

Jonas Lieberkind og Jens Bruun

# De unge borgere

Mellem demokratisk og  
politisk dannelse

Aarhus Universitetsforlag

De unge borgere



# De unge borgere

Mellem demokratisk og politisk dannelse

Jonas Lieberkind og Jens Bruun

Aarhus Universitetsforlag 

*De unge borgere*

*Mellem demokratisk og politisk dannelse*

© Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2021

Omslag: Trefold

Tilrettelægning og sats: Narayana Press

Forlagsredaktion: Jakob Jørgensen Vestergaard

Bogen er sat med Minion

E-bogsproduction: Narayana Press, Gylling

ISBN 978 87 7219 621 3 (e-pdf)

Aarhus Universitetsforlag

unipress.dk

Denne bog er beskyttet i medfør af gældende dansk lov om ophavsret. Kopiering til undervisningsbrug må kun ske efter aftale med Copydan Tekst & Node.



FAGFÆLLE-  
BEDØMT

# Indhold

Indledning 7

1. At være og blive en samfundsborger 15
2. Mellem demokratisk og politisk dannelse 27
3. Politisk deltagelse og den reservede borger 59
4. Samtale som politisk deltagelse 83
5. Ungdommens aldersgrænser 95
6. Unge i en kosmopolitisk tid 129
7. Mellem viden om politik og viden i politik 165
8. Konsensus og frihed i politisk dannelse 203
9. Politisk dannelse som dissensus 223



# Indledning

*Jonas Lieberkind og Jens Bruun*

Ambitionen med denne bog er at give en karakteristik af unge som samfundsborgere. Med reference til den tyske filosof Hannah Arendt er de unge ikke alene et udtryk for en ny begyndelse for en generation af borgere, men også for det demokratiske og politiske samfund. I dag markerer de unge desuden en ny begyndelse på et nyt årtusind, som allerede har budt på mange utrolige og uforudsete politiske hændelser, som fordrer demokratisk og politisk dannelse blandt borgerne. Ikke mindst er det en ny begyndelse, hvor de unge spiller en hovedrolle fra Det Arabiske Forår og Occupy Wall Street til klimabevægelsen og demonstrationer for Black Lives Matter. Så hvem er de unge borgere, som er født omkring årtusindskiftet, og hvad kendetegner deres demokratiske og politiske dannelse?

For at undersøge og diskutere disse spørgsmål tager bogen udgangspunkt i *International Civic and Citizenship Education Study 2016* (ICCS 2016) samt en tidligere udgave af ICCS fra 2009 (ICCS 2009). ICCS er det absolut største og mest omfattende studie af unges demokratiske og politiske dannelse i nyere tid, hvilket i sig selv begrunder studiets relevans i denne sammenhæng, men det er også et komparativt studie. Det komparative perspektiv giver en unik mulighed for at undersøge de danske unge i forhold til andre unge borgere fra forskellige dele af verden og hermed identificere de særlige karakteristika, som kendetegner danske unge som samfundsborgere. Når vi her stiller spørgsmålet om, hvem de unge borgere er, er det først og fremmest et forsøg på at karakterisere dem ud fra andre unge verden over. Et væsentligt afsæt for vores analyser er altså de unges egne oplevelser, erfaringer og syn på samfundet, som de fremstår i en international kontekst.



Et andet vigtigt argument for at anvende ICCS er, at målgruppen er elever fra 8. klassetrin, hvoraf langt de fleste er 14 år. Bogen undersøger primært de unge som borgere, men også som elever i skolen, da skolen udgør en afgørende kontekst for deres dannelse, politiske erfaringer og deres forhold til samfundet. En ambition med bogen er derfor også at reflektere over skolen som en bærende dannelsesinstitution i samfundet. Denne aldersgruppe omkring de 14 år nærmer sig afslutningen af skolen og dermed enden på deres tid i samfundets fælles og obligatoriske dannelsesinstitutioner. De unge i 8. klasse befinder sig i en periode af deres liv, hvor de på den ene side i høj grad er præget af deres familie og af fællesskabets samlende institutioner, og på den anden side står de over for at skulle træffe afgørende valg om deres videre uddannelse og dannelse. Vi vil belyse de unge i netop den overgangsperiode, hvor deres dannelse endnu ikke helt har sat sig igennem, men ikke desto mindre har afgørende betydning for deres videre dannelse som borgere. Disse unge er om nogen på dannelsesrejse. Vi ønsker således at diskutere de unge ud fra den dobbelthed af at være et menneske og at blive et menneske, som dannelsesproblematikken består i. I bogens perspektiv handler denne dobbelthed om det at være og at blive en borger i et demokratisk og politisk samfund.

Når vi mener, at de unges dannelsesrejse er afgørende, er det altså, fordi den demokratiske og politiske dannelsesproces, som enhver ny generation gennemløber, altid er anderledes end de tidligere generationers og dermed afgørende for samfundets udvikling. Enhver ny generation af borgere i et demokratisk samfund står med spørgsmålet om, hvordan, hvorfor og i hvilken grad de vil acceptere og videreføre de eksisterende værdier og institutioner. De unges oplevelser, erfaringer og syn på deres verden kan betragtes som tegn på samfundets og demokratiets bevægelser. I bogen har vi tilstræbt at fokusere på de demokratiske og politiske indstillinger, som ikke bare karakteriserer de unge som borgere, men som netop også synes at bære samfundet videre.

Disse analyser af unges måder at være og blive borgere på giver mulighed for og forudsætter for så vidt en diskussion af, hvad man

på dette grundlag kan mene med, og hvordan man kan forstå politisk dannelse i dag? Vi ønsker i denne bog ikke at besvare spørgsmålet fuldt ud, hvilket formodentlig slet ikke lader sig gøre. Inspireret af den tyske filosof Immanuel Kants lille tekst *Hvad er oplysning?* er intentionen derimod at genfremsætte spørgsmålet ud fra samtiden. Antagelsen er, at i særlig grad de unge borgere og nye generationer markerer nye præmisser for samtiden – en ny begyndelse – som netop kræver, at spørgsmålet genfremsættes. At genfremsætte spørgsmålet er ikke en ensidig abstrakt øvelse – hvad er det gode liv, det gode samfund og den gode dannelse – men også en empirisk undersøgelse og diskussion af de muligheder og begrænsninger, de unge har for at være og blive borgere.

Bogen udspiller sig i en række kapitler, der hver især undersøger forskellige aspekter af unge som samfundsborgere og parallelt diskuterer forskellige elementer ved demokratisk og politisk dannelse. I bogens første seks kapitler anvender vi empirien fra ICCS til at analysere de unges oplevelser, erfaringer og syn på samfundet i sammenligning med andre unge verden over. I kapitel 1 optegnes nogle helt overordnede internationale resultater og tendenser fra ICCS 2009 til ICCS 2016 i unges demokratiske og politiske dannelse. Dette kapitel åbner for de efterfølgende kapitlers temaer og analyser af de danske unge. I kapitel 2 beskrives en række centrale resultater, som er karakteriserende for de danske unge i spændet mellem demokratisk og politisk dannelse. Kapitel 3 fokuserer på politisk deltagelse blandt unge og diskuterer det, der i kapitlet beskrives som de danske unges tilbageholdende og reserverede politiske attitude. Kapitel 4 fokuserer på de unges indstilling til samtale som politisk deltagelse og derigennem deres syn på samtaledemokratiets – det deliberative demokratis – afgørende forudsætning. Denne analyse giver anledning til at diskutere nye former for politisk engagement blandt unge. Kapitel 5 beskriver de unges opfattelser af de aldersgrænser, der gør sig gældende for unges liv som borgere. Kapitel 6 åbner igen op for et bredere udvalg af datamaterialet fra ICCS med særligt henblik på at diskutere de unge som del af en kosmopolitisk virkelighed.

I bogens sidste tre kapitler fortsættes diskussionen om unge borgere og politisk dannelse på et abstrakt og teoretisk grundlag. Det samlende for de tre kapitler er spørgsmålet om, hvilke refleksioner de empiriske analyser og de forudgående diskussioner giver anledning til. En vigtig forudsætning for at være og blive en oplyst og dannet borger er, at borgeren har viden om og forstår demokratiets forudsætninger. Kapitel 2 viser, at de danske unge har endog meget viden om og god forståelse for demokrati, men hvad kan man overhovedet forstå ved viden i et demokrati? Kapitel 7 diskuterer dette spørgsmål. Kapitel 8 og 9 runder bogen af og diskuterer med to forskellige greb, hvordan man kan forstå politisk dannelse i dag. Kapitel 8 tager tråden op fra Kants spørgsmål, *Hvad er oplysning*, og argumenterer for, at politisk dannelse består af en vis konsensus mellem borgere og samtidig af borgernes frihed. Kapitel 9 tager i særlig grad bogens ambition på sig om at genfremsætte spørgsmålet ud fra de danske unges dannelse. Antagelsen er her, at der i en dansk kontekst mangler et fokus på og en forståelse for betydningen af dissensus (dissens, uenighed, forskel) – eller mere enkelt formuleret: respekten for forskellen til hinanden – i og med unges dannelse som samfundsborgere.

Selv om bogen er et resultat af utallige diskussioner gennem flere år mellem de to forfattere, er ambitionen ikke at lave en sammenhængende fremstilling på baggrund af en konsistent og gennemgående idé. Bogen er langt hen ad vejen et eksperiment, for så vidt at den tilstræber at være undersøgende, såvel empirisk som teoretisk. De forskellige kapitler søger således at kaste nyt lys over unge borgere mellem demokratisk og politisk dannelse fra forskellige perspektiver og ud fra det forhold, at både unge og dannelse er levende kategorier, som snarere må genovervejes løbende end defineres endegyldigt. Bogens indhold og struktur er derfor skrevet og organiseret med denne åbenhed for øje. Strukturen i bogen er ganske vist tilrettelagt med henblik på en fortløbende læsning, men kapitlerne kan også læses enkeltvist som selvstændige artikler. Det er ligeledes muligt at læse bogen i omvendt rækkefølge, hvis man foretrækker at starte med de teoretiske diskussioner af politisk dannelse.

## Om datamaterialet og ICCS

ICCS er tilrettelagt på den måde, at eleverne fra de medvirkende lande deltager i henholdsvis en fælles international undersøgelse og i en supplerende undersøgelse, der kun omfatter lande fra samme verdensdel. Denne bog trækker primært på resultater fra den internationale del, men også fra Danmarks deltagelse i en del af undersøgelsen, der vedrører lande fra Europa.

Målgruppen for ICCS er elever, der går på 8. klassestrin (8. skoleår) i et lands ordinære skolesystem. Aldersmæssigt vil det i de fleste lande sige, at de medvirkende unge er 14 år gamle. I ICCS 2009 er de medvirkende unge således født omkring 1995, og i ICCS 2016 omkring 2002. Altså kort før og efter årtusindskiftet.

De enkelte lande deltager i ICCS med en stikprøve på minimum 150 skoler, hvorfra der udtrækkes mindst en 8.-klasse på hver skole til undersøgelsen. Alle elever i de udtrukne klasser deltager. Den typiske stikprøvestørrelse per land er mellem 3.000 og 4.500 elever. Det danske datamateriale indeholder besvarelser fra cirka 6.250 elever fra godt 300 klasser fra 185 skoler. Den danske stikprøve af skoler har en geografisk spredning og fordeling på offentlige og private/frie skoler, der procentvis ligger meget tæt på de faktiske forhold.

De medvirkende lande fremgår af skemaet nedenfor opdelt efter geografi.

Norden	Europa		Rusland	Asien	Latinamerika
Danmark	Belgien (flamsk)	Letland	Rusland	Hongkong	Chile
Finland	Bulgarien	Litauen		Syd Korea	Colombia
Norge	Estland	Malta		Taiwan	Den Dominikanske Republik
Sverige	Holland	Slovenien			Mexico
	Italien	Tyskland (Nordrhein- Westfalen)			Peru
	Kroatien				

For at sikre, at landenes resultater kan sammenlignes, stilles der i ICCS 2016 store krav til, at de enkelte lande overholder undersøgelsens tekniske standarder. Det lykkedes i ICCS 2016 ikke helt for Hongkong, Sydkorea og Tyskland (der kun deltager med Nordrhein-Westfalen). De tre landes resultater er derfor ikke medregnet i de samlede internationale gennemsnit, der gengives i bogen. Tysklands resultater er dog medtaget i tabellerne i kapitel 5, der kun omfatter de europæiske lande. Yderligere oplysninger om designet og gennemførelsen af ICCS 2016 og de overordnede internationale resultater kan findes på dansk i *Unge, skole og demokrati. Hovedresultater af ICCS 2016 fra 2018* på Aarhus Universitetsforlag.

I denne bog veksles der imellem at bruge skalascorer og procenttal i præsentationen af datamaterialet og resultaterne fra ICCS 2016. I de fleste tilfælde opgøres resultaterne som landenes gennemsnit på skalaer, der beskriver landenes relative placeringer i forhold til hinanden. De benyttes typisk i forbindelse med analyser af forskellige temaer om unges holdninger, værdier og interesser. Som det for eksempel kan ses i kapitel 1 (figur 1.1), er hver skala navngivet med et ord eller begreb, der angiver det undersøgte tema (for eksempel valgdeltagelse, politisk selvtillid, kønsrettigheder). Dataindsamlingsmetoden består i, at eleverne forelægges en række spørgsmål om det tema, der undersøges. Det drejer sig typisk om fire til syv spørgsmål. Eleverne tilkendegiver deres svar på Likert-skalaer af typen *meget uenig, uenig, enig, meget enig*. Svarene på de forskellige spørgsmål indgår i beregningen af én latent variabel for et givent tema. På skalaerne for de latente variable er det internationale gennemsnit sat til værdien 50 skalapoint, og skalaerne har en standardafvigelse på 10 point. På disse skalaer er talmæssigt små forskelle ofte statistisk signifikante. Hvis et land blot ligger ét skalapoint over eller under det internationale gennemsnit, vil den forskel næsten altid være statistisk signifikant. Skalaens gennemsnit på 50 og standardafvigelse på 10 indebærer, at cirka 68 procent af populationen i en normalfordeling vil befinde sig imellem 40 og 60 point på skalaen (og cirka 16 procent af eleverne henholdsvis lavere eller højere end 40 og 60 point). Skalaerne har også den fordel,

at de for manges vedkommende er brugt i identisk form i ICCS 2009 og ICCS 2016. Det betyder, at de kan bruges til sammenligninger af resultater fra henholdsvis ICCS 2016 og ICCS 2009, hvorved det bliver muligt at analysere udviklingen (se kapitel 1).

I nogle af bogens kapitler anvendes procentfordelinger, når det for en given diskussion er mere relevant at fokusere på de unges svar på konkrete enkeltstående spørgsmål. Procentfordelinger vises altid som vægtede og valide (andele af de elever, der har afgivet et svar) procenter i hele tal.

Det gælder for alle resultater, at der er en statistisk usikkerhed. Den er generelt meget lille, for procenttals vedkommende typisk plus/minus 1 procentpoint, hvilket generelt er uden betydning for den type af analyser, der arbejdes med i denne bog. Enkelte steder er det dog anført, hvis der i statistisk forstand er usikkerhed om en given analyse. For en mere indgående og systematisk fremlæggelse af undersøgelsens metodiske og statistiske design henvises til udgivelsen *ICCS 2016 Technical Report* fra 2018 udgivet af IEA.

Den danske deltagelse i ICCS-undersøgelserne gennemføres på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet, hvor arbejdet med ICCS 2016 er knyttet til Afdeling for Pædagogisk Sociologi. Gennemførelsen af IEA-undersøgelser på DPU koordineres via Nationalt Center for Skoleforskning. Danmarks deltagelse i ICCS 2016 er samfinansieret af Aarhus Universitet og Undervisningsministeriet. EU-Kommissionen har desuden støttet gennemførelsen ved at give et tilskud til de europæiske landes internationale omkostninger i ICCS 2016.



# 1. At være og blive en samfundsborger

*Jonas Lieberkind*

Det er vanskeligt at forestille sig et samfund, hvor det at skabe, forme og danne en borger ikke er en grundliggende og nødvendig samfundsopgave. Uanset om samfundet er et diktatur eller et demokrati, er dets fortsatte opretholdelse betinget af, at borgerne kan identificere sig med det, tillægger det værdi og forpligter sig over for samfundets fællesskab.

Magthavere og politikere har stort set altid betragtet uddannelse og dannelse som et afgørende redskab til at skabe nyttige, loyale og gode borgere (Biesta, 2013, p. 13). Siden udbredelsen af de nationale skolesystemer rundt om i Europa i det 19. århundrede og frem har skolen været den vigtigste institution med hensyn til at danne samfundsborgere (Mouritsen, 2015, p. 392). Grundskolen og dens elever er derfor et af de mest centrale steder at orientere sig og undersøge, hvis man vil have et indtryk af samfundets måde at skabe, forme og danne borgere på og dermed, hvilke borgertyper de unge er for indeværende og vil udvikle sig som. Dette kapitel skal på baggrund af *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*, som har undersøgt elever i 8. klasse i et internationalt komparativt perspektiv, tegne konturerne af en generation af unge som samfundsborgere og som kommende borgere.

Aldersgruppen af 14-15-årige i 8. klasse nærmer sig på den ene side afslutningen af grundskolen og dermed enden på samfundets obligatoriske uddannelses- og dannelsesinstitutioner. Herfra bliver det i højere grad op til den enkelte at vælge selv på baggrund af socialisering, dannelse og interesser. På den anden side er disse unge endnu ikke uddannede eller dannede. De er om nogen på dannelsesrejse.

Fokus retter sig således her mod det både at være og blive en



borger, det vil sige mod det dobbeltforhold, som er en af dannelsesproblematikkens grundpiller: at man på én og samme gang er og må respekteres som menneske og alligevel er i færd med at udvikle sig som menneske. I den klassiske dannelsesstradition handler det om den paradoksale fordring for *mennesket* at blive *menneske*. Den tyske filosof Immanuel Kant formulerer det eksemplarisk i sine forelæsninger om pædagogik: "Mennesket kan kun blive menneske gennem opdragelsen" (Kant, 2000, p. 23). Mennesket skal altså realisere sig selv som et konkret menneske, men samtidig og i kraft af sig selv realisere det fælles menneskelige og det gode samfund (Schmidt, 1999). Målet med dannelse er, som også den tyske filosof Wilhelm von Humboldt skrev, at udfolde, realisere og forædle 'menneskeheden i vores person' (Humboldt, 1980, p. 235). I en sociologisk og måske i en lidt forenklet terminologi kunne man tale om forholdet mellem den unges konkrete liv og den unges forventning til sig selv som en voksen og dannet borger. Denne forventning afspejler den unges mellemværende med forestillingen om det gode samfund. Det er netop en række af disse fordringer, forventninger og mellemværender, som dette kapitel og denne bog vil belyse. I ICCS' omfangsrige test og spørgeskemaundersøgelse fokuseres der på de forhold, som optager de unge her og nu, men også på de værdier og holdninger, som de mener, er centrale for det at blive en (god) voksen borger. Kapitlet vil således forsøge at besvare spørgsmålet: Hvad vil det sige at være og blive en samfundsborger i dag? Forholdet mellem det at være og blive en samfundsborger handler altså i denne sammenhæng om politisk og demokratisk dannelse.

Med ICCS-undersøgelsen kan man ikke sige noget definitivt om, hvordan de unge udvikler sig og vil blive som voksne borgere. Det er da heller ikke formålet med dette indledende kapitel. Formålet er derimod at identificere det fundament, som de unge generationer skaber, former og danner deres identitet som borgere på. Lidt forenklet kunne man sige, at kapitlet beskriver det 'pædagogiske DNA', som de unge generationer er udstyret med, og som de udvikler sig på baggrund af. Det vil sige de dispositioner i form af viden og

erfaringer, holdninger og værdier, som danner grundlag for deres politiske identitet og fortsatte dannelse. Da kapitlet refererer til en undersøgelse af populationen af 14-15-årige, er dette 'pædagogiske DNA' et udtryk for de dispositioner, som de deler, altså deres fællesgrundlag, og ikke deres individuelle variationer. Ligesom et bestemt DNA-molekyle kan give anledning til mange forskellige livsbaner, vil denne diskussion heller ikke kunne forudsige, hvilke borgere de unge i sidste ende bliver. Ambitionen er at sætte os i stand til bedre at forstå og diskutere generationen af unge, som er født i starten af 2000'erne, deres grundlag for at være og blive borgere og den dannelsesrejse, som de er på.

Dannelse og ikke mindst dannelse af samfundsborgeren handler ikke kun om at udvikle unge mennesker, men også om at transformere samfundet. Dannelse er netop også at skabe en borger for det fremtidige samfund. I den forstand er dannelse omstridt. Der vil altid være forskellige forestillinger om, hvilke værdier og borgertyper der binder et samfund sammen, ligesom der altid vil være forskellige perspektiver på det fremtidige samfund. Dannelse er aldrig bare 'dannelse'. Det er altid allerede et politisk begreb, fordi borgeren i kraft af sin viden og sine erfaringer, holdninger og værdier, kort sagt sin dannelse, indtager en position i samfundet blandt andre mulige, og fordi denne dannelse kunne være en anden. I denne sammenhæng må vi derfor opgive at tale om dannelse i sig selv. Dannelse må snarere betragtes som et konglomerat af psykologiske, sociologiske, politologiske og filosofiske forhold. De unge i 8. klasse er allerede indlejret i en strid om, hvilke værdier der er de sande, hvilket samfund der er det gode, og hvilken borger man bør være og blive.

Når dannelsesbegrebet og fremtidens borgere – herunder samfundets socialiserende og dannende institutioner – debatteres, bliver diskussionen ofte abstrakt og filosofisk. Ofte trækkes der på store tænkere, der kan forklare dannelsens ideale grund og globale mål. Enigheden er stor, når de abstrakte formuleringer om humanitet, fællesskab, tolerance og frihed rulles ud, men lille, når idealerne skal implementeres, pædagogiseres og gøres gældende mellem mennesker.

Så går der politik i den. Disse argumenter og den klassiske dannelses-teoris centrale indsigter er unægtelig vigtige, men de udfordres af, at de i kraft af deres idealiseringer af mennesket og samfundet nedvurderer menneskers, gruppens eller generationens konkrete erfaringer og livsomstændigheder. Barnets og det unge menneskes oplevelser og erfaringer, muligheder og bindinger står ganske svagt over for dannelsens store mål (se kapitel 8 og 9).

En afgørende forudsætning for dette kapitels fokus på de 14-15-årige er, at det at være og blive en samfundsborger også vedrører det konkrete menneskes dispositioner for at danne sig i et samfund og i en tid, hvor de personlige, sociale, materielle og teknologiske livsbetingelser er under transformation. I et politisk perspektiv kan man argumentere for, at der udspiller sig en strid mellem de abstrakte imperativer om de store mål og de unges konkrete erfaringer og muligheder, og mellem de ældre generationers fortolkninger af den rette dannelse og den dannelse, som de unge rent faktisk får.

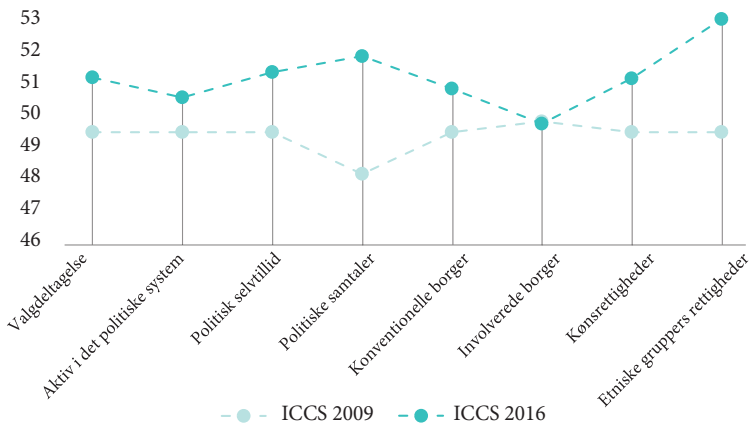
Dette kapitel vil således ikke analysere og vurdere de unge ud fra klassiske dannelsesteorier, abstrakte idealiseringer eller ældre generationers forventninger. Analysen vil tage udgangspunkt i de unge selv og sammenholde dem med andre unge verden over ud fra det internationale komparative perspektiv, som ICCS-datamaterialet gør muligt. Antagelsen er, at den politiske og demokratiske dannelse også vedrører det stof eller materiale – den konkrete generation af unge – som formes i kraft af dannelsesprocessen, og som det fremtidige samfund skabes af. Da ICCS både blev gennemført i 2009 og 2016, vil materialet, som ligger til grund for analysen, ikke alene være i stand til at give et bredere billede af en ungdomsgeneration, men også være i stand til vise, hvorledes generationen af unge udvikler sig over tid.

## **En stigende politisk og demokratisk interesse**

Det måske mest interessante resultat i ICCS er, at der er en klar tendens til, at de 14-årige på tværs af lande og regioner i stigende grad interesserer sig for og engagerer sig i sociale, politiske og demokratiske spørgsmål. Denne udvikling bliver ganske tydelig, når resulta-

terne fra ICCS 2009 sammenlignes med resultaterne fra ICCS 2016. Figur 1.1 illustrerer således, hvorledes gennemsnittet af alle elever, som indgår i undersøgelsen, i stigende grad identificerer sig med en række afgørende temaer, der vedrører deres oplevelse af og syn på det at være og blive en politisk og demokratisk borger.

Figur 1.1 Politisk engagement og demokratiske værdier i 2009 og 2016 (i skalascorer)



ICCS består af to dele, en kognitiv test og en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemadelen, som figur 1.1 refererer til, fokuserer på elevernes syn på forskellige former for deltagelse, deres politiske selvillid, hvor meget de taler om politik og sociale forhold, deres identifikation med forskellige borgertyper og deres forhold til demokratiske værdier såsom kønsrettigheder og etniske gruppers rettigheder med videre. For at gøre det muligt at sammenligne de enkelte landes resultater på de forskellige temaer og over tid vises resultaterne i skalaer og skalascorer. På figur 1.1 præsenteres gennemsnittet af de nationale stikprøver i et kurvediagram for at vise udviklingen i denne periode på 7 år. Det samlede gennemsnit er som udgangspunkt sat til 50 skalapoint i 2009 for hvert tema. De forskellige temaer består af en række

elevspørgsmål, som tilsammen belyser det tema, som skalascorerne i figuren refererer til.

Figuren viser, at eleverne fra 8. klasse i 2016 sammenlignet med 8. klasse i 2009 har en højere forventet *Valgdeltagelse* i forhold til blandt andet kommunale og nationale valg og en større ambition om at deltage *Aktivt i det politiske system*. At være aktiv i det politiske system defineres i ICCS som det at melde sig ind i et parti eller en politisk forening herunder fagforeninger og at støtte en politiker eller et parti under en valgkamp. Derudover har de fået større tillid til egne evner i forhold til at gøre sig gældende politisk i form af *Politisk selvtilid*. At eleverne på tværs af de deltagende lande har fået større interesse for sociale og politiske spørgsmål, viser sig i særlig grad ved, at de i 2016 har langt flere *Politiske samtaler* end i 2009. Her spørges til elevernes politiske samtaler om nationale og internationale forhold med forældre og venner.

De to temaer i figur 1.1, der vedrører borgertyper, demonstrerer for det første, at elever i stigende grad identificerer sig med den *Konventionelle borger*. Denne borgertype undersøges ud fra spørgsmål om, i hvilken grad eleverne tillægger landets formelle demokratiske system, den indirekte styreform, respekten for myndigheder og landets historie værdi. For det andet, at deres identifikation med den *Involverede borger* fra 2009 til 2016 er uændret. Som en undtagelse fra elevernes voksende interesse for sociale, politiske og demokratiske forhold, har gennemsnittet af eleverne i ICCS ikke ændret indstilling til den borger, der ser det som en afgørende værdi at deltage i protester og i andre forskellige politiske aktiviteter i samfundet. Deres generelle stigende politiske og demokratiske interesse giver sig umiddelbart ikke udslag i en mere aktivistisk attitude for gennemsnittet af alle elever. Gennemsnit dækker dog altid over forskelle mellem landene, som skal udfoldes mere i det efterfølgende. Denne lave identifikation med netop den involverede og politisk aktive borger er særligt markant blandt danske elever.

Derudover må det konstateres, at de unge i høj grad går ind for og støtter op om demokratiske værdier. Spørges der specifikt til *Kønsret-*

*tigheder og Etniske gruppers rettigheder*, ser man en stigende positiv tilkendegivelse, tilmed fra et i forvejen højt niveau, over for disse klassiske demokratiske værdier.

Forklaringen på, at der i denne periode er en stigende politisk og demokratisk interesse blandt unge generelt, kan ikke snævert findes i de enkelte lande og i de enkelte landes uddannelsesreformer, læreplaner med videre. Det er et udtryk for en mere generel tendens blandt unge på tværs af lande. Udviklingen viser, at verden til en vis grad er global, og at unges politiske og demokratiske dannelse betinges af erfaringer og tendenser, som også går på tværs af skolesystemer, landegrænser, nationale politikker og diskussioner af uddannelse og dannelse. Dette udelukker dog ikke de nationale kontekster, eller at generationen af unge inden for forskellige geografiske områder gør sig forskellige erfaringer og anlægger forskellige perspektiver på såvel lokale som globale tendenser. I denne bog skal vi netop interessere os for den danske kontekst. Men dette bekræfter, at de unge og tendenser blandt unge i sig selv spiller en hovedrolle, når man ønsker at forstå, hvad det vil sige at være og blive en borger.

## **Politiske attituder og internationale forskelle**

Et andet og delvist mere forventeligt resultat er, at måden, de unge forstår og gør deres politiske engagement og interesser gældende på, varierer på tværs af verdensdele. De unge 14-15-årige, hvor ICCS er gennemført i Europa, Asien, Latinamerika og Rusland, har forskellige syn på de holdninger og værdier, som knytter sig til at være og blive en politisk borger. Dette giver sig blandt andet udslag i, at unge fra særligt de latinamerikanske lande udviser en væsentligt mere aktiv, involveret og handlekraftig indstilling med hensyn til undersøgelsens forskellige temaer end unge fra de europæiske og særligt de nordiske lande. Dette illustreres i figur 1.2.

Når de latinamerikanske unge besvarer spørgsmål, der handler om forventet deltagelse i politiske aktiviteter, politisk selvtillid, forskellige borgertyper, etniske gruppers rettigheder og mange andre temaer, vil de i langt større omfang end for eksempel de nordiske

elever være tilbøjelige til at tilkendegive, at de i høj grad støtter om op eller identificerer sig med disse temaer og spørgsmål. Eleverne fra de latinamerikanske lande og i nogen grad eleverne fra Taiwan ligger på langt de fleste af undersøgelsens forskellige temaer over det internationale gennemsnit. Sådan forholder det sig både i 2009 og i 2016. I det komparative perspektiv er det således oftest elever fra disse lande, som trækker de internationale gennemsnit op.

Figur 1.2 Borgerattituder

### Involveret



#### **Latinamerikanske lande og Taiwan**

- Den Dominikanske Republik, Peru, Mexico, Colombia og Chile

#### **I. Europæiske lande**

- Kroatien, Italien, Litauen

#### **II. Europæiske lande og Rusland**

- **Nordiske lande:** Sverige, Norge, Danmark og Finland
- Bulgarien og Malta

#### **III. Europæiske lande**

- Slovenien, Belgien, Estland, Letland og Holland

### Reserveret

I Norden er eleverne som udgangspunkt langt mere reserverede, det vil sige i den betydning, at de som udgangspunkt er tilbageholdende over for at handle på deres overbevisninger og i mindre grad har et behov for at manifestere deres holdninger og værdier offentligt. Sammenlignet med de latinamerikanske elever er de nordiske langt mere politisk afventende og besindige. Eleverne fra Danmark, Norge, Sverige og Finland ligger tilsvarende under det internationale gennem-

snit på langt de fleste temaer og emner, som undersøges i ICCS. Det betyder ikke, at de danske og de andre nordiske elever ikke går op i eller interesserer sig for sociale, politiske og demokratiske emner, men blot at de har en anden og mere forsigtig, afventende, eftertænksom og altså reserveret attitude over for mange af disse og lignende temaer (se figur 1.1). At have en reserveret attitude over for samfundet og det politiske fællesskab er som udgangspunkt ikke et problem, det er blot en måde – blandt andre mulige – at være og blive borger på.

Direkte adspurgt – hvor meget interesserer du dig for politik og sociale spørgsmål? – er de svenske og danske elever rent faktisk blandt dem i undersøgelsen, som interesserer sig allermest. De er kun overgået af eleverne fra Peru og Rusland. 44 procent af de svenske elever siger, at de enten er *meget* eller *ret* interesserede, den tilsvarende andel af de danske elever er på 40 procent. Det internationale gennemsnit er 34 procent. I Finland og Norge er procentfordelingerne henholdsvis 33 og 31. I den helt modsatte ende af skalaen finder man Holland, hvor kun 18 procent af eleverne svarer, at de interesserer sig for politiske og sociale spørgsmål.

I Holland finder man således en særdeles afventende indstilling blandt gennemsnittet af elever, men her fremstår denne indstilling mere grundlæggende, da de hollandske elever næsten konsekvent placerer sig lavest på de forskellige temaer i den internationale sammenligning. Det er kun i forhold til temaet om kønnenes lige rettigheder, de ligger over det internationale gennemsnit. Og hertil kommer, at de placerer sig markant under gennemsnittet på 12 ud af undersøgelsens 19 temaer. Det er usædvanligt. Dette giver et indtryk af en vis lede ved politiske og demokratiske spørgsmål blandt unge i Holland. I forskningslitteraturen beskrives disse og lignende resultater ofte som udtryk for en desillusioneret og uengageret attitude (Ekman & Amnå, 2012; Norris, 1999).

En sådan attitude og mangel på interesse vil man altid kunne finde blandt unge og for så vidt også blandt de ældre generationer, ligesom det repræsentative demokrati er kendetegnet ved, at ikke alle er i stand til eller vil gå op i spørgsmål, som vedrører fællesskabet. I



denne sammenhæng skal det også fremhæves, at der er en række filosoffer og samfundsforskere, som peger på, at der over de sidste årtier og særligt i den senere tid har vist sig nogle iboende de-politiserende og de-demokratiserende tendenser i de moderne demokratier, som forværrer disse attituder i befolkningerne (Mouffe, 2005; Rancière, 2013; Swyngedouw, 2018). Men det er åbenlyst, at hvis andelen af borgere, som ikke interesserer sig for eller ikke engagerer sig i samfundet, er meget stor som i Holland, kan det gå hen og blive et reelt demokratisk problem. I Danmark er der ingen tegn på, at de unges reserverede politiske attitude er et udtryk for en udbredt lede ved politiske, sociale og demokratiske emner, tværtimod. Sammenligner man med resultaterne fra 2009, har eleverne kun fået en større interesse for politiske og sociale spørgsmål i 2016, og tilsvarende er der et fald i andelen af elever, som ikke interesserer sig for disse spørgsmål (Bruun et al., 2018, p. 65).

Eleverne fra de europæiske lande har som udgangspunkt en mindre involveret indstilling end de latinamerikanske elever. De europæiske elever i undersøgelsen placerer sig fra lidt over gennemsnittet i Italien, Kroatien og Litauen over de nordiske lande til lande som Slovenien, Belgien, Estland, Letland og Holland, hvor eleverne i overvejende grad er mere tilbageholdende, knap så interesserede og på forskellige temaer udviser, hvad man kunne beskrive som desillusionerede og uengagerede indstillinger.

Man kan heraf ikke konkludere, at de latinamerikanske elever er mere politisk engagerede eller mere demokratiske borgere end de nordiske elever eller omvendt for den sags skyld. Disse overordnede resultater demonstrerer først og fremmest, at der blandt unge rundt om i verden er forskellige syn på, hvad det vil sige at være en borger, forskellige måder at artikulere sig som et politisk subjekt på og forskellige former for politisk og demokratisk dannelse. Kort sagt må man konkludere, at der er mange og legitime måder at være og blive en samfundsborger på, og som endvidere kan tjene som inspiration – om end der også er udfordringer i lande som for eksempel Slovenien, Belgien, Estland, Letland og Holland. Disse forskelle er

dog ikke større, end at unge på tværs af landene altovervejende deler en lang række grundsyn på samfund og demokrati.

Disse indledende og overordnede resultater peger på, at de danske unge har en politisk og demokratisk dannelse, som understøtter, hvad der her beskrives som en reserveret borgerattitude. Dette er som sagt ikke et udtryk for en manglende interesse eller et fravær af politisk engagement, men derimod et udtryk for en bestemt måde at være og danne sig som samfundsborger på. Næste kapitel skal uddybe, hvad der kendetegner de danske elevs reserverede attitude.

## Litteratur

- Biesta, G.J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Bruun, J., Lieberkind, J. & Schunck, H.B. (2018). *Unge, skole og demokrati: hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300.
- Humboldt, W.v. (1980). *Werke in fünf Bänden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden: det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal.
- Norris, P. (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford: Oxford University Press.
- Rancière, J. (2013). *Hadet til demokratiet*. København: Møller.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Swyngedouw, E. (2018). *Promises of the political: insurgent cities in a post-political environment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.



## 2. Mellem demokratisk og politisk dannelse

*Jonas Lieberkind*

I den internationale sammenligning er de 14-15-årige unge i Danmark – og til dels i Norden – mere tilbøjelige til at være afventende og tilbageholdende politisk, eller som det beskrives i kapitel 1: De danske 8.-klasser har en politisk reserveret attitude. De danske unges måde at være og blive en borger på er langt mindre præget af et behov for at gøre deres holdninger og værdier gældende i forskellige demokratiske og politiske sammenhænge, end det er tilfældet for jævnaldrende i for eksempel Latinamerika og Sydeuropa. Men de danske unge er absolut ikke tilbageholdende i alle sammenhænge, det vil sige i forbindelse med alle de temaer, som ICCS fokuserer på. De er på ingen måder uengagerede. Tværtimod viser det sig, som vi skal se i dette kapitel, at de på bestemte temaer ligger væsentligt over det internationale gennemsnit i ICCS og altså i særlige sammenhænge udviser en både vidende og engageret indstilling. Man kan formulere det ved at sige, at de danske unge har en ganske særlig måde at være og blive politisk borger på. Deres reserverede attitude dækker således over en særlig indstilling til samfundet, demokratiet og det politiske fællesskab. I dette kapitel skal de danske 8.-klassers politiske indstilling til det demokratiske samfund uddybes og endvidere diskuteres som et forhold mellem demokratisk og politisk dannelse, det vil sige som et forhold mellem to forskellige betoning af det at være og blive en borger.

Hvis man tager højde for, at de latinamerikanske elever kommer fra en anden politisk kultur og generelt har en mere aktiv, involveret og handlekraftig indstilling over for samfundet, jævnfør kapitel 1, og alene sammenligner de danske elever med undersøgelsens euro-

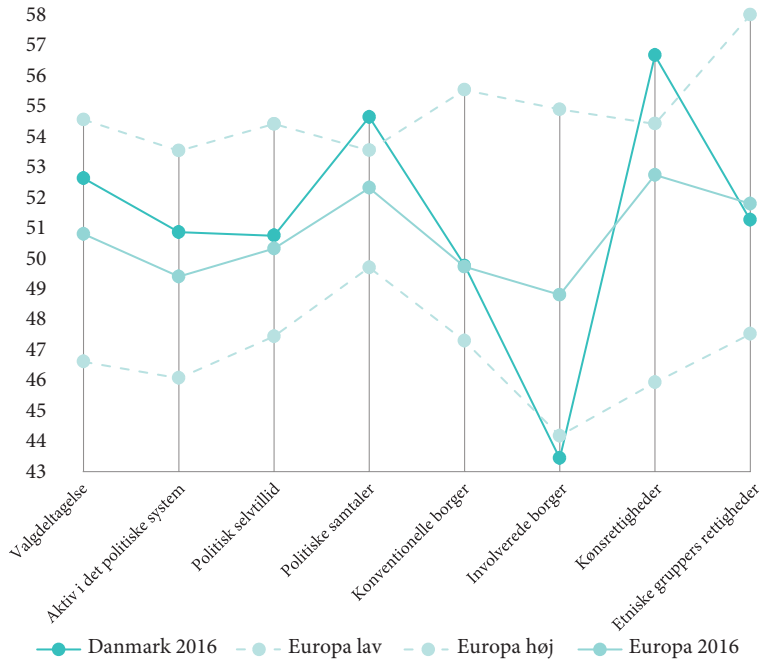
pæiske – og nordiske elever – bliver det i højere grad muligt at identificere de danske unges særlige måde at være og blive en borger på. Denne generation af unge i Danmark har en hel del tilfælles med de europæiske unge, og alligevel adskiller de sig ganske tydeligt på nogle væsentlige områder.

I figur 2.1 illustreres forskellene mellem gennemsnittet af danske og europæiske elever på de samme 8 temaer, som også blev diskuteret i kapitel 1 (figur 1.1). Hvert af de 8 temaer består af en række underspørgsmål, som tilsammen undersøger de pågældende temaer. Resultater gengives i skalapoint. Gennemsnittet for hvert af de 8 temaer er sat til 50 skalapoint på baggrund af gennemsnittet fra undersøgelsen i 2009. Resultaterne fremstilles her i gennemsnittet for Danmark (rød) og de deltagende europæiske lande (blå).<sup>1</sup> De stiplede linjer beskriver henholdsvis de højeste og laveste niveauer i Europa med henblik på at vise, hvor det danske gennemsnit placerer sig i den europæiske spredning.

---

1 Europæiske lande som deltager i ICCS 2016 (og 2009 med \*): Belgien (flamsk)\*, Bulgarien\*, Danmark\*, Estland\*, Finland\*, Holland, Italien\*, Letland\*, Litauen\*, Malta\*, Norge\*, Slovenien\*, Sverige\*, Tyskland (med Nordrhein-Westfalen).

Figur 2.1 Politisk engagement og demokratiske værdier i 2016  
(i skalascore)



I figur 2.1 bliver det tydeligt at se, at de danske elever følger tendenserne blandt eleverne fra de europæiske lande, men samtidig at de danske elever radikaliserer nogle af disse tendenser.

I Danmark, men også i Norge, Italien og Sverige har eleverne en større forventning om at stemme ved valg end eleverne fra de andre europæiske lande. Det er også blandt de danske, norske og svenske elever, at man finder nogle af de største stigninger fra 2009 til 2016 i forventet *Valgdeltagelse*. Temaet om *Valgdeltagelse* vedrører både forventningen til nationale og kommunale valg samt forventningen til det at skaffe informationer om de opstillede kandidater. Så ikke nok med, at de danske unge i høj grad forventer at stemme, de bliver også mere opmærksomme på og positivt indstillede over for at stemme

til valg. Dette blev også bekræftet af udviklingen i valgdeltagelsen til folketingsvalg fra 2015 til 2019, hvor der var en lille øget deltagelse blandt de helt unge (Hansen, 2020b, p. 51), og særligt ved det danske europaparlamentsvalg i 2019, hvor næsten 20 procent flere unge mellem 18 og 21 år stemte sammenlignet med europaparlamentsvalget i 2014 (Hansen, 2020a, p. 26). Også ved kommunalvalget i 2017 så man en lille stigning blandt de unge første- og andengangsvælgere (Hansen, 2018). Generelt er det sådan for eleverne i ICCS, at de på tværs af landegrænser og regioner er meget opsatte på at deltage til kommunale og nationale valg. Kun i Estland og Holland finder man resultater, som ligger markant under det internationale gennemsnit.

Undersøges elevernes forestilling om at være *Aktiv i det politiske system*, ligger det danske resultat over det europæiske gennemsnit. I ICCS vedrører dette tema elevernes forventede deltagelse som voksne i det politiske system via demokratiets traditionelle og formaliserede kanaler (støtte en politiker eller et parti, melde sig ind i et parti, en politisk forening eller en fagforening, selv stille op til kommunalvalg). Denne placering skal dog tages med et vist forbehold, da den eneste grund til, at de danske elever placerer sig så højt i den internationale sammenligning, er, at de ubetinget er dem, hvor den største andel af elever forventer at melde sig ind i en fagforening. Det specifikke spørgsmål løfter således de danske elever uforholdsvis meget på den internationale skala. Udviklingen fra 2009 til 2016 indikerer endvidere en øget opmærksomhed på fagforeningerne blandt de danske elever. På trods af en udbredt bekymring over, at fagforeninger har mistet mange medlemmer de sidste mange årtier, må det konstateres, at fagforeningerne stadig har stor opbakning blandt unge i Danmark relativt til andre unge i Europa.

I forbindelse med temaerne om *Politisk selvtillid*, identifikationen med den *Konventionelle borger*, begge temaer uddybes senere, og opbakningen til *Etniske gruppers rettigheder* er de danske elever overordnet set meget lig de europæiske. I et nordisk perspektiv, det vil sige Danmark, Norge, Sverige og Finland, afviger de danske elever markant i forhold til finske og særligt svenske og norske elevers høje

moral over for etniske gruppers rettigheder. Generelt er det tydeligt at se i datasættet, at de nordiske elever i høj grad støtter op om de klassiske demokratiske værdier, herunder kønnenes ligestilling, men når det kommer til spørgsmål om etniske gruppers rettigheder, er de danske elever altså noget mere forbeholdne og kritiske. I Danmark ser man en stigende accept af etniske gruppers rettigheder fra 2009 til 2016, men heller ikke denne udvikling er på niveau med de tilsvarende stigninger i Norge og Sverige.

De danske resultater er særligt markante på temaerne om *Politiske samtaler* og den *Involverede borger*. De danske elever er rent faktisk dem af alle i undersøgelsen, som tilkendegiver, at de oftest har samtaler med forældre og venner om politiske, sociale og internationale emner. Men de er samtidig den population af unge, som i absolut lavest grad identificerer sig med den *Involverede borger*. Den involverede borger er ifølge ICCS den borger, der forventer at involvere sig direkte og aktivt i samfundet, deltage i protester og i lignende politiske aktiviteter uafhængigt af de formaliserede kanaler. Både de svenske og norske elever ligger her over det europæiske gennemsnit. De danske elever placerer sig derimod markant under det europæiske gennemsnit, ja, selv under de hollandske elever, og opnår således undersøgelsens absolut laveste resultat. Netop forholdet mellem de danske elevers store vilje til at tale om og diskutere politiske emner og så omvendt deres bemærkelsesværdige forbeholdne indstilling med hensyn til at deltage aktivt i offentlige politiske aktiviteter giver en god indikation af deres engagerede og alligevel reserverede politiske attitude.

## Viden og klasserum

En af de tilbagevendende diskussioner om unge som demokratiske borgere handler om, hvorvidt de har forståelse for demokratiet og viden nok om samfundet. Denne diskussion kommer ofte til udtryk som den ældre generations bekymringer over de yngre og forundring over deres måder at agere i samfundet på. Disse bekymringer er formodentlig lige så gamle som selve begrebet ungdom.

Oven på Muhammedkrisen og revitaliseringen af debatten om



demokrati og ytringsfrihed sagde daværende undervisningsminister Bertel Haarder fra Venstre blandt andet: “Vi kan se, at et stigende antal unge ikke har klare begreber om demokrati, og det har givet problemer, der har overrasket os alle. [...] De er blinde over for demokratiet og ved ganske enkelt ikke nok om det” (Undervisningsministeriet, 2006, p. 25). Også i de seneste år har denne bekymring vist sig og denne gang kombineret med frykten for, at bestemte grupper af unge lader sig radikalisere af fundamentalister. Dette har ført til et utal af nye initiativer om demokratisk dannelse og medborgerskab. Blandt andet nedsatte daværende undervisningsminister Merete Riisager i maj 2017 et ‘dialogforum’, som skulle rådgive ungdomsuddannelserne om, hvordan de kunne styrke den demokratiske dannelse. Den første af forummets fire anbefalinger, som kom i 2018, var at styrke de unges “Viden om demokratiske værdier og medborgerskab” (Dialogforum, 2018). I 2020 udkommer Demokratikommissionens rapporter, som ligeledes anbefaler: “at sikre demokratisk uddannelse til alle unge” (Demokratikommissionen, 2020, p. 27).

I denne sammenhæng er det værd at bemærke, at disse og lignende bekymringer om, at unge ikke har viden nok om demokratiet, trækker på en bestemt klassisk opfattelse af, at demokrati er funderet i den vidende borgers rationelle argumenter og velovervejede offentlige engagement (Levinsen & Pedersen, 2006; Svensson, 1979). En vigtig begrundelse for at interessere sig for de unges politiske og demokratiske dannelse er, at der er forskel på unge og ældre generationers oplevelser, erfaringer og viden og måden, de gør denne viden gældende på. De unge tilhører ikke blot en bestemt aldersgruppe, men også en generation, som er fælles om at gøre sig historiske erfaringer på tidens nye og ændrede betingelser (Levinsen & Muusmann, 2008, p. 11). Dette får ikke alene konsekvenser for generationens fortolkning af viden, men også for, hvordan de nye generationer omsætter denne viden (Arendt, 2017; Thomsen, 2003). I et intergenerationelt perspektiv må man nødvendigvis holde fast i, at stor viden og klare begreber om demokrati fortolkes og omsættes på forskellige måder i historien og på tværs af generationerne.

I ICCS testes de unges begreber om, forståelser af og viden om sociale, politiske og demokratiske emner:

- Samfundssystemer (borger, stat, civilsamfund)
- Demokratiske principper (lighed, frihed, retsstat)
- Politisk deltagelse (beslutningsprocesser, indflydelse, aktiviteter)
- Identitet (fællesskab, individualitet)

(Bruun et al., 2018, p. 20)

I 2016 bestod den kognitive test af 88 opgaver, som var fordelt mellem eleverne ud fra et roterende design, således at hver elev besvarede 33 opgaver. Langt størstedelen af testen består af multiple choice-opgaver med fire svarmuligheder og et mindre antal åbne spørgsmål, hvor eleverne selv kunne formulere deres svar. Resultaterne udregnes i skalapoint ud fra Rachmodellen (Schulz et al., 2011; Schulz et al., 2018). Gennemsnittene for de enkelte lande sammenlignes på en skala, hvor det internationale gennemsnit er sat til 500 skalapoint.

Testen viser meget tydeligt i både 2009 og 2016, at de danske 8.-klasser er blandt dem, som forstår og ved allermost. De danske elever opnår i 2016 et gennemsnit på 586 skalapoint, hvilket er 67 skalapoint over det internationale gennemsnit og 51 skalapoint over det europæiske gennemsnit (Bruun et al., 2018, p. 38).

I 2016 er de fem lande, som klarer sig bedst i testen, de nordiske lande samt Taiwan. Siden 2009 har Norge og særligt Sverige forbedret deres niveau væsentligt. I Danmark finder man ikke en signifikant fremgang. Det ændrer dog ikke ved, at de danske elever har et endog meget højt niveau af færdigheder og kundskaber inden for sociale, politiske og demokratiske emner, og at dette høje niveau forekommer stabilt. ICCS testen, og de vidensformer som knytter sig sociale, politiske og demokratiske emner, diskuteres indgående i kapitel 7.

I ICCS indgår også et spørgeskema, som undersøger skoleledernes syn på, hvad de vurderer som de vigtigste formål med den samfundsorienterede undervisning og demokratiforberedende skole. De danske skoleledere giver her en tydelig indikation af, at de danske

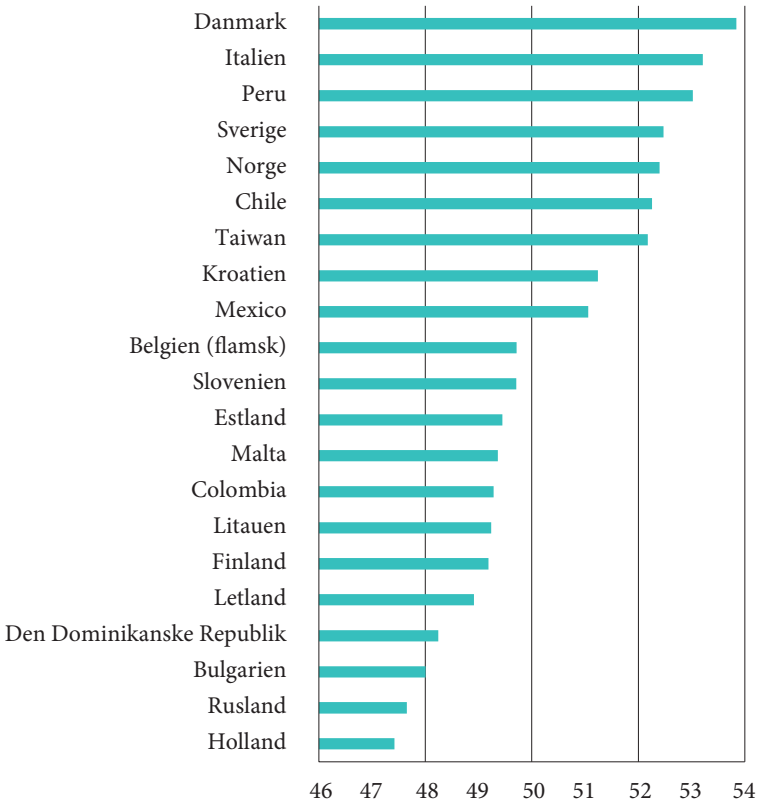
skoler i høj grad prioriterer viden i disse bestræbelser. 61 procent af de adspurgte danske skoleledere siger, at elevernes 'viden om politik og samfund' er et afgørende formål, hvilket er undersøgelsens næsthøjeste andel (Bruun et al., 2018, p. 223). Spørges der tilsvarende til 'deltagelse i lokalsamfundet' og 'deltagelse i skolens liv' tilkendegiver henholdsvis 12 og 8 procent af de danske ledere, at dette er et vigtigt formål i denne sammenhæng. Det er omvendt blandt undersøgelsens laveste andele (Bruun et al., 2018, p. 227).

Nok kan man bekymre sig om de unges måder at være borgere og agere i samfundet på, men det er vanskeligt i et internationalt komparativt perspektiv at argumentere for, at de danske elever ikke ved nok eller har 'klare begreber' om demokrati i forhold til deres aldersgruppe, som Bertel Haarder og mange efter ham gør gældende.

En ting er viden, faglighed og klare begreber, noget andet er det læringsrum og den skolekontekst, hvori elevernes politiske og demokratiske dannelse finder sted, og hvori eleverne kan gøre sig erfaringer med at diskutere, udtrykke meninger og lytte til andre perspektiver. At være og blive en borger må forstås i et bredere perspektiv, som netop også indbefatter de erfaringer, eleverne gør sig, i og med de lærer og opnår viden om samfundet. I ICCS undersøges klasserummets åbenhed ud fra en række spørgsmål, der fokuserer på elevernes oplevelse af, i hvilken grad lærerne er i stand til at motivere eleverne til at give udtryk for egne meninger, om de selv sætter tidens politiske begivenheder til diskussion, også når de fleste andre i klassen mener noget andet, og om lærerne belyser diskussionerne fra forskellige sider.

Et hurtigt kig på figur 2.2 over elevernes oplevelse af klasserummets åbenhed, demonstrerer tydeligt, at de danske elever er blandt dem, der oplever det som endog meget åbent, trygt og motiverende for at diskutere, give meninger til kende og lytte til andre. Resultatet viser endvidere, at der er en positiv sammenhæng mellem oplevelsen af et åbent klasserum og elevernes viden om sociale, politiske og demokratiske emner. Denne sammenhæng er tilmed særlig markant i Danmark (Bruun et al., 2018, p. 182).

Figur 2.2 Oplevelse af klasserummets åbenhed (i skalascore)



Til trods for at Bertel Haarder allerede tidligt i sin karriere udfordrede grundskolens og reformpædagogikkens fokus på elevens egne erfaringer, selvudfoldelse og det åbne klasserum frem for indlæring, lykkedes det først for alvor Venstres statsminister Anders Fogh Rasmussen i begyndelsen af 2000'erne at starte en bred politisk debat om skolens prioriteringer i forhold til viden, færdigheder og kundskaber. Motiveret af de dårlige PISA-målinger sagde han i sin åbningstale til Folketinget i 2003: "Det er, som om indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge:

Hvad synes du selv?” (Kristeligt Dagblad, 2004). Dette var blandt andet et ideologisk forsøg på at udfordre folkeskolens reformpædagogiske ophav og lærernes metodefrihed (Lieberkind, 2015).

Lige siden har skiftende regeringer haft som ambition at styrke fagligheden i grundskolen. Dette har blandt andet vist sig i utallige skolepolitiske tiltag fra undervisningsdifferentiering til nationale test. En OECD-rapport fra 2012 bekræftede, at Danmark er et af de lande – ud af de 37 OECD-lande, som deltog – hvor PISA-resultaterne har haft størst betydning for udformningen af skolepolitikken (Sommer & Klitmøller, 2018).

Ikke mindst skolereformen fra 2014, som var stærkt motiveret af de danske PISA-resultater, har præget og for så vidt radikaliseret denne debat. Blandt andet lyder det i aftaleteksten, som ligger til grund for 2014-reformen: “Vores folkeskole er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere [...]. Men den danske folkeskole står også over for store udfordringer. Det faglige niveau [...] er ikke tilstrækkeligt højt” (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1).

Denne antagelse er yderst tvivlsom, hvis man holder den op mod forskningen på området. For så vidt er det faglige niveau i folkeskolen usædvanligt højt, hvis man specifikt kigger på de kundskaber og færdigheder, som vedrører det at være og blive en borger eller en medborger, som det hedder i aftaleteksten. Det viste den kognitive test allerede i ICCS 2009 og igen i 2016. Det mest tvivlsomme ved antagelsen er dog, at de danske skoler langt fra er de bedste, når det handler om at udvikle ‘aktive’ medborgere. Som vi allerede har set, og som det skal uddybes senere, er danske elever dem, som i mindst grad identificerer sig med den *Involverede borger*, som aktivt tager del i samfundet.

