

SKOLEN SOM DEMOKRATISK LÆRESTED

Demokratiet er ikke givet én gang for alle. Hver ny generation skal både tilegne sig demokratiet og være med til at bestemme, hvad det skal gå ud på. Den opvoksende generations forhold til demokratiet er således dobbelt: Den skal dels overtage det, dels videreudvikle det. Visse dele af demokratiet ligger uændret gennem mange år, som eksempelvis grundloven, mens andre ændres og udvikles generation for generation, for eksempel demokratiske omgangsformer på arbejdspladsen og i familielivet.

Mennesket lærer imidlertid ikke af sig selv at tænke og handle demokratisk, og skolen har i mange år været tiltænkt en væsentlig funktion i denne forbindelse. I den nuværende folkeskolelov hedder det således i paragraf 1:

Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Ganske bemærkelsesværdigt er det aldrig blevet undersøgt, hvor godt eller dårligt skolen egentlig lykkes med denne opgave, der i folkeskoleloven fremhæves som noget af det mest centrale. Det ønsker vi at belyse med denne bog.

Den vordende demokrat er en redegørelse for demokratiforberedelsens aktuelle tilstand i den danske folkeskole. Bogen fremviser resultaterne af en stor spørgeskemaundersøgelse, der omfatter ca. 4.500 repræsentativt udvalgte danske skoleelever fra godt 250 skoleklasser. Klasserne er fordelt på 90 skoler fra hele landet og dækker fra 4. til 9. klassetrin. Spørgeskemaresultaterne suppleres med observationer af livet i klasseværelserne samt interview med elever og enkelte lærere. Undersøgelsen viser, hvilke demokratiske elementer eleverne gør erfaringer med, og derigennem hvilket demokratiske sindelag de erhverver sig, og hvilken parathed til at overtage, videreføre og videreudvikle det danske demokrati de tilegner sig.

SKOLENS ROLLE I DET DEMOKRATISKE SAMFUND

Det er afgørende for et demokratisk samfund, at det til stadighed gentænker og fornyer sine demokratiske institutioner og sin demokratiske praksis. Det kan et samfund kun gøre ved, at dets medlemmer forholder sig til demokratiet, tænker over det, tager stilling til det, engagerer sig i det og er med til at indrette det. Som led i overtagelsen og videreførelsen af demokratiet spiller skolen en særlig rolle.

Skolens rolle i forhold til det demokratiske samfund er imidlertid ikke fastlagt en gang for alle. Den ændrer sig i takt med samfundsforandringerne. Ser vi på udviklingen op gennem 1900-tallet, er det tydeligt, at man i første halvdel af århundredet hovedsageligt lagde vægt på, at eleverne lærte at indordne sig i de givne strukturer og under de foreliggende autoriteter. Desuden lagde man vægt på, at eleverne tilegnede sig nyttige kundskaber.

I relation til samfundslivet så man skolens rolle som den at undervise børnene i det demokratiske samfunds indretning og struktur. I sin tid indførtes fagene samfundsfag eller samfundslære, både i Danmark (1937) og i ledende europæiske lande og USA, for at lære eleverne om den dømmende, den udøvende og den lovgivende magt, om grundloven, om regler for valg til Folketinget og for generelt at give dem viden om love og institutioner i samfundet.

De undersøgelser, der er lavet i Danmark om skoleelevers demokratiske sindelag (eksempelvis Jarlov et al., 1974; Jarlov & Togeby, 1978; Bruun, 2001), illustrerer denne vidensfokuserede opfattelse, der stadigvæk er ganske almindelig: Man forbereder sig til et demokratisk samfundsliv ved at erhverve sig viden om det.

Op gennem århundredet har en anden opfattelse af, hvordan elever bedst forberedes til demokrati, imidlertid vundet mere og mere terræn. I denne periode udvikles skolens funktion, så den passer til et samfund, hvori autoritetsforhold har ændret karakter, og individets udfoldelsesrum er blevet udvidet. I den forbindelse opstår en anden måde at oplære eleverne til demokrati på, idet vægten lægges på, at demokrati er noget, man *erfarer* sig til. Demokratiske færdigheder opnås efter denne opfattelse ved at øve sig i at fremføre sine synspunkter og meninger, ved at afgive sin stemme, ved at lytte til andres synspunkter og meninger og søge en beslutning eller stillingtagen – altså kort sagt ved at udøve en form for demokrati i praksis. I dag har denne opfattelse vundet fodfæste, og som en del af „det demo-

kratiske færdighedspensum“ indgår nu at gøre sig praktiske erfaringer med demokratiske organiseringsformer og beslutningsmåder.

Betydningen af denne praksislæring er blevet prægnant formuleret i en mere teoretisk sammenhæng af den amerikanske pædagog og demokratiteoretiker John Dewey i det skelsættende værk *Democracy and Education* (1944). Dewey formulerede det ofte citerede slagord „learning by doing“ som et udtryk for praksislæringens betydning. Ifølge Dewey har det afgørende betydning for elevernes udbytte af skolegangen, og dermed for hele samfundslivet, at skoleindlæring ikke finder sted som passiv modtagelse af færdig viden. Egentlig læring er en aktiv handleproces. Egentlig værdifuld viden erhverver man sig ved at handle, ikke ved at sidde og tage imod. Skolelivet bør derfor udformes, så eleverne kan gøre erfaringer og ikke blot modtage indtryk. Klassen skal være et laboratorium, hvori eleverne lærer ved at gøre sig praktiske erfaringer.

Ud fra dette syn på læring nærer Dewey særlig interesse for skolelivet som forberedelse til samfundslivet og betoner her, at skolen som det lille samfund skal lede organisk ind i det store samfund. Selvom skolen ikke er et demokrati på samme måde som samfundet, må skolelivet alligevel besidde mange af de samme træk og værdier, som gælder i det demokratiske samfund. Ellers kan skolen ikke forberede eleverne til at blive demokratiske samfundsborgere set fra praksislæringens synsvinkel.

Mange af 1900-tallets store pædagogiske tænkere og praktikere har på samme måde som Dewey været optaget af, hvordan skolen kunne skabe frie, aktive, livsduelige samfundsborgere, der kunne engagere sig i, videreføre og videreudvikle det demokratiske samfund. Fra Ellen Keys opsigtsvækkende manifest *Barnets århundrede*, der udkom i år 1900, over kendte reformpædagoger som Decroly, Neill, Kilpatrick, Kerschensteiner og Makarenko til de mange skoleforsøg, der er foregået både i Danmark (Nørgaard, 1977) og i andre lande, har bestræbelsen på mange måder været den samme: Væk fra fokuseringen på fastlagt lærestof og hen imod et åbent og værkstedspræget skoleliv, der muliggør elevens aktive og handlingsprægede tilegnelse af sin omverden og udvikling af muligheden for at medudforme denne.

