

# Demokrati som livsform. Folkeskole og elever i 2000-tallet

**Claus Haas**

Demokrati som livsform har siden 1970'erne haft status af betydningsbærende og retningsgivende norm for skolens virke. I artiklen undersøges det, om denne status helt eller delvist er blevet afviklet i 2000'tallet som en konsekvens af en skolepolitisk satsning på at frembringe konkurrence- og arbejdsduelige elever. Hvis det er tilfældet, kan man da sige noget om, hvilken demokratiopfattelse, der så dominerer den førte skolepolitik? Og kan man sige noget om, hvorvidt udviklingen også har sat sig spor i folkeskoleelevers demokratiske dannelse? Problemstillingerne besvares dels med fagfolks kvalitative analyser af skolepolitikken i perioden fra 1999 til 2021, dels med hovedkonklusioner fra empiriske undersøgelser af elevers demokratiske dannelse.

**Demokrati som livsform, konkurrence(stat), skolepolitik i 2000'tallet, demokratisk dannelse.**

## Indledning

I nr. 3 2016 satte Dansk pædagogisk Tidsskrift fokus på temaet "Demokrati i børnehøjde – en truet livsform". Ønsket var en kritisk diskussion af, hvad det i grunden er, og hvordan det kan praktiseres. Temaet pressede sig på – hævdede redaktionen - fordi det er blevet stadig mere usynligt i 2000'tallet, efter at have stået centralt i de forgangne tre årtier. Spørgsmålet om demokrati for og om børn "synes at være et ikke-tema". (Elle mfl. 2016: 2). Problemet var dog også mere specifikt. At udvikle borgere "til aktiv deltagelse er blevet marginaliseret" (ibid.). Tilbage står opfattelsen af demokrati som en opnået tilstand, eller som noget der skal forsvares over for udefrakommende kræfter. *Demokrati som livsform og deltagelse* er ved at sive ud skolen, og erstattes af et tiltagende uddannelsespolitisk fokus på "nationale konkurrencehensyn".

I et interview til netmediet *Folkeskolen.dk* har Claus Holm, institutleder ved DPU, Aarhus Universitet, gjort sig lignende betragtninger. 2006-skoleloven markerer, hævder han, et farvel til "1975-lovens Hal Koch-inspirerede idé om, at demokrati som livsform skal udgøre skolens primære formål" (Olsen 2015). Nu skal skolen uddanne til arbejdsmarkedet. Livslangt læringsarbejde, individuel kompetenceudvikling og selvrealisering er nu skolens primære formål. Professor i pædagogisk filosofi ved DPU, Ove Korsgaard, har beskrevet en lignende forandringsproces. Siden 1990'erne kan man tale om et uddannelses-

og erhvervspolitisk opgør med ”den progressive skole”, sådan som den har været udmøntet i velfærdsstatens enhedsskole, der er inspireret af Hal Kochs demokratiopfattelse (Korsgaard 2010).

Står det nævnte til troende, så er der gennemført et bemærkelsesværdigt historisk brud med skolens hidtil bærende demokratiopfattelse og følgelig med et centralt idegrundlag for overhovedet at drive skole i den danske velfærdsstat. Formålet med denne artikel er at komme lidt tættere på, hvori dette brud består, og hvorfor det er sket? Mere præcist spørger jeg til, om demokrati som livsform helt eller delvist er sivet ud af dansk skolepolitik som en konsekvens af en satsning på at frembringe konkurrence- og arbejdsdygtige elever i 2000-tallet? Hvis det er tilfældet, kan man da sige noget om, hvilken demokratiopfattelse der så dominerer den første skolepolitik, om nogen? Og kan man sige noget om, hvorvidt udviklingen også har sat sig spor i folkeskoleelevers demokratiske dannelse, dvs. i deres opfattelse af, hvad det vil sige at leve og virke i et demokrati? Inden jeg går videre med dette, så lad mig kort skitsere analysens demokratiteoretiske ramme og det empiriske materiale.

## Teori og empiri

Artiklen anlægger et demokratiteoretisk og -historisk perspektiv på problemfeltet. Rammen herfor er ovennævnte demokratiteoretiske skelnen, der er normsat som et bærende element i skolens overordnede formål, §1, stk. 3: ”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Børne- og undervisningsministeriet 2021). Ifølge formålet skal elevers demokratiske dannelse stå på to ben. De skal både lære om formelle rettigheder og pligter i et demokrati og lære værdien af at deltage aktivt i det. Både demokrati som en fastlagt retslig tilstand og struktur og demokrati som et partcipatorisk anliggende – deltagelse og medansvar.

Den demokratiteoretiske dualitet er velkendt i dansk politisk kultur og trækker tråde tilbage til efterkrigstidens demokratidebat. Ofte eksemplificeret ved forskellen mellem på den ene side præsten og højskolemanden Hal Kochs opfattelse af demokrati som samtale og livsform (Koch 1945). Og på den anden side juristen Alf Ross’ opfattelse af demokrati som en metode for politiske beslutninger, dvs. demokrati som styreform forankret i den formelle retsorden (Ross 1946). Her vælger jeg at betragte ”demokrati som livsform” i et bredere teoretisk perspektiv, dvs. som en samlebetegnelse for en række beslægtede demokratiteoretiske distinktioner, hvori der indgår to centrale normative ledetråde.

Dels en antagelse om at demokratiet først opfylder dets egentlige rationalitet og betydning, når individer og grupper aktivt deltager i det. Den forestilling kendes bl.a. fra den republikanske traditions fordring til borgerne om at deltage aktivt i den offentlige sfære til gunst for udviklingen af fællesskabets fælles vel.

