

Elevbaggrund og elevmentalitet som forudsætning for udbyttet af skolens hverdagsdemokrati

Af Maja Damkier

Da det antages i folkeskolens formålparagraf stk. 3, at en del af forberedelsen til demokrati handler om deltagelse i skolens hverdagsdemokrati, er det væsentligt at fokusere på, hvilke forudsætninger det kræver af eleverne at deltage.¹

Dette har Demokratiprojektet ved Odense Seminarium forsøgt at indfange.

Indledningsvis kan man ud fra et kritisk psykologisk perspektiv forholde sig til, hvad det overhovedet vil sige at deltage. Herfra peges der på tre aspekter af betydning. Kort fortalt er deltagelse "...en individuel handling *med* nogle rettet *mod* noget"².

Der er mange faldgrupper, hvis man skal tage dette deltagelsesbegreb alvorligt. For det første skal eleven selv være aktiv. Ellers er der ikke tale om at tage del i noget. For det andet skal eleven kunne forholde sig til en vis kompleksitet. Der er flere deltagere og eleverne skal have forudsætninger for at indgå i interaktion. For det tredje skal eleven handle i en konkret sammenhæng. Både i form af en iscenesættelse fra skole og lærer og i form af et indhold og måden dette italesættes på. Alle disse aspekter har betydning, idet de på forskellig vis stiller krav til personlige forudsætninger hos eleven. Forudsætninger som måske ikke er til stede, og som i hvert fald er ulige fordelt. Forhold som skolen derfor må medtænke som en del af læringsperspektivet i den demokratiske opdragelse. Dette er det første væsentlige perspektiv og en del af den opgave, skolen står overfor.

Vi har arbejdet med at indfange 9. klasses elevers forudsætninger i forbindelse med deres deltagelse i skolens hverdagsdemokrati.

Her har vi benyttet os af to forskellige tilgange.

1. Den tyske forsker Gerhard Schulzes fire mentalitetsformer.³ Måske nok et lidt tungt begreb – men samtidig også et begreb, der peger på, at det er personligheden, der er på spil. Det handler om både kognitive og emotionelle forudsætninger hos eleverne.

Kompleksitetstolerance: Børnenes tolerance i forhold til at være i et komplekst felt. At de har det godt med flere mulige svar og dermed også mange perspektiver på en sag.

Problemsensivitet: En parathed hos barnet til at få øje på problemerne. Altså en form for konfrontationsparathed. Dette i modsætning til at afvise eller lægge afstand til problemerne, fordi det ikke er rart at tænke på.

Konflikttolerance: At turde agere i spændingsfeltet. Dette i modsætning til at trække sig fordi de andre nok har mere ret, eller fordi det er for ubehageligt at være i.

Usikkerhedstolerance: At kunne tåle at være i det ufuldstændige – at turde svæve. Dette i modsætning til at have brug for at alt er forudsigeligt og færdigt.

Det handler således sammenlagt både om intellektuel kapacitet og følelsesmæssig modenhed.

¹ Dette er kun en del af forberedelsen til demokrati. Dertil kommer demokrati som indhold i undervisningen. Se Anders Stig Christensen: Den demokratiske samtale: utilstrækkelig opdragelse til demokrati? www.folkeskolen.dk

² Charlotte Højholt: *Udvikling gennem deltagelse*. I: Højholt og Witt (red.): *Skolelivets Socialpsykologi*. Unge Pædagoger, Kbh. 1996 s. 58.

³ Gerhard Schulze. *Politisches Lernen in der Alltagserfahrung*. Juventa Verlag München 1977.

2. Derudover har vi benyttet den mere klassiske socialpsykologiske skelnen mellem forskellige opdragelsesformers betydning. Her i Diane Baumrinds udgave.⁴

Autoritativ stil: Svarer til det, der andre steder betegnes: Holdningsbearbejdende opdragelse. Der stilles krav og der gives respons. En *demokratisk opdragelse*, der sigter mod ligeværdighed (gensidighed) i relationen. Ikke at forveksle med lighed.