De allerseneste år er der inden for de pædagogiske og psykologiske teorier blevet lagt fornyet vægt på praksislæringens betydning (Nielsen & Kvale, 1999). Man har opdaget, at selv afgørende færdigheder hos professionelle voksne, eksempelvis læger, arkitekter, forskere og undervisere, i høj grad tilgænes som praksislæring og ikke via formel og abstrakt undervisning (Schön,

1983). De afgørende færdigheder tilegnes ved at prøve sig frem og ved at se på og om muligt arbejde sammen med personer, som er gode til det pågældende i forvejen. Selv verdens bedste forskere lærer afgørende færdigheder ved denne form for praksislæring (Jacobsen, 2001: 78ff). Forståelsen af praksis som kardinalpunktet for læring er endvidere blevet formuleret af Scharmer (2001), der fokuserer på viden som proces, Lave og Wenger (1991), der analyserer praksislæring under betegnelsen situeret læring, og Kolb (1984), der taler om „experiential learning“, som tager sit udgangspunkt i konkrete erfaringer for derefter at transformeres gennem refleksion og konceptualisering. Begrebet „tavs viden“ (Polanyi, 1966) har i denne sammenhæng fået en renaissance. Begrebet angiver, at den lærende overtager vigtige færdigheder, uden at disse er sat på formel og abstrakt form.

Vi kan nu fremsætte undersøgelsens hovedspørgsmål: *Hvilke demokratiske erfaringer bibringes danske folkeskoleelever gennem deres skolegang?*

Med dette spørgsmål er vores fokus indsnævret til *den demokratiske praksislæring*. I og med at undersøgelsen handler om praksislæring, eksisterer der en medfølgende referenceramme, som kort skal nævnes. Denne ramme består i forestillingen om, at demokrati og dets bærende værdier kan læres i skolens praksis, og videre at eleverne derfor i skolen skal have mulighed for at gøre sig konkrete erfaringer med ytringsfrihed, at argumentere og diskutere, at stemme og at udforme sociale rammer, hvori alle har en rolle og medindflydelse. Denne referenceramme har undersøgelsen ikke til hensigt at diskutere eller vurdere i sig selv. Det drejer sig ikke om en stillingtagen til praksislæring som teori eller som pædagogisk metode, men om en undersøgelse af praksislæringens aktuelle tilstand og udformning i folkeskolen.

UNDERSØGELSENS TILGANG TIL STUDIET AF DEMOKRATI I FOLKESKOLEN

Når et komplekst fænomen som demokrati i folkeskolen skal undersøges, tvinger det den undersøgende part til at afgrænse de specifikke dimensioner af fænomenet. Da afgrænsningen er et valg og ikke noget, der logisk giver sig selv, er der ingen tvingende argumenter for, at dette valg ikke kunne have været truffet anderledes. Derfor bør valget begrundes. I dette afsnit vil vi således præsentere undersøgelsens emnemæssige afgrænsning, der følger skellet mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer. Desuden må vi nævne, at fænomener ikke eksisterer uafhængigt af en kontekst. De

demokratiske erfaringer dannes således inden for rammerne af folkeskolen, og denne rammesætning skaber visse mulighedsbetingelser for karakteren og omfanget af demokratierfaringerne. Derudover vil vi knytte en række mere metodiske kommentarer til den mulige forekomst af validitetsproblemer, når børn benyttes som respondenter i spørgeskemaundersøgelser, samt til den statistiske analyse.

HVORFOR FOKUSERE PÅ DEMOKRATIINDLÆRING GENNEM PRAKSISERFARING?

Undersøgelsens hovedfokus er funderet i et skel mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer. Her afgrænser vi os fra den første og vælger at prioritere elevernes praktiske erfaringer med demokrati. Dette aktualiserer et konkret og handlingsorienteret niveau, hvor elevernes teoretiske forståelse af demokrati træder i baggrunden, og blikket rettes mod de praksisforankrede erfaringer med demokratiske processer. Til grund for dette udgangspunkt ligger to overvejelser – den anden tæt knyttet til den første.

For det første synes denne praksisdimension at være underbelyst i forskningen om folkeskolen og demokrati med en mangel på viden om en væsentlig del af elevernes demokratiindlæring til følge. Langt de fleste danske såvel som internationale undersøgelser af folkeskolen fokuserer på elevernes teoretiske viden. Dette fokus kan have flere årsager. Som nævnt tidligere er der en længere tradition for at rette opmærksomheden mod teoretiske viden end den praktiske som en forudsætning for et velfungerende demokratisk samfund. Jævnfør den just påpegede historiske bevægelse i samfundet og formålsparagraf for skoleskolen er den teoretiske viden imidlertid nu ikke det eneste parameter, der kan bestemmes som relevant, når man skal bedømme, om den danske folkeskole sætter dens elever i stand til et liv i dagens demokratiske samfund. Selvom det naturligt er overordentligt vigtigt, at elever lærer teoretiske principper for demokratiet, såsom retfærdighed i valgprocedure eller definitionen på en koalitionsregering, så må den dimension af elevernes indlæring, der omhandler erfaringsdannelse fra konkrete momenter i en demokratisk praksis, ikke overses, således som det i vidt omfang er sket i forskningen. Emnet har ikke været genstand for systematisk undersøgelse – måske i den tro, at det ikke giver mening at foretage generelle undersøgelser af erfaringer i praksis, fordi disse netop kun forstås forankret i deres praksis. En sådan tro ville imidlertid overlade alle overvejelser om den praksisforankrede demokratiindlæring til folkeskolelæreren,

der jo netop er den eneste med ansvar til stede i praksis. Men ligesom den teorifunderede så er den praksisfunderede indlæring ikke kun et anliggende for skolelærere at forholde sig til. Andre professionsgrupper og samfundet som helhed har tværtimod stor foranledning til at kigge med over skulderen efter deisen, at dagens demokratiske erfaringer i skolen er en væsentlig del af fundamentet for morgendagens demokrati i hele samfundet.