En ide som den tyske filosof Jürgen Habermas har forsøgt at reformulere som det deliberative demokrati eller diskursdemokratiet (Habermas 1996). Dels er demokrati som livsform knyttet til en fordring om at alle, eller flest muligt, skal deltage i demokratiet eller i hvert fald forberedes til det. Vi kan således tale om den demokratiske livsforms dobbelte normative kodning, der implicerer både et inklusivt partcipatorisk og plebicitært (eller folkeligt) element.

I det faglige pædagogiske og didaktisk felt i Danmark har traditionen gjort sig gældende efterhånden i en del år. Fx har den været udmøntet i begrebet ”handlekompetence” (Schnack 1993; 2004, Kristensen 1987; 1991), og i begrebet ”politisk dannelse”, hvor netop Habermas’ teorikompleks har spillet en nøglerolle (Outzen 1996, Henriksen 1997), nogle gange tænkt sammen med Hal Koch, og under tiden med inspiration fra tyske didaktikere som fx Wolfgang Klafki (Schnack 2004, Bundsgaard 2016, Skovmand 2017, Rørbæk 2020). Den har også gjort sig gældende i 2000’tallets diskussion om medborgerskabsbegrebets mange betydninger, funktioner og dannelsesmæssige potentialer (se fx Haas 2001; 2007, Korsgaard 2004; 2008). Senest har traditionen også fundet vej til en fornyet diskussion om forholdet mellem (fag)didaktik og demokrati (se eksempler i Haas & Mathiessen 2020), og tillige i fortolkningen af resultaterne af ICCS-undersøgelsen af 14 åriges politiske dannelse (Lieberkind & Bruun 2021). Sidstnævnte vender jeg tilbage til nedenfor. Jeg mener, at man med rimelighed kan hævde, at demokrati som livsform igennem nogle årtier har fungeret som en central og væsentlig, hvis ikke ligefrem dominerende, reference i det pædagogiske/didaktiske felt for at artikulere forholdet mellem skole og demokrati, og i relation til ønsker om at fremme elevens demokratiske dannelse.

Formålet her er ikke at give en fyldestgørende oversigt over denne tradition, endside at bidrage til forskningen i Hal Kochs betydning som sådan, om end det sidste alligevel spiller en væsentlig rolle i det følgende. Formålet her er begrænset til at fremanalysere mulige forskydninger eller brud med denne traditions status som betydningsbærende og retningsgivende norm for skolens virke og elevens demokratiske dannelse. Et sådant brud kan der være mange grunde til, og analysen nedenfor søger ikke at give et fuldstændigt billede heraf. Jeg koncentrerer jeg mig om nævnte forestilling om, at bruddet kan ses i sammenhæng med en overordnet skolepolitisk satsning i 2000-tallet på at fremme konkurrence- og arbejdsduelige elever. Det er følgelig denne optik, der har rammesat udvælgelsen og læsningen af den relevante litteratur. Med antagelsen om et *brud* med demokrati som livsform, og ved at inddrage litteratur der spænder over mere end to årtier, er det tillige intentionen, at bidrage med indsigt i en central – og som vi skal se, for mange også kontroversiel - skolepolitisk tendens, der potentielt har vidtrækkende betydning for skolens demokratiske opdrag. Formålet her er således også at give et historisk signalement af et centralt element i diskussionen om demokratisk dannelse i Danmark i 2000-tallet, som fortsat er med os, og herfra at give anledning til at overveje, om den fremanalyserede situation er ønskelig, nødvendig, eller kalder på forandring i fremtiden.

Analysen er todelt. Første del koncentrerer sig om faglige kvalitative analyser, der på forskellig vis beskæftiger sig med artiklens skolepolitiske problemfelt (Hermann 2007, Korsgaard 1999; 2010, Pedersen 2011, Skovmand 2016; 2017). I anden og kortere del inddrager jeg hovedkonklusioner fra *The International Civic and Citizenship Education Study* fra 2009 og 2016, hvor forskere har forsøgt at kortlægge, hvordan det står til med elevers demokratiske dannelse (Bruun, Lieberkind & Schunck 2016; 2018; Lieberkind 2016; 2015, Lieberkind & Bruun 2021). Todelingen svarer til et dobbelt analytisk blik. Dels et fortolkende blik udefra, i form fagpersoners udlægning af 2000-tallets skolepolitik. Dels et blik indefra, fra skoleelevers subjektive perspektiv, dvs. et forsøgsvist svar på, om demokrati som livsform også har mistet sit greb i skolens elever, sådan som det kan aflæses af ICCS undersøgelsens resultater og konklusioner.

### **Skolepolitikens gouvernementalitet og farvel til demokratiets kravlegård**

Rektor ved Københavns Professionshøjskole Stefan Hermann fremstiller i bogen *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006* forholdet mellem pædagogik, fagdidaktik og politik i Danmark i nævnte periode (Hermann 2007). Centralt står en historisk analyse af forholdet mellem magt, viden og subjektivitet - ”hvordan magt reflekteres, programmeres og udøves i folkeskolen med henblik på at skabe bestemte mennesker” (ibid.: 14). Med den franske idehistoriker Michel Foucaults diskurs- og magtbegreb, i dennes senere forfatterskab udmøntet i neologismen ”gouvernementalitet”, vil Herman fremanalysere den skolepolitiske magts mikro- og makrofysik i perioden (ibid.: 32-34). Sidstnævnte dobbelthed markerer forestillingen om magt som en allestedsnærværende og nærmest selvvirkende kraft, der regulerer og disciplinerer (gouvernement) menneskers bevidsthed (mentalité) på alle leder og kanter, iscenesat ved hjælp af alskens ”styringsteknologier”, der ifølge Hermann trænger helt ind i skolens pædagogiske og didaktiske redskabskasse i form af fx undervisningsdifferentiering, logbøger, elevplaner, evalueringer, fagbeskrivelser, test osv. (ibid.: 158).