Den vigtige konklusion, som kan drages på baggrund af datamaterialet fra ICCS, er tværtimod, at den danske grundskole leverer et meget højt fagligt niveau på dette område, ligesom skolelederne giver indtryk af, at fagligheden rent faktisk prioriteres ganske meget. Dette skal ses i sammenhæng med, at det reformpædagogiske islæt fra Den Blå Betænkning i 1960-61 og frem, som blandt andet fremhæver elevernes selvudfoldelse og det at skabe et åbent klasserum (Lieberkind,

2013; Nørregaard, 2007), også i disse år præger elevernes hverdag. Tilmed profiterer eleverne fagligt af dette, hvilket sammenhængen mellem stor viden og et åbent klasserum dokumenterer. Der er andre resultater, som peger i samme retning, herunder deres oplevelse af relationen til lærerne, som de danske elever vurderer endog meget positivt (Bruun et al., 2018, p. 184). Også her finder man en sammenhæng mellem lærer-elev-relationen og testresultaterne (Bruun et al., 2018, p. 186).

Der er således ingen grund til at bekymre sig om de danske elevers begreber om demokrati og viden om det demokratiske samfund. Og omvendt er der umiddelbart heller ikke ud fra ICCS belæg for at hævde, at de sidste mange års fokus på PISA, test og faglighed har afskaffet klasserummet som et åbent og debatmotiverende læringsrum. De danske elever har både stor viden om samfundet og stor erfaring fra skolen med at diskutere, give meninger til kende og lytte til andre perspektiver sammenlignet andre unge verden over. Det udfordrende spørgsmål, som trænger sig på i en dansk kontekst og i forhold til de unges dannelse, handler derimod om, at de har langt vanskeligere ved at identificere sig med den involverede medborgers aktive deltagelse i samfundet.

Som baggrund for at diskutere dette spørgsmål er det nødvendigt at give et indtryk af de danske elevers politiske tillid til sig selv, hinanden, institutionerne og fremtiden. En forudsætning for at deltage aktivt og at handle politisk er, at man har tillid til sig selv og omverdenen (Huang et al., 2018).

## **Politisk refleksivitet**

Politisk og demokratisk engagement forudsætter, at man som borger har tillid til sig selv, sine medborgere, samfundets bærende institutioner, og at fremtiden forekommer beboelig. Man kan også formulere det ved at sige, at en afgørende dimension ved politisk og demokratisk dannelse handler om, i hvilken grad man som borger har udviklet politisk selvtillid, det vil sige, at man har oplevet og oplever, at man er i stand til at gøre sine interesser, værdier og viden gældende i de politiske fællesskaber, som man indgår i. Hvordan dette opleves, af-

hænger af den enkeltes individuelle biografi og ofte af det sociale miljø, som man er vokset op i, men der er også en række generelle træk, som kendetegner de forskellige generationer. Her skal vi beskæftige os med disse generelle træk i målgruppen, dem som var 14-15-år i 2016, og hvordan de politisk-psykologisk refererer til det samfund og den verden, som de befinder sig i. I den nyere forskning er der bred enighed om, at borgernes og særligt de unge borgeres politiske engagement i disse årtier individualiseres (Ekman & Amnå, 2012; Inglehart & Welzel, 2005; Ødegård, 2010). Det betyder, at det politiske og demokratiske engagement i stigende grad afhænger af borgernes tillid sig selv og omverdenen.

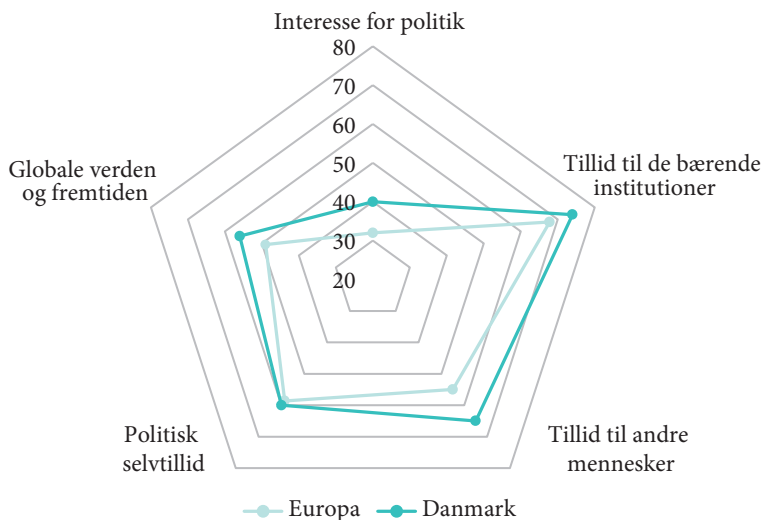
I den internationale litteratur beskrives den politiske tillid til sig selv og omverdenen ofte som 'self-efficacy', 'social capital', 'social trust' eller 'political trust' (Bandura, 1997; Huang et al., 2018; Newton, 2001; Putnam, 2000). Skal man forsøge at sammendrage de vigtigste indsigter fra denne omfangsrige litteratur og samtidig kombinere det med de aktuelle udfordringer, som de nye generationer står over for, kan man tale om de unges politiske refleksivitet. De muligheder og bindinger, som de nye generationer oplever og erfarer, fordrer, at de forskellige definitioner af tillid til sig selv og omverdenen udvides og kommer til at indbefatte nye faktorer. Med et komplekst begreb italesættes en række af disse senmoderne tendenser som 'refleksivitet' i sociologien. Begrebet beskriver det forhold, at individet bliver gradvist mere selvreferentielt og opmærksomt på sig selv i omgangen med andre og omverdenen generelt, og at denne tendens får stadig mere betydning (Beck, 1997; Beck et al., 1994; Giddens, 1992; Tan & Moghaddam, 1995; Ziehe, 1995). De yngre generationer frisesættes i tiltagende grad politisk og kulturelt fra deres forældres generationer, hvorved generationens politisk-psykologisk dispositioner bliver stadig mere afgørende, men også deres evner til at reflektere over og forstå, hvorledes egne oplevelser, handlinger og positioneringer påvirker og påvirkes af andre og samfundet (Lieberkind, 2021a; Harré & Moghaddam, 2003; Rosa, 2013).

Med afsæt i datamaterialet fra ICCS skal der på denne baggrund fokuseres på fem forskellige faktorer:

1. Interesse for politiske og sociale spørgsmål.
2. Tillid til samfundets bærende institutioner (lovgivende, udøvende og dømmende institutioner).
3. Tillid til andre mennesker (medborgeren).
4. Politisk selvtillid, den enkeltes tiltro til egne evner i forhold til at gøre sig gældende politisk på forskellige niveauer og blandt andre (artikulere, diskutere, forstå og handle politisk).
5. Tillid den globale verden og fremtiden (forurening, terror, smitsomme sygdomme, klimaforandringer, fattigdom, finanskriser, kriminalitet, arbejdsløshed).

Figur 2.3 fremstiller disse fem faktorer i to pentagoner med henblik på at tegne et billede af de danske og europæiske elevers politiske refleksivitet. Pentagonerne er beregnet ud fra elevernes procentvise tilslutning til spørgsmål, som relaterer sig til de fem faktorer. Jo større pentagonens areal er, desto mere politisk refleksivitet har eleverne.

Figur 2.3 Politisk refleksivitet (i procent)



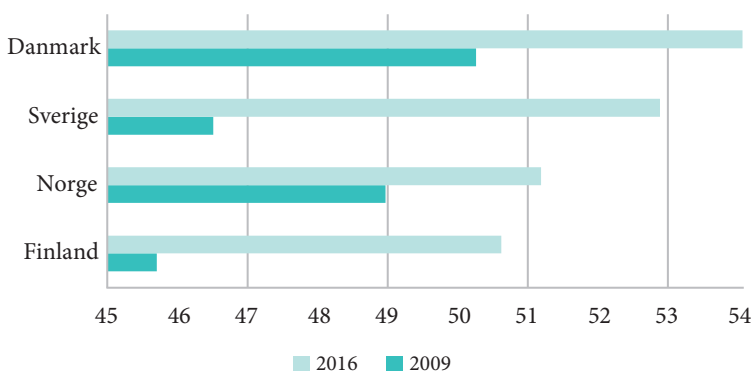


Pentagonerne viser, at de danske elever sammenlignet med gennemsnittet af elever fra de europæiske lande – men også i den internationale sammenligning – umiddelbart har politisk interesse og god politisk tillid til sig selv i og med omverdenen.

Som vi også så i kapitel 1, er de danske elever først og fremmest blandt dem, som interesserer sig allermost for politiske og sociale spørgsmål. Dette fremgår af den danske pentagons øverste lille spids.

Et andet, men måske endnu mere bemærkelsesværdigt resultat i relation til de danske elevers interesse for samfundet, er, at de er den population af unge, som har allerflest politiske samtaler med deres venner og forældre (se figur 2.4). De danske elever opnår ikke bare undersøgelsens største resultat, når man sammenligner elevandelene blandt de deltagende lande, de er også blandt dem, som siden 2009 har oplevet den største fremgang i samtaler med forældre og venner. Denne tendens genfindes også i de andre nordiske lande og i Belgien. Man må således konstatere, at der blandt de nordiske unge er en markant stigende interesse for at tale om politiske og sociale emner; Norge dog i begrænset omfang.

Figur 2.4 Politiske samtaler (i skalascorer)



Pentagonerne viser endvidere, at eleverne generelt – men altså også i Danmark – har stor tiltro til samfundets bærende institutioner. Det

er rent faktisk her, man finder den største tillid blandt de unge mennesker generelt. De nordiske lande er blandt dem, hvor eleverne har allermost tillid til samfundets bærende institutioner. I Danmark er eleverne dog en anelse mere skeptiske i forhold til regeringen og særligt parlamentet end i de andre nordiske lande. Man skal til Latinamerika og i Europa til Kroatien, hvis man skal finde store grupper af unge, som har det mere anstrengt med disse institutioner.

Det er ligeledes i de nordiske lande (og i Holland), eleverne har mest tillid til globaliseringen og fremtiden. Det betyder ikke, at de danske elever ikke er opmærksomme på globaliseringens negative konsekvenser, men snarere at de sammen med de andre nordiske og hollandske elever er dem, som i mindst grad bekymrer sig. I Danmark ser eleverne først og fremmest forurening, klimaforandring og terrorisme som de største trusler mod verdens fremtid. Dette er tilsvarende i Norge, Sverige og Finland. Allerede to år før klimastrejkerne med Greta Thunberg i spidsen bliver en realitet, spiller forurening og klima en afgørende rolle i de nordiske unges politiske bevidsthed. Arbejdsløshed, voldelige konflikter og kriminalitet er omvendt det, som optager de danske elever mindst (Bruun et al., 2018, pp. 138). I lyset af coronakrisen i 2020-21 er det endvidere interessant at se i datamaterialet, at de unge i Norden er blandt dem, som i mindst grad vurderer, at smitsomme sygdomme udgør en reel trussel.

ICCS består endvidere af et modul, som behandler temaer, der vedrører de europæiske elevers forhold til Europa. Her fremgår det med al tydelighed, at de danske elever er nogle af dem, der ser mest lyst på Europas fremtid både formuleret som positive scenarier (samarbejde, fred, mindre forurening, demokrati) og som negative scenarier (terrorismen, fremmede statsmagters indflydelse på Europa, svagere økonomi, fattigdom og arbejdsløshed) (Bruun et al., 2018, pp. 294). I denne kontekst bliver eleverne også spurgt til deres forventninger til egen fremtid i forhold til arbejde, økonomi, job, mulighed for at rejse og holde ferie samt deres kommende families økonomiske situation. Også her er de danske elevers klare positive forventninger til fremtiden iøjnefaldende (Bruun et al., 2018, pp. 303).

Går man til pentagonernes to nederste hjørner, er det værd at bemærke, at de danske elever har en anelse højere politisk selvtilid end gennemsnittet af de europæiske elever. Dette skal også ses i lyset af, at de lande, som trækker det europæiske gennemsnit op, generelt har en mere aktiv og handlekraftig indstilling på undersøgelsens forskellige temaer og altså også i dette tilfælde. Disse lande tæller blandt andet Italien, Kroatien og Litauen (se kapitel 1). Tages dette i betragtning, må det konkluderes, at de danske elever har en ganske fornuftig tiltro til egne evner i forhold til at gøre sig gældende politisk.

Den politiske selvtilid er generelt stigende blandt langt de fleste unge i undersøgelsen. Særligt i Sverige er stigningen bemærkelsesværdig. Til trods for at der er en signifikant stigning blandt gennemsnittet af danske elever fra 2009 til 2016, passerer det svenske gennemsnit det danske, og de svenske elever opnår altså en højere placering end de danske. Forskellene mellem Sverige, Danmark og Norge er dog små. De finske elever har omvendt undersøgelsens laveste politiske selvtilid.

Hvor eleverne fra de forskellige nordiske lande minder om hinanden på faktorerne ovenfor, stiller det sig ganske anderledes med hensyn til deres tillid til andre mennesker. På dette spørgsmål fordeler de nordiske lande sig over hele det internationale spektrum fra Finland og Danmark, som er blandt de tre lande sammen med Slovenien, hvor elever tilkendegiver, at de har mest tillid til andre mennesker, over Sverige, som ligger lige over det internationale gennemsnit, til Norge, der sammen med Italien opnår undersøgelsens laveste resultat. Således siger 65 procent af de danske elever, at de har *hel* eller *delvis* tillid til andre mennesker, mens det i Norge kun er 43 procent. Udviklingen fra 2009 til 2016 skildrer dog en bekymrende tendens, nemlig den, at der kan måles et signifikant fald i gennemsnittet blandt alle undersøgelsens deltagende lande på 5 procentpoint. Kun i to lande (Den Dominikanske Republik og Malta) finder man ikke et signifikant fald. I Danmark er faldet på cirka 4 procentpoint, i Norge 6, og i Sverige på hele 11 procentpoint.

Alt i alt tegner figur 2.3 over unges politiske refleksivitet et billede af en dansk generation af unge mennesker, der har særdeles

gode forudsætninger for at være og danne sig som politiske borgere. Sammenholdes dette med deres viden om sociale, politiske og demokratiske emner, deres erfaringer med at ytre deres meninger og at lytte til andre perspektiver i klassen samt deres generelt gode lærer-elev-relationer og ikke mindst deres store vilje til at have politiske samtaler med forældre og venner, synes de at rumme et ganske stort potentiale for at være og blive gode og deltagende samfundsborgere.

Men omvendt er det vanskeligt at få øje på noget, som irriterer, udfordrer eller på anden måde kalder på eller nødvendiggør et mere direkte og aktivt samfundsmæssigt engagement. Deres relativt ubekymrede indstilling til andre mennesker, medborgere, samfundets bærende institutioner og verdens fremtid, herunder deres egen og Europas fremtid, kan måske være en del af forklaringen på, at de har en afventende, tilbageholdende og reserverede politiske attitude sammenlignet med andre unge verden over. Hvorfor egentlig handle og deltage aktivt politisk, kunne man retorisk spørge, når man som generation generelt befinder sig godt politisk og demokratisk i samfundet og i samtiden?

## Den konventionelle borger

Der er meget i datamaterialet, som peger på, at de danske elever ikke har et behov for at udfordre den sociale verden og det politiske system, som de er en del af. Det betyder ikke, at de har vanskeligt ved at forstå tidens udfordringer eller ikke har klare begreber om demokrati, som vi har set. Man kan heller ikke forklare det ud fra, at de er uinteresserede eller indifferente, som det med jævne mellemrum hævdes i medierne. I det hele taget fremstår de som en generation, der i høj grad interesserer sig for og taler meget om sociale og politiske emner. De unge er snarere konventionelle i deres syn på det demokratiske samfund og på det at være og blive en borger (Lieberkind, 2021b).

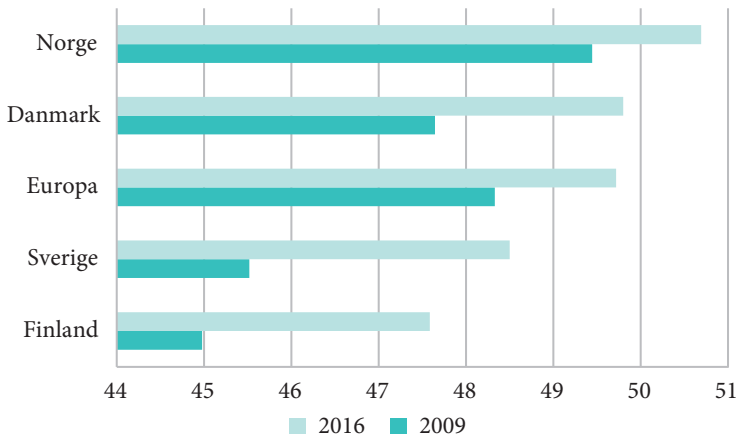
I ICCS er der seks spørgsmål, som undersøger elevernes identifikation med det at blive en konventionel borger som voksen. Tilsammen udgør disse spørgsmål en skala, som sammenligner elevernes syn på det ansvar og de pligter, som følger af denne borgertype (se

figur 2.5). Elevernes samlede gennemsnit er sat til 50 skalapoint udregnet på baggrund af resultaterne i 2009-undersøgelsen, hvilket gør det muligt at måle udviklingen fra 2009 til 2016.

Den konventionelle borger defineres i ICCS som en statsborger, der tillægger landets formelle demokratiske system, den indirekte styreform, respekten for myndighederne og landets historie stor værdi. Den konventionelle borger mener, at det er vigtigt at stemme til de nationale valg, at være medlem af et politisk parti og at deltage i politiske diskussioner. Udgangspunktet for denne borgertype er endvidere, at man lægger vægt på vigtigheden af at være oplyst og at følge med i politik via forskellige medier.

De danske elevers identifikation med den konventionelle borger fremstår umiddelbart gennemsnitlig i en europæisk sammenhæng og er lidt under det internationale gennemsnit. Igen er det Litauen, Kroatien og særligt Italien, som trækker det europæiske gennemsnit op (se kapitel 1). Ud over disse tre lande er det kun eleverne fra Norge og Letland, som opnår et højere gennemsnit end de danske blandt i Europa. De danske elever ligger med andre ord i den høje ende i den europæiske sammenligning.

Figur 2.5 Den konventionelle borger (i skalascorer)



Det interessante er ikke kun, at de danske elever placerer sig i den gruppe af europæiske lande, hvor eleverne har den største identifikation med den konventionelle borger, men at de også og i lighed med de andre nordiske elever har en væsentlig signifikant stigende identifikation med denne borgertype. For Norges vedkommende er stigningen noget mindre. De norske elever er ikke desto mindre dem i Norden, som i højest grad lægger vægt på den konventionelle borger.

Hvis man skal udpege den værdi, som de danske elever vægter højest ved den konventionelle borger, er det – og meget sigende for danske unge – at udvise respekt for myndighederne. Hele 92 procent af de danske elever mener, at det er enten *meget* eller *ret vigtigt* at udvise respekt for myndighederne. Kun eleverne fra Litauen overgår de danske elever på dette spørgsmål.

Der er mange andre resultater i undersøgelsen, som viser, at de danske elever har en konventionel tilgang til det at være og blive en borger. Eleverne fra Sverige og Danmark er for eksempel dem i undersøgelsen, der i denne sammenhæng vægter valgdeltagelse højest. Desuden er Sverige og Danmark de to lande i ICCS, der siden 2009 har haft den største fremgang af elever, som forventer at stemme til valg. Som vi også har set, prioriterer de at have viden om samfundet, ligesom de har stor tillid til samfundets institutioner. I kapitel 3 analyseres faktorer ved de danske elevers politiske deltagelsesformer, som ligeledes demonstrerer, at de har en konventionel indstilling til samfundet.

Alt i alt må man konstatere, at de danske elever identificerer sig med de pligter og værdier, som knytter sig den konventionelle borger, og at de dermed sætter deres lid til det nationale politiske fællesskab, det nuværende politiske systems formaliserede rammer, de folkevalgte og måske særligt myndighederne. Hele forestillingen om det indirekte demokrati og at lade sig repræsentere via et formaliseret politisk system synes at ligge godt til deres måder at være og blive borgere på. Man kunne også formulere det ved at konkludere, at de unge er overordentligt godt uddannede og dannede til at anerkende og respektere det konventionelle demokratiske systems rammer, logikker og processer.

## Den involverede borger

I forskningslitteraturen om borgernes deltagelse i demokratiet har man traditionelt fokuseret på den konventionelle borger og de konventionelle politiske deltagelsesformer herunder at være medlem af et politisk parti, at stemme til valg, at deltage i politiske diskussioner med videre. (Svensson, 2015). I de seneste årtier er der opstået en øget interesse for den form for politisk deltagelse, som falder uden for det konventionelle og formaliserede demokratis rammer (Pitti, 2018). Når man diskuterer borgernes politiske deltagelse, er det således vigtigt at skelne mellem forskellige former for politisk deltagelse for mere præcist at kunne analysere den måde, som borgerne engagerer sig i samfundet på, og hvordan de forstår deres rolle som samfundsborgere (Ekman & Amnå, 2012; Husted, 2015; Pachi & Barrett, 2012).

I dette kapitel skelnes der mellem den konventionelle borger, som vi netop har diskuteret, og den involverede borger, som vi nu skal se på, og som mere direkte og aktivt involverer sig via socialbevægelser eller i kraft af andre initiativer taget i civilsamfundet.

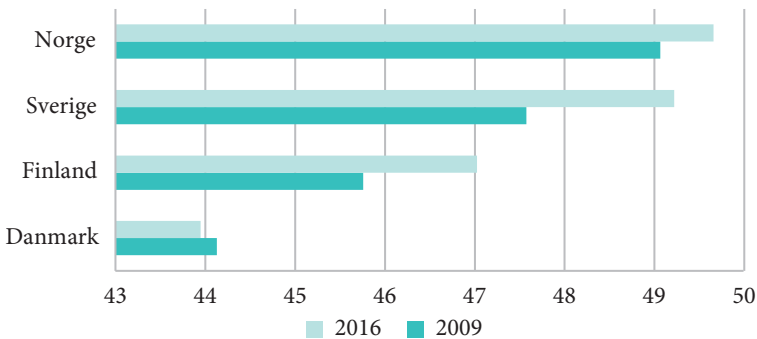
Oftentimes er det enkeltsager, der engagerer den involverede borger og ikke nødvendigvis det politiske fællesskab som helhed, som det blandt andet kommer til udtryk i de partipolitiske programmer eller via de klassiske ideologier. Denne borger ser det som sin pligt selv at involvere sig i såvel lokale som globale problemstillinger. Det er således kendetegnende for den involverede borger, at denne ikke ensidigt følger det repræsentative demokratis indirekte styreform, hvor beslutningerne tages på afstand i parlamentet, og hvor borgerne kun inddrages ved valg eller sporadisk ved for eksempel høringer. Det er i den forstand ikke nok at kende sit lands historie, følge med i medierne, respektere myndigheder, diskutere politik og stemme til valg som den konventionelle borger. Det er frem for alt afgørende at være i stand til og at involvere sig direkte og aktivt i samfundet.

I empirisk forstand er det ikke muligt at skelne klart mellem den konventionelle borger og den involverede borger, da den ene borgerattitude ikke udelukker den anden. I ICCS bliver eleverne desuden bedt om at forholde sig til begge temaer hver for sig. Ikke desto mindre

kan det komparative perspektiv afsløre, at populationerne af elever valoriserer de to typer forskelligt, hvilket demonstrerer, at eleverne fra de konkrete lande har forskellige udgangspunkter for at forstå sig selv som borgere.

I ICCS beskrives den *Involverede borger* ud fra fire underspørgsmål, som undersøger, i hvilken grad eleverne vurderer, at man som voksen aktivt bør deltage i fredelige protester og i forskellige politiske aktiviteter mod uretfærdige love og til fordel for mennesker i lokalsamfundet, menneskerettigheder og miljøet. I figur 2.6 sammenlignes de nordiske resultater. Også her er resultaterne for de enkelte lande udregnet i skalapoint ud fra et gennemsnit på 50 skalapoint på baggrund af resultaterne fra 2009.

Figur 2.6 Den involverede borger (i skalascorer)



Sammenlignes de danske elevers identifikation med henholdsvis den konventionelle og involverede borger i 2016 (figur 2.5 og 2.6), kan det hurtigt konkluderes, at de danske elever er langt mere konventionelle end involverede. Rent faktisk er gennemsnittet af de danske elever i den internationale sammenligning dem, som i lavest grad identificerer sig med den involverede borger. Dette gælder for både 2009 og 2016. På figur 2.6 er det bemærkelsesværdigt at se, at de danske elever også i nordisk sammenhæng har en markant lavere identifikation



tion med at involvere sig aktivt og direkte i samfundet end de andre nordiske elever. De tre andre nordiske lande ligger dog også under det internationale gennemsnit.

En anden bemærkelsesværdig tendens er, at både Finland, Norge og Sverige går frem siden 2009. Denne fremgang er dog lige netop ikke signifikant i Norge, hvilket den er i både Sverige og Finland. Dette ændrer dog ikke ved, at de norske elever også her er dem, som i højest grad identificerer sig med denne borgertype. I Danmark ser man derimod ingen udvikling. Det lille fald, som kan ses ved de danske elever på figur 2.6, er ikke signifikant. Så hvor de danske elever i stigende grad identificerer sig med den konventionelle borger, ligesom eleverne i de andre nordiske lande, er der umiddelbart ingen udvikling at spore blandt gennemsnittet af elever i Danmark i denne sammenhæng. Dette synes at indikere, at der blandt de danske unge er nogle lidt andre tendenser end i resten af Norden. Resultatet er ikke et udtryk for, at de danske unge slet ikke ser en værdi i at involvere sig i forskellige politiske aktiviteter. De gør det bare ikke i samme grad som de fleste andre unge i undersøgelsen.

De danske elever er først og fremmest involverede i forhold til miljøet og til fordel for menneskerettigheder. Således vurderer lidt over 70 procent af de danske elever, at disse to aktiviteter er *meget* eller *ret* vigtige, hvilket i den internationale sammenligning dog stadig er blandt de absolut laveste andele. Kun Holland har en procentandel, som er lavere end i Danmark i forhold til miljøet, og den absolut laveste andel i forhold til aktiviteter til fordel for menneskerettigheder. På begge af dette temas spørgsmål er andelen 10-13 procentpoint højere i de andre nordiske lande. De to underspørgsmål, hvor de danske elever har vanskeligst ved at se værdien i at deltage aktivt, er med hensyn til fredelige protestaktiviteter i forhold til love, som opfattes som uretfærdige, og at deltage i aktiviteter til fordel for mennesker i lokalsamfundet. Her er andelen af elever, som mener, at det er *meget vigtigt*, 40 procent, og *ret vigtigt* 56 procent; i Sverige og Norge er andelen mellem cirka 20 og 30 procentpoint højere.

Andre resultater peger på det samme. Blandt andet undersøger

ICCS, i hvilken grad elever vurderer, at de vil deltage i forskellige politiske aktiviteter på deres skoler. Også her ligger de danske elever markant under det internationale gennemsnit (Bruun et al., 2018, p. 175). Blandt andet viser disse resultater, at eleverne fra Danmark i høj grad finder det sandsynligt, at de vil stemme til et elevrådvalg, men samtidig at det er meget lidt sandsynligt, at de selv vil stille op og herved involvere sig direkte i skolens politiske beslutningsprocesser.

Hvis man skulle antage, at de danske elever er mere radikale i deres indstilling til politiske handlinger og snarere forventer at deltage i civil u lydige aktioner end at involvere sig i fredelige protester, tager man fejl. I ICCS spørges der blandt andet til, i hvilken grad eleverne forventer at udtrykke deres meninger i kraft af ulovlige protestaktiviteter (spraymale politiske slagord, blokere trafikken, besætte offentlige bygninger). Også her viser resultaterne med al tydelighed, at de danske elever kun i ekstremt lille grad forventer at handle på denne måde. Selv de finske, svenske og særligt de norske elever placerer sig således også her en del højere på den internationale skala end de danske. I kapitel 3 uddybes det mere indgående, hvorledes de danske unge i mindre grad end andre unge deltager eller forventer at deltage i ikke-konventionelle politiske aktiviteter.

Med udgangspunkt i dette store empiriske materiale må man derfor udfordre den antagelse, som skiftende danske ministre og politikere har gjort gældende, og som blandt andet kom til udtryk i aftalen om den omstridte skolereform fra 2014: "Vores folkeskole er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere" (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1). I forlængelse heraf må man også spørge, hvorvidt den danske grundskole rent faktisk er i stand til at leve op til folkeskolens formålsparagrafs stk. 3, som siger: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse" (Folkeskoleloven, 2006).

Det skal understreges, at man på baggrund af ICCS ikke kan drage den konklusion, at de danske unge ikke ønsker at deltage i politiske aktiviteter. Man skal blandt andet tage i betragtning, at ungdomskulturen i disse år ulmer politisk, og at udefrakommende politiske begivenheder kan ændre ved deres umiddelbart reserverede attitude

(Amnå & Ekman, 2014; Hooghe & Dejaeghere, 2007; Schudson, 1998). Stadig flere unge interesser sig for og engagerer sig i samfundet på forskellig vis, som vi også har set. Demonstrationerne i forbindelse med COP15 i 2009, lærerkonflikten i 2013, salget af DONG i 2014, SU-demonstrationerne i 2016 og klimademonstrationer i 2018 og frem er danske eksempler på dette. Også det arabiske forår og Occupy Wall Street-bevægelsen, der igen satte de unge på verdenskortet som politiske aktører kan demonstrere nye typer af erfaringer blandt unge (Briggs, 2017). Ikke mindst den svenske miljøforkæmper Greta Thunberg, der tilhører sammen generation som målgruppen i ICCS 2016, eksemplificerer en ny og voksende interesse for samfundsmæssige problemstillinger blandt unge.

Man må dog altid overveje omfanget af demonstrationerne og protestaktiviteternes karakter i et historisk perspektiv og dermed undersøge og udfordre det billede, som for eksempel medierne tegner af de forskellige generationer. Dette kapitel undersøger ikke unges protestaktiviteter i et historisk lys, men den dannelse, som ligger til grund for de unges syn på den borger, som blandt andet ser det som sin pligt og en vigtig politisk værdi at deltage i protester og lignende aktiviteter. Datamaterialet fra ICCS giver et ganske andet billede af unge i Danmark end det, medierne har tegnet af for eksempel de klimastrejkende unge. Kort sagt viser en hel række resultater i ICCS, at den dannelse, som ligger til grund for denne generation af danske unge, ikke skaber og former et fundament for at være og blive en politisk borger, der i samme grad som andre unge verden over valoriserer og ser en mening med den aktive og direkte involvering i samfundet.

## Demokratisk eller politisk dannelse

At skabe og forme en samfundsborger giver ikke sig selv. Demokratisk og politisk dannelse er en problematik, der altid vil være strid om, da de spørgsmål, problematikken rejser, i sig selv er politiske. Svarene vil altid involvere værdier, holdninger, menneskesyn og divergerende forestillinger om fremtiden. Den idémæssige og teoretiske ramme for denne problematik diskuteres mere indgående i kapitel 8 og 9.

En international komparativ og kvantitativ undersøgelse som ICCS kan heller ikke afgøre problematikken. Datamaterialet fra ICCS kan derimod give nogle nye perspektiver på problematikken, som i denne bogs tilfælde er at synliggøre de unge som en ny generation af samfundsborgere, der gør sig anderledes historiske erfaringer på tidens ændrede betingelser (Levinsen, 2003; Levinsen & Muusmann, 2008). Hvem er de som borgere, og hvorledes bliver de som fremtidens borgere? Man kan også formulere bogens spørgsmål ved at spørge: Hvad er det for en dannelsesrejse, som denne generation af unge er på? Det korte svar er, at deres reserverede attitude dækker over, at de er overordentligt godt demokratisk dannede, men at deres politiske dannelse derimod er mere tvivlsom.

Normalt skelner man ikke mellem demokratisk dannelse og politisk dannelse på dansk, men netop den dannelse, som ligger til grund for denne generations oplevelse af det at være og blive en borger, kræver denne distinktion. Som oftest taler man om demokratisk dannelse eller dannelse til medborgerskab, når man diskuterer de spørgsmål, som knytter sig til det at skabe og forme en samfundsborger (Boje, 2017; Korsgaard, 2004; Mouritsen, 2015; Rahbek, 2016). Det er langt mere usædvanligt, at man på dansk taler om unges politiske dannelse. Med fokus på *det politiske* (Mouffe, 2005) kan man give problematikken en lidt anden og ny betoning, og det er netop denne betoning, som datamaterialet fra ICCS giver anledning til.

Som udgangspunkt kan det ikke betvivles, at de danske elever er (endog meget) demokratisk dannede, såfremt demokratisk dannelse handler om vedvarende at give de unge forståelse for demokratiske værdier og interesse for demokratiske forhold. Her en kort rekapitulation:

Ud fra ICCS kan det konkluderes, at de danske unge har særdeles stor viden om sociale, politiske og demokratiske emner og således kan træffe beslutninger for sig selv, andre og samfundet på et oplyst grundlag. At de tilmed tilegner sig denne viden i et åbent og debatmotiverende læringsrum med fokus på både faglighed og gode lærer-elev-relationer, synes at give de danske elever et unikt udgangspunkt

for at danne sig som demokratiske borgere. Demokratisk dannelse handler som bekendt ikke kun om faglig viden, men også om at udvikle sig i en demokratisk erfaringskontekst, der giver mulighed for at afprøve synspunkter og erfare andres.

Dette unikke udgangspunkt kommer i datamaterialet allerstærkest til udtryk i de danske elevers store vilje til at tale med forældre og venner uden for skolen om sociale og politiske emner. Dialogen og samtaledemokratiet – det deliberative demokrati – er ikke bare en teori om det danske demokrati, men også i praksis et særkende ved de danske unges demokratiske sindelag.

En vigtig del af den demokratiske dannelse handler om at give unge mennesker tillid til demokratiets bærende institutioner, andre medborgere og fremtiden samt tiltro til egne evner i forhold til at gøre sine synspunkter gældende. Som pentagonerne i figur 2.3 viste, har de danske elever en ganske god og sikker politisk refleksivitet sammenlignet med andre europæiske unge, hvilket bidrager til at give dem et politisk-psykologisk overskud til at være og blive demokratiske borgere.

De unges demokratiske dannelse kommer endvidere overbevisende til udtryk i deres identifikation med det ansvar, de pligter og de værdier, som det formelle liberale repræsentative demokrati baserer sig på. Først og fremmest viser det sig eksemplarisk ved deres høje forventede valgdeltagelse. Dette er ikke kun en forventning. De seneste valgresultater understreger, som vi har set, denne tendens blandt unge og unge førstegangsvælgere. Deres stigende værdsættelse af den konventionelle borger, det vil sige den borger, som lægger vægt på landets formelle demokratiske system, den indirekte styreform, respekten for myndighederne og landets historie, viser det sammen. De er kort sagt, som vi så tidligere, overordentligt godt uddannede og dannede – eller som det med den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta (2013) kunne formuleres mere kritisk – overordentligt godt tilpasset til at anerkende og respektere det liberale repræsentative og deliberative demokrati.

På trods af de unges velfunderede, solide og stigende identifikation

med det repræsentative og deliberative demokratis videns- og værdigrundlag har de langt vanskeligere ved at se værdien af de pligter og værdier, som følger af den involverede borgers direkte og aktive livssyn. Det er overraskende, at de danske elever både i 2009 og i 2016 er dem, som opnår undersøgelsens absolut laveste resultat i forhold til den *Involverede borger*. I kapitel 3 uddybes denne afventende og forbeholdne attitude blandt de danske unge yderligere i forbindelse med deres politiske deltagelse.

Tilsyneladende er langt de fleste danske unge i denne generation så godt demokratisk dannede og så velintegrerede i det demokratiske system, at de ikke nærer de store ambitioner om aktivt at deltage, handle eller protestere politisk (Lieberkind, 2015, 2020). I det komparative perspektiv er det vanskeligt at få øje på forhold, der for alvor bekymrer eller motiverer de danske unge og således nødvendiggør et aktivt og direkte politisk engagement. Det skulle da lige være i forhold til forurening og klimaforandringer, hvor de udviser en vis bekymring. Der er i datamaterialet kort sagt ingen tegn på, at de unge tvivler på eller ønsker at udfordre systemet og tidens demokratiske orden. De unges demokratiske adelsmærke synes tværtimod at være accepten af systemet og respekten for myndighederne. Det er ganske vanskeligt at finde spørgsmål i ICCS' omfattende spørgeskema, som får så stor tilslutning, som netop de danske elever giver spørgsmålet om at respektere myndighederne. I et kvalitativt studie af mere end 50 unge fra samme population formuleres det blandt andet således af de unge selv: "Vi bor i Danmark" og "Også fordi jeg synes, Danmark er et megagodt samfund og sådan noget, så der er ikke noget, hvor jeg tænker, okay det her skal vi ændre" (Lieberkind, 2021a, 2021b).

Dette betyder som nævnt ikke, at de ikke engagerer sig i samfundet eller for eksempel i aktuelle sager såsom klima, i sporadiske uddannelsesforringelser eller bemærkelsesværdige enkeltsager som i den finansielle sektor, hvilket vi har set eksempler på over det seneste årti. To svenske forskere peger på, at denne afventende, forbeholdne eller, som det her beskrives, reserverede attitude, som man også finder

blandt unge i Sverige, ikke kan forstås som en uengageret og desillusioneret passivitet (Amnå & Ekman, 2014). De unge må derimod betragtes som 'standby citizens': "Such 'standby' citizens are those who stay alert, keep themselves informed about politics by bringing up political issues in everyday life contexts, and are willing and able to participate if needed" (Amnå & Ekman, 2014, p. 262).

På trods af at man kan argumentere for, at de er på standby og potentielt griber ind, hvis den politiske situation kræver det, at de sporadisk deltager i politiske aktiviteter, og at deres reserverede attitude dækker over en stor interesse for samfundet og en grundlæggende identifikation med det deliberative og repræsentative demokrati, må man alligevel undre sig over, at de ikke på niveau med andre unge ser en værdi i mere kontinuerligt at involvere sig aktivt i samfundet. Man fristes til at spørge, hvilken dannelse der egentlig skal til for at vække dem fra denne standby-tilstand eller demokratiske slummer.

Man kan argumentere for, at demokratisk dannelse også vedrører udviklingen af den enkeltes pligt til kontinuerligt at handle aktivt og direkte i og med samfundet. I denne sammenhæng skal der nu alligevel skelnes mellem demokratisk og politisk dannelse. Dette med henblik på at markere en forskel mellem den form for dannelse, som privilegerer det nuværende demokratiske institutioner og processer, logikker og værdier, over for den form for dannelse, som skaber og former borgere, som også uafhængigt af det formaliserede demokratiske system har mod på og vilje til at gøre nye og anderledes politiske idéer gældende.

En af den klassiske dannelsesteoris fædre, den tyske filosof Immanuel Kant, formulerer fordringen om at danne en samfundsborger således: "Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af *din egen* forstand!" (Kant, 1996, p. 71). Det er ikke nok blot at underlægge sig systemet, staten eller for så vidt demokratiets aktuelle måder at regulere den sociale orden og forholdet mellem mennesker på. Tværtimod advarer Kant mod, at man underlægger sig, som Kant (1996, p. 71) siger, "en andens ledelse". Som borger skal man være dannet til det mod, som sætter en i stand til autonomt og i fællesskab med andre autonome

borgere at være aktive medskabere af samfundet. I forlængelse heraf kunne man med samfundsteoretikerne Jacques Rancière, Chantal Mouffe og Erik Swyngedouw spørge, i hvilken grad de danske unge har modet til at markere en politisk forskel på baggrund af deres oplevelser og erfaringer, en politisk forskel, som udfordrer tidens demokratiske orden og bringer demokratiet videre.

Med Biesta (2013) kunne man tilføje spørge, om denne generation af unge har en dannelse, som sætter dem i stand til at udfolde deres politiske subjektivitet ved spontant, autonomt og på eget initiativ at handle for sig selv og andre og altså ikke kun indirekte, på afstand via sine repræsentanter, og kun når magthaverne og det formaliserede system kræver det? Nok har denne generation af unge demokratisk dannelse, men dette må rejse spørgsmålet, om de har politisk dannelse, det vil sige modet til at gøre en politisk forskel gældende mellem dem og tidens sociale, økonomiske, historiske og demokratiske selvfølgeligheder?

## Litteratur

- Amnå, E. & Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review: EPSR*, 6(2), 261-281.
- Arendt, H. (2017). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet: på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (eds.). Oxford: Polity Press.
- Biesta, G.J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Boje, T.P. (2017). *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse*. København: Hans Reitzel.
- Briggs, J. (2017). *Young People and Political Participation Teen Players*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Bruun, J., Lieberkind, J. & Schunck, H.B. (2018). *Unge, skole og demokrati: hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.



- Demokratikommisionen (2020). *Er demokratiet i krise? Analyser og anbefalinger til at styrke demokratiet i Danmark*. København: Demokratikommisionen c/o – Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Dialogforum (2018). Anbefalinger om styrkelse af demokratisk dannelse på ungdomsuddannelserne. Undervisningsministeriet, februar 2018. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/mar/180305-dialogforum-for-demokratisk-dannelse-er-klar-med-deres-anbefalinger>
- Ekman, J. & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300.
- Folkeskoleloven (2006). LBK nr 1195 af 30/11/2006.
- Giddens, A. (1992). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- Hansen, K.M. (2018). *Valgdeltagelsen ved kommunal- og regionsvalget 2017*. Center for Valg og Partier, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. CVAP Working Paper Series, Bind 1/2018.
- Hansen, K.M. (2020a). *Valgdeltagelsen ved Europaparlamentsvalget 2019*. Center for Valg og Partier, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet, CVAP Working Paper Series, 1/2020.
- Hansen, K.M. (2020b). *Valgdeltagelsen ved folketingsvalget 2019*. Center for Valg og Partier, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet, CVAP Working Paper Series, 2/2020.
- Harré, R. & Moghaddam, F. (2003). *The self and others: positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, Conn: Praeger.
- Hooghe, M. & Dejaeghere, Y. (2007). Does the 'Monitorial Citizen' Exist? An Empirical Investigation into the Occurrence of Postmodern Forms of Citizenship in the Nordic Countries. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 249-271.
- Huang, L., Bruun, J., Lieberkind, J. & Arensmeier, C. (2018). Nye tall om ungdom: Skandinaviske ungdommers tillit til samtid og fremtid. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 17(1), 146-165.
- Husted, E. (2015). Organiseringen af Alternativ Politisk Deltagelse: Udkast til en Typologi. *Politik*, 18(3), 13-23.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In M. Haugaard Jeppesen (ed.), *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter* (pp. 71-80). Aarhus: Slagmark.
- Koch, H. (2009). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.

- Korsgaard, O. (ed.) (2004). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristeligt Dagblad (2004). Statsministeren og undervisningsministeren besøger to folkeskoler. *Kristeligt Dagblad*, 8. januar 2004. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/statsministeren-og-undervisningsministeren-besoger-folkeskoler>
- Levinsen, K. (2003). *Unge politiske værdier – i et generationsperspektiv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Levinsen, K. & Muusmann, N. (eds.) (2008). *Unge stemmer: nyt engagement i politik og samfund?*. Odense: Ungdomsringen.
- Levinsen, K. & Pedersen, C.S. (2006). Unge og kommunalpolitik – engagement og politisk viden. *Politica*, 38(1), 55-77.
- Lieberkind, J. (2013). Skolen og klassen som demokratisk erfaringskontekst. In J. Bruun & J. Lieberkind (eds.), *Unge, globalisering og politisk dannelse* (pp. 93-116). København: U Press.
- Lieberkind, J. (2015). Democratic Experience and the Democratic Challenge: A Historical and Comparative Citizenship Education Study of Scandinavian Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 710-730.
- Lieberkind, J. (2020). Democracy and togetherness: between students' educational and political status – a study of primary and lower secondary education in Denmark. *Multicultural Education Review*, 17-30.
- Lieberkind, J. (2021a). From ideology to strategic participation. In M. Bruselius-Jensen, I. Pitti & E.K.M. Tisdall (eds.), *Young People's Participation: Revisiting youth and inequality in changing European societies*. Bristol: Policy Press.
- Lieberkind, J. (2021b). Kontraprotest – unges politiske engagement. *Political* 53(1), 24-63.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden: det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal.
- Newton, K. (2001). Trust, Social Capital, Civil Society, and Democracy. *International Political Science Review*, 22(2), 201-214.
- Nørgaard, Ellen (2007). Reformpædagogik – hvad var det nu det var? *Information*, 3. september 2007.
- Pachi, D. & Barrett, M. (2012). Perceived effectiveness of conventional, non-conventional and civic forms of participation among minority and majority youth. *Postdisciplinary Humanities & Social Sciences Quarterly*, 22(3), 345-359.

- Pitti, I. (2018). *Youth and Unconventional Political Engagement*. Cham: Springer International Publishing.
- Putnam, D.R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rahbek, R.K. (2016). *Demokratisk dannelse: højskolen til debat*. Aarhus: Klim.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Ross, A. (1999). *Hvorfor demokrati?*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Schudson, M. (1998). *The good citizen: a history of American civic life*. New York: Martin Kessler Books.
- Schulz, W., Ainley, J. & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report* (W. Schulz, R. Carstens, B. Losito & J. Fraillon, eds.). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schumpeter, J.A. (2010). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Routledge.
- Sommer, D. & Klitmøller, J. (eds.) (2018). *Fremtidsparat? Hinsides PISA – nordiske perspektiver på uddannelse*. København: Hans Reitzel.
- Svensson, P. (1979). Den klassiske demokratiske teori. *Politica*, 11(2), 5-39.
- Svensson, P. (2015). Demokrati og politisk deltagelse. *Politik*, 18(2), 5-12
- Tan, S.L. & Moghaddam, F.M. (1995). Reflexive Positioning and Culture. *Journal for the theory of social behaviour*, 25(4), 387-400.
- Thomsen, H.J. (2003). Åndens liv i det 20. århundrede: Hannah Arendt og privacy. *Slagmark*, nr. 37 (2003), 79-105.
- Undervisningsministeriet (2006). *Undervisning i demokrati: inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet, Afdelingen for grundskole og folkeoplysning.
- Undervisningsministeriet (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. 7. juni 2013. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf>
- Ziehe, T. (1995). *Ambivalenser og mangfoldighed: en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.
- Ødegård, G. (2010). *Motløs ungdom? Nytt engasjement i et gammelt demokrati*. Oslo: Akademisk Publiserings.

### 3. Politisk deltagelse og den reserverede borger

*Jonas Lieberkind*

*The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* består af et omfattende spørgeskema, som undersøger 8.-klasseselevs forståelser og oplevelser af demokrati, politik, samfund, skole og af dem selv som borgere i en globaliseret verden. Et gennemgående fokus i ICCS, som vi skal beskæftige os med i dette kapitel, vedrører de unges indstilling til det at handle politisk. Man kan beskrive dette som de unges politiske deltagelse. De mange spørgsmål, som knytter sig til dette fokusområde, går på tværs af hele spørgeskemaet og indgår således som delelementer i mange af undersøgelsens forskellige temaer, herunder i en række af de temaer, som er analyseret og diskuteret i de tidligere kapitler. Formålet med dette kapitel – og det næste, kapitel 4 – er dels at beskrive de danske unges indstilling til forskellige former for politisk deltagelse og dels at identificere nye engagementsformer blandt de unge. Fokus er her på de unges konventionelle og ikke-konventionelle politiske deltagelse, hvor kapitel 4 særskilt behandler samtalen som politisk deltagelse.

I kapitel 1 så vi, at de danske unge placerer sig i den gruppe af unge, som har en reserveret snarere end involveret indstilling til det at være og blive en borger. I kapitel 2 kunne det uddybes, at denne reserverede indstilling dækker over et stort og voksende om end særligt politisk engagement blandt de danske unge. Deres politiske engagement er for det første kendetegnet ved, at de har stor viden om demokratiet, interesserer sig for politik, hyppigt har politiske samtaler med andre og forventer at deltage til valg, kort sagt, at de i stor stil støtter op om det konventionelle – liberale, repræsentative og deliberative – demokrati. De danske unge er således overordentligt godt demokratisk

dannede. For det andet viser et særligt kendetegn sig ved, at de i det internationale perspektiv har en overraskende afventende indstilling over for at involvere sig aktivt og deltage i politiske aktiviteter (se kapitel 2). Det er dette særlige politiske engagement, der på samme tid er engageret og reserveret, som nærværende kapitel skal interessere sig for ud fra de unges syn på politisk deltagelse. Udgangspunktet er, at der bag de danske unges umiddelbart reserverede attitude viser sig ansatser til nye og anderledes former for politisk engagement.

For få indsigt i de unges engagementsformer skal vi her udfordre det, som de to svenske politologer Erik Amnå og Joakim Ekman (2014, p. 277) kalder for den statiske og forsimplede dikotomi mellem den passive og aktive borger. Det vil sige den dikotomi, der har været styrende for meget af den tidligere forskning om unges politiske engagement, som siger, at hvis man ikke kan registrere unges politiske deltagelse i samfundet, må de være politisk passive og måske ligefrem uengagerede og desillusionerede. De danske unges politiske deltagelse skal således her ikke betragtes som et simpelt forhold, der ensidigt kan måles ud fra, i hvilken grad de deltager eller ikke deltager politisk i samfundet. Antagelsen er derimod, at forholdet mellem den umiddelbart afventende og aktive borger er komplekst, og at de danske unges politiske engagement snarere må identificeres i denne dobbelthed mellem afventende og aktive engagementsformer.

At det er komplekst, og at de danske unge netop fremhæver denne kompleksitet, nødvendiggør en kort indføring i det begrebslige fundament, før det store datamateriale om unges politiske deltagelse kan analyseres og diskuteres. I idéhistorien optræder forholdet mellem det passive og aktive liv blandt andet som *vita contemplativa* og *vita activa*, det vil sige som to forskellige, men legitime måder at engagere sig i livet på. Som vi også skal se, er det demokratiske liv ligeledes afhængigt af såvel afventende som proaktive deltagelsesformer. Dette kan ikke oversættes én til én i forhold til nutidens unges politiske deltagelse, men det kan tilføje nogle nuancer og således åbne for nye forståelser af de unges reserverede politiske attitude.

## Mellem det afventende og aktive engagement

At være et handlende og politisk aktivt menneske har i den vesterlandske idéhistorie altid været et ideal for så vidt, som Aristoteles eksemplarisk for traditionen siger, at mennesket handler i overensstemmelse med det gode liv eller det højeste gode:

Men det gør næppe nogen ringe forskel, om vi betragter det højeste gode som en besiddelse eller i anvendelse, som en holdning eller i aktivitet. For det er muligt for *holdningen* at gælde, uden at den afstedkommer noget godt, som for den sovende eller på anden vis uvirksomme, men dette er ikke muligt for *aktiviteten*. Den ytrer sig ved at handle og at handle vel (Aristoteles, 2004, p. 42).

Ikke alene er handlingen et mål i sig selv for Aristoteles, ligesom den er det for det moderne demokratiske menneske (Mouritsen, 2015, p. 213; Svensson, 2015), men det er via aktiviteten og handlingen, at det enkelte menneskes holdning overhovedet får værdi. Den sovendes og uvirksommes, det vil sige det afventende menneskes, holdninger er for så vidt underordnede, da de jo ikke afstedkommer noget.

Aristoteles beskrev på denne måde mennesket som et politisk dyr, 'zoon politikon', hvormed han mente, at menneskets levested var bystaten, 'polis', og at det var her, mennesket udfoldede sit frie politiske liv i kraft af sin aktive deltagelse (Aristotle, 1998). Det græske ord for et menneske, som ikke var offentligt aktivt eller havde et fagligt embede i polis, var en 'idiot' (Mulgan, 1990, p. 212). På græsk betegner denne term det private menneske i modsætning til det offentlige. For Aristoteles var 'idioten' umiddelbart værdiløs, netop fordi denne ikke deltog i det politiske liv (Mulgan, 1990, p. 212).

Den tyske filosof og politolog Hannah Arendt radikaliserer Aristoteles' forestilling om det aktive politiske dyr ved at insistere på at forstå mennesket og menneskets antropologi ud fra dets politiske handlinger. Menneskets fordring er at 'træde frem' i den politiske offentlighed, det vil sige at gøre sig politisk gældende via tale og handling (Arendt, 2017). De to aktiviteter, tale og handling, er udgangspunktet

for menneskets anliggender: “Selv i skabelsesberetningen manifesterer handling sig i sin mest elementære form som et menneskeligt grundvilkår” (Arendt, 2017, p. 37). Det er kun gennem deltagelse og kollektiv skabelse, at demokratiet og friheden kan nås, siger Arendt (Popp-Madsen, 2014).

Det er tydeligt at se, at de moderne vestlige demokratier knytter an til disse forestillinger og således også værdsætter den handlende og talende borger og folkets deltagelse (Svensson, 2015). I dag beskrives denne borger ofte som den aktive medborger (Kristensen, 2013; Mouritsen, 2015).

I den danske demokratitradition kommer dette ideal allerstærkest til udtryk i teologen Hal Kochs lille bog *Hvad er demokrati* fra 1945 som idéen om, at demokrati er langt mere omfattende end en styreform. Demokratiet er netop folkets aktive deltagelse i det politiske liv, en “livsform” (Koch, 2009). Det er samtidig klart fra Aristoteles til Arendt og Koch, at den politiske handling ikke kan være en hvilken som helst aktivitet. Den politiske deltagelse skal netop stå i relation til ‘det gode liv’, for eksempel det demokratiske liv, og derfor skal ungdommen opdrages til det rette sindelag, som Hal Koch siger: “Hvis demokratiet skal bevare sin sundhed, må der gøres en stadig og planmæssig kamp imod den politiske umodenhed, imod massementaliteten; der må bygges en målbevidst opdragelse op til menneskelighed og selvstændighed” (Koch, 2009, p. 55). Politisk og demokratisk handling og samtale er nært knyttet til opdragelse og dannelse og hermed til det moderne skolesystem. Skolesystemet skal sikre, at den gode borger deltager i og tager medansvar for det demokratiske samfund.

Fra 1970’erne og frem får denne idealisering af den handlende og samtalende borger i den danske pædagogiske diskussion for alvor vind i sejlene. Blandt andre fremhæver forfatter og lærer Holger Henriksen i 1970’erne samtalen som en afgørende politisk deltagelsesform (Henriksen, 1979), hvormed han forbinder Hal Koch med den tyske filosof Jürgen Habermas. Habermas bliver en af denne tids demokratiske helte ved netop at gøre den aktive deltagelse, dialog og

kommunikation til centrale elementer i det deliberative demokrati, eller hvad man populært kalder for samtaledemokratiet.

Senere og særligt op gennem 1990'erne blev det gradvist mere uklart, hvilke værdier og mål den aktive medborger skal tjene, og hvad man overhovedet skal forstå ved det at deltage i samfundet, som blandt andre den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta (2013) viser. Skal den aktive medborger og den samfundsmæssige handling betragtes som et aktiv for demokratiets beslutningsprocesser eller den markedsøkonomi og vækst, som ligger til grund for demokratiet; som et udtryk for en individualisering og demokratisering, hvor den enkelte borger får mere selvbestemmelse og i højere grad må tage ansvar for sig selv, andre og socio-strukturelle problemstillinger; som en (ekstra) ressource for staten, hvor grupper eller enkeltpersoner udfylder de huller i demokratiet og herunder i velfærdsmodellen, som staten ikke formår eller ønsker at løfte? Hvad enten det er det ene eller andet, intensiveres fordringen om handling og aktiv deltagelse i 1990'erne. Eksemplarisk for dette årti får de to uddannelsesforskere Karsten Schnack og Bjarne Bruun Jensen held med at introducere begrebet 'handlekompetence', hvilket vil sige forestillingen om, at mennesket besidder en særlig kompetence til at handle reflekteret og målrettet (Bruun Jensen & Schnack, 1994). Det afgørende bliver i abstrakt form 'at gøre noget' (Kolstrup, 2002, p. 15), men det forbliver uklart, hvad der skal gøres og hvorfor.

Ifølge Biesta (2013) bliver den aktive medborger med neoliberalismen fra slutningen af 1980'erne og frem i stigende grad forbundet med borgernes individuelle kompetencer og ansvar. Dette sker, samtidig med at handling i stadig mindre grad sættes i forbindelse med de mere ideale forestillinger om det at være et menneske og leve et demokratisk liv, som netop var Arendt, Koch, Henriksen og Habermas' udgangspunkt. Handling og deltagelse tilskrives nye betydninger, som vender om på forholdet mellem aktør og struktur, menneske og demokrati. De strukturelle udfordringer i samfundet skal borgerne nu også selv handle sig ud af, hvorfor den individualiserede handling og borgernes individuelle handlekompetencer bliver stadig mere afgørende for at



kunne begå sig i samfundet, ligesom samfundet i stigende grad baseres på borgernes ansvar og kompetencer (Beck, 1997; Biesta, 2011, 2013).

Om end det er blevet mere uklart, hvilke værdier og mål den aktive medborger og det handlekompetente menneske skal tjene, og hvilken type handling der er den gode, er den aktive deltagelse blevet en stadig mere selvfølgelig kategori både i forskningen (Whiteley, 2012) og på uddannelsesområdet (Biesta, 2013), hvilket blandt andet fremgår af diverse love for dagtilbud, folkeskolen og gymnasiale uddannelser. Generelt er der i forskningen bred skepsis over for den ikke deltagende og passive medborger (Dalton, 1988; Lasch, 1979; Norris, 2002; Putnam, 2000; Riis & Gundelach, 1992; Skocpol & Fiorina, 1999).

Inden for disse traditioner bliver det just vanskeligt at analysere og forstå de danske unges politiske engagement, da de unge jo snarere er reserverede end involverede.

### **Det er ikke så idiotisk at være passiv**

At aktiv deltagelse er værdifuldt i et demokrati, kan der ikke herske tvivl om, og alligevel er det vigtigt for at kunne analysere de danske unge at udvide forståelsen af det politiske engagement og følgelig udfordre det fokus, som i stigende grad privilegerer en bestemt form for politisk engagement, nemlig den aktive deltagelse. Også Aristoteles var bekendt med disse nuancerer. Blandt andre gør den new zealandske politolog Richard Mulgan opmærksom på, at det for Aristoteles måske ikke var så idiotisk at være en passiv idiot: "For Aristotle, and he was surely not alone, there was nothing necessarily idiotic in being an *idiotes* (Mulgan, 1990, p. 212).

