

Unge barrierer for demokratisk deltagelse

– At undervise med tro og tillid

Læring og forandringsprocesser
10. semester, maj 2017

Projektgruppe:
Ida de Magos Olsen
Mariella Louiza Smidt
Mette Maria Hein Christiansen
Tobias Aske Kristensen

Vejleder:
Niels-Henrik Møller Hansen

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring- og forandringsprocesser	
Semester	10.semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidat Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Mette Maria Hein Christiansen	20151723	
Navn Ida de Magos Olsen	20142121	
Navn Mariella Louiza Smidt	20151548	
Navn Tobias Aske Kristensen	20151580	
Afleveringsdato	31-05-2017	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Unge barrierer for demokratisk deltagelse –at undervise med tillid og tro	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	672.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Hovedopgave: 512.831 Artikel: 11.050	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Niels-Henrik Møller Hansen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

The following master's thesis is a critical action research project aimed at designing a short course consisting of three workshops. The purpose of the course is to break down the barriers for active participation in democratic activities leading to political influence for the youth. Thus the research question of the thesis is: *How can we develop a course, which is able to break down the barriers of the youth in regards to obtaining influence, such as to perceive an increase in the possible actions leading to democratic participation?* To answer this question we further pose four questions to guide the thesis. They are; (1) What areas are the youth interested in gaining influence on, and what barriers do they experience keeping them from this potential influence? (2) What role does the youth context play in their possibility of obtaining influence? (3) How do you create a democratic learning space, which is able to break down barriers and create more possibilities for action through critical pedagogics, transformative learning, educational role play and training laboratories? (4) How did the course work and which learning process have the young participants undergone?

To answer the research questions, we have drawn on the theoretical framework of Kurt Lewin; action research and social change, Paulo Freire; critical pedagogy and problem posing education and Jack Mezirow; transformative learning and critical reflection. We supplement these theories with articles and reports concerning roleplays as an educational tool as well as texts on societal tendencies creating what we have termed *the youth context*. In our reading of these theories, we have identified key didactic elements, and have implemented them in our course design.

The three workshops we designed were carried out at two different continuation schools (efterskoler). Being an action research project, we have focussed on involving the students in the design process. This means that we have actively used feedback from workshop to workshop, designing the course as it progressed. The workshops had individual purposes so as to fit together in a cohesive course. The first workshop's purpose was to investigate the generative themes and barriers of the students. We did this by making the participants discuss and exemplify how they participate and have influence. In the second workshop, we applied the barriers and generative themes we identified in the first workshop. The purpose of the second workshop was to create utopias and dreams on their generative themes. In praxis this meant that the workshop consisted of three creative exercises, all of which induced the

