

Erhvervsuddannelserne skal lige som andre uddannelser udruste eleverne med *både* personlige og faglige kompetencer *og* med demokratiske kompetencer, så de har mulighed for at udvikle sig til engagerede samfundsborgere.

Demokratisk indflydelse på undervisningssituationen styrker elevernes og de studerendes engagement i egen læring.

I dette hæfte præsenteres en række konkrete eksempler på elevdemokrati i undervisning og skole. Hæftet indeholder også mere grundlæggende overvejelser om demokrati og demokrati i uddannelserne.



Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler

Demokrati i undervisning og skole

- eksempler fra
erhvervsskoler

Demokrati i undervisning og skole

- eksempler fra erhvervsskoler



Demokrati i undervisning og skole

- eksempler fra erhvervsskoler

**Ea Stevns Matzon
Jens Ager Hansen
Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30 - 2001

Undervisningsministeriet 2001

Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 30 - 2001 og under temaet *værdier og indhold*

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 2001-2534-53

Forfattere: Ea Stevns Matzon og Jens Ager Hansen,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL)

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL
Tegninger: Henrik Hansen
Omslag: Dorte Pedersen Grafisk Design

1. udgave, 1. oplag, november 2001: 2300 stk.

ISBN 87-603-2079-6

ISBN (WWW) 87-603-2082-6

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-344) hos:
Undervisningsministeriets forlag
Strandgade 100 D
1401 København K
Tlf. nr. 3392 5220
Fax nr. 3392 5219
E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.
Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2001

Erfaringsmaterialet fra de relaterede forudgående FoU-projekter kan bestilles hos DELs bibliotek, Rosenørns Allé 31, 1970 Frederiksberg. Tlf. 3524 7900, fax 3524 7940 eller e-mail: del-lib@delud.dk : "Idékatalog, Elevdeltagelse, -medindflydelse og -medansvar på de tekniske skoler" (bestillingsnr. 1997-0000-535) og "Elevindflydelse/-medbestemmelse i studiemiljøet" (bestillingsnr. 1998-2534-206) Materialet er endvidere tilgængeligt online på DELs website på adressen www.delud.dk (vælg 'Publikationer')

Forord

I 1998 afgav daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen en redegørelse til Folketinget om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet. I 1999 fulgte undervisningsminister Margrethe Vestager op med konkret lovgivning på området. Loven trådte i kraft den 1. januar 2001.

Med loven indgår demokrati som en bærende værdi i formålet med den enkelte uddannelse. Erhvervsuddannelserne skal i lighed med andre ungdomsuddannelser og de videregående uddannelser udruste eleverne med *både* personlige og faglige kompetencer *og* med demokratiske kompetencer, så de har mulighed for at udvikle sig til engagerede samfundsborgere. Demokratisk indflydelse på undervisningssituationen styrker elevernes og de studerendes engagement i egen læring.

I erhvervsuddannelsesreform 2000 står de demokratiske elementer særdeles tydeligt og er helt centrale i den uddannelses-tænkning, som reformen repræsenterer.

Medarbejdere fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL) har siden 1997 fulgt en række forskellige initiativer med erhvervsuddannelseselever - med elevdeltagelse, - medindflydelse og medansvar - på erhvervsskolerne. Der foreligger et omfattende erfaringsmateriale fra disse Forsøgs- og Udviklingsarbejder. Særligt interesserede kan få adgang til det samlede materiale via DEL's Bibliotek eller DEL's website. Se andetsteds i nærværende hæfte.

Undervisningsministeriet har anmodet de to projektmedarbejdere fra DEL om at udarbejde denne kortere og mere overskuelige "håndbog i elevdemokrati", **Demokrati i undervisning og skole**, til inspiration for det fortsatte demokratiarbejde på erhvervsskolerne. Hæftet indeholder desuden en artikel af Mads Storgaard Jensen om demokratiopfattelse.

Hæftet henvender sig primært til ledere og lærere på erhvervsskoler, men kan også være af interesse for erhvervsuddannelsernes interessenter i øvrigt.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udsendelse af temahæftet. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter står for forfatterens egen regning.

Ulla Bødker
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
Oktober 2001

Indhold

5	Forord
8	1. Indledning
11	2. Resumé
16	3. Demokrati: begreb og baggrund
16	Samfund og demokrati
18	Uddannelse og demokrati
21	Undervisning og demokrati
24	Underviser og demokrati
27	Demokrati i undervisningen (af Mads Storgaard Jensen)
43	4. "Det er trods alt vores fremtid"
43	Overordnet planlægning
44	Fagligt indhold
44	Organiseringen af undervisningen
47	Evaluering
48	Elevernes syn på medbestemmelse og demokrati
49	5. Demokrati i uddannelsessystemet - eksempler på praksis
50	Undervisning i demokratiets virkemåde
54	Forud for undervisningen
57	I undervisningen
67	Rundt om undervisningen
74	Repræsentativt demokrati
83	6. Perspektivering
86	7. Litteratur
88	8. Bilag
88	Processkrivning om "Demokrati"
89	Demokrati
90	DANSK Portfolio

Indledning

En studie af de uddannelsesplaner, som de unge laver, når de søger om optagelse på Den Fri Ungdomsuddannelse, viser, "at de unge udviser masser af gå-på-mod og engagement, når de selv er med til at udforme deres uddannelse. De er gode til at formulere konkrete krav og forventninger til det erhverv, de vil arbejde med, om det så er pressefotograf, møbelrestauratør eller noget andet spændende, de ønsker at uddanne sig til". Sådan sagde pædagogisk konsulent Anne Sørensen fra Danmarks Lærerhøjskole i Odense på Sorø mødet i 1999.

Samme år i august udtalte undervisningsminister Margrethe Vestager i forbindelse med fremlæggelse af lovforslag, der styrker elever og studerendes indflydelse¹:

"Enhver generation må tilegne sig demokratiet, fordi det ikke bare er regler, men en livsform. Med den nye lov har vi styrket de formelle rammer for det repræsentative demokrati, men det repræsentative demokrati kan ikke stå alene."

Margrethe Vestager lagde vægt på, at ved siden af de personlige og faglige kompetencer skal uddannelse også udruste eleverne og de studerende med demokratiske kompetencer, så de har mulighed for at udvikle sig til engagerede samfundsborgere. Tilsvarende lagde ministeren vægt på, at demokratisk indflydelse på undervisningssituationen styrker elevernes og de studerendes engagement i egen læring.

I tråd med ovennævnte har vi i DEL arbejdet med to projekter:

1) *Mere demokrati i uddannelserne*, Undervisningsministeriets Nyhedsbrev nr. 13, 1999.

- FoU-projekt nr. 1997-0000-535 - "Idékatalog. Elevdeltagelse, -medindflydelse og -medansvar på de tekniske skoler". Formålet med det projekt var at undersøge, på hvilke områder og med hvilken baggrund elever på tekniske skoler kunne få reel indflydelse på deres uddannelsessted. Det kunne for eksempel være indflydelse på undervisningens form og indhold, på skolens fysiske rammer eller på skolebaserede aktiviteter uden for undervisningen. En konklusion var, at der på skolerne er meget stor vilje til at imødekomme elevernes ønsker om indflydelse. Det var dog især på områder uden for selve undervisningen, at eleverne havde ønsker. I undervisningsrummet var alt tilsyneladende ved det gamle. Det kom der et efterfølgende projekt ud af:
- FoU-projekt nr. 1998-2534-206 - "Elevindflydelse/-medbestemmelse i studiemiljøet".

I et samarbejde med Herning Tekniske Skole og Lyngby Uddannelsescenter forsøgte vi at finde og beskrive metoder, der kan bruges til at inddrage eleverne mere aktivt i læringssituationen. Samtidig undersøgte vi, hvor og i hvilket omfang, det er muligt og rimeligt at give eleverne indflydelse.

Med de to projekter indsamlede vi viden og eksempler inden for området "elevmedbestemmelse og demokrati" i og rundt om undervisningen. Dette er skrevet sammen i to rapporter samt tre meget omfattende bilag med artikler, oversigter og eksempler på initiativer fra vores projekter².

Nærværende hæfte rummer de væsentligste resultater i en overskuelig form - til videre diskussion og til inspiration.

Hæftet skal ikke nødvendigvis læses fra ende til anden. Man kan vælge at dykke ned i sammenfatninger af interview med eleverne om deres syn på demokrati (kapitel 4) og eksempler

2) Materialet kan rekvireres hos DEL's bibliotek og findes i fuld tekst online på DEL's website. Se nærmere på side 4.

på skolernes forsøg på at demokratisere forskellige sider af deres egen verden (kapitel 5). - For så siden at vende tilbage til de mere overordnede og teoretiske betragtninger (kapitel 3).

Vi indleder med at konstatere, at begrebet demokrati i Danmark er indgået i to forskellige traditioner, der har givet to forskellige syn på begrebet. På den ene side definerede Alf Ross demokratiet som et statsretsligt princip, der bygger på en række formelle procedurer og spilleregler. Hvor man hyldede friheden, men samtidig ikke ønskede at indholdsbestemme den. På den anden side så Hal Koch som højskolemand demokrati som et indhold, en livsform. Også hér hyldes friheden, men i en indholdsbestemt form: for eksempel økonomisk demokrati og kulturelt demokrati.

De to traditioner giver stadig anledning til mange forskellige opfattelser af forholdet mellem uddannelse og demokrati. Det gør vi rede for i det næste kapitel, hvor vi præsenterer syv almindelige argumenter for, at der skal være demokrati i uddannelsessystemet. Vi skelner mellem et forbrugerargument, et (tvær)politisk, et pædagogisk, et økonomisk, et filosofisk, et socialt og et finansielt argument. Endelig foreslår vi, at man som støtte i drøftelser, diskussioner og forhandlinger karakteriserer egne og andres grundlæggende syn på demokrati og uddannelse. Vi foreslår, at man foretager sådanne undersøgelser ud fra begreberne middel, mål, proces og resultat.

Endelig bliver vi mere konkrete: vi ser på, hvordan en bestemt opfattelse af demokrati de senere år har påvirket undervisning og underviser. Vi fastholder, at forholdet mellem lærer og elev er asymmetrisk: Læreren bør have autoriteten og det endelige ansvar for undervisningen, selvom de seneste års bestræbelser mange steder er gået i en anden retning. Ud fra en skitse af den didaktiske trekant diskuterer vi, hvor og hvordan eleverne kan gives indflydelse på deres uddannelse og deres undervisning.

Derefter følger et afsnit skrevet af filosofen Mads Storgaard

Jensen. Han taler om to opfattelser nemlig det harmoniske demokrati og det kritiske demokrati. De giver ifølge Mads Storgaard Jensen anledning til forskellige ambitioner og forskellige regler for, hvordan man bør handle inden for demokratiet. Han ser ikke en radikal forskel mellem de to former snarere en gradforskkel. Konklusionen på artiklen er, at demokrati i høj grad bygger på en indstilling, hvor man kommunikerer, debatterer og udfordrer hinanden. Det får konsekvenser for måden, undervisningen udføres på, og i måden hvorpå læreren forholder sig til eleverne og lærer dem at forholde sig til hinanden. Demokratiet bliver det, der sker, mens eleverne er optaget af at lære, siger Mads Storgaard Jensen.

I det følgende afsnit sammenfatter vi vores undersøgelse af elevernes syn på medbestemmelse. En række gruppeinterview gav grundlag for den konklusion, at eleverne forventer, at lærerne fastholder det overordnede ansvar som faglige garantere og igangsættere. Eleverne forventer også, at lærerne skaber variation i undervisningen og griber ind, hvis der opstår konflikter eleverne imellem. Endelig blev der stillet krav til lærerens personlighed: han eller hun skal være i stand til at sætte sig i respekt over for eleverne, samtidig med at han eller hun taler med og ikke til eleverne.

Ifølge tidligere undervisningsminister Ole Vig Jensen kommer demokrati i det danske uddannelsessystem til at spille ind på tre forskellige områder:

1. "Undervisning i demokratiets virkemåde".
2. "Demokrati i den konkrete undervisningssituation".
3. "Det repræsentative demokrati"³.

Vi bruger resten af hæftet til en gennemgang af eksempler på, at eleverne er blevet givet medbestemmelse i praksis. Struktureret efter de tre overskrifter. Eksemplerne viser, hvordan sko-

3) Redegørelse til Folketinget om det repræsentative demokrati, 1999, s. 2-3. Undervisningsministeriets website.

len kan arbejde med demokrati og medbestemmelse på samtlige tre niveauer, så det bliver en del af skolelivet, og ikke noget der klistres på til særlige lejligheder.

I afsnittet om undervisning i demokratiets virkemåde, er der givet et eksempel i form af en case. Den demonstrerer, hvordan en lærer ved hjælp af metoden processkrivning samtidig fik givet eleverne en introduktion til et for dem ikke særlig reflekteret emne. Det viste sig, at metoden fik eleverne på banen, og det endte med, at de fik mere styr på deres opfattelser af demokrati.

Med hensyn til demokrati i undervisningen skelner vi mellem det, der går forud for undervisningen; det, der angår selve undervisningen; det, der finder sted efter undervisningen; og endelig det, der iværksættes rundt om undervisningen.

Som eksempel på initiativer, der retter sig mod det, der går forud for undervisningen, beskriver vi først et forsøg, hvor elever tog aktiv del i udviklingen og vedligeholdelsen af skolens valgfagsudbud. Et initiativ der blandt andet havde den konsekvens, at eleverne kunne tage valgfag på andre afdelinger af skolen, eller at flere afdelinger fik fælles udbud. Dernæst et eksempel fra en skole, hvor eleverne selv organiserede afleveringen af skriftlige opgaver. Det sikrede, at elevernes frustrationer over sammenfald i opgaveafleveringer og lærerfrustrationer over manglende afleveringer blev reduceret.

Eksemplerne på initiativer i forhold til selve undervisningen indleder vi med en case, hvor vi præsenterer portfolio som metode til at give eleverne indflydelse på deres undervisning i dansk. Efter en gennemgang af metoden følger en beskrivelse af det faktiske forløb set med underviserens øjne. Næste eksempel omhandler anvendelsen af evaluering som en måde at give eleverne indflydelse på og som et planlægningsværktøj for lærerne. Det viste sig, at elevernes motivation blev øget, når de så, at deres evaluering fik indflydelse på den efterfølgende undervisning. Næste eksempel behandler fremtidsværkstedet som

en egnet pædagogisk metode til at give eleverne indflydelse på deres undervisning.

Med hensyn til det fysiske og det sociale miljø er der mange eksempler på god praksis rundt på landets erhvervsskoler. Der blev udvist meget stor imødekommenhed fra skolernes side, når eleverne udtrykte nogle ønsker og gerne selv ville tage aktiv del. En skole gjorde en indsats for at bedre elevernes indflydelse ved at iværksætte en række særlige arrangementer som lejrskole, ekskursioner, fest, fredagscafé, autoprojekt, juleafslutning. Hermed blev skolen søgt indrettet som et værested, der understøttede undervisning og læring. En anden skole havde indrettet et stort multiværksted som ramme om forskellige uddannelser og fag og viste, at læringsrum ikke kun er et anliggende for mere almene fag og IT-fag. En tredje skole etablerede et samarbejde mellem lærere og elever om så forskellige aktiviteter som udformning af regler for husorden og afholdelse af en fest. Det særlige ved dette projekt var, at man her anså processen, der blev sat i gang, som det egentlige produkt.

Det repræsentative demokrati har vide rammer og gode vilkår rundt på skolerne. Spørgsmålet er bare, om det også får elevernes opbakning i den form, det traditionelt har haft. Mange skoler har arbejdet med elevrådet, fordi det ikke fungerede efter hensigten. Flere steder har man ændret praksis, så eleverne erfarer denne form for demokrati mere nærværende. Eksemplerne spænder vidt. Ét sted indføres en ny struktur på selve mødet, hvor møderne afholdes i undervisningstiden. Et andet sted etablerer skolen boblegrupper med deltagelse af lærere, så der sikres en hurtigere beslutningsgang. Med næste eksempel slås der til lyd for at lade eleverne komme sammen på kurser eller konferencer. Det virkede motiverende, ja det gav ligefrem ekstra prestige i elevrådsarbejdet. I et fjerde eksempel beskrives det, hvordan elevrådsarbejdet på en skole blev organiseret som valgfag. Endelig refererer vi et eksempel på, at eleverne fik deres eget lokale og udstyr, og et enkelt sted fik de endda løn i form af gavekort til skolens elevbutik.

Til slut beskriver vi et eksempel på en mere uformel organisationsform end for eksempel elevrådet, nemlig klassens time. Her mødtes eleverne for at diskutere det, der angik netop dem og deres undervisning. Det frie ord og den frie form gjorde, at mange emner kom på banen. Men eksemplet viser også, at en forsamling ikke nødvendigvis fungerer demokratisk, blot ordet er frit. En række kommunikative kvalifikationer og mødeteknikker er nødvendige.

Demokrati: begreb og baggrund

Eleverne skal have mere demokrati. Siger vi tit. Men demokrati, indflydelse, medbestemmelse og lignende begreber fungerer på forskellige måder i forandringer i uddannelsesverdenen. Dels som “systemverdens-ord”, som man bruger for at give udtryk for en politisk sag eller for at tale om effektivisering af systemet. Dels som “livsverdens-ord”, som man bruger for at gå i skranken for stadig mere menneskelige forhold i livsverdenen. Det kan virke forvirrende. Men der gives en rimelig forklaring på forvirringen. For begrebet demokrati indgik i efterkrigstidens Danmark i to forskellige traditioner med to forskellige syn på begrebet. Det gennemgår vi i det følgende. Efterfølgende redegør vi for de mange forskellige opfattelser af forholdet mellem uddannelse og demokrati, som de to traditioner nu giver anledning til. Dernæst bliver vi mere konkrete: vi ser på, hvordan en bestemt opfattelse af demokrati de senere år har påvirket undervisning og underviser. Til slut i kapitlet uddyber Mads Storgaard Jensen på et filosofisk grundlag to opfattelser af demokrati.

Samfund og demokrati

I hele den vestlige verden gav nazismen anledning til besindelse på demokratiet. Herhjemme fik vi to demokrati “skoler”: Den ene repræsenteret ved Hal Koch, den anden ved Alf Ross. Begge gik de ind for at befæste demokratiet. Men de gjorde det ud fra hver sin opfattelse og med hver sine midler.

For Alf Ross var demokratiet et statsretsligt princip, der byggede på en række formelle *procedurer* og spilleregler. Denne tanke kan også i dag genfindes - især i liberale dele af det politiske spekter. Her taler man om frihed og gør netop en dyd ud af ikke at indholdsbestemme friheden.

Hal Koch så som højskolemand i højere grad demokrati som et indhold, en *livsform*. Denne opfattelse nød fremme især af

hele den socialdemokratiske bevægelse, der har stået for udviklingen i Danmark op gennem 60'erne og 70'erne. Her taler man om frihed, men fremhæver, at den har et indhold: arbejdspladsdemokrati, økonomisk demokrati, kulturelt demokrati og så videre.

Den livsformsorienterede demokratiopfattelse kom til at dominere vores opfattelse af velfærdssamfundet med forestillinger om ligestilling mellem lønmodtager og arbejdsgiver, ligestilling mellem kønnene, ligestilling mellem børn og voksne og ligestilling mellem lærer og elev.