Aristoteles skelner mellem det menneske, som i kraft af sin aktive deltagelse i bystaten lever i overensstemmelse med det højeste gode, og den, som i kraft af sin afventende tilværelse og kontemplation realiserer det gode liv (Aristoteles, 2004).

I litteraturen er der mange udlægninger af kontemplation og hierarkiet mellem *vita contemplativa* og *vita activa*, som det hedder, det vil sige mellem det gode tilbagetrukne liv og det gode aktive. Fra Platon og Aristoteles og op igennem middelalderen har det kontem-

plative liv fået en særlig og gerne religiøs status. Ikke desto mindre kan man via disse traditioner udpege en dobbelthed ved menneskets liv som både passivt og aktivt og endvidere demonstrere, at det er en reel, legitim og måske ligefrem værdifuld holdning at trække sig fra det aktive liv for at indtage en mere afventende, tilbagetrukket og kontemplativ attitude.

Også i de demokratiske traditioner spiller den afventende attitude en afgørende, men ofte overset rolle. I den aktuelle iver efter at fremhæve det handlekompetente og aktive menneske er der en tendens til, at den politiske effekt af den afventende og tilbagetrukne dimension negligeres. Med afsæt i eksempelvis teologen N.F.S. Grundtvigs og Hal Kochs forestillinger om det levende ord og samtalen forudsættes det nødvendigvis også, at den enkelte er i stand til afventende at lytte, respektere og fæste lid til den andens ytringer. Ordene bliver først levende, når nogen artikulerer dem, og andre lyttende betænker sig og tillægger dem værdi. En oplægsholder forudsætter tilhørere, en demokratisk valgt lovgiver forudsætter lovlydige borgere, fagprofessionelle forudsætter respekt og tillid. Der vil endvidere være situationer, hvor forholdet mellem passive og aktive vendes om, og hvor tilhøreren derfor kommenterer på oplægget, lovgiveren lytter til borgerne og den fagprofessionelle må anerkende barnets, elevens, patientens oplevelser og kritik. Man kan hertil overveje, om ikke tvivl og tøven er en demokratisk dyd, ikke mindst i en tid, som er præget af udvikling og, som den tyske sociolog Hartmut Rosa (2013) ville sige, acceleration.

I det hele taget findes der demokratitraditioner – se eksempelvis den tyske sociolog Max Weber og den østrigske økonom Joseph Schumpeter – som accepterer en vis passivitet, ligesom nogle studier af politisk kultur viser, at samfundsborgerens forpligtelse idealt set indebærer et vist niveau af passivitet (Almond & Verba, 1989), herunder at det passive medlemskab af en organisation spiller en afgørende rolle for det moderne demokrati (Selle & Strømsnes, 1997).

Inden for forskningen i unges politiske deltagelse er der begyndt at opstå en opmærksomhed på en ny type af borgere for eksempel 'the monitorial citizen' eller 'the standby citizen' (Amnå & Ekman,

2014; Hooghe & Dejaeghere, 2007; Schudson, 1998). Det er en borger, som umiddelbart fremstår politisk passiv, men som er kritisk afventende, observerende og beredt, det vil sige kun handlende, hvis det bliver nødvendigt.

Det er her ikke muligt at gå mere ind i den idéhistoriske diskussion, men dette rids rejser spørgsmålet om, hvorvidt det alene er den aktive handling, som sikrer holdningen en værdi, som Aristoteles sagde i det indledende citat ovenfor. Idéhistorien kan vise, at tidens privilegering af det aktive medborgerskab er mere kompleks end som så, og at der eksisterer andre værdifulde former for engagement. Med en analytisk skelnen mellem det afventende og aktive engagement bliver det således muligt ikke blot at bekræfte værdien af det aktive demokratiske liv, men også at få blik for værdien af den reserverede borgers politiske attitude. På baggrund af denne teoretiske ramme skal vi nu kigge nærmere på den unge generations indstilling til politisk deltagelse.

## **Datamaterialet om politisk deltagelse**

I ICCS er der 63 spørgsmål, som undersøger 8.-klassernes syn på og forventninger til politisk deltagelse, herunder de aktiviteter, som de rent faktisk har deltaget i. Spørgsmålet er besvaret af mere end 94.000 elever fra 24 forskellige lande. I Danmark deltog cirka 6.500 elever fordelt på 185 skoler. De 63 spørgsmål er her inddelt ud fra tre hovedområder: *Konventionel politisk deltagelse*, *Ikke-konventionel politisk deltagelse* og *Samtale som politisk deltagelse*.

### ***Konventionel politisk deltagelse (21 spørgsmål):***

- i. At stemme til valg (folketingsvalg, kommunevalg, EU-parlamentsvalg, elevrådsvalg)
- ii. At udvise respekt (for myndighederne, loven, andre mennesker)
- iii. At søge viden (i aviser, radio og tv, på internettet, om opstillede kandidater)
- iv. At deltage selv (stille op til elevråd og kommunevalg, i en ungdomspolitisk forening, kontakte og hjælpe en politiker eller et parti)
- v. At melde sig ind (i en fagforening, et politisk parti)

### *Ikke-konventionel politisk deltagelse (28 spørgsmål):*

- i. At deltage i politiske aktiviteter på skolen (fremme en sag, for miljøet eller skrive artikler, poste på sociale medier)
- ii. At deltage i politiske foreninger, frivillige grupper eller organisationer (miljø, menneskerettigheder, bestemte sager, gode formål, dyrevelfærd, pengeindsamling)
- iii. Forvente at deltage i politiske aktiviteter (fredelige demonstrationer, underskriftindsamling, sociale medier, politisk forbrug)
- iv. At deltage i politiske aktiviteter som voksen (fredelige protester, for grupper i samfundet, menneskerettigheder, miljø og natur, gøre en personlig indsats)
- v. Forvente at deltage i ulovlige politiske aktiviteter i fremtiden (grafiti, demonstrere og blokere trafik, besætte offentlige bygninger)

I dette kapitel skal der således fokuseres på *Konventionel politiske deltagelse* i form af et politisk engagement, som retter sig mod det formaliserede politiske og demokratiske systems institutioner, processer og logikker og på *Ikke-konventionel politisk deltagelse*. Ikke-konventionelle deltagelsesformer dækker over det engagement, som tager udgangspunkt i civilsamfundet, i sociale bevægelser og i borgernes egne initiativer til at deltage aktivt og handle direkte uafhængigt af det formaliserede system. 14 af disse 63 spørgsmål vedrører samtale som politisk deltagelse, som altså behandles i kapitel 4.

I forskningslitteraturen om unges politiske deltagelse undersøges der mange forskellige former for deltagelse. Der er der dog bred enighed om, at en vigtig analytisk skelnen findes mellem konventionelle og ikke-konventionelle deltagelsesformer (Husted, 2015; Pachi & Barrett, 2012; Schulz et al., 2018, p. 93). Det er denne skelnen, som her skal forfølges.

Da det i praksis er begrænset, hvor mange politiske aktiviteter de 14-årige elever i 8. klasse rent faktisk har og kan have erfaringer med, undersøger spørgsmålene i spørgeskemaet ikke kun deres konkrete erfaringer, men også deres syn på og forventninger til at deltage politisk i samfundet. En specifik analyse af 14-åriges faktiske politiske

handlinger og deltagelsesmønstre vil kun i begrænset omfang give et indtryk af deres indstillinger til politisk deltagelse og dermed den dannelse, som danner grundlag for deres måde at være og blive en borger på (se kapitel 1).

## Konventionel politisk deltagelse

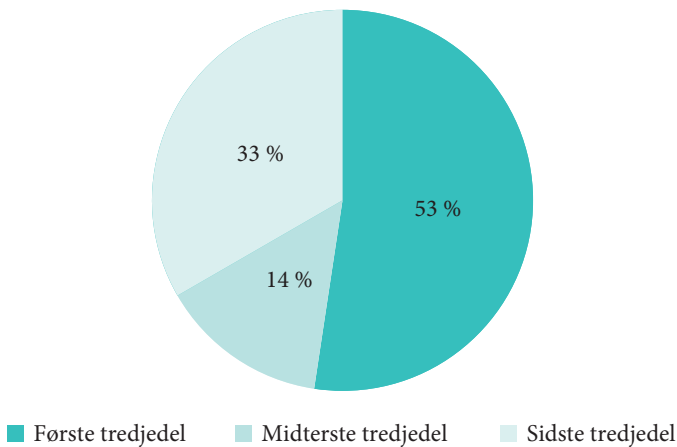
Den konventionelle form for politisk deltagelse er en handling, som retter sig mod det formaliserede politiske system og har til hensigt at påvirke politikerne eller vælgernes holdninger. Valghandlingen er den mest eksemplariske handling i denne sammenhæng, men den konventionelle politiske deltagelse dækker også over at følge med i politik via medierne og internettet, melde sig ind et politisk parti og eventuelt selv stille op, søge information om og støtte en politiker, udvise respekt for myndighederne og andre menneskers meninger med videre. Den konventionelle politiske deltagelse koncentrerer sig om det parlamentariske system og de institutioner og processer, som understøtter og opretholder dette. En klassisk beskrivelse af konventionel politisk deltagelse siger, at: "we have defined political participation as activity aimed at influencing the government" (Verba et al., 1978, p. 70).

Det betyder også, at det konventionelle engagement knytter an til en forestilling om, at politiske forandringer bedst opnås gennem et tålmodigt politisk arbejde og repræsentation. At følge med, forstå og afkode magtens spil er en helt afgørende måde at deltage på. Den enkeltes deltagelse er indirekte og er i sig selv ikke en del af beslutningsprocessen. Beslutningen overlades trygt til politikerne og magthaverne, hvorfor konventionel deltagelse også handler om at påvirke politikerne, andre vælgere og spillere i det politiske system.

Laver man en hurtig skitse over, hvordan de danske elever i den internationale sammenligning placerer sig på de 21 spørgsmål om konventionel politisk deltagelse, bekræfter det billedet af, at de som udgangspunkt er konventionelle i deres syn på det politiske engagement. I figur 3.1 er de danske elevers placeringer således regnet sammen, ud fra hvor højt de placerer sig i den samlede fordeling på de 21 spørgsmål. Jo større andelene af positive svar i et givent land er,

desto højere vil de placere sig i den internationale sammenligning. Figuren er inddelt i tre niveauer, som angiver, i hvor mange procent af spørgsmålene de danske elever placerer sig blandt de grupper af lande, som har henholdsvis flest (første tredjedel af lande), næstflest (midterste tredjedel af lande) eller færrest (sidste tredjedel af lande) elever, som svarer positivt på de 21 spørgsmål. Dette giver en første indikation af, hvordan de danske elever relativt til andre forholder sig til konventionel politisk deltagelse.

*Figur 3.1 Konventionel deltagelse. Danske elevers placering i den internationale sammenligning (procentandele af spørgsmål)*

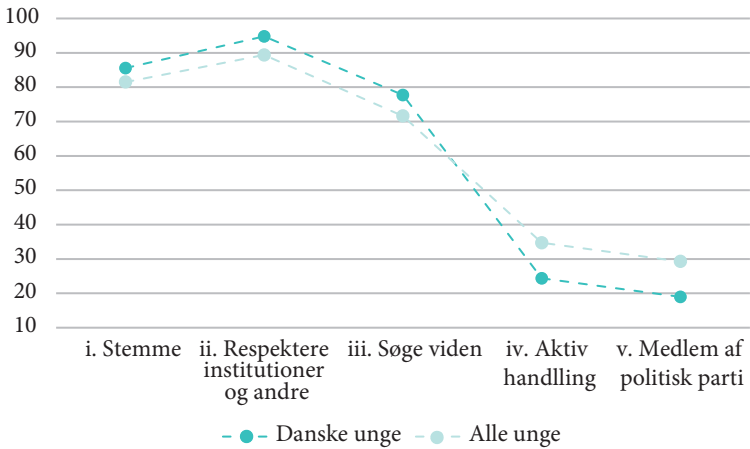


På lidt mere end halvdelen af spørgsmålene placerer de danske unge sig blandt den tredjedel af lande, som opnår de største andele af positive tilkendegivelser. Kun omkring 14 procent af de danske svar placerer sig i den midterste tredjedel af lande, og på cirka 33 procent af spørgsmålene placerer de danske unge sig blandt den tredjedel af lande, som har færrest positive svar. Den gennemgående tendens er altså, at danske unge sammenlignet med andre i høj grad ønsker at deltage i konventionelle politiske aktiviteter.

Figur 3.2 tegner et mere nuanceret billede af, hvilke typer af kon-

ventionel politisk deltagelse de så engagerer sig i, og hvilke de har vanskeligere ved at identificere sig med. Figuren viser procentandelene af de danske unge og gennemsnittet af alle unge internationalt, som tilkendegiver en positiv indstilling over for forskellige konventionelle deltagelsesformer. Spørgsmålene er fordelt på fem område som beskrevet i afsnittet om datamaterialet ovenfor.

Figur 3.2 Konventionel politisk deltagelse (i procent)



De danske elever placerer sig ganske højt i den internationale sammenligning, når spørgsmålene vedrører særligt det at stemme til valg (i), respektere myndigheder, lovgivning og andre mennesker (ii) og at søge viden om politiske og sociale problemstillinger (iii). Men andelen af positive tilkendegivelser falder, så snart deltagelsen indebærer, at den unge selv skal handle aktivt ved at stille op til valg, kontakte en valgt politiker, hjælpe en kandidat og deltage i aktiviteter, som en ungdomspolitisk forening står for (iv). Hvor de danske elever ligger over det internationale gennemsnit på de tre første områder, så placerer de sig nu under gennemsnittet. Og kun de færreste danske elever har en ambition om at melde sig ind i et politisk parti (v).

De konkrete spørgsmål, som de danske unge vægter højest i et komparativt perspektiv, giver et ganske godt signalement af denne generations kendetegn og mest gennemgående måder at deltage politisk på. De fem spørgsmål, som opnår de fleste positive tilkendegivelser sammenlignet med andre unge, viser, at de danske i høj grad støtter op om det konventionelle demokratiske system med særlig vægt på respekten for andre medborgere, myndigheder og lovgivning. På disse fem spørgsmål om konventionel politisk deltagelse opnår de danske enten de største, næststørste eller tredjestørste andele:

- *At stemme ved folketingsvalg.* 94 procent af de danske elever vil *helt sikkert* eller *nok* stemme som voksne. Dette er undersøgelsens største andel af elever. Spørges der specifikt til deres forventning som voksne om *at stemme ved kommunevalg*, er andelen en anelse større i Norge end i Danmark.
- *At melde sig ind i en fagforening.* 70 procent af de danske elever tilkendegiver, at de *helt sikkert* eller *nok* vil melde sig ind, hvilket ligeledes er undersøgelsens største andel. Dette er tilmed væsentligt højere end noget andet europæisk land i undersøgelsen. Efter Danmark kommer Finland og Sverige i den europæiske sammenligning med andele af elever på henholdsvis 37 og 33 procent.
- *At respektere andres ret til at have deres egne meninger.* 97 procent af de danske elever siger, at dette er *meget vigtigt* eller *ret vigtigt*, hvilket er undersøgelsens næststørste andel. Generelt mener alle eleverne i undersøgelsen, at dette er endog meget vigtigt; forskellene mellem landene er således små.
- *At udvise respekt for myndighederne.* 92 procent af de danske elever, mener, at det er enten *meget vigtigt* eller *ret vigtigt*; det er undersøgelsens næststørste andel.
- *Altid at overholde loven.* 95 procent af de danske elever mener, at dette enten er *meget vigtigt* eller *ret vigtigt*, hvilket svarer til den tredjestørste andel. Forskellene mellem de nordiske lande er her meget små.



Tilsvarende med hensyn til spørgsmål angående at søge viden om sociale og politiske spørgsmål på nettet (69 procent) og at følge med i medierne som voksne (aviser, radio, tv, internettet) (83 procent) placerer de danske elever sig ganske højt i den internationale sammenligning med henholdsvis de femte- og sjette største andele. Det er stort set kun ikke-europæiske lande (og Italien), som har større andele af elever med positive tilkendegivelser end i Danmark i disse tilfælde. Således er andelen af de danske elever bemærkelsesværdige i en europæisk og til dels i en nordisk kontekst på de nævnte spørgsmål ovenfor. Forskellene er dog for det meste små i Norden. Således kan det tilføjes karakteristikken af danske unges syn på konventionelle politiske deltagelsesformer, at også det at søge viden og orientere sig i medierne om politiske forhold spiller en afgørende rolle for dem sammenlignet med andre unge. Dette stemmer overens med deres interesse for og store viden om sociale, politiske og demokratiske emner, som den kognitive test viste (se kapitel 2).

Der er et område mere, som er særligt kendetegnende for de danske unges politiske deltagelse. Det er netop deres vilje til at deltage i politiske samtaler (se kapitel 4).

### **Ikke-konventionel politisk deltagelse**

Som alternativ til de konventionelle former for politisk deltagelse, som støtter op om det gældende politiske system, staten og det repræsentative demokrati, er et demokratisk samfund afhængigt af, at der tages initiativer i civilsamfundet af individer og grupper uafhængigt af de formaliserede processer. De politiske deltagelsesformer, som knytter sig til dette, beskrives her som den ikke-konventionelle politiske deltagelse. Hensigten med disse initiativer er dels at supplere og hjælpe staten og det konventionelle system med at løse sociale og politiske opgaver, som det enten ikke har ressourcer til eller blik for, og dels at skabe udgangspunkt for en kamplads, hvor samfundets forskellige niveauer, interesser og grupper kan mødes og strides (Boje, 2017). Man kan i sin politiske deltagelse hælde mere til den ene side end den anden. Det samlende for disse deltagelsesformer er dog, at de udfor-

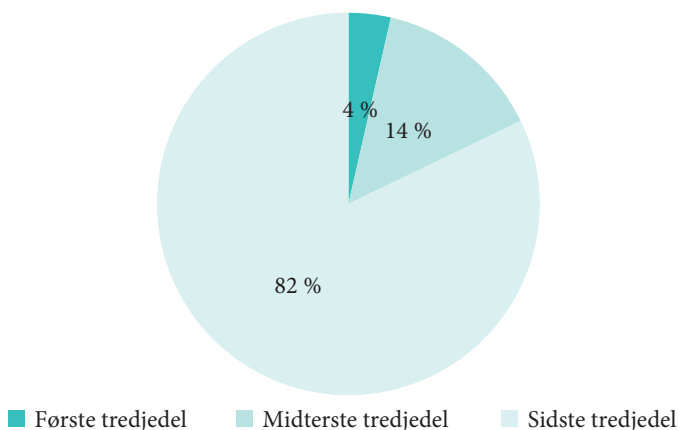
drer systemet, overskrider de formaliserede processer og åbner for nye perspektiver og således er med til at videreudvikle demokratiet.

Tit og ofte defineres disse deltagelsesformer som udenoms- og ekstra-parlamentariske aktiviteter, såsom at arrangere pengeindsamlinger, arbejde frivilligt, deltage i protester, støtte svage mennesker i samfundet, organisere grupper for eller imod en given sag, kæmpe for enkeltsager, politisk forbrug med videre. Disse aktiviteter er kendetegnet ved, at de ofte forudsætter en personlig indignation, et socialt sammenhold og et stærkt engagement, der ofte bygger på en forestilling om, at direkte og aktiv deltagelse er afgørende for politisk forandring.

Den amerikanske politolog Robert D. Putnam rammer meget præcist den grundlæggende forestilling bag den ikke-konventionelle deltagelse, når han i sit hovedværk *Bowling Alone* fra 2000 citerer den franske politiske teoretiker og historiker Alexis de Tocquevilles rejsebeskrivelser af USA i 1830'erne: "Americans of all ages, all stations in life, and all types of disposition are forever forming associations" (Putnam, 2000, p. 48). Putnams pointe er at henlede opmærksomheden på alle typer af politiske handlinger, som kæder grupper og mennesker sammen i civilsamfundet og derved former samfundet demokratisk.

I takt med at spørgsmålene om politisk deltagelse fra spørgeskemaet fokuserer på de ikke-konventionelle politiske deltagelsesformer, falder de danske elevers placeringer imidlertid markant i den internationale sammenligning. Figur 3.3 beskriver de danske elevers placering i den samlede fordeling ud fra de 28 spørgsmål, som undersøger ikke-konventionel politisk deltagelse. Jo større andelen af positive svar er i et givent land, desto højere vil landet placere sig i den internationale sammenligning. Figuren er inddelt i tre niveauer, som angiver, i hvor mange procent af spørgsmålene de danske elever placerer sig blandt de lande, som har henholdsvis flest, næstflest eller færrest andele af elever, som svarer positivt på spørgsmålene.

Figur 3.3 Ikke-konventionel deltagelse. Danske elevers placering i den internationale sammenligning (procentandele af spørgsmål)



På cirka en tredjedel af disse spørgsmål opnår de danske elever en bundplacering i den internationale sammenligning, hvilket også vil sige, at Danmark har den største andel af elever, som i mindst grad kan identificere sig med disse former for politisk deltagelse. Rent faktisk er andelen af danske elever, som giver positive svar på disse spørgsmål, så lille, at de placerer sig blandt den laveste tredjedel af alle landene på 82 procent af spørgsmålene. I 14 procent af tilfældene er de blandt den midterste tredjedel af landene og på kun ét spørgsmål, hvilket svarer til 4 procent af alle 28 spørgsmål, er de blandt den tredjedel af elever, som i højest grad identificerer sig med de ikke-konventionelle deltagelsesformer.

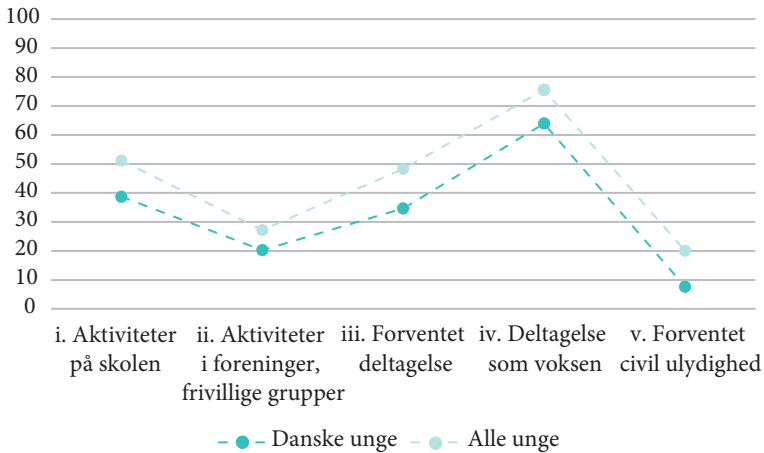
Dette spørgsmål undersøger, hvorvidt eleverne har deltaget i en forening, der samler penge ind til et godt formål. Præcis halvdelen af de danske elever havde i 2016 inden for det sidste år eller mere samlet penge ind, hvilket er den sjette største andel i undersøgelsen. Når spørgsmålet skiller sig ud, er forklaringen formodentlig, at vi i disse år oplever et rekordhøjt antal landsindsamlinger (Løppenthin,

2018), hvor mange familier og ungdomsorganisationer tager børn og unge med ud for at samle ind.

I modsætning til de danske unges syn på konventionelle deltagesformer viser denne indledende komparative analyse meget klart, at de har vanskeligt ved at identificere sig med de initiativer, som har en ikke-konventionel form. De har ikke i samme grad som andre unge verden over ambitionen om at supplere eller udfordre det konventionelle system. Dette er ikke alene et bemærkelsesværdigt resultat, fordi andelen af danske elever, som støtter op om disse resultater er så små, som de er, men også fordi der i den internationale forskning er en bred enighed om, at det er blandt de unge, man typisk finder den mindst konventionelle attitude og den største ambition om at engagere sig i ikke-konventionelle politiske aktiviteter (Briggs, 2017; Melo & Stockemer, 2012; Pitti, 2018; Stolle & Hooghe, 2011). De danske unge afviger altså fra denne tendens.

På figur 3.4 får man et mere detaljeret billede af, i hvilken grad de unge engagerer sig i forskellige former for ikke-konventionel politisk deltagelse, men den generelle konklusion er den samme. Figuren sammenligner procentandelene af de danske elever med det internationale gennemsnit af alle deltagende elever, som tilkendegiver en positiv indstilling. De 28 spørgsmål er fordelt på fem områder, jævnt før afsnittet om datamaterialet om politisk dannelse.

Figur 3.4 Ikke-konventionel politisk deltagelse (i procent)



Figuren viser, at de danske elever helt gennemgående ligger cirka 10 procentpoint under det internationale gennemsnit på de fem områder. Det er ligeledes tydeligt at se, at de danske unge følger samme tendens, det vil sige samme bevægelse over de fem forskellige deltagelsesområder, som gennemsnittet af alle unge, men altså blot på et lavere niveau.

De unge deltager generelt mere i politiske aktiviteter på skolen (i) end i de aktiviteter, som initieres og iværksættes i samfundet (ii). Det internationale gennemsnit for aktiviteter på skolen er 51 procent, hvor det danske er på 39 procent (i). Andelen er henholdsvis 24 (internationalt) og 19 (Danmark) procentpoint mindre i forhold til deltagelse i politiske aktiviteter i samfundet (ii).

Kigger man på de to næste områder, som vedrører deres forventede deltagelse i fremtiden (iii) og deres deltagelse som voksne i forskellige ikke-konventionelle aktiviteter (iv), bliver andelen af positive tilsagn væsentligt større; henholdsvis 35 og 64 procent af de danske elever. De unge har generelt en større forventning om at deltage i fremtiden eller som voksne i ikke-konventionelle aktiviteter.

Herimod må det konstateres, at de unge generelt og særligt de danske har langt sværere ved at identificere sig med civil ulydighed, såsom at spraymale politiske slagord, blokere trafikken og besætte offentlige bygninger (v). Hvor cirka hver femte elev internationalt i fremtiden kunne forestille sig at deltage i en ulovlig aktion, så er det kun hver trettende elev i en dansk sammenhæng, som kunne overveje dette. På disse spørgsmål ligger de danske elever absolut lavest.

## Det reserverede engagement

Datamaterialet om unges konventionelle og ikke-konventionelle politiske deltagelse viser tydeligt, at de danske unge er endog meget konventionelle i deres indstilling til politisk deltagelse. Ikke alene er de meget optaget af valghandlingen og af det engagement, som denne handling kræver, men deres engagement er også præget af en anerkendelse af andres ret til at have en mening og at respektere loven og myndighederne. De sætter den form for deltagelse højt, som værner om det, der beskrives som de negative rettigheder, det vil sige de deltagelsesformer, som i sig selv ikke har til hensigt positivt at gribe ind over for andre og direkte påvirke omverdenen. Materialet peger på, at deres politiske engagement først og fremmest viser sig som en overbevisning om ikke at begrænse og forhindre andres udfoldelser.

Men deres indstilling til politisk deltagelse dalere og mere end i andre lande, når de konventionelle deltagelsesformer i højere grad kræver, at de selv skal handle aktivt (selv stille op til valg, hjælpe kandidater, melde sig ind i et politisk parti med videre). Denne forbedrede indstilling til selv at deltage og at deltage direkte bliver desto mere konsekvent, når de danske unges forhold til ikke-konventionel deltagelse gøres op. Sammenlignet med andre unge er et overraskende særkende ved de danske, at de ikke i samme grad har intention om eller ser behovet for at supplere staten ved at deltage i initiativer for gode formål eller i aktiviteter, som udfordrer systemets måder at løse sociale og politiske opgaver på.

Man genfinder altså ikke det republikanske ideal om deltagelse (Mouritsen, 2015) blandt denne generation af unge. Tværtimod har

de noget vanskeligere end andre ved at identificere sig med disse idealer, som handler om at 'træde frem' og gøre sig gældende i den politiske offentlighed, som Arendt (2017) ville sige, ligesom de heller ikke umiddelbart følger Koch (2009), når han siger, at demokratiet som livsform er baseret på netop folkets aktive deltagelse. Rent faktisk viser den komparative analyse, at de danske elever ikke på samme måde som andre elever er forberedt til deltagelse og medansvar, som det hedder i folkeskolens formålsparagraf fra 2009 og frem, hvilket gentages i aftaleteksten forud for skolereformen fra 2014 (Undervisningsministeriet, 2013), eller som det for eksempel kommer til udtryk i formålet med samfundsfag: "Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet" (Samfundsfag, 2018).

Det vil dog være for hurtigt at konkludere, at de danske unge er politisk passive og ikke har politisk engagement, hvilket en statisk og forsimplet dikotomi mellem den passive og aktive borger ville gøre (Amnå & Ekman, 2014). Det er jo heller ikke sådan, at de danske elever slet ikke deltager eller forventer at deltage i aktivitet i og uden for skolen. Som både dette og de forrige kapitler har vist, er de danske unge politisk interesserede, vidende og engagerede, om end dette engagement sjældent kommer til udtryk i aktive og direkte deltagelsesformer.

Vil man forstå de danskes unges politiske engagement, er det afgørende at skelne mellem det engagement, som vi har set, der er mere afventende, forbeholdent, besindigt og reserveret, hvilket kendetegner de danske unge, og det engagement, som er proaktivt, handlekraftigt, beslutsomt og involveret. Når de unges politiske engagement her beskrives som reserveret, er det altså ikke et udtryk for et fravær af engagement. Dette lidt særlige begreb skal derimod beskrive den dobbelthed, hvormed de danske unge er politisk engagerede, men på en reserveret måde. Denne dobbelthed komplicerer forståelsen af deres politiske deltagelse og politiske engagement.

Vil man forstå de unges reserverede engagement, må man finde hjælp i de idéhistoriske traditioner, som kan udpege en dobbelthed ved menneskets liv som både aktivt og passivt, den borger, som ytrer

sig, og den, som lytter, *vita activa* og *vita contemplativa*. De danske unge er *engagerede*, for så vidt man anerkender, at politisk interesse, viden om demokrati, politisk selvtillid og refleksivitet (kapitel 1 og 2) og konventionel deltagelse forudsætter engagement og et aktivt tilvalg. Ligesom de er *afventende*, da de i langt mindre grad end andre unge deltager og forventer at handle aktivt på skolen og i samfundet. Det er på baggrund af denne dobbelthed – såvel engageret som afventende (aktiv/passiv) – at de danske unges engagement her beskrives som reserveret: tilbageholdende og alligevel nærværende.

Måske er det ikke så idiotisk at være en idiot, som Aristoteles ville sige, måske er det ligefrem et politisk 'statement' – en ny og anderledes politisk attitude at indtage og danne sig til – at være en afventende, forbeholden, besindig og reserveret borger? Dette, ikke mindst i en tid, hvor det aktive liv, handlegenerer, vækst, politisk udvikling og det aktive medborgerskab er blevet det naturlige udgangspunkt for den moderne velfærdsstat.

## Litteratur

- Almond, G.A. & Verba, S. (1989). *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park: Sage.
- Amnå, E. & Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review: EPSR*, 6(2), 261-281.
- Arendt, H. (2017). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal.
- Aristotle. (1998). *Politics*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Aristoteles. (2004). *Etikken*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet: på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G.J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Boje, T.P. (2017). *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse*. København: Hans Reitzel.
- Briggs, J. (2017). *Young People and Political Participation Teen Players*. London: Palgrave Macmillan UK.



- Bruun Jensen, B. & Schnack, K. (1994). *Handlekompetence som didaktisk begreb*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Dalton, R.J. (1988). *Citizen politics in Western democracies: public opinion and political parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France*. Chatham, N.J.: Chatham House Publishers.
- Henriksen, H. (1979). *Den politiske dannelse: tre studier over forholdet mellem politik og pædagogik*. København: Munksgaard.
- Hooghe, M. & Dejaeghere, Y. (2007). Does the 'Monitorial Citizen' Exist? An Empirical Investigation into the Occurrence of Postmodern Forms of Citizenship in the Nordic Countries. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 249-271.
- Husted, E. (2015). Organiseringen af Alternativ Politisk Deltagelse: Udkast til en Typologi. *Politik*, 18(3), 13-23.
- Koch, H. (2009). *Hvad er demokrati?*. København: Gyldendal.
- Kolstrup, S. (2002). Demokratisk dannelse - udstød af den pædagogiske forskning. *Gymnasiepædagogik*, nr. 34. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
- Kristensen, J.E. (2013). Borgerroller og -idealer i globaliseringens tidsalder. In J. Lieberkind & J. Bruun (eds.), *Unge, globalisering og politisk dannelse*. København: U Press.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in a age of diminishing expectations*. New York: Warner Books.
- Løppenthin, R.D. (2018). Rekordhøjt antal landsindsamlinger skærper konkurrencen om de frivillige. *Altinget.dk*, 27. februar 2018.
- Melo, D.F. & Stockemer, D. (2012). Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis. *Comparative European politics (Houndmills, Basingstoke, England)*, 12(1), 33-53.
- Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden: det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal.
- Mulgan, R. (1990). Aristotle and the Value of Political Participation. *Political Theory*, 18(2), 195-215.
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pachi, D. & Barrett, M. (2012). Perceived effectiveness of conventional, non-conventional and civic forms of participation among minority and majority youth. *Postdisciplinary Humanities & Social Sciences Quarterly*, 22(3), 345-359.
- Pitti, I. (2018). *Youth and Unconventional Political Engagement*. Cham: Springer International Publishing.

- Popp-Madsen, B.A. (2014). Debatterende eller besluttende offentlighed?: om demokrati, offentlighed og den konstituerende magt hos Carl Schmitt og Hannah Arendt. *Slagmark*, nr. 69 (2014), 35-51 225-226.
- Putnam, D.R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Riis, O. & Gundelach, P. (1992). *Danskernes værdier*. København: Forlaget Sociologi.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Samfundsfag (2018). Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål). BEK nr. 185 af 05/03/2018.
- Schudson, M. (1998). *The good citizen: a history of American civic life*. New York: Martin Kessler Books.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer.
- Selle, P. & Strømsnes, K. (1997). Medlemskab og demokrati: Må vi ta passivt medlemskab på alvor? *Politica*, 29(1), 31-48.
- Skocpol, T. & Fiorina, M.P. (1999). *Civic engagement in American democracy*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Stolle, D. & Hooghe, M. (2011). Shifting inequalities: Patterns of exclusion and inclusion in emerging forms of political participation. *European societies*, 13(1), 119-142.
- Svensson, P. (2015). Demokrati og politisk deltagelse. *Politik*, 18(2), 5-12.
- Verba, S., Nie, N.H. & Kim, J.-O. (1978). *Participation and political equality: a seven-nation comparison*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Whiteley, P. (2012). *Political participation in Britain: the decline and revival of civic culture*. New York: Palgrave Macmillan.



## 4. Samtale som politisk deltagelse

*Jonas Lieberkind*

I dette kapitel fortsættes analysen og diskussionen af de unges politiske deltagelse og engagement med fokus på samtale som politisk deltagelse. Som vi så i forrige kapitel, spiller ikke bare handling, men også samtale og kommunikation en afgørende rolle for demokratiet og særligt for de deliberative traditioner, som netop den danske demokratitradition trækker på. Dette kædes oftest sammen med teologen Hal Kochs kamp under og efter Anden Verdenskrig for debat og dialog som led i at revitalisere det folkelige nationale fællesskab. Det deliberative demokrati eller blot samtale- og rådslagningsdemokratiet har en helt særlig position i Danmark, og som vi nu skal se også blandt danske unge i disse år.

I den internationale forskningslitteratur om unges politiske engagement skelner man typisk mellem forskellige former for konventionel og ikke-konventionel politisk deltagelse, som vi så i kapitel 3. Der er dog ikke på samme måde tradition for at fokusere på samtale som en separat politisk deltagelsesform. Ikke desto mindre peger datamaterialet fra ICCS på, at samtaler om sociale, politiske og internationale emner spiller en stadig mere afgørende rolle for de unge på tværs af de fleste lande.

Det analytiske udgangspunkt for dette kapitel er, at der eksisterer en række politiske deltagelsesformer, som overskrider, eller som ikke entydigt kan betragtes som konventionelle og ikke-konventionelle aktiviteter. Disse viser sig blandt andet, når borgere udveksler holdninger, værdier, oplevelser og erfaringer, herunder prøver og tester argumenter sammen med venner, familier og medborgere i skolen, i de offentlige rum og på de sociale medier. Argumentet er, at netop dialog, debat, diskussion, kommunikation og samtale udgør et selv-

stændigt område i forhold til de konventionelle og ikke-konventionelle deltagelsesformer. Hermed er ambitionen også at skubbe lidt til den forskning, som synes at undervurdere den politiske samtale som politisk deltagelse, der påvirker samfundet.

I traditionen fra Hal Koch over Hannah Arendt, Jürgen Habermas og Holger Henriksen – og mange flere – til den pædagogik og pædagogiske praksis, som er bærende for den danske grundskole, er det tydeligt at se, at samtale ikke alene er et ideal for demokratiet, men også et fast og afgørende element i de unges dannelse som samfundsborgere. Som vi så i kapitel 2 (figur 2.4), er de danske elever blandt dem, som taler allermost med hinanden og særligt med deres forældre, ligesom de i allerhøjeste grad oplever klasserummet som et åbent og debatmotiverende miljø (figur 2.2). Med ICCS kan man konstatere, at samtalen spiller en helt central rolle for de danske unges hverdag og for deres politiske og demokratiske dannelse.

Men samtale er ikke bare samtale. Dialog, diskussion og samtale om politiske og sociale emner viser sig i flere forskellige kontekster og på flere forskellige niveauer. Før de danske unges politiske samtaler kan analyseres, kræver det nogle forberedende refleksioner over, hvad der i denne sammenhæng kan forstås ved samtale som politisk deltagelse, og hvordan der kan skelnes mellem forskellige typer af politiske samtaler. De danske unge har ganske vist hyppigt politiske samtaler, men som vi skal se, foregår de på nogle bestemte måder og i nogle bestemte fora.

## Private og offentlige samtaleformer

Som udgangspunkt må dialog, diskussion og samtale betragtes som en art konventionel politisk deltagelse. Den deliberative model, som eksemplarisk formuleres af Habermas (1994), er baseret på, at borgernes politiske samtaler inddrages via demokratiets og det politiske systems formaliserede kanaler. Ved at koble forestillingen om borgernes aktive deltagelse i den republikanske tradition (fra den schweiziske filosof Jean-Jacques Rousseau til Hannah Arendt og Hal Koch) sammen med den liberale stats retsstatsprincipper og sikring af frihedsrettig-

heder (fra den engelske filosof John Locke til den danske retsfilosof Alf Ross) (Etwil, 2005) bliver borgernes deliberation (rådslagning, samråd, diskussion, samtale) en integreret del af de beslutninger, som tages centralt i parlamentet og af magthaverne. Borgernes deltagelse i deliberationen sikres således via det politiske systems formaliserede spilleregler. Hermed bliver inddragelsen af borgerne i kraft af offentlig diskussion og samtale et legitimerende princip i det repræsentative og deliberative demokratis magtudøvelse.

Det deliberative demokratis succes består således ikke i borgernes direkte handlinger, men, som Habermas siger, “on the institutionalization of the corresponding procedures and conditions of communication” (Habermas, 1994, p. 7). Dialog, diskussion og samtale må altså som udgangspunkt betragtes som konventionel politisk deltagelse, fordi høringer, foreninger, debatter i forsamlingshusene, i medier og i fora på nettet, ja, i det hele taget offentlige samtaler mellem borgere og magthavere er en institutionaliseret del af den formelle politiske praksis og af det deliberative demokratis beslutningsprocesser. Samtalen som en konventionel deltagelsesform opretholder derfor det konventionelle systems hierarki mellem regerende og regerede, magthavere og borgere, folkevalgte og folk, indirekte og direkte indflydelse. Borgerne skal i kraft af deres offentlige engagement deliberere, give deres besyv med, men dog ikke beslutte. Beslutninger ligger stadig hos politikere og magthavere i den deliberative model, borgernes debatter og overvejelser er i den forstand indirekte.

En afgørende forudsætning for deliberation og herigennem inddragelse af borgerne er, at borgerne mødes og rent faktisk har mulighed for at tale sammen. I den deliberative tradition har offentligheden derfor en altafgørende betydning. Offentligheden udgør den sfære, hvor folk udveksler meninger og gør sig grundige overvejelser i fællesskab, kort sagt den sfære, som muliggør, at borgeren overhovedet kan deltage i den politiske samtale og blive hørt af alle andre og af magthaverne. Det betyder samtidig, at offentligheden har en række adgangsbetingelser: at man deler et sprog, at borgerne mødes frie og lige i et, som Habermas siger, herredømmefrit rum, at man har ev-

nerne til at omsætte private bekymringer til fællesanliggender med videre. At formulere sig offentligt, hvad enten det er verbalt eller på skrift, er ikke let og langt fra noget, alle behersker. Deltagelsen i den offentlige samtale forudsætter oplysning og demokratisk dannelse, eller som Hal Koch (2009) siger, folkeoplysning og politisk opdragelse. På samme måde som Habermas adskiller privatsfæren fra offentligheden, opstiller Hal Koch et hierarki mellem det private og det fællesmenneskelige (Koch, 2009, p. 13). Som vi så i kapitel 2, har de danske unge gode forudsætninger for dette.

Men politiske samtaler kan også have en anden form og være udtryk for mere personlige og private overvejelser i form af bekymringer og glæder, erfaringer og refleksioner, som opstår i konkrete, nære og i mere spontane fællesskaber, for eksempel med venner, familie og – nærliggende for ICCS-undersøgelsens målgruppe – i klasserummet. Disse samtaler er ikke medieret eller redigeret af de formelle krav, principper og traditioner, som ligger til grund for offentligheden, og som typisk forvaltes af redaktører, korrekturlæsere, lærde, politikere, forskere, økonomer, jurister, eller hvad man i den amerikanske kontekst har kaldt for 'the establishment'. Der er for så vidt heller ikke en række adgangsbetingelser, som sikrer, at samtalerne er frie og lige, oplyste og rationelle, eller at deltagerne er vidende og dannede.

Når også denne type af samtaler er vigtige at have blik for, skyldes det, som den tyske politiske tænker Carl Schmitt kan hjælpe os med at få blik for, at de har politisk betydning og, som han siger, en konstituerende karakter for fællesskabet (Mouffe, 2005; Rancière, 2013; Schmitt, 2008). Med udgangspunkt i blandt andre Jean-Jacques Rousseau, men nu rensat for liberalistiske principper om rationalitet og forfatning, som kendetegner traditionen fra Locke til Habermas, har Carl Schmitt demonstreret, at et demokrati er også karakteriseret ved, at folket i kraft af sine nære, konkrete og private passioner, erfaringer og tilhørsforhold har en konstituerende magt: "Under democracy, the people are the subject of the constitution-making power" (Schmitt, 2008, p. 268). Borgeren og folket er hverken i eller ved si-

den af det politiske system, som Habermas, Ross og som til dels også Koch argumenterer for. De har derimod en direkte og skabende vilje og magt i forhold til det politiske fællesskab.

Borgernes og folkets erfaringer kan i dette perspektiv ikke gøres til genstand for almene politiske spilleregler, en oplyst og dannet offentlighed eller inddrages via det politiske systems formaliserede kanaler, som vi blandt andet så det hos Habermas. Som Carl Schmitt i sin vanlige radikale stil siger: "The constitution-making will of the people is an unmediated will. It exists prior to and above every constitutional procedure" (Schmitt, 2008, p. 132). Til trods for at denne umedierede vilje og dette engagement formodentlig ikke er, som Carl Schmitt hævder, hævet over de formaliserede rammer i dagens gennemregulerede Danmark, så har denne form for deltagelse en vigtig politisk betydning og særligt for de endnu ikke myndige generationer. I et bredere perspektiv er det ligeledes værd at overveje, at uformaliserede stemmer i stadig stigende grad trænger igennem i debatten, ofte til stor irritation for den veltalende kultur- og magtelite (Rancière, 2013; Swyngedouw, 2018).

På den ene side kan disse nære, konkrete og private politiske samtaler hurtigere og nemmere blive præget af konspirationer, propaganda, trends, markeds kræfter, nye teknologier og, hvilket blandt andet er en del af de aktuelle bekymringer med hensyn til fake news, populisme eller massementalitet, som eksempelvis Hal Koch allerede i 1945 advarede imod (Koch, 2009, p. 54). På den anden side giver deltagelsen i disse samtaler borgerne mulighed for at påvirke og forandre det politiske fællesskab uafhængigt af systemets hierarkier og adgangsbetingelser og endvidere at udfordre magtelitens og politikernes diskurser. Kort sagt giver disse samtaler stemme til grupper i samfundet, som ikke behersker den offentlige kommunikation eller lever op til offentlighedens adgangsbetingelser.

I den følgende analyse af de unges politiske samtaler skelnes der således mellem offentlige politiske samtaleformer og de samtaleformer, som finder sted i mere nære, konkrete og private politiske omgivelser. Formålet med denne distinktion mellem private og offentlige



sfærer er at give en mere detaljeret forståelse af de unges måder at samtale på som politisk deltagelse.

## Unge politiske samtaleformer

I ICCS er der i alt 14 spørgsmål, som undersøger 8.-klasseelevernes politiske samtaleformer. Med henblik på at få den analytiske bredde med, som diskussionen ovenfor giver anledning til, skal spørgsmålene her deles op i to forskellige grupper med hver to undergrupper.

### *Samtale som politisk deltagelse (14 spørgsmål):*

#### *Private sfærer:*

- i. At tale med forældre og venner (sociale, politiske og internationale forhold)
- ii. At diskutere og sige sin mening i klassen (holdninger og politiske begivenheder)

#### *Offentlige sfærer:*

- iii. At diskutere i det offentlige rum (deltage i politiske diskussioner og fællesmøde)
- iv. At tale og kommunikere via sociale medier (kommentere, dele kommentarer, uploade billeder, deltage i og organisere online-grupper og kampagner)

Den første gruppe af spørgsmål vedrører de samtaler i det offentlige rum, som vi blandt andet kender fra Hannah Arendt, Jürgen Habermas og Hal Koch. Det vil sige samtaleformer, som forudsætter, at borgerne har visse og gerne ensartede forudsætninger for kunne kommunikere med hinanden. Denne form for offentlighed har ofte en mere almen og generel intention. Hannah Arendt forklarer det eksemplarisk, når hun siger, at de individuelle erfaringer skal “afindividualiseres på en måde, så de kan indlemmes i offentligheden” (Arendt, 2017, p. 73). Det offentlige er netop fælles for os alle og alligevel begrænset af vores personlige og private plads i verden (Arendt, 2017, p. 75). Den offentlige samtale har både til hensigt at overskride

borgernes umiddelbare bekymringer og interesser med henblik på at overbevise andre om en given ytrings almene karakter og at gøre det muligt for alle borgere at træde frem og gøre sig forståelige. Den mest ideelle form er det helt simple, men vanskelige forhold at deltage i offentlige diskussioner, hvor borgeren evner at udtrykke sig og gøre sig forståelig for alle andre på trods af divergerende opfattelser.

I denne sammenhæng analyseres den offentlige samtaleform ud fra en række spørgsmål, som dels spørger til elevernes generelle syn på det overhovedet at deltage i politiske diskussioner, dels mere alderssvarende og specifikt, hvorvidt de har deltaget eller ønsker at deltage i diskussioner på fællesmøder på deres skole.

I en tid, hvor sociale medier spiller en stadig stigende rolle for de offentlige diskussioner og selv udgør forskellige typer af offentligheder, er der ligeledes en række spørgsmål, som undersøger, om eleverne har deltaget i kampagner på nettet, organiseret onlinegrupper, uploadet kommentarer eller billeder og bidraget til en blog om sociale og politiske emner.

Den anden gruppe af spørgsmål undersøger elevernes deltagelse i politiske samtaler om sociale, politiske og internationale emner, dels med venner og forældre og dels i klassen med lærerne og hinanden. I forhold til klassen spørges der endvidere til, i hvilken grad eleverne oplever, at de selv eller klassekammeraterne sætter tidens politiske begivenheder til diskussion, og om de giver udtryk for deres meninger, også når de fleste i klassen har en anden mening. Disse spørgsmål undersøger de unges samtaler i nære, intime og afgrænsede miljøer (derhjemme, blandt venner og i klasseværelset). Her er intentionen ikke nødvendigvis at almengøre sine argumenter, men snarere at give argumenter og meninger tilkendende, som henviser til ens personlige erfaringer, passioner og værdier. Netop disse trygge og mere private omgivelser giver mulighed for at udtrykke politiske dimensioner, som ikke nødvendigvis ville give mening, eller som den unge måske ikke ville vove at ytre i offentlige rum.

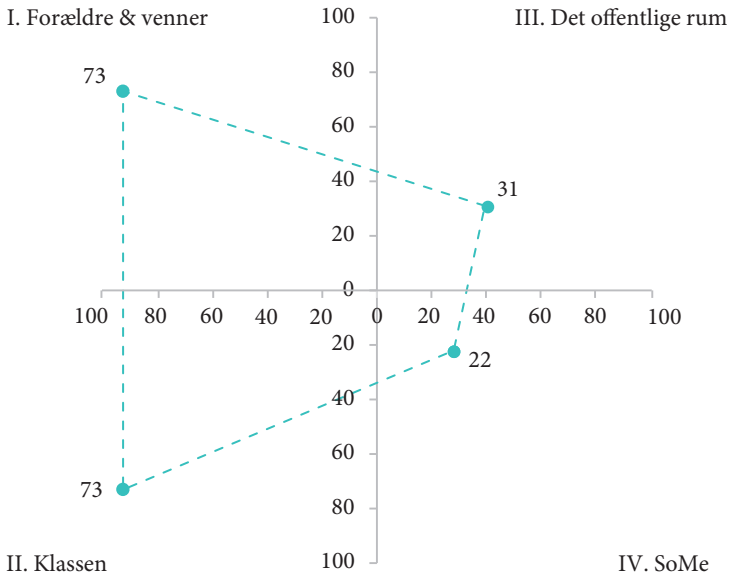
Her er adgangsbilletten som udgangspunkt ikke evnen til at almengøre sine individuelle erfaringer eller at beherske et alment, lærd,

offentligt sprog, som kan forstås af alle. Her indgår man derimod i afgrænsede fællesskaber på baggrund af tilfældigheder, baggrund, temperamenter, værdier og den position, man har i disse relationer. Man taler et lokalt sprog, som kan være indforstået, måske en dialekt, sociolekt, etnolekt, kronolekt, eller måske udtrykker man sig på helt andre måder.

I denne sammenhæng kan Carl Schmitt også nuancere forståelsen af den politiske samtales form. For Carl Schmitt kan man ikke alene forstå politiske udtryk som lærde, velovervejede og præcise formuleringer. De viser sig også i helt andre former for artikulationer. Carl Schmitt (2008) taler om, at borgerne tilslutter sig eller misbilliger, viser respekt eller opfordrer, ytrer sig spontant på forskellige måder eller måske ligefrem viser deres holdninger ved at trække sig fra samtalen.

På figur 4.1 fremstilles de danske elevers procentvise tilslutning til de 14 spørgsmål fordelt på de fire nævnte grupper. Analysen viser meget klart, at de danske elever først og fremmest identificerer sig med deltagelsen i de samtaler, som er situeret i nære, konkrete og afgrænsede rum, de private sfærer, og at kun en lille andel af eleverne identificerer sig med samtaleformer i de offentlige sfærer.

Figur 4.1 Unges politiske samtaleformer (i procent)



Den internationale sammenligning afslører, at denne tendens i særlig grad kendetegner de danske elever. Procentandelene af elever, som på forskellig vis tilkendegiver, at de deltager i samtaler med familie, venner og i klassen, det vil sige i private sfærer, er i den internationale sammenligning de største, næststørste eller tredjestørste. Derimod viser den internationale fordeling helt det modsatte i forhold til spørgsmål, som vedrører deres identifikation med politiske diskussioner i offentlige sfærer. Her finder man de mindste andele blandt de danske unge. Det gælder også for deltagelse i politiske samtaler på de sociale medier.

ICCS viser, at de danske elever rent faktisk bruger internettet rigtig meget i denne sammenhæng, men først og fremmest til at søge information om politiske og sociale emner. Her er andelen af danske elever meget stor sammenlignet med de fleste andre lande, og også større end andelen af de svenske og særligt de norske elever. Men

når det kommer til at deltage i andre former for kommunikation på de sociale medier, ser det ganske anderledes ud. Nok er de kommende generationer vokset op med sociale medier og benytter dem i stor stil, men når det drejer sig om at kommentere, dele kommentarer, uploade billeder, organisere og deltage i politiske onlinegrupper og kampagner, kan man umiddelbart ikke tale om en SoMe-generation.

Nok ville man forvente, at de unge og ikke mindst 14-15-årige i højere grad har politiske samtaler i nære, konkrete og trygge omgivelser end i tidens forskellige offentlige sfærer, men at forskellen er så stor, figuren så skæv, og at resultatet er så markant relativt til unge internationalt, er uventet.

## Samtale og nye former for politisk engagement

De danske unge bekræfter således på en lidt overraskende måde, at der i Danmark er en stærk tradition for dialog, diskussion og samtale. Det er, som vi har set, rent faktisk dem, som taler mest med deres forældre, venner og klassekammerater om sociale og politiske emner.

Det overraskende består i, at de tilsyneladende ikke kan bekræfte den forestilling om samtale som politisk deltagelse, som man finder i traditionen fra Hannah Arendt, Jürgen Habermas og Hal Koch. Langt de fleste unge nærer umiddelbart ikke et ønske om eller et behov for at almengøre deres overvejelser og via egne politiske ytringer at indgå i den offentlige debat. Tendensen genfindes på tværs af lande, men det komparative perspektiv afslører, at denne attitude er særligt markant og således kendetegnende for de danske unge.

De unge forvalter derimod den deliberative tradition – endog med stor vilje sammenlignet med andre unge verden over – ved først og fremmest at samtale med hinanden og deres forældre, det vil sige i nære, konkrete og trygge omgivelser. For dem er det tilsyneladende afgørende at få deres holdninger, værdier, oplevelser og erfaringer afprøvet og reflekteret inden for afgrænsede fællesskaber. Hvor den offentlige samtale har til hensigt at overskride borgernes private erfaringer og de trygge rammers lukkede cirkler for at skabe et alment grundlag at træffe beslutninger på, må det konkluderes, at de unge

snarere søger de erfaringer, den politiske refleksivitet (se kapitel 2) og indflydelse, som de nære relationer kan give. Det er rent faktisk her og sammen med dele af de konventionelle former for deltagelse (kapitel 3), at man finder deres største engagement i at deltage politisk. Igen skal det altså konkluderes, at de er politisk engagerede, men på en tilbagetrukket og forbeholden måde over for samfundet og de offentlige sfærer.

Som vi så i kapitel 3 har de danske unge en reserveret attitude, hvilket vil sige, at deres politiske engagement består i dobbeltheden i at være såvel engageret som afventende. Sat på formel kan man sige, at de unge er aktive på en afventende og til tider passiv måde. Dette var begrundet i, at de har politisk interesse, viden om demokrati, politisk selvtillid og refleksivitet (kapitel 1 og 2), og at de i høj grad deltager konventionelt, så længe denne deltagelse vedrører demokratiets negative rettigheder, det vil sige de deltagelsesformer, som ikke har til hensigt positivt at gribe ind over for andre og direkte påvirke omverdenen (kapitel 3). Ud fra datamaterialet om de unges politiske samtaler må det endnu en gang konkluderes, at de er yderst forbeholdne over for at indgå aktivt og direkte i de offentlige sfærer, men samtidigt også udviser et stort engagement med hensyn til at deltage i politiske samtaler i de nære, lukkede og private sfærer.

Netop den kontroversielle politiske tænker Carl Schmitt kan forklare, at denne form for engagement ikke alene trækker sig fra offentligheden, de adgangsbetænelser og de hierarkier, som de ældre generationer og magthavere har definitionsretten over, men at dette uorganiserede og tilbagetrukne politiske engagement kan have politisk betydning. Dette uskyldige engagement, som breder sig blandt unge, i bestemte sociale miljøer og uden for offentlighedens mediering og accept, kan vise sig at have, som han sagde, en konstituerende kraft. Som Carl Schmitt videre forklarer: "the people in its essence persists as an entity that is unorganized and unformed" (Schmitt, 2008, p. 271). Disse ustyrlike, som Jacques Rancière (2013) formulerer det, menings- og erfaringsudvekslinger giver sig således også til kende ved at opfordre, fejre og ære eller ved at tilslutte sig eller misbillige

eller helt simpelt ved råbe højere eller lavere. Schmitt fremhæver, at netop denne umiddelbart stille, tilbagetrukne og for så vidt passive attitude rent faktisk kan have stor indflydelse på samfundet (Schmitt, 2008, p. 272).

Når vi ikke kan følge Carl Schmitt længere end til hans beskrivelse af dette tilbagetrukne og private engagement, er det, fordi han er teoretiker og for radikal i sine refleksioner. Som analyserne af de danske unge vedvarende demonstrerer, er empirien og de konkrete unge aldrig radikalt det ene eller andet. For eksempel er de danske unge både vidende, konventionelle og private. Teorien overser kort sagt de nuancer, dobbeltheder og flerfacetterede perspektiver, som hele tiden gør sig gældende i de unges politiske deltagelse og engagement. Ikke desto mindre kan Carl Schmitt hjælpe os med at afdække nogle nye dimensioner ved de danske unges reservede engagement. Nemlig det politiske engagement og den potentielle indflydelse, som dette engagement kan have, når det breder sig og vinder kraft blandt de unge, deres familier og sociale miljøer i form af forbrug, uddannelsesvalg, syn på sig selv, hinanden og omverdenen, viden og demokratiske værdier. Alene prioriteringen af det konventionelle demokratiske system (kapitel 2), de negative rettigheder (kapitel 3) og de politiske samtaler i nære, trygge og private sfærer synes at indikere en retning.