For det andet er der for tiden en høj grad af opmærksomhed på, hvilke opgaver folkeskolen forventes at løse, og i hvilken grad den magter at løse disse. Når for eksempel PISA-undersøgelser (Programme for International Student Assessment) (Andersen et al., 2001) viser, at danske unge ikke har nogen imponerende teoretisk viden, så melder spørgsmålet sig i debatten, om danske skoleelever eventuelt lærer noget andet værdifuldt i stedet. I PISA-undersøgelsen af skoleelevers teoretiske færdigheder lå Danmark således for ti år siden i bunden sammen med lande som Venezuela og Trinidad og Tobago, mens en 2000-udgave af samme undersøgelse gav danske folkeskoleelever en middelplassering sammen med lande, som vi normalt ligger over i andre velfærdssammenhænge.

Selvom dette billede er blevet nuanceret, idet en undersøgelse af EEA (Evaluation of Educational Achievement) fra 2001 viser, at danske folkeskoleelever ligger over middel med hensyn til teoretisk viden om demokratiet (Bruun, 2001), så eksisterer der forsat en kritik af og undren over, at folkeskolen ikke er god nok til sikre elevernes teoretiske faglige kompetencer. Nærværende undersøgelses fokus på de praktiske demokratierfaringer kan i denne sammenhæng også ses som et ønske om at bidrage til debatten med en afklaring af, om en svaghed i elevernes teoretiske viden skal ses i sammenhæng med en udbygget tillæring af konkrete demokratiske færdigheder.

Argumenterne for at fokusere på den praksisbaserede erfaring med demokrati er således en iagttagelse af, at man trods emnets vigtighed ikke ved ret meget om, hvilke konkrete erfaringer eleverne bibringes gennem deltagelsen i demokratiske processer i folkeskolen, og at omfanget af disse erfaringer må inddrages, når man diskuterer, i hvilken grad folkeskolen opfylder sin samfundsmæssige funktion og bibringer eleverne relevante kompetencer.

FORHOLDET MELLEM DET STATSLIGE DEMOKRATI OG DEMOKRATIET I FOLKESKOLEN

Med fokus på praksislæringen af demokrati bliver spørgsmålet om forholdet mellem det statslige demokrati og elevdemokrati i folkeskolen påtrængende

at afklare. Det er som udgangspunkt klart, at den demokratiske praksislæring i skolen foregår som en form for simulation af „det store demokrati“ og ikke som en fuldstændig afbildning eller gentagelse. Dette skyldes, at betingelserne for demokrati i skolen er væsensforskellige fra de betingelser, som eksisterer i det samfundsmæssige demokrati. Disse forskelle vil vi opholde os ved i det følgende.

Demokratiet i Danmark er forankret i princippet om politisk repræsentation baseret på frie valg og på forsamlings- og ytringsfrihed. I forhold hertil er elevdemokratiets principper anderledes, og dermed er også de grundliggende mulighedsbetingelser for demokratiudfoldelsen anderledes. Folkeskolen er ikke først og fremmest en demokratisk institution. Det er i stedet en uddannelsesinstitution og i en vis udstrækning en opdragelsesinstitution. Dette skal naturligvis ikke forlede en til at tro, at hverdagen i folkeskolen ikke lægger op til en demokratisk praksis, men blot minde om, at folkeskolen ikke primært fungerer som institution for elevernes selvbestemmelse. At være elev i folkeskolen er således ikke det samme som at være borger i et samfund, selvom væsentlige dele af borgerrollen kan iværksættes i „skoleklassens laboratorium“. I skolen er børnene først og fremmest elever, der skal „eleveres“, det vil sige opløftes. Det ligger i dette projekts natur, at eleven ikke udtømmende sætter sin egen dagsorden, men bliver vejledt af læreren. Der er altid tale om – i det mindste et minimum af – en eksternt dagsorden for, hvordan udviklingsprocessen mod at blive voksen og myndig skal forme sig. Imidlertid er en forståelse af barnet som ensidigt umyndig, som i „den sorte skole“, langt fra ubestridt, hvilket eksempelvis ses ved talen om børns rettigheder. At børn tildeles rettigheder, gør dem ikke nødvendigvis til myndige voksne med ét slag, men det indskærper, at de har et eget liv med et eget værd og egen ret, som skal respekteres og tages i betragtning i forhold, som vedrører dem.

Det er i spændingsfeltet mellem eleven som et pædagogisk projekt og eleven som et selvstændigt individ, at tankerne om elevdemokrati, elevindflydelse og elevmedbestemmelse skal forstås. Folkeskolens formålsparagraffer indeholder på den ene side et pædagogisk projekt, der definerer, at eleverne skal oplæres i de færdigheder, der kræves for at kunne leve fornuftigt i et demokratisk samfund. På den anden side ekspliciterer folkeskolens formålsparagraffer en reel demokratisk fordring til skolegangen. Dette dobbelte formål betyder, at når eleven gøres til deltager i demokratiske processer, så sker det inden for nogle givne pædagogiske rammer, således at eleven kan gøre sig lærerige erfaringer med demokratiske processer, men uden at nyde

de fulde rettigheder, der karakteriserer en myndig borger. En demokratisk praksis vil altså uundgåeligt befinde sig i spændingsfeltet mellem disse to hensyn, det pædagogisk oplærende og det reelt demokratiske.

ELEVERNES KONTEKST FOR DEMOKRATISK PRAKSIS

Det nævnte spændingsfelt er med til at sætte rammerne for elevernes demokratierfaringer. Erfaringerne gøres i nogle mere konkrete kontekster i folkeskolen: først og fremmest i klasseværelset, frikvarteret og elevrådet.

Klasseværelset må betragtes som folkeskolens vigtigste kontekst for både demokratisk oplæring og reel demokratisk udfoldelse. Klasseværelset er den primære ramme for relationen mellem læreren og eleverne og en vigtig ramme for relationerne mellem eleverne internt. I relationen mellem læreren og eleverne genfindes den overordnede spænding mellem demokratisk praksis med et pædagogisk sigte og med et reelt demokratisk sigte. Læreren står her som garant både for læringen og for de demokratiske fordringer.

