

ANBEFALET LITTERATUR

- Amnesty International (2009). *Amnestys undersøgelse af danske skolebørns kendskab til FN's menneskerettighedserklæring*. (<http://www.amnesty.dk/undervisning/artikel/undervisning/danske-skoleelever-mangler-viden-om-menneskerettigheder>)
- Cairo Declaration on Human Rights in Islam, vedtaget på de Islamic Conference of Foreign Ministers, Cairo 1990. (<http://www.refworld.org/docid/3ae6b3822c.html>)
- Den amerikanske uafhængighedserklæring, vedtaget på de tretten forenede amerikanske staters kongres, den 4. juli 1776. (<http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/historie/kilder+til+historen/den+amerikanske+uafh%C3%A6ngighedserkl%C3%A6ring>)
- Erklæringen om menneskets og borgerens rettigheder, vedtaget på den franske nationalforsamling 26. august 1789. (<http://menneskeret.dk/kilder+til+historen/den+franske+erkl%C3%A6ring>)
- FN's Menneskerettighedsudvalgs rapport om menneskerettigheder i Danmark, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- Instans for menneskerettigheder i Danmark, 2007. (<http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/historie/kilder+til+historen/den+amerikanske+uafh%C3%A6ngighedserkl%C3%A6ring>)
- Ku, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- Instituttet for menneskerettigheder i Danmark, 2007. (<http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/historie/kilder+til+historen/den+amerikanske+uafh%C3%A6ngighedserkl%C3%A6ring>)
- Jacobsen, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- Jacobson, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- København, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- Schantz, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- Simonson, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- Verdens, 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
10. december 2007. (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- (<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3ae6b3822c.html>)
- kilder+til+historen/den+amerikanske+uafh%C3%A6ngighedserkl%C3%A6ring
- Østergård, U. (2002). Menneskerettighedernes oprindelse. *Menneskerettigheder efter 2001*. KvaN, 64: 108-127.

KAPITEL 7

DEMOKRATI OG SKOLENS DEMOKRATISKE DANDELSE

EVA LINDHARDT

I folkeskolens formålparagraf finder vi både dannelses mål, der retter sig mod barnets individuelle, personlige dannelse og dannelses mål, der retter sig mod en dannelse som samfundsborger. Sidstnævnte form for dannelse kan man også kalde en dannelse til medborgerskab, hvor målet er, at eleverne gennem skolegangen tilegner sig den viden og de færdigheder, som er nødvendige for at kunne deltage i og videreføre samfundet. I et demokratisk samfund som det danske er demokratisk dannelse derfor en central del af folkeskolens formål, som det blandt andet kommer til udtryk i folkeskolens formålparagraf:

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Lov om folkeskolen, § 1, stk. 3)

Demokratisk dannelse beskrives her både som et *mål* for elevernes undervisning og et *middel*, som skal præge skolens virke, så praksis bliver præget af demokratiske idealer om frihed og lighed, og eleverne derved opnår kompetence til at kunne være aktive borgere i et demokrati. Samtidig kan demokrati i skolen udfolde sig på mange forskellige måder, som følgende cases kan vise.

Case 1

5. b har undervisning i matematik. Læreren har lige introduceret klassen for formler til beregning af areal og er ved at sætte eleverne i gang med en opgave, hvor de i grupper skal anvende formlerne. Klassen får valget mellem at blive indenfor og måle gangens areal eller gå ud på boldbanen. Ved en afstemning stemmer ni af klassens seksogtyve elever for at blive indenfor, mens fjorten stemmer for at måle arealet af boldbanen. Tre elever stemmer ikke. Læreren opsummerer resultatet af afstemningen, og da der er flertal for at måle boldbanen, beder hun eleverne om at tage deres overtøj på.

Case 2

6. u har et medieprojekt, hvor de skal optage og redigere deres egne film. I lektionen dagen før optog grupperne forskellige filmsekvenser, og i denne lektion skal de dels optage lidt mere, dels redigere sekvenserne sammen til én film. Læreren sætter klassen i gang med opgaven og går så ned til Viktor og Emilies gruppe, hvor de andre gruppemedlemmer er syge i dag. Viktor synes, det er svært at optage mere film, når de kun kan være én, der bliver filmet ad gangen. Læreren spørger, om de i stedet vil splitte op, så de hver kommer i en ny gruppe, hvor de kan være med til at optage. Både Emilie og Viktor giver udtryk for, at de synes, at det er ærgerligt ikke at bruge de filmsekvenser, som de har optaget dagen før. De bliver enige med læreren om, at de allerede har nok filmsekvenser til, at de bare kan gå i gang med redigeringen, og så kan de fortsætte arbejdet i tomandsgruppen denne lektion.

I dette kapitel sættes demokrati ind i en historisk kontekst, hvor der præsenteres forskellige syn på, hvem der udgør folket i et demokrati, og hvad det vil sige at styre. Der introduceres til forskellige former for demokrati, og hvilke syn på medborgeren der kommer til udtryk i disse, samt hvilken forståelse af den demokratiske dannelse der knytter sig til disse demokrati- og medborgerskabsbegreber. Med inddragelse af Immanuel Kant reflekteres over begrebet *myndighed*, og hvad det vil sige at danne til myndighed, og der lægges afslutningsvist op til en refleksion over demokratisk dannelse i en skolesammenhæng.

HVAD ER DEMOKRATI?

Hvad har de to ovenstående cases med demokrati og demokratisk dannelse at gøre? Og hvordan kan vi definere demokrati? Ofte besvares sidste spørgsmål med, at flertallet bestemmer. Demokrati er altså, at man kan deltage i valg, og resultatet af valget afhænger af, hvad der er flertal for. Det er en sådan situation, der er fremstillet i case 1, hvor læreren giver eleverne en form for medbestemmelse gennem afstemningen. Almindeligvis bliver denne forståelse forbundet med demokrati som styreform, som på nationalt plan forbindes med folketingsvalg. I Danmark er vi ved folketingsvalg vant til, at de partier, der kan danne flertal, får regeringsmagten, og at lovændringer og ny lovgivning vedtages gennem afstemning i Folketinget.

Ordet demokrati er afledt af det græske ord *demokratia*, hvor *demos* betyder *folk*, og *kratos* betyder *magt* eller *styre*. Demokrati betegner dermed en styreform, hvor folket er suveræn, modsat for eksempel *diktatur*, hvor magtbeføjelserne er samlet hos én statsleder eller hos partiet i et etpartisystem.

Samtidig er et egentligt *folkestyre* nærmere et ideal end en virkelighed, idet folket sjældent er enigt. I praksis vil demokratiet derfor tit blive en form for flertalsstyre frem for et egentligt folkestyre. Hertil kommer, at der sjældent er tale om *direkte demokrati*, hvor borgerne direkte deltager i beslutningerne, men et *repræsentativt demokrati*, hvor borgerne vælger politikere til at repræsentere sig.

Borgernes rolle	Det direkte demokrati	Det repræsentative demokrati
Lovgivning	Deltager direkte i forhandlinger og beslutninger. Vedtages af borgerne.	Vælger repræsentanter, der forhandler og tager beslutninger. Vedtages af de valgte repræsentanter.

Figur 7.1.

