

Eksamensdisposition Bachelor Birgitte

Problemstilling

Hvad er skolens og samfundsfagets demokratiske rolle? Hvordan tilrettelægges undervisningen bedst herudfra?

Perspektiveres udfra

- 1) Ny lovgivning og u.rapport
- 2) Ny lovgivning/u.rapport i forhold til teori og mere Tønnesvang

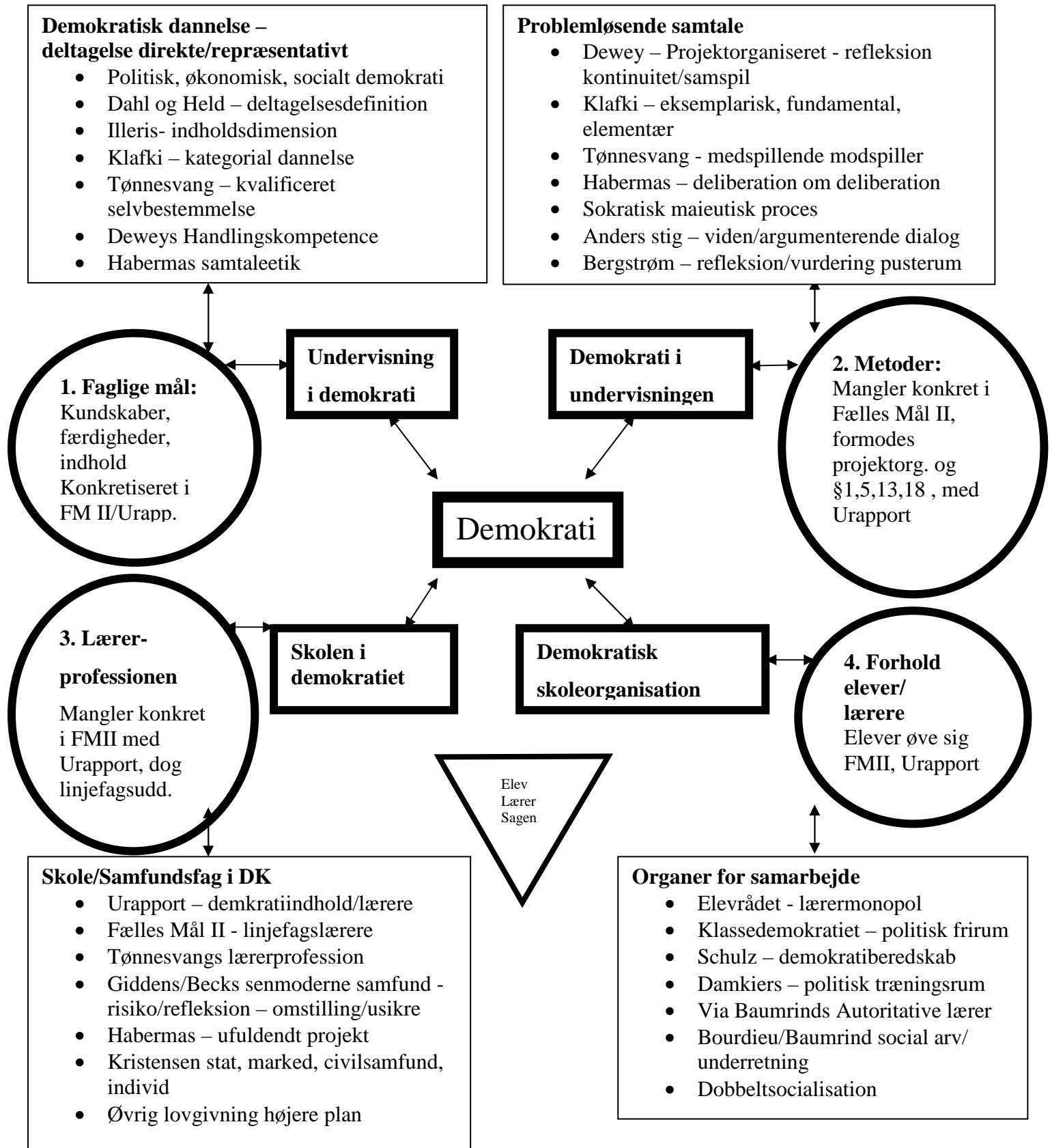
Ad 1)

a) Formålsparagraffen fortsat som rammelov og ikke konkretiseret i forhold til demokratiindhold

b) Demokratiindholdet konkretiseret i Nye Fælles Mål II vs. Udvalgsrapport

- **Fælles mål II – Mere demokrati i formål** s. 1, men ikke meget mere konkretiseret
- **De 4 formåls punkter** fra Urapport s. 10 genfindes i nyt Formål s.1
- **Formål konkretiseres via nyt CKF** (uden natur) i Slutmål og Trinmål 9.kl. og Slutmål 10 kl. FMII s.2-15
- **Trinmål bibeholdes** 9. kl., ik' i 10 kl.
- **Progressionen i viden/færdigheders 4 niveauer højere end nuværende, men ikke særlig tydelig** Slutmål/Trinmål Politik –FMII's.2,5,10-11, Urapp. s.22
- **Politik. Magt, beslutningsprocesser og demokrati – Færdigheder generelt mere udførlige** Slutmål/Trinmål FMII's. Ex. 2, Urapp. s.22
- **Demokratisk dannelse - kundskaber mere udførlige, men ikke konkrete nok!** Slutmål/Trinmål Politik FMII's. Ex. 2, Urapp. 6.1s.12
- **Demokratisk dannelse – færdigheder (metoder) konkretiseres mere og højere niveau, men langt fra nok!** Slutmål/Trinmål Politik FMII's. Ex. 2, Urapp. 6.1s.13-14 Refleksivitet, Kommunikation, socialitet, metodiske/kritiske – personlig stillingtagen, demkkratisk erfaring/engagement
- **Vejledning og beskrivelser ikke med** – måske som anbefalet på hjemmeside demokrati/undervisningsmetoder

Ad 2) Overblik teorier og konkretisering demokratiindhold/-arbejdsmetoder i forhold til Fælles Mål II/Udvalgsrapport



Overblik konklusionsmodel

Demokrati

set i et fagligt og fagdidaktisk perspektiv

Evaluering af min 2.årspraktik

I.18 ud af 22 elever afleverede undersøgelseskema over demokratiforståelse og generelle meninger om indflydelse på skolens undervisning. Se bilag H.1, skole A

Elever:

II. a) Hvad var godt?

- Fælles undervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde
- Det hele var godt: At vi fik Min Grundlov, læste selv og arbejdede i grupper. Jeg synes ikke vi fik for mange papirer
- Det var fint med skiftende undervisere
- Selvom paragrafferne var tørt stof, vidste jeg det hele i forvejen. Hvorfra ved jeg ikke, men jeg vidste det med menneskerettigheder og sådan

II. b) Hvad kunne være bedre?

- Vi vil gerne bruge pc'ere
- Dårlig måde at undervise på, fordi vi er vant til at måtte gå i gruppearbejde i andre lokaler
- Vi fik for mange ark
- Grundloven er kedelig og tør at arbejde med

II. c) Hvad kan man arbejde videre med?

Det nåede vi ikke at spørge om

Samfundsfagsvejleder: Anders Stig Christensen

Psykologisk, pædagogisk og almen didaktisk vejleder: Maja Damkier

Bachelor 2008

Udarbejdet af: Birgitte Volkert, studienr. 250309

Anslag: 65.000

Indhold s. 1

A. Demokrati s. 2

B. Demokrati i samfundsfag s. 3-4

C. Fagligt perspektiv

C.1 Demokrati? s. 5

C.1.1 Hvad er politisk, økonomisk, socialt og internationalt demokrati? s. 5-6

C.1.2 Hvad er dansk demokrati? s. 7

C.1.3 Demokrati, rettigheder eller social sikring? s. 7-10

C.1.4 Hvad er demokrati i skolen, herunder i samfundsfag? s. 10-11

C.1.5 Hvad siger andre om samfundsfag? s. 11-13

C.2 Demokratiets nutidighed? s. 13

C.3 Demokrati i børnehøjde: Hvordan dannes børn demokratisk? s. 13-18

D. Fagdidaktisk perspektiv

D.1 Kriterier undersøgelse? s. 19-20

D.2 Didaktisk definitionsramme? s. 21

D.3 Undervisning i demokrati? s. 21-23

D.4 Demokrati i undervisningen? s. 23-25

D.5 Demokratisk skoleorganisation? s. 25-26

D.6 Skolen i demokratiet? s. 27

E. Fremtidens demokratiske dannelse? s. 28-30

F. Overordnede demokratiske betragtninger

F.1 Vurdering s. 31-34

F.2 Problemsvar s. 34

F.3 Konklusion og perspektivering s. 35

G. Kilder s. 36-37

H. Bilag

H.1 Demokratiundersøgelsesresultat s. 38-39

H.2 Demokratimatrix s. 40

H.3 Mail Tønnesvang s. 41

H.4 Bertel Haarder s. 42

A. Demokrati

Jeg har valgt emnet *demokratisk dannelse*, fordi *demokratiet* er vores samfundsfundament og derfor skolens dannelsesopgave.

Det er interessant, fordi det skaber plads til alle, men alle skal til gengæld yde en indsats for opretholdelsen. Jeg ønsker fortsat *dialog om individuel frihed og demokratisk sameksistens* i fremtiden.

Vi kan takke Grundtvig for, at vi for 150 år siden blev samlet til en oplyst enhedskultur. Hans ønske om oplysning og folkelighed på tværs af sociale, politiske og religiøse skel er fortsat central¹.

Kristensen mener, at danskere, for ca. 40 år siden, var en rimelig homogen gruppe, dannet demokratisk gennem historisk tid² og Gundelach, at behovet for udenlandsk arbejdskraft i 60'erne og migration har skabt et multikulturelt samfund med parallelsamfund³. Elsborg siger, at etniske minoriteter er isoleret i boligghettoer⁴ og Bektovic, at problemet her er, at demokratiske værdier ikke tilegnes via familien⁵.

Bl.a. derfor bliver det vigtigt for mig, at forstå skolens demokratiske rolle, hvilke udfordringer fremtiden rummer, og hvad, der skal undervises i. Jeg undersøger det centrale i demokratiet set i forhold til samfundsfag og elever. Jeg undlader at se på læreruddannelsens betydning, fordi andet er vigtigere her, men mener den har betydning for fremtidens læring.

Problemformulering:

Hvad er skolens og samfundsfagets demokratiske rolle? Hvordan tilrettelægges undervisningen bedst herudfra?

Vores demokratihistoriske rødder har betydning for, hvordan vi lever i nuet, så jeg trækker tråde til fortiden og hviler i nutiden.

¹ Hansen,1998:s.220

² Kristensen,2001:s.12

³ Gundelach,1993:s.159,mennesker udskilt fra majoritetskultur

⁴ Elsborg,1996:s.7

⁵ Bektovics,27.10.05:Forelæsning

B. Demokrati i samfundsfag

For at forstå demokratisk dannelse i praksis vægtes teoridelen, da den er væsentlig for at udvælge og argumentere fagligt, didaktisk og fagpolitisk overfor forældre og samfund. Jeg inddrager flere teorier for at få flere perspektiver på problemformuleringen.

Først undersøges demokrati på macro-plan ved at belyse, hvad demokrati er, herunder dansk demokrati og lovgrundlaget for skolens ansvar.

Giambattista Vicos sagde:

”Gennem studiet af menneskets historiske og kulturelle verden har vi også mulighed for at få revideret vores fordomme og fx erkende, at den måde vi nu tænker på, er resultat af en lang, historisk proces, og ikke noget evigtgyldigt”⁶.

Udfra et dynamisk syn⁷ på livet, mener jeg vi handler udfra fortiden, i nuet med mål forude.

Om tiden vi befinder os i defineres sen- eller postmoderne har betydning for, hvilke muligheder man ser. Jeg konstaterer, udfra Habermas kolonisering af livsverdenen, Becks risikosamfund og Giddens refleksivitet, at vi befinder os i det senmoderne⁸.

Lübckes⁹ diskussion i forhold til demokrati, politiske rettigheder og pligter inddrages, og Dahl og Held bruges til at se på demokratiets tilstand¹⁰. Jeg ser ikke på majoritære demokratier vs. dansk konsensusdemokrati, fordi det er mindre væsentligt her¹¹.

På den ene side kommer elever med en social baggrund, som spænder fra kravtilpasning til selvbestemmelse. Jeg ser på deres sociale baggrund udfra Sommer, Baumrind og Schultz¹², fordi jeg gerne vil bruge den psykologiske vinkel. Jeg vægter Sommers dialektisk materialistiske samfundssyn¹³ og Bourdieu nævnes kun kort.