Ifølge den herskende skolepolitiske gouvernementalitet i 1970’erne skulle skolen ikke blot som i 1950’ernes reformpædagogik være folkets og barnets skole, hvor man skulle frembringe det hele, solidariske og musiske subjekt. I centrum stod nu ”den kritiske medborger”, og ”derfor blev det værdimæssige grundlag for folkeskolen nu demokratiet”, der ”kunne fungere som model for skolens organisering og praksis” (ibid.: 75). Det forhold blev knæsat i skolens formål af 1975, og tillige udmøntet i nogle af skolens fag. Fx i faget samtidsorientering, hvor eleven bl.a. skulle lære at forstå sig selv som den kritisk handlende og tænkende demokratiske samfundsborger. Med folkeloven af 1975 bliver demokrati som livsform ifølge Hermann således den bærende demokratiopfattelse for skolens virke som helhed og i praksis forsøgt udmøntet i den officielle fagdidaktik.

Den forestilling afvikles gradvist i løbet af 1990'erne, hvormed "skolen ikke længere er folkets skole, ikke barnets skole, ikke demokratiets skole, men individualiteternes udfoldelsesrum" (ibid.: 171). En tendens der ifølge Hermann forstærkes i 2000'tallet ved en hjælp af en dobbelt gouvernemental satsning i skolepolitikken. For det første en satsning på konkurrencebetonet faglighed, hvorved elever tilegner sig de fornødne erhvervs- og arbejdsrelaterede normer i den globaliserede vidensøkonomi, som fx innovation og iværksætter. For det andet en kulturel oprustning i form af styrkelse af elevers nationale identitet, udmøntet i fagene historie, dansk og kristendomskundskab. Samlet set bekræfter Hermanns analyse således, at demokrati som livsform afvikles som et betydningsbærende moment for skolens virke inden for det første årti af 2000'tallet, især båret frem af ønsket om at fremme elevers konkurrenceregulerede subjektivitet.

Den analyse stemmer på centrale punkter overens med den, som uddannelseshistoriker og - filosof Ove Korsgaard fremførte nogle få år senere, om end helt uden Hermanns Foucault- og magtperspektiv (Korsgaard 2010). Korsgaards analyse adskiller sig også fra Hermanns ved at tillægge Hal Kochs tankesæt en langt større rolle. Når han betegner skolen som "demokratiets kravlegård", så mener han - som jeg ser det - i realiteten skolen som samfundsmæssigt arnested for demokrati som livsform, sådan som især Hal Koch forstod det. For det blev hans tanker, hævder Korsgaard, der fik helt afgørende indflydelse på udviklingen af efterkrigstidens egalitære velfærdsprojekt, og dermed også på den (social)demokratiske, progressive helhedsskole, der var tæt knyttet til dette projekt.

For Koch bestod demokrati som livsform af to sammenvævede komponenter, uddyber Korsgaard. Den ene var, at skolen skulle fremme demokratisk pluralisme. Skolen skal følgelig ikke favorisere en bestemt menneske- og statsopfattelse, og ikke søge at fremme en bestemt livsanskuelse, men forholde sig neutral (Korsgaard 2010: 46). Skolen skal derimod fremme dialog, samtale og forhandling, en intention der var sammenfattet i "demokrati som livsform" (ibid.: 45). Den anden komponent har Korsgaard benævnt "demos-strategien", med hvilken han betegner enhedsskolens egalitære velfærdspolitiske opdrag.

*For at skabe større lighed i samfundet skulle skolen frigøres fra den form for konkurrence, som det økonomiske liv er underlagt. Skolen skulle (...) være en konkurrencefri institution. Der skulle således ske en afgrænsning af skolen i forhold til kapitalen, markedet og produktionen. I ly af denne afgrænsning blev enhedsskolen skabt (...). For at udvikle en demokratisk folkeskole, skulle konkurrenceprincippet holdes i ave. I skolen skulle der lægges vægt på samarbejde, ikke konkurrence" (ibid.: 47).*

Allerede i bogen *Kundskabskapløbet* fra 1999 så Korsgaard tydelige tegn på, at både demokrati som livsform og demos-strategien var på retræte (Korsgaard 1999: 225). Bl.a. som følge af et tiltagende uddannelsespolitisk pres fra internationale organisationer, som fx OECD, global økonomisk konkurrence og øvrigt også fra daværende undervisningsminister Bertel Haarder. Han fandt, at ”demokrati er i vor åndløse tid blevet en erstatningsreligion (...) en undertrykkende ideologi, der ikke lader sig nøje med demokratiske spilleregler og afstemninger, men kræver sjælens underkastelse for den demokratiske samtale” (ibid.: 126-127).

11 år senere beskriver Korsgaard, hvordan bruddet med forestillingen om skolen som samtaledemokratiets kravlegård videreføres og forstærkes ved det forhold, at statens skolepolitik i løbet af 2000’allet netop sigter på at fremme en bestemt konkurrenceudsat livsanskuelse, bl.a. udmøntet Globaliseringsrådet, nedsat i 2005 af den daværende VK-regering med statsminister Anders Fogh Rasmussen i spidsen, og i flere skolepolitiske strategier skrifter (Regeringen 2005; 2006). Dermed var den statslige skolepolitik i gang med at nedbryde forestillingen om skolen som afskærmet i forhold til den konkurrence, som det økonomiske liv er underlagt, og dermed også forestillingen om skolen som neutralt helle for pluralistisk samtale.