Hvor indbyrdes forskellige de to positioner end var, så havde de dog det til fælles, at de byggede på forestillinger om, at befolkningen tager del i en demokratisk proces. At deltage i samtalen var for begge vigtigt. Selve processen bliver central. At være engageret i sin sag med blik for det store fællesskab, helheden. Den liberale fløj ville nå det gennem (erhvervs)*uddannelse*, den socialdemokratiske fløj igennem *dannelse*.

Det synspunkt, der ser demokrati som en livsform, trivedes især uden for "organisations-Danmark" - i græsrodsbevægelser og mand og mand imellem. Her blev der sat streg under, at det gjaldt om at styre *i* fællesskab. Organisationerne - med det parlamentariske niveau i spidsen - blev mere optaget af at nå *resultater* end at være med i en *proces*. Her vejede forhandling tungere end samtale. De berørte behøvede ikke direkte at deltage, men skulle nok høres. Man styrede *for* fællesskabet.

Denne sidste demokratiopfattelse fungerer vel stadig. Uantastet, synes mange. Urørlig. Lidt beton-agtigt. Kritikerne siger for eksempel om den socialdemokratiske bevægelse, at der blev for lidt bevægelse og for meget parti. Og måske gav det liv til en nyere, mere livsformsorienteret demokratiopfattelse, hvor det gælder om at styre *uden om* fællesskabet. Den ny demokratiopfattelse er måske en slags skæv kombination af de to gamle. Den bygger på den forestilling, at man kun er ansvarlig for sig selv. Man argumenterer og beslutter ikke i fællesskab. Man

deltager mere som forbruger og trækker på skuldrene af "systemet". Det udgangspunkt kan der såmænd komme mange fornuftige initiativer ud af - på lokalt plan. Men hvis holdningen, som gennemsyrrer denne opfattelse, breder sig til for eksempel uddannelsessektoren (for ikke at sige hele samfundets styring) går det galt. Og det har den tendens til.

Uddannelse og demokrati

Ungdomsuddannelserne bliver i diskussioner forsynet med to mål: et fagligt og et opdragende. Eleverne skal ikke kun tilegne sig færdigheder inden for et nærmere bestemt fagligt felt eller erhverv; de skal også lære at begå sig i et demokrati. Initiativerne for at fremme de bestræbelser har været mangfoldige. De projekter, hæftet her udspringer af, placerer sig således inden for denne bestræbelse.

De forskellige reformer, projekter, diskussioner, synspunkter og initiativer udgør tilsammen en diskurs. Det vil sige en sammenhængende række handlinger og udsagn, der måske ikke danner en ensartet helhed, men dog resulterer i en række virksomme bestræbelser i det daglige, der kan identificeres som en tendens, et mønster.

Nedenfor fremdrager vi nogle af de forskellige argumenter, der indgår i demokratidiskursen. De illustrerer, at interesserne eller drivkraften bag diverse initiativer kan være forskellige. Det kan dels skyldes, at ordene nok lyder ens, men betyder noget forskelligt; dels sætter de, der taler om demokrati, fokus på noget forskelligt. Forskellighederne kan befordre en nuanceret praksis. Men de kan også, hvis der er tale om interesse modsætninger, resultere i konflikter eller misforståelser, hvis parterne ikke gør sig forskellighederne klart.

Vi præsenterer en række forskellige positioner i form af syv udsagn, som ikke altid er direkte citater, men kunne være det. Vi forsyner udsagnene med en "ophavsmand" for at illustrere, hvilken samfundsmæssig (social og kulturel) position, der mest iøjnefaldende kunne give anledning til den pågældende menta-

le disposition - enten som udtryk for en strategisk tænkning eller som udtryk for en mere eksistentiel (om)verdensforståelse.

1. Forbrugerargumentet: *Som brugere af skolen, skal eleverne have indflydelse på denne, ligesom andre brugere har indflydelse dér, hvor de færdes som brugere.*

Dette udsagn fremføres af lægmand, det vil sige forældre og samfundsdebattører, der ikke selv har direkte tilknytning til uddannelsessektoren.

2. Det (tvær)politiske argument: *Hvis man sikrer børn og unge indflydelse på deres dagligdag, øves de i at forstå og bruge demokratiet senere hen, så de bliver aktive vælgere.*

Udsagnet forfægtes især af "systemet", det vil sige politikere og deres uddannelsesplanlæggere og forvaltere.

3. Det pædagogiske argument: *Man kan forvente, at eleverne bliver mere motiverede, hvis de deltager mere i at vælge og planlægge undervisningens form og indhold.*

Et sådant udsagn fremsættes fortrinsvis af undervisere eller andre med tilknytning til pædagogik. Synspunktet sætter dermed også fokus på det, man kunne kalde uddannelsens software-perspektiv.

4. Det økonomiske argument: *Arbejdsmarkedet vil fremover være præget af mindre hierarkisk organisering og mere personbundne kvalifikationer, derfor vil valgkompetence være afgørende for, at eleverne senere kan vælge frit og fornuftigt.*

Et udsagn som udtales af folk i uddannelsessektoren og af samfundsforskere, sociologer og andre med det, man kunne kalde et hardware-perspektiv på uddannelse.

5. Det filosofiske argument: *Som led i et moderne dannelsesprojekt må de unge udvikle valgkompetence og tage ansvar,*

for deres identitet kan ikke overleveres pr. tradition, men må vælges mellem eller konstrueres ud fra de forskellige kulturelle tilbud.

Udtales af humanister.

6. Det sociale argument: *Hvis man skal bryde den sociale arv og derigennem mindske de sociale uligheder i samfundet, må de unge lære at tage aktiv del i de beslutninger, der angår dem selv.*

Udtales af politikere og sociologisk inspirerede forskere.

7. Det finansielle argument: *Det vil mindske udgifterne til uddannelsessektoren, når de unge skærper deres valgkompetence og vælger præcis den vej, der passer den enkelte uden spild af tid.*

Udtales af politikere med økonomisk ansvar.

Mange forskellige personer drøfter, diskuterer og forhandler demokrati og uddannelse. Og mange forskellige interesser eller hensyn sættes da i spil. - Hvilket i sig selv netop er udtryk for demokrati. Kun når parterne ikke gør sig overvejelser over baggrunden for egne og andres synspunkter, kan der komme støj på linien i form af misforståelser eller uløselig konflikt.

Ofte vil debattørerne fremhæve aspekter, som de finder væsentlige set netop fra deres eget professionelle forhold til undervisning og uddannelse. Overordnet kan man sammenfatte de forskellige opfattelser af demokrati og uddannelse ved hjælp af begreberne middel, mål, proces og resultat:

- Fremhæves dannelsesaspektet, forstås demokrati først og fremmest som middel
- Fremhæves uddannelsesaspektet, forstås demokrati først og fremmest som mål

- Fremhæves processerne i uddannelserne, forstås undervisning i sammenhæng med læring
- Fremhæves resultaterne af uddannelserne, forstås undervisning i sammenhæng med kvalifikationer.

De forskellige positioner er ikke nødvendigvis uforenelige eller hinandens modsætninger. Ofte kan og skal de samarbejde for at få uddannelse til at fungere i en kompleks verden. Og da kan de kombineres indbyrdes på forskellige måder, så nye aspekter fremhæves. Ved hjælp af nedenstående simple søgeskema kan man danne sig et overblik over de forskellige kombinationsmuligheder.

Skemaet kan bruges som en støtte i forbindelse med for eksempel en drøftelse (hvor forskellige parter sammen udvikler ideer) eller i forbindelse med en diskussion (hvor parterne afprøver deres ideers og interesser holdbarhed og styrke) eller i en forhandling (hvor parterne søger et kompromis mellem forskellige ideer og interesser). Man kunne her foretage en overordnet karakteristik af de forskellige ideer og synspunkter, der er i spil. Firkantet sagt kan parterne på denne måde sammen få præciseret, hvad deres uenighed grunder sig på.

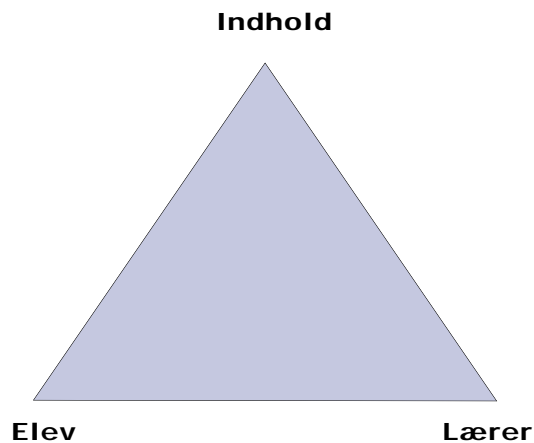
	Demokrati som middel: uddannelse	Demokrati som mål: dannelse
Proces: undervisning + læring		
Produkt: kvalifikationer		

Undervisning og demokrati

Når det diskuteres, hvordan selve undervisningen kan gøres mere demokratisk, render man ind i et paradoks. På den ene side kan lærer og elev i praksis ikke gives de samme rettigheder og det samme råderum, hvis undervisningen overhovedet skal lykkes; på den anden side bygger de seneste 30 års pædagogisk teori mere eller mindre udtalt på et udstrakt (og i nogle teorier grænseløst) hensyn til eleven.

Dette paradoks uddyber vi nedenfor. Et udtryk for paradokset stødte vi på i vores undersøgelse: Alle andre end eleverne (det vil sige lærere, skole, ministerium,) bekymrer sig om demokrati, som om det ikke fandtes, eller der i hvert fald ikke er "nok" af det, samtidig med at eleverne tilsyneladende ikke ofrer problemstillingen den samme opmærksomhed og entusiasme.

Men lad os nu gå til sagen. Og sagen illustreres bedst ved hjælp af den didaktiske trekant.



Figuren skiller sagen ad. Den markerer, at læreren har sin vinkel på emnet, og den aktivitet, han eller hun praktiserer, kaldes i den forbindelse undervisning. Eleven har også sin vinkel på emnet og praktiserer en aktivitet, vi i de seneste år har fået øjnene op for, og som vi kalder læring.

I uddannelse mødes lærer og elev gennem asymmetriske relationer: Læreren har og skal have hensigter med eleven, nemlig at ville forandre ham/hende (eller understøtte hans/hendes forandring) i retning af nogle mål i studieordninger, bekendtgørelser og så videre. Samværet forsynes med *en institutionelt forankret målbeskrivelse*. Samværet foregår ikke frit som mellem venner eller naboer. Bekendtgørelser, studieordninger og pensum gør sådanne målbeskrivelser synlige. Eksamen og prøver

er de ultimative situationer, hvor eleven må dokumentere, at han eller hun har forandret sig, det vil sige har lært noget.

Læreren repræsenterer skolen som system: går med nøgler, fører eleven til eksamen, "lever" på skolen og bliver længe efter, at eleven er væk og videre. Læreren har desuden ansvaret for, at der igangsættes og gennemføres en række aktiviteter inden for nærmere bestemte tidsrum, kaldet timer, lektioner eller forløb. Eleven er blot forpligtet til at møde frem med sine manglende færdigheder eller sin manglende viden - og beredvillighed til at være aktiv samt ressourcer til at forandre sig i retning af målene.

Så man kan undervise i, til og for demokrati. Men selve mødet mellem lærer og elev foregår - hvis undervisningen skal lykkes - på et ikke-demokratisk grundlag. Og måske har det ført til, at mange lærere og teoretikere de seneste 30 år fejlagtigt har sat lighedstegn mellem ethvert tilløb til asymmetri og Den Sorte Skole. Og netop Den Sorte Skole blev tolket som årsag til enhver skævhed, vanskelighed og utilpashed i undervisning og uddannelse. Resultatet blev en principiel grænseløs hensyntagen til eleven ofte på bekostning af undervisningens indhold - og læreren.

Pudsigt nok gav eleverne i vores undersøgelser ikke udtryk for nogen synderlig interesse for at få medbestemmelse i selve undervisningen. Og det kan bero på et andet forhold, som er parallelt til det foregående eller udspringer heraf. Nemlig dét, at pædagogisk teori de seneste mindst 30 år har opereret med eleven som én, lærere og planlæggere som en selvfølge tager hensyn til. Man kan sige, at demokratiet længe har været indbygget i den måde, lærere har lært og tænkt og praktiseret undervisningsmetodik på i forbindelse med deres grunduddannelse og efteruddannelse og senere egen undervisning. Ikke kun i forbindelse med den særskilte interesse for elevens psykologiske, sociale og kulturelle udrustning, som kaldes deltagerforudsætninger. Men hensynet viser sig også i forbindelse med vurdering og valg af:

- Emner
- Undervisningsmaterialer
- Arbejdsformer (som dækker den aktivitet, eleven foretager)
- Undervisningsform (som dækker den aktivitet, læreren foretager)
- Organisationsformer.

Her i disse virkemidler vil eleven være - eller burde være - et permanent orienteringspunkt på den måde, at læreren vælger emner, undervisningsmateriale og så videre, som giver eleven en passende udfordring. Hvilket altså forudsætter indlevelse i og respekt for elevens (faglige) person.

Således vil de færreste lærere i dag reducere eleverne til blot at være nogen, der "deltager i undervisning" som en slags talende ting; læreren vil se sin egen aktivitet i sammenhæng med den aktivitet, han eller hun ønsker at fremme eller ser mulig på elevsiden. Den sammenhæng kan illustreres således⁴:

Lærerperspektiv:	Elevperspektiv:
Præsterende ⇒	⇐ Modtagende
Samarbejdende ⇒	⇐ Samarbejdende
Vejledende ⇒	⇐ Udførende

På samme måde foregår lærerens valg af materiale og emne: Under hensyntagen til elevens faglige niveau og i respekt for elevens personlighed - i hvert fald i teorien.

Underviser og demokrati

I bogen *System og symbol* (s. 69ff) diskuterer K. E. Løgstrup begrebet autoritet. Han vil redde det fra helt at blive kasseret. Lærerens autoritet er af vital betydning for elevens vellykkede læring. Og ikke nogen modsætning til demokrati, sådan som det ellers har været en udbredt opfattelse de seneste 30 år.

Eleven skal anerkende, at han eller hun i sin uddannelse sætter

4) Skemaet er stort set kopieret fra Sven Erik Nordenbos bog *Fagdidaktik* s. 96.



Lærerens autoritet er af vital betydning for elevens vellykkede læring

sig i et felt af uligheder. Han eller hun må konfrontere sig med (eller lade nogen konfrontere sig med) et stof, som de ikke umiddelbart magter. For det er jo overvindelsen af magtesløsheden, der giver uddannelse mening. Eleven må også acceptere, at der er personer, nemlig lærerne, der i den ene eller anden henseende er autoriteter på et givet felt.

Læreren må på sin side, siger Løgstrup, betragte eleven som sin ligemand i én bestemt henseende, nemlig bestræbelsen på at ville se, kunne og vide selv - ganske vist ud fra egne forudsætninger. Endvidere må læreren undlade at opkaste sig til autoritet over eleven. Læreren skal stræbe efter at gøre sig til autoritet, mester, over stoffet.

At acceptere læreren som autoritet, siger Løgstrup, kræver, at eleven har en selvstændighed, så han eller hun kan *tilskrive*

læreren autoritet. Uden selvstændighed bliver eleven nemt offer for autoritære forhold. Det samme kan ske, hvis læreren på sin side ikke respekterer elevens selvstændighed. Så *stjæler* han en autoritet, som ikke tilkommer ham. Og bliver autoritær, oppustet og selvglad.

Hvis eleven på sin side ikke vil tilskrive læreren autoritet, bryder meningen med uddannelse sammen. For så stivner elevens forandring i hans eller hendes bedrevenhed og mistænksomhed - eller bare overbærenhed.

De seneste årtiers "demokratiseringsbølge" i samfundet især på "græsrodsniveau" skyller ind i klasselokalet og river mange af os med sig, både lærere og elever. Vist har der tidligere i skoleverdenen været mange autoritære lærere og dum udenadslære. Men mange steder hældte vi barnet ud med badevandet, da vi ville lave om på forholdene. Og der er stadigvæk børn, der ryger ud. Det viser sig på flere ledder:

- For elevens medbestemmelse bliver (af lærere og elever) nogen steder tolket, som om elevernes meninger om alt muligt vedrørende skolen kræver respekt, alene fordi de har disse meninger (og ikke fordi de rummer fornuft). Lars Henrik Schmidt siger i den forbindelse, at samtale (som i de "gamle" demokratiopfattelser byggede på ulighed og forskellighed) bliver til med-tale.
- Og skolen glemmer, at deltagelse i uddannelse indebærer en udfordring af eleven, en anstrengelse, hvor læreren må værne om elevens sårbarhed. Skolen gør knæfald for den misforståede demokratiopfattelse, at skolen skal give eleven succes. Hver dag. - Og ikke kun undgå, at eleven får nederlag.
- Og mange lærere undskylder deres eksistens og hylder elevens ansvar for egen læring på den måde, at de retoucherer sig selv fra klassebilledet. Eleven sættes i centrum. Selv optræder lærerne helst som konsulenter.

Med andre ord: Gode bestræbelser på at gøre også skolen til en et godt og menneskeligt sted at være fører til det modsatte. I hvert fald når idealet bliver, at demokrati på skolerne indebærer, at lærer og elev pr. definition opfattes som lige. For så ødelægges det vitale spændingsfelt, som forandring udspringer af: forskellighed. Men *håndteringen* af forskelligheder må være demokratisk, så begge parter fastholder og respekterer, at lærer og elev er *ulige i deres funktioner og opgaver*. Og værner om deres grundliggende *ligeværdighed som mennesker*.

Demokrati i undervisningen

Af Mads Storgaard Jensen

Indledningsvis vil jeg beskæftige mig med, hvad det er for demokratiopfattelse, vi bør forestille os, når vi taler om demokrati i undervisning. I den sammenhæng er det vigtigt at skelne mellem demokratiform og demokratiopfattelse. For mig at se angår demokratiform en bestemt *praksis*, mens demokratiopfattelse implicerer en *indstilling* - eller skulle jeg sige en bestemt *etos* - der gennem de impliceredes mentale liv påvirker praksis. Metodisk set er det fristende først at ville komme med en fiks og færdig definition af demokrati - det, jeg vil kalde demokratiformen - og derefter trække den form for demokrati ned over hovedet på undervisningen. Imidlertid må vi holde os for øje, at undervisningens primære mål er at lære eleverne noget, og hvis vi uden videre trækker en demokratiform ned over undervisningen, risikerer vi, at den ikke længere opfylder sit egentlige formål. I stedet for at ville definere, hvad demokrati er, vil jeg koncentrere mig om at udpege den rette demokratiopfattelse, der som en indstilling mennesker imellem giver anledning til en praksis, som på en meget mere fleksibel måde kan indlejres i undervisningen og dens målsætning.

Jeg vil skitsere forskellen mellem to opfattelser af demokrati og beskrive, hvilke pædagogiske ideer der følger i kølvandet på disse opfattelser. De to opfattelser er *det harmoniske demokrati* og *det kritiske demokrati*. Disse to opfattelser giver anledning til forskellige ambitioner og forskellige regler for, hvordan man bør gebærde sig inden for demokratiet. Det er vigtigt for mig

allerede nu at påpege, at jeg ikke ser nogen radikal forskel mellem det harmoniske demokrati og det kritiske, men en graduel.

Når vi i dag hylder demokratiet som styreform, sker denne hyldelse på baggrund af en historie, hvor demokratiet ikke var en selvfølge. Demokrati blev til som et oprør mod enevælde og diktatur, der ikke levede rum for det, som er demokratiets kardinaldyder: frihed, lighed og broderskab. Hvor enevælde og diktatur er udtryk for en ublu magtudøvelse, er demokrati eksponent for en følsomhed og forsigtighed over for magtanvendelse af nogen art. I demokratiet er statsmagten forpligtet til at respektere individets frihed og råderet samt ikke at forfordeliggøderne. Gennem respekten for den enkelte og lighed mellem borgerne skulle fællesskabet og broderskabet opstå. Så vidt idealet.