## Litteratur

- Arendt, H. (2017). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal.
- Etwil, P. (2005). *Det foranderlige samfund*. København: Frydenlund.
- Habermas, J. (1994). Three Normative Models of Democracy. *Constellations*, 1(1), 1-10.
- Koch, H. (2009). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Rancière, J. (2013). *Hadet til demokratiet*. København: Møller.
- Schmitt, C. (2008). *Constitutional theory*. Durham: Duke University Press.
- Swyngedouw, E. (2018). *Promises of the political: insurgent cities in a post-political environment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

## 5. Ungdommens aldersgrænser

*Jens Bruun*

Et af mange aspekter ved unges politiske dannelse er, at der i relation til overgangen fra barn til voksen gælder en række skrevne og uskrevne love og regler for den mellemliggende og lidt uklart definerede aldersgruppe af unge. For de unge er det et genkommende spørgsmål, hvad aldersgrænserne er og bør være for forskellige ting, der er forbeholdt voksne. Dette kapitel drejer sig om elevernes egne holdninger til en række eksempler på sådanne aldersgrænser, der på forskellige måder i ungdomstiden er med til at regulere forholdet og overgangen imellem det at være (at blive betragtet som og/eller at betragte sig selv som) henholdsvis barn, ung eller voksen. Spørgsmålet om aldersgrænser indskrives i en række mere grundlæggende problematikker om opfattelser af ligheder og forskelle mellem børn, unge og voksne og deres respektive roller som medlemmer af samfundet og som borgere i et politisk fællesskab. Kapitlet fokuserer primært på at fremlægge resultaterne af en undersøgelse om aldersgrænser i ICCS 2016. Kapitlet vil derfor primært redegøre for, hvad de unge selv opfatter som passende aldersgrænser i forskellige sammenhænge. Det vil ske efter nedenstående indledende afsnit, der kort og generelt introducerer til baggrunden for at fokusere på aldersgrænser og antyder nogle mulige teoretiske perspektiver på dem.

For henholdsvis voksne og børn kan forskellige handlinger enten i juridisk forstand være defineret som lovlige/ulovlige eller i mere moralsk forstand som acceptable/uacceptable. En grundlæggende juridisk aldersforskel findes i form af myndighedsalderen, der i Danmark og de fleste øvrige EU-lande er 18 år (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Det at nå myndighedsalderen som 18-årig, og dermed valgrets alder og valgbarhedsalder, markerer en juridisk



og formel overgang fra barndommen til det at være en voksen borger med alle de deraf følgende rettigheder og pligter. I relation til ICCS-undersøgelsen og politisk dannelse er denne formelle overgang fra barn til voksen af særlig betydning, fordi den vedrører en principielt ny status i overgangen fra umyndigt barn til myndig voksen. Denne overgang er også implicit på spil, når man i dansk skolelovgivning taler om, at skolen skal forberede eleverne til deres kommende tilværelse i demokratiet (Folkeskoleloven, 2019, § 1, stk. 3). I juridisk og principiel forstand afsluttes skolesystemets forberedelse af barnet ved myndighedsalderen.

I mange andre sammenhænge er overgangen fra barn til voksen langt mindre entydig. Især før, men også efter myndighedsalderen er der i ungdomstiden en lang række handlinger og aktiviteter i samfundet, for hvilke der findes forskellige aldersgrænser via love og regler, hvor det af den ene eller anden grund er sådan, at en given ting først bliver tilladt juridisk og/eller moralsk fra en given alder. I nogle henseender kan og vil unge således kunne opleve at blive betragtet som og/eller betragte sig selv som voksne både før og efter myndighedsalderens grænse. I mange situationer bliver aldersgrænser opfattet som relativt uproblematisk, men det ses omvendt også ofte, at der opstår diskussioner om, hvad den 'rigtige' aldersgrænse for en given handling bør være. På baggrund af offentlige og politiske diskussioner er det også almindeligt, at juridiske og/eller moralske aldersgrænser flyttes op eller ned i forskellige lande.

Som et eksempel på aldersgrænsediskussioner har det i mange år både i Danmark og andre lande været omdiskuteret, hvorvidt aldersgrænsen for stemmeret og/eller valgbarhed burde sættes ned (Simonsen et al., 2011). Andre omdiskuterede emner i mange lande er eksempelvis aldersgrænser for køb og indtag af alkohol, tobaksvarer og den kriminelle lavalder. I relation til den slags aldersgrænser er det almindeligt, at debatten får karakter af en mere udviklingspsykologisk præget modenhedsdiskussion om, hvornår man som endnu ikke voksen (typisk som endnu ikke myndig) alligevel er 'moden nok' til at blive tildelt visse specifikke givne muligheder og rettigheder helt

eller delvist. Spørgsmålet om modenhed vil typisk blive vurderet ud fra netop de aspekter, der undersøges i ICCS-undersøgelsen helt generelt, altså de unges viden, holdninger og handlinger, set i forhold til det ansvar for sig selv og andre, der måtte følge med det at opnå en given mulighed eller rettighed.

Helt generelt kan man sige, at både forekomsten af aldersgrænser og de måder, hvorpå de er blevet opfattet og reguleret i forskellige historiske tidsperioder, afspejler, at barndommen og ungdommen ikke er entydige størrelser. I forskellige tider er børn/barndom og unge/ungdom blevet defineret og vurderet ud fra varierende opfattelser af, hvad det overhovedet vil sige at være barn, ung eller endnu ikke voksen. Begreber som barndom og ungdom opfattes i historisk forskning ofte som nogle relativt nye aldersbestemte kategoriseringer af livsperioder eller aldersspænd, hvis opkomst og definitioner og varighed må ses i sammenhæng med mere almene samfundsmæssige udviklingstræk og de deraf ændrede opfattelser af, og reale forandringer i, familiens funktion og børn og unges rettigheder, muligheder, pligter og samfundsmæssige roller.

Som antydnet vedrører diskussionen om aldersgrænser og deres historiske forandringer også i videre forstand spørgsmålet om, hvordan forholdet imellem børn, unge og voksne generelt opfattes og defineres. Det perspektiv knytter an til et andet spørgsmål om, hvordan relationerne er imellem aldersgenerationerne, og hvordan de opfatter og definerer hinanden via aldersgrænser. Samtidig vedrører generationsaspektet en anden problematik om, hvordan forskellige generationer af unge ligner eller adskiller sig fra de forudgående, herunder i deres opfattelser af aldersgrænser.

Det gælder også for de andre generationsbegreber inden for det samlede livsforløb, såsom voksenlivet og alderdommen, at de historisk er underlagt skiftende betydninger og definitioner, der influerer på den samlede konstellation af aldersbegreber. Eksempelvis kan en idealisering af ungdom betyde, at et ideal eller håb om evig ungdom erstatter eller supplerer idealet om at blive voksen. Omvendt kan kritiske opfattelser af ungdom hænge sammen med en idealisering af

andre yngre eller ældre aldersgrupper. Som eksempel på teorier om forandringer i generationsforholdene kan man nævne begrebet om 'det faderløse samfund', der blev udviklet af den tyske psykoanalytiker Alexander Mitscherlich (1963) og omhandler den både samfundsmæssigt og udviklingspsykologisk svækkede faderautoritet (en nyere brug af begrebet findes hos Jensen, 2006).

Med de ovenfor skitserede perspektiver på ungdom har vi peget på tre forskellige aspekter, der fokuserer på henholdsvis overgangen til myndig voksen, udviklingen til erfaren voksen og inter- og intra-generationsperspektiver, der alle kan anskues historisk og/eller aktuelt. I praksis indgår perspektiverne dog ofte i sammenblandede former i diskussioner om aldersgrænser for unge. I dette kapitel anlægger vi ikke et bestemt teoretisk perspektiv, idet hensigten primært er at se nærmere på de unges egne opfattelser af samtidens forskellige aldersgrænser, men i disse selvopfattelser kan aspekter af ovenstående perspektiver naturligvis godt indgå. Under alle omstændigheder er kapitlets grundperspektiv primært det, at aldersgrænser i høj grad er med til at definere og installere, hvad der overhovedet forstås ved barndom, ungdom og det at blive voksen, hvorfor det er relevant at se nærmere på de unges egne opfattelser af disse grænser som et tegn på, hvordan de opfatter sig selv og deres jævnaldrendes position i samfundet.

## Om undersøgelsen af aldersgrænser

De kommende afsnit om forskellige aldersgrænser er baseret på resultater fra de femten medvirkende europæiske lande i ICCS 2016. Afgrænsningen til Europa skyldes den omstændighed, at temaet om aldersgrænser kun blev implementeret i undersøgelsens europæiske del. Denne geografiske begrænsning kan dog også opfattes som en relevant afgrænsning, idet den indebærer, at alle de medvirkende elever svarer på baggrund af en fælles europæisk kontekst. De undersøgte aldersgrænser er typisk fænomener, der har været genstand for offentlige debatter i flere af de medvirkende lande.

Det kan være værd at være opmærksom på, at de konkrete love

og regler omkring de enkelte aldersgrænser ofte varierer betydeligt fra land til land. Af samme grund blev de medvirkende elever i ICCS 2016 bedt om at tilkendegive, hvilken alder de selv ville foretrække som aldersgrænse for forskellige givne ting. Eleverne blev med andre ord eksplicit gjort opmærksomme på, at de skulle svare ved at tilkendegive deres egen holdning, uanset om den måtte svare til en eventuel national lov eller ej. Det er imidlertid klart, at også sådanne personlige opfattelser må forventes at være mere eller mindre påvirkede af forskellige love, regler, vaner og traditioner omkring aldersgrænser i de respektive lande. Ikke mindst da idéen med aldersgrænser er, at de skal være med til at regulere praksisformer i det almindelige hverdagsliv. Pointen er dog, at det for selve undersøgelsen er irrelevant, om eleverne kender til lovgivningen eller ej, da det afgørende blot er deres opfattelser. For vurderingerne i det følgende er det derfor ikke afgørende, om de medvirkende elevers holdninger udtrykker deres egne private meninger, eller om de i større eller mindre grad er påvirkede af almindeligt udbredte holdninger og love i deres land.

Eleverne fra de europæiske lande blev bedt om at angive deres foretrukne aldersgrænse for elleve forskellige handlinger. Udvælgelsen af disse skete ud fra de medvirkende landes interesser. Eleverne blev præsenteret for dem i tilfældig orden, mens de nedenfor er blevet systematiseret efter fem indholdsmæssige områder:

*Stemmeret.* Om aldersgrænser for rettigheder til at deltage i demokratiets valgprocedurer

- for at stemme til parlamentsvalg (folketingsvalg)
- for at stemme til lokalvalg (kommunevalg)

*Forbrug.* Om aldersgrænser for former for (potentielt sundhedsskadeligt) forbrug

- for at købe øl
- for at købe spiritus
- for at købe cigaretter

*Økonomi.* Om aldersgrænser i relation til økonomi

- for at have sit eget job
- for at have sit eget betalingskort

*Sociale relationer.* Om aldersgrænser knyttet til andre aspekter af cívilsamfundet

- for at indgå ægteskab
- for at bruge digitale sociale medier

*Kørekort.* Om aldersgrænser i relation til færdsel

- for at få kørekort til bil
- for at få kørekort til motorcykel

I den følgende præsentation og diskussion af resultaterne er det relevant at være opmærksom på, at hensigten med undersøgelsen primært er at sammenligne ligheder og forskelle i de unges overordnede holdninger, herunder at se på disse holdninger på tværs af landegrænser. Et supplerende formål er at bringe undersøgelsen tættere på elevernes egen konkrete virkelighed og erfaringer, fordi ICCS 2016 i øvrigt kendetegnes ved mere abstrakte eller almene spørgsmål, når det gælder de unges syn på fremtiden.

Når vi i det følgende ser på undersøgelsens resultater, er målet ikke at afgøre, om den ene opfattelse og prioritering af aldersgrænser er bedre end den anden. Ambitionen er som udgangspunkt alene at vise tendenser til ligheder og forskelle på, hvordan unge i forskellige samfund opfatter det at være ung i dette aldersperspektiv. For at have et simpelt instrument blev svarmulighederne i spørgeskemaet begrænset til fem aldre med cirka to års intervaller (se de senere tabeller). Resultaterne skal altså ses i lyset af, hvad de unge har svaret ud fra de givne muligheder, da nogle givetvis ville have svaret anderledes, hvis der havde været helt frit valg af alder. Som nævnt relaterer undersøgelsesmetoden sig ikke til de medvirkende landes eksisterende love og regler for de omhandlede fænomener. Det er derfor tilfældigt, om et lands eksisterende aldersgrænse for et eller flere fænomener har været en af de fem svarmuligheder.

## De unges syn på aldersgrænser

Når man ser på de unges opfattelser af aldersgrænser, er det fra et dansk perspektiv ikke mindst interessant, at de danske unge samlet set, det vil sige udregnet som aldersgennemsnit på tværs af alle de undersøgte aldersgrænser, er fortalere for den laveste samlede aldersgrænse af alle de medvirkende landes unge. De danske unge er med andre ord i gennemsnit de mest indstillede på, at unge i en relativt tidlig alder skal have mange muligheder og rettigheder. Det gælder også, når man sammenligner med de geografisk og kulturelt mest nærliggende lande som Norge, Finland og Sverige. Omvendt er de unge i Italien gennemsnitligt betragtet de mest markante fortalere for relativt set høje aldersgrænser. Det afspejler en mere generel tendens til, at unge i Nordeuropa er lidt mere tilbøjelige til at foretrække lavere aldersgrænser end unge i Sydeuropa.

Ser man nærmere på de forskellige konkrete delresultater, er det dog ikke sådan, at de danske unge på alle områder går ind for de laveste aldersgrænser. På nogle områder går de danske elever ind for en lidt højere aldersgrænse for at opnå en rettighed, hvis man sammenligner med gennemsnittet for andre lande. Det gennemsnitlige danske resultat for helheden af alle de undersøgte fænomener er med andre ord ikke udtryk for en generel holdning hos danske elever til at se det positive ved lavere aldersgrænser for alt, men dækker tværtimod over en udpræget selektiv stillingtagen.

Resultaterne om aldersgrænser fra ICCS 2016 beskrives derfor her i en rækkefølge, der primært er empirisk begrundet, idet den er blevet til på baggrund af de danske elevers resultater, som de tager sig ud i forhold til de øvrige landes resultater. I den sammenligning er der to områder, hvor de danske elevers foretrukne aldersgennemsnit er højere end de internationale gennemsnit. Det gælder *stemmeret* og *kørekort* (se oversigten ovenfor), hvor de danske elever på alle de fire enkeltspørgsmål har tilkendegivet en gennemsnitlig aldersgrænse, der er højere end gennemsnittet i resten af Europa. På to andre områder, nemlig forbrug og økonomi, foretrækker de danske unge derimod i samtlige tilfælde lavere aldersgennemsnit end det europæiske som

helhed. Områderne med henholdsvis relativt høje danske gennemsnit beskrives først, hvorefter de relativt lave beskrives. Det er for at tydeliggøre, hvordan de danske elever skiller sig mest ud.

Redegørelsen for resultaterne afsluttes med de to aldersgrænser for ægteskab og sociale medier, fordi de i næsten samtlige lande (også Danmark) udviser henholdsvis det højeste og laveste aldersgennemsnit overhovedet.

## Om aldersgrænser for kørekort

Der er ikke mange aldersgrænser, der så direkte involverer spørgsmål om potentielt ansvar for eget og andres liv og førlighed som aldersgrænsen for kørekort til bil. Ifølge Rådet for Sikker Trafik har 18-19-årige bilister i Danmark syv gange større risiko for at blive indblandet i en ulykke end deres forældre. Især unge mænd er voldsomt overrepræsenterede i ulykkesstatistikkerne. Antal tilskadekomne og dræbte halveres ved en alder på cirka 23 år. Dette kunne således være et område, hvor man kunne overveje at indføre en højere aldersgrænse end 18 år. I Danmark har de senere års fokus på dette område mest vedrørt det modsatte i form af en forsøgsordning fra 2017 med mulighed for at tage kørekort som 17-årig under forudsætning af kørsel med ledsager, indtil bilisten fylder 18 år (Rådet for Sikker Trafik, 2020).

Der er en meget stor international variation i opfattelsen af en aldersgrænse på 18 år. Interessant nok er de danske unge de mest forbeholdne overhovedet i forhold til at tage kørekort til bil i en ung alder. Ser man på aldersgrænsen på 18 år, opnår den markant størst tilslutning i Danmark med støtte fra 67 procent. Derefter kommer Italien med 65 procent. De tre lande med lavest tilslutning til en grænse på 18 år er Tyskland 25 procent, Holland 34 procent og Estland 36 procent, men i øvrigt med lav tilslutning i alle de tre baltiske lande. Der er en vis tendens til lighed i indstilling i nogle regioner, for eksempel de baltiske lande og nogle af de nordiske lande, men omvendt er der stor forskel på Holland og Belgien og heller nogen entydig geografisk opdeling i for eksempel nord/syd i Europa.

Tabel 5.1 Kørekort bil

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
<b>Danmark</b>	1	1	29	67	2
Italien	1	3	27	65	4
Bulgarien	2	3	28	59	8
Finland	1	1	41	55	2
Sverige	2	2	39	55	2
Belgien (flamsk)	1	4	38	55	2
Malta	2	4	33	54	6
Kroatien	2	3	35	54	6
Norge	1	2	46	48	2
Slovenien	3	5	43	47	3
Litauen	2	4	44	46	4
Letland	2	5	46	45	3
Estland	2	6	55	36	2
Holland	2	5	59	34	1
Tyskland (NRW)	2	8	64	25	1
<b>ICCS Europa</b>	2	4	42	50	3

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 18 år (afrundede valide procenttal)

Variationen på de øvrige svarmuligheder er beskeden, idet typisk 90 procent af de unge i alle lande enten svarer 16 år eller 18 år som grænse for kørekort til bil (idet 17 år ikke var en svarmulighed). Til gengæld er der som antydnet meget stor forskel på fordelingen på de to svarmuligheder. Yderpunkterne i fordelingen på de to aldre er på den ene side Danmark, hvor 67 procent svarer 18 år og 29 procent svarer



16 år, og på den anden side Tyskland, hvor svarfordelingen er den stik modsatte, idet 25 procent svarer 18 år og 64 procent svarer 16 år.

I de fleste lande er tendensen, at gennemsnittet for aldersgrænsen for motorcykel vurderes til at kunne være lavere end til bil. I Holland, Norge og Malta mener de unge imidlertid det omvendte, altså at aldersgrænsen (gennemsnitligt) bør være højere for motorcykel end for bil. Svarfordelingen vedrørende motorcykler kendetegnes generelt ved en betydeligt større spredning, idet der på samme tid er større andele af de unge, der går ind for højere og lavere aldersgrænser til motorcykel end til bil, hvor langt de fleste svar i alle lande enten er 16 år eller 18 år. Også på dette spørgsmål er de danske unge blandt de mest forbeholdne for lave aldersgrænser, idet andelen på 42 procent for 18 år kun ses endnu højere i Malta og Norge. Omvendt ses de laveste andele for 18 år i Tyskland, Litauen, Slovenien og Italien, der alle ligger lidt under 20 procent. Sådanne forskelle i opfattelser kan hænge sammen med forskellige opfattelser af risici og færdsels-sikkerhed for henholdsvis biler og motorcykler. Det er også muligt, at den større spredning i svarene afspejler, at begrebet motorcykel ikke er helt så entydigt som bil. Der er ikke noget klart regionalt mønster.

Det er på ingen måde entydigt, hvad denne type af svarfordelinger isoleret set betyder for forståelsen af de unges politiske dannelse, men som en almen betragtning er det værd at hæfte sig ved de store spredninger i svarene, både i de enkelte lande og totalt. Som nævnt indledningsvist er kørekort til bil en adgang til en aktivitet, der statistisk set relativt ofte har meget negative konsekvenser for både de unge selv og for andre mennesker. I den forstand er det ikke så underligt, at der også blandt de unge i Europa er delte meninger om, hvornår netop denne type af trafikalt ansvar kan overlades til de unge, om end det kun er meget begrænsede andele, der går ind for 20 år eller mere. De danske unge er især vedrørende kørekort til bil blandt de mest forbeholdne for lave aldersgrænser.

Tabel 5.2 Kørekort motorcykel

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
Norge	1	5	39	45	10
Malta	3	7	23	44	23
<b>Danmark</b>	1	4	47	42	6
Holland	2	7	51	34	6
Bulgarien	4	12	42	32	10
Sverige	3	15	45	31	6
Kroatien	4	13	41	31	12
Belgien (flamsk)	2	10	50	30	9
Finland	2	17	54	26	3
Estland	3	24	46	22	5
Letland	4	25	44	20	6
Italien	5	31	38	20	6
Litauen	4	23	50	18	4
Slovenien	10	29	39	18	4
Tyskland (NRW)	5	22	53	17	3
<b>ICCS Europa</b>	3	16	44	29	7

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 18 år (afrundede valide procenttal)

## Om aldersgrænser for stemmeret

Det andet område med højere danske aldersgrænser end gennemsnittet vedrører stemmeretten, hvor de danske elevers gennemsnit ligger højt, både hvad angår stemmeret til nationale valg til Folketinget og til lokalvalg til kommunalbestyrelserne. Stemmeret til parlamentsvalg er i øvrigt et af de få områder, hvor de medvirkende unge fra alle

landene i ICCS 2016 i udgangspunktet havde ens lovgivningsmæssigt udgangspunkt for at svare, idet alle de medvirkende europæiske lande på undersøgelsestidspunktet havde en aldersgrænse på 18 år. Aldersgrænsen for stemmeret til nationale valg er blevet sat ned til 16 år i Malta, der siden 2015 også har haft en aldersgrænse på 16 år til lokalvalg.

Historisk set er stemmeretsalderen på 18 år til Folketinget relativt ny i Danmark og et resultat af løbende nedsættelser fra 25 år i starten af det 20. århundrede til 23 år i 1953, 21 år i 1961, 20 år i 1971 og 18 år i 1978. Den historiske udvikling er med andre ord gået i retning af at inkludere flere og flere unge i det repræsentative demokrati. Udtrykt omvendt er borgere under 18 år stadig ekskluderede fra lige netop den del af demokratiet. Debatten om eventuelt at sætte aldersgrænsen til parlamentsvalg ned under 18 år er velkendt både fra Danmark (Simonsen et al., 2011) og andre lande, men det er kun sket i relativt få lande og primært i form af forsøgsordninger til lokalvalg.

Når det gælder stemmeret til Folketinget, har Danmark undersøgelsens største andel, der går ind for en aldersgrænse på 18 år, nemlig 76 procent. Sagt på en anden måde har Danmark altså den største andel af unge, der er tilfredse med den eksisterende lov. Spredningen er derfor også begrænset, idet 15 procent svarer 16 år, mens 7 procent svarer 20 år eller mere. Interessen for en aldersgrænse under 18 er større end i Danmark i ti af de øvrige lande. Den mest markante interesse for en nedsættelse ses i Norge, der er det eneste land, hvor mere end 50 procent af de unge går ind for en grænse under 18 år. Tyskland og Malta følger dog ret tæt efter med 46 procent i begge lande. Den tilsvarende procent i Danmark er kun knap 17 procent. Andelen er således hele tre gange så stor i Norge som i Danmark, der i intervallet under 18 år har den mindste andel af de fire nordiske lande.

I både europæisk og nordisk sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, at den mest udbredte interesse for en lav aldersgrænse på 16 år til parlamentsvalg ses i Norge. I et rent nordisk perspektiv er det også interessant, at resultaterne i Norden er så forskellige. Tilfredsheden med de 18 års stemmeretsalder svinger således fra 76 procent i

Tabel 5.3 Nationale valg (folketingsvalg)

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
<b>Danmark</b>	0	1	15	76	7
Slovenien	2	3	13	73	9
Bulgarien	2	3	8	71	16
Belgien (flamsk)	0	2	10	70	17
Kroatien	1	2	12	70	15
Italien	1	1	10	67	21
Sverige	2	3	20	65	11
Holland	1	4	18	65	11
Finland	1	2	26	64	8
Litauen	2	5	23	57	13
Letland	2	3	21	55	18
Malta	3	7	36	46	8
Tyskland (NRW)	1	10	35	43	10
Estland	1	4	35	43	17
Norge	1	4	48	43	5
<b>ICCS Europa</b>	1	4	22	61	13

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 18 år (afrundede valide procenttal)

Danmark, til 65 procent og 64 procent i henholdsvis Sverige og Finland til lidt under 43 procent i Norge. De danske unge er med andre ord de mest tilbageholdende i Norden i forhold til at ønske en lavere stemmeretsalder til nationale valg. Lidt samme tendens ses for Danmark relativt til det generelle europæiske niveau, men der er dog ganske mange lande, hvor spredningen er lidt større, og hvor større andele end i Danmark går ind for en aldersgrænse på 20 år eller mere.

Også i forhold til lokalvalg er de danske unge relativt forbeholdne, når man sammenligner med andre lande. Danmark er et af seks lande, hvor 60 procent eller mere af eleverne svarer, at de ønsker en aldersgrænse på 18 år.

Den største interesse for lavere aldersgrænse for stemmeret til lokalvalg ses i Malta, Norge og Estland, hvor henholdsvis 69 procent, 65 procent og 56 procent går ind for en lavere aldersgrænse. Til sammenligning er det kun 32 procent i Danmark. Det er nærliggende at antage, at den relativt store interesse for lavere alder til lokalvalg i netop disse lande hænger sammen med nationale omstændigheder. Malta og Estland havde en aldersgrænse på 16 år til lokalvalg på undersøgelsestidspunktet, og Norge havde i tiden forud for ICCS 2016 haft forsøgsordninger med stemmeret til 16-årige og 17-årige ved lokalvalg i et antal forsøgskommuner. Ved en evaluering i 2017 mente regeringen i Norge dog ikke, at der var tilstrækkelig støtte til at videreføre ordningen eller transformere den til lovgivning (Søbye og Dørum, 2020). Selve diskussionen og forsøgene har dog betydet, at spørgsmålet om lokal stemmeret under 18 år i perioder har været fremtrædende i den norske debat.

Generelt antyder resultaterne, at unges interesse for lavere aldersgrænser stiger, når aldersgrænsen er lavere, men resultaterne viser samtidig, at der er stor variation i forhold til tilfredsheden med status quo, når de eksisterende love er ens. Samlet set for alle lande er cirka 50 procent af eleverne tilfredse med 18 år, mens cirka 40 procent ønsker en lavere alder og lige godt 10 procent en højere alder. Også i forhold til lokalvalg er spredningen hos de danske elever relativt beskeden, så tilfredsheden med de eksisterende 18 år viser sig også ved en relativt lille andel, der går ind for en højere alder.

I Danmark og i flere andre lande har det været diskuteret i mange år, om man skal lade unge stemme ved en lavere alder end 18 år til den ene eller anden type af valg. I Danmark er de mange forskellige aspekter af den diskussion ikke mindst beskrevet og diskuteret i rapporten fra Dansk Ungdoms Fællesråds valgretskommission (Simonsen et al., 2011). Et ofte fremhævet formelt problem er, at en nedsættelse

Tabel 5.4 Lokalvalg (kommunevalg)

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
Bulgarien	2	3	11	71	12
Kroatien	2	4	17	66	11
Italien	1	3	19	65	11
<b>Danmark</b>	1	3	28	63	5
Slovenien	2	6	23	61	8
Belgien (flamsk)	1	4	23	60	12
Litauen	2	6	24	58	11
Letland	2	5	26	54	14
Holland	2	6	30	53	9
Sverige	2	7	37	48	6
Finland	2	7	42	46	3
Estland	2	10	45	37	7
Tyskland (NRW)	3	16	36	35	10
Norge	2	8	55	31	4
Malta	5	17	47	25	6
<b>ICCS Europa</b>	2	7	31	51	9

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 18 år (afrundede valide procent)

vil give et manglende sammenfald imellem stemmeret og valgbarhed på den ene side og myndighedsalder på den anden. Netop dette har også været et hovedargument i den norske debat for ikke at omsætte de norske forsøgsordninger med nedsat aldersgrænse til lov.

Overordnet kan man konstatere, at det totale gennemsnit af alle landes unge fordeler sig på næsten samme måde som i Danmark med lidt flere tilhængere af lavere aldersgrænser end af højere aldersgræn-

ser. Til forskel fra denne overordnede ensartethed kan man dog også anføre nogle markante forskelle på elevernes opfattelser. I forhold til lokalvalg går 50 procent eller mere af eleverne ind for mindre end 18 år i fem lande (Malta, Norge, Tyskland, Estland, Finland), mens det kun er 16 procent i Bulgarien og 23 procent i både Kroatien og Italien. Omvendt går mere end 70 procent af eleverne ind for 18 år eller mere i fire lande (Bulgarien, Kroatien, Italien, Belgien), hvor det kun er 31 procent i Malta og 35 procent i Norge.

### **Om aldersgrænser for øl, spiritus og cigaretter**

Selv om de danske unge på de ovennævnte områder udviser en meget klar tendens til at gå ind for højere gennemsnitlige aldersgrænser end internationalt, ender de som nævnt alligevel med det laveste totale aldersgennemsnit for alle de undersøgte fænomener tilsammen. Det skyldes, at der er to andre områder, hvor de danske unge i endnu mere markant grad går ind for lavere aldersgrænser end andre landes unge. Disse præsenteres og diskuteres i de følgende afsnit.

Det første område er potentielt sundhedsskadeligt forbrug, hvor de danske unge går ind for langt lavere aldersgrænser end det europæiske gennemsnit for både øl og spiritus. Som sådan kan dette ikke siges at være specielt overraskende, da danske unges relativt tidlige og relativt store indtag af alkohol i flere årtier har været særdeles veldokumenteret, blandt andet via europæiske undersøgelser af unge (se for eksempel ESPAD, 2015). De seneste godt 20 år har blandt andet på den baggrund været præget af introduktion af og løbende tilpasninger af dansk lovgivning. Frem til 1998 var der i Danmark ikke nogen regulering af de unges adgang til at købe alkohol (Sundhedsstyrelsen, 1999, afsnit 1.2.3), men efter år 2000 er der over flere omgange blevet indført og justeret på lovgivning om alkohol med konkrete aldersgrænser.

Metodisk kan det bemærkes, at de unge i ICCS 2016 ikke er blevet præsenteret for helt specifikke alkoholprocenter som forklaringer. Det antages, at de unge vil forbinde ordet øl med drikkevarer med lav alkoholprocent og ordet spiritus med drikkevarer med høj alkoholprocent. Resultaterne bekræfter da også, at det er tilfældet. De danske

unge skelner i lighed med de unge i de andre europæiske lande ganske klart imellem øl og spiritus, idet de unges bud på aldersgrænsen i alle lande er en del lavere for øl end for spiritus. Som allerede antydet er de danske unge de mest positive i forhold til en lav aldersgrænse for spiritus i en grad, der afviger markant fra resultaterne i undersøgelsens øvrige lande. Holdningen til aldersgrænsen for køb af spiritus viser sig i øvrigt ikke mindst i form af et markant nordisk resultat, hvor Finland, Norge og Sverige er de tre eneste lande, hvor mere end 50 procent går ind for en aldersgrænse for spiritus på 20 år eller derover. I Danmark er det til sammenligning kun 7 procent. Det er den suverænt laveste andel i undersøgelsen. Selv den næstlaveste andel er tre gange så stor som i Danmark, nemlig 21 procent i Malta. Den nordiske forskel kunne dårligt være mere udtalt. Hvor 38 procent af de unge i Danmark mener, at aldersgrænsen for spiritus af de anførte muligheder bør være 16 år, er andelen i Finland kun 3 procent.

Selv om det kan være nærliggende at forklare de nordiske forskelle i holdninger med forskellige nationale alkoholpolitikker og de mere generelle opfattelser af alkohol, er forskellene ganske markante. Ikke mindst da vi her taler om holdninger blandt unge, der endnu ikke selv har den alder, der tales om. For eksempel har en andel på 43 procent af de danske unge allerede som 14-årige den opfattelse, at muligheden for lovligt at købe spiritus senest bør indtræde ved de 16 år, hvor den tilsvarende andel i Finland er 5 procent.

Når det gælder holdningen til køb af øl, skiller de danske elever sig også markant ud med den absolut største andel på 66 procent, der går ind for en aldersgrænse på 16 år. Kun i Tyskland og Belgien er andelen også over 50 procent (henholdsvis 52 procent og 55 procent). Danmark er desuden det ene af kun fem lande, hvor aldersgrænsen 14 år opnår en tilslutning på over 10 procent.

Aldersgennemsnittet i Danmark på cirka 16 år svarer i øvrigt til den faktiske danske aldersgrænse på 16 år, der i ICCS altså foretrakkes af cirka 65 procent af de danske unge. Lige store andele på godt 15 procent går enten ind for en lidt højere (18 år) eller lidt lavere (14 år) grænse. Kun 2 procent af de danske unge går ind for en alders-



Tabel 5.5 Spiritus

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
<b>Danmark</b>	1	4	38	50	7
Malta	4	8	21	45	21
Kroatien	2	4	15	55	24
Holland	1	2	15	47	35
Bulgarien	3	7	14	52	24
Tyskland (NRW)	1	2	13	52	31
Belgien (flamsk)	0	3	13	55	29
Slovenien	3	4	12	54	27
Italien	1	2	12	49	36
Estland	0	1	10	57	31
Sverige	2	2	8	38	51
Letland	1	1	7	50	41
Norge	1	1	6	37	55
Litauen	1	2	5	46	45
Finland	1	1	3	40	56
<b>ICCS Europa</b>	2	3	13	48	34

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 16 år (afrundede valide procent)

grænse for øl på over 20 år, mens den største andel i den svarkategori findes i Sverige med næsten 25 procent.

Både for holdningerne til øl og spiritus er de nordiske forskelle meget markante. Det kan opfattes som en nærliggende mulighed at se på og eventuelt forklare de forskelle i holdninger i lyset af de eksisterende love, der er meget forskellige i de nordiske lande, selv om

Tabel 5.6 Øl

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
<b>Danmark</b>	1	15	66	16	2
Belgien (flamsk)	1	8	55	27	9
Tyskland (NRW)	2	13	52	26	7
Holland	2	6	43	40	9
Italien	2	9	38	40	11
Malta	5	14	38	33	9
Kroatien	3	11	37	42	7
Bulgarien	8	18	37	30	7
Slovenien	4	9	31	46	10
Norge	1	3	26	58	12
Finland	1	2	24	65	9
Estland	1	2	22	61	14
Letland	1	3	20	59	17
Sverige	2	3	17	54	25
Litauen	2	3	15	59	20
<b>ICCS Europa</b>	2	8	35	44	11

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 16 år (afrundede valde procent)

deciderede forklaringer naturligvis må omfatte mange andre forhold (Obstbaum, 2019). I Sverige skal man være over 20 år for at købe spiritus i det statsejede Systembolaget, der har monopol på salg, mens det er 18 år for øl med lavt alkoholindhold. Der er desuden særlige regler for et begrænset indtag af alkohol under private former (Alkohollag, 2010). I Norge kan man købe alkoholiske produkter under 22

procent i Vinmonopolet fra 18 år og over 22 procent fra 20 år (Ung, no, 2020). Drikkevarer med lav alkoholprocent kan købes i almindelige butikker fra 18 år. Det er tilladt for unge i Danmark over 16 år at købe produkter med en alkoholprocent op til 16,5 procent, mens aldersgrænsen er 18 år for produkter over den grænse.

Det er klart, at de unges gennemsnitlige holdninger må forventes at være påvirkede af disse forskelle i nationale kontekster af både skrevne og uskrevne regler. Omvendt kan man imidlertid ikke konkludere, at de unge blot svarer i overensstemmelse med disse nationale love og regler. I flere henseender er det tværtimod. Eksempelvis går 50 procent af de svenske unge ind for en aldersgrænse for spiritus, der er lavere end den faktiske aldersgrænse på 20 år i monopolbutikkerne. Godt 10 procent af de svenske elever går endda ind for en grænse på 16 år eller lavere.

I Norge er resultatet stort set tilsvarende, idet 45 procent går ind for en spiritusgrænse på 18 år eller lavere, der også udgør en forskel til Vinmonopolets grænse på 20 år. Selv om de norske og svenske elevers gennemsnitlige aldersgrænse i nogen grad afspejler mere restriktive nationale love og regler end i Danmark, svarer mange af de unges holdninger ikke direkte til lovgivningen. Også i Danmark går en stor andel ind for mere lempelige regler end de gældende. På den ene side tyder resultaterne altså på, at elevernes holdninger præges ganske meget af de respektive nordiske landes forskellige love og regler, men på den anden side er det også et fælles træk, at store andele af de unge går ind for lavere aldersgrænser end gældende lov.

Det tredje undertema i denne gruppe af spørgsmål om alkohol og tobak vedrører resultaterne for elevernes opfattelser af aldersgrænser for køb af cigaretter. Også i forhold til aldersgrænser for tobak er der tale om et relativt nyt fænomen, hvor indførelsen af aldersgrænser i mange år skabte stor debat (et eksempel på diskussionen er *Kristeligt Dagblad*, 2003). I de senere år (efter lov om røgfri miljøer, 2007, samt med senere tilføjelser) er begrænsninger af rygning på offentlige steder, arbejdspladser og lignende kommet til. Den tidligere meget udbredte og i nogle henseender idealiserede 'rygekultur' fra 1900-tallet,

der dækkede bredt fra film, reklamer, mandecigaretter og damecigaretter, finkultur, hverdagskultur og værtshuskultur og sexsymbolik, er i det 21. århundrede således lovgivningsmæssigt blevet problematiseret af sundhedshensyn. Forbud mod tobaksreklamer kom i 2001, og i 2004 indførtes et forbud mod salg af tobak til personer under 16 år, hvilket i 2008 blev ændret til under 18 år (Retsinformation, 2008). Disse forandringer har på mange måder været meget omdiskuterede, hvilket i sig selv gør det interessant at se på holdningerne i en generation, der er vokset op under de nye lovmæssige vilkår og en anderledes rygekultur end ældre generationer.

Der ses en relativt høj grad af spredning i de unges opfattelser i ICCS-undersøgelsen. De danske elever er i lidt større omfang fortalere for lave aldersgrænser end det europæiske gennemsnit, men afviger ikke tilnærmelsesvist så meget som for spiritus eller øl. Det mest udbredte svar på europæisk niveau er en aldersgrænse på enten 18 år eller 20 år og derover, idet 79 procent af alle de unge afgiver et af disse to svar. I Danmark er det 70 procent, mens lande i det øvrige Norden og Baltikum ligger i intervallet 84 procent til 88 procent. Kun de unge i Holland ligger med 67 procent lidt under de danske 70 procent. De danske unges spredning ligger relativt tæt på den samlede europæiske, men dog med en tendens til, at de danske unge er lidt mindre restriktive end gennemsnittet. Danmark har således også den næsthøjeste andel (24 procent), der går ind for 16 år.

I tabellen over holdningerne til cigaretkøb er resultaterne sorteret efter andelen af elever, der går ind for en aldersgrænse på 20+. Dette tydeliggør det nordiske perspektiv ved at fremhæve de markante svenske og norske resultater for en alder på 20+, idet henholdsvis 48 procent og 46 procent af eleverne går ind for denne grænse. Det er betydeligt mere end i Finland og Danmark, hvor den aldersgrænse har tilslutning fra 31 procent og 29 procent.

Der er således en ret udbredt interesse i relativt høje aldersgrænser for cigaretter, der på europæisk plan, herunder i de øvrige nordiske lande, stort set svarer til det, der også ses for spiritus. Lige netop for Danmark er det imidlertid sådan, at der er en ret betydelig forskel

på opfattelsen af spiritus og cigaretter, idet 29 procent går ind for en grænse for cigaretter på 20 år og derover, mens blot 7 procent går ind for denne aldersgrænse for spiritus. Kun i fire lande går eleverne ind for højere alder for køb af cigaretter end for køb af spiritus. Det er Danmark samt Belgien, Slovenien og Malta.

*Tabel 5.7 Cigaretter*

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
Sverige	2	3	10	38	48
Norge	1	2	10	41	46
Belgien (flamsk)	1	4	18	35	43
Malta	2	4	13	39	42
Slovenien	2	4	13	42	39
Estland	1	1	10	54	34
Letland	1	3	10	54	32
Tyskland (NRW)	2	3	15	49	32
Italien	2	6	22	39	31
Finland	1	2	13	53	31
Litauen	2	3	11	54	30
<b>Danmark</b>	1	4	24	41	29
Holland	2	6	25	38	29
Kroatien	2	4	18	51	25
Bulgarien	4	9	17	50	21
<b>ICCS Europa</b>	2	4	15	45	34

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 20+ år (afrundede valide procent)

Generelt er der, relativt til de andre undersøgte områder, en udbredt positiv holdning til høje aldersgrænser for både spiritus og cigaretter i alle lande. I den forbindelse kan man for eksempel bemærke, at de europæiske unges gennemsnitlige holdninger til aldersgrænser for spiritus og cigaretter ligger højere end for valgdeltagelse, hvilket understreger, at de europæiske unge i al almindelighed ser på disse ting med relativt stor alvor. Det kendetegner langt de fleste landes unge, at der omkring cigaretter er en betydelig spredning på tre aldre, nemlig 16 år, 18 år og 20+ år. Overordnet set er de unge meget enige om en afgrænsning til næsten kun dette aldersspænd på tværs af lande, og tendensen i samtlige lande går mere i retning af en højere grænse end 18 år end en lavere.

### **Om aldersgrænser for job og kreditkort**

Det andet hovedområde, hvor de danske svar om aldersgrænser relativt til andre lande er lave, vedrører aldersgrænsen for muligheden for et få et job og et kreditkort. Eller, om man vil, udgangspunktet for via arbejdsmarkedet at blive forbruger på i princippet samme vilkår som voksne. Det involverer potentielt mange aspekter allerede som ung at få erfaringer med lønnet arbejde, med hvad deraf følger af positive og negative erfaringer med arbejdsopgaver, kollegaer, arbejdsforhold, skattesystemer med videre. Det er klart, at det i høj grad afhænger af de konkrete motiver og omstændigheder for arbejdet, hvordan man vurderer den omstændighed, at børn og unge påtager sig lønarbejde.

Som det ses i tabellen nedenfor, skiller de danske unge sig markant ud fra andre europæiske unge ved at have den markant største andel, der angiver aldersgrænsen 14 år (eller lavere) for et job. Det er cirka fire gange så meget som gennemsnittet for alle de andre lande. I fem lande ses den højeste procentandel på 18 år, og i otte lande på 16 år. Kun i Danmark er det helt entydigt sådan, at den største gruppe foretrækker 14 år (i Holland er andelen på 14 år næsten identisk med andelen på 16 år). Der ses en betydelig variation på tværs af lande, primært i intervallet 14-18 år, men ofte med ganske stor uenighed om,

Tabel 5.8 Job

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
<b>Danmark</b>	26	50	16	7	1
Norge	10	34	39	14	3
Holland	10	33	32	20	5
Letland	5	28	39	22	5
Estland	4	20	42	29	4
Malta	4	17	43	26	9
Litauen	3	16	45	32	4
Sverige	4	15	42	33	5
Tyskland (NRW)	3	13	44	34	7
Finland	2	12	47	36	3
Bulgarien	3	8	33	43	14
Belgien (flamsk)	1	7	27	49	15
Slovenien	2	7	33	41	16
Italien	1	5	32	42	19
Kroatien	1	4	27	52	15
<b>ICCS Europa</b>	5	18	36	32	8

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 14 år (afrundede valide procent)

hvad en passende alder er. I fem lande er der en ret betydelig andel på 14-19 procent, der svarer 20+ år, hvor det i Danmark er 1 procent.

Hvis man ser på det at få et job relativt til de andre undersøgte ting, er gennemsnitsalderen generelt lavere. Også i andre lande er det at få et job således noget, som ret betydelige andele af de unge gerne ser som en mulighed fra en relativt set ung alder. De unges

gennemsnitlige holdninger fra ICCS-undersøgelsen modsvarer data fra Education at a Glance (OECD, 2015), der dokumenterer, at det at kombinere skolegang med et fritidsjob i denne og ældre aldersgrupper er sjældent i mange lande, men også at det er mest udbredt i lande som Danmark, Holland og Norge (OECD, 2015).

Det ser således ud til, at de 14-årige unge i nogen grad er påvirkede af den faktiske udbredelse af fritidsarbejde, som i mange lande mest ses som aktivitet og mulighed blandt de lidt ældre unge og studerende. Under alle omstændigheder prioriterer de danske unge muligheden for at have lønarbejde og selv tjene penge fra en tidlig alder relativt højt. I Danmark er et fritidsjob lovligt fra 13 år med diverse regler for begrænset timetal på skoledage, så i det lys er de danske elevers svar på linje med de faktiske regler. Ikke desto mindre er det vanskeligt at forklare, hvorfor de unges opfattelse er så meget anderledes i Danmark end i de andre lande. Ikke mindst når man tager i betragtning, at de gennemsnitlige holdninger også i flere af de mest nærliggende lande går i retning af betydeligt højere aldersgrænser. Som omtalt ovenfor tyder meget på, at der i forskellige lande er meget forskellige traditioner og muligheder. Der kan også være forskelle i typer og omfang af elevernes deltagelse i arbejdslignende opgaver i hjemmet og lignende kontekster, hvor der ikke er tale om lønarbejde. Det afgørende i denne sammenhæng er, at det er endnu et ganske markant eksempel på, hvorledes de unges ønske til grænsen imellem børneliv og voksenliv kan være ganske forskellig i forskellige lande allerede fra en tidlig alder, men også med stor spredning i holdningerne internt i de fleste lande.

De danske unge er også i relativt vidt omfang interesserede i muligheden for at få et betalingskort i en ung alder. I lyset af den relativt store interesse i muligheden for et job fra en tidlig alder, er det ikke så overraskende. Både de danske og internationale resultater for denne aldersgrænse kendetegnes ved en endog meget stor spredning, hvor det for ICCS 2016 som helhed er sådan, at næsten lige store andele ligger på 14 år, 16 år og 18 år og også med næsten lige store andele enten over eller under. De danske unges holdninger er ikke helt så spredte, da næsten 50 procent mener, at alderen bør være 14 år. Kun



Tabel 5.9 Kreditkort

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
<b>Danmark</b>	16	47	25	12	1
Letland	23	43	22	11	2
Belgien (flamsk)	15	39	28	15	4
Sverige	21	39	21	15	5
Norge	17	35	24	16	8
Holland	19	33	25	17	6
Tyskland (NRW)	12	33	29	22	4
Litauen	9	32	36	21	2
Finland	9	30	36	21	4
Estland	16	28	25	23	9
Slovenien	12	25	33	25	6
Malta	5	20	41	28	6
Bulgarien	3	10	24	46	16
Italien	3	10	27	40	20
Kroatien	2	7	23	45	23
<b>ICCS Europa</b>	12	29	28	24	8

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 14 år (afrundede valide procent)

bulgarske unge har en lignende homogen holdning, idet en tilsvarende andel foretrækker 18 år. Hvis man ser bort fra svarene omkring aldersgrænser for de sociale medier (se senere), er der i 11 lande den laveste gennemsnitlige aldersgrænse af alle de undersøgte aspekter på retten til at have et kreditkort, men som nævnt er der stor spredning både i de enkelte lande og imellem landene.

Der er en vis regional fordeling, idet de unge i Nordeuropa, her-

under især Letland, Danmark og Sverige, går ind for betydeligt lavere aldersgrænser for betalingskort end de unge i Sydeuropa, hvor de højeste gennemsnit ses i Kroatien, Italien og Bulgarien. Der er typisk et par års forskel i holdningen til aldersgræsegennemsnittet i Nordeuropa og Sydeuropa. Det kan muligvis hænge sammen med, at der kan være forskel på udbredelsen af kontantfri betalings-systemer i de respektive lande, så mulighederne og behovene for at have et betalingskort kan være forskellige i forskellige lande. Uanset sådanne eventuelle forklaringer må man konstatere, at de unge har ret forskellige syn på betalingskort, også inden for de enkelte lande.

### **Aldersgrænser for indgåelse af ægteskab og for brug af sociale medier**

I flertallet af lande, og herunder også i Danmark, er elevernes bud på den højeste aldersgrænse knyttet til det at måtte gifte sig. I syv af de femten europæiske lande mener mindst 57 procent af eleverne, at aldersgrænsen skal være 20+ år. Den højeste andel på 20+ år ses i Italien med 70 procent, mens den laveste er i Finland med 19 procent. De fire nordiske og tre baltiske lande skiller sig helt systematisk ud med de syv laveste aldersgrænser for ægteskab, som det fremgår af tabel 5.10 for aldersgrænsen for ægteskab. De nordiske og baltiske unges holdninger til aldersgrænsen er dog fortsat relativt restriktive, når der sammenlignes med de andre aldersgrænser. I Danmark mener 35 procent, at aldersgrænsen skal være over 20+ år, mens 58 procent mener, at 18 år er den rigtige aldersgrænse.

Den internationale svarfordeling antyder i øvrigt, at en betydelig del af de europæiske unge må formodes at gå ind for en betydeligt højere alder end 20 år, idet meget store andele i en række lande svarer '20+', der i otte lande er det mest udbredte svar overhovedet. Hvis eleverne havde haft mulighed for at angive en konkret alder over 20 år, ville spredningen sandsynligvis have været betydeligt mere udtalt.

For hovedparten af landene skiller den ønskede aldersgrænse for ægteskab sig ret markant ud som den højeste gennemsnitlige aldersgrænse af alle de undersøgte, men der er enkelte undtagelser. I Finland,

Tabel 5.10 Ægteskab

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
Italien	1	1	4	25	70
Belgien (flamsk)	1	0	2	31	67
Malta	2	2	6	28	62
Kroatien	2	1	3	34	60
Bulgarien	3	2	4	32	58
Slovenien	2	1	5	35	57
Holland	2	1	5	36	57
Tyskland (NRW)	1	1	8	44	47
Norge	2	1	8	52	37
<b>Danmark</b>	1	1	5	58	35
Litauen	2	2	6	57	33
Letland	2	1	10	54	33
Sverige	2	1	9	55	33
Estland	1	1	8	60	31
Finland	1	1	15	65	19
<b>ICCS Europa</b>	2	1	6	44	47

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for 20+ år (Afrundede valde procent)

Norge og Sverige går eleverne således ind for endnu højere aldersgrænser for både spiritus og cigaretter end for ægteskab. I Estland, Letland og Litauen går eleverne ind for højere eller samme aldersgrænse for spiritus som for ægteskab.

I samtlige lande er eleverne enige om, at den laveste aldersgrænse bør vedrøre det at indgå i sociale netværk via for eksempel Facebook

Tabel 5.11 Sociale medier

Land	<14 år	14 år	16 år	18 år	20+ år
Holland	69	21	4	4	2
Letland	61	31	4	2	1
<b>Danmark</b>	56	39	4	1	0
Finland	51	45	4	0	0
Belgien (flamsk)	51	39	5	3	2
Sverige	51	41	6	1	1
Estland	49	43	7	1	0
Slovenien	49	35	10	4	2
Tyskland (NRW)	47	44	6	1	2
Litauen	46	44	6	3	1
Norge	46	47	6	1	0
Malta	45	40	8	4	2
Bulgarien	44	35	11	8	2
Kroatien	37	47	12	4	1
Italien	33	41	16	8	2
<b>ICCS Europa</b>	49	40	7	3	1

Sorteret fra største til mindste andel i kolonnen for <14 år (afrundede valide procent)

eller Twitter. Gennemsnitligt 49 procent af de europæiske landes unge mener, at en aldersgrænse under 14 år er passende, mens 40 procent mener, at 14 år er passende. Næsten samme fordeling ses i Danmark, hvor 56 procent går ind for en aldersgrænse under 14 år og 39 procent for 14 år. Det er klart, at en nærmere diskussion af dette emne, herunder vurdering af resultaterne, ville kræve flere uddybende spørgsmål

omkring brugen af sociale medier. I betragtning af de sociale mediers almindelige udbredelse er det dog lidt bemærkelsesværdigt, at så store andele af de unge er ret forbeholdne for at muliggøre brug af dem fra en meget ung alder. I lighed med spørgsmålet om ægteskab kan man dog samtidig sige, at svarskalaen næppe helt viser spredningen i de unges reelle opfattelser, da man i det mindste kan antage, at nogle ville have svaret med konkrete aldersgrænser betydeligt under 14 år, hvis det havde været en mulighed.

Selv om tendensen går i retning af at gå ind for ret lave aldersgrænser, er der meget stor forskel på de enkelte lande, for eksempel på Holland og Italien, hvor henholdsvis 69 procent og 33 procent går ind for en grænse under 14 år. I nogle få lande, især i Sydeuropa, svarer nogle mindretal på cirka 15-25 procent eller mere, at grænsen bør være 16 år eller mere.

### **Sammenfattende om de danske unge i nordisk og europæisk perspektiv**

Som illustreret via gennemgangen af resultaterne for de enkelte aldersgrænser kendetegner det de danske elever i den internationale kontekst, at de skiftevis placerer sig i retning af relativt set enten meget lave eller meget høje aldersgrænser. Det er med andre ord sådan, at de danske elever forholder sig mere forskelligt til de forskellige områder end de fleste andre landes unge. Selv om de overordnede holdninger – til hvilke aldersgrænser der skal være lave og høje – er forholdsvis ens for de danske unge og de internationale gennemsnit, afviger de danske unge altså alligevel, fordi der er større forskelle i Danmark. Igen er det relevant at understrege, at der ses betydelige mindretal inden for alle de undersøgte aspekter, så de gennemsnitlige holdninger udtrykker i de fleste tilfælde ikke en udpræget enighed. Her kunne man måske have forventet, at der oftere ville være enighed om en bestemt foretrukken alder, ikke mindst når svarkategorierne anvender intervaller på to år. På mange af spørgsmålene er det imidlertid, både i Danmark og generelt, under 50 procent af de unge, der er enige om én specifik svarmulighed.

I de foregående afsnit er der blevet gjort en del ud af nordiske sammenligninger. Det samlede billede af disse er, at de danske unge på noget nær samtlige områder er enten de *mest* eller *mindst* restriktive af eleverne i de fire nordiske lande i ICCS 2016.

- De danske elever går ind for de *højeste* aldersgrænser i Norden for valgdeltagelse
- De danske elever går ind for de *laveste* grænser i Norden for både øl, spiritus og cigaretter
- De danske elever går ind for de *laveste* grænser i Norden om økonomiske forhold
- De danske elever går ind for *den højeste* grænse i Norden, når det gælder ægteskab og *den laveste* grænse for brug af sociale medier
- De danske elever går ind for *den højeste* grænse i Norden for kørekort til bil og *den næsthøjeste* grænse for kørekort til motorcykel

Hvis man ser på de totale gennemsnit for samtlige lande for samtlige undersøgte områder, er det samlede europæiske gennemsnit 17 år. Det er tre lande mod syd og sydøst, nemlig Italien, Kroatien og Bulgarien, der har de højeste totale gennemsnit (17,5 og 17,4 og 17,3 år), mens de nordeuropæiske lande Danmark, Tyskland og Holland har de laveste totale gennemsnit (16,5 og 16,7 og 16,8 år). Som tidligere beskrevet er der i relation til de fleste emner en ret betydelig spredning i holdninger både inden for de enkelte lande og på tværs af lande.

## Aldersgrænser og politisk dannelse

En række forskellige aldersgrænser er centrale i vores forståelse af overgangen fra barn til ung til voksen. Sådanne aldersgrænser bliver løbende udfordret af og ændret i takt med den samfundsmæssige udvikling, for eksempel vedrørende de almindelige opfattelser af generationernes relationer, familiestrukturer, uddannelsessystemet, unges økonomiske muligheder og så videre. Som sådan er det ikke uventet, at der også er forskellige opfattelser blandt de unge selv til de aldersgrænser, der er blevet undersøgt i ICCS 2016. Som tidligere

antydning kan man betragte variationen i svarene som et udtryk for den omstændighed, at disse spørgsmål kommer tættere på elevernes egne faktiske erfaringer og reelle liv her og nu end så mange andre spørgsmål i ICCS-undersøgelsen, hvor eleverne ellers skal forholde sig til emner af mere fremtidsrettet og/eller almen samfundsorienteret karakter.

Ved første øjekast kan det danske resultat med det samlet laveste aldersgennemsnit af alle lande fremstå som dokumentation for en tendens til, at danske unge skulle opfatte sig selv som voksne som relativt unge, men det samlede billede er mere komplekst. De danske unge er som påvist på flere områder lidt mere tilbageholdende med at ønske lave aldersgrænser end det europæiske gennemsnit og deres nordiske jævnaldrende, mens de på andre områder mere markant går ind for lavere aldersgrænser. Om de danske unges holdninger er mere eller mindre relevante end andre unges, er umuligt at besvare entydigt, da den vurdering i sig selv er et holdningsspørgsmål.

Som eksempel på det vurderingsproblem kunne man på den ene side sige, at de danske unge udviser en ansvarlig tilbageholdenhed i forhold til de mest ansvarstunge aspekter som ægteskab og stemmeret ved ikke i udpræget grad at ønske disse fra en ung alder. På den anden side kunne man udlægge dette negativt som manglende vilje til at påtage sig et samfundsmæssigt ansvar.

Lidt på samme vis kan de danske unges holdninger til relativt lave aldersgrænser for øl, spiritus og cigaretter anskues som et problem, men omvendt er der i svarene indbygget en art ansvarlighed, idet gennemsnittet for den foretrukne aldersgrænse stiger fra øl til spiritus og fra spiritus til cigaretter (16 til 17 til 18 år). Under alle omstændigheder synes resultaterne at afspejle, at de unge ikke har et decideret ønske om at blive tildelt de mere ansvarsfulde handlemuligheder på et tidligere tidspunkt end det, som de eksisterende love og regler i forvejen tilsiger. Man kan måske sammenfatte de gennemsnitlige og relative hovedresultater på den måde, at de danske unge sammenlignet med de nordiske jævnaldrende har mere travlt med at blive unge end med at blive voksne.