Autoritær stil: Svarer til det, der andre steder betegnes: Adfærdsdirigerende opdragelse. Der stilles krav og gives ikke respons. Vi har i projektet valgt at bløde den klassiske form lidt op således, at vi her rubricerer elever, der angiver en højere grad af forældrebestemmelse end i ovenstående.

Eftergivende stil: Svarer til det, der nogle steder betegnes: Laissez-faire opdragelse.

Der gives respons men stilles ikke krav. Forældrene indgår i en inkonsekvent vekselvirkning.

Hvad peger undersøgelsen så på?

Resultaterne peger på, at der ifølge Schulzes forståelse sidder nogle elever i skolen, som ikke besidder det, han kalder et politisk aktivitetsberedskab. De har lave tolerancer og lav sensitivitet i ovenstående betydning - og dermed lavt beredskab i forhold til det at deltage i politiske handlesituationer. Det har nogle konsekvenser for deres demokratiske deltagelse, som også fremgår tydeligt, når vi sammenholder de forskellige toleranceformer med elevernes syn på både demokratiet i undervisningen og samfundsdemokratiet. Lad os se på nogle eksempler. For enkeltheds skyld, har jeg fremhævet to toleranceformer: Konflikttolerance og kompleksitetstolerance.

Vi kan se at de elever, der har en lav *konflikttolerance*, samtidig er de elever, der har lidt vanskeligere ved at få øje på deres frihed til at ytre sig i undervisningen. Det er også disse konfliktsvage elever, der mener, at der er for meget diskussion i undervisningen.

I et bredere perspektiv er det også de konfliktsvage elever, der er mere konsensussøgende i deres problemløsningsforståelse. På spørgsmålet om elevernes holdninger til hvordan beslutninger skal træffes, ses følgende fordeling:

	Tilhængere af at alle skal blive enige	Tilhængere af flertalsbeslutninger	Tilhængere af at lade eksperter bestemme
Helt konfliktsvage	64 %	29 %	9 %
Helt konfliktstærke	39 %	54 %	10 %

De konfliktsvage mener i lidt højere grad end de konfliktstærke, at folk ikke skal blande sig i politik. Vi ser følgende fordeling på spørgsmålet: "Folk skulle hellere tage sig af deres egne sager end at blande sig i politik."

	Enig	Uenig
Konfliktsvage	43 %	56 %
Konfliktstærke	21 %	79 %

Det er også de konfliktsvage, der er mindst interesserede i samfundsproblemer og politik. På et index, som er baseret på tre enkeltspørgsmål - hvor lav konflikttolerance er markeret med "÷" - og høj konflikttolerance er markeret med "+", kan man se følgende fordeling:

⁴ Diane Baumrind: Rearing Competent Children. I: Damon W. (red): *Child development today and tomorrow*, 1989 og Dion Sommer: *Barndomspsykologi 2. udg.*, Hans Reitzels Forlag 2003.

Konflikttolerance:	Interesse i samfundsproblemer	Interesse i politik
÷ 3	0 %	7 %
÷ 1	21 %	4 %
+ 1	32 %	17 %
+ 3	44 %	21 %

Vi kan samtidig se, at det også er de mest konfliktsvage elever, der taler signifikant mindst med deres forældre og kammerater og omvendt. På spørgsmålet om hvor tit eleverne taler med deres forældre om ting, der har med samfundet at gøre, ses følgende fordeling:

	Aldrig	Hver dag
Konfliktsvage	63 %	35 %
Konfliktstærke	37 %	65 %

Derfor bliver det påtrængende, at skolen kan kompensere. Dette vanskeliggøres imidlertid af, at de pågældende elever ikke har mod på eller ønsker at deltage i meningsudvekslinger. Det virker næppe overbevisende i forhold til disse elever at argumentere for, at man forbereder til demokrati gennem demokrati i undervisningen. Hvis antagelsen er, at man forberedes til demokrati gennem deltagelse i skolens hverdagsdemokrati, skal de deltage reelt. Ellers har vi et problem. Hvis man ikke arbejder med at kvalificere de konfliktsvage elever, og giver dem nogle rammer, hvori de kan udvikle denne tolerance gennem deltagelse, svigter man et vigtigt aspekt af deres demokratiske opdragelse.