Ud over at være betegnelse for en måde at organisere samfundet har demokrati udviklet sig til en idé, der gennemsyrrer vores samfund på alle planer. Demokrati er nu ikke kun en idé om en *styreform*, men også et *princip*, der anvendes i kulturen generelt. På det globale plan har demokratitanken udviklet sig til, at lande bør respektere hinandens frihed - på samme måde som statsmagten bør respektere individerne - og imperialismen er nu set fra et demokratisk ideal absolut af det onde. Også på det plan, der implicerer mellemmenneskelige aktiviteter er kravet om demokrati som princip trådt i kraft, hvor vi eksempelvis kan fokusere på, at på grund af ulighed i magtforholdet mellem lærer og elev, skal læreren være varsom med sin dominans.

En af denne tids mørkemænd, biskoppen og teologen Jan Lindhardt, beklager sig i sin bog, *Ned fra soklen*, over demokratiets tendens til at individualisere. Han siger:

“Derfor er demokratiet i virkeligheden opløsende for alle værdier. Intet står fast. Det, at alle har ret til at have deres egen mening, lægger i virkeligheden kulturen åben for værdirelativisme og -nihilisme. Det er jo ikke nogen vurdering, der er sand i sig selv. Alt er subjektivt, og enhver har altid ret til at

sige nej til et hvilket som helst synspunkt og erstatte det med sit eget.” (Lindhardt 1998, s. 130).

Selv om jeg finder, at Lindhardt tager fejl - og det af grunde, som jeg skal komme ind på senere - forstår vi måske alligevel godt det billede, som han fremmaner. Den type opfattelse af demokrati, Lindhardt kritiserer, vil jeg betegne som det harmoniske demokrati.

Det harmoniske demokrati

Det skal være sagt med det samme, mit valg af betegnelsen *det harmoniske demokrati* er ikke ment som en ros. Harmonisk refererer i den her sammenhæng til denne demokratiopfattelses selvforståelse. Til det harmoniske demokrati knytter sig også en pædagogik, som Lars-Henrik Schmidt har kaldt succes-pædagogikken (Schmidt 1997, Wiborg 1997), og et menneskesyn, som jeg ynder at betegne som den misforståede humanisme.

I det harmoniske demokrati er der to nøgleord; *respekt* og *fællesskab*. Det harmoniske demokrati er meget bevidst om at være demokrati, om at følge sine regler for respekt for andre. I en pædagogisk lærer-elev- eller lærer-klasse-situation fokuserer det harmoniske demokrati på ikke at udøve overgreb mod elevernes vilje og opfattelser. Succespædagogikkens mål er kun at give eleverne succesoplevelser, så ros er konstruktivt, mens kritik er destruktivt. For det harmoniske demokrati er lykken at befinde sig i et fællesskab af grænseløs respekt. Man søger en samhørighed, hvor man respekterer hinandens holdninger, fordi den gensidige respekt ses som nødvendig for at opretholde demokratiet. Parterne er ikke nødvendigvis enige, men uenigheden er vigtig i det harmoniske demokrati, fordi det giver lejlighed til netop at demonstrere den grænseløse, anti-imperialistiske, anti-etnocentristiske tolerance over for mennesker og synspunkter, som ikke er ens egen. I det harmoniske demokrati kan man godt tage en debat, men det har det med at blive en debat for debattens egen skyld. Den fører ikke debattørerne nogle steder hen, men den fører dem allerhøjest lidt tættere

sammen, hvis de til slut hver især får lejlighed til at manifestere, "at det er så *din* holdning." Ingen må i det harmoniske demokrati gøre krav på at ville besejre den anden i en diskussion - man udveksler blot meninger - og ingen må forsøge at underkaste andre sin magt, ikke al for megen og al for tydelig magt i hvert fald. Deraf opstår det, som er målet for denne demokratiopfattelse, nemlig en indre harmoni.

Det uheldige ved det harmoniske demokrati er, at det lægger lag på enhver kommunikation og debat, for hvis vi altid er nødt til at acceptere alle synspunkter, er der reelt ikke mere at diskutere. Eller som Lars-Henrik Schmidt udtrykker det, så ender respekten for den andens ret til mening som en karikatur, fordi den andens mening altid i alle tilfælde er respektabel (Schmidt 1997, s. 49).

Et af de problemer, der har givet anledning til bekymringer de seneste år, er oplevelsen af, at af de to nøgleord inden for demokrati, respekt og fællesskab, er dyrkelsen af fællesskabet blevet mere og mere tilsidesat til fordel for respekten for den enkelte. Altså at demokrati fører til egoisme, fordi fællesskabsaspektet udelades, sådan som Lindhardt beklagede sig over. Sådan som det harmoniske demokrati praktiseres, er det gennem respekten alene, at man håber på, at fællesskabet opstår.

Forklaringen kan være, at bevidstheden om fællesskabets værdi er betinget af fællesskabets velfærd. Set i evolutionspsykologisk perspektiv er fællesskaber opstået for at sikre individernes overlevelse (Wright 1994). Så snart vi føler os truet, får fællesskabet en central placering i vores bevidsthed. Hvis der er noget, som truer os udefra - krig eller materiel nød i det hele taget - skal vi nok finde sammen i idelig samhørighed⁵. Men i tilfælde af velfærd træder betydningen af fællesskabet i baggrunden, i det her tilfælde betydningen af demokratiet⁶.

5) Der er dog en ikke nærmere defineret kritisk grænse, hvor nøden kan blive så stor, at individerne ser sig nødsaget til at hengive sig til alles kamp mod alle.

6) Ser man på, hvilke dybest set ligegyldige emner medierne i almindelighed og boulevardpressen i særdeleshed beskæftiger sig med, er det tydeligt, at der ikke er noget alvorligt fat med demokratiet.



Altså at demokrati fører til egoisme, fordi fællesskabsaspektet udelades

Som en lille sidebemærkning i den her sammenhæng vil jeg påpege det vigtige i at skelne mellem fællesskabets betydning og fællesskabet selv. Mange omtaler vores kulturs tilstand i dag på en måde, som indikerer, at demokratiet tilsyneladende allerede er brudt sammen, at fællesskabet allerede er opløst. Men demokrati og fællesskab består jo takket være en lang række institutioner, der sikrer det daglige livs udfoldelse. Fællesskabet har et praktisk fundament. Hvis der ikke længere var noget skolevæsen, hospitalsvæsen, kloakvæsen, skattevæsen eller belysningsvæsen, så ville man virkelig kunne tale om, at fællesskabet var brudt sammen. Men det er jo ikke tilfældet. Det er altså kun i visse menneskers samtidforståelse - typisk hos akademikere og intellektuelle, hvis tankegange er forstyrrede af store teoretiske overbygninger, så det afskærer forbindelsen mellem selvforståelse og den praktiske virkelighed - at fælles-

skabet er brudt sammen. Hellere vil jeg sige, at det er *betydningen* af fællesskabet, der er trådt i baggrunden - men den langsigtede konsekvens heraf kan vi selvfølgelig være bekymrede for, eftersom vores selvforståelse påvirker vores praksis (for en dyberegående præsentation og diskussion af det harmoniske demokrati, se Jensen 2001, kap. 2-4).

Det kritiske demokrati

For den kritiske demokratiopfattelse er nøgleordene stadig respekt og fællesskab, men de aktiveres på en anden facon end i det harmoniske demokrati.

Den afgørende forskel mellem de to demokratiopfattelser består i, at man i det kritiske demokrati ikke er bleg for at intimidere hinanden med sine synspunkter og gerninger. Den harmoniske demokratiopfattelse misforstår, hvad respekt er, hvis den tror, at den implicerer blank eftergivenhed, og at uenighed er lig med mangel på respekt. Netop i uenigheden manifesterer man en samhørighed, idet det er den samme sag, som man kæmper for at komme til afklaring om. Man kan godt være uenige og alligevel respektere hinanden, hvis bare man er enige om konkurrencens betingelser. Ligesom to bokserere, der er modstandere, men ved at give hinanden kamp til stregen netop er fælles om at fremme boksningen. Men er det så respekt, kunne man indvende.

Jeg har andetsteds talt for, at vi bør skelne mellem etik og moral (Jensen 1995, Jensen 1996). Etikken vedrører det nære forhold til den anden og går på, at vi ikke må skade eller krænke hinanden. Moral derimod angår det forhold, at vi gennem udvekslinger beriger hinanden til fællesskabets bedste. Det uetiske består således i at ville skade den anden personligt, det være sig gennem fysisk vold, psykisk undertrykkelse eller bagtalelse, mens det umoralske består i at ville forarme de andre og berige sig selv. At udfordre den andens meninger er ikke at krænke ham eller hende, at komme med kritik er ikke psykisk undertrykkende. Uenighed i en diskussion er ikke et personligt anliggende, idet vi typisk diskuterer udvortes forhold, det vil

sige anliggender, som ligger i den fælles virkelighed.⁷ En udfordring af den andens synspunkter er netop en moralsk handling. Ved at udveksle uenighed bliver vi klogere, skarpere, mere klarttænkende, mens det netop er amoralsk ikke at ville udfordre hinanden, for da lader man hånt om udvekslingen og den berigelse, som dét sammenspil kan give. Hvis alle holder deres mund og forholder sig passivt, kommer den anden på afstand som en fremmed, hvilket i højere grad truer fællesskabet.

Med andre ord: i demokratiet skal vi udfordre hinanden, forme hinanden, mærke hinandens modstand. Det er netop i holdningernes kollision, at vi bliver klogere, idet vi tvinger hinanden til en stadig finere og mere nuanceret forståelse af den sag, som er til diskussion. Uden hinanden som spejl ville vi være prisgivet i vores refleksioner.

Den kritiske demokratiopfattelse implicerer desuden, at individerne har en *rationalitet*, som ikke er færdigudviklet, men som udvikles gennem en konstant træning i at debattere problemstillinger. Rationaliteten gør os i stand til at tage selve den handling på sig, det er at skulle analysere et problem, stille spørgsmål til det og nå en dybere forståelse af det. Rationaliteten gør os med andre ord i stand til at forholde os til sager.

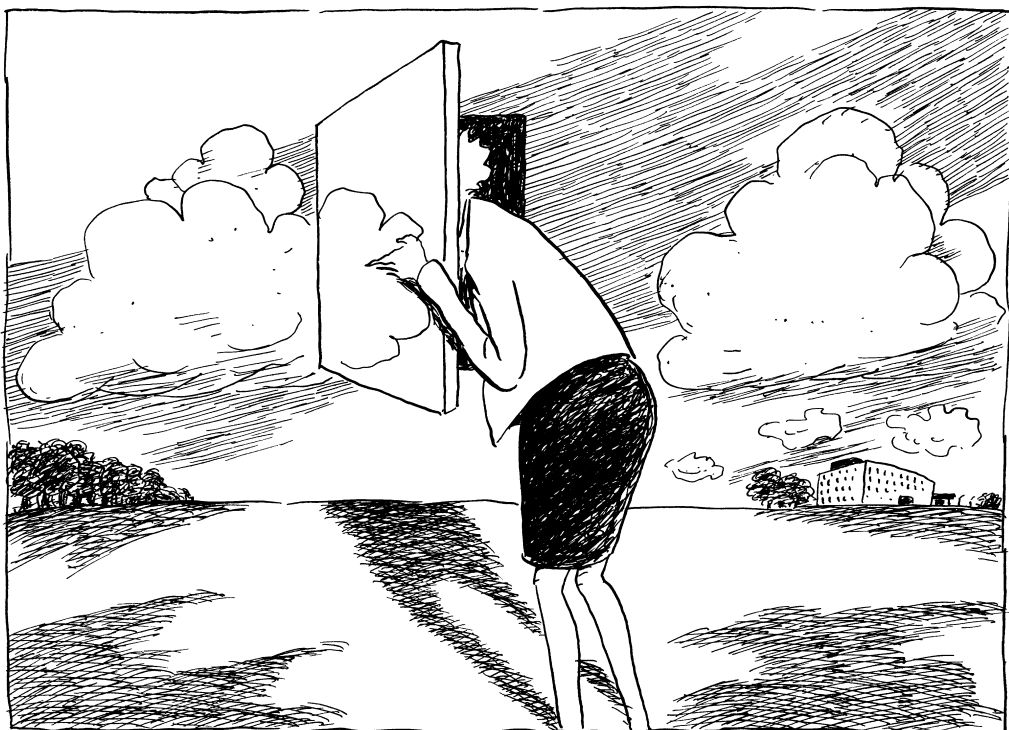
Det er korrekt, når Lindhardt siger, at i demokratiet har alle lov til at have en mening. Men det er jo ikke det samme som, at alle har ret! Og her finder vi den næste forskel på det harmoniske og det kritiske demokrati. I det kritiske demokrati har man også en overbevisning om, at noget er mere sandt end noget andet, at noget er "objektivt", at vores diskussion er baseret på en *viden* takket være vores rationalitet. Dette synspunkt er filosofisk set et meget ømtåleligt emne, og noget filosoffer konstant skændes om.

Sagen er kompliceret, men følgende kan jeg dog sige: Enhver

7) Selv hvis det er den anden, der er til diskussion, er det ikke engang garanti for, at diskussionen så bliver et personligt anliggende. Hvis jeg kritiserer én for at stjæle, er kritikken funderet i det objektive forhold, at det er forkert at stjæle.

erkendelse implicerer et subjekt og et objekt. Subjektet betragter objektet og kommer med udsagn herom. Denne distinktion kan forklare to filosofiske positioner, nemlig den naive realisme og den naive nominalisme (når jeg kalder dem naive, skyldes det, at de også findes i mere nuancerede versioner). Den naive realisme mener, at vi som subjekter kan erkende objektet ved at observere det, og erkendelsen er således objektiv. Den naive nominalisme mener, at objektet altid er en del af subjektet, at vi aldrig har en værdifri, uhildet forståelse afstanden; den mener således, at erkendelsen er subjektiv. Hvis vi kan erkende virkeligheden på samme måde som at læse i en åben bog, hvilket er dét, den naive realisme tror, får den problemer med at forklare, hvorfor vores erkendelse af virkeligheden så hele tiden udvikler sig. Det er tydeligt, at erkendelsen er afhængig af det menneske, som erkender, som nominalismen mener. Dér, hvor nominalismen til gengæld plumper i med begge ben, er, når den tror, at alt så er subjektivt i den forstand, at vi selv bestemmer, hvad der er sandt og usandt, rigtigt og forkert. Én udgave af den naive realisme tror, at vi hele tiden skaber verden med de udsagn, vi kommer med, hvilket jo med al tydelighed er noget vås. Vi kan godt spise et franskbrød, men vi kan ikke spise ordet eller begrebet franskbrød. Konflikten består altså i, at objektet eller sagen ikke er uafhængigt af øjnene, der ser, men at objektet eller sagen heller ikke bestemmes af øjnene, der ser.

Mit bud på, hvordan erkendelsen fungerer, er at ramme en position imellem de to. Ethvert udsagn, som vi som subjekter kommer med, er jo et udsagn om objektet. Der er altså forskel på udsagnet og objektet. Når vi således kommer med et udsagn om virkeligheden, må vi hele tiden ud i virkeligheden og tjekke, om det nu også passer. Det svarer til at *begrunde* sin holdning, hvilket er den vigtigste operation, som rationaliteten udfører. Når vi kommer med begrundelser, fører vi et spor fra udsagnet og ud til virkeligheden. Nuvel, hvad gør vi nu, når vi er uenige om en sag og ser, at der findes forskellige begrundelser for forskellige synspunkter? Så opbygger vi et net af begrundelser, vi fører sagen sammen med andre sager, som er



Når vi således kommer med et udsagn om virkeligheden, må vi hele tiden ud i virkeligheden og tjekke, om det nu også passer

byggesten i et endnu større netværk af erkendelser. Derefter skyder vi efter punkter i hinandens systemer for at gøre den andens system så svagt så muligt, så den anden til sidst er nødt til at overgive sig. Uheldigvis er nogle problemstillinger så komplicerede, at vi kan få enorme videnssystemer, hvor det er vanskeligt at komme til en afgørelse. Tænk blot på ØMU-debatten. Hvem havde ret, og blev der ikke fremført nogenlunde rimelige argumenter på begge sider? I de situationer må vi leve med uafgøreligheden, men at leve med en uafgørelighed er jo ikke det samme som at sige, at så er alle sandheder også lige gode.

Selve det at begrunde sin holdning er stadig en fundamental ting i vores sociale liv. Eller som den spanske filosof Fernando Savater påpeger, så er "det vigtige ikke den indlysende og indiskutable ret til at have dem [meninger], men de ikke så indlysende og meget diskutabile argumenter, der gør det ræsonna-

belt at have dem [meningerne]" (Savater 1999). Uden begrundelser vinder vi ikke de andres tillid.

Vores viden er altså ikke viden i en banal, objektiv forstand, men den er heller ikke blot en subjektiv mening. Sandheden er altid til forhandling, som Lindhardt også pointerer, *men kun i den forstand at der hele tiden kan dukke nye og bedre argumenter op for en holdning*. Lindhardt glemmer fuldstændig, at når vi diskuterer en sag, så refererer vi jo til sagsforhold, som understøtter vores holdning enten direkte (induktivt), eller som gør vores holdning mere plausibel (deduktivt) end den modsatte. Og ved hjælp af vores mere eller mindre veludviklede rationalitet må vi så vurdere hinandens holdninger og argumenter. Hvis vi virkelig troede, at alle holdninger var lige gode, ville vi sikkert heller ikke have en tilbøjelighed til at blive ophidsede i diskussioner.

I demokratiet er vi derfor nødt til at underkaste hinandens synspunkter en gensidig udfordring, så vi kan få en langt mere levende proces af udveksling af viden og ideer. Vi må kræve noget af andre, såvel som de må kræve noget af os. Lad mig derfor i det efterfølgende lade diskussionen om det harmoniske demokrati bag mig for at koncentrere mig om, hvilken type pædagogisk indstilling den kritiske demokratiopfattelse kunne tænkes at være eksponent for.

Demokratiske færdigheder

Det næste spørgsmål bliver: hvis demokrati er en art kamp, hvor individerne udfordrer hinanden, hvad er det så for færdigheder, som undervisningen skal give eleverne for at gøre dem til gode demokratiske borgere, og som sikrer, at de forstår den demokratiske ånd? Mit forslag er følgende.

Som det helt centrale må det kritiske demokrati arbejde på at udvikle individernes *autonomi* og *rationalitet* eller anderledes formuleret deres *selvstændighed* og *kritiske sans*. Og om noget må dette ske i undervisningen, der er stedet, hvor vi både lærer om, hvad demokrati er (gennem for eksempel undervisningen

i historie eller samfundsfag), og hvorledes det praktiseres som princip (gennem den måde, vi omgås hinanden på).

