

DANNELSE TIL DEMOKRATISK MEDBORGERSKAB

Af Mattias Andersson og Gorm Hansbøl



Inspirationshæfte for lærere

Efterskoleforeningens Forlag – maj 2006

Dannelse til demokratisk medborgerskab

Efterskoleforeningens Forlag – maj 2006

1. udgave – 1. oplag

Følgegruppe:

Lars Hygum, Sven Primdal, Uffe Raahede, Heine Boe Nielsen og Else Højlund

Fotos:

Michael Daugaard, forside og side 14

Jakob Stensig, side 7 og side 10 nederst

Mikal Schlosser, side 10 øverst

Thomas Juul, side 23

Opsætning og tryk:

Rounborgs grafiske hus, Holstebro

ISBN: 87 88152 51 0

DANNELSE TIL DEMOKRATISK MEDBORGERSKAB

Af Mattias Andersson og Gorm Hansbøl,
Institut for Pædagogisk Filosofi,
Danmarks Pædagogiske Universitet.

INDHOLDSFORTEGNELSE

EFTERSKOLEFORENINGENS FORORD	6
INTRODUKTION	8
Medborgerskab, demokrati og samtale	9
Medborgerskab – en politisk kultur	9
1. DEL: DANNELSE GENERELT	11
Klafki og den kategoriale dannelse	11
Material dannelse	12
Formal dannelse	12
Kategorial dannelse	13
Didaktiske overvejelser	13
Medborgerskabsundervisningens tre ben	14
2. DEL: HVAD ER MEDBORGERSKAB?	15
Medborger i det 21. århundrede	16
Demokrati: Styreform og ideologi	17
Direkte eller repræsentativt demokrati	17
Definition af et folk	18
Menneske, folk og borger	18
Tredeling af magten	18
Forskellige former for demokrati	19
Liberalisme	19
Kommunitarisme	19
Deliberalisme	20
Demokrati og civil ulydighed	20
Samvittigheden og loven – den indre og ydre domstol	21
Fra sociale vaner til politiske principper	22
Den politiske kultur	22
3. DEL: MEDBORGERSKABSKLASSEN PÅ BAUNEHØJ	24
Fagets formål og opbygning	24
Arbejdstemaet: Dit og mit Danmark	26
Forberedelse	26
Møde med lærerne	27
1. møde den 7/2:	27
2. møde den 21/3	28
Evaluering af Baunehøjs medborgerskabsundervisning	29
Maksimalt eller minimalt medborgerskab	29
Medborgerskab: Gentænkning af folkeoplysningen og afgrænsning af faget	30
REFERENCER	31

EFTERSKOLEFORENINGENS FORORD

“Det er muligt, at vi i en moderne virkelighed ikke har mere til fælles end det, vi vælger at have. Og det er muligt, at det vi er fælles om, bliver stadig sværere at få øje på. Men på den baggrund må efterskolen medvirke til at kvalificere et valg og samtidig gøre opmærksom på, at fællesskabet rent faktisk er en mulighed; ganske vist en mulighed, som kræver øvelse, men som ikke desto mindre kan få stor betydning for ens fortsatte måde at anskue og være i verden på.”

Maria Jørgensen, tidligere efterskoleelev

Den moderne virkelighed, vi lever i, beskrives ofte som foranderlig og dette med en stigende hast: De traditionelle bindinger i familierelationer er svækkede. Verden opleves i stigende grad som ustabil og i konstant bevægelse, og moralske, religiøse og ideologiske trossystemer er mangfoldige, pluralistiske og ligeledes under konstant forandring.

I denne virkelighed bliver udfordringen, hvordan vi lever sammen; hvordan vi skaber, udvikler og opdrager til et mangfoldighedens demokrati.

Efterskolen fungerer under det, der populært kaldes højskoleloven eller lov om frie kostskoler, der gælder for højskoler, efterskoler og husholdnings- og håndarbejdsskoler. Her hedder det, at skolerne “tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er folkelig oplysning”, og om efterskolerne lyder det, at kurserne sker “med henblik på elevernes hele menneskelige udvikling og modning, samt deres almene opdragelse og uddannelse.”

I forslag til ny højskolelov (fremsat af undervisningsministeren den 5. april, 2006) bredes begrebet ”folkelig oplysning” ud til ”livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse”.

Den folkelige oplysning, og herunder altså den demokratiske dannelse, er og har altid været en central del af det, som efterskolen

stræber efter at bidrage med i forhold til sine elever. Den folkelige oplysning forstået som dette, at man blandt andet i mødet og samtalen bliver klogere på hinanden og det liv, man har fælles.

Ved skoleformens begyndelse var målet, at almuebefolkningen skulle blive en del af et oplyst folk, der kunne blive myndigt og tage vare på sig selv i det fremvoksende demokrati, der tog form i sidste halvdel af 1800-tallet.

Metoden til denne folkeoplysning var primært fortællingen, og med vægten på fortællinger om det, der har skabt os som folk; mytologien, fædrelandets historie osv. Forestillingen om folket var central for denne forståelse af folkeoplysning. Men forestillingen om folket som en homogen størrelse er ikke så let at fastholde i en verden præget af stigende kulturel, religiøs og værdimæssig pluralisme.

Opgaven står dog uforandret tilbage; nemlig hvordan vi bedst muligt hjælper den opvoksende generation til at tage vare på et samfundsmæssigt fællesskab. Her kan vi blot ikke længere henvise til det forud givne folkelige fællesskab, men må acceptere, at fællesskabet bliver mangfoldighedens fællesskab, der bygger på, at vi i politisk forstand er overgivet til sameksistens med hinanden.

Udfordringen bliver, hvordan den enkelte kan komme til at opleve sig selv som medborger i dette politiske fællesskab. Her kræves både en viden om dette politiske fællesskab, og der kræves en mulighed for at kunne se sig selv som en aktiv del af dette politiske fællesskab.

I en efterskolesammenhæng ser vi det som naturligt i forlængelse af vores folkeoplysningstradition at påtage os opgaven også i fremtiden at være med til at danne medborgere.

Efterskoleforeningen og efterskoler rundt i landet har gennem flere år beskæftiget sig



med begrebet medborgerskab. I nærværende hæfte er der gjort et forsøg på mere målrettet at afklare medborgerskabsbegrebet i en efterskolesammenhæng. Dette gøres dels ved en introduktion til begrebet samt et bud på et indhold i et sådan fag og dels ved en beskrivelse og vurdering af det udviklingsforløb, man har gennemført på Baunehøj Efterskole i skoleåret 2005/06.

Formålet med dette hæfte er at sætte begrebet medborgerskab ind i en efterskolesammenhæng. Vi håber endvidere at kunne inspirere til pædagogisk udviklingsarbejde på skolerne, så denne del af efterskolens formål får "kød og blod" til glæde for elevernes demokratiske dannelse.

Efterskoleforeningen følger op i skoleåret 2006/07 ved, i samarbejde med en række efterskoler, at udvikle på flere konkrete tilgange til faget medborgerskab i en efterskolesammenhæng. Der vil være mange veje at gå.

Faget medborgerskab kan f.eks. ses som ramme for skolens fortællimetradition, som valgfag eller som tværfaglig overskrift for f.eks. historie og samfundsfag, alt efter den enkelte skoles ønske og tilgang.

Mattias Andersson og Gorm Hansbøl, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), er forfattere til nærværende hæfte. Der skal lyde en stor tak for et grundigt arbejde og et godt resultat, som, vi håber, kan danne baggrund for en videre udvikling af medborgerskabsfaget i en efterskolesammenhæng.

Som sparring for Mattias Andersson og Gorm Hansbøl har der under tilblivelsen af hæftet været tilknyttet en følgegruppe af efterskolefolk med særlig interesse for området. I denne følgegruppe har følgende deltaget: Lars Hygum, Agerskov Ungdomsskole, Sven Primdal, Skals Efterskole, Uffe Raahede, Baunehøj Efterskole, Else Højlund, Efterskoleforeningen samt undertegnede.

For mange gode diskussioner om efterskolens opgave og mulige udviklingsmuligheder i en moderne virkelighed skal der lyde en tak. Der skal ved samme lejlighed lyde en tak til elever og lærere på Baunehøj Efterskole for beredvillig deltagelse og samarbejde.

"Man må øve sig", skriver Maria Jørgensen.

Man må øve sig i at indgå i fællesskaber, der ikke længere er givet på forhånd. – Og vi må i efterskolen bestræbe os på at give eleverne de bedst mulige rammer for at kunne øve sig i at blive aktive medborgere.

*Heine Boe Nielsen
Formand for Pædagogisk Enhed
Efterskoleforeningen*

DANNELSE TIL DEMOKRATISK MEDBORGERSKAB

Af Mattias Andersson og Gorm Hansbøl, Institut for Pædagogisk Filosofi, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Introduktion

Spørgsmålet om opdragelsen og dannelsen af samfundets medlemmer har til alle tider været et centralt spørgsmål. I den europæiske tradition er spørgsmålet om dannelsen af gode borgere primært stillet i antikkens græske bystater og Rom og i de moderne nationalstater, som de udviklede sig fra det 17. århundrede og frem. Dannelse til medborgerskab skriver sig således ind i en lang tradition, hvor de grundlæggende spørgsmål er rejst og besvaret på forskellige måder. I bekendtgørelse af lov om folkeskolen lyder kapitel 1, stk.3 således:

"Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati."¹

Projekt medborgerskab er således ikke nyt, men udfordringen for en nutidig idé om dannelse til medborgerskab består i at finde ud af, hvad vi i dag ser som de nødvendige egenskaber og kundskaber hos fremtidige medlemmer af samfundet – det være sig det lokale, det danske, det europæiske eller det globale samfund.

I den moderne bestemmelse af medborgeren har man traditionelt understreget, at både det

juridiske medlemskab og det kulturelle tilhørsforhold skulle vægtes: At være medborger er i den henseende udtryk for, at man er medlem af og deltager i et politisk fællesskab (et demos), som bygger på et kulturelt fællesskab (et ethnos). Medborgerskab bygger således på idéen om:

- 1) Et kulturelt tilhørsforhold (ethnos) og et politisk tilhørsforhold (demos)
- 2) Participation (deltagelse) og inklusion.

I Danmark er der særligt to perioder, hvor dannelse til medborgerskab har spillet en stor rolle. Den første periode var i 1800-tallet, da man skulle gøre bondestanden til "det danske folk". Folkeoplysningen, som vi kender den fra Grundtvig, var netop en del af dette projekt. Efter anden verdenskrig og oplevelserne med nazismen stod den igen på medborgerskab, og igen var der tale om et folkeoplysningsprojekt. Dengang hed den fremmeste fortæller Hal Koch, forstander ved Krogerup Højskole.

I dag er medborgerskab og dets engelske søsterbegreb, *citizenship*, igen kommet på dagsordenen, og ligesom 1800-tallets dannelse af *folket*, er genoplivningen af medborgerskab en international tendens, som nu sætter sig igennem i Danmark. Nutidens internationale debat om citizenship education er ikke i samme grad en debat om folkeoplysning, sådan som medborgerskab var og er det i den grundtvigianske og Koch'ske tradition, men intentionen er stadig den samme: At skabe politisk og kulturel sammenhængskraft i nationalstaterne og de overnationalstatslige

¹ Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen af 26.05. 2005, Kap.1, stk.3.