I Danmark har vi et repræsentativt demokrati, dog med den undtagelse, at ændringer af grundloven skal vedtages ved folkeafstemning – altså ved en form for direkte demokrati.

Det repræsentative og det direkte demokrati er udtryk for to forskellige styreform, men defineres demokrati udelukkende som folkestyre, går nogle af begrebets betydningsniveauer tabt.

Med den danske teolog Hal Koch (1904-1963) kan vi på et andet niveau betegne demokratiet som en *livsform*. Her kan man tale om en demokratisk adfærd, der bygger på forestillingen om ligeværd og på dialog samt forhandling som vejen til at tage demokratiske afgørelser. Demokratiet som livsform er ikke kun knyttet til de politiske institutioner, men omhandler også, hvordan demokratiet leves imellem mennesker, det være sig i familien, på arbejdet, i skolen, i foreninger og i Folkeetinget.

Ser vi på case 2, udtrykker den noget af det, der ligger i en demokratisk livsform. Eleverne får medbestemmelse ikke gennem afstemning, men ved en dialog, hvor lærer og elever forhandler sig frem til en løsning, som alle parter finder tilfredsstillende.

Når vi taler om demokratisk dannelse i folkeskoleregiet, drejer det sig altså om langt mere end elevråd og introduktion til det danske folkestyre. Inden vi dykker mere ned i dette, skal vi inddrage flere perspektiver på, hvad demokrati er.

DEMOKRATIETS OPRINDELSE

Demokratiet i Athen

Ordet demokrati har som ovenfor nævnt græsk oprindelse og blev første gang brugt i 500-tallet f.Kr. som en betegnelse for en ny organisation af det politiske liv i bystaten Athen. Demokratiet betegnede en styreform, hvor folket kunne deltage i folkeforsamlinger, blive dommere ved folkedomstolene, blive valgt eller lodtrukket til at være embedsmænd og til at deltage i et femhundredemandsråd. Deltagelse i demokratiet blev ikke blot anset som en *ret*, men en *pligt*. "Vi fordømmer den mand, der ikke deltager i politik", som den athenske statsmand Perikles (499-429 f.Kr.) udtrykte det.

Athens demokrati er ikke umiddelbart sammenligneligt med de moderne demokratier, vi kender i dag. For det første byggede det på direkte demokrati, og for det andet var det, som nævnt i kapitel 4, kun en

begrænset del af befolkningen i Athens bystat, der blev inkluderet i betegnelsen folket og dermed tildelt rettigheder. Kvinder, børn, slaver og tilflyttere blev ikke betragtet som borgere i bystaten. I den forstand kan man sige, at demokratiet ikke var baseret på de enkelte *individer*, men på de enkelte *husstande*, hvor husherren blev tildelt borgerrettigheder.

Demokratiet i Athen indeholdt tre grundlæggende idealer, nemlig *frihed, lighed og respekt for loven*. Til *frihedsidealet* hørte dels *den politiske frihed* til på skift at deltage i statens styre, dels *den personlige frihed*, som indbefattede alle borgeres ret til at træffe valg for eget liv og ret til at ytre sig.



Fælledparken 2013 i København blev en meget larmende ramme for de traditionelle 1. maj-taler, da der blandt deltagerne var stor utilfredshed med den siddende regering og blandt andet dennes indgreb i lærernes lockout. Demonstranter forsøgte at overdøve talerne fra scenen med buh-råb, fløjten og råb i megafon – her overborgmester Frank Jensen (A). Er det demonstranternes demokratiske ret at hindre talerne i at få ørenlyd, eller er det en overskridelse af de præmisses, demokratiet er funderet på? Kilde: Polfoto.

Lighedsidealet indbefattede ikke antagelsen om, at alle rent faktisk var lige, for eksempel i forhold til status og økonomi, men at alle skulle have lige ret til at tale på folkeforsamlinger, og at alle var lige for loven.

Respekten for loven var en nødvendig forudsætning, idet demokratiet kun kunne fungere, når folket accepterede at indordne sig under de gældende love. Man kan sige, at borgerne indtager en dobbeltrolle i demokratiet. På den ene side er de selv en del af samfundets *suveræn* i form af retten til at træffe beslutninger om samfundets love, og på den anden side er de *undersåtter* ved at skulle underordne sig de selvsamme love.

Kritik af demokratiet

Demokratiet i Athen var ikke uden kritikere. Især filosoferne Platon (427-347 f.Kr.) og Aristoteles (384-322 f.Kr.) var skeptiske i forhold til at lade folket have så stor politisk indflydelse. Da en stor del af folket var fattige og uvidende, mente de, at der var tale om et *pøbelvælde*, der af veltalende folkeførere på folkeforsamlingen alt for let kunne overtalles til at vende sig mod overklassen og nedstemme de veluddannede. Folkeforsamlingen var tænkt som et forum, hvor man gennem indlæg, diskussion og gode argumenter kunne nå frem til fælles beslutninger. Men Platon og Aristoteles mente i højere grad, der blev argumenteret for at *overtale*, ikke for at *overbevise*, og hvor det ikke kom an på at *have* ret, men at *få* ret. Politik kom derved ikke til at handle om retfærdighed, men om magt.

Herudover var frihedsidealet ifølge Platon og Aristoteles problematisk, da den personlige frihed blev anset for en fare for samfundslivet, idet den førte mennesket væk fra dets egentlige formål: at finde og udfylde sin plads i samfundet. Hvis vi skal placere Platon og Aristoteles i forbindelse med en vægtning af individ i forhold til fællesskab, har de begge størst fokus på fællesskabet.

DEMOKRATI SOM FOLKETS STYRE

I en undersøgelse af demokrati er det relevant at spørge ind til, hvem folket er, og hvad det vil sige at styre, da definitionen af folket og styret samtidig viser noget om forskellige forståelser af demokratiet.

Hvem er folket?

Normalt forbinder vi gerne folket med et lands befolkning, men når det drejer sig om demokrati som styreform, er det altid kun en afgrænset del af befolkningen, som tildeles politiske rettigheder. For eksempel er kravene i Danmark for at blive tildelt politiske rettigheder til folketingsvalg, at man er over 18 år og dansk statsborger.

Som ovenfor nævnt var det kun en afgrænset del af befolkningen i Athen, der blev regnet som folket og dermed som borgere med politiske rettigheder. Formentlig drejede det sig om ca. 25 % af befolkningen, hvilket er noget af baggrunden for, at der blandt forskere er en fortløbende diskussion om, hvorvidt man kan betegne Athens styre som demokrati (Hansen 2010: 26).

Valgeregler i Danmarks Riges Grundlov af 5. juni 1849

§ 35: Valgret til Folketinget har enhver uberygtet (det vil sige ustraffet) mand over 30 år med indfødsret, medmindre han a. uden at have egen husstand står i privat tjenesteforhold; b. nyder eller har nydt understøttelse af fattigvæsenet, som ikke enten er eftergivet eller tilbagebetalt; c. er ude af rådighed over sit bo; d. ikke har haft fast bopæl i ét år i den valgkreds, han opholder sig i.

§ 36: Valgbar til Folketinget, samme som ovenfor, dog aldersgrænse kun 25 år.

§ 39: Valgret til Landstinget har enhver, som har valgret til Folketinget. (Valget var dog indirekte, idet man inden for en kommune valgte valg-mænd, der så valgte medlemmerne til Landstinget).