Hvad der er mere vigtigt er, at eleverne lærer at se forbindelsen mellem autonomi og rationalitet. Hvis vi har autonomi uden rationalitet, får vi gerne indstillingen “jeg mener...” og “jamen, sådan er min holdning altså”, hvor man har travlt med at manifestere sin egen position uden egentlig at begrunde den. Det er det, vi oplever hos de unge, hvor de har lært, at de skal have en mening selv, men endnu ikke har lært at argumentere for den. Har vi rationalitet uden autonomi, får vi mennesker, som på sin vis er intelligente nok, men som blot ikke bidrager til debatten og videreudviklingen af vores forståelse. Et godt eksempel herpå er de pæne, stille piger, der ganske vist er dygtige, men som har det med at forholde sig passivt til deres omgivelser. Det samme gælder for de drenge, vi gerne betegner som computernørder; dygtige, men for ensporede til at engagere sig i andre ting end eksempelvis computere. Og når forfatteren Jens-Christian Grøndahl kritiserer nutidens intellektuelle for ikke at ville blande sig i samfundsdebatten, er det samme idé, hans reaktion bygger på (Grøndahl 1997). I autonomibegrebet ligger altså, at den enkelte investerer sig selv i debatten, fordi han eller hun har noget på hjertet, der gør en forskel for debatten. Autonomi og rationalitet er altså kompetencer, der er afhængige af hinanden, da man ellers risikerer at få fanatisme eller apati.

Et af de vigtige træk i den demokratiske deltagelse er den selvstændighed, som gør, at den enkelte engagerer sig og ikke mindst *motiverer sig selv*. Deraf fordringen i undervisningen til at eleverne selv skal udpege deres interesseområder. Problemet med den strategi er, at ethvert engagement typisk kræver, at man har visse *forudsætninger* - i særdeleshed *viden* - som baggrund for at engagere sig. Se bare på læserbrevene i aviserne; nok kan der være folk, der har en mening om alt, men typisk kommer man med sit indlæg, hvis man føler, at det er en særlig tilknytning til ens eget område. Men hvis undervisnin-

gen kunne inddrage områder, hvor eleverne følte, at de havde en ekspertise, så tror jeg også, at det ville øge engagementet.

Hvad angår demokratiet, er dets store problem som nævnt, at vi lever i et samfund, hvor vi nok kan debattere heftigt, hvad der bør gøres, men generelt set er der ikke det helt store galt. Hvis man fandt på at indskrænke eksempelvis ytringsfriheden markant, så skulle vi meget snart få et vældigt engagement at se. Overført til undervisningssituationen har eleverne ikke den store grund til at engagere sig i den måde, som undervisningen forløber på, fordi lærere i dag allerede benytter sig af mange pædagogiske tricks, der tilgodeser elevernes interesser. Tilbage er enten at inspirere eller at provokere eleverne. Hvad angår inspirationen, taler man jo om i dag, at læreren skal have sig selv med i undervisningen, hvorved man håber, at hans engagement smitter af på eleverne som et forbillede. Vælger læreren

Hans engagement smitter af på eleverne som et forbillede



provokationen i stedet for, foranstalter han et spil, hvor eleverne godt ved, at han spiller djævlens advokat, og forhåbentlig fristes til at gå med på legen.

Jeg tror, at når man skal udfordre eleverne, er det vigtigt, at udfordringen ikke er uoverkommelig. Hvis eleven får følelsen af, at udfordringen er for stor en mundfuld, så ender det gerne med apati. Udfordringen skal altså hele tiden rette sig mod elevernes niveau.

Når jeg nævner dette, skyldes det, at læreren ofte kører med en skjult dagsorden - og det skal blot forstås billedligt, ikke negativt - hvad angår undervisningens form og indhold. Læreren har valgt et stof og en pædagogisk metode af grunde, som eleven ikke altid er klar over. Hvis eleverne finder undervisningen interessant og inspirerende, er der egentlig ingen problemer i at have en skjult dagsorden. Men lige så snart man fornemmer en manglende interesse hos eleverne, der giver sig udslag i spørgsmål så som "hvorforskal vi lære det?" eller "hvorforskal vi igen arbejde i grupper?" - typisk har de lettere ved at være kritiske over for valget af stof end over for valget af undervisningsmetode - så skal læreren *bevidstgøre* eleverne om sine faglige og pædagogiske valg. En lærer har jo to sider, en faglig og en pædagogisk. Stiller eleverne spørgsmål til stoffet, skal læreren benytte sig af sin faglige ekspertise, stiller de spørgsmål til metoden, skal han bruge sin pædagogiske kompetence og træde i karakter som lærer, som det så smukt hedder på dansk. Så dér, hvor eleverne bliver grebet af irritation, eller dér, hvor apatien over lærestoffets ligegyldighed overmander dem, lige dér skal læreren gribe ind og begrunde, hvorfor det pågældende stof er nødvendigt at lære, eller hvorfor den pågældende pædagogiske metode anvendes. Den kritiske demokratiopfattelses praksis implicerer, at brokker eleverne sig, så har de også krav på en forklaring og helst en god én.

Hensigten med bevidstgørelsen er ikke, at eleverne selv skal blive gode pædagoger - det er muligvis for meget at forlange - men at læreren må vise sin evne til hele tiden at være på højde

med elevens krav om meningsfuldhed i undervisningen. Og dette må ske ved, at læreren med intellektuel overlegenhed i forhold til eleven altid er i stand til at træde et skridt på afstand af sagen og derigennem komme med nye indsigter. Ganske vist ikke så lidt af et krav endda, men i de tilfælde, hvor læreren oplever at komme til kort over for elevernes krav - hvilket jo også kunne tænkes at ske en gang imellem - er det op til ham bagefter kritisk og rationelt at vurdere, hvad han kunne have gjort, hvad han kunne have svaret. Han kan også komme til den konklusion, at elevernes brokkeri rent faktisk var berettiget. Læreren befinder sig således også i en konstant udviklingsproces med hensyn til at forstå sit eget lærestofs relevans og sine pædagogiske metoders berettigelse.

Fra min gymnasietid husker jeg, at vi brokkede os over at skulle op i hallen for at se moderne dans. "Hvad skal vi se det for?" spurgte vi, og svaret var naturligvis, at det var almindelig. Desværre sagde begrebet almindelse os ikke noget, og vi fik intet ud af at se moderne dans. Men havde læreren i stedet gjort det klart for os, hvorfor almindelse i almindelighed og det moderne dans, vi skulle se, i særdeleshed er nødvendigt for ethvert menneske, ville hun sikkert være nået ind til os. Og havde vi lært lidt om, hvordan man egentlig aflæser og vurderer noget så fremmed som moderne dans, ville vi have været endnu bedre stillet; altså et eksempel på, at udfordringen ikke passede til elevernes niveau. Kan man som lærer komme med en begrundelse for nødvendigheden af at lære den pågældende undervisning, både hvad stof og metode angår, vil undervisningen også fremtræde som mere meningsfuld for eleven, og læreren vil automatisk øge sin autoritet.

Nogle vil måske mene, at det sætter nogle enorme krav til læreren altid at være i stand til at komme med begrundelser, altid at være klar til at bevidstgøre eleven om den skjulte dagsorden, men jeg tror faktisk ikke, at det er et umuligt krav at opfylde. Faren herved er tosidig. Enten kan man stå over for elever, der er *så bevidste* om undervisningens form og indhold, at læreren hele tiden må argumentere for undervisningen i ste-

det for at komme i gang med at undervise. Men jeg tror alligevel, at antallet af tilfælde er lille.

En meget større udfordring består i, at eleverne når teenageårene, og en vis pubertetskontrær indstilling breder sig, så selve fundamentet for overhovedet at danne eleverne demokratisk gennem uddannelse er i fare. For da kan læreren stå over for en ligegyldighed eller en fjendtlighed, der helt tilsidesætter muligheden af en civiliseret kommunikation i undervisningen. Hvad gør man så? Her kommer læreren muligvis ud i at skulle tilsidesætte det demokratiske ideal ved at sætte hårdt mod hårdt, fordi det alt andet lige er vigtigere, at undervisningen fungerer, end at eleverne bliver demokratisk dannede. Ikke før undervisningen fungerer - om man så nærmer sig kæft, trit og retning - kan man gøre sig noget håb om også at kunne begynde at lære eleverne at indgå en dialog og lære de fundamentale demokratiske dyder. Måske problemet kan delvist afhjælpes ved at sikre, at eleverne tilegner sig demokratiske færdigheder på alle niveauer i uddannelsessystemet, så man kan få en kontinuitet mellem grundskolen, de forberedende uddannelser og de afsluttende uddannelser. Men for de hårde problemer, hvor elever optræder med en total ignorance, hjælper det næppe heller.

Kernen i den idé, jeg har præsenteret her, er, at demokrati i høj grad bygger på en indstilling - en indstilling, hvor man kommunikerer, debatterer og udfordrer hinanden - hvorfor demokrati i undervisning bliver foldet ind i *måden*, undervisningen udføres på, i måden hvorpå læreren forholder sig til eleverne og lærer dem at forholde sig til hinanden. Fordelen ved denne metode er, at man undgår, at demokrati bliver endnu en eksplicit forpligtelse, som eleverne bliver trætte af at tage på sig. Så for at parafrasere John Lennons udsagn om, at "Life is what happens to you while you are busy making other plans" en smule, så vil jeg sige, at tilrettelægges undervisningen som beskrevet her, så bliver demokrati det, der sker, mens eleverne er optaget af at lære.

Nogle vil så sige, at den demokratiopfattelse, som jeg har plæderet for her, allerede praktiseres i vid udstrækning på uddannelsesstederne. Det skulle faktisk ikke undre mig, hvis det var tilfældet. Så vil jeg svare, at så er alt sandsynligvis i sin skønneste orden, forudsat for det første, at jeg i det hele taget har ret - jeg kunne jo tage fejl - og for det andet, at vi er kommet så meget til bunds i sagen, som vi overhovedet kan - der kunne være mere at sige. Men mit bidrag har været at forsøge at udpege de demokratiske færdigheder, der understøtter den demokratiopfattelse, som jeg finder mest overbevisende. Desværre er jeg ikke pædagog, så der forestår stadig at undersøge, hvilke pædagogiske metoder der gør eleverne mest aktive, selvstændige og reflekterende.

“Det er trods alt vores fremtid”

- derfor synes jeg også, det er meget positivt, at vi får indflydelse på den

I kapitel 3 skrev vi, at der de seneste mange år har været tendenser til næsten grænseløs hensyntagen til eleverne. Der er allerede publiceret en del materiale blandt andet om elevernes holdninger til demokrati og deres forventninger til fremtiden⁸ mv. Men vi ved stadig ikke ret meget om, hvad eleverne ønsker med hensyn til at få indflydelse på deres undervisning. Derfor foretog vi en række gruppeinterview med elever, der alle har erfaringer med elevmedbestemmelse og -indflydelse. Deres holdninger afspejler alder og placering i uddannelsesforløbet. Jo yngre, jo mindre ønske om indflydelse.

Læreren skal sikre fagligheden med sin ekspertise. Han eller hun “ved bedst”. Og uromagere skal lærerne slå hårdt ned på med skrappe konsekvenser - samtidig med, at de skal lytte, have indføling og vise respekt. Lærere skal ikke give for frie forhold ved pauser. Mange blev siddende udenfor, hvis ikke en lærer bad dem komme ind efter pausen, hed det. Kan eleverne ikke finde ud af at sige fra over for holdkammerater, må læreren træde hjælpende til, for man vil helst ikke såre nogen.

Eleverne udtrykker med alt dette en meget ambivalent holdning til lærere, der på den ene side skal lytte og vise respekt, og på den anden side skal “svinge pisken over nakken”: “Der skal jo være nogen, der kan styre undervisningen, der skal være nogen, der holder én i tøjlerne, ikke.”

Nedenfor gennemgår vi en række af de temaer, som eleverne blev spurgt om deres holdning til.

Overordnet planlægning

De færreste elever mente, at det var en god idé, hvis de skulle

8) En af de seneste artikler om emnet er: Simonsen, Birgitte. “Unge forhold og forventninger til uddannelse og arbejde”. I: Christensen, Albert: “Uddannelse, læring og demokratisering”. Undervisningsministeriet 2001

have indflydelse på planlægningen af undervisningsforløb.

“Fordi, så går der fuldstændig kage i den, inden for de første ti minutter, hvis der for eksempel er 15 elever.”

På enkelte områder ville eleverne gerne have indflydelse. Det kom som oftest til udtryk i forbindelse med konkrete forhold som disponering af tiden, når der skulle afleveres opgaver i flere fag samtidig, eller det kunne handle om udformning af opgaver. “Hvis vi selv får lov til at bestemme, hvordan vi vil udforme opgaven, om vi vil lave plancher eller aflevere. Selvfølgelig skal der være noget minimum, man skal have med i den, men altså at man selv bestemmer, hvad man har lyst til at skrive om inden for det område.”

Fagligt indhold

Elever, der var et stykke henne i uddannelsesforløbet, var mere tilbøjelige til at udtrykke ønske om indflydelse på det faglige indhold: “Jeg tror jo også, at i starten når du skal klippe, så får du at vide, hvordan det skal være. Men så når du kan noget mere, så skal du selv have lov til at foreslå, hvad du synes og sådan.”

Hvorimod eleverne i starten af uddannelsen mente, at det var lærerens opgave at planlægge og gennemføre undervisningen: “Det er lidt tidligt nok endnu selv at gå ind og planlægge sin undervisning, fordi man egentlig ikke ved så meget om, hvad man egentlig skal lære endnu, men senere kunne det måske være en god idé, synes jeg.”

Organiseringen af undervisningen

Når talen gik på undervisningsformerne eller metoderne, blev det tit til en diskussion af gruppearbejde kontra tavleundervisning.

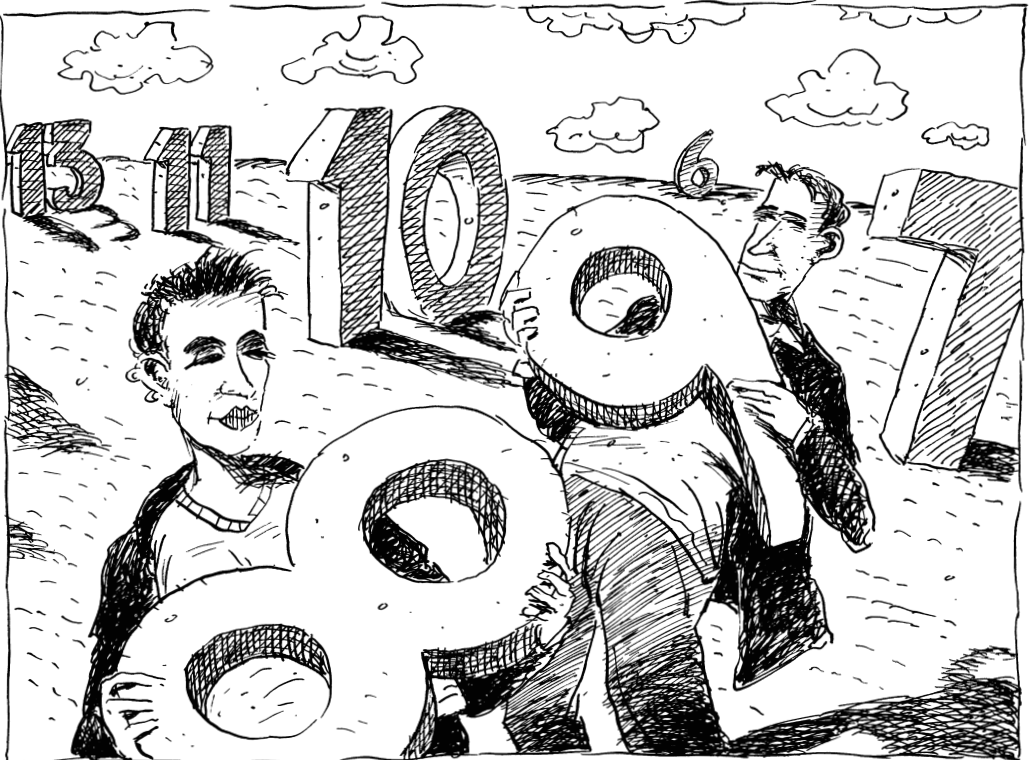
“Sidste år havde vores klasse bare gruppearbejde, hvor vi skulle gå ind og finde ud af noget, det var angående prøven, vi skulle op til, hvor de så havde tavleundervisning [i den anden klasse], hvor de bare fik så flotte karakterer, og vi bare fik dårlige.

Altså der blev vi undervist på en måde, som vi ikke plejer at blive. Vi plejer at blive undervist, ved at læreren skriver ned på tavlen og fortæller noget, og så får vi selv skrevet en masse notater, som du kan gennemgå inden en prøve. Så denne gang skulle vi omstille os og så lave projekter om det, sidde i nogle grupper og lave et projekt, som vi skulle aflevere. Det synes jeg ikke havde den samme effekt. Man kunne se det på vores karakterer, og det var vi egentlig lidt utilfredse over.”

Hér møder vi et af uddannelsessektorens paradokser. En del af elevsvarene gav udtryk for, at elever går i skole for at klare en eksamen og få en karakter snarere end at kvalificere sig til tiden efter skolen. Den holdning viser sig især, når eleverne taler om, hvilke undervisningsformer de bedst kan lide.

Elever går i skole for at klare en eksamen og få en karakter snarere end at kvalificere sig til tiden efter skolen

Der var samtidig eksempler på elever, der foretrak gruppearbej-



de: “Ja, for jeg er den person, der godt kan lide gruppearbejde. Fordi det der med at sidde ved tavlen og høre efter, hvor vi sidder og skriver ned, jeg bliver så utroligt træt, så jeg næsten ikke kan koncentrere mig om at følge med, det er anstrengende, synes jeg. Derimod gruppearbejde, der sidder du hele tiden og laver noget, i stedet for at du sidder og falder i staver, det bryder jeg mig ikke om, men det er så bare min mening.”

Mange elever påpegede netop behovet for en afveksling i metoder, så det hele ikke blev for ensformigt. De blandede meninger baserede sig tilsyneladende på tidligere gode eller dårlige erfaringer. I et overordnet perspektiv kunne eleverne godt se et formål med gruppearbejde. Man lærer at arbejde sammen, og det får man brug for senere i sit arbejdsliv. “Du lærer at tage beslutninger. Det nytter ikke noget, du sidder stille og ikke siger noget. Du bliver nødt til at gå ind og give din mening, hvis der er noget, du ikke bryder dig om. Og være med til at få det til at fungere og give dig 100%. Det tror jeg helt bestemt, du kommer til at bruge meget senere i dit liv. Der er der sgu ikke noget med, at man ikke vil arbejde sammen med en kollega.”

Elevernes indsats og engagement i gruppearbejdet er forskellig. Flere gav udtryk for, at det kunne virke demotiverende, når eleverne så fik en fælles vurdering. Det spillede ofte en større rolle end ens eget udbytte af indsatsen: “Man bliver bedømt som gruppe. Nej jeg blev sådan set lidt negativ over, at det er dig, der har lavet det hele, men de andre får deres karakterer på det også, for det man har skrevet får gruppen en karakter for, for man skriver ikke hvem, der har skrevet hvad.”

Eleverne havde forskellige holdninger med hensyn til ønsket om indflydelse på sammensætning af grupperne. På den ene side var det hyggeligt at sætte sig sammen i grupper med kammerater med samme ambitionsniveau. På den anden side var eleverne også bevidste om, at hyggen kunne gå ud over indsatsen.

Konfliktløsning og spørgsmål om disciplin var lærernes domæne, hvis nogen elever blev til overs, når grupperne var valgt, eller hvis nogen gav problemer i en gruppe. Det blev udtrykt både som ulyst til konfrontationer, og som et ønske om ikke at såre nogen, man normalt var gode venner med.