⁶ Jessen,1999:s.119-120

⁷ Gyldendal,2003:s.96,foranderlig

⁸ Andersen,2005.Rasborg,1998

⁹ Lübcke,1998

¹⁰ Pedersen,2002

¹¹ Heywood,2002:s.33-34.Klemmensen Robert,09.09.04:Forlæsning

¹² Sommer,2003:s.149-171.Damkier,2006:s.46-54

¹³ Wedel-Brandt,2004:s.14-17

Volkert

Som udgangspunkt mener jeg, at man er intelligent tænkende, handlende og reflekterende, hvis man får muligheden, hvilket jeg redegør for ud fra humanisme¹⁴, hvor mit menneskesyn findes imellem idealisme, eksistentialisme og dialektik¹⁵. Jeg mener, som oplysningstiden, at mennesket er unikt og eksistentielt i stand til at tænke selvstændigt og forandres ved egen vilje og hælder til narrativ teori og hermeneutisk fortolkningsmetode¹⁶.

I sætningen ”*hvis man får muligheden*” ligger både valgfrihed og samfundstilpasning, og herved et dialektisk idealistisk syn. Al udvikling er et dialektisk samspil mellem det indre i mennesket (individualitet) og ydre forhold (fællesskab)¹⁷.

Den faglige diskussion om fokus skal sættes på tilpasning til demokratiske samfundsforventninger eller elevens frihed eksisterer vedvarende, men flytter fokus fra refleksive løsningsforslag til værdikamp og diskuteres ikke direkte. Begge dele er repræsenteret i demokratiet og herved skolens lovgrundlag.

Finn Thorbjørn Hansen siger:

”at det ikke først og fremmest er vores historie og myter, som er mest velegnet til at fortælle, hvem vi er. Men at det tværtimod snarere er vores egne erfaringer og refleksioner, som giver os identitet”.

Hansens tanker medtages via Jan Tønnesvangs teori¹⁸.

I demokrati på micro-plan bruger jeg Levinsens demokratiteori. Undervisningen synliggøres ud fra 2.årserfaringer og undersøgelser.

Fordi jeg mener, at elever både er frie og skal tilpasses regler, findes mit dannelsessyn et sted mellem Klafkis kategoriale dannelse, Deweys refleksion og Habermas samtaleetik¹⁹.

I overordnede demokratiske betragtninger sammenfattes opgaven, vurderes synspunkter, svares på problemer, konkluderes og perspektiveres til fremtidens medborgerskab²⁰.

¹⁴ Gyldendal,2003:s.186

¹⁵ Ibid:s.86-87,104,193.Wedel-Brandt,2004:s.14-17

¹⁶ Lægaard,2003,:s.30-50.Bruner,1999:s.205-229

¹⁷ Wedel-Brandt,2004:s.14-17

¹⁸ Hansen Finn Thorbjørn,1995:Foredrag.Hansen,1997,1999.Tønnesvang,2002

¹⁹ Jank,2006.Klafki,2005.Winther-Jensen,2005.Henriksen,1999.Gyldendal,2003:s.355-357.Dorf,2001.Andersen,2005

²⁰ KvaN,2007

C. Fagligt perspektiv

C.1 Demokrati?

Overordnede tråde kan trækkes til græske diskussioner om demokratisk styreform og individuel lykke.

Underordnet er der mange definitioner, men dem, der bedst definerer nutidens demokrati medtages.

C.1.1 Hvad er politisk, økonomisk, socialt og internationalt demokrati?

Det græske ord demokrati betyder folkestyre, og Platon var med *Skolen I Athen* grundlægger af politiske og filosofiske tanker²¹. Den græske bystat nåede frem til demokratiske tanker for personlig frihed, medbestemmelse, ansvar for statens sager og rådighed over privat ejendom.

Diskussionen af værdirelativisme vs. alment gyldige værdier startes her. Tanker for menneskets formål diskuteredes ud fra sofisternes induktive værdirelativisme, Sokrates samtaleetik overleveret via eleven Platons dialoger, og Platons deduktive guddommelige ide. Aristoteles afviste lærermester Platons transcendentale plan og mente, at menneskets individuelle lykke skulle findes ved, at gøre det vi er bedst til, yde vores bedste og være lykkelige og aktive medborgere i fællesskabet²².

Europa satte fokus på græske tanker i renæssancen, da man ønskede folkestyre frem for enevælde.

Danmark var i 1665 det eneste land med en enevældig forfatning. Al magten var hos kongen og hans selvvalgte ministre, som skrev love og dømte lovovertrædere²³.

1690 hævdede John Locke, at mennesker er født frie, lige og uafhængige, og sådan burde det være²⁴. Montesquieu skrev i 1748 tanker for demokratiet og anbefalede magtens uafhængige tredeling; den udøvende magt (ministre), den lovgivende (parlamentet) og den dømmende (domstolene)²⁵.

I oplysningstiden, 4. juli 1776, stadfæstedes den amerikanske uafhængighedserklæring:

²¹ Pedersen Søren Hviid, 14.09.04: Forlæsning

²² Politiken, 1998: s.337-342. Troelsen, 1995: s.21-26. Jensen, 2003: s.333,584. Jessen, 1993: s.15-24, Hartje, 2007: s.19

²³ Jensen, 2003: s.356-357, 533-534

²⁴ Lademann, 2002: Locke

²⁵ Jensen, 2003: s.440-441. Bonnesen, 2004: s.16-25

Volkert

”...Vi anser følgende sandheder for i sig selv at være indlysende, at alle mennesker er skabt lige, og at de af deres skaber er blevet begavet med visse ufortabelige rettigheder; til disse hører liv, frihed og stræben efter lykke, og for at sikre disse rettigheder er statsstyrelser indsat iblandt mennesker.”

Både græske tanker og Lockes ses heri og efterfølgende.

USA's erklæring styrkede den franske revolution i 1789; kampen for ”frihed, lighed og broderskab”:

”Menneskene er født og forbliver lige i deres rettigheder; sociale forskelle må kun begrundes i den almene nytte”.

Almen nytte i den forstand, at hvis individuelle rettigheder tilsidesættes, kan det kun ske for at vægte social og økonomisk hjælp til flere²⁶. I 1848 fortsatte oprøret mod kongen pga. manglende rettigheder for folket, og opstanden for demokrati bredte sig til hele Europa²⁷.

I demokratier, *...en slags overideologi og nødvendig rettesnor for justits med befolkningen...*²⁸, er idegrundlaget folkesuverænitet, lige valgret og statsmagt for folkeviljen forfatningsmæssigt sikret via rettigheder og pligter. Problemer løses via diplomatisk blød magt²⁹, hvilket jeg definerer som samtale og argumentation mellem involverede parter. Dvs. dialogen er demokratiets forhandlingsredskab. Der kan være demokratisk overskud, meget vælgerindflydelse, eller underskud, bl.a. tilpasses DK-demokrati til EU-love³⁰. I relation til skoler kan elever have meget eller lidt indflydelse.

Dahls m.f. deltagelsesorienterede definition af demokrati bruges til at se på det danske demokratis tilstand under vurderingen. Der er:

- Et Demos (folk) med nations el. unionsforpligtigelse
- Deltagelseskanaler og -krav
- Frie regelmæssige valg mellem konkurrerende kandidater
- Kontrol og ansvarsfølgelse af transparent udøvende magt
- Magtdeling mellem 3 instanser (Montesquieu)
- Individuel retssikring og mindretalsbeskyttelse³¹.

²⁶ Schanz,2001:s.8

²⁷ Jensen,2003:s.319

²⁸ Lübcke,1998:s.149-152

²⁹ Lademann,2002:Folkesuverænitet.Branner,2001:s.52-63

³⁰ Skovgaard,1999:s.31-37

³¹ Pedersen,2002:s.17-18

C.1.2 Hvad er dansk demokrati?

Kong Frederik den 7. fulgte faderens opfordring til en mere demokratisk politik, og den 7. marts 1848 erklærede han sig værende konstitutionel monark. Den 22. marts 1848 udnævntes ministeriet. Rigsforsamlingen valgtes af både konge og folkevalgte (kun mænd over 30 år, ca. 14%, havde valgret), der 5. juni 1849 vedtog Junigrundloven og hermed stadfæstede demokratiet og magtens tredeling i Danmark³². Grundloven er en overordnet rammelov, som tolkes af nutiden.

I 1901 fik vi uformel parlamentarisme, 1915 fik alle valgret, og 1953 stadfæstedes det nuværende repræsentative demokrati (folket repræsenteres af folkevalgte beslutningsmyndige politikere), formel parlamentarisme³³ (Regeringen kan afsættes af Folketinget ved mistillidsvotum), direkte demokrati (valgret, flere folkeafstemninger, frihedsrettigheder og mindretalssikring via Grundloven), og om nødvendigt, dansk suverænitetsafgivelse til overstatslige organer (Europarådets menneskerettigheder ratificeret i DK 1992, EU, etc.)³⁴.

Det kaldes en blanding af solidarisk demokrati (stærkt civilsamfund, staten er nedtonet og borgerne hjælper hinanden)³⁵ og socialliberalt (universalistisk velfærdsmodel: Statsansvar for borgernes lige rettigheder for social og økonomisk velfærd via høj økonomisk omfordeling³⁶). Jeg vil mene, at vi både vægter liberal politik via personlige frihed på lokalt plan og socialdemokratisk via fælles høj økonomisk og social sikring. Hvad der skal vægtes, og hvorfor bruger jeg Lübcke til at diskutere på globalt plan. Det medtages, fordi jeg vil mene, at skolen påvirkes til at formidle både liberal og socialistisk politik.

C.1.3 Demokrati, rettigheder eller social sikring?

Lübcke sammenligner politiske rettigheder, pligter og social sikring via FN's globale konvention af 1948, Art.1-30:

FN Art.21 Politisk sikret demokrati

Artiklen sikrer politiske rettigheder for indirekte og direkte demokrati ved hemmelige valg.

³² Folketinget,2006:Kap.1§3,Kap.8§71-85

³³ Heywood,2002:s.311-324

³⁴ Friisberg,1999:s.21-27.Jensen,2003:s.222-223,319.*Europarådet,06.Notits,06*

³⁵ Pedersen,2002:s.25

³⁶ Jacobsen,1997:s.113-119

Volkert

Alf Ross mener, at direkte demokrati er mest demokratisk, men repræsentativt demokrati nødvendigt for handlekraften. Demokratidybden er bedst, når et decentralt plan sikres, hvor det kommunale styre (nærdemokrati³⁷) overlades til befolkningen.

FN Art. 1-20 Politisk individuelle rettigheder ud fra retfærdighedsprincipper

Nozick ønsker minimal social sikring og utilitarisme (nytteetik), ellers krænkes folks rettigheder og individuelle frihed. Staten skal ikke definere det gode liv.

Ross og Popper mener, at politiske rettigheder står over Art. 21 og vægter socialliberalt demokrati.

FN Art. 22-6 Politisk sociale rettigheder og økonomisk velfærdsfordeling ud fra rimelighedsprincipper

Disse rettigheder er præget og formet af Østblokken efter 2. verdenskrig. Ross og Popper afviser, at Art. 22-6 kan stå over demokratiet. Rawls mener, at alle artikler skal prioriteres og vægter solidarisk demokrati. Både Ross, Popper og Rawls mener, at individets rettigheder Art. 1-20 kommer før Art. 22-6.

Kommunitaristerne mener, at demokrati er en livsform med ægte folkeligt fællesskab, som kommer før individet og bygger på community (nærdemokrati). Staten skal sikre det gode liv.

Kommunitarisismens kritik af individualisme

Selvet går ikke forud for de mål det sætter sig, fordi selvet ifgl. Sandel ikke findes, men er erfaringer i social sammenhæng.

Liberalismens kritik af kommunitarisme

Mennesket kan godt have formål, interesser og værdier, individualitet er ikke egoisme, og der er fælles forpligtigelser.

Statsborgerskab og national identitet

Habermas siger, at statsborgerskab og national identitet godt kan rumme både liberal og kommunitaristisk forståelse. Der skal udelukkende være socialisation til en politisk moralsk kultur og ikke etisk og statsautonomi (fællesskab) er et formål i sig selv³⁸.

³⁷ Friisberg, 1999: s. 23-24

³⁸ Moral - del af etik! Politiken, 1998: s. 120-121

Volkert

I sin diskursteori kritiserer han liberale for, at mennesket ikke er sig selv nok, ønsker at forstå sig selv og indgå i samtaler (diskurser), fordi det, på forhånd, er henvist til sociale samtalefællesskaber. Han kritiserer kommunitarismen for, at identitet ikke afhænger af konkret historisk kultur. Vi har både en indre dialog og kan forholde os kulturkritisk³⁹.

Hans mål er deliberativt demokrati funderet på diskursprincippet, som han også kalder deliberation (rådslagning) om den demokratiske rådslagning. Demokrati som politisk styreform er rammer og procedurer, der bedst sikrer deliberation.

Deliberation defineres som værende *den fornuftige afklaring gennem offentlig debat*, hvilket jeg ser som diplomatisk argumentation og forhandling. Det rummer både ligeværdighed og hans demokratiprincip:

Livsformer er ligeværdige og autonome, og derfor skal der være åbenræsonnerende offentlighed, hvis mening kan bruges i det politiske beslutningssystem, som skaber plads til civil ulydighed.