§ 40: Valgbar til Landstinget: Uberygtede mænd med indfødsret, der er fyldt 40 år og har svaret direkte skat til stat eller kommune af mindst 200 rigsdaler eller har haft en årlig indtægt på mindst 1200 rigsdaler (en skat og indtægt, der lå over gennemsnittets).

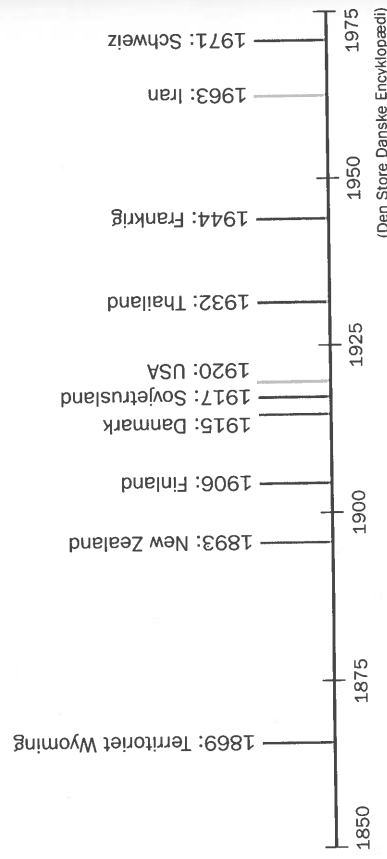
At folket udgør en afgrænset del af befolkningen, er dog et vilkår, som vi ser gennem hele demokratiets historie. Da USA indførte demokrati i slutningen af 1700-tallet, var slaveriet fortsat tilladt. Da Danmark indførte demokrati med grundloven fra 1849, var det kun ustraffede mænd over 30 år med indfødsret, der kunne stemme, ligesom der var nogle restriktioner i forhold til, at man skulle være herre i eget hus. Man kan

sige, at noget af princippet fra Athens bystat, med hensyn til at regne i husstande frem for i enkelte borgere, også gjorde sig gældende her.

Med disse krav til stemmeretten havde ca. 14 % af den danske befolkning stemmeret (Jacobsen 2008: 96). "14 %" lyder ikke af meget, men grundloven af 1849 var i samtiden eksemplarisk, da flere andre europæiske lande som for eksempel de tyske stater opdelte folket i klasser, hvor godsejerklassen ofte fik forholdsmejsigt mere indflydelse. Man taler her om *privilegeret valgret*. I Danmark blev der også med tiden udtrykt et ønske om at indføre privilegeret valgret. Den danske grundlov blev af mere velstillede kritiseret for at kunne udvikle sig til et fattigdomsvælde, og i 1866 blev valgetten til Landstinget indskrænket, idet halvdelen af medlemmerne skulle vælges af alle vælgere, mens den sidste halvdel skulle vælges af de mest velhavende. Skepsissen over for "den fattige uvidende pøbel" går således som en tråd igennem demokratiets historie, lige fra Platon og Aristoteles til Danmark i moderne tid.

Med systemskiftet i 1901 indførtes folketingsparlamentarisme i den forstand, at alene Folketinget afgjorde regeringsdannelsen. Landstinget havde dog fortsat indflydelse, når det gjaldt den almindelige lovgivning.

Indførelse af kvinders stemmeret i udvalgte lande:



Figur 7.2.

Ved en grundlovsændring i 1915 blev den privilegerede valgret fjernet, og der blev indført lige og almindelig valgret, hvor enhver statsborger over en bestemt alder har stemmeret og er valgbar uden hensyntagen til køn eller social/økonomisk stilling, og med grundlovsændringerne i 1953 blev Landstinget endegyldigt afskaffet.

I nutidens Danmark bliver man politisk myndig, når man fylder 18 år, men det debatteres med jævne mellemrum, om man skal sætte aldersgrænsen ned. Det centrale spørgsmål i den diskussion er, hvornår man er vidende og ansvarlig nok til at kunne være politisk myndig.

Hvad vil det sige at styre?

I den græske bystat og frem til slutningen af 1700-tallet var demokrati forbundet med folkets direkte deltagelse, hvilket også betegnes *det direkte demokrati*.

Den schweizisk-franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) argumenterede for *det direkte demokrati* i sit værk *Samfundspagten* fra 1762.

Han forestillede sig den ideelle styreform som en samfundspagt indgået af alle samfundets medlemmer. Baggrunden for at indgå samfundspagten er, at mennesket søger sikkerhed, og det derfor har brug for en form for regulering af forholdet mellem individ og fællesskab.

I den sammenhæng introducerer Rousseau begrebet *almenviljen*, som betegner folkets fælles vilje. Vægten er her på *fælles*, idet der ikke er tale om en flertalsafgørelse ved en hurtig afstemning, men at *almenviljen* dannes ved, at borgerne mødes og delagtiggør hinanden i deres synspunkter og perspektiver, og man gennem samtale og forhandlingsproces når frem til det fælles bedste.

For Rousseau er demokrati denne direkte forhandlingsproces mellem borgerne, hvor *almenviljen* udtrykkes gennem det forslag, der bliver enighed om, eller som nyder størst tilslutning.

Rousseau har således en stor tiltro til, at samfundsborgerne gennem deres fornuftige argumenter kan nå til en konsensus, hvor man sætter sig ud over den enkeltes egeninteresse og udtrykker det fælles bedste:

Der er ofte stor forskel på alles vilje og almenviljen; sidstnævnte lægger kun vægt på fællesinteressen, førstnævnte lægger vægt på privatinteressen og er kun en sum af særviljer: men fjern yderpunkterne, der ødelægger hinanden, fra disse samme viljer, og tilbage bliver almenviljen som summen af forskelligheder. (Rousseau: Samfundspagten, citeret fra Hansen 2005: 41)

Med Rousseaus begreb almenviljen sker en nytænkning af samfundet og et opgør med en hierarkisk samfundsofbygning, idet hvert enkelt menneske både bliver suveræn og undersøgt, eftersom det både bestemmer lovene og vælger at underlægge sig dem. Mennesket afgiver således noget af sin frihed for at indgå i en samfundspagt, men det får til gengæld en anden frihed, idet loven er med til at sikre den enkeltes rettigheder.

Lad os reducere hele denne afvejning til nogle udtryk, der er lette at sammenligne. Det, som mennesket taber med samfundskontrakten, er sin naturlige frihed og en ubegrænset ret til alt, hvad der frister det, og som det kan opnå; hvad det vinder, er civil frihed og ejendomsret til alt, hvad det besidder. (Rousseau: Samfundspagten, citeret fra Hansen 2005: 39)

Rousseaus ideer var revolutionære, fordi de kritiserede datidens enevælde og stillede krav om folkelig suverænitet, og hans udfoldelse af borgernes frihed og lighed for loven blev en inspiration til oprørerne bag den franske revolution i 1789.