Eleverne havde også et bud på, hvordan de ville tage fat på at lære noget nyt. De ville gennemgående gerne præsenteres for noget teori eller for et fagligt oplæg til det nye emne. Så de kendte rammerne, forventningerne eller kravene til opgaven. “Ja vi skal have noget teori først. En demonstration af det først.”

Eleverne formulerede også et ønske om at få indflydelse på formidlingen af resultaterne af arbejdet. Det kunne være i form af indflydelse på en rapports layout, og det kunne være i form af mundtlig formidling over for holdet, som foredrag. Foredraget blev fremhævet som en metode, eleverne kunne bruge senere i arbejdslivet. Når man havde overvundet sin skræk for at stå over for de andre, og man fik lov til at fortælle om noget, man havde sat sig særlig meget ind i og havde på hjertet, så var det helt fint at få lov. “Så snart man kender noget til det, så har man jo lyst til at give sin viden ud til andre, det er jo dejligt at kunne forklare til dem.” Samtidig var eleverne også bevidste om, at erfaringerne med at holde foredrag ville være en styrke i forhold til kommende mundtlige eksamener.

Evaluering

Eleverne fortalte, at det var en positiv oplevelse, når de deltog i evalueringen af hinandens projekter. Det øgede deres interesse for at høre om de andres opgaver, og de havde opdaget, at deres vurderinger ikke lå langt fra lærerens. Samtidig fik de større opmærksomhed på kravene til at løse opgaver og til at formidle resultaterne af dem. “At gå ind og være kritisk over for sine klassekammerater, altså se kritisk på det, de har lavet, og være medbestemmende sammen med læreren, det synes jeg har været godt.”

Elevernes syn på medbestemmelse og demokrati

Samlet set kan man sige, at eleverne demonstrerer et sammensat syn på, hvor de ønsker indflydelse, og hvordan de ønsker den. De nævner gruppearbejde, planlægning, det sociale og det faglige indhold, læreren. De udtrykker meninger - ikke éntydige - men man kan gå i dialog med eleverne. Til gavn for såvel eleverne selv som skole og lærere. Men alene det, at eleverne har en mening om et emne, bør ikke føre til, at den mening opfattes som sand eller udtryk for et berettiget krav. Det samme gælder i øvrigt lærere og ledelse. Synspunkterne må skærpes og kvalificeres. For eksempel kan man nok diskutere, hvilke forudsætninger eleverne har for at diskutere undervisning. De har forudsætninger herfor, nemlig erfaringer - men vel ikke de samme forudsætninger som den lærer, der har fået indsigt gennem en pædagogisk grunduddannelse?

Skole og undervisning fungerer ikke altid efter fuldstændig demokratiske principper. Eleven kan og skal ikke have indflydelse på alt, hvilket vi forklarer i kapitel 3. Så måske bestemmer læreren i skolen, men eleverne giver udtryk for, at de grundliggende bestemmer, hvilken betydning skolen skal have i deres liv. Mange elever har erhvervs erfaring og samtlige udtrykte, at der var en forskel på skole og arbejdsliv: Et arbejde var man nødt til at tage mere seriøst, fordi det blev forventet af én. “Nej, fordi i salonen der skal du jo være der, og du skal gøre det, og du skal tilfredsstill dem, for at de kommer igen. Jeg føler bare, at det er ti gange vigtigere i salonen end skolen. Fordi kunden skal komme igen.” På praktikstedet eller i fritidsjobbet spiller eleverne en rolle, som én arbejdspladsen er afhængig af. - Her må skolerne måske lægge sig i selen for at opnå mere indflydelse.

Demokrati i uddannelsessystemet - eksempler på praksis

I *Folkeskoleloven* og i *Lov om erhvervsuddannelser* bliver der lagt vægt på, at eleverne skal lære at indgå som medlemmer i et demokratisk samfund, og at de skal udvikle en forståelse af samfundet og dets forandringer.

Daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen fremførte i *Redegørelse til Folketinget om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet* (1999) det synspunkt, at demokrati i det danske uddannelsessystem kommer til at spille ind på tre forskellige områder:

1. “Undervisning i demokratiets virkemåde”. - Det foregår som en del af det faglige indhold i blandt andet dansk og samtidshistorie.
2. “Demokrati i den konkrete undervisningssituation”. - Det kommer til udtryk som elevernes medbestemmelse i og rundt om undervisningen. Det kan være i forhold til undervisningens form og indhold, og det kan være inden for det fysiske og sociale miljø.
3. “Indflydelse på institutionernes og uddannelsernes hverdag - det repræsentative demokrati”. - Her møder vi de forskellige råd og udvalg, som eleverne deltager i.

“De tre områder må ses i sammenhæng: For at undervisning i demokrati og folkestyre kan give mening, må elever opleve indflydelse på og ansvar for egen hverdag i klassen og i uddannelsessystemet som sådan”.

Demokrati og ansvar er to sider af samme sag, og hvis vi skal være med til at opdrage unge til demokrati, må det gøres klart, at begge dele skal læres. At deltage ansvarligt i et demokrati kan man ikke fra fødslen.

Nedenfor følger nogle eksempler på praksis, suppleret med et par cases. De præsenteres ud fra den struktur, der ligger i de tre nævnte overskrifter⁹.

Undervisning i demokratiets virkemåde

“Jeg havde ikke tænkt på, at da mine elever blev født, var tyskerne for længst smidt hjem, at da deres bevidsthed for alvor vågnede, væltede Berlin muren, og at vi i dag af mangel på bedre tror, at Islam nu er fjenden. Kort sagt havde jeg glemmt, at deres demokrati aldrig for alvor havde været truet.” (lærercitat).

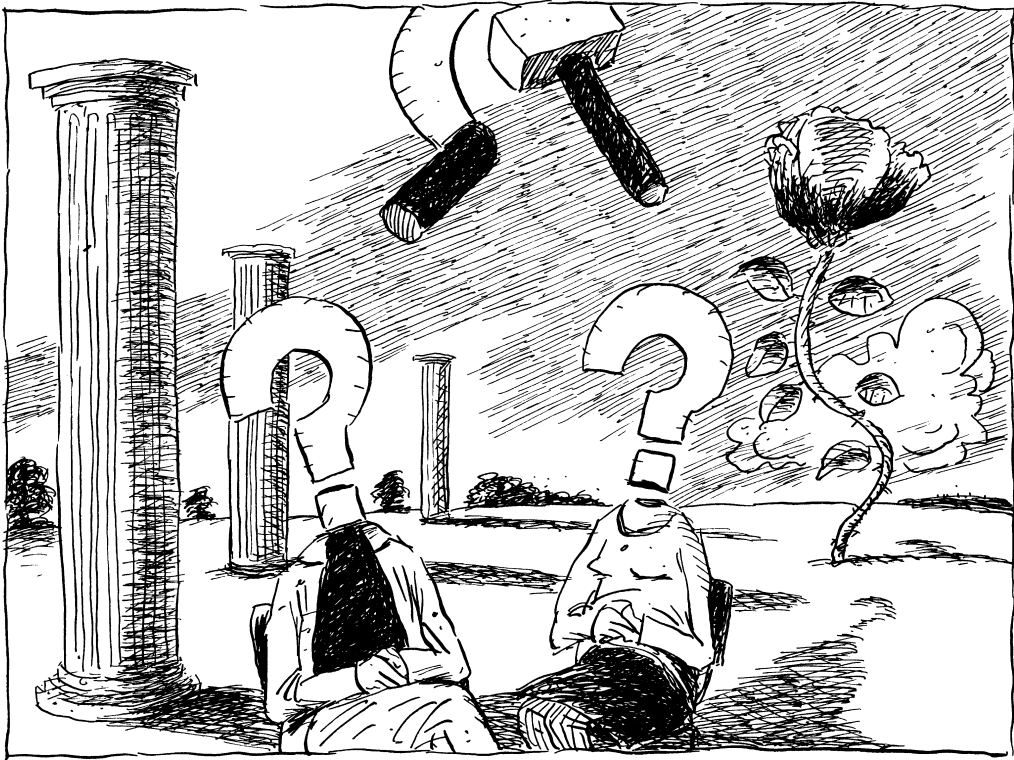
De unge forbinder begrebet demokrati med begrebet politik. I artikler, som de har skrevet om begrebet demokrati, fremgår det, at mange elever opfatter vores styreform som elitær; jobbet som politiker er for dem, der har en lang uddannelse. De gør det for egen vindings skyld og taler et sprog, vi andre ikke forstår. Og magthaverne er personer, som man har ringe eller ingen mulighed for at påvirke.

Hvordan får eleverne den nødvendige viden om den demokratiske styreform i det samfund, de lever i? Kan man nøjes med at fortælle om det i timerne i samtidshistorie eller dansk, eller findes der andre former? Nedenfor følger et eksempel, som er blevet afprøvet i to hg-klasser på Lyngby Uddannelsescenter. Det sammentænker undervisningen i demokrati med en særlig undervisningsmetode, processkrivning.

Processkrivning om emnet “Demokrati” - en case

Da jeg i februar 2000 bad mine elever om ved hjælp af processkrivningsteknikken at skrive om deres syn på demokrati, blev jeg mødt af en “larmende tavshed”, så jeg fandt det passende at lave en kort gennemgang af demo-

9) Eksemplerne er hentet i de to FoU-projekter, der danner udgangspunkt for dette hæfte.



Jeg fandt det passende at lave en kort gennemgang af demokratiets udvikling: Fra antikkens Grækenland via nogle gevaldige syvmileskridt frem til i dag

kratiets udvikling: Fra den græske bystat i antikkens Grækenland via nogle gevaldige syvmile skridt frem til i dag. I mellemtiden kom eleverne til at ligne nogle lige så gevaldige spørgsmålstegn, så vi gik i gang med en brainstorm for at få sat skub i tankerne. "Hvad skal jeg skrive, når jeg slet ikke får nogle tanker ved ordet demokrati?", spurgte en modig elev. Jeg begyndte at få røde pletter på halsen. "Jeg synes, at politik er kedeligt - røvkedeligt", forkyndte en elev frelsende, og så kom processen omsider langsomt i gang.

Formålet, med at eleverne skulle arbejde med processkrivning, var tosidet; at træne eleverne i at arbejde skriftligt med et emne efter processkrivningens faser¹⁰, og ikke

10) 1. Opstille forslag 2. Argumentationsfase 3. Afstemning 4. Arbejde (gennemførelse) 5. Efterkritik

mindst at få klarlagt deres forhold til begrebet “demokrati”. Sidstnævnte for at øge deres personlige bevidsthed om demokrati som udgangspunkt for deres deltagelse i nogle demokratiske processer i forhold til medindflydelse i undervisningen. Samtidig kunne jeg (underviseren) få større indsigt i de unges forhold til emnet.

Først blev eleverne introduceret til begrebet processkrivning. De fik udleveret et materiale¹¹, som også blev gennemgået på OH, og de læste om metoden i deres lærebog¹². Herefter valgte eleverne hver en partner, som de skulle diskutere deres resultater med efter hver af de fem faser. Vi afsatte god tid til kritikdelen mellem faserne. Det var samtidig en god øvelse for eleverne, som i de bedste fald fik øget deres evne til at være selvkritiske. Samtidig fik de et bedre kendskab til, hvor forskelligt en opgave kunne løses korrekt.

Hvis de skal kunne deltage i en demokratisk proces, må de unge først have et kendskab til det overordnede begreb “demokrati”. Derfor gennemførte vi en brainstorm to gange i starten. Første omgang gav, som det også fremgår af indledningen, et magert eller ingen udbytte, mens anden runde fik gang i stikordene. Det blev i nogen grad præget af min mellemliggende historiske gennemgang af emnet “demokrati” samt den fælles samtale. Endelig blev det vedtaget i samråd med holdene, at de færdige resultater skulle evalueres først af “makkeren”, derefter af læreren for til slut at blive konfereret af de to i fællesskab. For at det kunne lade sig gøre, blev lærer og elever enige om kriterierne for bedømmelsen - hvad skulle vægtes og hvordan?

Der var i begyndelsen stor modstand imod, at elever skulle bedømme elever (slutproduktet). De havde ingen tiltro til hinandens evner på det felt, og enkelte gav ligefrem udtryk

11) Se bilaget: Om processkrivning

12) Nørlem, Bodil og Paldam, Connie. “Grundbog til dansk i erhvervsuddannelserne”, Dansk lærerforening 1998

for, at det var for useriøst, og at de ville overveje deres deltagelse overhovedet. Vi indgik det kompromis, at det skulle forsøges, og gik det godt, skulle karakteren tælle med i årskarakteren. Herefter gættede de på, at de ville give langt højere karakterer end mig, og jeg gættede på det omvendte. Jeg fik ret.

Da vi skulle konferere karakterer, viste det sig, at flere af dem var gået sammen i grupper af tre til fire personer for at stå stærkere over for "overmagten" - underviseren. Vi fik nogle yderst frugtbare samtaler om de enkelte opgavers indhold, hvor eleverne ved egen hjælp blev klar over, hvor mange delelementer en bedømmelse skulle sammensættes efter.

Afsluttende kommentar til casen. Det, der indledningsvis så ud til at være nogle holdningsløse og indifferente unge mennesker, viste sig snart som en meget engageret gruppe - især når man først fik drejet lyset over på dem personligt.

En lille gruppe af eleverne havde flygtningebaggrund, og de kom snart i gang med at skrive, men skulle alligevel hjælpes, fordi de skulle bekræftes i, at det handlede om demokratiske rettigheder (eller mangel på samme), når man for eksempel var flygtet fra et diktatur, hvor ens far var kommet i politisk modvind. Resten af eleverne er vokset op i et demokrati, som ikke for alvor har været truet, siden bedste-forældrene var små. 18 års stemmeret, elevråd og meget mere har for dem altid været en selvfølge, og derfor var det ikke umiddelbart let at øjne koblingen til begrebet demokrati.

Emnerne, de endte med at skrive om, var mangfoldige: værnepligt, politiker-lede, manglende klubhusfaciliteter, skolegang og meget andet, og den samlede konklusion blev, at de unge ikke er ligeglade med demokratiet, hverken på det nære eller det fjerne plan, men de kan hverken forstå eller anvende begrebet pr. automatik - de skal lære det.

Perspektivering. Denne form for undervisning, der samtidig indfører deltagerne i demokratiets virkemåde, er en form, der kun kan finde sted i undervisning, der baserer sig på skriftlighed. På værkstederne må det italesættes. I den undervisning, der omhandler erhvervet (for eksempel bager, murer eller grafiker), vil det være oplagt at tale om demokratiets virkemåde i forhold til erhvervets organisationer, arbejdets organisering og branchens historie.

Forud for undervisningen

Som vi tidligere har været inde på, kan det være svært at fastlægge de områder, hvor eleverne kan få indflydelse. Det gælder for eksempel den overordnede planlægning af indholdet i undervisningen. Krav fra bekendtgørelser og pensumlister nævnes som hindringer. Ikke desto mindre har enkelte skoler med held givet eleverne indflydelse på udbuddene af valgfag, samt på terminerne for aflevering af skriftlige opgaver.

Undervisningsplanlægning - valgfag

Valgfagene udgør et område, der ikke er reguleret med detaljerede bekendtgørelser. Vi har her et eksempel på en skole, der ønskede at sikre elevernes indflydelse på skolens udbud af valgfag. Sigtet med ordningen var at give eleverne en større forståelse af rammerne for deres egen uddannelse og give dem indsigt i og forståelse af forskellige erhvervskulturer.

Indhold. I forbindelse med vejledningen i starten af skoleforløbet blev den enkelte elev orienteret om valgfagsordningen, og eleverne blev som gruppe bedt om selv at tilrettelægge de valgfag, der skulle udbydes. Derefter blev der nedsat valgfagsgrupper, der stod for udarbejdelse af valgfagsudbud. Grupperne blev sammensat af fem elevrådsrepræsentanter og en lærerrepræsentant fra hver af de fire afdelinger på skolen. Undervejs i skoleforløbet blev der nedsat grupper, der skulle gøre nye valgfag parat til næste periode. I den sidste periode blev der ikke nedsat grupper, da der kom helt nye elever i det følgende semester. De skulle selv på banen. Men i forbindelse med de faste fredagsmøder i de enkelte afdelinger havde skolen et fast

punkt på programmet: Forslag til nye valgfag. Læreren skulle sikre, at forslagene til valgfag nåede frem til valgfagsgruppen.

Hver gang et valgfag var gennemført, blev det evalueret af samtlige implicerede, elever, lærere og inspektører. Eleverne gav udtryk for tilfredshed med, at de selv havde haft indflydelse på de valgfag, der var blevet udbudt. Tidligere oplevede lærerne ofte manglende motivation hos eleverne for at deltage i valgfagsundervisningen. Som en elev udtrykte det: "Det er mere spændende nu, hvor man kan være med til at bestemme, end før - hvor man bare valgte, hvad der var."

Det lykkedes at planlægge en række valgfag, så de gik på tværs af afdelingerne. Det blev samtidig muligt for den enkelte elev at tage sit valgfag på en anden afdeling. En struktør ønskede for eksempel CAD/CAM undervisning - og fik det hos bygningskonstruktørerne.

Perspektivering. Denne form for organisering af elevernes indflydelse på indholdet i dele af deres undervisning er stadig aktuell. Det kan i dag oversættes til, at eleverne får tilbuddene på tværs af indgange og familier. Måske på andre skoler i de eksisterende skolesamarbejder eller måske endda på en handelsskole, hvis man er teknisk skoleelev eller vice versa. For eksempel kunne frisøreleven, der gerne vil åbne egen salon, være interesseret i at lære regnskab på en handelsskole.

Men eksemplet her peger på noget principielt: Eleverne skal med sådanne ordninger og muligheder for selv at bestemme (dele af) deres uddannelse udvikle eller bibringes uddannelsesorganisatoriske kvalifikationer ved siden af deres erhvervs-mæssige kvalifikationer. Frisøreleven skal være god både til sit håndværk og til at gå i skole.

Opgaveaflevering

Eleverne kritiserer tit, at der er for stort sammenfald i aflevering af skriftlige opgaver i forskellige fag. Med det for øje aftalte lærerne i dette eksempel, at eleverne skulle have indflydelse

på afleveringsdatoer. Formålet var at mindske elevernes frustrationer over sammenfaldet og at mindske lærernes frustrationer over, at de aldrig fik alle opgaverne til tiden.

Indhold. På det første år af hg skal eleverne aflevere henholdsvis otte og seks skriftlige opgaver i grundfagene dansk og engelsk. Fagenes bekendtgørelser fastlægger dette. Organiseringen af diverse opgaveafleveringer fungerede ikke. Eleverne havde dage, hvor de skulle aflevere opgaver i flere forskellige fag. For at imødegå dette problem aftalte to lærere, at eleverne på to hold selv skulle udarbejde en afleveringsplan. Forinden opstillede lærerne nogle få betingelser, som for eksempel at opgaverne skulle fordeles jævnt hen over året.

Begge hold valgte at nedsætte et klasseråd. Det bestod af tre elever, som fik til opgave at fordele de skriftlige opgaver. Klasserådene bad så de to lærere om at godkende den samlede plan. Efter få justeringer formidlede klasserådene planen til kammeraterne. Begge klasser vidste således inden efterårsferien, hvornår de skulle aflevere stile resten af skoleåret. Alle datoer for særlige aktiviteter og afleveringer blev skrevet ind i en "oversize" kalender, synlig for alle til enhver tid.