Hans demokratiprincip er, at

*Juridiske love og regler er kun legitime, hvis de har tilslutning i en diskursiv lovgivningsproces, der selv bygger på en lovlig konstitution.*⁴⁰

Samtaleetikken ses i diskursetikken: Samtalen er forståelig, sand, troværdig og rimelig (gyldighedsgrundsætning) og alle kan tilslutte sig (konsensus), man giver frivilligt afkald på egeninteresser for fællesnormer, og de kan gælde generelt (universaliseringsgrundsætning).

Det aktivt civilsamfund (nærdemokrati) er derfor en nødvendighed og udvikles bedst gennem herredømmefri samtale: Fri demokratisk dialog og kollektiv refleksion over hændelser, fælles normer og erfaringer, hvor, enhver kan deltage, man må indføre og problematisere enhver påstand, tale frit og ingen må hindres.

³⁹ Lübecke,1998:s.141-194

⁴⁰ Andersen,2005:s.387

Volkert

Habermas mener selv, at det er utopisk, fordi det moderne er ufuldendt, og vi er i *Systemet kolonisere livsverdenfasen*. Han mener, at rationelle argumenter (diskurser) kan frigøre fra fremmedgørelsen⁴¹.

C.1.4 Hvad er demokrati i skolen, herunder samfundsfag?

Jeg har valgt ikke at inddrage skolens demokratihistoriske udvikling, men Børnekonventionen, Grundloven, Folkeskoleloven og Fælles Mål for samfundsfag, fordi det er grundlaget for al undervisning, lærervirksomhed og forældre- og elevsamarbejde.

Grundloven af 1849 §90 stadfæstede børns undervisningsrettighed⁴².

I Børnekonventionen, ratificeret DK-1991, er børn lovgivet med Art.12 - at blive hørt, Art.13 - ytringsfrihed, Art.14 - tanke-/samvittighedsfrihed og Art.28 - viden⁴³, så det er Danmarks demokratiske opgave i børnehøjde. Hansen siger, at lærere ikke lever nok op til kravene⁴⁴.

I 2006 fik vi ny formålsparagraf (formåls§) som demokratisk dannelsesramme.

Ifgl. §1 skal vi samarbejde med forældrene, give elever kundskaber og færdigheder, herunder forberede til videreuddannelse, lyst til at lære, gøre fortrolig med dansk kultur, historie og forståelse for andre nationer og kulturer. Ifgl. stk.2 skal elever opnå baggrund til at tage stilling og handle. Ifgl. stk.3 skal elever forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter, og skolen skal præges af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Desuden indførtes elevhandleplaner, tests, undersøgelser og Kommunalbestyrelsens årlige kvalitetsrapport⁴⁵.

Alt sammen led i Regeringens Kvalitetsreform afledt af OECD's PISA-undersøgelser⁴⁶.

Folkeskoleloven før 2006

Formåls§en var næsten identisk. Ifgl. §5.1 skal vi arbejde tværfagligt, hvilket jeg definerer som samkøring af teamets årsplanlægning i fælles emneperioder. I §13stk.2 opfordres til jævnlig

⁴¹ Andersen,2005:s.372-394.Lübcke,1998:s.190-194

⁴² O,bilagH.4

⁴³ Notits,06,Børnekonventionen,07

⁴⁴ Hansen H.R,2006:s.62

⁴⁵ Forlig,06

⁴⁶ Egelund,05.Kvalitetsreform,07

Volkert

evaluering af elevens udbytte i samarbejde med elev og forældre og videre undervisning herudfra. I §18stk.4 lægges op til undervisningsdifferentiering, hvor elev- og lærersamarbejde er §13mål opfyldelse og fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og fagstof. Ifgl. stk.5 skal 9. kl. udarbejde en projektopgave med valgfrit fag og emne⁴⁷.

Faghæftet, Fælles Mål for samfundsfag, sætter undervisningskrav via Formål, Slutmål og Trinmål, hvor Beskrivelser/Læseplan kan lokalbestemmes og Vejledningen ikke er lovkrav⁴⁸.

Fagets CKF, Slut-, Trin- og Formål spejler Folkeskoleloven, og der arbejdes i helheder med alle CKF: Menneske og stat, samfund, kultur og natur. Elever skal placere hverdagslivet i samfundsmæssigt og historisk perspektiv, udvikle personligt værdigrundlag for, at kunne tage stilling og handle, og analysere, tolke, vurdere og formidle samfundsforhold og konflikter ud fra CKF⁴⁹.

Slutmål eller demokratiske dannelsesmål er, at lære det danske, internationale og globale samfund at kende og forholde sig til det via formålet, som er en forlængelse af CKF og Slutmål⁵⁰.

C.1.5 Hvad siger andre om samfundsfag?

Fælles Mål er bestræbelser på at gøre elever demokratisk handlingsparate og reflekterende, men som Samfundsfagsudvalget (rapport Haarder) siger, utopisk at nå på 2 år med få timer⁵¹.

Demokratisk dannelse og elevens personlige udvikling blev med 1975skoleloven stadfæstet. Dorf siger, at det demokratiske paradigme, "*at opdragelse til demokrati bedst sker gennem demokrati*", siden 1970'erne har været dansk pædagogisk tradition og karakteriseres ved deliberativt demokrati (Habermas)⁵². Kampen har stået mellem det og

*...et liberalt paradigme med vægt på elevens formaldannelse, lærekompetence og andre personlige kompetencer og et konservativt paradigme med vægt på grundlæggende kundskaber og værdier*⁵³.

⁴⁷ Krogstrup,2002:s.36-43,65-71,87-89

⁴⁸ UVM,2004:s.4-5

⁴⁹ Ibid:s.10-21

⁵⁰ Ibid:s.11-13

⁵¹ Urapport,06:s.6-7

⁵² Dorf,2005:s.45

⁵³ Dorf Notat,2005:s.10

Volkert

Den aktuelle holdning er, at vi skal give børn kundskaber og færdigheder, læringskompetencer og demokratisk almendannelse⁵⁴.

Der er delte meninger om, hvad nutidens elever kan. Dorf siger, at 9. kl. ifgl. undersøgelser har en uklar demokratiopfattelse⁵⁵. Modsat siger Hebsgaard, at Undervisningsminister Bertel Haarder fejlagtigt kalder unge demokratiblinde⁵⁶.

Kristensen siger, at den nye udfordring er, at forholdet mellem skolens kulturelle og demokratiserende opdrag bestemmes. Han vægter demokratiske oplysnings – og dannelsesopgaver af hensyn til samfundets sammenhængskraft; social, politisk og økonomisk integration. Hans dannelsesmodel viser, at vi skal opdrage børn til at fungere i 4 felter: Stat, Marked, Civilsamfund og Individ. Man kan sige, at Kristensens felter passer sammen med læring om fællesskab og individualitet⁵⁷.

Udvalget synliggør fagets særlige rolle for demokratisk dannelse og ønsker fokus på samfundet, historiske forandringer, globalisering, og nyt CKF: Magt, beslutningsprocesser og demokrati, Produktion, arbejde og forbrug og Socialisation, kultur og identitet⁵⁸.

Trinmål ønskes afskaffet og Fælles Mål styret via Formål, Fokus og Indhold. Formålet skal indeholde viden om samfundet, og dets historiske forandringer, kritisk sans og refleksivitet, sociokulturel opmærksomhed, demokratisk dannelse og samfundsmæssig deltagelse⁵⁹. I afsnit 6 konkretiseres demokratiske kundskaber, færdigheder, personlig stillingtagen/samtaleetik og erfaring/engagement⁶⁰. Der lægges op til evaluering af elever/projekter og en mundtlig prøve, med overgangsfase i en skriftlig⁶¹.

Jeg mener det nye er, at CKF ligner de samfundsvidenskabelige discipliner, kritisk sans, refleksivitet og deltagelse er konkretiseret, og evaluering og eksamen hæver fagets status.

⁵⁴ Dorf Hans,02.09.05:Forlæsning

⁵⁵ Dorf,2005:s.41

⁵⁶ Hebsgaard,2006:s.34.UVM,2006

⁵⁷ Kristensen,2002:s.22-32

⁵⁸ *Urapport*,06:s.3,5

⁵⁹ *Ibid*:s.10-11

⁶⁰ *Ibid*:s.12-14

⁶¹ *Ibid*:s.30-32

Rapportens indhold godkendes af Haarder og samfundsfag er nu et prøvofag⁶².

C. 2 Demokratiets nutidighed?

Sociologien beskriver samfundsstrukturen og menneskelige fællesskaber på macro-plan⁶³. Lige nu diskuteres det, om vi befinder os i det moderne, sen- eller postmoderne.

Habermas siger, at det moderne er et ufuldendt projekt, fordi systemet kolonisere livsverdenen ved at fratage familien legitimitet gennem institutionalisering og svække solidariteten, dvs. samfundet overtager familiefunktioner. Vi tilpasses systemet og ikke omvendt, og det skaber identitetskriser⁶⁴.

Senmodernisterne Beck og Giddens siger, at vi lever i et risikosamfund skabt af industrisamfundets utilsigtede problemer (ikke refleksion) og ifgl. Giddens kendetegnes af refleksivitet, hvor vi reflekterer og problemløser. Det betyder ændringer af samfundsstrukturer, som skaber omstillingsparate eller usikre unge.

Postmodernisten Lyotard siger, at såvel marxismens tusindårsrige og liberalismens frie marked har vist sig totalitære og oplysningstidens idealtanker er illusoriske. Modsat mener postmodernisten Bauman, at vi nu accepterer pluralismen og fragmenteringen og lever godt med værdirelativismen ala sofisternes tanker⁶⁵.

Jeg mener den globale ulands- og miljøderoute og FN's reaktioner⁶⁶ viser både Becks og Giddens aktualitet og ikke postmodernisme. Derfor bliver både den kollektive og individuelle refleksion central for nutidens og fremtidens undervisning.

C.3 Demokrati i børnehøjde: Hvordan dannes børn demokratisk?

Ud fra Børnekonventionen, Formåls§en og Fælles Mål ses det, at børn skal være aktive og ligeværdige i dialogisk samvær og nutidens børn dobbeltsocialiseres ved dialektisk tilegnelse af familiens og institutioners kultur⁶⁷.

⁶² Haarder,06

⁶³ Gyldendal,2003:s.420

⁶⁴ Andersen,2005:s.385

⁶⁵ Rasborg,1998:s.40-70

⁶⁶ FN2015Mål,07.FN,07

⁶⁷ Gyldendal,2003:s.92,416.Mørck,2004:s.56-58

Volkert

Dencik siger, at familien er arena for privat liv, hvor børn er unikke og uerstattelige, modsat institutioners arena for offentligt liv, hvor de er en' ud af mange. Det gør dem enten omstillingsparate eller rodløse⁶⁸.

I forhold til 2sprogde, mener jeg, at vi skal tilgodese dem på lige vilkår med 1sprogede elever, men være bevidst om, at de måske ikke opdrages ud fra samme demokratiske vilkår og her kan Bourdieus klassehabitus bruges som forklaring, samt for socialt belastede 1.sprogsfamilier.

Habitus er vores praktiske mesterskab, varig, men dog foranderlig sanset erfaring og tænkning lagret i kroppen, som ubevidst tillært opførsel (mekanisk materialisme⁶⁹). En gruppe der har samme klassehabitus⁷⁰, påvirkes og reagerer på samme faktorer og inkluderer eller ekskluderer, hvis man afviger fra klassehabitus. Da mennesket dagligt bevæger sig mellem flere forskellige sociale grupper, har man flere forskellige habitus, men man handler overvejende ud fra en.

Institutionshabitus er regler for opførsel indenfor institutionskultur f.eks. folkeskolens, som er reproduktion af den dominerende klassehabitus, samfundet, som har magten og styrer minoriteter.

Kapital er vores symbolske mesterskab, tanker om verden og kritisk stillingtagen ud fra klassehabitus og består af 3 dele. *Økonomisk kapital*, øvelse i brug af penge og materielle ressourcer, *kulturel kapital*, dannelse og uddannelse til klasse- og institutionshabitus og *social kapital*, social adfærdslæring. Hvis personens kapital accepteres af klassehabitus opnås prestige, og herved overordnet symbolsk kapital. Dvs. handlefrihed i forhold til klassehabitus eller ej⁷¹.

Jeg mener, at Bourdieus tanker har mekaniske træk modsat Sommers. Derfor bruger jeg Sommer til at vise lærens demokratiske rolle.

Sommer siger, at

*"Voksnes langsigtede opgave er at assistere barnet i dets tilegnelse af de moralske og sociale orienteringskort, der gør det muligt at navigere i det senmoderne livs sociale geografi"*⁷².

Opdragelsen kommer til udtryk via de underforståede samværsregler hverdagsrutiner tilrettelægges på og håndhæves først, når de brydes.