Brugen af de forskellige spørgsmål om aldersgrænser er som tidligere omtalt en nyskabelse til den europæiske del af ICCS 2016. I forbindelse med konstruktionen og udvælgelsen af spørgsmålene var der blandt de medvirkende lande i ICCS 2016 en vis bekymring for, at hovedparten af de unge blot ville ønske at få alle muligheder og rettigheder ved så lav en alder som muligt. Der var med andre ord en vis bekymring for, at resultaterne ville blive ensartede på tværs af alle de medvirkende lande. Resultaterne viser imidlertid en betydelig spredning og i mange tilfælde tilslutning til aldersgrænser, der er både højere og lavere end landenes eksisterende love og regler. Med andre ord er det langt fra sådan, at alle børn og unge er interesserede i at få alle tænkelige rettigheder og muligheder i en ung alder. Dette kan igen udlægges på forskellige måder. Eksempelvis kan det *både* udlægges som et udtryk for modenhed og udlægges som en mangel på modenhed, hvis man som ung lægger vægt på sin egen og/eller sine jævnaldrendes umodenhed i forhold til aspekter, der involverer et ansvar for andre end en selv. Af samme grund kan man også sige, at det generelt er sådan, at der så at sige er nødt til at være en aldersgrænse, hvorfra man juridisk per definition er voksen. Den grænse er dog i sig selv baseret på opfattelser af og holdninger til, hvad der 'normalt' kan forventes af udviklingsmæssig modenhed ved en given alder.

Selve distinktionen imellem begreber som barndom, ungdom, voksenliv og alderdom er i sig selv baseret på en blanding af implícitte og eksplicitte forestillinger om, at voksne kendetegnes ved at være færdigudviklede, ansvarlige, fornuftige og rationelle individer til forskel fra de uansvarlige, ufornuftige og irrationelle børn. Selve aldersgrænsespørgsmålet genfremstiller imidlertid spørgsmålet om, hvorvidt dette overhovedet er rigtigt. Hvor og hvornår 'er der en voksen til stede'? Og hvorfor skulle man overhovedet ønske sig at blive voksen? Med andre ord er aldersgrænsediskussionen i sig selv endnu et aspekt af den politiske dannelse, der bliver til i mødet imellem de almene holdninger, der udtrykkes i samfundets forventninger og krav til de unge, og de holdninger og ønsker til egne muligheder, der artikuleres af de unge.



## Litteratur

- Alkohollag (2010). <https://lagen.nu/2010:1622#K3P9S1>
- Børnerådet og Red Barnet (1998). *Brandarter i børnehøjde. Rapport fra høring om børn og alkohol den 20. januar 1998*. København: Børnerådet.
- ESPAD (2015). *ESPAD Report 2015 Results from the European school survey project on alcohol and other drug*. <http://www.espad.org/sites/espad.org/files/TD0116475ENN.pdf>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *Age of majority*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2017/mapping-minimum-age-requirements/age-majority>
- Folkeskoleloven (2019). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2010). *Lov om ændring af lov om forbud mod salg af tobak til personer under 18 år og forbud mod salg af alkohol til personer under 16 år*. <http://www.retsinformation.dk>
- Jensen, H. (2006). *Det faderløse samfund*. København: People's Press.
- Kristeligt Dagblad (2003). *Tobakssalg til unge under pres*. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/tobakssalg-til-unge-under-pres>
- Mitscherlich, A. (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. München: R. Piper og Co. Verlag.
- Obstbaum, Y. (2019). *What's new about adolescent drinking in the Nordic countries? A report on Nordic studies of adolescent drinking habits in 2000-2018*. Stockholm: Nordic Welfare Centre.
- OECD (2015). *Education at a Glance. Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. <http://www.oecd.org/education/EAG-Interim-report.pdf>
- Retsinformation (2008). *Bekendtgørelse af lov om forbud mod salg af tobak til personer under 18 år og salg af alkohol til personer under 16 år*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2008/1020>
- Rådet for Sikker Trafik (2020). *Kørekort til 17-årige. Få styr på reglerne*. <https://www.sikkertrafik.dk/raad-og-viden/i-bil/koerekort-til-17-aarige>
- Sabroe, K.-E. og Lindgaard, H. (1997). *Skolealder og alkohol*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Simonsen, A., Hedelund, M. og Nielsen, J.N. (2011). *Demokrati for fremtiden: Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement*. København: Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Sundhedsstyrelsen (1999). *Unge og alkohol. Forebyggelse og sundhedsfremme*.
- Søbye, S. og Dørum, K. (2020). *Stemmerettens historie i Norge*. In *Store Norske Leksikon*. [https://snl.no/Stemmerettens\\_historie\\_i\\_Norge](https://snl.no/Stemmerettens_historie_i_Norge)
- Ung.no (2020). *Aldersgrenser og alkohol*. [https://www.ung.no/rusmidler/alkohol/265\\_Aldersgrenser\\_og\\_alkohol.htm](https://www.ung.no/rusmidler/alkohol/265_Aldersgrenser_og_alkohol.htm)

## 6. Unge i en kosmopolitisk tid

*Jens Bruun*

Formålet med dette kapitel er at se nærmere på en række af de tematikker i ICCS 2016, der vedrører tidens unge som mere eller mindre internationalt og globalt orienterede borgere. Ikke mindst som følge af fænomener som globalisering, klimaforandringer, migration, multikulturalisme, digitalisering og andre grænseoverskridende fænomener er det blevet almindeligt at tale om en ny borgertype, der i forskellige perspektiver betegnes som den kosmopolitiske borger, den globale borger, verdensborgeren, den multikulturelle borger og lignende. Et gennemgående træk ved disse borgerbegreber er, at de ikke blot vedrører, men også ofte promoverer denne nye borger, der italesættes som en borger, der interesserer sig for og engagerer sig i økonomiske, politiske, sociale og/eller kulturelle spørgsmål på nye kosmopolitiske måder.

Det fælles ved disse betegnelser og opfattelser er, at der fokuseres på udviklingen i transnationale og grænseoverskridende tendenser i tiden som noget, der er forskelligt fra konkrete og intenderede internationale relationer og aftaler imellem selvstændige nationer. Det ene udelukker dog ikke nødvendigvis det andet og vil ofte være to sider af samme sag. Som sådan er det da også helheden af den transnationale og internationale udvikling, der implicerer, at det let kommer til at fremstå som begrænset og anakronistisk kun at interessere sig for borgere som statsborgere i en nation eller som medborgere i et lokalsamfund.

I relation til uddannelse optræder dette kosmopolitiske perspektiv ofte i form af formuleringen af idealer for disse nye borgere, idet antagelsen er, at de nye overnationale vilkår gør det relevant og nødvendigt at uddanne borgere, så de får udviklet de relevante egenska-

ber eller kompetencer til at begå sig i en verden, hvor de overnationale aspekter får stigende betydning. Der trækkes ofte på filosofiske idéer om universelle moralske fordringer og principper (Held, 2010; Habermas, 2001; Kemp, 2013; Nussbaum, 2002; Skrbis, 2014), hvor de universelle værdier og humane principper som menneskerettigheder, gensidig anerkendelse, respekt, solidaritet og lighed tænkes at kunne få en stadig større udbredelse som et pædagogisk projekt igennem uddannelse. Dette er i sig selv en international tendens, der ikke mindst udfoldes hos de store internationale aktører såsom UNESCO og Europarådet, der har overnationalt samarbejde som deres primære formål. UNESCO promoverer eksempelvis såkaldt 'Global Citizenship Education' med fokus på grundværdier som diversitet, solidaritet og medmenneskelighed, men i øvrigt med en omfattende vifte af aspekter og anbefalinger, der er udviklet over en årrække og beskrevet i en lang række publikationer (for eksempel UNESCO, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015). Tiltaget indbefatter blandt andet et forsøg på at påvise, at de fleste universelle værdier allerede findes i forskellige lokale versioner i forskellige lande og samfund, hvorfor udbredelsen af dem hverken er ny eller påtvunget (UNESCO, 2018). Hos Europarådet kendes uddannelsesperspektivet fra en lang række aktiviteter med fokus på menneskerettigheder og demokratiundervisning såsom *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Europarådet, 2010) og *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1-3* (Europarådet, 2018). Heri beskrives ambitionen om at udstyre kommende generationer med det, der ansues som den interkulturelt kompetente borgers relevante kompetencer til den demokratiske kultur med henblik på et liv inden for rammerne af menneskerettigheder og demokratiet som bærende kultur.

## Den kosmopolitiske borger

Blandt de forskellige begreber for de overnationale tendenser har vi valgt primært at bruge udtrykkene det kosmopolitiske og den kosmopolitiske borger som de gennemgående overbegreber i dette kapitel.

Det skyldes, at kun disse i selve begreberne fastholder det politiske, der således er fraværende i de alternative muligheder som den globale borger, verdensborgeren eller den multikulturelle borger. Dette fravær er ikke tilfældigt, men hænger sammen med, at de idealiserede værdier opfattes på den måde, at de i sig selv er mere grundlæggende end det politiske. Skrbis (2014) opfatter også 'kosmopolitanisme' som det mest relevante overbegreb, men gør det ud fra den modsatte betragtning af vores, idet han i stedet fokuserer på, at begrebet vedrører et kosmos, der er baseret på en universel etik (Skrbis, 2014), som enhver global borger eller verdensborger må leve op til.

I dette kapitel benytter vi betegnelsen kosmopolitisk på en sådan måde, at fokus ikke er på kosmos, men på *politik*. Det er for at pege på det modsatte aspekt af begrebet, nemlig at de forskellige universelle borgerbegreber altid vil udløse politisk uenighed, når de skal artikuleres og implementeres realpolitisk. Perspektivet her er med andre ord, at de universelle værdier altid rammer deres grænse i mødet med den politiske uenighed om dem i deres omsætning til praktisk politik. Selv hvis der måtte være principiel enighed om værdien af værdierne, viser den politiske uenighed sig, når værdier som lighed eller frihed skal omsættes i realpolitiske prioriteringer. I øvrigt vil kapitlet dog trække på flere forskellige af de anførte begreber og deres betydninger, hvor det er relevant i forhold til empirien fra ICCS 2016. Denne kan nemlig ofte med fordel anskues ud fra flere af disse begreber og deres respektive perspektiver på det overnationale. Hensigten med kapitlet er ikke at insistere på, at bestemte begreber er mere relevante end andre. Dog skal vi kort forholde os til nogle af de mere kendte varianter af begreber og diskussioner om den kosmopolitiske borger. Nedenfor forsøger vi analytisk at skelne imellem nogle forskellige perspektiver. I praksis, herunder også i ICCS 2016 og de kommende eksempler fra den, vil man meget ofte se, at disse perspektiver enten overlapper eller supplerer hinanden.

### *Verdensborgeren og verdensdemokratiet*

Som antyd det tidligere er verdensborgerbegrebet ofte knyttet til hævdelsen af universelle etiske og humane værdier og principper. Undertiden tænkes det dog også som konstruktionen af et mere konkret verdensdemokrati med tilhørende demokratiske verdensborgere. Det kan dog være vanskeligt at forestille sig en sådan global og universel politisk konstruktion, der ikke er totalitær. Teoretikere som Eis & Moulin-Doos (2017) påpeger således, at en global og universel stat reelt ville afskaffe demokrati i den betydning, hvor det handler om borgernes frihed til løbende at skabe og udvikle deres egen stat.

### *Det kosmopolitiske som sociologisk realitet*

I et sociologisk perspektiv vil man typisk bruge begrebet om det kosmopolitiske som et udtryk for, at menneskers interesser, fællesskaber og problemer hurtigt bevæger sig i tid og rum på tværs af traditionelle grænser. Perspektivet her er med andre ord, at alle lande i stigende grad allerede er blevet kosmopolitiske (transnationale, internationale, globale, multikulturelle). Ikke mindst som følge af udviklingen inden for migration, international handel, internationalt arbejdsmarked og digitale netværk, men i det hele taget som konsekvens af alle de fænomener, der indebærer, at grænserne imellem lokale, nationale og internationale fysiske virtuelle steder bliver mere og mere flydende. I dette perspektiv er det kosmopolitiske en række faktiske forandringer og tendenser, der finder sted, hvad enten udviklingen anskues som ønskværdig eller ej.

### *Det kosmopolitiske som kulturel transformation*

Inden for et kultursociologisk eller antropologisk perspektiv anskues det kosmopolitiske ofte med fokus på den del af den samfundsmæssige udvikling, der knytter an til migration og det multietniske samfund og dermed også til idealer for den multikulturelle eller interkulturelle borger. Perspektivet fokuserer på mangfoldighed, kulturel diversitet og komplekse identiteter, idet mangfoldigheden både ses som en samfundsmæssig kendsgerning og som et ideal om

mere tolerance og respekt imellem forskellige kulturelle, religiøse, seksuelle og sproglige grupper af borgere. Det afgørende er, at der fokuseres på kultur og kulturforskelle og dermed på borgeren som medlem af en kultur. Perspektivet implicerer ofte en art værdirelativisme, hvor den mangfoldige forskellighed værdsættes som en værdi i sig selv.

### *Kosmopolitisk individualisering*

Set fra individets perspektiv risikerer både en relativistisk legitimering af kulturforskelle og en universel værditeori at underminere den individuelle forskel som den afgørende. Hvis idealet er at anerkende og acceptere den anden i dennes egenskab af at være medlem af en kultur eller som omfattet og defineret af en universel etik, risikerer man at se bort fra den anden som individ og i det hele taget at overse betydningen af det singulære, det unikke og det tilfældige. Tidens globalisering kan imidlertid også ses som præget af individualisering, der kendetegnes ved aftraditionalisering og kulturel frisættelse, og hvor 'mangfoldigheden' lige præcis individualiseres, fordi den i stigende grad er løsrevet fra sine etniske, territoriale, traditionsbundne og kulturelle definitioner.

### *Det kosmopolitiske som økonomi og human kapital*

Det kosmopolitiske kan også anskues som noget, der primært er fundet i transnationale økonomiske rationaler om global udvikling i form af en global markedsøkonomi og ekspanderende kapitalisme. Dette økonomiske perspektiv ser den kosmopolitiske borger som en, der udvikler de relevante kompetencer (sin humane kapital) til at kunne agere fleksibelt på et globalt uddannelses- og arbejdsmarked, hvor udbuddet af global arbejdskraft er den afgørende globale vareform. I det perspektiv bliver den kosmopolitiske borger til den borger, der modsvarer den moderne kapitalismes efterspørgsel efter mobil og global arbejdskraft, hvorfor det også ses som en vigtig rolle for uddannelsessystemet at uddanne denne borger.

### *Det kosmopolitiske som globalisering*

Et andet begreb for den kosmopolitiske udvikling er det glokale eller globaliseringen, der som sammensat begreb udtrykker, at forskellen på det lokale og det globale, for eksempel i form af det nationale versus det overnationale, er brudt ned. Det indebærer, at det lokale altid allerede er en del af det globale og omvendt, hvorfor ikke mindst en traditionel opfattelse af det lokales afgrænsede eksistens forsvinder. Udtrykket globalisering udgør således et kulturelt og socialt modbegreb til globaliseringen som et kapitalistisk begreb. Dette perspektiv på det globale og det lokales samtidighed kan mere alment siges at udtrykke en forestilling om et sammenfald imellem det universelle og det partikulære.

### *Det kosmopolitiske som post-x*

Det kosmopolitiske formuleres og diskuteres ofte med begreber, hvor givne fænomener betegnes som postideologiske, postpolitiske og/eller postdemokratiske. Det hviler dog på den samme grundlæggende iagttagelse, nemlig at mange af tidens problemer stiller sig på måder, der ikke længere afgrænses af de klassiske nationalstatslige grænser. I et postpolitisk perspektiv stiller konstruktionen af transnationale problemer og deres løsning sig ikke på måder, der modsvarer traditionelle partipolitiske opdelinger og deres traditionelle nationale eller internationale politiske løsninger ud fra de klassiske politiske ideologier.

### *Det kosmopolitiske som det digitale*

Som det sidste kosmopolitiske punkt her skal blot kort nævnes det digitale verdenssamfund, der både i sig selv og i forhold til de ovenfor nævnte aspekter spiller en stor rolle for hastig udbredelse af viden og kommunikation. De demokratiske og politiske konsekvenser af brug og misbrug af internettets muligheder og hastighed på tværs af landegrænser er mange og meget omdiskuterede.

På baggrund af de ovenstående betragtninger kan det foreløbig sammenfattes, at de forskellige begreber for den kosmopolitiske borger ligner hinanden ved afvisningen af nationen som grænsedragning.

Reelt hviler de dog på meget forskellige præmisser, hvor eksempelvis verdensborgeren er funderet i en *universel etik*, multikulturalismen i en værdsættelse af *partikulære kulturer*, mens globaliseringen vedrører den *transnationale økonomi*. Der er med andre ord flere forskellige forestillinger på spil, som både kan være mere eller mindre overlappende og mere eller mindre i konflikt med hinanden. Som sagt foretrækker vi her at tale om det kosmopolitiske, fordi det begreb fastholder *det politiske* aspekt, hvorved uenigheden og det politiske valg imellem disse perspektiver også fastholdes som en grundproblematik for tidens politiske dannelse, der vedrører alle de ovenfor nævnte aspekter.

## Det kosmopolitiske og empirien

Hvad enten man foretrækker at tale om tidens fænomener i den ene eller den anden terminologi, er hensigten med ovenstående indledning at give en kontekst og baggrund for de følgende afsnits fokus på, om og hvordan empirien fra ICCS 2016 peger på forskellige kosmopolitiske tendenser i de unges måder at forholde sig på, når man ser på de kosmopolitiske aspekter, der inddrages i ICCS 2016. Her er det dog relevant først kort at se på, hvordan det internationale og overnationale indgår som elementer i ICCS-undersøgelsens gennemførelse og konstruktion.

Hverken i ICCS 2009 eller ICCS 2016 har det nationale, internationale eller overnationale været defineret som specifikke forskningsområder. I rammebeskrivelsen af ICCS 2016 (Schulz, Schulz, Ainley, Fraillon, Losito og Agrusti, 2016) indgår begreberne 'globalization' og 'global citizenship' som to af mange såkaldte nøglebegreber, men er ikke konkretiseret i detaljer. Som udgangspunkt er ICCS-undersøgelserne per definition internationale, da de foretages i en række lande med sammenlignelige nationale stikprøver af unge skoleelever med henblik på at oparbejde en viden, der kan benyttes til analyser af både national, international og transnational karakter. Som omtalt i kapitel 1 og 2 er der en række eksempler på, at udviklingen fra ICCS 2009 til ICCS 2016 har ganske markante lighedstræk på tværs af flere eller



mange lande, hvilket kan fortolkes som tegn på transnationale tendenser i de unges måder at forholde sig på til samtidens fænomener.

Helt grundlæggende er ICCS-undersøgelserne baseret på en opdeling i nationale, regionale og internationale elementer, hvor der eksempelvis til ICCS 2009 både blev udviklet spørgeskemaer til international brug i alle lande og supplerende spørgeskemaer til brug i henholdsvis Europa, Asien og Latinamerika. Dertil kommer, at der i både internationale og regionale instrumenter kan indgå ekstra nationale elementer. Det gælder også for nogle af de undersøgte fænomener i ICCS 2016, at de ofte vedrører de unges opfattelser af givne ting på forskellige niveauer, for eksempel både i national og international sammenhæng. Denne struktur relaterer sig til en af de kosmopolitiske grundproblematikker om, hvordan man på den ene side undersøger universelle aspekter, der i princippet anskues som ens for alle lande, og på den anden side undersøger og respekterer regionale og/eller nationale forskelle, såsom forskelle i uddannelsessystemer, normer eller love, der gør det relevant eller nødvendigt med variationer i undersøgelsesdesignet. Den overordnede opmærksomhed på de forskellige verdensdele suppleres ofte med mere regionale elementer. For eksempel indgår et nordisk perspektiv ofte i de nordiske landes udgivelser om ICCS-undersøgelserne, fordi nordiske sammenligninger af forskelle og ligheder undertiden er mindst lige så relevante som de globale.

I nogle henseender kan ICCS-undersøgelsen som nævnt betragtes som primært nationalt funderet i en international kontekst, fordi de medvirkende elever primært anskues som repræsentanter for nationale populationer og herunder nationale skolesystemer. Det er klart, at de fleste unge elever på det givne alderstrin som udgangspunkt må forventes mest at have konkrete erfaringer med politik og samfundsforskelde i deres eget land. I de fleste tilfælde er selve spørgeteknikken i ICCS dog hverken eksplicit national eller global. Det ligger i sagens natur, at nogle spørgsmål om elevernes skole og lokalsamfund vedrører nationale og lokale forhold, mens andre spørgsmål om holdninger og opfattelser af demokrati og samfund typisk hverken er decideret nationale eller internationale.

Som eksempel kan der henvises til omtalen i kapitel 2 om de måder, hvorpå ICCS 2016 undersøger de unges opfattelser af, hvad det vil sige at være en god borger, nemlig ved hjælp af tre skalaer for opfattelserne af henholdsvis den traditionelle borger, den involverede borger og den forpligtede og personligt ansvarlige borger. I disse skalaer fremstår borgeren implicit primært som borger i en demokratisk nationalstat og som medborger i et nationalt civilsamfund. Det er dog samtidig sådan, at flere af spørgsmålene om disse borgertyper overskrider nationale grænser. Desuden inkluderer ICCS 2016 en lang række enkeltfænomener, hvoraf mange indgår i de teoretiske definitioner af den kosmopolitiske borger. I ICCS sker det dog typisk på en sådan måde, at en given sag ikke i sig selv defineres som national eller global. Det gælder for eksempel en række temaer om elevernes opfattelser af for eksempel etnicitet, immigration, religion og diskrimination, hvor det 'mere end nationale' aspekt giver sig af sagen selv, men hvor hensigten ikke er at undersøge det kosmopolitiske som fænomen i sig selv.

Når vi i de kommende afsnit giver eksempler på en række af de potentielt mest 'kosmopolitiske' aspekter af ICCS 2016 ved hjælp af empirien, indgår aspekter af de ovenfor omtalte perspektiver som mulige teoretiske anskuelsesformer og begrundelser. Det er således ikke hensigten her at anskue empirien ud fra ét bestemt af de nævnte teoretiske perspektiver. I lighed med bogens andre kapitler fastholdes dog et gennemgående kritisk spørgsmål om, hvorvidt idealet om universelle og moralske værdier for den kosmopolitiske borger overhovedet er en *politisk* mulighed. I kapitlets analytiske perspektiv er det kosmopolitiske som antydnet altid politisk, idet de universelle moralske værdier per definition ikke kan erstatte eller afgøre de realpolitiske diskussioner. Mere sociologisk kan man pege på, at globaliseringens effekter er radikalt forskellige for forskellige mennesker. Også derfor fremstår det oplagt at gøre gældende, at konflikter imellem værdier og modstridende løsninger altid står tilbage som politiske.

De indledende teoretiske diskussioner skal med andre ord mest ses som en kontekst for de kommende afsnits mere empirisk baserede diskussion om, hvad det kosmopolitiske overhovedet kan siges

at være *for de unge*, herunder diskussionen om de forskellige aspekter af det nationale, det internationale og det transnationale, der som kompleks helhed fremstår som et nyt perspektiv for unges politiske dannelse. Spørgsmålet er med andre ord primært, hvad empirien fra ICCS kan bidrage med i forhold til at beskrive ungdommen som potentielt kosmopolitiske borgere.

## De unges interesse for andre lande

Som del af en række spørgsmål om, hvor de unge får information om politik og samfund, bliver de spurgt, hvor ofte de taler med deres forældre eller venner om, hvad der 'sker i andre lande'. Da de omkringliggende spørgsmål samme sted i spørgeskemaet vedrører politiske og sociale spørgsmål, ligger det implicit i spørgsmålet, at udtrykket 'der sker' vedrører politiske og sociale begivenheder i bred forstand.

Unge taler hyppigst med deres forældre om forhold i andre lande i Italien, Danmark og Tyskland (NRW), hvor henholdsvis 61 procent, 58 procent og 57 procent oplyser, at det mindst er en ugentlig foretelse (ugentlig eller næsten daglig), mens det internationale gennemsnit er på 46 procent. Høj forekomst af denne type samtaler er ikke kun et europæisk fænomen, idet unge i Peru eksempelvis har den fjerde-højeste andel. Det er et spørgsmål, der i alle lande giver anledning til en betydelig spredning, men den danske fordeling understøtter det generelle indtryk (se også kapitel 1), at de danske unge, især når de vurderes relativt til andre landes unge, i ret vid udstrækning indgår i diskussioner og samtaler om samfund og politik, hvilket altså også gælder for samtaler om andre lande.

Det er i alle lande sådan, at de unge i langt større omfang taler med forældrene end med deres venner om, hvad der sker i andre lande. Det internationale gennemsnit for samtaler med venner er 27 procent, der har det som daglig eller ugentlig begivenhed (altså 19 procentpoint lavere end i forhold til forældrene). I Danmark er faldet noget større (nemlig 26 procentpoint), men da det er fra et relativt højt niveau, placerer Danmark sig alligevel højt på listen i forhold til samtaler med venner.

Tabel 6.1 Samtaler med andre om andre lande

	Dagligt eller næsten dagligt	Ugentligt	Månedligt	Aldrig eller næsten aldrig
Taler med forældre om andre lande	14	44	33	9
Internationalt gennemsnit ICCS 2016	13	33	34	20
Taler med venner om andre lande	5	27	41	27
Internationalt gennemsnit ICCS 2016	6	20	35	38

Afrundede valide procenttal

Hvis man sammenligner med de nordiske lande, skiller de danske sig noget ud på disse spørgsmål. Det ses især i forhold til samtaler med forældrene, hvor andelen der enten dagligt eller ugentligt taler med forældrene er størst i Danmark med 58 procent, mens det er 48 procent i Sverige, 43 procent i Norge og 41 procent Finland. Forskellen på de nordiske lande er noget mindre, når det gælder samtaler med venner, hvor det er 32 procent af de danske og svenske elever, 29 procent af de finske, men kun 23 procent af de norske, der samtaler næsten dagligt eller ugentligt. Det er et gennemgående træk i de internationale sammenligninger, at Danmark har en meget lav andel elever, der aldrig samtaler om disse emner enten med forældre eller venner. Samlet set fremtræder de danske, italienske og maltesiske elever som de mest diskuterende om politik og sociale forhold. De laveste forekomster af samtaler findes i Sydkorea, Mexico og Chile.

Når man ser på, hvad eleverne svarer på et spørgsmål om, i hvilken grad undervisningen i skolen omhandler "Politiske spørgsmål og begivenheder i andre lande", er Danmark et af de lande, hvor eleverne i højest grad oplever dette. Hvis man lægger de to mest positive svar sammen (stort eller moderat omfang), ses de klart største andele

i Sverige og Tyskland (NRW), begge med 75 procent, efterfulgt af Danmark med 67 procent. Til yderligere nordisk sammenligning er det 42 procent i Finland og 56 procent i Norge. Den mindste andel overhovedet ses i Bulgarien med 40 procent. Kun 5 procent i Danmark svarer, at det aldrig sker, hvilket er på niveau med Sveriges 4 procent, mens det internationale gennemsnit er 13 procent. Når man sammenligner med de øvrige lande, oplever de danske elever i relativt høj grad, at forhold i andre lande indgår i undervisningen. Der er dog en stor spredning i elevernes opfattelse af dette spørgsmål i alle lande, hvilket understreger, at der her er tale om elevernes opfattelser af skolen.

På baggrund af ovenstående resultater for elevernes diskussioner om andre lande og undervisning i andre lande kan det foreløbig konkluderes, at de danske elever er relativt interesserede i at tale om internationale forhold med forældre og venner og også i relativt høj grad oplever, at undervisning om andre lande finder sted i skolen.

## **Om viden om og forståelse af internationale forhold**

Som omtalt i kapitel 3 indgår der også en test af elevernes viden i ICCS 2016. Som en delmængde af den test indgår der en række opgaver, der eksplicit vedrører internationale forhold, nemlig om emner som internationale organisationer og foreninger, migration, miljø og international økonomi. Angående den internationale dimension i testen er opgavernes scenarier i al almindelighed generelt enten henlagt til et fiktivt land og/eller formuleret på en sådan måde, at indholdet kunne være i ethvert demokratisk land. I den forstand kan man næsten tale om, at opgaverne i testen i sig selv er udtryk for en art implicit 'overnational' tænkning. Her skal vi blot fokusere på de opgaver, der har et decideret internationalt (overnationalt, mellemnationalt, transnationalt) sigte.

Hvis man ser på de tolv opgaver, der vedrører internationale forhold, er de danske elevers rigtighedsprocent over det internationale gennemsnit på dem alle. Når man tager i betragtning, at alle opgaver er udviklet til at måle én og samme dygtighed (graden af viden om

samfund, demokrati og politik), er dette i princippet forventeligt, da det danske gennemsnitsresultat for testen som helhed er meget højt. Fokuseringen på denne særskilte del af testen viser, at de finske elever opnår den højeste rigtighedsprocent for dette emneområde. Ser man mere specifikt på de fire opgaver, der vedrører viden om international markedsøkonomi (globaliseringen), ligger de danske elever også her over gennemsnittet på dem alle og har det højeste gennemsnit af alle landes elever. Disse opgaver handler typisk om forskellige økonomiske aspekter af import/eksport eller lignende forhold omkring international handel. Resultaterne af netop disse opgaver bekræfter, at de danske elevers relativt høje niveau for viden og forståelse om samfundsforhold også indbefatter de opgaver, der i mest udpræget grad vedrører disse internationale eller overnationale forhold.

### **Politisk selvtillid om internationale forhold**

Det indgår også i ICCS 2016 at undersøge elevernes selvtillid, i forhold til hvordan de selv mener, at de vil være i stand til at varetage forskellige typer af opgaver eller gøremål af politisk art. Et af disse spørgsmål angår, hvor godt de mener, at de ville kunne være med til at diskutere en avisartikel om internationale forhold i form af en mulig konflikt imellem nogle lande. Her placerer de danske elever sig midt i feltet med en lidt mindre andel end gennemsnitligt med høj selvtillid, men omvendt med en mindre andel end gennemsnittet for meget lav selvtillid. Det samlede danske resultat er på den baggrund meget tæt på det samlede gennemsnit, men altså på samme tid præget af begrænset meget høj og begrænset meget lav selvtillid. Selvtilliden blandt samtlige lande er lavest i Finland og højest i Den Dominikanske Republik.

Der er generelt ikke på landeniveau nogen positiv sammenhæng imellem de unges dygtighed som målt med ICCS-testen og deres selvtillid. Selvtilliden fremstår generelt højest i Latinamerika og Sydeuropa og lavest i Nordeuropa, så tendensen er snarere den modsatte, at der i lande med de bedste testresultater er lavere gennemsnitlig selvtillid. I de enkelte lande er det generelt sådan, at der på individniveau er en svag positiv sammenhæng imellem de unges testresultat og deres

selvtillid, men det er ikke helt entydigt, da der er en almen tendens til, at selvtilliden falder lidt blandt de unge med højest gennemsnit på testen af viden. Det er nærliggende at tolke det i retning af, at der med stigende dygtighed på individniveau også følger en vis indsigt i grænserne for ens egen viden og evner. Under alle omstændigheder er de danske elevers selvtillid i forhold til at kunne diskutere internationale forhold som anført gennemsnitlig, men hvis man kun ser på en rent europæisk kontekst, er de danske elevers gennemsnit i den højeste tredjedel af landene.

## Den kosmopolitisk involverede borger

Som antydnet ovenfor (se også kapitel 1) undersøger ICCS 2016 også de unges opfattelser af, hvad det vil sige at være en god voksen borger, og herunder de unges holdninger til voksne som 'involverede borgere', hvor den anvendte skala også kan fortolkes i dette kapitels perspektiv på den kosmopolitiske borger. De fire variable, der udgør skalaen, vedrører nemlig henholdsvis menneskerettigheder, miljø, vilighed til fredelige demonstrationer imod uretfærdige love og engagement i lokalsamfund. Man kan anskue spørgsmålene på flere måder, men især spørgsmålene om menneskerettigheder og miljø vedrører problematikker, der under alle omstændigheder overskrider landegrænser samtidig med deres lokale relevans. Uden for skalaen om den involverede borger, men inden for samme overordnede gruppe af spørgsmål om forskellige borgerdyder og borgertyper, spørges der også til de unges opfattelse af vigtigheden af at deltage i aktiviteter for at hjælpe folk i udviklingslande. Svarfordelingen på disse tre spørgsmål, om menneskerettigheder, miljø og hjælp til udviklingslande, er næsten identisk i Danmark. Her er de danske unges svarfordeling stærkt afvigende fra de internationale gennemsnit, da de tillægger disse aspekter af den voksne borgers mulige virke *langt mindre* vigtighed end andre landes unge.

Hvis man ser på de internationale gennemsnit i ICCS 2016 for svarmuligheden 'meget vigtigt', er det 40 procent for menneskerettigheder, 34 procent for at hjælpe udviklingslande og 44 procent for

at gøre noget for miljøet. I alle tre tilfælde er den gennemsnitlige internationale andel mindst dobbelt så stor som i Danmark, der har den klart mindste andel af alle lande for menneskerettigheder, den mindste sammen med Tyskland (NRW) for miljø og den klart mindste overhovedet for at hjælpe udviklingslande. For så vidt man betragter disse spørgsmåls indhold som udtryk for kosmopolitisk indstilling, er det med andre ord de danske elever i ICCS 2016, der i *klart* mindst grad opfatter det som vigtigt at forholde sig kosmopolitisk som voksen borger.

De to spørgsmål om menneskerettigheder og miljø blev stillet i identisk form i ICCS 2009. Resultaterne fra 2009 og 2016 er noget nær identiske, idet næsten samtlige delresultater for de forskellige svarmuligheder falder inden for en-to procentpoint (for disse procentandele er den statistiske usikkerhed typisk plus/minus et procentpoint). Helhedsindtrykket er således, at de danske unge i meget beskednen grad mener, at det er vigtigt som voksen borger at *engagere sig* internationalt.

Tabel 6.2 Kosmopolitiske kendetegn på den gode voksne borger

Deltager i aktiviteter til fordel for:	Meget vigtigt	Ret vigtigt	Ikke særlig vigtigt	Slet ikke vigtigt
Miljøbeskyttelse ICCS 2016	22	51	24	4
Miljøbeskyttelse ICCS 2009	24	53	20	3
Menneskerettigheder ICCS 2016	19	52	26	3
Menneskerettigheder ICCS 2009	17	52	27	3
Folk i ulande ICCS 2016	16	51	30	3

Afrundede valide procenttal



## Det lokale og det globale?

Som nævnt ovenfor er det sådan, at der i ICCS 2016 som del af skalaen om den involverede borger også indgår et spørgsmål om vigtigheden af at engagere sig lokalt. Hvis man tager det spørgsmål samt spørgsmålet om engagement i at hjælpe mindre udviklede lande, kan man illustrere, hvordan eleverne i deres svar kombinerer og prioriterer det lokale og det globale engagement.

*Tabel 6.3 Kombination af holdning til at støtte ulande og lokalsamfundet*

		At gøre noget til fordel for ulande	
		<i>Meget vigtigt eller ret vigtigt</i>	<i>Ikke særlig eller slet ikke vigtigt</i>
At gøre noget til fordel for lokalsamfundet	<i>Meget vigtigt eller ret vigtigt</i>	45 Både lokal og global	12 Primært lokal
	<i>Ikke særlig eller slet ikke vigtigt</i>	22 Primært global	21 Hverken lokal eller global

Afrundede valide procenttal

Som det fremgår af tabel 6.3 opfatter 45 procent af eleverne både det lokale og det globale som enten vigtigt eller meget vigtigt på samme tid, så de kan betegnes som 'glokale'. En gruppe på 22 procent opfatter indsatsen over for udviklingslande som vigtig, men ser den lokale indsats som mindre vigtig, og de er altså mere globalt end lokalt orienterede ('primært globalt' orienterede). Samtidig lægger 12 procent omvendt vægt på det lokale engagement, men ikke på det globale ('primært lokalt' orienterede). Endelig betragter 21 procent det hverken som vigtigt at engagere sig i det lokale eller det globale som voksen borger. Der er dog en udpræget tendens til, at eleverne svarer lidt forsigtigt på disse spørgsmål. For eksempel har kun 5 procent svaret 'meget vigtigt' til begge dele, så selv om den største andel

af eleverne her fremstår som 'kosmopolitiske', er det meget sjældent i dens mest markante form. I alt 73 procent af eleverne har svaret 'ret vigtigt' og/eller 'ikke særlig vigtigt' på begge spørgsmål, hvilket antyder, at disse aspekter af den gode borgers virke generelt ikke har den store opmærksomhed, men ikke desto mindre med en klar overvægt af lidt 'forsigtigt kosmopolitisk' orienterede.

For at illustrere forskellen kan man sammenligne ovenstående fordeling med Den Dominikanske Republik, der har 86 procent glokale, 6 procent lokale, 22 procent globale og 3 procent hverken/eller. Og til nordisk sammenligning kan det nævnes, at Sverige har 70 procent glokale, 11 procent lokale, 9 procent globale og 10 procent hverken/eller.

## Identifikation med Danmark og Europa

Som et delaspekt af elevernes nationale og internationale syn på verden har ICCS også undersøgt de unges identifikation med eget land eller det, man kan kalde nationalfølelse, national identitet eller patriotisme. Dette nationale tema er i princippet er det modsatte af det kosmopolitiske men netop derfor relevant. På baggrund af de foregående holdninger kunne man jo eksempelvis antage, at de danske elever ville være meget nationalt sindede. Imidlertid placerer de danske elever sig på en række spørgsmål om national stolthed og patriotisme betydeligt under de internationale gennemsnit. Det gælder især, hvis man fokuserer på den andel, der er 'meget enige' i udsagnene.

Som eksempel kan vi først se på et spørgsmål om det nationale flag. For de danske unge er vigtigheden af flaget langt mindre end i næsten alle andre lande. Det gælder generelt, at udsagnet om vigtigheden af det nationale flag får størst tilslutning i Latinamerika og Sydeuropa og mindst i Nordeuropa. I det samlede internationale billede er 47 procent af eleverne meget enige i flagets vigtighed, mens det kun er 19 procent i Danmark. I Europa ses den største andel meget enige i Bulgarien med 74 procent, og den mindste i Holland med 13 procent. Der er med andre ord en endog meget stor variation i de unges opfattelse af det nationale flag som vigtigt.

Et andet typisk eksempel er spørgsmålet om, hvorvidt der er grund

til at være stolt over, hvad ens eget land har opnået. Her er tilslutningen i Danmark betydeligt højere end til flaget, nemlig 41 procent meget enige, men det danske resultat er også her under det internationale gennemsnit på 52 procent. I Norden er Norge placeret klar højest med 61 procent meget enige, mens Finland har 51 procent og Sverige 38 procent. Den mest udbredte stolthed over nationens præstationer findes i Latinamerika og Sydeuropa, og Norge skiller sig ud som det eneste nordeuropæiske land, der er over det internationale gennemsnit.

Kun på et af de fem spørgsmål om opfattelsen af eget land ligger de danske elever lidt over gennemsnittet i positiv opfattelse. Det er på et spørgsmål om, hvorvidt ens eget land er bedre at leve i end de fleste andre lande. Her svarer 37 procent af de danske elever, at de er meget enige, hvilket dog kun er den 10.-største andel, men fire procentpoint over gennemsnittet. Norge er i top med 54 procent, mens Finland og Sverige har henholdsvis 46 procent og 40 procent meget enige. Letland, Italien og Litauen har de mindste andele af meget positive, i intervallet 15-17 procent. Relativt til andre landes unge er de danske unge altså ikke særligt nationalsindede. Ikke desto mindre er en overordnet positiv nationalfølelse dog ganske udbredt også i Danmark, hvor langt de fleste unge har et positivt billede af Danmark, men i sammenligning med andre lande er den positive nationalfølelse altså mindre markant end gennemsnittet. Hvis man ser på udviklingen i Danmark siden 2009, hvor ICCS 2009 stillede tilsvarende spørgsmål, viser udviklingen desuden en svag, men entydig, tendens til lidt mere positive opfattelser af Danmark. Isoleret set peger dette således i svagt modsat retning af stigende kosmopolitisk indstilling, men omvendt er de danske unges nationale identifikation som sagt fortsat relativt beskedne, komparativt set. Desuden skal vi lidt senere se, at den lidt mere positive identifikation med Danmark ikke betyder, at identifikationen med Europa falder. Hvis man ser på den gruppe af elever, der har erklæret sig 'meget enige' i udsagnet om at have stor respekt for nationen, så er 49 procent af denne gruppe kosmopolitisk glokale efter inddelingen i tabel 6.3, hvilket altså er lidt mere end gennemsnittet.

En velkendt diskussion i den politiske debat vedrører forholdet imellem nationalstaterne og Den Europæiske Union. Uden decideret at italesætte det som en borgertype på niveau med de nationale (den konventionelle, den involverede, den ansvarlige) kan man sige, at ICCS 2016 også opererer med en europæisk borger, idet en hel del spørgsmål omhandler elevernes opfattelser af og holdninger til europæiske borgeres muligheder. I spørgeskemaet omtales disse borgere som 'borgere fra Europa' og ikke som 'EU-borgere'. Det er primært af hensyn til europæiske deltagerlande i ICCS 2016 uden for unionen.

I dette kapitels sammenhæng er den europæiske dimension på sin vis dobbelttydig. På den ene side er EU i sig selv et udtryk for en tendens i retning af at udvikle et overnationalt politisk samarbejde, men på den anden side er det også et almindeligt argument, at globale og kosmopolitiske problematikker i verden uden for Europa så at sige nødvendiggør EU. I praksis anlægger det anvendte europæiske spørgeskema primært det første perspektiv, da det gennemgående perspektiv vedrører samarbejde, arbejde og økonomi inden for Europa.

*Tabel 6.4 Positiv identifikation med Europa*

	<i>Meget enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
Føler mig som del af Europa ICCS 2016	38	54	8	1
Føler mig som del af Europa ICCS 2009	16	50	29	6
Europæisk gennemsnit ICCS 2016	39	48	12	2
Stolt af at bo i Europa ICCS 2016	46	50	4	0
Stolt af at bo i Europa ICCS 2009	28	64	7	1
Europæisk gennemsnit ICCS 2016	49	44	5	1

Afrundede valide procenttal

Generelt er der en meget høj grad af tilslutning til europæiske borgeres muligheder på kontinentet. De unges oplevelse af at være en del af Europa er desuden steget bemærkelsesværdigt fra 2009 til 2016 i Danmark med mere end en fordobling af den andel, der er meget enige. Sammenlignet med de andre lande skiller det danske 2016-resultat sig dog ikke ud, men er meget tæt på 2016-gennemsnittet. Andelen af meget enige er klart størst i Norge (52 procent) og klart mindst i Letland (19 procent), mens det i næsten alle andre lande er lidt over eller lidt under 40 procent.

Næsten samme markante udvikling ses på et spørgsmål om at føle sig stolt over at bo i Europa, hvor andelen af meget enige er endnu højere, men med næsten samme stigning målt i procentpoint. Alt i alt en særdeles markant forøgelse af de unges identifikation med Europa, men stigningen er ikke kun et dansk fænomen, og resultatet er på niveau med det europæiske gennemsnit. Den største andel, der erklærer sig meget enige i at være stolte over at bo i Europa, ses i Finland med 61 procent, og den laveste i Letland med 30 procent. I alle lande er langt hovedparten af eleverne dog enten enige eller meget enige, og gennemsnittet for meget uenig er blot 1 procent. Som tidligere nævnt er denne type europæisk perspektiv anderledes end en decideret kosmopolitisk identifikation, men ikke desto mindre er det sådan, at de unges positive identifikation med Europa i 2016 er på samme niveau som deres positive identifikation med Danmark. Hvis man ser på relationen imellem det at føle sig som en del af Europa og det at føle respekt for sit eget land, så er 86 procent af eleverne i Danmark enige eller helt enige i begge udsagn. 6 procent af eleverne identificerer sig mere med Europa end Danmark, mens det for 7 procent er omvendt og 2 procent hverken identificerer sig med Danmark eller Europa. Ser man på stoltheden over at bo i Danmark kombineret med stoltheden over at bo i Europa, får man et lignende resultat, idet 88 procent er helt eller delvist enige i at føle stolthed over begge dele. Den næststørste gruppe på 8 procent er mere stolte over at bo i Europa end i Danmark.

Når man stiller denne type generelle spørgsmål, er der med an-

dre ord en særdeles stærk sammenhæng imellem identifikation med Danmark og med Europa og dermed ikke tegn på, at eleverne oplever nogen modsætning imellem det nationale og det europæiske. Det langt mest almindelige er, at eleverne har givet det samme positive svar i forhold til både Danmark og Europa, i øvrigt selv om spørgsmålene blev stillet i to forskellige spørgeskemaer og helt uafhængigt af hinanden.

## **Etnicitet og immigration**

Som nævnt i indledningen til kapitlet fremhæves migration ofte som en af de absolut væsentligste grunde til, at den kosmopolitiske borger i form af den multikulturelle borger i stigende grad er blevet en ny samfundsmæssig realitet (se eksempelvis Osler & Starkey, 2003. Borgertypen opstår efter denne tankegang som en logisk konsekvens af mange samfunds stigende etniske og kulturelle mangfoldighed. Mangfoldighed og inklusion fremstår med andre ord som et nødvendigt og selvindlysende grundlag, men også mål for undervisning inden for medborgerskab og demokratisk dannelse, hvis denne skal kunne modsvare tidens nye realiteter med mere kulturelt komplekse samfund. I det perspektiv kommer demokratisk dannelse i et nationalt perspektiv til at fremstå som en anakronistisk tilpasning til en fortidig realitet, mens en multikulturel dannelse omvendt afspejler den faktiske realitet, som den opleves og leves af unge, og hvori de så at sige altid allerede befinder sig.

I ICCS 2009 og 2016 fokuserer to dele af de anvendte spørgeskemaer på elevernes opfattelser af henholdsvis etniske gruppers rettigheder/muligheder og immigranternes rettigheder/muligheder. Spørgsmålene om etniske grupper er tænkt, så de vedrører samtlige etniske grupper i et land, herunder både en eventuel majoritetskultur og samtlige eventuelle etniske mindretal, mens spørgsmålene om immigranter er tænkt som spørgsmål om relativt nytilkomne borgere uanset deres status i øvrigt.

De anvendte skalaer er ens i de to ICCS-undersøgelser og resultaterne er derfor direkte sammenlignelige. Hvis man først ser på

de danske elevers opfattelse af immigranter i 2009 og 2016, er den fuldstændig uforandret. Et konkret eksempel er spørgsmålet om immigranternes børns muligheder for uddannelse (se tabel 6.5). Den internationale tendens fra 2009 til 2016 for de lande, der medvirkede i begge undersøgelser, er svagt negativ, men især i Norge, og i nogen grad Sverige, ses dog mere positive holdninger i 2016 end 2009.

*Tabel 6.5 Immigranternes børns uddannelse*

	<i>Meget enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
Immigranternes børn bør have de samme muligheder for uddannelse, som andre børn i landet har ICCS 2009	45	49	5	1
Immigranternes børn bør have de samme muligheder for uddannelse, som andre børn i landet har ICCS 2016	46	49	4	1
Europæisk gennemsnit ICCS 2016	47	46	5	2

Afrundede valde procenttal

Som det fremgår af tabel 6.5, er fordelingen noget nær identisk i de to undersøgelser og meget tæt på det internationale gennemsnit for 2016. Hvis man ser på en mere multikulturel dimension, kan et eksempel være et spørgsmål om, hvorvidt immigranter bør have mulighed for at fortsætte en tilværelse baseret på egne vaner og livsstil (se tabel 6.6).

Tabel 6.6 Immigranternes livsstil

	<i>Meget enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
Immigranter bør kunne bevare deres vaner og livsstil ICCS 2009	21	57	17	5
Immigranter bør kunne bevare deres vaner og livsstil ICCS 2016	20	58	18	4
Europæisk gennemsnit ICCS 2016	24	50	20	6

Afrundede valide procenttal

Også her er resultaterne særdeles tæt på hinanden de to år, og også her er de på niveau med den internationale gennemsnitlige fordeling i 2016. Som det fremgår, er tilslutningen til dette udsagn betydeligt lavere end det foregående både i Danmark og internationalt, idet kun halvt så mange er helt enige og cirka fire-fem gange så store andele er mere eller mindre uenige. Svarfordelingen antyder en del forbehold i forhold til alment at acceptere alle kulturelle vaner og livsstile. En mulig forklaring kan være, at de to spørgsmål relaterer sig til normer i hver deres kultur.

Når det gælder synet på etniske gruppers rettigheder, har udviklingen fra 2009 til 2016 været markant anderledes, idet eleverne i Danmark er blevet klart mere positive. Da den positive udvikling også kendetegner mange af de andre lande, fremstår udviklingen som en transnational tendens. De danske unge ligger tæt på de internationale gennemsnit, når spørgsmålene vedrører etniske gruppers ens rettigheder til henholdsvis uddannelse, arbejde og generelt. Det gælder især, hvis man sammenligner ved at se på summen af meget enig og enig, der på de tre nævnte rettighedsområder er 95 procent, 94 procent og 93 procent, hvor de tilsvarende internationale gennemsnit er 96 procent, 94 procent og 93 procent.

De danske elever er derimod mere forbeholdne end gennemsnittet på et par udsagn af en lidt anden karakter. Det gælder for eksempel



et udsagn om, hvorvidt skolen bør undervise i at respektere etniske grupper, hvor de danske elever har den tredjelaveste andel på meget enig, der kun er endnu lavere i Holland og Letland. Her er 45 procent af de danske elever meget enige, hvilket er en meget stor stigning fra 2009-undersøgelsen, men til sammenligning er det tilsvarende tal i Sverige 74 procent, og det internationale gennemsnit 59 procent. Man kan naturligvis godt diskutere, hvorvidt og i hvilken forstand det er skolens opgave at undervise i det at respektere alle etniske grupper, så påstanden her er ikke, at det ene svarmønster per definition er bedre end det andet.

Tabel 6.7 Undervisning i respekt

	<i>Meget enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
Undervise i at respektere alle etniske grupper ICCS 2009	33	47	16	4
Undervise i at respektere alle etniske grupper ICCS 2016	45	42	11	2
Internationalt gennemsnit ICCS 2016	59	34	6	1

Afrundede valide procenttal

Noget lignende ses på et udsagn om at opfordre etniske grupper til at stille op til valg, hvor holdningen igen er langt mere positiv i 2016 end 2009, men også under internationalt gennemsnit. Spørgsmålet har dog både i Danmark og internationalt betydeligt lavere tilslutning. Årsagen er måske, at selv hvis man måtte støtte en ambition om at sikre politisk repræsentation fra alle etniske grupper, kan det mere principielt diskuteres, om en persons etnicitet i sig selv er en afgørende og relevant grund til at opfordre vedkommende til at stille op til valg. Heller ikke her er der noget entydigt rigtigt svar, men under alle omstændigheder kan man konstatere, at de danske unge er lidt mindre positive over for denne type af etnisk begrundet måde at forholde sig på.

Tabel 6.8 Etniske grupper og valg

	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig
Opfordre alle etniske grupper til at stille op til valg ICCS 2009	19	48	28	5
Opfordre alle etniske grupper til at stille op til valg ICCS 2016	25	47	24	4
Internationalt gennemsnit ICCS 2016	31	46	19	4

Afrundede valide procenttal

## Om unges opfattelser af diskrimination

Et andet af de undersøgte temaer fra ICCS 2016, der også kan sættes ind i konteksten af kosmopolitisk indstilling, er de unges oplevelse af diskrimination. Isoleret set er fænomenet diskrimination en klassisk demokratisk problematik, der knytter sig til værdier om gensidig respekt og accept og tolerance i forhold til mindretal og minoriteter. Af samme grund er det dog også en diskussion, der i nogen grad vedrører en 'kosmopolitisk' indstilling til sine medmennesker, der har eller er ved at få flere kulturelle og religiøse mindretal. Desuden indgår der i ICCS-undersøgelsen nogle spørgsmål om de unges opfattelse af diskrimination ud over landets egne grænser, så i ICCS 2016 er opfattelser af diskrimination ikke kun undersøgt som et nationalt fænomen. Resultaterne af denne del af ICCS 2016 er ikke inkluderet i IEA's internationale rapport, og der findes ikke en officiel IEA-skala at henvise til. De anvendte spørgsmål har kun været anvendt i den europæiske del af ICCS 2016. Diskrimination opfattes her og i ICCS 2016 som et bredt begreb for negativ forskelsbehandling, men ikke som et decideret juridisk begreb.

Hvis man kort skal præsentere de danske unges svar, kan man først se på opfattelsen af diskrimination af fire forskellige konkrete grupper mennesker, nemlig kvinder, immigranter, homoseksuelle og unge. Her er 24 procent enige eller helt enige i, at det er almindeligt, at

kvinder får dårligere løn og har færre muligheder for at gøre karriere end mænd. Heroverfor er 60 procent enige i, at immigranter er mere udsatte for uretfærdig behandling end andre mennesker i Danmark, og 45 procent er enige eller meget enige i, at bøsser og lesbiske ofte mobbes i Danmark. En tilsvarende andel på 44 procent er enige i, at der ofte diskrimineres imod unge. Om alle disse forhold har drenge og piger næsten samme svarfordelinger. Samlet set er der et ret klart mønster, hvor diskriminationsproblemet identificeres på tre ret forskellige niveauer med kønsdiskrimination som det mindste og diskrimination imod immigranter som det største problem.

Samlet set får man således et indtryk af, at de unge opfatter diskrimination som et særdeles udbredt fænomen. I den internationale sammenhæng er de danske resultater dog, især hvad angår kvinder og homoseksuelle, i den laveste ende. Kun de danske opfattelser vedrørende uretfærdig behandling af immigranter er tæt på det internationale gennemsnit.

Tabel 6.9 Diskrimination

Negativ forskelsbehandling af:	Sum af meget enige og enige			
	Danmark	Europæisk gennemsnit	Forskel (procentpoint)	Lavest/højest i Europa
Kvinder	24	44	-20	24/75
Unge	44	51	-7	36/70
Homoseksuelle	45	59	-14	43/86
Immigranter	60	62	-2	43/87

Afrundede valide procenttal

Selv om der er betydelige forskelle på de danske og europæiske resultater, er der enighed om rangordenen med diskrimination imod immigranter som mest udbredt og imod kvinder som mindst udbredt.

Ikke mindst i nordisk sammenhæng er der markante forskelle. Af de svenske elever er 24 procent meget enige og 51 procent enige i, at der ofte diskrimineres imod kvinder, hvilket samlet set ikke blot er tre gange så store andele som i Danmark, men også med en andel af meget enige, der er seks gange så stor som i Danmark. Også i opfattelsen af diskrimination imod unge er de svenske elever mere kritiske, idet 70 procent af eleverne erklærer sig meget enige eller enige i, at det ofte forekommer. Uanset om den faktiske forekomst af diskrimination er større eller mindre i Sverige end i Danmark, må man konstatere, at de svenske unge i langt videre omfang end de danske har en oplevelse af diskrimination som et problem i samfundet.

Det anvendte instrument undersøger også, hvordan eleverne ser på diskrimination i et mere udvidet perspektiv fra eget land til Europa og til verden. På et udsagn om, at der i Danmark kun er begrænset diskrimination, er 75 procent af eleverne meget enige eller enige. På et udsagn om, at der i Danmark er mindre diskrimination end i andre europæiske lande, er 67 procent helt enige eller enige. Nogenlunde samme svarfordeling får man i relation til et spørgsmål om, hvorvidt der er mindre diskrimination i Europa end i resten af verden. Her er 68 procent helt enige eller enige.

Der er med andre ord en særdeles udbredt opfattelse af, at forholdene omkring diskrimination er relativt gode i Danmark, at de er bedre i Danmark end i Europa og desuden bedre i Europa end i resten af verden. Det mest bemærkelsesværdige ved disse tre spørgsmål viser sig dog ved den internationale sammenligning, idet de danske elever på alle tre har den største sum af meget enige og enige af alle de europæiske landes elever. Selv om relativt store andele af de unge er enige i, at diskrimination imod forskellige grupper forekommer i Danmark, opfatter de samtidig problemet som forholdsvis lille sammenlignet med gennemsnittet af de andre europæiske lande.

Tabel 6.10 Opfattelser af diskriminationsforekomst

	Sum af meget enige og enige			
	Danmark	Europæisk gennemsnit	Forskel (procentpoint)	Lavest/højest andel i Europa
Begrænset forekomst i eget land	75	55	20	39/75
Mindre i eget land end i Europa	67	55	12	48/67
Mindre i Europa end i verden	68	57	11	44/68

Afrundede valide procenttal

Selv om det blandt svenske unge som nævnt er en langt mere udbredt opfattelse, at diskrimination finder sted i samfundet, har de svenske elever alligevel en næsten lige så positiv opfattelse som de danske, når de skal vurdere, om der er mindre diskrimination i eget land end i Europa. Her er de danske, svenske og norske elever de mest positive af alle i forhold til eget land med henholdsvis 67 procent, 62 procent og 62 procent meget enige eller enige.

### Politisk forbrug som kosmopolitisk handling

Et andet kosmopolitisk relevant tema vedrører såkaldt politisk forbrug. Til at undersøge dette emne blev der til ICCS 2016 udviklet seks spørgsmål med to underdimensioner, nemlig henholdsvis socialt motiveret fravalg/tilvalg af forbrug og miljøpolitisk motiveret fravalg/tilvalg af forbrug. Den første dimension er i spørgsmålene formuleret som det at undgå at handle med udemokratiske lande, købe varer fremstillet med brug af børnearbejdere eller med krænkelse af arbejderes fundamentale rettigheder. Den anden dimension vedrører holdningen til at undgå miljøskadelige varer, foretrække genbrugelige varer og villighed til at betale ekstra for miljøvenlige varer.

I lighed med de foregående spørgsmål om diskrimination indgik disse spørgsmål kun i det europæiske modul af ICCS. Selve spørgsmålet om politisk forbrug er ikke mindst relateret til den type af kosmopolitisk tænkning, der undertiden formuleres i slagord om, at man 'bør tænke globalt, men handle lokalt'. Politisk forbrug kan dog få forskellige udtryk, og politisk forbrug kan i forskellige former opfattes som et lokalt fænomen, der repræsenterer et sammenfald af lokal og global forbrugerbevidsthed, for eksempel i form af international solidaritet med producenterne eller som støtte til bæredygtige lokalsamfund med videre. Derfor er der også mange forskellige meninger om fænomenet og dets relevans. Det er eksempelvis ikke altid entydigt, om afståelsen fra et givet forbrug med henblik på protest imod arbejdsforhold eller udemokratiske regimer er værre eller bedre end et forbrug, der er med til at opretholde en arbejdsplads og en potentiel udvikling i et fattigt land. Det kan også ske, at politisk forbrug blot er med til at skabe behov for et endnu større vareudbud til særligt privilegerede købere.

