

MAGTUDREDNINGEN

DEN VORDENDE DEMOKRAT

EN UNDERSØGELSE AF
SKOLEKLASSEN SOM
DEMOKRATISK LÆRESTED



BO JACOBSEN
FLEMMING TROELS JENSEN
MIKKEL BO MADSEN
MARIUS SYLVESTERSEN
CLAUDE VINCENT

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

DEN VORDENDE DEMOKRAT
— EN UNDERSØGELSE AF SKOLEKLASSEN SOM
DEMOKRATISK LÆRESTED

MAGTUDREDNINGEN

Folketinget besluttede i marts 1997 at iværksætte en dansk magtudredning eller, som det officielle navn er, *En analyse af demokrati og magt i Danmark*. Projektet ledes af en uafhængig forskningsledelse. Magtudredningens forskningsresultater publiceres i en række bøger, som udgives på Aarhus Universitetsforlag, og i en skriftserie, som udgives af Magtudredningen.

Lise Togeby
(formand)

Jørgen Goul Andersen

Peter Munk Christiansen

Torben Beck Jørgensen

Signild Vallgård

**Bo Jacobsen, Flemming Troels Jensen,
Mikkel Bo Madsen, Marius Sylvestersen
og Claude Vincent**

DEN VORDENDE DEMOKRAT

**– EN UNDERSØGELSE AF SKOLEKLASSEN
SOM DEMOKRATISK LÆRESTED**



AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

*Den vordende demokrat – En undersøgelse
af skoleklassen som demokratisk lærested*
er sat med Bembo

og trykt hos Narayana Press, Gylling

© Magtudredningen, forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2004

Tilrettelægning: Kitte Fennestad

Omslag: Kitte Fennestad med foto af Kåre Viemose

ISBN 87-7934-826-2

Aarhus Universitetsforlag
Langelandsgade 177
8200 Århus N

Fax 89 42 53 80
www.unipress.dk

INDHOLD

KAPITEL 1 Skolen som demokratisk lærested 9

SKOLENS ROLLE I DET DEMOKRATISKE SAMFUND 10 · UNDER-
SØGELSENS TILGANG TIL STUDIET AF DEMOKRATI I FOLKESKO-
LEN 12 · DEN KVANTITATIVE ANALYSE OG DENS BAGGRUNDS-
VARIABLE 19 · LÆSEVEJLEDNING 27

KAPITEL 2 Liberale og republikanske demokratitilgange 29

DEN ANALYTISKE DISTINKTION 29 · DEMOKRATI 30 · DEN LIBE-
RALE TRADITION 32 · DEN REPUBLIKANSKE TRADITION 36 ·
SAMMENFATNING 39

KAPITEL 3 Individets rettigheder i den danske folkeskole 42

HOVEDRESULTATER FRA ET LIBERALT PERSPEKTIV 42 · SAMMEN-
FATNING 60

KAPITEL 4 Fællesskabets forankring i den danske folkeskole 63

HOVEDRESULTATER FRA ET REPUBLIKANSK PERSPEKTIV 63 ·
SAMMENFATNING 88

KAPITEL 5 Individualitet og fællesskab i skoleklassen 91

POLARISERET ELLER INTEGRERET DEMOKRATIERFARING 92 ·
SAMMENFATNING 104

KAPITEL 6 Klassedemokrati og skoledemokrati 106

SKOLEKLASSENS DEMOKRATI 106 · ELEVRÅDSDEMO-
KRATIET 121 · SAMMENFATNING 133

KAPITEL 7 Elevernes forventninger til senere demokratisk samfundsdeltagelse 136

ELEVERNES FREMTIDSFORVENTNINGER 137 · SAMMEN-
FATNING 148

Appendiks 150

INTERVIEWUNDERSØGELSEN 150 · OBSERVATIONSUNDER-
SØGELSEN 150 · SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN 151

Litteratur 157

FORORD

Bogen *Den vordende demokrat* undersøger et spørgsmål, der er afgørende for vores fremtid, nemlig *hvilke demokratiske erfaringer folkeskoleeleverne bibringes gennem deres skolegang*. Vi har ønsket at undersøge, hvordan det står til med denne oplæring til demokrati i de danske folkeskoleklasser. Til dette formål har vi foretaget en stor spørgeskemaundersøgelse i et repræsentativt udsnit af folkeskolernes 4.-9. klasser og suppleret den med observationer af livet i klasseværelserne samt interview med elever og enkelte lærere. Det er første gang, en undersøgelse, der dækker så mange klassetrin, systematisk belyser skoleelevers erfaring med demokratisk praksis.

Undersøgelsens mange spørgsmål går tæt på elevernes erfaringer med de demokratiske muligheder i skolen. Bogen rummer imidlertid også overvejelser om skolen som kontekst for demokratiske erfaringer og en specificering af, hvordan den demokratiske praksis kan undersøges med udgangspunkt i en bred demokratiforståelse, som rummer individuelle såvel som fællesskabsorienterede dimensioner.

Bogens interview og skolebesøg er udført af Kirsten Brusgård, Birthe Navntoft Jørgensen, Carolina Magdalene Maier, Jette Miller, Rikke Pedersen, Sara Lea Rosenmeier, Grith Zickert og Claude Vincent. Organiseringen af skoleudvælgelse, skolekontakt, skolebesøg og spørgeskemainsamling har været ledet af Carolina Magdalene Maier. De mange statistiske analyser er foretaget af Grith Zickert og Flemming Troels Jensen. En særlig række kvalitative observationer er udført af Christina Sand Jespersen. Analysen af datamaterialet er udført af Mikkel Bo Madsen, Claude Vincent, Flemming Troels Jensen og Marius Sylvestersen, som derudover har skrevet bogens manuskript sammen med Bo Jacobsen, der har ledet det samlede projekt.

Tak til Anders Holm for hjælp vedrørende de statistiske beregninger og Bjarne Hjorth Andersen for diskussion af skoleudvælgelse med henblik på repræsentativitet. Tak til Torben Pilegaard Jensen samt Peter Gundelach for

kommentarer. Tak til Lisbet Kjær Rasmussen samt til Kirsten Rasmussen og Judy Petersen, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF) for hjælp med manuskripttilrettelæggelse samt bibliotekar Lisa la Cour, AKF for litteratursøgning. Og endelig tak til Lise Togeby, Magtudredningen, for en lang række forslag til forbedringer af manuskriptet.

En praktisk vejledning til folkeskolens lærere, der bygger på denne undersøgelses resultater, er udkommet på Hans Reitzels Forlag (Jacobsen, Christiansen & Jespersen: *Mød eleven. Læreren vej til demokrati i klassen*, 2003).

Bogen var ikke kommet til verden uden en indledende bevilling fra Den Danske Magtudredning. Den havde ikke fået sit nuværende omfang og indhold uden en tilsvarende bevilling fra Undervisningsministeriet. Endelig har den fået en supplerende materialetilførsel via et samarbejdsprojekt med Danmarks Pædagogiske Universitet. Vi bringer vor tak til alle, der har gjort projektet muligt.

Sociologisk Institut, Københavns Universitet samt AKF
Februar 2004

Forfatterne

SKOLEN SOM DEMOKRATISK LÆRESTED

Demokratiet er ikke givet én gang for alle. Hver ny generation skal både tilegne sig demokratiet og være med til at bestemme, hvad det skal gå ud på. Den opvoksende generations forhold til demokratiet er således dobbelt: Den skal dels overtage det, dels videreudvikle det. Visse dele af demokratiet ligger uændret gennem mange år, som eksempelvis grundloven, mens andre ændres og udvikles generation for generation, for eksempel demokratiske omgangsformer på arbejdspladsen og i familielivet.

Mennesket lærer imidlertid ikke af sig selv at tænke og handle demokratisk, og skolen har i mange år været tiltænkt en væsentlig funktion i denne forbindelse. I den nuværende folkeskolelov hedder det således i paragraf 1:

Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Ganske bemærkelsesværdigt er det aldrig blevet undersøgt, hvor godt eller dårligt skolen egentlig lykkes med denne opgave, der i folkeskoleloven fremhæves som noget af det mest centrale. Det ønsker vi at belyse med denne bog.

Den vordende demokrat er en redegørelse for demokratiforberedelsens aktuelle tilstand i den danske folkeskole. Bogen fremviser resultaterne af en stor spørgeskemaundersøgelse, der omfatter ca. 4.500 repræsentativt udvalgte danske skoleelever fra godt 250 skoleklasser. Klasserne er fordelt på 90 skoler fra hele landet og dækker fra 4. til 9. klassetrin. Spørgeskemaresultaterne suppleres med observationer af livet i klasseværelserne samt interview med elever og enkelte lærere. Undersøgelsen viser, hvilke demokratiske elementer eleverne gør erfaringer med, og derigennem hvilket demokratisk sindelag de erhverver sig, og hvilken parathed til at overtage, videreføre og videreudvikle det danske demokrati de tilegner sig.

SKOLENS ROLLE I DET DEMOKRATISKE SAMFUND

Det er afgørende for et demokratisk samfund, at det til stadighed gentænker og fornyer sine demokratiske institutioner og sin demokratiske praksis. Det kan et samfund kun gøre ved, at dets medlemmer forholder sig til demokratiet, tænker over det, tager stilling til det, engagerer sig i det og er med til at indrette det. Som led i overtagelsen og videreførelsen af demokratiet spiller skolen en særlig rolle.

Skolens rolle i forhold til det demokratiske samfund er imidlertid ikke fastlagt en gang for alle. Den ændrer sig i takt med samfundsforandringerne. Ser vi på udviklingen op gennem 1900-tallet, er det tydeligt, at man i første halvdel af århundredet hovedsageligt lagde vægt på, at eleverne lærte at indordne sig i de givne strukturer og under de foreliggende autoriteter. Desuden lagde man vægt på, at eleverne tilegnede sig nyttige kundskaber.

I relation til samfundslivet så man skolens rolle som den at undervise børnene i det demokratiske samfunds indretning og struktur. I sin tid indførtes fagene samfundsfag eller samfundslære, både i Danmark (1937) og i ledende europæiske lande og USA, for at lære eleverne om den dømmende, den udøvende og den lovgivende magt, om grundloven, om regler for valg til Folketinget og for generelt at give dem viden om love og institutioner i samfundet.

De undersøgelser, der er lavet i Danmark om skoleelevers demokratiske sindelag (eksempelvis Jarlov et al., 1974; Jarlov & Togeby, 1978; Bruun, 2001), illustrerer denne vidensfokuserede opfattelse, der stadigvæk er ganske almindelig: Man forbereder sig til et demokratisk samfundsliv ved at erhverve sig viden om det.

Op gennem århundredet har en anden opfattelse af, hvordan elever bedst forberedes til demokrati, imidlertid vundet mere og mere terræn. I denne periode udvikles skolens funktion, så den passer til et samfund, hvori autoritetsforhold har ændret karakter, og individets udfoldelsesrum er blevet udvidet. I den forbindelse opstår en anden måde at oplære eleverne til demokrati på, idet vægten lægges på, at demokrati er noget, man *erfarer* sig til. Demokratiske færdigheder opnås efter denne opfattelse ved at øve sig i at fremføre sine synspunkter og meninger, ved at afgive sin stemme, ved at lytte til andres synspunkter og meninger og søge en beslutning eller stillingtagen – altså kort sagt ved at udøve en form for demokrati i praksis. I dag har denne opfattelse vundet fodfæste, og som en del af „det demo-

kratiske færdighedspensum“ indgår nu at gøre sig praktiske erfaringer med demokratiske organiseringsformer og beslutningsmåder.

Betydningen af denne praksislæring er blevet prægnant formuleret i en mere teoretisk sammenhæng af den amerikanske pædagog og demokratiteoretiker John Dewey i det skelsættende værk *Democracy and Education* (1944). Dewey formulerede det ofte citerede slagord „learning by doing“ som et udtryk for praksislæringens betydning. Ifølge Dewey har det afgørende betydning for elevernes udbytte af skolegangen, og dermed for hele samfundslivet, at skoleindlæring ikke finder sted som passiv modtagelse af færdig viden. Egentlig læring er en aktiv handleproces. Egentlig værdifuld viden erhverver man sig ved at handle, ikke ved at sidde og tage imod. Skolelivet bør derfor udformes, så eleverne kan gøre erfaringer og ikke blot modtage indtryk. Klassen skal være et laboratorium, hvori eleverne lærer ved at gøre sig praktiske erfaringer.

Ud fra dette syn på læring nærer Dewey særlig interesse for skolelivet som forberedelse til samfundslivet og betoner her, at skolen som det lille samfund skal lede organisk ind i det store samfund. Selvom skolen ikke er et demokrati på samme måde som samfundet, må skolelivet alligevel besidde mange af de samme træk og værdier, som gælder i det demokratiske samfund. Ellers kan skolen ikke forberede eleverne til at blive demokratiske samfundsborgere set fra praksislæringens synsvinkel.

Mange af 1900-tallets store pædagogiske tænkere og praktikere har på samme måde som Dewey været optaget af, hvordan skolen kunne skabe frie, aktive, livsduelige samfundsborgere, der kunne engagere sig i, videreføre og videreudvikle det demokratiske samfund. Fra Ellen Keys opsigtsvækkende manifest *Barnets århundrede*, der udkom i år 1900, over kendte reformpædagoger som Decroly, Neill, Kilpatrick, Kerschensteiner og Makarenko til de mange skoleforsøg, der er foregået både i Danmark (Nørgaard, 1977) og i andre lande, har bestræbelsen på mange måder været den samme: Væk fra fokuseringen på fastlagt lærestof og hen imod et åbent og værkstedspræget skoleliv, der muliggør elevens aktive og handlingsprægede tilegnelse af sin omverden og udvikling af muligheden for at medudforme denne.

De allerseneste år er der inden for de pædagogiske og psykologiske teorier blevet lagt fornyet vægt på praksislæringens betydning (Nielsen & Kvale, 1999). Man har opdaget, at selv afgørende færdigheder hos professionelle voksne, eksempelvis læger, arkitekter, forskere og undervisere, i høj grad tilgænes som praksislæring og ikke via formel og abstrakt undervisning (Schön,

1983). De afgørende færdigheder tilegnes ved at prøve sig frem og ved at se på og om muligt arbejde sammen med personer, som er gode til det pågældende i forvejen. Selv verdens bedste forskere lærer afgørende færdigheder ved denne form for praksislæring (Jacobsen, 2001: 78ff). Forståelsen af praksis som kardinalpunktet for læring er endvidere blevet formuleret af Scharmer (2001), der fokuserer på viden som proces, Lave og Wenger (1991), der analyserer praksislæring under betegnelsen situeret læring, og Kolb (1984), der taler om „experiential learning“, som tager sit udgangspunkt i konkrete erfaringer for derefter at transformeres gennem refleksion og konceptualisering. Begrebet „tavs viden“ (Polanyi, 1966) har i denne sammenhæng fået en renaissance. Begrebet angiver, at den lærende overtager vigtige færdigheder, uden at disse er sat på formel og abstrakt form.

Vi kan nu fremsætte undersøgelsens hovedspørgsmål: *Hvilke demokratiske erfaringer bibringes danske folkeskoleelever gennem deres skolegang?*

Med dette spørgsmål er vores fokus indsnævret til *den demokratiske praksislæring*. I og med at undersøgelsen handler om praksislæring, eksisterer der en medfølgende referenceramme, som kort skal nævnes. Denne ramme består i forestillingen om, at demokrati og dets bærende værdier kan læres i skolens praksis, og videre at eleverne derfor i skolen skal have mulighed for at gøre sig konkrete erfaringer med ytringsfrihed, at argumentere og diskutere, at stemme og at udforme sociale rammer, hvori alle har en rolle og medindflydelse. Denne referenceramme har undersøgelsen ikke til hensigt at diskutere eller vurdere i sig selv. Det drejer sig ikke om en stillingtagen til praksislæring som teori eller som pædagogisk metode, men om en undersøgelse af praksislæringens aktuelle tilstand og udformning i folkeskolen.

UNDERSØGELSENS TILGANG TIL STUDIET AF DEMOKRATI I FOLKESKOLEN

Når et komplekst fænomen som demokrati i folkeskolen skal undersøges, tvinger det den undersøgende part til at afgrænse de specifikke dimensioner af fænomenet. Da afgrænsningen er et valg og ikke noget, der logisk giver sig selv, er der ingen tvingende argumenter for, at dette valg ikke kunne have været truffet anderledes. Derfor bør valget begrundes. I dette afsnit vil vi således præsentere undersøgelsens emnemæssige afgrænsning, der følger skellet mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer. Desuden må vi nævne, at fænomener ikke eksisterer uafhængigt af en kontekst. De

demokratiske erfaringer dannes således inden for rammerne af folkeskolen, og denne rammesætning skaber visse mulighedsbetingelser for karakteren og omfanget af demokratierfaringerne. Derudover vil vi knytte en række mere metodiske kommentarer til den mulige forekomst af validitetsproblemer, når børn benyttes som respondenter i spørgeskemaundersøgelser, samt til den statistiske analyse.

HVORFOR FOKUSERE PÅ DEMOKRATIINDLÆRING GENNEM PRAKSISERFARING?

Undersøgelsens hovedfokus er funderet i et skel mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer. Her afgrænser vi os fra den første og vælger at prioritere elevernes praktiske erfaringer med demokrati. Dette aktualiserer et konkret og handlingsorienteret niveau, hvor elevernes teoretiske forståelse af demokrati træder i baggrunden, og blikket rettes mod de praksisforankrede erfaringer med demokratiske processer. Til grund for dette udgangspunkt ligger to overvejelser – den anden tæt knyttet til den første.

For det første synes denne praksisdimension at være underbelyst i forskningen om folkeskolen og demokrati med en mangel på viden om en væsentlig del af elevernes demokratiindlæring til følge. Langt de fleste danske såvel som internationale undersøgelser af folkeskolen fokuserer på elevernes teoretiske viden. Dette fokus kan have flere årsager. Som nævnt tidligere er der en længere tradition for at rette opmærksomheden mod teoretiske viden end den praktiske som en forudsætning for et velfungerende demokratisk samfund. Jævnfør den just påpegede historiske bevægelse i samfundet og formålsparagraf for skoleskolen er den teoretiske viden imidlertid nu ikke det eneste parameter, der kan bestemmes som relevant, når man skal bedømme, om den danske folkeskole sætter dens elever i stand til et liv i dagens demokratiske samfund. Selvom det naturligt er overordentligt vigtigt, at elever lærer teoretiske principper for demokratiet, såsom retfærdighed i valgprocedure eller definitionen på en koalitionsregering, så må den dimension af elevernes indlæring, der omhandler erfaringsdannelse fra konkrete momenter i en demokratisk praksis, ikke overses, således som det i vidt omfang er sket i forskningen. Emnet har ikke været genstand for systematisk undersøgelse – måske i den tro, at det ikke giver mening at foretage generelle undersøgelser af erfaringer i praksis, fordi disse netop kun forstås forankret i deres praksis. En sådan tro ville imidlertid overlade alle overvejelser om den praksisforankrede demokratiindlæring til folkeskolelæreren,

der jo netop er den eneste med ansvar til stede i praksis. Men ligesom den teorifunderede så er den praksisfunderede indlæring ikke kun et anliggende for skolelærere at forholde sig til. Andre professionsgrupper og samfundet som helhed har tværtimod stor foranledning til at kigge med over skulderen efter deisen, at dagens demokratiske erfaringer i skolen er en væsentlig del af fundamentet for morgendagens demokrati i hele samfundet.

For det andet er der for tiden en høj grad af opmærksomhed på, hvilke opgaver folkeskolen forventes at løse, og i hvilken grad den magter at løse disse. Når for eksempel PISA-undersøgelser (Programme for International Student Assessment) (Andersen et al., 2001) viser, at danske unge ikke har nogen imponerende teoretisk viden, så melder spørgsmålet sig i debatten, om danske skoleelever eventuelt lærer noget andet værdifuldt i stedet. I PISA-undersøgelsen af skoleelevers teoretiske færdigheder lå Danmark således for ti år siden i bunden sammen med lande som Venezuela og Trinidad og Tobago, mens en 2000-udgave af samme undersøgelse gav danske folkeskoleelever en middelplassering sammen med lande, som vi normalt ligger over i andre velfærdssammenhænge.

Selvom dette billede er blevet nuanceret, idet en undersøgelse af EEA (Evaluation of Educational Achievement) fra 2001 viser, at danske folkeskoleelever ligger over middel med hensyn til teoretisk viden om demokratiet (Bruun, 2001), så eksisterer der forsat en kritik af og undren over, at folkeskolen ikke er god nok til sikre elevernes teoretiske faglige kompetencer. Nærværende undersøgelses fokus på de praktiske demokratierfaringer kan i denne sammenhæng også ses som et ønske om at bidrage til debatten med en afklaring af, om en svaghed i elevernes teoretiske viden skal ses i sammenhæng med en udbygget tillæring af konkrete demokratiske færdigheder.

Argumenterne for at fokusere på den praksisbaserede erfaring med demokrati er således en iagttagelse af, at man trods emnets vigtighed ikke ved ret meget om, hvilke konkrete erfaringer eleverne bibringes gennem deltagelsen i demokratiske processer i folkeskolen, og at omfanget af disse erfaringer må inddrages, når man diskuterer, i hvilken grad folkeskolen opfylder sin samfundsmæssige funktion og bibringer eleverne relevante kompetencer.

FORHOLDET MELLEM DET STATSLIGE DEMOKRATI OG DEMOKRATIET I FOLKESKOLEN

Med fokus på praksislæringen af demokrati bliver spørgsmålet om forholdet mellem det statslige demokrati og elevdemokrati i folkeskolen påtrængende

at afklare. Det er som udgangspunkt klart, at den demokratiske praksislæring i skolen foregår som en form for simulation af „det store demokrati“ og ikke som en fuldstændig afbildning eller gentagelse. Dette skyldes, at betingelserne for demokrati i skolen er væsensforskellige fra de betingelser, som eksisterer i det samfundsmæssige demokrati. Disse forskelle vil vi opholde os ved i det følgende.

Demokratiet i Danmark er forankret i princippet om politisk repræsentation baseret på frie valg og på forsamlings- og ytringsfrihed. I forhold hertil er elevdemokratiets principper anderledes, og dermed er også de grundliggende mulighedsbetingelser for demokratiudfoldelsen anderledes. Folkeskolen er ikke først og fremmest en demokratisk institution. Det er i stedet en uddannelsesinstitution og i en vis udstrækning en opdragelsesinstitution. Dette skal naturligvis ikke forlede en til at tro, at hverdagen i folkeskolen ikke lægger op til en demokratisk praksis, men blot minde om, at folkeskolen ikke primært fungerer som institution for elevernes selvbestemmelse. At være elev i folkeskolen er således ikke det samme som at være borger i et samfund, selvom væsentlige dele af borgerrollen kan iværksættes i „skoleklassens laboratorium“. I skolen er børnene først og fremmest elever, der skal „eleveres“, det vil sige opløftes. Det ligger i dette projekts natur, at eleven ikke udtømmende sætter sin egen dagsorden, men bliver vejledt af læreren. Der er altid tale om – i det mindste et minimum af – en eksternt dagsorden for, hvordan udviklingsprocessen mod at blive voksen og myndig skal forme sig. Imidlertid er en forståelse af barnet som ensidigt umyndig, som i „den sorte skole“, langt fra ubestridt, hvilket eksempelvis ses ved talen om børns rettigheder. At børn tildeles rettigheder, gør dem ikke nødvendigvis til myndige voksne med ét slag, men det indskærper, at de har et eget liv med et eget værd og egen ret, som skal respekteres og tages i betragtning i forhold, som vedrører dem.

Det er i spændingsfeltet mellem eleven som et pædagogisk projekt og eleven som et selvstændigt individ, at tankerne om elevdemokrati, elevindflydelse og elevmedbestemmelse skal forstås. Folkeskolens formålsparagraffer indeholder på den ene side et pædagogisk projekt, der definerer, at eleverne skal oplæres i de færdigheder, der kræves for at kunne leve fornuftigt i et demokratisk samfund. På den anden side ekspliciterer folkeskolens formålsparagraffer en reel demokratisk fordring til skolegangen. Dette dobbelte formål betyder, at når eleven gøres til deltager i demokratiske processer, så sker det inden for nogle givne pædagogiske rammer, således at eleven kan gøre sig lærerige erfaringer med demokratiske processer, men uden at nyde

de fulde rettigheder, der karakteriserer en myndig borger. En demokratisk praksis vil altså uundgåeligt befinde sig i spændingsfeltet mellem disse to hensyn, det pædagogisk oplærende og det reelt demokratiske.

ELEVERNES KONTEKST FOR DEMOKRATISK PRAKSIS

Det nævnte spændingsfelt er med til at sætte rammerne for elevernes demokratierfaringer. Erfaringerne gøres i nogle mere konkrete kontekster i folkeskolen: først og fremmest i klasseværelset, frikvarteret og elevrådet.

Klasseværelset må betragtes som folkeskolens vigtigste kontekst for både demokratisk oplæring og reel demokratisk udfoldelse. Klasseværelset er den primære ramme for relationen mellem læreren og eleverne og en vigtig ramme for relationerne mellem eleverne internt. I relationen mellem læreren og eleverne genfindes den overordnede spænding mellem demokratisk praksis med et pædagogisk sigte og med et reelt demokratisk sigte. Læreren står her som garant både for læringen og for de demokratiske fordringer.

Men klasseværelset har andre karakteristika, der er rammesættende for de demokratiske erfaringer. Temmelig grundlæggende er eksempelvis de numeriske forhold. Antallet af elever i en klasse overstiger sjældent tredive, hvilket i forhold til det statslige demokrati indebærer, at alle kender alle, at antallet af mulige grupperinger er begrænset, at formel repræsentation ofte er uden betydning, at adfærdsregulering nemmere kan foretages gennem normer frem for generaliserede regler, og at horisonten for engagement hele tiden er nær. Relationen mellem læreren og eleven er også mere kontinuerlig end relationen mellem stat og borger, hvilket indebærer et større gensidigt engagement. Læreren engagement rækker langt ind i det, der normalt betragtes som privatsfæren. På samme måde er den enkelte elev engageret i klassen og i læreren som social gruppe. På den måde bygger demokratierfaringerne i folkeskoleklassen på mere intime relationer end generelt i det nationale demokrati. Folkeskoleklassen lægger op til en mere aktiv og forpligtende tilgang, for eleven kan ikke reducere sit engagement til at stemme hvert fjerde år. Klasseværelset som kontekst for demokratiske erfaringer pointerer således deltagesaspektet og den kontinuerlige sociale interaktion.

Frikvarteret er en langt løsere ramme om demokratierfaringer og har i den forstand paralleller til det, der i det statslige demokrati kaldes civilsamfundet. Eleverne kan her interagere næsten ureguleret, og de kan selv sætte dagsordenen uden at være underlagt et bestemt pædagogisk projekt. Ud over gårdvagtens autoritet, der som oftest kun hævdes, såfremt regler overtrædes,

så har eleverne her en udstrakt frihed til at organisere samværet på deres egne præmisser. Foruden enkelte regler, som sikrer, at en vis orden oprettholdes, eksempelvis forbud mod at løbe på gangene, er der således kun få retningslinjer for forvaltningen af friheden. På den måde står frikvarteret i skarp kontrast til de demokratiske erfaringer i klassen, hvor læreren kan gribe ind, hvis de demokratiske processer obstrueres. I denne kontekst er det således ikke givet på forhånd, at de demokratiske processer skal være de afgørende, og disse foreligger blot som én mulighed i situationen. På denne måde kan frikvarteret siges at fungere som en slags lakmusprøve på den demokratiske erfarings duelighed, idet den her møder et fællesskab, som ikke er reguleret af udefrakommende demokratiske normer, og som ikke nødvendigvis regulerer sig selv igennem demokratiske procedurer såsom afstemning eller diskussion.

Elevrådet som rammen for demokratiske erfaringer sætter igen andre mulighedsbetingelser. Elevrådet er det sted i skolen, hvor det statslige demokratis formelle aspekter gentages i størst omfang. Elevrådet er et repræsentativt organ, der søger at øve indflydelse på skolen som helhed. Selvom elevrådene i større eller mindre omfang er hjulpet på vej af lærere og således er præget af, at de ikke fra starten er elevernes eget projekt, så er det her, at de formelle demokratiske elementer i elevdemokratiet tydeligst kommer til udtryk. Det skyldes, at eleverne fra femte klassetrin har en lovfæstet ret til at danne elevråd, og at dette elevråd har karakter af at være et beslutningsdygtigt organ med en minimal pædagogisk dagsorden. Elevrådet er således den kontekst, hvor der umiddelbart er bedst mulighed for at gøre demokratiske praksiserfaringer, som simulerer dem, man kan gøre sig i det statslige demokrati.

INTERVIEW MED BØRN

Et særpræg ved undersøgelsen er, at respondenterne er børn og unge. Ud over enkelte interview med lærere er langt hovedparten af de medvirkende i undersøgelsen børn fra 4. til 9. klasse. Både interviewmaterialet og spørgeskemamaterialet bygger på besvarelser afgivet af børn på mellem 10 og 16 år. I interviewsituationen er der mulighed for at vurdere, hvorvidt spørgsmål bliver forstået i den mening, de er stillet, og i benægtende fald at gentage eller reformulere spørgsmålet på en sådan måde, at svarene kan anses for valide. I spørgeskemaundersøgelsen er der ikke samme mulighed for at sikre, at spørgsmålene bliver forstået. For at undgå, at spørgsmålene lægger

op til misforståelser, har vi foretaget kontrolinterview med spørgeskemaet. I kontrolinterviewene har prøverespondenter fortalt om deres forståelsesproblemer i løbet af selve besvarelsen. Som følge af disse kontrolinterview har vi kunnet udforme spørgeskemaet på en måde, der i videst muligt omfang er umiddelbart begribeligt. Desuden har der været en medarbejder fra projektet til rådighed i klasseværelset for at kunne besvare eventuelle opklarende spørgsmål, mens eleverne har udfyldt spørgeskemaet.

Disse forholdsregler lader dog et grundlæggende problem tilbage, nemlig i hvilken udstrækning børn overhovedet er pålidelige respondenter. Altså i hvilken udstrækning børn i denne aldersgruppe er i stand til at besvare sådanne spørgsmål pålideligt. Hvilke emner formuleret på hvilket abstraktionsniveau kan børn mellem 10 og 16 år forholde sig til, og hvornår bliver svarene behæftet med usikkerhed på grund af et aldersbestemt meningstab? Ud fra *ved ikke*-svarene i spørgeskemaundersøgelsen kan vi se, at der er en gruppe af elever, som ikke føler sig i stand til at svare på spørgsmålene. Tendensen til at svare *ved ikke* er faldende med stigende alder, og der er således en tendens til, at yngre elever har sværere ved at svare på spørgsmålene. I nogle spørgsmål er det op til 18 pct. af eleverne i 4. klasse, som svarer *ved ikke*.

I en SFI-undersøgelse af børn som respondenter (Andersen & Kjærulff, 2003) forsøgte man at belyse, hvilke typer spørgsmål man kan stille børn mellem 7 og 15 år og stadig få meningsfulde svar. De overordnede konklusioner er, at alder såvel som spørgsmålsformulering spiller en rolle for, hvorvidt besvarelsener bliver meningsfulde, hvilket også understøttes af international forskning (se Borgers et al., 2000; Scott, 1997; Fuchs, 2002). Ud over at evnen til at afgive meningsfulde svar stiger med alderen, viser undersøgelsen, at der er stor forskel på, hvilke former for spørgsmål børn kan svare meningsfyldt på. Der er således flere problemer forbundet med at bede børn om at svare på andres forhold, som for eksempel forældres uddannelse, mens selv relativt komplekse spørgsmål, der angår barnet selv, som oftest giver meningsfulde svar. Som eksempel på den sidste type spørgsmål bruger rapporten spørgsmål, der omhandler mobning, og det viser sig, at børnenes definitioner stort set svarer til en faglig definition. Selvom der sker en lille ændring i forståelsen over alder, så er konklusionen, at med undtagelse af de 7-årige er der ingen nævneværdige problemer med at forstå spørgsmål om mobning, og fra 9-års-alderen vil kun få pct. have problemer med at svare på spørgsmål af denne type (Andersen & Kjærulff, 2003: 86).

Validitetsproblemerne i forhold til spørgeskemaet synes altså hovedsageligt

at knytte sig til de spørgsmål, der på et abstrakt plan omhandler andre elevers tanker og følelser. Da de fleste af vores spørgsmål drejer sig om elevens personlige erfaring med demokratiske fænomener i skoleklassen, eller om konkrete handlinger hos elever og lærere, bevæger langt hovedparten af spørgeskemaundersøgelsen sig på et abstraktionsniveau, hvor man ifølge SFI-rapporten kan forvente meningsfulde besvarelser. Imidlertid indeholder undersøgelsen også spørgsmål, der kræver abstrakt vurdering af de øvrige elevers oplevelse af situationer, som for eksempel om der er nogen, der føler sig udenfor. I relation til disse spørgsmål må vi derfor regne med, at der eksisterer en vis usikkerhed i elevernes vurdering. Denne usikkerhed rammer desværre spørgsmålene om socialbaggrund. Elevernes udsagn herom er meget usikre, hvorfor det ikke har været muligt for os at anvende socialbaggrund som baggrundsvariabel.

DEN KVANTITATIVE ANALYSE OG DENS BAGGRUNDSVARIABLE

Alle undersøgelsens spørgsmål er kontrolleret for en række bagvedliggende faktorer. Det drejer sig om urbanitet, klasstrin og køn. Af disse har klasstrin og køn vist sig langt de mest afgørende. Urbanitet har vist så sporadiske effekter, at vi ikke har fundet anledning til at trække dem frem. Vi har også forsøgt at kontrollere for socialbaggrund, men fravalgt det på grund af den fornævnte usikkerhed. Således er det alene køns- og klasstrinseffekten, der bliver behandlet i analysen, og dette gøres tilmed kun der, hvor der er en effekt (dvs. hvor der findes statistisk signifikante mønstre). Er intet nævnt, er der altså ikke konstateret nogen effekt fra hverken klasstrin eller køn.

Signifikansniveauet i den kvantitative analyse er sænket fra de almindelige 5 pct. til 1 pct. Årsagen til dette strenge niveau er et ønske om at tage højde for en eventuel klasseeffekt. Udvælgelsen af elevrespondenter er ikke foretaget ved rent tilfældig udtrækning, da de adspurgte elever er fundet gennem et tilfældigt udvalg af skoleklasser, hvor så alle klassens elever er spurgt. Derfor kunne visse sammenhænge skyldes forhold ved klasserne som sådan og ikke den enkelte elevs erfaringer med demokrati i skolen. Undersøgelsen her interesserer sig kun for elevernes erfaringer, og for at bortrense sammenhænge foranlediget af en mulig svag klasseeffekt er signifikansniveauet altså sænket.

Yderligere beskrivelser og bemærkninger til de statistiske operationer findes i Appendiks.

Som ovenfor anført spiller alder og køn en væsentlig rolle i relation til den demokratiske erfaringsdannelse, der er hovedemnet for vores undersøgelse. Derimod spiller en makrosociologisk faktor som urbanitet tilsyneladende en meget ringe rolle.

BETYDNINGEN AF ALDER FOR DEN DEMOKRATISKE ERFARINGSDANNELSE

Lad os se lidt nærmere på faktorerne alder og køn, der som nævnt spiller en gennemgående rolle i vores undersøgelse. På hvilken måde vil det kunne forventes, at elevens dannelse af demokratierfaringer samvarierer med elevens alder? Giver det fx mening at sige, at demokratierfaringerne og demokratisinddelaget øges med alderen? Eller må vi se den demokratiske erfaringsdannelse som mere aldersafhængig?

Vi må her skelne mellem demokratierfaringer, der forudsætter abstrakt tænkning og principiel viden på den ene side (fx at kunne gennemtænke konsekvenserne af at være med i et komplekst repræsentationssystem, såsom en elevrådsstruktur) og på den anden side erfaringer, der knytter sig til elementært menneskeligt samliv (fx at kunne sige, hvad man gerne vil).

Hvad angår den abstrakte eller principielle dimension i erfaringsdannelsen, må det forventes, at denne dimension følger aldersudviklingen, sådan at eleverne får en sikrere viden, en mere begrundet opfattelse og mere differentierede ideer, jo ældre de bliver. Denne forventning baserer sig på hovedresultater fra den kognitive udviklingspsykologi.

Ifølge Jean Piagets klassiske undersøgelser og deraf udledte teorier (Piaget, 1969) gennemlever børn og unge et antal udviklingsstadier i deres måde at tænke og opfatte verden på. Disse stadier følger lovmæssigt efter hinanden i en irreversibel rækkefølge. De vigtigste faser og deres aldersplacering angives til:

- Den førsproglige tænkings fase (0-1½ år).
- Den intuitive intelligens' og spontane mellem menneskelige følelses fase (2-7 år).
- Den konkret-operationelle og den begyndende etisk-sociale samarbejdsfølelses fase (7-11/12 år).
- Den abstrakte tænkings fase (11/12 år ->).

Det er i vores sammenhæng de sidste to faser, der er af interesse. Ud fra Piaget må det forventes, at respondenterne fra de to yngste af undersøgelsens årgange (4.-5. klasse) overvejende tænker via konkrete operationer. Det kan forventes, at der i denne alder er udviklet gensidig respekt mellem eleverne, en stærk retfærdighedsfølelse og i en vis udstrækning solidaritet mellem eleverne, der er stærkere end relationen til de voksne. Eleverne har etableret den idé, at man har en vilje og kan „gøre for“ sine handlinger.

Undersøgelsens fire ældste årgange (6.-9. klasse) hører til Piagets sidste fase. Det kan her ifølge teorien forventes, at elevernes tænkning er principiel, dvs. frigjort fra de konkrete omstændigheder, der diskuteres. „Det er 12-årsalderen, som er det afgørende vendepunkt“, skriver Piaget, „efter hvilket tænkningen mere og mere antager form af fri refleksion uafhængig af den umiddelbare virkelighed“ (Piaget, 1969: 61). Tænkningen bliver formel og endog hypotetisk-deduktiv. På det sociale område videreudvikles ideen om individets vilje til, at den unge har et særpræg, en personlighed og lægger sig en personlig fremtidsplan. Det skal nævnes, at selvom Piagets faseteori i sin grundstruktur er bredt anerkendt, er det i dag almindeligt at se faserne aldersangivelse som noget, der i nogen grad varierer med individet og med det specifikke tænkeområde (Cole & Cole, 2001: 350).

Piagets undersøgelser er fulgt op af Lawrence Kohlberg, som særlig har fokuseret på udviklingsmønstrene for moralsk tænkning, et område, der ligger tæt på vores undersøgelse (Kohlberg, 1981; 1984). Kohlberg inddeler efter omfattende empiriske undersøgelser den moralske udvikling hos barnet og den unge i tre hovedniveauer. Det *prækonventionelle* niveau omfatter to faser karakteriseret ved, at eleven ser regler og sociale forventninger som noget, der ligger uden for personen selv. Man følger reglerne for at undgå straf, fordi autoriteten forlanger det, eller fordi det er i ens umiddelbare interesse. Ifølge Kohlberg (1984: 172) karakteriserer dette niveau børn op til 9-årsalderen, men det karakteriserer også visse unge samt mange ungdomskriminelle og voksne kriminelle (faseskiftene har hos Kohlberg en alder, hvor de typisk finder sted, men i realiteten spreder skiftene sig over et større antal år, med bl.a. et mindre antal „sent udviklede“ individer).

Det *konventionelle* niveau omfatter to faser karakteriseret ved, at eleven identificerer sig med og har internaliseret de andres regler og forventninger. Man følger reglerne, fordi man gerne vil være en ordentlig person i de andres øjne. Man lægger vægt på, at de andre ser en som god eller o.k. eller ordentlig. Man tænker, at man skal behandle andre, sådan som man

selv gerne vil behandles (gylden-regel-tænkning). Ifølge Kohlberg karakteriserer dette niveau elever i ungdomsårene og de fleste voksne i både vores og andre samfund. I en af Kohlbergs undersøgelser stedfæstes skiftet mellem prækonventionelt og konventionelt til 13-års-alderen, dog sådan, at en pæn del af eleverne ankommer til det konventionelle niveau allerede i 10-års-alderen, mens en anden del venter, til de er ca. 16 år.

Kohlberg opererer derudover med et *postkonventionelt* niveau karakteriseret ved, at personen har differentieret sig ud fra andres regler og forventninger og definerer sine egne værdier ud fra selvvalgte principper. Love og regler skal normalt følges, men ved en konflikt med et dybtfølt universelt princip, følger personen det sidste. Dette niveau nås ifølge Kohlberg kun af et mindre antal voksne over 20 år.

Kohlbergs teori har selvsagt givet næring til omfattende diskussion og empirisk efterprøvning (Modgil & Modgil, 1985; Henriksen & Vetlesen, 2000). Teorien er bl.a. blevet kritiseret af Carol Gilligan (1982) for at have et skævt kønsperspektiv. Ifølge Gilligan foregår den moralske udvikling ikke ens hos de to køn. Piger lægger, hævder Gilligan, mere vægt på omsorg og på menneskers behov, drenge mere vægt på rettigheder og principper.

Ud over Piagets og Kohlbergs teorier om kognitiv og moralsk udvikling findes teorier og undersøgelser, der handler mere direkte om barnets og den unges sociale udvikling samt udvikling i barnets og den unges tænkning om samfundet.

Et karakteristisk træk ved den sociale udvikling er, at mere og mere tid tilbringes med jævnaldrende, mindre og mindre med forældrene. I USA falder den tid, som et barn tilbringer med sin familie med 50 pct. fra 5. til 9. klasse, og det er almindeligt, at unge tilbringer omkring 20 timer pr. uge med jævnaldrende, uden at der er voksne til stede (Cole & Cole, 2001: 618).

Ny forskning tyder på, at børn fra en tidlig alder formår at skelne mellem moralske og sociale spørgsmål. Til det moralske område regnes spørgsmål om at gøre skade, udøve retfærdighed og have ret til noget. Det sociale område handler om at tilpasse sig konventioner. Allerede før 10-års-alderen træffer børn moralske afgørelser, der i visse tilfælde adskiller sig fra, hvad autoriteterne siger (Helwig & Turiel, 2002).

Tilsvarende udvikles tidligt et område, som børnene opfatter som et område for deres personlige autonomi. I en undersøgelse fra USA opfattede børn fra 7-års-alderen og opefter valg af venskaber, påklædning, frisure og fritidsaktiviteter som noget, de selv havde ret til at bestemme (Nucci, 1981).

Nogle forskere argumenterer for, at vi på dette område af personlig autonomi har grundlaget for det senere mere abstrakte begreb individuel frihed, herunder ytringsfrihed og religionsfrihed (Nucci, 1996). I den forbindelse har man undersøgt, hvor tidligt børn kan forstå, hvad demokrati og rettigheder er. Indtil for nylig tænkte man, at disse begreber først kunne forstås fra 12-års-alderen, for børnene var ikke i stand til at definere dem før. Men de seneste år har undersøgelser vist, at børn i 8-11-års-alderen alligevel godt kan tænke over de dertil svarende emner på en relevant måde og anvende begreberne på eksempler. I begyndelsen anvendes begreberne helt bredt, senere differentieres anvendelsen mere og mere (Helwig & Turiel, 2002: 486-487).

Omkring 14-års-alderen synes der at ske et skift i den unges måde at tænke om samfundet og politik på. En undersøgelse af 11-18-årige børn og unge i tre lande peger på, at først efter de 14 år bruger de unge abstrakte principper, når de tænker over emner som lovgivning, social kontrol og politiske idealer (Adelson, 1991). Nogle forfattere påpeger desuden, at nogle unge udviser en tendens til at være tiltrukket af utopiske ideologier, der kan tilbyde et alternativ til voksenverdens mangelfulde systemer (Cole & Cole, 2001: 670).

Piagets og Kohlbergs ovenfor omtalte teorier har betydning for de af vores undersøgelsesspørgsmål, der forudsætter abstrakt tænkning og principiel viden. Her bør vi som nævnt kunne forvente, at eleverne med stigende alder demonstrerer mere sikker viden, mere begrundede opfattelser og mere differentierede ideer. Vi bør tillige kunne forvente færre ved ikke-svar med stigende alder.

Der knytter sig mere usikkerhed til undersøgelsens enkle og konkrete spørgsmål. Udviklingspsykologien udtaler sig ikke lige så klart om udviklingen i børns og unges evne til enkle livsytringer eller enkle spørgsmål om det sociale samliv som om udviklingen i tænkningens mønstre. Hertil kommer, at man de seneste årtier inden for udviklingspsykologien i stigende grad har forladt et grundsyn på udviklingsprocesserne som overvejende universelle (kulturuafhængige) og overvejende biologisk eller epigenetisk (nedlagt i menneskets psyke) bestemte. I stedet opfattes børn og unges udvikling i dag som mere kulturbestemt og mere bestemt af barnets egen fortolkning af dets situation og dets netop gennemløbne udvikling (Sommer, 2003; Valsiner & Connolly, 2003). I forhold til vores undersøgelse af elevens dannelse af demokratierfaringer betyder denne faglige udvikling, at vi må forvente, at den nationale kultur, den konkrete skoles kultur, skoleklassens kultur samt elevernes selvopfattelse af deres egen demokratilæring alle spiller en rolle i processen.

Trods disse forbehold kan der dog udpeges enkelte almene udviklingstendenser, der har betydning for vores forventninger om aldersudviklingen i relation til elevernes svar på enkle og konkrete spørgsmål om elevernes oplevelse af at udfolde sig og deltage i klasselivet.

Når det drejer sig om den side af demokratiet, der har at gøre med at udtrykke egne synspunkter og rettigheder, må vi forvente, at denne evne findes udviklet i hele perioden fra 10-16 år, jf. hvad vi før skrev om Piaget, der godtgør, at en stærk retfærdighedsfølelse er veletableret fra 10-års-alderen. Det er klart, at vi kan forvente en mere differentieret argumentation for egne synspunkter med stigende alder. Det er derimod et mere åbent spørgsmål, om vi kan forvente, at styrken i kampen for egne synspunkter vil stige med stigende alder.

Hvad angår den side af demokratiet, der har at gøre med at være med i et fællesskab, gælder, at en mere differentieret formulering omkring det fælles liv kan forventes med stigende alder. Samtidig kan det formentlig forventes, at fællesskabsdeltagelsen vil få stigende betydning med stigende alder. Denne forventning er baseret på den almene udviklingstendens, at der op igennem barneårene foregår en løbende frakobling fra forældrene og andre voksne og en tilsvarende tilkobling til kammeratskabslivet (Cole & Cole, 2001: 554).