Da demokratierne begyndte at vokse frem i Nordamerika og Europa i slutningen af 1700-tallet og gennem 1800-tallet, var det dog i form af det repræsentative demokrati og ikke det direkte. Der var gået mere end 2.000 år fra det antikke græske demokrati ophørte, til demokratiet fik sin genkomst i Europa. Om man kan tale om en egentlig *genkomst*, er en diskussion, da det blandt flere forskere understreges, at de demokratier, der opstår i Europa i forbindelse med oplysningstiden, ikke primært har deres rødder i de direkte demokratier fra det antikke Grækenland, men i højere grad trækker på forestillinger om repræsentation og kontraktforhold, som udspringer af middelalderens feudalsamfund (Møller og Skaaning 2010: 102 ff.).

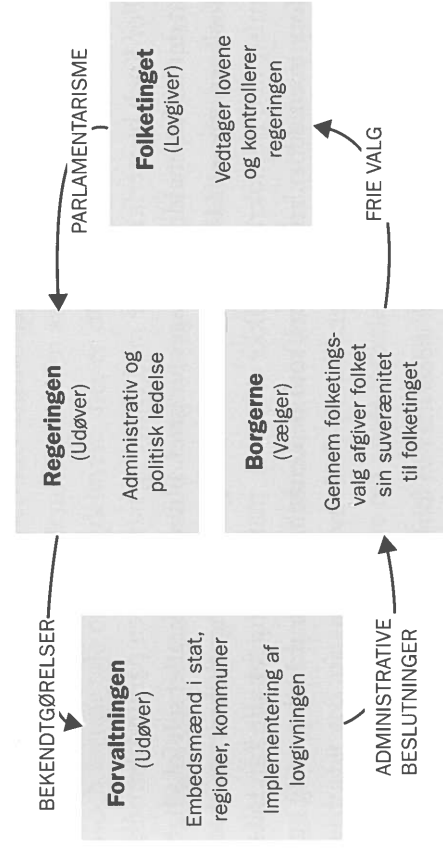
Allerede Rousseau er i *Samfundspagten* inde på det repræsentative demokratis relation til feudalsamfundet:

Suveræniteten kan ikke repræsenteres, af samme grund som at den heller ikke kan afhændes [...] Ideen med repræsentanter er moderne; den kommer til os fra den feudale regering, fra denne enestående og absurde regering i hvilken menneskeslægten er degraderet og navnet menneske er i vanære. (Rousseau: Samfundspagten, citeret fra Hansen 2005: 51)

Rousseau var, som citatet viser, skeptisk over for det repræsentative demokrati.

Det var dog denne demokratiform, der vandt frem i de europæiske nationalstater gennem 1800-tallet, hvilket også havde sine rent praktiske grunde. Staternes geografiske udstrækning og antallet af indbyggere gjorde det umuligt med et direkte demokrati, som forudsætter, at borgerne mødes på folkeforsamlinger og forhandler sig frem til politiske løsninger. Med det repræsentative demokrati blev forhandlingerne og beslutningerne varetaget af de repræsentanter, som borgerne valgte til opgaven.

Den parlamentariske styringskæde:



Figur 7.3.

Det *repræsentative* demokrati kan ses som en praktisk nødvendighed i moderne stater, selvom man kan spørge, om vi ikke med internettet har fået åbnet nye muligheder for at kunne praktisere det direkte demokrati. Svaret på det spørgsmål kan afhænge af, hvorvidt man anser selve afstemningen som det afgørende ved demokratiet, eller om man mener, det kræver viden, dialog og forhandling for at varetage demokratiet.

DEMOKRATI SOM LIVSFORM ELLER SOM STYREFORM

I forbindelse med analysen af de to cases, der indleder dette kapitel, blev demokrati som styreform og livsform kort præsenteret. Vi skal nu med inddragelse af de to danske tænkere Hal Koch (1904-1963) og Alf Ross (1899-1979) fordybe os i de to perspektiver på demokrati.

I 1945 kom teologen Hal Kochs bog *Hvad er demokrati?*, og året efter fulgte juristen Alf Ross' bog *Hvorfor demokrati?* Begge bøger er et for-svar for demokratiet skrevet som reaktion på 2. verdenskrig og hele kri-gens udgangspunkt: at Hitler gennem et demokratisk valg i 1933 kunne få magten og forvandle et demokrati til diktatur.

Med deres bøger ønskede Koch og Ross at analysere baggrunden for, at demokrati kunne overgå til diktatur, og de kom med bud på, hvor-dan vi bedst kan sikre det moderne demokrati. Her havde de to forskel-lige bud, idet Koch udfoldede demokratiet som livsform, mens Ross be-skrev demokratiet som styreform.

Demokrati som livsform

For Koch blev erfaringerne med Hitler og nazismen en påmindelse om, at demokratiet aldrig må tages for givet. Bliver demokratiet selvfølgeligt for borgerne, og bliver det reduceret til ren afstemning, risikerer man at miste det. Demokratiet er ikke et system, man én gang for alle kan ind-føre, men det er en livsform, som den enkelte borger må tilegne sig og udfolde i alle sine relationer. Som Koch skrev:

Demokratiet lader sig ikke indeslutte i en formel. Det er ikke et system eller en lære. Det er en livsform, som under stadige nederlag og tilbage-fald er groet frem i Vesteuropa i løbet af godt og vel 2000 år, og som i

sin lange og bevægede tilværelse har modtaget mange påvirkninger fra mangfoldige sider. Det er ikke noget i sig selv afsluttet. Derfor står de-batten stadig om dets væsen. Det er ikke en sejr, som er vundet, men en kamp, som stadig går på. Det er ikke et én gang opnået resultat, men en opgave, som stadig skal løses på ny. Frem for alt er det ikke en lære, der kan doceres, og som man i en håndevending kan tilegne sig eller gå over til. Det er en tankegang, en livsform, som man først tileg-ner sig derved, at man lever den igennem i det allersnærvreste private liv, i forhold til familien og naboer, derefter i forholdet udadtil i større kredse, i forholdet til landsmænd, og endelig i forholdet til andre natio-ner... Det drejer sig om et sindelag, der skal bibringes hvert nyt slægt-led. Derfor er det folkelige oplysnings- og opdragelsesarbejde nerven i demokratiet. (Koch 1991 [1945]: 12)

Ifølge Koch er demokratiets væsen således en livsform præget af dialog og gensidig forståelse og respekt, og denne livsform har afgørende be-tydning i forhold til at møde interessekonflikter.

Demokratiet står i modsætning til den "junglelov", hvor man vil slå sig til rette, og den stærkeste trumfer sin vilje igennem over for den svi-geste. Demokratiet er nemlig ikke en metode, der kan sikres ved gen-nemførelse af afstemning, idet en afstemning kan udvikle sig til et så-kaldt flertalsdiktatur. Et flertalsdiktatur betegner den situation, hvor man ikke har en åben dialog og forhandling, men man på forhånd har afgjort sit standpunkt, og flertallet således igen og igen vil kunne vinde over mindretallet ved afstemningen. I en sådan situation var der for Koch fortsat tale om "jungleloven", her er det blot stemmesedler, man slås med.

Demokratiet er således ikke kun en styreform eller en politisk me-tode, der inddrager flertalsafgørelser, for som Koch pointerede, har fler-tallet ikke nødvendigvis ret.

Det synspunkt kommer blandt andet til udtryk ved, at beslutninger vedtaget ved afstemning bør være genstand for en fortsat drøftelse og kritik, idet enhver afgørelse må anses for relativ og kun en tilnærmelse til det rette. Inddragelse af og hensyntagen til mindretallets synspunk-ter er nødvendigt for bevarelsen af demokratiet.