Der kan altså være mange forskellige grunde til at afgive meget forskellige svar, men i lyset af de danske unges ganske udbredte fravalg af politiske aktiviteter i øvrigt (se kapitel 1) er det interessant at undersøge holdningerne til denne alternative type af politisk motiveret handling, ikke mindst fordi der udbydes stadig flere varer, der påberåber sig bæredygtighed, miljøvenlighed med videre. Det er dog vigtigt at understrege, at politisk forbrug i ICCS 2016 er undersøgt som holdninger til variationer af det, men ikke som den faktiske forekomst af det.

Svarfordelingerne viser, at villigheden til at agere som politisk forbruger er mest udbredt, når det gælder beskyttelsen af arbejderne rettigheder. I Danmark går 88 procent ind for at støtte arbejderne ved ikke at købe varer fra firmaer, der ikke overholder arbejderne rettigheder. Desuden vil 85 procent undgå at købe varer produceret af børnearbejdere, idet andelen af meget enige dog her er højere. Den danske tilslutning er i begge tilfælde cirka fem procentpoint

over det europæiske gennemsnit (den fjerde- og femtestørste andel positive svar).

Næsten lige så udbredt støtte er der til at undgå at købe varer, hvis det skader miljøet at fremstille dem, hvilket 82 procent er mere eller mindre enige i, om end andelen af meget enige er betydeligt mindre i sammenligning med spørgsmålene om arbejdsvilkår. Villigheden til at betale ekstra for miljøvenlighed deles af 71 procent, men med endnu mindre andel af meget enige, mens 46 procent går ind for kun at købe varer, der kan genbruges.

Som generel betragtning kan man altså sige, at der er størst tilslutning til den type af politisk forbrug, der har direkte betydning for mennesker i produktionsapparatet. Den laveste støtte vedrører det at undgå varekøb fra lande, der ikke er demokratiske, hvilket kun 22 procent af de danske elever går ind for. Også på europæisk niveau er tilslutningen her lavere end på spørgsmålene om arbejdskraftens vilkår, idet gennemsnittet på 34 procent for hele Europa dog er betydeligt højere end i Danmark. Den mest udbredte tilslutning ses i Bulgarien med 51 procent, Sverige med 49 procent og Italien med 47 procent. De danske unge er med andre ord blandt de mindst kritiske og de svenske blandt de mest kritiske, når det gælder det udsagn, der mest tydeligt af alle vedrører politisk forbrug som udtryk for holdninger til politiske systemer.

Tabel 6.11 Politisk forbrug

	Sum af meget enige og enige			
	Danmark	Europa	Forskel	Lavest og højest i Europa
<i>Varens produktionsomstændigheder som argument: Undgå at købe varer, hvis</i>				
Arbejdernes rettigheder ikke overholdes	88	84	+4	75/91
Børn benyttes som arbejdskraft	85	79	+6	63/91
De ikke er fremstillet i et demokrati	22	34	-12	20/51
<i>Varens miljøbelastning som argument: Villighed til at</i>				
Undgå varer, hvor produktion forurener	82	83	-1	74/91
Betale ekstra for miljøvenlige varer	71	66	+5	40/83
Kun købe varer, der kan genbruges	46	62	-16	46/76

Afrundede valide procenttal

Den internationale rangorden er relativt ens på begge de teoretiske underdimensioner, altså varens produktionsforhold og varens miljøbelastning. Sverige og Italien har for eksempel den højeste tilslutning på både miljøspørgsmålene og arbejdsspørgsmålene. Hvis man beregner et vægtet gennemsnit over alle spørgsmålene for at få en helhedsvurdering af de unges tilslutning til politisk forbrug generelt, placerer de danske elever sig på en sådan rangordning som nummer 10 af de 15 europæiske lande. Den højeste tilslutning til politisk forbrug ses i Sverige og Italien. Unges positive holdning til politisk forbrug er således beskeden i Danmark i den europæiske sammenligning.

Selve idéen om politisk forbrug har således relativt høj tilslutning



i sammenligning med andre former for politisk aktivitet, når de vurderes af de danske elever. For eksempel er de unge langt mere positive over for politisk forbrug, end de eksempelvis er i forhold til at benytte demonstrationer som politisk protestredskab. Der er også en større andel, der går ind for at undgå at købe varer med negativ miljøpåvirkning, end der generelt prioriterer miljøbeskyttelse. De unge synes altså at finde politisk forbrug mere interessant og relevant end andre sammenlignelige områder af mere traditionel politisk deltagelse.

Opfattelsen af politisk forbrug i relation til miljø kan også ses i relation til opfattelsen af forurening og klimaforandringer som mulige trusler for den globale fremtid, der er et andet tema i ICCS 2016. Når det gælder forurening, ser 75 procent af de danske elever i stor grad forurening som en trussel, hvilket er på niveau med det internationale gennemsnit, mens 64 procent af de danske elever udtrykker stor bekymring i forhold til klimaproblemer, hvilket er over gennemsnittet. Generelt er de nordiske unge sammen med de hollandske dog de mindst bekymrede for verdens fremtid i forhold til en lang række mulige trusler.

Det er et kendetegn for især de danske, men de også norske og finske elever, at de i meget lille grad oplever, at skolens undervisning omhandler miljøproblemer. Det kendetegner også alle disse fire nordiske landes unge, at de ligger under det internationale gennemsnit på et spørgsmål om selv at gøre en personlig indsats for miljøet som voksne. Her er forventningen højest i Colombia, Peru og Den Dominikanske Republik. Resultaterne viser altså, at selv om de danske unge opfatter klimaforandringer som en meget stor trussel imod verden, er deres forventning om selv at gøre en forskel relativt beskedent i det komparative perspektiv.

## Det digitalt kosmopolitiske

Det fremføres ofte som et almindeligt argument for øget globalisering og internationalisering, at digital kommunikation er med til at nedbryde de fysiske afstandes begrænsninger, både i hastighed, omfang og frihed. Man kan derfor på den ene side betragte de unge som

særligt digitalt kompetente borgere, men på den anden side bekymre sig over ting som digital overvågning og falske eller overfladiske nyheder. Danmark er generelt kendetegnet ved en stor udbredelse og anvendelse af digital kommunikation, både offentligt og privat, så spørgsmålet er her, om det også giver sig udslag i de unges måde at forholde sig på til politik via digitale medier.

Generelt bekræfter ICCS ikke antagelsen om, at de digitale medier har stor politisk betydning for aldersgruppen. Både i Danmark og i andre lande benyttes internettet i denne specifikke kontekst mest til at hente information om politik. De internationale gennemsnit er, at 11 procent henter information næsten dagligt, mens 42 procent aldrig gør det. Brugen af internettet til informationssøgning er lidt større i Danmark end det internationale gennemsnit. Når det gælder lidt mere aktive former, såsom selv at poste et digitalt indlæg eller kommentere på en andens indlæg om noget politisk eller socialt, er det imidlertid omvendt. Her er det internationalt henholdsvis 79 procent og 76 procent, der aldrig gør det, mens det i Danmark er endnu større andele, nemlig henholdsvis 89 procent og 85 procent. I begge grupper er andelen af næsten daglige brugere blandt de absolut laveste i Danmark med kun cirka 1 procent i begge tilfælde. Umiddelbart viser resultaterne således, at de unge i denne aldersgruppe kun anvender internettet i meget begrænset omfang til decideret kommunikation om politiske og sociale emner. Man vil selvfølgelig kunne antage og eventuelt indvende, at meget af unges brug af internettet er politisk på andre mere indirekte måder end netop disse eller vil finde sted ved en højere alder. De danske elevers egen forventning til i fremtiden at benytte digitale medier til politiske ytringer er dog også blandt de absolut laveste. Det gælder, uanset om spørgsmålet angår handlinger som at bidrage til en diskussion, organisere en onlinegruppe eller bidrage til en politisk kampagne. På alle områder er de danske unges fremtidsforventning langt under gennemsnittet.

Selv om der er al mulig grund til at antage, at de digitale medier har stor almen betydning i de unges liv og for deres forståelse af sig selv og deres livsverden, ser det meget anderledes ud, når man ser på

internettet som en mulighed for deltagelse i decideret kommunikation om politiske og sociale anliggender. Inden for de områder anvender de unge ikke de digitale medier til kommunikation i større udstrækning. Som nævnt kan man selvfølgelig ikke på denne baggrund alene afvise digitaliseringens globale og politiske betydning for de unge borgere. I princippet kan man jo gøre gældende, at al brug af internettet i en vis forstand er noget politisk eller socialt. Tilsvarende kan man anskue enhver brug af internettet, og i denne kontekst som kilde til politiske og sociale nyheder, som et per definition kosmopolitisk fænomen i en meget bred forstand. På baggrund af ICCS 2016 er der blot ikke noget, der tyder på, at disse medier i det daglige anvendes ret meget af denne aldersgruppe på en måde, der i dens egen selvforståelse er en decideret aktiv og eksplicit *kosmopolitisk* retning.

## De reserverede kosmopolitter

Det er vanskeligt at give en helt entydig konklusion på dette kapitel, fordi diskussionen om det kosmopolitiske som omtalt i indledningen kan ses fra mange meget forskellige positioner og vedrører mange forskellige aspekter af unges liv. Kapitlets eksempler på kosmopolitiske aspekter af ICCS 2016 er således tilsvarende komplekse. I relation til denne bogs gennemgående fokus på det politiske, der altså her er det *kosmopolitiske*, er det dog sådan, at hovedkonklusionerne modsvarer andre af bogens diskussioner og konklusioner om de unge som reserverede borgere. De danske elever er relativt til andre landes unge således generelt meget vidende om internationale forhold, mens de omvendt værdsætter den *kosmopolitisk* indstillede voksne borger i mindst grad af alle de deltagende landes unge. Ikke desto mindre peger forskellige aspekter på, at de danske unge i nogle henseender har en overnational profil. Især den positive identifikation med Europa er særdeles udbredt og markant stigende, og for en meget stor andel af de unge er der ikke nogen konflikt involveret i samtidig at have en positiv indstilling til det nationale og det europæiske perspektiv på verden. Den positive indstilling til politisk motiveret forbrug er på nogle områder høj, hvilket kan pege på, at den politiske interesse

retter sig imod nogle fænomener af denne art i hverdagslivet. Set relativt til andre lande er de danske unges fokus på politisk forbrug dog i underkanten af gennemsnittet. Danske unge anvender i relativt høj grad digitale medier til at finde informationer, men bruger i mindre omfang end andre landes unge internettet som en mere decideret politisk platform. Selv om der blandt danske unge er en vis opmærksomhed på diskriminationsproblemer, især i relation til immigranter, er de danske unge i den europæiske sammenligning de unge, der er mest tilbøjelige til at se diskrimination som et mindre udtalt problem i eget land end i Europa og som mindre problem i Europa end i resten af verden.

Alt i alt kan man således pege på en form for kosmopolitisk indstilling, der netop kendetegnes ved ikke at være særligt fokuseret på politik i betydningen politisk aktivitet, og hvor begreberne om det transnationale eller postpolitiske derfor kan være mere passende end det kosmopolitiske. Alt i alt forekommer det, at de danske unges indstilling til de kosmopolitiske aspekter af ICCS 2016 bekræfter de overordnede konklusioner fra kapitel 2 og 3 om de danske unge som reserverede borgere. I dette kapitels perspektiv kan denne pointe gentages og formuleres på den måde, at de danske unge i dette kapitels komparative perspektiv fremstår med en relativt reserveret kosmopolitisk indstilling, men samtidig indgår de i verden på en måde, der ikke desto mindre i stigende grad omfatter en opmærksomhed på og identifikation med kosmopolitiske (overnationale) fænomener.

## Litteratur

- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- Eis, A. og Moulin-Doos, C. (2017). Cosmopolitan citizenship education: Realistic political program or program to disillusioned powerlessness? A plea for a critical power perspective within global citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 49-59.
- Europarådet (2010). *Charter on education for democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Europarådet.
- Europarådet (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Europarådet.

- Europarådet (2018). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1-3*. Strasbourg: Europarådet.
- Habermas, J. (2001). *The postnational constellation. Political Essays*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. (2010). *Cosmopolitanism: Ideals and Realities*. Cambridge: Polity Press.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzel.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Patriotism and cosmopolitanism*. In M.C. Nussbaum & J. Cohen (eds.). *For love of country*. Boston: Beacon Press.
- Osler, A. og Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Rawls, J. (1999). *The law of peoples*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. og Agrusti, G. *IEA international civic and citizenship education study 2016. Assessment framework*. IEA, Amsterdam: Springer International Publishing.
- Skrbis, Z. (2014). *Coming to terms with cosmopolitanism, global citizenship & global competence*. Melbourne: International Education Association of Australia.
- Trotta, M., Jacott, L. og Lundgren, U. (2008). *Education for world citizenship: Preparing students to be agents of social change*. London: CiCe.
- UNESCO (2013a). *Global Citizenship Education. An emerging perspective. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2013b). *Intercultural Competencies. Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014a). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014b). *Teaching Respect for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalistic perspectives: Reflections and possible ways forward*. Paris: UNESCO.

## 7. Mellem viden om politik og viden i politik

*Jens Bruun*

Et af de mest bemærkelsesværdige resultater af Danmarks deltagelse i ICCS 2016 er som omtalt i kapitel 2, at de danske elever på en test af deres viden om samfund, demokrati og politik opnår det højeste gennemsnitlige testresultat af alle de 24 medvirkende landes elever. Denne omstændighed står som almen baggrund for dette kapitel, hvor den overordnede hensigt er at udfolde en mere teoretisk diskussion om den undersøgte viden, der i IEA's udgivelser om ICCS 2016 (Schulz et al., 2016, 2018) omtales som 'civic knowledge'. Det er en betegnelse, der i ICCS-undersøgelserne mest af alt bruges for overhovedet at have et bredt, og dermed bevidst lidt uklart, begreb for den viden, der undersøges. Dette kapitel indledes derfor med et kort introducerende afsnit med nogle overordnede oplysninger og betragtninger om begrebet 'civic knowledge', som det optræder i ICCS-undersøgelserne. I de efterfølgende afsnit inddrages eksempler fra den teoretiske litteratur i en diskussion af forskellige perspektiver på betydningen af viden om samfund, demokrati og politik. I kapitlets afsluttende afsnit vendes på denne mere teoretiske baggrund tilbage til refleksioner over viden og undersøgelsen af de unges viden i ICCS 2016.

### Vidensbegrebets kompleksitet

I ICCS 2016 er viden et af tre hovedelementer i den samlede undersøgelse af de unge, hvori der som udgangspunkt skelnes klart imellem *viden om* og *holdninger til* og *deltagelse i* samfund, demokrati og politik. Som sagt omtales denne viden som 'civic knowledge', hvor brugen af begrebet 'civic' indikerer, at denne viden vedrører poli-

tiske og demokratiske processer og beslutninger samt ikke mindst borgernes deltagelse i disse. Det antyder samtidig, at viden her ikke kun er en teoretisk viden om et genstandsfelt, men også er en praksisrelateret og/eller normativ viden, der altid allerede er indlejret i en samfundsmæssig virkelighed. I denne kontekst er viden altså også det at gøre viden gældende og det at anvende viden, herunder i de forskellige samfundsmæssige sammenhænge, hvor viden og holdninger ytres og strides.

Med andre ord kan man sige, at betegnelsen 'civic knowledge' indirekte peger på, at det i *praksis* er meget vanskeligt at fastholde, at viden, holdninger og handlinger er væsensforskellige måder at forholde sig på i og til sit samfund, selv om der i teorien er klare forskelle på de tre. En af udfordringerne ved at tale om 'civic knowledge' er derfor, at den som vidensform lige præcis ikke synes at respektere forskellene på viden, holdninger og handlinger. Som antydnet (se også kapitel 1) er det en del af ICCS-undersøgelsen, at elevernes viden undersøges ved hjælp af en test, hvor hver elev besvarer et antal opgaver. Man kan bruge denne test til at illustrere den samme problematik. I beskrivelsen af 'civic knowledge' fra rammebeskrivelsen af ICCS (Schulz et al., 2016) hedder det for eksempel, at hensigten med testen er at måle to aspekter af viden. På den ene side vil man undersøge elevernes faktuelle viden (kendskab til politiske og demokratiske institutioner, processer og begreber), og på den anden side vil man undersøge deres evner til at forholde sig til og/eller bruge denne viden. Det kan for eksempel være til at vurdere, argumentere, analysere, fortolke eller angive en mulig løsning på en sag eller et problem.

I ICCS-testen kendetegnes viden på den måde ved en overordnet dobbelthed, idet viden både er noget faktisk og noget normativt med mulige praktiske konsekvenser for handling. I beskrivelsen af testens konstruktion og interne logik (Schulz et al., 2018) opfattes denne principielle forskel i nogen grad som et spørgsmål om elevernes udvikling af viden over tid, idet faktisk og objektiv viden ses som en første, basal og nødvendig forudsætning for den senere videre udvikling af mere kompleks og vurderende viden. I rapporten

om ICCS 2016 (Schulz et al., 2018) indskrives 'civic knowledge' i en taksonomisk inspireret definition, der som alment forhold hævder, at der findes en udvikling fra simpel og faktuel viden til en kompleks og udfoldet viden. Taksonomien omsættes empirisk på den måde, at bestemte intervaller af testresultater hævdes at modsvare taksonomiske (udviklings)niveauer, hvorved man kan beregne andelen af elever på de respektive (udviklings)trin.

Der er imidlertid det problem med denne antagelse, at resultaterne fra ICCS 2009 og ICCS 2016 meget klart viser, at de to vidensformer hænger så tæt sammen, at de empirisk slet ikke kan adskilles. Derfor er der i begge undersøgelser også kun blevet offentliggjort resultater for den samlede test, men ikke for de to vidensformer (faktuel og vurderende viden) hver for sig. Dermed problematiseres også forestillingen om, at der overhovedet er tale om en taksonomisk udvikling fra den ene til den anden.

I klar forlængelse af disse empiriske erfaringer kendetegner det også den løbende videreudvikling af ICCS-testen, at dens opgaver i højere og højere grad bliver udviklet med henblik på at undersøge elevernes mere vurderende og argumenterende *forståelse*, hvor det, man kan betegne som konkret viden af mere faktuel eller fagspecifik karakter, primært indgår som implicite forudsætninger. Opgaverne i testen er typisk formuleret som små scenarier i tilknytning til forskellige sfærer i samfundet som skole, hjem, civilsamfund, statsinstitutioner, medier, valghandlinger og lignende. I disse scenarier er nogle borgere på den ene eller anden måde involveret i processer, der netop kendetegnes ved, at faktuel viden, principper, holdninger og handlinger er flettet ind i hinanden på komplekse måder, hvorfor det typisk er umuligt at sige, at en given opgave kun måler én bestemt afgrænset vidensform.

Hvis man ser på definitionen af 'civic knowledge' i mere bred forstand i undersøgelsen, altså også uden for testen, lægges der i rammebeskrivelsen af ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) betydelig vægt på, at det er en vidensform, der indgår i og udvikles og erfares i mange forskellige livssammenhænge og samfundsmæssige kontekster. De unges viden kan eksempelvis både udvikles i relation til deres roller



og erfaringer med at være henholdsvis børn i familien, elever i skolen og borgere i civilsamfundet. Dertil kommer de unges viden fra deres brug af forskellige medier. Samlebegrebet 'civic knowledge' fremstår af samme grund som en vidensform, der kendetegnes ved viden og erfaringer fra alle de forskellige roller, funktioner og kontekster, hvor viden opstår, udveksles og diskuteres.

Disse sociale kontekster er kendetegnet ved en række potentielle modsætninger i brug og værdsættelse af viden som for eksempel imellem viden som kendsgerning og erfaring, deskriptiv og normativ viden, objektiv og subjektiv viden eller teoretisk og praktisk viden. Denne kompleksitet i definitionen af 'civic knowledge' er på ingen måde særegen for ICCS 2016, men genfindes i litteraturen om demokratisk og politisk dannelse som en helt generel vanskelighed ved at beskrive, hvad denne viden er og/eller bør være, herunder forskellige opfattelser af dens vigtighed og funktion. Kompleksiteten udgør derfor også en pædagogisk problematik, idet man blandt andet kan pege på, at det overordnede skel imellem teoretisk og praksisrelateret eller objektivt og subjektivt i nogen grad modsvarer forskellen på dansk imellem uddannelse og dannelse.

### **Fra viden som oplysning til viden som erfaring**

Når det ses som et anliggende for skolen at undervise eleverne om samfundsforhold og forberede dem til deres kommende liv som voksne borgere, begrundes det i demokratiske samfund ofte med den almene pointe, at demokratiet kun kan opretholdes og udvikles ved at sørge for at have oplyste og demokratisk sindede borgere. I et historisk perspektiv følger dette ikke mindst af demokratiets udbredelse og udvikling, hvor flere og flere mennesker over tid er blevet inkluderet som borgere med rettigheder og pligter. Negative historiske og aktuelle erfaringer med ikke-demokratiske regimer, eksempelvis fra verdenskrigene, har også medvirket til at udbrede den grundopfattelse, at politisk oplysning og engagement handler om kritiske borgeres løbende kontrol med magten som noget essentielt for opretholdelsen og udviklingen af demokratiske samfund.

På den baggrund bliver det nærmest en selvfølge, at hver ny generation skal uddannes til, oplæres i, dannes til og i det hele taget forberedes til deres kommende voksne liv som myndige, demokratisk dannede og ikke mindst kritiske borgere. Skolen og uddannelsessystemet mere generelt får derfor ofte tilskrevet en central placering i forhold til at bidrage til denne løbende uddannelse og dannelse af den oplyste og rationelt og kritisk agerende borger. Denne borgers viden og adgang til viden bliver i dette perspektiv til en afgørende forudsætning for, at kommende generationer af borgere skal kunne begå sig som oplyste borgere i samfundet og deltage på konstruktive og kritiske måder i det politiske liv.

Dette basale mål om at bibringe eleverne mest mulig viden om samfundsforhold er så selvfølgelig, at det for en umiddelbar betragtning næsten ikke giver mening at argumentere imod det. Et relativt højt gennemsnitligt niveau af viden kan siges at være værdifuldt i sig selv, og det fremstår som en selvfølge, at mere viden om samfundsforhold er bedre end det modsatte. Et typisk argument for vigtigheden af viden er eksempelvis, at udbredt uvidenhed blandt borgerne kan have negative konsekvenser på udfaldet af vigtige valghandlinger, for eksempel hvis borgerne ikke har viden nok til at gennemskue 'populistiske' eller 'ekstreme' politiske partiers og andre aktørers 'manipulationer' med viden. Det kan derfor også fremstå som indlysende, at det er vigtigt at forholde sig til uddannelsessystemets evne eller mangel på samme til at være med til at uddanne oplyste borgere, der er i stand til at deltage i valg og forholde sig til politisk information og misinformation på et oplyst grundlag.

Man kan dog samtidig kritisk pege på, at dette ideal tenderer i retning af at gøre 'viden om samfund, demokrati og politik' til et elitært spørgsmål om befolkningens niveau af viden. Med andre ord anskues demokrati og politik i den optik som processer med fokus på objektiv viden, der får karakter af en fælles rationel fornuft i form af alle borgeres tendentielle enighed om fornuftens grænser. Perspektivet opfatter viden som et spørgsmål om sandt eller falsk, hvoraf det giver sig selv, at falskheden skal udelukkes. Dermed overses den antydede

problematik, at 'civic knowledge' også handler om, hvad der er rigtigt og forkert eller godt og dårligt i mere pragmatiske, moralske og/eller prioriteringsmæssige betydninger. Denne problematik kan for eksempel findes udfoldet hos Cramer og Toff (2017), der netop peger på, at der i udgangspunktet er to diskutabile præmisser, hvis man fokuserer på, at mere faktuel viden er vejen til mere oplyste borgere.

For det første kommer det til at hvile på en antagelse om, at der findes en given mængde af rigtig viden, som alle borgere i princippet bør have. For det andet på en antagelse om, at denne viden også vil føre til mere demokratiske forhold, fordi borgernes politiske valg vil blive vejledt af denne angiveligt objektive indsigt og fornuft. Det fælles problem med disse synspunkter er, ifølge Cramer og Toff, at den afgørende problematik slet ikke er viden i denne forstand, men derimod spørgsmålet om, *hvordan borgeren finder, forholder sig til og anvender viden*. I den proces er det i praksis typisk sådan, at borgeren ikke forholder sig kritisk og rationelt til faktuelle informationer, men i langt højere grad forholder sig til viden ud fra sin specifikke sociale og økonomiske position i samfundet.

Som det hedder hos Cramer og Toff: "The possession of political facts does not typically seem to change minds or improve the quality of political debate. Political views typically come first and facts are rationalized or discarded accordingly" (2017, p. 755). Det er med andre ord i praksis ikke sådan, at mere objektiv viden er det første og basale grundlag, der får borgere til at indrette sig efter denne viden og altså til at rette deres (såkaldte) fejltagelser. Det er snarere sådan, at borgerne først og fremmest forholder sig til viden på en sådan måde, at den passer ind i deres foruddefinerede politiske holdninger, der igen hænger sammen med deres livsforhold og positioner i samfundet. Cramer og Toff argumenterer med andre ord for, at viden ikke blot foreligger som et objektivt fænomen, men aktivt produceres og medproduceres. Det kan også indskydes, at denne omvendte måde at tænke problematikken på i det hele taget kendetegner politiske holdninger og ideologier, fordi de netop fungerer som disse generelle politiske verdenssyn, idet man altid forholder sig til ny viden med og

ud fra sin politiske forforståelse (eller fordomme, om man vil). Dette aflaster også en fra hele tiden at skulle forholde sig på ny og på en ny måde til enhver mulig kendsgerning. Cramer og Toff siger det på den måde, at “Citizens are not meticulous processors of fact; nor should we expect them to be” (2017, p. 756).

I forlængelse heraf peger Cramer og Toff på den omstændighed, at det at være en meget oplyst og vidende borger netop gør en bedre i stand til at tage den eventuelle politiske brod af ny og anderledes viden. Enten ved at passe den ind i ens generelle præferencer og fordomme eller ved bedre at være i stand til at afvise den som forkert. Jo mere viden man allerede har fortolket og indarbejdet i sit politiske verdenssyn, jo hurtigere og bedre vil man kunne fastholde sin egen fortolkning af verden på den ene eller anden måde, selv når ens forståelse tilsyneladende udfordres af fakta. Der er med andre ord også en risiko for, at de mest oplyste ender som de politisk mest fordomsfulde (2017, p. 755), fordi de metareflektende er i stand til at afvise og neutralisere fakta, der er i modstrid med deres erfaringsgrundlag.

Hos Cramer og Toff medfører deres fokus på erfaringens betydning for opfattelsen af viden, at de erstatter idealet om at opnå mere demokratiske borgere via den faktisk vidende borger med et ideal om den mere *kompetente* borger (2017, p. 757). De anlægger generelt det synspunkt, at fordi viden om politik i realiteten kendetegnes ved erfaringsbaseret tilgang til viden, er ‘civic knowledge’ altid noget, der artikuleres som viden i et givet socialt erfaringsperspektiv. På den baggrund mener de, at alternativet til ‘mere objektiv viden’ må være ‘flere delte erfaringer’, idet fakta ikke i sig selv giver nogen politisk mening. I et erfaringsperspektiv drejer politik sig så at sige ikke om at kende det objektivt sande, men om at kunne artikulere det socialt meningsfulde.

Derfor må mere udfoldede erfaringer efter deres opfattelse handle om kendskabet til og villigheden til at lytte til og forholde sig til *andres* erfaringer og argumenter i en løbende dialog. De understreger, at formålet med denne dialog ikke kun er at lytte til andres meninger og argumenter, da de ikke i sig selv nødvendigvis er relevante. Det

drejer sig derimod om at erfare, hvordan og hvorfor andre vurderer verden ud fra andre perspektiver eller verdensanskuelser. Derfor bliver deres ideal den borger, der har en metaerfaring af, at ens egen erfaring altid er begrænset, og som derfor også interesserer sig for andre menneskers erfaringer. Idealet bliver et samfund, hvor borgere på baggrund af denne udveksling af verdenssyn “interact with one another and share experiences as a necessary condition for collectively governing each other and shaping each others’ futures in a just manner” (2017, p. 758).

Et problem ved dette erfaringsperspektiv er, hvad de selv kort diskuterer, at problematikken om sand versus falsk viden ikke helt forsvinder. Det hænger sammen med det, der i perspektivets selvforståelse er dets fordel, nemlig at definitionsretten til viden (herunder spørgsmålene om, hvis viden og hvilken viden der kan gøre sig gældende) inkluderer alle grupper, herunder socialt og økonomisk marginaliserede gruppers perspektiver på viden, der i princippet bør være ligeværdige med hinanden. Netop af denne grund slipper de imidlertid ikke af med det problem, at der altid vil være en risiko for, at gruppers “intensely held political preferences can be formed on the basis of resentments, undermining civil liberties and the compassionate democracy” (Cramer og Toff, 2017, p. 767). Det ligner med andre ord risikoen for ‘folkelighedens’ omslag i ‘populisme’, idet de som antydnet ovenfor dog understreger, at meget ensidige og selektive synspunkter meget vel kan artikuleres af elitære befolkningsgrupper.

Hvis man erstatter idealet om objektiv viden med en insisteren på erfaring, afskaffer man ikke nødvendigvis udbredelsen af ekstreme antidemokratiske holdninger og handlinger som eksempelvis i etnocentrisk populisme. Cramer og Toff understreger på den baggrund, at “we are not arguing that good citizenship can rely on personal experience as a substitute for facts” (2017, p. 767). Med andre ord kan de ikke helt opgive viden som fakta, hvilket de derfor reformulerer og forsøger at medtænke på den måde, at “Facts matter, but *whose* facts matter and *which* fact matter cannot be taken for granted” (2017, p. 767). De formulerer det på den måde, at “understanding the dif-

ferent lived experiences of others cannot be considered separately from levels of factual knowledge” (2017, p. 758). De undgår således ikke det problem, at fakta undertiden må kunne hævdes som mere fundamentale end partikulære ‘sociale’ konstruktioner, altså i det mindste som en enighed på tværs af befolkningsgrupper om bestemte alment gyldige forhold.

Man kan måske sige det på den måde, at problematikken om fakta forskydes til spørgsmålet om, hvornår en given politisk erfaring kan betegnes som almen. De fastholder på den måde, at erfaringsperspektivet langt bedre svarer til den måde, som borgere rent faktisk forholder sig til viden i politik på. De fremhæver også erfaringsbaseret viden som et relevant ideal for en dialogbaseret og inkluderende undervisning i samfundsforhold.

Som vi senere vil vende tilbage til, kan et mere principielt problem med Cramer og Toffs perspektiv siges at være, at de tendentielt blot erstatter en rangorden af borgere baseret på viden med en rangorden baseret på kompetence. De betegner selv deres perspektiv som “An expanded model of citizen competence” (2017, p. 765), der altså udvider blikket på den gode borger. I deres optik kendetegnes denne kompetente borger ved udviklingen af et dialogisk sindelag, hvor borgerne evner at lytte til andre, dele erfaringer, udvise åbenhed, empati og forståelse, udvikle en følelse af fælles interesser og indgå i et fælles ansvar for fremtiden. Her kan det indskydes, at et andet markant fund i ICCS 2009 og ICCS 2016 er, at der på tværs af lande er en høj grad af sammenhæng imellem de unges niveau af viden og deres positive erfaringer med et klasserum, hvor diskussion og uenighed kan komme til udtryk.

Selv om det hos Cramer og Toff ikke er formuleret som en taksonomi, modsvarer tankegangen i princippet klassiske taksonomier for mere og mere kompleks viden, der her har form af mere og mere kompleks dialog. Alt i alt et ideal for en civiliseret omgang i respekt for hinanden som borgere i et pluralistisk demokrati. Imidlertid må man også konstatere, at idealet ikke afvikler det grundlæggende politiske aspekt, der i det mindste implicit er en del af deres eget afsæt, nemlig

at forskellige grupper af borgere ikke blot har forskellige syn på verden, der giver mening for dem, men rent faktisk har forskellige realpolitiske interesser og er politisk uenige. Det bliver derfor tendentielt selvmodsigende, når Cramer og Toff idealiserer den gensidige respekt for forskellige gruppers sociale erfaringer i dialogen. Perspektivet trækker nemlig i sidste ende på en pluralistisk idé om disse erfaringers kontringens, der i respekten for hinandens meningsforskelle ser bort fra, at disse også må ses som symptomatiske for politiske magtkampe og konflikter imellem forskellige befolkningsgrupper, hvor pluralismen nemt ender som 'repressiv tolerance' (Marcuse, 1969), fordi (hvis) den dialogiske og pædagogiske proces bliver målet i sig selv.

Der er på mange måder noget sympatisk ved Cramer og Toffs vilje til at idealisere den fredelige dialog som den borgerkompetence, der kan erstatte oplysningsidealet. Her vil vi blot fremhæve det perspektiv, som egentlig også er deres eget, nemlig at erfaringer udgør en forforståelse, der til stadighed vil producere dissens om fakta. Det gælder imidlertid også for dialogen, da dialog ikke kun kan betragtes som inkluderende, men også er en social og en pædagogisk praksis, der per definition altid er præget af dialogens deltageres forskellige holdninger og magtpositioner. Man kan sige, at de forudsætter dialogens universelle og positive etik, men dermed glemmer magtrelationerne i dialogen, og herunder at dialog i sig selv kan opfattes og værdsættes forskelligt af forskellige sociale grupper.

Cramer og Toff præciserer, at oplysning i form af fakta ikke løser problemet med uvidenhed, fordi fakta empirisk set *produceres* snarere end *erkendes*. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke noget tilsvarende gælder for erfaringerne, at de heller ikke bare foreligger, men produceres og reproduceres, i og med nogen insisterer på dem som bedre, mere ønskværdige eller mere retfærdige end andre. Dermed er naturligvis ikke sagt, at fredelig dialog og udveksling af verdenssyn ikke skulle være ønskværdigt. Dialogen artikulerer imidlertid ikke blot enighed, men også uenighed, og den er som form altid også politisk, fordi den realpolitiske dialog lige netop konstant afgøres af nogen til fordel for nogen.

Cramer og Toff diskuterer også kort den problematik, at det ud fra deres perspektiv nærmer sig det umulige at måle 'civic knowledge', netop fordi forskellige grupper af borgere vil have forskellige opfattelser af, hvad der overhovedet er relevant viden. Det indebærer, at spørgsmål i en test risikerer at opfatte et eller andet som entydigt rigtigt, som forskellige etniske, sociale eller kønsmæssige grupper ser forskelligt på, hvorfor de vil opfatte spørgsmålene forskelligt og besvare dem forskelligt. Det er klart, at denne problematik kan være af stor betydning for både *konstruktionen og fortolkningen af sammenligninger*, men det er vanskeligt at se, at alle forhold omkring politik, demokrati og samfund skulle være så unikke, at enhver almenhed forsvinder. Et eksempel kan hentes fra ovenstående diskussion, hvor Cramer og Toffs argument hviler på en forestilling om den demokratiske dialogs universelle karakter. Den forestilling giver kun mening, hvis den implicit baserer sig på retten til og den faktiske mulighed for at udøve ytringsfrihed i en ligeværdig dialog på tværs af alle sociale lag og kulturelle grupper. Her bliver åbenhed, tolerance, inklusion, forsamlingsfrihed og mindretalsbeskyttelse til underliggende universelle forudsætninger.

De kommer således konstraintentionelt til at demonstrere det, der også er den empiriske erfaring fra ICCS-undersøgelserne, nemlig at det på tværs af meget forskellige lande er muligt at undersøge de unges viden om en lang række politiske og demokratiske principper samt idealer for ytringsfrihed, menneskerettigheder, deltagelsesformer og lignende. Selv om den reelle tilstedeværelse af disse fænomener er meget ulige fordelt i verden, er mange politiske og demokratiske principper, institutioner og praksisformer så almene som idealer, at de er forståelige og meningsfulde for unge mennesker på tværs af lande og regioner. Ikke desto mindre er det klart, at politiske, kulturelle, økonomiske og uddannelsesmæssige forskelle på lande og regioner må indgå i en vurdering og fortolkning af ICCS-undersøgelsen, da undersøgelsen netop handler om unges vilkår og muligheder i deres respektive skolesystemer og samfund.

For dette kapitel er en vigtig pointe hos Cramer og Toff, at man om 'civic knowledge' må fastholde, at den ikke blot er noget foreliggende,



der teoretisk opfattes forskelligt, men noget, der formes forskelligt ud fra forskellige erfaringer. Det er baggrunden for Cramer og Toffs pointe, at oplysning ikke er løsningen på problemet med eventuelt uoplyste borgere. Man har, siger de, som demokratisk borgerpligt til at interessere sig for medborgernes anderledes opfattelser af verden og ikke mindst for bevæggrundene for dem.

De understreger i forlængelse deraf, at et oplysningsideal med fokus på fakta også indebærer en risiko for, at nogle skoleelever opfattes negativt på den måde, at de ikke lever op til normen for den rette demokratiske dannelse, fordi de kendetegnes ved et større eller mindre underskud af den rigtige viden. Cramer og Toff antyder, at dette i sig selv potentielt er udemokratisk, fordi det tilsidesætter elevernes egne erfaringer og dermed kan ekskludere og demotivere dem.

Ikke desto mindre kan man som antydet sige, at de vedvarende har et problem med idealiseringen af erfaringen, fordi man løber en risiko for at idealisere almindelige fordomme i en værdirelativisme, som de samtidig ikke går ind for. I den forbindelse er det også et velkendt synspunkt, at skolens opdrag netop må være at udfordre elevernes forståelse af verden, herunder eventuelt erstatte holdninger med viden eller i det mindste gøre holdninger mere vidensbaserede.

## Tilbage til oplysningen

Som antydet i de foregående afsnit ender opfattelsen af erfaringsbaseret viden som noget relativt og konstrueret med det problem, at ikke al viden, der gøres gældende af forskellige mennesker, er alment acceptabel. På den baggrund vender vi nu tilbage til spørgsmålet om betydningen af faktisk viden. Her kan Maiello et al. (2003) siges at være et særligt relevant eksempel, fordi de empirisk trækker på IEA's Civic Education Study fra 1999, der er en forløber for ICCS-undersøgelserne (Bruun, 2001). Her diskuterer vi dog primært deres teoretiske bud på betydningen af viden.

De mener, at det er afgørende for et demokrati at have oplyste og aktivt deltagende borgere, fordi borgernes engagement i demokratiet er forudsætningen for demokratiets videreførelse. Derfor er det

i deres optik vigtigt at undersøge, hvordan samfundet kan danne og uddanne *den aktive borger*, idet mangel på engagement ses som demokratiets største problem. I den forbindelse er deres primære genstandsfelt forholdet imellem viden, færdigheder og engagement, idet de fokuserer på, hvordan viden og færdigheder bidrager til at skabe mere aktive borgere og altså ser dette aktiverende aspekt som selve formålet med viden og færdigheder.

Deres problem er imidlertid iagttagelsen af, at alt politisk engagement ikke er noget positivt, hvorfor det bliver helt afgørende for dem, at det kun er relevant og rigtig viden, der bidrager til at skabe engagementet. Viden i form af fakta er med andre ord det afgørende, fordi politisk engagement kun er noget positivt, hvis deltagelsen er “driven by correct interpretation of political issues” (Maiello et al., 2003, p. 385). Det er derfor vigtigt, at borgeren i det mindste til en vis grad har den nødvendige viden og de relevante færdigheder til at afkode politisk information. Ud fra den tankegang er det sådan, at “people must necessarily obtain basic civic knowledge” og udvikle “enough civic skills to correctly understand political information” (2003, p. 385). Det er nemlig vejen til en såkaldt passende politisk dømmekraft, der på en positiv måde bidrager til beslutninger om almene offentlige forhold.

Selv om man med Cramer og Toff in mente kritisk kan spørge, hvad den basale og nødvendige viden så er, og hvad der er nok og passende færdigheder, kan man sige, at det samtidig er interessant, at omfanget disse positive borgerkarakteristika helt konsekvent gradbøjes. Borgeren skal blot have ‘nok’ viden af en ‘basal’ art og til en ‘vis’ grad, så borgeren kan bidrage på ‘passende’ måde. Idealet er med andre ord ikke den mest komplekse eller omfattende viden, men den adækvate. Under alle omstændigheder er basal faktisk viden det afgørende for borgeren og for kvaliteten af demokratiet, og derfor bliver manipulation med politiske informationer samtidig til den største trussel imod demokratiet, idet misinformation “represents a threat because it leads to assumptions that are based on incorrect information” (2003, p. 385). Tankegangen er altså, at kun på baggrund af sande informationer og borgernes frie adgang til disse kan der opbygges rigtige konklusioner

til at sikre demokratiet. I tidens sprog er risikoen altså fake news og misinformation, hvorfor det vigtigste for borgeren og for demokratiet er at kunne undgå dem og gennemskue dem.

Et særligt træk ved definitionen og diskussionen om viden hos Maiello et al. er, at de, som det antydes ovenfor, skelner imellem informationer og viden. De lægger til grund, at rigtig *information* i princippet altid kan og vil foreligge, medmindre nogen har manipuleret med den på en sådan måde, at den er eller er blevet omdannet til *misinformation*. I deres perspektiv kan information i princippet kun være sand eller falsk. I relation til information defineres viden og færdigheder som det metaniveau, hvormed borgeren “filter interpretative and suggestive components of information in order to distinguish between facts and non-facts” (2003, p. 385).

Deres ideal er, at filtreringen af informationerne ved hjælp af viden og færdigheder skal føre til “unbiased judgements”, der igen kan føre til politisk engagement, der igen kan føre til “effective participation” (2003, p. 385). Målet er med andre ord tredobbelt, idet filtreringen skal adskille løgn fra sandhed, så borgeren på grundlag af fakta kan drage de rigtige konklusioner, hvilket samtidig udgør filterets motiverende faktor, der igen fører til effektiv politisk deltagelse. Det er med andre ord sådan, at borgernes viden både er det, der sætter dem i stand til at udøve en kritisk og konstruktiv kontrol med politikeres og myndigheders informationer og engagerer dem i politik, hvilket i sidste ende er afgørende for, at der træffes de rigtige politiske beslutninger.

Selv om borgernes kritiske funktion isoleret set er relevant som et ideal, er det uklart, hvorfor politisk information ikke selv opfattes som en form for viden, der gøres gældende forklædt som information. Man får den mistanke, at de installerer forskellen på information og viden for netop at skjule problemet med, at de gør den ene viden til dommer over den anden. Det skyldes, at de har brug for denne vurdering, altså en art dømmekraft, hvorigennem informationer filtreres i henholdsvis fakta og løgn. Ellers kan deres ideale borger ikke erhverve de fakta, borgeren *efterfølgende* kan udfolde i politisk dømmekraft, der ses som forudsætningen for borgerens videre aktive engagement.

Det paradoksale er, som antydnet, at tankegangen synes at forudsætte lige netop den dømmekraft, som filteret angiveligt først skal åbne mulighed for. Filtreringen indebærer jo allerede i sig selv, at man ved hjælp af viden og færdigheder afgør, hvad der er rigtig og forkert information. Udtrykt på en anden måde forsøger de tilsyneladende at adskille en form for objektiv (unbiased) definition af fakta fra den efterfølgende politiske vurdering (political judgment) af selvsamme fakta, altså en form for normativ dømmekraft. De fremfører altså et ideal om, at demokratiets politiske vidensunivers alene bør bestå af filtreret metaviden, hvor alle i udgangspunktet er enige om forskellen på sandt og falsk. Tankegangen forudsætter derfor implicit, at alle kan og bør blive enige om et universelt faktafilter. Problemet er blot, som Cramer og Toffs perspektiv tydeliggør, at forskellige borgere med forskellige sociale, økonomiske eller etniske erfaringer filtrerer viden forskelligt. Ud fra den pointe kan man sige, at filteret ikke kun afgør, hvad der er sandt og falsk, men også reproducerer, hvad der *for et givet filter* overhovedet kan opfattes som sandt. I den forstand handler det politiske problem lige netop ikke kun om forskellige opfattelser af den samme virkelighed, men også om magten til at definere virkeligheden i et givet perspektiv.

Oplysningsidealet hos Maiello et al. om viden og færdigheder til at skelne imellem rigtige og forkerte informationer får således det problem, at selve idealet om objektive informationer forudsætter, at det overhovedet er muligt for borgerne at afgøre, om politiske informationer er sande eller falske. Desuden forudsætter det, at politik rent faktisk er noget, der foreligger for borgerne som *enten sande eller falske informationer*. Begge forudsætninger er tvivlsomme. For nu at bruge deres egen opdeling i information og viden synes Maiello et al. paradoksalt nok at overse, at politisk *information* fra politiske aktørers side altid allerede er politisk *viden* i en langt mere kompleks forstand end blot isolerede informationer, da de må ses som elementer af politiske ideologier og strategier.

Problemet er med andre ord, at viden ikke blot foreligger i form af informationer, men altid allerede foreligger som i sig selv filtreret

af de politiske aktører selv og derfor altid allerede indgår i bredere og omstridte politiske formål. Kort sagt forsimples de den politiske viden ved at reducere den til informationer. Problemet er, at der aldrig vil kunne opnås almen enighed om, hvad der er præcise, relevante og fyldestgørende fakta i forhold til politik, fordi politik i sig selv er diskussionen og striden om netop disse ting. Deraf følger naturligvis ikke, at politiske aktører ikke kan blive enige om faktuelle ting overhovedet. Den politiske diskussion starter og slutter imidlertid ikke altid ved de faktuelle forhold, men snarere ved uenigheden om deres politiske implikationer.

I politik er man heller ikke altid enige eller uenige om den samme realitet, fordi 'de samme fakta' ikke blot foreligger på samme måde i forskellige politiske perspektiver, men konstrueres forskelligt i forskellige perspektiver. Man kan derfor hævde, at politiske informationer altid allerede må opfattes som en slags metaviden, da enhver enkeltstående information er et udtryk for den mere komplekse politiske forståelse af, hvad der *for det givne perspektiv* er relevant og fyldestgørende information. I det politiske univers er udgangspunktet ikke kun realiteten, men det, man gør ved og med realiteten. Politiske informationer indgår som elementer i politiske strategier og målsætninger og som taktiske elementer i de daglige politiske kampe om at definere virkeligheden.

Det er klart, at det af samme grund kan forekomme indlysende relevant at bestræbe sig på at skille sandt fra falsk, altså fordi man i udgangspunktet ved, at de politiske ideologier udtrykker partikulære interesser, der ofte belægges med tvivlsomme fakta. Derfor skal man selvfølgelig heller ikke underkende, at kritiske mediers og borgeres faktatjek er relevante og betydningsfulde. Omvendt kan fakta aldrig i sig selv være grundlaget for en politisk ideologi, da fakta ikke selv kan afgøre, hvordan fakta skal afvejes og prioriteres i politiske kontekster. Idéen om, at politik foreligger som politiske informationer, er ikke blot forkert, men får også betydning for opfattelsen af, hvad der så er den relevante politiske viden, når man som Maiello et al. ser det som et spørgsmål om borgerens forståelse og vurdering af denne viden.

Problemet er med andre ord også, at de reducerer kontrolfunktionen til et spørgsmål om, hvorvidt informationer er sande eller falske, hvor en reel kontrolfunktion snarere må handle om de førte politikker og deres konsekvenser, herunder magtmisbrug, korrupsion og lignende forhold. Vi vil derfor gøre gældende, at når politisk information altid allerede er en selektiv metaviden, der netop eksisterer i og med sin forskel til anden selektiv politisk metaviden, så må den *også* allerede i udgangspunktet forstås og kritiseres som sådan. Borgernes kritiske læsning af informationer må derfor *også* implicere en form for ideologikritik på metaniveauet, fordi politik altid allerede er på det niveau.

Dette fremfører de næsten indirekte selv, idet de skriver, at “The filtered information leads to more or less unbiased deductions and judgements *depending on the quality of the filtering process*” (2003, p. 385, vores fremhævelse). Mod deres hensigt får de i realiteten antydnet, at filtreringen fører til *mere eller mindre* rigtig dømmekraft, fordi den *allerede* selv er en *mere eller mindre* rigtig dømmekraft. Selve afgørelsen af sand/falsk er ikke kun objektiv, men *også* selv en vurderingssag.

## Viden som led i en politisk taksonomi

Maiello et al. anskuer som omtalt viden og færdigheder som to sider af den ‘perceptionsproces’, hvormed man undersøger foreliggende informationer, men i realiteten er det den videre implikation heraf, der har deres egentlige interesse. Derfor skal vi kort vende tilbage til den tankegang, hvor det er en pointe for dem, at viden og færdigheder hver for sig og i kombination har betydning for udviklingen af politisk dømmekraft, der igen har betydning for udvikling af *motivation for deltagelse*, der igen kan føre til et *egentligt engagement* og i næste trin til *medvirken i politiske beslutningsprocesser*. Denne model kan anskues som en art taksonomisk model, hvor hvert niveau er et stadig mere aktivt niveau, idet man går fra grundspørgsmålet om de sande eller falske informationer via stigende grader af aktivitet og deltagelse på og frem til slutpunktet, der er bidrag til egentlige demokratiske beslutninger.

I relation til ICCS kan man sige, at Maiello et al. tager elementerne fra undersøgelsens formelle opdeling i viden, holdning og handling og anskuer dem samlet som en proces i en og samme model. I deres modeltanke går alle elementer i samme retning mod det højeste og vigtigste aktivitetsniveau. Her hviler tankegangen altså på den præmis, at viden primært er vigtig, fordi viden er en 'variabel' af betydning for ambitionen og endemålet om, at borgerne tager aktivt del i disse beslutningsprocesser. Ikke desto mindre er taksonomien alt andet end selvfølgelig, da man fra et andet perspektiv vil kunne hævde, at de kontraintentionelt beskriver en bevægelse, der kommer længere og længere væk fra idealet om fakta.

Det er sådan i deres model, at dømmekraften, motivationen, engagementet og beslutningsprocesserne bliver til stigende niveauer af refleksivitet i udviklingen af den aktive borger. Selv om den udvikling antages at ske på baggrund af fakta, er det i realiteten snarere omvendt sådan, at dette udtrykker en stigning i det, man kunne kalde politiseringen. Man kan altså pege på, at udviklingen reelt afvikler den neutrale og faktuelle viden til fordel for stadig mere normative og politiske positioner, der drejer sig om indflydelse på og interesser i demokratiske beslutninger. Det er således en bevægelse væk fra politiske kendsgerninger til politiske gerninger, der ender med at idealisere de sidste, fordi de for Maiello et al. er afgørende for demokratiet. Problemet er blot, at selv hvis disse beslutninger kunne anskues på den måde, at de er baserede på 'fakta' (altså sande informationer), vil de for nogle altid være kontroversielle, da politiske beslutninger altid vil repræsentere nogle interesser mere end andre.

Selve beskrivelsen af denne taksonomi hos Maiello et al. gør det imidlertid muligt at overveje, om ikke man med fordel kan tænke denne udvikling omvendt. Det vil i givet fald implicere den logik, at man som engageret borger tager *afsæt i det højeste niveau*, altså i sit mål om at opnå givne politiske beslutninger og prioriteringer. Det næste trin ville så være at forholde sig til den potentielle opnåelse af disse ved at analysere mulighederne for at udvirke et 'borgerengagement' for sagen i form af andres tilslutning til idéen, og herunder at

forholde sig til sin og andres motivationer og interesser og derigennem påvirke egen og andres dømmekraft (deres politiske prioriteringer, inklusioner og eksklusioner). På den baggrund kunne man så påvise og forklare, hvordan udgangspunktet med givne overordnede målsætninger hænger sammen med hævdelser af bestemte selektive perspektiver og informationer, hvilket således i sidste ende ville være at udpege ideologiens forhold til selektion og konstruktion af fakta. Hvis man tænker det taksonomisk, bliver taksonomien her udfoldet som en stadig finere grad af *nedbrydning* af det generelle politiske handlingsmål til dets enkeltkomponenter.

En sådan omvendt taksonomi ville samtidig være en potentielt kritisk og potentielt opbyggelig tilgang, fordi man i stil med Cramer og Toff (2017) ville kunne se den som den stadige vilje til at konfrontere sine egne og andres fordomme ved hele tiden at spørge dobbelt: på den ene side til det faktuelle grundlag for en given holdning og på den anden side til holdningen som det ideologiske grundlag for sin opfattelse af den politiske realitet. På grund af denne dobbeltbevægelse ville man undgå at se taksonomien som en lineær udviklingstaksonomi med kun én retning. I dobbeltbevægelsen bliver den rene sande viden og den ultimative ideologiske handling til to lige problematiske yderpunkter. Dobbeltbevægelsen har ikke noget decideret ideal, men kan opfattes som en art hermeneutisk cirkel, hvor del og helhed (her politisk information og politisk ideologi) giver hinanden.

## Viden i politik

I de foregående afsnit har vi set på to eksempler på, hvordan forskellige teorier om viden får betydning for synet på demokratiske borgeres nødvendige og relevante viden. Hvor det første eksempel afviser forestillingen og idealet om den vidende borger til fordel for et erfaringsperspektiv, der ses som afgørende for at opretholde og udvikle demokratiet, da tager det andet eksempel udgangspunkt i, at det er nødvendigt at fastholde et fokus på kendsgerninger som vejen til øget deltagelse i politik og opretholdelsen af demokratiet. Man kan pege på, at begge perspektiver trods forskellene anskuer problematikken



som et pædagogisk projekt, der skal understøtte demokratiet ved at danne og/eller uddanne borgerne.

Som det allerede er blevet antydnet, bliver det til en fælles begrænsning, at både Cramer og Toff (2017) og Maiello et al. (2003) fokuserer så meget på borgernes viden *om* politik, at de ikke forholder sig ret meget til viden *i* politik. Når man skal vurdere elevernes viden og betydningen af den, forekommer det imidlertid rimeligt at anlægge det perspektiv, at sagen ikke kun kan handle om elevernes viden om samfundet som et middel til et mål om at danne mere demokratiske borgere, men også må dreje sig om, hvordan viden bruges, produceres og gøres gældende i politik. Det hænger igen sammen med, at viden i denne kontekst ikke kun kan betragtes som noget foreliggende, som borgerne tilegner sig i større eller mindre grad *om* samfund, demokrati og politik, fordi samfund, demokrati og politik i sig selv udøver produktion, cirkulation, brug og værdsættelse af viden. I den forstand er både det politiske systems aktørers og borgernes viden hele tiden en *viden om viden* og derfor et spørgsmål om, hvordan forskellige slags viden om forskellige ting forholder sig til hinanden. Med andre ord er 'samfund, demokrati og politik' som genstandsfelt altid allerede artikuleret i viden, der repræsenterer værdier, principper, diskurser, ideologier, holdninger med videre.

Udtrykket 'viden i politik' åbner for en potentielt meget kompleks diskussion. Hensigten her er blot at antyde nogle få problematikker med relevans for diskussionen om betydningen og definitionen af 'civic knowledge'. I modsætning til Maiello et al., der insisterer på objektivitet i viden om politik, vil vi gøre gældende, at 'viden i politik' altid er præget af et handlende element, hvor viden artikuleres ideologisk, perspektivisk og partisk. Derfor er 'viden i politik' *også* noget andet end den viden, der kan hævdes at være alment anerkendt, videnskabelig, objektiv, neutral eller faktuel. Det er selve indbegrebet af 'viden i politik', at viden er politisk i ovennævnte forstand. Derfor kan man ikke *kun* vurdere politik ud fra den målestok, at den bør være objektiv og neutral.

Man taler karakteristisk nok om, at en given politisk løsning er

‘politisk’ (‘symbolpolitisk’, ‘værdipolitisk’), hvis beslutningen *alene* er et udtryk for en politisk prioritering, men ikke kan begrundes med objektiv viden. Politiske spørgsmål konstrueres og løses med andre ord lige netop ‘politisk’. I det perspektiv kan politik i princippet opfattes som en variant af opgøret med den naturalistiske fejlslutning. Selv om der i videnskabelig forstand måtte være belæg for at sige, at noget med sikkerhed ‘er’ tilfældet, er det principielt forskelligt fra rent politisk at gøre gældende, at dette noget også ‘skal’ eller ‘bør’ være tilfældet. Det er altså et kendetegn ved politik, at man kan agere legitimt imod tilgængelig objektiv viden. Som Hannah Arendt konstaterer, drejer politik sig per definition om “matters that carry no inherent truth within themselves, no necessity to be as they are” (Arendt, 1972, p. 6). Dette udgør både en principiel åben mulighed for politisk forandring og en risiko for totalitære ideologier, når der i det politiske i en vis forstand slet ikke findes entydigt faktuelle fakta, men kun politiske fakta.

Omvendt kan det politiske systems aktører naturligvis også vælge at gøre gældende, at en given politik er baseret på videnskabelige beviser for, at noget er tilfældet, eller at noget virker på en bestemt måde. I sådanne sammenhænge er det imidlertid velkendt, at der kan opstå uenighed om denne viden, herunder også om, hvorvidt en bestemt form for videnskabelig viden overhovedet er rigtig og entydig og kan eller skal benyttes som argument for politik. Det er klart, at det i mange situationer kan og vil fremstå som kritisabelt, når politiske udsagn bevidst strider imod almindelig anerkendt viden i form af fordrejelser, fortielser eller usandheder. Det betyder blot ikke, at fakta er løsningen.