Lærerne opnåede hermed en bemærkelsesværdig høj grad af opmærksomhed på afleveringsdatoerne. De fleste elever skrev datoerne ind i deres kalendere. Enkelte elever bad om ændret afleveringsdato på grund af ferie eller lignende, men de skulle have en god grund for at få ændret en afleveringsdato. Eleverne brokkede sig ikke i forbindelse med aflevering af opgaver. De havde selv sørget for, at der ingen sammenfald var, og selv når datoen for en engelsk og en dansk stil lå tæt på hinanden, vidste de hvorfor. Kun de svageste elever havde stadig problemer med afleveringerne, men de blev i de fleste tilfælde "hjulp" af deres kammerater.

Perspektivering. Denne praksis kræver overblik over årets undervisning fra undervisernes side. Hvor der ikke bliver arbejdet i team, vil det være en fordel, at holdets lærere taler sammen,

inden eleverne inddrages. Selve koordineringen kan være en opgave for kontaktlæreren i et samarbejde med eleverne. Skoleåret kan udvikle sig på en måde, så der må foretages ændringer i planen (for eksempel en meget tidlig dato for skriftlig dansk eksamen). Lærerne må så justere planen sammen med eleverne.

I undervisningen

“Som på det overordnede samfundsmæssige plan føler eleverne i høj grad, at medindflydelse i undervisningen er uden for deres rækkevidde. Også i skolen er demokrati et elitært anliggende - eliten forstået som lærere og skoleledelse, men at påstå, at eleverne udviser ligegyldighed over for denne magtfordeling, vil være forkert. Hvis de keder sig i timerne eller møder åbenlyst uretfærdighed, skal de nok markere sig. Men da vi generelt i samfundet fordrer, at kritik skal være konstruktiv, hvilket vil sige, at den skal anviser (bedre) alternativer, kommer eleverne ofte til kort, da de sjældent eller aldrig har kompetencen og forudsætningerne for at gøre dette.” (lærercitat).

Læreren ved noget om fag, branche og skole, som eleverne ikke ved. Men skal eleverne lære noget af dette, skal de tages med på råd om undervisningens form og indhold, i det omfang det kan lade sig gøre¹³. Underviseren er ofte en vigtig model for eleverne: ikke kun som individ, men i høj grad også som en fagmand, der repræsenterer en branche eller et erhverv. Det betyder blandt andet, at eleverne kan være tilbøjelige til at reproducere de arbejdsmetoder, de har set og brugt i undervisningen sammen med læreren og kammeraterne.

Aktivitetsformer

I grundfagsbekendtgørelsen er det for faget dansk fastlagt, at “i det omfang, det er muligt, foretages valg af tekster af lærer og elever i fællesskab.” Næste eksempel er en case, der demonstrerer et forsøg på at give eleverne indflydelse i faget dansk ved hjælp af portfoliomethoden.

13) Jf. afsnittet om Underviser og demokrati i kapitel 3

Portfolio skal i pædagogisk sammenhæng forstås som en samling af forskellige opgaver inden for et eller flere områder. Specielt blandt de kreative fag som arkitektur, tegning, foto, design har portfolioer i mange år været en selvfølge, blandt andet i forbindelse med jobsøgning. Disse portfolioer består typisk dels af værker, som fagmanden eller kunstneren er specielt glad for, og dels resultater af mere bundne opgaver. Portfolioejerne vil under gennemgangen af indholdet knytte en række kommentarer til de enkelte dele, som han har valgt at inddrage i mappen.

På samme måde består en portfolio i undervisningssammenhæng ikke bare af de opgaver, som eleverne har løst, men også af deres egne bemærkninger til de enkelte resultater. Samt deres refleksioner. En af ideerne med portfoliomodellen er netop at udvikle elevernes evne til at reflektere over egen indlæring. Derfor udgør indholdet alene ikke portfolioen, men også den refleksive proces, hvor eleven producerer, samler, udvælger og vurderer sit eget arbejde

For at understøtte elevernes motivation og aktive engagement i deres egen læring må de deltage ikke bare i emnevalg, men også i, hvordan arbejdet skal bedømmes. Portfolioen kan således opbygges - og løbende evalueres - ikke bare i et tæt samarbejde med underviseren, men også med en god klassekammerat, i en gruppe eller sammen med en anden person, som eleven finder egnet.

En portfolio kan opdeles i en arbejdsportfolio og en præsentationsportfolio, hvor førstnævnte indeholder alle skitser, kladder, notater, mislykkede ting og andet, og på denne måde viser arbejds udvikling, mens den anden er sammensat af de bedste og vigtigste produkter.

Portfoliometoden i praksis - en case

Fra august til efterårsferien kørte vi et rimeligt traditionelt forløb om emnet "mediekultur". Det var styret af, at vi skulle på besøg i Jyllands-Postens Mediarium primo november. Sideløbende med dette emne gav vi os dog god tid til at træffe en lang række valg for resten af skoleåret, og eleverne fastlagde således på demokratisk vis ikke bare, hvilken litterær periode de ønskede at arbejde med, men også de to obligatoriske temaer, afleveringsfrister, rammer for bograpporten (også obligatorisk) m.m.

Vi endte med en rimelig kompleks portfolioudgave, og det blev derfor en vigtig opgave for mig at hjælpe dem med at holde overblikket. Jeg kunne hurtigt konstatere, at de nød at krydse deres oversigt af¹⁴, når de afleverede en opgave.

Det var vigtigt, at man især i starten af forløbet tog sig god tid til at gennemgå og planlægge hele portfolioforløbet *sammen* med eleverne. Der gik en del tid med at tale om og vælge for eksempel temaer. Jeg vekslede mellem undervisning og planlægning i startfasen. Som "portfoliolærer" bevægede man sig rundt i klassen på konsulentbasis, og der var i perioder megen forberedelse til lektionerne, når man skulle sætte sig ind i de forskellige emner (for eksempel bøger), som eleverne havde valgt at beskæftige sig med. Man fungerede som projektleder, der både holdt overblikket og motiverede deltagerne.

Med mellemrum afbrød vi projektarbejdet for at gennemgå generelle emner på holdet. Vi valgte at kalde afbrydelserne for "time outs", og de blev blandt andet brugt til elevernes mundtlige præsentationer, gennemgang af obligatorisk stof, små skriveøvelse og meget andet. Disse time outs medvirkede samtidig til, at tavleundervisningens monotoni ikke bare blev afløst af projektarbejdets monotoni.

14) Se bilaget: DANSK Portfolio



Det var vigtigt, at læreren støttede dem i, at det, de oplevede, var godt nok!

Som allerede nævnt er det en vigtig pointe, at eleverne trænes i både at vurdere eget arbejde og i at reflektere over måden, de lærer på - metakognition. Helt konkret foretog dette arbejde for eksempel ved, at eleverne skrev korte notater over emner som: "Analyse af egne stærke og svage sider som forfatter"; "Evaluering af udviklingen af mine skriftlige formuleringsevner" eller "Hvordan jeg kom i gang med og arbejdede med denne opgave". Eleverne blev også bedt om at kommentere deres eget arbejde enten skriftligt eller mundtligt, og i denne sammenhæng lød det for eksempel; "Jeg synes selv, at billedet blev ret godt, fordi ..." eller "Det her er en elendig filmanalyse, fordi vi hele tiden måtte indgå så mange kompromiser i gruppen, så ...". Mens eleverne talte (skrev), erkendte de, og det var vigtigt, at læreren støttede dem i, at det, de oplevede, var godt nok!

Alle organisatoriske niveauer (F, E, D og C) var repræsenteret, og det betød stor spredning i resultaterne. Inden jul skulle eleverne aflevere en skriftlig opgave, og en af mine højniveau elever afsluttede sin opgave (en "hjemmelavet" kriminovelle) allerede i starten af december, så hun fik tid til at gå i gang med at analysere en tekst, jeg valgte for hende. Hun nåede altså inden jul mindst dobbelt så meget som de andre bare i dette tema, og det var hun godt tilfreds med, da hun havde planlagt at søge på hhx efter sommerferien, og hun gerne ville være rustet så godt som muligt.

Tilsvarende havde jeg en tosproget elev, som det ikke altid var lige let at motivere i dansktimerne. Det tog ham nogen tid at komme i gang med det første emne, "Krimi, gys og splatter". Der kom først fart på indsatsen, da jeg foreslog ham at gå på biblioteket og finde nogle tegneserier at arbejde med. Han valgte at placere sig rent fysisk ved mit bord, så han løbende kunne stille spørgsmål og få bekræftet, at det, han skrev, var rigtigt.

Afsluttende kommentar til casen: Et hold på 25-30 personer kan være meget homogent med hensyn til alder, men som elevtyper samtidig vidt forskelligt. Da et produkt efter portfoliomodellen kan se ud på mange måder, har eleverne stor mulighed for at *vælge* en udformning, som passer til netop deres læringsstil.

Hvad enten man er til de mere stille og indadvendte aktiviteter (for eksempel tekstanalyse) eller de aktive udadvendte (opførelse af ens eget skuespil), gælder der dog det samme: eleverne bevæger sig mod at kunne arbejde på egen hånd.

Undervisningen, som den er blevet beskrevet her, vekslede mellem elevernes selvstændige arbejde med deres portfolio og reelle kursusaktiviteter på holdet. Graden af selvstændighed steg hos eleverne, efterhånden som de fik tag på metoden. Det viser, at eleverne kunne få indflydelse på valg af form og indhold i undervisningen samtidig med, at de også

fik medbestemmelse på valg af afslutning og præsentation af de temaer, de havde arbejdet med. Med de små time outs kunne eleverne samtidig bestille særlige oplæg undervejs, når de følte et behov for det.

En del af portfolioarbejdet bestod i, at eleverne skulle reflektere over deres egen indsats. Evaluering er blevet et centralt element i erhvervsuddannelserne. Både som selvevaluering og som evaluering af undervisning og læring. I næste eksempel beskriver vi, hvordan evaluering er blevet brugt som et planlægningsværktøj.

Evaluering som planlægningsværktøj

Et næsten klassisk område for elevindflydelse er evaluering af det, der er foregået i og rundt om undervisningen. God evalueringspraksis kræver dog, at eleverne bliver kvalificeret til opgaven. Ligesom der bør være enighed mellem lærer og elever om, hvilken form for evaluering, der bruges, hvad den skal bruges til, og hvordan den gennemføres.

I dette eksempel beskriver vi, hvordan en skole i højere grad ønskede at udnytte elevernes erfaringer og oplevelser af undervisningen til at planlægge endnu bedre undervisning. Det foregik ved, at læreren tog stilling til elevernes kommentarer og ønsker i den efterfølgende planlægning af undervisningen. Det betød, at elevernes engagement i undervisningen blev øget, og de blev samtidig motiveret til at bidrage med konstruktiv kritik af deres egen indsats, af underviserens indsats og af skolens rammer.

Indhold. I slutningen af første år på hg blev eleverne bedt om skriftligt at evaluere faget salg og service med hensyn til indhold, undervisningsmetode og deres eget udbytte af undervisningen. De blev også bedt om at komme med ændringsforslag samt forslag til nye initiativer på deres andet år på hg.

Lige inden de gik på sommerferie, fik eleverne forelagt resulta-

terne af deres evaluering på OH. De indkomne evalueringer var blevet sorteret på forhånd i enten kommentarer eller nye ideer. Samtidig blev eleverne gjort opmærksom på, hvilke emner der ikke var taget med og hvorfor, hvilket de accepterede. Herefter fulgte en diskussion af emnerne, hvor elever og lærer forsøgte at prioritere de indkomne emner. Dette var vanskeligt, for eleverne var meget uenige om deres prioritering.

Efter sommerferien blev eleverne igen præsenteret for de vedtagne prioriteringer, og nye elever på holdet blev sat ind i processen. Eleverne blev dernæst præsenteret for lærerens forslag til nye initiativer, som var resultatet af forårets evaluering. Det vakte synlig begejstring, da eleverne fornemmede, at deres ideer blev brugt.

Proceduren blev gentaget i efteråret og efter juleferien som mundtlige evalueringer. Eleverne skulle diskutere og vurdere, om intentionerne med at give dem indflydelse på undervisningen var blevet opnået. Én elev blev valgt til at tage referat. Læreren forlod lokalet i 20 minutter, hvor eleverne kunne tale frit. De blev opfordret til at diskutere med udgangspunkt i følgende: Kan vores lærer motivere os? Klassens indsats. Fagets relevans. Undervisningsformer.

Perspektivering. Det kan være et problem, at nogle elever ikke gider at udfylde evalueringsskemaerne, eller ikke tager evalueringerne seriøst. Når skemaet kunne afleveres anonymt, blev det undertiden brugt til at få luft for diverse frustrationer.

Når skolen lader eleverne evaluere og samtidig fortæller dem, at deres svar bliver brugt i den videre planlægning, må svarene tages alvorligt. Det skal stå klart for både elever og lærer på hvilke områder, eleverne kan få indflydelse. Eleverne kan for eksempel ikke i forbindelse med en evaluering beslutte noget, som strider mod de krav, der stilles til deres uddannelse. Men det skal understreges, at evaluering byder på en mulighed for at lade eleverne få indflydelse, så deres motivation øges, og lærerne får viden om deltagerne og egen praksis.

Med hensyn til elevernes selvevaluering kan man imidlertid rejse en diskussion: Hvis eleverne befinder sig i et asymmetrisk forhold, som vi uddyber i kapitel 3, og må acceptere læreren og skolen som autoritet, kan man så ikke spørge, om eleverne har pligt til at vurdere sig selv med skolens øjne? - En elev fra Herning gav i hvert fald udtryk for, at hun mente, det var og blev skolens opgave at bedømme eleverne.

Fremtidsværksted eller future workshop

Fremtidsværkstedet eller future workshop bruger handelsskolen i det næste eksempel som et middel til udvikling af elevdemokrati og skolemiljø. Deltagerne i et fremtidsværksted bliver hørt og taget alvorligt, idet de får mulighed for at få afklaret problemløseres reelle indhold og omfang - både med hensyn til faktiske forhold (undervisning, lokaler, kantine, indeklima og andet) og med hensyn til fordomme, fejlagtige antagelser og misforstået kommunikation. Fremtidsværkstedet blev på en skole anvendt til at give eleverne indflydelse på deres undervisning. Nedenfor følger en gennemgang af metoden og dens indhold.

Et relevant tema for et fremtidsværksted vil være: Hvordan synes I, vores skole skal se ud i 2005? Spørgsmålet besvares igennem fremtidsværkstedets forskellige faser. Kritikfasen, utopifasen og virkeliggørelsesfasen, der tilsammen tager to arbejdsdage at gennemføre.

Kritikfasen er en fælles brainstorm, hvor man er konsekvent negativ. Der tales i stikord - ingen monologer. Alt skrives på vægaviser. Det er forbudt at komme med negative kommentarer til de andre deltagers kritik. Til sidst udvælges de vigtigste stikord i kritiktemaer. Den valgte kritik er udgangspunktet for det senere værkstedsarbejde.

I utopifasen luftes drømmene til fremtidens skole. Virkeligheden sættes ud af kraft, alt kan lade sig gøre, hvis man selv kunne bestemme. Stikordene fra den fælles brainstorm samles i utopiskemaer, og i grupper skitserer deltagerne, hvordan fremtidens skole kunne se ud.

I virkeliggørelsesfasen er overskriften: Vi holder fast i vores ønsker. Hvordan begynder vi at gøre dem til virkelighed? Man starter med at stille kritiske spørgsmål til utopierne for at finde ud af, om de er så gode, at de er værd at arbejde videre med. Hvilke forhindringer ligger i vejen? Og hvilke handlinger kan være det første skridt på vejen?

Værkstedet afsluttes med, at alle vægaviserne skrives i en protokol, som sendes til deltagerne. De afgør så, om de vil arbejde videre med nogle af ideerne. Initiativpligten ligger hos deltagerne.

Indhold. Teknologirådet har skrevet en udførlig vejledning for alle uddannelsesinstitutioner i, hvordan man indretter og bruger fremtidsværksteder¹⁵. Skolen bør alliere sig med en 'værkfører', der har ledet fremtidsværksteder tidligere, og ikke selv begynde fra grunden.

Fremtidsværkstedet skal ligge i andre lokaler end dem, man færdes i til daglig. Helst væk fra skolen eller på en anden afdeling: ingen forstyrrende personer, ingen mobiltelefoner. Hvert fremtidsværksted har to ansvarlige ledere med nøje arbejdsdelinger mellem sig.

Værkstedet afsluttes med, at alle vægaviser skrives i en protokol, som sendes til deltagerne. Værkstedsprotokollen indeholder en oversigt over deltagere, program og tema for værkstedet. Dens disposition er:

- kritikstikord
- kritiktemaer
- kritikbilleder
- utopistikord
- utopitemaer (temastikord, utopiudkast, Djævlens advokat, handlemuligheder)
- hvem gør hvad.

15) Håndbog i Fremtidsværksteder. Den er gratis.

På et opfølgende møde en måned senere undersøger man, om nogen har arbejdet videre med ideerne. Skal nogle ideer genoplives, have kunstigt åndedræt eller begravnes? Senere, for eksempel ved slutningen af skoleåret, kan man vise kritikken og utopierne på en udstilling. Endelig kan man afslutte projektet med en række opfølgende fremtidsværksteder, hvor deltagerne og de valgte temaer kommer fra de første fremtidsværksteder.

Perspektivering. Det er vigtigt, at deltagerne tager 'ejerskab' til projektet og ikke føler sig pressede til at deltage i værkstedet.

For at sikre den frie dialog, hvor alle tør udtrykke sig i kritikfasen, skal deltagergruppen sammensættes således, at ingen frygter repressalier. Elever kan føle sig ufrie blandt deres lærere. Det samme kan lærere, ledelse og teknisk personale, hvis de sættes sammen. Leder en lærer fremtidsværkstederne for eleverne, bør det være én, klassen eller holdet ikke har i det daglige.

Efter fremtidsværksteder med et bredt perspektiv, skal der være et opfølgingsværksted for deltagerne. Her kan der sættes fokus på temaer som pædagogik, væresteder, udstyr og kommunikationsveje.

En god værkfører er vigtig. Hvis skolen ikke råder over én, der er uddannet, må det anbefales at få fat i en med erfaring og viden om skoleorganisationer.

Det kan være svært for eleverne at tage initiativ, efter de har fremstillet deres problemkatalog på fremtidsværkstedet. De skal have opbakning. Man skal i det hele taget som skole være opmærksom på, at formen forpligter. Der skabes let en euforisk stemning på et fremtidsværksted. Hvis der så ikke sker mere, fuser visionerne og de gode hensigter ud, og det bestyrker måske deltagerne i deres negative forventninger til skolens reelle hensigter. Eleverne skulle gerne få den erfaring, at de får noget ud af at være aktive.

Rundt om undervisningen

Hvad angår det fysiske og det sociale miljø findes der mange gode eksempler på praksis på skolerne. Skolerne viser stor imødekommethed, når eleverne ønsker at få indflydelse på de tiltag og aktiviteter, der ligger rundt om undervisningen. Det giver vi eksempler på i det følgende.

Særlige arrangementer: Fester, idrætsdag og lignende

I vores undersøgelser af skolemiljø og elevmedbestemmelse venter en bestemt type aktiviteter tungt rent kvantitativt. Næmlig de forskellige "udenomsaktiviteter". Det vil sige de aktiviteter, der ikke direkte retter sig mod undervisning og studiemiljø, men tager sigte på de sociale og trivselsmæssige sider af livet på en erhvervsskole. Vi har plukket det følgende eksempel blandt mange.

Indhold. De særlige arrangementer, denne skole gennemførte var følgende: 1) Lejrskole - introduktionstur; 2) Ekskursioner; 3) Gallafest; 4) Fredagscafé med underholdning; 5) Autoprojekt, hvor eleverne har ombygget gamle biler; 6) Juleafslutningscafé og 7) Juleafslutning med bowling.