Ifølge Koch ligger der dermed en fordring til den enkelte borger i

forhold til at bidrage med en kritisk tænkning og evnen til selvstændig stillingtagen.

Man kan spørge, om folket er kvalificeret til den opgave. Erfaringerne fra Italiens og Tysklands overgange fra demokrati til diktatur i 1920'erne og 30'erne viste for Koch, at dygtige agitatorer kan forføre folket, hvis det ikke er bevidst om de demokratiske værdier, og hvis ikke borgerne formår at forholde sig aktive og kritiske til det politiske felt. Derfor er der ifølge Koch brug for folkeoplysning og folkeopdragelse, eller sagt på en anden måde: Selve mennesket har brug for at blive demokratiseret gennem en dannelsesproces.

Koch anså N.F.S. Grundtvigs (1783-1872) arbejde for folkeoplysning og folkeopdragelse i Danmark som et forbillede i den henseende, og højskolerne, andelsbevægelsen, foreningslivet og skolen som sådan var udtryk for en demokratisk dannelse af folket (Koch 1991 [1945]: 45 ff.). Grundtvigs fokus på civilbefolkningen frem for staten som demokratiets kerne videreførtes hos Koch. Går vi derimod til Alf Ross, forbindes demokratiet i langt højere grad med staten.

Demokrati som styreform

Det *repræsentative* demokrati kan anses for en praktisk nødvendighed i store moderne stater, men Alf Ross gjorde sig i bogen *Hvorfor Demokrati?* til talsmand for, at *det repræsentative demokrati* er at foretrække frem for *det direkte demokrati*:

Sammenfattende kan det repræsentative demokratis ideologi måske udtrykkes således: Mennesket er ikke overvejende et fornuftsvæsen. Den store mængde er overvejende træg og konservativ, behersket af fordomme og traditioner, mistroisk mod alt nyt. Folket behøver ledere. Tanken om den enkeltes selvstyre og ansvar bør forbindes med tanken om ledelse i tillid. Sideordnet med trangen til selvstændighed ligger hos mennesket trangen til tillidsfuld tiltro, til ledelse af dem, der er klogere og mere indsigtfulde end en selv. Medens det direkte demokrati alene bygger på selvstændighedstrangen og diktaturet alene på behovet for ledelse, forenes de to tendenser på harmonisk måde i det repræsentative demokrati: Ledelsen står under folkets kontrol og er betinget af, at

den fortsat formår at beholde folkets tillid på grundlag af fri kritik og meningstilkendegivelse. (Ross 1967 [1946]: 221 f.)

Vi ser hos Ross noget af den skepsis, som også kom til udtryk hos Aristoteles og Platon med hensyn til folkets kvalifikationer i forhold til at have ansvar for styret. For Ross blev det dog ikke en afvisning af demokrati som sådan, men kun af *det direkte* demokrati.

Sammenligner vi Rousseau og Ross, ser vi to forskellige menneskesyn. Med sit forsvar for det direkte demokrati udtrykte Rousseau en stor tiltro til menneskets rationelle natur og evnen til at tænke på det fælles bedste. Med Hitlers effektive propaganda som erfaringsbaggrund mente Ross derimod, at mennesket er langt mere drifts- og følelsesbeto-

net. Derfor kan demokratiet ikke sikres blot gennem folkeoplysning. Ross kritiserede Koch for kun at have fokus på den såkaldte *moralske opdragelse* af folket, og han pointerede, at kampen for demokratiet må foregå både på det moralske, det økonomiske og det retslige område. Med det økonomiske område mente Ross, at demokrati kræver en vis levestandard, så folket har et overskud til at engagere sig i andet end kampen for overlevelse, og med det retslige henviste han til selve den organisatoriske opbygning af det demokratiske styre. For Ross var det sidstnævnte tekniske opbygning af demokratiet, som er det definerende: "Demokrati er et retssystem, ingen morallære" (Ross 1967 [1946]: 244).

Også Ross så en fare i et flertalsdiktatur, men mente, at folkestyret implicit havde et værn mod dette for eksempel gennem de jævnlige valg, idet valgene motiverer det politiske flertal til at søge brede forlig, hvor også mindretallet indgår. Valgproceduren er ligeledes garant for, at repræsentanterne bliver stillet til ansvar for deres viden og evne til at forvalte demokratiet.

Da det er folket, der skal vælge de rette repræsentanter, får den såkaldte moralske dimension dog også en central rolle for demokratiet:

Flertalsprincippet er det formelle, retlige kriterium for demokrati. Men det er umuligt at forstå demokratiets dybere "væsen" eller "idé" uden at knytte dette princip sammen med diskussionsideen eller parlamentarismen. Denne idé er så væsentlig, at det ikke er ualmindeligt, at man, som f.eks. Hal Koch, simpelthen bestemmer demokratiets væsen som diskussion eller samtale i det øjemed at opnå samforståelse under gensidig hensyntagen til andres meninger og ønsker. Da imidlertid denne idé efter sagens natur ikke lader sig formulere i et retligt krav, forekommer det mig karest at bestemme demokratiets begreb alene gennem flertalsprincippet og udskille fordringen om diskussion til de idealer, der stiller krav om, hvorledes demokratiet bør virkeliggøres. (Ross 1967 [1946]: 139)

Både Koch og Ross inddrog således folkeoplysning og -opdragelse som en forudsætning for at kunne bevare demokratiet, om end de ikke tilføjede det samme vægt. Ross ønskede herudover også at sikre demokratiet med mere praktiske foranstaltninger, for eksempel gennem en juridisk sikring af, at kun personer, der er tilhængere af demokratiet, kan blive ansat i staten (Ross 1967 [1946]: 227). Herimod indvendte Koch, at en kontrol af embedsmænds sindelag blot vil fremme hykleri og udfordre holdningsfriheden.

Koch og Ross var således ikke enige om, hvilken rolle staten skal spille, og om man kan sikre demokratiet gennem restriktioner.

Skematisk kan ligheder og forskelle i Koch' og Ross' demokratiforståelser opstilles således:

Definition	Hal Koch: "Hvad er demokrati?"	Alf Ross: "Hvorfor demokrati?"
Fokus	Demokrati er en livsform.	Demokrati er et retssystem (styreform).
Demokratiform	Demokratiets HVAD.	Demokratiets HVORDAN.

Det repræsentative demokrati? (Dette er ikke et spørgsmål, Koch eksplicit forholdt sig til i bogen, men demokrati må aldrig blot blive til afstemning).

Det repræsentative demokrati.

Figur 7.4.

Kernen i det demokratiske samfund	Civilsamfundet.	Staten.
Sikring mod antidemokratiske kræfter	Hovedvægten er på folkeoplysning og -opdragelse. Koch var dog ikke blind for, at økonomisk velstand og retssystem også har betydning.	Hovedvægten er på det repræsentative demokratis organisering og juridiske restriktioner, men økonomisk velstand og folkeoplysning og -opdragelse indgår også.

For at forstå noget af baggrunden for forskellen i demokratiopfattelserne hos Koch og Ross skal vi kort se nærmere på, hvilke overvejelser de gør sig om demokratiets oprindelse.