Det politiske modbillede til såkaldt politiske beslutninger er bedre kendt som nødvendighedens politik, hvor politikken underlægges bestemte afgørelser ud fra en påstand om simpel indiskutabel nødvendighed. Politisk nødvendighed udgør ikke modsætningen til usandheden, selv om politikken tilsyneladende forsvinder, når muligheden for politisk motiverede beslutninger erstattes af den systemfunktionalistiske eller bureaukratiske nødvendighed. Selv ‘nødvendigheden’

forbliver dog politisk, fordi påstanden om nødvendighed aldrig helt slipper ud af det vilkår, at man i politik altid kunne have handlet anderledes ved at definere en anden nødvendighed.

Viden i politik kan som antydnet antage mange forskellige former, der defineres igennem alt fra folkestemninger eller tidsånden over videnskabeligt funderet viden til personlige prioriteringer og smag. Det er et vilkår for viden i politik, men videns usikre status imellem teoretisk og praktisk og ideologisk viden kan også siges at etablere en konstant ambivalent situation i forhold til borgernes opfattelse af politik og politikere, fordi viden her altid optræder i konteksten af kontingente politiske konstruktioner, der altid kunne have været anderledes. Det åbner naturligvis for en vis vilkårlighed, men omvendt er det kontingente aspekt ved viden netop politikens mulighed. Viden i politik kendetegnes af samme grund ikke mindst ved den 'politiske viden', der produceres i givne politiske kontekster i givne situationer med givne politiske formål, hvor det politiske systems aktører ikke blot bruger viden, men selv udlægger og/eller producerer viden.

Det politiske systems stigende brug af egen vidensproduktion handler ikke mindst om, at magten opstår igennem selve denne politiske artikulation af noget som noget bestemt, der igen udgør legitimeringen af politikken som løsningen på noget bestemt.

## Vidensformernes forskel og lighed

Som en foreløbig sammenfatning kan man sige, at vi med afsæt i en diskussion om begrebet 'civic knowledge' i ICCS-undersøgelsen og dens test af de unges viden om samfund, demokrati og politik i de foregående afsnit først har set på forskellige opfattelser af 'civic knowledge' som et spørgsmål om borgernes viden og forståelse som noget henholdsvis faktisk og/eller normativt og dernæst som et spørgsmål om viden i politik som den viden, borgerne forholder sig til. Vi skal nu fortsætte denne diskussion om 'civic knowledge' ved først kort at vende tilbage til konstruktionen af ICCS-undersøgelsen som anledning til nogle fortsatte spekulationer om denne vidensforms status.

ICCS-undersøgelsen er helt generelt baseret på fire indholdsdo-

måner: 1) Samfund og politiske systemer, 2) Politiske principper, 3) Politisk deltagelse og 4) Politisk identitet, hvor undersøgelsens primære ambition er at undersøge, hvordan de unge borgere forholder sig via deres: a) *Viden* (kundskaber og analytiske færdigheder), b) *Holdninger* (meninger, opfattelser, værdier) og c) *Deltagelse* (engagement, indstilling, interesse, deltagelse). Helt overordnet markeres med andre ord en principiel forskel på de tre aspekter af det at være en ung borger. Samtidig illustrerer ICCS-strukturen kontraintentionelt imidlertid netop den kompleksitet, som har været omdrejningspunktet i dette kapitels foreløbige diskussioner: at man også kan have en holdning til viden (herunder sin egen viden) og man kan vide noget om holdninger (herunder sine egne holdninger). Ligeledes kan man vide noget om deltagelse og deltage i kraft af sin viden og anvende den til at gøre den aktivt gældende. Og så videre. Det fremstår derfor som et vilkår, at de tre måder at forholde sig på i praksis kan hænge sammen på mange forskellige måder.

Diskussionerne med Cramer og Toff (2017) samt Maiello et al. (2003) har ikke mindst peget på den omstændighed, at det i praksis er umuligt at opretholde et klart skel imellem 'civic knowledge' som henholdsvis erfaringsbaseret viden og faktuel viden, da den ene form altid mere eller mindre implicerer den anden, uanset om udgangspunktet tages det ene eller det andet sted. I den forbindelse bliver det til et nærliggende spørgsmål, om idealet ville være kombinationen af de tre vidensformer i én samlet multidimensional vidensform.

Et konkret eksempel på den tankegang kan hentes fra Europarådets arbejde (Europarådet, 2018) med såkaldte demokratiske *kompetencer* i grundskolen, hvor idealet er, at de rigtige værdier, de rigtige holdninger, de rigtige færdigheder og den rigtige viden (i den anførte orden) som delkompetencer skal hænge sammen i det, der af Europarådet karakteriseres som en komplet demokratisk kompetence, der ses som grundlaget for en såkaldt demokratisk kultur. Det absolut vigtigste i den sammenhæng er nogle bestemte demokratiske værdier, fordi de angiveligt er altafgørende for, om holdninger, færdigheder og viden også er demokratiske. Disse værdier ansues som *psykolo-*

*giske ressourcer*. Den unge demokratiske borger kendetegnes altså her ved sin demokratiske psykologi (Europarådet, 2018, p. 32), hvor kompetencen grundlæggende handler om evnen til at mobilisere og anvende sine psykologiske ressourcer. Det psykologiske perspektiv er på mange måder ejendommeligt, og det fremstår som meget diskutabelt, om det overhovedet giver mening at anskue politiske principper og ideologier og værdier som psykologiske fænomener. Det har dog den effekt i teksten, at selve psykologiseringen afpolitiserer værdierne og dermed gør dem ukontroversielle.

Selv om vi i udgangspunktet deler den opfattelse, at viden, holdninger og handlinger ofte hænger sammen, vil vi dog her også fastholde en modsat pointe. De forskellige vidensformer kan ganske vist supplere og overlappe hinanden, men de kan også være i konflikt med hinanden. Vi vil derfor gøre gældende, at kompleksiteten ved 'civic knowledge' er, at teoretisk, etisk og pragmatisk viden stort set altid involverer hinanden i større eller mindre grad, men den afgørende pointe er ikke desto mindre samtidig, at de udtrykker forskellige slags viden, der *lige netop ikke* kan forventes at være forenelige. Forskelligheden er på sin vis indbegrebet af deres politiske funktion i et demokrati, forstået på den måde, at de forskellige vidensformer i forskellige situationer kan spille forskellige roller i politiske diskussioner og beslutninger, hvor de både kan understøtte og underminere hinanden.

Europarådets forestilling (2018) om én samlende kompetence (der sammenfatter de mange psykologiske ressourcer) er i det lys udtryk for en ideologi, der nedbryder vidensformernes grundlæggende forskellighed ved at hævde deres principielle overensstemmelse. Dette understreges af, at Europarådet nok taler om viden og kritisk forståelse, hvorved de tilsyneladende antyder muligheden for kritik, hvilket imidlertid lige netop ikke er tilfældet, da det grundlæggende handler om, at accepten af bestemte indiskutable demokratiske værdier er grundlaget for al kritik. Med andre ord hæves demokratiet over kritikken i stedet for at blive identificeret og idealiseret ved kritikens principielle mulighed. I et politisk perspektiv kan vidensformernes

konfliktuelle forhold *altid* artikuleres. Her er det gode og det oplyste demokratiske samfund lige netop ikke nødvendigvis på forhånd sammenfaldende. Konfliktproblematikken kendes som antydet tidligere fra de politiske former, hvor vidensformerne bruges og artikuleres i radikalt forskellige former som værdipolitik, symbolpolitik, realpolitik, 'politiske' beslutninger, nødvendighedens politik, evidensbaseret politik, spindoktorpolitik med videre. Disse vidensformer 'går ikke op' i hinanden i en højeste viden eller altomfattende kompetence, men er altid i potentiel strid med hinanden.

Selv om vi her understreger vidensformernes principielle forskelle, er det dog fortsat relevant at forholde sig til deres mulige sammenhænge, herunder til de empiriske sammenhænge imellem elevernes viden, holdninger og deltagelse. I dette genstandsfelt (borgernes forhold til samfund, demokrati, politik) er det nærliggende at gøre gældende, at de tre måder at forholde sig på altid mere eller mindre er tre sider af samme sag. Det kendetegner samfundet som demokratisk/politisk system, at det rummer noget *faktuelt* (det politiske og demokratiske system, dets institutioner, dets love, de institutionaliserede praksisformer), der samtidig er udtryk for noget *principielt* (politiske principper, etiske værdier, rettigheder og pligter, menneskerettigheder), der samtidig *pragmatisk* gøres i praksis (politiske og demokratiske aktiviteter, handlinger og beslutninger, hvormed politik og demokrati udføres).

Det vil med andre ord sige, at ICCS-genstandsfeltet kan beskrives som et felt, hvor viden om faktuelle forhold, principper og deltagelsesformer er tre forskellige aspekter af en kompleks helhed. Deraf følger imidlertid lige netop ikke, at fakta, holdninger og handlinger altid udgør en helhed med en indre sammenhæng. Som eksempel kan et folketingsvalg betegnes som en kompleks helhed, hvor valget som institution, som demokratisk princip og som udtryk for holdning og deltagelsesaktivitet hænger uløseligt sammen, da valget forudsætter og omfatter alle disse aspekter for overhovedet at være et demokratisk valg. Den enkelte borgers måde at forholde sig på til valget beror på varierende viden, holdninger og deltagelseslyst, der

må antages at hænge mere eller mindre sammen, men vel at mærke på mange forskellige måder.

Netop denne kompleksitet, hvor vidensformerne udgør en helhed, afspejler sig også i de opgaver, der anvendes i ICCS. Her er det ofte meget vanskeligt at definere entydigt, hvad en given opgave præcis vedrører. Et eksempel kunne være en opgave om et borgermøde, hvor scenariet er, at nogle borgere agerer politisk på baggrund af deres *viden* om en sag og derigennem udtrykker deres *værdier*, der afsætter forskellige *handlinger*. Besvarelsen af en sådan opgave forudsætter med andre ord en forståelse af helheden.

Derfor kan Europarådet have en vis pointe i, at det at forholde sig til sit samfund udgøres af en kompleks helhed af forskellige vidensformer. I den forstand kan det ikke undre, at Europarådet udvikler idealet om den demokratiske kompetence, der er et udtryk for integrationen af viden, værdier og handlinger. Den kritiske pointe her er dog fortsat, at Europarådet opfatter denne helhed som en idealiseret enhed. Problemet er, at demokratiet gøres til en fælles *kultur* med en fælles viden, hvorved Europarådet i idealiseringen af sit demokratiske ideal afskaffer den politiske strid om, hvordan og hvorfor og hvornår og hvis givne vidensformer kan og skal gøres gældende. Som alternativ gør vi her gældende, at 'civic knowledge' altid allerede er en social konstruktion, der både som teoretisk ideologi og som social praksis er i indre strid med sig selv. Der er tale om videnskonstruktioner, som man både som individ og samfund forholder sig til og forholder sig igennem, hvorfor individ og samfund både artikulerer denne viden og bliver til igennem denne viden.

'Civic knowledge' er den viden, der gøres gældende, men som per definition altid allerede er i potentiel konflikt med anden viden, der også gøres gældende. I princippet er 'civic knowledge' også altid i mulig konflikt med sig selv, i den forstand at vidensformerne ikke går op i hinanden. Det gør de kun i ideologierne. 'Civic knowledge' handler derfor også om selvforholdet, altså om borgerens spørgsmål til sig selv om, hvordan man i sin egenskab af borger i givne situationer vil forholde sig til sig selv og andre – som borgere. Også

dette er et potentielt konfliktuelt forhold, hvor viden, holdninger og handlinger er i spil.

### ‘Civic knowledge’ og de taksonomiske vidensopfattelser

I nogle grene af uddannelsesforskningen er det en almindelig opfattelse, at fænomenet viden kan forklares, beskrives og måles taksonomisk. Som antydnet indledningsvist og i de foregående afsnit er det taksonomiske perspektiv heller ikke fremmed for ‘civic knowledge’ i ICCS-undersøgelserne, hvor der eksempelvis i den overordnede rammebeskrivelse af ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) henvises til, at Anderson og Krathwohls (2001) taksonomiske opdeling i viden som henholdsvis ‘faktuel’, ‘proceduremæssig’, ‘begrebslig’ og ‘metakognitiv’ også er relevant som beskrivelsesform for den viden, der undersøges af ICCS. I både ICCS 2009 og ICCS 2016 (Schulz et al., 2018) estimeres de unges omfang af viden ved hjælp af en pointskala, der beskrives ved netop den form for stigende kompleksitet og refleksivitet. Disse niveauer ansues også som udviklingstrin, hvorved givne pointintervaller ikke blot udtrykker forskellige dygtighedsgrader, men også antages at modsvare forskellige udviklingstrin for dette aspekt af de unges politiske dannelse. I kraft af taksonomitænkningen giver det sig selv, at det højeste trin artikuleres som ideal og mål.

Den nævnte firdeling fra Anderson og Krathwohl minder om SOLO-taksonomien (Structure of the Observed Learning Outcome) fra Biggs og Collis (1982), der opererer med en firdeling af viden i betydningen forståelsen af et fænomen, som går fra ‘unistrukturel’ til ‘multistrukturel’ til ‘relationel’ til ‘udvidet abstrakt’ viden. Vidensformerne opfattes også som såkaldte intenderede læringsudbytter, der går fra at kunne ‘identificere’ til at ‘kombinere/beskrive’ til at ‘analysere/anvende’ og til at ‘skabe hypoteser/reflektere/teoretisere’. Biggs forklarer interessant nok den potentielle rækkevidde af sin model med det konkrete eksempel, at de lave vidensniveauer kendetegner politisk populisme (<https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>).

En lignende struktur kan man finde hos Bloom et al. (1956), hvis



taksonomi bygger på en i princippet lignende antagelse om, at viden (forståelse) bygges op fra det simple til det komplekse, hvilket samtidigt ses som en bevægelse fra det nære til det fjerne. Blooms niveauer betegnes 'viden', 'forståelse', 'anvendelse', 'analyse', 'syntese' og 'vurdering'. Både Blooms taksonomi og SOLO-taksonomien anvendes i undervisningsvejledningen i samfundsfag fra Børne- og Undervisningsministeriet (2019), der beskriver den ønskede progression i faget. Ministeriet introducerer dog et metaniveau til både Bloom og Biggs i form af en ekstra 'handlingskategori', fordi det at være (såkaldt) kompetent betyder, "at man kan vurdere og *handle* på baggrund af viden, forståelse og analyse af en problemstilling" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, p. 36, vores fremhævelse). I ministeriets taksonomi bliver det højeste niveau derfor det at kunne "komme med forslag til handlinger" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, p. 37), idet det andetsteds samtidig understreges, at elevernes holdninger skal baseres på "viden og saglige argumenter" (2019, p. 38).

Disse taksonomier skal ikke diskuteres i detaljer her, hvor det afgørende blot er deres fælles præmis om, at viden er noget, der bygges op fra det mest simple i form af isolerede enkeltinformationer af faktisk karakter, der derefter udvides i stadig mere omfattende og komplekse former for viden. Det gælder i forlængelse heraf, at de "overordnede kompetencemål er formuleret på det højeste taksonomiske niveau" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, p. 36).

I tidligere afsnit har vi berørt forestillingerne om andre former for taksonomiske niveauer for erfaringer (i form af mere og mere kompleks dialog hos Cramer og Toff, 2017), for deltagelse (fra dømmekraft til engagement og deltagelse hos Maiello et al., 2003) og for de rigtige psykologiske ressourcer (som forudsætning for kompetenceudvikling hos Europarådet, 2018). I dette kapitels perspektiv fremstår det som et fælles problem med alle varianterne, at de gør hver deres bestemte metaforståelse af og for samfundet til indbegrebet af den gode borger. Det fremstår i princippet også kontraintentionelt som potentielt udemokratisk, at man overhovedet har den type af idealer. Under alle omstændigheder er det et problem, når man ikke blot gør

den enkelte borger til årsagen til demokratiets faktiske eller forestil-  
lede krise, men samtidig gør borgeren til løsningen på det problem,  
hvilket legitimerer den demokratiske stats opdragelse af borgerne. I  
denne selvfølgelig argumentationskæde er den implicite antagelse  
konstant, at det demokratiske system og dets institutioner i udgangs-  
punktet rent faktisk er demokratiske, hvorved det altså lige netop ikke  
selv kan være et problem.

Denne generelle problematisering kan imidlertid også bruges til  
at diskutere selve de taksonomiske forestillinger om viden. Som det  
kort har været antydnet, vil vi gøre gældende, at 'civic knowledge' som  
'samfundsforståelse' i vidt omfang bedst forstås i omvendte taksono-  
mier, hvilket i et næste træk implicerer taksonomiernes sammenbrud.  
Vi vil hævde, at man som et udgangspunkt er nødt til at have en vis  
minimal forståelse af samfundet som en helhed, *før* man overhovedet  
kan forstå og tildele en specifik politisk eller demokratisk betydning  
til konkrete enkeltfænomener i og blandt dette samfunds mange og  
komplekse processer og strukturer. Det er både i princippet og i prak-  
sis umuligt at forstå et enkelt delelement af 'demokratiet' som noget,  
der i sig selv er mere eller mindre 'demokratisk', uden en vis forfor-  
ståelse af eller forestilling om samfundet som et 'demokrati', som det  
givne delelement er en del af.

Som konkret eksempel kan man henvise til Børne- og Undervis-  
ningsministeriets forklaring på taksonomiens relevans, nemlig det,  
at en elev må starte med at forstå ét politisk parti, derefter kan eleven  
forstå flere partier og derefter igen disse partiers indbyrdes relatio-  
ner. Imidlertid må man spørge, om det overhovedet giver mening at  
forstå et enkelt politisk partis politiske ideologi uden først (samtidig)  
at have en minimal forforståelse af, at demokratiet kendetegnes ved  
flere partier, der indbyrdes er uenige, hvilket blandt andet indebærer,  
at det ene reelt kun kan forstås og beskrives meningsfuldt ved dets  
forskel til de andre partier og partiernes forskelle. Her kan man med  
andre ord hævde, at der som udgangspunkt må være et mindstemål  
af foreløbig forståelse af demokratiet (de mange partier, de mange  
meninger), der må komme før eller i det mindste samtidig med den

specifikke forståelse (det enkelte parti og dets ideologi). Med andre ord skal taksonomien enten vendes om, eller den bryder helt sammen, fordi samfundsforståelse handler om *en mere og mere kompleks samtidighed* af del og helhed og ikke om en lineær udvikling fra det enkle til det mere og mere komplekse. Taksonomierne beskriver i den forstand rigtige niveauforskelle, men selve kompleksiteten af del og helhed er *altid allerede* til stede blot i mindre udfoldede versioner. Det laveste og det højeste niveau er med andre ord mere eller mindre komplekse varianter af *den samme kompleksitet*, der her ses som mere eller mindre avancerede varianter af den hermeneutiske cirkel.

Et andet grundproblem ved taksonomierne er, at de som taksonomier kommer til at udtrykke en elitær tankegang, når metaviden privilegeres til at være indbegrebet af den bedste og mest demokratiske borger. Taksonomierne kommer til at repræsentere en forestilling om, at fordi der kan påvises en taksonomisk rangorden af viden, så er det først ved det højeste niveau, at der indtræder en adækvat intellektuel og rationel og kompleks samfundsforståelse. Selv hvis taksonomierne betragtes som rigtige, kan man imidlertid ikke demokratisk gøre gældende, at det mest retfærdige eller mest demokratiske samfund er det, hvor så mange borgere som muligt har den højeste teoretiske metaviden, da disse borgere ikke nødvendigvis er mere retfærdige, inkluderende og fredelige end andre borgere. Som tidligere omtalt er det lige netop ikke sådan, at mennesker med høj kognitiv viden om demokratiske værdier og handlinger nødvendigvis er de bedste til at efterleve og opretholde demokratiske værdier.

Desuden hviler demokratiet helt principielt på anerkendelsen af borgernes forskellige viden, forståelsesformer, værdier, holdninger, handlinger og politiske perspektiver. Der vil altid være politisk uenighed og kamp om, hvad der overhovedet er den 'bedste' viden og de 'bedste' værdier, når konkrete politiske spørgsmål af betydning for forskellige befolkningsgrupper skal afgøres. Problemet er med andre ord, at man i fokuseringen på kognitiv og metakognitiv viden tager for givet, at demokrati og politik per definition er og bør være baseret på den maksimale grad af fornuft og rationalitet. Det kommer også

til at gælde for den eventuelle mere kritiske refleksion, fordi det generelt er en implicit præmis, at det at gennemskue politisk løgn, spin og 'alternative fakta' forudsætter, at det er muligt at kende den faktuelle sandhed. Den implicitte grundantagelse er, at politik både er og bør være baseret på det bedste og mest rigtige og saglige argument, men som allerede diskuteret kan politiske sagsforhold og problemer lige netop ikke (altid) diskuteres og besluttet ud fra intellektuelle kriterier. De må ofte afgøres politisk, fordi de handler om værdien af værdierne og dermed også om kampen imellem værdierne, herunder om de praktiske omsætninger og konsekvenser af værdierne.

Derfor handler politik også om retten til og muligheden for overhovedet at definere, hvad der er politiske problemer, og hvad der er løsninger på problemer. Det politiske er lige netop ikke kun noget 'mere og mere positivt', der kan sidestilles med niveauerne på en opbyggelig videnstaksonomi med stadig mere positive kategorier. Igen kan man vende taksonomien om og hævde, at det politiske snarere er en voldsom kompleksitet af detaljer, hvor forståelsen af det specifikke og konkrete hænger sammen med forståelsen af de ideologiske niveauer og de grundlæggende værdier. Disse er i princippet ofte ret enkle. Det vil næppe være forkert at antage, at de fleste børn eksempelvis oplever og erfarer ting som retfærdighed og uretfærdighed, før de overhovedet ved, at der findes forskellige begreber for den slags.

Selv om vi her kritiserer taksonomierne, er det naturligvis fortsat positivt, at de danske unge opnår det højeste gennemsnit af alle lande på den test af viden, som ICCS 2016 anvender. Det diskutabile ligger i de mulige taksonomiske fortolkninger, da det ikke giver mening at betragte forskellige landes elever som mere eller mindre 'udviklede' eller mere eller mindre 'kompetente' borgere uden at tage højde for andre kontekstuelle forhold. ICCS 2016 viser således, at eleverne i de deltagende lande udviser meget forskellige mønstre af viden, holdninger og handlinger. Som omtalt i kapitel 1 er de danske elevers resultater, set relativt til de internationale gennemsnit, meget forskellige på forskellige områder, hvilket på andre måder også gælder for de andre landes unge i undersøgelsen. Både i princippet og i praksis er det umuligt at

afgøre entydigt, om den ene eller anden kombination af ICCS-resultater er 'bedst' eller 'mest demokratisk' eller lignende. I det mindste vil enhver afgørelse af den art hvile på bestemte præmisser om, hvordan man skal definere kvaliteter og problemer i relation til de unge borgers liv i et givet samfund. Med kontekstløse fortolkninger af ICCS 2016 risikerer man at forveksle det komparative med det kompetitive.

Det positive ved et højt dansk testgennemsnit ligger ikke i et stigende niveau på en lineær udviklingstaksonomi, fordi den udlægning fejlfortolker den dygtighed, der måles. Til trods for det taksonomiske udgangspunkt i ICCS 2016 fremgår dette interessant nok også af IEA's internationale rapport om ICCS 2016 (Schulz et al., 2018), hvor det i en bisætning *antydtes*, at det om alle opgaver på alle sværhedsniveauer gælder, at de indeholder elementer af viden, holdning og handling. Selv om nogle opgaver naturligvis er mere simple end andre, er det oftest umuligt at gøre gældende, at de modsvarer taksonomiens kategorier. Den internationale rapport fremhæver som et element ved vanskelige opgaver, at de typisk fordrer indsigt i, hvorledes et konkret hverdageksempel er et udtryk for noget alment eller omvendt, hvordan en lov eller et begreb kan give anledning til konkrete anvendelser eller forskellige forståelser, men dette gælder i praksis både for nemme og svære opgaver.

Empirisk har det også vist sig i ICCS-undersøgelsen, at selv de mest enkle opgaver kan være endog meget svære at besvare rigtigt, og omvendt kan tilsyneladende meget komplekse opgaver vise sig at være meget nemme. Ofte er det sådan, at de mere almene og abstrakte opgaver viser sig at være relativt nemme, hvilket netop kan forklares med, at de i mindre grad kræver en konkret viden eller forståelse af nogle helt bestemte begreber, institutioner eller lignende. Forudsætningen for at opnå høje resultater på testen er således en kompleks helhed af på den ene side viden om specifikke forhold kombineret med en bred forståelse af forskellige mere almene samfundsforhold. Hvis man skal formulere det i de taksonomiske vendinger, handler det mest om evnen til at overskue, hvordan det enkle og det komplekse i samfundslivet ofte er to sider af samme sag, men som sagt med den

vigtige pointe, at det enkle og det almene lige netop ikke står i en bestemt taksonomisk rangorden i forhold til hinanden.

### Vidensformernes konfliktualitet

Som omtalt nogle gange i dette kapitel er det en vigtig pointe i rammebeskrivelsen af ICCS 2016 (Schulz et al., 2016), at der er principiel *forskel på* viden, holdninger og handlinger. Udtrykt som vidensformer kan det formuleres på den måde, at der er forskel på henholdsvis videnskabelig/rationel viden, normativ/etisk viden og praktisk/handlingsbaseret viden. Som omtalt er ICCS-undersøgelsen konstrueret med henblik på at opretholde adskillelsen imellem dem (viden, holdning, handling), men samtidig på at undersøge deres eventuelle sammenhænge.

Vi har i dette kapitel forsøgt at diskutere dette i et lidt anderledes perspektiv, hvor vidensformerne ses som forskellige analytiske perspektiver på samfundsmæssige, demokratiske og politiske forhold, men hvor viden, holdning og handling også i nogen grad *altid allerede* hænger sammen. I kapitlets optik bliver de tre vidensformer til kategorier for en analytisk adskillelse af noget, der i udgangspunktet *også* er aspekter af samme sag. Pointen er samtidig, at de ikke nødvendigvis hænger sammen på en bestemt måde. Med andre ord anskues vidensformerne som konstruktionsformer, der har det med at artikulere mere, end de selv ved af, fordi de kun i analytisk forstand eksisterer i deres rene forskel. Fordi de hele tiden implicerer hinanden, mere eller mindre, bliver vidensformerne tvetydige og komplekse. Et klassisk eksempel er spørgsmålet, om en værdifri videnskab (her pædagogik, socialisationsteori eller politologi) overhovedet er mulig. Et andet eksempel er diskussionen om politisk viden som noget, der må anskues som en videnshandling i stil med fænomenet talehandling, fordi noget *gøres* gældende som mere relevant eller nødvendig viden end anden viden. Det er tilsvarende meget svært at forestille sig en politisk eller demokratisk handling, der ikke i og med handlingen udtrykker en eller anden form for holdning i form af en prioritering, vurdering eller et argument, der igen er indlejret i en viden.

I dette perspektiv bliver det problematisk at se på de respektive vidensformer som nogle af hinanden uafhængige variable, der kan påvirke og have effekter på hinanden. Som for eksempel i forestillingen hos Maiello et al. (2003) om, at mere sand viden er den nødvendige forudsætning for at skabe mere aktive borgere. Selv i sit eget perspektiv er det en problematisk antagelse, da statistiske korrelationer mellem vidensformerne altid kan forstås begge veje. Hvis det for eksempel viser sig, at unge med mest viden om samfundsforhold også er mest politisk aktive, kan man ikke alene ud fra det afgøre, hvad der er årsag til hvad. Problemet er ikke, at den type af analyser viser noget forkert. Problemet opstår, når man anskuer det som envejs-sammenhænge imellem adskilte vidensformer, der imidlertid både er delvist adskilte og delvist sammenhængende.

Vi har forsøgt at pege på det perspektiv, at demokrati og politik handler om prioriteringen og værdsættelsen af de forskellige vidensformer. Denne værdsættelse er både en 'passiv' og en 'aktiv' perspektivisme, fordi det på den ene side handler om at forholde sig 'passivt' til eksisterende alment anerkendt viden, altså foreliggende og offentligt tilgængelig viden, men også om 'aktivt' at artikulere en bestemt viden ved at prioritere, selekttere, værdfastsætte og generelt italesætte noget som ny og politisk afgørende viden. De to dimensioner kan i princippet ikke adskilles, men gentager problematikken, at viden om samfund, demokrati og politik ikke blot foreligger i klare og adskilte former, men løbende bliver til i den samme kontekst af samfund, demokrati og politik.

I ICCS-undersøgelsen er diskussionen om 'civic knowledge' indskrevet i en kontekst, hvor det samtidig handler om 'civic education', der naturligvis ikke er uberørt af disse vidensformer, da de i vid udstrækning også er undervisningens grundformer. 'Civic education' kan på den ene side anskues som det at forholde sig til samfund, demokrati og politik som et ydre genstandsfelt i skolens omverden, men på den anden side er skolen, lærerne og eleverne altid allerede selv en del af det samme genstandsfelt. I den forstand er undervisningen både en udvekslingsform for teori om samfundet og i sig selv en samfunds-

mæssig praksis og dermed selv kendetegnet ved dobbeltheden af at reproducere og producere viden, holdninger og handlinger. I skole-sammenhænge artikuleres dette ofte som spørgsmålet om, hvorvidt eleverne skal undervises om (lære om) demokrati eller i praksis erfare og gøre demokrati i skolen.

Uanset perspektiv står man med det problem, at fokuseringen på det ene frem for det andet i princippet risikerer at blive opfattet og karakteriseret som indoktrinering, hvis kompleksiteten forsvinder til fordel for en ensidig praksis. Det hænger igen sammen med, at de tre vidensformer repræsenterer tre forskellige perspektiver på selve demokratiet og samfundslivet som noget, der kan forstås og udøves med henholdsvis intellektuel refleksion, dømmekraftens værdibaserede afgørelser og/eller engagement i handling. Forskellige demokratiteorier og demokratiidealer, for eksempel forskellen på direkte og indirekte demokrati, lægger også forskellig vægt på, hvordan disse elementer af fakta, værdier og deltagelse kendetegner den demokratiske borger.

I denne bogs perspektiv kommer viden i denne kontekst af 'civic knowledge' til at fremstå som den viden, der politisk vil gøre sin egen vurdering af og holdning til noget gældende som viden, fordi den *vil* noget bestemt, altså til forskel fra noget andet bestemt, med sin viden. I det politiske perspektiv bliver vidensformerne til noget, der anvendes strategisk, taktisk, selektivt og prioriterende i kampen om, hvilke interesser der kan gøres gældende. Denne videnspraksis kendetegnes ved både at bruge og producere og distribuere viden, og politiske argumenter kan efter behov veksle imellem at påberåbe sig viden fra forskningen, folkedybet, moralen eller ideologien.

Alt i alt er det en løbende og uafklaret diskussion, både i ICCS-undersøgelsen og i al almindelighed, hvilke vidensformer der er eller bør være de afgørende for demokrati og politik. Her er det ikke mindst karakteristisk, at de enkelte vidensformer ud fra forskellige kriterier kan vurderes både negativt og positivt – og ikke mindst ambivalent. Et eksempel kan være modsætningen imellem kritikken af det elitære ekspertvælde og værdsættelsen af evidensbaseret og rationel politik. De forskellige vidensformer genopstår i deres politiske



former som nødvendighedens politik (sådan *er* det) og værdipolitik (sådan *bør det være*) og realpolitik (sådan *gør vi* det, så sådan *bliver* det) og magtpolitik (sådan *vil vi* have det, det *skal* være sådan). Altså igen som viden, holdninger og handlinger og suppleret med den politiske strid imellem vidensformerne.

Det kendetegner ICCS-testen, at den undersøger, hvordan eleverne kan bringe almen viden om samfundsforhold, demokrati, institutioner og processer i anvendelse i forståelse af scenarier, der handler om, hvordan forskellige politiske aktører bruger deres forskellige viden i det politiske og demokratiske liv. Testens opgaver drejer sig om forståelsen og vurderingen af, hvordan forskellige politiske aktører ud fra forskellige politiske interesser og positioner forsøger at gøre forskellige former for viden og argumenter gældende i demokratisk og politisk praksis. Det afgørende i den forbindelse er, at demokratisk og politisk dannelse indebærer, at viden, holdninger og handlinger indgår i demokratiske og politiske processer og beslutninger, hvor det er vigtigt både at kunne skelne imellem vidensperspektiverne og forstå deres samspil. Det er klart, at disse afsluttende formuleringer ikke undgår en vis kompleksitet og redundans, men det er netop pointen. I et politisk dannelsesperspektiv på 'civic knowledge' i 'civic education' må man tage afsæt i vidensformernes komplekse samspil og konflikter snarere end i forestillingen om deres forsoning i den ultimativt kompetente borger.

## Litteratur

- Anderson, L.W. og Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- Arendt, H. (1972). *Crises of the Republic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Barabas, J., Jerit, J., Pollock, W. og Rainey, C. (2014). The question(s) of political knowledge. *American Political Science Review*, 108(4), 840-855.
- Biggs, J.B. og Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy* (Structure of the Observed Learning Outcome). New York: Academic Press.

- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. og Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bruun, J. (2001). *Politisk dannelse: Unges synspunkter på demokratiske værdier i skole og samfund*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 2001.
- Bruun, J., Lieberkind, J. og Schunck, H.B. (2018). *Unge, skole og demokrati. Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag. Faghæfte 2019*. København.
- Cramer, K.J. og Toff, B. (2017). The fact of experience: rethinking political knowledge and civic competence. *Perspectives on politics*, 15(3), 754-770.
- Europarådet (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Aarhus: Klim.
- Lupia, A. (2016). *Uninformed: Why people know so little about politics and what we can do about it*. New York: Oxford University Press.
- Maiello, C., Oser, F. og Biedermann, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*, 2(3), 384-395.
- Marcuse, H. (1969). Repressive Tolerance. In R.P. Wolff, B. Moore og H. Marcuse (1969). *A Critique of Pure Tolerance*. Boston: Beacon Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. og Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Amsterdam: IEA, Springer Open.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. og Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA, Springer Open.



## 8. Konsensus og frihed i politisk dannelse

*Jonas Lieberkind*

I bogens to sidste kapitler, kapitel 8 og 9, vil vi stille det grundlæggende spørgsmål: Hvad mener man med, og hvordan kan man forstå politisk dannelse i dag? Diskussionen vil her være abstrakt og teoretisk. For at afgrænse og fokusere denne store – og for så vidt umulige – diskussion skal spørgsmålet her fremsættes med afsæt i den tyske filosof Immanuel Kants lille oplysningstekst *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* Kants idé om oplysning fra 1784 kan ikke alene relatere den politiske dannelse til dannelsesbegrebets idéhistorie og udpege den grund, besvarelsen af spørgsmålet står på, men også perspektivere og aktualisere den politiske dannelse i forhold til i dag. Med Kant får vi de første ansatser til – ikke blot dannelse i bred forstand, men netop – politisk dannelse. Politisk dannelse handler for Kant i al sin enkelhed om, at mennesket skal blive et politisk menneske, det vil sige en myndig borger i og med et politisk fællesskab. Hans antagelse er, at denne dannelse til det politiske fællesskab forudsætter konsensus og frihed.

Man skal ikke læse sig langt ind i hverken litteraturen om dannelse, det politiske eller i empiriske studier af unges politiske socialisering, før det står klart, at denne type spørgsmål ikke lader sig besvare fuldt ud. Såvel *dannelse* som det *politiske* er foranderlige kategorier, som ændrer status, form og begrundelse i takt med skiftende udfordringer i samfundet, politiske diskurser og magtforhold. Konstellationen af det politiske og dannelse, som tilmed er lidt atypisk i en dansk kontekst – hvor man oftest taler om demokratisk dannelse og medborgerskab – gør kun sagen mere kompliceret. Den måske vigtigste lære af Kants besvarelse af spørgsmålet: *Hvad er oplysning?* er, at spørgsmål

af denne karakter bør genfremsættes, det vil sige vedvarende reflekteres og udlægges i forhold til samtiden (Foucault, 1987; Habermas, 1987; Schmidt, 1987).

Formålet er altså her ikke at besvare spørgsmålet fuldt ud, dette kan ikke lade sig gøre, men derimod at genfremsætte spørgsmålet på samtidens betingelser og i denne sammenhæng ud fra de unge, som er født i starten af 00'erne. Med denne bogs intergenerationelle perspektiv inspireret af blandt andre den tyske filosof Hannah Arendt skal det således her gøres gældende, at de unges oplevelser, erfaringer og viden danner grundlag for en 'ny begyndelse' (Arendt, 2017). Allerede her er vi fremme ved et af den politiske dannelses centrale temaer, nemlig det, at besvarelsen af spørgsmålet vedrører en refleksion og en særlig indstilling over for samtiden. Foucault hævder i sin genfremsættelse af Kants spørgsmål, at netop Kant gør oplysning og hermed refleksionen over politisk dannelse til en måde at forholde sig til "den samtidige virkelighed" på (Foucault, 1987, p. 95). Med Foucault er spørgsmålet derfor ikke en ensidigt abstrakt og filosofisk øvelse – hvad er det gode liv, det gode samfund og den gode dannelse in abstracto – men først og fremmest en refleksion over de historiske, sociale og politiske tendenser i samtiden. Således er det ikke alt ved den politiske dannelse, som vi her skal interessere os for, men kun de (nogle få) elementer, som trænger sig på i lyset af tidens diskussion af unges dannelse som borgere i og med det politiske fællesskab.

Men inden vi kaster os ud i diskussionen af Kants spørgsmål og besvarelse, skal vi indledningsvist lægge os fast på en præmis og en ramme for diskussionen. Hannah Arendt er om nogen i stand til at kondensere den store reception, inden for hvilken spørgsmålet om politisk dannelse melder sig, og identificere det politiske fællesskab, som man i denne sammenhæng forpligter sig på. En vigtig præmis for det politiske fællesskab er ifølge Arendt, at det altid er i bevægelse og derfor altid implicerer, hvilket netop er temaet for denne bog, de unge og nye generationer.

## Det politiske fællesskab

Det er vigtigt at forstå, siger Hannah Arendt, at mennesker “ikke bare er, men fremstår” (Mahrtdt, 2012, p. 196), og for at kunne fremtræde eller træde frem kræver det en offentlig arena. Det er i denne arena, man bliver synlige for hinanden og verden fremstår som et fællesskab (Pahuus, 2003). Det offentlige henviser ifølge Arendt til to forhold, som er gensidigt afhængige: for det første, at alt, hvad der dukker op i offentligheden, kan ses og høres af alle, og for det andet, at offentligheden indrammer den del af livet, som er fælles for alle (Arendt, 2017, pp. 72, 75). “Offentlighedssfæren” beror på, siger Arendt:

sameksistensen af utallige, forskellige perspektiver og aspekter, gennem hvilke den fælles verden træder frem, og som ikke kan måles ud fra nogen fælles målestok eller fællesnævner. For selv om den fælles verden er mødestedet for alle, befinder de tilstedeværende sig på forskellige positioner inden for dette felt, og ligesom to genstande ikke kan befinde sig på præcis samme sted, kan to mennesker heller ikke befinde sig på præcis samme sted i den fælles verden. (Arendt, 2017, p. 79)

Offentligheden giver ikke sig selv som et politisk fællesskab. Der er intet naturligt (biologisk, psykologisk) eller universelt (selvindlysende, fornuftigt eller medfødt) ved det. Tværtimod er borgerne i det politiske fællesskab altid placeret i forskellige positioner, hvorfor fællesskabet ikke kan gøres op på en principiel eller objektiv målestok. Som Arendt siger: “pluraliteten [udgør] grundvilkåret for menneskelig handling” (Arendt, 2017, p. 37). Det politiske fællesskab skal derfor forstås som en opgave, en vedvarende opgave, som de politiske borgere stiller sig selv og hinanden. Fællesskabet er politisk, fordi det er menneskets frembringelse og opgave, en kunst, som Immanuel Kant ville sige (Kant, 2000, p. 27), hvormed han betoner opgavens relation til livet, som det leves (praksis).

Løsningen på opgaven er altså givet med menneskers forståelse og handling i og med hinanden. Fællesskabet bygger på, som Arendt

siger, pluralitet, hvilket vil sige, at mennesker på forskellige måder disponerer over deres liv og på forskellige måder artikulerer deres ønsker og behov. Det betyder også, at fællesskabet er kontingent. Det kan altid være anderledes – et resultat af andre dispositioner og artikulationer. Garantien for, at mennesker kan se, høre og træde frem for hinanden er derfor politisk givet og politisk sikret.

Med sit begreb om “natalitet” fremhæver Hannah Arendt en anden vigtig dimension ved det politiske fællesskab. Natalitet henfører til barnets fødsel og dermed til forestilling om en ny begyndelse. Politisk aktivitet refererer par excellence, hævder Arendt, til en sådan begyndelse (Arendt, 2017, p. 38). Det betyder også, at nataliteten betoner en generationskonflikt, og hvad man kunne beskrive som “natalitetens kontingensfaktum” (Thomsen, 2003, p. 81). Generationskonflikten viser sig, når de nye generationer træder frem og dermed skaber nye fællesskaber i forlængelse af de forrige generationer. Ikke alene bør mennesker blive set og hørt af hinanden ifølge Arendt, men hver generation indvarsler ligeledes et nyt og lidt andet politisk fællesskab. Enhver ny begyndelse udgør i sig selv en forskel til det eksisterende fællesskab, og således markerer enhver ny generation en forskel til den forrige. Dette kan være et argument for et intergenerationelt perspektiv og vigtigheden af at diskutere politisk dannelse på baggrund af tendenser blandt de unges måder at være og blive borgere på i det politiske fællesskab.

Politisk dannelse handler derfor om, at det enkelte menneske i kraft af sin dannelse skaber og garanterer et politisk fællesskab, hvori mennesker kan træde frem for hinanden, og hvor den politiske dannelse danner grundlag for en forandring mellem generationerne. Dette forudsætter for det første, at det enkelte menneske dannes således, at det er i stand til at træde frem for andre, og at det bidrager til fællesskabet således, at denne dannelse bliver mulig. Men hvorledes?

## Den stille revolution

Der er mange grunde til at gå tilbage til Kants (1996) besvarelse af spørgsmålet: *Hvad er oplysning?*, når man på et teoretisk og idéhistorisk grundlag ønsker at forstå og diskutere politisk dannelse og således at genfremstille spørgsmålet: Hvordan danne en borger til det politiske fællesskab i dag? I det følgende skal der fremhæves en række afgørende elementer ved den politiske dannelse, som denne lille tekst kan bidrage med.

Det første og måske vigtigste element er, at Kant med sin forestilling om oplysning opgiver forestillingen om, at man kan ændre samfundet i kraft af revolution. Kant argumenterer i sin oplysningstekst og andre steder for, at den hurtige og store politiske revolution ikke er mulig. Som han siger:

Derfor kan et publikum kun langsomt nå til oplysning. Gennem en revolution kunne der måske godt tilvejebringes en mindskelse af personlig despotisme og af rovgrisk og herskesyg undertrykkelse, men aldrig en sand reform af tænkemåden; snarere ville nye fordomme på samme måde som de gamle tjene som ledetråd for den store, tankeløse hob. (Kant, 1996, p. 73)

Kant var principielt imod retten til og retfærdiggørelsen af revolution, om end han beundrede deltagerne i Den Franske Revolution. Kant så deres kamp som et udtryk for menneskehedens moralske fremskridt (Beck, 1971, p. 419; Cronin, 2003). Hans argument var, at den store politiske revolution kun vil ændre institutionerne og rammerne for det politiske fællesskab, men ikke nødvendigvis menneskenes indstilling over for hinanden og verden.

Kants egen ambition var i denne henseende at danne grundlag for den ideale republik (Cronin, 2003, p. 54). Republikken er just den statsform, som mest eksemplarisk har som intention at centrere magten omkring borgerne og det politiske fællesskab. Men ønsker man at udvikle historien, forandre vores samfund til det bedre og



realisere den ideale republik, kan man, ifølge Kant, ikke komme uden om oplysning og dannelse af mennesket.

Forandring kan ikke ske i den politiske revolutions hurtige tempo og dramatiske subversion af samfundet. Historisk udvikling og forandring går over en udramatisk, stille og langsommelig transformation af det politiske fællesskab formidlet over borgernes forandrede tænkemåder og sindelag ifølge Kant. At danne mennesker og at forme samfundsborgere tager tid, da det er menneskets personlige udvikling og, ja, hele livscyklus, som sættes i spil. Oplysning og dannelse fordrer hverken slagkraftige ideologiske positioner, folkelig opstand eller forførelse af masserne, men derimod at hver enkelt person udfolder sit menneskelige potentiale. I den forstand er det heller ikke muligt, som de politiske tænkere Ernesto Laclau og Chantal Mouffe viser, at forestille sig et "privilegeret revolutionært subjekt" (Laclau & Mouffe, 1997, p. 113), som kan overskride enevældens, zarens eller kapitalismens fremmedgørelse og undertrykkelse.

Teologen Hal Koch siger i en dansk kontekst noget tilsvarende i 1945 oven på erfaringerne fra nazismens brutale revolution, dog med nogle lidt andre betoning. At garantere og skabe et demokratisk samfund forudsætter oplysnings- og opdragelsesarbejde:

Demokratiet kan aldrig sikres – netop fordi det ikke er et system, der skal gennemføres, men en livsform, det skal tilegnes. Det drejer sig om et sindelag, der skal bibringes hvert nyt slægtled. Derfor er folkelig oplysnings- og opdragelsesarbejde nerven i demokratiet. (Koch, 2009, p. 12)

Politisk forandring, oplysning og demokrati går således over den lille eller rettere stille revolution, hvor opdragelse og dannelse gradvist løfter det enkeltes sindelag, humanitet, moral og rationalitet. Hermed gør Kant oplysning og dannelse til tema og problem for det politiske fællesskab i den moderne verden.

For Kant handler oplysning og dannelse derfor ikke ensidigt om at forandre verden, eller som det hedder i den klassiske poli-

tiske filosofi: at skabe historie, men lige så meget om at håndtere og kontrollere historiens udvikling, hvilket på Kants tid handlede om den gryende individualisering og modernisering af verden. Den historiske bevægelse er et vilkår for “overhovedet [at] gøre fremskridt i oplysning” (Kant, 1996, p. 76), og netop menneskets dannelse er måden at påvirke og kontrollere historiens fremadskridende bevægelse på. Oplysning og politisk dannelse lader sig ikke begrænse til individuation, personlighedsudvikling, men vedrører først og fremmest den rolige fremadskridende udvikling af det politiske fællesskab.

Med politisk dannelse må man således insistere på et sammenfald mellem den enkeltes dannelse og fællesskabets udvikling i en stille revolution. En stille revolution, som dog har nok slagkraft til, at borgerne, samfundet og verden vil opleve en fremadskridende progression. Den politiske dannelse er i den forstand aldrig uskyldig, det vil sige et udtryk for en simpel sammenslutning mellem mennesker. Som revolution er den gennemgribende og vil have afgørende konsekvenser. At dette sammenfald mellem dannelse og fællesskab vil føre et nødvendigt fremskridt i sindelag, humanitet, moral, rationalitet og for så vidt demokrati med sig, som Kant forestillede sig, har historien modbevist mange gange siden.

## Konsensus og frihed

For Kant – som for mange af den klassiske dannelsesteoris fædre – bliver dannelse derfor et spørgsmål om for den enkelte at tage ansvar for sin egen udvikling og derigennem fællesskabets udvikling (Jepesen & Kristensen, 2002). Som Kant siger: “Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af *din egen* forstand! er altså oplysningens valgsprog” (Kant, 1996, p. 71).

Oplysning og dannelse forudsætter altså individualisering eller mere præcist, at socialiseringen, det vil sige at blive et socialt menneske og en del af et fællesskab, foregår på individets betingelser. Det er netop denne bemærkelsesværdige forening af socialisering (konsensus) og individualisering (frihed), som er konstituerende for

menneskets dannelse. Kant beskriver denne proces som den enkeltes udgang af sin selvforskyldte umyndighed:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. *Umyndighed* er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. *Selvforskyldt* er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. (Kant, 1996, p. 71)

Oplysning er for Kant ambitionen om at skabe og forme myndige borgere, det vil sige mennesker, som af egen kraft og mod er i stand til at betjene sig af deres forstand uden en andens ledelse. Denne beslutsomhed og dette mod kommer dog ikke af sig selv – der er med andre ord ingen garanti for oplysning og dannelse.

Den selvforskyldte – udannede – er just den, som ikke har taget ansvar for denne opgave. Opgaven består i, at den enkelte skal træde ud af sin selvforskyldte umyndighed, hvilket vil sige, at den enkelte skal løsrive sig fra de greb, som denne er underlagt på grund af sit manglende mod til selvstændigt at gøre brug af sin forstand. Fordringen er, at man, som Kant siger, gør “offentlig brug af ens egen fornuft” (Kant, 1996, p. 73), hvor brugen af fornuften refererer til individets autonomi og det offentlige til fællesheden, en konsensus mellem oplyste mennesker.

At oplyse og danne til selvstændighed og autonomi er således afgørende, og alligevel er dannelse af den myndige borger altid mere end et individuelt projekt. For Kant er der en tæt forbindelse mellem individualitet og offentlighed, mellem den enkeltes dannelse og udviklingen af det politiske fællesskab. Dette demonstrerer endvidere, at det ikke er en hvilken som helst form for dannelse, som Kant taler om i denne sammenhæng, men netop politisk dannelse, det vil sige dannelse i og med den offentlige fælleshed. At være og blive et autonomt individ er også altid et spørgsmål om at være og blive en del af et politisk fællesskab.

Hermed er vi fremme ved en central præmis for Kants argumentation, nemlig det forhold, som sætter det enkelte individ og det offentlige, den myndige borger og det oplyste "publikum" (offentligheden), som Kant siger, på samme formel. Oplysningens og dannelsens enkle og alligevel komplicerede præmis er frihed: "Til denne oplysning kræves der imidlertid intet andet end *frihed*" (Kant, 1996, p. 73).

Friheden sikrer i sidste ende konsensus mellem alle oplyste, dannede og fornuftige borgere på trods af deres umiddelbare forskelle og partikulære forudsætninger. Friheden er det princip, som lader individ og fællesskab falde sammen. Individualisering – som vi i dag tit forveksler med egoisme – er ikke et problem, men derimod dannelsens nødvendige forudsætning, da den skaber konsensus mellem alle frie og oplyste borgere. De modige og oplyste borgeres umiddelbare forskelligheder er altså ikke mere heterogene, end at de i sidste ende lader sig styre af den konsensus, som friheden installerer. Kant går så langt som til at sige, at mennesket er i stand til at oplyse sig selv, "ja, hvis man blot giver det frihed, er det nærmest uundgåeligt" (Kant, 1996, p. 72). Med afsæt i Hannah Arendts vokabular får den myndige borger i kraft af sin frie brug af fornuften mulighed for at 'stå frem' i den offentlige arena, da andre netop genkender den frie brug af fornuften, ligesom det er denne frihed, der garanterer en offentlighed, hvori dette er muligt.

Dette kan ifølge Kant lade sig gøre, fordi denne konsensus om friheden er abstrakt bestemt, et princip, der går forud for det konkrete menneske og derfor overskrider det. Friheden er følgelig mulighedsbetingelsen for enhver moralsk handlen og dermed den abstrakte begrundelse for menneskets frie brug af fornuften i det politiske fællesskab.

Med Kants kategoriske imperativ fra sit moralfilosofiske hovedværk (Kant, 1993) bestemmer han moralen abstrakt, det vil sige uafhængigt af omstændighederne i verden (Kant, 1993, p. 15). Friheden er menneskets iboende bestemmelse. Den moralske frihed (menneskets frihed) og den politiske frihed (borgerens og offentlighedens frihed) er for Kant et og det samme. Det er grunden til, at oplysningens og

dannelsens opgave – at skabe og forme myndige borgere – i sidste ende er moralisering, som han siger i sine forelæsninger *Om pædagogik*:

Endelig bør man sørge for *moralisering*. Mennesket skal ikke blot være dygtigt til alle mulige formål, men det skal også have en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål. Gode formål er det, som nødvendigvis billiges af alle og som samtidig kan være hvermands formål. (Kant, 2000, p. 32)

Menneskets abstrakte bestemmelser vil nødvendigvis overskride de umiddelbare omstændigheder og borgernes empirisk begrundede uoverensstemmelser og således sikre moralsk konsensus, hvormed det gode formål, frihedens og oplysningens formål billiges af alle og enhver. Her bliver opdragelse, oplysning og dannelse afgørende, idet det netop er dannelsens opgave at forme og skabe en myndig borger, som i kraft af sin frihed kan forbinde sig med andre frie og myndige borgere. Den myndige borger er trådt ud af sin umyndighed og ind i det politiske fællesskab. For Kant er politisk dannelse ikke et spørgsmål om didaktik og pædagogisk praksis, om end oplysning og dannelse giver anledning til et stort didaktisk og pædagogisk arbejde, men om at den enkelte selv udfolder sin iboende frihed som konsensus.

## **Ekskurs om pædagogisering**

Om end Kant leverer et vigtigt argument for og en grundlæggende indsigt i oplysningens og dannelsens betydning for opbygningen og forandringen af det politiske fællesskab, minder hans lille oplysnings-tekst os om dannelsens begrænsninger. At besvare spørgsmålet: Hvad er politisk dannelse? handler i allerhøjeste grad om også at udpege grænserne for dannelse, ikke alt ved menneskets udvikling og ikke alle mulige formål kan inkluderes i dette begreb. For at forstå, at der er grænser for dannelse, og at denne afgrænsning er definerende for den politiske dannelse, er det nødvendigt at lave en lille ekskurs om tidens pædagogiseringstendens. Pædagogiseringen betegner den tendens, hvormed oplysning og dannelse, herunder uddannelse, kompeten-

ceudvikling, læring og lignende pædagogiske rationaler, koloniserer stadig flere dele af samfundet og menneskets livsverden (Lieberkind, 2010, 2016). Pædagogikken er eksploderet, som Ove Kaj Pedersen (2011) siger i sin analyse af konkurrencestaten og peger på – hvilket Kant kan begrunde – at dannelsen af den demokratiske samfundsborger herved udfordres.

Oplysning, dannelse, uddannelse, kompetenceudvikling og læring fremstår i dag som løsningen på en lang række af samfundets sociale, politiske, økonomiske og demokratiske udfordringer. Man kan argumentere for, at dette fokus fra efterkrigstiden til i dag ekspanderer i en sådan grad, at uddannelsespolitik og dannelse af den demokratiske borger kommer til at udgøre en af hjørnestenene i udviklingen af velfærdsstaterne (Depaepe & Smeyers, 2008; Hansen, 2021; Korsgaard, 1999; Lieberkind, 2016; Pedersen, 2011). Stadig flere af samfundets forskellige sfærer og niveauer underlægges en pædagogisk logik, ligesom flere forhold ved borgerne og deres sociale liv betragtes som pædagogiske udfordringer eller ligefrem som uddannelsespolitiske spørgsmål. En række forskere beskriver dette som en pædagogisering af tidernes sociale og politiske problemer (Depaepe & Smeyers, 2008; Hansen, 2021; Lieberkind, 2010; Rancière, 2007): “In several Western societies we witness today an increasing tendency to ‘educationalize’ social problems” (Depaepe & Smeyers, 2008, p. 379). Jacques Rancière (2007, 2011) beskriver flere steder i sit forfatterskab, hvorledes denne pædagogiseringstendens fører til en post-politisering og post-demokratisering af samfundet og følgelig en politisk passivisering af borgerne.

Eksemplarisk for denne pædagogisering udgiver UNESCO i 1972 en banebrydende rapport: *Learning to be* (Faure et al., 1972). Her konstateres det, at løsningen på verdens problemer går over dannelse og læring i ordenes bredeste betydning, det vil sige i den betydning, at dannelse og læring vedrører hele mennesket fra inderst til yderst og i hele dets livscyklus, “[it] involves all of one’s Life” (Faure et al., 1972, p. xxxiii). Det at være menneske er ikke noget, man blot *er*, men noget, man skal *lære at være*. Langt hen ad vejen vil Kant kunne

følge grundsynspunktet her, men det går galt i det øjeblik, at rapporten radikaliserer dannelses- og læringsintentionen, så det hedder, at ethvert menneske bør have mulighed for at realisere sig selv og sit personlige potentiale: “in all the richness of his personality” (Faure et al., 1972, p. vi).

Det politiske subjekt (borger), hvis sikkerhed, velfærd og demokratiske liv opretholdes af de civile, politiske og sociale rettigheder, som blandt andre den engelske sociolog T.H. Marshall (1992) formulerede det i 1950, bliver i stigende grad også opfattet som et pædagogisk subjekt (elev). Det vil sige et læringssubjekt, hvis potentiale staterne og den enkelte selv har forpligtet sig på at udfolde i videst muligt omfang.

I kølvandet på UNESCOs rapport og tilsvarende initiativer opstår der en generel og bred accept af, at uddannelse, kompetenceudvikling og livslang læring bør være et styrende princip for såvel politiske, demokratiske, sociale og økonomiske strategier. Ikke mindst OECD-landene og for eksempel EU tager denne strategi til sig, blandt andet inspireret af Bengt-Åke Lundvall og Björn Johnsons (1994) tese om *The Learning Economy*. I 00'erne når dette sit hidtidige højdepunkt med indførelsen af PISA-test, hvis resultater får afgørende betydning for udformningen af uddannelsessystemerne verden over herunder skolereformen fra 2014 (kapitel 2) og de unges liv. Også i den danske grundskole og i skolernes ambition om at give eleverne politisk og demokratisk dannelse forekommer denne pædagogisering at have indtaget en endog meget central placering (Lieberkind, 2015, 2020).

I en række analyser foretaget på baggrund af ICCS 2009 viser der sig at være en bemærkelsesværdig eller måske ligefrem en urimelig diskrepans mellem de danske elevers store oplevelse af åbenhed i klasserummet, som vi også så i kapitel 2, og deres meget lille oplevelse af medindflydelse i skolen. I intet andet land i ICCS er forskellene mellem disse to temaer så markante. Disse analyser peger på, at klasserummet i den danske grundskole er ekstremt pædagogiseret, i den forstand at eleverne i høj grad bliver opfordret til at udtrykke deres meninger med henblik på at lære de demokratiske spilleregler, men

omvendt at eleverne i lav grad oplever, at deres meninger har indflydelse på undervisningen og deres liv på skolen. Elevernes holdninger har tilsyneladende stor pædagogisk værdi i skolen, men kun i meget lille omfang, hvis overhovedet, politisk værdi (Lieberkind, 2015, 2020).