⁶⁸ Dencik,1994:s.20-21

⁶⁹ Wedel-Brandt,2004:s.14-15

⁷⁰ Def. klasse; gruppering i samfundet med samme levevilkår

⁷¹ Dorf,2005:Art.17.Andersen,2005:kap.19

⁷² Sommer,2003:s.149

Volkert

Han fortsætter med:

”Det kompetente forældreskab med de ressourcer og ”strategier”, dette indebærer, er stort set ikke blevet beskrevet af forskningen...Dette foregår oftest på rygmarven eller spontant på en indforstået måde..”⁷³.

Sommer redegør for Baumrinds 4 socialpsykologiske opdragelsestyper, som viser forældre- og barneopførsel:

Den Autoritative er idealtypen for demokratisk opdragelse, hvor både udviklingskrav, klare opførselsgrænser og respons på en rationel og demokratisk måde, det at udtrykke hensyn til barnet, vise interesse for gøremål og personlig hengivenhed, skaber harmonisk-demokratiske børn. De er livsglæde, samarbejdsvillige, selvsikre og uinteresserede i social destruktiv aktivitet. I den Autoritære, Eftergivende og Uinvolverede stil reagere børn uhensigtsmæssigt.

Sommer kritiserer Baumrind, men siger, at hun giver nogle genkendelige mønstre i opdragelsesanalysen og, vil jeg mene, kriterier for opmærksomhed og underretningspligt⁷⁴.

Jeg bruger 2 af Sommers forældrestrategier:

Kontinuerlig omtanke er forældres fornemmelse for organisering af en sammenhængende hverdag.

”I kraft af forældrenes reguleringer gør børn tidligt i livet den dobbelte kulturelle erfaring, at frihed fra krav nok er fint, men man på den anden side ikke kan blive hængende i nydelse og tilfredsstillelse af umiddelbare behov...”,

hvilket barnet lærer, fordi det skal socialiseres. Herved mener Sommer, modsat kritikere af den senmoderne familie, at den ikke er splittet og fragmenteret⁷⁵.

Defensiv føjelighed kontra forpligtethed over for krav: På den ene side har forældrene fornemmelse for barnets aktuelle udviklingsmuligheder, og på den anden side her og nu situationsfornemmelse. Derfor bliver opdragelsesnormer bøjelige og fleksible⁷⁶.

⁷³ Sommer,2003:s.156-157

⁷⁴ Österlin,1998:Kap.8§35-36

⁷⁵ Sommer,2003:s.159

⁷⁶ Ibid:s.162-163

Volkert

Dernæst ser Sommer på nutidens forhandlingsfamilie, hvor forklaringer, begrundelser, forhandlinger, og argumenter bruges i opdragelsen og skaber børn, der er gode til at håndtere deres følelsesliv og, ifgl. Baumrinds autoritative opdragelsesstil, er nært knyttet til børns udvikling af personlig og social kompetence.

Men Sommer siger, at modsat Baumrinds autoritative tager forhandlingsfamilien afsæt i aktuell kulturel og samfundsmæssig sammenhæng (dialektisk materialistisk).

Demokratisering sker bedst, når børn blive set og hørt (træffer egne valg/udfører dem i praksis), og herved får følelsen af at være unik, når emnet har personlig betydning, man oplever regler kan ændres, og får reel medbestemmelse. Derfor møder børn fra forhandlingskulturen i det offentlige rum som nysgerrige, socialt motiverede, læringsvillige, lettere udisciplinerede, diskussionslystne og med ligeværdig respekt for autoriteter.

Sommer konkluderer, at opdragelse og undervisning derfor må tilpasses børn⁷⁷.

Dankier har undersøgt hvad deltagelse i skolens hverdagsdemokrati kræver og siger, at elever skal beherske Gerhard Schulzes 4 mentaliteter for at have politisk aktivitetsberedskab:

Kompleksitetstolerance, dvs. have det godt med mange perspektiver og svar på et spørgsmål.

Konflikttolerance, dvs. turde agere i et diskussionsrum.

Problemsensitivitet, dvs. kunne få øje på problemer og turde vedkende sig dem.

Usikkerhedstolerance, dvs. at turde svæve i et uforudsigeligt og ufærdigt diskussionsrum.

Dankier konkluderer, at der, specielt overfor resourcesvage, er brug for at iscenesætte et tilstrækkeligt demokratisk forhandlingsrum, så elever kan deltage aktivt⁷⁸. Udfra Bourdieus tanker svært muligt, da elever har stærkt klassehabitus hjemmefra, men ifgl. Sommer muligt via forhandlingskulturen, som underbygges med Tønnesvangs selvobjektsteori.

⁷⁷ Sommer,2003:s.163-171

⁷⁸ Dankier,2006:s.46-54

Volkert

Tønnesvang siger, at vi drives af narcissisme, ikke Freuds, men, Kohuts eksistensbestræbelse (dynamisk) på at opfylde behov og følelser, som med alderen bliver mere moden og refleksiv. Vi er 4 intentionsrettetheder:

Selvhenførende intention: "Se mig, som jeg er" og rettethed mod selvhævdelse og -fremstilling

Andethenførende intention: "Vis mig, hvad jeg kan blive" (selvobjekt; selvvalgt menneske eller ting) og rettethed mod betydningsbærende andre og andet

Mestrings- og refleksionsintention: "Udfordre mig, som en medspillende modspiller, uden at knægte" og rettethed mod mestring og kompetence (kritisk refleksion og handlekompetence)

Fælleshenførende intention: "Lad mig blive ligesom Jer" og rettethed mod samhørighed og fællesskab med ligesindede.

Kerneselvet skabes vedvarende ala Sandel, modsat humanismen, ved de erfaringer, vi gør i de 4 intentioner.

Vi lærere er objekter i hverdagen, og barnet kan vælge os, som dets selvobjekt, dvs. ønsker at åbne sig og lære af os.

For at selvet udvikler sig kræves psykologisk ilt, som fås ved optimal frustration; når selvobjekter er åbne, fordomsfrie, afklarede og reflekterende og agerer medspillende modspillere, dvs. både giver tilpas mængde af empati (medspil) og tilpas frustration (modspil), ex. dialog om problemstilling/-løsning.

Barnet vil bruge os til spejling for betydningsbærende værdier og rettesnor; sætte grænser og fortælle, når det er egoistisk eller selvudslettende og danne det demokratisk. Han tilføjer, at man skal udfordre herredømmefrit og for det bedre arguments skyld til opløftende diskussioner⁷⁹, hvilket direkte refererer til Habermas samtaleetik, som måske alligevel ikke er så utopisk?

⁷⁹ Hansen, 1997:s.47-64, 1999:s.87-122

Volkert

Selvobjektsteoriens krumtap er tilværelseskompetence i relationer mellem mennesker og, at læring (kvalifikation) og selvdannelse (selvbestemmelse) er indbyrdes forbundne momenter i udvikling af kvalificeret selvbestemmelse, kompatibel med Klafkis dialektiske dannelsesforståelse⁸⁰.

⁸⁰ Tønnesvang, 2002: s. 214, 231-234, se *D.3*

D. Fagdidaktisk perspektiv

Jeg underbygger min pædagogiske og didaktiske teori, Dewey og Klafki, bl.a. med Habermas, Tønnesvang og forskellige demokratiundersøgelser, herunder min egen.

D.1 Kriterier undersøgelse?

Ud fra demokratidiskussionen mellem Dorf, Hebsgaard og Haarder har jeg brugt Everas teori til at opstille *min hypotese*; elevers demokratiforståelse afhænger af lærerens engagement og metoder og hjemlige diskussioner. To 9.kl. fra kommuneskoler i Odense har udfyldt spørgeskema, hvor skole A ikke havde 2sprogede (min 2.årspraktik) og B havde 33% (mit arbejdet som socialpædagog i et forsøgsprojekt for 2sprogede fra 3.-6. kl. i 3 år)⁸¹.

Man kan sige, at de ca. 40 elever og 2 lærere er mere repræsentative, når de sammenholdes med udvalgets og andre undersøgelser.

Everas teori og undersøgelsesmetode for sammenhænge:

Primær hypotese: A (x-uafhængig variabler) → B (y-afhængige variabler)

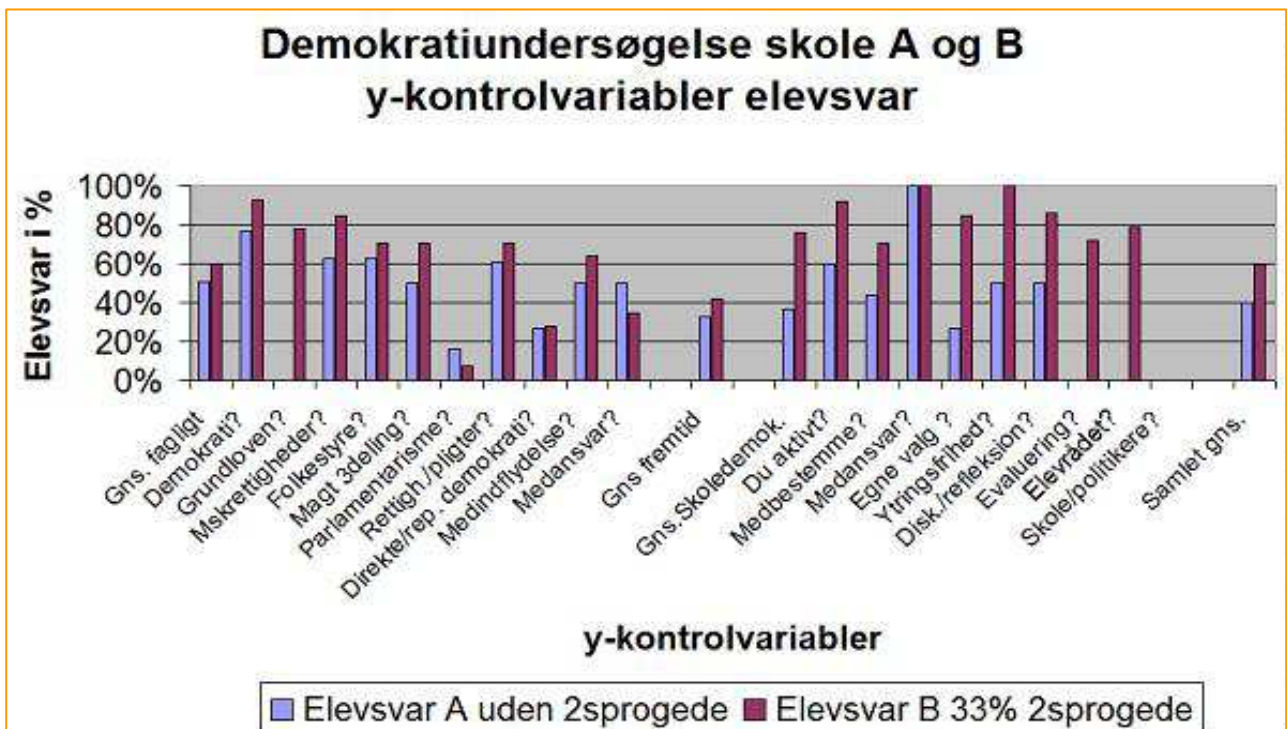
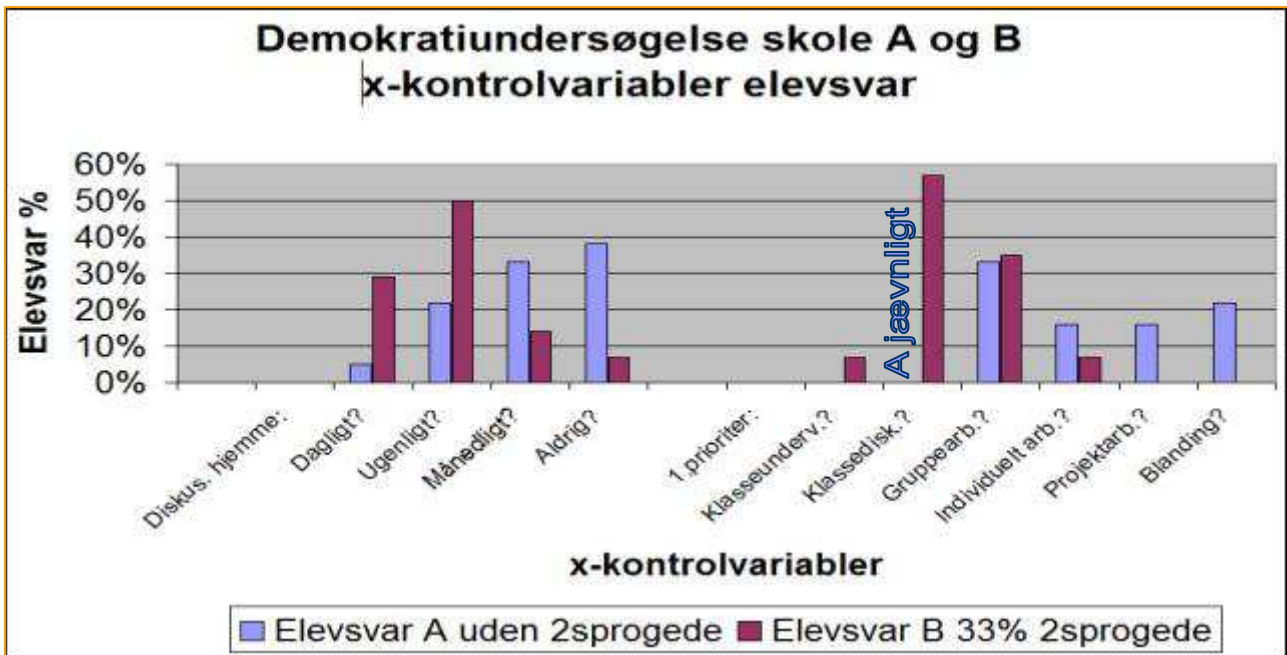
Forklarende hypotese: A → q (x-kontrolvariabler) → r (y-kontrolvariabler) → B