### **Rationel eller autoritær pædagogik**

Ove Korsgaard henviser i den forbindelse til begrebet ”konkurrencestaten”, som politologen Ove Kaj Pedersen året efter nærmere beskrev i en bog med netop den titel (Pedersen 2011). Det er nok ikke en overdrivelse at hævde, at Pedersens analyse sidenhen er blevet modtaget med betydelig skepsis, for ikke at sige decideret modstand, blandt mange fagfolk og andre med tilknytning til folkeskolen (se fx Andersen 2017 for en mere samlet kritik).

Konkurrencestaten er en stat, ”der aktivt søger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den globale konkurrence” (Pedersen 2011:12). Det er også en stat, hvor samfundsfællesskab først og fremmest realiseres gennem arbejde og frihed. Dvs. friheden til at realisere egne behov – ”i stedet for (som i velfærdsstaten) at lægge vægt på moralsk dannelse, på demokrati som fællesskab og på frihed som muligheden at deltage i de politiske processer” (ibid.:12). Konkurrencestaten søger dermed at frembringe et nyt subjekt - ”den opportunistiske personlighed” - som kan agere på de tiltagende globaliserede og neoliberalistiske konkurrencevilkår. Dvs. en person, der forfølger egne interesser gennem tilegnelse af færdigheder og viden. Og derigennem ”skaber sig selv som selvstændigt og reflektivt individ” (ibid.: 190).

”Den rationelle pædagogik” kalder Pedersen løftestangen for projektet. Personer uddannes til at lade sig motivere af økonomiske incitamenter. Igennem faglighed ansføres individer nemlig ikke blot til at maksimere egen nytte, men også deres lyst ”til videre uddannelse og til at lære mere”. En tankegang, som

meget godt stemmer overens med Claus Holms indledende karakteristik, at "livs langt læringsarbejde" har erstattet demokrati som livsform som skolens primære formål.

Skolepolitikken i 2000-tallet afspejler således en omfattende samfundsforandring og værdikamp, hvor demokrati som livsform afvikles for at gøre plads til udviklingen af "soldater" i nationernes konkurrence (ibid.: 172). Forudsætningen for at realisere den forestilling er et radikalt anti-humanistisk subjektiverings- og læringsbegreb, hvor elever forstås som tomme personer eller ligefrem "skaller", der skal fyldes ud med adækvat faglighed (ibid.: 192). Hermed følger et afgørende brud med demokrati, som noget elever skal bidrage til at realisere, til "et demokrati, hvis værdier og definition allerede er givet af andre" (ibid.: 197). Kort sagt, væk fra at realisere demokratiske fællesskaber i velfærdsstaten til "opdragelse til demokrati" i konkurrencestaten. Står Pedersens analyse til troende, så varsler udviklingen i 2000-tallets skolepolitik et radikalt brud med den efter Ove Korsgaards opfattelse udbredte konsensus i efterkrigstiden om skolen som arnested for udviklingen af demokrati som livsform. Og i videre forstand et neoliberalistisk brud med det samfundsprojekt, den ide var knyttet til. Dog mener Pedersen ikke, at forbindelsen mellem demokrati og skole helt er skrottet.

*I en vis forstand har hele demokratiets historiske bevægelse dermed fundet tilbage til sin oprindelige definition fra 1849 og systemskiftet – demokratiet er nu et sæt af normer, regler og institutioner, som er lagt til rette for den enkelte. Skolen har dermed af samme grund mistet sit åg, sit ansvar for demokratiets og fællesskabets ve og vel (ibid.: 198).*

I konkurrencestatens demokratiske dannelse rækker demokrati som en formel styreform, der på forhånd er lagt til rette for den enkelte. Konkurrencestaten bryder med den demokratiske livsforms dobbelte normative kodning, dvs. værdsættelsen af såvel den demokratiske dannelsesparticipatoriske som plebecitære forankring.

At den udvikling ligefrem kan karakteriseres som at miste "et åg", altså en slags frigørelse, repræsenterer på sæt og vis kvintessensen i lektor ved UC Lillebælt Keld Skovmands kritiske opposition til udviklingen, sådan som den løbende er blevet udmøntet i 2000'tallets reformer af folkeskolen og dens fag, med *Forenklede Felles Mål* som flagskib (Skovmand 2016; 2017). Heri indgår som noget centralt en analyse af den "sproglige klædedragt", som skolereformernes evidensbaserede uddannelses- og læringsmålstænkning efter Skovmands opfattelse er spundet ind i. "Nysprog" kalder han det. Skovmand går til sagen med afsæt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, der minder om Stefan Hermanns tilgang, idet de begge er inspireret af Michel Foucault. Inspirationen

henter Skovmand også i den britiske forfatter George Orwells dystopiske fremtidsroman *1984* om tilblivelsen af et autoritært samfund, og hos den tysk-jødiske filolog Viktor Klemperer, som i nazitidens Tyskland førte dagbog over nazisternes sproglige manipulationer. Med de inspirationskilder ligger det lige for at udlægge betydningen af *Forenklede Fælles Mål* som ”små autoritære tendenser, der truer pluralismen” (Skovmand 2016: 23). Tendenser som han undervejs i analysen også forbinder med neoliberalismens og konkurrencestatens krav om øget faglighed, og følgelig med statens intentioner om at frembringe ”det konkurrenceorienterede og innovative individ” (ibid.: 121). På det punkt korrelerer Skovmands analyse med hovedpointer ovenfor.