Hvis vi ser på *kompleksitetstolerance*, kan vi få øje på en forventelig sammenhæng mellem høj tolerance og større interesse i politik og samfundsforhold. På spørgsmålet om eleverne er interesseret i samfundsproblemer ses følgende fordeling:

	Ja, meget	Ja, midt imellem	Nej
Lav kompleksitetstolerance	15 %	50 %	35 %
Høj kompleksitetstolerance	33 %	59 %	8 %

Eleverne med høj kompleksitetstolerance deltager i højere grad i elevrådsarbejdet end dem med lav kompleksitetstolerance. Det lover selvfølgelig godt for denne gruppes deltagelse i demokratiet, men vi står tilbage med en gruppe elever, hvor det modsatte gør sig gældende. Dertil kommer, at eleverne med lav kompleksitetstolerance samtidig mener, at folk ikke skal blande sig i politik, men overlade det til politikerne. Igen står vi overfor en opgave skolen må tage alvorligt.

Problemerne med lav kompleksitetstolerance kan forstås som et aspekt af det Thomas Ziehe har peget på som egocentrisme og risiko for tidlig identitetslukning.⁵ Hvis eleverne har det bedst med få nuancer og perspektiver, vil det få konsekvenser for deres mulighed for at indgå kvalificeret i demokratiske forhandlingssammenhænge. De vil sandsynligvis ikke deltage i en omfattende afdækning af en konflikt, idet de allerede har en forståelse, som de vil være tilbøjelige til at opfatte som færdig. Et tegn på det kan være, at elever med lav kompleksitetstolerance i højere grad end de kom-

⁵ Thomas Ziehe : God anderledeshed. I: Knudsen og Nejst (red.): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* Billesø & Baltzer 1999.

pleksitetstolerante oplever, at nogen dominerer diskussionen i undervisningen. Tabellen viser netop fordelingen ved spørgsmålet om hvorvidt eleverne oplever, at nogen i klassen dominerer, når der diskuteres. Jo lavere kompleksitetstolerance desto mere er eleverne tilbøjelige til at være enige i, at nogen dominerer en diskussion.

Kompleksitetstolerance:	Enig	Uenig	Ved ikke
Lavest	50 %	35 %	15 %
Lav	37 %	48 %	15 %
Høj	28 %	65 %	7 %
Højst	14 %	76 %	10 %

Samlet viser der sig et billede af nogle elever, der har brug for et målrettet arbejde med at udvikle deres tolerance overfor den demokratiske proces. Det kan f.eks. gøres ved at indføre øvelser i at fungere i demokratiske forhandlingssituationer, som det f.eks. ses hos Angell.⁶

Hvis man herefter *sammenholder de nævnte tolerancer med opdragelsesformerne*, er der synlig tendens til, at de elever, der angiver at være opdraget demokratisk, ligger relativt højt på alle toleranceformerne - og de elever, der angiver at være opdraget med mest forældredominans, ligger relativt lavt. Til trods for at disse resultater er foruroligende, er de alligevel forventet. Det, at elever har mulighed for at indgå i forhandlingssituationer med deres forældre, ser ud til at give dem et godt beredskab for deres demokratiske deltagelse. Og omvendt er de elever, der kommer fra hjem, hvor forældrene er mere dominerende, dårligere rustet. Tilsyneladende med en personlig disposition, der vanskeliggør det at behandle konflikter.