Men klasseværelset har andre karakteristika, der er rammesættende for de demokratiske erfaringer. Temmelig grundlæggende er eksempelvis de numeriske forhold. Antallet af elever i en klasse overstiger sjældent tredive, hvilket i forhold til det statslige demokrati indebærer, at alle kender alle, at antallet af mulige grupperinger er begrænset, at formel repræsentation ofte er uden betydning, at adfærdsregulering nemmere kan foretages gennem normer frem for generaliserede regler, og at horisonten for engagement hele tiden er nær. Relationen mellem læreren og eleven er også mere kontinuerlig end relationen mellem stat og borger, hvilket indebærer et større gensidigt engagement. Lærerens engagement rækker langt ind i det, der normalt betragtes som privatsfæren. På samme måde er den enkelte elev engageret i klassen og i læreren som social gruppe. På den måde bygger demokratierfaringerne i folkeskoleklassen på mere intime relationer end generelt i det nationale demokrati. Folkeskoleklassen lægger op til en mere aktiv og forpligtende tilgang, for eleven kan ikke reducere sit engagement til at stemme hvert fjerde år. Klasseværelset som kontekst for demokratiske erfaringer pointerer således deltagesaspektet og den kontinuerlige sociale interaktion.

Frikvarteret er en langt løsere ramme om demokratierfaringer og har i den forstand paralleller til det, der i det statslige demokrati kaldes civilsamfundet. Eleverne kan her interagere næsten ureguleret, og de kan selv sætte dagsordenen uden at være underlagt et bestemt pædagogisk projekt. Ud over gårdvagtens autoritet, der som oftest kun hævdes, såfremt regler overtrædes,

så har eleverne her en udstrakt frihed til at organisere samværet på deres egne præmisser. Foruden enkelte regler, som sikrer, at en vis orden oprettholdes, eksempelvis forbud mod at løbe på gangene, er der således kun få retningslinjer for forvaltningen af friheden. På den måde står frikvarteret i skarp kontrast til de demokratiske erfaringer i klassen, hvor læreren kan gribe ind, hvis de demokratiske processer obstrueres. I denne kontekst er det således ikke givet på forhånd, at de demokratiske processer skal være de afgørende, og disse foreligger blot som én mulighed i situationen. På denne måde kan frikvarteret siges at fungere som en slags lakmusprøve på den demokratiske erfarings duelighed, idet den her møder et fællesskab, som ikke er reguleret af udefrakommende demokratiske normer, og som ikke nødvendigvis regulerer sig selv igennem demokratiske procedurer såsom afstemning eller diskussion.

Elevrådet som rammen for demokratiske erfaringer sætter igen andre mulighedsbetingelser. Elevrådet er det sted i skolen, hvor det statslige demokratiske formelle aspekter gentages i størst omfang. Elevrådet er et repræsentativt organ, der søger at øve indflydelse på skolen som helhed. Selvom elevrådene i større eller mindre omfang er hjulpet på vej af lærere og således er præget af, at de ikke fra starten er elevernes eget projekt, så er det her, at de formelle demokratiske elementer i elevdemokratiet tydeligst kommer til udtryk. Det skyldes, at eleverne fra femte klasses trin har en lovfæstet ret til at danne elevråd, og at dette elevråd har karakter af at være et beslutningsdygtigt organ med en minimal pædagogisk dagsorden. Elevrådet er således den kontekst, hvor der umiddelbart er bedst mulighed for at gøre demokratiske praksiserfaringer, som simulerer dem, man kan gøre sig i det statslige demokrati.

INTERVIEW MED BØRN

Et særpræg ved undersøgelsen er, at respondenterne er børn og unge. Ud over enkelte interview med lærere er langt hovedparten af de medvirkende i undersøgelsen børn fra 4. til 9. klasse. Både interviewmaterialet og spørgeskemamaterialet bygger på besvarelser afgivet af børn på mellem 10 og 16 år. I interviewsituationen er der mulighed for at vurdere, hvorvidt spørgsmål bliver forstået i den mening, de er stillet, og i benægtende fald at gentage eller reformulere spørgsmålet på en sådan måde, at svarene kan anses for valide. I spørgeskemaundersøgelsen er der ikke samme mulighed for at sikre, at spørgsmålene bliver forstået. For at undgå, at spørgsmålene lægger

op til misforståelser, har vi foretaget kontrolinterview med spørgeskemaet. I kontrolinterviewene har prøverespondenter fortalt om deres forståelsesproblemer i løbet af selve besvarelsen. Som følge af disse kontrolinterview har vi kunnet udforme spørgeskemaet på en måde, der i videst muligt omfang er umiddelbart begribeligt. Desuden har der været en medarbejder fra projektet til rådighed i klasseværelset for at kunne besvare eventuelle opklarende spørgsmål, mens eleverne har udfyldt spørgeskemaet.

Disse forholdsregler lader dog et grundlæggende problem tilbage, nemlig i hvilken udstrækning børn overhovedet er pålidelige respondenter. Altså i hvilken udstrækning børn i denne aldersgruppe er i stand til at besvare sådanne spørgsmål pålideligt. Hvilke emner formuleret på hvilket abstraktionsniveau kan børn mellem 10 og 16 år forholde sig til, og hvornår bliver svarene behæftet med usikkerhed på grund af et aldersbestemt meningstab? Ud fra *ved ikke*-svarene i spørgeskemaundersøgelsen kan vi se, at der er en gruppe af elever, som ikke føler sig i stand til at svare på spørgsmålene. Tendensen til at svare *ved ikke* er faldende med stigende alder, og der er således en tendens til, at yngre elever har sværere ved at svare på spørgsmålene. I nogle spørgsmål er det op til 18 pct. af eleverne i 4. klasse, som svarer *ved ikke*.

I en SFI-undersøgelse af børn som respondenter (Andersen & Kjærulff, 2003) forsøgte man at belyse, hvilke typer spørgsmål man kan stille børn mellem 7 og 15 år og stadig få meningsfulde svar. De overordnede konklusioner er, at alder såvel som spørgsmålsformulering spiller en rolle for, hvorvidt besvarelsener bliver meningsfulde, hvilket også understøttes af international forskning (se Borgers et al., 2000; Scott, 1997; Fuchs, 2002). Ud over at evnen til at afgive meningsfulde svar stiger med alderen, viser undersøgelsen, at der er stor forskel på, hvilke former for spørgsmål børn kan svare meningsfyldt på. Der er således flere problemer forbundet med at bede børn om at svare på andres forhold, som for eksempel forældres uddannelse, mens selv relativt komplekse spørgsmål, der angår barnet selv, som oftest giver meningsfulde svar. Som eksempel på den sidste type spørgsmål bruger rapporten spørgsmål, der omhandler mobning, og det viser sig, at børnenes definitioner stort set svarer til en faglig definition. Selvom der sker en lille ændring i forståelsen over alder, så er konklusionen, at med undtagelse af de 7-årige er der ingen nævneværdige problemer med at forstå spørgsmål om mobning, og fra 9-års-alderen vil kun få pct. have problemer med at svare på spørgsmål af denne type (Andersen & Kjærulff, 2003: 86).