I foråret 2006 gennemføres en række ændringer af folkeskoleloven. Uagtet den politiske og pædagogiske debat, der i den forbindelse har været omkring bl.a. vægtningen af kundskaber og færdigheder i forhold til elevens alsidige udvikling, fastholdes demokrati og medbestemmelse som en del af det centrale mål for folkeskolens virke.

samarbejder (som f.eks. EU). Ser man på den europæiske debat, så udspringer den dels af et større initiativ iværksat af EU på baggrund af, at man på EU topmødet i Wien 1993 understregede EU's rolle som et "område kendetegnet ved demokratisk sikkerhed", og dels af en generel erfaring for behovet for at gentænke rammerne for de politiske liv og de politiske institutioner i en verden kendetegnet af stigende globalisering. Hertil kommer desuden en generel bekymring over det, som nogen anser for at være en forråelse af de sociale omgangsformer, særligt blandt unge. Tendensen til at fokusere på medborgerskabsdannelse som noget, der omhandler social acceptabel adfærd og moralsk opførsel er specielt fremherskende i den engelske og amerikanske debat, hvor man har en lang tradition for *moral and character education* (moralisk opdragelse og karakterdannelse).

Medborgerskab, demokrati og samtale

I den danske debat har Hal Kochs idé om medborgerskab haft stor indflydelse. Hal Koch var fortaler for demokratisk medborgerskab og derfor blev *deltagelse* kodeordet, for det var deltagelsen, han så som demokratiets kerne. Skulle deltagelsen være demokratisk og således et udtryk for medborgerskab, forudsatte det imidlertid to ting. For det første at man har at gøre med *autonome* mennesker, dvs. mennesker som kan og vil tænke og handle med bevidsthed om eget ansvar, og for det andet at den enkelte betragter andre mennesker som *medmennesker*. Man har altså grundlæggende set at gøre med frie og lige menneskers deltagelse i et politisk fællesskab, som bekræfter såvel individets som næstens status som medmenneske, hvis liv man holdes ansvarlig for.

For Hal Koch var demokrati derfor heller ikke blot en styreform. Det var også "en livsform, der gælder alle forhold, hvor mennesker har med hinanden at gøre"². Imidlertid var det afgørende for Koch, at man i udgangspunktet

måtte forstå demokrati som deltagelsen i det politiske. I denne politiske deltagelse stod samtalen centralt. At være medborger i et demokratisk samfund var for Koch et spørgsmål om, at man deltog i det politiske fællesskab gennem *samtalen* med sine *medborgere*.

Kochs gentagne understregning af, at demokratisk medborgerskab må tage udgangspunkt i den politiske deltagelse, er ikke altid holdt i hævd, for med tiden er demokrati i høj grad blevet et kulturelt, livsfilosofisk og socialt begreb uden et klart politisk element. Paradoksalt nok sker det bl.a. med henvisning til Koch selv. Således skriver Per Schultz Jørgensen med henvisning til Hal Koch, at demokrati i skolen handler om børns velvære, deres indflydelse (på undervisningen), venner i skolen, forholdet mellem lærer og elev samt fraværet af mobning³. Schultz Jørgensen formulerer her en udbredt tankegang: At demokrati er en omgangsform, som handler om den enkeltes ret til at blive hørt og anerkendt.

Når denne udlægning af demokrati ofte gentages med forskellige nuancer, skyldes det uden tvivl det forhold, at demokrati ikke blot er en styreform, men tillige en livsform. De elementer, Schultz Jørgensen peger på, er således elementer, som har helt afgørende betydning for barnets opvækst og læring, som kan have stor betydning for undervisnings- og læringsmiljøet på den enkelte skole, og som må siges at være elementer, de fleste gerne ser fremelsket i en moderne skole. Men det er en misforståelse at beskrive det som udtryk for demokrati. Man kan sagtens forestille sig en skole, som bygger på ikke-demokratiske værdier, men hvor modvirkning af mobning og opøvelse af individets selvværd er vigtigt – det gør den bare ikke til demokratisk, om end vi nok vil synes, at det kunne være et sympatisk træk ved den pågældende skole.

Medborgerskab – en politisk kultur

Skal man forstå, hvad demokrati er, og dermed også hvad dannelse til demokratisk

² Koch 1945, p.15

³ Se Per Schultz Jørgensen i Macbeath og Moos 2004, p.121

medborgerskab er, må man derfor tage udgangspunkt i demokrati som et politisk begreb. Derfor har vi i dette hæfte valgt at vægte det politiske aspekt af medborgerskab højt og delvist på bekostning af det kulturelle. Pointen er selvfølgelig ikke, at velvære, venner i skolen og et mobningsfrit miljø ikke er vigtigt, men det hører i højere grad ind under socialisering. Vi har set det som vores opgave at formulere en idé om dannelse til demokratisk medborgerskab, som kan omsættes i et egentligt fagtilbud på efterskolerne. Ud fra dette perspektiv forudsætter dannelse til medborgerskab, at en sådan socialisering løbende finder sted, men at den ikke er en central del af selve medborgerskabsfaget. Vi formoder, at efterskolerne allerede har en klar politik på dette område, samt at de løbende arbejder med socialiseringsdelen. Vi håber, at faget medborgerskab kan være med til at styrke en

socialisering til demokrati, men vi foreslår, at man i udformningen af faget underordner socialiseringsdelen det politiske. Denne anbefaling skyldes både en rent teoretisk tilgang til spørgsmålet, men er i høj grad også begrundet i de erfaringer, de har gjort sig på Baunehøj Efterskole, hvilket vi beskriver i del 3.

Formålet med dannelse til medborgerskab, som det introduceres i denne publikation, kan derfor bedst beskrives som udviklingen af en *politisk kultur*. Med udtrykket *politisk kultur* indfanges den dobbelthed af kultur og retslighed, som ligger i begrebet medborgerskab, men det understreges, at det er menneskers møde som politiske individer, der er i fokus.

Dannelse til demokratisk medborgerskab bygger på forestillingen om, at den enkelte opdrages, uddannes og dannes til at forstå sin rolle i det politiske fællesskab, herunder hvorledes man agerer heri. Dannelse til demokratisk medborgerskab må derfor sigte mod, at den kommende generation ikke står fremmed over for det samfund, de lever i, og som gør det største krav på dem. En sådan dannelse har ikke blot til hensigt at danne mennesker, som bekræfter det bestående samfund. Hensigten må derimod være at danne mennesker, som forholder sig kritisk til samfundet, og som holder såvel sig selv som samfundet ansvarlig for den måde, hvorpå der regeres og handles.



1. DEL: DANNEELSE GENERELT

Det er en velkendt vise i den samfundsmæssige debat, at globaliseringen stiller nye udfordringer til uddannelsen i det 21. århundrede. Individualisering, værdispluralisme, multikulturalisme, senmodernitet, fragmentering er blandt de "buzzwords", som strukturerer den offentlige debat. Det knager i nationalstatens hængsler og i civilsamfundets sammenhængskraft; globaliseringens centrifugalkraft truer med at splitte det hele ad. Denne udvikling sætter ikke kun sine spor på det politiske niveau, for som de ovenfornævnte ord indikerer, er det i høj grad det enkelte menneskes selvudvikling og identitetskonstruktion, som kommer under pres. Flere valgmuligheder og et væld af ligestillede subkulturer afkræver individets svar om kulturelt tilhørssted og personlig profil.

Nye udfordringer og spørgsmål kræver nye svar, og derfor ser man en række tiltag som alle har til formål at sikre samfundets konkurrenceevne og individets selvudvikling. PISA-undersøgelserne, og efterfølgende politiske tiltag, er nok det tydeligste eksempel på en sådan tendens. Samtidig med at der iværksættes nye tiltag, opleves imidlertid også, i såvel den danske som den internationale uddannelsesdebat, at det gamle dannelsesbegreb igen kommer til værdighed. Skolens formål skal ikke kun være opdragelse (socialisering) og uddannelse (kvalificering), for de nye udfordringer kræver, at vi på ny forholder os til menneskets forhold til sig selv, de andre, samfundet og naturen: Der kræves dannelse. Dannelse kan imidlertid betyde forskellige ting, og derfor ses det også, at begrebet ofte optræder i sammenhæng med andre begreber, som f.eks. nyhumanistisk dannelse, æstetisk dannelse, demokratisk dannelse, personlig

dannelse eller dannelse til medborgerskab. Begreberne er ikke klart adskilte, og ofte handler det om, hvorvidt man vægter det ene mere end det andet; er man mest til demokrati eller æstetik, personlighed eller medborgerskab? For at forstå dannelse til medborgerskab vil vi derfor først introducere et mere generelt dannelsesbegreb for bagefter at se dannelse til medborgerskab i lyset heraf.

Klafki og den kategoriale dannelse

To af menneskenes frembringelser kan vel anses for de vigtigste, nemlig regeringskunsten og opdragelseskunsten. Og dog strides man endnu om selve deres idé, udtrykker Immanuel Kant i bogen *Om pædagogik*⁴. Han var optaget af disse problemstillinger midt i oplysningstiden (1780-1830), og i december 1784 gav han sit klare bud på dannelsens mål i *Berlinische Monatsschrift* IV: "Oplysning er menneskets udtrædelse af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at bruge sin forstand uden en andens ledelse". Og han fortsætter med "Sapere aude!⁵ Hav mod til at betjene dig af *din egen* forstand! er altså oplysningens valgsprog"⁶. Formuleringen gælder alle menneskelige områder, som Kant sammenfatter til videnskab, moral og kunst. Kants tekst har mere end 200 år på bagen, men de grundtanker, som formuleres, har haft stor indflydelse på nutidens samfund og pædagogik.

Med afsæt i Kant formulerer den tyske pædagogiske filosof Wolfgang Klafki (f. 1927) teorien om den kategoriale dannelse⁷. I det følgende vil teorien blive introduceret med henblik på at anvende den som forståelsesramme for dannelse til demokratisk medborgerskab.

⁴ Kant 2000, p.27

⁵ Sapere aude: 'Vov at være vis'

⁶ Kant 2000a, p.71

⁷ Se Wolfgang Klafki 1993 og 1995

Klafkis udvikling af begrebet kategorial dannelse tager både afsæt i en kritik af uddannelsessystemernes ensidige prioritering af material dannelse i den gamle realskole, hvor man lagde hovedvægten på de reale kundskaber - og af den formale dannelse, der typisk blev anvendt i det klassiske gymnasium, hvor elevernes evner og intelligens skulle styrkes gennem øvelser i græsk og latin.

Material dannelse

Den materiale dannelse omfatter dels forestillingen om, at det skulle være muligt at præsentere eleven for et objektive encyklopædisk stof, og dels at det skulle være muligt at opstille en kanon med et tidløst klassisk indhold, som eleven skal tilegne sig.

Et eksempel på et objektive stof er forestillingen om, at man kan få fuldstændig viden om et bestemt område, som f.eks. historie eller drivhuseffekten, ved at læse et bestemt antal bøger om disse emner. Problemet er blot, at det objektive stof ikke længere kan afgrænses i en begrænset encyklopædisk viden på grund af den umådelige, konstante tilvækst af kulturindhold. Historien omskrives med jævne mellemrum i lyset af nye måder at tolke verden på, og viden om drivhuseffekten forøges og diskuteres hele tiden på baggrund af nye forskningsresultater.

Et eksempel på en kanon er kanonudvalgets⁸ udpegning af en arkitekturkanon med de 12 mest værdifulde bygningsværker i Danmark og en litteraturkanon med de 12 mest værdifulde tekster og lyriske værker m.fl. Men det lader sig ikke gøre at opstille en tidløs kanon af et "klassisk dannelsesindhold", der til enhver tid matcher det historiske, kontingente samfund, som eleven er indfældet i. En kanon kan dog godt som et udpluk af tidligere tiders idealer danne baggrund for forståelsen af samspillet mellem fortid og nutid.