Mine variabler for demokratiundersøgelsen – se bilag H.1

| | | |
|---|---|--|
| <p><i>x-uafhængige variabler:</i></p> <ul style="list-style-type: none">1. Lærerens engagement og metoder2. Forældre diskussioner (elevsvar) | → | <p><i>y-afhængige variabler:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Elevers demokratiforståelse |
| <p><i>x-kontrolvariabler lærere:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Har eleverne fået undervisning i demokrati?- Hvor længe har de haft lærer? <p>Udvalgets spørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- Er lærer linjefagsuddannet?- Hvilke undervisningsmetoder og fagbøger bruges? <p>Min subjektive vurdering af lærerengagement</p> | → | <p><i>y-kontrolvariabler:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Hvad er direkte/repræsentativt demokrati? Se underpunkter H.1- Fremtidsdrømme for demokratiet?- Demokrati i skolen? Se H.1 |
| <p><i>x-kontrolvariabler elever:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Hvad er jeres foretrukne undervisningsmetoder og materialer?- Hvor tit diskuteres politik etc. hjemme? | → | |

⁸¹ O.H.1

Da hypotesen er subjektiv, er mange kontrolvariabler nødvendige og flere undersøgelser. Jeg har ikke haft forældrekontakt, men eleverne har svaret på, hvor tit de diskuterer hjemme. Samtidig er jeg bevidst om, at kammerater, andre voksne og tidligere erfaringer, etc. spiller ind, men mener, at de valgte x-variabler er væsentligst her ud fra dobbeltsocialisation⁸². Undersøgelsesvar bruges undervejs.



⁸² Evera, 1997:s.7-48. Urapport, 06:s.8-9

D.2 Didaktisk definitionsramme?

Skolens overordnede mål er demokratisk dannelse og heri ligger et humanistisk menneskesyn⁸³, som overordnet indholdsramme⁸⁴.

Dorf redegør for Levinsens 4delte teori for skolens demokratiske rolle og viser skolen som demokratisk øvelsesplads og giver en god forklaringsramme:

Undervisning i demokrati: Faglige overvejelser over indhold.

Demokrati i undervisningen: Elever skal øve sig gennem reel medindflydelse og -ansvar.

Skolen som demokratisk organisation: Elever skal have indflydelse på skolen ex. ved elevrådsmøder.

Skolen i demokratiet: Skolen skal bruge politiske rammer konstruktivt, ex. informere politikere, hvis lovgivningen er for snæver⁸⁵, hvor jeg mener elever har påvirkningsmuligheder, hvis skolen virker demokratisk.

Jeg mener, at hvert fags CKF, teorier, metoder og begreber kan ses, som delelementer af demokratiet, og derfor underordner jeg al undervisning under Levinsens definitionsramme. Alle 4 aspekter bruges også i samfundsfag.

D.3 Undervisning i demokrati?

CKF sætter temaer for alt indhold, og som jeg så, betyder det både konkret demokratisk viden og repræsentativt og direkte demokrati fra globalt til lokalt niveau, dvs. 2 måder at organisere og kommunikere demokratisk.

Derfor kan indholdet ikke alene defineres udfra videntilegnelse fra læreren (repræsentativt), men også elevers aktive deltagelse (direkte), hvilket ses i formåls§ens stk. 2 og 3.

⁸³ Gyldendal,2003:s.186

⁸⁴ Formåls§en

⁸⁵ Dorf,2005:s.41-54

Volkert

Jeg definerer indholdet ud fra Illeris indholdsdimension, som den overordnede demokratiske dannelse, arbejdsmåder, metodetilegnelse og elevens viden, færdigheder, kvalifikationer, meninger, holdninger, forståelse og indsigt⁸⁶ og mener, at alle er væsentlige.

Ifgl. Klafki skal indholdet være både materialt (viden via encyklopædiske/klassiske værker) og formalt (evner og metodiske færdigheder) og udvikles dialektisk⁸⁷.

Klafki siger, at den Kategoriale dannelse (kundskaber, evner og holdninger på et højere erkendelsesniveau) kan ske, når indholdet er eksemplarisk og i 2 dele:

..”Kategorial”...zwei konstitutive Momente enthält: (1) Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete (eksemplarisk) Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, (2) und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive⁸⁸.

Eksemplarisk er, at arbejde med problemer, hvori man får forståelsen for ex. demokrati og ikke omvendt. Man skal kunne opleve og føle dybden, hvilket Klafki kalder fundamentalt, og det skal være elementært, dvs. udvalgt/problematiseret af elever, for at nå kategorial (demokratisk) dannelse.

1. *Stoffet åbner sig for eleven (objektivt materialt):* Indsigt i virkeligheden via en sammenhæng, et aspekt, en dimension kulturelt, politisk, samfundsmæssigt.

2. *Og eleven åbner sig for stoffet (subjektivt formalt):* Tilegnelse af en ny struktureringsmulighed, tilgang, løsningsstrategi, et handlingsperspektiv⁸⁹.

Derfor bliver det materiale til baggrundsstof for videnstilegnelsen, men fortsat ligeværdig med formaldannelsen (dialektisk).

⁸⁶ Illeris,2006:s.64

⁸⁷ Winther-Jensen,2005:s.98-109.Henriksen,1999:s.186-194

⁸⁸ Klafki,1996:s144.Winther-Jensen,2005:s.100-101

⁸⁹ Jank,2006:s.163-199

OECD-PISA viste, at danske unge overvurdere egne faglige evner, og Krone mener, at det måske er medvirkende til at holde det faglige niveau nede⁹⁰.

Bl.a. Anders Stig Christensen siger, at lærere har fokus på meningsytring, og man underprioriterer vidensaspektet og argumenterende dialog i samtalen (deliberation)⁹¹.

I praktikken brugte vi Grundlovsafsnittet i

Projekt Samfundsfag og leksikonopslag for demokratidefinition.

Derudover mener jeg Undervisningsministeriets inspirationshæfte o.m.a. fint kan bruges som baggrundstof⁹².

Mine undersøgelser viste, at elever har 50%(A)/60%(B) faglig demokratisk forståelse og 40%/59% samlet demokratiforståelse.



D.4 Demokrati i undervisningen?

I Formåls§en stk.3 skal undervisning ske via åndsfrihed, ligeværd og demokrati, og elever skal øve sig heri, hvilket refererer til demokrati, aktiv deltagelse og Habermas deliberative demokrati⁹³.

På den ene side bestemmer lærere, hvordan dette gøres i praksis, og læringen er herved ikke herredømmefri. På den anden side skal elever være aktive og selvstændigt handlende i samarbejde⁹⁴. Heri ses Leonard Nelsons pædagogiske paradoks:

”Opdragelsen er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragernes side. Men dens mål er – stadig ifølge opdragelsens begreb – at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængigt af ydre indvirkninger.”⁹⁵

⁹⁰ Krone,2002:s.2

⁹¹ Christensen,2006:s.18

⁹² Bonnesen,2004:s.4-30,140-147.UVM,2006

⁹³ Forlig,Cit,06.UVM,2004:s.45-46.Urapport,06:s.12-14

⁹⁴ O:s.9,Folkeskolelovens §1,13,18

⁹⁵ Oettingen,2003:s.9

Volkert

Ifgl. Alexander von Oettingen kan det foreløbigt besvares således:

Ved at anerkende barnets Bildsamkeit (dannelsesevne og -villighed), anerkende det som et væsen, der selv kan og skal finde sin bestemmelse, og anerkende, at denne selvbestemmelse sættes i gang af den voksnes ansvarlige opfordring til barnets frie selvvirksomhed.⁹⁶

Oettingen mener, at Herbart var den 1. til at se på 3kantsforholdet elev/lærer/sagen, og optagetheden af det fælles 3., hvor eleven bliver mere ligestillet. Jeg mener, at det var Sokrates ud fra ligeværdigt diskussionsrum og problemstillinger⁹⁷.

Dewey mente, at demokratisk dannelse tager udgangspunkt i elevers undren/problemløsning, i lærerens tilrettelæggelse af fagstof ud fra læringsspiralen (uafsluttet proces) via kontinuitet (forudgående erfaring er forudsætning for fremtidig) og samspil (ydre socialt samspil/indre tænkning), også kaldet problemorienteret læring. Kilpatrick udbygger det til projektmetoden, hvor der arbejdes progressivt med elevinvolvering fra intro til evaluering af problemorienterede forløb⁹⁸. Altså helhedstænkning for læring, hvor elever er medbestemmende i alle Illeris indholdspunkter.

Fælles Mål lægger op til emnearbejde, problemløsning og projektorienteret undervisning⁹⁹.

Dorfs undersøgelse dokumenterer, at autoritative forældre og lærere bedst sikrer elevers demokratideltagelse og diskussionsiver. Formaldannelsen er metoden til at nå elever, hvor fokus er på indholdsdimensionen, udfordrende problemstillinger, demokratiet som indhold (ide og deltagelsesformer) og undervisningsrammer¹⁰⁰.

I 2.årspraktikken var det svært muligt at arbejde projektorienteret og eksemplarisk pga. underviser A, som ses på forsiden og bilag *H.1*.

Min undersøgelse viste, at elever overvejende ønsker plenumdiskussioner og gruppearbejde. Lærer A lod elever flagre rundt på skolen i gruppearbejde med fælles opsamling (laissez-faire ledelse)¹⁰¹.

⁹⁶ Oettingen,2003:s.168

⁹⁷ Ibid:s.104

⁹⁸ Gyldendal,2003:s.355-357

⁹⁹ UVM,2004:s.30,49-72

¹⁰⁰ Dorf,2006:s.32-45

¹⁰¹ Gyldendal,2003:s.256

Lærer B prioriterede egne og elevvalgte oplæg, diskussioner og elevfremlæggelser og fremviste demokratisk ledelse. Markant står elevbesvarelsen af gns. demokrati, hvor A svare ja i 36% og B 76%!

Matti Bergström, siger, at hjernens koncentrations- og iagttagelsesevne falder, hvis vidensinformationen er for stor. Overbelastning kan medføre informationsfjendtlighed og søgen mod informationsvakuum (ingen uddannelse). Så derfor er det vigtigt at arbejde i helheder (reflektere, vurdere, konkludere) for, at elever lærer at vælge¹⁰², får lyst til at fordybe sig, kan huske og bruge det lærte i læringsspiralen.

D.5 Demokratisk skoleorganisation?

Ifgl. Formåls§en, §13stk.2 og §18stk.4 skal vi, som udgangspunkt, samarbejde med forældre. Tværfagligt samarbejde (§5.1) kunne være sammen med dansk (fortællinger om demokrati), billedkunst (udtrykke tanker visuelt) og matematik (opstille undersøgelsesmodel/-beregning).

Levinsen siger, at elevrådet er centralt for demokratisk skoleorganisation. Jakob Skjerna Hansen siger, at elevrådet har 3 demokratiske formål; øvelsesplads, organ for elevinteressevaretagelse og forum for trivselsforbedringer.

Elever og lærere har 2 forskellige tilgangsmåder. 70% elever mener, at rådet skal udarbejde samværsregler, mod 35% lærere. Lærerne ser, som de eneste, rådet skal arbejde for trivsel, men kun 4% mener, at rådet skal drøfte undervisningsspørgsmål. Hansen konkluderer, at lærere herved opretholder metodefrihedsmonopolet¹⁰³.

Bl.a. Jens Peter Christiansen ser på demokratisk konfliktløsnings og klassemøders betydning for elevens empowerment (kvalificeret selvbestemmelse). I projektet viste det sig, at elever allerede ved 4. klassemøde selv forestod mødeafholdelse med dagsorden og gennemførelse af klassemødet på demokratisk vis.

Lærerrollen blev diskuteret, og det var svært ikke øjeblikkelig at gribe ind. Men det er også ved konflikter, at elevens gode argumenter kan komme frem, og de viser at kunne takle situationer selvstændigt og demokratisk.

¹⁰² Bergström,1999:s.20-21,30-32

¹⁰³ Hansen J.S,2006:s.56

Volkert

Det konkluderes, at klassemøder er centrale for løsning af samværsproblemer og især som konfliktforebyggelse, når fælles samværsregler og konsekvenser vedtages. Klassemøder skaber et politisk frirum og kan danne ramme om konkrete erfaringer, dvs. styrke elevernes demokratiske procedure- og holdningsudvikling, ræsonnement og demokratiforståelse og vil jeg mene, Schulzes politiske beredskab.