De to franske sociologer Luc Boltanski og Eve Chiapello (2007) demonstrerer i deres store empiriske analyse ikke alene, hvorledes denne pædagogiseringstendens griber om sig og breder sig ud over skole- og uddannelsessystemet. De viser også, hvordan denne tendens legitimerer sig ved at afbøde for og eliminere de begrænsninger af den frie selvudfoldelse, som er kendetegnende for industrisamfundet. Denne ekspansive logik beskrives andre steder som 'den edukative diskurs', dels med henblik på overhovedet at sætte tendensen på begreb og dels med henblik på at afdække den selvfølgelighed, som pædagogiske og dannelsesteoretiske rationaler har fået, og de endeløse muligheder, disse rationaler tiltænkes (Lieberkind, 2010, 2016). Kants antagelse er, at dannelse af myndige borgere er betinget af og defineret ved, at menneskets dannelse afgrænses og ikke inkluderer hele mennesket. Uddannelse, livslang læring, kompetenceudvikling og herunder politisk og demokratisk dannelse er, som den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta (2013) tilføjer, magt- og disciplineringsstrategier, som skal benyttes med omtanke.

## Grænser for dannelse

For Kant er spørgsmålet om oplysning og politisk dannelse ikke besvaret ved at indlemme flere dimensioner ved fællesskabet og borgerens liv, men tværtimod ved at forvalte og håndhæve det begrænsede perspektiv, som opgaven at danne til det politiske fællesskab forudsætter. Genfremsettelsen af spørgsmålet vedrører med andre ord også diskussionen og forståelsen af, hvilke grænser der bør sættes for menneskets selvudfoldelse, og som er nødvendige og befordrende for oplysning. Frihedens konsensus og konsensusens frihed er ifølge Kant indskrænket. Man kunne her tale om en erkendelse af den politiske dannelses omfangslogik.



Men hvilken indskrænkning er til hinder for oplysningen, og hvilken er ikke, men måske endda befordrende? – Jeg svarer: den *offentlige* brug af ens fornuft må til enhver tid være fri, og dén alene kan bringe oplysning blandt menneskene; men *privatbrugen* af fornuften kan ofte være stærkt indskrænket uden af den grund at hindre oplysningens fremskridt synderligt. (Kant, 1996, p. 73)

Oplysning og dannelse angår og begrænser sig netop til det og den del af menneskets liv, hvor den enkelte som lærd, oplyst og dannet træder frem for andre og gør offentlig brug af sin fornuft, det vil sige, at den begrænser sig til det “offentlige” liv og denne fælleshed mellem oplyste myndige borgere.

At handle, ræsonnere og ytre sig fornuftigt bør til enhver tid være et udtryk for en autonom selvudfoldelse eller – som Kant siger – fri, men den er også altid offentlig, da den udspiller sig mellem mennesker (Cronin, 2003, p. 54). “Ved den offentlige brug af ens egen fornuft forstår jeg imidlertid den brug, som en person gør af den *som lærd* foran *læseverdenens* hele publikum” (Kant, 1996, p. 73). Forholdet mellem den enkeltes brug af sin fornuft (individualitet) og det “hele publikum” (konsensus) udgør den dialektiske kerne i politisk dannelse. De to niveauer er således begrænset af og til hinanden.

Det er således ikke alt ved menneskets liv for at bruge Kants egne formuleringer, som bør være frit, offentligt og uindskrænket. Selvudfoldelse er nødvendigvis begrænset: “*ræsonnér* så meget I vil, og over hvad I vil, *men adlyd!*” (Kant, 1996, p. 73). Som et privat individ, der for eksempel påbydes landets love, skal man adlyde og, som Kant siger, “forholde sig passivt” (Kant, 1996, p. 74). Kant forbinder det aktive med den offentlige og oplyste brug af fornuften og det passive med den private og begrænsede selvudfoldelse. Som privat skal den enkelte passivt underkaste sig de begrænsede dele af samfundet og adlyde de formålsbestemte funktioner, som man måtte have. Kant fremhæver blandt andet det urimelige ved, at en soldat ikke adlyder en ordre, en præst ikke er i overensstemmelse med kirkens symboler, eller at en borger nægter at betale sine skatter. Det er netop her,

at den oplyste, dannede og offentlige brug af fornuften adskiller sig fra menneskets "private" måder at handle og ræsonnere på, da den just er fri og aktiv. Oplysning og dannelse til det politiske fællesskab består altså i dette bemærkelsesværdige dobbeltgreb af såvel selvudfoldelse (aktiv) som selvbeholdelse (passiv).

I receptionen af Kant er der uenighed om, hvad han helt præcis mener med "privat" (Cronin, 2003, p. 56), og således kan vi i dette kapitel heller ikke her komme tættere på en præcisering. Man kan ud over Kants betoning af det private menneskes indskrænkninger tilføje, at der også ved borgerens personlige liv er fysiske og psykiske forhold, som falder uden for dannelsens logik og område. Hannah Arendt peger på, at det ikke er alle ting ved menneskets private og mere intime liv, som tåler "det ubarmhjertigt klare lys fra andre menneskers nærvær, der hører offentlighedens scene til" (Arendt, 2017, p. 74). Det offentlige betegner ifølge Arendt den del af verden, som er "fælles for os alle og afgrænset fra vores private plads i den" (Arendt, 2017, p. 75). Arendt udelukker dog ikke, at menneskets private og intime liv har offentlig værdi, det forudsætter dog, at det "afprivatiseres eller afindividualiseres på en måde, så de kan indlemmes i offentligheden" (Arendt, 2017, p. 73). Kant og Arendts brug af begreberne offentlig og privat er ikke analoge, men den modstilling, de opstiller, tjener til at demonstrere, at der findes begrænsninger for den enkeltes dannelse og selvudfoldelse, og, hvilket er afgørende for Kant, at man som en oplyst og dannet borger også er i stand til at adlyde, indskrænke sig eller underlægge sig en autoritet. Selv om forestillingen om det private og passive liv er uklar, giver Kants refleksion ikke desto mindre anledning til at spørge til, hvor grænserne for det politiske fællesskab, den offentlige fælleshed og den iboende konsensus om frihed går, og dermed til grænserne for den politiske dannelse.

Den modsætning, som Kant opstiller mellem det offentlige og det private, holder selvfølgelig ikke i dag, dels fordi Kants skelnen er uklar og idiosynkratisk (Cronin, 2003, p. 78), dels fordi det ikke længere er muligt at skelne så skarpt mellem den private og offentlige side

af menneskers liv, og dels fordi vi i dag forstår noget lidt andet ved de to begreber. Men han minder os om, at oplysning som dannelse ikke er dækkende for hele menneskets eksistensgrundlag – “in all the richness of his personality” (Faure et al., 1972, p. vi) – som blev en af efterkrigstidens vægtige og stadig mere omsiggribende paroler jævnfør ekskursen om pædagogisering.

Med Kant får vi en forklaring på, hvorfor netop tidens pædagogiseringstendens og udvidelsen af dannelsesbegrebet er problematisk. Dannelsens mulighed og oplysningens fremskridt består netop i, at der er grænser for selvudfoldelse og dannelse. Man kunne også formulere det ved at sige, at det politiske fællesskab er betinget af, at borgeren ikke blindt individualiseres eller blindt underlægges en andens ledelse herunder tilfældige interesser, men også at borgeren har sans for at indskrænke sin selvudfoldelse i lyset af friheden og det offentlige livs ansvar og friheder.

Den politiske dannelse vedrører alene det offentlige liv, det vil sige den del af livet, som omhandler det politiske fællesskab og den frihed, som borgerne deler, og hvorefter der eksisterer en iboende konsensus. Det er kort sagt ikke alt, som har en offentlig karakter, og for så vidt er det ikke alt, som har eller bør have en fri karakter. Også et fællesskab forudsætter, at man bøjer sig i visse henseender, ligesom der er dele af det menneskelige liv, som er uvedkommende for fællesskabet. Det er ikke alt, kunne man sige, som er politisk. Det afgørende er i denne sammenhæng ikke, hvor grænsen går mellem det offentlige og private liv, men at der er en skillelinje og altså en grænse for selvudfoldelse, ja selv for den velmenende pædagogiske udfoldelse af barnet, eleven eller den studerende. I enhver form for politisk dannelse må denne skillelinje indgå og reflekteres, ligesom dannelse altid må indbefatte en refleksion over selvudfoldelsens omfangslogik.

Politisk dannelse er i Kants perspektiv ikke en åben, velmenende og altinkluderende selvudviklingsproces. Den er hverken sat i verden for økonomisk vækst, konkurrence, at styrke elevernes faglige kompetencer, inklusion, personlig selvudfoldelse eller som Boltanski og

Chiapello (2007) konstaterede, at afbøde for de urimelige begrænsninger af den frie selvudfoldelse, som industrisamfundet installerede. På den ene side tilbyder den politiske dannelse frihed, et politisk fællesskab og fremskridt. Men på den anden side kræver denne dannelsesproces og det politiske fællesskab, at borgeren giver køb på en række af sine private, personlige eller individuelle interesser, værdier og udfoldelsesmuligheder. Den politiske dannelse og det politiske fællesskab forudsætter, som Hannah Arendt kunne forklare, at afgørende dele af ens liv "afprivatiseres eller afindividualiseres". Kant minder os således om, at politisk dannelse ikke er en uskyldig skabelse og formning af mennesker, men en fordring, som før eller siden vil udfordre og indskrænke den enkeltes personlige liv, en fordring, man nødvendigvis vil slå sig på.

Politisk dannelse er således altid mere end uddannelse, kompetenceudvikling og læring og mere end en specifik dannelse: digital dannelse, professionsdannelse, maddannelse, bærdygtighedsdannelse med videre, men altid mindre end forestillingen om at forme og skabe det hele menneske (dannelse, almendannelse og selvdannelse).

## Litteratur

- Arendt, H. (2017). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal.
- Beck, L.W. (1971). Kant and the Right of Revolution. *Journal of the History of Ideas*, 32(3), 411-422.
- Biesta, G.J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2007). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Cronin, C. (2003). Kant's Politics of Enlightenment. *Journal of the History of Philosophy*, 41(1), 51-80.
- Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an Ongoing Modernization Process. *Educational Theory*, 58(4), 379-389.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnama, M. & Ward, F.C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. London: Harrap.
- Foucault, M. (1987). Hvad er oplysning? *Slagmark*, 9 (1987), 90-104.
- Habermas, J. (1987). Med pilen i nutidens hjerte. *Slagmark*, 9 (1987), 106-111.

- Hansen, C.S. (2021). Pedagogisation of Urban Marginality. In C.S. Hansen (ed.), *The Making of Place and People in the Danish Metropolis. A Sociohistory of Copenhagen North West*. Oxon: Routledge.
- Jeppesen, M.H. & Kristensen, J.E. (2002). Den tyske Bildung og græciteten som for billede. In C. Aalkjær, T.B. Andersen & M.B. Johansen (eds.), *Dannelse*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kant, I. (1993). *Grundlæggelse af moralens metafysik*. København: Hans Reitzel.
- Kant, I. (1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In M. Haugaard Jeppesen (ed.), *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter* (pp. 71-80). Aarhus: Slagmark.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Koch, H. (2009). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabskapløbet: uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1997). *Demokrati og hegemoni*. København: Akademisk Forlag.
- Lieberkind, J. (2010). *Det edukative: Emile Durkheim og den moderne pædagogiserings-tendens: Ph.d.-afhandling*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Lieberkind, J. (2015). Democratic Experience and the Democratic Challenge: A Historical and Comparative Citizenship Education Study of Scandinavian Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 710-730.
- Lieberkind, J. (2016). Uddannelsessamfundet og den edukative diskurs. In H. Dorf & N.R. Jensen (eds.), *Studier i pædagogisk sociologi* (pp. 59-85). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lieberkind, J. (2020). Democracy and togetherness: between students' educational and political status – a study of primary and lower secondary education in Denmark. *Multicultural Education Review*, 17-30.
- Lundvall, B.-Å. & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1(2), 23-42.
- Mahrdt, H. (2012). Hannah Arendt - politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 47(3), 193-205.
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press Ltd.
- Pahuus, A.M. (2003). Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft. *Slagmark*, 37 (2003), 62-78.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel.
- Rancière, J. (2007). *Den uvidende lærer: fem lektioner i intellektuel emancipation*. Aarhus: Philosophia.

- Rancière, J. (2011). The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. In P. Bowman & R. Stamp (eds.), *Reading Rancière* (pp. 1-17). London: Continuum.
- Schmidt, L.-H. (1987). At tænke på de aktuelle grænser. *Slagmark* 9 (1987), 112-120.
- Thomsen, H.J. (2003). Åndens liv i det 20. århundrede: Hannah Arendt og privacy. *Slagmark*, 37 (2003), 79-105.



## 9. Politisk dannelse som dissensus

*Jonas Lieberkind*

I dette kapitel skal diskussionen af, hvad man i dag kan mene med og forstå ved politisk dannelse, fortsættes fra forrige kapitel, men også udfordres. Kapitlet vil foretage en kursændring i forhold til den tyske filosof Immanuel Kants (1996) besvarelse af spørgsmålet: *Hvad er oplysning?*, som netop var anledningen i forrige kapitel. En kursændring, som dog også er foranlediget af Kant. Man kunne antydningvist sige, at formålet med dette kapitel er at lade Kant udfordre sig selv ud fra hans antagelse om, at spørgsmålet om oplysning og politisk dannelse vedvarende bør genfremsættes, det vil sige reaktualiseres på baggrund af tendenser i samtiden (Foucault, 1987; Habermas, 1987; Schmidt, 1987). Kapitlet har således som intention at genfremsætte spørgsmålet, nu med desto større vægt på bogens forskellige analyser af unge. Således vil Kants forestilling om oplysning og dannelse som konsensus og frihed blive erstattet med den mere tidssvarende franske filosof Jacques Rancières argumentation for dissensus og forstyrrelse. 'Provokeret' af de unges demokratiske dannelse og politisk reserverede attitude er antagelsen, at begreberne dissensus og forstyrrelse kan udbygge, fokusere og således reaktualisere spørgsmålet: Hvad er politisk dannelse?

Analyserne af datamaterialet fra ICCS viste, at de danske unge har en særligt reserveret politisk attitude, som dækker over, at de er ganske godt oplyste og demokratisk dannede, men de er ikke tilnærmelsesvis så godt – hvad man med Rancière og den belgiske politiske tænker Chantal Mouffes (2005) fremhævelse af *det politiske* kan beskrive som – *politisk* dannede (kapitel 2).

Analyserne viste, at de unge i høj grad har interesse for politik, viden om demokratiet, støtter op det konventionelle politiske system



og demokratiske værdier, og at de tilmed har tillid til både institutioner, myndigheder, andre mennesker og fremtiden. De er som sagt særdeles godt oplyste og demokratisk dannede (se kapitel 2). Men omvendt viste analyserne også, at de sammenlignet med andre unge har langt vanskeligere ved at identificere sig med de værdier og deltagelsesformer, som knytter sig til den involverede og aktive borger. Det er vanskeligt i datamaterialet at spore en indstilling hos de unge, som aktivt og direkte ønsker at udfordre systemet og tidens demokratiske orden i form af protester og lignende ikke-konventionelle politiske aktiviteter (kapitel 2 og 3).

Ifølge Rancière og Mouffe accentuerer det politiske netop borgernes mulighed for at markere en forskel mellem borgere, systemet og den konventionelle sociale, politiske og demokratiske orden. Intentionen med en politisk dannelse, som fremhæver værdien af den politiske forskelsmarkering, er hverken et mere oplyst sindelag, en stille eller for den sags skyld en stor revolution, men derimod 'subjektifikation' (subjectivation) (Biesta, 2013; Rancière, 1999; Swyngedouw, 2018). Subjektifikation er Rancières begreb for den proces, hvormed det politiske subjekt bliver i stand til at gøre en dissensus og forstyrrelse gældende, det vil sige at artikulere en forskel, uenighed, uoverensstemmelse eller konflikt. En sådan forskelsmarkering forstyrrer i et kort øjeblik eller i en konkret kontekst tidens selvfølgheder, dominansformer eller den sociale, politiske og demokratiske orden, kort sagt den udstiller den konventionelle orden. "Political subjects are not defined by the exercise of a different power or a superpower, but by the way in which forms of subjectivation re-configure the topography of the common" (Rancière, 2010, p. 221). Hvor målet med den demokratiske dannelse er at skabe og forme demokratisk myndige borgere, som kan identificere sig med det konventionelle demokratiske processer, logikker og værdier, så er subjektifikationen derimod den proces, hvormed borgeren – det politiske subjekt – sættes i stand til at artikulere, at det ikke længere kan identificere sig med den givne konsensus.

Et eksempel på en dissensus og forstyrrelse fra den generation af unge, som bogen har beskæftiget sig med, er Greta Thunberg. En 16-

årig svensk skolepige, som strejkede fra sin skole og satte sig foran Riksdagen i Stockholm med en interimistisk planche, hvor der stod: "Skolestrejk för klimatet". På ganske kort tid havde hun sat gang i en verdensomspændende bevægelse blandt unge – og ældre i øvrigt – og blevet ikon for klimakampen. Den unge skolepige markerede ikke bare en dissens mellem hende og det uigennemtrængelige konventionelle politiske system, hun forstyrrede det i en sådan grad, at mange konventionelle systemer verden over ikke helt og måske aldrig mere kan vende tilbage en klimaneutral position. Selvfølgelig var Greta Thunberg ikke alene om det, men hendes umiddelbart simple subjektifikation udgjorde en politisk forskelsmarkering, som fik et enormt efterspil. Dette utrolige eksempel tjener alene som illustration. Dissensus og forstyrrelse kan vise sig på alle niveauer, også og måske især i hverdagens mikropolitiske arenaer. Allerede med Kant og i dannelsesbegrebets tidlige idéhistorie får dette en formulering, nemlig som borgerens 'mod' – oplysningens mod: "Sapere aude!" (Kant, 1996, p. 71) – det vil sige modet til at løsrive sig fra fremmedstyring og gøre sin autonomi gældende. Men når vi ikke kan følge Kant længere end hertil, er det, som vi skal se, fordi dette mod i sidste ende er garanteret af frihed som konsensus, det vil sige af ambitionen om, at borgeren dannes til og efterlever den offentlige fælleshed. Om end vi ikke kan købe hele Rancières projekt, så kan hans betoning af dissensus og forstyrrelse give ballast. Ranciére kan hjælpe os med at se begrænsningerne ved de unges demokratiske dannelse og reserverede attitude og følgelig danne grundlag for et mere balanceret forhold mellem demokratisk og politisk dannelse (se kapitel 2).

### **Ikke alle er frie**

Når vi her ikke kan følge Kant hele vejen, er det altså, fordi han forudsætter "frihed" som en absolut kategori eller i et mere nutidigt sprog som en global præmis. Frihed er for Kant hverken historisk eller politisk. Frihed er derimod et princip, der garanterer konsensus mellem alle myndige, fornuftige og dannede mennesker uafhængigt af forskelle (situationelle, personlige, sociale, kulturelle, økonomi-

ske, geografiske). Men oplysning og dannelse, det vil sige det at være en rationel, oplyst og myndig borger i det offentlige fællesskab, vil nødvendigvis også ekskludere dem, der ikke vil eller er i stand til at indløse dette princip. Begrænsningen ved Kants besvarelse af spørgsmålet: *Hvad er oplysning?* er, at oplysning og dannelse er eksklusivt.

Der findes ikke et absolut princip og dermed én dannelse, hævder Chantal Mouffe: “which would be chosen by every rational individual in idealized conditions” (Mouffe, 2005, p. 121). Frihedens princip er ifølge Mouffe forankret i postulatet om, at der findes en iboende moralsk konsensus mellem mennesker, hvor den politiske og historiske diversitet begrænses og korrigeres af princippet oplysende og dannende kvalitet. Nok er der værdi- og interessekonflikter i verden, men under disse umiddelbare forskelle findes der ifølge Kant en substantiel konsensus mellem oplyste og myndige mennesker, som vi så i kapitel 8. Den rette oplysning og dannelse vil i Kants perspektiv ophæve disse konflikter, forskelle og uenigheder og således forsone oplyste mennesker i kraft af friheden. Chantal Mouffe formulerer det således: “Indeed, since Kant’s morality is often presented as a realm of universal commands where there is no place for ‘rational disagreement’” (Mouffe, 2005, p. 121 f.). Kants forestilling om oplysning og dannelse accepterer ikke, at der eksisterer substantielle og legitime forskelle og uenigheder blandt myndige borgere. Moral, oplysning, myndighed og frihed er ikke foreneligt med dissens.

Det enkelte menneske kan i Kants perspektiv ikke afvige fra friheden; alle og enhver, ja, hele verdensborgersamfundet og menneskeslægten er henvist til denne bestemmelse (Kant, 1996). Som Kant siger i sine forelæsninger *Om pædagogik*: “Udkastet til en opdragelse må imidlertid gøres kosmopolitisk” (Kant, 2000, p. 29). I konkret forstand kan det enkelte menneske dog være et sted i sin dannelsesproces, hvor det endnu ikke har udfoldet sin bestemmelse, eller endnu værre, det kan være i en tilstand, hvor den enkeltes frihed er suspenderet og underlagt fremmedstyring og “en andens ledelse” (Kant, 1996, p. 71).

Hos Kant finder man ikke kun argumentet for at genfremsætte spørgsmålet om oplysning og en række af den politiske dannelses vig-

tige elementer, som er behandlet i kapitel 8, men også et imperativ, som hævder, at oplysning og politisk dannelse bør begrundes i apolitiske kategorier om moral, fornuft og frihed. Hvorvidt Kants princip om frihed er mere eller mindre væsentligt end andre lignende principper, er ikke afgørende i denne sammenhæng. Her kunne man lige så godt have diskuteret andre demokratiske principper, der tillægges en global, apolitisk eller, som Mouffe ville sige, universel moralsk karakter, det vil sige en karakter, som overskrider menneskers partikulære grunde såsom situationelle, personlige, sociale, kulturelle, økonomiske og geografiske forskelle. Det afgørende er, at Kant ønsker at realisere det politiske fællesskab via menneskets politiske dannelsesproces. "The idyllic state of politics generally goes by the name of consensus democracy" (Rancière, 1999, p. 95), tilføjer Jacques Rancière kritisk. Mouffe kan følge op, og spørger retorisk:

I contend that the belief in the possibility of a universal rational consensus has put democratic thinking on the wrong track. [...] There is much talk today of 'dialogue' and 'deliberation' but what is the meaning of such words in the political field, if no real choice is at hand and if the participants in the discussion are not able to decide between clearly differentiated alternatives? (Mouffe, 2005, p. 3)

For Rancière er det åbenlyst, at ikke alle og enhver har vilje og mod til frihed, og at politisk vilje og mod vil vise sig forskelligt fra menneske til menneske. På samme måde er det åbenlyst, at Kants princip om frihed vil udelukke mennesker fra det politiske fællesskab. Som udgangspunkt drejer det sig om dem, der fra naturens side endnu ikke er i stand til at tage vare på sig selv: de uforskyldt umyndige (børn og unge, men også den 'gale' (Foucault, 2003)). I forhold til frihedens princip er børn og unge legitimt umyndige, da de er underlagt en andens ledelse i ordets bedste betydning, det vil sige underlagt en formynder, opdrager eller lærer. De er endnu ikke myndige. Se eventuelt Kants definition af den myndige, umyndige og selvforskyldt umyndige i kapitel 8.

I Kants forelæsninger *Om pædagogik* rejser han en af pædagogikkens klassiske problemstillinger – tvangen til frihed – og forklarer samtidig, hvorledes barnets umyndighed just er begrundet i dets frihed. Det er netop opdragerens opgave at fravriste barnet dets spontane frihed ved at underlægge det pædagogikkens tvang, da formynderen ved, hvori friheden består. Friheden suspenderes midlertidigt, som Kant siger:

Man må gøre det klart for barnet, at man pålægger det en tvang, som fører det til brugen af dets egen frihed, at man kultiverer det, for at det engang kan blive frit, således at det ikke behøver være afhængig af andres omsorg. (Kant, 2000, p. 38 f.)

Det er imidlertid ikke børn og unge, der har Kants interesse i besvarelsen af spørgsmålet: *Hvad er oplysning?* De snarere glimrer ved deres fravær i denne tekst; de er per definition ekskluderet fra det politiske fællesskab, da de endnu ikke kan gøre offentligt brug af deres fornuft. I dag finder man variationer over lignende argumenter, for eksempel helt eksplicit i form af antagelsen om unges manglende viden om politik og demokrati (kapitel 2) eller implicit i en pædagogiseret skolekontekst, hvor eleverne ikke oplever medindflydelse (Lieberkind, 2015, 2020). Man må dog spørge, om det overhovedet er politisk muligt at ekskludere børn og unge fra det politiske fællesskab begrundet i deres manglende oplysning og dannelse? Er det med andre ord muligt at diskutere historiens udvikling og udviklingen af det politiske fællesskab uden at inddrage de unge generationers erfaringer og forskelle til ældre generationer?

Hvis dannelsens præmisser er givet principielt, kan man måske nok hævde dette, men er dannelse og fællesskab et resultat af politiske kampe, historiske omstændigheder og konkrete menneskers erfaringer og politiske artikulationer, er det vanskeligere også i teoretisk forstand at udelukke de unge generationer. I blandt andet FN's børnekonvention artikel 12 og 15 er der en stærk forventning om, at også de unge skal være repræsenteret i det politiske fællesskab.

Dem, som egentlig interesserer Kant i hans lille oplysningstekst, er de borgere, der er selvforskyldt umyndige, dem, som er modne nok til at gøre brug af deres forstand offentligt, men ikke har modet til det og derfor lader sig styre af andre (Kant, 1996, p. 71). Som han siger: "Dovenskab og fejhed er årsagerne til, at så stor en del af menneskene, efter for længst fra naturens side at være kendt fri for fremmed styrelse, alligevel gerne forbliver umyndige livet igennem" (Kant, 1996, p. 71). Kant tilføjer som en art gammelmandsregel: "Det er så bekvemt at være umyndig" (Kant, 1996, p. 71).

Med Kant får vi ikke alene et tilstræbelsesværdigt og kritisk princip om frihed. Tilstræbelsesværdigt, da det umiddelbart kan skabe konsensus mellem alle og enhver på tværs af hudfarve, kultur, religion, klasse og nationalitet. Friheden har som nævnt en verdensborgerlig hensigt (Kemp, 2006). Og det er kritisk, idet Kant med dette princip kan udpege de borgere, som er underlagt fremmedstyring og følgelig træffer uselvstændige valg, det vil sige dem, som er ufrie, umyndige, ufornuftige, uoplyste, udannede eller bare dovne og feje.

Man skal i denne sammenhæng ikke undervurdere, at Kants tekst også rummer en kritik af hans egen samtid og af de mennesker, som ureflekteret underlægger sig fikse idéer, og som underlægges urimelige magtforhold. Men man får også et princip, som skelner de oplyste fra de uoplyste, de dannede fra de udannede, de myndige fra de umyndige, de fornuftige fra de ufornuftige, de modige og aktive fra de dovne og passive. Kort sagt installerer Kant med sit globale princip en instans, der differentierer mellem de borgere, som har en legitim position i det politiske fællesskab, og som fortjener at blive set og hørt af andre, og dem, der ikke har en legitim position og ikke fortjener at blive hørt. Chantal Mouffes kommentar til denne distinktion er, at "I claim that the drawing of the frontier between the legitimate and the illegitimate is always a political decision, and that it should therefore always remain open to contestation" (Mouffe, 2005, p. 121).

For Mouffe er selve distinktionen mellem den legitime og illegitime position netop politisk, ja, ligefrem det politiske par excellence. Kampen om, hvem der har adgang til det offentlige rum, og hvem

der har ret til at træde frem og blive hørt, er uhyre politisk. Ethvert forsøg på at afpolitiserer denne kamp under henvisning til globale og universelle principper eller noget tilsvarende ignorerer, at også dette forsøg er politisk og burde kunne udfordres som sådant. Den politiske dannelse kan således ikke hæve sig over denne distinktion, ligesom den politiske borger bør være i stand til at teste og udfordre tidens hierarkier.

Det er lidt uklart i Kants tekst, om umyndighed skyldes samtidens sociale begrænsninger eller det enkelte individs manglende mod og dovenskab (Cronin, 2003, p. 52), men hvad enten Kant laver en kritik af samtidens institutioner eller en kritik af det selvforskyldt umyndige individ, så er konsekvensen, at der differentieres mellem borgeres adgang til det politiske fællesskab.

Det afgørende i dette kapitel er ikke, hvorledes Kant begrundes sin forestilling om frihed, hvilket han gør i sin teoretiske og praktiske filosofi (Kant, 1993, 2002). I sine pædagogiske, historiefilosofiske tekster og i oplysningsteksten forudsættes frihed, og – hvilket er et mere kompliceret problem hos Kant – han forudsætter også, at mennesket har en vilje til frihed og en evne til at være fri. Når det ikke er muligt at følge Kant længere end hertil, er det netop, fordi han funderer politisk dannelse i et apolitisk princip, som på forhånd afgør, hvem der er fri, hvem der har en legitim ret til at gøre brug af sin forstand, og dermed, hvem der må træde frem i det politiske fællesskab. Adgangen til det politiske fællesskab bestemmes af denne distinktion mellem legitime og illegitime positioner, myndige og umyndige borgere, ligesom menneskers situationelle, personlige, sociale, kulturelle, økonomiske, geografiske erfaringer og begrundelser suspenderes.

At et apolitisk princip kan lægges til grund for det at være og blive en borger i et politisk offentligt fællesskab, forekommer i Chantal Mouffe og Jacques Rancières perspektiv at være en selvmodsigelse. Hvordan kan fællesskabet være offentligt og fælles, hvis der forudsættes en særlig adgangsbillet, hvis nogle har en legitim ret til at træde frem og andre ikke har, hvis den offentlige dialog ikke tillader klare alternativer til de oplystes paroler, og hvis selve diskussionen af det

fælles ikke er en reel del af dialogen? Det er denne selvmodsigelse, som Rancière udfordrer ved at erstatte konsensus med dissensus. Hans antagelse er, at netop accepten af forskellen mellem mennesker (dissensus) kan repolitiseres og måske ligefrem neutralisere adgangsbetingelserne til det politiske fællesskab.

Konsekvensen af, at den politiske dannelse funderes i en global præmis om konsensus, er for det første, at man overser, at denne konsensus er eksklusiv, hvilket vil sige, at den på forhånd prioriterer mellem mennesker og på forhånd kan afgøre for eksempel en given politisk ytrings kvalitet (oplyst/ikke-oplyst). Som Rancière siger:

From my point of view, consensus is defined not by the indifferent mixture of equivalents. It is defined by the idea of the proper and the distribution of the places of the proper and the improper this idea implies. It is the very idea of the difference between the proper and the improper that serves to separate the political out from the social, art from culture, culture from commerce, and so on. (Rancière, 2010, p. 221)

For det andet overser man med den globale præmis, at det politiske fællesskab er et resultat af borgernes såvel rationelle som irrationelle, legitime som illegitime, oplyste som uoplyste artikulationer og herunder kampen om, hvad der legitimt og illegitimt. Selv friheden sætter skel mellem mennesker: mellem den myndige og selvforskyldt umyndige, oplyste og uoplyste, dannede og udannede.

Den umyndiges og særligt den selvforskyldt umyndiges stemme vil fremstå som 'støj'. Rancière problematiserer netop forholdet mellem, hvad der opfattes som 'noise' og 'voice' (Bolt, 2007; Swyngedouw, 2018). Ikke alle i Kants perspektiv betragtes som 'lige' egnede, som Rancière ville sige, til at indgå i det politiske fællesskab, i dialogen eller i det deliberative demokrati (Rancière, 2007, 2013). Man kunne i forlængelse af Rancière retorisk spørge, om det er så bekvemt at være umyndig, udannet, ufri eller doven? Er det så bekvemt at tilhøre, som Kant siger, "den store, tankeløse hob" (Kant, 1996, p. 73)?



Det skal understreges, at Rancière ikke direkte beskæftiger sig med dannelse, formning af identitet eller socialisation (Deranty, 2003). Ikke desto mindre skal der her argumenteres for, at netop Rancières begreber om dissensus og forstyrrelse rummer nogle afgørende korrektioner og refleksioner, som kan bidrage til genfremsættelsen af spørgsmålet: Hvad er politisk dannelse?

### Hvem er de umyndige og dovne?

For Kant var det muligt at afgøre, hvem der var de selvforskyldt umyndige og dovne, fordi han havde et ideal, et begreb om frihed, og fordi han teoretisk kunne begrunde det. Han antog, at der fandtes en fællesnævner, en konsensus og et globalt ståsted, som menneskets dannelse og fællesskab kunne forankres i. Kant var dog klar over, at det ikke lod sig gøre at realisere dette ideal på hans egen tid i 1780'erne. Ikke desto mindre var han overbevist om, at historien og menneskeslægten fulgte oplysningens og således frihedens bane: "Når der nu bliver spurgt: lever vi i dag i en *oplyst* tidsalder? Er svaret: nej, men nok i en *oplysningens* tidsalder" (Kant, 1996, p. 78).

I globaliseringens tidsalder er det ikke længere så enkelt at gøre et apolitisk princip gældende og endvidere at lade dette princip skelne mellem dannede og udannede mennesker – at skelne mellem 'voice' og 'noise'. Det er rent faktisk blevet kompliceret at se, hvem der er de selvforskyldt umyndige og dovne. Hvem er det egentlig, som i dag ikke gør brug af deres frihed, og hvem er det, som mangler dannelse og derfor ikke har legitim adgang til det politiske fællesskab?

Er de dovne de unge mennesker, som ikke involverer sig aktivt i samfundet, de politisk reserverede unge, eller første- og andengangs-vælgere, som i mindre grad end de ældre stemmer til valg? Er det dem, som mener, at klimakamp er vigtigere end alt andet? Er det de ufaglærte, som ikke fik taget sig en uddannelse i tide. Hvad med de danske borgere, som ikke taler og forstår dansk? Består magtelitens lukkede cirkler overhovedet af dannede mennesker og ikke snarere af mennesker, som blot vil magten? Er det dem, som hopper på 'fake news' og ikke l ser de seriøse aviser. Og s  er der dem, som er for

meget eller slet ikke på de sociale medier. Er der, som på et tidspunkt var en af Greta Thunbergs paroler, overhovedet en voksen til stede?

Er det de briter, som den 23. juni 2016 stemte sig ud af EU, fordi – som mange medier og den kulturelle middelklasse efterfølgende konstaterede – de var uoplyste. Eller er det de amerikanere, der i november samme år stemte på Donald Trump, som til stor overraskelse for medieverdenen og – som Kant ville have sagt – “*læseverdens* hele publikum” (Kant, 1996, p. 73) vandt det amerikanske præsidentvalg. Det blev hurtigt konstateret af den selvsamme kulturelle middelklasse, at Trump var populist, ligesom det blev konstateret, at de borgere på tværs af de europæiske lande, der var til fals for populistiske partier, ikke gjorde brug af deres forstand. Med udgangspunkt i populismen, et af tidens buzzwords, får man unægtelig det indtryk, at de vælgere, som stemte på disse kandidater og partier, tilhører “den tankeløse hob”, som netop ufrigt lader sig forføre af populære synspunkter. Jacques Rancière kan uddybe:

Hvis fremskridtet ikke skrider frem, er det på grund af de tilbagestående. Ét ord, der blev messet igen og igen af alle disse lærde gejstlige, opsummerer forklaringen: Det var på grund af “populisme”. Med det ord håber man at få styr på alle former for afvigelse fra den herskende konsensus. (Rancière, 2013, p. 138)

Kants princip om frihed anerkender ikke, at selv vigtige demokratiske værdier skifter betydning, alt efter hvilken situation og kontekst de artikuleres i, og alt efter hvilken position den enkelte har i det politiske fællesskab. Frihed og lighed, anerkendelse, tolerance og kritik har endog meget forskellig betydning, alt efter om man er elev eller lærer, ung eller gammel, rig eller fattig, veluddannet eller ufaglært, statsløs asylansøger eller parcelhusejer, eller om man lever i et demokrati eller i en diktaturstat. Problemet er her ikke, at man kæmper for frihed eller andre vigtige demokratiske værdier: lighed, anerkendelse, tolerance og kritik. Dette er vigtige kampe. Problemet opstår først i det øjeblik, at idealerne for den politiske dannelse ophøjes til globale

principper. Hermed overskrides borgernes og gerne de borgeres beskrivelser, begrundelser og erfaringer, som afviger fra den herskende konsensus og tidens dominerende idealer om en principiel konsensus mellem mennesker ifølge Rancière.

Når Rancière og Mouffe må opgive Kants argument for en principiel konsensus, og deres kritik af konsensus bliver vigtig i forhold til genfremsættelsen af spørgsmålet om politisk dannelse, er det, fordi borgerens legitimitet i det politiske fællesskab i Kants perspektiv afgøres af deres dannelse. Den umyndige eller den dovne og feje har på forhånd mistet muligheden for at træde frem i offentligheden, da denne ikke taler et sprog som stemmer overens med den oplystes konsensus. Den selvforskyldt umyndige vil alene i kraft af sin alternative placering i samfundet og anderledes dannelse blive opfattet som 'støj'.

Med Rancière og til dels også Mouffe skal der her argumenteres for, at den politiske dannelse ikke kan gøre et princip gældende, som skelner mellem dannede og udannede politiske artikulationer. Rancière accepterer ganske enkelt ikke den præmis, at globale principper er forståelige og omsættelige for alle og enhver, lige såvel som han ikke accepterer, at dannelsens formål kan være at indløse en iboende eller prædefineret forventning. Tværtimod må man i hans perspektiv insistere på, at alle har lige adgang til det politiske fællesskab. Kursen skal hermed ændres, Kants globale principper om konsensus og frihed korrigeres, og således skal vi nu pejle efter dissensus og respekten for forskellen til hinanden.

## Dissensus

Med Jacques Rancières begreb 'mésentente' (på engelsk: disagreement), som her skal oversættes til dissens(us), kan man identificere og fastholde den omstændighed, at der i det politiske fællesskab og mellem mennesker er forskelle, uenighed, uoverensstemmelse og konflikt. Dissens er for Rancière den mest genuine beskrivelse af det politiske (Bowman & Stamp, 2009, p. 1). Det er også det begreb, som udfordrer traditionen fra Kant og oplysningstiden og herunder

vor tids forestillinger om, at konkrete mennesker kan betragtes som borgere, der bør formes og skabes ud fra konsensus (Blinkenberg, 2011; Corcoran, 2010). Modstillingen mellem begreberne konsensus og dissensus – mellem en afpolitiserende og politiserende logik – er gennemgående for Rancières tænkning.

Begrebet 'mésentente' er vanskeligt at oversætte, da det både dækker over den artikulerede konflikt og uenighed, men også over det forhold, at der er noget mellem mennesker, som ikke bliver forstået, set eller hørt (Rancière, 2004, 2011, p. 2). Det sidste kan beskrives ved, at der udspiller sig en række uenigheder mellem mennesker, som er uartikulerede, og som således ikke umiddelbart lader sig identificere af de konfliktende parter. Rancière beskriver det således:

We should take disagreement to mean a determined kind of speech situation: one in which one of the interlocutors at once understands and does not understand what the other is saying. Disagreement is not the conflict between one who says white and another who says black. It is the conflict between one who says white and another who also says white but does not understand the same thing by it or does not understand that the other is saying the same thing in the name of whiteness. (Rancière, 1999, p. x)

Dissens er altså ikke den simple interesse- eller værdikonflikt, der er mellem konkrete mennesker og grupper (Rancière, 2004, p. 6, 2011), men derimod at disse interesser og værdier, hvad enten samtalepartnerne er enige eller uenige om dem, bygger på forskellige og konfliktuerende måder at se, høre og forstå på. I Rancières eksempel siger begge samtalepartnere "white", men forstår noget forskelligt ved farven. En afgørende udfordring for det politiske fællesskab er således, at vi som mennesker forstår noget forskelligt ved de fænomener eller principper, som diskuteres. En artikuleret enighed dækker ofte over uartikulerede uenigheder – og omvendt. Rancière forklarer det ved at sige, at der opstår dissens, når samtalepartnere både forstår og ikke forstår de samme ting med de samme ord (Rancière, 1999, p. xi).

De fleste politiske borgere i et moderne demokrati vil gå ind for frihed og lighed, anerkendelse, tolerance og kritik, men der vil være stor uenighed om, hvad disse begreber betyder, alt efter hvem man er, hvilken alder og position den konkrete borger har i samfundet, og hvilken situation borgeren befinder sig i. Frihed er som nævnt noget andet for en ung, der endnu ikke har startet sin karriere, end for en pensionist, for en rig end for en fattig, for en veluddannet end for en ufaglært og for en statsløs asylansøger end for en parcelhus-ejer. Ligesom frihed er noget ganske andet for en borger, der lever i et demokrati, end for en borger i et diktatur. Begrebet er på en og samme tid det samme for alle og så alligevel noget vidt forskelligt for bestemte borgere og grupper af borgere. Selv inden for de forskellige grupper vil der være dissens og uoverensstemmelser.

Idéen er ikke, at uoverensstemmelserne skal ophæves, og at der skal opnås enighed om fællesskabet – konsensus – det lader sig ikke gøre ifølge Rancièrè. Dissens er derimod selve forudsætningen for det politiske fællesskab og dermed også for politisk dannelse. Det, borgerne i det politiske fællesskab deler med hinanden, er hverken en manifest eller latent fælles forståelse, men dissensus (Bowman & Stamp, 2009, p. 1). Det er selve vanskeligheden ved at være i et politisk fællesskab, uenighederne, som Rancièrè i modsætning til Kant gør til det konstitutive problem for det politiske fællesskab og følgelig for den politiske dannelse. I sidste ende er politisk dissensus uenigheden om, hvad selve det fælles er, konkluderer Rancièrè: “It [political dissensus] is a conflict over the common itself” (Rancièrè, 2004, p. 6). I modsætning til konsensus er dissensus altså selve striden om, hvad det fælles er, og hvad der er, kunne eller burde være grundlaget for fællesskabet.

Hermed forskyder Rancièrè spørgsmålet om den politiske dannelse fra Kants principielle viden om dannelsens grund og mål (konsensus), som konstituerer et hierarki mellem de dannede og udannede, til en principiel uvidenhed om dannelsens grund og mål (dissensus). For Rancièrè udgør hierarkiet mellem den dannede og den udannede i sig selv en politisk strid, hierarkiet er givet med menneskets bestem-

melse, men må betragtes som kontingent. Hierarkiet kunne lige så godt være omvendt eller noget helt tredje.

Tesen i Rancières bog *Den uvidende lærer* er, at der ikke gives principielle sandheder om det politiske fællesskab, som de lærde, oplyste og dannede har monopol på, og som de således kan docere for de umyndige. I modsætning til Kant mener Rancière, at læreren skal være uvidende om, hvad friheden eller i abstrakt forstand fællesskabets mulighed består i. Læreren skal hverken docere, belære eller forklare ifølge Rancière, men blot sætte elevernes vilje til at udfolde sig fri. For Rancière må pædagogik og dannelse derfor handle om at give eleven viljen til at udfolde sig politisk, dels til at se, høre og forstå forskelle og dels til selv at artikulere sig i forskel til andre. Dissensus ophæver altså hierarkiet mellem den udannede og dannede, men bevarer den politiske dannelses fordring om, at mennesket skal udfolde sig intellektuelt og som et politisk subjekt. Det er dette, Rancière kalder for subjektifikation.

Rancières argument for at privilegere dissensus bygger på den analyse, som siger, at en enhver form for fællesskab altid er konstitueret af dem, som har en dominerende position, hvorfra de kan tale og lede andre. I de demokratiske samfund er denne position som oftest legitimeret ud fra de dominerendes definitioner af – som i Kants tilfælde – globale menneskelige principper og postulatet om, at alle og enhver, herunder den endnu ikke myndige, kan få indsigt i disse principper via den rette oplysning og dannelse.

Netop formynderen og læreren ved, hævder Kant, hvori friheden består. Dette er ikke nødvendigvis et problem i sig selv, for selvfølgelig er der viden, traditioner og adfærdsformer, som skal overføres mellem generationer og mellem lærer og elev. Problemet er snarere, at de grupper, som har den definerende position, sjældent er i stand til at se, høre og forstå andre. De er således ikke altid i stand til at lukke andre ind og lade dem træde frem i det politiske fællesskab som politiske aktører. Kants hierarki mellem de udannede og dannede er, som vi så, eksklusivt. I sin analyse af oplysningstraditionen og den moderne pædagogik hævder Rancière (2007), at dette i dag er gået

for vidt. Når Rancière taler om en moderne pædagogiseringstendens (se kapitel 8), mener han ikke bare, at denne logik er blevet radikaliseret i uddannelsessystemet – hvilket i høj grad gør sig gældende i den danske grundskole (Lieberkind, 2015, 2020) – men også at den er kendetegnende for moderne samfund (Rancière, 2007) og for det moderne konsensusdemokrati.

## Forstyrrelse

I Rancières perspektiv er det politiske fællesskab kontingent i betydningen, at det ikke refererer til et globalt princip, en plan eller en iboende udviklingslogik. I modsætning til Kant findes der ikke en ideal republik eller en oplyst tidsalder (kapitel 8). For Rancière har emancipationens historie ingen afslutning (Deranty, 2003). Det politiske fællesskab er derimod et resultat af gruppers, diskursers og princippers tilfældige dominans. Den politiske dissensus refererer herimod til den midlertidige og tit og ofte tilfældige suspension af den dominerende logik.

Politics is not the general art of governing human assemblies by virtue of some principle inherent in the definition of a human being. It is the accident that interrupts the logic by which those who have a title to govern dominate – a title confirmed only by the fact that they do dominate. Human government is not the putting into practice of some “political virtue” native to the human animal. Instead, all that exists are the contingency of domination founded on itself and the contingency of equality which suspends it. (Rancière, 2004, p. 6)

Dissensus skal betragtes som en forstyrrelse af dominans, det vil sige en forstyrrelse af den logik og de hierarkier, der for indeværende er dominerende mellem mennesker. Forstyrrelsen aktiverer for så vidt kontingensens mulighed: at det politiske fællesskab, dannelseshierarkier og forholdet mellem mennesker kunne være anderledes.

Forstyrrelse består for Rancière i, at der etableres et ‘default’, hvorved de dominerende og dominerede aktører i et øjeblik mangel

på dominans sættes 'lige'. Idet parterne forstyrres af en umiddelbart uafgørlig dissens, er de lige, men kun indtil konflikten afgøres af den ene part. Ligheden henviser alene til det øjeblik, hvor nye eller anderledes artikulationer træder frem og bliver synlige, hvor det, som tidligere blev opfattet som 'støj', pludselig bliver til 'stemme', hvormed hierarkiet mellem dannede og uannede brydes. Ligheden kan hverken vurderes eller gøres til genstand for mål, ingen er mere lige end andre. Den må betragtes som afsættet for enhver politisk artikulation, og i den forstand er ligheden altid bundet til en konkret situation og de konkrete borgeres artikulationer. Ligheden er for Rancièrè udgangspunktet for det politiske fællesskab og i denne sammenhæng for den politiske dannelse.

Det er netop et problem ved de moderne dannelses- og uddannelsesinstitutioner ifølge Rancièrè, at de har som mål at gøre folk lige. Her er ligheden er ikke afsættet eller udgangspunktet, men målet. En velmenende ambition, der dog er baseret på den forventning, at folk som udgangspunkt er ulige (økonomisk, socialt, kulturelt, intellektuelt), men kan gøres lige: "Den offentlige uddannelse er således fremskridtets verdslige magt, et middel til gradvist at gøre uligheden lige, det vil sige uendeligt at gøre ligheden ulige" (Rancièrè, 2007, p. 149). Rancièrès antitese til dette er, at "der er ikke noget hierarki i den *intellektuelle duelighed*" (Rancièrè, 2007, p. 34). I et politisk perspektiv må alle som udgangspunkt antages at være intelligente og dermed at have lige stor politisk kapacitet og legitimitet. Alle kan, som Rancièrè siger, blive politikere.

Når Rancièrè må antage, at alle – lærere og elever, unge og gamle, rige og fattige, veluddannede og ufaglærte, asylansøgere og parcelhusejere – som udgangspunkt er lige, er det, fordi det ville være en tautologi at bevise ligheden mellem intelligenser, som han siger (Rancièrè, 2007, p. 59), ligesom det er umuligt at bevise en ulighed mellem intelligenser. Antitesen er ikke empirisk begrundet, men snarere kritisk installeret for at danne modvægt til det moderne samfunds asymmetrier og herunder tidens pædagogisering (kapitel 8). Selvfølgelig har alle mennesker ikke lige store evner, siger Rancièrè og



spørger retorisk: “Men skal manden af folket være fordømt til passiv lydighed” (Rancière, 2007, p. 149).

Rancières forestilling er ikke, at de dominerende principper hermed kan erstattes af nye og bedre principper, eller at den gamle orden skal erstattes med en ny og bedre orden. Forestillingen er, at den gamle orden skal forstyrres, hvilket giver mulighed for, at alle kan træde frem i den offentlige arena. På den anden side af forstyrrelsen, subjektifikation eller for så vidt den stille revolution vil der blot gøre sig nye hierarkier gældende, nye uligheder. Forstyrrelsen vil alene skabe åbninger for anderledes hierarkier. Emancipationens historie har som sagt ingen afslutning for Rancière. Omsat i et dannelsesperspektiv betyder det, at dannelsesprocessen i sig selv er ‘målet’, subjektifikationen er målet, den har ikke et mål uafhængigt af sig selv om at skabe oplyste og dannede mennesker og dermed realisere et større mål.

I receptionen fra Platon og Aristoteles over Kant til Arendt handler den politiske filosofi om at erstatte eller fortrænge den politiske orden med filosofiens hierarkiske orden, siger Rancière (Chambers, 2011, p. 304). Rancière ønsker derimod at reartikulere det politiske som dissensus med henblik på at mobilisere den kraft, som ligger i, at borgerne via deres fremtrædelser og forskellige placeringer i samfundet forstyrrer dets hierarkier. Netop den selvforskyldt umyndige, den, som udstiller forskellen mellem sig selv og den herskende konsensus – den som demonstrerer ‘the wrong’, som Rancière siger andre steder (Swyngedouw, 2018) – er helten.

Den politiske dannelse kan i Rancières perspektiv derfor ikke ophæve dominans og ulighed som sådan, men den kan gøre en lighed gældende, som kan skabe nye politiske muligheder og involvere borgerne, uanset hvem man er. Opgaven består i, som Rancière siger, at “Man skal ... lære at være lige mennesker i et ulige samfund” (Rancière, 2007, p. 151). Borgeren må lære at artikulere, identificere og respektere forskelle, også de uartikulerede forskelle som umiddelbart ikke giver sig til kende, på trods af at den givne orden hævder, at nogle har mere ret til deres politiske positioner end andre. At træde

frem og at blive set og hørt forudsætter en grundlæggende – ikke forståelse for, men – respekt for den andens anderledes position i det politiske fællesskab.

## Afslutning

Det er indlysende også oven på denne diskussion, at der ikke gives entydige og fuldt dækkende svar på spørgsmålet: Hvad kan man forstå og mene med politisk dannelse i dag? Spørgsmål af denne karakter må netop genfremstilles i og med den tradition, hvori de er blevet til. Kant repræsenterer i denne sammenhæng traditionen. Men det er mindst lige så indlysende, at denne tradition ikke længere kan slå til i en verden, som er præget af globalisering, big data, informationsteknologier, internettet, terrorisme, populisme, klimaudfordringer, migration, 'fake news', smitsomme sygdomme, øget krav om uddannelse og en lang række andre tendenser og strømninger, som bringer forskellige mennesker, grupper, klasser, kulturer, religioner, holdninger og værdier stadig tættere sammen. Det politiske fællesskab udvider sig således både i bredden (flere lande, regioner og mennesker) og i dybden (flere holdninger og værdier, klasser og grupper, kulturer og religioner). Her må man, som også Hannah Arendt gør sig til talsperson for, være mistænksom over for enhver global og principiel målestok, som vil sætte mennesker på samme formel (Mahrtdt, 2012, p. 201).

En vigtig erkendelse i denne sammenhæng er, at den politiske dannelse ikke ensidigt kan have til hensigt at aktivere et princip om konsensus, som går bag om eller overskrider borgeren. Den politiske dannelse må i Rancières perspektiv derimod referere til det menneske, som konkret træder frem, og de erfaringer, som det rent faktisk har gjort sig. Den politiske dannelse må tage udgangspunkt i, at alle er lige, og at alle har lige politisk og intellektuel duelighed. Netop dissensus og forstyrrelse har denne lighed som forudsætning, hvorved der dannes mulighed for nye åbninger i det politiske fællesskab.

Det er værd at understrege, at der er ganske få i Danmark, der rent faktisk har brugt og bruger begrebskonstellationen politisk dan-

nelse. Den er genkendelig og alligevel usædvanlig. Mange taler om demokratisk dannelse og dannelse til medborgerskab som oftest for at betone, at man via den rette dannelse kan opnå en vis enighed om demokratiets principper eller medborgernes association med hinanden. Via dannelse opnår den unge myndighed og samfundssind. Det 'politiske' giver således diskussionen af dannelse en ny toning, hvilket er den ambition, som dette kapitel har undersøgt og diskuteret. Med Ranciére kan man således forskyde accenten fra konsensus og frihed til det politiske forstået som dissensus og forstyrrelse i og med genfremsættelse af spørgsmålet, hvad er politisk dannelse.

Det, der for indeværende udfordrer viljen til og sansen for dissens, er ikke, som det så ofte lyder i debatten, at unge er dovne, uoplyste, ikke viser samfundssind eller ikke er godt nok demokratisk dannede, men derimod forestillingen om, at vi – tit og ofte artikuleret som danskere – er enige. At der bag om de umiddelbare uenigheder findes principper, som i sidste ende garanterer konsensus, hvis blot vi er oplyste og dannede nok. Den politiske dannelse skal netop træne vores sans for at se, høre og respektere forskelle og selv at udfolde og artikulere vores politiske subjektivitet. Det er muligheden for disse forskelle, hvis artikulationer den politiske dannelse skal bane vejen for og det politiske fællesskab skal garantere. Politisk dannelse er lige så meget at forme og skabe borgere med sans for forskellen til hinanden som en handling eller proces, hvormed denne forskel gøres gældende.

Antagelsen er, at denne forskydning kan bringe traditionen videre, udfordre de unges demokratiske dannelse og politisk reserverede attitude (kapitel 2 og 3), og samtidig lade sig inspirere af deres nye og anderledes politiske engagementsformer. I bogens diskussion af det politiske engagements nye former (kapitel 4) viser der sig i kraft af de unges bemærkelsesværdige reserverede engagement måske en ny og alternativ politisk engagementsform, som i sig selv forstyrrer demokratiets nuværende form. Netop de unges store engagement i de nære, konkrete og private samtaler – herunder den indflydelse som fællesskaberne i de private sfærer danner grundlag for – kan fremkalde ændrede holdninger, alternative værdier og nye perspektiver.

## Litteratur

- Biesta, G.J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Blinkenberg, K. (2011). Lighedens tænker: Jacques Rancière. In J. Rostgaard Boiesen (ed.), *Venstrefløjens nye tænkere: en introduktion* (pp. 81-96). Aarhus: Slagmark.
- Bolt, M. (2007). Støj eller stemmer. *K&K - Kultur og Klasse*, 35(104), 68-85.
- Bowman, P. & Stamp, R. (2009). Jacques Rancière: in Disagreement. *Parallax*, 15(3), 1-2.
- Chambers, S.A. (2011). Jacques Rancière and the problem of pure politics. *European Journal of Political Theory*, 10(3), 303-326.
- Corcoran, S. (2010). Editor's Introduction. In S. Corcoran (ed.), *Dissensus: on politics and aesthetics* (pp. 1-31). London: Bloomsbury.
- Cronin, C. (2003). Kant's Politics of Enlightenment. *Journal of the History of Philosophy*, 41(1), 51-80.
- Deranty, J.-P. (2003). Ranciere and Contemporary Political Ontology. *Theory & Event*, 6(4).
- Foucault, M. (1987). Hvad er oplysning? *Slagmark*, 9 (1987), 90-104.
- Foucault, M. (2003). *Galskabens historie i den klassiske periode*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Habermas, J. (1987). Med pilen i nutidens hjerte. *Slagmark*, 9 (1987), 106-111.
- Kant, I. (1993). *Grundlæggelse af moralens metafysik*. København: Hans Reitzel.
- Kant, I. (1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In M. Haugaard Jeppesen (ed.), *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter* (pp. 71-80). Aarhus: Slagmark.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kant, I. (2002). *Kritik af den rene fornuft*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Kemp, P. (2006). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzel.
- Lieberkind, J. (2015). Democratic Experience and the Democratic Challenge: A Historical and Comparative Citizenship Education Study of Scandinavian Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 710-730.
- Lieberkind, J. (2020). Democracy and togetherness: between students' educational and political status – a study of primary and lower secondary education in Denmark. *Multicultural Education Review*, 17-30.
- Mahrdt, H. (2012). Hannah Arendt - politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 47(3), 193-205.

- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: politics and philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2004). Introducing Disagreement. *Angelaki*, 9(3), 3-9.
- Rancière, J. (2007). *Den uvidende lærer: fem lektioner i intellektuel emancipation*. Aarhus: Philosophia.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus: on politics and aesthetics*. London: Bloomsbury.
- Rancière, J. (2011). The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. In P. Bowman & R. Stamp (eds.), *Reading Rancière* (pp. 1-17). London: Continuum.
- Rancière, J. (2013). *Hadet til demokratiet*. København: Møller.
- Schmidt, L.-H. (1987). At tænke på de aktuelle grænser. *Slagmark* 9 (1987), 112-120.
- Swyngedouw, E. (2018). *Promises of the political: insurgent cities in a post-political environment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.