Hvad angår ønsket om medbestemmelse i klassen, må det formentlig forventes, at ønsket er stigende med stigende alder. Dette er begrundet i den netop nævnte voksenfrakoblingstendens og den hermed forbundne stigende selvstændighedstrang.

Med hensyn til delegering og repræsentation i elevråd må det ligeledes kunne forventes, at både forståelse og betydning heraf stiger med stigende alder. Dette er begrundet i Piagets og Kohlbergs fornævnte redegørelser for udviklingen i evnen til kompleks og abstrakt tænkning.

BETYDNINGEN AF KØN FOR DEN DEMOKRATISKE ERFARINGSDANNELSE

Hvordan vil det kunne forventes, at elevens demokratierfaringer samvarierer med elevens køn? Vil vi kunne forvente, at de to køn gør samme slags demokratierfaringer, og at de demokratiske praksisformer i klasseværelset virker ens for de to køn og dermed stiller de to køn lige?

Som bekendt foregik der op gennem 1900-tallet en kraftig udjævning af de kønsrolleforskelle, der var særdeles omfattende ved århundredets start,

og en tilsvarende øget ligestilling i forhold til samfundslivets muligheder. Ved starten af 1900-tallet var såvel størstedelen af arbejdsmarkedet som den politiske aktivitet forbeholdt mændene. Tilsvarende var de adfærdsformer, der ansås for ønskelige, stærkt forskellige for de to køn (fx var højrosted diskuterer og offentlig fremførelse af egne synspunkter hovedsagelig mændenes aktivitet, mens harmoniserende, forligende og tålsomhedsorienterede adfærdsformer typisk ansås for kvindelige).

Ved 1900-tallets afslutning var der etableret formel kønslighed i arbejdsmarkedsaktivitet og offentlig og politisk aktivitet. Årti for årti var den kvindelige deltagelse på de hidtil mandlige områder vokset. Samtidig var normerne for de to køns adfærdsformer blevet langt mere ens, selvom der stadig her omkring århundredeskiftet tales om typisk mandlig og typisk kvindelig adfærd og om kvindelige og mandlige værdier.

Det interessante spørgsmål er nu, hvordan den tilegnelse af demokratiet og det demokratiske samfundsliv, der finder sted i folkeskolen, stiller sig i forhold til de to køn. Er den formelle ligestilling og rolleudjævning blevet reel? Eller er der forskel på de formelle rettigheder og den faktiske adfærd?

Der er de seneste årtier foretaget en hel del empiriske undersøgelser i uddannelsessystemerne ud fra et kønspektiv (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991; Imsen, 2000; Knudsen & Rittenhofer, 2000). I det store og hele viser disse undersøgelser, at der trods blandede klasser og formel lighed består en række forskelle i den måde, de to køn fremtræder på i klasseværelset, og i den måde, de interagerer med lærerne på. Således er drenge mere tilbøjelige til at gøre tydeligt opmærksom på sig selv, tiltrække opmærksomhed, bruge taletid og indtage mødelederfunktioner. Piger er mere tilbøjelige til at udmærke sig ved boglig dygtighed og udvikle deres socioemotionelle færdigheder.

Andre undersøgelser om kønssocialisering peger på betydningen af, at drenge og piger fra en tidlig alder har tilbøjelighed til at foretrække samvær med egne kønsfæller. Fænomenet kaldes kønssegregering, og det er observeret på legepladser over hele verden fra 3-års-alderen og indtil ungdomsårene. Kønssegregeringen er oven i købet stærkest, når de voksne ikke er til stede (Golombok & Hines, 2002). I drenge- og pigekulturene udvikles forskellige legemønstre. Således leger drengene ofte i større grupper, og de leger konkurrencebetonede lege. Pigerne tilbringer ofte tiden sammen med en foretrukket veninde, hvor der deles hemmeligheder eller tales om fælles interesser (ibid.). Nogle forskere mener dog, at disse forskelle

er blevet overdrevet eller er under ændring i disse år, sådan at de to køn stadig opholder sig hver for sig (og dermed, antager man, socialiseres ind i henholdsvis kvinde- og manderolle), men at de langt mere end tidligere udfører aktiviteter, der ligner hinanden (Cole & Cole, 2001: 561, 575).

Ud fra de her nævnte undersøgelsesresultater må vi kunne forvente, at der vil dukke kønsforskelle op i vores undersøgelsesmateriale. Det vil ligge i forlængelse af de nævnte resultater, såfremt drengene vil være mere engageret i elevrådspræsentation og elevrådsarbejde. Det vil også være forventeligt, hvis drengene er mest engageret i klasseværelsesdiskussion og -beslutninger. Derimod kan det formentlig forventes, at pigerne spiller en mere social rolle, fx ved at forhindre udstødning og ved at medvirke til konfliktløsning og fordragelighed i klassen.

I relation til de netop nævnte kønsforskelle i elevadfærd er det nærliggende at spørge, dels hvor stabile de kan forventes at være fremover, dels hvilken betydning de evt. kan tillægges for dannelsen af demokratisk medborgerskab. De teorier, der er udviklet om kønssocialisering, giver ikke noget entydigt svar på disse spørgsmål (Stockard, 1999; Chafetz, 1999; Järvinen, 1998). Teoriene spænder fra perspektiver, der tillægger de biologiske forhold stor gennemslagskraft, til perspektiver, der anskuer kønnet som en næsten eller fuldstændig social konstruktion. Blandt teorier, der særlig har været bragt i anvendelse på kønsforskelle i klasseværelset, kan nævnes (i) teorien om, at kønsforholdet i skoleklassen reproducerer kønsforholdet i samfundet, idet der er tale om en social reproduktion af et magtforhold, (ii) teorien om, at kønsforskellene i skoleklassen skyldes elevernes langvarige identitetsarbejde, dvs. deres psykologiske behov for gennem identifikationsprocesser og indoptagelse af normer og rollemodeller at etablere sig med en veldefineret kønsidentitet, og (iii) teorien om, at klasseværelsets kønsforskelle skyldes løbende forhandlinger og defineringer i en konstant konstruktionsproces, hvorigennem mennesket skaber sig selv som kønnet væsen i samspil med de af samfundet tilbudte kønsforståelser (Bjerrum Nielsen, 2000). Diskussion blandt kønsforskere har de senere år bevæget sig fra teori (i) over teori (ii) til teori (iii), selvom de ifølge Bjerrum Nielsen alle har en vis gyldighed.

Vi vil således – med udgangspunkt i den foreliggende litteratur – forvente, at der i den undersøgelse, der redegøres for i det følgende, vil optræde et antal kønsforskelle i overensstemmelse med de netop fremførte empiriske resultater.

Hvad der i det foregående er sagt om alder og køn udgør ikke specifikke hypoteser. Den foreliggende empiri peger ikke stringent på bestemte

hypoteseformuleringer. Det foregående skal forstås mere bredt som en forståelseskontekst og forventningshorisont, der udgør den ramme, hvorunder vi kan diskutere empirien.

LÆSEVEJLEDNING

De kommende kapitler rummer et antal begrebsdefinitioner og gengivelser af teorier og undersøgelser fra forskningslitteraturen. Først og fremmest rummer de dog præsentation, analyse og diskussion af den empiriske undersøgelse. Det materiale, der præsenteres fra den empiriske undersøgelse, omfatter (i) citater fra en række kvalitative interview med elever i 4.-9. klasse samt deres lærere, (ii) enkelte observationsbeskrivelser i klasserne samt (iii) data i tabelform fra vores spørgeskemaundersøgelse med 4.500 repræsentativt udvalgte danske skoleelever fra 4.-9. klasse. I bogens appendiks findes en nærmere redegørelse for undersøgelsen og dens metoder.

Første skridt i undersøgelsen af folkeskoleelevernes erfaring med demokratisk praksis er at klargøre, hvilke demokratiske elementer det er relevant at undersøge tilstedeværelsen af. I *kapitel 2* præsenteres en analytisk distinktion, der anvendes som undersøgelsens optik på demokratiske erfaringer. For at sikre en demokratiforståelse, som kan rumme et bredt spektrum af demokratisk praksis, udspændes den imellem en liberal og en republikansk tilgang. Disse to tilgange accentuerer elementer i den demokratiske erfaring, som relaterer sig til henholdsvis individets frihedsrettigheder og fællesskabets selvbestemmelse, og sikrer derigennem en nuanceret forståelse af demokratisk praksis. Med denne distinktion etableret, så former *kapitel 3* sig som en eftersporing af elevernes erfaringer med de liberale elementer af demokratisk praksis. Dette danner baggrund for en analyse af de demokratiske erfaringer, der har at gøre med individets frihedsrettigheder. I *kapitel 4* suppleres dette med en belysning af elevernes erfaringer med de republikanske demokratielementer. Tilsammen leverer de to kapitler en væsentlig del af svaret på, hvilke demokratiske erfaringer skolen bibringer eleverne. I *kapitel 5* udspiller der sig en diskussion af resultaterne fra de to forudgående kapitler med fokus på spørgsmålet om, hvorvidt der er sammenhæng mellem de liberale og republikanske demokratierfaringer. Interessen er rettet mod, hvordan de individorienterede og fællesskabsorienterede aspekter af demokratiet opfattes af eleverne. Spørgsmålet er, om den enkelte elev oplever, at de liberale og republikanske demokratielementer er modstridende, således at erfaringer med den ene type demokratisk praksis udelukker den

anden, eller om de kan eksistere sideløbende. Såfremt der ikke opleves noget paradoks, så formår folkeskolen at bibringe eleverne et bredt spektrum af demokratiske erfaringer, uden at de efterlades med følelsen af, at enten den personlige frihed eller fællesskabet undermineres. I *kapitel 6* rettes blikket mod de mere konkrete former for demokratisk erfaring. Hensigten er her at beskrive elevernes erfaringer med den konkrete udøvelse af demokratisk medbestemmelse. Det drejer sig altså om omfanget af den reelle magt, eleven har som følge af de demokratiske fordringer i folkeskolen. Spørgsmålet er, om eleverne har mulighed for at påvirke de faglige og sociale dimensioner af skolegangen gennem deres demokratiske ageren i klassen og gennem skolens elevråd. I *kapitel 7* kortlægges elevernes forventninger til, hvordan de vil handle politisk som voksne. Det undersøges også, om deres forventninger om egen senere politisk aktivitet hænger sammen med deres demokratierfaringer fra folkeskolen.

LIBERALE OG REPUBLIKANSKE DEMOKRATITILGANGE

Da denne undersøgelse omhandler demokratiske erfaringer hos folkeskoleelever, synes det vigtigt at etablere en tilgang til demokratibegrebet, der kan bringe os videre fra begrebets mange omfattende og komplicerede dimensioner. En bestemt indgang vil gøre det muligt for os at foretage undersøgelsens bevægelse fra en abstrakt og overordnet forestilling om demokratiet til en konkret empirisk eftersporing af demokratiske erfaringer.

DEN ANALYTISKE DISTINKTION

Vi har i indledningen været inde på, at folkeskolen nødvendigvis adskiller sig fra det omgivende samfunds demokrati på en række punkter. Men stadig er det nødvendigt at foretage yderligere sondringer med hensyn til, hvad demokratierfaringer i folkeskolen nærmere er. Der er mange måder, hvorpå den demokratiske tanke kan opsplittes for at skabe indgangsvinkler til at indfange den mangefacetterede demokratiske praksis, der udspiller sig i skolerne. For at skærpe blikket vælger vi at operere med en såkaldt analytisk distinktion, der får adskillelige aspekter af den demokratiske erfaring til at træde frem, når vi iagttager skoleklassen.

Den analytiske distinktion, som vi vil indføre her, baserer sig på forskellen mellem en liberal og en republikansk demokratiforståelse. Det vil sige, at vi eftersøger de elementer i demokratiet, der på den ene side fortrinsvis kan henføres til en liberal forståelse, og de, der på den anden side overvejende passer i en republikansk opfattelse. Hermed opnås et dobbeltperspektiv, der favner bredere end en enkelt definition af demokrati. Vi har altså valgt at operere med en analytisk skelnen mellem en liberal demokratiopfattelse og en republikansk demokratiopfattelse for at skærpe blikket for forskelligartede aspekter i empirien og således at få en fler-facetteret forståelse af elevernes erfaringer med den demokratiske proces. Med en liberal demokratiopfattelse i tankerne vil visse elementer ved demokratierfaringerne netop træde i

forgrunden og andre fortone sig. Når optikken skiftes til den republikanske, så vil visse af de underbelyste facetter til gengæld træde frem. Altså får vi mulighed for at indfange flere og eventuelt modsatrettede tendenser i elevernes demokratierfaringer, end man ville gøre alene med én præcisering af demokratibegrebet.

Formålet er således ikke at undersøge, hvorvidt den ene eller anden demokratiforståelse findes i folkeskolen, eller vurdere, om dette er ønskeligt eller ej. I stedet bruger vi de to traditionelle opfattelser af demokratiet som „optikker“ i forsøget på at stille skarpt i den næsten uendelige mængde af praksisser i folkeskolen, der kan siges at have relation til det demokratiske sindelag.

DEMOKRATI

Begrebet demokrati er svært at fastholde i en enkelt definition, da det både historisk og teoretisk har antaget et utal af former og værdier. Etymologisk betyder det folkets magt eller folkets styre. Men denne definition kalder efterfølgende på en række nye afklaringer af, hvad folket er, hvad og hvordan der skal styres, og hvor omfattende dette styre skal være. I en moderne brug af ordet refererer begrebet demokrati til et styre, der bygger på en form for folkelig deltagelse. Demokratiet er grundlæggende en styreform, som er baseret på den størst mulige grad af folkelig magt og på et samfund med et vist minimum af social og økonomisk lighed. Disse grundlæggende karakteristika kan i praksis antage mange forskellige udformninger alt efter den historiske virkelighed, hvori den udspiller sig (se eksempelvis Schäfer, 2002).

Blandt de mest indflydelsesrige politiske traditioner, der har præget udviklingen af de vesterlandske demokratier og gjort dem til vore dages foretrukne styreform, tager vi udgangspunkt i den republikanske og den liberale tradition. Inden for hver af disse tilgange kan der fremskrives en forståelse af, hvad demokrati og demokratisk erfaring er.

Inden vi indlader os på de to forskellige definitioner af demokrati, der skaber vores distinktion, vil vi imidlertid først klargøre forskellige forhold i relation til denne analytiske skelnen.

Med hensyn til selve demokratibegrebet, så må det anses som et problem, at det i dag er noget nær umuligt at finde erklærede antidemokratiske positioner. Det betyder, at begrebet har antaget så positiv en valør, at det ikke længere uden videre kan bruges til at skelne folkestyrer fra andre styreformer. Selv blandt de største despoter findes der dem, som kalder sig

for demokratiske ledere for at legitimere deres regimer. Til historien hører også, at man inden for både republikanske og liberale traditioner kan finde meget vide opfattelser af demokratiet, hvoraf nogle enkelte positioner endda selv må betegnes som antidemokratiske. I begge traditioner har forskellige tænkere udtrykt tvetydighed i forhold til demokratiet som styreform. Denne specifikke diskussion har vi dog ikke i sinde at bringe yderligere op her.

Når demokratibegrebet skal bruges i mindre retoriske sammenhænge som her, er det derfor blevet mere og mere påkrævet at eksplicite en ganske præcis forståelse af det. I en sådan præcisering konfronteres vi dog med et andet forhold, der sætter en væsentlig grænse for vores præcisering. Det drejer sig om, at det, undersøgelsen interesserer sig for, nemlig demokrati-erfaringer og -praksisser i folkeskolen, helt konkret og i sin formålsformulering bygger på en meget bred definition af demokrati. Spændingen mellem disse krav om henholdsvis præcision i vores tilgang til, hvad demokrati er, og bredde i de erfaringer og praksisser, som vi ønsker at iagttage, søger vi at imødekomme ved at udspænde demokratiforståelsen mellem to poler, den liberale og den republikanske.

Vi må endvidere fremhæve, at intentionen med vores brug af disse to traditioner ikke ligger i forlængelse af en politisk filosofisk eller idéhistorisk diskussion af traditionerne. Sigtet er derimod blot at lade de to traditioner være vejledende for opstillingen af to analytiske kategorier, der i vores analyse tillader os at efterspore to poler i den demokratiske erfaring. Fordelen ved en analytisk distinktion er dens simplicitet, og konsekvensen heraf er en kraftig nedtoning af en række nuancer og overlappende elementer i fx idéhistorien eller den politiske filosofi. Med andre ord afskærer vi os altså fra på et teoretisk niveau at gå ind i den moderne diskussion om, hvorvidt der er substantielle forskelle på den liberale og den republikanske tilgang, og hvori de i givet fald består (se eksempelvis Patten, 1996; Maynor, 2001). Ud fra empirien vil vi dog kommentere på forholdet mellem liberale og republikanske erfaringer i kapitel 5.

At skelne mellem liberalt og republikansk demokrati er en opdelingsmetode, der er brugt i andre undersøgelser. Til tider forekommer opdelingen dog sammen med en tredje kategori. Medborgerskabsundersøgelsen „Demokrati og politisk kultur“, der er en del af Demokratiprojektet ved Aalborg Universitetscenter, skelner mellem liberale, republikanske og socialistiske strømninger og tager udgangspunkt i de tilhørende begreber om frihed, fællesskab og lighed, der forstås som de tre sider af medborgerskabsbegrebet (Andersen & Torpe, 1994). Buch benytter en lignende skelnen mellem

deltagelses-, repræsentations- og beskyttelsesdemokrati (Buch, 2002) til at belyse borgernes politiske deltagelse. Endvidere skelner den norske magtudredning mellem et liberalt konkurrencedemokrati, et republikansk deltagesdemokrati og et deliberativt samtaledemokrati (Martinussen, 2003). Desuden benytter Kristensen (1998) sig af skellet mellem en liberal og en republikansk tradition i diskussionen af demokratimodeller, der kan belyse den politiske læring i skolebestyrelser.

I relation til tematikken skole og demokrati findes andre aktuelle indlæg, eksempelvis Bruuns udgivelse, der behandler den politiske dannelse i den danske folkeskole i sammenligning med andre lande, uden dog at anvende et lignende skel mellem demokratiforståelser (Bruun, 2001; Bruun et al., 2002).

DEN LIBERALE TRADITION

Formålet med dette afsnit er at identificere, uddybe og skærpe forståelsen af bestemte aspekter af demokratiet, som vi vil betegne som liberale. Den liberale forståelse af demokrati har sit udspring i en tanke om individet som den primære sociale og politiske enhed. Eksempelvis formulerer Nozick, at der i det sociale eller i samfundet kun eksisterer individer med deres individuelle liv (Nozick, 1974). Med denne vægtning af individet orienterer den liberale tradition sig især mod de personlige friheder og rettigheder. Det enkelte menneske ses således som et autonomt væsen, der kan gøre krav på udstrakt menings- og ytringsfrihed samt en række andre rettigheder. Rettighederne skal virke som beskyttelse mod krænkelse af den individuelle autonomi.

Den politiske beslutningsproces forstås ud fra ideen om individers selvberørende og potentielt uforenelige interesser som en aggregering af individuelle præferencer, således at flertallet bestemmer. Her står valghandlingen eller afstemningen som den centrale procedure i forhold til at opsamle og formidle mellem divergerende præferencer. En central dimension af den liberale demokratiopfattelse er derfor, at individet kan ytre sine personlige ønsker. Borgerens rolle i det politiske liv er at afgive sin stemme på den beslutning, som synes mest fornuftig, eller på den repræsentant, som synes at repræsentere den pågældende borgers interesser bedst muligt. I sidstnævnte tilfælde er omfanget af og kompleksiteten i de politiske valg grunden til, at den enkelte borger ikke nødvendigvis kan eller vil sætte sig ind i alle de beslutninger, der skal træffes. Den valgte repræsentant forventes at være bedre til at forvalte den individuelle interesse i det politiske felt. Men afgø-

rende er altså, at stemmeafgivelsen, hvad enten det er på en repræsentant, som skal varetage ens interesser, eller på et bestemt beslutningsforslag, er den centrale deltagelsesform i demokratiet i en liberal opfattelse.

I den liberale tradition påpeges det endvidere, at man må stole på individets kapacitet til at varetage sine interesser bedst muligt, frem for at lade dem være medieret af en ekstern institution. Dette gælder fx ved en institutions engagement i skabelsen af gunstige betingelser for individuel livsudfoldelse eller sociale og politiske fællesskaber. I stedet for at intervenere i den enkeltes personlige liv skal fællesskabet blot garantere den enkeltes rettigheder, hvilket giver størst mulig selvudfoldelse for alle. I den liberale tradition opfattes individet derfor som herre i eget hus og fuldt ud i stand til at realisere sine præferencer, når blot den personlige frihed ikke bliver krænket. En klassisk liberal tænker, John Stuart Mill, opstiller til dette formål et såkaldt frihedsprincip.

Dette princip er, at det eneste formål, som kan berettige mennesker, individuelt eller kollektivt, til at blande sig i andres handlefrihed, er selvforsvar; at det eneste formål, med hvilket man med rette kan bruge magt mod et hvilket som helst medlem af et civiliseret samfund imod vedkommendes vilje, er det at forebygge, at andre lider skade ... I det, der kun vedrører en selv, er ens uafhængighed ubegrænset, over sig selv, over sit legeme og sin ånd er individet suverænt (Mill, 1991: 196f; oversættelsen justeret).

Ideen er altså, at individet må gøre, hvad det vil, så længe det ikke blander sig i andres handlefrihed – altså krænker deres rettigheder. Med afsæt i frihedsprincippet udvikler Stuart Mill en række konkrete frihedsrettigheder, som han mener, bør sikres i ethvert liberalt demokrati. Det drejer sig om retten til at tænke, føle, diskutere og publicere samt retten til at stræbe efter egne mål i overensstemmelse med ens personlige overbevisning. Også retten til at forsamles frit med dem, man vil, nævnes under frihedsrettighederne. Desuden taler han for, at man, med udgangspunkt i frihedsprincippet, kan bestemme, hvornår magtanvendelse over for den enkelte er legitim – herunder også statens magtanvendelse. Det vil sige, at man kan etablere en grænse mellem fællesskabet og individerne i civilsamfundet ved at lade de personlige rettigheder fungere som en begrænsning af statens muligheder for indgreb.¹

I den liberale tradition er det således essentielt, at individet besidder frihedsrettigheder, da disse forhindrer fællesskabet i at gribe ind i den per-

sonlige autonomi. Imidlertid er det blevet diskuteret – i særdeleshed mellem den liberale og den republikanske tradition – hvad det vil sige at være autonom, dvs. at være selvstændig og fri. Overordnet de to traditioner kan frihed forstås som tilstedeværelsen af muligheden for at tænke eller handle efter eget ønske. I en videre indkredsning af betydningen får begrebet to forskellige drejninger, således at det i en liberal forståelse henviser til frihed fra tvang og i en republikansk forståelse til frihed til medbestemmelse af rammerne for selvudfoldelse.

På denne vis udmærker den liberale tilgang sig ved at vægte den negative forståelse af frihed, hvilket vil sige friheden fra tvang. Denne forståelse er hentet fra blandt andet Isaiah Berlin, der er fortaler for forståelsen af frihed som retten til at handle, uden uretmæssigt at blive begrænset af andre (Berlin, 1969). For at være en fri person må der ikke uretmæssigt lægges begrænsninger på, eller gribes ind i, de personlige anliggender, hverken fra andre individer eller en statsmagt. Denne liberale frihedsforståelse betegnes også „non-interference“.

Det er imidlertid vigtigt at påpege, at der ikke hermed nødvendigvis promoveres en asocial eller antisocial tænkning. At tage udgangspunkt i individet giver det sociale en specifik drejning, men forhindrer på ingen måde dets eksistens i en eller anden form. Det sociale forsvinder eller borttænkes ikke, men det holdes bare ikke som udgangspunkt eller forudsætning og bliver dermed mindre vigtigt at fokusere på. I den liberale tilgang ligger en indbygget forestilling om, at det vellykkede sociale kun kan opstå, når der netop gives plads til, at det enkelte individ kan handle frit og således indgå i lige relationer til andre individer. For den liberale tilgang er det altså afgørende, at socialiteten kun opstår i frie individers omgang med hinanden og ikke kan fremmanes af sociale eller politiske institutioner.

En del af de strukturerende og ordensopretholdende mekanismer mellem frie og lige individer og i samfundet kan i en liberal optik siges at være konkurrencen – eller „markedets usynlige hånd“, som Adam Smith kaldte det (1976). Konkurrencesituationen sikrer ideelt, både at den enkelte frit og uden at komme i konflikter kan forfølge sine egne ideer, udnytte sine evner og blive belønnet herfor, og at samfundet til hver en tid indrettes efter anerkendte og gode initiativer.

Når den liberale tradition begrebsligger individets frihedsrettighed som frihed fra andres indblanding i det personlige liv, pointerer den i samme ombæring også nødvendigheden af statens beskyttelse af de enkelte borgere, samt den enkelte borgers pligt til at respektere og efterleve staten og dens

beskyttende foranstaltninger. På trods af denne tætte relation opretholdes i den liberale tilgang et skarpt skel mellem stat og samfund. Adskillelsen skal sikre, at samfundet vedbliver at være et rum, hvor frie individers relationer kan udspille sig uden risiko for statens overgreb. Den liberale tilgang kan endvidere associeres med en demokratimodel, der benævnes „beskyttelses-demokratiet“.² Denne model fremhæver, at borgerne giver deres samtykke til et repræsentativt styre, mod at staten garanterer de personlige rettigheder.

OPERATIONALISERING

I det følgende beskrives skridtet fra de relativt abstrakte træk i en liberal demokratiopfattelse til de konkrete interviewspørgsmål, der ligger til grund for den senere behandling af liberale elementer i demokratierfaringerne hos eleverne i folkeskolen. De væsentlige aspekter af de liberale demokratitræk falder i operationaliseringen i tre grupper – nemlig ret til individualitet, menings- og ytringsfrihed og konkurrence.

Grundlaget for, at der kan være en liberal demokratisk erfaring i skoleklassen, er tilstedeværelsen af selvberørende individer, idet individet er omdrejningspunktet for den liberale tænkning. Det første emne i vores undersøgelse af demokratiske erfaringer i en liberal optik er derfor den grundlæggende ret til at være på sin egen måde.

Retten til at være sig selv skal forstås over for frygten for det, der beskrives som „fællesskabets tyranni“ som fx i form af stramme normer eller krav, som krænker den omfattende personlige frihed. Dog indebærer den for de liberale så vigtige ret til at være sig selv ikke entydigt tilstedeværelsen af liberale demokratierfaringer – at „være sig selv“ er blot en forudsætning for en mulig liberal demokratierfaring. Individualitet er nemlig også til stede under fx republikanismen, men individualitet er – som vi senere skal beskrive det – ikke på samme måde som et fællesskabsmoment en afgørende forudsætning og et fundamentalt grundlag for den republikanske demokratierfaring. Fællesskabsmomentet er ligeledes ikke udelukket i forbindelse med liberale demokratierfaringer. Det grundlæggende spørgsmål for den liberale demokratierfaring er derimod, om den enkelte elev erfarer retten til at være sig selv, uden at andre indskrænker muligheden for at udleve denne individualitet. Konkret har vi tilnærmet os dette gennem at spørge eleverne, om de oplever at have ret til at være på deres egen måde i skolen, og at bede dem vurdere, hvor vigtig de oplever, at denne rettighed er.

Dernæst har vi søgt svar på, hvordan det står til med menings- og ytringsfriheden. Menings- og ytringsfriheden er et af kerneområderne i frihedsrettighederne. Det drejer sig om at belyse elevernes oplevelse af at kunne ytre deres meninger på forskellige måder – også selvom de er i opposition og eventuelt møder modstand. Derfor har vi spurgt eleverne, om de kan sige, hvad de mener i klassen, også selvom de er uenige med de andre elever eller med læreren. Denne frihedsrettighed har også en emotionel parallel, nemlig retten til at vise sin uenighed følelsesmæssigt. Derfor har vi hørt eleverne, om de oplever, at de har ret til at sige det, hvis de er vrede.

Ud fra den betragtning, at der til en liberal organisering af et demokratisk samfund hører et konkurrenceelement, der sikrer en person i at kunne gøre, hvad han vil, udvikle sig i sit eget tempo og stræbe efter egen succes, undersøgte vi elevernes oplevelse af konkurrence. Der blev spurgt til konkurrencen mellem eleverne i både timerne og frikvarteret.

D E N R E P U B L I K A N S K E T R A D I T I O N

Nu gælder det definitionen af den republikanske del af den analytiske distinktion. Hvor den liberale tradition tager udgangspunkt i individets frihedsrettigheder, fokuserer den republikanske tradition mere på de sociale og politiske fællesskaber. Det vil sige, at udgangspunktet ikke er det solitære individ, men i stedet individernes fællesskab. Således bliver tilgangen til at forstå demokratiet funderet i fællesskabet og individets nødvendige engagement i det kollektive. Det centrale spørgsmål bliver, hvorledes demokratiske processer nærmere skal forstås i denne sammenhæng.

I den republikanske tradition er værdifællesskabet, der opnås gennem afstemning af individers interesser, grundlaget for demokratisk aktivitet, da det er gennem overenskomst, at de politiske beslutninger træffes. Derfor kan den politiske deltagelse ikke reduceres til stemmeafgivelse i valghandlingen, men må forstås som et bredt spektrum af muligheder for politisk handling indflettet i mange forhold i hverdagen. Den politiske lighed forstås derfor som den lige ret til at artikulere sine synspunkter og gøre sin indflydelse gældende. Man kunne også sige, at alle ligefrem skal tilhøre eller identificere sig med fællesskabet i det politiske rum, da det er igennem tilhørsforholdet eller identifikationen, at værdier afstemmes, og handlingsmuligheder opstilles.

Denne forståelse fordrer en bredere og mere omfattende deltagelse fra borgerne. Men det fordrer også, at fællesskabet får lov „at tage del i den enkelte

borger“, idet fællesskabets problemer og værdier også delvist er den enkeltes. Det vil sige, at den enkelte borger i et vist omfang optager fællesskabet og i sine egne handlinger skal medtænke „det fælles bedste“. Gennem politisk lighed, der forstås som alles lige ret til at artikulere sine synspunkter og gøre sin indflydelse gældende i fællesskabet, forventes en fællesvilje at træde frem fra den politiske interaktion. De republikanske demokratiidealer bliver ikke forsvarligt realiseret i den politiske praksis, hvis denne alene handler om enkelte individers stemmeafgivelse. Såvel før som efter politiske beslutninger og valg er der brug for løbende og uformel værdiafstemning. Den mere omfattende deltagelse adskiller således den republikanske tilgang til demokrati fra den liberale (se eksempelvis Pateman, 1970; Macpherson, 1977).

I den aktive deltagelse ligger der for republikanerne to fordele. For det første kan man generelt sige, at deltagelsen indebærer en art civil demokratisk kontrol, idet borgerne sikrer sig mod arbitrær magtudøvelse ved selv at være en aktiv del af det politiske felt. Eksempelvis mener Honohan (2003), at frihed sikres gennem medlemskabet af et politisk fællesskab, hvori deltagerne som samlet størrelse kan udøve magt over egne liv. På den måde bliver borgerens frihed garanteret af disses selvstyre, da en tilstedeværelse i det politiske felt sikrer mod vilkårlig udøvelse af magt.

Den anden fordel ved den aktive deltagelse er, at den bibringer borgeren politisk indsigt og kundskab samt et bestemt demokratisk sindelag. Når individer indgår i det politiske liv og deltager i beslutninger, der vedrører fællesskabet, så optrænes forståelsen for demokrati, og der udvikles et demokratisk sindelag. Mere præcist består det demokratiske sindelag i en forståelse af og en evne til at tænke i baner af det fælles bedste. Ud over at styrke den demokratiske kontrol og den politiske medbestemmelse bibringer deltagelsen den enkelte borger essentielle demokratiske færdigheder.

Den republikanske forståelse af frihed, således som den er antydnet med Honohans ord ovenfor, kræver yderligere bemærkninger. Hvor den liberale tilgang opererer med et hovedsageligt negativt frihedsbegreb, så antager frihedsbegrebet i en republikansk tilgang en mere positiv karakter. Det vil sige, at frihed ikke bare er friheden *fra* udefrakommende kræfters begrænsninger, men også en frihed *til* at udøve sin vilje og agere politisk, dvs. at regulere og styre for det fælles bedste. Der er således tale om en frihed, som aktualiseres i retten til gennem deltagelse at gøre sig til en del af et fællesskab, der har kraften til at udrette noget. Omvendt sikrer deltagelsen også den enkelte mod ufrihed, idet den enkelte selv er delagtig i udformningen af fællesskabets udformning.

Dele af den nyere republikanske politiske filosofi udvikler denne tanke i en mere instrumental retning, som fokuserer på, at konstitutionen af rettigheder sikres gennem det politiske fællesskabs selvstyre (fx Pettit, 1997).

Deltagelsesrettigheden er således afgørende for at sikre individets ret til medbestemmelse og for at gøre det muligt for individerne at beskytte sig mod at blive underlagt illegitim politisk magtudøvelse. Retten til at deltage i demokratiet er derfor muligheden for at sikre sig, at man ikke underlægger sig andre, men øver sin medindflydelse på de beslutninger, der træffes.

I den republikanske tilgang ligger der altså en udvidelse af begrebet om politisk deltagelse, sådan at det pointerer en mere aktiv deltagelsesstrategi fra borgerne end den blotte stemmeafgivning. Dermed indebærer den republikanske tilgang på den ene side en tro på, at den enkelte borger er i stand til at gennemskue og påvirke komplekse politiske beslutningsprocesser, og på den anden siden en erkendelse af, at dette kræver demokratiske evner, som kun udvikles gennem borgerens aktive inddragelse i demokratisk-institutionelle processer. Dette er også en væsentlig forudsætning for i det hele taget at opnå et integreret samfund, idet et fælles grundlag for samfundsorganiseringen kun tilvejebringes gennem deltagelse i de politiske fællesskaber.

Den demokratimodel, som man kan skimte i den republikanske tilgang, kan også benævnes udviklingsdemokrati, idet den bygger på en forestilling om udviklingen af individet og fællesskabet. I denne tilgang er individet og fællesskabet ikke (natur)givne størrelser, men må i stedet opfattes som besiddende udviklingspotentialer, der stimuleres gennem gensidig interaktion. Individet skal involvere sig i en demokratisk tilegnelsesproces ved at indgå i formningen af fællesskabet. Dette giver både individuelle demokratiske kompetencer og almen politisk lighed. Således er udviklingen af individ og fællesskab gensidigt afhængige.

OPERATIONALISERING

Som et komplementært perspektiv til at undersøge folkeskoleelevers demokratiske erfaringer ud fra en liberal tilgang har vi operationaliseret den republikanske tilgang i en række konkrete spørgsmål. I konkretiseringen af de demokratiske elementer i en republikansk forståelse bliver fællesskabet af fundamental betydning. I denne optik er fællesskabet grundlaget for den demokratiske proces, og vi kan derfor betegne tilstedeværelsen af et velfungerende fællesskab som en nødvendig forudsætning for at kunne

gøre demokratiske erfaringer i en republikansk optik. For at belyse denne mulighedsbetingelse for republikanske demokratierfaringer har vi spurgt eleverne om, hvorvidt der er et godt fællesskab i klassen.

Herudover er det selvfølgelig afgørende, om den enkelte elev føler sig som en del af dette fællesskab. Når afstemningen af interesser i en republikansk tilgang sker igennem deltagelse i beslutningerne, er det afgørende, at fællesskabet er åbent for den enkelte. Derfor har vi også ønsket at vide, om nogen står udenfor. Vi har således spurgt til, om den enkelte elev er med, om alle er med, og om der er nogen, der bliver mobbet. At fællesskabet er inkluderende, er centralt i forhold til deltagelsesrettigheden, og alle disse faktorer fortæller noget om elevens erfaring med klassens demokratiske fællesskab.

Hvor kollektive beslutninger i den liberale tradition er bundet til afstemningen, så fremhæver den republikanske tilgang vigtigheden af en bredere demokratisk deltagelse, både fordi der herigennem forventes større grader af selvbestemmelse, og fordi deltagerne bibringes konkrete demokratiske kompetencer, som samfundet siden hen kan trække på. I den sammenhæng er det interessant at undersøge, hvilke erfaringer eleverne har med den demokratiske deltagelse i klassen. For at undersøge, om eleverne bibringes erfaringer med den demokratiske argumentation, har vi spurgt, om eleverne taler om uenigheder i klassen. Denne fælles afklaring af synspunkter fremstår i den republikanske tilgang som en af de væsentlige demokratiske deltagelsesformer, og spørgsmålet bibringer viden om elevernes erfaringer med at træffe kollektive beslutninger i klassen på baggrund af samtale. Derudover har vi spurgt, om eleverne er gode til at tale sammen, og om de er gode til at lytte til hinanden. Her er sigtet at klarlægge, om eleverne oplever, at der er muligheder for at afklare interesser i fællesskab. For at finde ud af, om den demokratiske deltagelse så også fører til, at der skabes konsensus, har vi endvidere spurgt, om eleverne nogle gange skifter mening som følge af diskussioner. At eleverne er villige til at ændre deres standpunkt, er en forudsætning for, at en samtale kan føre frem til kollektive beslutninger, for i modsat fald vil den blot synliggøre interessekonflikterne, uden mulighed for at disse mindskes.

S A M M E N F A T N I N G

Demokrati handler om, at det skal være borgerne selv, der bestemmer, hvordan samfundet skal være indrettet, og hvilke værdier der skal gælde. Det er afgørende, at den orden, der hersker i samfundet, og de værdier, der gøres

gældende, ikke kommer nogle andre steder fra end fra menneskene selv. Når samfundets normer således ikke kommer fra en transcendent orden, er der imidlertid også vide muligheder for at debattere, hvordan en fornuftig udformning af et demokratisk samfund ser ud. Den liberale og den republikanske tilgang giver to forskellige bud på, hvilke elementer der er centrale i demokratiet, og på hvilke måder disse elementer må organiseres.

Den republikanske demokratitilgang fremhæver fællesskabet som udgangspunktet for den menneskelige selvbestemmelse og ser derfor den brede politiske deltagelse som forudsætningen for såvel den enkeltes frihed som politikens legitimitet. Demokrati identificeres med kollektiv selvbestemmelse på grundlag af udstrakt politisk deltagelse.

De liberale demokrater ser på deres side demokratiet som et middel til at sikre individets frihed gennem afgrænsning fra ydre påvirkninger. Således er demokrati en måde, hvorpå individuelle interesser kan aggregeres under udstrakt beskyttelse af individets ret til selvbestemmelse. Denne tilgang betoner i videst mulig omfang individets uhindrede selvudfoldelse. Altså er menneskenes selvbestemmelse i en liberal optik et spørgsmål om menneskets mulighed for at udleve sin individualitet uden at blive begrænset uretmæssigt.

Den forskel i perspektiv, der her er skitseret mellem republikansk og liberal demokratiforståelse, påpeger en spænding, der er tradition for at tematisere i begrebsparret „individ og fællesskab“. Begge de behandlede opfattelser af demokrati forholder sig til denne spænding, men opfatter altså den rette balance forskelligt.

Ud fra et liberalt perspektiv er der grund til at nære bekymring for det enkelte individ i kollektiviteten. Frygten er, at fællesskabet ikke vil tolerere det enkelte menneskes særlige behov og udfoldelser. Skepsissen over for fællesskaber skyldes disses tendens til at blive dominerende, idet de består i mere end „summen“ af de individuelle interesser og dermed får deres eget liv. Den liberale løsning går ud på at formulere individuelle demokratiske rettigheder, det vil sige grænser for, hvad kollektiviteten må blande sig i. Uden for disse grænser stilles der krav om udstrakt tolerance, det vil sige, at individet i høj grad kan gøre, som det vil, så længe dets handlinger ikke begrænser andres frihed.

Ud fra et republikansk perspektiv er bekymringen en anden. Aggregeringen af de individuelle interesser ses ikke som et tilstrækkeligt fundament for demokratiet, idet borgernes frihed sikres gennem at have del i fællesviljen. At enkeltindivider afgiver deres stemme, anses således ikke som et

tilstrækkeligt grundlag for at sikre hverken den politiske legitimitet eller den enkeltes politiske rettigheder til at artikulere sine interesser. I stedet vægter den republikanske tradition deltagelsesbegrebet og taler for, at kun gennem borgernes kollektive politiske selvstyre kan de sikre sig mod arbitrær magtudøvelse.

Det skal understreges, at den republikanske og den liberale demokrati-tilgang, som vi her har stillet op over for hinanden, på mange måder lader sig forene i praksis. Man kan således tænke sig en situation, hvor man på den ene side beslutter sig for at gøre visse individuelle rettigheder gældende i liberal forstand. Rettighederne skal sikre individet en sfære, der er fri for politisk indblanding. Samtidig kan man på den anden side lægge stor vægt på borgernes aktive deltagelse i den stadige dannelse af det politiske fællesskab. En sådan integrationsstrategi har fået støtte fra nutidige demokratiteoretikere som fx Jürgen Habermas (1992) og David Held (1996).

NOTER

- 1 Det skal hertil bemærkes, at Stuart Mill også har beskæftiget sig med de participatoriske elementer i demokratiet i *Considerations on Representative Government* (Mill, 1996) og har indlemmet socialliberale elementer såsom ideen om sociallovgivning og republikanske elementer såsom folkeopdragelsen i sin tænkning.
- 2 Termen bruges blandt andet af Held, der underopdeler både den liberale og den republikanske tradition i en beskyttelsesmodel og en udviklingsmodel (Held, 1996). Vi forsimples her billedet og associerer de to modeller med henholdsvis den liberale tilgang og den republikanske tilgang (som eksempelvis hos Heywood, 1997)

INDIVIDETS RETTIGHEDER I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Lad os nu betragte det indsamlede datamateriale fra folkeskolens 4.-9. klasse. I dette kapitel følger vi sporet fra den liberale opfattelse af demokrati, der leder os forbi centrale dimensioner som personlige frihedsrettigheder, ytringsfrihed og ret til individualitet.

Hvis danske skoleelever skal opnå fortrolighed med demokrati anskuet fra et liberalt perspektiv, er det afgørende, at de lærer individuelle rettigheder at kende fra deres almindelige skolehverdag. „At lære“ betyder som nævnt i kapitel 1 mere end tilegnelse af abstrakt viden om for eksempel, hvilke rettigheder den enkelte har i forskellige situationer. Elevernes kundskaber om rettigheder skal strække sig længere end til at kunne opremse deres rettigheder på forespørgsel. Skolegangen må igangsætte tilegnelse af personlige rettigheder i praksis. Eleverne skal bibringes erfaringer med at hævde og udøve deres ret, at sondre mellem egen og andres ret samt at træffe afgørelser vedrørende ret og uret.

At gøre erfaringer med personlige rettigheder i praksis indebærer, at eleverne eksplicit tildeles visse rettigheder, at de gives mulighed for at håndhæve disse i forskellige situationer, og at de oplæres i at finde grænsen for, hvornår egne handlinger går ud over andres rettigheder.

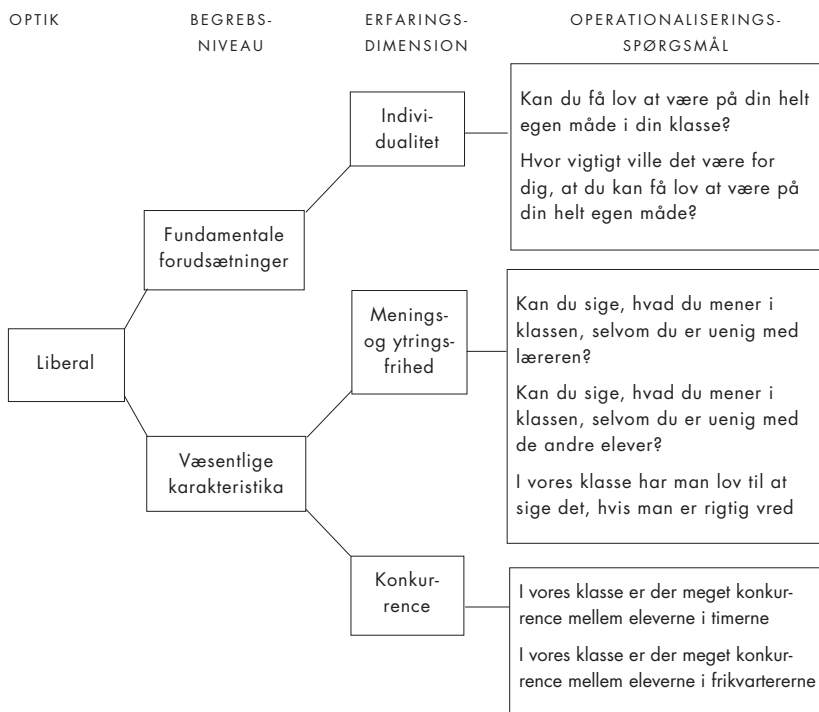
HOVEDRESULTATER FRA ET LIBERALT PERSPEKTIV

Som introduktion opsummeres nedenfor i figur 3.1 operationaliseringen fra kapitel 2. I diagrammet er opstillet analysetemaerne og disses operationaliseringer til spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen.

De grundlæggende demokratiaspekter i den enkelte skoleklasse kan med udgangspunkt i den liberale idétradition siges at handle om retten til at være den, man er, retten til at ytre sig frit – herunder retten til at udtrykke sine følelser – og retten til i fri konkurrence med andre at yde sit bedste

FIGUR 3.1.

Operationaliseringsdiagram for liberale demokratiaspekter



og blive belønnet for denne stræben. I de følgende tre afsnit behandles disse aspekter et efter et i form af elevudsagn samt kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

PERSONLIG FRIHED OG INDIVIDUALITET

I undersøgelsen interesserer vi os for elevernes personlige frihed og individualitet. Frihed og individualitet er ikke som sådan genuine demokratierfaringer, men de er alligevel tæt knyttet til liberale demokratierfaringer. Frihed og individualitet ligger nøgternt set forud for de liberale demokratierfaringer. De er forudsætninger, der muliggør mere specifikke erfaringer, idet de muliggør og er udtryk for, at individet ikke behøver at spille en fremmed og påtrykt rolle, men kan være sig selv. *At være sig selv* er i de vestlige landes common sense-sprog i de senere årtier blevet et ofte brugt udtryk, der henviser

til, at den enkelte har mulighed for at være, leve og opføre sig i overensstemmelse med sine egne dybere værdier i stedet for at skulle spille en anden.