Regelmæssige møder har gavnlig effekt for fællesskabet og individet, og den erfarne mødekultur kunne med fordel bruges generelt på skolen, bl.a. til at imødegå elevrådets isolerede status, og elever kunne fungere som skoleborgere¹⁰⁴.

Tønnesvangs tanker, at børn kræver optimal psykologisk ilt for at udvikles; herredømmefrit diskussionsfora på skolen (medspil) og tilpas mængde problemstillinger de selv skal løse (modspil), ses her. Alle 4 rettetheder kan opfyldes, fordi de både bliver anerkendt til selv at kunne, får lov til at spejle sig i andres diskussioner, øver sig i refleksion og mestring, og oplever at være ligesom ”alle ønsker diplomati frem for slagsmål”. Altså de oplever demokratiske relationer mellem mennesker og får psykologisk ilt.

Centralt står Damkiers politiske beredskabsundersøgelse, hvor ikke alle elever magter at argumentere og deltage. Hun siger, problemet er, at de ikke opdrages autoritativt hjemme, og skolens politiske træningsrum og indholdsvalg derfor bliver vigtige for, at bryde ulige deltagelsesmuligheder. Demokratiske rettigheder og pligter i skoledemokratiet skal være balancerede via lærerens autoritative ledelsesstil¹⁰⁵.

Dorfs undersøgelse viser, at elevernes demokratiske dannelsesmuligheder både afhænger af, hvad lærere og skole anser som vigtigste dannelsesopgave¹⁰⁶.

Min undersøgelse viste, at A-elever ikke brugte elevrådet og af B's kendte 79% rådet. Ingen af eleverne havde forståelse på skoleinstitutionsniveau.

¹⁰⁴ Christiansen,2006:s.81-90

¹⁰⁵ Damkier,2006:s.46-54

¹⁰⁶ Dorf m.f,2006:s.31

D.6 Skolen i demokratiet?

Ud fra undersøgelser anbefaler Udvalget, at der arbejdes systematisk med elevens demokratiforståelse og -opførelse og siger, at det ofte er historie- eller dansklærere, der tolker Fælles Mål og underviser i samfundsfag. I 2001 var det 78%, hvilket er et væsentligt fagproblem¹⁰⁷.

Cederstrøm siger problemet er, at skolen har haft en individorienteret kultur, hvor læreren selv strukturerer størstedelen af undervisningen. I det senmoderne samfunds værdirelativisme har vi brug for kollektivt baseret skolekultur, hvor lærere samarbejder organiseret i klasse- og fagteams, og hvor selvrefleksion og videreudvikling af erfaring er en naturlig arbejdsproces på alle niveauer (Levinsens)¹⁰⁸.

PISA viser, at skolen har en lav evalueringskultur, og der er behov for målsætning og evaluering.

Jeg er bevidst om, at Dale og Windinge snakker om lærerprofessionen, men jeg vælger at bruge Tønnesvang, fordi han forklarer psykologiske årsager.

Han siger, at vi lærere er en indvendig forbundet del af barnets potentielle lære- og udviklingsprocesser. Derfor er vores faglighed central for barnets læring. Vi skal være i narcissistisk balance (refleksivt modne), og kunne bruge os selv som arbejdsredskab. Professionskompetencen er knyttet til elevens tilværelseskompetence; kvalificeret selvbestemmelse og livsduelighed.

Læreren skal have: Faglig viden/metodebeherskelse, værdi-/relationsorientering (demokrati), evne til selvrefleksion/selvforståelse/fagudvikling og værdi-/relationsforankring, så man opleves at være og stå for skolens politisk-etiske værdier¹⁰⁹.

I næste afsnit vil jeg trække tråde til fremtiden i forhold til kvalificeret selvbestemmelse (empowerment) ud fra det politisk-etiske.

¹⁰⁷ *Urapport*,06:s.3,8,12-14,28

¹⁰⁸ Larsen,1999:s.91-96

¹⁰⁹ Tønnesvang:2002:s.223,227,230-239

E. Fremtidens demokratiske dannelse?

Knud Grue-Sørensen siger, at ægte jeg-virksomhed i kraft af refleksiviteten er sat fri og uafhængig af kausalitet; indre eller ydre tvang. Han mener, at det er barnet selv, der erkender. Dietrich Benner siger, at både mennesket og verden har værdi i sig selv (humanisme), og at politisk dannelse derfor skal lære barnet at tænke og handle offentligt. Etisk dannelse er at lære, at det er en selv, der tager stilling og anerkender den anden¹¹⁰.

Uddannelsesforsker Birgitte Simonsen har undersøgt unges demokratiopfattelse. Hun siger, at flertalsafgørelser og solidaritet er mindre væsentlig end at have en personlig mening, kunne brænde for sagen og være tro mod sig selv. De unge har behov for at skabe relevante rum for at komme videre med sig selv. Hun siger, at de ikke kan kaldes egoistiske,

...de accepterer som en selvfølge at andre har legitime behov, som de endda ofte vil gå langt for at forsvare...

Finn Thorbjørn Hansen tilføjer, at den anderledes demokratitilgang viser, at sagen skal være eksistentielt vedkommende for den unge eller gruppen¹¹¹. Hansen underbygger den selvstændige meningsdannelse ud fra den sokratiske maieutik, hvor læreren filosoferer sammen med eleven og stiller erkendelsesspørgsmål i samtalen. Hannah Arendt siger, at det netop er i den maieutiske proces, at den etiske og individuelle dømmekraft skærpes, og Hansen konkluderer, at det er i dette åbne rum værdispørgsmål uafhængigt af kultur kan eksistere¹¹², og herved er den demokratiske dialog forudsætning.

Med PISA er medborgerskabet til debat og Dorf siger:

Det fremadrettede intentionelle perspektiv i handlinger skabes til gengæld både af fantasi og af mere disciplinerede former for mangfoldighed i tænkning; og derfor er sammenlignende diskussion og refleksion – forstået som kreativ behandling af relevant udvalgt og ordnet viden – også uomgængelig for bl.a. udviklingen af et demokratisk medborgerskab.¹¹³

Det er alene i Danmark, at man finder politisk-pædagogisk interesse for begrebet medborgerskab.

¹¹⁰ Oettingen,2003:s.125,162

¹¹¹ Hansen,2003:s.249

¹¹² Hansen,2002:s.10-15

¹¹³ Dorf,2007:s.54

Volkert

Dorf mener, at man skal indføre i og stille demokratiske spilleregler til diskussion og mulige retningslinjer for et sådant medborgerskab findes i Udvalgsrapporten. Han siger, at det ikke er paradokst at opdrage til medborgerskab, når man tager afsæt i borgernes sociale vilkår og i, *hvad det politiske system vil med borgerne*¹¹⁴.

Jeg tilføjer Steffen Hartjes triangulære medborgerskab, fordi han mener, at der er behov for universelle rettigheder (menneskerettigheder og demokrati globalt). Habermas mener, at

*det nye modernitetsfremstød gør det tværtimod nødvendigt, at forfatningsstaten opsiger sin symbiose med "nationen".*¹¹⁵

Hartje bruger Habermas til at knytte et medborgerskab til overstatslige organer, fordi gabet mellem deltagelse og styring bliver stadigt større. Nationalplanet er mest identitetsskabende, men overstatslig tilknytning sikrer medmenneskelig sameksistens. Der opbygges en fællespolitisk identitet, ikke en religiøs eller kulturel.

Rettigheder sikres nationalt via sociale rettigheder, overstatsligt via en EU-forfatning for det indre marked, partisystem og skabelse af en europæisk offentlighed og globalt via FN's menneskerettighedserklæring.

Modsat siger Kaarsholm, at man ikke kan globalisere vestlige værdier, fordi nogle mener, at sammenbruddet i ulandene skyldes den nye globale verdensorden.

Hartje siger, at tilhængere/modstandere af verdensøkonomien og de økologiske konsekvenser viser et globalt civilsamfund, som en væsensfaktor for fremtidens udviklingsdebat.

Det triangulære medborgerskab er i sit vorden og er familiens og skolens fremtidige opgave¹¹⁶.

¹¹⁴ Dorf,2007:s.47-56

¹¹⁵ Andersen,2005:s.390

¹¹⁶ Hartje,2007:s.23-31.Kaarsholm,2007:s.123



F. Overordnede demokratiske betragtninger

F.1 Vurdering

Jeg har medtaget det faglige perspektiv og har udvalgt, hvad jeg mener viser seminarniveau. Elever skal kun kende de overordnede linjer af vores demokratihistoriske baggrund. Samtidig har jeg ville vise, at demokratiet har fællestræk fra skole til globalt niveau, nemlig deliberation om deliberation direkte (elever/vælgere) eller repræsentativt (lærere/politikere), og at Habermas deliberative demokrati bedst sikrer et aktivt skolemiljø og civilsamfund.

I dag er græske rettigheder og pligter blevet stadfæstet fra lokalt til globalt niveau, hvilket jeg mener er godt, fordi sameksistens uden er utopisk, og det aldrig kan blive målet, heller ikke for skolen.

Staten skal både definerer det gode fælles liv (folkeskoleloven), og give plads til individuel tolkning (skole/lærere), fordi de 2 livsrum eksisterer dialektisk i demokratiet, og anser Nozicks utilitarisme for udemokratisk. En blanding af socialliberalt og solidarisk demokrati er godt, fordi omfordeling sikrer mindretal (gratis undervisningsret) og decentral deltagelse.

Som det ses, står samarbejde og dialog over læreres metodefrihed via Folkeskolelovens §1, 5, 13 og 18, hvilket jeg mener styrker demokrati i børne- og forældrehøjde, hvis det praktiseres!

Jeg mener, at Dahls definition viser, hvad demokrati rummer politisk. Vores dansk demokratiske forpligtigelser og friheder ses heri. Overført til skoleniveau, vil jeg mene, at skolens rolle rummer demokratisk organisations- og kommunikationstilegnelse på 2 niveauer:

Elever skal øve sig i repræsentativt demokrati, dvs. høre om nationsforpligtigelse, lære at følge fælles regler, varetage mindretalsholdninger og opfylde deltagelseskrav på skoleniveau, da de ifgl. lov først kan stemme som 18årige. De adspurgte 9.kl. finder dette rimeligt, da de ikke føler sig modne. Og i direkte demokrati: Bruge deltagelseskanaler, ytringsfrihed, medindflydelse og -ansvar med magtdelingen på alle Levinsens niveauer, fordi de spejler det virkelige liv, som værende fra lokalt til globalt niveau.

Volkert

Jeg mener modsat Sandel og Tønnesvang, at vi, som humanister, har et selv. Vi er ikke alene "ansvar for fællesskab" eller "flygtige intentioner". Derfor kan vi både stilles til ansvar og stille krav. Om man yderligere definerer det fysiologisk ala Bergström og/eller transcendentalt er individuelt.

Jeg mener Dencik, Sommer og Baumrind viser den demokratiske lærerrolle og giver brugbare observationskriterier for underretningspligten. Bourdieu kan alene bruges til forklaring af årsager hos socialt belastede 1.- eller 2.sprogsfamilier, men er ikke udviklingsrettet modsat autoritativ forhandlingskultur.

Som Habermas mener jeg, at argumentation kan frigøre fra undertrykkelse og gøre elever mere ligeværdige. Bergström dokumenterer, at vurderingsevnen er lige så central som videnstilegnelsen, hvis elever skal være aktive og ønske uddannelse. Jeg mener, balancen mellem diskurser og viden og socialistisk og liberalistisk læringsparadigmer kan opnås via Klafkis og Deweys teori ved elevdeltagelse og argumenterende dialog, som naturligt skaber pusterum fra informationer.

Jeg mener Tønnesvangs 4 intentioner kan anskues demokratisk og underbygger Grundlovens, Folkeskolelovens, Fælles Måls og Udvalgets krav om handlekompetence og selvdannelse. I mail fra Tønnesvang¹¹⁷ ses det modne selv at være parathedstillet til at ansvare sine omgivelser på en moden refleksiv måde. Jeg vil mene, at Tønnesvang herved refererer til kvalificeret selvbestemmelse, altså balancekunsten at kunne vælge selv udfra, at man er adskilthed i forbundethed, og herved har ansvar for den anden, altså demokratisk dannelse. Sammen med Sartres definition væren-for-sig; bevidsthed om valgmuligheder, ansvar for egne handlinger og valg¹¹⁸, mener jeg, at man er selvvirksom og et demokratisk modent menneske.

Via Illeris fagdidaktiske helhedstænkning, mener jeg det er muligt at leve op til lovens demokratikrav, fordi fokus flyttes fra elevens viden, færdigheder og kvalifikationer til også at rumme meninger, holdninger, forståelse og indsigt.