Uanset om den materiale dannelse giver sig ud for at være et objektive stof eller en klassisk tidløs kanon, fører den ikke til en fuldstændig holdbar viden om et emne.

Formal dannelse

Den formale dannelse omfatter både forestillingen om, at et givet stof kan anvendes til at træne elevens evner og intelligens, og forestillingen om, at stoffet kan tilrettelægges på en metodisk måde, så selv de vanskeligste problemer i videnskabsfagene kan beskrives forståeligt for eleverne i skolen.

Man kan derfor have et andet formål med et objektive stof eller en klassisk kanon end blot at "fylde på" eleven. Historien eller en kanon kan anvendes til at træne elevens evner og intelligens. Sigtet med den formale dannelse er således ikke, at eleven skal beherske en bestemt stofmængde, men at elevens evner og intelligens udvikles gennem beskæftigelsen med stoffet. Problemet ved denne antagelse består i, at det kun er et begrænset stofområde, der egner sig til øvelse. Giver det f.eks. mening at tilegne sig viden om Napoleonskrigen? Eller hvis øvelsen tog udgangspunkt i en bestemt klassisk kanon, hvordan kan man så være sikker på, at det ikke ville være bedre at tage udgangspunkt i en anden kanon? Det er endvidere aldeles uklart, hvad intelligens er, hvis den overhovedet findes, og endelig kan man stille spørgsmålstejn ved, hvor formbare elever er.

Man kan også spørge, om det kan lade sig gøre at tilrettelægge undervisningen om f.eks. den såkaldte drivhuseffekt på en metodisk måde, så eleverne kan anvende den opnåede viden i senere studier. Problemet er, at udviklingen inden for de enkelte videnskabsfag løber så stærkt, at før den aktuelle viden er sivet ned i skolens undervisning, har videnskabsfaget flyttet sig til et nyt sted, og dermed afspejler skolens undervisning ikke længere videnskabsfagets aktuelle indsigter. Billedligt set vil eleverne blive undervist i dampmaskinens principper, når man på universitetsniveau beskæftiger sig med nanoteknologi.

Pointen er, at såvel den materiale som den formale dannelses fokus på den specifikke viden og den specifikke kompetence ikke er

⁸ Kanonudvalget blev nedsat af kulturminister Brian Mikkelsen i 2005 med professor Jørn Lund som formand. Udvalget offentliggjorde sit resultat den 24.01.2006

tilstrækkelig til at etablere en egentlig dannelse. Der mangler en forståelse af de mere grundlæggende strukturer i forholdet mellem individ og verden. Forståelsen af disse grundlæggende strukturer kalder Klafki for kategoriale indsigter.

Kategorial dannelse

Den kategoriale dannelse handler om, hvorledes eleven opnår en forståelse af sit forhold til samfundet og verden, og hvorledes han kan agere på baggrund af denne forståelse. Begrebet minder om Grundtvigs forestilling om livsoplysning, der peger mod udviklingen af individets evner til at leve et liv som det centrale i modsætning til en udvikling af evnerne til at klare sig i erhvervslivet. Det skal dog understreges, at den kategoriale dannelse til medborgerskab ikke nås uden et vist mål af eksakte færdigheder om demokratisk medborgerskab, der må bibringes eleven gennem undervisningen.

En kategori kan defineres som en klasse af foreteelser, som har bestemte træk til fælleles som f.eks. demokrati, medborgerskab og elevråd. Disse klasser af foreteelser kan eleven få indsigt i gennem en kategorial dannelse.

Et eksempel på arbejdet med et alment, kategorialt belysende indhold er elevernes og elevrådets arbejde med elevernes pligter og rettigheder på skolen. Dette arbejde kan medføre, at der åbner sig almene indsigter om demokratiske spilleregler, procedurer, oplevelser og erfaringer, der transformeres til "kategorier" på individets side. Den kategoriale dannelse forsøger således at opløfte de materiale og formale dannelsessteorier i en overgribende kategoriale strukturbestemmelse. Klafkis idé med den kategoriale dannelse er derfor ikke, at der aldrig må være elementer i undervisningen, der tilrettelægges efter materiale og formale principper. Nogle områder kan kun læres gennem undervisning og øvelse, f.eks. elementerne der indgår i et curriculum om demokratisk medborgerskab, at mestre 17 tabellen eller at gå på line. Men livets dannelse og demokratisk dannelse til medborgerskab sker først og fremmest i mødet med det fremmede gennem kategoriale indsigter, og måden at etablere disse kategoriale indsigter på sker,

ifølge Klafki, gennem en eksemplarisk undervisning og læring.

Didaktiske overvejelser

Den eksemplariske læring består i, at den lærende ved hjælp af et begrænset antal anskuelige eksempler arbejder sig frem til mere eller mindre almengyldige kundskaber om tidstypiske sammenhænge. Det kan f.eks. være sammenhænge mellem uddannelse og demokrati. Denne dannende læring fremmer den lærendes selvstændighed og fører frem til yderligere viden, evner og holdninger. Tre eksempler på tidstypiske sammenhænge er:

- Spændinger mellem etniske minoritetskulturer og majoritetskulturer i det 21. århundrede.
- Spændingen mellem religiøse og sekulære kræfter i det 21. århundrede.
- Sammenhængen mellem demokrati og uddannelse i det 21. århundrede.

Når eleven forstår det generelle i et givent problem, f.eks. sammenhængen mellem demokrati og uddannelse i det 21. århundrede, har han bedre mulighed for at forholde sig kritisk og konstruktivt til politiske systemer i forskellige stater og det værdigrundlag, systemet hviler på. Sammenhængen kan illustreres ved hjælp af PISA-undersøgelsen. I PISA-undersøgelsen fra 2003 deltog 41 lande over hele verden. Ud over Tunesien deltog ingen af de afrikanske eller arabiske lande. Dette er formentlig i hovedtræk et udtryk for, at disse landes offentlige undervisningstilbud til børn i skolealderen 5-18 år er meget forskellige fra den øvrige verdens tilbud. Faktisk er der i nogle lande stort set ingen undervisningstilbud, eller der tilbydes kun undervisning i koranskoler, som ikke falder inden for de kategorier, PISA-undersøgelsen sammenligner med og måler. PISA-undersøgelsen kan anvendes til at illustrere, at der er en sammenhæng mellem undervisningstilbud og de politiske systemer, staterne er opbygget efter. I alle demokratiske stater er der mere eller mindre veludbyggede skolesystemer på alle niveauer. Og vi vil hævde, at der er en sammenhæng mellem tilrettelæggelsen af et lands undervisningstilbud, forholdet mellem individualitet og

fællesskab, landets styreform og samfundets udvikling.

Medborgerskabsundervisningens tre ben

Efterskolens mål er bl.a. at udvikle eleverne til demokratiske medborgere. Eleven får gennem efterskolens eksemplariske undervisning indsigt i hvilke træk, demokrati, medborgerskab og elevråd har til fælles. Derigennem udvikler eleverne mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger. Men den eksemplariske undervisning i medborgerskab lykkes kun, hvis den hviler på tre ben.

Det første ben tager afsæt i forholdet mellem eleven og efterskolens formelle curriculum. Curriculum må indeholde en afgrænsning af de videnselementer, som eleven gennem undervisning og læring skal tilegne sig for at vide noget om, hvad demokratisk medborgerskab er.

Det andet ben udtrykker forholdet mellem eleven og skolens kultur, f.eks. gennem elevernes involvering i skolens liv gennem elevråd. Man kunne kalde det en eksemplarisk øvelse i demokrati.

Det tredje ben udtrykker forbindelsen mellem skolen og den nære og fjerne omverden. Dette ben er nok det vanskeligste at håndtere for efterskolen, idet der her stilles krav om, at skolen og eleverne skal være involveret i demokratiske processer i den nære, og hvis det er muligt også i den fjerne omverden. Formålet er at give eleverne træning og indsigt i reelle demokratiske processer gennem udvalgte eksemplariske situationer i den nære og fjerne omverden. Et eksempel kunne være deltagelse i et byrådsmøde, hvor eleverne har bidraget med at fremsende spørgsmål til et af punkterne på dagsordenen. Et andet eksempel kunne være et samarbejde mellem elevråd fra forskellige lande om et aktuelt emne.

Det første ben vil være nogenlunde ensartet fra efterskole til efterskole, da benet repræsenterer en material viden om politiske teorier og samfundets opbygning. De to andre ben vil derimod blive formet af efterskolens lokale kultur, og vil blive forvaltet forskelligt fra sted til sted. Alle tre ben skal være repræsenteret i eller anden form, hvis man vil betegne en efterskoles tilbud som undervisning i demokratisk medborgerskab.



2. DEL: HVAD ER MEDBORGERSKAB?

En af de fremmeste fortalere for at genintroducere dannelse til demokratisk medborgerskab i den danske debat har været institutleder ved Institut for Pædagogisk Filosofi, DPU, Ove Korsgaard. I en introduktion til begrebet medborgerskab, peger han på, at der ikke er fuld enighed om, hvad medborgerskab og dets engelske søsterbegreb, *citizenship*, står for, men at de fleste dog vil medgive, at begrebet rummer følgende kerne:

*"citizenship drejer sig...i sidste instans om reglerne for medlemskab af og tilhørsforhold til et politisk fællesskab."*⁹

Korsgaards bestemmelse af medborgerskab illustrerer den dobbelthed, som ligger i begrebet, da det både angår det juridiske medlemskab og det identitetsmæssige tilhørsforhold. På engelsk rummer begrebet *citizenship* begge disse aspekter. På dansk har vi imidlertid to ord, som markerer forskellige tilgange til sagen. På den ene side har vi begrebet *statsborgerskab*, som repræsenterer det juridiske medlemskab af nationalstaten Danmark, og på den anden side har vi begrebet *medborgerskab*, som i højere grad knytter sig til civilsamfundet – hvad enten det tænkes nationalt, europæisk eller globalt.

Som vi skrev i indledningen, vil vi fokusere på dannelse til medborgerskab som opdragelse og uddannelse til at deltage i den politiske kultur. Formålet med dannelse til medborgerskab er således at give det enkelte menneske indsigt i og forståelse for, hvad det vil sige at være medlem af et politisk fællesskab, samt at give det mulighed for at etablere et tilhørsforhold til dette fællesskab. Tager man fat i Klafkis begreb om kategorial dannelse, består dannelse til medborgerskab i at gøre sig almene indsigter og erfaringer i det politiske fællesskab. Herved kommer individet i besid-

delse af nogle kategorier til at reflektere over dets deltagelse i det politiske fællesskab.

Vi foreslår at følgende tre kategorier kan siges at være grundlæggende i dannelsen til medborgerskab:

- a) *At opleve et tilhørsforhold til det politiske fællesskab, man er del af i kraft af det land, man bor i og det samfund, man dermed lever i.*

Dannelse til medborgerskab er et normativt projekt og en af de normer, det indebærer, er viljen til at give det enkelte menneske erfaringen af, at det på godt og ondt tilhører et politisk fællesskab. Dette tilhørsforhold angår såvel de marginaliserede som de privilegerede samfundsgrupper. At være borger i et samfund indebærer for det første, at man føler sig som en del af dette samfund og således f.eks. føler sig repræsenteret politisk eller på anden vis, og for det andet, at man vedkender sig samfundets konkrete indflydelse på ens liv; at man ikke kan undslippe dets indflydelse, så længe man lever inden for dets grænser og derfor må forholde sig hertil.