I nysproget er ’fag’ og dannelse erstattet af et ’læringsprog’, der med henvisning til videnskabelig evidens gør andre fortolkninger af undervisning, dannelse og fag umulig. Det markerer den seneste skolereforms dybest set autoritære og udemokratiske indretning og sigte. I den sammenhæng skal man forstå at ”Læring er (...) et intolerant begreb, hvis ikke en invasiv art” (ibid.: 124). Et særligt autoritært moment ved reformen er, at skolens overordnede formål om demokrati, folkestyre, frihed og ligeværd nu stort set er usynliggjort i de *Forenklede Fælles Mål*, til fordel for læringsdiskursens fagligt indholdstomme kompetence- og færdighedsmål. ”Gammelsproget” er rensset ud af fagene, og dermed synes vejen banet for en autoritær afvikling af skolens demokratiske formål og fag. Det reflekterer ifølge Skovmand en diskursivt modsætningsforhold mellem dannelse og uddannelse, mellem velfærdsstat og konkurrencestat, mellem universelle menneskerettigheder og globaliseret økonomi, mellem folkeskolens formål og nationale tests, mellem kundskaber/færdigheder og forenklede fælles mål, mellem åndsfrihed, ligeværd og demokrati og tegn på læring (Skovmand 2017: 84). Står Skovmands analyse til troende så markerer den skolepolitiske udvikling i 2000-tallet ikke blot et brud med demokrati som livsform, heller ikke en tilbagevendende til demokratiets oprindelige orden, men en veritabel antidemokratisk og autoritær forandringsproces.

### **Reserverede og afventende demokrater**

Spørgsmålet er så om den fremanalyserede skolepolitik kan siges at have sat sig spor i skoleelevers demokratiske dannelse? En måde at indkredse det forhold er ved hjælp af ICCS-undersøgelserne - *The International Civic and Citizenship Education Study* - fra 2009 og 2016 (Bruun & Lieberkind 2009, Bruun, Lieberkind & Schunck 2016; 2018). Der er tale om omfattende internationale, komparative undersøgelser, der i form af kvantitative data kortlægger bl.a. unges (8-klases elever) kundskaber om politik, samfundsforhold og demokrati, deres demokratiske værdier, samt deres forventninger til at deltage i demokratiet. Jeg nøjes her med at referere til undersøgelsesernes konklusioner fra den danske del af undersøgelsen.

Et analytisk greb der dog fordrer et par forbehold. ICCS-undersøgelserne er ikke de eneste empiriske undersøgelser af deres art. De lægger sig i forlængelse af de såkaldte IEA-undersøgelser fra begyndelsen af 2000-tallet (Bruun 2001), som jeg af pladshensyn må afstå fra at inddrage her. Det samme gælder den amerikanske skoleforsker Carole Hahns komparative undersøgelse fra 1999 (Hahn 1999), og den undersøgelse af skolen som demokratisk lærested, der indgik som en del af den omfattende magtudredning fra 1997 og frem (Jacobsen mfl. 2004). Det andet forbehold er, at man skal være varsom med at kæde analysen ovenfor sammen med ICCS-undersøgelserne. Dels er der i ICCS - undersøgelsens design ikke inkluderet skolepolitiske forhold. Dels er elevers demokratiske dannelse realistisk set påvirket af mange andre faktorer end skolepolitik og livet i skolen i det hele taget. Jeg forsøger altså ikke at påvise, at elevers demokratiopfattelse i ligefrem forstand er et resultat af en skolepolitisk nedsvigningstese. En sådan tilgang risikerer at drage en intentionel fejlslutning. Vi kan ikke på forhånd antage, at skolepolitikken finder vej til eleverne som intenderet. På den anden side vil det også være fagligt problematisk, og noget naivt, på forhånd at afvise, at der kan være en sammenhæng, når man medtænker den omfattende økonomiske, kulturelle og symbolske kapital, der ligger bag udmøntningen af en statsligt initieret skolepolitik. Med de forhold i mente mener jeg godt, at jeg kan tillade mig – tentativt i hvert fald - at spørge, om det skolepolitiske brud med demokrati som livsform også kan aflæses i ICCS undersøgelsernes resultater.

Hvad angår kundskaber om demokrati og samfundsforhold så er danske elever topscorere blandt alle elever fra undersøgelsens 24 deltagerlande (Bruun, Lieberkind & Schunck 2016: 9). Elever i folkeskolen udtrykker også en høj grad af tillid til de tre grundlæggende institutioner i det demokratiske systems deling af magten (regering, parlament og domstole). De scorer også højest, når det drejer sig som om oplevelse af klasserummet som åbent for diskussion og forskellige meninger (ibid.: 12). Og hvad angår mod på at artikulere sig i politiske sammenhænge – deres politiske selvtillid – står det også ganske godt til (ibid.: 16). I lyset af dette må man sige, at de unge udviser en høj grad af demokratisk dannelse. Spørgsmålet er så, hvordan står det til med elevers forventninger til aktiv deltagelse i demokratiet?

Besvarelse af det spørgsmål fremkommer i den seneste ICCS-undersøgelse fra 2016 ved at tegne en mere overordnet profil af eleverne i henhold til tre idealtypiske ”borgertyper” (Bruun, Lieberkind & Schunck 2016: 24- 27; 2018: 108-125). ”Den konventionelle borger”, som vægter demokratiets fundamentale og almindeligt anerkendte procedurer og normer højt. ”Den involverede borger”, som er kendetegnet ved en engageret, aktiv og deltagende indstilling som noget vigtigt for at være en god borger. Og for det tredje ”den forpligtede borger”, hvis holdninger og værdier knytter sig til forpligtende forhold i det personlige liv - fx individuelt ansvar, hårdt arbejde og familien. Hvor den konventionelle og den forpligtede borger kan siges mest at korrelere det formelle demokratis aspekt i

folkeskolens formål, så knytter den involverede borger sig til demokrati som livsform.