Tønnesvang og Sommer kan bruges til inklusion, fordi deres teorier flytter fokus til barnets kunnen, og den voksnes metodeændringsmuligheder. Damkier viser, at jo mere vi agerer autoritativt og

¹¹⁷ O,H.3

¹¹⁸ Holm,2005:s.86-90

Volkert

forhandlingsvilligt, jo bedre kan elever opnå politisk aktivitetsberedskab. Hverken laissez-faireledelse eller autoritær¹¹⁹ skaber demokratiske elever eller fremmer forståelsen.

Som Levinsen og Christiansen mener jeg, at elevrådet og klassedemokratiet er centrale for elevers empowerment.

Mine undersøgelser viser, at på skole B med 33% 2sprogede, har elever 19% mere gns. demokratiforståelse og oplever 40% mere demokrati på skolen, som A. Jeg mailede min undersøgelse til Vollsmose skole med næsten 100% 2sprogede, fordi de kunne give et bredere billede af modersmålets betydning, men den svarede ikke.

Jeg mener, at min hypotese holder. Den viser, at elevers demokratiforståelse afhænger af lærers engagement og metoder og hjemlige diskussioner. Jeg mangler at undersøge skolens betydning (Dorf).

Ud fra Cederstrøm, PISA og Kristensen kan skolens problemer tolkes som manglende samarbejds-, evaluerings- og demokratiseringsvilje eller afmagt, men jeg mener, det viser senmodernitetens refleksionsbehov. Jeg mener, som Tønnesvang, at lærere skal besidde politisk-etisk professionskompetence, og der mangler efteruddannelse for at være bedre rustet til elevens kvalificerede selvbestemmelse. Tværfaglighed kan hjælpe på demokratidybden og herved forståelsen.

Skolen begrundes lovgivningsmæssigt fra globalt til lokalt niveau, hvilket er godt, fordi hvert niveau giver forskellige vinkler på skoledemokratiet og sikrer vedvarende lovtilpasning til aktuelle behov.

Hvis kvalitetssikring alene begrundes i Kristensens stats- eller markedsbehov og ikke civil-individuelt, er det problematisk. Hans vægtning af demokratiske oplysnings- og dannelsesopgaver mener jeg, viser senmodernitetens behov for refleksivitet og viden. Fokus skal lægges her, fordi skolen ellers ville krænke personlige, nationale og internationale rettigheder.

¹¹⁹ Gyldendal, 2003: s. 44

Volkert

Jeg synes Udvalgets evaluering af faget er god, men mener, at Fælles Mål blev bedre inddelt horisontalt i de 3 videnskabsdiscipliner; Politik, Økonomi og Sociologi og vertikalt i Levinsens 4 niveauer¹²⁰. Evaluering og mundtlig prøve styrker faget, elevers deltagelse og demokratiforståelse. En skriftlig opgave for hvert CKF ville give bedre mundtligt eksamensgrundlag.

Jeg mener som Benner, at politisk dannelse er at lære at tænke og handle offentligt, og etisk dannelse, at lære, at det er en selv, der tager stilling og anerkender den anden.

Arendts og Hansens sokratiske maieutik sammen med Habermas deliberation skaber læringsrummet.

Jeg mener modsat Hartje, at medborgerskabet skal sikres nationalt og EU/FN forblive konføderale. Modsat Kaarsholm, mener jeg som Hartje, at demokrati skal sikres globalt.

Det aktive medborgerskab var allerede via Aristoteles til debat.

F.2 Problemsvar

Skolens og fagets rolle er at give elever indsigt i, hvad demokrati er, at give dem historisk baggrundsviden, virke demokratisk på alle Levinsens niveauer ud fra Illeris indholdsdimension, så elever får redskaber til at tage stilling og forholde sig aktivt til eget liv og øver sig i direkte og repræsentativt demokrati.

Elever kan bedre brænde for sagen, hvis lærere agere autoritativt og forhandlingsvilligt.

Jeg mener som Hebsgaard, at elever har forhåndsviden og demokratiforståelse, men som Dorf siger, har de brug for at høre om og få sat demokratifaglige begreber på via skolens og fagets mål, indhold og metoder.

Ved at undervise eksemplarisk ud fra Klafkis dialektisk formale og materiale dannelse, Deweys læringsspiral og Habermas deliberative demokrati i en sammenlignende og vurderende sokratiske maieutisk proces, mener jeg, at elever vil kunne virke politisk-etisk, som demokratiske skole- og fremtidsborgere.

¹²⁰ O,H.2

F.3 Konklusion og perspektivering

Demokratiet sikrer bedst sameksistens **via** sammenlignende argumentation. Levinsens teori viser de 4 niveauer, hvor elever kan øve sig i demokrati på skolen, hvis de får lov. Det er centralt for demokratiforståelsen og deltagelsen, at elever lære at handle og reflektere demokratisk organisatorisk og kommunikativt i demokratiets 2 modsætningsrum for at sikre fremtidsdemokratiet. Demokratiets essens og skolens demokratiske dannelsesrum, deliberation om deliberation direkte eller repræsentativt, sikrer et aktivt civilsamfund og skolemiljø. Hvis elever skal blive aktive, deltagende borgere, skal de kunne reflektere, argumentere og vurdere demokratiet. Det er statens, skolens og forældrenes rolle.

Lærer

Elev

Tønnesvangs relation; anerkende ligeværdigt og udfordre intentioner

Deliberativt demokrati:
Sokratisk maieutik
&
Habermases samtale

Problemer
Deweys læringsspirale
Klafkis praktiskteoretiske læring

Demokrati:
Overrideologisk relationel-dialektisk human teori
Borgerskab

Demokratisk sameksistens og individuel valgfrihed

Politisk-etisk kompetence som kvalificeret selvbestemmelse og selvet som væren-for-sig

bevidst

De nuværende politiske, økonomiske og sociale brydninger viser os, at refleksion og medborgerskabs-debatten er nødvendig. Jeg mener, at vi allerede opdrager til det triangulære medborgerskab, men der er brug for at evaluere, konkretisere og synliggøre demokrati-indholdet.

G. Kilder

Bøger

- Andersen Heine m.f. *Klassisk og moderne samfundsteori*. 3. rev. udg., 1. opl., Hans Reitzel, 2005
- Bergström Matti. *Barnet Den sidste slave*. 2. udg., Hans Reitzel, 1999
- Bonnesen Ane m.f. *Projekt samfundsfag – teori og metode*. 1. udg., 4. opl., Gyldendalske Boghandel, 2004
- Branner Hans m.f. (red.). *International politik, Danmark og ulandene*. 1. udg., 1. opl., Columbus, 2001
- Bruner J. *Den narrative konstruktion af virkeligheden*. Gyldendal. *Uddannelseskulturen*. Gyldendal, 1999
- Dorf Hans. *Dewey. Det moderne samfunds pædagog*. Reinsholm Niels m.f. (red.). *Pædagogiske grundfortællinger*. 2. udg., KvaN, 2001
- Dorf Hans. *Skolen og demokratiet*. Kettel Lars (red.). *Skolen i samfundet*. 2. udg., 4. opl., Billesø & Baltzer, 2005
- Evera Stephen Van. *Guide to Methods for Students of Political Science*. Ithaca, Cornell University Press, 1997
- Folketinget. *Min Grundlov*. 2. udg., 1. opl., Folketinget, 2006
- Friisberg Gregers. *Dansk politik og økonomi*. 4. udg., Columbus, 1999
- Gundelach Peter m.f. *Ind i sociologien*. 2. udg., Gyldendal, 1993
- Gyldendal. *Psykologisk Pædagogisk ordbog*. 14. udg., Gyldendal, 2003
- Hansen Finn Thorbjørn. *Det filosofiske liv*. 1. udg., 2. opl., Hans Reitzel, 2003
- Hansen Finn Thorbjørn. *Kunsten at navigere i kaos*. 6. opl., Krogh, 1998
- Hansen Jan Tønnes. *Læreren møder eleven*. Krogh-Jespersen Kirsten m.f. (red.). *Læreren i tiden*. KLIM, 1997
- Hansen Jan Tønnes. *Selvpsykologi som grundlag for forståelsen af pædagogiske samspilsrelationers psykodynamiske dimensioner*. Axel Erik m.f. (red.). *Virksomhed, Viden, Læring*. Aarhus Universitet, 1999
- Henriksen Holger. *Samtalens Mulighed*. Eget forlag, 1999
- Heywood Andrew. *Politics, 2nd Edition*. Palgrave, 2002
- Holm Astrid. *Fire menneskesyn*. 1. udg., 6. opl., Systime, 2005
- Illeris Knud. *Læring*. 2. udg., Roskilde Universitet, 2006
- Jacobsen Benny. *Liv i velfærdsstaten*. Columbus, 1997
- Jank Werner m.f. (red.). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. 1. udg., 1. opl., Gyldendal, 2006
- Jensen Bernard Eric m.f. *Gads Historieleksikon*. 2. udg., Gad, 2003
- Jessen Keld B. m.f. *Erkendelse og virkelighed*. Systime, 1993
- Jessen Keld B. (red.). *Filosofi. Fra antikken til vor tid*. Systime, 1999
- Klafki Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl., Beltz Verlag, 1996
- Krogstrup Kirsten (red.). *Folkeskoleloven med kommentarer*. 7. udg., Krogh, 2002
- Lademann. *Lademanns multimedia leksikon*, 2002
- Lübcke Poul. *Politikens bog om politiske ideer: en grundbog om liberalisme og socialisme*. 1. udg., 2. opl., Politiken, 1998
- Lægaard S. *Videnskabsteoretiske retninger: Hermeneutik*. Pecseli B. *Idehistorie for pædagogiske fag*. Gyldendal, 2003
- Mørck Yvonne m.f. *Ungdomssociologi*. 1. udg., 4. opl., Columbus, 2004
- O. *Denne opgave*
- Oettingen Alexander von. *Det pædagogiske paradoks*. 1. udg., 2. opl., KLIM, 2003
- Pedersen Thomas. *Demokrati og europæisk integration: En oversigt*. Pedersen Thomas (red.). *Europa for folket?* Århus Universitet, 2002
- Politiken. *Politikens filosofileksikon*. 1. udg., 13. opl., 1998
- Rasborg Klaus. *Mennesket i det moderne samfund*. Rasborg, m.f. (red.). *Sociologi og modernitet*. 1. udg., 1. opl., Columbus, 1998
- Schanz Hans-Jørgen. *Menneskerettigheder*. 1. opl., Modtryk, 2001
- Skovgaard Lars Erik. *EU-politik og økonomi*. 3. udg., Columbus, 1999
- Sommer Dion. *Barndomspsykologi*. 2. rev. udg., Hans Reitzel, 2003
- Troelsen Bjarne. *Moralen og dens begrundelse*. Systime, 1995
- Tønnesvang Jan. *Selvet og de almenpædagogiske professionskompetencer*. Tønnesvang Jan m.f. (red.). *Vinkler på selvet*. 1. udg., KLIM, 2002
- UVM. Uddannelsesstyrelsen. *Fælles Mål, Faghæfte 5, Samfundsfag*. håndbogsserienr. 4, 1. udg., 1. opl., UVM, 2004
- Wedel-Brandt Birte. *Om menneske- og samfundssyn*. Jerlang Espen, m.f. *Udviklingspsykologiske teorier*. 3. udg., 7. opl., Hans Reitzel, 2004
- Winther-Jensen Thyge. *Dannelse og menneskesyn*. Holm-Larsen Signe m.f. (red.). *Undervisning og læring*. 2. udg., Forfatterne/Krogghs Forlag, 2005

Tidsskrifter/Notater/Artikler

Næste 6 i Gennem demokrati til demokrati?.Nr.4/5,Unge Pædagoger,2006

Christensen Anders Stig m.f.*At man har lov til at have sin egen mening og sige noget*

Christiansen Jens Peter m.f.*Demokratisk konfliktløsning*

Damkier Maja.*Elevbaggrund og elevmentalitet som forudsætninger for udbyttet af skolens hverdagsdemokrati*

Dorf Hans m.f.*Skoler, dannelsesopfattelser og demokratisk didaktik*

Dorf Hans.*Elevers forudsætninger for og oplevelse af skolens opdragelse til demokrati – hjemmets og skolens betydning*

Hansen Jakob Skjernaa.*Forskelle i elevers og læreres holdninger til elevråd*

Dencik Lasse.*Børns tilegnelse af livskvalifikation for den postmoderne tilværelse.Nr.7,Unge Pædagoger,1994*

Næste 3 i Medborgerskab og demokrati.Nr.77,KvaN,2007

Dorf Hans.*Opdragelse til demokratisk medborgerskab - et paradoks?*

Hartje Steffen.*Det triangulære medborgerskab.*

Kaarsholm Preben.*Demokratieksport-udviklingsstøtte eller neokolonialisme?*

Dorf Hans m.f.(red.).*Notat i tilknytning til forelæsningsrække om dansk skolehistorie 1500-2000 holdt i 2004.*Dorf,2005