- b) *At forstå og forholde sig kritisk og konstruktivt til de politiske institutioner på lokalt, nationalt og globalt plan.*

Hvis man vedkender sig at være en del af et samfund, må en grundlæggende forståelse og kritisk stillingtagen til samfundet være nødvendig. Velfærdsstaten bygger på idéen om statens omsorg for borgerne, men enhver omsorg er ensbetydende med en indgriben i den enkeltes liv. Dannelse til medborgerskab skal være med til at skabe en forståelse

⁹ Korsgaard i Korsgaard og Haas 2003, p.5

for de grundlæggende principper for samfundets politiske opbygning, således at individet både kan forstå, hvorfor der gøres, som der gøres, men også kan sige fra og bidrage med konstruktive løsninger, når der fra politisk side sker en overdreven indgriben sted i enkelpersoners eller grupperes liv. Denne forståelse gælder ikke blot de forhold, som direkte vedrører det enkelte menneske eller det danske samfund, men skal også rumme en indsigt i globale organisationer og institutioner, som f.eks. Verdensbanken, FN, WTO.

c) *At kunne agere politisk i omgangen med andre mennesker i de situationer, hvor en politisk omgangsform er passende.*

Hvis individet skal kunne forstå og forholde sig kritisk til de politiske institutioner, er det afgørende, at det opnår en indsigt i, hvad politik er, og hvad der kendetegner den politiske måde at håndtere konflikter på. Ikke enhver omgangsform er politisk, og det er derfor vigtigt, at eleverne lærer at forstå, hvornår en sådan er på sin plads, og hvad det i så fald indebærer at agere politisk. At være venlig mod sin nabo er f.eks. ikke et spørgsmål om medborgerskab, men ganske enkelt et spørgsmål om høflighed eller sågar venskab. Den politiske omgangsform relaterer sig i høj grad til spørgsmål om principperne for det politiske fællesskab, herunder fortolkningen af disse principper i ord og handling. Det indebærer blandt andet, at den enkelte har et ansvar for at forvalte rettigheder og pligter i det politiske fællesskab. En sådan pligt kommer imidlertid ikke kun til udtryk gennem aktiv deltagelse i råd og nævn, bestyrelser, foreninger, politiske institutioner, ved at skrive avis-kronikker, ytre sine holdninger eller benytte sin stemmeret. At forvalte sin politiske ret og pligt kan også

ske ved, at man markerer sin afsmag for den herskende politiske tone, konkrete lovforslag eller politiske bestemmelser.

Medborger i det 21. århundrede

Med fare for at lyde gammeldags kan man sige, at dannelse til medborgerskab sigter mod at danne mennesker til at være *gode borgere*. Det stiller så det store spørgsmål, hvad vi dag forstår ved det at være en god borger?

Den engelske professor Bernard Crick, som har været hovedmanden bag udviklingen af faget *citizenship* i de engelske skoler, definerer gode borgere på følgende måde:

”Gode borgere vil adlyde loven, men vil forsøge at ændre den med lovlige midler, hvis de finder, at den er dårlig, eller hvis de simpelthen finder, at den kunne være bedre.”¹⁰

Det lyder nogenlunde ligetil, men et par eksempler kan måske vise, at det ikke er helt så enkelt.

I artiklen *Statsborgerskab, medborgerskab og identitet* beskriver Ove Korsgaard en sag om en mand, der i 1984 kom til Danmark som flygtning og siden fik dansk statsborgerskab¹¹. Manden er muslim og føler derfor, at skulle der opstå en konflikt mellem den danske lov, og hvad koranen foreskriver, da vil han være forpligtet til at følge den muslimske lovgivning, sharia. Sagen peger på to dilemmaer.

Det ene dilemma angår forholdet mellem individets retsstatus (medlemskab) og dets identitet (tilhørsforhold). I denne sag er personens retsstatus dansk, men identitet religiøs (muslimsk), og der kan derfor opstå en loyalitetskonflikt mellem den verdslige (statens) og den religiøse (islams) lov. Ud fra et retsligt perspektiv er det ikke det store problem, for overtræder han den danske lov ved at følge sharia, har han begået en kriminel handling og kan straffes derefter. Ud fra et identitetsperspektiv er det derimod mere problematisk, for muligheden for at etablere et tilhørsforhold til et politisk fællesskab må indebære, at man i en hvis udstrækning kan

¹⁰ Crick 2000, p.6; vores oversættelse

¹¹ Se Korsgaard 2004

identificere sig med de normer og værdier, som det givne fællesskab opretholder.

Det andet dilemma ser ud som følgende: Hvad nu hvis den pågældende person ikke overtræder den danske lov, men derimod går aktivt ind i det politiske system for - ved lovlige midler - at ændre de love, han finder dårlige, fordi de strider mod sharia. Hvis medborgerskab handler om a) at forholde sig kritisk til sit lands politiske institutioner, b) konstruktivt at forsøge at ændre de love, som man mener kunne være bedre for derved c) at etablere et stærkere tilhørsforhold til det politiske (og kulturelle) fællesskab, ja så må den pågældende person vel siges at være en god borger. Dilemmaet er blot, at selvom han følger de demokratiske spilleregler og tilmed opnår flertal for sit forslag, så vil det ikke uden videre kunne gennemføres, da det muligvis vil stride mod den danske grundlov. Det er med andre ord ikke nok, at man bruger lovlige midler til at ændre lovene. For formålet skal også være en styrkelse af de demokratiske normer og værdier, som samfundet bygger på. For at komme ind til kernen i den problematik, som de to dilemmaer udstiller, er det nødvendigt at se på, hvad det egentligt indebærer, at et land er demokratisk og hvilke muligheder og begrænsninger, det giver.

Demokrati: Styreform og ideologi

Når der i dag tales om medborgerskab, indebærer det altid implicit eller eksplicit en forestilling om *demokratisk* medborgerskab. Det er derfor nødvendigt at forstå, hvad demokrati betyder og indebærer.

Demokrati er, som Mogens Herman Hansen har skrevet, blevet et absolut plusord i dag: "At kalde en forfatning for demokrati betyder først og fremmest hurra for denne forfatning"¹². At være en legitim stat indebærer nærmest per definition, at man er demokratisk, og der sættes derved næsten lighedstegn mellem "politik" og "demokrati". Begrebet demokrati henviser imidlertid til to ting. Ordet demokrati betyder folkestyre. (Demo: folk og kratein: styre). På den ene side henviser det

således til en politisk styreform, som tilsiger, at al magt stammer fra folket. På den anden side henviser det imidlertid også til en ideologi, som i det moderne demokrati fremfører frihed, lighed og tolerance som de væsentligste værdier. I dag er disse ideologiske normer ofte erstattet af menneskerettighederne. Det afgørende ved demokratiet er således forestillingen om, at et liv i frihed, lighed og tolerance bedst leves i et land, hvor de politiske afgørelser træffes gennem folkestyret.

For at blive dannet til demokratisk medborger må man derfor forstå forholdet mellem styreformen og ideologien, og det kræver, at man har indsigt i nogle grundlæggende træk ved det moderne demokrati. I det følgende har vi tematiseret nogle af de grundlæggende problemstillinger, som knytter sig til det demokratiske samfund.

- Demokrati defineres som
 - Direkte
 - Repræsentativt
- Folk defineres som
 - Demos
 - Ethnos
 - Religion
- Retslige Regler
 - Landets love
 - Menneskerettighederne
 - Organisationsretten
- Tredelingen af magten
- Forskellige opfattelser af demokrati
 - Liberalt
 - Deliberativt
 - Kommunitaristisk

Direkte eller repræsentativt demokrati

I antikkens Athen havde man direkte demokrati, hvilket betød, at alle vigtige beslutninger skulle godkendes på folkeforsamlingen. Problemet ved det direkte demokrati er imidlertid, at det egner sig bedst til mindre

¹² Hansen 2005, p.178

samfund som de græske bystater, hvor mængden af borgere er overskuelig. Skulle vi have direkte demokrati i nutidens nationalstat ville det betyde, at alle væsentlige beslutninger skulle afgøres ved folkeafstemning. Det vil næppe være hverken praktisk eller fornuftigt. Derfor er demokratiet, som vi kender det i dag heller ikke et direkte demokrati, men i stedet et repræsentativt demokrati. At demokratiet er repræsentativt betyder, at folket vælger nogen til at repræsentere sig. Danmark blev et repræsentativt, demokratisk monarki med indførelsen af juni-grundloven i 1849. Ligesom med det græske demokrati var det danske demokrati indtil grundlovsændringen i 1915 også et stærkt begrænset demokrati, hvor hverken kvinder, fattigfolk eller tyende (tjenestefolk o.a.) havde stemmeret. At afgøre hvem der tæller som folket (statsborger og medborger) er derfor en afgørelse, som har stor betydning for demokratiet.

Definition af et folk

Definitionen af folket kan ske ved henvisning til enten *demos*, *ethnos* og/eller religion. Tager man udgangspunkt i *demos*, bestemmer man folket ud fra, hvem der opholder sig i staten. Tager man udgangspunkt i *ethnos*, bestemmer man folket ud fra en fælles kultur. Tager man udgangspunkt i religion, bestemmes folket ud fra religiøs overbevisning. Bestemmelsen af hvem folket er, har afgørende betydning for demokratiet, da det fortæller, hvem der har borgerrettigheder og dermed er inkluderet i demokratiets bestræbelser på at skabe frihed og lighed. Historisk set har demokratiets frihed og lighed ofte være beholdt visse befolkningsgrupper og således ekskluderet andre. I antikkens Athen, hvor demokratiet opstod, var friheden og ligheden et privilegium for en del af de mandlige borgere, omkring 10% af den samlede befolkning. I 1800-tallets amerikanske demokrati var den sorte befolkning udelukket. I Danmark fik kvinderne først stemmeret i 1918 (da 1915 grundloven trådte i kraft), og i dag kan man vente op til 7 år på at få dansk statsborgerskab og dermed politisk medlemskab af det danske samfund. Samtidig er der ikke frihed og lighed for alle normer og værdier, men kun for de værdier, som sikrer frihed og lighed for

alle inden for rammerne af en særlig kulturforståelse, som er mere eller mindre udtalt. Eksemplet med muslimer, som kæmper for at indføre sharia, viser netop denne begrænsning. Selvom han følger spillereglerne for den demokratiske styreform, vil hans forslag falde - dels på konflikten med demokratiets ideologiske grundværdier, frihed, lighed - dels på Grundlovens kapitel 1, §4, som siger, at den evangelisk-lutherske kirke er den danske folkekirke. At være fortalere for demokratisk medborgerskab rummer derfor også en potentiel eksklusion af visse befolkningsgrupper – et forhold som stadig gør sig gældende i demokratiske samfund overalt i verden.

Menneske, folk og borger

Til det at være borger knytter sig visse regler og pligter. Definitionen af folk og borgere er derfor både inkluderende og ekskluderende. Man bestemmer, hvem der er med, og hvem der ikke er med. Imidlertid har man siden 1948 haft FNs menneskerettigheder. Disse retslige regler sigter mod at garantere alle mennesker nogle grundlæggende rettigheder, uanset hvor de bor på jorden. Med indførelsen af menneskerettighederne har alle mennesker således visse rettigheder, også selvom de ikke er en del af *folket*.

I Danmark må vi dog også fremhæve Hovedaftalen af 1899, der giver arbejdsgiverne ret til at lede og fordele arbejdet og arbejdstagernes ret til at organisere sig i fagforeninger. Denne aftale udgør stadig grundlaget for forhandlingerne på arbejdsmarkedet i Danmark. Den er med til at sikre et ligeværdigt samarbejde mellem arbejdsgivere og arbejdstagere uafhængigt af regeringen.