Hal Koch forbandt den idehistoriske baggrund for det moderne demokrati med to hovedstrømninger:

Det er den græsk-kristelige humanisme, som har været grundlag for hele vor vesteuropæiske kultur. Den er endnu den dag i dag grundlag for vort vesteuropæiske demokrati. Uden den taber alle demokratiets afgørende begreber deres indhold. Det er først denne forståelse af livet og mennesket, som giver talen om frihed og ret karakter. (Koch 1991 [1945]: 94)

Koch indskrev sig her i en tradition, hvor demokratiets rødder forbindes med græsk og kristen tænkning. Dette er et omdiskuteret standpunkt og historiesyn, som også aktuelt vækker debat – ikke mindst i forhold til kristendommens rolle for udviklingen af et humanistisk menneskesyn.

Ross delte ikke Kochs synspunkt og afviste helt at betragte de græske bystaters direkte demokrati som en væsentlig baggrund for det repræsentative demokrati. Han så i langt højere grad de moderne demokratier som udsprunget af de retslige kontrakter og institutioner, der blev udviklet i det middelalderlige feudalsamfund. Hvor Koch fokuserede på demokratiske værdier, havde Ross således fokus på demokratiske strukturer.

Som vi har set, havde Koch og Ross forskellige forventninger til folket. Man kunne også sige, at de havde forskellige forståelser af det demokratiske medborgerskab. Vi skal i det følgende definere det demokratiske medborgerskab og undersøge, hvordan det kan udfoldes i forskellige former for demokrati.

DEMOKRATISK MEDBORGERSKAB

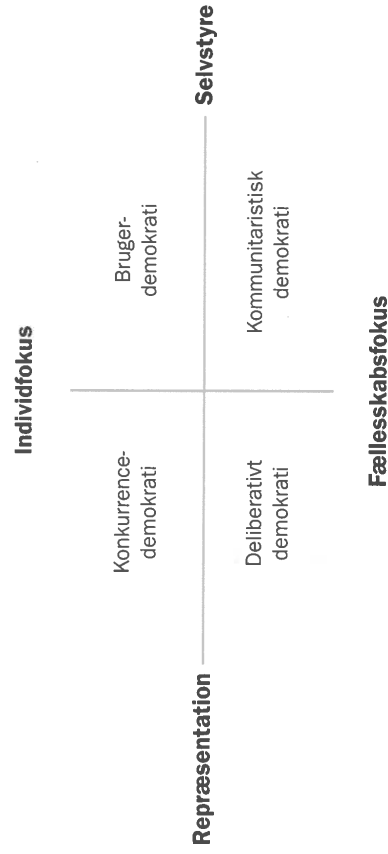
Hverken Koch eller Ross benyttede begrebet *medborgerskab*, men deres forskellige forventninger til folkets rolle i et demokrati kan netop ses som udtryk for forskellige forståelser af, hvad det demokratiske medborgerskab bør indeholde. *Medborgerskab* er et begreb, der både i dansk og europæisk sammenhæng har spillet en væsentlig rolle de seneste år. Nogle gange anvendes begrebet for at udtrykke et ønske om at skabe enhed i et flerkulturelt samfund, mens det andre gange betragtes som et middel til at bevare demokratiet. Medborgerskabsbegrebet kan have forskelligt indhold og omfang, for eksempel verdensborgerskabet som beskrevet i kapitel 5 eller det politiske medborgerskab eller kulturelle medborgerskab, som præsenteres i kapitel 4. I det følgende vil vi koncentrere os om det politiske medborgerskab i form af demokratisk medborgerskab.

Det kan være en hjælp at definere medborgerskabsbegrebet ved at sætte det op over for statsborgerskabet. Begrebet *statsborger* dækker over en juridisk *status*, der giver borgeren visse rettigheder, for eksempel stemmeret, ytringsfrihed, skolegang og under særlige vilkår ret til overførselsindkomster. Statsborgerskabet indebærer også visse pligter, for eksempel værnepligt, skattepligt og skolepligt. Hvor statsborgerskabet drejer sig om status, knytter medborgerskabsbegrebet an til *identitet* og drejer sig om borgerens tilhørsforhold til staten og forholdet til de andre borgere, og hvordan dette udfoldes i samfundsengagement.

Som vi så ovenfor, mente både Koch og Ross, at demokratiet kun kan bestå med et vist engagement fra folkets side. Der er dog stor forskel på, hvad de så som folkets opgave, eller sagt på en anden måde: der er forskel på deres medborgerskabsforståelser.

Demokratiforståelser og synet på medborgerskab

Ledelseskonsulent på VIA UC Jens Ulrich præsenterer i sin artikel *Demokratisk medborgerskab* (2007) forskellige forståelser af demokratiet og viser, hvordan disse forståelser også afføder forskellige forventninger til medborgerskab. Han har opsat de forskellige demokratiforståelser i følgende figur (figur 7.5):



(Ulrich 2007: 24).

Figur 7.5.

Ulrich pointerer, at demokratiformerne er udtryk for fire idealtyper, det vil sige, det er ikke muligt at finde dem i deres rene form i det virkelige liv, men de er tænkt som analysekategorier.

Med de to akser placerer Ulrich de fire idealtyper for demokrati i forhold til deres vægtning af det repræsentative eller direkte demokrati (selvstyre) og i forhold til, om det er individets frihed eller fællesskabets lighed, som vægtes. Det repræsentative og direkte demokrati er beskrevet ovenfor, så vi skal her kort fokusere på den anden akse med individ og fællesskabsfokus.

En individorienteret tilgang bliver ofte omtalt som den *liberale tradition* og er kendetegnet ved, at man ønsker så stor frihed som muligt for individet eller lidt forenklet sagt: Man anser staten for et nødvendigt onde, der er til for at give beskyttelse til individet. Indvidet må opgive noget af sin frihed for til gengæld at få sikkerhed fra staten. I den libe-

rale tradition ønsker man således en minimalstat, der blander sig mindst muligt i individets livsførelse og livsholdninger.

En fællesskabsorienteret tilgang er kendetegnende for den *republikanske tradition*, hvor statens hovedopgave er at sikre det fælles bedste, og det også forventes af individet, at det ikke blot søger sit eget, men samfundets bedste.

Til de forskellige idealtyper for demokrati forbinder Ulrich forskellige forståelser af medborgerskab. De kan opstilles i følgende model:

Konkurrencedemokrati	Medborgerideal	Påkrævede kompetencer
Den politiske elite konkurrerer om folkets stemmer.	Den oplyste tilskuer. Afgiver sin stemme ved valg.	At holde sig orienteret om politiske problemstillinger og kende sine præferencer.
Brugerdemokrati	Den politiske (for)bruger. Aktiv deltager i brugerbestyrelser for eksempel skolebestyrelse.	At være politisk velorienteret. At kunne argumentere for sin sag og være indstillet på at forhandle og indgå kompromis. Kendskab til, hvor og hvordan vi kan gøre vores indflydelse gældende.
Kommunitaristisk demokrati	Fællesskabsdemokraten. Aktiv deltagelse i det nationale eller lokale fællesskab. Solidarisk sindelag.	Fortrolighed med den fælles værdi- og kulturarv. Demokratisk læring og aktiv deltagelse. Blik for almenvellet frem for egeninteresse.
Deliberativt demokrati	Dialogdemokraten. Deltagelse i forhandlinger og konstruktiv dialog for eksempel i foreninger, medier, politiske partier.	At mestre en række specifikke dialogiske kompetencer. At kunne fremføre og lytte til rationelle argumenter, der medtænker almenvellet og indgå kompromiser. Empati.