Elsborg Steen.*Pædagogisk Rådgivning.Nr.1,Dansk Psykologisk Forlag,1996*

Hansen Finn Thorbjørn.*Sokratisk citizenship.Nr.8,Uddannelse,2002*

Hansen Helle Rabøl.*Børnekonventionen i skolerne.Nr.42,Folkeskolen,2006*

Hebsgaard Niels Chr.*Demokratiblinde unge eller en regering med farvede briller.Nr.41,Folkeskolen,2006*

Kristensen Jens Erik.*Folkeskolen og den demokratiske dannelse i et multikulturelt samfund.Nr.8,Uddannelse,2002*

Kristensen Jens Erik.*Globalisering, multikulturalisering og identitet.21.årg.,KvaN, nov.,2001*

Krone Michael.*Danske 15-åriges færdigheder er ikke gode nok.Nr.1,Social Forskning,2002*

Larsen Sten.*Skolen som organisation?.Larsen m.f.(red).Praktikbogen.Alina,1999*

UVM.*Undervisning i demokrati.Temahæfteserie,Nr.7,afdeling for grundskole/folkeoplysning,2006*

Österlin Kirsten.*Servicebogen.Serviceafdelingen,Børn- og Ungeforvaltningen,Odense1998*

Nethenvisning

Børnekonventionen.<http://www.boerneraadet.dk/sw574.asp>Cit.01.06.07

Egelund.<http://www.folkeskolen.dk/ObjectOtherShow.aspx?ObjectId=41793>Cit.14.11.05

Europarådet.<http://www.menneskeret.dk/menneskeretieuropa/konventionen/selveemrk/>Cit.09.10.06

Forlig.<http://www.uvm.dk/nyheder/aftale.htm?menuid=641015>Cit.28.04.06

FN.<http://nyhederne.tv2.dk/baggrund/article.php/id-6605354.html>Cit.20.04.07

FN2015Mål.<http://www.una.dk/2015/landerap/Afrikahs.htm>Cit.20.04.07

Haarder.<http://www.uvm.dk/06/loeft.htm?menuid=6410>Cit.sep.06

Kvalitetsreform.<http://www.kvalitetsreform.dk/print.dsp?Cit.03.08.07>

Notits.http://www.ft.dk/BAGGRUND/Grundloven/GRUNDLAGFS_080.htmCit.15.12.06

Urapport.http://www.uvm.dk/06/documents/samfundsfag_000.pdfCit.sep.06

H. Bilag

H.1 Demokratiundersøgelsesresultat

| Demokratiforståelsen som funktion af hjemmet og samfundsfag | | |
|--|--|---|
| 1. x- variabel: | | |
| Læreres engagement/metoder: | A: Folkeskole uden 2sprogede, Odense | B: Folkeskole, 33% 2sprogede, Odense |
| x-kontrolvariabler: | | |
| Hvor længe kl. haft lærer? | 1. år i samfundsfag, havde kl. i hist. sidste år | Samfundsfag 8.-9.kl. |
| Er lærer linjefagsuddannet? | Nej – hist.- og dansklærer udd. 35 år siden | Ja, for 5 år siden |
| Læres metoder? | Elever flagrer rundt på skolen i gruppearb. Lærer klagede over manglende engagement og at elever var svære at finde | Læreroplæg, klassediskussioner, elevfremlæggelse, både lærer og elever stiller emner og problemstillinger |
| Fremmøde? | Spredt fremmøde, kerne på 14 stabil ud af 24 | 3 elever manglede |
| Elevundervisning i demokrati? | Nej - det vides ikke, hvad elever havde i 8.kl. Vi underviste i praktikken og stillede spørgsmål sidst i praktikken | Ja |
| Hvilke fagbøger? | Ingen, bogen havde ikke været åbnet okt.md. Vi brugte Projekt Samfundsfag | Fagbøger, aviser, internet, egne materialer, aktuelt stof elevvalgt, relevant fagstof, video/TV |
| Læres engagement samlet: | Sporadisk, overfladisk, uengageret | Meget engageret og fagligt velfunderet |
| Læres metoder samlet: | Elever flagrer rundt på skolen, og kun opsamling på gruppearbejde | Oplæg lærer og elevvalgt, diskussioner, elevfremlæggelser |
| 2. x-variabel: | % = bekræftende svar | % = bekræftende svar |
| Diskussioner hjemme? | A: Elevsvar | B: Elevsvar |
| Dagligt? | 5% | 29% |
| Ugentligt? | 22% | 50% |
| Månedligt? | 33% | 14% |
| Aldrig? | 38% | 7% |
| 1. x-kontrolvariabler: | A: Elevsvar | B: Elevsvar |
| Metoder - samlet: | Klassedisk. - gruppearb. - blandet | Klassedisk. - gruppearb. |
| Klasseundervisning? | ingen 1. prioritet | 7% |
| Klassediskussioner? | havde jævnligt, ikke med i undersøgelsen | 57% |
| Gruppearbejde? | 33% | 35% |
| Individuelt arbejde? | 16% | 7% |
| Projektarbejde? | 16% | ingen 1. prioritet |
| En blanding? | 22% | ingen 1. prioritet |
| Materialer: | Nettet | Nettet, TV og video |
| y-variabel: Demokratiforståelse? | | |
| y-kontrolvariabler gns | 40,18% | 59,47% |
| Se næste side | | |

Volkert

| Y-kontrolvariabler: | A: Elevsvar | B: Elevsvar |
|---|-----------------|---------------|
| Fagligt direkte/indirekte demokrati - gns: | 50,77% | 60,30% |
| Hvad betyder demokrati? | 77% | 93% |
| Grundloven? | vi spurgte ikke | 78% |
| Menneskerettigheder? | 63% | 85% |
| Folkestyre? | 63% | 71% |
| Magtens 3deling? | 50% | 71% |
| Parlamentarisme? | 16% | 7% |
| Rettigheder/pligter? | 61% | 71% |
| Direkte/repræsentativt demokrati? | 27% | 28% |
| Medindflydelse? | 50% | 64% |
| Medansvar? | 50% | 35% |
| Fremtidsdrømme demokratiet – svar? | 33% | 42% |
| Demokrati i skolen gns: | 36,78% | 76,11% |
| Aktiv deltagelse? | 60% | 92% |
| Medbestemmelse? (A kun i grupper) | 44% | 71% |
| Medansvar for sig selv og andre? | 100% | 100% |
| Egne valg? | 27% | 85% |
| Ytringsfrihed? | 50% | 100% |
| Diskussion/refleksion undervisning? | 50% | 86% |
| Evaluerings? (A kun opsamling) | 0% | 72% |
| Bruges elevråd? | 0% | 79% |
| Emner skole/politikere? | 0% | 0% |

H.2 Demokratimatrix

| Samfundsfagsmatrix CKF'er | Politik | Økonomi | Sociologi |
|--|---|---------|-----------|
| <p>Undervisning i demokrati (CKFemner) Bruge virkelige/konkrete/brugbare eks. på CKF, hvor CKF er tema for en længere periode</p> | <p>Overordnet demokratisk dannelse: Formåls§1:samarbejde med forældrene, give kundskaber og færdigheder, videre uddannelse, lyst til at lære mere dansk kultur og historie, andre lande og kulturer, menneskets samspil med naturen, fremme alsidig personlig udvikling, stk.2: Arbejdsmetoder og rammer skaber oplevelse, fordybelse, virkelyst, udvikler erkendelse, fantasi, tillid til egne muligheder og baggrund til at tage stilling og handle stk.3: Deltagelse, medansvar, rettigheder, pligter i frihed og folkestyre, åndsfrihed, ligeværd og demokrati</p> <p>Demokratisk dannelse i samfundsfag: <i>Problemstillinger ud fra Klafkis og Illerises indhold til:</i> Stat, samfund, kultur, natur med fokus på historiske forandringer, globalisering og fremtid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magt, beslutnings-processer, demokrati • Produktion, arbejde og forbrug • Socialisation, kultur og identitet <p>Problemstillinger ud fra Klafkis og Illerises indhold til fagets Fælles Mål</p> <p>Fagets metoder/teori i forhold til at kunne bruge alle repræsentationer ved projektmetoden: Intro/brainstorm, indsamle data, nedskrive, beregne, tegne, konstruere, samarbejde, samtale og evaluerer undervejs, analysere, vurdere, sammenligne, fremlægge, evaluere, poesien, argumentere, filosofere, tænke bagud-kreativt-videre, arbejde i helheder/arbejde i dele – mærke dybden i stoffet</p> | | |
| <p>Demokrati i undervisningen <i>Læringsspiral:</i> Elever medbestemmende /medansvarlige: Opstart - intro, forløb - fordybelse, afslutning: Formidling, evaluering, videre forløb (Dewey/Kilpatrick) Elever skal ikke forstå det hele fra starten, men være aktive Ligeværdig samtale Projektmetoden tager mere tid og er periodearbejde (helheder)</p> | <p>I. Overordnet tema fra CKF, dernæst emnevalg/brainstormintro</p> <p><i>Klafki Kategorial dannelse:</i> II. Formal - eleven åbner sig: Problem/aktuelt stof, samtale/diskussion, vurdering/portefølje</p> <p>III. Material (baggrundsstof) - stoffet åbner sig: Stofvalgsspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Betydning her og nu? • Betydning fremtid? • Hvad skal læres? • Eksemplarisk (del)? Herunder fundamentalt og elementært • Tilgængelighed? <p>Eksemplarisk betyder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ikke arbejde med demokrati, men problemstillinger ud fra emnet ex. demokrati | | |
| <p>Demokratisk skoleorganisation Tværfagligt arbejde</p> | <p>Plenumargumentation i klassen og på skolen ud fra Sokratiske maieutik og Habermases dialog og formidling på skolen af forløb via skoleblad, opslag, porteføljeopslag, foredrag, debatfora</p> | | |
| <p>Skolen i demokratiet Formidle det lærte udenfor skolen</p> | <p>Klafkis Kategoriale dannelse <i>Elever har opnået:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demokratiske evner • Demokratiske færdigheder • Encyklopædisk viden • Viden via klassiske værker • om valgt CKF. | | |

Tønnesvang

Kære Birgitte

Det er min grundopfattelse at mennesket eksisterer som en adskilthed i forbundethed, dvs. som en samtidig sammenhæng med og adskillelse fra dets omgivelser. Til forståelse af denne dobbelthed taler jeg om vores egen-væren som værende et parathedssystem, dvs. en parathed til at føle, tænke og handle på bestemte måder afhængig af hvad der gives i (de eksisterende og de tænkte) omgivelserne at føle, tænke og handle i forhold til. Den måde at tænke om tingene på står ikke så tydeligt skrevet i den artikel du refererer til, men meningen er god nok. I den udstrækning vi kan tale om en væren-for-sig så skal der ikke dermed forstås en væren i isolation fra omgivelser, der besidder en essens, som ikke påvirkes af vores forbundethed. Væren-for-sig vil være den særlige måde, hvorpå man med sig selv er parat til at svare an på bestemte forhold i sin forbundethed med omgivelserne. Kigger man dybt nok i sig selv og finder en essens, så vil denne altså ikke være en forhåndsgivet kerne, der rummer det central af det man er, men derimod en særlig indstilling til at forholde sig til sine omgivelser (og deraf afledt forholde sig til sig selv). Det modne selv som en væren-for-sig er en bestemt moden måde at været parathedindsstillet til at ansvare sine omgivelser på moden reflekteret vis.

Tønnesvang

Ja :)
tak :)

Håber du kan bruge måden jeg drejer det på til opklaring

god jul
JanT

birgitte volkert skrev:

Hej Jan Tønnesvang

Du siger, at det vi lærer, måden vi lærer det på, samt dem vi lærer det sammen med bliver til både ophobet viden, erindringer og tillige til en del af vores væren-i-verden, til det stof vi er gjort af.

Her ser jeg, at du egentligt reflekterer over Sartres væren-i-sig og væren-for-sig, men hvor du altså forholder mennesket som væren-i-verden. Du skriver at det virksomme og oplevede selv er en kerne/enhed for initiativ, oplevelse og erfaring og at man ikke har et selv, men det alene er noget man er og gør. Mener du ikke at mennesket kan være væren-for-sig, som at have essens i sig selv og at det modne og bevidste selv skal findes i væren-for-sig?

Med mange julehilsner

Birgitte Volkert

H.4 Bertel Haarder



UNDRVISNINGS
MINISTERIET

Birgitte Volkert
Vekshind 10
5450 Otterup

Ministeren

Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Tlf. 3392 3000
Fax 3392 8547
E-mail uvm@uvm.dk
www.uvm.dk

Inden vejledning

Kære Birgitte Volkert

(Danne Bodelsoopgave " "))

28. august 2007

Tak for dit brev og for den med fagligt input. Det ser interessant og gennemarbejdet ud.

Jeg ser på den og giver den videre til ministeriets grundskoleafdeling til inspiration.

Med hensyn til dit konkrete spørgsmål vedrørende undervisningsret for alle, kan jeg oplyse, at retten blev stadfæstet i 1849:

"§ 90. De Børn, hvis Forældre ikke have evne til at sørge for deres Op-
læring, ville erholde fri Undervisning i Almueskolen."

Med venlig hilsen

Bertel Haarder