Tredeling af magten

Demokratiet er, som Winston Churchill sagde det, "den mindst ringe styreform" Derfor er etableringen af det repræsentative demokrati og inkluderingen af alle befolkningsgrupper under borgerrettighederne heller ikke nok til at sikre demokratiet, for også det kan forfalde gennem enkeltpersoners overtagelse af magten. Siden franskmanden Montesquieu i 1748 udgav værket "Om Lovenes Ånd", har hans princip om magtens tredeling derfor været et af de fundamentale principper i de moderne demokratier.

Montesquieus tredeling af magten i *den lovgivende, den udøvende og den dømmende magt* er ikke tænkt som et princip, der kun gælder i demokratiske samfund, men det angår et problem, som står centralt i demokratiet: Hvordan den enkelte sikres mest mulig frihed, samtidig med at man sikrer statens stabilitet. Princippet om magtens tredeling skal sikre, at al magt ikke placeres hos en person eller en institution, men derimod fordeles således, at de tre institutioner – den lovgivende, den udøvende og den dømmende – holder hinanden i skak.

Montesquieus idé fik stor indflydelse og var således en stærk inspirationskilde til, at man i 1784 i USA og i Frankrig i 1789 under sloganet frihed, lighed og broderskab indførte retslige regler, der sikrede borgernes rettigheder. Princippet fandt også vej til Danmarks Riges Grundlov af 5. juni 1953, hvor § 3 lyder:

”Den lovgivende magt er hos kongen og Folketinget i forening. Den udøvende magt er hos kongen. Den dømmende magt er hos domstolene”.

Kongen eller dronningens magt er i dag rent formel, og den udøvende magt ligger derfor ikke længere hos kongen, men hos regeringen. Folketinget laver lovene, regeringen udøver magten i overensstemmelse med lovene, og domstolene dømmer om, hvorvidt såvel nye love, gennemførelsen af eksisterende love og handlinger generelt er i overensstemmelse med dansk lov.

Forskellige former for demokrati

Selvom demokratiet i sin grundform består af en styreform (folkestyre) og en ideologi (frihed og lighed), er forholdet mellem disse to elementer ikke altid den samme, og tolkningen af ideologiens grundelementer, frihed og lighed, bliver ofte vægtet forskelligt. Forskellen knytter sig i særlig grad til spørgsmålet om individets involvering i samfundets fællesanliggende og samfundets ret til at gribe ind i individets. I nutidige diskussioner skelner man

derfor ofte mellem følgende tre opfattelser af demokrati:

Liberalisme

Det liberalistiske¹³ demokrati eller frihedsdemokratiet tager udgangspunkt i, at staten skal blande sig mindst muligt i borgernes liv og levned. Der er dog nogle universelle rettigheder, alle skal indordne sig under, f.eks. menneskerettighederne, og man sikrer ved hjælp af den kapitalistiske markedsøkonomi, at der ikke er underskud på statens finanser. Stridigheder løses gennem jura. I den liberale stat kan folket både defineres ud fra demos, ethnos og religion.

Det er endvidere statens opgave at forsvare statsborgerne mod overgreb fra fremmede magter.

Kommunitarisme

Kommunitarismen opstår i slutningen af 1970erne som en reaktion på, hvad mange ser som liberalisternes og deliberalisternes manglende sans for betydningen af ”samfundet” (*community*) i forhold til frihed og lighed. Det kommunitaristiske¹⁴ demokrati eller fællesskabsdemokratiet tager udgangspunkt i, at den republikanske stat skal afspejle borgerne som en forening af forskellige værdifællesskaber: Protestantiske, ateistiske, jødiske, muslimske, og mange flere. I den kommunitaristiske stat defineres folket ud fra demos, og der lægges vægt på, at folket er patriotisk overfor forfatningen. I privatlivet og inden for det værdifællesskab, man tilhører, kan man mene hvad som helst, når blot det ikke er brud på forfatningen. De forskellige værdifællesskaber er i princippet ligestillede, og der lægges vægt på, at stridigheder løses gennem samtale og jura. Valg af repræsentanter til de folkevalgte forsamlings og øverste poster i samfundet udtrykker samtidig en fornyet bekræftelse af forfatningen, og det værdigrundlag den kommende regering er forpligtet overfor. I det kommunitaristiske demokrati spiller værdierne i princippet en større rolle end økonomien. For kommunitaristerne er det afgørende, at

¹³ Det latinske liber betyder fri.

¹⁴ Det latinske ord communis betyder fælles.

der eksisterer en stærk fællesskabsfølelse i samfundet. Det kapitalistiske samfund og de frie markeds kræfter er dog centrale værdier. Endelig er det statens opgave at forsvare statsborgerne mod ydre overgreb.

Deliberalisme

I det deliberative¹⁵ demokrati eller samtalestaten når regeringen og de folkevalgte forsamlinger frem til fælles beslutninger gennem en procedural samtale¹⁶. Dvs. at politikerne anerkender, at samtalen skal følge bestemte procedurer, der bl.a. tager afsæt i, at det bedre argument forpligter de fælles beslutninger, der træffes af de politiske organer. Den deliberative stat er en idealstat, der endnu ikke er fuldt ud realiseret. Det kan være en republik eller som i Danmark et repræsentativt kongedømme. Folket defineres ud fra demos, og der lægges vægt på, at folket er patriotisk overfor forfatningen. Den deliberative stats mål er velfærdssamfundet, hvor alle borgere er sikrede rimelige arbejds- og livsbetingelser hele livet igennem. Som hos liberalisterne hyl-des menneskerettighederne. Politikerne hylder en social-liberal model, der tager afsæt i det kapitalistiske samfund, men de fri markeds-

kræfter trimmes, så bruttonationalproduktet bliver til gavn for alle og sikrer de svagest stillede, så få har for meget og færre for lidt. Også i denne udformning af demokratier er det statens opgave at forsvare borgerne mod ydre overgreb.

Med minimalt medborgerskab forventes et minimum af deltagelse fra det enkelte individs side, mens det forholder sig omvendt med det maksimale medborgerskab hos kommunitarismen. Skalaen er et simpelt redskab til at afgøre, hvor man placerer sig på det demokratipolitiske spektrum, og har man fundet sin placering, kan man derefter bruge den politiske filosofi til at forstå svagheder og styrker, udfordringer og farer ved ens egen eller andres forståelse af medborgerskab. Den danske tradition for medborgerskab, med dens kobling af borgeren og *medmennesket*, placerer sig ofte et sted mellem kommunitarismen og det deliberative demokrati. Det kan derfor være vigtigt at være opmærksom på, at liberalisme ikke er uforeneligt med forestillingen om medborgerskab – den forsvare blot en anden regulering af forholdet mellem stat og individ.

De tre forskellige demokratiopfattelser kan indsættes på en akse, som repræsenterer en bevægelse fra, hvad man kan kalde *minimalt medborgerskab* til *maksimalt medborgerskab*:

Figur 1:



¹⁵ Det engelske to deliberate kan oversættes til at overveje bevidst. Der er altså i vores tilfælde tale om en velovervejet bevidst samtale, hvor det bedste argument bliver afgørende for argumentationens udfald

¹⁶ Se Habermas 2006

Demokrati og civil ulydighed

I afsnittet "Medborgerskab i det 21. århundrede" tog vi udgangspunkt i Bernard Cricks definition af den gode borger. Hans definition lød:

"Gode borgere vil adlyde loven, men vil forsøge at ændre den med lovlige midler, hvis de finder, at den er dårlig, eller hvis de simpelthen finder, at den kunne være bedre".¹⁷

Denne definition af gode borgere forudsætter, at det demokratiske samfunds institutioner fungerer, og at det politiske apparat forvalter sin magt i overensstemmelse med f.eks. menneskerettighederne. I både ældre og nyere tid er der imidlertid talrige eksempler på, at det ikke altid sker. Respekt for det enkelte menneskets ret til frihed, lighed og lykke følger således ikke automatisk af en demokratisk forfatning eller politikeres påberåbelse af demokratiske værdier. Det stiller spørgsmålet, hvad man gør, når samfundet ikke lever op til de demokratiske værdier, og der ikke er mulighed for at ændre situationen med lovlige midler her og nu. Er civil ulydighed i sådanne tilfælde en del af det at være en god medborger? Kan man være en god borger uden at følge loven? Eller for nu at formulere det i et nutidigt uddannelsesvokabular: Er civil ulydighed en medborgerskabskompetence.

I essayet *Civil Ulydighed* fra 1849 skriver Amerikaneren Henry D. Thoreau:

"Efter min mening skal vi være mennesker først og dernæst undersåtter. Det er ikke ønskværdigt at opøve respekt for loven i samme grad som for samvittigheden. Min eneste forpligtigelse er til enhver tid at gøre, hvad jeg finder ret og rigtigt."¹⁸

Thoreaus essay var affødt af hans modstand mod den amerikanske invasion af Mexico og landets stadige undertrykkelse af den sorte

befolkning gennem slaveriet. I dag kunne et eksempel på civil ulydighed være de mennesker som, vel vidende at de bryder loven, vælger at skjule flygtninge, som er blevet udvist af landet. Her står samvittigheden over loven - i øvrigt på samme måde, som det gør for muslimer, som vil følge sharialovgivning. Et mindre radikalt, men for efterskolen mere aktuelt eksempel, kunne være elever, som obstruerer morgensang, eller fællestimer, fordi de mener, at timerne er udtryk for skolens indoktrinering af bestemte værdier. Mere radikale eksempler kunne være revolutionære samfundsomstyrtende tiltag: Hvornår er revolutionære tiltag et udtryk for politiske frihedsbevægelser, og hvornår er de kriminelle? Med hvilken ret følger man loven, og med hvilken forbryder man sig mod den?

Samvittigheden og loven – den indre og ydre domstol

Forholdet mellem samvittigheden og loven er et af den politiske tænkings grundlæggende problemer: Kan loven legitimere, hvad jeg gør, eller giver samvittigheden mig ret og pligt til at bryde loven? Love bliver etableret præcist for at undgå, at den enkelte gør sig til dommer, og ophævelsen af dette forhold med henvisning til samvittigheden er derfor et af den politiske tænkings mere prekære spørgsmål. Til at belyse problemstillingen kan den tysk-amerikanske filosof, Hannah Arendts reportage fra nazisten Adolf Eichmanns retsag i 1961 være oplysende. Eichmann stod for administrationen af nazisternes udryddelseslejre under 2. verdenskrig, og da han blev fanget og stillet for en israelsk domstol i 1961, ville mange gerne portrættere ham som indbegrebet af dæmonisk ondskab. Arendts pointe var imidlertid, at Eichmanns handlinger ikke var et udtryk for rendyrket ondskab; de var i højere grad udtryk for tankeløshed og en manglende evne til at skelne legalitet fra moralitet, lovens ord fra samvittighedens. Arendt kaldte sin bog om Eichmanns retsag for *Ondskabens banalitet*. Hermed understregede hun, at Eich-

¹⁷ (Crick 2000, p.6; min oversættelse").

¹⁸ Thoreau 2005, p.31

mann netop ikke var kendetegnet ved bevidst ondskab og jødehad, men derimod af en total mangel på omtanke og evne til at sætte sig i de andres sted; hans ondskab var ganske enkelt banal, hvilket gjorde den så meget desto mere uhyggelig. Det implicerer nemlig, at enhver kan begå onde handlinger som følge af tankeløshed. Eichmann gjorde sig skyldig i den selvforskyldte umyndighed, som Kant kritiserede i *Hvad er oplysning?*, fordi han udviste en "manglende evne til at bruge sin egen forstand uden en andens ledelse".