Figur 7.6.

Skal vi placere Koch og Ross i denne model, ligger Ross' tanker tættest på *konkurrencedemokratiet*, mens Kochs forståelse af demokratiet som livsform knytter an til *deliberativt demokrati*.

De forskellige demokratiske idealtyper indebærer således forskellige

forståelser af rollen som medborger, men fælles er, at demokratiet implikerer visse krav til oplysning af folket eller sagt med et begreb fra skoleverdenen, så stilles der krav til folkets *dannelse*.

MYNDIGHED OG DEMOKRATISK DANNELSE

Men hvad er det da, at folket skal dannes til, og hvad vil det sige at danne? Som vi så ovenfor, er der ikke et entydigt svar på det første spørgsmål, men fælles er dog en forståelse af, at demokratiet kun kan bevares, hvis borgerne har en vis form for oplysning.

Myndighed

I dagligsproget forbindes *myndighed* ofte med en juridisk status. Rent juridisk betegner det en person, der selv kan forpligte sig ved retlige aftaler, og som selv kan råde over sin formue. I et demokratisk samfund forbindes myndighed måske ikke mindst med opnåelsen af rettigheder som stemmeret. Myndighedsalderen er i Danmark 18 år, indtil da bliver man regnet for mindreårig med begrænsede rettigheder.

Man kan sige, at *den juridiske myndighed* er noget, vi tildeles fra samfundets side. Men hvordan sikrer man, at borgerne også har evnen til at administrere denne myndighed? Som vi har set ovenfor, går dette spørgsmål igennem hele demokratiets historie. Og det er her, *den personlige myndighed* kommer ind i billedet. *Den personlige myndighed* drejer sig blandt andet om evnen til at kunne træffe selvstændige beslutninger og afveje en argumentation, og denne evne kan kræve en vis den om samfundets indretning og problemstillinger.

For at dykke ned i, hvordan den personlige myndighed kan forstås, er det oplagt at inddrage en tænker, der levede i oplysningstiden, før de moderne demokratier opstod i Europa, nemlig Immanuel Kant (1724-1804).

Kant og det oplyste menneske

I sin artikel "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" fra 1784 beskrev Kant myndighed, eller nærmere udgangen fra umyndighed, på følgende måde:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforkyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at bruge sin forstand uden en andens ledelse. Selvforkyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at bruge din egen forstand! er altså oplysningens valgsprog. (Kant 1987 [1784]: 82)

Med dette ofte citerede citat gav Kant et bud på, hvad der kan ligge i begrebet *personlig myndighed*.

“Hvad er oplysning?”, spurgte Kant, og netop det spørgsmål er centralt, når der tales om behovet for folkeoplysning i et demokrati og om skolens opgave i forhold til dette.

Umiddelbart definerede Kant oplysning som en udgang, en exit. Oplysning er at gå fra en tilstand af umyndighed, hvor man lader sig lede af andre, til en tilstand af myndighed, hvor man har mod til at bruge sin egen forstand. Måske er der en grund til, at Kant talte om oplysning som en *udgang* frem for en *indgang* og på den måde vægtede på processen frem for målet. Kant var i sin artikel inde på, hvilket samfund der bedst fremmer muligheden for menneskets myndiggørelse, men pointen er ikke, at menneskets myndighed kan sikres gennem et bestemt samfund. Visse samfundsformer kan gøre menneskets myndiggørelse mere besværlig, men mennesket bliver altid kun myndigt, når det selv tager ansvaret. Myndigheden er en opgave, en forpligtelse, for det enkelte menneske.

Når vi i dagligsproget taler om oplysning, er det ofte i betydningen information. Men for Kant lå der altså langt mere i oplysning end blot at få information eller være informeret. Oplysning har med selvstændighed at gøre og modet til at bruge sin egen fornuft, blandt andet til en kritisk vurdering af de informationer, man får.

Det digitalt myndige menneske

Med det digitaliserede samfund bliver en kritisk tilgang til information ikke mindre vigtig. Internettet har givet individet adgang til mængder af viden, som mange kun kunne drømme om tidligere. Samtidig er en

del af den information, internettet giver adgang til, uredigeret og har ikke været igennem en faglig vurdering. Udbredelsen af *fake news*, falske nyheder, der bevidst søger at fordreje fakta og vildlede læseren, stiller krav til den enkelte borgers evne til at kunne vurdere og sortere i informationsstrømmen på for eksempel sociale medier. Sociale medier giver på den ene side nye muligheder for den enkelte borgers deltagelse i en demokratisk dialog, hvor alle har let adgang til at få sin stemme hørt. Men på den anden side, som nogle skeptikere pointerer, indebærer sociale medier også nye muligheder for forførelse af folket. Det amerikanske præsidentvalg i 2016 øgede opmærksomheden på, at internettet også er en storpolitisk kampplads, hvor både nationale og internationale aktører kan have en interesse i at placere fake news, som fremmer egne præferencer.

En anden demokratisk udfordring kan være de såkaldte ekkokamre eller filter bubbles, idet mange websites er indrettet med algoritmer, som sørger for at målrette information og søgeresultater efter den enkelte brugers tidligere søgninger. Brugeren får altså et ekko af sig selv tilbage og mister mulighed for at blive mere bredt informeret og møde modstridende synspunkter. Dette kan give udfordringer i forhold til den brede folkeoplysning, som for både Koch og Ross var en essentiel del af demokratiet. Skolens dannelse til myndighed må i en digital tidsalder også inkludere en dannelse til digital myndighed, hvor eleverne arbejder med kildekritik og bevidstgøres om de underliggende strukturer på internettet, så for eksempel faren for ekkokamre begrænses.

Efter det amerikanske præsidentvalg blev et socialt medie som Facebook anklaget for ikke at have fjernet fake news og for at fremme befolkningens polarisering i ekkokamre. Kritikken fik stifteren og administrerende direktør for Facebook Mark Zuckerberg til at komme med et manifest i 2017, hvor han adresserer kritikken omkring ekkokamre og fake news. Han opsætter et mål om, at Facebook fremover vil vise læseren et bredt spektrum af synspunkter og søge at komme fake news til livs for at forhindre polarisering og leve op til sit ansvar som budbringer af information til befolkningen. Manifestet kan ses som udtryk for, at Facebook påtager sig et demokratisk ansvar, eller det kan læses med en vis bekymring for den demokratiske debat. Der lægges op til at

hindre polarisering ved, at Facebook særligt eksponerer den information, man mener, giver et dækkende og nuanceret billede af sagen. Kri-tikken lyder på, at dette gør Facebook til overdommer i udrensningen af fake news, så den demokratiske debats bredde ikke nødvendigvis kommer til udtryk. Zuckerberg er blevet kaldt verdens mest indflydel-sesrige redaktør, idet Facebook har knap to milliarder brugere hver må-ned.