Lejrskolen varer i tre dage og afholdes i den første uge. Eleverne skal betale et beløb for forplejning. De elever, der ikke kan betale, kan skolen hjælpe gennem en særlig ordning.

I foråret nedsættes en gruppe af lærere, der arrangerer lejrskolen og uddelegerer opgaverne:

- aktiviteter for alle elever og lærere
- madlavning, som eleverne skal tage sig af
- transport af elever og udstyr til lejrstedet
- andet.

Der skal være fysiske udfordringer og et ikke for løst program. Programmet kan bestå af en række øvelser, der tilgodeser udvikling af såvel bløde som hårde kvalifikationer.

Lejrskolen virker som en "rystesammen tur". Elever og lærere får prøvet hinanden af i nogle anderledes situationer, sammenholdt med den "normale" skolehverdag. Man kan med varsel benytte turen til at vurdere elevernes kvalifikationer og potentialer. Samtidig kan eleverne få lejlighed til at opdage, at deres lærere også er mennesker.

Lejrskolen evalueres både mundtligt og skriftligt med eleverne.

Som et led i undervisningens forskellige temaer, kan man tage på *ekskursioner* med eleverne. I fag, der omhandler branchekendskab, kan man arrangere virksomhedsbesøg. Arbejder eleverne med et område inden for bygge og anlæg, kan man besøge byggerier - nye som gamle. At tage med en gruppe elever i byen vil styrke sammenholdet imellem eleverne og mellem lærer og elever. Og turen til en virksomhed kan måske forbedre skole-virksomhedssamspillet og praksisrelateringen.

Elevernes *gallafest*, der bliver afholdt efter de første ti uger, har som formål, at eleverne skal gøre det rart for hinanden. Festen holdes på en torsdag, så alle kan møde på skolen om fredagen og hjælpe til med oprydningen. Der kan samtidig være en pointe i at komme dagen efter og høre og ikke mindst fortælle, hvad der skete.

Eleverne står for al planlægning, der fungerer som forskudt undervisning, hvortil alle har mødepligt. Nogle elever møder kl. 10.00 og andre kl. 14.00. Elever, der ikke deltager i festen, har også mødepligt. Lærerne hjælper med. Der er "tvungne skift", så man ikke laver det, man beskæftiger sig med til daglig. For eksempel laver de elever, der lige har været i et autotema, mad. Eleverne vælger selv menuen. På skoler med kokke-/tjenerelever, kan disse lejes til opvartning. Inden selve festen skal eleverne have mulighed for at komme i galla. Lærerne deltager i festen, men må ikke forvente, at eleverne ønsker sig at have dem med til bords. Man kan leje et diskotek, og på skoler med eget band bør man lade bandet komme til.



Særlige arrangementer:
Fester, idrætsdag og
lignende

En gallafest kan være et led i at opbygge nogle skoletraditioner. Festen kan indeholde indslag, der vil være karakteristiske for den enkelte skole. Eleverne udfordres, når de sættes på uvante opgaver i forbindelse med forberedelserne.

Fredagscafeen skemalægges for eksempel den første fredag i måneden. Cafeen har to værter (lærere), som sammensætter et program, der rummer både alvorligt og sjovt. Eleverne får noget at drikke (sodavand eller lyst fadøl) og spise i pausen - hvor lærergruppen serverer.

Til programmet gælder det om at vælge noget, de unge synes om. Det kan være:

- en SSP-medarbejder
- et lysbilledforedrag

- konkurrencer og quiz'er med flotte præmier
- en teatergruppe der rammer 'de unges' grænser med 'socialt teater'
- stand-up komikere
- pop-orkester.

Der forhandles om nogle økonomiske rammer for cafeerne. Cafeerne skemalægges for at undgå modvilje fra forældre (der ikke mener, at det er undervisning), og problemer med elever (der ellers havde planlagt noget andet). Eleverne kan godt have en aktiv rolle med hensyn til planlægning og gennemførelse af fredagscafeen. Det kan styrke udviklingen af nogle personlige kvalifikationer.

Har eleverne et tema i autoområdet, og disponerer skolen over frie arealer, kan man lade *eleverne bygge gamle biler om og arrangere baneløb*. Denne idé giver eleverne mulighed for at opleve, at det, de laver på teknisk skole, også kan bruges til noget. Det vil øge motivationen. Den giver samtidig mulighed for et tværfagligt samarbejde for eksempel med malerafdelingen, hvis man ønsker bilerne lakeret.

Juleafslutningscafeen er samtidig et forældrearrangement, som kan afholdes i forbindelse med den naturlige afslutning af et forløb. På grund af forældrenes deltagelse afholdes cafeen hen på eftermiddagen og tidligt om aftenen med mulighed for at købe mad og drikkevarer. Eleverne spiller teater. Der afholdes amerikansk lotteri. Der sælges elevprodukter; indtægten herfra kan eventuelt gå tilbage til materialekontoen. Arrangementet lader eleverne demonstrere deres nytilegnede kvalifikationer. Skiltemalerne laver skilte, kokkelever laver mad, tjenerlever serverer, smede- og træelever sælger produkter fra værkstederne sammen med elever fra tekstilområdet. Der kan være en salon, som tilbyder ansigtsbehandling og manicure.

Elevernes egen juleafslutning kan være en tur til den nærmeste bowlinghal, hvor lærere og elever dyster mod hinanden. Dette forslag indgår i de nye traditioner, der er ved at opstå på erhvervsskolerne. Hvis juleafslutningen samtidig markerer afslut-

ningen på en del af uddannelsesforløbet, kan man indføre nogle ritualer i den forbindelse. Inden for en række af håndværksuddannelserne kan man for eksempel vise nogle af de gamle laugsskikke.

Perspektiver. Arrangementer som de nævnte smører det sociale liv på skolen. Men de balancerer hele tiden på en knivsæg: på den ene side er risikoen for, at det sociale stjæler for meget af elevernes opmærksomhed og koncentration; på den anden side er risikoen for, at skolen ødelægger det sociale ved at instrumentalisere det for eksempel af frygt for beskyldninger om manglende seriøsitet fra forældre eller erhvervsliv.

Undervisningsrum: Multiværksted

I de seneste år er der på skolerne eksperimenteret meget med undervisningsrummenes fysiske udformning. Især har der været fokus på de lokaler, hvor man bedriver undervisning i eller med pc'ere. Indretningen af undervisningslokaler udtrykker og understøtter bestemte læringsidealer. Tænk for eksempel på de gamle skolelokaler med et kateder hævet på et podium over for rækker med elevborde - og sammenlign den opstilling med den nu om dage meget almindelige opstilling af borde i hestekoform. Her bliver rummene møbleret med forskellige demokratiske opfattelser: i "gamle dage" med den opfattelse, at læreren lå inde med al viden, og derfor skulle han eller hun hæves, så også eleverne på bageste række kunne være med i fællesskabet; i den nye udgave opfattes elevernes viden og meninger som en legitim del af undervisningens indhold, derfor skal de sidde, så de kan dele den med hinanden.

Indhold. I et stort lokale er maskiner og værktøj fra autoud-dannelsen, smedeuddannelsen og maskinuddannelsen samlet. Ved siden af værkstedet råder Multiværkstedet over to almindelige teorilokaler og har derudover adgang til et edb-lokale. Hver uddannelse er repræsenteret med en "ø", det vil sige et hjørne af lokalet. Multiværkstedetsmodellen består i et forløb, hvor eleverne først erhverver sig kørekort til hver ø (to uger pr. ø) med efterfølgende prøve. Dernæst vælger eleverne sig hver

især ind på et femugers projekt. De har ni valgmuligheder - tre pr. ø. Projekterne er beskrevet af lærerne, men det kan være i form af en ramme. Undervejs beskriver eleverne det efterfølgende tiugers projekt, hvor de laver et produkt - det kan være en efterligning eller noget helt originalt.

Sideløbende med projekterne deltager eleverne i kursusfag. To timer matematik, to timer naturfag og tre timer data pr. uge. Af valgfag er der til forløbet knyttet matematik med fire timer pr. uge. Teorien er ikke skemalagt. I starten dog som mere fast element som forberedelse til projekterne, senere søger man at inddrage teori efter behovene i projekterne.

Ideen med Multiværkstedet var at give eleverne selvtillid samt erkendelse af en helhed mellem teori og praksis og derigennem en afklaring i eget tempo - en "skole i skolen".

Perspektiver. Projektet hviler på tre søjler: 1) Teamtænkning i lærergruppen, som forudsætter enighed om klart beskrevne mål; 2) teamtænkning i elevgruppen og 3) resten af skolen skal have tillid til at uddelegere ansvar og kompetence i forhold til de funktioner, som er vigtige i forhold til driften (og ikke tænke i stabsfunktioner).

Samtidig skal man være opmærksom på det banale faktum, at undervisningens fysiske rammer tit lever længere end de ideer, de udspringer af. Dermed kan undervisnings- og læringsidealer leve længere, end der er pædagogisk dækning for.

Den "lille skole" og skolemiljøet

Det følgende eksempel er ikke interessant på grund af de resultater, den pågældende skole opnåede. Aktiviteten er interessant som aktivitet, som proces. Her beskrives et vellykket samarbejde mellem lærere og elever. På forhånd ikke tænkt i stor skala, men måske netop på grund af håndterligheden kunne det gennemføres og styres med effekt.

Projektets formål var at udvikle attraktive fysiske rammer på skolen for et godt lære- og værested for eleverne og et arbejds- og værested for lærerne, samt at skabe et attraktivt billede af skolemiljøet over for omverdenen set i relation til, at det er en "lille skole".

Indhold. Projektet har sit udspring i et lærerseminar. Nogle lærere udformede blandt andet på baggrund af læsning af artikler en model, der sammenkoblede det sociale miljø, undervisningen, det fysiske miljø med lærerperspektiver, elevperspektiver og omverdensperspektiver. Modellen blev diskuteret af lærerne, som sammenfattede deres resultater i nogle emner, som eleverne efterfølgende kunne diskutere på et todages caseforløb. Elevernes fremlæggelse blev diskuteret af lærerne - lærernes diskussion fremlægges for eleverne. Næste skridt var elevernes videre arbejde med løsningsforslag på et totimers forløb koncentreret om arbejde med psykologisk kontrakt, kreativ dag og fest, information om htx til folkeskoler og indretning af htx-værested. Der skulle vælges repræsentanter til et miljøteam, som fordelte arbejdet med opgaverne mellem sig.

Et miljøteam etableres. Det mødes en gang pr. måned i det store frikvarter, og når det ellers er nødvendigt. Miljøteamet består af to lærere og to-tre elever pr. klasse. Miljøteamet eksisterer ved siden af elevrådet. Førstnævnte tager sig af de fysiske rammer og miljøet indadtil; sidstnævnte arbejder med udadvendte kontakter. Resultaterne af arbejdet viste sig på mange områder: Der blev skrevet udkast til en psykologisk kontrakt (som ikke skal kaldes en kontrakt); regler for husorden og regler for aflevering af skriftlige opgaver er udarbejdet - og i det store hele accepteret af eleverne; en fest blev afholdt - andre var i støbeskeen; uddannelses- og erhvervsvejlederen havde elever med ud på folkeskolerne for at informere, og endelig blev en større ombygning planlagt.

Sideeffekterne af at arbejde hen imod og arbejde med et miljøteam, har været: Mere engagement blandt eleverne; tendenser til samvær på tværs af klasser og årgange. Eleverne frem-

hæver, at “det, vi siger, gælder. Vi kan være med til at bestemme noget.” På lærersiden er samarbejdet udbygget.

Perspektiver. Eksemplet her fremhæver, at demokrati på skolerne ikke må ses som et produkt, men en proces. Demokrati er ikke en tilstand, der opstår efter konflikter og modsætninger er ophævet; demokrati er en måde at håndtere konflikter og modsætninger på.

Repræsentativt demokrati

“Endelig er det vigtigt at medtage, at elevernes ønske om medindflydelse er på et meget personligt plan. Solidaritetsbegrebet er vasket ud af deres demokratiopfattelse, og de føler ingen forpligtelse til at indordne sig en flertalsafgørelse, ligesom de heller ikke forventer, at andre gør det.” (lærercitat).

Det traditionelle elevråd har ikke længere nogen appel. Eleverne viser ikke interesse, møder ikke op. Mange forsøgs- og udviklingsprojekter har taget fat på problemet. Nedenfor følger en række korte eksempler herpå.

Stormøde som alternativ til elevrådet

Indhold. Efter at elevrådet blev etableret, og “elevrådsformanden kom til at hænge på det”, gik arbejdet af forskellige årsager i stå. Skolen vedtog herefter at afholde møderne i undervisningstiden, hvor der var mødepligt. Møderne fik form som stormøder, der blev afholdt hver 14. dag. De blev brugt til information eller til uddelegering af opgaver til stående udvalg eller grupper. Møderne blev ikke brugt til diskussioner mellem lærer og elever. I stedet diskuteres anliggender som for eksempel musik og planter på værkstedet, korte bukser i undervisningstiden, måleværktøjets kvalitet og almindelig orientering. Ikke den enkelte lærers undervisning, for som en af eleverne sagde: “Det kan man ikke være bekendt.”

Formelt fungerede stormøderne på grundlag af det, man kunne kalde en løs struktur og en fast dagsorden. Alle kunne komme til orde, alle emner kunne tages op (men ikke alle blev ta-

get op - for eksempel ikke undervisningsformer). Beslutninger blev ført ud i livet af ad hoc-udvalg. Eleverne fortalte, at de elever, der ikke turde sige noget på stormødet, fik mere "modige" kammerater til at fremføre deres sag på mødet.

Perspektivering. En betingelse for et godt skoleforløb er, at man giver en grundig løbende information. Stormødet gav mulighed for at fjerne noget af den støj, der kan komme på linjen mellem elever og skole/lærere. Eleverne lagde efterfølgende vægt på, at stormødet havde den fordel frem for elevrådet, at beslutningsgangen var hurtigere. "Lærerne tager stilling her og nu", og det var lettere at få lærerne til at tage stilling, når de stod foran 150 elever og de andre lærere. Det betød imidlertid også, at et nej fra lærerne blev begrundet (og ikke tiet eller "glemt" ihjel), hvilket eleverne fandt acceptabelt. En ulempe ved denne form kan være, at bredere eller mere almene emner og forhold måske ikke tages op. Formen appellerer til praktiske problemstillinger. Og måske udtrykker den eller understøtter mere individualistiske demokratiopfattelser, hvor samfundet og dets institutioner betragtes fra en forbrugers synspunkt?¹⁶

Boblegruppen

Indhold. På én skole blev der nedsat en "boblegruppe". Den bestod af fem elever og to lærere. Gruppen havde blandt andet til formål at forbedre dialogen mellem lærere og elever, hvorved en hurtigere og mere effektiv problemløsning skulle sikres. Klasserepræsentanterne indsamlede forslag inden møderne. Eksempler på emner til et boblemøde kunne være:

- indflydelse på et kommende undervisningsprojekt, hvor elevernes argumentation og faglige indvendinger fik lærerne til at dreje projektet i en anden retning
- forslag til ændringer af evalueringsskemaer
- obligatoriske samtaler med uddannelses- og erhvervsvejlederen

16) Jævnfør vores beskrivelse af en ny demokratiopfattelse i kapitel 3



Boblegruppen

- ideer og forslag til et bedre fysisk miljø
- anskaffelse af ting til afdelingen
- forholdsregler over for hærværk på skolens edb-udstyr.

Perspektivering. Skolen havde i begyndelsen af skoleåret både et elevråd og en boblegruppe, men det endte meget hurtigt med, at der kun var aktivitet og engagement i den gruppe, hvor lærerne deltog. Det skyldtes ifølge eleverne, at man ikke kun talte om problemerne i boblegruppen, men at man også havde mulighed for at løse dem på stedet, inden de voksede sig store. Samtidig fremførte eleverne, som en styrke i denne form for samarbejde, at dialogen mellem dem og lærerne var blevet meget bedre.

Ved vurderingen af organisationsformer som for eksempel en boblegruppe set i forhold til et mere traditionelt elevråd bør man nok skelne mellem på den ene side de umiddelbare socia-

le behov, selve formen kan tilfredsstillende, og på den anden side de mere almene opgaver, man kan løse ved hjælp af de forskellige former.

På konference og med nyt navn

I flere projekter understreges det værdifulde i at lade eleverne komme sammen afsted på kursus eller konference. Det kan være med til at styrke en social udvikling på skolen. Eleverrådet i dette eksempel havde på deres første konference en diskussion af eleverådets image.

Indhold. Det fremgik af elevernes referat, at de ønskede en ændring af navnet: Eleveråd.

“Vi var alle enige om en ændring af navnet. Det sidder dybt i én allerede fra folkeskolen, at eleverrådet er noget, man skal holde sig fra. Vi fandt et udmærket alternativ nemlig “projekt X”. Det lyder spændende, og det fanger øjet. Men vigtigst af alt: Alt kan ligge i det navn. Det er ikke et arbejde, vi udfører - det er elevfremmende projekter, vi gennemfører. Og vi vil ikke kun ændre navnet. Vi vil gerne ændre markedsføringen af eleverrådet og kunne fortælle folk, at her sker der virkelig noget. Vi vil lave en brochure i slutningen af dette skoleår og vise folk, hvad vi har udrettet i år, og gøre dem opmærksomme på fordelene. I denne brochure vil vi også fortælle, om eleverne får fravær i timerne ved møder og andre praktiske oplysninger.”

Perspektivering. Nu kan man jo altid diskutere, om det hovedsageligt er et nyt navn, der skal til; men eleverne hér har fat i et væsentlig forhold, når de sætter fingeren på det image, som eleverådene tilsyneladende har fået allerede i folkeskolen: som støvet og uden effekt. Eksemplet viser måske også, at man ikke altid behøver at opstille et valg mellem ungdomskulturens vægtløse spænding på den ene side og voksenverdenens tunge, men nødvendige seriøsitet på den anden: det kan være sjovt at være saglig - og en alvorlig sag at lave sjov.

Elevrådet som valgfag og i faste rammer

Igen et elevråd der tog afsted sammen. Denne gang to lærere og otte elever sammen på kursus i to dage. Her konstituerede elevrådet sig, og der blev fortalt om skolens økonomi og vedtægter. Skolens forstander deltog i mødet med et indlæg, og han var parat til at diskutere de emner, eleverne ønskede. Eleverne følte, at deres synspunkter blev taget alvorligt.

Indhold. Elevrådsarbejdet indgik som valgfag for elevrådsrepræsentanter. De blev ikke kontrolleret - de blev set på som elevernes tillidsrepræsentanter. Disse møder var almindeligvis uden lærerdeltagelse, men undertiden deltog inspektør eller uddannelsesleder. To lærerrepræsentanter varetog den daglige kontakt til elevrådet og hjalp med det daglige arbejde. Før hvert møde spurgte klasserepræsentanterne, om der var forslag til dagsordenen, og efter hvert møde blev der hængt et referat op på en centralt placeret tavle, og elevrådsrepræsentanterne orienterede på deres respektive hold.

På elevrådets foranledning blev der oprettet lektiecafé i kantinen. Når lektierne var overstået, blev der spillet billard og bordtennis i kantinen, hvor lærerne deltog i turneringer på lige fod med eleverne. Alle kunne udfordre hinanden og gjorde det flittigt. På væggene kunne man se såvel læreres som elevers placering, og denne kappestrid på lige fod skærpede elevernes interesse for at være på skolen, også efter at sidste time var forbi. De succeser, som eleverne fremhævede, var musik på værkstederne og et værested med computere.