creation the aforementioned dreams. The third workshop's purpose was to create a safe space, where the participants could try out democratic actions in a fictional scenario. We did this by creating an educational role play, so as to let the participants try out democratic actions in an environment of fallibility. We have recorded all workshops and observed with notes both during and after each workshop. Therefore, our empirical data consists of transcriptions and notes. Furthermore, post-its and flipcharts from the workshops are part of the data. We have analyzed which barriers and generative themes are present in the data. We have then linked it with the societal tendencies to clarify how the barriers can be seen as a product of these. As the two final parts of our analysis, we have focussed on first showing how the individual exercises fit together with our theory and what their purpose was. Finally, we analyze on the learning the students have been through. Our conclusion of the master's thesis is that we have seen some generative themes which revolve around school and society. We have seen barriers which we have grouped under the following three themes: (1) A lack of belief in oneself, (2) a bureaucratic system and (3) expectations. We have drawn the aforementioned themes in our further workshops. We also feel secure in concluding that we have found a viable approach for liberating the young people. It is not perfect, but we have seen in our participants, that they have undergone a process, wherein they show less low self-esteem, have broken down their barriers and now see the possibilities and opportunities in participating in a democratic processes.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1 - INDLEDNING	1
1.1 PROBLEMFELT	1
1.2 PROBLEMFORMULERING	4
1.2.1 ARBEJDSSPØRGSMÅL	4
1.3 UDDYBNING AF PROBLEMFORMULERING OG ARBEJDSSPØRGSMÅL	5
1.3.1 VORES DEMOKRATIFORSTÅELSE	5
1.4 KAPITELGENNEMGANG	6
1.5 STATE OF THE ART	8
1.5.1 SØGESTRATEGI	8
1.5.2 FORMÅL MED STATE OF THE ART	9
1.5.3 UNGE SOM POLITISKE BORGERE	9
1.5.3.1 Et kvantitativt studie - ICCS	9
1.5.3.2 Et kvalitativt studie - Unges motivation for politisk deltagelse	10
1.5.3.3 Den politisk nedsatte kommission - Valgretskommissionen	11
1.5.4 UNDERVISNING I DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAB	12
1.5.4.1 Skolens rolle	12
1.5.5.1 At undervise til styrket politisk selvtillid - Unge stemmer	13
1.5.5.2 Vores tidligere arbejde	14
1.5.6 VORES PLACERING I FORSKNINGSFELTET	14
KAPITEL 2 - VIDENSKABSTEORI OG METODE	16
2.1 VIDENSKABSTEORI	16
2.1.1 KRITISK TEORI	16
2.1.1.1 Ontologi	17
2.1.1.2 Epistemologi	17
2.1.2 AKTIONSFORSKNING	18
2.1.2.1 Aktionsforskningens udvikling	19
2.1.2.2 Ontologi	20
2.1.2.3 Epistemologi	21
2.1.3 VORES VIDENSKABSTEORETISKE STÅSTED OG HVILKEN VIDEN VI PRODUCERER	23
2.2 METODE	23
2.2.1 KVALITET I KVALITATIVE UNDERSØGELSER	24
2.2.1.1 Troværdighed	24
2.2.1.2 Bekræftbarhed	26
2.2.1.3 Overførbarhed	27
2.2.1.4 Kvalitet i aktionsforskning	28
2.2.2 VALG AF TEORI	29
2.2.2.1 Erfaringer fra tidligere	29
2.2.2.2 Hvilken viden får vi fra den nye teori	29
2.2.3 WORKSHOP SOM METODE: UNDERVISNING OG AKTIONSFORSKNING	30
2.2.3.1 Kritisk-utopisk aktionsforskning	30
2.2.3.2 Undervisning i et kritisk-utopisk perspektiv	32