Begrebet *myndighed*, forstået som menneskets evne og vilje til at bruge sin kritiske fornuft, fordrer i et digitalt samfund et kendskab til det enkelte medie og en bevidst brug af dette. Dannelsen til myndighed vækker et centralt spørgsmål til skolens demokratiske dannelsesop-gave. Hvis myndighed er at bruge sin egen fornuft uden at underlægge sig en autoritet, er det så ikke paradoksalt at mene, at læreren som auto-ritet kan bidrage til denne proces?

Skolen og den demokratiske dannelse

Demokratisk dannelse i skolen er ikke en entydig størrelse, men som vi så i indledningen af dette kapitel, giver *folkeskolens formålsparagraf* nogle retningslinjer. I formålsparagraffen pålægges folkeskolen at for-berede eleverne til at have tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle, til at kunne tage ansvar og deltage i et demo-krati, og eleverne skal kende og kunne udøve deres rettigheder og plig-ter. Demokratiet beskrives ikke blot som et mål, men også et middel for denne dannelse, idet skolens *virke* skal være præget af åndsfrihed, lige-værd og demokrati.

Skolens demokratiske dannelse må således bestå af mere end *infor-mation* omkring demokrati og borgernes rettigheder og pligter, da den også skal danne eleverne til at være aktive borgere. Og her kommer vi til det pædagogiske paradoks: Hvordan kan man gennem ydre påvirk-ning frigøre sig fra at lade sig bestemme af ydre påvirkning?

Lærers opgave kan tolkes som at bidrage til en dannelsesproces, der samtidig er en frigørelsesproces, hvor eleven gives rum for egen me-ningsdannelse og tildeles større og større ansvar og medbestemmelse. Det mindre barn har kun vage forestillinger om, at verden kunne være anderledes, end den umiddelbart fremtræder for det. Med den kritiske

tænkning går man bag om denne verden og prøver at undersøge årsa-ger og sammenhænge og åbner derved for kritiske spørgsmål til det be-stående.

Medbestemmelsen kan i skolen komme til udtryk ved, at eleverne deltager i målsætning for undervisningen, og at læreren giver rum for elevernes egne formuleringer af overvejelser og holdninger i forhold til stoffet og støtter dem i at kunne begrunde og argumentere for disse, som det udtrykkes i folkeskoleloven:

På hvert klassetrin og i ethvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrette-lægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsfor-mer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samar-bejde mellem lærerne og eleverne. (Lov om folkeskolen § 18, stk. 4)

Som vi så i afsnittet *Demokratisk medborgerskab*, kan forskellige demo-kratiforståelser rumme forskellige forventninger til medborgeren. En måde at forstå målet for den demokratiske dannelse på betegnes *hand-lekompetence*.

Handlekompetence udtrykker et dannelsesideal, hvor der er fokus på elevernes erkendelse af og kompetence til at handle i forhold til centrale samfundsmæssige problemstillinger. Begrebet *handlekompetence* søger at overvinde den adskillelse, der ofte sættes mellem viden og kunnen, teori og praksis. Målet er, at eleven gør sig erfaringer med at analysere, diskutere, kunne se handlemuligheder og alternativer i forhold til sam-fundsmæssige problemstillinger, så eleverne har et forhold til og en for-ståelse af den verden, de skal leve og handle i (Laursen 2002: 20).

Med handlekompetence er der tale om en demokratisk dannelse til politisk medborgerskab, hvor medborgeren ikke blot skal være infor-meret, men også forholde sig kritisk og selvstændigt.

Og hvordan lærer Anna i 1. klasse så det? Det vil ikke give mening at introducere hende til komplekse samfundsproblemer og bede hende vurdere alternative løsningsmodeller. Men de færdigheder, der indgår i handlekompetence, kan udfoldes på mange niveauer. Blandt andet som vi så det i case 2 i indledningen af kapitlet, hvor eleverne fik mulighed

for at komme med alternative løsningsforslag til situationen, og der blev lyttet og responderet, så de derved opnåede en medbestemmelse i forhold til undervisningens organisering.

Samtidig kan casen vække et spørgsmål om, hvor grænsen for elevernes medbestemmelse går. Det er således ikke alt i skolen, der er til forhandling. Hvor demokrati er præget af borgernes lighed, er klasserelationen præget af en ulige magtrelation, idet det er læreren, der sætter rammerne for undervisningen, herunder hvornår, hvordan og med hvilket formål eleverne opnår medbestemmelse.

Yderligere kan man stille spørgsmål ved, om alle elever har lige muligheder for at tage del i denne medbestemmelse. Selvom alle elever formelt set har lige adgang til medbestemmelse, vil der reelt være nogle elever, der har lettere ved at fremføre og argumentere for deres synspunkter og tilegne sig de øvrige kompetencer, der vægtes i et demokrati. Den demokratiske dannelses i skolen rummer således en række dilemmaer både i forhold til elevernes *frihed* til egen meningsdannelse og *lighed* i forhold til medbestemmelse.

STUDIESPØRGSMÅL

1. Diskuter med udgangspunkt i de to cases fra indledningen af kapitlet, hvad det vil sige, at skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati jævnfør formålsparagraffen.
2. Er demokrati i Danmark noget, man har? – noget, man får? – noget, man tager? – noget, man tilvælger? – eller noget, man påtvinges?
3. Diskuter, hvordan definitionen af henholdsvis demokrati som livsform og som styreform får betydning for forståelsen af den demokratiske dannelses.
4. Diskuter Ross' krav om tilslutning til demokratiet som en forudsætning for ansættelse i staten. Bør det være et krav at kunne tilslutte sig demokratiet for at blive ansat som skolelærer?
5. Diskuter ud fra Ulrichs fire forståelser af demokrati og af medborgerskab, hvordan skolen kan bidrage til, at eleverne tilegner sig de kompetencer, som forventes i det enkelte medborgerskab. Diskuter

også, hvordan man kan forholde sig, hvis elever har vanskeligt ved at tilegne sig disse kompetencer.

6. Hvilke muligheder og udfordringer giver de sociale medier i forhold til at være en aktiv, oplyst medborger?
7. Hvordan kan I som lærere i jeres fag bidrage til, at eleverne dannes til myndighed og handlekompetence? Og hvilke eventuelle dilemmaer kan I se i den sammenhæng?
8. Oplever I, at læreruddannelsens praksis er præget af demokrati? Og i så fald hvordan? Bidrager læreruddannelsen til jeres handlekompetence? Og i så fald hvordan?

ANBEFALET LITTERATUR

- Hansen, M.H. (2005). *Kilder til demokratiets historie 1750-2000*. København: Museum Tusulanum Forlag.
- Jacobsen, A.F. (2008). "Grundloven og demokratiet". I *Menneskerettigheder, demokrati og retssamfund*. København: Gyldendal: 81-112.
- Kristensen, H.J. (2009). "Samarbejde, medbestemmelse og demokrati". I *Didaktik og pædagogik*. København: Gyldendal: 212-241.
- Udvalget til udarbejdelse af en demokratikanon og Undervisningsministeriet (2008). *Demokratikanon*. (<http://pub.uvm.dk/2008/demokratikanon/hel.html>)
- Ulrich, J. (2007). Demokratisk medborgerskab. *Unge pædagoger*, 3: 18-30.