I undersøgelsen fra 2016 konkluderes det, at den konventionelle borger, og de traditionsbårne elementer fra den forpligtede borger, vægtes højest af danske elever, ”der således primært fremstår som konventionelle og ikke-involverede” (Bruun, Lieberkind & Schunck 2018: 232). Internationalt set placerer elever i folkeskolen sig ovenikøbet ”absolut lavest”, når det kommer til at tillægge den involverede borger værdi (Bruun, Lieberkind & Schunck 2016: 26). Blandt folkeskolens elever finder man således nok udpræget tillid til demokratiets formelle indretning, men meget lave forventninger til aktiv deltagelse i demokratiet, såvel i som uden for skolen. Det er værd at bemærke, at stort set samme resultat viste sig i ICCS-undersøgelsen fra 2009 (Bruun & Lieberkind 2012, Lieberkind 2016). En af forskerne bag begge undersøgelser, lektor Jonas Lieberkind fra DPU, Aarhus Universitet, har fortolket resultatet på følgende måde.

*Generelt må man konstatere, at de danske elever er yderst reserverede, når der kommer til politisk deltagelse både i og uden for skolen (...) Dette er ikke et udtryk for at de unge er passive og politisk inaktive, men omvendt er det heller ikke en ungdom, som har stærke og sikre politiske og demokratiske holdninger, som har været en gennemgående antagelse og forestilling i de uddannelsespolitiske debatter. Det er snarere en ungdom, der lever op til opdragernes forventninger: Uddanner sig, fremstår målrettede, deltager hvis det kræves, og engagerer sig i det moderne samfunds sociale liv såvel traditionelle som nye former (Lieberkind 2016: 71).*

Folkeskoleelever betegnes som ”yderst reserverede” borgere, tilpassede og traditionsbundne, tilsyneladende uden megen fidus til aktiv deltagelse i demokratiet, som ifølge Lieberkind ellers er en gennemgående forestilling i den uddannelsespolitiske debat. Forskerne bag ICCS-undersøgelserne antyder kortfattet nogle mulige svar på, hvorfor det forholder sig sådan. Hvad angår demokratiet *uden for skolen* peger de på, ”at de nordiske elevers holdning til deltagelse blandt andet kan betragtes som en konsekvens af, at de skandinaviske velfærdssystemer ikke i samme grad som i mange andre lande kræver og forudsætter deltagelse” (Bruun & Lieberkind 2012: 66). En fortolkning der ret beset vender op og ned på analyserne ovenfor, hvor forfatterne – trods forskellene – knytter incitament til demokratisk deltagelse og velfærdsstat tæt sammen.

Angående den manglende interesse for at deltage i demokratiet *i skolen*, så peger man på, at det kantskyldes en skolekultur med vægt ”på forventning til [elevernes] individuelle, sociale og faglige kompetencer”, med fokus på ”faglighed, kanoner,

test, evalueringer og særligt det konkurrenceprægede perspektiv på skolen” (ibid.: 109). Et ræsonnement der antyder – om end ikke direkte dokumenterer eller yderligere bearbejder – at de skolepolitiske styringsteknologier, som Stefan Hermann nævner har sat sit præg på folkeskoleelevernes demokratiopfattelse.

Dette antydes også i ICCS forskernes seneste analyse af resultaterne fra 2016 (Bruun & Lieberkind 2021). De peger på, at demokratitraditionen fra Hal Koch, eller rettere ”idealiseringen af den handlende og samtalende borger i den pædagogiske diskussion” – har haft vind i sejlene fra 1970’erne og frem (Lieberkind 2021: 62). En tradition som imidlertid ikke synes at have sat sig spor blandt nutidens reserverede demokrater.

*Man genfinder altså ikke det republikanske ideal om deltagelse (...) blandt denne generation af unge. Tværtimod har de meget vanskeligere ved at identificere sig med disse idealer, som handler om at ”træde frem” og gøre sig gældende i den politiske offentlighed (...) ligesom de heller ikke umiddelbart følger Koch (...), når han siger, at demokratiet som livsform er baseret på netop folkets aktive deltagelse. Rent faktisk viser den komparative analyse, at de danske elever ikke på samme måde som andre elever er forberedt på deltagelse og medansvar, som det bedder i folkeskolens formålsparagraf (ibid.: 78).*

Med reference til den hollandske professor i offentlig uddannelse Gert Biesta påpeges det, at ”den aktive medborger med neoliberalismen fra slutningen af 1980’erne i stigende omfang forbindes med individuelle kompetencer og ansvar”, samtidigt med ”at handling i stadig mindre grad sættes i forbindelse med de ideale forestillinger om at være menneske og leve et demokratisk liv, som netop var Arendts, Kochs og Habermas’ udgangspunkt” (ibid.: 64). I det lys synes Lieberkind er være tæt på at bekræfte antagelsen om, at demokrati som livsform har mistet status som følge af nævnte konkurrenceperspektiv. Men det bliver ikke til mere end tæt på. For situationen er snarere den – påpeger Lieberkind - at det synes stadig mere usikkert, hvilke værdier og mål det handlekompetente individ skal tjene. Følgelig forekommer det vanskeligt at forstå og analysere de unges holdninger i lyset af ideale forestillinger om demokrati som livsform.