Tankevækkende er det dog, at de elever, der angiver, at det ikke er forældrene der bestemmer, og derved rubriceres til at være opdraget mere eftergivende, ligger højere end gennemsnittet på konflikttolerancen. Dette kan tolkes på to måder. Én teori om dette er, at de er vant til et højt konfliktniveau på det personlige plan, fordi de konstant bliver konfronteret med ikke at kunne leve op til den følelse af almagt, en overdrevet selvbestemmelse kan skabe. Konflikten består her i at finde en passende realistisk tolkning af balancen mellem almagt og afmagt. En anden teori er den, at de kaster sig ud i konflikter ud fra en forventning om, at de nok skal få deres ret. Baumrinds undersøgelse pegede dog på, at disse børn ikke var særligt udholdende. Dette belyser vores undersøgelse imidlertid ikke. Det, at deres konflikttolerance er høj, er ikke det samme som, at de er gode til at løse konflikter. I forlængelse af disse to teorier vil børn, der er vant til at få respons, men ikke møder mange krav, have vanskeligt ved at indgå kompromiser og i større udstrækning end andre børn føle, at de har hele deres identitet i spil, når de indgår i en potentiel demokratisk interaktion.

Perspektivering

For at vende tilbage til mine indledende bemærkninger om deltagelsesbegrebet, bliver det væsentligt også at se på lærerens dobbeltrolle, som den der tilrettelægger og selv deltager i de samme situationer, som eleven skal deltage i.

Derfor er det ikke nok at undersøge *elevernes* forudsætninger for den demokratiske opdragelse. Det bliver nødvendigt også at se på *lærernes* forudsætninger for at bidrage til den demokratiske opdragelse. Hertil kunne anvendes den samme teoretiske kategorisering hentet fra Schulze. En sådan undersøgelse har vi ikke foretaget i projektet, men læseren er velkommen til på baggrund af denne korte indføring at foretage en selvevaluering.

⁶ Se Stefan Ting Graf og Jens Peter Christiansen: Klassemøde – demokratisk konfliktløsning og udvikling af fællesskab. www.folkeskolen.dk

Hvilke konsekvenser får lærerens tolerance og sensitivitet for hans muligheder for at opdrage til demokrati gennem demokrati? Dette perspektiv har ikke været så meget i fokus i diskussionen om elevernes demokratiske opdragelse. Men det er klart, at hvis en lærer er tilhænger af konsensus og måske mangler kompleksitetstolerance, vil dette forhold kunne begrænse elevernes mulighed for at engagere sig i den demokratiske debat og beslutningsproces, fordi læreren ikke iscenesætter og italesætter et tilstrækkeligt demokratisk forhandlingsrum.

I en artikel fra projektet tematiseres betydningen af lærernes forståelse af samfund og demokrati for deres syn på skolens demokratiske opgave.⁷

Ud over selve situationen, som elever og lærer indgår i, er det også væsentligt at inddrage overvejelser over, hvad det er for et indhold, eleverne skal deltage i forhandlinger om. Ovenstående har jeg forsøgt at indfange nogle elevers generelle holdninger til diskussioner og konflikter. Men der er forskel på, hvorledes en interessekonflikt rammer eleven personligt, og derfor vil der også være forskel fra situation til situation på den enkelte elevs reaktion overfor forskellige konfliktemner. Andre artikler fra Demokratiprojektet ved Odense Seminarium har behandlet indholdet i den demokratiske forhandling og undervisning nærmere.⁸

Som nævnt i indledningen berører denne artikel kun skolens hverdagsdemokrati og elevernes forudsætninger for deltagelse. Disse overvejelser må suppleres med overvejelser over, hvilken viden eleverne har brug for at tilegne sig om demokrati, for at blive forberedt til at indgå i et demokratisk samfund.

⁷ Jakob Skjernaa Hansen og Hans Dorf: Lærerne, eleverne og varetagelsen af skolens demokratiske opgave. www.folkeskolen.dk

⁸ Vedrørende elevrådsarbejdet se: Jens Peter Christiansen og Stefan Ting Graf: Elevråd – en enestående mulighed. www.folkeskolen.dk. Vedrørende konfliktløsning i klassen se note 6.