Et enkelt eksempel fra nyere tid på én, der ikke blot udviste tankeløshed, men derimod af samvittighedsmæssige årsager forbrød sig mod loven og således begik civil ulydighed, er efterretningsofficeren Frank Grevil. I forbindelse med debatten om grundlaget for krigen mod Irak udleverede Grevil, som var officer i Forsvarets Efterretningstjeneste, en række hemmeligstemplede dokumenter, som såede tvivl om regeringens argumentation for at gå i krig mod Saddam. Ifølge systemet begik Grevil en kriminel handling. For andre var han derimod forkæmper for ytringsfriheden og blev set som "den lille mand mod systemet". Vi skal her ikke tage stilling til Grevils gerning, men blot bruge den som illustration af problematikken.

Fra sociale vaner til politiske principper

Hele denne diskussion om godt medborgerskab og grænserne for civil lydighed viser, at vi ikke på forhånd kan sige, hvad idéen om den gode borger indebærer. Situationen og intentionen må tages med i betragtning. Præcist derfor er det vigtigt, at dannelse til medborgerskab udvikler individets evne til at forholde sig kritisk til egne og andres holdninger og normer i forhold til det politiske fællesskab. Idéen om *den gode borger* skal derfor ikke forstås som forestillingen om en person, der har de rigtige meninger og de rigtige holdninger. Det handler ikke om politisk korrekthed. I stedet må idéen om den gode borger siges at være et forsøg på at indfange forestillingen om en person, som forstår sit samfunds principper og kan agere reflekteret i relation hertil. Når vi her ikke definerer det nærmere, skyldes det et forhold, som er omtalt tidligere: At definitionen af, hvem der tæller som folket, eller *den gode borger*, ikke er et uskyldigt foretagende, men derimod rummer stærkt ekskluderende mekanismer. Det, man dog kan pege på, er, at forståelsen for samfundets principper må forudsætte en forståelse for kernen i, hvad vi har kaldt *den politiske kultur*. Det bringer os frem til det, man kan kalde den politiske handling og holdning i det demokratiske samfund.

Til dagligt lever vi i omgang med andre mennesker, og det meste af tiden foregår denne omgang nogenlunde uproblematisk. Vi er ikke nødvendigvis særlig bevidste om, hvordan vi handler, og hvorfor vi gør det. Vi gør "som vi plejer", og så længe andre også gør "som de plejer", er der ikke de store problemer. Det handler om at udvise passende adfærd. Idéhistoriker og rektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Lars-Henrik Schmidt, har beskrevet denne sociale omgangsform som en ikke artikuleret konflikt baseret på enigheden om ikke at være uenige. Hermed mener han, at selvom vi muligvis har vidt forskellige idéer om, hvad et godt liv er, og hvorledes samfundet skal indrettes, så er vi enige om ikke at skabe en konflikt på den baggrund. Denne enighed om ikke at skabe en konflikt bygger bl.a. på en fælles kultur. Vi kender de uskrevne regler for sociale omgangsformer og deler nogle grundlæggende



værdier. Der er så meget, vi er enige om, at vi ikke behøver at artikulere konflikterne.

At der er grundlag for konflikt er imidlertid en af årsagerne til, at vi ikke bare lever i et socialt fællesskab, men derimod har indrettet os i et politisk fællesskab, styret af love og regler. Under nutidige forhold - hvor multikulturalisme og globalisering sætter den enhedskultur under pres, som muliggjorde enigheden om ikke at være uenig - bliver forståelsen for det politiske fællesskabs regler vital. Konflikterne artikuleres, og når det sker, må de i visse tilfælde håndteres politisk.

Den politiske kultur

Hvis den politiske kultur i demokratiet angår håndteringen af konflikter gennem diskussionen, så må der i hjertet af det demokratiske samfund ligge:

- Viljen til at artikulere konflikter, når det bliver nødvendigt pga. konfliktens form,
- Viljen til at forsøge at løse konflikterne politisk gennem diskussionen for, på den måde at nå til en afgørelse.

Den politiske konflikt angår principielle problemer, og derfor kan man ikke bare henvise til, hvad man plejer at gøre. Politik handler ikke om generelt accepteret adfærd, men om principper for hvordan man bør handle. Ideelt set kræver en sådan diskussion, at man har sat sig ind i den pågældende sag, at man evner og er villig til at fremføre saglige argumenter, og at man er villig til at lade sig overbevise af andres saglige argumenter. I praksis er sagen dog noget mere kompliceret. Ser man på dagens politiske debat, er målet ikke kun at nå frem til den sagligt set bedste løsning. Politikere vil genvælges, og derfor benytter man fokusgrupper, spindoktorer o.a. til at fremstille sine argumenter på bedst mulig vis og således, at de taler til den størst mulige befolkningsgruppe. At være medborger kræver derfor ikke blot indsigt i sagen og vilje til saglig diskussion. Man må også forstå det politiske spil, herunder se på hvilke motiver en person har, og hvilke retoriske midler han eller hun bruger til at fremføre det. Udfordrin-

gen for en moderne idé om medborgerskab går blandt andet på at finde ud af, hvor det politiske er på vej hen, og hvad det betyder for måden, det politiske udspiller sig på.

Griber vi igen tilbage til Klafkis dannelsesbegreb, så er pointen, at dannelse til medborgerskab ikke blot indebærer en forståelse for den politiske handling og en vilje til at udføre den; det kræver også en mængde specifik viden (material dannelse) og en opøvelse af nogle bestemte færdigheder (formal dannelse). Pointen er blot, at hvis de demokratiske kompetencer man udvikler gennem den materiale og formale dannelse, skal lede til en egentlig sans for den politiske kultur, så kræver det, at de kobles med en række kategoriale indsigter i det politiske. Det er nogle af disse kategoriale indsigter, vi har forsøgt at formidle i det foregående for på den måde at skrive os ind på kernen af dannelse til demokratisk medborgerskab. Vi har i vores gennemgang af de grundlæggende temaer inden for medborgerskab og demokrati bestræbt os på at gøre vores beskrivelser eksemplariske, således at de netop fremstiller nogle af de grundlæggende problemstillinger og udfordringer, der knytter sig til projekt medborgerskab i det 21. århundrede. I et forsøg på at afgrænse og definere medborgerskab med henblik på at kunne formulere grundlaget for et fag, har vi i særlig grad lagt vægt på medborgerskab som et politisk begreb, og har i den sammenhæng forsøgt at belyse både de positive og negative konsekvenser, det kan have at genoplive den politiske dannelse af folket.

Om man vil tage udgangspunkt i den forståelse af medborgerskab, vi her har lagt frem, er imidlertid op til den enkelte skole.

I det følgende skal vi se på, hvordan man har gjort det på Baunehøj Efterskole.

3. DEL: MEDBORGERSKABSKLASSEN PÅ BAUNEHØJ

På Baunehøj Efterskole har man i skoleåret 2005-06 eksperimenteret med at indføre faget medborgerskab som en obligatorisk del af undervisningen. Som led i introduktionen til idéen om dannelse til demokratisk medborgerskab, ønskede man fra Efterskoleforeningens side at få en beskrivelse og evaluering af Baunehøjs eksperiment. I det følgende skal vi derfor give en sådan beskrivelse og evaluering af Baunehøjs medborgerskabsundervisning. Formålet med beskrivelsen og evalueringen er dels at vise, hvorledes man rent praktisk har grebet tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen an, dels at diskutere, hvilke mulige "døre" Baunehøj Efterskoles tilgang åbner og lukker i forhold til faget medborgerskab. Evalueringen går derfor ikke på det didaktiske, men derimod på de udfordringer og problemer, som Baunehøj stod overfor i forsøget på at forstå, planlægge og gennemføre undervisning i medborgerskab. Evalueringen bygger på de begreber og kategorier, vi har introduceret i det foregående, og det er vel at mærke begreber og kategorier, som underviserne på Baunehøj ikke har været bekendt med. Derfor ser vi heller ikke på, om skolen har gjort det "godt eller skidt". I stedet er vi interesseret i at belyse nogle af de muligheder og problemstillinger, der er opstået som følge af skolens måde at organisere og gennemføre undervisningen på.

Baggrunden for beskrivelsen er tre besøg på Baunehøj af Mattias Andersson. Besøgene er foretaget i februar-marts måned i forbindelse med projektførløbet "Mit Danmark", som er det sidste af 5 forløb i faget medborgerskab. Desuden har vi studeret skolens dagbog for faget.

Fagets formål og opbygning

Baunehøj Efterskole har formuleret følgende mål for faget medborgerskab:

- At fremme elevernes viden om demokrati, indsigt i demokratiets

grundlæggende værdier og værdidilemmaer, samt evne til at agere og være aktive medborgere.

- At udforme en pædagogisk hermeneutik om, hvordan man tilegner sig et stof i aktuel sammenhæng, og hvad man må kræve af et sådan indhold i en globaliseret verden.
- At tilstræbe en undervisning, der ikke alene kan få betydning for de unge men også for efterskoleformen ved at være et bidrag til en nyfortolkning af folkeoplysningsbegrebet og almen-dannelsen.

Med udgangspunkt i disse tre mål har faglærergruppen udviklet undervisningen i medborgerskab gennem følgende 5 forløb:

- 1) Gruppespørgsmål
- 2) Stamtræ
- 3) Ideologier og partier
- 4) Kommunalvalg + politiske partier
- 5) Mit Danmark

Da vores observationer kun dækker det femte og sidste forløb, "Mit Danmark", har vi brugt forstander Uffe Raahedes beskrivelse af undervisningen i efteråret 2005, altså opstarten på faget og ca. ½ års tid, før vi besøgte skolen. Beskrivelsen er hentet fra hans bog *Grundtvig, Efterskolen & Medborgerskabet – en introduktion*. Uffe skriver her:

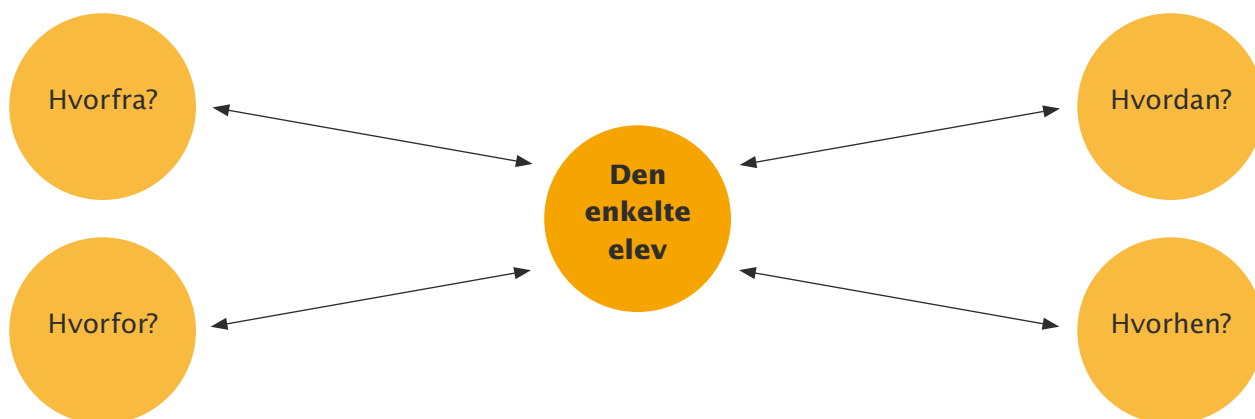
"I august 2005 føjede vi faget *medborgerskab* til skolens fagrække. Faget skulle hjælpe til med at afklare spørgsmålet: "Hvad der skal til for at holde sammen på et samfundsmæssigt fællesskab i en verden under konstant forandring?"