Perspektivering. Der kom prestige i at sidde i elevrådet. Det afspejlede sig ved, at de unge gerne ville med på kurser, og de nød, at de bliver holdt der, hvor skolens lærere mødes, - og at der hørte bespisning med i skolens gæstekantine. Eleverne kom gladere end før på skolen blandt andet på grund af nye tiltag i skolemiljøet, som de selv havde været med til at beslutte. Samtidig blev eleverne nu også på skolen uden for skoletiden. Før skyndte de sig ud ad døren, når undervisningen sluttede.

At skolen på denne måde bliver et mere attraktivt værested for eleverne er vel en nødvendig betingelse for, at den også bliver et mere attraktivt lærested. - Men det er ikke en tilstrækkelig betingelse.

Andre råd og udvalg - løn for indsatsen

Ud over elevrådet har der også været fokus på andre råd og udvalg. En række skoler inddrager eleverne i beslutninger om undervisningen og skolens øvrige dagligdag i samarbejdet med lærer og ledelse.

Indhold. Skolen havde i dette eksempel nedsat tre tværgående råd og udvalg, hvor eleverne også var repræsenteret: 1) biblioteksudvalg; 2) kvalitetsudviklingsudvalg og 3) pædagogisk råd. Der blev afholdt elevrådsmøde en gang om måneden. Elevrådsformanden stod for indkaldelse og afkrydsning af de fremmødte klasserepræsentanter. Det var elevrådets repræsentanter i de forskellige udvalg, der styrede diskussionen alt efter, hvilket udvalg der havde med det diskuterede emne at gøre. Udvalgene på skolen var lærerstyrede, men det lykkedes fint for elevrådsrepræsentanterne at gøre sig gældende. Som en elev fra htx sagde: "Vi skal selvfølgelig ikke bestemme, om vi vil have differentialregning, men om vi for eksempel skal have en radio i klassen."

På skolen blev kontakten mellem elevrådet og lærerrådet formidlet ved, at en ledende lærer deltog i elevrådsmøderne. Denne ordning var eleverne godt tilfredse med, for små ting blev ordnet meget hurtigt, ofte tog det mindre end to dage. Som noget helt særligt blev man på skolen honoreret for det arbejde, man udførte i elevrådet. Hver elevrådsrepræsentant fik et gavekort til skolens butik, som kunne omsættes til papir, blyanter m.m. Denne ordning var eleverne glade for, da mange af dem endnu ikke fik S.U.

Elevrådsrepræsentanterne gav i løbet af skoleåret udtryk for et ønske om at få mere indflydelse på selve undervisningens tilrettelæggelse, sådan at mere undervisning blev projektorganise-

ret, og så der desuden blev mulighed for ekstraundervisning enten individuelt eller i mindre grupper. Det kan tolkes som et resultat af, at eleverne har været involveret i skolens liv. De har fået mod på at få indflydelse på selve undervisningen. Som det blev udtrykt et sted: "Der er ikke længere en mur mellem lærere og elever, der er et gitter, man kan tale igennem."

Perspektivering. Som det ses af ovenstående, er det repræsentative demokrati et område, hvor der fra skolernes side har været en vilje. Og der er tit blevet fundet en vej. Eksemplerne viser, at hvis det skal lykkes, skal skolen ikke bare have hensigter, men handlinger: stille lærerressourcer til rådighed, fysiske rammer, muligheder for kvalificering af de deltagende elever eventuelt som en del af valgfagene og så videre. Til gengæld kan man ind i mellem opnå en synergi-effekt, sådan som eksemplet, vi lige har gennemgået, viser: Eleverne "flyttede" deres demokratiske kompetence fra et område til et andet. Og måske er det, man kan lære af dette eksempel, at en stram målretning af aktiviteter og projekter ikke altid tager højde for spontane resultater. Af og til viser målet med handlingen sig først sent i processen.

Uformel organisering: klassens time

Ved siden af elevråd og andre mere formelle forsamlinger og udvalg fandt vi på skolerne eksempler på organiseringer af mere uformel karakter. Som for eksempel klassens time. Denne organisering er uformel eller har lav formalitet forstået på den måde, at der her kun drøftes anliggender for klassen, af klassen selv og med konsekvenser for klassen - og med opmærksomhed fra de tilknyttede lærere. Til forskel fra elevrådet og andre organiseringer, hvor skolens og den samlede elevgruppes anliggender drøftes, ofte ved repræsentation - og med højere formel opmærksomhed længere opad i systemet.

Indhold. Klassens time blev organiseret på den måde, at eleverne sad i en rundkreds. Begge lærere var til stede. Den ene tog notater, den anden fungerede som ordstyrer. Ordet var frit, dog havde lærerne en række emner og stikord fra de evaluerede

ringsskemaer, som eleverne havde udfyldt og afleveret (eller afleverede ved afslutningen på klassens time).

Ved timens start indledte den ordstyrende lærer med at sige, at eleverne ikke nødvendigvis ville få konkrete tilbagemeldinger på deres udsagn og spørgsmål. Følgende emner blev så bragt på banen:

- Undervisningslokaler
- Selvstudier
- Om at være under pres
- Henvendelser til firmaerne
- Mestrene og skolen
- Erhvervsuddannelsesreform 2000
- Edb-problemer
- Indeklima
- En klage over en lærer
- Gruppearbejde og karakterer.

Mange forskellige emner tages op - ikke kun de "traditionelle" elev-brokke-emner som dårlige lokaler, dårligt indeklima, dårlig edb-adgang og så videre. Men også emner, der rækker langt ind i undervisningens pædagogiske dimensioner: hensigtsmæssigheden af forskellige arbejdsformer; hvad er målet med at stresse? Hvordan evaluerer man læring (karaktergivning og arbejdsindsats).

Perspektivering. Elevernes diskussionsform kan måske have gavn af en smule udfordring. Ofte fremsætter de et synspunkt, som kan være lidt bastant og uden argumenter. Det kan tilskrives utryghed i en stor forsamling; det kan tilskrives gruppens ungdommelighed. Under alle omstændigheder er det vel godt, at eleverne i første omgang lufter deres synspunkter og taler frit fra leveren. Men af og til kommer de for nemt om ved det, fordi der i mødeformen ikke ligger noget krav om argumenter. Alle udsagn bliver dermed respektable, alene fordi de fremsættes. Men er de det? Forudsætter medbestemmelse ikke en "diskussionskompetence", der blandt andet indebærer,

at man kan begrunde sine synspunkter, lytte til andres; behersker en vis form for mødeteknik, så man kan bruge eller skrive referat, lede et møde, iværksætte procedurer, når noget skal besluttes; kunne skelne mellem niveauer som idé- og erfaringsudveksling, diskussion og forhandling?

**Keep on rockin' in the free world
(Neil Young 1989)**

Demokrati er blevet et af de ord, som mange bruger, men som måske ikke har samme betydning hos alle. Når ord som demokrati og indflydelse dukker frem i skrift og tale vedrørende erhvervsuddannelserne, bør man undersøge baggrunden: dels hvordan de, der bruger begrebet, fortolker det; dels hvad deres hensigt med at bruge det i denne betydning er.

Begrebet er ikke én gang for alle givet. Det viser vores beskrivelse af den tradition, der udspringer af striden mellem Hal Koch og Alf Ross. Og det viser også vores beskrivelse af den tendens til individualisering af demokratiet, som vi ser antydninger af rundt omkring ikke kun i skoleverdenen, men i samværet på arbejdspladserne og andre steder. Er det for eksempel det, vi ser, når eleverne på en skole bestemte, at mindretallet i afstemningen om studieturens mål skulle have lov at rejse derhen, hvor de havde ønsket det?

Man skal nok ikke være bekymret for den slags mere individualistiske demokratiopfattelser. Men man bør være opmærksom på, hvordan fællesskab og mere almene anliggender håndteres - eller forsømmes. For demokrati er under ingen omstændigheder ensbetydende med en maksimering af den enkeltes fuldstændig frie udfoldelse. For bliver demokrati gjort til et spørgsmål om, "hvad jeg har ret eller lyst til her og nu", så glider begrebet ud af den politiske sfære og ind på markedet: borgeren reduceres til forbruger; og diskussion og kritik erstattes med smagspræferencer og valg.

Demokratiet har været indlejret i den danske uddannelsestradition gennem de seneste 30 år. Vanskeligheden med at få øje på og få defineret demokrati skyldes måske, at vi er blevet en del af det. Vi tænker lige så lidt over det, som vi tænker over den luft, vi indånder. Det gennemstrømmer ikke bare vores uddannelsesinstitutioner og omgangsformer, men også de pædagogiske

ske teorier, der vejleder lærernes aktiviteter med eleverne og de studerende. Undervisningen har i mange år fra første færd været tænkt demokratisk. Derfor kan de seneste års nye initiativer på området virke kunstige og påklistrede. Og der har været tendens til at smide barnet ud med badevandet. Demokrati er undertiden blevet håndteret som udligning af alle forskellige, ligemageri: asymmetrien mellem lærer og elev; uligheden mellem elevens viden og færdigheder og det stof, han eller hun skal lære, er søgt reduceret.

Udvikling af demokrati må hjælpes frem, ved at man på skolerne arbejder med at definere, hvor, i hvilket omfang og hvordan eleverne kan få indflydelse. Demokrati bygger på, at den enkelte kan præstere et veldoseret mål af selvdisciplin ud fra en indsigt i nødvendigheden, det vil sige det fælles tredje, som elev og lærer er sammen om. Og her er det skolernes opgave at raffinere det, der er deres særtræk (til forskel for eksempel fra ungdomskulturens mødesteder), nemlig at kunne organisere et lærested, hvor elevers og læreres forskelligheder kan mødes om en sag. Men mødet skal foregå på værdige vilkår. Så demokrati skal i denne henseende ses som en permanent proces, hvor de involverede ikke afskaffer konflikter, men håndterer dem på stadig nye måder. Nemlig de konflikter, der udspringer af på den ene side deres manglende ligestilling (som henholdsvis lærer og elev; medarbejdere og ledelse) og på den anden side deres ligeværd (som mennesker og som borgere). Demokratiet beskyttes bedst ved at blive brugt.

I dette hæfte har vi fokuseret på den enkelte skole og de forsøg med demokratisering og elevindflydelse, der blev gjort dér. Altså meget lokalt. Men i en moderne og kompleks verden må organisationerne arbejde sammen. Også om udvikling og understøttelse af demokratiet på mere bredt plan. Her til slut skal det tværgående samarbejde blot nævnes som endnu et perspektiv i arbejdet med fortsat demokratisering af skoleverdenen.

Der er allerede tradition for, at erhvervsskoler samarbejder regionalt. Da skolemiljø og elevmedbestemmelse var på Undervis-

ningsministeriets dagsorden, fandt en række skoler sammen om at definere fælles projekter. Samarbejdet fik forskellige former. Fra en skole, der koordinerede et tema for regionen, over to skoler, der samarbejdede om et konkret projekt, til en hel region, der arbejdede med projekter under en fælles paraply. Således arbejdede de tekniske skoler i den sjællandske region med "Elevinvolvering i beslutningsprocesserne." En del af eksemplerne i dette hæfte på initiativer inden for repræsentativt demokrati stammer herfra.

Samarbejde mellem skolerne eller mellem skolerne og virksomhederne i lokalområdet vil fortsat kunne skabe rammer for videre arbejde med demokrati og medindflydelse, sådan som dette hæfte har villet bidrage til. Hæftet slutter her, men bestræbelserne og perspektiverne i arbejdet får forhåbentlig ingen ende.

Aarkrog, Vibe m.fl.: *Erhvervsskolelærerne. Profil og udviklingsbehov*. DEL 1997

Christensen, Albert: *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*. Undervisningsministeriet 1994.

Christensen, Albert: *Undervisning og demokratisering i erhvervsuddannelser*. Undervisningsministeriet 1995.

Christensen, Albert: *Uddannelse, læring og demokratisering*. Undervisningsministeriet 2001

Jensen, Mads Storgaard.: *At lære livet*. Viby J: Centrum. 1995.

- *To pragmatiske skematikker*. I *Almen Semiotik* 11/12. Aarhus Universitetsforlag 1996.

- *Dommedagsfesten - en kritik af tidens kulturpessimisme*. København: Forlaget Centrum 2001.

Klog på egen læring. Hhx-udviklingsprogrammet 1995-98. Undervisningsministeriet 1997

Lindhardt, Jan: *Ned fra soklen*. Højbjerg: Hovedland 1998

Løgstrup, K. E.: *System og symbol*. Gyldendal 1997.

Nordenbo, Sven Erik: *Fagdidaktik. En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi*. Gyldendal 1997.

Nørlem, Bodil m.fl.: *Grundbog til dansk i erhvervsuddannelserne*. Dansk lærerforeningen 1998

Rasmussen, Annegrethe: *Kunstneren som uberørt søjlehelgen* - interview med Jens-Christian Grøndahl. I *Weekendavisen* 18-25. december 1997

Savater, Fernando. *At give begrundelser*. I *Weekendavisen* 9-15. juli 1999.

Schmidt, Lars-Henrik: *Udemokratisk demokrati? - en kommentar til dansk succespædagogik*. I *Uddannelse* årg. 30, nr. 7, s. 49-56 1997.

Torpe, Lars: *Refleksioner over begrebet et aktivt medborgerskab*. Nr 3 i arbejdspapir fra Center for Kulturstudier. Syddansk Universitet, Odense 1999.

Wiborg, Annette: *Smil du er på* - interview med Lars-Henrik Schmidt. I *Folkeskolen* årg. 114, nr. 19, s. 22-24 1997.

Wright, Robert: *The Moral Animal - Evolutionary Psychology and Everyday Life*. New York: Pantheon Books 1994.

Processkrivning om "Demokrati"

1. Formålet med denne opgave er, at du lærer at anvende metoden "processkrivning", samt at du gør dig nogle tanker om begrebet demokrati/medindflydelse.

Processkrivning er en særlig måde at udarbejde for eksempel et debatindlæg på, og den kan inddeles i fem dele:

- Brain-storming
- Tænkeskrivning
- Disposition
- Udkast
- Finpudsning.

Læs afsnittet i din grundbog

2. Du skal skrive om dit syn på demokrati. (*Læs også vedlagte bilag.*)

Opgaven er individuel.

Produkt:	1 A4-side (300 ord)
Skrifttype:	Times New Roman
Skriftstr.:	14 pitch
Linieafstand:	1
Tid:	De næste 6 dansktimer
Aflevering:	Tirsdag d. 7. marts 2000
Bedømmelsesform:	Aftales på holdet.

Demokrati

Dette bilag skal du læse som inspiration til dit arbejde med at beskrive dit forhold til begrebet “demokrati”.

Du kan også læse mere om demokrati i din samfundslærebog kapitel 5.

A. I “Nu Dansk ordbog” defineres ordet “demokrati” således:
“En statsform hvor folket, gennem folkevalgte repræsentanter har den politiske magt.” (Repræsentativt demokrati)

B. Cand.pæd.psyk Finn Luff mener, at dagens unge (dig) tænker sådan:
“Giv mig noget der er svaret på det, jeg behøver. Jeg ved ikke, hvad jeg behøver, men jeg accepterer ikke andre målestokke, end om jeg synes, det føles rigtigt. Din autoritet som politiker (lærer) accepterer jeg kun, hvis det, du kommer med, er det der fascinerer mig og giver mig noget.”

C. Journalist Jacob Rosenkrands (29 år) skriver:
“... (unge i dag) er ikke drevet af politisk ideologi, men derimod af et ønske om at sætte konkrete fingeraftryk på sin dagligdag.....”

D. Det modsatte af demokrati er diktatur (en-mands-vælde).

Spørgsmål du kan stille dig selv:

- Hvor har jeg medbestemmelse i min dagligdag? (Hjemme, skole - undervisningen, job, sportsklub, kommune, folketing, EU). Beskriv, hvor og hvordan du har indflydelse - og hvor du slet ingen har.
- Hvordan er *jeg* personligt engageret i demokratiet?
- Hvordan ser jeg fremtiden for demokratiet? Gider vi at have medindflydelse? Hvilken rolle spiller Internettet? Får vi for eksempel flere afstemninger om alt muligt (via nettet eller tv)?

Hvad mener jeg om det, Jacob Rosenkrands og Finn Luff siger om mig og mine jævnaldrende? Kan jeg kende mig selv?

DANSK Portfolio

Tilhørende: _____ Klasse: _____

Projekt	Afleveret - udført	Dato	Analyse	Frit emne	Per- sonlig	Krea- tivt	Reflek- sion
<i>Skriftlige opgaver:</i>							
1. Stil om mig selv	✓			X			
2. Praktikrapport		25/11	X				
3. Tema 1* - opgave							
4. Bograpport (selvstudie) a. synopsis - godkendt b. roman:			X				
5. Litterær periode* opg. I							
6. Eksamensstil I			X				
7. Eksamensstil II (prøveeksamen)			X				
8. Jobsøgning + CV					X		
9. Referat fra klassens time							
10. Andet:							
<i>Mundtlige opgaver:</i>							
1. Avisartikel			X				
2. Litterær periode* opg. II							
3. Tema 2* - opgave							
4. Billedanalyse			X				
5. Andet:							

* Tema 1: Krimi, gys og splatter

* Litterær periode: 1960'erne - 1970'erne

* Tema 2: Humor

Gruppeopgaver markeres med: "GR"

Eud-reformrelaterede publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

1999:

- Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion (UVM 7-285)
- Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)
- Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065)
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261)
- New Structure of the Danish Vocational Education and Training System (UVM 0068)
- Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297)
- Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296)
- Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298)

2000:

- Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter (UVM 7-303)
- Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304)
- Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305)
- Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)
- Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308)
- Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer: Bilag: Fokus-gruppeinterview (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2000/bilag2000/)
- Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310)
- Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312)
- Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316)
- Die neue Struktur: Berufliche Bildung in Dänemark (UVM 0084)
- Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling på erhvervsskoler (UVM 7-319)
- Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320)
- Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322)
- Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323)
- Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan? (UVM 7- 324)
- Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325)

2001:

- Inspiration og ideer til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner (UVM 7-334)
- Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332)
- Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331)
- Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333)
- Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3)
- Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne (UVM 7-335)
- Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336)
- Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338)
- Nye dimensioner i vejledningen - erfaringer og ideer fra tre erhvervsskoler (UVM 7-339)
- Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)
- Skolebyggeri - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)
- Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-345)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2000 og 2001 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2000

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-1999. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999. (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 0073) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90'erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almindelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerqualificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Focus på voksenlæreren" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2001

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundheds elever. Erfaringer og inspiration (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: .. kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000. Evaluering af 2- og 3-årige forsøg. Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grunddydelser (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372) (Grundskolen)

Oversigten fortsætter på næste side

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 8: På vej mod et nyt hf. Resultater af HF-evalueringsgruppens arbejde. 1. del (6-274)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000
(UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000
(UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000
(UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner
(UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne
(UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik : Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse. Slutrapport (UVM 7-337)
(Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum : Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder - nye midler. Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning (UVM 9-057) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 0106) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Skoleeksempler – erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: Demokrati i undervisning og skole – eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: På vej mod et nyt hf. Resultater af hf-evalueringsgruppens arbejde 2. del (UVM 6-283)
(Almengymnasiale uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

*På UVM's website findes en oversigt over temahæfter udgivet i 1999 og 2000 på adressen:
<http://www.uvm.dk/katindek.htm>*