Validitetsproblemerne i forhold til spørgeskemaet synes altså hovedsageligt

at knytte sig til de spørgsmål, der på et abstrakt plan omhandler andre elevers tanker og følelser. Da de fleste af vores spørgsmål drejer sig om elevens personlige erfaring med demokratiske fænomener i skoleklassen, eller om konkrete handlinger hos elever og lærere, bevæger langt hovedparten af spørgeskemaundersøgelsen sig på et abstraktionsniveau, hvor man ifølge SFI-rapporten kan forvente meningsfulde besvarelser. Imidlertid indeholder undersøgelsen også spørgsmål, der kræver abstrakt vurdering af de øvrige elevers oplevelse af situationer, som for eksempel om der er nogen, der føler sig udenfor. I relation til disse spørgsmål må vi derfor regne med, at der eksisterer en vis usikkerhed i elevernes vurdering. Denne usikkerhed rammer desværre spørgsmålene om socialbaggrund. Elevernes udsagn herom er meget usikre, hvorfor det ikke har været muligt for os at anvende socialbaggrund som baggrundsvariabel.

DEN KVANTITATIVE ANALYSE OG DENS BAGGRUNDSVARIABLE

Alle undersøgelsens spørgsmål er kontrolleret for en række bagvedliggende faktorer. Det drejer sig om urbanitet, klassetrin og køn. Af disse har klassetrin og køn vist sig langt de mest afgørende. Urbanitet har vist så sporadiske effekter, at vi ikke har fundet anledning til at trække dem frem. Vi har også forsøgt at kontrollere for socialbaggrund, men fravalgt det på grund af den fornævnte usikkerhed. Således er det alene køns- og klassetrinseffekten, der bliver behandlet i analysen, og dette gøres tilmed kun der, hvor der er en effekt (dvs. hvor der findes statistisk signifikante mønstre). Er intet nævnt, er der altså ikke konstateret nogen effekt fra hverken klassetrin eller køn.

Signifikansniveauet i den kvantitative analyse er sænket fra de almindelige 5 pct. til 1 pct. Årsagen til dette strenge niveau er et ønske om at tage højde for en eventuel klasseeffekt. Udvælgelsen af elevrespondenter er ikke foretaget ved rent tilfældig udtrækning, da de adspurgte elever er fundet gennem et tilfældigt udvalg af skoleklasser, hvor så alle klassens elever er spurgt. Derfor kunne visse sammenhænge skyldes forhold ved klasserne som sådan og ikke den enkelte elevs erfaringer med demokrati i skolen. Undersøgelsen her interesserer sig kun for elevernes erfaringer, og for at bortrense sammenhænge foranlediget af en mulig svag klasseeffekt er signifikansniveauet altså sænket.

Yderligere beskrivelser og bemærkninger til de statistiske operationer findes i Appendiks.

Som ovenfor anført spiller alder og køn en væsentlig rolle i relation til den demokratiske erfaringsdannelse, der er hovedemnet for vores undersøgelse. Derimod spiller en makrosociologisk faktor som urbanitet tilsyneladende en meget ringe rolle.

BETYDNINGEN AF ALDER FOR DEN DEMOKRATISKE ERFARINGSDANNELSE

Lad os se lidt nærmere på faktorerne alder og køn, der som nævnt spiller en gennemgående rolle i vores undersøgelse. På hvilken måde vil det kunne forventes, at elevens dannelse af demokratierfaringer samvarierer med elevens alder? Giver det fx mening at sige, at demokratierfaringerne og demokratisinddelaget øges med alderen? Eller må vi se den demokratiske erfaringsdannelse som mere aldersafhængig?

Vi må her skelne mellem demokratierfaringer, der forudsætter abstrakt tænkning og principiel viden på den ene side (fx at kunne gennemtænke konsekvenserne af at være med i et komplekst repræsentationssystem, såsom en elevrådstruktur) og på den anden side erfaringer, der knytter sig til elementært menneskeligt samliv (fx at kunne sige, hvad man gerne vil).

Hvad angår den abstrakte eller principielle dimension i erfaringsdannelsen, må det forventes, at denne dimension følger aldersudviklingen, sådan at eleverne får en sikrere viden, en mere begrundet opfattelse og mere differentierede ideer, jo ældre de bliver. Denne forventning baserer sig på hovedresultater fra den kognitive udviklingspsykologi.

Ifølge Jean Piagets klassiske undersøgelser og deraf udledte teorier (Piaget, 1969) gennemlever børn og unge et antal udviklingsstadier i deres måde at tænke og opfatte verden på. Disse stadier følger lovmæssigt efter hinanden i en irreversibel rækkefølge. De vigtigste faser og deres aldersplacering angives til:

- Den førsproglige tæknings fase (0-1½ år).
- Den intuitive intelligens' og spontane mellemmenneskelige følelses fase (2-7 år).
- Den konkret-operationelle og den begyndende etisk-sociale samarbejdsfølelses fase (7-11/12 år).
- Den abstrakte tæknings fase (11/12 år ->).

Det er i vores sammenhæng de sidste to faser, der er af interesse. Ud fra Piaget må det forventes, at respondenterne fra de to yngste af undersøgelsens årgange (4.-5. klasse) overvejende tænker via konkrete operationer. Det kan forventes, at der i denne alder er udviklet gensidig respekt mellem eleverne, en stærk retfærdighedsfølelse og i en vis udstrækning solidaritet mellem eleverne, der er stærkere end relationen til de voksne. Eleverne har etableret den idé, at man har en vilje og kan „gøre for“ sine handlinger.

Undersøgelsens fire ældste årgange (6.-9. klasse) hører til Piagets sidste fase. Det kan her ifølge teorien forventes, at elevernes tænkning er principiel, dvs. frigjort fra de konkrete omstændigheder, der diskuteres. „Det er 12-årsalderen, som er det afgørende vendepunkt“, skriver Piaget, „efter hvilket tænkningen mere og mere antager form af fri refleksion uafhængig af den umiddelbare virkelighed“ (Piaget, 1969: 61). Tænkningen bliver formel og endog hypotetisk-deduktiv. På det sociale område videreudvikles ideen om individets vilje til, at den unge har et særpræg, en personlighed og lægger sig en personlig fremtidsplan. Det skal nævnes, at selvom Piagets faseteori i sin grundstruktur er bredt anerkendt, er det i dag almindeligt at se faserne aldersangivelse som noget, der i nogen grad varierer med individet og med det specifikke tænkeområde (Cole & Cole, 2001: 350).