Vi opfatter muligheden for i rimeligt omfang at kunne „være sig selv“ som en central indikator for den liberale demokratikultur i skoleklassen. Dette må ikke misforstås derhen, at det skulle være muligt eller ønskeligt, at vi alle er os selv 100 pct. og altid kan gøre, lige hvad vi har lyst til. Så langt fra. Både hensynet til og respekten for vores medmennesker og vores indlejring i en institution (her en skole), der har formål med os, gør, at vi ikke kan være os selv 100 pct. i den her angivne betydning. Men hvis omvendt størstedelen af eleverne angiver, at de ikke kan være sig selv i klassen, har klassen, må man sige, et markant liberal-demokratisk deficit. Den vil i så fald give et for utilstrækkeligt grundlag for opøvnningen af elevernes menings- og ytringsfrihed.

Lad os indledningsvis betragte ideen om at være sig selv, som den er behandlet i andre forskeres arbejde. Den liberale demokratiteori fokuserer mest på de ydre rammer for demokratiet. Men man er godt klar over, at bestemte psykologiske, sociale og kulturelle forudsætninger skal være til stede for, at liberal demokratiudøvelse kan finde sted. Med et begreb hentet fra Erich Fromm (1955) kan man sige, at liberal demokratiudøvelse er baseret på tilstedeværelsen af en bestemt menneskelig *socialkarakter*, en bestemt samfunds- og kulturbestemt mennesketype.

Den liberale demokratiudøvelse er således funderet på mennesker, der er dannet som individer, dvs. har et individuelt særpræg. At være medlem i et kollektiv er ikke tilstrækkeligt. At have et individuelt særpræg indebærer, dels at man rent faktisk skiller sig ud fra andre og er forskellig fra andre på visse punkter, dels at man har en bevidsthed om denne forskel og dette særpræg, en selvbevidsthed.

I udviklingspsykologien har man de seneste årtier foretaget undersøgelser og udviklet teorier om, at personens selv (selvbevidsthed, selvopfattelse) dannes langt tidligere end før antaget (Cole & Cole, 2001; Sommer, 2003). Allerede kort efter fødslen starter den centrale selvdannelsesproces, og den fortsætter og udbygges hele vejen op gennem udviklingsforløbet (Stern, 2000). I 10-16-års-alderen (fra 4.-9. klasse) udbygges selvdannelsen ved, at opfattelsen af, hvem man er, og hvad man står for, bliver langt mere differentieret. Selvopfattelsen indbygger i stigende grad sammenligninger med andre samt de mellemmenneskelige konsekvenser af at være på en bestemt måde (Cole & Cole, 2001: 589). Op gennem alderen differentieres den enkeltes selvopfattelse, men den bliver også gradvist mere velintegreret.

Forskellige opvækstmiljøer giver forskellige muligheder for etablering af selvet. Winnicott (1965) beskriver, hvordan visse børn og unge presses til at etablere et såkaldt „falsk selv“ for at overleve psykologisk, mens andre i højere grad får mulighed for at fremvise deres „sande selv“. Inden for den eksistentielle og humanistiske psykologi opfattes muligheden for at realisere og fremvise, hvem man virkelig er, som et centralt menneskeligt behov, der betegnes med ordet autenticitet (Jacobsen, 1998: 199ff).

Spørgsmålet er nu, om erfaringen af at kunne „være sig selv“, dvs. føle, at man er i overensstemmelse med sig selv, varierer med køn og alder. Sammenholder vi med de generelle teorier om køn og alder, der er redegjort for i kapitel 1, er der ikke grund til at forvente kønsvariationer. Det virker mest sandsynligt, at de to køn på hver sin måde etablerer deres selv og deres væren-sig-selv. Derimod virker det rimeligt at antage, at jo mere differentieret og reflekteret en opfattelse, man har af, hvem man selv er, desto mere er det muligt og sandsynligt, at man kan leve eller være i overensstemmelse med sig selv, altså at selvrealiseringen stiger med stigende alder.

Lad os betragte nogle eksempler på, hvordan oplevelsen af at kunne være sig selv fremtræder hos eleverne. En pige i 4. klasse på Midtsjælland udtaler følgende om elevernes muligheder for at være sig selv:

Man skal være den, man selv er. Fordi at vi spiller nogle gange sådan lidt smarte over for hinanden. Det har jeg ikke så meget lyst til, men selvfølgelig kommer jeg til det selv. Men vi skulle ikke spille en anden, vi skulle være os selv. Og så skulle vi ikke sige dumme ting til hinanden. Vi skulle være fælles om en masse ting... Vi har sådan en i vores klasse, der hedder Morten. Han er meget pivset. Han kommer til at græde, hvis der er nogen, der driller ham. Og så en, der hedder Valdemar, han har et meget stort temperament. Så hvis man kommer til at drille ham, så kan han begynde at kaste stole. Det er jo ikke særlig godt. Det er nogle gange, de der bøller, de der seje drenge, som synes, at de er så seje. De driller dem. Det synes jeg er synd for dem, der bliver drillet med det.

For denne pige er det vigtigt, at man i klassens sociale miljø har lov til at være den, man selv er, uden at det udløser drillerier. Hun har observeret, at to af drengene i hendes klasse ikke får lov til at være sig selv. De kan eller vil ikke „spille smarte“ og bliver derfor drillet i en sådan grad, at det medfører frustration og afmægtig adfærd. Her er det således et væsentligt problem for de to implicerede, at de ikke tillades at være sig selv. Selvom pigen her ræsonnerer sig frem til en forståelse af problemerne ved at få krænket sin individualitet, så bygger hendes tanker på konkrete erfaringer.

Som vidne kan hun fortælle om problemerne med ikke at få lov til at være sig selv, og hun udtrykker derigennem vigtigheden af den grundlæggende liberale demokratifordring.

Hvor udbredt oplevelsen af friheden til at være på sin egen måde er i skoleklasserne, får vi et indtryk af gennem spørgeskemaundersøgelsen, hvor vi stillede eleverne spørgsmålet: *Kan du få lov til at være helt på din egen måde i din klasse?* Svarene fremgår af tabel 3.1.

Hele 46 pct. af de adspurgte elever mener, at man *meget godt* kan få lov til at være helt på sin egen måde i klassen. Og yderligere 36 pct. svarer *ja, nogenlunde* til spørgsmålet. Det er kun 14 pct., der svarer negativt.

Op gennem klassesetrinnene findes en moderat tendens til, at eleverne i stigende grad får lov til være sig selv (Sammenhængen er målt med den statistiske korrelationskoefficient γ og tilhørende signifikanstest (p) og er angivet til højre for tabellen. For mere om gammatesten se i Appendiks). I 4. klasse er eleverne væsentligt mindre tilbøjelige til at sige, at man kan være på sin helt egen måde i klassen, end de er i de større klasser. Af tabellen kan man altså læse, at eleverne gennem skoleforløbet oplever en stigende mulighed for at kunne være sig selv. Dog er der forbundet en vis usikkerhed med denne fortolkning af tabellen, idet andelen af *ved ikke*-svar

TABEL 3.1.

Elevernes frihed til at være på deres egen måde opdelt på klassesetrin og køn. Pct.

	KAN DU FÅ LOV AT VÆRE HELT PÅ DIN EGEN MÅDE I DIN KLASSE					Total	N
	Ja, meget	Ja, nogenlunde	Nej, næsten ikke	Nej, slet ikke	Ved ikke		
4. klasse	33	36	14	7	10	100	700
5. klasse	40	37	11	7	5	100	901
6. klasse	43	38	9	4	6	100	668
7. klasse	45	39	9	4	3	100	803
8. klasse	57	33	7	1	2	100	762
9. klasse	55	34	7	2	2	100	685
Total	46	36	10	4	4	100	4.519
Pige	47	36	9	3	5	100	2.188
Dreng	43	37	10	6	4	100	2.324
Total	46	36	10	4	4	100	4.512

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

stiger ned gennem klassetrinnene. Denne usikkerhedsfaktor findes ligeledes ved næsten alle de følgende tabeller. Mellem kønnene findes en svag tendens til, at pigerne i højere grad oplever at kunne være på deres egen måde end drengene.

For at vurdere, hvilken værdi eleverne tillægger retten til at være på sin egen måde, stillede vi dem over for den hypotetiske situation, at de skulle flytte til en ny klasse, og spurgte dem: *Hvor vigtigt ville det være for dig, at du kan få lov til at være helt på din egen måde?* Svarene fremgår af tabel 3.2.

Samlet er det mere end halvdelen af eleverne, der opfatter det som *meget vigtigt* at kunne få lov til at være helt på sin egen måde, hvis de skulle skifte klasse. Kun 12 pct. synes at lægge mindre vægt på retten til individualitet. Der er markante forskelle både mellem klassetrin og mellem drengenes og pigernes svar. Sidstnævnte forskel gjorde sig langt fra gældende med samme kraft i foregående spørgsmål. Der er nu en moderat tendens til, at pigerne lægger noget mere vægt på retten til at kunne være sig selv i den tænkte situation, end drengene gør. Styrken af tendensen op gennem klassetrinnene er igen moderat i retning af, at eleverne på de ældre klassetrin lægger

TABEL 3.2.

Elevernes vurdering af, hvor vigtigt det ville være at få lov at være på deres egen måde ved et forestillet klasseskifte opdelt på klassetrin og køn. Pct.

	HVOR VIGTIGT VILLE DET VÆRE FOR DIG, AT DU KAN FÅ LOV TIL AT VÆRE HELT PÅ DIN EGEN MÅDE					Total	N
	Meget vigtigt	Temmelig vigtigt	Lidt vigtigt	Slet ikke vigtigt	Ved ikke		
4. klasse	41	31	18	2	8	100	700
5. klasse	52	27	13	3	5	100	904
6. klasse	50	32	11	2	5	100	669
7. klasse	58	32	7	1	2	100	799
8. klasse	67	27	4	0	2	100	762
9. klasse	69	25	4	1	1	100	684
Total	55	29	10	2	4	100	4.518
Pige	63	26	7	1	3	100	2.192
Dreng	49	32	12	3	4	100	2.319
Total	55	29	10	2	4	100	4.511

Klassetrin: $\gamma = 0,23$; $p = 0,000$. Køn: $\gamma = 0,29$; $p = 0,000$.

større vægt på at kunne få lov at være på deres egen måde end eleverne på de yngre klassetrin.

Da både klassetrin og køn har betydning for besvarelsen af det stillede spørgsmål, bliver det interessant at opstille endnu en tabel. Tabellen skal afsløre, om det forholder sig således, at køn har forskellig betydning på forskellige klassetrin. Svaret findes i tabel 3.3.

Yderst til højre i tabellen vises de beregnede, statistiske mål for effekten af køn på hvert klassetrin. For 4. klassetrin er det ikke muligt med tilstrækkelig statistisk sikkerhed at bestemme nogen kønseffekt. Men den antydede tendens (værdien af γ -koefficienten) på klassetrinnet ligger dog fint på linje med de øvrige, signifikante tendenser på de andre klassetrin. Den samlede tendens er, at kønsforskellen bliver større fra 4. til 9. klassetrin, hvilket kommer til udtryk ved de svagt stigende sammenhængsmål op gennem klassetrinnene.¹ Således er der kun en moderat sammenhæng mellem køn og vigtigheden af at kunne få lov til at være på sin egen måde på 5. klassetrin, mens den på 9. klassetrin er noget stærkere.² Denne sammenhæng kan formuleres som, at pigerne har kraftigere tendens til i stigende grad at værdsætte deres individualitet op gennem klassetrinnene end drengene.

I forhold til vores forventning har vi således fået bekræftet vores antagelse om, at *med stigende alder (og elevernes deraf følgende mere differentierede og reflekterende selv) bliver det mere vigtigt at kunne være sig selv og kunne være til stede med sit individuelle særpræg i klassen. Vi har derimod fået kuldkastet vores forventning om, at kønnene skulle stå lige i dette spørgsmål. Det er vigtigst for pigerne at kunne være sig selv og være til stede med deres individuelle særpræg, og det bliver tilsyneladende vigtigere jo ældre, de er.* Vi kan nu spørge, hvordan denne kønsforskel kan forklares. I kapitel 1 nævntes tre teorier til forklaring af kønsforskelle i skoleklassen, reproduktionsteorien (kønsmagtsteorien), identifikationsteorien og kønskonstruktionsteorien (Bjerrum Nielsen, 2000). Inspireret af de to første teorier er foretaget en række empiriske undersøgelser, der viser, at piger er meget optaget af relationer (og derfor i stor udstrækning dyrker venindedyader), mens drenge er mere optaget af sagforhold i den ydre verden (og derfor færdes mere i grupper) (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). At piger synes at være mere optaget af relationer, giver en udmærket forklaring på, hvorfor de lægger mere vægt end drenge på at kunne være til stede med deres individualitet i klassefællesskabet.

TABEL 3.3.

Elevernes vurdering af, hvor vigtigt det ville være at få lov at være på deres egen måde ved et forestillet klasseskifte opdelt på køn og på hvert klassetrin. Pct.

	HVOR VIGTIGT VILLE DET VÆRE FOR DIG, AT DU KAN FÅ LOV TIL AT VÆRE HELT PÅ DIN EGEN MÅDE					Total	N
	Meget vigtigt	Temmelig vigtigt	Lidt vigtigt	Slet ikke vigtigt	Ved ikke		
KLASSETRIN 4:							
Pige	58	24	4	2	12	100	353
Dreng	62	20	12	1	5	100	344
Total	61	22	8	1	8	100	697
KLASSETRIN 5:							
Pige	68	22	5	1	4	100	430
Dreng	68	20	4	3	5	100	474
Total	68	21	4	2	5	100	904
KLASSETRIN 6:							
Pige	65	26	5	1	3	100	315
Dreng	65	23	5	1	6	100	355
Total	65	24	5	1	5	100	670
KLASSETRIN 7:							
Pige	73	24	2	0	1	100	379
Dreng	64	26	5	2	3	100	418
Total	69	25	3	1	2	100	797
KLASSETRIN 8:							
Pige	72	23	3	1	1	100	388
Dreng	67	26	4	1	2	100	372
Total	71	24	3	1	1	100	760
KLASSETRIN 9:							
Pige	72	24	3	0	1	100	328
Dreng	58	30	6	3	3	100	356
Total	65	27	5	1	2	100	684

4. klasse: $\gamma = 0,12$; $p = 0,059$ 5. klasse: $\gamma = 0,27$; $p = 0,000$.

6. klasse: $\gamma = 0,20$; $p = 0,003$ 7. klasse: $\gamma = 0,38$; $p = 0,000$.

8. klasse: $\gamma = 0,35$; $p = 0,000$ 9. klasse: $\gamma = 0,49$; $p = 0,000$.

Som en anden væsentlig del af det liberale rettighedskompleks spurgte vi til oplevelserne af personlig menings- og ytringsfrihed. Disse spørgsmål handlede om, hvorvidt eleverne oplevede at kunne komme frem med deres mening i klassen.

At kunne give udtryk for sine synspunkter og meninger er et centralt træk ved den mennesketype, der svarer til eller er funktionel for det liberale demokrati. I sin ydre form tildeler demokratiet borgeren en ytrings- og meningsfrihed, en ret til at ytre sig og mene noget. Men i sit indre liv realiseres demokratiet kun, hvis borgeren i rimelig udtrækning magter at udnytte eller udfylde denne ret. Den relevante psykologiske egenskab kan vi betegne som menings- og ytringsevne. I psykologisk forstand er denne evne – ud over dens videnskæssige og kognitivt/sproglige komponenter – baseret på tilstedeværelsen af en rimelig portion selvfølelse og selvværd, jf. forrige afsnit. Udviklingen af denne evne hos den almindelige befolkning er historisk foregået op igennem de sidste århundreder, og processen pågår endnu. Ikke så få savner stadig selvværd og mod til at sige deres mening, hvilket fremgår af en række populære kurser og bøger om emnet.³

Borgerens menings- og ytringsevne kommer på særlig prøve, når man står alene mod en overmagt af autoriteter eller andre mennesker. Dette har vi prøvet at indbygge i undersøgelsens spørgsmål, som læseren vil se om lidt.

Flere klassiske socialpsykologiske undersøgelser viser, hvor svært det er for det moderne menneske at stå fast som individ over for et pres både fra ligestillede og fra autoriteter. Solomon Asch (1951) lod collegestuderende deltage i en gruppe, hvor man skulle bedømme, om længden af en fremvist linje var lig med den ene, den anden eller den tredje af tre andre fremviste linjer. Svaret var enkelt og let at give, men blev gjort vanskeligt ved, at de øvrige gruppemedlemmer var instrueret i at afgive forkert svar. Det viste sig nu, at godt en tredjedel af forsøgspersonerne afgav forkerte svar, fordi de ikke var i stand til at stå op mod gruppepresset. Knap to tredjedele afgav korrekte svar, men en del angav, at de havde været meget i tvivl og følt situationen ganske ubehagelig.

Forsøget er blevet gentaget med 7-10-års-børn (Berenda, 1950), og her var evnen til at holde fast i det korrekte svar dårligere end hos de voksne. Man kan nu spørge, hvad forskel der er på de individer, der bukker under for gruppepresset, og dem, der kan stå fast på deres opfattelse. Crutchfield (1955)

undersøgte dette og fandt, at de elever, der bukker under for gruppepresset, karakteriseres ved mangel på selvtillid og behovet for at bevare facaden. De var autoritetsorienterede og defensive. De elever, der kunne fastholde deres opfattelse, var mere åbne, spontane, selvsikre og selvudtrykkende. Disse beskrivelser passer fint til forrige afsnits fremstilling af betydningen af, at demokratiets medborgere kan „være sig selv“.

En senere meget berømt undersøgelse af Stanley Milgram (1977) viser, at det moderne menneske synes at have mindst lige så svært ved at stå fast på sin overbevisning over for autoriteter som over for ligestillede. Et foruroligende stort antal forsøgspersoner var parat til at gå mod deres egne principper og tilføje en medforsøgsperson elektriske stød, fordi forsøgslederen bad dem om det.

Lad os nu betragte danske skoleelevers parathed til at stå fast på deres mening, hvis læreren eller de andre elever står for noget andet.

Først skal vi se på nogle elevers erfaringer med at udtrykke deres mening, når de er uenige med læreren. En elev fra en 6. klasse i provinsen beskriver, hvad der sker, når de i klassen skal bestemme noget:

Vi råber bare op og siger, det vi vil. Og så bliver vi ved, lige til læreren siger ja.

Hvorfor siger du meget?

Fordi jeg vil gerne have ret.

Så du er ikke bange for at sige din mening?

Nej, overhovedet ikke.

Hvad nu, hvis du er uenig med nogle af de andre elever?

Så skal jeg bare have min mening!

Hvad nu, hvis du er uenig med læreren?

Så bliver jeg som regel gerne sendt på kontoret eller et eller andet.

Her udviser eleven rigeligt med mod og frihed til at ytre sig. Hverken i relation til læreren eller til de andre elever opleves nogen form for begrænsning af ytringsfriheden. Undlader vi her i første omgang at tage stilling til, om eleven eventuelt misbruger sine rettigheder, så repræsenterer eleven et eksempel på en selvstændig fortolkning og håndhævelse af en vidtgående menings- og ytringsfrihed. Friheden afgrænses kun af lærerens sanktioner i form af at sende eleven ud af klassen.

En pige fra en anden 6. klasse, nu i Københavns omegn, siger her, hvad hun gør, når hun er uenig med læreren:

Det kan godt være lidt svært og så få trumfet igennem en gang imellem. Men så må man også igen bare snakke med læreren om det. Og så sige: „Kan du ikke godt se, det ville være bedre, hvis vi gjorde sådan?“ Så vil de også kigge en ekstra gang på tingene. Så vil de måske sige: „Så skal vi lige finde ud af det i morgen.“ Hvis de lige skal hjem og lige tænke over, hvad der ville være godt.

Denne elev er heller ikke bange for at tage en diskussion med læreren. Ved at argumentere for sin sag og appellere til lærerens omtanke synes der at være gode muligheder for at gøre sin mening gældende. Modsat konfliktlinjen i forrige citat er ytringerne her af en mere forhandlende karakter, og eleven oplever, at disse tages alvorligt af læreren.

En dreng fra 8. klasse i Storkøbenhavn siger:

Hvis jeg er uenig med læreren, så er det jo sådan meget irriterende, fordi så bliver de tit sure. Så bliver de sådan ret irriterede. De bliver ikke sure, men så bliver de sådan ret irriterede. Så siger de: „Hold nu mund!“ og „Jeg har ret“ – „Slut dér!“ Hvis man så bliver ved med at sige: „Nej, men jeg er sikker på, det ikke er sådan“, og de bliver ved, og de bliver ved – det er uendeligt.

Denne elev praktiserer også sin menings- og ytringsfrihed. Men hans erfaringer er, at hvis han er uenig med læreren, så bliver det mødt med irritation og kontante afvisninger. Selvom eleven praktiserer sin ytringsfrihed, så bliver hans udsagn ikke taget alvorligt, og læreren beder ham i stedet om at indstille argumentationen. Selvom der er ytringsfrihed, så er det altså ikke sikkert, at elevens meninger bliver taget til efterretning af læreren.

De elevudtalelser, vi har fremdraget her, peger alle på, at man godt kan ytre sig, selvom man er uenig med læreren, men samtidig er der stor variation i de situationer, eleverne skildrer. Ytringsfriheden gæstales og udnyttes på forskellige måder i forskellige kontekster, og uenigheder med læreren kan udspille sig på mange måder.

Det er ikke kun muligheden for at udtale sig i opposition til læreren, der er interessant i forhold til oplevelsen af ytringsfrihed. Det er lige så centralt for den demokratiske erfaring, om eleverne kan sige deres mening, når de er uenige med hinanden. Lad os igen begynde med at se på nogle elevers oplevelse. En dreng fra 8. klasse i Storkøbenhavn svarer på, om han taler meget, når de diskuterer i klassen:

Meget. Ja, det gør jeg faktisk. Fordi jeg er sådan en, der gerne vil have, at det skal gå, som jeg synes. Hvis man selv kan få lidt indflydelse på, hvordan det skal være i skolen, så er det bare at tage chancen.

Hvad hvis du er uenig med nogle af de andre elever?

Så siger jeg det. Det kan godt være nogle gange, at jeg siger det lidt for hårdt. Men altså, jeg får det sagt. Jeg får udtrykt, hvad jeg selv mener om det, de siger. Så kan det godt være, de bliver sure, men altså, det må jeg også tage med.

Eleven her er meget bevidst om, at hvis man skal have indflydelse på skolelivet, så må man ytre sig. Selvom andre elever kan føle deres mening tilside, og der kan opstå konflikter, så undlader denne elev ikke at udtrykke sine personlige holdninger.

En elev fra 9. klasse i Storkøbenhavn siger om uenigheder med andre elever i klassen:

Ja, det som jeg altid prøver, det er selvfølgelig at komme med egne meninger. Det er meget vigtigt, at man kommer med dem. Hvis der sådan er lidt uenighed i klassen, jamen så prøver man da at snakke om det. Og at argumentere med, hvorfor man mener det, som man siger.

Opfordrer lærerne jer nogen gange til at danne jeres egne meninger?

Ja, det gør de, meget. De lægger meget op til, at vi kommer med vores egne meninger. Det er meget vigtigt i stedet for, at der er nogle, der bare sidder og så følger med flertallet. De er meget interesserede i, at vi kommer med vores egne meninger.

Også denne elev oplever at kunne formulere sine holdninger og lægger endvidere meget vægt på, at der er plads til, at den enkelte elev formulerer sin egen mening. Her spiller læreren en aktiv rolle i den demokratiske erfaringsdannelse, idet han direkte opfordrer til, at eleverne danner deres egne meninger frem for konformt at følge andres.

En dreng i 4. klasse fra provinsen opfører sig ganske anderledes, når han er uenig med de andre elever:

Nogle gange bliver jeg sur. Så sidder jeg bare og er sur, indtil jeg finder på noget at lave. Så bliver jeg glad igen.

Siger du, at du er sur?

Nej, men det kan man se!

Hvor de øvrige citater fremhæver den verbaliserede uenighed, så er der her tale om en elev, der gør opmærksom på sin uenighed igennem sit kropssprog. Selvom nonverbal kommunikation formentlig er vigtig i klasseværelset, så betragter vi den ikke som afgørende for den demokratiske erfaringsdannelse. Vi ved ikke, om muligheden for at ytre sig er til stede for drengen, men idet han undlader at verbalisere sin uenighed, så vælger han også at forholde sig passivt i den demokratiske proces. I sådanne situationer er det op til lærerens opmærksomhed og fornemmelse for situationen, om drengen skal opfordres til at udtale sin uenighed, eller om han blot skal have lov til at være sur.

En anden elev har anderledes erfaringer fra diskussioner internt mellem eleverne i sin klasse:

Ja, nogle gange så kommer jeg med sådan nogle mærkelige meninger en gang imellem, fordi at så kommer klassen med én mening, og så kommer lille mig med en mening for mig selv. Så er jeg ikke så god til at forsvare min mening, når de kommer med spørgsmål, så jeg bliver nødt til at sige okay.

Så du mangler simpelthen argumenter?

Næh, det er mere for ikke at komme op og skændes med resten af klassen, så siger jeg okay, I har ret. På en måde kan jeg godt lide det, men på en anden måde, så synes jeg også, det er irriterende, at der ikke er andre, der har det på samme måde, som kunne bakke mig lidt op.

I forhold til de to forrige citater er det tydeligt, at eleven i dette citat ikke oplever samme ytringsfrihed som de andre. Eleven betegner sine egne meninger som mærkelige. Dette skal formentlig forstås i forhold til en umiddelbart gældende „standard“ hos flertallet i klassen. Eleven føler en eller anden form for pres, der får vedkommende til at censurere sig selv i sin meningsfremførelse. I stedet for at fastholde sin overbevisning, så bøjer eleven sig for et meningsflertal i klassen, som vedkommende ikke er i stand til eller har lyst til argumentere imod. Naturligvis kan det „at bøje sig“ også ses som en væsentlig demokratisk erfaring, men hvis der er en generel tendens til, at den enkelte elev ikke vil sige sin mening, fordi den er i konflikt med klassens, så er det en stærk, om end indirekte, begrænsning af elevens ytringsfrihed. At fællesskabet således lægger begrænsninger på den enkeltes ytringsfrihed, er uacceptabelt i en liberal tradition, som vægter individets frihedsrettigheder.

Lignende erfaringer udtrykkes hos følgende elev:

Jeg har det bare sådan, at man ikke rigtig tør sige, hvis man har sin egen mening i klassen. Der er altid sådan nogle, der siger, nej, hold nu op – eller sæt dig nu ned. Der er altid en eller anden. Sådan nogle, der tager over og siger, at nu tager du dig lige sammen. Så holder man bare helt mund til sidst.

Når eleven her ikke tør sige sin mening, så skyldes det andre elevers dominans. Det er ikke klart, om det som i forrige citat skyldes et flertal i klassen, eller om det snarere er enkelte klassemedlemmer, der stiller sig i vejen for ytringsfriheden.

I spørgeskemaundersøgelsen undersøgte vi elevernes erfaringer med at udtrykke deres mening, selvom læreren eller de øvrige elever havde andre opfattelser. Vi stillede følgende spørgsmål til eleverne: a) *Kan du sige, hvad*

TABEL 3.4.

Elevernes mulighed for at udtrykke personlige holdninger på trods af uenighed med læreren eller de andre elever opdelt på klassetrin. Pct.

	KAN DU SIGE, HVAD DU MENER I KLASSEN, SELVOM DU ER UENIG MED ...						Total	N
	Ja, meget	Ja, nogenlunde	Nej, næsten ikke	Nej, slet ikke	Ved ikke			
A) LÆREREN								
4. klasse	17	46	15	7	15	100	703	
5. klasse	21	48	17	5	9	100	901	
6. klasse	20	56	14	3	7	100	668	
7. klasse	30	53	11	3	3	100	803	
8. klasse	38	50	8	2	2	100	765	
9. klasse	49	43	6	1	1	100	685	
Total	29	50	12	3	6	100	4.525	
B) DE ANDRE ELEVER								
4. klasse	26	41	16	6	11	100	700	
5. klasse	26	43	18	6	7	100	901	
6. klasse	28	47	16	3	6	100	668	
7. klasse	32	47	14	4	3	100	798	
8. klasse	39	46	9	2	4	100	762	
9. klasse	52	37	7	2	2	100	685	
Total	34	43	14	4	5	199	4.514	

a) Læreren: $\gamma = 0,29$; $p = 0,000$. b) de andre elever: $\gamma = 0,22$; $p = 0,000$.

du mener i klassen, selvom du er uenig med læreren? og b) Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med de andre elever? Svarene fremgår af tabel 3.4. Som nævnt i kapitel 1 gælder det for alle bogens tabeller, at hvis kønsforskelle ikke er nævnt, er det fordi, der ikke er signifikante kønsforskelle. Og er aldersforskelle ikke nævnt, er der ingen signifikante aldersforskelle.

Af de totale fordelinger for begge spørgsmål ser vi, at langt det overvejende svar er, at man *meget* vel eller *nogenlunde* kan ytre sig, selvom man er uenig med læreren eller de andre elever. Den største gruppe er den, der svarer moderat positivt, altså *ja, nogenlunde*. En stor del af den variationsbredde, vi har set i de ovenstående citerede udtalelser fra eleverne, kan formentlig være indeholdt i denne moderat positive svarkategori.

Der er markante ændringer hen over klassetrinnene. Eleverne i de større klasser er langt mere sikre på deres ret til at ytre sig i uenighed med læreren. Op gennem klassetrinnene er der en stabil vækst i gruppen, der svarer *ja, meget*, til, at man kan være uenig med læreren eller de andre elever. Styrken af sammenhængen er moderat. Der er ikke signifikant forskel på kønnene.

For også i spørgeskemaundersøgelsen at indfange aspekter af ytringsfriheden, der vedrører retten til at udtrykke følelsesmæssige forhold, såsom krænkelse og forurettelse, præsenterede vi eleverne for påstanden: *I vores klasse har man lov til at sige det, hvis man er rigtig vred*. Svarene fremgår af tabel 3.5.

TABEL 3.5.

Elevernes mulighed for at udtrykke uenighed i form af følelsesmæssigt udbrud som vrede. Pct.

	I VORES KLASSE HAR MAN LOV TIL AT SIGE DET, HVIS MAN ER RIGTIG VRED					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
4. klasse	45	16	18	7	14	100	705
5. klasse	43	23	17	5	12	100	906
6. klasse	38	25	18	6	13	100	669
7. klasse	36	28	20	7	9	100	801
8. klasse	36	27	19	5	13	100	759
9. klasse	34	31	19	5	11	100	682
Total	39	25	18	6	12	100	4.522

$\chi^2 = 68,5$; $df = 15$; $p = 0,000$.

Størsteparten af eleverne er udmærket tilfredse med deres ret til at udtrykke sig, når de er rigtig vrede. Selvom mange svarer positivt, er det værd at bemærke, at der er en betydelig gruppe, der giver udtryk for, at man kun i nogen udstrækning eller aldrig kan udtrykke stærke vredesfølelser i klassen. Tabellen viser, at tilslutningen til det absolut positive svar falder med stigende klassetrin. Derimod stiger tilslutningen til det moderat positive svar med stigende klassetrin. Vi kan se dette som udtryk for stigende differentiering i elevernes tænkning og måske øget selvkontrol.

Sammenfatter vi oplevelsen af egen menings- og ytringsfrihed, forekommer der ikke kønsforskelle i materialet. Her står kønnene lige, hvad man vel også kunne formode. Derimod er der som vist en markant aldersudvikling i tabel 3.4. Dette skyldes formentlig først og fremmest, at eleverne ifølge den almindelige kognitive udviklingsteori med stigende alder får et mere differentieret og mere sikkert greb om verden og en mere udviklet personlig identitet, med andre ord en fastere basis for deres meningsdannelse. Men det er derudover muligt, at evnen til at modstå gruppepres, som antydnet i den førnævnte undersøgelse af Berenda, stiger med alderen. Denne egenskab må anses for at være central for det demokratiske medborgerskab.

KONKURRENCE

Vi har ovenfor belyst elevernes realisering af deres individualitet samt deres erfaringer med menings- og ytringsfrihed. Vi har ønsket at belyse endnu et aspekt af det liberale demokrati, konkurrencen. I opfattelsen af demokratiet i en liberal optik indgår, at individerne konkurrerer om fx at levere de bedste varer og de bedste ydelser. Når individerne konkurrerer, opnås fordele for helheden. Til demokratiet i liberal forstand svarer derfor en mennesketype, der er indstillet på at konkurrere inden for de af samfundet fastsatte regler derom, og som er indstillet på i denne konkurrence at yde alt, hvad han eller hun kan præstere.

Det er ganske vanskeligt at finde frem til, hvilke aspekter af skolelivet der svarer til og kan formodes at forberede til denne konkurrerende side af samfundslivet. Eksempler på konkurrencesituationer i skolen kan være: sportsskampe, konkurrencer mellem klasser eller grupper af elever på en skole, landsdækkende konkurrencer mellem skoleklasser eller grupper af elever, konkurrencer mellem enkeltelever i atletik, konkurrencer mellem elevgrupper i at finde flest mulige ord, der begynder med et bestemt bogstav eller flest mulige ord, der er indeholdt i et større ord. Disse eksempler vil

de fleste nok opfatte som positiv, energimobiliserende konkurrence. En anden og formentlig mere tvivlsom form for konkurrence er den strukturelle konkurrence, der består i, at alle elever i en klasse altid konkurrerer om karakterer eller om lærerens opmærksomhed. Her handler det om skoleelevernes langvarige indbyrdes forhold. Den konkurrencestruktur, der findes her, virker antageligvis mere negativt eller tvetydigt. Der er ikke her den energimobiliserende effekt, som vi finder i de første eksempler, og som kendes fra sportsverdenen.

For at belyse omfanget af konkurrence mellem eleverne i den danske folkeskole stillede vi eleverne over for to påstande: a) *I vores klasse er der meget konkurrence mellem eleverne i timerne*, og b) *I vores klasse er der meget konkurrence mellem eleverne i frikvartererne*. Det skal straks siges, at spørgsmålene har den mangel, at ordet „konkurrence“ kan forbindes med forskellige aktiviteter, samt at vi ikke ved, om det opfattes negativt eller positivt. Alligevel er svarene af interesse. De fremgår af tabel 3.6.

I den samlede elevgruppe er der intet, der tyder på en udpræget oplevelse af konkurrence mellem eleverne hverken i timerne eller i frikvartererne. Tilsammen tilkendegiver 71 pct. af eleverne, at der aldrig eller kun nogle gange er meget konkurrence i timerne, og 65 pct., at der aldrig eller kun nogle gange er meget konkurrence i frikvartererne. Altså er der lidt flere

TABEL 3.6.

Elevernes oplevelse af konkurrence i timerne og i frikvartererne opdelt på køn. Pct.

	I VORES KLASSE ER DER MEGET KONKURRENCE MELLEM ELEVERNE I ...					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
A) TIMERNE							
Pige	3	8	38	37	14	100	2.184
Dreng	6	13	41	26	14	100	2.327
Total	5	10	40	31	14	100	4.511
B) FRIKVARTERERNE							
Pige	3	10	36	32	19	100	2.189
Dreng	7	18	39	22	14	100	2.325
Total	5	14	38	27	16	100	4.514

a) Timerne: $\gamma = -0,25$; $p = 0,000$; b) frikvartererne: $\gamma = -0,29$; $p = 0,000$.

elever, der i frikvartererne end i timerne for det meste oplever konkurrence mellem eleverne. Vi må dog bemærke den relativt store usikkerhed i spørgsmålet, idet cirka 15 pct. af de adspurgte elever ikke har kunnet besvare det. Mellem kønnene eksisterer en moderat tendens til, at drengene i højere grad oplever konkurrence end pigerne. Den største forskel mellem kønnene findes i den helt benægtende svarkategori, hvor væsentlig flere piger indikerer, at der aldrig er meget konkurrence i timerne eller i frikvartererne.

I forbindelse med oplevelsen af konkurrence i frikvartererne findes en ændring op gennem klassetrinnene. Kontrollerer vi elevernes vurderinger af påstanden om konkurrence i frikvartererne opdelt på klassetrin, finder vi en moderat sammenhæng mellem klassetrin og konkurrenceoplevelse (tabel 3.7).

Selvom frikvartererne generelt ikke opfattes som meget præget af konkurrence, bliver de alligevel i en lidt højere grad opfattet som sådan af eleverne på de yngste klassetrin. Forskellen på yngre og ældre elever er størst i den rent afvisende kategori, hvor der grupperer sig omkring 18 pct. flere 9. klasseelever end 4. klasseelever.

Vi kan nu spørge, hvorfor tallene for konkurrenceoplevelse er forholdsvis lave, hvorfor der er kønsforskelle, og hvordan den nævnte moderate aldersforskel skal forstås.

TABEL 3.7.

Elevernes oplevelse af konkurrence i frikvartererne opdelt på klassetrin. Pct.

	I VORES KLASSE ER DER MEGET KONKURRENCE MELLEML ELEVNERNE I FRIKVARTERERNE					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
4. klasse	7	16	37	21	19	100	701
5. klasse	8	13	42	20	17	100	904
6. klasse	4	16	39	23	18	100	668
7. klasse	5	15	42	23	15	100	799
8. klasse	3	13	34	36	14	100	766
9. klasse	2	10	35	39	14	100	682
Total	5	14	38	27	16	100	4.520

$\gamma = 0,19$; $p = 0,000$.

Tallene for konkurrenceoplevelse må kaldes lave, når kun 15 pct. af eleverne finder, at der for det meste eller altid er meget konkurrence i timerne, mens 26 pct. siger, at det er der aldrig. En nærliggende forklaring er, at den danske skoleideologi i mange år har været samarbejds- og konsensusorienteret. Man har været optaget af at beskytte eleverne mod konkurrencens negative sider (fx manglende selvtillid og følelsen af at være dum, hvis man altid får dårlige karakterer). Måske har skolen herved i sin pædagogikudformning ofret konkurrencens positive sider (fx virkelyst, driftighed, evne til at overvinde nederlag).

En række undersøgelser viser, at i visse kulturer bliver børn mere samarbejdsorienterede, i andre mere individuelt konkurrerende (Cole & Cole, 2001: 575). Undersøgelser fra flere lande har peget på, at børn fra landet er mere samarbejdsorienterede, børn fra storbyen mere konkurrerende. Der ligger antageligvis en kompleks pædagogisk opgave i at optimere såvel samarbejds- som konkurrencefærdigheder hos skoleelever.

De angivne kønsforskelle viser, at drengene i vores undersøgelse erfarer mere konkurrence end pigerne. Dette resultat kan ses i lyset af de i kapitel 1 nævnte empiriske undersøgelser, der har vist, at piger er mere relationsorienterede og optaget af socio-emotionelle kompetencer, mens drenge er mere udadrettet handleorienterede. Det skal præciseres, at disse forskelle er iagttaget for nogle år siden, og at de muligvis kan være under ændring.

Den begrænsede aldersforskel for frikvarterkonkurrence tyder på, at eleverne de sidste to skoleår glider over i en roligere og mere konsensuspræget samværsform. Der er et stort hop i den benægtende svarkategori fra 23 pct. i 7. klasse til 36 pct. i 8. klasse. En mulig forklaring kan være, at eleverne på dette trin glider fra en mere kønssegregeret samværsform til en, hvor dreng-pige-relationerne intensiveres (Cole & Cole, 2001: 627ff).

Samlet må man dog på basis af de fundne tal fra et pædagogisk perspektiv rejse spørgsmålet, om der er for lidt udnyttelse af de positive udformninger af det at konkurrere i danske klasser og skoler.

S A M M E N F A T N I N G

Kapitlet belyser folkeskoleelevernes erfaringer med liberale demokratispekter. Først undersøges erfaringen af individualitet og personlig frihed. Her viser analysen, at eleverne i udstrakt grad oplever at kunne være sig selv i folkeskolen. Således oplever otte ud af ti elever, at de kan få lov til at være på deres egen måde i klassen. Eleverne får således erfaringer med at

udtrykke deres individualitet i folkeskolen og tilegner sig på denne måde et grundelement i en demokratisk praksis, som fremstår centralt i en liberal optik. Samtidig giver eleverne udtryk for, at de finder dette aspekt af demokratiet meget væsentligt. Op gennem klassetrinnene oplever eleverne, at de i stigende grad kan udfolde deres individualitet, og de lægger også i stigende grad vægt på dette. Begge disse tendenser ses tydeligere hos pigerne end hos drengene.

Et mere konkret aspekt af den liberale demokratierfaring er muligheden for at ytre sin mening. Her mener otte elever ud af ti, at de har mulighed for at udtrykke deres mening – også selvom de er uenige med læreren eller andre elever i klassen. Vi kan således konstatere, at eleverne besidder en udbredt erfaring med brugen af deres menings- og ytringsfrihed i praksis, idet de generelt oplever at kunne give deres uenighed til kende i klassen. Både for uenighed med læreren og med de øvrige elever gælder det, at eleverne i stigende grad erfarer eksistensen af menings- og ytringsfrihed op gennem klassetrinnene. Også i forhold til at kunne udtrykke sin uenighed følelsesmæssigt, fx gennem vrede, finder eleverne, at der er gode muligheder, om end eleverne på de ældre klassetrin her modsat før er mere forbeholdne. Det er positivt i det liberale demokrati, at eleverne igennem deres tid i folkeskolen i stigende grad oplever, at de kan ytre sig. Dette bibringer eleverne vigtige demokratiske erfaringer, som altså folkeskoleklassen er rammen om at udvikle.

En af måderne, hvorpå eleverne udnytter deres individuelle potentiale og frihed, er gennem konkurrence. Her oplever eleverne dog ikke i særlig høj grad intern konkurrence i timerne. Syv ud af ti erklærer således, at der aldrig eller kun en gang imellem er konkurrence mellem eleverne. Heller ikke når konteksten er frikvarteret, mener eleverne, at de har nogen udbredt konkurrenceerfaring. Drengene erfarer mere konkurrence end pigerne. Konkurrencen i frikvartererne er faldende op gennem klassetrinnene.

NOTER

- 1 På et 95 pct. signifikansniveau er forskellene mellem γ -koefficienter dog ikke statistisk sikker. Der er altså kun tale om antydningen af en svag tendens.
- 2 Gammakoefficienten kan dog ikke anses som helt pålidelig, da der er tomme felter i den tabel, som ligger til grund for beregningen.
- 3 Som tidstypisk eksempel kan nævnes Anne Dicksons bog, *Og jeg mener, hvad jeg siger* (1988).

FÆLLESSKABETS FORANKRING I DEN DANSKE FOLKESKOLE

Efter at have undersøgt folkeskoleelevers demokratiske erfaringer ud fra et liberalt perspektiv vil vi i dette kapitel tage udgangspunkt i den republikanske tilgang. Med denne nye optik fremtræder en anden del af de demokratiske erfaringer i folkeskolen. Som beskrevet i kapitel 2 er den grundliggende forestilling for den republikanske demokratitænkning, at demokrati og fællesskab er nært forbundne fænomener.

HOVEDRESULTATER FRA ET REPUBLICANSK PERSPEKTIV

Nedenfor opsummeres i figur 4.1 operationaliseringen fra kapitel 2. I diagrammet er opstillet analysetemaerne og disses operationaliseringer til spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen.

I de følgende afsnit behandles de republikanske demokratiaspekter et efter et i form af elevudsagn samt kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

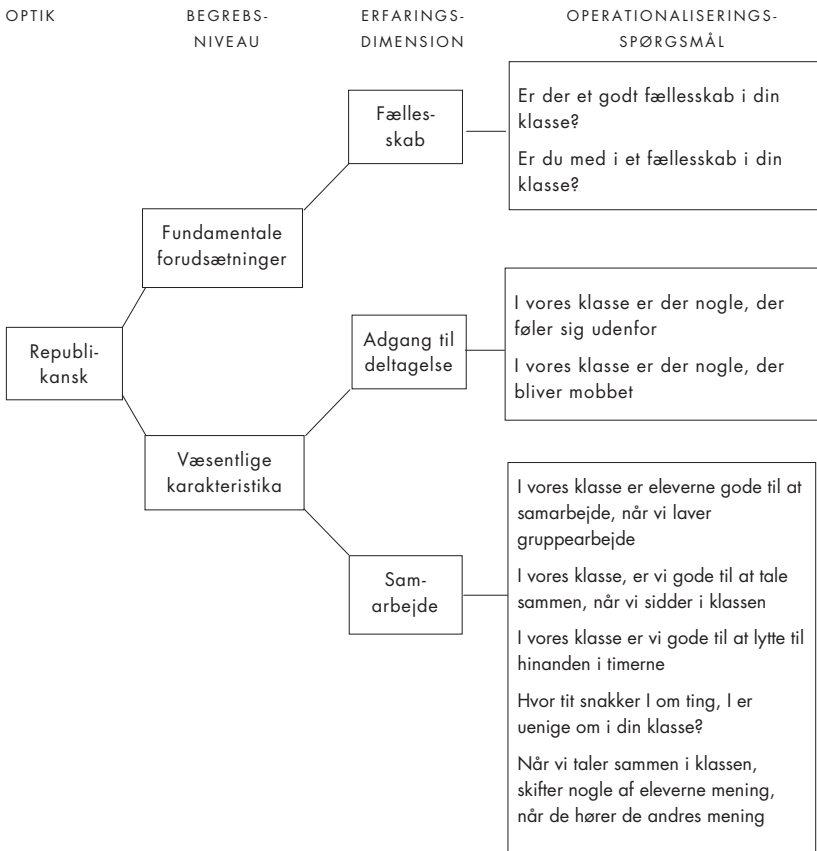
ELEVERNES ERFARING MED FÆLLESSKAB

Et velfungerende fællesskab er en afgørende forudsætning for det republikanske demokrati. Fællesskabet er udgangspunktet for at kunne sikre, at den enkelte kan artikulere sine interesser, at disse tages seriøst, samt at selvbestemmelse igennem fællesskabet er muligt i skolelivet. Igennem fællesskabet skal eleven have muligheden for at påvirke sin hverdag. Fællesskabet sikrer muligheden for grundlæggende republikanske demokratierfaringer.

Ligesom demokratiet i liberal forstand er baseret på borgere, der kan være sig selv i deres individuelle særpræg, findes der også en psykologisk forudsætning for demokratiet i republikansk forstand: at den enkelte kan

FIGUR 4.1.

Operationaliseringsdiagram for republikanske demokratiaspekter



fungere i et fællesskab. Borgeren må således have fællesskabsevne, og skolen må bidrage til udviklingen af denne egenskab.