2.2.3.3 Undervisningsforløb - hvorfor	32
2.2.4 VALG AF MEDFORSKERE	33
2.2.4.1 Præsentation af efterskolerne	34
2.2.4.2 Eleverne	35
2.2.5 KRONOLOGISK GENNEMGANG AF WORKSHOPS: FORBEREDELSE OG UDFØRSEL	35
2.2.5.1 Forberedelse af opstart	36
2.2.5.2 Workshop 1	38
2.2.5.3 Workshop 2	42
2.2.5.4 Workshop 3	44
2.2.6 VORES ROLLEFORDELING I UNDERVISNINGEN	46
2.3 INDSAMLING AF EMPIRI	47
2.3.1 OBSERVATIONER	47
2.3.1.1 Deltagende observationer	48
2.3.1.2 Viden og tolkning i observationsstudier	50
2.3.1.3 Observationsnoter og efterrefleksioner	50
2.3.2 INTERVIEW	51
2.3.3 LYD	51
2.3.4 PRODUKTER FRA WORKSHOPS	52
2.4 BEHANDLING AF EMPIRI	52
2.4.1 TRANSSKRIFTION	52
2.4.2 TEMATISERING	53
2.5 EFTER AFVIKLING AF WORKSHOPPENE	54
2.5.1 KONTEKSTENS BETYDNING	54
2.5.2 UDFORDRINGER VED INDSAMLING AF EMPIRI	56
2.6 ETISKE OVERVEJELSER	56
2.6.1 INFORMERET SAMTYKKE	57
2.6.2 FORTROLIGHED	58
2.6.3 FORSKNINGSPROJEKTETS KONSEKVENSER	59
2.6.4 KRITISK VURDERING AF ARBEJDET	61
KAPITEL 3 - TEORI	63
3.1 KURT LEWIN OG DET DEMOKRATISERENDE LABORATORIUM	63
3.1.1 KURT LEWIN	63
3.1.2 BARRIERER OG RÅDERUM	64
3.1.3 AT LÆRE DEMOKRATI – EN VIDENSKABELIG PRAKSIS	65
3.1.4 LABORATORIEMETODEN	67
3.1.5 GRUPPEBESLUTNINGER OG VARIGE FORANDRINGER	69
3.2 PAULO FREIRE	71
3.2.1 DE UNDERTRYKTES PÆDAGOGIK	71
3.2.2 UPRØVEDE MULIGHEDER	72
3.2.3 UNDERTRYKKELSE OG HUMANISERING	73
3.2.4 FRIGØRENDE UNDERVISNING Gennem dialog	75
3.2.5 SPARREKASSEUNDERVISNING	76
3.2.6 PROBLEMFORMULERENDE UNDERVISNING	77
3.2.7 GENERATIVE TEMATIKKER	78

3.3 JACK MEZIROW	80
3.3.1 TRANSFORMATIV LÆRING	80
3.3.2 TEORETISKE RØDDER	81
3.3.4 TRANSFORMATIV LÆRING OG ET DEMOKRATISK LÆRINGSRUM	81
3.3.5 CENTRALE BEGREBER OG HVORDAN DE SPILLER SAMMEN	82
3.3.5.1 Meningsskabelse	83
3.3.5.2 Kritisk refleksion	84
3.3.6 UDVIKLING AF ET UNDERVISNINGSDESIGN	86
3.3.6.1 Underviserens rolle og elevsyn	86
3.3.6.2 Dialog og kreativitet	87
3.3.6.3 Undervisningskontekst	88
3.4 ROLLESPIL OG LÆRING	89
3.4.1 FEJLBARLIGHED INDEN FOR LEGENS MAGISKE CIRKEL	89
3.4.2 LÆRINGSROLLESPIL	90
3.4.3 KOMPETENCEUDVIKLENDE	91
3.4.4 UDVIKLING AF LÆRINGSROLLESPIL	93
3.4.4.1 Fiktionskontrakt	93
3.4.4.2 Refleksion	94
3.4.4.3 Deltagelsesincitamenter	96
3.4.4.4 Feedbackmekanismer	96
3.5 UNGDOMMEN OG SAMFUNDSTENDENSER	97
3.5.1 INDIVIDUALISERING, MARKEDSGØRELSE OG UDVISKET RELATIONSGRAMMATIK	97
3.5.2 IDENTITETSDANNELSE	98
3.5.3 PRÆSTATIONSORIENTERING OG IDEALER	99
3.5.4 UNGE OG POLITIK	101
3.6 OPSAMLING - SAMMENFALD OG FORSKELLIGHEDER I TEORIERNE	103
3.6.1 HVORDAN TEORIERNE SPILLER SAMMEN	104
KAPITEL 4 - ANALYSE	107
4.1 ANALYSESTRATEGI	107
4.2 ANALYSEDEL 1 - DE UNGES BARRIERER OG GENERATIVE TEMATIKKER	109
4.2.1 INDFLYDELSE	109
4.2.1.1 Skole	110
4.2.1.2 Samfund	113
4.2.2 BARRIERER	115
4.2.2.1 Manglende tro på sig selv	116
4.2.2.2 Et utilpasset demokratisk system	121
4.2.2.3 Forventninger	130
4.2.3 DELKONKLUSION	135
4.3 ANALYSEDEL 2 - BARRIERERNE I EN SAMFUNDSKONTEKST	136
4.3.1 INDIVIDUALISERING	137
4.3.1.1 Relationsgrammatik	137
4.3.2 IDENTITETSDANNELSE	139
4.3.2.1 Selvverden	141
4.3.3 PRÆSTATIONSORIENTERING OG IDEALER	142