Piagets undersøgelser er fulgt op af Lawrence Kohlberg, som særlig har fokuseret på udviklingsmønstrene for moralsk tænkning, et område, der ligger tæt på vores undersøgelse (Kohlberg, 1981; 1984). Kohlberg inddeler efter omfattende empiriske undersøgelser den moralske udvikling hos barnet og den unge i tre hovedniveauer. Det *prækonventionelle* niveau omfatter to faser karakteriseret ved, at eleven ser regler og sociale forventninger som noget, der ligger uden for personen selv. Man følger reglerne for at undgå straf, fordi autoriteten forlanger det, eller fordi det er i ens umiddelbare interesse. Ifølge Kohlberg (1984: 172) karakteriserer dette niveau børn op til 9-årsalderen, men det karakteriserer også visse unge samt mange ungdomskriminelle og voksne kriminelle (faseskiftene har hos Kohlberg en alder, hvor de typisk finder sted, men i realiteten spreder skiftene sig over et større antal år, med bl.a. et mindre antal „sent udviklede“ individer).

Det *konventionelle* niveau omfatter to faser karakteriseret ved, at eleven identificerer sig med og har internaliseret de andres regler og forventninger. Man følger reglerne, fordi man gerne vil være en ordentlig person i de andres øjne. Man lægger vægt på, at de andre ser en som god eller o.k. eller ordentlig. Man tænker, at man skal behandle andre, sådan som man

selv gerne vil behandles (gylden-regel-tænkning). Ifølge Kohlberg karakteriserer dette niveau elever i ungdomsårene og de fleste voksne i både vores og andre samfund. I en af Kohlbergs undersøgelser stedfæstes skiftet mellem prækonventionelt og konventionelt til 13-års-alderen, dog sådan, at en pæn del af eleverne ankommer til det konventionelle niveau allerede i 10-års-alderen, mens en anden del venter, til de er ca. 16 år.

Kohlberg opererer derudover med et *postkonventionelt* niveau karakteriseret ved, at personen har differentieret sig ud fra andres regler og forventninger og definerer sine egne værdier ud fra selvvalgte principper. Love og regler skal normalt følges, men ved en konflikt med et dybtfølt universelt princip, følger personen det sidste. Dette niveau nås ifølge Kohlberg kun af et mindre antal voksne over 20 år.

Kohlbergs teori har selvsagt givet næring til omfattende diskussion og empirisk efterprøvning (Modgil & Modgil, 1985; Henriksen & Vetlesen, 2000). Teorien er bl.a. blevet kritiseret af Carol Gilligan (1982) for at have et skævt kønsperspektiv. Ifølge Gilligan foregår den moralske udvikling ikke ens hos de to køn. Piger lægger, hævder Gilligan, mere vægt på omsorg og på menneskers behov, drenge mere vægt på rettigheder og principper.

Ud over Piagets og Kohlbergs teorier om kognitiv og moralsk udvikling findes teorier og undersøgelser, der handler mere direkte om barnets og den unges sociale udvikling samt udvikling i barnets og den unges tænkning om samfundet.

Et karakteristisk træk ved den sociale udvikling er, at mere og mere tid tilbringes med jævnaldrende, mindre og mindre med forældrene. I USA falder den tid, som et barn tilbringer med sin familie med 50 pct. fra 5. til 9. klasse, og det er almindeligt, at unge tilbringer omkring 20 timer pr. uge med jævnaldrende, uden at der er voksne til stede (Cole & Cole, 2001: 618).

Ny forskning tyder på, at børn fra en tidlig alder formår at skelne mellem moralske og sociale spørgsmål. Til det moralske område regnes spørgsmål om at gøre skade, udøve retfærdighed og have ret til noget. Det sociale område handler om at tilpasse sig konventioner. Allerede før 10-års-alderen træffer børn moralske afgørelser, der i visse tilfælde adskiller sig fra, hvad autoriteterne siger (Helwig & Turiel, 2002).

Tilsvarende udvikles tidligt et område, som børnene opfatter som et område for deres personlige autonomi. I en undersøgelse fra USA opfattede børn fra 7-års-alderen og opefter valg af venskaber, påklædning, frisure og fritidsaktiviteter som noget, de selv havde ret til at bestemme (Nucci, 1981).

Nogle forskere argumenterer for, at vi på dette område af personlig autonomi har grundlaget for det senere mere abstrakte begreb individuel frihed, herunder ytringsfrihed og religionsfrihed (Nucci, 1996). I den forbindelse har man undersøgt, hvor tidligt børn kan forstå, hvad demokrati og rettigheder er. Indtil for nylig tænkte man, at disse begreber først kunne forstås fra 12-års-alderen, for børnene var ikke i stand til at definere dem før. Men de seneste år har undersøgelser vist, at børn i 8-11-års-alderen alligevel godt kan tænke over de dertil svarende emner på en relevant måde og anvende begreberne på eksempler. I begyndelsen anvendes begreberne helt bredt, senere differentieres anvendelsen mere og mere (Helwig & Turiel, 2002: 486-487).

Omkring 14-års-alderen synes der at ske et skift i den unges måde at tænke om samfundet og politik på. En undersøgelse af 11-18-årige børn og unge i tre lande peger på, at først efter de 14 år bruger de unge abstrakte principper, når de tænker over emner som lovgivning, social kontrol og politiske idealer (Adelson, 1991). Nogle forfattere påpeger desuden, at nogle unge udviser en tendens til at være tiltrukket af utopiske ideologier, der kan tilbyde et alternativ til voksenverdens mangelfulde systemer (Cole & Cole, 2001: 670).

Piagets og Kohlbergs ovenfor omtalte teorier har betydning for de af vores undersøgelsesspørgsmål, der forudsætter abstrakt tænkning og principiel viden. Her bør vi som nævnt kunne forvente, at eleverne med stigende alder demonstrerer mere sikker viden, mere begrundede opfattelser og mere differentierede ideer. Vi bør tillige kunne forvente færre ved ikke-svar med stigende alder.