Vi har sat os som mål at ville fremme elevernes viden om demokrati, indsigt i demokratiets grundlæggende værdier og værdidilemmaer samt fremme deres

evne til at agere og være aktive medborgere. Vi mener, at det er afgørende for udviklingsarbejdet af et nyt medborgerskabsfag, at den enkelte ikke alene får viden og indsigt, men også erkender egen afhængighed af det demokratiske fællesskab. Demokratisk (ud)dannelse

- hvordan den så måtte finde sted – har ud over teori, viden, indsigt og kritisk forholden sig også en eksistentiel side, der fordrer handling, medleven, engagement og medansvar. I den allerførste medborgerskabstime så eleverne en lille oversigt:

Figur 2:



Eleverne skulle opfatte sig selv som stående midt i krydset mellem de fire ord, og den første undervisning gik ud på at finde ud af *hvorfra?* Eleverne skulle finde deres egne rødder ved at udarbejde et stamtræ tilbage til deres oldeforældre. Snart smykkede de mange stamtræer skolens samlingsaal "Udsigten", og vi fik gennem elevernes arbejder og fremlæggelser indsigt i generationers baggrund, erhverv og slægtskab tilbage fra det moderne gennembruds tid til vore dage. Ingen, omend baggrunden var nok så broget eller tragisk, kan løbe fra sin sammenhæng.

I den næste fase af medborgerskabsfaget handlede om *hvordan?* – om Danish design, ideologier, de politiske partiers udvikling, Folketingets partier, styreformer, det danske demokrati, grundloven, magtens tredeling, den uformelle magt, kriminalitet og domstole. Denne mere traditionelle del blev suppleret med undervisning i kommunalreformen, det nye Danmarkskort og et arbejde med elevernes nye hjemkommuner samt kommunalvalget, hvor eleverne måtte organisere sig i

politiske partier og forberede sig på at argumentere for eller imod forskellige emner.

Samtidig med de to første faser indgik ordet *hvorfor?* i undervisningen gennem afdækning af en række aktuelle brændpunkter og dilemmaer. Konflikten mellem Israel og palæstenserne, uroen i Paris' forstæder blev fra - "at det kunne ikke ske her"-holdning - til alvorlige og vedkommende spørgsmål i undervisningen.

Det sidste begreb *hvorhen?* tog udgangspunkt i en række spørgsmål, der gik som ringe fra den enkeltes egenskaber, over fællesskab, medborgerskab, verdensborgerskab og ud i en ukendt global fremtid.

Det personlige plan:

- Hvad giver dig mest energi (gør dig glad)?
- Hvad provokerer dig (gør dig vred)?
- Hvad kan gøre dig utryg (gør dig bange)?
- Hvilke værdier værdsætter du hos et andet menneske?
- Hvordan skal din familie fungere, når du bliver voksen?
- Osv.

Det kulturelle plan:

- Hvad skal der til for at være dansk?
- Hvad er det gode ved at bo i Danmark?
- Hvad er det dårlige ved at bo i Danmark?
- Har kulturer forskellige værdiopfattelser?
- Skal kultur samle eller adskille?
- Osv.

Det politiske plan:

- Hvilke konflikter i verden er mest vedkommende for dig?
- Hvad skal der til for at løse disse?
- Osv.

Det kosmopolitiske plan:

- Hvad er et godt liv?
- Hvad er et retfærdigt samfund?
- Hvordan ser samfundet ud om 10 år med hensyn til
 - terror?
 - integration?
 - religioner og folkekirke?
 - folkeskolen?
 - velfærd?
 - miljø?
 - teknologi?

Undervisningen i denne del af faget havde til formål både at fremme den enkeltes frie myndiggørelse som individ og fremme en fælles udvikling. Den enkelte måtte undersøge og overveje forskellige alternativer, vælge mellem det gode og det rette, være valget bekendt og bruge dette valg som handling i konkrete situationer eller lagre valgene som erfaring.¹⁹

Det var således med udgangspunkt i ovenstående forløb, som Uffe Raahede skitserer i sin bog, at det senere forløb "Mit Danmark" blev til.

Arbejdstemaet: Dit og mit Danmark

Projektet "Mit Danmark" løb af stablen i perioden fra 7/2 til 21/3 2006. Formålet med projektet var: "At møde et mangfoldigt udsnit af den danske befolkning. Give et billede af deres forskellige opfattelser af hvad det er at

være dansk." Eleverne skulle således vælge en gruppe mennesker eller enkeltpersoner, som de ønskede at interviewe om, hvad det vil sige at være dansk.

Med udgangspunkt i de 3 spørgsmål i trekanten (figur 3 side 27) skulle eleverne udvælge repræsentanter fra en bestemt befolkningsgruppe (søjlen til højre), som de ville spørge om, hvad det vil sige at være dansk. Svarene kunne opnås gennem forskellige genrer (søjlen til venstre). I løbet af elevernes forberedelsesfase blev de 3 spørgsmål suppleret med yderligere 5 spørgsmål, således at eleverne til sidst havde følgende 8 spørgsmål, som de skulle tage udgangspunkt i:

- 1) Hvad er en dansker?
- 2) Hvordan bliver man dansk?
- 3) Hvad vil det sige at være medborger, eller hvad kræver det? (Borgerpligter)
- 4) Hvornår føler du dig som (en ordentlig) medborger?
- 5) Hvis man ikke er medborger, er man så modborger?
(I så fald: Hvad er en modborger?)
- 6) Hvad holder os sammen som folk?
 - På det kulturelle område?
 - På det politiske område?
- 7) Er der forskel mellem at forstå hinanden og at acceptere hinanden?
- 8) Kræver demokratiet enten det ene eller det andet eller begge dele?

Forberedelse

I løbet af medborgerskabstimerne fra den 7/2 og frem til den 10/3, hvor de skulle ud og interviewe de udvalgte personer, arbejdede eleverne med at forberede deres interviews. Forberedelsen gik primært på to elementer. Først skulle eleverne overveje de praktiske sider af projektet: Hvem skal I tale med? Hvordan får I fat på dem? Hvor og hvornår skal mødet foregå? Hvem er kontaktperson? Hvad skal I snakke om? Dernæst blev eleverne introduceret til spørgeteknik og til "den gode samtale". Med udgangspunkt i de praktiske overvejelser og instruktionen i god spørgeteknik øvede eleverne sig ved, at en fra hver

¹⁹ Raahede 2006, pp.124-7

Figur 3. Følgende model blev brugt til at introducere projektet:



DEMOS

Folket som et **politisk begreb**.

Folket er suverænt, sin egen lovgiver.

Grundloven 1849 er en samfundspagt, der præciserer det politiske fællesskabs rammer og regler (magtens tredeling, rettigheder og pligter)



ETHNOS

Folket som et sprogligt og **kulturelt begreb**. Folket er noget "ægte", "naturligt", "nationalt". Folkets kultur ses i dets sprog, historie, traditioner, tro, mentalitet osv.

gruppe gik over i en anden gruppe og spillede en tilfældig person, som den pågældende gruppe skulle interviewe.

Den 10/3 var eleverne ude at foretage deres interviews. Herefter havde de den 14/3 til at forberede deres fremlæggelse af interviewet. En central del af forberedelsen var at skrive en god historie om deres møde med folk og steder.

Fremlæggelsen den 21/3 tog udgangspunkt i de forberedte historier. I grupper stod eleverne frem foran de andre og oplæste og fortalte om deres møder. Én gruppe, som havde interviewet gymnasieelever, gengav interviewet ved at lade hver person i gruppen spille en af personerne i interviewsituationen; en anden gruppe, som havde interviewet en præst, sam-

menfattede mødet ved, at personerne i gruppen på skift gav deres del af beretningen; en tredje gruppe, som havde interviewet børn i 1. klasse, havde skrevet deres møde om til et eventyr. Efter hver fremlæggelse var der mulighed for at stille spørgsmål til gruppen.

Møde med lærerne

I løbet af projektforløbet mødtes Mattias Andersson to gange med lærergruppen. Følgende er en kort sammenfatning af diskussionerne fra disse møder.

1. møde den 7/2:

Efter introduktionen til projektet den 7/2 mødtes Mattias Andersson med lærergruppen. På mødet diskuteredes formålet og formen

på projektet. Lærergruppen forklarede, at grundidéen med projektet var, at eleverne efter første semesters teoretiske undervisning skulle ud og afprøve medborgerskab i praksis. Derfor lå vægtningen af projektet især på, at eleverne skulle "gøre noget", og at de skulle have "en på opleveren" i mødet med andre menneskers liv og holdninger om det at være dansk. Samtidig var tanken imidlertid også, at projektet kunne lede frem til en praktisk erfaring af forholdet ethnos-demos (identitet/kultur-politik); at eleverne efterfølgende i egne spørgsmål eller de opnåede svar kunne arbejde med at identificere spørgsmål og svar, som tog udgangspunkt i henholdsvis det kulturelle og det politiske. De mere instrumentelle aspekter som interviewteknik o.a. blev i høj grad set som en naturlig del af projektet, men ikke som det bærende element. På den baggrund blev fokus for mødet følgende tre problemstillinger:

- Forholdet mellem teori og praksis, kvalificering og oplevelse, refleksion og aktion. Dvs. var formålet med projektet at eleverne skulle have "en på opleveren", eller ville man i højere grad arbejde med, at de i projektet erhvervede sig en række kompetencer inden for spørgeteknik, samt en bedre teoretisk forståelse for de temaer, som dukkede op?
- Er danskhed det samme som medborgerskab? Projektets tema er, som titlen antyder, danskhed, og kombineret med spørgsmålet om "sammenhængskraft trods forskellighed" rejser det nogle spørgsmål angående betydning af medborgerskab. Er medborgerskab et spørgsmål om danskhed, dvs. er det fundamentalt knyttet til identitetsspørgsmålet? Eller kan man være medborger uden på nogen måde at føle sig dansk?
- Sammenhængskraft trods forskellighed. Denne grundformulering gik igen, flere gange i løbet af mødet: Når vi har fundet ud af, at vi er forskellige, hvad er det så alligevel,

vi har sammen, og som kan sikre samfundets sammenhængskraft? Det er om noget skolens mantra og motto for medborgerskabsfaget.

Idéen om sammenhængskraft trods forskellighed blev understreget igen, da lærergruppen mødtes uden Mattias den 10/3. På dette møde skulle de, mens eleverne var ude af huset for at lave deres interviews, diskutere hvad de egentlig så som kernen i medborgerskabsfaget. De kom frem til følgende tre grundtemaer eller fundamentale kendsgerninger:

1. Tidens endelighed (dvs. erfaringen af at vor tid på jorden er afmålt).
2. Virkeligheden er fundamental usikker.
3. Mennesket er henvist til hinanden = Vi er hinandens nødvendighed = Mennesket griber ind i hinanden = Mennesket er kun noget i kraft af hinanden.

2. møde den 21/3:

På mødet den 21/3 diskuteredes dels erfaringerne med projekt "Mit Danmark", dels de tre fundamentale kendsgerninger, som lærerne formulerede på deres møde den 10/3.