Når vi om lidt undersøger kvaliteten af elevernes fællesskab, siger det naturligvis både noget om individernes færdigheder og om kulturen i klassen og skolen, på samme måde som menings- og ytringsfrihedsspørgsmålene i forrige kapitel både sagde noget om individerne og kulturen.

Elevernes fællesskabsdeltagelse og betydningen af skolekulturens fællesskabsudformning er forskningsmæssigt belyst inden for både udviklingspsykologien og gruppe- og socialpsykologien.

Op igennem skolealderen mindskes forældrenes betydning, mens kam-

meratgruppens betydning stiger. Der synes at være enighed i litteraturen om, at kammeratrelationerne og dermed fællesskabsudformningen og fællesskabsdeltagelsen i klassen spiller en overordentlig stor rolle for den enkelte, ikke blot for det aktuelle velbefindende, men også mærkbart for kvaliteten af den senere udvikling (McHale et al., 2003: 257; Kinderman, 2003: 408ff). Kammeratgruppedeltagelse menes således at fremme kommunikationsevnen, evnen til at forstå en andens synspunkt og evnen til at komme ud af det med andre (Cole & Cole, 2001: 584).

Fællesskabets store betydning understreges ligeledes i den klassiske gruppepsykologi. Et antal undersøgelser viser således, at fællesskabstæthed eller sammenhængskraften (cohesiveness) i en gruppe spiller en væsentlig rolle for gruppens produktivitet samt for medlemmernes tilknytning og deres overtagelse og videreførelse af gruppenormerne (Cartwright & Zander, 1968). Der er derfor al grund til at tro, at velfungerende klassefællesskaber har en meget væsentlig betydning for, at der i eleverne indarbejdes ønskelige normer og idealer, i dette tilfælde normer og idealer, der er funktionelle for demokratisk samfundsliv. Dette synspunkt er allerede for mange år siden med betydelig dokumentation udviklet og fremført af den danske psykolog Arne Sjølund (1965).

I det følgende skal vi se på, hvordan eleverne selv formulerer deres oplevelse af klassefællesskab. En pige fra 8. klasse på en sjællandsk provinsskole beskriver fællesskabet i sin klasse således:

Vi har alle sammen lidt den samme mening. Vi mener de samme ting og sådan. Man kan sådan snakke om alt muligt til hvilken som helst klassekammerat. Der er ikke nogen, der rigtig er udenfor. Og så kan man bare snakke om hemmeligheder og fortælle og sådan – til nogen man måske heller ikke altid er sammen med. Det gør ikke noget, fordi at vi bare er så meget sammen – samlet. Der er ikke nogen, der er decideret udenfor. Det er rigtig godt. Vi har heller aldrig haft mobning i vores klasse. Det betyder meget.

Denne 8. klasse beskrives som et meget integreret fællesskab, der er baseret på en værdikonsensus, hvor der er en høj grad af overensstemmelse mellem de enkelte elevers holdninger. Efter pigens udsagn er eleverne meget sammen, og alle er inkluderet i klassens fællesskab. Når klassefællesskabet på en gang kan inkludere alle elever, og der samtidig stadig kan herske en udbredt enighed blandt de forskellige elever, er der tale om et meget homogent

fællesskab. At alle taler med hinanden, kunne ses som en forudsætning for dette sammenhold, idet den affødte fortrolighed er et godt udgangspunkt for at afstemme synspunkterne blandt klassens elever.

Vi skal nu se på en 4. klasse fra Vestsjælland. Vi spurgte en pige, om hun kunne beskrive sin klasse:

Den er okay. Der er nogle ballademagere. Men når de ikke er sammen, så er de meget søde. Det er en god klasse. Det er nogle søde børn nogle gange. Så har vi nogle gode lærere, og så har vi nogle sjove fag... Vi er blevet gode venner og bedre til at sige: „Okay, hvis hun er en dum smatso, så går vi ud og laver noget sammen“, i stedet for at der er én, der står til sidst og er ked af det, fordi hun ikke har nogen at lege med.

Er I gode venner?

Ja, det er vi. Fordi vi kan godt enes om tingene. Og vi kan finde på noget, vi alle sammen vil. Det er ikke kun nogle, der måtte være med. Hvis vi nu er i gang med at bygge en hule, kun pigerne, så er der nogle, der siger: „Så må drengene ikke være med“. Jeg synes godt, drengene kan være med. Bare vi kan finde ud af det sammen. Fordi hvis vi er i gang med at lave noget sjovt, så kan de altså godt være med. Men så bliver man også nogle gange lidt irriteret. Fordi så kommer de og tager overhånd. Så skal de bestemme lidt. Men alligevel, hvis vi alle sammen finder ud af, at vi kan gøre det sammen, så kan vi godt få noget hyggeligt ud af det.

Der er også her en høj grad af konsensus om værdier og af inklusion i fællesskabet, hvilket gør det handlekraftigt. Dette kan ses i beskrivelsen af, hvordan venskabet mellem eleverne gør, at de tager hånd om alle, og ikke efterlader nogen alene uden legekammerater. Dette kan ses som et eksempel på, at fællesskabet kan sikre den enkeltes udfoldelsesrum. Hun har iagttaget, at når drengene gerne vil være med, så kommer de ofte til at bestemme. Men hun ser også, at denne gruppering ikke er stærkere end, at fællesskabet stadig kan skabe konsensus om, hvordan man kan lege sammen på en måde, så ingen føler sig bestemt over. Denne observation tyder på, at hvis fællesskabet er stærkt, så giver det mulighed for at sikre, at alle kan udfolde sig.

Vi skal nu se på, hvad nogle drenge siger. Først en dreng fra 6. klasse på en skole i Nordsjælland:

Det er en sød klasse. I parallelklassen er de sådan sure og sådan noget. Hvis vi spørger dem om noget, så siger de nej på en dårlig måde, altså de kan ikke sige det pænt. Hvis jeg kommer og spørger om noget, så hvis han ikke vil have det, så siger han det pænt i min klasse, men det

gør de ikke i parallelklassen... For det meste vi drenge, alle drengene i klassen, vi spiller bordtennis. I hvert eneste frikvarter. Pigerne, det er mere sådan noget kort. Skjul og sådan noget udenfor. Men ellers så er det et godt fællesskab. I min klasse er det ikke sådan, så de bliver sure i løbet af ingenting. Okay, hvis de bliver sure eller sådan noget, så bliver de gode venner igen efter en dag eller sådan noget. Men, hvad hedder det, når vi er sammen med dem eller noget, så er det heller ikke sådan, at nu kommer I op og slås bare på grund af en ting. Nej, det er det ikke... Det (fællesskabet i klassen) er godt nok, som det er nu. Jeg synes ikke, det kunne være bedre. Vi er rigtig gode venner i vores klasse.

Denne elev lægger vægt på, at der er en venlig tone eleverne imellem. Selvom pigerne og drengene har forskellige interesser, så er der alligevel et godt fællesskab, og eleverne bliver ikke så let sure på hinanden, og hvis de gør, så er det let at blive gode venner igen.

På en anden skole spurgte vi en dreng, igen fra 6. klasse, om, hvordan han syntes et godt fællesskab i klassen skulle være, og han svarede:

Det skal være sådan, at alle kan lide alle, og der ikke er nogen, der ikke kan lide hinanden. Og man skal være ærlige, tror jeg. Det er vigtigt.

Denne dreng sætter meget høje idealer for fællesskabet, nemlig at alle skal kunne lide hinanden. Hvis dette krav er opfyldt, så er det ingen sag at have et stærkt fællesskab, og man kan lettere være ærlig, hvis der er en grundlæggende sympati mellem eleverne. Men i virkelighedens verden er det sjældent, at alle kan lide alle, og så opstår der grupperinger. Vi skal nu se på en skoleklasse i Storkøbenhavn, som har oplevet disse grupperinger. Vi spurgte en dreng fra 8. klasse, om han kunne beskrive sin klasse.

Ja, for et par år siden var den sådan indelukket. Sådan klassen for sig. Nu er den begyndt at åbne sig mere. Lukke andre ind... Der var to-tre grupper, som gik sammen og ikke talte med hinanden eller andre. Nu taler alle med alle. Der er ikke nogen problemer nærmest.

Hvordan er fællesskabet i klassen?

Som sagt så, for et år siden, eller halvandet år, der var der jo ikke så mange, der snakkede sammen. Så har vi været på nogle lejrture siden og er begyndt at snakke alle sammen nu. Man stiller sig over ved nogle andre, end man ellers ville have gjort for nogle år siden. Snakker med dem. Kommer ind på nogle personlige områder, som man ikke havde villet snakke om før. Forskellige, måske lidt mere personlige områder.

Hvordan synes du, et godt fællesskab skal være?

Det skal være sådan nogenlunde, som vi har det i klassen, hvor der ikke er de store problemer med splitning i klassen. Eller hvor nogle de sådan ikke gider at snakke med andre, fordi de er bare for dumme. Men hvor alle sådan mere eller mindre kan enes.

Denne elev har oplevet, at klassen har været præget af en skarp opdeling mellem forskellige grupper, som har været ødelæggende for fællesskabet. Eleverne har ikke kunnet snakke sammen og har ikke følt, at klassen kunne være et samlingspunkt for de forskellige grupperinger. Eleven angiver, at problemet er blevet løst, blandt andet ved hjælp af sociale arrangementer, hvor eleverne har bragt personlige emner i spil. Dette har givet eleverne mulighed for at lære hinanden bedre at kende og har åbnet for en styrkelse af fællesskabet på tværs af sociale grupperinger. Når den enkelte har foretaget en personlige investering i de øvrige elever, er der sket en bedring af fællesskabet, hvor alle nu føler, at de har ret til at være med.

Citaterne her rummer beskrivelser af og forventninger til fællesskabet. Fællesskabets vigtighed opleves tydeligt, både når det skaber frihed og konsensus, og når det i sit fravær gør det svært at blive enige og afholder elever fra at deltage i beslutninger.

Vi skal nu se på resultater fra undersøgelsens kvantitative del suppleret med yderligere citater, der belyser elevernes generelle demokratierfaringer ud fra et republikansk perspektiv. I undersøgelsens kvantitative del stillede vi forskellige spørgsmål, der belyser elevens oplevelse af fællesskab i sin klasse. For det første stillede vi spørgsmålet: *Er der et godt fællesskab i din klasse?* Svarene er gengivet i tabel 4.1.

Der er 38 pct. af eleverne, der svarer *ja, meget* til spørgsmålet, om der er et godt fællesskab i deres klasse, mens 48 pct. svarer *ja, nogenlunde*. Det er altså i alt 86 pct. af eleverne, der giver en positiv vurdering af klassefællesskabet. 11 pct. svarer i de negative kategorier. Der er altså et stort flertal, der karakteriserer klassefællesskabet positivt, og en mindre gruppe på godt en tiendedel, der oplever, at det ikke er godt.

Som det fremgår af tabel 4.1, kan vi følge aldersudviklingen. I materialet er der en tendens til, at eleverne på de ældste klassetrin giver en mindre positiv vurdering af klassefællesskabet end eleverne på de yngste klassetrin. Der er tale om en svag, men signifikant sammenhæng. Dette kunne indikere forandringer enten i skoleklassen som fællesskabsramme eller i elevernes brug og værdsættelse af denne fællesskabsramme gennem skoleforløbet. På de ældste klassetrin er eleverne i hvert fald lidt mindre positive i deres karakteristik af klassefællesskabet. Vi kan ikke se, om grunden er, at fælles-

TABEL 4.1.

Elevernes oplevelse af fællesskab i deres klasse opdelt på klassetrin. Pct.

	ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?					Total	N
	Ja, meget	Ja, nogenlunde	Nej, næsten ikke	Nej, slet ikke	Ved ikke		
4. klasse	44	44	6	1	5	100	699
5. klasse	42	45	7	3	3	100	900
6. klasse	39	49	7	2	3	100	664
7. klasse	35	51	9	3	2	100	799
8. klasse	38	49	9	2	2	100	761
9. klasse	30	52	12	5	1	100	680
Total	38	48	8	3	3	100	4.503

$\gamma = 0,14$; $p = 0,000$.

skaberne bliver dårligere, eller om det er eleverne, der med stigende alder bliver mere kritiske over for en fællesskabsform, de tidligere har været mere tilfredse med. Det kan også være begge dele.

Det er nu af interesse at se på, om den utilfredse tiendedel og om det tilfredse flertal er jævnt fordelt i alle klasser. Det fremgår af tabel 4.2, at det er et overvældende flertal af klasser, hvori størstedelen af eleverne giver

TABEL 4.2.

Elevernes oplevelse af fællesskab i deres klasse grupperet klassevis

Pct. af elever i en klasse, der har svaret <i>ja, meget</i> eller <i>ja, nogenlunde</i>	ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?	
	Andel klasser Pct.	Antal klasser N
20 < x ≤ 30	1	2
30 < x ≤ 40	0	1
40 < x ≤ 50	2	4
50 < x ≤ 60	2	6
60 < x ≤ 70	4	11
70 < x ≤ 80	20	50
80 < x ≤ 90	25	63
90 < x ≤ 100	46	115
Total	100	252

en positiv vurdering af fællesskabet, dvs. svarer i enten *ja*, *meget* eller *ja, nogenlunde*.

I 9 ud af 10 klasser vurderer mere end 70 pct. af eleverne fællesskabet positivt, og i lidt under halvdelen af klasserne er det over 90 pct. af eleverne, der vurderer fællesskabet positivt. Bemærk dog, at der er et antal „problemklasser“ med ikke velfungerende fællesskab. Hvis vi som kriterium sætter, at otte ud af 10 elever skal være tilfredse, er der 29 pct. af klasserne, hvor fællesskabet ikke er tilfredsstillende. Tallene synes dog at indikere, at der som hovedtendens udvikler sig relativt tætte og ganske omfattende fællesskaber i folkeskoleklasserne, og giver vidnesbyrd om, at disse fællesskaber er en integreret del af folkeskoleklassen.

Ud over elevens beskrivelse af klassefællesskabet var vi også interesserede i en vurdering af, hvor meget dette fællesskab betyder for den enkelte. Derfor spurgte vi i den kvalitative undersøgelse eleverne om, hvad der ville være vigtigt, hvis eleven skulle skifte skole og begynde i en ny klasse, som fx her:

Hvad ville betyde meget for dig, hvis du flyttede til en anden skole?

Venskaberne. Det der med at komme ind og få en veninde hurtigst muligt. Så man ligesom kommer ind i klassen, så man ikke bare sådan sidder helt alene.

For denne elev er det afgørende at kunne forme venskabsrelationer og på den måde blive en del af den nye klasse. En anden elev siger følgende om, hvad der er afgørende, hvis et skoleskift skulle komme på tale:

At de er flinke, og at de er sådan lige til at gå til. At det ikke bare er sådan, at de sidder og griner og fniser af én. At de er flinke fra starten. Det har meget med noget om fællesskab at gøre.

Også for denne elev er de sociale relationer vigtige, men derudover fremhæves den generelle stemning i klassen. Det handler altså ikke bare om at finde gode venner i enkeltpersoner, men i vid udstrækning om at blive taget godt imod af klassefællesskabet, hvis man skulle flytte skole.

For at vurdere, hvilken værdi eleverne tillægger et godt fællesskab, stillede vi dem i den kvantitative undersøgelse over for den hypotetiske situation, at de skulle starte i en ny klasse, og bad dem om at tage stilling til følgende spørgsmål: *Hvor vigtigt ville det være for dig, at der er et godt fællesskab i den nye klasse?* Svarene fremgår af tabel 4.3.

TABEL 4.3.

Elevernes vurdering af, hvor vigtigt fællesskab er ved et forestillet klasseskift. Pct.

	HVOR VIGTIGT VILLE DET VÆRE FOR DIG, AT DER ER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN NYE KLASSE?					Total	N
	Meget vigtigt	Temmelig vigtigt	Lidt vigtigt	Slet ikke vigtigt	Ved ikke		
Total	66	24	5	1	4	100	4.519

Fællesskab synes at være et vigtigt fænomen for de danske folkeskoleelever. 90 pct. af eleverne tilkendegiver, at det ville være *meget vigtigt* eller *temmelig vigtigt* for dem, at der er et godt fællesskab i en ny klasse, de skulle flytte til. Kun 6 pct. af eleverne er mere forbeholdne.

For at få uddybet forståelsen af klassefællesskaberne spurgte vi også eleverne: *Er du med i fællesskabet i din klasse?* Svarene fremgår af tabel 4.4.

Her tilkendegiver 88 pct. af eleverne at være meget eller nogenlunde med i klassens fællesskab, mens en gruppe på 8 pct. siger, at de er uden for fællesskabet. Den positive side af dette resultat er, at et stort flertal af eleverne i folkeskolen oplever at være med i fællesskabet i deres klasse. Dette synes at vidne om, at langt de fleste elever har muligheder for at gøre erfaringer med demokratiet på republikansk vis. Den negative side af resultatet er, at en ikke ubetydelig del af eleverne i undersøgelsen tilkendegiver, at de ikke er med i klassens fællesskab. De 8 pct. udgør 356 elever i undersøgelsens 252 klasser. Gennemsnitligt er der altså en til to elever i hver klasse, der oplever at stå uden for klassefællesskabet.

Igen er det af interesse at se, om de 8 pct., der står uden for fællesskabet, spredt sig jævnt over klasserne.

TABEL 4.4.

Elevernes oplevelse af at tilhøre fællesskabet i klassen. Pct.

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

TABEL 4.5.

Elevernes oplevelse af at tilhøre fællesskabet i klassen grupperet klassevis efter andel elever i en klasse, der har svaret i de to positive svarkategorier

ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?		
Pct. af elever i en klasse, der har svaret <i>ja, meget</i> eller <i>ja, nogenlunde</i>	Andel klasser Pct.	Antal klasser N
$50 < x \leq 60$	2	5
$60 < x \leq 70$	4	10
$70 < x \leq 80$	15	38
$80 < x \leq 90$	35	87
$90 < x \leq 100$	44	112
Total	100	252

I tabel 4.5, hvor elevernes besvarelse er opdelt klassevis efter andele af elever, der svarer i en af de to positive svarkategorier, falder knap halvdelen af alle klasserne i kategorien, hvor over 90 pct. af eleverne svarer *ja, meget* eller *ja, nogenlunde* til spørgsmålet om at være med i fællesskabet i klassen. I ingen klasser svarer mindre end halvdelen af eleverne i de to positive kategorier.

Men en nærmere optælling i materialet viser, at det er 39 af de 252 klasser, svarende til 15 pct. af klasserne, hvor alle eleverne positivt tilkendegiver, at de *meget* eller *nogenlunde* er med i klassefællesskabet. I 179 klasser, svarende til 71 pct., er der mindst én elev, der tilkendegiver ikke at være med i klassefællesskabet. Selvom det alt i alt kun er 8 pct. af eleverne, der svarer sådan, er det altså klart størstedelen af klasserne i undersøgelsen, hvor mindst en af eleverne direkte tilkendegiver ikke at være med i klassefællesskabet. I 18 pct. af klasserne er det tre eller flere af eleverne, der siger, at de ikke er med i fællesskabet. Disse tal kan tages som udtryk for, at det er vanskeligt – også på folkeskoleplan – at udvikle fællesskaber, der ikke ekskluderer nogen. På den anden side skal det bemærkes, at det rent faktisk er muligt at udvikle klassefællesskaber, hvor alle er med. Det er lykkedes for 15 pct. af klasserne! Men samlet må vi sige, at omfanget af elever, der føler sig udenfor, peger på, at der her er et område for målrettet indsats i folkeskolen.

Man kan selvfølgelig stille sig det spørgsmål, om det nødvendigvis opleves negativt at stå uden for klassefællesskabet. Mange vil kende et barn, som måske er noget særligt, som interesserer sig for andre ting end de fleste, og som måske med slet skjult selvbevidsthed oplever at være noget særligt.

TABEL 4.6.

Sammenhængen mellem elevernes tilhørsforhold til fællesskabet i klassen og elevernes oplevelser af at være i klassen. Pct.

ER DU MED I FÆLLESSKABET I DIN KLASSE?	I VORES KLASSE ER DER RART AT VÆRE					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
Ja, meget	52	41	6	1	0	100	2.365
Ja, nogenlunde	26	57	15	1	1	100	1.562
Nej, næsten ikke	13	45	33	6	3	100	268
Nej, slet ikke	12	31	34	21	2	100	86
Ved ikke	23	42	27	2	6	100	195
Total	39	46	12	2	1	100	4.476

$\gamma = 0,51$; $p = 0,000$.

Måske vil dette barn tilkendegive ikke at tilhøre fællesskabet i klassen, og måske er det tilfreds med, at det forholder sig sådan. Der er ingen tvivl om, at sådanne børn findes i de danske folkeskoleklasser, men hvad er den generelle reaktion på ikke at være med i klassefællesskabet? Sammenhængen mellem elevens tilhørsforhold til fællesskabet og oplevelsen af, om der er rart at være i klassen, er undersøgt i tabel 4.6.

Af tabellen kan man se, at elever, der oplever at være med i klassefællesskabet, giver mere positive tilkendegivelser med hensyn til, hvor rart der er at være i klassen end elever, der oplever at stå udenfor. Tendensen er helt tydelig med en signifikant og stærk sammenhæng; jo mere man oplever at være med i klassefællesskabet, jo rarere oplever man klassen. Selvom det også fremgår af tabellen, at der undtagelsesvis godt kan findes tilfredse „enspændere“, så er tendensen tydeligvis, at velvære i klassen hænger sammen med deltagelse i klassefællesskabet. Dette resultat understreger, at der er tale om en påtrængende problematik, når der i så mange klasser er nogle, der føler sig udenfor.

ERFARING MED DELTAGELSE

For demokratiet i republikansk forstand har det væsentlig betydning, at borgeren føler sig inkluderet i fællesskabet. At føle sig inkluderet eller ekskluderet er en central menneskelig grunderfaring, og skolealderen er en

livsperiode, hvor der gøres mange erfaringer med eksklusion og inklusion. Fællesskabsdeltagelse er således en væsentlig erfaringsdimension i skolelivet. Manglende eller utilfredsstillende fællesskabsdeltagelse fører i en del tilfælde til negative skolepræstationer og skole-dropout en del år senere (Cole & Cole, 2001: 584).

At være med i fællesskabet er ikke bare afgørende for glæden ved at gå i skolen. Hvis man står uden for fællesskabet, kan man miste såvel demokratiske erfaringer som deltagelsesrettigheder. Afgørelser, der vedrører den enkelte elevs skoleliv, afgøres ofte i klassefællesskabet, og hvis man befinder sig i periferien af dette, er der risiko for, at man simpelthen ikke får mulighed for at gøre sin mening gældende. Dermed går man både glip af den demokratiske erfaring, der ligger i at deltage i den fælles beslutningstagning, i diskussionen og argumentationen, og samtidig mister man muligheden for at gøre sine interesser gældende og få dem optaget i fællesskabet. Der er således omfattende konsekvenser forbundet med at stå uden for fællesskabet.

For at belyse, i hvilken grad klassefællesskabet omfatter alle elever, bad vi eleverne om at tage stilling til påstanden: *I vores klasse er der nogle, der føler sig udenfor*. Her bad vi eleverne om at vurdere, om der er nogle, som ikke får mulighed for at deltage i fællesskabet. Emnet er det samme som i tabel 4.4, men denne gang er det rettet mod indlevelse i klassekammeraternes situation. Svarene fremgår af tabel 4.7 dels opdelt på klassetrin og dels undersøgt for sammenhæng med spørgsmålet om individuel oplevelse af tilhørsforhold til fællesskabet behandlet i tabel 4.4.

Blandt samtlige elever i undersøgelsen svarer 25 pct., at der i klassen *altid* eller for *det meste* er nogle, der føler sig udenfor. 42 pct. svarer, at det passer nogle gange, mens 11 pct. siger, at det aldrig er tilfældet. En stor gruppe, nemlig 22 pct., som svarer *ved ikke*, medfører et forbehold for den relative svarfordeling. Den store andel siger noget om problemet med at sætte sig i den andens sted. Foruden at eleverne kan have haft svært ved at vurdere, om andre føler sig udenfor i klassen, er det også tænkeligt, at der er tale om et spørgsmål, som for nogle kan være mindre behageligt at besvare. Ved ikke-procenten daler noget med stigende alder, hvilket passer med teorien om, at børn med stigende alder bliver bedre til at sætte sig i andres sted (Berk, 2003: 407; Cole & Cole, 2001: 562ff).

Igen ønsker vi at se, om klasserne er forskellige med hensyn til oplevelsen af, at nogle lukkes ude. Er nogle klasser præget af eksklusion, andre af inklusion? I tabel 4.8 vises den klassevise fordeling af de 25 pct. af eleverne,

TABEL 4.7.

Elevernes vurdering af, om nogle føler sig uden for klassefællesskabet opdelt på dels klassetrin og dels spørgsmålet om eleven er med i klassefællesskabet. Pct.

	I VORES KLASSE ER DER NOGLE, DER FØLER SIG UDEFOR					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
KLASSETRIN							
4. klasse	4	11	47	14	24	100	704
5. klasse	6	14	43	12	25	100	902
6. klasse	8	15	39	11	27	100	667
7. klasse	9	22	43	8	18	100	800
8. klasse	9	18	40	12	21	100	761
9. klasse	13	22	39	11	15	100	683
Total	8	17	42	11	22	100	4.517
ER DU MED I FÆLLESSKABET I DIN KLASSE?							
Ja, meget	7	14	43	14	22	100	2.369
Ja, nogenlunde	7	19	44	9	21	100	1.557
Nej, næsten ikke	16	33	34	6	11	100	268
Nej, slet ikke	34	23	26	7	10	100	86
Ved ikke	7	11	38	6	38	100	196
Total	8	17	42	11	22	100	4.476

Klassetrin: $\gamma = -0,15$; $p = 0,000$. Med i fællesskabet: $\gamma = -0,24$; $p = 0,000$.

der svarer, at der *altid* eller *for det meste* er nogle i klassen, der er udenfor.

Det er kun i 12 pct. af undersøgelsens 252 klasser, at over halvdelen svarer, at der *altid* eller *for det meste* er nogle, der føler sig udenfor. Derimod er der 27 pct. af klasserne, hvor 10 pct. eller mindre af eleverne har vurderet, at der *altid* eller *for det meste* er nogle, der føler sig udenfor.

Dette resultat tyder på en forholdsvis lav grad af erkendelse blandt eleverne af, at nogle føler sig udenfor. Ovenfor bemærkede vi i forbindelse med tabel 4.5, at der er et flertal af klasserne i undersøgelsen (nemlig 71 pct.), hvor mindst en elev direkte tilkendegiver ikke at være med i klassefællesskabet. Hvis alle elever i klassen var opmærksom på, at mindst én følte sig udenfor, skulle 71 pct. procent af klasserne i tabel 4.8 ideelt ligge i 90 til 100 pct.-

TABEL 4.8.

Elevernes vurdering af, om nogle føler sig uden for klassefællesskabet grupperet klassevis efter andel elever i en klasse, der har svaret i de to bekræftende svarkategorier

I VORES KLASSE ER DER NOGLE, DER FØLER SIG UDEFOR		
Pct. af elever i en klasse, der har svaret <i>ja, meget eller ja, nogenlunde</i>	Andel klasser Pct.	Antal klasser N
0 < x ≤ 10	27	71
10 < x ≤ 20	18	45
20 < x ≤ 30	19	47
30 < x ≤ 40	12	29
40 < x ≤ 50	12	30
50 < x ≤ 60	8	19
60 < x ≤ 70	3	7
70 < x ≤ 80	1	3
80 < x ≤ 90	0	0
90 < x ≤ 100	0	1
Total	100	252

intervallet. Det er som nævnt kun i 12 pct. af klasserne, at over halvdelen af eleverne giver udtryk for erkendelse af, at nogle føler sig udenfor. Denne relativt lave grad af opmærksomhed på, at nogle føler sig udenfor, peger på et muligt område for indsats. Hvis skolen skal løse problemet med elever, der føler sig uden for klassefællesskabet, må det i første omgang indebære en større erkendelse og anerkendelse af problemerne blandt eleverne.

Tilbage ved tabel 4.7 bemærkes en tendens til, at erkendelsen af, at nogle føler sig udenfor, forandrer sig gennem klassetrinnene. Tendensen antyder, at der op gennem klassetrinnene sker en forøgelse af bevidstheden om forskellige positioner i det sociale miljø i klassen. Sammenhængen er signifikant, men kun svag. Hvis man sammenligner med tabel 4.4, som viste, at andelen af elever, der føler sig udenfor, ikke forandrer sig op gennem klassetrinnene, kan det udledes, at eleverne i stigende grad bliver opmærksomme på, at der er nogen, der føler sig uden for fællesskabet. Denne aldersudvikling svarer meget godt til de fremherskende teorier om social udvikling og selvudvikling. I alderen 10-16 år udvikles, jf. fremstillingen i kapitel 1, evnen til differentieret opfattelse af sociale forhold. Og helt specifikt udvikles evnen til at se på en sag fra en andens synsvinkel (Berk, 2003: 407; Cole & Cole, 2001: 562ff), hvilket giver en rimelig forklaring på aldersudviklingen i tabel 4.7.

Den tilsyneladende voksende bevidsthed om klassens sociale miljø gennem klassetrinnene må vurderes positivt i forhold til det konstante omfang af problemet omkring elever, der føler sig udenfor. Bag denne stigende erkendelse kan ligge såvel pædagogiske indsatser som udvikling i elevernes sociale fornemmelse og evne til at sætte sig i andre elevers sted. Negativt gælder, at erkendelsen ikke medfører konkrete forandringer, der kan iagttages her i undersøgelsen.

Når eleverne generelt sætter fællesskabet højt og gerne vil være med i det, men stadig indikerer, at der er en del, der står uden for fællesskabet, kan mobning være en af grundene. Mobning er et fænomen, som netop udskiller elever fra fællesskabet, og derfor er omfanget af mobningen i en klasse en indikator på, hvor inkluderende eller ekskluderende klassefællesskabet er. Vi skal nu se på nogle elevers erfaringer med mobning. En pige fra 4. klasse siger:

Der er én i vores klasse, der bliver meget mobbet. En af pigerne. Men det er, fordi hun bliver let sur. Men ellers tror jeg, egentlig, de fleste er okay gode venner i klassen.

Hvordan synes du, et rigtigt godt fællesskab skal være i en klasse?

Man skal ikke gå og mobbe nogle. Man skal heller ikke være onde ved hinanden, og man skal stoppe, når man siger stop. Og så skal man selvfølgelig kunne lide hinanden.

Denne elev påpeger, at et godt fællesskab indebærer såvel et fravær af mobning som tilstedeværelsen af sympati. Eleven mener således, at fællesskabet er konstitueret i både et fravær af dominans, der sikrer, at ingen undertrykkes, og i et positivt tilvalg af andre. Lad os se på en beskrivelse fra en anden elev:

Lars er i det hele taget meget slem for hende, der bliver mobbet meget. Hende kender jeg. Jeg kender også hendes familie, og jeg ved, hun har det svært derhjemme en gang imellem. Hendes stedfar er strid mod hende og sådan noget. Også fordi hun er lidt anderledes, jeg tror ikke, hun er helt klar oppe i hovedet. Hun løber også på en sjov måde. Og så kommer Lars: „Åh Tanja“ og gør nar af hende. Så får jeg lidt ondt af hende. Han generer hende rigtig meget. Hun kan ikke finde ud af så meget, og hun kan heller ikke stave. Hun er ordblind. Så det driller han hende også med... Vi har den der bog. En bog, der hedder „Fremmed“, der har været noget om det. Der har læreren gennemgået meget om mobning, om hvordan man led. For mig ser det ud, som om at Lars er begyndt at tænke over det, vil jeg sige. Jeg håber det da, men man ved jo aldrig.

Eleven definerer her træk af mobningens væsen. Mobning retter sig mod den, der er anderledes. Pigen, der bliver mobbet, beskrives således som fagligt og motorisk svag og i det hele taget anderledes end de øvrige elever i klassen. I beskrivelsen af mobningen giver eleven udtryk for medlidenhed med mobbeofferet og viser forståelse for situationen, idet offerets problemer i hjemmet påpeges. Men samtidig tyder det ikke på, at eleven har forsøgt at hjælpe. Selvom mobningen kan gennemskues, så kræver det stor styrke at sætte sit tilhørsforhold til fællesskabet ved at sige fra over for mobning. I denne klasse har læreren taget problemet alvorligt og gået ind i en diskussion af mobningens konsekvenser.

I spørgeskemaundersøgelsen bad vi eleverne om at oplyse, om de havde kendskab til mobning i deres klasse. Vi stillede dem over for påstanden: *I vores klasse er der nogle, der bliver mobbet*. Svarene fremgår opdelt på køn af tabel 4.9.

En tredjedel af eleverne i undersøgelsen svarer, at det *aldrig passer*, at nogle bliver mobbet i klassen. 37 pct. svarer, at det kun *nogle gange passer*. I den anden ende er der 17 pct. af eleverne, som udtrykker, at der *altid* eller *for det meste* er nogle i klassen, der bliver mobbet. I forhold til den andel, der svarer bekræftende på, at der er nogle i klassen, som føler sig uden for fællesskabet (se tabel 4.7), er der omkring 8 pct. færre elever, der mener, at nogle i klassen mobbes. Noget tyder på, at mobning således blot er én årsag ud af flere til oplevelsen af at være udenfor.

I tabel 4.9 bemærkes en signifikant kønseffekt af moderat styrke. Drengene giver generelt lidt mere udtryk for, at der finder mere mobning sted, end pigerne gør. Vi har ikke tidligere kunnet konstatere kønsforskelle med

TABEL 4.9.

Elevernes vurdering af, om nogle bliver mobbet i deres klasse opdelt på køn. Pct.

	I VORES KLASSE ER DER NOGLE, DER BLIVER MOBBET					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
Pige	5	10	35	37	13	100	2.191
Dreng	7	12	40	28	13	100	2.326
Total	6	11	37	33	13	100	4.517

$\gamma = -0,17$; $p = 0,000$.

hensyn til selv at føle sig udenfor (tabel 4.7), så årsagen til kønsforskellen i tabel 4.9 er næppe egen erfaring som offer. Eventuelt kan den i kapitel 1 nævnte antagelse om en større omsorgs- og relationsorientering hos pigerne og en højere udadrettethed hos drengene ligge bag. Det skal bemærkes, at der ikke er nogen aldersudvikling. Mobbeprocenten ligger på samme niveau op gennem klassetrinnene. Det ser ikke ud til, at de pædagogiske påvirkningsforsøg i løbet af de seks år får nævneværdigt bugt med dette fænomen, hvis skadevirkninger er velbeskrevne.

Det er derfor interessant at undersøge, om mobbefænomenet er jævnt fordelt i alle klasser. Vi har undersøgt, hvordan de 17 pct., som svarer bekræftende på mobning i klassen, er fordelt i undersøgelsens 252 klasser. Fordelingen ses i tabel 4.10.

I 105 klasser, lig med 42 pct., svarer en tiendedel af eleverne eller mindre, at der *altid* eller *for det meste* er mobning i klassen. Ved en optælling i materialet ser vi, at ud af disse 105 klasser er der 47, hvor ingen elever svarer, at der altid eller for det meste er nogle, der bliver mobbet. Det er altså et betragteligt antal klasser, hvor der efter elevernes egne udsagn ikke er tale om mobning i større grad. Men der er også deciderede mobbeklasser. I

TABEL 4.10.

Elevernes vurdering af, om nogle bliver mobbet i deres klasse grupperet efter andel elever i en klasse, der har svaret i de to bekræftende svarkategorier

I VORES KLASSE ER DER NOGLE, DER BLIVER MOBBET		
Pct. af elever i en klasse, der har svaret <i>ja, meget</i> eller <i>ja, nogenlunde</i>	Andel klasser Pct.	Antal klasser N
0 < x ≤ 10	42	105
10 < x ≤ 20	22	55
20 < x ≤ 30	17	44
30 < x ≤ 40	8	21
40 < x ≤ 50	8	19
50 < x ≤ 60	2	4
60 < x ≤ 70	1	3
70 < x ≤ 80	0	0
80 < x ≤ 90	0	1
Total	100	252

otte klasser, svarende til 3 pct., er det mere end halvdelen af eleverne, der svarer, at der *altid* eller *for det meste* er nogle, der bliver mobbet. Der er altså et mindre antal klasser i denne undersøgelse, hvor udbredt mobning er et problem, som eleverne generelt erkender.

ERFARING MED SAMARBEJDE

Det republikanske demokrati er – ligesom det moderne samfund i øvrigt – baseret på tanken om mennesker, der er i stand til at samarbejde. Samarbejdsevnen og samarbejdsfærdighederne bliver hermed en central egenskab at søge udviklet hos eleverne i folkeskolen.

I det følgende skal vi se lidt nærmere på, hvordan samarbejdet i de danske skoleklasser fungerer. Her undersøges graden af samarbejde i klassen, hvorvidt det er muligt af komme til orde i fællesskabet, om andre elever lytter til det, man siger, i hvilken grad man kan snakke om uenigheder, og om diskussioner får eleverne til at modificere deres standpunkter. Alle disse forhold er sigende for, om et fællesskab kan fungere i stil med det demokratiske fællesskab i den republikanske optik. Fællesskabet skal fungere som rum for et fællesprojekt, hvortil den enkelte skal kunne udtrykke sine meninger, og hvori en kollektiv overenskomst skal kunne opnås, og beslutninger træffes. For at eleverne bibringes demokratiske erfaringer i et republikansk perspektiv kræves altså, at de tilhører et fællesskab, der kan danne overenskomster. I et sådant fællesskab er retten til at tale og pligten til at lytte vigtige elementer for velfungerende demokratiske processer.

En lærer fra en storkøbenhavnsk skole siger om eleverne:

De har været vant til at være nogle små dygtige individualister, der har siddet i de første år i skolen og arbejdet mere eller mindre på egen hånd. Så der, hvor vi kan udfordre dem, det er på det samarbejds-mæssige. Altså lære dem at indgå i forskellige samarbejdsrelationer.

Denne lærer påpeger, at eleverne har erfaringer med det individuelle arbejde fra de mindre klasser, og at skolen kan sætte ind ved at bibringe dem erfaringer med samarbejde. Han ser det derfor som skolens opgave at supplere denne individualistiske arbejdsform ved at træne samarbejdet. En dreng fra 4. klasse på en provinsskole beskriver fællesskabet i sin klasse på denne måde:

Det er godt. Vi er gode venner.

Hvordan synes du, et godt fællesskab skal være?

Da skal alle nok være venner og arbejde godt sammen.

For denne elev er venskaber en afgørende del af klassens fællesskab, men derudover peger han på, at godt samarbejde eleverne imellem er et vigtigt element i et velfungerende klassefællesskab.

For generelt at belyse elevernes erfaringer med samarbejde i skoleklassen stillede vi eleverne over for påstanden: *I vores klasse er eleverne gode til at samarbejde, når vi laver gruppearbejde*. Svarene fremgår af tabel 4.11 og er opdelt på klassetrin.

Tre fjerdedele af eleverne giver positive svar med hensyn til samarbejdet. Hen over klassetrinnene er der en signifikant, men ret svag tendens til, at eleverne bliver mere forbeholdne i deres karakteristik af klassens samarbejds miljø. Ses nærmere på tabellen, fremgår det, at tendensen må være udtryk for en forskydning inden for de to positive svarkategorier, hvor andelen af elever, der svarer *passer altid*, falder, og andelen af elever, der svarer *for det meste*, stiger op gennem klassetrinnene. Tendensen svarer således til den tidligere nævnte tendens til, at elementer relateret til fællesskabet får en mindre positiv bedømmelse på de ældste klassetrin end på de

TABEL 4.11.

Elevernes oplevelse af samarbejdet ved gruppearbejde i klassen opdelt på klassetrin. Pct.

	I VORES KLASSE ER ELEVERNE GODE TIL AT SAMARBEJDE, NÅR VI LAVER GRUPPEARBEJDE					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
4. klasse	27	46	23	2	2	100	704
5. klasse	25	52	21	1	1	100	904
6. klasse	19	54	23	2	2	100	668
7. klasse	15	61	21	1	2	100	804
8. klasse	16	61	20	1	2	100	767
9. klasse	13	63	23	1	0	100	683
Total	19	57	22	1	1	100	4.530

$\gamma = 0,07$; $p = 0,000$.

Yngste, enten fordi fællesskabet bliver dårligere, eller også fordi eleverne bliver mere kritiske og krævende i forhold til det. På den anden side er tendensen svag. Overordnet set er de demokratiske erfaringer af godt samarbejde altså forholdsvis udbredte, men med en ret svag tendens til i højere grad at findes på de yngste klassetrin.

Samarbejde er imidlertid en ret abstrakt kategori, og derfor må også de mere specifikke elementer i fællesskabsprocesserne undersøges. At eleverne er i stand til at tale sammen på en fornuftig måde, er et sådan element. Gennem samtalen kan eleverne forsøge at nå frem til en afbalanceret fælles indstilling. I et republikansk perspektiv er samtalen derfor et væsentligt element i velfungerende fællesskabsprocesser. Gennem nogle citater skal vi belyse dette element nærmere. På spørgsmålet om, hvad der gør en klasse god, svarede to piger fra en 8. klasse i København:

(pige 1) At man kan snakke sammen.

Hvordan tror du, der skabes et godt sammenhold i en klasse?

(pige 1) Ved at man kan snakke sammen, diskutere.

Hvad tror du, at en lærer kan gøre for, at der bliver godt sammenhold i klassen?

(pige 1) At de hører på, hvad vi siger, og at vi hører på, hvad de siger... Sådan noget med, hvor man holder klassens time, og hvor man kommer ud med sin mening. At vi ikke bare går videre til et andet emne, når man har problemer.

At man bliver taget alvorligt?

(pige 2) Ja, det synes jeg, vores lærer gør godt, at hun diskuterer alle de ting der. Hun gør sådan noget sjovt noget med, at hun sætter os i en rundkreds, så snakker vi på livet løs. Så lærer man også at respektere hinandens meninger... For når man sidder på række, så er man bange, men når man sidder i en rundkreds, så virker det som om, man ikke er så bange. Så føler man ikke, at alle kigger på én, så kan man sige mere.

(pige 1) Ja, hun sætter os i en rundkreds, og så laver hun nogle sedler og putter dem i nogle kuverter. Og så skal man trække dem op, og så står der måske: Venskab. Og så diskuterer vi venskab, og hvad venskab er.

Disse to piger refererer til en række erfaringer af samtalen som et demokratisk redskab, der kan skabe integration og konsensus i klassen. De oplever, at der gennem den fælles samtale bliver skabt respekt for den enkelte elev i klassen, og at der skabes situationer, hvor problemer tages alvorligt. Når pigerne har oplevelsen af, at samtalen kan være grundlaget for at skabe et sammenhold, hvor der stadig er plads til den enkelte, må det ses som en grundlæggende demokratisk erfaring.

TABEL 4.12.

Elevernes oplevelse af at tale sammen i deres klasse opdelt efter klassetrin. Pct.

	I VORES KLASSE ER VI GODE TIL AT TALE SAMMEN ALLE SAMMEN, NÅR VI SIDDER I KLASSEN					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
4. klasse	29	40	24	2	5	100	703
5. klasse	24	47	22	3	4	100	899
6. klasse	20	53	20	4	3	100	668
7. klasse	20	50	23	5	2	100	800
8. klasse	18	46	27	7	2	100	764
9. klasse	15	47	28	9	1	100	680
Total	21	47	24	5	3	100	4.514

 $\gamma = 0,14$; $p = 0,000$.

For at få et generelt indtryk af, hvorvidt folkeskoleelever bibringes erfaringer med samtalen som demokratisk element, stillede vi eleverne over for påstanden: *I vores klasse er vi gode til at tale sammen alle sammen, når vi sidder i klassen*. Svarene fremgår af tabel 4.12.

En femtedel af svarpersonerne angiver, at eleverne *altid* er gode til at tale sammen, mens lidt under halvdelen siger, at det *for det meste* passer. En fjerdedel mener, at det kun passer nogle gange, mens kun 5 pct. svarer, at det aldrig passer. Tallene tyder på, at hvad man kunne kalde god samtalekultur, gennemgående er godt udbredt i folkeskolen.

Tallene tyder på, at samtalekulturen har det bedst på de yngste klassetrin. Op gennem klassetrinnene er der en svag stigende tendens til at vurdere samtalekulturen mere negativt. Jo højere klassetrin, jo flere svarer i de negative kategorier, og jo færre i de positive. De ældre klassetrins mere forbeholdne udsagn om fællesskabet går altså igen her. Dette kan også afspejle, at de ældre elever stiller større krav til samtalekultur og fællesskab, evt. i takt med, at de gennem årene individualiserer sig mere og mere.

Tæt forbundet med samtaleelementet er lytteelementet. For at en samtale kan fungere demokratisk i fællesskabet, kræver det, at alle parter kommer til orde og bliver taget alvorligt. En forudsætning for begge dele er, at samtaleparterne er indstillede på at lytte til hinanden. En pige fra 7. klasse i

Storkøbenhavn svarer følgende på spørgsmålet, om de i klassen er gode til at lytte til hinanden:

Nogle gange. Nogle gange så bliver der meget larm, og så hører de ikke. Men nogle gange, så kan de godt. Men det er sjældent, at der bliver lyttet – at alle lytter på en. Fordi så er der lige nogen, der skal vise et eller andet. Det er sjældent, synes jeg.

Denne elev fremhæver en konkret hindring for, at man kan lytte til hinanden, nemlig at der er for meget larm og for lidt koncentration i klassen. I en skoleklasse kan og skal man ikke kunne høre en knappenål falde til jorden, men for at der skal være mulighed for samtale, så kræver det en vis opmærksomhed på den talende part. En pige fra en 6. klasse i en forstads-kommune til København har en anden oplevelse af, hvordan man lytter til hinanden i klassen. Hun siger:

Altså, det er ikke det der med, at man bare afbryder og sådan noget. Jeg synes, det er ret godt til sådan ligesom at sige: „Ej, hvad vil du egentlig gerne sige“. Også når vi diskuterer nogle ting, så lytter man også til hinanden og ikke bare snakker videre, hvis der er en, der starter på et eller andet. Så det synes jeg egentlig, vi er ret gode til.

Efter pigens opfattelse er der i hendes klasse en opmærksomhed på den talende part, og der bliver vist interesse for det, der bliver sagt. Her nævner eleven således to konkrete metoder til at gøre samtalen demokratisk, nemlig at man ikke afbryder, og at man hører efter. Når lytteren følger disse råd, så er der mulighed for, at samtalen bliver en positiv demokratisk erfaring, hvori det fælles bedste kan træde frem.