Der knytter sig mere usikkerhed til undersøgelsens enkle og konkrete spørgsmål. Udviklingspsykologien udtaler sig ikke lige så klart om udviklingen i børns og unges evne til enkle livsytringer eller enkle spørgsmål om det sociale samliv som om udviklingen i tænkningens mønstre. Hertil kommer, at man de seneste årtier inden for udviklingspsykologien i stigende grad har forladt et grundsyn på udviklingsprocesserne som overvejende universelle (kulturuafhængige) og overvejende biologisk eller epigenetisk (nedlagt i menneskets psyke) bestemte. I stedet opfattes børn og unges udvikling i dag som mere kulturbestemt og mere bestemt af barnets egen fortolkning af dets situation og dets netop gennemløbne udvikling (Sommer, 2003; Valsiner & Connolly, 2003). I forhold til vores undersøgelse af elevens dannelse af demokratierfaringer betyder denne faglige udvikling, at vi må forvente, at den nationale kultur, den konkrete skoles kultur, skoleklassens kultur samt elevernes selvopfattelse af deres egen demokratilæring alle spiller en rolle i processen.

Trods disse forbehold kan der dog udpeges enkelte almene udviklingstendenser, der har betydning for vores forventninger om aldersudviklingen i relation til elevernes svar på enkle og konkrete spørgsmål om elevernes oplevelse af at udfolde sig og deltage i klasselivet.

Når det drejer sig om den side af demokratiet, der har at gøre med at udtrykke egne synspunkter og rettigheder, må vi forvente, at denne evne findes udviklet i hele perioden fra 10-16 år, jf. hvad vi før skrev om Piaget, der godtgør, at en stærk retfærdighedsfølelse er veletableret fra 10-års-alderen. Det er klart, at vi kan forvente en mere differentieret argumentation for egne synspunkter med stigende alder. Det er derimod et mere åbent spørgsmål, om vi kan forvente, at styrken i kampen for egne synspunkter vil stige med stigende alder.

Hvad angår den side af demokratiet, der har at gøre med at være med i et fællesskab, gælder, at en mere differentieret formulering omkring det fælles liv kan forventes med stigende alder. Samtidig kan det formentlig forventes, at fællesskabsdeltagelsen vil få stigende betydning med stigende alder. Denne forventning er baseret på den almene udviklingstendens, at der op igennem barneårene foregår en løbende frakobling fra forældrene og andre voksne og en tilsvarende tilkobling til kammeratskabslivet (Cole & Cole, 2001: 554).

Hvad angår ønsket om medbestemmelse i klassen, må det formentlig forventes, at ønsket er stigende med stigende alder. Dette er begrundet i den netop nævnte voksenfrakoblingstendens og den hermed forbundne stigende selvstændighedstrang.

Med hensyn til delegering og repræsentation i elevråd må det ligeledes kunne forventes, at både forståelse og betydning heraf stiger med stigende alder. Dette er begrundet i Piagets og Kohlbergs fornævnte redegørelser for udviklingen i evnen til kompleks og abstrakt tænkning.

BETYDNINGEN AF KØN FOR DEN DEMOKRATISKE ERFARINGSDANNELSE

Hvordan vil det kunne forventes, at elevens demokratierfaringer samvarierer med elevens køn? Vil vi kunne forvente, at de to køn gør samme slags demokratierfaringer, og at de demokratiske praksisformer i klasseværelset virker ens for de to køn og dermed stiller de to køn lige?

Som bekendt foregik der op gennem 1900-tallet en kraftig udjævning af de kønsrolleforskelle, der var særdeles omfattende ved århundredets start,

og en tilsvarende øget ligestilling i forhold til samfundslivets muligheder. Ved starten af 1900-tallet var såvel størstedelen af arbejdsmarkedet som den politiske aktivitet forbeholdt mændene. Tilsvarende var de adfærdsformer, der ansås for ønskelige, stærkt forskellige for de to køn (fx var højroset diskuterer og offentlig fremførelse af egne synspunkter hovedsagelig mændenes aktivitet, mens harmoniserende, forligende og tålsomhedsorienterede adfærdsformer typisk ansås for kvindelige).

Ved 1900-tallets afslutning var der etableret formel kønslighed i arbejdsmarkedsaktivitet og offentlig og politisk aktivitet. Årti for årti var den kvindelige deltagelse på de hidtil mandlige områder vokset. Samtidig var normerne for de to køns adfærdsformer blevet langt mere ens, selvom der stadig her omkring århundredeskiftet tales om typisk mandlig og typisk kvindelig adfærd og om kvindelige og mandlige værdier.

Det interessante spørgsmål er nu, hvordan den tilegnelse af demokratiet og det demokratiske samfundsliv, der finder sted i folkeskolen, stiller sig i forhold til de to køn. Er den formelle ligestilling og rolleudjævning blevet reel? Eller er der forskel på de formelle rettigheder og den faktiske adfærd?

Der er de seneste årtier foretaget en hel del empiriske undersøgelser i uddannelsessystemerne ud fra et kønsperspektiv (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991; Imsen, 2000; Knudsen & Rittenhofer, 2000). I det store og hele viser disse undersøgelser, at der trods blandede klasser og formel lighed består en række forskelle i den måde, de to køn fremtræder på i klasseværelset, og i den måde, de interagerer med lærerne på. Således er drenge mere tilbøjelige til at gøre tydeligt opmærksom på sig selv, tiltrække opmærksomhed, bruge taletid og indtage mødelederfunktioner. Piger er mere tilbøjelige til at udmærke sig ved boglig dygtighed og udvikle deres socioemotionelle færdigheder.

Andre undersøgelser om kønssocialisering peger på betydningen af, at drenge og piger fra en tidlig alder har tilbøjelighed til at foretrække samvær med egne kønsfæller. Fænomenet kaldes kønssegregering, og det er observeret på legepladser over hele verden fra 3-års-alderen og indtil ungdomsårene. Kønssegregeringen er oven i købet stærkest, når de voksne ikke er til stede (Golombok & Hines, 2002). I drenge- og pigekulturene udvikles forskellige legemønstre. Således leger drengene ofte i større grupper, og de leger konkurrencebetonede lege. Pigerne tilbringer ofte tiden sammen med en foretrukken veninde, hvor der deles hemmeligheder eller tales om fælles interesser (ibid.). Nogle forskere mener dog, at disse forskelle

er blevet overdrevet eller er under ændring i disse år, sådan at de to køn stadig opholder sig hver for sig (og dermed, antager man, socialiseres ind i henholdsvis kvinde- og manderolle), men at de langt mere end tidligere udfører aktiviteter, der ligner hinanden (Cole & Cole, 2001: 561, 575).