For at håndtere den udfordring gør Lieberkind to ting. For det første skelner han mellem demokratisk dannelse og politisk dannelse (Lieberkind 2021b). Det første privilegerer det nuværende demokratiske institutioner og processer, logikker og værdier. Politisk dannelse er, at man uafhængigt af det formaliserede demokratiske system ”har mod på og vilje til gøre nye og anderledes politiske ideer gældende” (ibid.: 54). Elever i folkeskolen matcher altså den demokratiske dannelse, men lever ikke op til fordringen om politisk dannelse. I hvert fald ikke helt. For eleverne er ikke blot passive og uengagerede. De er aktive og engagerede

i demokratiske samtaler med hinanden og deres forældre – ”det vil sige i nære, konkrete og trygge omgivelser” (Lieberkind 2021b: 92). Elever ønsker ikke at overskride grænsen til den offentlige sfære. De foretrækker at afprøve og reflektere over deres holdninger og værdier inden for afgrænsede fællesskaber. De søger den politiske refleksivitet og indflydelse i det nære.

Eleverne er derfor nok konventionelle og reserverede borgere uden mange forventninger om at efterleve normerne for demokrati som livsform i ovennævnte betydning. Men de kan alligevel karakteriseres som deltagende og engagerede demokrater, hævder Lieberkind, men ”på en tilbagetrukket og forbeholden måde over for samfundet og den offentlige sfære”. Eleverne er således aktive, men på en afventende og til tider passiv måde (ibid.: 93). Eleverne befinder sig således i en slags mellemposition. Nok demokratisk dannede, men ikke helt politisk dannede. Derfor bogens undertitel – ”*mellem demokratisk og politisk dannelse*”. Med dette forsøg på at tegne et mere nuanceret billede af eleverne får Lieberkind & Bruun dels løsrevet billedet af eleverne fra de negative konnotationer om passivitet eller manglende demokratisk engagement, der kan forbindes med forestillingen om den konventionelle borgertype. Dels får de indirekte tilbagevist nævnte antydning af, at elevers reserverede demokratiske dannelse er en konsekvens af den førte skolepolitik fokus på at frembringe konkurrence- og arbejdsduelige individualister i den neoliberalistiske økonomi.

### Demokrati som livsform – fortid eller fremtid?

På baggrund af de behandlede kvalitative analyser må konklusionen dog være, at en skolepolitisk satsning på at fremme konkurrencemindedele elever, har haft som konsekvens, at demokrati som livsform i løbet af 2000-tallet har mistet status som betydningsbærende ledetråd for skolens virke. Tilbage står i bedste fald skolens forbindelse til demokrati som en formel styreform, på forhånd lagt til rette for den enkelte. I værste fald er skolen overladt til en tiltagende autoritær udvikling, der følger med konkurrencestatens dominans. Der er sket et brud med den Hal Koch inspirerede forestilling om skolen som et demokratisk og pluralistisk frirum afskærmet fra markedskræfterne. Dermed er skolens tidligere lighedsskabende rolle i velfærdsstaten i løbet af 2000-tallet omkalfatret til et vedhæng til konkurrencestatens individualistiske og neoliberalistiske livsanskuelse. En udvikling der umiddelbart synes at kunne aflæses i ICCS-undersøgelserne af skoleelevers reserverede forventninger til deltagelse i demokratiet. Men som Jonas Lieberkind udlægger sagen i 2021, så skal man være meget varsom med at drage den konklusion. Han stiller spørgsmål ved om demokrati som livsform er anvendelig som målestok. For i de nære relationer, uden for den offentlige sfære, er der på sæt og vis fortsat liv i demokratisk deltagelse og samtale.

Spørgsmålet er så, om der er en fremtid for demokrati som livsform i skolen, og dens vidtgående fordring om folkelig deltagelse? Det er ikke den vej Stefan Hermann

peger på. Han taler om at genoprette skolens forbindelse til ”en demokratisk – retslig oplysningstradition”, hvilket dels indebærer respekten for, ”at viden er nedlagt i fag”, dels en fordring om at fremme ”forfatningspatriotisme (...)der giver civilisationen kød og blod gennem de borgere, som går i folkesuveranitetens skole (Hermann 2007: 191). Ifølge Hermann altså nok mere demokratisk oplysning, men ikke mere medbestemmelse og deltagelse. Ove Korsgaard har sat sin lid til, at diskussionen om medborgerskab kan forny Hal Kochs forbindelse til den republikanske tradition, og dermed fastholde demos-strategien (Korsgaard 2010: 51). For Skovmand er alternativet at vende blikket mod den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis teori om skolens almene (og kategoriale) dannelsesopgave for at fremme ”den myndige borger” (Skovmand 2017: 100). Ifølge Ove Kaj Pedersen repræsenterer konkurrencestatens minimalistiske demokratiopfattelse en tilbagevenden til demokratiets historiske oprindelighed, hvorved skolen er befriet fra det åg, som demokrati som livsform har udviklet sig til i velfærdsstaten.

Som afsæt for videre diskussionen synes to sagsforhold at presse sig på. Det første er, at forestillingen om skolen som et afgrænset og neutralt lærings- og frirum, der står uden for statens eller andre autoriteters magt og indflydelse, ikke kan opretholdes. Til statens skolepolitiske magtudøvelse knytter sig altid, mere eller mindre åbenlyst, forsøg på at fremme nogle livsanskuelser og følgelig at udgrænse andre. Staten er med filosofen K. E. Løgstrups formulering altid en livsanskuelsesstat (Løgstrup 1962). Det sagligt set interessante spørgsmål er, hvor langt staten – og andre skolepolitiske aktører – er villige til at gå for at fremme en given livsanskuelse? Ganske langt, må konklusionen være på analysen ovenfor.