Erfaringerne fra projektet var i udgangspunktet positive. Eleverne havde taget opgaven til sig, og deres interviews og fremlæggelser havde bragt en del af de problemstillinger i spil, man fra lærernes side havde håbet på. Det betød også, at man nu kunne bruge projektet i den videre undervisning, hvilket der havde været en vis usikkerhed om ved projektets start. Som lærergruppen påpegede, havde de i høj grad måttet opfinde faget undervejs og således gribe de bolde, som de selv og eleverne fik sat i spil. Det havde derfor været svært at lave "eksemplarisk undervisning", fordi faget til dels blev opfundet undervejs. Som en af lærerne udtrykte det, med en omskrivning af Kierkegaard: "Undervisningen foregår forlæns, men må forstås baglæns."

Den helt grundlæggende årsag til, at man har måttet undervise forlæns, men forstå baglæns, har været, at man ikke lagde ud med en klar beskrivelse af faget og dets kernefaglighed. Det var, som lærerne selv påpegede, symptomatisk, at de først to tredjedele inde

i forløbet faktisk fik sat sig ned og defineret fagets kerne i form af de tre fundamentale kendsgerninger. Medborgerskab har været et nyt fag både for eleverne og for lærerne.

I den videre diskussion af de tre kendsgerninger blev det imidlertid også klart – i det mindste for en udenforståendes synspunkt – at de tre kendsgerninger langt fra er tilstrækkelige til at afgrænse, hvad fagets kerne er. Som Mattias Andersson påpegede, så glimrer medborgerskabsdannelsens politiske dimension ved sit fuldstændige fravær, og med det beskrevne udgangspunkt kan alt fra førstehjælpskurser og brandslukning, over indsamling af skrald til studier af politisk filosofi falde ind under kategorien medborgerskabsdannelse. Som det dog blev fremhævet på mødet, var det i første omgang afgørende, at lærergruppen overhovedet havde fået sat ord på deres forestillinger om fagets formål. De er stadig i en opstartsfasen, og præciseringen af faget må komme over tid.

På trods af de problemer, som har fulgt af arbejdsprocessen, var der derfor også bred enighed om, at faget har haft en positiv effekt, både på livet på efterskolen og på elevernes forståelse af den verden, de lever i. Lærerne pegede således bl.a. på følgende positive momenter ved faget:

- At det giver en ramme og et vokabular til at problematisere både de tre grundlæggende kendsgerninger formuleret ovenfor, og de specifikke og generelle problemer om at leve sammen, som erfares på efterskolen og i det omkringliggende samfund.
- At eleverne får indsigt i det samfund, de lever i og får mod på at deltage i den samfundsmæssige debat. De føler sig simpelthen bedre klædt på.

Mattias Andersson mødtes også med en gruppe elever den 21/3 for at høre om deres oplevelser af faget. De udpegede følgende positive momenter ved faget:

- At de har fået skærpet opmærksomhed på samfundsdebatter. Som en af eleverne sagde, så kan efterskolelivet godt være lidt afsondret fra resten af verden.

- Større forståelse og mulighed for at deltage i politiske debatter.
- Interesse for politik: Flere elever har som følge af timerne i medborgerskab meldt sig ind i politiske ungdomspartier.
- Faget har været en generel øjenåbner.

Samtidig pegede eleverne dog også på, at der til tider har manglet sammenhæng mellem de enkelte forløb, og at ikke alle forløb har været lige åbenlyse ”medborgerskabsforløb”.

Evaluering af Baunehøjs medborgerskabsundervisning

I afsnittet ”Medborgerskabsundervisningens tre ben” pegede vi på følgende tre elementer, som faget efter vores opfattelse må indeholde: 1) Det formelle curriculum, hvor eleverne får en teoretisk viden om, hvad demokratisk medborgerskab indbefatter, 2) forholdet mellem eleverne og skolens kultur, dvs. i hvilken udstrækning er der etableret en demokratisk struktur og kultur på skolen, som eleverne kan deltage i? - Og 3) forholdet til den nære og fjerne omverden: Forholder eleverne sig til omverdenen, og agerer de i den?

Ser man på Baunehøjs undervisning og hverdag, opfylder skolen alle tre kriterier. Medborgerskabsfagets forløb 3-4 gennemgår de elementer, som hører ind under 1. ben. Med hensyn til 2. ben - forholdet mellem eleverne og skolens kultur - så har Baunehøj en tradition for såvel det, de kalder fællespønsning som egentlige fælles- og husmøder. Endelig er 3. ben opfyldt, både med alle fem forløb generelt, men i særdeleshed med projektet ”Mit Danmark”.

Maksimalt eller minimalt medborgerskab

Ser man demokratiteoretisk på Baunehøjs værdigrundlag for faget, så rummer den etiske forestilling, som klinger i skolens formulering om ”sammenhængskraft trods forskellighed”, en grundlæggende kommunitaristisk grundtone. På den skala, som vises på figur 1, side 20, placerer skolen sig i retning af et maksimalt medborgerskabsbegreb. Man har på skolen således valgt en tilgang til medborgerskab, som er klart normativ, og som fordrer, at eleverne gennem undervisningen opnår en forståelse for fællesskabets værdi.

Medborgerskab: Gentænkning af folkeoplysningen og afgrænsning af faget

Som det er beskrevet i fagets formål, tilstræber Baunehøj en undervisning i medborgerskab, som "ikke alene kan få betydning for de unge, men også for efterskoleformen, ved at være et bidrag til en nyfortolkning af folkeoplysningsbegrebet og almindelsen". Denne formålsbeskrivelse er formodentligt både den største styrke og svaghed ved skolens tilgang til faget.

Ser man på de tre fundamentale kendsgerninger, som lærergruppen formulerede som grundlaget for faget, så glimrer medborgerskabets politiske dimension som sagt ved sit fravær. I stedet formuleres tre eksistentielle vilkår, og der antydes en etik: At det gode liv består i at erkende menneskets udleverethed til hinanden i den korte tid, vi er givet på jord.

Ud fra forestillingen om at medborgerskab er videreudvikling eller genfortolkning af folkeoplysningen, giver det sådan set meget god mening ikke at afgrænse faget. Medborgerskab angår ganske enkelt efterskolens grundlæggende eksistensberettigelse og sigte: At ruste eleverne til livets mange facetter. I et sådan perspektiv er medborgerskab en gentænkning af Grundtvigs læring for livet med det særlige fokus, at *læring* for livet i det 21. århundrede må tage udgangspunkt i en god samfundsforståelse.

Ud fra intentionen om at skabe et egentligt fag i medborgerskab er det imidlertid mere problematisk, for her bliver det, som nævnt tidligere, noget nær umuligt at afgrænse faget. Efterskolerne står derfor overfor en diskussion om, hvilken rolle medborgerskab kan spille for såvel efterskolernes selvforståelse som i efterskolernes udbud af undervisning. Vores anbefaling går på, at man nok kan tænke medborgerskab som en gentænkning af folkeoplysningen og således lade det gennemsyre hele efterskolens virke, men at der tillige må kræves *en afklaring af fagets kerne*. Vi har i denne publikation lagt op til, at medborgerskab afgrænses som et fag, og at dette fags kerne består i opdragelse og uddannelse til indsigt og deltagelse i den *politiske kultur*. Når vi har valgt denne tilgang, skyldes det to forhold.

For det første hænger det sammen med en problemstilling, som vi diskuterede i indled-

ningen. Her påpegede vi i diskussionen af Per Schultz Jørgensens fremstilling af demokratiet, at demokrati bliver umuligt at afgrænse, når det bliver gjort til et spørgsmål om praktiseringen af demokratiets ideologiske værdier, dvs. at demokrati opfattes som en livsform. Derfor: Hvis medborgerskabsfaget har til opgave at forvalte efterskolens tradition for folkeoplysning ved at opdrage, uddanne og danne eleverne til fremtidige demokratiske borgere, så må en sådan opgave forvaltes gennem en afgrænsning af, hvad der er demokrati og dermed medborgerskabets kerne. De tre eksistentielle kendsgerninger, som lærergruppen på Baunehøj udpeger som udgangspunktet for undervisningen, kommer i et teoretisk perspektiv til at definere, hvad demokratiets frihed og lighed skal bruges til, men de giver ingen afgrænsning af faget. Undervisningen bliver begrundet i en etik eller ideologi, og hvis det bliver det eneste udgangspunkt, så bliver afgrænsningen umulig. Derfor er man nødt til at definere forholdet mellem ideologi og styreform, og vores forslag er, at dette forhold kommer frem i opdragelsen til og undervisningen i den politiske kultur.

Den anden årsag til valget af tilgang er, at lærerne på Baunehøj i diskussionen den 21/3 gjorde meget ud af den betydning, det havde, at man pludselig fik et fag, hvor nogle ellers uartikulerede problemstillinger kunne artikuleres og diskuteres. Det stemmer også overens med en pragmatisk vurdering fra den engelske grundskole, hvor man siden 2002 har haft medborgerskab som en del af curriculum: Hvis ikke man etablerer et selvstændigt fag, får det ikke tilstrækkelig gennemslagskraft, da såvel lærernes som elevernes engagement i sagen knytter sig til fagets formalisering.

Vi har i dette hæfte ikke givet en klar opskrift på, hvorledes forholdet mellem på den ene side medborgerskab som en folkeoplysnings-tanke og på den anden side medborgerskab som et skemafag skal etableres, men vi håber at have udstukket nogle rammer, som diskussionen kan tage udgangspunkt i. Klaveret er stemt, tonen er slået an, men det er op til efterskolerne at beslutte, hvordan sangen skal synges.

REFERENCER

- Crick, Bernhard (2000): *Essays on Citizenship*, Continuum, London & New York.
- Habermas, Jürgen (2005 [1996]): *Demokrati og Retsstat*", Hans Reitzels forlag, København.
- Hansen, Mogens Herman (2005): *Det athenske demokrati – og vores*, Museum Tusulanums Forlag, København.
- Haas, Claus & Korsgaard, Ove (2003): *Introduktion til begrebet medborgerskab*, Folkehøjskolernes Forening, København.
- Jørgensen, Per Schultz (2004): *Children's Participation in a Democratic Learning Environment*, i Macbeath og Moos (red.) *Democratic Learning – the Challenge to School Effectiveness*, RoutledgeFalmer, London, pp.113-131.
- Kant, Immanuel (2000 [1784]): *Besvarelsen af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* 3. oplag, 1. udgave, Århus N: Slagmark.
- Kant, Immanuel (2000a [1803]): *Om pædagogik*, Klim, Gylling.
- Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Klafki, Wolfgang (1995). *Core Problems of the Modern World and the Tasks of Education. A Vision for International Education*, Danmarks Lærerhøjskole, Didaktikprogrammet, foredrag 04.10.1995, København.
- Klafki, Wolfgang (2001a): *Zur Frage eines zeitgemässen Bildungsbegriffs*. I: Harbsmaier, Eberhard; Schweitzer, Friedrich; Klafki, Wolfgang; Baldermann, Ingo. *Elementarisering*. Folkekirkens Pædagogiske Institut. Løgumkloster, S. 24-44.
- Klafki, Wolfgang (2001b [1985]): *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*, Klim, Århus.
- Koch, Hal (1945): *Hvad er demokrati?*, Gyldendal, København.
- Korsgard, Ove (2004): *Medborgerskab, Identitet og Demokratisk Dannelse*, DPU.
- Raahede, Uffe (2006): *Grundtvig, Efterskolen & Medborgerskabet – en introduktion*, eget forlag: Ærlig talt, Jægerspris.
- Thoreau, Henry D. (2005 [1849]): *Civil Ulydighed*, Informations Forlag, København.
- www.medborgerskab.dk



efterskolerne værdier i hverdagen