Ud fra de her nævnte undersøgelsesresultater må vi kunne forvente, at der vil dukke kønsforskelle op i vores undersøgelsesmateriale. Det vil ligge i forlængelse af de nævnte resultater, såfremt drengene vil være mere engageret i elevrådspræsentation og elevrådsarbejde. Det vil også være forventeligt, hvis drengene er mest engageret i klasseværelsesdiskussion og -beslutninger. Derimod kan det formentlig forventes, at pigerne spiller en mere social rolle, fx ved at forhindre udstødning og ved at medvirke til konfliktløsning og fordragelighed i klassen.

I relation til de netop nævnte kønsforskelle i elevadfærd er det nærliggende at spørge, dels hvor stabile de kan forventes at være fremover, dels hvilken betydning de evt. kan tillægges for dannelsen af demokratisk medborgerskab. De teorier, der er udviklet om kønssocialisering, giver ikke noget entydigt svar på disse spørgsmål (Stockard, 1999; Chafetz, 1999; Järvinen, 1998). Teoriene spænder fra perspektiver, der tillægger de biologiske forhold stor gennemslagskraft, til perspektiver, der anskuer kønnet som en næsten eller fuldstændig social konstruktion. Blandt teorier, der særlig har været bragt i anvendelse på kønsforskelle i klasseværelset, kan nævnes (i) teorien om, at kønsforholdet i skoleklassen reproducerer kønsforholdet i samfundet, idet der er tale om en social reproduktion af et magtforhold, (ii) teorien om, at kønsforskellene i skoleklassen skyldes elevernes langvarige identitetsarbejde, dvs. deres psykologiske behov for gennem identifikationsprocesser og indoptagelse af normer og rollemodeller at etablere sig med en veldefineret kønsidentitet, og (iii) teorien om, at klasseværelsets kønsforskelle skyldes løbende forhandlinger og defineringer i en konstant konstruktionsproces, hvorigennem mennesket skaber sig selv som kønnet væsen i samspil med de af samfundet tilbudte kønsforståelser (Bjerrum Nielsen, 2000). Diskussion blandt kønsforskere har de senere år bevæget sig fra teori (i) over teori (ii) til teori (iii), selvom de ifølge Bjerrum Nielsen alle har en vis gyldighed.

Vi vil således – med udgangspunkt i den foreliggende litteratur – forvente, at der i den undersøgelse, der redegøres for i det følgende, vil optræde et antal kønsforskelle i overensstemmelse med de netop fremførte empiriske resultater.

Hvad der i det foregående er sagt om alder og køn udgør ikke specifikke hypoteser. Den foreliggende empiri peger ikke stringent på bestemte

hypoteseformuleringer. Det foregående skal forstås mere bredt som en forståelseskontekst og forventningshorisont, der udgør den ramme, hvorunder vi kan diskutere empirien.

LÆSEVEJLEDNING

De kommende kapitler rummer et antal begrebsdefinitioner og gengivelser af teorier og undersøgelser fra forskningslitteraturen. Først og fremmest rummer de dog præsentation, analyse og diskussion af den empiriske undersøgelse. Det materiale, der præsenteres fra den empiriske undersøgelse, omfatter (i) citater fra en række kvalitative interview med elever i 4.-9. klasse samt deres lærere, (ii) enkelte observationsbeskrivelser i klasserne samt (iii) data i tabelform fra vores spørgeskemaundersøgelse med 4.500 repræsentativt udvalgte danske skoleelever fra 4.-9. klasse. I bogens appendiks findes en nærmere redegørelse for undersøgelsen og dens metoder.

Første skridt i undersøgelsen af folkeskoleelevernes erfaring med demokratisk praksis er at klargøre, hvilke demokratiske elementer det er relevant at undersøge tilstedeværelsen af. I *kapitel 2* præsenteres en analytisk distinktion, der anvendes som undersøgelsens optik på demokratiske erfaringer. For at sikre en demokratiforståelse, som kan rumme et bredt spektrum af demokratisk praksis, udspændes den imellem en liberal og en republikansk tilgang. Disse to tilgange accentuerer elementer i den demokratiske erfaring, som relaterer sig til henholdsvis individets frihedsrettigheder og fællesskabets selvbestemmelse, og sikrer derigennem en nuanceret forståelse af demokratisk praksis. Med denne distinktion etableret, så former *kapitel 3* sig som en eftersporing af elevernes erfaringer med de liberale elementer af demokratisk praksis. Dette danner baggrund for en analyse af de demokratiske erfaringer, der har at gøre med individets frihedsrettigheder. I *kapitel 4* suppleres dette med en belysning af elevernes erfaringer med de republikanske demokratielementer. Tilsammen leverer de to kapitler en væsentlig del af svaret på, hvilke demokratiske erfaringer skolen bibringer eleverne. I *kapitel 5* udspiller der sig en diskussion af resultaterne fra de to forudgående kapitler med fokus på spørgsmålet om, hvorvidt der er sammenhæng mellem de liberale og republikanske demokratierfaringer. Interessen er rettet mod, hvordan de individorienterede og fællesskabsorienterede aspekter af demokratiet opfattes af eleverne. Spørgsmålet er, om den enkelte elev oplever, at de liberale og republikanske demokratielementer er modstridende, således at erfaringer med den ene type demokratisk praksis udelukker den

anden, eller om de kan eksistere sideløbende. Såfremt der ikke opleves noget paradoks, så formår folkeskolen at bibringe eleverne et bredt spektrum af demokratiske erfaringer, uden at de efterlades med følelsen af, at enten den personlige frihed eller fællesskabet undermineres. I *kapitel 6* rettes blikket mod de mere konkrete former for demokratisk erfaring. Hensigten er her at beskrive elevernes erfaringer med den konkrete udøvelse af demokratisk medbestemmelse. Det drejer sig altså om omfanget af den reelle magt, eleven har som følge af de demokratiske fordringer i folkeskolen. Spørgsmålet er, om eleverne har mulighed for at påvirke de faglige og sociale dimensioner af skolegangen gennem deres demokratiske ageren i klassen og gennem skolens elevråd. I *kapitel 7* kortlægges elevernes forventninger til, hvordan de vil handle politisk som voksne. Det undersøges også, om deres forventninger om egen senere politisk aktivitet hænger sammen med deres demokratierfaringer fra folkeskolen.