I spørgeskemaet tog eleverne stilling til følgende påstand: *I vores klasse er eleverne gode til at lytte til hinanden i timerne*. Svarene er opdelt på klassetrin og gengivet i tabel 4.13.

Svarene deler sig på midten, idet 53 pct. af eleverne tilkendegiver, at de *for det meste* eller *altid* er gode til at lytte til hinanden i timerne, mens 45 pct. siger, at det *aldrig* eller *kun nogle gange* er tilfældet. Når det handler om at lytte, er eleverne altså mere forbeholdne i deres vurdering af samtalekulturen, end når det handler om at tale sammen. Måske er det sværere at lytte end at tale. Opdelt på klassetrin viser materialet samme tendens, som vi præsenterede i samtalspørgsmålet. På de yngste klassetrin er man mere tilbøjelig til at mene, at eleverne altid er gode til at lytte til hinanden, end man er på de ældre klassetrin. Sammenhængen er signifikant, men svag.

TABEL 4.13.

Elevernes oplevelse af at lytte til hinanden i deres klasse opdelt på klassetrin. Pct.

	I VORES KLASSE ER ELEVERNE GODE TIL AT LYTTE TIL HINANDEN					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
4. klasse	14	41	34	6	5	100	705
5. klasse	15	42	35	5	3	100	902
6. klasse	8	46	38	5	3	100	666
7. klasse	8	42	42	6	2	100	798
8. klasse	10	41	38	9	2	100	764
9. klasse	7	39	44	9	1	100	681
Total	11	42	38	6	3	100	4.516

 $\gamma = 0,11$; $p = 0,000$.

Selvom man måske kunne forvente, at de yngre elever ville have vanskeliggere ved at lytte end ældre, tyder elevernes egne svar på det modsatte.

Alt i alt tyder tallene på, at samtale- og lyttekulturen efter elevernes egen vurdering har det bedst i folkeskolens mindre klasser, eller at eleverne med stigende alder og individualisering stiller større krav.

I et demokratisk fællesskab diskuteres der ofte ting, man i udgangspunktet ikke er enige om. Det er en vigtig demokratisk erfaring, at disse uenigheder kan afstemmes eller i hvert fald klarlægges igennem fællesskabets diskussioner. I et par uddrag fra elevinterviewene skal vi præsenteres for udsagn om diskussion af uenighed. En dreng fra en 5. klasse på en provinsskole svarer på, hvor tit de har fælles diskussioner i klassen.

Det er egentlig fredagsmøde. Vi sidder ganske almindeligt på vores pladser, og så sidder vi og diskuterer, hvad der er sket gennem ugen.

Synes du, det er godt, at I har sådan et fredagsmøde?

Ja, det synes jeg er rigtigt godt. Så man lige kan få renset, hvis der er noget. Så diskuterer vi det igennem. Og så bliver vi næsten altid enige til sidst.

I denne klasse er diskussionen institutionaliseret på et ugentligt møde, hvor problemer kan bringes op. Det er elevens erfaring, at diskussionen på disse møder fører til, at klassen bliver enig. En pige fra 8. klasse beskriver diskussionsmønstret i sin klasse:

Jeg kan ikke bare sidde og se passivt til, at folk bare siger nogle meninger, som jeg overhovedet ikke er enig i. Der kan jeg simpelthen ikke sidde og lade være med at sige noget. Der er tre-fire stykker, der deltager meget, og så er der nogle, der bare sidder og filer negle... De fire, der sidder og diskuterer, jamen det er fedt, at man har en diskussion. Men det er lidt irriterende, at de andre, der bare sidder sådan og er fuldstændig ligeglade og ikke har nogen mening. Og så kommer man jo ingen vegne, hvis det kun er to, der sidder og diskuterer. Vi plejer at diskutere, indtil vores lærere får nok. De siger: „Jamen, vi kommer ikke videre med denne her diskussion“. Så går vi bare videre med et eller andet. Altså vi kan godt bruge flere timer på at diskutere noget.

Pigen her er ivrig efter at give sine synspunkter til kende og synes, det er godt at kunne have diskussioner. Imidlertid påpeger hun også, at de er nogle få aktive elever, som fører ordet, mens et flertal forholder sig passivt. Denne lave grad af deltagelse i diskussionerne gør det svært at træffe fælles beslutninger. Lærerne må derfor stoppe diskussionerne, selvom det ikke er kommet til afklaring, og uenighederne således må stå hen. Dette kan også være et resultat af, at diskussionerne ikke i tilstrækkelig grad har været rettet mod at komme overens eller mod at træffe en beslutning.

For at belyse, hvordan det generelt forholder sig med at diskutere uenigheder i folkeskolen, stillede vi eleverne følgende spørgsmål: *Hvor tit snakker I om ting, I er uenige om i din klasse?* Svarene fremgår opdelt på klassetrin af tabel 4.14:

TABEL 4.14.

Elevernes vurdering af, hvor tit de taler om emner præget af uenighed i deres klasse opdelt på klassetrin. Pct.

	HVOR TIT SNAKKER I OM TING, I ER UENIGE OM I DIN KLASSE?						N
	Meget tit	Tit	Ikke særlig tit	Aldrig	Ved ikke	Total	
4. klasse	18	38	33	2	9	100	703
5. klasse	16	43	32	2	7	100	899
6. klasse	9	49	34	2	6	100	664
7. klasse	12	48	33	3	4	100	798
8. klasse	10	53	32	1	4	100	763
9. klasse	12	54	28	3	3	100	681
Total	13	47	32	2	6	100	4.508

$$\chi^2 = 74,5; df = 15; p = 0,000.$$

En tredjedel af de adspurgte elever tilkendegiver, at man ikke særlig tit tager emner op til diskussion, der er uenighed om. Heroverfor er det 61 pct. af eleverne, der siger, at man *tit* eller *meget tit* tager uenighedsemner op i klassen.

Sammenhængen mellem klassetrin og at snakke om uenigheder viser sig signifikant i en Chi i anden-test og har altså ingen entydig, gennemgående retning. Man kan undre sig over, at den stigende individualisering op gennem klassetrinnene ikke fører til, at der er mere uenighedsdiskussion på de højeste klassetrin.

Vi skal et øjeblik opholde os ved sammenhængen mellem samtalekulturen, det vil sige, hvor gode eleverne er til at tale sammen, og diskussion af uenighed i skoleklassen. Der er ingen tvivl om, at de to elementer må have noget med hinanden at gøre. Men alligevel kunne man godt tænke sig, at elever, der er gode til at tale sammen i almindelighed, kunne have visse problemer, når det ligefrem kom til diskussion af uenigheder. Diskussion af uenigheder er, kunne man sige, en specifik svær del af en god samtalekultur. Vi kan nu spørge, om evnen til at diskutere uenigheder er vigtig for elevernes opfattelse af samtalekulturen. Sammenhængen mellem samtalekulturen og omfanget af uenighedsdiskussion er opstillet i tabel 4.15.

Der er en moderat sammenhæng mellem, hvor hyppig uenigheden er, og hvor god samtalekulturen i klassen er. At der diskuteres ting, som ikke

TABEL 4.15.

Sammenhæng mellem elevernes oplevelse af at tale sammen i deres klasse og elevernes vurdering af, hvor tit de taler om emner præget af uenighed i deres klasse. Pct.

HVOR TIT SNAKKER I OM TING, I ER UENIGE OM I DIN KLASSE?	I VORES KLASSE ER VI GODE TIL AT TALE SAMMEN ALLE SAMMEN, NÅR VI SIDDER I KLASSEN					Total	N
	Ja, det passer altid	Det passer for det meste	Det passer kun nogle gange	Nej, det passer aldrig	Ved ikke		
Meget tit	33	41	18	5	3	100	580
Tit	20	52	22	4	2	100	2.131
Ikke særlig tit	17	45	29	6	3	100	1.437
Aldrig	25	33	20	18	4	100	84
Ved ikke	21	36	28	2	13	100	246
Total	21	47	24	5	3	100	4.478

$\gamma = 0,19$; $p = 0,000$.

TABEL 4.16

Korrelationskoefficienter for sammenhængen mellem elevernes oplevelse af at tale sammen i deres klasse og elevernes vurdering af, hvor tit de taler om emner præget af uenighed i deres klasse

	γ -KOEFFICIENT	N	P
4. klasse	0,07	607	0,217
5. klasse	0,08	808	0,105
6. klasse	0,17	605	0,008
7. klasse	0,30	748	0,000
8. klasse	0,28	716	0,000
9. klasse	0,28	646	0,000

er lette at blive enige om, bliver således ikke opfattet som nedbrydende for samtalen, men kan modsat forstås som en del af en god samtalekultur.

Elaborerer man denne sammenhæng på klassetrin, optræder en bemærkelsesværdig stigning i korrelationen op gennem klassetrinnene, hvor der især mellem 6. og 7. klassetrin sker en voldsom stigning. Endvidere er korrelationen kun signifikant fra 6. klassetrin og opad, således som det fremgår af tabel 4.16.

Tabellen viser en tendens til, at diskussion af uenighed i højere grad er relateret til god samtalekultur på de ældre klassetrin. Forbindelsen mellem de to størrelser findes ikke på samme måde hos de yngre klassetrin. Tallene tyder således på, at en afgørende demokratisk færdighed først udvikles på 7.-9. klassetrin, nemlig den færdighed at kunne tale godt sammen, når man er uenige. Måske har eleverne først her den reciprocitet, den evne til at indtage den andens perspektiv, som en sådan uenighedssamtale forudsætter. Piaget beskriver (1969: 64ff), hvordan der lige præcist på det her påpegede tidspunkt sker en slags „decentring af jeg’et“. Under alle omstændigheder peger vores tal på, at der ligger en vigtig pædagogisk opgave på 7.-9. klassetrin: at videreudvikle evnen til uenighedssamtale.

SAMMENFATNING

I dette kapitel har genstanden for undersøgelsen været elevernes erfaringer med republikanske demokratielementer. Den overordnede konklusion er, at eleverne i overvejende grad oplever, at klassefællesskabet har det godt (86 pct.). Dermed eksisterer udgangspunktet for en demokratisk praksis,

hvori eleven kan gøre demokratierfaringer af republikansk karakter. Vigtigheden af at have et godt fællesskab bekræftes i elevernes pointering af den afgørende betydning, som fællesskabet ville have, hvis de skulle skifte til en ny klasse.

Selvom fællesskabet overordnet betragtes som godt og vigtigt, så er der dog elever, der står udenfor. En gruppe på 8 pct. af eleverne siger, at de står udenfor. Dette svarer til mellem en og to elever i hver af de undersøgte klasser.

Spørger man mindre personligt, idet eleverne bedes om at vurdere, om der er nogen i klassen, som føler sig udenfor, så svarer hver fjerde, at det er der altid eller for det meste. Ved en klassevis opdeling viser der sig at være en del klasser, hvor enkelte elever føler sig udenfor, samtidig med at store dele af de øvrige elever i klassen ikke vurderer, at der er nogle, der er udenfor i klassen. Der er altså en manglende erkendelse af omfanget af udenforstående.

Et af de fænomener, der kan medvirke til, at elever holdes uden for fællesskabet, er mobning. Godt halvdelen af eleverne angiver, at der finder mobning sted i deres klasse, og selvom der er en del klasser i undersøgelsen, hvor mobning ikke er noget problem, er tallene alligevel alarmerende. Mobningen aftager ikke over klassetrinnene, hvilket sætter den pædagogiske indsats i relief. Mobning er det eneste sted, vi har kunnet bestemme en kønseffekt. Drengene er mere tilbøjelige til at mene, at der foregår mobning i deres klasse.

Vigtige demokratiske processer i klassefællesskabet viser sig generelt at fungere godt. Tre fjerdedele af eleverne oplever således, at de er gode til at samarbejde i klassen, og næsten lige så mange mener, at samtalekulturen er god. Lydhørheden over for hinanden viser sig dog at være lidt mindre god – kun halvdelen af eleverne angiver, at den er god.

En anden vigtig demokratisk erfaring er diskussionen af uenighed. Her oplever over halvdelen af eleverne, at der ofte bliver diskuteret emner, der hersker uenighed om i klassen. I den forbindelse er det interessant og positivt i et republikansk perspektiv, at der er en tydelig sammenhæng mellem meget diskussion om uenighedsforhold og vurdering af samtalekulturen som god. Det vil sige, at diskussionen af uenighedsemner bidrager positivt til samtalekulturen, hvilket må betragtes som en væsentlig pointe i forhold til elevernes demokratiske erfaringer.

Over klassetrinnene sker væsentlige forandringer. Helt grundlæggende kan disse forandringer siges at komme til udtryk i de ældre elevers mindre

positive opfattelse af fællesskabet i skoleklassen. For alle de undersøgte processer i klassefællesskabet gælder det, at eleverne oplever en forringelse op gennem klassetrinnene. Det bliver således efter elevernes angivelse sværere at samarbejde, samtale og lytte, når eleverne kommer op på de højere klassetrin. Som nævnt er der flere mulige tolkninger af dette. Den ene mulighed er, at klassefællesskaberne reelt bliver dårligere. Den anden er, at eleverne stiller nye krav til fællesskaberne som følge af den individuelle udvikling, de gennemgår i disse år. Det skal dog præciseres, at eleverne principielt vurderer fællesskabet lige vigtigt gennem klassetrinnene.

Der er stor forskel på klasserne. Mange af de undersøgte dimensioner i det republikanske demokrati fordeler sig ikke ligeligt mellem klasserne. Nogle skoleklasser har virkelig godt fællesskab og ingen større mobbeproblemer. Andre har dårligt fællesskab og meget mobning. For den enkelte elev kan det have en fuldstændig afgørende betydning for elevens senere udvikling, om han eller hun havner i den ene eller den anden af denne type klasser.

INDIVIDUALITET OG FÆLLESSKAB I SKOLEKLASSEN

Formålet med dette kapitel er at undersøge forholdet mellem liberale og republikanske demokratierfaringer. Den liberale og republikanske strukturering af den hidtidige analyse har sikret et bredt udgangspunkt for vores forståelse af demokratierfaringer i folkeskolen. Spørgsmålet er nu, om eleverne bibringes erfaringer med både de liberale og de republikanske dimensioner af den demokratiske praksis. Hvis den enkelte elevs erfaring er polariseret således, at den demokratiske praksis udelukkende relaterer sig til den individorienterede eller den fællesskabsorienterede del, er bredden i demokratitilegnelsen ikke sikret. Hvis eleven derimod oplever, at demokratisk praksis er funderet i såvel de personlige rettigheder som engagement i fællesskabets bedste, så er der tale om en bred og nuanceret demokratierfaring. En sådan elev har, kan man sige, psykologisk set evnen til at være individ i et fællesskab. Vi tester således, om de liberale og de republikanske demokratiaspekter fremtræder som uforenelige poler eller som sameksisterende elementer i den enkelte elevs erfaringsverden.

Forholdet mellem det individuelle og det fælles er særlig interessant, fordi det i skoledebatten ofte antages, at hvis man styrker det ene, svækker man det andet. I mange skolepolitiske debatter har det gennem årene fx været fremført, at den optimale udvikling af hver elevs evner kun kan finde sted, hvis det fælles klasesamvær nedprioriteres. Andre debattører har hævdet, at det er så vigtigt med de fællesskabserfaringer, eleverne kan få i folkeskolen, at man må acceptere, at den individuelle elev i en vis udstrækning må tilpasse sig et fælles tempo og en fælles måde at gøre tingene på. De seneste år har man diskuteret, om den rummelige og fællesskabsorienterede folkeskole kunne forenes med maksimal individuel udvikling via undervisningsdifferentiering. I enkelte kommuner har man omdannet det traditionelle klassefællesskab til mere kortvarige gruppefællesskaber i et forsøg på at lade den optimale individuelle udvikling strukturere det sociale liv. Forholdet mellem individet og det fælles er således af aktuel skolepolitisk interesse.

Også i teorierne er forholdet mellem individualitet og fællesskab under ændring. I den klassiske socialpsykologi fremstilles forholdet mellem individ og fællesskab ofte som et modstillingsforhold. Individet indgår fx i relation med andre for at bytte ressourcer, eller fordi man samlet kan opnå flere ressourcer. De seneste årtier er der inden for socialpsykologien udviklet et andet grundsyn, som bl.a. kommer til udtryk i den såkaldte sociale identitetsteori (Tyler et al., 1999). Ifølge denne teori bliver individet sig selv og erhverver sig sin identitet gennem deltagelse i gruppelevet. Individet skaber således sig selv i det sociale. Dette nye perspektiv løser en række problemer i den tidlige gruppepsykologi (Turner & Onorato, 1999). Også danske idéhistorikere og sociologer har udformet tilsvarende teorier om, hvordan selvet er socialt (Schmidt, 1990; Hammershøj, 2002).

I udviklingspsykologien findes tilsvarende nye teorier og perspektiver på barnets udvikling (Valsiner & Connolly, 2003; Sommer, 2003). Hos Sommer hedder det, med inspiration fra Stern, at børns udvikling ikke kan forstås abstrakt og løsrevet fra den kulturelle kontekst. Børns kompetenceudvikling er et socialt fænomen. Kompetenceudviklingen er „på samme tid et udtryk for udvikling af barnets samspil med omverdenen og for barnets udvikling af selvet“ (Sommer, 2003: 122ff).

Vi må derfor spørge, om det ikke blot i teorierne, men også i det praktiske skoleliv, er sådan, at forholdet mellem selvet og det sociale, mellem individ og fællesskab er under ændring. Vi har i vores undersøgelse mulighed for at belyse et bestemt hjørne af dette spørgsmål, nemlig forholdet mellem fællesskabsorienterede og individorienterede demokratierfaringer, herunder hvorvidt de to slags erfaringer følges ad eller ej.

P O L A R I S E R E T E L L E R I N T E G R E R E T D E M O K R A T I E R F A R I N G

I analysen af elevernes erfaringer med demokratisk praksis benyttede vi os af en skelnen mellem liberale og republikanske demokratiaspekter. Denne distinktion var analytisk forstået på den måde, at den ikke postulerede, at de demokratiske erfaringer i realiteten faldt i en liberal og en republikansk dimension. I stedet skulle distinktionen blot danne to perspektiver for vores iagttagelser af demokratierfaringer i folkeskolen. Den analytiske skelnen er således blevet brugt som redskab dels til at strukturere dataanalysen og dels til at sikre en bred, dobbeltsidig tilgang til skoleelevernes demokratierfaringer.

Dette kapitel skal undersøge, om distinktionen er mere end analytisk. Ved at foretage parvise korrelationstest mellem hvert af de kvantitative spørgsmål i henholdsvis *kapitel 3* og *4* undersøges her, om distinktionen er forankret i den enkelte elevs erfaringsverden, således at der blandt eleverne rent faktisk viser sig en tendens til at tilkendegive hovedsageligt liberale demokrati-erfaringer eller hovedsageligt republikanske. Hvis elevernes erfaringer således skulle bære et tydeligt præg af det ene eller det andet sæt af demokratiforståelser, kunne man tale om en bagvedliggende liberal eller republikansk demokratitillegnelseskultur, der strukturerer eller betinger denne stabile erfaring. En sådan stabil erfaring i den ene eller den anden retning kunne have forskellige årsager. Enten kunne den bunde i en bestemt organisering af klassen, som medførte, at eleverne fik erfaringer med de liberale eller de republikanske aspekter. Eller forklaringen kunne ligge i elevens verdensbillede, som kontinuerligt orienterede erfaringen mod demokratiaspekter fra en af de to opfattelser.

I tabel 5.1 ses de beregnede korrelationskoefficienter for de interne sammenhænge blandt de liberale erfaringer.

Tabellen viser det enkelte liberale spørgsmåls sammenhæng med de øvrige liberale spørgsmål. Det fremgår, at især følgende spørgsmål er parvist moderat eller stærkt korreleret:

- Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med de andre elever?
- Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med læreren?
- Kan du få lov at være på din helt egen måde i din klasse?
- Hvor vigtigt ville det være for dig, at du kan få lov til at være helt på din egen måde?
- I vores klasse har man lov til at sige det, hvis man er rigtig vred.

Spørgsmålene om konkurrence i timerne og frikvartererne, der udgør de resterende to liberale spørgsmål, skiller sig ud, idet de for det første ikke korrelerer lige så ofte med de øvrige, som det ellers er tilfældet (selvom de korrelerer stærkt med hinanden). For det andet er tendensen i de enkelte sammenhænge, der dog eksisterer, i retning af, at jo mere konkurrence, desto mindre mulighed for dels at være på sin egen måde og dels for at ytre sig i uenighed med læreren eller de andre elever. Således står vi i den situation, at enten de to konkurrencespørgsmål eller de øvrige fem, som

TABEL 5.1.
Signifikante korrelationer internt blandt de liberale indikatorer (insignifikante er udeladt. Alle andre p-værdier er 0,000). γ -koefficienter

	KAN DU SIGE, HVAD DU MENER I KLASSEN, SELVOM DU ER UENIG MED LÆREREN?	KAN DU SIGE, HVAD DU MENER I KLASSEN, SELVOM DU ER UENIG MED DE ANDRE ELEVER?	KAN DU FÅ LOV TIL AT VÆRE HELT PÅ DIN EGEN MÅDE I DIN KLASSE?	HVOR VIGTIGT VILLE DET VÆRE FOR DIG, AT DU KAN FÅ LOV TIL AT VÆRE HELT PÅ DIN EGEN MÅDE?	I VORES KLASSE ER DER MEGET KONKURRENCE MELLEM ELEVERNE I FRIKVARTERNE	I VORES KLASSE ER DER MEGET KONKURRENCE MELLEM ELEVERNE I FRIKVARTERNE
I vores klasse har man lov til at sige det, hvis man er rigtig vred?	0,29	0,28	0,25	0,12		
Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med læreren?		0,75	0,35	0,26		-0,15
Kan du sige, hvad du mener i klassen, selvom du er uenig med de andre elever?			0,42	0,26		-0,15
Kan du få lov til at være helt på din egen måde i din klasse?				0,50		-0,23
Hvor vigtigt ville det være for dig, at du kan få lov til at være helt på din egen måde?						
I vores klasse er der meget konkurrence mellem eleverne i timerne						0,55

er nævnt ovenfor, ikke rammer positive, liberale demokratiaspekter. Det forekommer i denne situation klart mest sandsynligt, at vi bør udelukke spørgsmålene om konkurrence. Vi skønner, at operationaliseringen af den liberale optiks syn på konkurrence ikke har været succesfuld, idet eleverne formentligt ikke har tænkt på konkurrence som en mulighed for at være sig selv, således som det er tilfældet i den liberale optik.

Konkurrencebegrebet er da også et begreb, hvorom der har været megen debat, hvilket fortæller noget om de meget forskelligartede associationer og værdier, som kan knyttes til begrebet. Operationalisering af sådanne begreber er altid problematisk, og vi må konkludere, at meget tyder på, at eleverne opfatter konkurrencen som en begrænsende faktor for deres selvudfoldelse, modsat spørgsmålets intention.

Korrelationstabellen for de republikanske indikatorer er mere omfattende og mindre entydig (tabel 5.2).

Helt centrale er spørgsmålene:

- Er der et godt fællesskab i klassen?
- Er du med i fællesskabet i din klasse?

De fleste andre spørgsmål korrelerer stærkt med begge disse to. Undtaget fra den stærke korrelation er de spørgsmål, der går på, a) om nogle elever føler sig udenfor, b) om eleverne snakker om uenighedsemner og c) om eleverne skifter mening i diskussioner. Hvad karakteriserer nu disse tre undtagelsesspørgsmål?

Vi har allerede været inde på visse af elevernes problemer med indlevelse i andres følelser, og således er en mulig forklaring af den lidt mindre stærke korrelation for det første spørgsmål nærliggende. I det andet spørgsmål, hvorvidt eleverne taler om emner præget af uenighed, er styrken af korrelationen væsentlig mindre, end hvad der er gældende for de øvrige. Men korrelationen er dog stadig positiv. Når det af elever, der ellers har mange demokratiske erfaringer i en republikansk optik, angives, at samtaler i klassen sjældent berører emner præget af uenighed, kan der tænkes flere forklaringer. Dels kan det være, at samtalen sjældent falder på emner præget af uenighed. Men det er også en mulighed, at eleverne opfatter spørgsmålet mere alvorligt, end det umiddelbart var ment. Måske skal det være forholdsvist store uenigheder i klassen, før man ligefrem tager dem op og snakker om dem. Det tredje spørgsmål skiller sig mest ud, idet der findes en negativ sammenhæng med de øvrige republikanske demokratiaspekter. Det vil fx

I vores klasse er eleverne gode til at samarbejde, når vi laver gruppearbejde	-0,23	0,42	0,47
I vores klasse er eleverne gode til at lytte til hinanden i timerne	-0,23	-0,51	
I vores klasse er vi gode til at tale sammen alle sammen, når vi sidder i klassen	-0,28		

sige, at (1) jo *mindre* eleverne vurderer, at nogle i klassen mobbes, (2) jo *mere* eleverne betragter sig som del af fællesskabet, og (3) jo *bedre* fællesskabet vurderes, desto *mindre* angives nogle elever at skifte mening i en diskussion, når de hører andres mening. At skifte mening kan måske opfattes som for drastisk en handling i en diskussion, og at man snarere skulle tale om at modificere sin mening. Der er nok tale om en væsentlig forskel mellem det tredje spørgsmål og de øvrige. At skifte mening i en diskussion korrelerer stærkest med spørgsmålene til de to negative aspekter i den republikanske optik, nemlig om nogen mobbes, og nogen er udenfor. Med andre ord svarer elever, der angiver, at nogle elever bliver mobbet eller er uden for fællesskabet, ofte bekræftende på, om nogle elever skifter mening på grund af andres meninger. Ud fra denne empiriske korrelation bliver det nærliggende at tro, at vi, ved at spørge til meningsskifte foranlediget af andre elevers mening, snarere er kommet til at spørge til en negativ form for manipulation, der opstår, idet nogle holdes udenfor og/eller mobbes. En sådan form for pres har naturligvis ingen plads i demokratiet set i en republikansk optik, hvor man på grund af andre ændrer sin mening, fordi man indser det fornuftige og værdifulde i den andens holdninger. Men måske ville en liberalt orienteret kritiker påpege, at skyggesiden ved vægtningen af fællesskabet netop træder frem her, hvor opmærksomheden på den fælles meningsdannelse og værdiharmonisering kan siges at tvinge nogle elever til at skifte mening.

Sammenfatter vi nu korrelationstabellerne i tabel 5.1 og 5.2, kan vi konkludere, at de fleste væsentlige spørgsmål, såvel internt i kapitel 3 som internt i kapitel 4, korrelerer positivt og stærkt med hinanden. Tilstedeværelsen af disse korrelationer sandsynliggør et vist empirisk hold i den opstillede analytiske distinktion. En elev, der har udtrykt liberale erfaringer i et spørgsmål, har høj sandsynlighed for også at gøre det i et andet spørgsmål. Det samme gælder, hvis erfaringen er republikansk. I begge tilfælde kunne den interne korrelation mellem demokratiaspekter tolkes i retning af et bagvedliggende liberalt eller republikansk fænomen, eksempelvis i form af en bestemt klassekultur, en bestemt klasselærers opstilling af rammer for den demokratiske erfaring eller en bestemt kognitiv orientering hos den enkelte elev.

Før vi udtaler os nærmere herom, skal forholdet mellem de to typer erfaringer i empirien testes mod hinanden. Med andre ord skal vi se, om de liberale og republikanske erfaringer danner modpoler, eller om de følges ad. Dette kan belyses ved at teste for en sammenhæng mellem de liberale og de republikanske demokratiaspekter. Korrelerer de iagttagede demokra-

tierfaringer fra de to optikker ikke, eller er de negativt korrelerede, så er de to slags erfaringer uafhængige af hinanden eller eksisterer på bekostning af hinanden. En positiv korrelation vil modsat sandsynliggøre, at de liberale og republikanske aspekter ikke udgør gensidigt udelukkende og adskillige erfaringer, men tværtimod må ses som integrerede erfaringer af en samlet demokratisk praksis. Hvis dette er tilfældet, vil der ikke være grund til fortsat at anlægge den analytiske distinktion i denne sammenhæng. Distinktionen havde et redskabsmæssigt sigte, og når den har hjulpet til at bibeholde en åbenhed for både individuelt og fællesskabsligt orienterede aspekter, behøver vi den ikke mere.

Korrelationerne mellem de liberale og republikanske aspekter er fremstillet i tabel 5.3. For overskuelighedens skyld er de beregnede styrkemål for sammenhængen (γ -koefficienter) kategoriseret i syv grupper, benævnt med bogstaverne A til G (et minustegn før bogstavet angiver, at koefficienten har en negativ værdi). Som det fremgår, er en kerne af spørgsmål stærkt korrelerede. Det drejer sig om spørgsmålene til forudsætningerne for at kunne gøre sig liberale og republikanske demokratierfaringer.

De aktuelle spørgsmål er:

- Kan du få lov at være på din helt egen måde i din klasse?
- Er der et godt fællesskab i din klasse?
- Er du med i fællesskabet i din klasse?

Endvidere ses det af tabel 5.3, at der også er stærke korrelationer mellem „at kunne sige sin mening i uenighed med andre elever“ og „at være med i fællesskabet“ samt endvidere mellem, at „nogle bliver mobbet“ og „meget konkurrence i timerne“. Den sidste sammenhæng er dog knap så interessant, fordi konkurrencespørgsmålet i den interne analyse af sammenhængen blandt de liberale erfaringer udskilte sig fra de øvrige. Ved at kigge på de grundlæggende spørgsmål kommer vi direkte til kernen. Har vi først afklaret sammenhængen mellem de grundlæggende erfaringsaspekter, så ligger det relativt lige for at håndtere de øvrige sammenhænge. Til de øvrige sammenhænge hører desuden en række af moderate korrelationer (angivet med C, D & E i tabel 5.3), som vi heller ikke skal komme nærmere ind på her.

Korrelationen mellem de tre grundlæggende spørgsmål, der omhandler tilstedeværelsen af forudsætningerne for liberale og republikanske demokrati-erfaringer, vidner om en tæt forbundenhed mellem realisering af individua-

TABEL 5.3.

Parvise korrelationer mellem de liberale (horisontale) og de republikanske (vertikale) demokratispekter

	I VORES KLASSE HAR MAN LOV TIL AT SIGE DET, HVIS MAN ER RIGTIG VRED;	KAN DU SIGE, HVAD DU; MENER I KLASSEN, SELV; OM DU ER UENIG MED; LÆREREN?	KAN DU SIGE, HVAD DU; MENER I KLASSEN, SELV; OM DU ER UENIG MED DE; ANDRE ELEVER?	KAN DU FÅ LOV TIL AT; VÆRE HELT PÅ DIN EGEN MÅDE I DIN KLASSE?	HVOR VIGTIGT VILLE DET; VÆRE FOR DIG, AT DU; KAN FÅ LOV TIL AT VÆRE; HELT PÅ DIN EGEN MÅDE?	I VORES KLASSE ER DER; MEGET KONKURRENCE; MELLEM ELEVERNE I; TIMERNER;	I VORES KLASSE ER DER; MEGET KONKURRENCE; MELLEM ELEVERNE I; PRIKVARTERNE
	-F	F	F	-E	G	D	E
I vores klasse er der nogle, der føler sig udenfor							
I vores klasse er vi gode til at tale sammen alle sammen, når vi sidder i klassen	C	F	F	D		-F	-F
I vores klasse er eleverne gode til at lytte til hinanden i timerne	C	F	G	E		-E	-F
I vores klasse er eleverne gode til at samarbejde, når vi laver gruppearbejde	E		G	D		-E	-F
I vores klasse er der nogle, der bliver mobbet	-E	-G	-F	-D		B	C
Er der et godt fællesskab i din klasse?	D	G	F	B		-D	-E

	D	C	B	A	F	-F	-D
Er du med i fællesskabet i din klasse?	D	C	B	A	F	-F	-D
Hvor vigtigt ville det være for dig, at der er et godt fællesskab i den nye klasse?	F	F	F	D	C	-F	
Hvor tit snakker I om ting, I er uenige om i din klasse?	C	C	D	F			
Når vi taler sammen i klassen, skifter nogle af eleverne mening, når de hører de andres mening				G		C	D

De gråtonede felter markerer stærke korrelationer, og den stiplede kasse angiver korrelationerne mellem de grundlæggende aspekter.

Sammenhængs styrke i kategorierne (alle er højtsignifikante, $p = 0,000$):

STÆRK

A: $\gamma \geq 0,4$

B: $0,3 \leq \gamma < 0,4$

MODERAT

C: $0,25 \leq \gamma < 0,3$

D: $0,2 \leq \gamma < 0,25$

E: $0,15 \leq \gamma < 0,2$

SVAG

F: $0,1 \leq \gamma < 0,15$

G: $\gamma < 0,1$

litet og klassefællesskabet. Krydstabeller for korrelationen mellem variablene ses i bilag 1. Teser om, at prioritering af fællesskabet sker på bekostning af individet eller omvendt, synes her afkræftet. Eleverne i folkeskolen erfarer derimod, at individualitet og fællesskab er stærkt relaterede. Måske er netop fællesskabet så fleksibelt, og individet så indstillet på at være åben for det kollektive, at denne skelnen ikke længere er dækkende. Hermed bekræfter undersøgelsen de nyere social- og udviklingspsykologiske teorier om sammenhængen mellem selvet og det sociale, der omtales i begyndelsen af kapitlet.

Eftersom vi tidligere ofte har fundet klassetrins- og kønseffekter, ligger det lige for også at foretage denne kontrol på de tre stærkt korrelerede kernespørgsmål. Vi starter med en kontrol for *klassetrin*. I tabel 5.4 nedenfor fremgår de beregnede korrelationskoefficienter for sammenhængen mellem forudsætningsspørgsmålene på hvert klassetrin (de tilhørende krydstabeller gengives ikke).

TABEL 5.4.

Klassetrinnets betydning for styrken af de to centrale korrelationer mellem de liberale og de republikanske demokratiaspekter

	γ -KOEFFICIENT	N	P	95 PCT.-KONFIDENSINT.
OPLEVELSE AF GODT FÆLLESSKAB OG OPLEVELSE AF FRIHED TIL AT VÆRE PÅ EGEN MÅDE				
4. klasse	0,30	604	0,000	0,19 – 0,41
5. klasse	0,26	832	0,000	0,17 – 0,35
6. klasse	0,42	616	0,000	0,32 – 0,53
7. klasse	0,43	758	0,000	0,33 – 0,52
8. klasse	0,46	728	0,000	0,36 – 0,56
9. klasse	0,35	664	0,000	0,24 – 0,46
OPLEVELSE AF AT TILHØRE FÆLLESSKABET OG OPLEVELSE AF FRIHED TIL AT VÆRE PÅ EGEN MÅDE				
4. klasse	0,39	591	0,000	0,28 – 0,49
5. klasse	0,42	813	0,000	0,33 – 0,51
6. klasse	0,51	600	0,000	0,41 – 0,61
7. klasse	0,52	755	0,000	0,44 – 0,61
8. klasse	0,54	729	0,000	0,45 – 0,63
9. klasse	0,53	653	0,000	0,43 – 0,63

Op gennem klassetrinnene stiger styrken af sammenhængen mellem individualitet og fællesskabet på nær fra 8. til 9. klassetrin, hvor korrelationskoefficienten falder. Som det fremgår af 95 pct.-konfidensinterval/lerne, så er tendensen dog ikke statistisk sikker. Konfidensintervallerne for styrkemålet overlapper hinanden, hvorfor styrkekoefficienterne ikke er signifikant forskellige. Men den antydede tendens peger i retning af, at der for de ældste elever er størst tilbøjelighed til at udtrykke sig positivt i det ene spørgsmål, hvis de også udtrykker sig positivt i et af de andre spørgsmål. Der sker altså, hvis tendensen er holdbar, en integration af erfaringerne af liberale og republikanske demokratiaspekter, således at eleverne op gennem klassetrinnene i stigende grad oplever disse som sammenhængende. Selvom der ikke er signifikans, er det interessant, at gammakoefficienterne i de to spørgsmålskrydsninger har samme aldersstruktur: Vi starter forholdsvis lavt i 4. og 5. klasse, derefter er der et tydeligt hop ved overgangen til 6. klasse, og så bliver vi (med en enkelt undtagelse) på det nye niveau i 7., 8. og 9. klasse. Hvis tallene holder, kunne det tyde på et udviklingspring af den type, Piaget har beskrevet, og det er tankevækkende, at det finder sted på præcist det alderstidspunkt, vi citerede Piaget for i kapitel 1 med sætningen: „Det er 12-års-alderen, som er det afgørende vendepunkt, efter hvilket tænkningen mere og mere antager form af fri refleksion uafhængig af den umiddelbare virkelighed“ (Piaget, 1969: 61). Hvad vi forsigtigt kunne formode er, at elevernes principielle tænkemåde gør det lettere at integrere de to slags demokratierfaringer.

Også med hensyn til *køn* finder vi forskelle. Korrelationskoefficienterne fremgår af tabel 5.5 nedenfor.

Som det ses, er kønsforskellene størst ved sammenhængen mellem oplevelsen af „godt fællesskab i klassen“ og „muligheden for at være på sin egen måde“. Hos pigerne findes en stærkere sammenhæng end hos drengene, for hvem der kun er tale om en moderat sammenhæng. Forskellen i sammenhængsstyrken er her signifikant i et 95 pct.-konfidensinterval. Med hensyn til sammenhængen mellem „at tilhøre fællesskabet“ og „muligheden for at være på sin egen måde“ er styrkeforskellen knap så stor mellem kønnene. Der er for begge tale om stærke sammenhænge, der ikke signifikant adskiller sig fra hinanden. Den antydede tendens er dog i fin tråd med den just konstaterede, signifikante køns effekt.

Disse resultater tyder på, at pigerne i højere grad forekommer (a) at kunne være sig selv, når de synes godt om fællesskabet eller tilhører fællesskabet, eller (b) at synes godt om fællesskabet eller tilhøre det, når de kan være

TABEL 5.5.

Køns betydning for styrken af de to centrale korrelationer mellem liberale og republikanske demokratiaspekter

	γ -KOEFFICIENT	N	P	95 PCT.-KONFIDENSINT.
OPLEVELSE AF GODT FÆLLESSKAB OG OPLEVELSE AF FRIHED TIL AT VÆRE PÅ EGEN MÅDE				
Pige	0,43	2.028	0,000	0,37 – 0,49
Dreng	0,25	2.168	0,000	0,18 – 0,31
OPLEVELSE AF AT TILHØRE FÆLLESSKABET OG OPLEVELSE AF FRIHED TIL AT VÆRE PÅ EGEN MÅDE				
Pige	0,53	1.987	0,000	0,47 – 0,58
Dreng	0,43	2.148	0,000	0,37 – 0,48

sig selv. Det er interessant, at pigerne har en bedre integration af demokratierfaringerne end drengene. I en vis afgrænset betydning af ordene har de altså en bedre integration mellem individ og fællesskab, mellem selv og socialitet. Kan man finde en forklaring på dette? Den mest nærliggende antagelse er nok den forskel i kønssocialisering, vi tidligere har omtalt, og som er beskrevet af bl.a. Bjerrum Nielsen og Rudberg (1991): at pigerne er mere optaget af det relationelle end de mere udadrettede drenge. At være orienteret mod det relationelle eller socioemotionelle giver måske bedre sociale redskaber til eller færdigheder i at forbinde individ og fællesskab.

SAMMENFATNING

Kapitlet rejser spørgsmålet, om det, vi adskilte i den analytiske distinktion to poler, også i elevernes empiriske erfaringsvirkelighed adskiller sig i to enten afhængige eller gensidigt udelukkende dele. Internt i hver del af den analytiske opdeling af empirien viste sig stærke parvise korrelationer mellem centrale spørgsmål, samtidigt med at enkelte spørgsmål måtte udelukkes for at danne empirisk homogene grupper af erfaringsaspekter i hver af optikerne. Dette gav umiddelbart anledning til at tro, at grupper af elever i folkeskolen havde sammenhængende sæt af demokratierfaringer, der enten kunne siges at være liberale eller republikanske. Den videre analyse har nu vist, at der ikke i vores undersøgelse er empirisk grund til at opretholde distinktionen mellem liberale og republikanske demokratierfaringer. Det ser derimod

– ud fra stærke korrelationer mellem essentielle indikatorer fra hver af de to optikker – ud til, at der er tale om sameksisterende demokratispekter end gensidigt udelukkende eller urelaterede. I det omfang, eleverne er bibragt demokratierfaringer, er der tale om erfaringer med såvel liberale som republikanske demokratispekter og erfaringerne udtrykker derved en bred og flerfacetteret erfaring med demokratisk praksis.

For folkeskolen må denne konklusion være tilfredsstillende, idet alt peger i retning af, at skolen formår at bibringe eleverne en bredt funderet erfaring med demokratisk praksis, der ikke reproducerer det ofte opstillede modsætningsforhold mellem individualitet og fællesskab. En udbredt frygt for, at en forøget opmærksomhed på eleven i sin individualitet skulle svække fællesskabet eller vice versa, synes derfor ikke velbegrundet. Dilemmaet mellem at skulle styrke enten fællesskabet på bekostning af den enkelte elevs frihed eller at prioritere de enkelte elever på bekostning af erfaringer med fællesskabet synes derfor at opløse sig i elevernes erfaring af en gensidig konstituering af individuelle og fællesskabsorienterede demokratispekter.

Der iagttages en tendens til en karakteristisk aldersudvikling: eleverne synes med stigende alder at integrere de to slags demokratierfaringer bedre. Tallene for aldersudvikling fører til en forsigtig antagelse om et udviklings-spring i 12-års-alderen, hvad angår integration af demokratierfaringerne, et spring svarende til Piagets faseskift.

Der iagttages en signifikant kønsforskel: Pigerne har en bedre integration af de fællesskabsorienterede og den individorienterede demokratierfarings-dimension end drengene.

KLASSEDEMOKRATI OG SKOLEDEMOKRATI

Vi kommer nu til selve den måde, det demokratiske liv udspiller sig på, dels i skoleklassen, dels i skolens elevråd. Hidtil har vi udelukkende belyst elevernes *generelle* demokratierfaringer med hensyn til at kunne udfolde sig som individer og som deltagere i et fællesskab. Nu vil vi undersøge, hvilke *specifikke* erfaringer eleverne gør sig med demokratiske procedurer. Vi vil undersøge, hvordan selve deres demokratiske diskussion og beslutningstagen fungerer.

Danske elever træffer demokratiske beslutninger i to kontekster: I klassen, hvor der i en vis begrænset forstand er en slags direkte demokrati, og i elevrådet, hvor der er en form for repræsentativt demokrati. Vi vil medtage begge konteksterne i dette kapitel og undersøge spørgsmålene:

1. Hvorledes foregår elevernes diskussion og beslutningstræffen i klassen?
2. Hvorledes foregår den, hvis det specifikt drejer sig om undervisningens indhold og form?
3. Hvorledes foregår elevernes diskussion og beslutningstræffen i relation til elevrådet?

SKOLEKLASSENS DEMOKRATI

Skolehistorisk set er elevmedbestemmelse et nyt fænomen. Op til omkring 1965 var både elevmedbestemmelse i klassen og elevråd i skolen rene undtagelsesfænomener, der højst fandtes på udvalgte forsøgsskoler. Fra 1970 blev elevråd muliggjort via lovgivningen, og i 1986 blev de påbudt. Fra slutningen af 1960'erne skyldede desuden en generel medbestemmelsesbølge ind over samfundet og førte til forsøg med deltagelsesdemokrati og andre former for demokrati på visse arbejdspladser, på boligområdet og andre steder i samfundet. De seneste år er dette fulgt op i en lidt anden form som forsøg med brugerinddragelse og brugerindflydelse.

Elevmedbestemmelsen er således led i en samfundsudvikling, hvor der gennem nogle årtier er foretaget visse redistributioner af magt og indflydelse, herunder uddelt magt og indflydelse til personer og grupper, der ikke plejede at have det. Et motiv til at foretage en sådan redistribution kan være et ønske om at få de pågældende personer til at blive positive medspillere snarere end nogle, der udviser modstand.

Klassedemokratiet kan antage en række forskellige former, når der skal træffes beslutninger. En oversigt over de beslutningsformer, der overhovedet kan komme på tale, finder man i den organisationsteoretiske litteratur. Her gengives en typisk klassisk oversigt over beslutningsformer (Schein, 1969: 53ff):

- (1) Forslaget overhøres og falder til gulvet („plop decision“)
- (2) Formanden (her læreren) træffer beslutningen
- (3) Et mindretal trumfer noget igennem, uden at flertallet når at udtale sig
- (4) Flertalsbeslutning ved afstemning
- (5) Konsensusbeslutning (samtykke)
- (6) Vedtagelse i enstemmighed

Ifølge Schein stiller hver af disse former forskellige tidskrav, såvel når beslutningen træffes, som når den skal gennemføres. De har også hver deres psykologiske virkning på deltagernes engagement og opbakning. De første tre metoder er tilsyneladende hurtige og bekvemme, men der kan senere blive problemer med gennemførelse og opbakning, ligesom deltagerne kan opleve passivitet og afmagt. De sidste tre metoder tager mere tid, men giver som regel bedre opbakning og gruppefølelse. Drejer det sig om, at eleverne skal ændre vaner eller opførsel, regnes de sidste tre metoder for langt mere effektfulde (Jacobsen et al., 2003: 48ff).

Denne psykologiske virkning af de sidste metoder er bl.a. demonstreret i et klassisk og dramatisk eksperiment af Kurt Lewin. Under 2. verdenskrig udførte Kurt Lewin et forsøg, der viste, at nye, fælles regler i højere grad efterleves, når alle personer i en gruppe får lov til at komme til orde med deres overvejelser (Sjølund, 1965: 210ff; Jacobsen et al., 2003: 48ff). Det bagvedliggende, praktiske formål med forsøget var at motivere amerikanske husmødre til at bruge mere indmad i husholdningen på grund af den generelle fødevarerangel under krigen.

Kvinderne blev delt op i grupper, der udsattes for forskellige metoder. Den ene gruppe kvinder skulle lytte til et ekspertforedrag i tre kvarter om

de sundhedsmæssige fordele ved at spise indmad efterfulgt af en opfordring til at gå ind for sagen. Den anden gruppe kvinder fik blot præsenteret problemet og diskuterede selv aktivt i tre kvarter. Diskussionen førte frem til en gruppebeslutning om at gå ind for sagen.