Det andet sagsforhold, der presser sig på, er behovet for en nærmere kortlægning af elevers subjektive forestillinger om, hvad det vil sige at leve i et demokrati i det 21. århundrede. Det bidrager første del af analysen ovenfor ikke til. Med ICCS-undersøgelsen er vi meget bedre hjulpet. Men de frembragte kvantitative data har deres begrænsninger i forhold til at komme tættere på elevers subjektive fortolkningshorisont. For at komme det må didaktisk/pædagogisk forskning i højere grad anlægge et helhedsperspektiv på alle de kontekster, der faktisk eller potentielt er (u)demokratiske læringsmiljøer (Kampmann mfl. 2004: 17). Altså et fagligt fokus på, hvordan elevers politiske subjektivering som demokrater i og uden for skolen kan siges at virke sammen, løbe parallelt, eller være konflikt med hinanden. I den forbindelse vil det også være påtrængende at få indsigt i, hvilke forventninger børn og unge har til fremtiden i det hele taget? Hvori består deres (u)tilgængelige, (u)ønskede, (u)realistiske, dys-/utopiske fremtider? Hvad opfatter de som fremtidens demokratiske udfordringer? Eftersom de unge højst sandsynligvis vil handle på (nogle) af deres fremtidsforventninger, er det måske også her, at vi finder en kilde til at puste nyt liv i diskussionen om skolen som en mulig kravlegård for demokrati som livsform.

**Claus Haas, lektor, DPU, Aarhus Universitet**

## Litteratur

- Andersen, S. K. (red.) (2017). *Konkurrencestaten og dens kritikere*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Bruun, J. (2001). *Unge synspunkter på demokratiske værdier i skole og samfund*. København; Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bruun, J. & Lieberkind, J. (2012). *ICCS 2009. De danske elever*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bruun, J. & Lieberkind, J. (2021). *De unge borgere. Mellem demokratisk og politisk dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Bruun, J., Lieberkind, J. & Schunck, H. (2016). *ICCS 2016. Udvalgte hovedresultater*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bruun, J, Lieberkind, J, & Schunck, H. (2018). *ICCS 2016. Unge, skole og demokrati. Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Børne-og undervisningsministeriet (2021). *Folkeskolens formål 2006* <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolens-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> (tilgået 28.6.2021)
- Elle, B., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (2016). Demokrati i børnehøjde – en truet livsform? Redaktionel indledning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 3: 2-6*.
- Haas, C. (2001). Kampen om det demokratiske medborgerskab. Hvordan skal en demokratididaktik se ud ved begyndelsen af det 21. århundrede. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Haas, C. (2007). Medborgerskab som (ud)dannelsespolitik i det flerkulturelle Danmark. *Kvan, nr. 77, årg. 27, s. 32-46*.
- Haas, C. & Mathiessen, C. (red.) (2020). *Fagdidaktik og demokrati*. København: Samfundslitteratur.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1996). Three normative models of democracy. I Benhabib, S. (ed.). *Democracy and difference. Contesting boundaries of the political*. New Jersey: Princeton University Press.
- Henriksen, H. (1997). *Samtalens mulighed*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.

- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Jacobsen, B., Jensen, F. T., Madsen, M.B., Sylvestersen, M., & Vincent, C. (2004). *Den vordende demokrat. En undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, J., Rasmussen, P., Weber, K. & Thomsen, J. P. (2004). *Læring – kultur og subjektivitet*. København: Forskningsrådet for Kultur og kommunikation.
- Korsgaard, O., Sigurdsson, L. & Skovmand, K. (2008). *Medborgerskab - et nyt dannelsesideal*. Frederiksberg: Religionspædagogisk Forlag.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (red.) (2004). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogisk Universitet.
- Korsgaard, O. (2010). Samfundets trosbekendelse. *Politik, nr. 1: 44-52*.
- Kristensen, H. J. (1987). *Skolen i fremtiden*. København: Gyldendal.
- Kristensen, H. J. (1991). *Pædagogik – i teori og praksis. Skolen i 90'erne*. København: København.
- Lieberkind, J. (2021a). *Mellem demokratisk og politisk dannelse*. I Bruun, J. & Lieberkind (2021) op. cit.: 27-58.
- Lieberkind, J. (2021b). *Samtale som politisk deltagelse*. I Bruun, J. & Lieberkind (2021) op. cit.: 83-95.
- Løgstrup, K. E. (1962). Stat og livsanskuelse. I *Kunst og etik* (s. 149-170). København: Gyldendal.
- Outsen, O. (1996). Opdragelse til demokrati. *Kvan, nr. 46, nr. 4*.
- Olsen, J. V. (2015). *Forsker om folkeskolens formål: Læring som livsform*. <https://www.folkeskolen.dk/568516/forsker-om-folkeskolens-formaal-laering-som-livsform> (tilgået 28.3. 2021).
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2005). *Danmark i den globale økonomi. Verdens bedste folkeskole - vision og strategi*. København.

Regeringen (2006). *Fremgang, fornyelse, tryghed*. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer. København.

Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. I Jensen, B. B. & Schnack, K. (red.) *Handlekompetence som politisk begreb*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (2004). Dannelsens indhold som didaktikkens emne. I Schnack, K. (2004) (red.) *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - forenklede fælles mål*. København: Hans Reitzels Forlag.

Skovmand, K. (2017). *I bund og grund. Lærerprofessionens didaktik?* Aarhus Universitet: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse: Aarhus Universitet.