Nogle måneder senere sammenlignede man adfærden i de to grupper. Forskellen var dramatisk. Kun 3 pct. af deltagerne i ekspertforedraget ændrede spisevaner. Hele 32 pct. af diskussionsdeltagerne ændrede deres spisevaner.

Dette og en række beslægtede forsøg tyder stærkt på, at gruppediskussion med efterfølgende fælles beslutning er et særdeles stærkt instrument i klas-sedemokratiet og den øvrige demokratitilegnelse, hvis det benyttes rigtigt. Blandt andet af den grund ser vi senere i kapitlet på forholdet mellem diskussion og afstemning i klassen. Det skal dog nævnes, at i skoleklassen såvel som i en række andre sammenhænge er der tillige oplagt risiko for en slags pseudodemokrati, hvor læreren lader, som om, han eller hun vil dele magt og beslutninger ud, men i realiteten ikke er indstillet på det. Her kan den psykologiske virkning forventes at blive helt anderledes problematisk.

Lad os betragte et eksempel på, hvordan klassesdemokratiet udspiller sig i en dansk skole. Vi besøger en 6. klasse, der holder møde i „klassens tid“ – en time, hvor klasselæreren og klassen kan behandle ting, der ligger uden for det snævert faglige.

I *Observation A* optræder tre centrale aktører, nemlig elevrådsrepræsen-tanterne, læreren og de øvrige elever, dvs. klassen. De tre aktører forholder sig meget forskelligt til de beslutninger, der skal træffes. Beslutningerne drejer sig om forhold, som eleverne har en høj grad af interesse i, men hvor læreren kan forventes at være mindre engageret. De to elevrådsre-præsentanter fremlægger to forslag fra elevrådet, der nok vedrører eleverne som sådan, men alligevel har karakter af noget udefrakommende i forhold til klassens interne forhold. Elevrådsrepræsentanterne er interesserede i at få afgjort klassens stillingtagen. De ønsker således en hurtig afstemning om deres medbragte forslag for at finde ud af, om der er opbakning. Det drejer sig om en fodboldturnering, samt om hvorvidt klassen vil abonnere på en ungdomsavis, der er blevet tilbudt gennem elevrådet. En afstemning vil opfylde repræsentanternes dagsorden om et hurtigt og klart mandat for eller imod, som de kan vende tilbage til elevrådet med.

Undervejs i denne beslutningsproces griber læreren ind. Først har ind-grebene karakter af at være vejledende for at støtte en rimelig organisering af beslutningsprocessen. For de mere tilbageholdende elevers skyld foreslår læreren en mødeleder, der kan skabe plads til og fokus på fremlæggelsen af

6.V på en københavnsk skole har haft dansk, hvor eleverne arbejder roligt og disciplineret. Der er 21 elever i klassen – 14 drenge og 7 piger. De skal nu have "Klassens tid" med den samme mandlige lærer.

"Klassens tid" starter med, at elevrådsrepræsentanterne – Eva og Niels – fortæller om, hvad der har været diskuteret i elevrådet for tiden. Niels fortæller med stort engagement og stor selvtillid. Eva siger også lidt. Der er to ting, klassen skal tage stilling til: Om de har lyst til at abonnere på en ungdomsavis, og om klassen vil deltage i en fodboldturnering. Niels vil have en hurtig afstemning om de to punkter. Han ved godt, hvordan man træffer "effektive" beslutninger. Læreren griber ind! Han vil have, at klassen først skal diskutere, om de vil abonnere på avisen. Han siger: "Der er nogle elever, der er bedre til at udtrykke sig klart end andre, men deres meninger er ikke bedre end andres". Diskussionen er rodet og ustruktureret, der er larm og råb. Eva prøver roligt at fortælle, hvad avisen handler om. Eleverne kan ikke blive enige. På et tidspunkt beslutter læreren, at afgørelsen om avisen skal udsættes.

Læreren griber nu ind og opfordrer eleverne til mødestyring. Niels griber sagen i egen hånd og bliver mødestyrer. Han forsøger at styre mødet, dog blander læreren sig en del og styrer også en del. Læreren prøver at få en diskussion i gang om fodboldturneringen. Diskussionen er kaotisk! Larm, resignation og stor forvirring. Eleverne kan slet ikke overskue, hvordan fodboldturneringen skal foregå, og om de har lyst til at være med. Skal turneringerne være for både små og store klasser? Skal den være for både piger og drenge? Elevrådet har ikke lagt en fast plan frem. Det ender med, at læreren gennemtrumfer sit eget forslag, nemlig at klassen først skal udarbejde et skriftligt oplæg om, hvordan turneringen skal være. "Så kommer jeres klasse til at bestemme, hvordan det skal foregå", som han siger. De diskuterer nedsættelse af et arbejdsudvalg. Mohammed rækker hånden i vejret. "Er du med i det her Mohammed", spørger læreren kontant. Mohammed tager hånden ned. "Så er jeg mere rolig", siger læreren. Lidt modvilligt melder nogle elever sig til udvalget, der skal lave et oplæg om turneringen, som så kan gå videre til elevrådet.

Næste punkt på dagsordenen er "månedens venner". Her styrer læreren det, han gennemgår de enkelte gruppers aktiviteter. Niels dominerer ikke mødet længere. På dette tidspunkt virker det som om, at læreren fra starten forsøger at lade eleverne selv køre mødet, men det glider af sporet, og læreren griber ind og sætter sine egne ideer igennem. Klassen har ingen indøvet praksis i, hvordan de skal køre sådan et elevmøde.

Det sidste punkt er juleafstemning. Her skal eleverne selv bestemme, hvad de vil lave i tre timer den sidste dag inden juleferien. Et udvalg har lavet et forslag. Læreren vil gerne have et skriftligt forslag, men det har de ikke lavet. De foreslår banko. Efter lidt snak nedstemmer klassen forslaget. Eleverne skal komme med nye forslag til aktivitet til juleafslutningen, som så skal besluttes. Nu bliver der kaos for alvor. Læreren forsøger af al kraft at styre mødet. Læreren siger til eleverne, at de skal være seriøse. Der er tale om en hård irrettesættelse. Der er megen uro i klassen, og mødet virker ustruktureret. En elev foreslår rundbold. Læreren afviser det bestemt. Noget så useriøst vil han ikke være med til i hans timer.

En elev foreslår, at de skal lave en quiz. Forslaget bliver skrevet op på tavlen. De snakker også om, de skal spise lidt morgenmad sammen. Der mangler disciplin i klassen, og læreren taber tråden. Mohammed rækker hånden i vejret. Læreren siger til

Mohammed: "Du hører tit forkert". "Mon Mohammed er seriøs denne gang?" spørger læreren ud i klassen. "Skal vi vædde", spørger læreren igen henvendt til klassen. Spredte kommentarer fra klassen. "Det er han, hør nu hvad han vil sige", kommer det fra en af Mohammeds klassekammerater. Læreren bøjer sig: "Ok, så hører vi Mohammed". Mohammed foreslår høvdingebold. Læreren overvejer, om han skal tage forslaget alvorligt. Det virker som om opråb og bemærkninger fra klassen tvinger ham til at gøre det: "Ok, så skriver vi høvdingebold op". Klassen beslutter sig for høvdingebold. Læreren virker ikke begejstret, men stemningen i klassen er sådan, at han ikke kan modsige den. De beslutter sig også for en quiz og fælles morgenmad. Til aller sidst bestemmer læreren, at dem, der vil, kan have nissehuer og lys med.

argumenter. Ifølge læreren skal der som udgangspunkt helst argumenteres, før der kan besluttes. Senere bliver lærerens indgreb dog mere kontante og rettet mod indholdet i diskussionen frem for mod de formale aspekter. Midt i forløbet præsenterer læreren en idé om at nedsætte et udvalg i klassen, der med et skriftligt forslag i forlængelse af elevrådets idé om en turnering skal tage teten fra det repræsentative organ og placere initiativet tættere på de repræsenterede, dvs. eleverne i klassen. Denne strategi tjener også til at sætte punktum for den langstrakte diskussion. Selv i „klassens tid“ falder det endelige ansvar, for at klassen får truffet beslutninger, tilsyneladende tilbage på læreren.

At læreren vælger, at beslutningen skal kvalificeres af et udvalg, kan på den ene side ses som en styrkelse af elevernes medbestemmelse, idet de gennem udvalget får indflydelse. På den anden side kan det også ses som lærerens forsøg på at komme et skridt fremad i sin egen dagsorden. Ved at nedsætte et udvalg kommer klassen videre i de mange punkter, der skal nås i timen, og måske føler læreren også, at han bedre kan håndtere et udvalg end hele klassen. Dilemmaet mellem at have ambitioner for en demokratisk beslutningsproces i klassen og have egne holdninger kan man se i slutningen af observationen, hvor det fremgår, at læreren ikke synes, at rundbold er en fornuftig aktivitet i de sidste timer før jul. En quiz ville være bedre. Lærerens dagsorden kan således dels være forankret i den professionelle rolle, som lærerhvervet er, dels inddrage personlige værdier og holdninger.

I den sidste del af observationen fremkommer yderligere et interessant element i beslutningsproceduren, idet stemningen i klassen afvejes af læreren, der efterfølgende drager konsekvenserne og i sidste ende træffer beslutninger.

Der findes som nævnt på side 107 en række forskellige mere eller mindre hensigtsmæssige beslutningsformer, der tages i anvendelse, når grupper træffer beslutninger. I det følgende ser vi nærmere på de beslutningsformer, der anvendes i danske skoleklasser. Først nogle typiske eksempler, idet vi starter i en 6. klasse i Nordsjælland:

I går så besluttede vi os at tage i Hillerød Svømmehal her i A-ugen. Og så har vi også besluttet os at overnatte på skolen en dag.

Hvordan beslutter I de ting?

Læreren skriver nogle ting på tavlen, og så skriver hun Hillerød Svømmehal og sådan noget. Og så siger hun: „Hvem stemmer for Hillerød Svømmehal, hvem stemmer for at overnatte på skolen“ og sådan noget. Så stemmer vi, og hvis der er flertal, så gør vi det... Jeg synes, det er godt, der er flertal. Fordi så er det de fleste, der vil det. Og så bliver det bare sådan...

Hvad nu hvis det ikke var muligt at stemme, hvordan ville I så gøre?

Jeg tror, det ville blive læreren, der ville bestemme. Men vi har også plaget om at overnatte på skolen i rigtig lang tid, fordi parallelklassen gjorde det. Og så spurgte vi også: „Må vi ikke nok“, og så sagde hun ikke noget. Men nu spurgte vi igen, og så sagde hun: „Ja, det har I plaget mig om i lang tid“. Så skrev hun det op på tavlen.

I denne klasse skriver læreren mulighederne op på tavlen, hvorpå der stemmes om dem efter flertalsprincippet. Eleven mener, at hvis det ikke var muligt at stemme om tingene, så ville resultatet være, at læreren traf afgørelserne uden elevernes medvirken.

I en 4. klasse i provinsen ses en anden beslutningsproces:

Sidste gang, der skulle vi se en film, og så skulle vi lave mad, og så skulle vi spise det imens. Så bestemte vi, hvad for noget mad vi skulle lave, og hvad for en film vi skulle se.

Hvad gjorde I, da I skulle bestemme det?

Vi trak lod.

Valget mellem forskellige muligheder træffes her gennem lodtrækning. At træffe afgørelser ved at lade tilfældet råde er næppe en metode, der bibringer eleverne erfaringer med den demokratiske proces' kerneområde, om end lodtrækningen jo er lige for alle. Tættere på disse kerneområder kommer vi i denne beretning fra en 6. klasse i Københavns omegn.

Så skriver vi ideer op på tavlen. Vi skiftes til at sige, hvad man godt kunne tænke sig. Til sidst stemmer vi så om det. Fordi det kan være, at selvom man har sagt noget selv, så synes man, noget af det, de andre har sagt, var bedre... Vi stemmer som regel om det, men altså, hvis der så er to emner tilbage, så plejer vi gerne også at sidde at snakke om, hvad der så ville passe bedst. Lige sådan hurtigt.

I diskuterer det, inden I stemmer om det eller hvad?

Ja, engang imellem gør vi, men det er meget forskelligt. Det kommer også an på, hvor meget tid vi har. Det kan jo godt tage sin tid, inden alle får sagt, hvad de gerne vil have at sige.

Kan du huske en situation, hvor I har diskuteret det?

Ja, det gjorde vi faktisk med den der avis der, fordi der var ingen grund til at stemme. For der var ja, og der var nej. Så sad vi så og snakkede lidt om – jamen, vil det være godt at prøve? Vi tog jo ikke skade af at lave lidt artikler og sådan noget. Noget journalistagtigt. Det blev så til et ja, så vi var med i den konkurrence. Vi fik diskuteret til et ja. Læreren startede med at spørge ad: „Kunne I tænke jer det der“. Og så var der nogle, der råbte ja og nej. Det var vildt forvirret. Så fik vi så en ordstyrer. Så skulle man argumentere igen for, hvorfor man ikke ville. Man skulle ikke bare sige nej. „Jamen jeg vil ikke, fordi det er kedeligt“ eller et eller andet, det går heller ikke. Det skal være et eller andet med, hvorfor man lige vil. Ikke, fordi det er kedeligt, fordi det kan godt blive sjovt, hvis der er en hel klasse, der er med. Man kommer med sine argumenter på kryds og tværs. Til sidst gik det op for alle, jamen, der var jo egentlig ikke noget problem for ikke at gøre det.

I beslutningsprocesserne i denne klasse veksles mellem afstemninger og diskussion. Forslag til beslutninger, hvorom der skal stemmes, skrives op på tavlen, og afhængigt af tid og antallet af forslag skrives mere eller mindre hurtigt til afstemning. Hvis der ikke er mange forslag, så diskuterer man sig hellere frem til det bedste forslag.

Som citaterne fra før viser, kan beslutningsprocesser i klassen antage mange forskellige former. Vi har set eksempler på, at man kan diskutere sig frem til en løsning, man kan stemme om det, man kan trække lod, eller læreren kan sætte sin vilje igennem. Vores indtryk fra observationer og interview er, at det ofte virker noget tilfældigt, hvilke beslutningsformer der anvendes, og at der i en del tilfælde ikke synes at ligge bevidste pædagogiske overvejelser bag den måde, klassen lærer at træffe beslutninger på.

Lad os nu se nærmere på beslutningsmønstrenes udbredelse. Først ser vi på omfanget af uenighed i klassen. Vi stillede spørgsmålet: *Hvor tit er I så uenige om noget i klassen, at I ikke kan blive enige?* Svarene fremgår af tabel 6.1.

TABEL 6.1.

Elevernes oplevelse af, hvor ofte de i deres klasse er så uenige, at de ikke kan blive enige opdelt på klassetrin og køn. Pct.

	HVOR TIT ER I SÅ UENIGE OM NOGET I KLASSEN, AT I IKKE KAN BLIVE ENIGE?						N
	Meget tit	Tit	Ikke særlig tit	Aldrig	Ved ikke	Total	
4. klasse	2	11	57	16	14	100	702
5. klasse	4	15	53	17	11	100	901
6. klasse	1	15	58	14	12	100	665
7. klasse	4	18	59	13	6	100	802
8. klasse	4	19	58	11	8	100	761
9. klasse	5	23	59	8	5	100	684
Total	3	17	58	13	9	100	4.515
Pige	2	15	58	14	11	100	2.192
Dreng	5	18	56	13	8	100	2.316
Total	3	17	58	13	9	100	4.508

Klassetrin: $\gamma = -0,15$; $p = 0,000$; Køn: $\gamma = -0,11$; $p = 0,000$.

Et betydeligt flertal af elever tilkendegiver, at uenighederne sjældent er så store i klassen. Heroverfor er der en gruppe på 20 pct., der siger, at man *tit* eller *meget tit* er så uenige i klassen, at man ikke kan blive enige. Uenigheden stiger med alderen, hvilket svarer til teorierne om stigende individualisering (kapitel 1) samt det i kapitel 4 angivne fund, at fællesskabet synes at fungere mindre godt med stigende alder. Mellem kønnene er det drengene, der oftest udtrykker oplevelsen af uenighed i klassen, hvilket svarer til et kønsrollebillede af drenge som mere åbent konfliktsøgende.

For at belyse elevernes holdning til beslutningsformerne stillede vi spørgsmålet: *Når I er uenige om noget i din klasse, hvad synes du så, man skal gøre for at blive enige?* Svarene fremgår af tabel 6.2.

Et flertal af eleverne mener, at diskussion er den bedste måde at træffe beslutninger på, idet 52 pct. af eleverne tilkendegiver dette. Men samtidig er der en tredjedel af eleverne, der foretrækker afstemninger, så vandene må siges at dele sig i dette spørgsmål. Relativt mange elever har svaret *ved ikke* på spørgsmålet. Dette er ikke svært at forstå, når man tager de mange udsagn fra interviewene i betragtning. Her fremgår det, at der i næsten alle tilfælde er tale om kombinationer af de to beslutningsprocedurer. Alligevel

TABEL 6.2.

Elevernes holdning til, hvad man skal gøre for at blive enige ved uenighed, opdelt på køn.
Pct.

	NÅR I ER UENIGE OM NOGET I DIN KLASSE, HVAD SYNES DU SÅ, MAN SKAL GØRE FOR AT BLIVE ENIGE?			Total	N
	Man skal stemme om det for at blive enige	Man skal bruge lang tid på at snakke om det	Ved ikke		
Pige	30	54	16	100	2.177
Dreng	34	50	16	100	2.319
Total	32	52	16	100	4.496

$\gamma = -0,11$; $p = 0,000$.

er forskellen på de to grupper værd at bemærke. Et flertal af eleverne mener, at diskussion er den bedste afgørelsesprocedure. Det fremgår, at pigerne lidt hellere end drengene ønsker, at man skal snakke sig til rette. Dette svarer til billedet i de gængse kønsrolleteorier (jf. kapitel 1), men bemærk, at kønsforskellen trods alt er meget lille.

De mange *ved ikke*-svar kunne skyldes, at de to beslutningsprocedurer opleves som forbundne. I hvilket omfang de to beslutningsprocedurer rent faktisk kombineres, spurgte vi også eleverne om. Af tabel 6.3 fremgår elevernes besvarelse af spørgsmålet: *Når I stemmer om noget i klassen, snakker I så om emnerne først?*

Mere end halvdelen af eleverne tilkendegiver, at man altid diskuterer, før man stemmer. Hvis man betragter de forskellige klassetrin, kan man iagttage en markant forskydning i svarene. Op gennem klassetrinnene sker det oftere, at der tales om et emne før en afstemning iværksættes. En af grundene til, at eleverne har svært ved at vælge den ene beslutningsprocedure frem for den anden, kan formentlig findes her: De er vant til at benytte dem i sammenhæng.

Når beslutningsprocesser i skoleklassen udmunder i flertalsafstemninger, opstår der som ved alle andre afstemninger mindretal, der ikke får deres vilje. I en vellykket beslutningsprocedure accepterer de nedstemte situationen og indlader sig på det besluttede. Vi vil undersøge, om de nedstemte i skoleklassen accepterer, at beslutningen går dem imod. Vi stillede derfor

TABEL 6.3.

Elevernes oplevelse af, om der tales om emner, før der indledes afstemning opdelt på klassetrin. Pct.

NÅR I STEMME OM NOGET I KLASSEN, SNAKKER I SÅ OM EMNERNE FØRST?							
	Ja, altid	Nogle gange	Nej, aldrig	Vi stemmer aldrig om noget	Ved ikke	Total	N
4. klasse	38	47	2	1	12	100	689
5. klasse	51	40	1	1	7	100	890
6. klasse	57	34	1	2	6	100	662
7. klasse	54	39	1	2	4	100	792
8. klasse	60	33	1	3	3	100	758
9. klasse	62	30	1	4	2	100	679
Total	54	37	1	2	6	100	4.470

$\gamma = -0,18^*$; $p = 0,000$. * Beregnet ud fra de første tre svarkategorier, $N = 4.112$.

spørgsmålet: *Hvad siger de elever, der ikke får deres vilje, når I stemmer om noget i din klasse?* Svarene fremgår af tabel 6.4.

De fleste elever svarer i midterkategorien, *de bliver lidt sure, men det går hurtigt over igen*. Men det skal bemærkes, at der er to mærkbare grupper, der enten svarer, at de elever, der er i mindretal, er helt upåvirkede eller meget påvirkede. Tilkendegivelserne tyder på, at langt de fleste elever er indstillede på afstemningernes præmisser og møder nederlag på en hovedsagelig konstruktiv måde.

TABEL 6.4.

Elevernes oplevelse af, hvad elever, der ikke får deres vilje ved afstemninger, gør efter afstemningen. Pct.

HVAD SIGER DE ELEVER, DER IKKE FÅR DERES VILJE, NÅR I STEMME OM NOGET I DIN KLASSE?							
	De synes, det er helt OK, selvom de ikke får deres vilje	De bliver lidt sure, men det går hurtigt over igen	De bliver sure eller utilfredse	Vi stemmer aldrig om noget	Ved ikke	Total	N
Total	17	58	17	2	6	100	4.475

Opsamlende kan man sige, at de ovenstående resultater tyder på, at diskussion og afstemning ofte er forbundet med hinanden. Opstillet som alternativer er der en tendens til, at eleverne foretrækker diskussion frem for afstemning. Det kan konstateres, at der i større omfang diskuteres før afstemninger på de ældste klassetrin, samt at der på disse klassetrin oftere opleves uforligelig uenighed. Drengene er svagt tilbøjelige til at opleve mere uenighed og ønsker i højere udstrækning at stemme om uenighederne end pigerne.

KLASSEDEMOKRATIET I UNDERVISNINGSSPØRGSMÅL

Det er én ting at hævde, at det er godt for eleverne at træne sig i at træffe beslutninger i sociale spørgsmål. Noget andet er faglige spørgsmål. Udøves der også medbestemmelse på undervisningens form og indhold? Og hvordan ser denne medbestemmelse i givet fald ud?

Skolehistorisk skal vi blot nogle årtier tilbage, før ingen lærer ville drømme om at lytte til eleverne i spørgsmål om undervisningens indhold og form. Men omtrent samtidig med, at elevrådene vandt frem, begyndte nogle lærere i det små at tage mere højde for elevreaktionerne. Man spurgte sjældent eleverne direkte, men noterede sig mere deres reaktioner og prøvede at modificere undervisningen efter, hvad der så ud til at give god respons. Fra omkring 1970 dukkede et begreb som „deltagerstyring“ op i den pædagogiske litteratur og foreskrev en mere direkte elevindflydelse på undervisningen (Illeris, 1974). I disse år ses ret stor pædagogisk uenighed om dette spørgsmål. Nogle er tilhængere af, at eleverne kan få det såkaldte ansvar for egen læring, mens andre siger, at det tilfalder læreren som den professionelle at træffe disse valg.

Vi ser nu et eksempel på en slags elevmedindflydelse i en almindelig undervisningssituation, en dansktime i 9. klasse (Observation B):

Observation B har et mere entydigt lineært forløb end den tidligere observation fra klassens tid. Situationen er da også en ganske anden. Læreren har teten og sætter helt tydeligt rammen for elevernes medbestemmelse. Læreren opstiller et problem, som eleverne inviteres til at kommentere. Eleverne diskuterer ikke eksistensen eller relevansen af problemet, men indlader sig helt og holdent på lærerens dagsorden og diskuterer alene formen for løsningen af det opstillede problem. Efter at have hørt kommentarerne fra eleverne opsummerer læreren de mulige løsninger og specificerer et løsningsforslag og en dertilhørende forudsætning: Eleverne skal indstille sig på at arbejde aktivt og seriøst med problemet. Klassen samtykker efter at være

Vi er i en 9. klasse på en skole i København. Klassen skal have dansk. Læreren ankommer til klassen, hvor næsten alle elever sidder på deres pladser. Der er en elev, der lidt forsinket kommer ind i klassen og skynder sig ned på sin plads. Læreren ignorerer det. Læreren indleder med at sige: "Sikke et dejligt vejr, det er i dag. Vi skal have noget lys ind – solen skinner". Hun går hen og trækker gardinerne fra vinduet. Mads er i gang med at småhvise til sidemanden. "Mads, nu stopper du altså", udbryster læreren i almindeligt toneleje. Mads nikker anerkendende og kigger ned i bordet. Han holder op med at vippe på stolen.

Læreren går lige til sagen: "I går havde I diktat. Jeg ved, de var svære. Jeg var til et møde i går aften, men ville gerne have rettet jeres diktater til i dag, så derfor brugte jeg det meste af natten på at rette dem. For det tog en del tid – de var nemlig svære! Alle jer, der er vant til at score 10 eller 11 i diktat – den tid er slut. Det vil sige, at vi har fået en større midtergruppe, altså flere der ligger på 6, 7 og 8. Og det er jo ikke tilfredsstillende for jer. Så jeg har tænkt meget over, hvad vi skulle gøre. Det kan ikke passe, at I ikke skal have nogen højere karakterer. Hvad synes I? Var opgaverne meget svære?" En af eleverne – Karin – kommer med sin kommentar: "Jeg synes altså de var ret svære, og derfor er det godt, at der bliver gjort noget ekstra. Men hvad, det er lidt svært at svare på". Karin kigger op i luften og kniber øjnene sammen, mens hun fortsætter: "Måske skulle vi gøre det sådan, at vi fik nogle flere diktater for hjemme". Det var Karins konstruktive bud. Flere af de andre elever har i mellemtiden rakt hånden op og markeret, at de gerne vil sige noget. Mads kommer med sit forslag: "Måske skulle vi gøre det sådan, at du bare gennemgik dem grundigt. Altså mere grundigt herovre i klassen". Læreren svarer på Mads forslag: "Ja, det er selvfølgelig et forslag. Men så skal I også være interesseret. For jeg kender godt det med, at når man har fået sin diktat tilbage, så er man lidt ligeglad med den gennemgang, der skal ske bagefter. Man har jo fået sin karakter. Men er I med, så er det klart en god idé". Flere af de elever, der havde rakt hånden op, har fået den ned igen. Men så henvender læreren sig igen til hele klassen: "Hvad siger I? Skal vi gøre som Mads foreslår og eventuelt kombineret med Karins forslag om flere diktater?". Pause. Man hører kun nogle skramle med penalerne. Nogle sukker. Læreren går til dem igen: "Nå, hvad siger I?". Flere af eleverne giver udtryk for, at det er en god idé. Marie markerer: "Jeg synes altså, det er en god idé, det med at vi gennemgår det grundigt herovre i klassen". De fleste i klassen istemmer samstemmende. Det får læreren til summe op: "Fint, jeg tror, det er en god idé, for jeg er sikker på, at det er noget, der batter!".

Læreren udleverer diktaterne. Eleverne fortæller, hvad de har fået i karakter. "Øv", siger mange. De oplever alle sammen, at de ikke har fået så høj en karakter, som de plejer. Læreren begynder at gennemgå diktaterne efter, at hun har været rundt og givet de enkelte elever kommentarer på deres individuelle diktat. Der hersker en smule uro i klassen. Læreren går rundt i lokalet. Hun bruger tavlen i gennemgangen. Hun har et åbent kropssprog og bruger betoning i sit sprog. Hun lader forskellige elever svare, uden at de har hånden oppe. I løbet af diktatgennemgangen kommer der en del uro fra Mads. Læreren henvender sig til ham: "Mads, vi havde en aftale, som I var med til at lave, om at I skulle være med, når vi gennemgår diktat – okay?". Mads er rolig nu.

blevet presset en anelse til at tage stilling af læreren. En egentlig afstemning er der ikke tale om. Beslutningen har form af en konsensusafgørelse, hvor det at tie om sin holdning er det samme som at samtykke.

Vi skal se på forholdene i enkelte andre klasser. En elev siger:

Vi ved jo ikke så meget, hvad der er godt for os endnu. Vi ved jo kun, hvad vi synes, der er spændende. Hvad der er sjovt. Ikke hvad vi lærer mest af. Eller det ved vi jo godt lidt. Men lærerne de er jo rutinerede, de ved jo mere, end vi gør.

Denne elev udtrykker tydeligt, at der blandt nogle elever eksisterer et ønske om, at læreren som autoritet på det faglige område skal være garant for, at eleverne opnår den nødvendige viden.

En dreng fra 6. klasse i Nordsjælland synes også, at læreren skal bestemme:

Det er læreren, der skal bestemme, hvad vi skal lave. Det har de også ret til. Jeg synes ikke eleverne, de skulle bestemme, hvad vi skulle lave i timerne. Fordi vi får jo ikke noget ud af det, hvis vi skulle bestemme. Så ville vi kun ud og lege eller et eller andet. Så ville vi ikke lave lektier eller noget.

Der er imidlertid forskel i vurderingerne af, om medbestemmelse altid er lig med, at alt bliver til leg, sådan at eleverne ikke udvikler nødvendige kundskaber, og om hvorvidt en sjov undervisning nødvendigvis er i modstrid med fagligt udbytte. Følgende er, hvad en 9. klasseelev fra Storkøbenhavn synes om medbestemmelse:

Det, synes jeg, er en meget god idé. Fordi, det vil jo også gøre undervisningen bedre, at eleverne også synes, at det er sjovt. At læreren ikke bare kommer og siger: „Nu skal I lave det“, og så alle elever synes, at det er kedeligt. For så får eleverne jo ikke noget ud af det.

Logikken er her den stik modsatte af den i de forrige citater. Undervisningen skal være sjov for eleverne og inddrage dem for at sikre en god indlæring. Der peges her på et centralt argument for elevmedbestemmelse i undervisningen, at den kan være med til at motivere elevernes indlæring.

En pige fra 5. klasse beskriver en lærer, som har foretaget nogenlunde samme ræsonnement som eleven ovenfor:

Vores lærer har sagt til os: „Vi skal alle tænke som lærere“. Hvis der nu er en bog, som vi egentlig alle sammen synes er noget værre skod, så skal vi sige det, så hun kan se det med elevernes øjne. Så vi ikke sidder og laver et eller andet, hvor vi kunne lave noget andet, hvor vi lærte lige så meget.

Denne pige har en lærer, som lægger op til, at eleverne selv må tage ansvar for læring og forholde sig kritisk til det faglige indhold i undervisningen.

Der er altså store forskelle i elevernes opfattelse af, hvorvidt medbestemmelse er godt for undervisningen. Det virker, som om der er en ikke-faglig del i skolegangen, som eleverne entydigt gerne vil inddrages i eller have indflydelse på, mens der angående indflydelsen på det faglige forekommer en splittelse. Nogle elever bliver mere engagerede i læringsprocessen og tager delvist ansvar for medvirken til dens succes, mens andre afviser denne medindflydelse som middel til bedre undervisning og foretrækker i stedet lærerens mere eller mindre kontante styring.

I spørgeskemaundersøgelsen ser vi på udbredelsen af faglig medbestemmelse i skolen. Vi stillede spørgsmålene: a) *Hvor tit er eleverne med til at bestemme, hvordan undervisningen skal være?* og b) *Hvor tit får eleverne lov til at lave noget andet i timerne, end det læreren har bestemt?* Første spørgsmål er kun stillet til eleverne i 7. til 9. klasse, så vi ser kun på disse klassetrin. Svarene findes i tabel 6.5.

TABEL 6.5.

Elevernes på 7. til 9. klassetrins oplevelse af, hvor ofte de er med til at bestemme undervisningen. Pct.

	A) HVOR TIT ER ELEVERNE MED TIL AT BESTEMME, HVORDAN UNDERVISNINGEN SKAL VÆRE?						N
	Meget tit	Tit	Ikke særlig tit	Aldrig	Ved ikke	Total	
7. klasse	3	19	53	20	5	100	798
8. klasse	4	29	51	12	4	100	760
9. klasse	5	28	52	12	3	100	680
Total	4	25	52	15	4	100	2.238

	B) HVOR TIT FÅR ELEVERNE LOV TIL AT LAVES NOGET ANDET I TIMERNE, END DET LÆREREN HAR BESTEMT?						N
	Meget tit	Tit	Ikke særlig tit	Aldrig	Ved ikke	Total	
Total	0	10	79	10	1	100	2.245

a) Eleverne med til at bestemme: $\gamma = -0,16$; $p = 0,000$.

Besvarelsene af det første spørgsmål (a) fortæller, at et markant flertal af eleverne på 7. til 9. klassetrin oplever, at de ikke har særlig udpræget indflydelse på deres undervisning. 52 pct. af eleverne svarer, at de *ikke særlig tit* er med til at bestemme, hvordan undervisningen skal være, 15 pct. siger *aldrig*. Heroverfor er der 29 pct., der mener, at de *tit* eller *meget tit* har indflydelse på undervisningen. Denne fordeling dækker over en aldersudvikling, idet der er en moderat tendens fra 7. til 9. klassetrin i retning af mere medbestemmelse i undervisningen.

Lad os se, om der er forskel på de enkelte klasser. I en enkelt af de 129 klasser på 7.-9. klassetrin er det mellem 80 og 90 pct. af eleverne, der oplever udstrakt elevindflydelse på undervisningen. I 15 klasser, svarende til 12 pct. af 7.-9. klasserne, er det et flertal af eleverne, der oplever udstrakt elevindflydelse på undervisningen. Heroverfor er der altså 88 pct. af 7.-9. klasserne, hvor mindre end halvdelen af eleverne oplever, at der er klar elevindflydelse på undervisningen.

Eleverne i undersøgelsen oplever altså gennemgående, at de ikke har større indflydelse på undervisningen, men i *nogle* klasser (lidt mere end hver tiende) er der tydelig medbestemmelse, så det ser ud til, at det godt kan lade sig gøre at udforme pædagogikken på denne måde.

Det andet spørgsmål (b) i tabel 6.5 viser ingen tydelig forskel op gennem klassetrinnene. Af alle eleverne mener 79 pct., at de *ikke særlig tit* kan ændre på lærerens dagsorden. En tiendedel siger, at det *aldrig* sker, og en anden tiendedel, at de *tit* kan ændre dagsordenen for en aktuel undervisningstime.

I forhold til målsætningerne om udstrakt elevmedindflydelse i folkeskoleloven synes besvarelsene på de to forrige spørgsmål ikke videre opmuntrende. Det er endog eleverne på 7.-9. klassetrin, der er blevet spurgt. Nogle vil måske sige, at eleverne blot ikke er opmærksomme på, at de rent faktisk bliver inddraget, eksempelvis ved at lærerne tilrettelægger undervisningen under hensyntagen til ønsker og behov fra de enkelte elever. Dette kan være rigtigt, men demokratierfaringer får eleverne jo kun, hvis de selv oplever at være medbestemmende.

Det er dog også vigtigt at holde sig for øje, at elevmedindflydelsen må have en grænse på grund af skolens andre pædagogiske opgaver. Desuden er det langt fra givet, at alle elever ønsker medindflydelse. I interviewmaterialet giver mange elever snarere udtryk for at ønske lærerbestemmelse end at ønske selvbestemmelse. De ønsker kvalificeret undervisning fra en lærer med erfaring, kundskab og autoritet ud fra en betragtning om, at det

nødvendigt for tilvejebringelsen af kundskaber. Man kan i denne forbindelse spørge, om det er op til eleverne at bestemme, om de skal virke i medbestemmelsesprocesser?

Formentlig er svaret nej, da eleverne netop skal lære at medvirke aktivt i deres omgivelser. Formålsparagraffen om medbestemmelse i folkeskoleloven skal næppe blot forstås som en imødekommelse af elevernes ønsker. Snarere er den udtryk for en politisk vilje og for samfundets krav til folkeskolen og dens elever. Kravet går på at give de kommende generationer erfaringer med at engagere sig i deres omverden, således at de udvikler evnen til at træffe samfundsduelige beslutninger på egen hånd og i fællesskab.

ELEVRÅDSDEMOKRATIET

I henhold til folkeskolelovens §46 skal eleverne danne elevråd på alle skoler, der har klasser fra 5. klassesetrin og opefter. Det er kutyme, at man i hver klasse har elevrådsrepræsentanter, som deltager i elevrådsarbejdet, og at man i klassen diskuterer emner fra elevrådsarbejdet. Elevråd beskæftiger sig hovedsageligt med sager, der angår hele skolen. Rammen for medbestemmelse er altså en anden end for medbestemmelse i klasserne. Relationen mellem lærere og elever er ikke længere den mest afgørende. Andre relationer tæller, fx mellem elevrepræsentanter og „menige“ elever, mellem elevrådet og lærerkollegiet samt mellem skolen og kommunen. Det er vores indtryk fra undersøgelsen, at der fra skole til skole er meget stor forskel på, hvordan elevrådet fungerer i praksis.

Teoretisk og principielt kan elevrådet ses som en indføring af eleverne i *det repræsentative demokrati*. Der indgår i elevrådsorganisationen en række af de elementer, der også findes i det store demokrati: personopstilling, valg, møder i den valgte forsamling med mødeleder, dagsorden, beslutninger og referat. Hertil kommer repræsentantens tilbagemelding til den forsamling, han eller hun er valgt af.

Eleverne får således her mulighed for at erfare positive og negative aspekter af rollen som henholdsvis repræsentant og vælger. Erfaringernes gyldighed og demokratiforberevende værdi afhænger dog i væsentlig grad af, hvor meget reel magt og hvor meget pædagogisk engagement skoleledelsen og lærerkollegiet beslutter og formår at lægge i elevrådet.

For de elever, der vælges, kan elevrådsarbejdet i princippet byde på en række værdifulde erfaringer om at opstille til en tillidspost, fremføre et program, blive medlem af en forsamling med en vis indflydelse, arbejde for

en baggrundsgruppes sag og skulle forsvare sine handlinger over for baggrundsgruppen. Som medlem af både elevrådsgruppen og klassegruppen vil repræsentanterne også kunne gøre erfaringer med at være i en såkaldt marginalposition og evt. en marginal konflikt med loyalitetspres fra to sider. I heldige tilfælde vil repræsentanterne tillige gøre erfaringer med at være en person, der virkelig kan udrette noget. Den dertil svarende egenskab, self-agency eller self-efficacy, regnes i udviklingspsykologien ofte for en central egenskab for personlighedsudviklingen (Gecas, 2003).

Strukturen muliggør dog også væsentligt mindre værdifulde erfaringer af at blive valgt ved et tilfælde, eller fordi andre ikke vil, samt erfaringer af at blive mødt af manglende interesse og af ikke at kunne få noget igennem.

For dem, der vælger, men ikke selv bliver valgt, indskrænker erfaringsdan- nelsen sig formentlig til erfaringer af en mere passiv rolle, hvor der ikke er tilsvarende muligheder for at opleve at kunne være med til at forme tingene, men snarere mulighed for at forholde sig til, hvor godt eller dårligt den valgte udfører sin rolle. Denne erfaring er til gengæld grundlæggende for det repræsentative demokrati.

I det følgende ser vi nærmere på, hvad der egentlig foregår på elevråds- møder, og hvordan selve processerne løber af stablen.

En beskrivelse af et rimeligt velfungerende elevrådsarbejde får vi fra pige fra en 6. klasse i Københavns omegn i den følgende, fyldige beskrivelse, Elevrådsbeskrivelse A.

I uddraget præsenteres en række dimensioner af elevrådsarbejdet. Først og fremmest er der naturligvis aspektet omkring medbestemmelsen i snæver forstand, som for eksempel når lærerne indfører en regel om fodboldspillet i frikvartererne, men eleverne synes, at det er urimeligt, og får den lavet om gennem elevrådet. I bredere forstand kan elevrådet siges at være det officielle organ for elevernes medbestemmelse. I elevrådet formuleres ele- vernes mening med styrke over for lærerne og skoleinspektøren, der ifølge denne elev ofte har andre holdninger end børnene. Elevrådet er således en af elevernes muligheder for at sætte dagsordenen. Elevrådsarbejdet er endvidere vigtigt for pigen, forstået på den måde, at det optager hende som interesse, og at hun tager det på sig som en opgave for fællesskabet. Det vil sige, at hun har en fornemmelse for det fællesprojekt, elevrådet udgør for eleverne. For eleven er det tilfredsstillende at være med til at gøre skolen bedre, også i situationer, hvor hendes indsats ikke kommer hende selv til gode, men hvor det vigtige er, at der har været elever med i beslutningen. Rådsarbejdet retter sig altså mod elevernes fælles bedste, frem for snævre

BOKS 6.3.

Elevrådsbeskrivelse A

Vi samles her inde i mødelokalet, og så sidder vi og snakker. Så har vi en formand og en næstformand. Så sidder der en lærer, der så sidder ved bordet. Men det er ligesom børnene, der diskuterer tingene. Så kommer formanden med nogle forslag til noget, vi kan gøre. Og så kan vi selv komme med nogle forslag. Noget vi kan forbedre eller lave om på. Så snakker vi om, hvad der er godt og dårligt ved skolen, og kan vi lave noget om på det. Også med sammenhold. Vi havde sådan noget med "mobbepolitik" på et tidspunkt. Hvor vi så sendte sådan nogle skemaer ud med: "Bliver du mobbet, og hvem bliver du mobbet af?". Hvor man så simpelthen skulle sætte navn på, hvem det var, der mobbede én. Så talte vi det sammen, hvem der så havde flest stemmer på, at de mobbede folk. Så gik vi ud og snakkede med dem. Det fik vi en af lærerne til. Tit går vi ind til kontorerne, og så kommer de med de forslag, vi så har fundet ud af.

HVAD FOR NOGLE TING HAR ELEVRÅDET ARBEJDET MED?

Så har vi haft noget med også forbedringer af skolen, fordi vi har haft sådan noget med, hvor vi skal bygge på skolen. Vi skal bygge nogle bygninger. De der repræsentanter og alt det der arkitekt. Så fandt vi en mellem os, der så skulle med rundt til alt det der. Så det ikke bare var lærerne og arkitekten, der skulle lave de ting. Men der var en fra elevrådet, der også var med. Det synes jeg også var ret godt. Sådan så vi også har en indflydelse på, hvad der skal bygges om på skolen. Selvom vi måske ikke er på skolen, når de engang er færdige. Men så kan vi så sige, at der var nogle børn med til at beslutte det her.

MEN ELEVRÅDSREPRÆSENTANTERNE MELDER DE SÅ LIGESOM TILBAGE TIL KLASSEN, HVAD DER SKER I ELEVRÅDET?

Ja, det er en regel, vi har med, at dem, der er heroppe, de kommer tilbage og melder ud med, hvad vi har fundet ud af og sådan informerer klassen, om hvad der egentlig sker ... De føler jo ikke, man laver noget, hvis man ikke kommer tilbage med en eller anden melding med et eller andet, man har lavet. Så vi kommer tilbage og siger, jamen nu har vi fundet ud af, vi skal bygge et nyt legetårn et eller andet sted eller en rutsjebane eller et eller andet til de små... Så på den måde kommer vi ned og siger, hvad vi har fundet ud af. Og så spørge klassen til råds. Sådan at man lige finder ud af, hvad de godt kunne tænke sig.

TROR DU, DET VILLE VÆRE ANDERLEDES AT GÅ I EN SKOLE, HVOR DER IKKE VAR ET ELEVRÅD?

Ja, fordi så ville der ikke være nogen til ligesom at have indflydelse på, hvad der sker med skolen og med arrangementer og sådan noget på skolen. Så ville det bare være kontorerne, der bare: "Ahh, men nu gør vi sådan og sådan". Det er meget rart, der kan komme nogle børn med op og hjælpe, synes jeg, fordi det er nogle gange, de har en lidt stiv holdning til nogle af tingene. At man godt kunne tænke sig, at det var lidt mere spændende noget af det, der skete. Voksne ser nogle gange anderledes på koncerter og sådan noget. Så skal det være et eller andet klassisk musik, hvor vi andre gerne ville have et eller andet rockband.

HVAD GØR I I DIN KLASSE, HVIS DER ER EN REGEL PÅ SKOLEN, SOM I ER UTILFREDSE MED?

Så går vi til elevrådet. Så sender vi så de to repræsentanter for vores klasse op, og så virkelig slår i bordet og så siger: "Ved I hvad, det der, det er åndssvagt, nu skal I

prøve at høre her. Det og det synes vi, kan vi ikke lave om på et eller andet?" Fordi så kan det være, vi så kan få snakket med nogle af de andre klasser, der så siger: "Ahh, vi synes egentlig heller ikke, det er så godt".

HAR I PRØVET AT FÅ EN REGEL LAVET OM?

Ja, det var et eller andet med, at man måtte ikke spille fodbold ude i skolegården på et tidspunkt. Fordi det var for voldsomt. Det synes vi var dybt åndssvagt, fordi det kan ikke være rigtigt, at man skal kunne stoppe alle børnene ud på en græsplæne og spille fodbold derude. Fordi det er ikke sikkert, at folk de gider at falde og al muligt rundt i det våde græs. Det kan være, der er nogle, der hellere vil spille ude i skolegården. Så det var faktisk vores klasse, der gik op og sagde: "Det kan ikke være rigtigt". Nu spiller vi fodbold ude i skolegården.

eller kortsigtede interesser for mindre grupper eller hende selv. Endvidere er eleven meget opmærksom på, at hun er elevernes repræsentant i elevrådet og derfor forpligtet til at have kendskab til, hvad de øvrige elever i klassen mener om de forskellige emner, der tages op.

Det skal understreges, at den gengivne elevråds erfaring hører til i den mest positive ende af spektret. Der findes et antal erfaringer med elevrådsdeltagelse, der er væsentligt mere negative og præget af oplevelser af ikke at kunne komme igennem med noget, ikke at kunne lykkes som demokratisk medbestemmer. Fx fortæller en dreng fra en 9. klasse i Nordsjælland om elevrådet på skolen:

De har magt, men det er meget lidt magt, de har. De kan sige, hvis vi gerne vil have et nyt basketnet, så får vi et nyt basketnet... Det er mange gange nogle småting, de diskuterer deroppe. Det er ikke værd at bruge tid på ... Jeg tror 8. og 9. klasse, de er sgu ligeglade med det. Nu går jeg i 9. klasse. Hvis man indfører noget, så kommer det til år 2012. Det kan jeg jo ikke bruge til noget.

Eleven påpeger her, at elevrådet ofte beskæftiger sig med små problemer, som ikke er vigtige nok til at bruge tid på. Eleven nævner også oplevelsen af, at beslutningerne er umulige at realisere inden for en overskuelig fremtid. I modsætning til pigen fra før finder denne dreng tilsyneladende ikke glæde ved at gøre noget for andre eller for helheden, som han ikke selv får glæde af.

Lad os nu betragte samtlige elevers opfattelse af elevrådet. I spørgeskemaundersøgelsen stillede vi spørgsmålet: *Hvilken betydning har elevrådet for dig?* Svarene fremgår af tabel 6.6.

TABEL 6.6.

Elevernes oplevelse af elevrådets personlige betydning opdelt på klassetrin. Pct.

	HVIKEN BETYDNING HAR ELEVRÅDET FOR DIG?				Total	N
	Meget stor betydning	Stor betydning	Lille betydning	Slet ingen betydning		
4. klasse	12	30	45	13	100	636
5. klasse	10	34	46	10	100	864
6. klasse	10	32	49	9	100	651
7. klasse	8	28	51	13	100	774
8. klasse	4	26	56	14	100	739
9. klasse	3	21	57	18	100	682
Total	8	29	50	13	100	4.346

 $\gamma = 0,17$; $p = 0,000$.

Et flertal af eleverne på 64 pct. tillægger elevrådet *lille* eller *slet ingen betydning*. Selvom de fleste elever mener, det er vigtigt for en skole at have et elevråd, så vidner disse tal om, at den personlige betydning af elevrådet opleves som lille. Dog mener 29 pct. af eleverne, at elevrådet har *stor* og 8 pct. *meget stor betydning*. Opbakningen er således ikke overvældende. Hvis vi betragter svarene fra de forskellige klassetrin, er tendensen, at eleverne fra de mindre klasser gennemgående tillægger elevrådet større betydning end eleverne i de større klasser. Lignende resultater får vi, når vi spørger eleverne om, hvor vigtigt de synes, det er for en skole at have elevråd, og når vi spørger dem, hvad de synes om de ting, der bliver besluttet i elevrådet. Der er ingen kønsforskelle, men *der er en klart faldende tilslutning til elevrådet op gennem alderstrinnene*.

Hvorfor er mon eleverne i de større klasser mindre interesseret i elevrådsarbejdet end eleverne i de mindre klasser? Et svar kunne være, at de ting, eleverne typisk har indflydelse på gennem elevrådet, opfattes som perifere af de ældre elever. Fra undersøgelsens kvalitative interview ved vi, at nogle typiske elevrådsområder kan være indkøb af nye fodbolde og fodboldmål til skolegården, skolefester, toiletforhold samt det sociale klima i skolegård og på gangarealer. De fleste steder er der måske tale om, at emnerne appellerer til elever fra mellemtrinnene, mens de store elever opfatter indflydelsesområderne som ret begrænsede.

Det er vigtigt at præcisere, at der *ikke* er noget i teorierne om aldersudvik-

ling (jf. kapitel 1), der kan forklare, at engagementet i elevrådene falder. Tværtimod skulle man egentlig tro, at eleverne med stigende intellektuel modenhed, stigende evne til at se en sag fra andres side og stigende evne til at tænke principielt, skulle blive mere interesserede i elevrådsarbejde med stigende alder. Forklaringen må derfor formentlig søges i skolens kultur og i den pædagogiske udformning af det totale skolemiljø. Sandsynligvis spiller også den generelle ungdomskultur i samfundet en rolle, en ungdomskultur, der med medier og reklamer i ryggen glorificerer den ikke-skoleprægede del af ungdomslivet.

HVORDAN FUNGERER ELEVRÅDENE?

Men hvor godt synes eleverne nu i almindelighed, at elevrådet fungerer? En dreng i 8. klasse oplever implementeringen af elevrådets forslag på denne måde:

Det tager lang, lang, lang tid. Jeg tror, vi har bedt om en kantine, siden jeg kom ind i 2. klasse. Der bad de om en kantine dengang også, og det har vi først fået her i år (hvor eleven går i 8. klasse). Så det kan godt tage lidt tid.

Eleven peger på langsommeligheden som et problem i elevrådsarbejdet. Langsomme processer forekommer at være et gennemgående tema for mange udtalelser om elevrådene. Men hvorledes dette nærmere skal tolkes, er til diskussion. Eksempelvis er utålmodigheden til stede i mange interview, hvor grunden formentlig ikke alene kan tilskrives elevrådenes beslutningsprocesser og implementeringen af deres beslutninger. I uddraget ovenfor er der for eksempel tale om en kantine. Nu kan kantiner naturligvis tage mange forskellige udformninger, men ofte forbinder man jo noget ganske omfattende med en kantine; måske endda så omfattende, at seks år fra idé til resultat ikke er så lang tid endda. Et problem for medbestemmelsen kan altså også være urealistiske ønsker fra de medbestemmende. Imidlertid er der ingen tvivl om, at den oplevede langsommelighed kan gøre det håbløst for eleverne at identificere sig med fællesprojekterne. Eleverne på højere klassetrin er endvidere i den situation, at alt, hvad de iværksætter, formentlig først bliver realiseret, når de ikke længere går på skolen. I disse situationer skal deltagelse i elevrådet bæres af en form for idealisme eller eventuelt fornøjelsen ved at være med i beslutningsprocessen og ikke så meget af egen nytte.

Elevrådserfaringerne foregår således i et spænd mellem egen nytte og

almennytte. Dette spænd eller dilemma sættes på spidsen af den nævnte langsommelighed set i relation til elevernes egen hastige udvikling.

Men spændet mellem egenytte og almennytte er jo også et væsentligt element i det statslige demokrati. Demokratiske processer er ofte langsomme processer. Man kan argumentere for, at elevernes erfaring af trægheden i elevrådssammenhænge ganske realistisk simulerer den demokratiske praksis i det øvrige samfund, hvorfor den må anses for umiddelbart velegnet til at forberede det kommende samfundsliv.

Vedrørende aktiviteterne i elevrådet siger en 7. klasses-dreng i Storkøbenhavn:

Vores elevrådslærer for det store elevråd, han glemmer for det meste, at vi har elevrådsmøde. Ellers kommer han lige ind og siger: „Nå, har I elevrådsmøde, jeg går igen“. Mens jeg har været med, der har vi ikke haft ét elevrådsmøde, ordentligt. Jo, et har vi haft. Men det var så fordi, det var alle elevrådsrepræsentanterne helt nedefra og til toppen. Men så var vi så på elevrådstur, hvor det var alle elevrådsrepræsentanterne, der tog af sted op til Vig for at diskutere tingene. Hvad de gerne ville have, var, at der skulle blive bedre på skolen og sådan noget. Der er mange børn, der tager det meget seriøst, det gør de fleste. Men læreren tager det ikke seriøst nok.

Denne elev uddyber problemet med, at elevrådet ikke tages alvorligt af lærerne. Denne elev mener således, at en del af skylden for, at elevrådet ikke fungerer, må pålægges en useriøs elevrådslærer, der ikke viser noget initiativ til at hjælpe eleverne med at få elevrådet til at fungere. På mange skoler er der en lærer tilknyttet elevrådet, som har en støttende og rådgivende funktion. Dette bliver dog ikke altid opfattet som en vigtig post, og derfor kan eleverne risikere, at de ikke får den opbakning, som i visse sammenhænge er nødvendig for at få rådet til at fungere. Eleverne må naturligvis også selv kunne gøre deres for at etablere et velfungerende elevråd. Spørgsmålet er dog, hvor meget eleverne egenhændigt skal præstere for at få medindflyddelsen, og hvor meget elever skal hjælpes til at blive medbestemmende, når nu elevrådet er skrevet ind i folkeskoleloven.

Også uden for skolen kan elevrådet have svært ved at blive taget alvorligt, hvilket en pige fra 5. klasse i Storkøbenhavn oplevede, da eleverne forsøgte at komme igennem med et forslag:

Der var noget med, at vi gerne ville have klasseværelserne større eller have skabe på gangen. Så skriver vi et brev op til kommunen. Og så

snakker vi lidt om det næste gang, hvorfor vi ikke har fået svar. Og så skriver vi et til.

Det er således ikke kun internt på skolen, at det kan være svært at trænge igennem med sine ideer som elevråd. På denne skole har elevrådet kontaktet kommunen omkring en forbedring af de fysiske rammer, men dette initiativ har ikke båret frugt, og eleverne har end ikke fået svar.

Det er meget forskelligt, hvor hurtigt eleverne mister engagementet, når der er manglende succes med elevråds erfaringerne. En dreng fra 6. klasse i København har udviklet vedholdenhed:

Så kæmper vi videre og kommer med nye argumenter. Vi vil gerne have en løsning, hvis der kan laves en løsning. Hvis vi nu kræver et eller andet, så kan det godt være, vi kræver lidt mindre næste gang. Indtil lærerne på et eller andet tidspunkt siger: „Ja, det der kan I godt få“. Fint! Så må vi vente på det andet til en anden gang.

En elevrådsformand fra en 6. klasse i provinsen har lignende erfaringer.

Vi har haft mange indbrud her på skolen. Så vi har fået stjålet vores ghettoblaster. Så spurgte jeg, om vi ikke måtte få 1500 kr. eller 2100 kr. For vi får hvert år 500 kr. eller 1000 kr., men det skal vi ikke bruge pengene til. Så spurgte jeg, om vi ikke måtte få dem, fordi vi skal jo have en ghettoblaster. Så fik vi dem med det samme, 2100 kr. ... Bordtennis, det havde vi ikke før. Det tog jeg til elevrådet, og så tog jeg det op til skolebestyrelsesmøde. Så sagde de, at det måtte vi godt.

Eleven giver udtryk for, at det trods alt ikke er så svært at komme igennem med visse ønsker, hvis man virkelig vil og har mod på det. De omtalte forbedringer er måske ikke omfattende, men der er dog tale om forbedringer, der har gjort hverdagen sjovere og bedre for eleverne. Elevrådet på skolen fungerer, og der er kommunikation til klasserne. På et personligt niveau giver elevrådsarbejdet en tilfredsstillelse.

For at få et generelt billede af elevrådene i de danske skoler spurgte vi i spørgeskemaundersøgelsen eleverne: *Hvor godt synes du, elevrådet fungerer?* Svarene fremgår af tabel 6.7.

Ovenfor kunne vi konstatere, at eleverne gennemgående udtrykker et vist forbehold over for vigtigheden af elevråds beslutningerne. Her kan vi til gengæld se, at flertallet af eleverne trods alt mener, at elevrådet fungerer *godt* eller *rigtig godt*. Det er to tredjedele af eleverne, der siger sådan. Kun

TABEL 6.7.

Elevernes oplevelse af, hvor godt elevrådet fungerer opdelt på klassetrin. Pct.

	HVOR GODT SYNES DU, ELEVRÅDET FUNGERER?						Total	N
	Det fungerer rigtig godt	Det fungerer godt	Det fungerer dårligt	Det fungerer rigtig dårligt	Ved ikke	Vi var ikke med i elevrådet sidste år		
4. klasse	19	41	3	1	13	23	100	671
5. klasse	19	43	2	1	11	24	100	871
6. klasse	23	53	4	1	15	4	100	647
7. klasse	16	58	9	2	15	0	100	786
8. klasse	13	56	10	4	17	0	100	751
9. klasse	10	49	16	9	16	0	100	675
Total	17	50	7	3	14	9	100	4.401

$\gamma = 0,33^*$; $p = 0,000$. * Beregnet ud fra de første fire svarkategorier, $N = 3.284$.

10 pct. tilkendegiver, at elevrådet fungerer *dårligt* eller *rigtig dårligt*. Noget tyder altså på, at elevrådene mange steder fungerer udmærket, selvom de beslutninger, der er tale om, ikke i udpræget grad appellerer til eleverne.

Igen på dette spørgsmål er der tydelige tendenser i svarene hen over klassetrin. Man er på de ældre klassetrin mere forbeholdne over for elevrådet, end man er på de mindre. Tendensen er stærk blandt klasser, der var repræsenteret i elevrådene, om end de relativt store andele *ved ikke* giver en del usikkerhed.

Engagementet i elevrådet kan også belyses ved de reaktioner, eleverne har, når elevrådsrepræsentanten fortæller om elevrådet i klassen. Vi stillede spørgsmålet: *Hvad gør du, når elevrådsrepræsentanten fortæller om ting, der skal besluttes i elevrådet?* Svarene fremgår af tabel 6.8.

Op mod halvdelen af eleverne angiver, at de deltager aktivt i elevrådsdiskussionerne. De siger, at de udtrykker deres mening om det, der skal besluttes, når elevrådsrepræsentanten bringer et elevrådsemne op i klassen. Heroverfor står en gruppe på en fjerdedel af eleverne, som tilkendegiver, at de er passive og lader elevrådsrepræsentanten bestemme. Der er altså tale om en betydelig gruppe, som tilsyneladende er passive over for elevrådsarbejdet.

Hen over klassetrinnene er der tydelige variationer på svarene. Hovedtendensen er, at eleverne på de ældre klassetrin er mere tilbøjelige til at blande sig i elevrådsdiskussionerne i klassen end eleverne på de yngre klassetrin. På 9. klassetrin er det således 61 pct. af eleverne, der tilkendegiver,

TABEL 6.8.

Elevernes engagement ved elevrådsrepræsentanternes fremlæggelse af elevrådsanliggender.
Pct.

	HVAD GØR DU, NÅR ELEVRÅDSREPRÆSENTANTEN FORTÆLLER OM TING, DER SKAL BESLUTTES I ELEVRÅDET?					Total	N
	Jeg siger ikke noget, men læ- der elevrådsre- præs. bestemme	Jeg siger min mening om det, der skal beslutes	Vi får ikke noget at vide af elevråds- repræs.	Ved ikke	Vi var ikke med i elev- rådet sidste år		
4. klasse	27	31	3	13	26	100	597
5. klasse	25	34	3	10	28	100	780
6. klasse	30	48	5	12	5	100	562
7. klasse	30	53	7	10	0	100	671
8. klasse	26	59	6	9	0	100	649
9. klasse	22	61	9	8	0	100	595
Total	27	48	5	10	10	100	3.854

$\chi^2 = 73,4^*$; $p = 0,000$. * Beregnet ud fra de første tre svarkategorier, $N = 3.058$.

at de siger deres mening om det, der skal besluttes, mens det på 4. og 5. klassetrin er væsentlig færre. Dette tyder på, at selvom der som nævnt kan spores en stigende desillusion mht. elevrådet op gennem klassetrinnene, så er der samtidig en stigende vilje til at give sin mening til kende. Hermed burde der egentlig også være et større grundlag for elevrådsarbejdet.

Gennem disse tal og de tidligere citater er det antydnet, hvor forskellige roller et elevråd kan have på en skole. Elevrådets rolle eller styrke afhænger i høj grad af elevernes engagement, mod, kampvilje og forhandlingsevner. Det afhænger også af deres erfaringer med sejre og nederlag i det arbejde, de lægger i elevrådet. Og det afhænger i høj grad af den støtte og modtagelse, det får fra lærere og ledelse. Grunden til, at elevrådet mister sin appel til de ældre klassetrin, kunne være langsommeligheden i beslutningsprocessen, urealistiske ønsker om forbedringer, uaktualiteten for de ældste klassetrin og karakteren af de sagsforhold, som elevrådet beskæftiger sig med. Men forklaringen kunne også ligge i, at skolekultur og ungdomskultur i nogen grad er blevet adskilte, og at de unge derfor nødigt engagerer sig mere end nødvendigt i skolelivet. Er dette forklaringen, vil det kræve en bevidst og mere omfattende åbning og ændring af skolekulturen, hvis de unge skal reintegreres og deres engagement vokse frem igen.

TABEL 6.9.

Sammenhæng mellem elevrådets betydning i almindelighed og for den enkelte elev. Pct.

HVOR VIGTIGT SYNES DU, DET ER FOR EN SKOLE AT HAVE ET ELEVRÅD?	HVILKEN BETYDNING HAR ELEVRÅDET FOR DIG?					Total	N
	Meget stor betydning	Stor betydning	Lille betydning	Slet ingen betydning			
Meget vigtigt	21	46	29	4	100	1.337	
Vigtigt	3	32	59	6	100	1.908	
Lidt vigtigt	1	3	69	27	100	919	
Slet ikke	1	0	20	79	100	158	
Total	8	29	50	13	100	4.322	

$\gamma = 0,73$; $p = 0,000$.

Analyserer man sammenhængen mellem elevrådets betydning i almindelighed og betydningen for den enkelte, findes en yderst stærk sammenhæng, således som det fremgår af tabel 6.9.

Foruden den stærke sammenhæng er det værd at bemærke den store del af eleverne, der opfatter elevrådet generelt som vigtigt eller meget vigtigt, men som samtidig svarer, at elevrådet højst har lille betydning for dem.

Det virker, som om eleverne har en idé om, at elevrådet er vigtigt, men egentlig ikke selv oplever det. Denne oplevelse af den manglende personlige betydning bliver stærkere i de højere klasser. Elevrådet kommer til at betyde mindre og mindre i elevernes bevidsthed.

Undersøger man sammenhængen mellem spørgsmålene om elevrådet, er de alle moderat eller stærkt korrelerede internt. Der er således ingen aspekter ved elevrådet, der skiller sig ud fra de andre, og de enkelte elever svarer sammenhængende fra det ene spørgsmål til det andet.

ER DER SAMMENHÆNG MELLEMLIBERALE OG REPUBLICANSKE GRUNDERFARINGER OG ERFARINGERNE MED KLASSEDEMOKRATI OG ELEVRÅD?

I dette kapitel har vi hidtil beskrevet demokratierfaringer fra beslutningerne i klasseværelset og fra elevrådene. Vi vil til sidst undersøge, om disse erfaringer har sammenhæng med de mere grundlæggende demokratierfaringer belyst i kapitel 3-5. Hænger de grundlæggende liberale erfaringer, der hovedsageligt knytter sig til individet, og de grundlæggende republikanske

erfaringer, der relaterer sig til fællesskabet, sammen med elevernes erfaringer af medbestemmelse i klassen og deres vurdering af elevrådet?

Teoretisk vil vi forvente, at positive erfaringer af medbestemmelse i klassen og positive erfaringer af elevrådets betydning udspringer af grundlæggende positive erfaringer af et godt klassefællesskab. I talrige undersøgelser i den eksperimentelle socialpsykologi betones de gennemgribende konsekvenser af kvaliteten af en gruppes fællesskab (Cartwright & Zander, 1968). Tilsvarende fund er gjort i organisationssociologiske og -psykologiske undersøgelser (Tagiuri & Litwin, 1968). Derfor forventer vi en vis sammenhæng mellem en god fællesskaberfaring og en oplevelse af at have medindflydelse.

I tabel 6.10 er opstillet et skema over sammenhængene mellem tre grundlæggende demokratierfaringer og to centrale aspekter af henholdsvis konkret medbestemmelse og vurdering af elevrådet. De tre grundlæggende demokratierfaringer er de spørgsmål, hvorom sammenhængen mellem liberale og republikanske demokratierfaringer centrerede sig, jævnfør analysen i kapitel 5. De fire udvalgte spørgsmål fra kapitlet her må skønnes at være dækkende for de to emner i kapitlets fokus. Af skemaet fremgår, at den grundlæggende liberale erfaring hænger yderst svagt sammen med både den ene indikator for hyppigheden af konkret medbestemmelse i klasseværelset og de to spørgsmål til vurderingen af elevrådet. Tendensen i sammenhængene er i retning af, at jo mere man kan være på sin egen måde, desto oftere erfares muligheden for at lave noget andet end det, læreren bestemmer, og desto højere vurdering har man af elevrådet generelt eller i forhold til sig selv.

Elevernes grundlæggende republikanske demokratierfaringer hænger stærkere sammen med deres medbestemmelserfaringer fra klassen og deres vurderinger af elevrådet. Specielt elevernes vurdering af fællesskabet i klasserne hænger tydeligt sammen med vurderingerne af elevrådet. For medbestemmelse i klassen er sammenhængen med den republikanske grunderfaring kun svag, men dog eksisterende, i modsætning til den tilsvarende sammenhæng med den liberale grunderfaring. Oplevelsen af selv at være med i klassefællesskabet hænger moderat sammen med vurderingerne af elevrådet.

Vi kan således godtgøre en sammenhæng mellem på den ene side den republikanske grunderfaring og på den anden de mere konkrete medbestemmelserfaringer. Vi kan også godtgøre en mere spinkel sammenhæng mellem på den ene side den liberale grunderfaring (der jo, jf. kapitel 5, hænger sammen med den republikanske) og på den anden de fleste af de mere konkrete medbestemmelserfaringer.

TABEL 6.10.

Korrelationer blandt grundlæggende liberale og republikanske demokratierfaringer på den ene side og erfaringer af konkret medbestemmelse og opfattelse og erfaring af elevråd på den anden side (insignifikante er udeladt)

		HVOR TIT ER ELEVERNE MED TIL AT BESTEMME, HVORDAN UNDERVISNINGEN SKAL VÆRE?	HVOR TIT FÅR ELEVERNE LOV TIL AT LAVE NOGET ANDET I TIMERNE, END DET LÆREREN HAR BESTEMT?	HVOR VIGTIGT SYNES DU, DET ER FOR EN SKOLE AT HAVE ET ELEVRÅD?	HVILKEN BETYDNING HAR ELEV-RÅDET FOR DIG?
Kan du få lov til at være helt på din egen måde i din klasse?	γ		0,09	0,06	0,07
	p		0,005	0,009	0,005
	N		4.191	4.252	4.138
Er der et godt fællesskab i din klasse?	γ	0,14	0,09	0,23	0,23
	p	0,000	0,004	0,000	0,000
	N	2.104	4.258	4.320	4.190
Er du med i fællesskabet i din klasse?	γ			0,17	0,21
	p			0,000	0,000
	N			4.246	4.132

SAMMENFATNING

I folkeskoleloven bliver der lagt vægt på, at eleverne skal have medindflydelse på undervisningens form og indhold. Sigtet med dette synes at være, at eleverne får en række praktiske erfaringer med demokratisk deltagelse. På langt sigt er formålet, at erfaringerne fra folkeskolen skal omsættes til demokratisk medborgerskab i videre samfundsmæssig forstand. I kapitlet har vi undersøgt, hvilke muligheder eleverne har for at være medbestemmende, dels i klassen dels på skolen via elevrådene.

Hvad angår medbestemmelse i klassen, fandt vi, at eleverne havde meget forskellige oplevelser af deres indflydelse. I forhold til medbestemmelsen spiller læreren og skolen en central rolle, idet den demokratiske proces kræver praktiske demokratiske færdigheder, som eleverne skal tilegne sig i samme bevægelse, som de udfoldes.

Der er mange måder at træffe beslutninger på i klassen. De fleste elever har erfaringer med både diskussion og afstemning. Generelt oplever eleverne de to procedurer som sammenhængende, idet hovedparten af eleverne angiver, at de altid diskuterer emnerne, før de skrider til afstemning. Hvis de skal vælge mellem de to beslutningsformer, foretrækker halvdelen diskussion, mens

en tredjedel synes, at afstemning er det bedste. Eleverne foretrækker således at udøve deres medbestemmelse gennem diskussion. Når der stemmes om tingene, så bliver afgørelsen generelt accepteret af dem, der nedstemmes.

I beslutninger, som vedrører det faglige indhold i timerne, er der delte meninger blandt eleverne om medbestemmelsens berettigelse. Nogle elever siger, at de ikke anser det for ønskeligt at blive inddraget i beslutninger vedrørende undervisningen, da et sådan engagement blot ville forpurre effektiv indlæring. I disse situationer forekommer det nødvendigt, at læreren i første omgang tager sit faglige ansvar, men siden bliver det lige så vigtigt at iværksætte processer, der kan give eleverne mod og lyst på at deltage. Folkeskolens formålsparagraf efterlader ikke plads til, at eleverne kan vælge ikke at have medindflydelse – netop det har de ikke indflydelse på. Eleverne skal indgå virksomt i beslutningerne for at sikre, at alle får lærerige erfaringer med demokratiske processer. Men der findes også elever, der ser yderst positivt på medindflydelse på undervisningen. De udtrykker, at en inddragelse af eleverne både er ansvarliggørende og fagligt motiverende for den enkelte elev.

I den kvantitative analyse fandt vi, at når det drejer sig om den konkrete medbestemmelse i timen, angiver hovedparten af eleverne, at de ikke kan ændre på forløbet af den enkelte undervisningstime. Kun lidt under en tredjedel oplever, at de tit har indflydelse på undervisningen, mens der dog er en tendens til, at eleverne får lidt mere indflydelse, når de kommer op på de højere klassetrin. I forhold til indflydelsen på undervisningen ser det ud til, at eleverne i den danske folkeskole går „glip af“ væsentlige erfaringer af demokratisk medbestemmelse.

I demokratiet på skolen som helhed er det den centrale instans elevrådet, der som elevernes formelle demokratiske organ skal sørge for, at eleverne får medindflydelse på organiseringen af deres hverdag. I interviewene nævnes elevrådet som elevernes mulighed for at fremføre deres ønsker med vægt. På et helt generelt spørgsmål om elevrådets vigtighed svarer eleverne, at elevrådet er en væsentlig instans. Tre fjerdedele mener, at elevrådet er vigtigt eller meget vigtigt for skolen. Det er interessant at notere sig, at andelen af elever, som angiver, at elevrådet er vigtigt, er faldende op gennem klassetrinnene. For den enkelte elev betyder elevrådet ikke noget særligt. Således oplever 64 pct. af eleverne, at elevrådet kun har ringe betydning for dem, og denne andel vokser på de højere klassetrin. Selvom et stort flertal mener, at elevrådet er vigtigt for skolen, så betyder det altså ikke meget for den enkelte elev personligt.

Som baggrund for den skepsis, eleverne udtrykker i forhold til den reelle demokratiske indflydelse gennem elevrådet, nævner eleverne, at elevrådet træffer beslutninger om ubetydelige ting, at beslutningerne er meget langsomme, eller at lærerne ikke tager det seriøst. Imidlertid nævnes også en række positive oplevelser, hvor eleverne har fået beslutninger igennem via elevrådet.

Vi har til sidst undersøgt, om oplevelserne af klassemedbestemmelse og elevråd hænger sammen med de grundlæggende liberale og republikanske demokratierfaringer, beskrevet i kapitel 3-5. Der var en spinkel sammenhæng mellem positive medbestemmelseserfaringer og en positiv liberal grunderfaring og en tydelig sammenhæng mellem positive medbestemmelseserfaringer og en positiv republikansk grunderfaring.

ELEVERNES FORVENTNINGER TIL SENERE DEMOKRATISK SAMFUNDSDELTAGELSE

I voksenlivet kommer den afgørende prøve på værdien af elevernes demokratierfaringer. Først da vil vi kunne se, om de demokratierfaringer og det demokratiske sindelag, eleverne erhvervede sig i folkeskolen, er bæredygtigt for et varigt demokratisk medborgerskab.

Vi har prøvet, om vi kan tage forskud på denne senere erkendelse ved at stille en række spørgsmål til eleverne i 7.-9. klasse om, hvordan de *forventer* at agere, når de er blevet 30 år. Vi har spurgt, om de forventer at stemme ved folketingsvalgene, og om de forventer at foretage en række andre politiske handlinger.

Det er nøgternt set et fuldstændigt åbent spørgsmål, om der er nogen sammenhæng mellem det, de nu siger, de vil gøre, og det, de så rent faktisk gør lidt over 15 år senere.

Teoretisk set har vi her at gøre med fænomenet „forventning om egen adfærd“, og spørgsmålet er, om dette fænomen er stabilt eller foranderligt. Der findes i forskningslitteraturen en række eksempler på, at forventninger kan have en høj prognostisk eller på anden måde determinerende værdi. Det er fx velkendt, at lærernes forventninger til elever kan have en betydelig adfærdsformende kraft, den såkaldte Rosenthal-effekt (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Inden for sundhedsforskningen har et med forventninger beslægtet subjektivt fænomen, det selvvaluerede helbred, vist sig at have en overraskende høj prognostisk værdi i forhold til den senere sundhedstilstand (Hollnagel, 1985). Det skal også nævnes, at man inden for udviklingspsykologien har fundet, at den type forventninger, der kaldes livsmål, altså hvad individet vil med sit liv, kan have en meget langtrækkende stabilitet (Bühler & Massarik, 1968).

Vi kan imidlertid intet sikkert vide om, hvorvidt der er stabilitet eller foranderlighed forbundet med de her kortlagte fremtidsforventninger. Vi er nødt til alene at tage dem som indikatorer på den demokratiske indstilling,

eleverne har opbygget på dette tidspunkt i deres udvikling og begrænse deres udsagnskraft hertil. Til gengæld skønner vi, at elevernes udsagn om, hvorvidt de agter at stemme ved folketingsvalg eller ej, kan bruges som en central indikator på elevens aktuelle demokratiske indstilling.

ELEVERNES FREMTIDSFORVENTNINGER

Vi starter med et overblik over, hvad eleverne forventer, de vil gøre, når de er blevet 30 år. Eleverne i 7., 8. og 9. klasse blev stillet over for spørgsmålet: *Hvad tror du, at du vil gøre, når du bliver 30 år?*

De skulle dernæst tage stilling til en række påstande, der udpegede handlinger, de til den tid ville foretage. I tabel 7.1 vises elevernes stillingtagen til de fremtidige politiske handlinger.

Vi ser straks, at de politiske handleformer, som et flertal af eleverne forventer at kaste sig ud i, er folketingsvalg, kamp for personlige rettigheder samt at diskutere politik med vennerne.

Kun et mindre antal forventer at udøve mere specifikke politiske handleformer som at demonstrere, at skrive læserbreve og at være medlem af et politisk parti. Bemærk, at der er færre kommende partimedlemmer, end der er kommende demonstranter og læserbrevsskribenter, hvis vi ser på de positive svarkategorier (*vil helt bestemt* og *vil nok*) under ét.

Lad os betragte handleformerne enkeltvis en smule mere detaljeret.

DET FORMELLE DEMOKRATI

I det repræsentative demokrati er en fundamental form for demokratisk deltagelse at afgive sin stemme ved folketingsvalg. I forhold til det formelle demokrati er det derfor væsentligt, at eleverne i folkeskolen som kommende borgere har opbygget forventninger herom. En pige fra 7. klasse i Storkøbenhavn beskriver her, hvad hun forventer at gøre ved folketingsvalg:

Stemme, jeg ved det ikke. Ja, stemme. På den, som synes de samme ting er rigtige, ligesom jeg selv synes. Der kan selvfølgelig godt være nogle ting, som den person synes, som jeg ikke synes, men sådan så vi nærmest har samme synspunkt. En, der har samme synspunkt som mig.

Denne elev udtrykker en usikkerhed i forhold til at stemme ved folketingsvalg, men har til gengæld en forståelse af det grundlæggende princip bag det repræsentative demokrati. Eleven er således klar over, at hun med

TABEL 7.1.

Elevernes forventninger om deltagelse i demokratisk relaterede aktiviteter, når de er 30 år. Pct.

	KL. TRIN	JEG VIL HELT BE- STEMT GØRE DET	JEG VIL NOK GØRE DET	JEG VIL NOK IKKE GØRE DET	JEG VIL HELT BE- STEMT IKKE GØRE DET	VED IKKE	TOTAL	N
a) Jeg vil stemme ved folketingsvalg	7.	37	40	7	8	8	100	786
	8.	41	40	5	5	9	100	755
	9.	55	32	4	4	5	100	674
	Total	44	38	5	6	7	100	2.215
b) Jeg vil være medlem af et politisk parti	7.	2	7	31	48	12	100	782
	8.	2	8	34	46	10	100	745
	9.	4	10	33	44	9	100	675
	Total	3	8	33	46	10	100	2.202
c) Jeg vil kæm- pe for mine personlige rettigheder	7.	24	47	15	3	11	100	783
	8.	28	46	15	2	9	100	745
	9.	33	45	13	2	7	199	676
	Total	28	46	14	3	9	100	2.204
d) Jeg vil en gang imellem skrive læser- brv. til en avis	Pige	2	14	52	22	10	100	1.071
	Dreng	2	12	43	36	7	100	1.128
	Total	2	13	47	29	9	100	2.199
e) Jeg vil en gang imellem deltage i de- monstrationer	7.	4	19	34	29	14	100	786
	8.	3	18	37	30	12	100	750
	9.	6	21	40	23	10	100	664
	Total	4	19	38	27	12	100	2.200
f) Jeg vil snak- ke om politik med mine venner	7.	6	33	28	24	9	100	786
	8.	11	35	27	19	8	100	749
	9.	19	35	23	16	7	100	673
	Total	12	34	26	20	8	100	2.208
g) Jeg vil bru- ge tid på ting, der har politisk betydning	7.	3	19	39	23	16	100	784
	8.	3	24	41	18	14	100	748
	9.	6	20	45	17	12	100	669
	Total	4	21	42	19	14	100	2.201
a): $\gamma = -0,19$; $p = 0,000$	b): $\gamma = -0,09$; $p = 0,006$		c): $\gamma = -0,10$; $p = 0,001$.					
d): $\gamma = 0,23$; $p = 0,000$	e): $\gamma = -0,09$; $p = 0,002$		f): $\gamma = -0,20$; $p = 0,000$					
g): $\gamma = -0,09$; $p = 0,003$.								

sin stemme udpeger en til at repræsentere sine synspunkter, men også at denne repræsentants holdninger ikke vil være i fuldstændig overensstemmelse med hendes egne.

Der er 82 pct. af eleverne, der tilkendegiver, at de *helt bestemt* eller *nok* vil stemme ved folketingsvalg, når de bliver 30 år. 11 pct. af eleverne er tilbøjelige til at mene, at de *nok ikke* eller *bestemt ikke vil* deltage i folketingsvalg. Hen over klassetrinnene er der en moderat tendens til, at eleverne bliver mere tilbøjelige til at ville stemme ved folketingsvalg. På 9. klassetrin vil 87 pct. *helt bestemt* eller *nok* stemme, mens det kun er 77 pct. på 7. klassetrin. Det skal bemærkes, at der især sker en udvikling fra 8. til 9. klasse. Dette kunne skyldes, at eleverne i 9. klasse er blevet introduceret til faget samfundsfag, eller at de generelt er blevet mere bevidste om det demokratiske samfund, som de er på vej til at blive en del af. De 87 pct. på 9. klassetrin ligger meget tæt på tallet for voksne vælgere ved folketingsvalget 2001. Tallet var 87,1 pct. (Andersen, 2004).

Medlemskab af politiske partier har traditionelt været en grundpille i det repræsentative demokrati. En grundpille, der er blevet svækket i de senere årtier. Partierne har fået stadig færre medlemmer, og i 2000 var kun 4,5 pct. af vælgerbefolkningen medlem af et parti (Danmarks Statistik). Når medlemstallene i partierne i de sidste 40 år har været faldende (Bredsdorf & Søndergaard, 1995; Bille & Elklit, 2003), kan en af årsagerne være, at de politiske deltagelsesformer har ændret sig, så folk engagerer sig i det nære frem for i det nationale demokrati. Ud over nye deltagelsesformer tales der også om en ny form for politik, nemlig identitets- eller livspolitikken. Denne beskrivelse antyder, at fokus for det politiske kan have ændret sig fra at handle om samfundets almene organisering, til at handle om den enkeltes liv og identitet.

Vi spurgte en dreng i provinsen, om han forventer at være medlem af et politisk parti, når han er 30 år gammel. Han svarede:

Nej. Fordi jeg synes politik, det er ikke så spændende. Så er der en, der står og siger noget, og så skal man stemme om det og sådan. Det synes jeg ikke er særlig spændende. Jeg har det fint med, at jeg ikke er politiker.

Stoler du så på, at det, de bestemmer, at det er noget, som er godt nok?

Ja, det gør jeg.

Denne elev forventer ikke at blive medlem af et politisk parti og interesserer sig i det hele taget ikke for politik. Til gengæld stoler han på, at politikerne kan tage de rette beslutninger, således at han ikke behøver at engagere sig

i partipolitikken. En pige fra 7. klasse i Storkøbenhavn bliver spurgt, om hun forventer at blive medlem af et politisk parti:

Det tror jeg ikke, fordi hvis de lige pludselig synes nogle helt forkerte ting. Så tror jeg ikke, at jeg vil synes, at det er så fedt mere. Så det tror jeg ikke.

Heller ikke denne elev forventer at blive medlem af et parti. Hendes begrundelse er frygten for, at der udvikler sig uenighed mellem hendes holdning og partiets. For at undgå denne potentielle interessekonflikt vælger hun at stå frit. Manglende interesse i politiske beslutninger og det at kunne stå frit er således to af de grunde, som eleverne fremhæver, for ikke at engagere sig i partiarbejdet.

Kun 3 pct. af eleverne svarer, at de *helt bestemt* forventer at blive medlem af et politisk parti. Lige under halvdelen af eleverne svarer, at de *helt bestemt ikke* forventer at blive medlem af et politisk parti, og yderligere 33 pct. siger, at de *nok ikke* vil. Disse tal peger ikke i retning af, at folkeskolen i meget stort omfang præger eleverne i retning af partipolitisk engagement, men vi ved naturligvis heller ikke, i hvilken udstrækning lærerne forsøger dette. Her overfor har vi dog 11 pct. (14 pct. i 9. klasse), der angiver, at de nok eller helt bestemt vil være partimedlemmer, hvilket jo et højt i forhold til de voksnes 4,5 pct. Der er i vores materiale ikke forskel på kønnenes hensigter, mens kønsfordelingen i de voksnes verden er ulige med kvindeprocenter i de enkelte partier, der svinger fra 31,5 til 46,8 pct. (Hove, 1999).

En anden demokratisk aktivitet handler om personlige rettigheder. Som borger i et demokratisk samfund tildeles man rettigheder, der skal sikre den enkelte mod urimeligheder eksempelvis i forhold til andre borgere, en arbejdsgiver, den offentlige forvaltning eller som forbruger. Rettighederne er en del af det formelle demokratiske system, og der findes formelle institutioner til hjælp for den enkeltes hævde af disse rettigheder såsom retshjælp og ombudsmand. For at belyse forventningerne til dette personligt forankrede demokratiske engagement stillede vi eleverne over for påstanden: *Jeg vil kæmpe for mine personlige rettigheder*. Dette bredt stillede spørgsmål muliggør forskellige konkrete udlægninger. Men vi antager, at det indfanger en generel vilje til at stå fast på det, man mener at have ret til.

Et markant flertal tilslutter sig at ville kæmpe for de personlige rettigheder. Tre fjerdedele af eleverne forventer, at de *helt bestemt* eller *nok* vil komme til at kæmpe for deres personlige rettigheder. Derimod er 17 pct. af eleverne tilbøjelige til at forvente, at de *nok ikke* eller *helt bestemt ikke* vil komme

til at kæmpe for deres rettigheder. Sammenlignet med de mere kollektive dimensioner af det politiske engagement, er denne individuelt orienterede indstilling mere fremtrædende hos eleverne.

DEN ØVRIGE POLITISKE DELTAGELSE

Demokratisk deltagelse kan også bestå i et politisk engagement i offentligheden. Det offentlige rum giver mulighed for flere forskellige former for demokratisk engagement, og vi skal her se på at skrive læserbreve, at demonstrere, at diskutere politik og i øvrigt bruge tid på politik. Vi bad først eleverne tage stilling til påstanden: *Jeg vil en gang imellem skrive læserbreve til en avis.* Meget få af eleverne føler sig overbevist om, at de vil komme til at skrive læserbreve. Kun 2 pct. af eleverne mener *helt bestemt*, de vil komme til at skrive læserbreve, og 13 pct., at de nok vil. I alt er det 76 pct. af eleverne, der *nok ikke* eller *helt bestemt ikke* forventer at komme til at skrive læserbreve en gang imellem. Imellem kønnene eksisterer en moderat tendens til, at drengene i noget mindre grad end pigerne forventer at skrive læserbreve. Især i andelen, der *helt bestemt ikke* vil skrive, er der væsentligt flere drenge end piger. Denne kønsforskel er interessant, fordi næsten alle teorier fremstiller drenge som mere offentligt udadrettede end piger. Oftest fremstilles drenge også som mere modige end piger. Det kræver et vist individuelt mod, en vis portion civilcourage og vilje til at stå op for sit synspunkt, at skrive et læserbrev, og det er interessant, at pigerne på dette trin i deres udvikling, og i den her undersøgte kohorte, synes at overgå drengene på dette punkt.

Mens læserbreve er en overvejende individuel form for deltagelse i den politiske debat, er deltagelse i demonstrationer en bredere social begivenhed. Demonstrationer er et kollektivt udtryk for en utilfredshed med samfundsmæssige og politiske forhold. Som sociale begivenheder kan demonstrationer placeres i et spektrum fra mindre manifestationer til mere omfattende og vedvarende protester.

Vi ønskede at få en fornemmelse af elevernes forventning til deres egen deltagelse i demonstrationer som 30-årige og stillede dem over for påstanden: *Jeg vil en gang imellem deltage i demonstrationer.*

Kun 4 pct. svarer, at de *helt bestemt* vil deltage i demonstrationer en gang imellem, og 19 pct. svarer, at de *nok* vil gøre det. Flertallet svarer i de to negative kategorier. Op gennem klassetrinnene er der en ret svag tendens til, at flere vil deltage i demonstrationer.

Hvor læserbreve og demonstrationer kræver, at synspunkterne på samfundsorganiseringen allerede er etablerede, så sker den afklaringsproces, som er baggrund for den stærkere artikulering af holdninger, ofte i mindre fora. Diskussionen i offentligheden er således ofte udsprunget af politiske diskussioner i hverdagen. I undersøgelsen stillede vi eleverne over for påstanden: *Jeg vil snakke om politik med mine venner.*

I dette spørgsmål deler eleverne sig på midten, idet 46 pct. svarer, at de *helt bestemt* eller *nok* vil komme til at diskutere politik med deres venner, og 46 pct. svarer, at de *nok ikke* eller *helt bestemt ikke* vil gøre det. Disse tal dækker over en moderat tendens hen over klassetrinnene, idet eleverne på de ældre klassetrin i højere grad forventer at komme til at tale politik med venner. Dette afspejler formentlig forskydningen i elevernes interessehorisont gennem skoletiden, som vi flere gange har observeret i undersøgelsen. Hos elever i de større klasser er politik et emne, som man begynder at have et forhold til. Det skal bemærkes, at der ikke er kønsforskelle.

For at se helt overordnet på forventningerne til den demokratiske deltagelse både som engagement i de repræsentative institutioner og i det offentlige rum stillede vi eleverne over for påstanden: *Jeg vil bruge en del af min tid på ting, der har politisk betydning.*

Når man spørger til politisk engagement på denne lidt abstrakte facon, er tilslutningen ikke stor. Kun en fjerdedel af eleverne mener, at de *helt bestemt* eller *nok* vil komme til at bruge tid på ting, der har politisk betydning. 61 pct. mener, at de *nok ikke* eller *bestemt ikke* vil komme til det. Op gennem klassetrinnene findes en svag tendens til, at flere ældre elever tilkendegiver tilslutning til påstanden.

Ved en samlet vurdering af tallene i tabel 7.1 bør der tages højde for, at elevernes interesse for politik kan blive yderligere vakt senere i livet. Samlet kan vi karakterisere elevernes demokratisk-politiske engagement på dette trin i deres udvikling som rimeligt stort, hvad angår folketingsvalg, personlige rettigheder og privat politisk diskussion. Det er beskedent, hvad angår forventning om partipolitisk medlemskab, demonstrationsdeltagelse og læserbrevsaktivitet. Disse resultater bør tolkes med det forhold for øje, at der kan være ændringer undervejs i de enkelte aktivitetsformers relevans i det moderne samfund. Desuden kan der være forskellige opfattelser af de enkelte aktivitetsformers ønskelighed.

Bemærk, at der på næsten alle punkter er tale om stigende aktivitetsforventning med stigende alder, hvilket lettest kan tolkes på den måde, at bevidstheden om politik vækkes og vokser i denne aldersperiode. Bemærk og-

så, at der praktisk talt ikke er nogen kønsforskelle. Den eneste kønsforskel har pigerne som de mest aktive, og den drejer sig om forventet læserbrevsaktivitet. De i kapitel 1 præsenterede kønsrolleteorier fører til en forventning om, at der vil være en overvægt af drenge i de udadrettede politiske aktiviteter og måske i interessen for politik overhovedet, herunder et punkt som at diskutere politik med sine venner. Det er derfor interessant, at denne drengeovervægt overhovedet ikke findes i vores materiale. Det kunne tolkes som et forsigtigt signal om, at der er mere ligestilling på vej i forhold til det politiske liv.

Alt i alt er der i vores skitsering af fremtidsforventningerne tegn på, at en individuel, rettighedsbaseret indstilling præger elevernes demokratiske sindelag, mens de mere kollektivt orienterede former for politisk deltagelse ikke er så karakteristiske.

HVILKE ENKELTERFARINGER HAR BETYDNING FOR ELEVERNES POLITISKE ENGAGEMENT?

Kan vi nu finde forklaringer på, at nogle elever forventer at blive politisk engagerede og andre det modsatte? Vi har prøvet parvist at sammenholde den enkelte forventede aktivitet med hver enkelt af alle de erfaringselementer, der indgår i undersøgelsen. Her er der især tre spørgsmål fra undersøgelsen, der giver udslag ved parvise analyser. De tre spørgsmål er fremstillet i tabel 7.2.

Vi antager, at de tre aspekter har en betydning for forventningerne til fremtidige demokratiske aktiviteter. Dette gør vi vel vidende, at der vil kunne være tale om en sammenhæng, der ikke er kausal, men blot er korrelativ.

Med dette forbehold ser vi nu på udslagene fra de tre variable.

Det første spørgsmål handler om ytrings- og meningsfriheden i relation til læreren. Elever, der erfarer høj ytrings- og meningsfrihed på trods af uenighed med læreren, tilkendegiver, at de som 30-årige i høj grad vil stemme ved folketingsvalgene og i øvrigt kæmpe for deres personlige rettigheder. Disse elever tilkendegiver desuden forventet politisk aktivitet på alle punkter.

Det andet spørgsmål handler om elevernes vurdering af klassens evne til at diskutere emner, man er uenige om. Elever, der har gode erfaringer her, er lidt mere tilbøjelige til at blive politisk aktive over hele spektret af aktiviteter.

TABEL 7.2.

Korrelationer mellem demokratiske erfaringer i skolen og forventninger til demokratiske aktiviteter i 30-årsalderen (insignifikante er udeladt)

		KAN DU SIGE, HVAD DU MENER I KLASSEN, SELV- OM DU ER UENIG MED LÆREREN?	HVOR TIT SNAKKER I OM TING, I ER UENIGE OM I DIN KLASSE?	HVILKEN BETYDNING HAR ELEVRÅDET FOR DIG?
Jeg vil stemme ved folketingsvalg	γ	0,31	0,20	
	p	0,000	0,000	
Jeg vil være medlem af et politisk parti	γ	0,16	0,19	0,25
	p	0,000	0,000	0,000
Jeg vil kæmpe for mine personlige rettigheder	γ	0,31	0,16	0,10
	p	0,000	0,000	0,004
Jeg vil en gang imellem skrive læserbreve til en avis	γ	0,17	0,17	0,31
	p	0,000	0,000	0,000
Jeg vil en gang imellem deltage i demonstrationer	γ	0,19	0,16	0,16
	p	0,000	0,000	0,000
Jeg vil snakke om politik med mine venner	γ	0,24	0,23	0,19
	p	0,000	0,000	0,000
Jeg vil bruge tid på ting, der har politisk betydning	γ	0,22	0,22	0,26
	p	0,000	0,000	0,000

Sidste spørgsmål er, om elevrådet har betydning for en selv. Elever, der har erfaret en positiv betydning af elevrådet, tilkendegiver, at de mere end de andre vil være medlem af et politisk parti, at de vil skrive læserbreve og i det hele taget bruge tid på politikrelevante aktiviteter.

En intuitiv tolkning af disse resultater er, at den første variabel, en god erfaring og vane med hensyn til at sige sin mening, naturligt fører over i trang til at stemme og trang til at kæmpe for egne rettigheder. Man kunne her tale om en liberaldemokratisk politikorientering. På samme måde kan en god erfaring med elevrådsaktivitet naturligt tænkes videreført i en trang til organiseret politisk aktivitet. Man kunne her tale om en fællesskabsorienteret politikorientering. Det midterste spørgsmål, erfaring med uenighedsdiskussion, kan tolkes som erfaringer med en praksis, hvor man forholder sig til potentielle eller reelt forekommende konflikter. Det kunne også udtrykkes

som et engagement i at formidle mellem modsatrettede holdninger. En sådan erfaring kan tænkes at fremme viljen til politisk diskussion og den afgørelse deraf, der ligger i et folketingsvalg.

Ovenfor har vi undersøgt enkelte demokratierfaringers relation til forventningerne om fremtidige demokratiske aktiviteter. Der har med andre ord været tale om sammenhænge mellem to variable. Imidlertid eksisterer der en mulighed for, at andre spørgsmål ville forandre de umiddelbare sammenhænge mellem to spørgsmål, hvis de blev inkluderet i analysen. Det har vi tidligere gentagne gange været vidne til, når vi har kontrolleret for effekter fra køn og klasstrin. Et værktøj, som kan tage højde for sådanne påvirkninger mellem visse spørgsmål, er en regressionsanalyse. En sådan udfører vi i næste afsnit, hvor de grundlæggende republikanske og liberale demokratierfaringer sættes i relation til forventning om deltagelse i folketingsvalg.

HAR DE SAMLEDE SKOLEERFARINGER BETYDNING FOR ELEVERNES POLITISKE ENGAGEMENT?

Det giver ikke mening at foretage en regressionsanalyse, der inkluderer samtlige data, så en udvælgelse af særligt relevante spørgsmål må foretages.

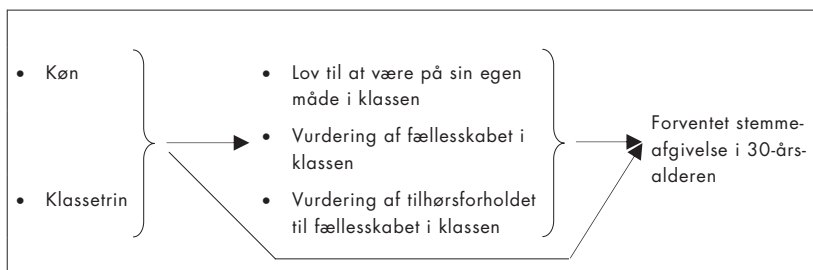
Som den mest afgørende indikator på, om folkeskolens demokratilæring har været tilfredsstillende, vælger vi elevens tilkendegivelse af at ville stemme ved folketingsvalg, idet vi anser denne tilkendegivelse for den nærmeste til at give udtryk for et samlet politisk engagement.

De demokratierfaringer, vi her vil sætte i relation til forventningen om at stemme til folketingsvalg i 30-års-alderen, er de tre grundlæggende spørgsmål for henholdsvis liberale og republikanske demokratierfaringer, der i kapitel 5 i øvrigt viste sig at være centrale for sammenhængen mellem de to typer af demokratierfaringer. Endvidere inkluderes klasstrin og køn også som uafhængige faktorer i analysen, således som vi med klare effekter har gjort det i undersøgelsen i øvrigt. Efter således at have afgrænset nogle få centrale faktorer kan en antaget kausalmodel opstilles, hvilket er gjort i figur 7.1.

Klasstrin og køn er baggrundsfaktorer, og de tre grundlæggende demokratierfaringer er de uafhængige faktorer, hvis betydning for den forventede stemmeafgivelse vi vil undersøge, mens den forventede stemmeafgivelse er den afhængige variabel. Klasstrin og køn kan dog ikke udelukkes at have en direkte effekt på den afhængige variabel, hvorfor en pil angiver den direkte forbindelse mellem disse. Kausalmodellen er udtryk for den tese, vi ønsker at undersøge i regressionsanalysen, nemlig om elevernes oplevelse af

FIGUR 7.1.

Antaget kausalmodel for logistisk regression



godt fællesskab og rum for selvudfoldelse har betydning for forventningen om stemmeafgivelse i 30-årsalderen. I modsætning til de tidligere parvise analyser kan vi med regressionsanalysen få et samlet billede af flere faktoreres betydning i forhold til den afhængige variabel.

Den form for regressionsanalyse, der egner sig bedst til karakteren af vores data, er en logistisk regressionsanalyse. For at kunne udføre en sådan har vi måttet slå de to positive og de to negative svarkategorier til spørgsmålet om forventet deltagelse i folketingsvalg sammen til to nye kategorier. Disse kategorier er overvejende sandsynlig og overvejende usandsynlig stemmeafgivelse ved folketingsvalg i en alder af 30 år (beskrevet yderligere i Appendiks). Indledningsvis er alle faktorerne og alle tænkelige tovejsinteraktioner mellem disse inddraget i den såkaldte „mættede model“. En mættet model vil dog oftest have for mange faktorer til at give mening, da faktorerne „stjæler“ præcision fra hinanden. Jo færre effektparametre, der er i en opstillet model, desto mere sikkert kan man bestemme dem. Men naturligvis må vi ikke fjerne faktorer, der har væsentlig betydning for det afhængige spørgsmål. I modeltilpasningen ekskluderes de ubetydelige faktorer fra den mættede model, indtil ingen længere kan fjernes uden væsentlig tab af betydning. Den resulterende endelige model indeholder følgende faktorer: Klassetrin, køn, lov til at være på sin egen måde i klassen, vurdering af fællesskabet i klassen samt en interaktionsfaktor mellem fællesskab og køn. Den beregnede effekt af faktorerne er fremstillet i tabel 7.3 nedenfor.

Som det fremgår af tabel 7.3, er spørgsmålet, om eleven er med i klassefællesskabet, ikke med, da det ikke viste sig at have nogen afgørende betydning for forventningen til stemmedeltagelsen. På trods af, at de enkelte effektparametre er angivet med to decimaler, skal de ikke fortolkes helt

TABEL 7.3.

Effekter af variablene i den passende model i forhold til forventningen om at stemme til folketingsvalg i 30-årsalderen

FAKTOR		SVARKATEGORIER	EFFEKTPARAMETER
SAMLET EFFEKT AF "ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE" OG KØN I INTERAKTION	Dreng	Nej, slet ikke	-0,47
	Dreng	Nej, næsten ikke	0,22
	Dreng	Ja, nogenlunde	0,50
	Dreng	Ja, meget	1,56
	Pige	Nej, slet ikke	0,00
	Pige	Nej, næsten ikke	0,04
	Pige	Ja, nogenlunde	0,80
	Pige	Ja, meget	0,81
KAN DU FÅ LOV AT VÆRE PÅ DIN HELT EGEN MÅDE I DIN KLASSE?		Nej, slet ikke	0,00
		Nej, næsten ikke	0,81
		Ja, nogenlunde	0,77
		Ja, meget	0,04
KLASSETRIN		7. klassesetrin	0,00
		8. klassesetrin	0,45
		9. klassesetrin	0,60

præcist. Effektparametrene er estimater, der er behæftet med en vis usikkerhed, selvom alle faktorerne i modellen er signifikante (jf. beskrivelsen i Appendiks).

Af tabel 7.3 fremgår, at størst positiv effekt i retning af forventning om at ville stemme findes a) hos piger, der vurderer deres klassefællesskab som meget godt eller nogenlunde godt, b) hos elever, der vurderer deres mulighed for at være på deres helt egen måde som nogenlunde eller næsten ikke til stede og c) hos elever på 9. klassesetrin. Disse overgås dog af én gruppe, der når væsentligt højere op, nemlig drenge, der vurderer, at de har et meget godt fællesskab i klassen. Den eneste egentlige negative effekt findes hos drenge, der vurderer et godt klassefællesskab som helt fraværende.

Ud fra den antagne kausalmodel og analysen bliver konklusionen i første omgang, at godt klassefællesskab har en positiv effekt på forventningen om at ville stemme til folketingsvalg i 30-årsalderen, men at denne effekt ikke er ens for kønnene. Drengene er mere påvirket af graden af godt fællesskab end pigerne, der dog er påvirket i samme retning, men i mindre

grad. Graden af rum for, at eleverne kan være på deres egen måde, er også afgørende for forventningerne til den senere valgdeltagelse. Men det er på en måde, der er svært at tolke, da det tilsyneladende har størst positiv effekt næsten ikke eller nogenlunde at kunne være på sin egen måde. Endelig har klassetrin en selvstændig effekt i retning af, at jo højere klassetrin desto højere sandsynlighed for valgdeltagelse.

Konklusionen i et bredere perspektiv er, at det i forhold til et formål om at skabe forventning om fremtidig valgdeltagelse hos folkeskoleeleverne lønner sig at arbejde for et godt klassefællesskab og rum for den enkelte elev til at være sig selv. På trods af, at klassetrin – og dermed altså alder – i sig selv bidrager med en uomgængelig positiv effekt igennem de sidste skoleår i retning af større forventninger til demokratisk aktivitet, er effekterne fra de andre områder meget tydelige. Det må således anses for godtgjort, at skolens og lærernes bevidste pædagogiske bestræbelser i retning af at kombinere et mærkbart godt klassefællesskab og et passende individuelt udfoldelsesrum kan forventes at resultere i øget demokratisk engagement, som det kommer til udtryk i den forventede stemmeafgivning.

SAMMENFATNING

I kapitel 7 rejses spørgsmålet, hvordan forventer de undersøgte elever at optræde politisk, når de er blevet voksne? Eleverne i 7.-9. klasse fik forelagt et antal politiske handlinger og skulle svare, hvilke de forventede at udføre i en alder af 30 år.

Et klart flertal af eleverne forventede at stemme ved folketingsvalg og at kæmpe for deres personlige rettigheder. En stor andel forventede ligeledes at diskutere politik med deres venner.

Kun en mindre del af eleverne forventede at blive medlem af et parti, at skrive læserbreve, at deltage i demonstrationer eller bruge tid på politisk-relevante aktiviteter i øvrigt.

Med stigende alder steg antallet af elever, der forventede at være aktive. Der var ingen kønsforskelle, undtagen et enkelt område (læserbreve), hvor pigerne forventede at være mest aktive. Kønligheden er interessant med tanke på de traditionelle forestillinger om køn og politik, der afbilder mændene som mest aktive.

Det godtgøres, at bestemte demokratierfaringer fra folkeskolen, der har at gøre med ytringsfrihed, uenighedsdiskussion og elevråd, fører til højere forventninger hos eleverne om den politiske aktivitet i 30-års-alderen.

Det godtgøres ligeledes, at positive samlede demokratirelevante erfaringer fra folkeskolen i form af et godt klassefællesskab kombineret med rimeligt individuelt råderum fører til et større antal elever, der forventer at stemme ved folketingsvalgene i en alder af 30 år.

APPENDIKS

UNDERSØGELSENS METODE

Undersøgelsesmateriale er indsamlet gennem en interviewundersøgelse, en observationsundersøgelse og en spørgeskemaundersøgelse. I dette appendiks beskrives nærmere afgørende og tekniske momenter ved hver af disse undersøgelser og deres analyse.

INTERVIEWUNDERSØGELSEN

Interviewundersøgelsen omfattede 60 elever, der fordelte sig på 29 tilfældigt udvalgte skoler på Sjælland. Der var tale om semistrukturerede kvalitative interview, der havde til formål at skaffe en række indledende beskrivelser af undersøgelsens emner, såsom argumentationsform og beslutningsprocesser i klasserne, mulige områder for medbestemmelse etc. Resultaterne har dels været anvendt til at finde ud af, hvilke fænomener og emner der skulle medtages i spørgeskemaundersøgelsen, dels som illustration og eksempel materiale i fremstillingen af undersøgelsens resultater.

De kvalitative interview blev indsamlet i perioden marts-juli 2001. Interviewene blev optaget på bånd og varede i gennemsnit ca. 45 minutter.

OBSERVATIONSUNDERSØGELSEN

Observationsundersøgelsen omfattede otte heterogent udvalgte skoleklasser, dækkende både land og by, forskellige slags boligområder, klasser med mange og få/ingen indvandrerelever, forskellige aldre og fag samt klasser, der bedømtes som både velfungerende og problematiske. Hver klasse fulgtes tæt ved deltagerobservationer i 35-40 timer. I hver time førte observatøren detaljerede noter af sine iagttagelser, der var fokuseret om følgende temaer:

- mønstre for magtudøvelse
- mønstre for dialog og samtale
- vejledningsformer
- lærer/elev-relationer
- elev/elev-relationer
- klima/stemning i klasseværelset

Observationsbeskrivelserne har været anvendt til at illustrere vigtige fænomener i undersøgelsen og desuden som eksempel materiale i den håndbog for lærere, der udgives parallelt med denne undersøgelse. Observationerne udførtes i foråret 2002.

SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

KONSTRUKTION AF SPØRGESKEMAET

I konstruktionen af spørgeskemaet er der bl.a. taget udgangspunkt i tendenser og temaer, der er dukket op i de kvalitative interview. Desuden er spørgeskemaet udarbejdet med henblik på at belyse forskellige teoretisk funderede interesser. Denne teoretiske interesse kan opdeles i tre felter, som belyses ved elevernes svar på skemaets spørgsmål og udsagn. De tre felter er:

1. Hvordan og i hvilket omfang eleverne kan siges at være præget af en retthedsorienteret (liberal) demokratiopfattelse.
2. Hvordan og i hvilket omfang eleverne kan siges at være præget af en fællesskabsorienteret (republikansk) demokratiopfattelse.
3. Hvilke åbenlyse og mindre åbenlyse magtforhold der eksisterer mellem lærere og elever.

Spørgeskemaet er udarbejdet i to udgaver: en til de mindre elever fra 4.-6. klasse og en til de store elever fra 7. – 9. klasse. Der er blevet lagt vægt på, at spørgsmålene skal kunne sammenlignes på tværs af alder. Derfor er skemaet til de mindre elever en delmængde af skemaet til de store. Spørgsmålene til de mindre elever gentages med samme ordlyd til de store elever. I skemaet til de store elever er så medtaget en række ekstra spørgsmål, bl.a. spørgsmål om egne forventninger til at deltage i politiske aktiviteter som voksen.

Vi har tilstræbt at formulere spørgsmål og udsagn således, at de fremstår konkrete for eleverne. Vi har med andre ord tilstræbt at tage udgangspunkt i elevernes hverdags erfaringer for at sikre, at eleverne svarer på spørgsmål om emner og situationer, de kender til og kan udtale sig om.

For at sikre, at spørgeskemaet fungerede så optimalt som muligt, er der i forbindelse med udformningen af spørgeskemaet foretaget en række prøveudfyldelser forud for den endelige undersøgelse.

UDVÆLGELSE AF SKOLER TIL SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

De 4.548 elever, der har udfyldt spørgeskemaer, fordeler sig på 90 skoler på Fyn, Sjælland og i Jylland. På hver skole er 3 tilfældigt udvalgte klasser blevet bedt om at besvare spørgeskemaet. I alt har 252 klasser udfyldt skemaet. Skolerne er udvalgt tilfældigt blandt samtlige folkeskoler i de nævnte landsdele, således at der er tilstræbt en landsdækkende spredning af skolerne. Det har imidlertid vist sig, at de skoler, der ikke ønskede at være med i undersøgelsen, fordeler sig ujævnt. Bortfaldet er størst i de større byområder, specielt København og Århus. Dette skyldes fortrinsvis, at mange skoler i disse store byområder føler sig overbebyrdet med henvendelser fra både forskere og studerende, der ønsker at gennemføre undersøgelser på skolerne. Denne skævhed i datamaterialet tilskrives vi dog ikke en betydning, der kræver en vægtning af datamaterialet.

Undersøgelsens 4.548 respondenter er blevet udvalgt klassevis. Det har som konsekvens, at eleverne kun på klasseniveau kan siges at være udvalgt gennem en simpel tilfældig udvælgelse, men ikke på individniveau. Det vil med andre ord sige, at en sådan udvælgelsesmetode medfører, at der statistisk er tale om en vis klasseeffekt.

For at imødekomme den potentielle klasseeffekt har vi ændret den kritiske værdi. Ud fra nogle alment accepterede konventioner bestemmes det kritiske niveau oftest til at være 5 pct. I nærværende undersøgelse har vi for at imødekomme eventuelle klassebetonede sammenhænge bestemt det kritiske niveau til at være 1 pct.

GENNEMFØRELSE AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Indsamlingen af spørgeskemaer foregik i perioden september 2001 til januar 2002. De udsendte medarbejdere var til stede i klasserne under udfyldningen af skemaerne for, at eleverne kunne stille spørgsmål til skemaet, hvis det var nødvendigt. Medarbejderne introducerede indledningsvis formålet med spørgeskemaet for eleverne. For hver klasse blev der afsat 45 minutter. Med ganske få undtagelser nåede alle klasser at udfylde skemaerne inden for denne tidsgrænse.

BAGGRUNDSVARIABLE OG DERES OMKODNING

I analysen af danske skoleelevers opfattelse af demokrati er der benyttet fire baggrundsvariable. Det drejer sig om klassetrin, køn og den variabel, som

vi har kaldt for urbanitet. Hvor køn og klassetrin i analyserne ofte har en effekt, så viste urbanitet sig sjældent afgørende, hvorfor den ikke er inddraget i analyserne. Nedenfor skal vi dog redegøre for den foretagne omkodning af den sidstnævnte baggrundsvariabel.

Urbanitet. Urbanitet er en variabel, hvor de 90 deltagende skoler på grundlag af postnumre er blevet inddelt efter urbaniseringsgrad. Variablen er inddelt i tre kategorier, nemlig: 1. „Hovedstadsområdet og Århus, Aalborg, Odense samt forstæder til disse byer“, 2. „Store provinsbyer – 10.000 indbyggere og derover“ og 3. „Små provinsbyer – op til 9.999 indbyggere og derover“.

STATISTISKE KORRELATIONER

Statistiske korrelationer er beregnet på baggrund af en korrelationstest, gamma-testen (γ). Med denne test kan vi måle både retning og styrke samt disses signifikans på en sammenhæng mellem to variable på ordinalskala-niveau. Selve gammakoefficientens størrelse (ml. -1 og 1) siger noget om styrken og retningen af sammenhængen.

Hvornår en gammakoefficient kan betragtes som udtryk for en stærk, moderat eller svag sammenhæng, er der delte meninger om. Der synes dog at være konsensus om, at en gammakoefficient (γ), der er større end $\pm 0,3$, kan betragtes som et udtryk for en stærk sammenhæng. Ligger (γ) mellem $\pm 0,3$ og $\pm 0,15$, er der tale om en moderat sammenhæng. Ved en gammaværdi under $\pm 0,15$ er sammenhængen svag (Kreiner, 1999a: 211). Hvorvidt gammaværdien er positiv eller negativ, fortæller noget om retningen på sammenhængen mellem to variable – altså om mere af den ene følges af mere eller mindre af den anden. Til gammakoefficienten er tilknyttet et signifikansmål, p . Som omtalt ovenfor i appendikset, har vi arbejdet med en kritisk værdi for, hvornår en sammenhæng kunne betragtes som signifikant, der er mere „streng“, end det er almindelig praksis. Årsagen til det strenge niveau på 1 pct. er en eventuel klasseeffekts påvirkning af de sammenhænge, vi analyserer på. Den potentielle klasseeffekt er opstået, da eleverne er udvalgt klassevis. Ved sammenligning af flere partielle gamma-værdier er beregning af 95 pct.-konfidensintervaller foretaget efter følgende formel: $\gamma \pm 1,96 \cdot SE$ (SE er gammas asymptotiske standardfejl).

Endvidere er der i et enkelt tilfælde blevet testet med det statistiske χ^2 -test (chi-i-anden-test). Gammatesten viste sig i disse tilfælde ikke positiv, da der ikke var en tendens i en bestemt retning. Når dette er tilfældet kan man med

fordel teste med χ^2 -testen, fordi dens egenskab netop er at kunne konstatere sådanne ikke entydigt retningsbestemte tendenser i fordelingerne i en tabel. Alene p-værdien i denne test er interessant for analysen i undersøgelsen her, og vi har valgt at følge konventionen om at holde et signifikansniveau på 0,05. Det betyder, at alle p-værdier, som er 0,05 eller mindre, vil være udtryk for en signifikant sammenhæng mellem de to variable.

For alle beregninger af korrelationskoefficienter gælder, at de er lavet med *ved ikke*-besvarelsene behandlet som „missing“.

REGRESSIONSANALYSEN

Regressionsanalysen foretaget i *kapitel 7* er en multipel logistisk regressionsanalyse, der er foretaget ved hjælp af statistikpakken, SPSS. Tre spørgsmål, alle på ordinalskalaniveau, og to baggrundsvARIABLE, klassetrin og køn, blev inddraget i analysen i forhold til et binært kodet spørgsmål om forventning om fremtidig deltagelse ved folketingsvalg i 30-års-alderen.

Alle forklarende variable blev behandlet som nominale, og som ved korrelationsberegningerne blev *ved ikke*-besvarelsene udelukket som „missing“. Omkodningen til rækken af binære indikator-variable udførtes ved hjælp af SPSS's funktion til samme. Referencekategorien tildeltes den mest negative svarkategori (også selvom denne kategori ikke indeholder mange elever), det laveste klassetrin og pigerne for køns vedkommende. Den afhængige variabels oprindelige fire udfaldsrum, to positive svar og to negative, blev omkodet til en positiv og en negativ kategori, der betegnes som *overvejende sandsynlig stemmedeltagelse* og *overvejende usandsynlig stemmedeltagelse*.

I udgangsmodellen, den såkaldte mættede model, inkluderede vi samtlige tovejs-interaktionsmuligheder mellem de fem uafhængige variable. Model-søgningen blev foretaget baglæns og udskillelsen manuelt for at sikre overholdelsen af det hierarkiske princip. Indholdet i den mest passende model fremgår af tabel A.

Den i *kapitel 7* opstillede tese gør ikke modellen som helhed interessant og altså ej heller dens samlede forklaringskraft. Af interesse er blot, hvilke af de tre udvalgte uafhængige variable der viste sig at have en betydning samt disses estimerede effekters retning og omtrentlige størrelse. Som det fremgår af tabel A ovenfor, viste kun en af tovejs-interaktionerne sig signifikant. Hvor de øvrige variable er forholdsvis lige til at konkludere på i forhold til tesen, så kræver interaktionen lidt mere behandling. Den valgte reference-kategori i *klassetrin* og *muligheden for at være på egen måde i klassen* gør, at

TABEL A.

Variable i den tilpassende model

	B	S.E.	WALD	DF	SIG.	EXP(B)
KLASSETRIN						
7.			13,616	2	0,001	
8.	0,453	0,166	7,422	1	0,006	1,574
9.	0,592	0,176	11,298	1	0,001	1,808
KØN*						
Dreng	-0,465	0,732	0,403	1	0,526	0,628
KAN DU FÅ LOV AT VÆRE PÅ DIN HELT EGEN MÅDE I DIN KLASSE?						
Nej, slet ikke			13,743	3	0,003	
Nej, næsten ikke	0,043	0,407	0,011	1	0,916	1,044
Ja, nogenlunde	0,796	0,381	4,355	1	0,037	2,216
Ja, meget	0,805	0,381	4,460	1	0,035	2,237
ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?*						
Nej, slet ikke			4,928	3	0,177	
Nej, næsten ikke	-0,265	0,620	0,182	1	0,669	0,767
Ja, nogenlunde	-0,264	0,570	0,215	1	0,643	0,768
Ja, meget	-0,702	0,576	1,482	1	0,223	0,496
INTERAKTION ML. KØN OG "ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?"*						
Pige – Nej, slet ikke			11,754	3	0,008	
Dreng – Nej, næsten ikke	0,649	0,856	0,575	1	0,448	1,914
Dreng – Ja, nogenlunde	0,165	0,757	0,047	1	0,828	1,179
Dreng – Ja, meget	1,219	0,773	2,484	1	0,115	3,383
Konstant	1,330	0,604	4,851	1	0,028	3,780

* Ikke ekskluderet på grund af det hierarkiske princip.

effektparameteren kan tolkes direkte, således at positivitet eller negativitet kan forstås som effekt i retning af større eller mindre forventning om at ville stemme. Det samme gælder for den samlede effekt af interaktionen, men for at bestemme den samlede effekt kræves et par mellemregninger. For at anskueliggøre princippet for beregningen af interaktionens effekt er opstillet tabel B nedenfor.

TABEL B.

Oversigt over de enkelte bidrag i interaktionseffekten

	Effektparametre	KØN	
		PIGE	DRENG
ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?		0	-0,47
Nej, slet ikke	0,00	0	0
Nej, næsten ikke	0,04	0	0,650
Ja, nogenlunde	0,80	0	0,165
Ja, meget	0,81	0	1,220

I tabellen er afgivet effektparametrene for de to interagerende variable hver for sig (ud for kategorierne) og for interaktionen (i krydstabellen). Interaktionens samlede effekt beregnes ved addition af tre tal: et for den aktuelle kategori i hver af variablene og et fra interaktionen mellem de aktuelle kategorier (Kreiner, 1999b). Foretages alle sammenlægningerne kan opstilles følgende krydstabel, tabel C, hvor en effekt for hver kombination af kategorierne fremgår.

TABEL C.

Opsummeret, samlet effekt af interaktionen og de to enkelte variable tilsammen

		KØN	
		PIGE	DRENG
ER DER ET GODT FÆLLESSKAB I DIN KLASSE?			
Nej, slet ikke	0,00		-0,47
Nej, næsten ikke	0,04		0,22
Ja, nogenlunde	0,80		0,50
Ja, meget	0,81		1,56

Således beregnet kan retning og omtrentlig størrelse på de enkelte kombinationer af interaktionen tolkes i forhold til tesen, således som det er gjort i *kapitel 7*.

LITTERATUR

- Adelson, Joseph (1991). „Political development“, pp. 792-793 i Richard Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (eds.). *Encyclopedia of Adolescence Vol.II*. New York: Garland Publishers.
- Andersen, Anne Marie, Niels Egelund, Torben Pilegaard Jensen, Michael Krone, Lena Lindenskov & Jan Meiding (2001). *Forventninger for færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København: AKF, SFI og DPU (OECD – PISA).
- Andersen, Dines & Annemette Kjerulff (2003). *Hvad kan børn svare på? – om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Andersen, Johannes & Lars Torpe (red.) (1994). *Demokrati og politisk kultur – rids af et demokratisk medborgerskab*. Herning: Systime.
- Andersen, Jørgen Goul (2004). *Et ganske levende demokrati*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Asch, Solomon E. (1951). „Effects of Group Pressure upon the Modification and Distortion of Judgement“, pp. 177-190 i Harold Guetzkow (eds.). *Groups, Leadership and Men*. Cambridge: Cambridge Press.
- Berenda, Ruth W. (1950). *The Influence of the Group on the Judgements of Children. An Experimental Investigation*. New York: King's Crown Press.
- Berk, Laura E. (2003). *Child Development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Berlin, Isaiah (1969). *Two Concepts of Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bille, Lars & Jørgen Elklit (red.) (2003). *Partiernes medlemmer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (2000). „Inn i klasserommet“, pp. 51-70 i Gunn Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg (1991). *Historien om piger og drenge – kønssocialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Gyldendal.
- Borgers, Nataacha, Edith de Leeuw & Joop Hox (2000). „Children as Respondents in Survey Research – Cognitive Development and Response Quality“. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66:60-75.
- Bredsdorf, Nils & Peter Søndergaard (1995). *Partiernes magt og magt i partierne – en oversigt over forskningen inden for emnet: De politiske partier – herunder funktion og rekruttering*. Roskilde: Skriftserie fra Roskilde universitetsbibliotek nr. 25.
- Bruun, Jens (2001). *Politisk dannelse: Unges synspunkter på demokratiske værdier i skole og samfund*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bruun, Jens, Jens Johansen & Peter Allerup (2002). *Rum for politisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Buch, Roger (2002). *Demokrati i storbyen – tilfredshed og manglende deltagelse*. [http://www2.kk.dk/kbhbase/gfx.nsf/Files/Roger%20Buch_1.%20delrapport_230902.doc/\\$file/Roger%20Buch_1.%20delrapport_230902.doc](http://www2.kk.dk/kbhbase/gfx.nsf/Files/Roger%20Buch_1.%20delrapport_230902.doc/$file/Roger%20Buch_1.%20delrapport_230902.doc)
- Bühler, Charlotte & Fred Massarik (eds.) (1968). *The Course of Human Life. A Study of Goals in the Humanistic Perspective*. New York: Springer.
- Cartwright, Darwin & Alvin Zander (1968). *Group Dynamics – Research and Theory*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Chafetz, Janet S. (1999). *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Cole, Michael & Sheila Cole (2001). *The Development of Children*. New York: Worth Publishers.
- Crutchfield, Richard S. (1955). „Conformity and Character“. *American Psychologist*, 10:191–198.
- Dewey, John (1944). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dickson, Anne (1988). *Og jeg mener hva' jeg si'r – kvinder og selvværd*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fromm, Erich (1955). *The Sane Society*. Reinhart.
- Fuchs, Marek (2002). „Children and juveniles as respondents“. Paper ICIS August 25–28 2002.
- Gecas, Viktor (2003). „Self-Agency end the Life Course“, pp. 369–390 i Jeylan T. Mortimer & Michael J. Shanahan (eds.). *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Golombok, Susan & Melissa Hines (2002). „Sex Differences in Social Behavior“, i Peter K. Smith & Craig H. Hart (eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Habermas, Jürgen (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hammershøj, Lars Geer (2002). *Selvdannelse og socialitet – Forsøg på en konstruktivistisk orienteret socialanalytisk samtidsanalyse*. København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Held, David (1996). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Helwig, Charles C. & Elliot Turiel (2002). „Children's Social and Moral Reasoning“, i Peter K. Smith & Craig H. Hart (eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Henriksen, Jens Olav & Arne Johan Vetlesen (2000). *Omsorgens etik – Grundlag, værdier og etiske teorier i arbejdet med mennesker*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Heywood, Andrew (1997). *Politics*. New York: Macmillan.
- Hollnagel, Hanne (1985). *40-åriges helbred – en epidemiologisk undersøgelse af 40-årige kvinder og mænd i Københavns Amt*. København: Institut for Almen Medicin, Københavns Universitet.
- Honohan, Iseult (2003). *Shaping virtuous citizens – nation-building and its republican limits*. WP. <http://www.politicaltheory.dk/conference/res/papers/5192003181837HonohanRepNat.pdf>

- Hove, Peter Andersen (1999). *Udviklingen i kvinders politiske deltagelse i Danmark*. København: Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.
- Illeris, Knud (1974). *Problemorientering og deltagerstyring – oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.
- Imsen, Gunn (red.) (2000). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, Bo (1998). *Eksistensens psykologi – En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, Bo (2001). *Hvad er god forskning? – Psykologiske og sociologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, Bo, Irene Christiansen & Christina Sand Jespersen (2003). *Mød eleven. Læreren vej til demokrati i klassen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jarlov, Carsten et al. (1974). „Political Socialization of Danish Schoolchildren“. *Working paper No. 2*. Århus: Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Jarlov, Carsten & Togeby, Lise (1978). „Socialisering til politik – eller hvordan man bliver politisk involveret“. *Politica*, 10, 3.
- Järvinen, Margaretha (1998). „Social konstruktivisme i kønsforskningen“, pp. 88–104 i Margaretha Järvinen & Margareta Bertilsson. *Social-konstruktivisme – bidrag til en kritisk diskussion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kindermann, Thomas (2003). „Children’s Relationships and Development of Person – Context Relations“, pp. 407–430 i Jaan Valsiner & Kevin J. Connolly (eds.). *Handbook of Developmental Psychology*. London: Sage Publications.
- Knudsen, Susanne V. & Iris Rittenhofer (red.) (2000). *Kvinder, Køn og Forskning*, 9, 1.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Volume One – the Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row, Publishers.
- Kohlberg, Lawrence (1984). *Essays on Moral Development, Volume Two – The Psychology of Moral Development*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Kolb, David (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kreiner, Svend (1999a). *Statistisk problemløsning. Præmisser, teknik og analyse*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Kreiner, Svend (1999b). *SPSS. Introduktion til databehandling & statistisk analyse*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Kristensen, Niels Nørgaard (1998). *Skolebestyrelser som politisk læringssted – muligheder og problemer demokratisk set*. Aalborg: Særtryk fra Økonomi, Politik og Forvaltning.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macpherson, Crawford Brough (1977). *The Life and Times of Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Martinussen, Willy (2003). *Folkestyre? – Politisk medborgerskap i Norge over den siste generasjonen. Makt- og demokratiutredningens rapportserie nr. 59*. Oslo: Akademika.
- Maynor, John (2001). „Types of Republicanism“. Paper for the 51st Political Studies Association Conference, Manchester.
- McHale, Susan M., Jacinda K. Dariotis & Tina J. Kauh (2003). „Social Relationships and Development in Middle Childhood“, pp. 241–267 i Richard M. Lerner, M.A. Easter-

- brooks & Jayanthi Mistry (eds.). *Handbook of Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Milgram, Stanley (1977). *Lydighedens dilemma*. København: Munksgaard.
- Mill, John Stuart (1991). *Om friheden*. København: Munksgaard.
- Modgil, Sohan & Celia Modgil (red.) (1985). *Lawrence Kohlberg – Consensus and Controversy*. London: The Falmer Press.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red.) (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nozick, Robert (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.
- Nucci, Larry P. (1981). „The development of personal issues: A domain distinct from moral or social concepts“. *Child development*, 52, 114–121.
- Nucci, Larry P. (1996). „Morality and the Personal Sphere of Action“, pp. 41–60 i Edward Reed, Elliot Turiel, & Terrance Brown (eds.). *Values and knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nørgaard, Ellen (1977). *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigsstiden*. København: Gyldendal.
- Pateman, Carole (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patten, Allan (1996). „The Republican Critique of Liberalism“. *British Journal of Political Science*, 26, 1:25–44.
- Pettit, Philip (1997). *Republicanism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, Jean (1969). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Rosenthal, R. & L. Jacobsen (1968). „Self-fulfilling prophecies in the classroom – teachers’ expectations as unintended determinants of pupils’ intellectual competence“, i Martin Deutsch & Arthur Jensen (eds.). *Social class, race, and psychological development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scharmer, Claus Otto (2001). „Self-transcending knowledge“, pp. 68–90 i Ikujiro Nonaka & David Teece (eds.). *Managing industrial knowledge – creation, transfer and utilization*. London: Sage Publications.
- Schein, Edgar H. (1969). *Process Consultation*. Massachusetts: Reading.
- Schmidt, Lars Henrik (1990). *Det sociale selv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schäfer, Michael (2002). „Memory in the constitution of constitutions“. *Ratio Juris*, 15, 4:403–418.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scott, Jacqueline (1997). „Children as respondents – methods for improving data quality“, pp. 331–350 i Lars Lyberg et al. (eds.). *Survey Measurement and Process Quality*. New York: Wiley.
- Sjølund, Anne (1965). *Gruppepsykologi*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Smith, Adam (1976). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon Press.
- Sommer, Dion (2003). *Barnomspsykologi – udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Stern, Daniel N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stockard, Jean (1999). „Gender Socialization“, pp. 215-228 i Janet S. Chafetz. *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tagiuri, Renato & George H. Litwin (eds.) (1968). *Organizational Climate*. Boston: Harvard University Press.
- Turner, John C. & Rina S. Onorato (1999). „Social Identity, Personality, and Self-Concept: A Self-Categorization Perspective“, pp. 11-46 i Tom R. Tyler, Roderick M. Kramer & Oliver P. John (eds.). *The Psychology of the Social Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tyler, Tom R., Roderick M. Kramer & Oliver P. John (eds.) (1999). *The Psychology of the Social Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Valsiner, Jaan & Kevin J. Connolly (2003). *Developmental Psychology*. London: Sage Publications.
- Winnicott, Donald W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment – Studies in the Theory Emotional Development*. New York: International Universities Press, Inc.

UDGIVELSER FRA MAGTUDREDNINGEN

PR. I. MAJ 2004

B Ø G E R

- Jørgen Goul Andersen, Peter Munk Christiansen, Torben Beck Jørgensen, Lise Togeby & Signild Vallgård (red.) (1999). *Den demokratiske udfordring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Peter Munk Christiansen, Birgit Møller & Lise Togeby (2001). *Den danske elite*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Anette Borchorst (red.) (2002). *Kønsmagt under forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Martin Marcussen (2002). *OECD og idespillet – Game Over?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Lise Togeby (2002). *Grønlandere i Danmark. En overset minoritet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Torben Beck Jørgensen & Kurt Klaudi Klausen (red.) (2002). *Territorial dynamik – streger på landkort, billeder i vore hoveder*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Flemming Mikkelsen (red.) (2002). *Bevægelser i demokrati. Foreninger og kollektive aktioner i Danmark*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jens Blom-Hansen (2002). *Den fjerde statsmagt? Kommunernes Landsforening i dansk politik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Margaretha Järvinen, Jørgen Elm Larsen & Nils Mortensen (red.) (2002). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Anker Brink Lund (2002). *Den redigerende magt – nyhedsinstitutionens politiske indflydelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Finn Sivert Nielsen & Inger Sjørnslev (red.) (2002). *Folkets repræsentanter. Et antropologisk blik på Folketinget*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Thomas Pedersen (red.) (2002). *Europa for folket? EU og det danske demokrati*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Peter Munk Christiansen & Asbjørn Sonne Nørgaard (2003). *Faste forhold – flygtige forbindelser. Stat og interesseorganisationer i Danmark i det 20. århundrede*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Martin Marcussen & Karsten Ronit (red.) (2003). *Internationaliseringen af den offentlige forvaltning i Danmark – forandring og kontinuitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gorm Winther (red.) (2003). *Demokrati og magt i Grønland*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lise Togeby (2003). *Fra fremmedarbejdere til etniske minoriteter*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Torben Beck Jørgensen (red.) (2003). *På sporet af en offentlig identitet – værdier i stat, amter og kommuner*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Erik Damgaard (2003). *Folkets styre. Magt og ansvar i dansk politik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

- Hans Mouritzen (red.) (2003). *Er vi så forbeholdne? Danmark over for globaliseringen, EU og det nære*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hans Sode-Madsen (2003). *Farlig ungdom. Samfundet, ungdommen og ungdomskommissionen 1945-1970*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lars Bille & Jørgen Elklit (red.) (2003). *Partiernes medlemmer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Peter Munk Christiansen & Lise Togeby (red.) (2003). *På sporet af magten*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tim Knudsen (2003). *Offentlighed i det offentlige. Om historiens magt*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Niels Nørgaard Kristensen (2003). *Billeder af magten. Portrætter til forståelse af magt og demokrati*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lise Togeby, Jørgen Goul Andersen, Peter Munk Christiansen, Torben Beck Jørgensen & Signild Vallgård (2003). *Magt og demokrati i Danmark. Hovedresultater fra Magtudredningen*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgen Goul Andersen (2003). *Over-Danmark og under-Danmark? Ulighed, velfærdsstat og politisk medborgerskab*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Signild Vallgård (2003). *Folkesundhed som politik. Danmark og Sverige fra 1930 til i dag*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgen Grønnegård Christensen (2003). *Velfærdsstatens institutioner*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Palle Svensson (2003). *Folkets røst. Demokrati og folkeafstemninger i Danmark og andre europæiske lande*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mogens Rüdiger (2003). *Statens synlige hånd. Om lovgivning, stat og individ i det 20. århundrede*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Thomas Pallesen (2003). *Den vellykkede kommunalreform og decentraliseringen af den politiske magt i Danmark*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Henrik Jensen (2003). *Europaudvalget – et udvalg i Folketinget*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Per Boje & Morten Kallestrup (2004). *Marked, erhvervsliv og stat. Dansk konkurrencelovgivning og det store erhvervsliv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bertel Heurlin (2004). *Riget, magten og militæret. Dansk forsvars- og sikkerhedspolitik under Forsvarskommissionerne af 1988 og af 1997*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jacob Torfing (2004). *Det stille sporskifte i velfærdsstaten. En diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Anette Warring (2004). *Historie, magt og identitet. Grundlovsfejring gennem 150 år*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jens Hoff (red.) (2004). *Danmark som informationssamfund. Muligheder og barrierer for politik og demokrati*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ida Elisabeth Koch, Kristine Røberg, Sten Schaumburg-Müller & Jens Vedsted-Hansen (2004). *Menneskerettigheder og magtfordeling – domstolskontrol med politiske prioriteringer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bo Jacobsen, Flemming Troels Jensen, Mikkel Bo Madsen, Marius Sylvestersen & Claude Vincent (2004). *Den vordende demokrat – en undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

SKRIFTER

- Erik Oddvar Eriksen (1999). *Is Democracy Possible Today?* Århus: Magtudredningen.
- Ole Hammer & Inger Bruun (2000). *Etniske minoriteters indflydelskanaler*. Århus: Magtudredningen.
- Jens Peter Frølund Thomsen (2000). *Magt og indflydelse*. Århus: Magtudredningen.
- Jørgen Elklit, Birgit Møller, Palle Svensson & Lise Togeby (2000). *Hvem stemmer – og hvem stemmer ikke?* Århus: Magtudredningen.
- Jacob Gaarde Madsen (2000). *Mediernes konstruktion af flytninge- og indvandrerspørgsmålet*. Århus: Magtudredningen.
- Karsten Vrangbæk (2001). *Ingeniørarbejde, hundeslagsmål eller hovedløs høne? Ventetidsgarantier til sygehusbehandling*. Århus: Magtudredningen.
- Søren Laursen (2001). *Vold på dagsordenen. Medierne og den politiske proces*. Århus: Magtudredningen.
- Jørgen Goul Andersen & Mette Tobiassen (2001). *Politisk forbrug og politiske forbrugere. Globalisering og politik i hverdagslivet*. Århus: Magtudredningen.
- Erik Albæk, Peter Munk Christiansen & Lise Togeby (2002). *Eksperter i medierne. Dagspressens brug af forskere 1961-2001*. Århus: Magtudredningen.
- Helle Porsdam (2002). *Fra pax americana til lex americana? En diskussion af dansk retliggørelse som en påvirkning fra USA*. Århus: Magtudredningen.
- Eva Østergaard-Nielsen (2002). *Politik over grænser: Tyrkeres og kurderes engagement i det politiske liv i hjemlandet*. Århus: Magtudredningen.
- Jonathan Schwartz (red.) (2002). *Medborgerskabets mange stemmer*. Århus: Magtudredningen.
- Walter Korpi (2002). *Velfærdsstat og socialt medborgerskab. Danmark i et komparativt perspektiv, 1930-1995*. Århus: Magtudredningen.
- Steen Thomsen, Torben Pedersen & Jesper Strandskov (2002). *Ejerskab og indflydelse i dansk erhvervsliv*. Århus: Magtudredningen.
- Frank Rasmussen & Peder Andersen (2002). *Globaliseringens økonomiske konsekvenser for Danmark*. Århus: Magtudredningen.
- Carsten Greve (2002). *Privatisering, regulering og demokrati. Telestyrelsens funktion som uafhængig reguleringsmyndighed*. Århus: Magtudredningen.
- Ann-Dorte Christensen (2003). *Fortællinger om identitet og magt. Unge kvinder i senmoderniteten*. Århus: Magtudredningen.
- Thomas Schøtt (2003). *Den økonomiske elites netværk*. Århus: Magtudredningen.
- Peter Dahler-Larsen & Niels Ejersbo (2003). *Djeficering – myte eller realitet?* Århus: Magtudredningen.
- Jan H. Hermansen, Lars Bille, Roger Buch, Jørgen Elklit, Bernhard Hansen, Hans Jørgen Nielsen & Karina Pedersen (2003). *Undersøgelsen af medlemmerne af de danske partiorganisationer. Dokumentation*. Århus: Magtudredningen.
- Lars Torpe & Torben K. Kjeldgaard (2003). *Foreningssamfundets sociale kapital. Danske foreninger i et europæisk perspektiv*. Århus: Magtudredningen.
- Jens Blom-Hansen (2003). *Subsidiaritetsprincippet vendt på hovedet? EU's strukturpolitik og Danmark*. Århus: Magtudredningen.
- Jens Peter Christensen (2003). *Domstolene – den tredje statsmagt*. Århus: Magtudredningen.
- Camilla Palmhøj Nielsen (2003). *Til glæde for hvem? – om intern regulering i staten*. Århus: Magtudredningen.

- Peter Munk Christiansen & Asbjørn Sonne Nørgaard (2003). *De som meget har ... Store danske virksomheder som politiske aktører*. Århus: Magtudredningen.
- Lise Togeby, Jørgen Goul Andersen, Peter Munk Christiansen, Torben Beck Jørgensen & Signild Vallgård (2003). *Demokratiske udfordringer. Kort udgave af Magtudredningens hovedresultater*. Århus: Magtudredningen.
- Lise Togeby, Jørgen Goul Andersen, Peter Munk Christiansen, Torben Beck Jørgensen & Signild Vallgård (2003). *Power and Democracy in Denmark. Conclusions*. Århus: Magtudredningen.
- Birte Siim (2003). *Medborgerskabets udfordringer – etniske minoritetskvinders politiske myndiggørelse*. Århus: Magtudredningen.
- Anette Borchorst (2003). *Køn, magt og beslutninger. Politiske forhandlinger om barselslov 1901-2002*. Århus: Magtudredningen.
- Peter Dahler-Larsen (2004). *Evaluering og magt*. Århus: Magtudredningen.
- Jens Blom-Hansen & Jørgen Grønnegård Christensen (2004). *Den europæiske forbindelse*. Århus: Magtudredningen.
- Palle Svensson (2004). *Danskeme, magten og demokratiet*. Århus: Magtudredningen.