4.3.4 UNGE OG POLITIK	144
4.3.5 DELKONKLUSION	147
4.4 ANALYSEDEL 3 - FRA TEORI TIL UNDERVISNINGSDESIGN	148
4.4.1 TEORETISK BAGTÆPPE	148
4.4.1.1 Demokratisk rum	148
4.4.1.2 Lærer-elev relationen	149
4.4.1.3 Bevidstgørelse gennem problemformulerende undervisning	150
4.4.1.4 Kritisk refleksion	151
4.4.1.5 Fejlbarlighed	152
4.4.1.6 Dialog	153
4.4.2 WORKSHOP 1 - GENERATIVE TEMATIKKER OG BARRIERER	154
4.4.2.1 Formål	154
4.4.2.2 Det teoretiske afsæt for workshoppen	155
4.4.3 WORKSHOP 2 - UTOPISE DRØMME	158
4.4.3.1 Formål	158
4.4.3.2 Det teoretiske afsæt for workshoppen	159
4.4.4 WORKSHOP 3 - LÆRINGSROLLESPIL	162
4.4.4.1 Formål for workshoppen og teoretisk afsæt	162
4.4.4.2 Gennemgang af workshoppen	163
4.4.5 DELKONKLUSION	167
4.5 ANALYSEDEL 4 - FRA FORMÅL TIL LÆRING	168
4.5.1 WORKSHOP 1	168
4.5.1.1 Opsamling	173
4.5.2 WORKSHOP 2	174
4.5.2.1 Opsamling	178
4.5.3 WORKSHOP 3	179
4.5.3.1 Fiktionskontrakt, feedbackmekanismer og post-refleksion	179
4.5.3.2 Perspektivskifte og kulturel ø	182
4.5.4 OPSAMLING	183
4.5.5 ELEVERNES UDVIKLING OG LÆRINGSPROCES	183
4.5.5.1 Når vi alle eleverne	184
4.5.5.2 Elevernes oplevede læring	185
4.5.5.3 Handlekompetence	186
4.5.5.4 Bevidstgørelsesprocessen	186
4.5.5.5 Unge, der tror på sig selv	188
4.5.5.6 Nye handlemuligheder	189
4.5.5.7 To forskellige oplevelser	190
4.5.6 DELKONKLUSION	191
KAPITEL 5 - DISKUSSION	194
KAPITEL 6 - KONKLUSION	200
6.1 DE UNGES BARRIERER OG GENERATIVE TEMATIKKER	200
6.2 BARRIERERNE I EN SAMFUNDSKONTEKST	201
6.3 FRA TEORI TIL UNDERVISNINGSDESIGN	202

6.4 FRA FORMÅL TIL LÆRING	203
6.5 GENDRIVELSE AF KRITIK	204
6.6 AFSLUTTENDE KONKLUDERENDE BEMÆRKNINGER	205
KAPITEL 7 - PERSPEKTIVERING	206
KAPITEL 8 - LITTERATURLISTE	208
KAPITEL 9 - BILAGSOVERSIGT	215

Kapitel 1 - Indledning

1.1 Problemfelt

Vi er verdensmestre i demokrati

Danske skoleelever er verdensmestre i demokrati! Sådan lyder overskriften på Danmarks Pædagogiske Universitetsskoles offentliggørelse af resultaterne på International Civic and Citizenship education Study (ICCS) (Weirsøe, 2017). Danmark er, sammen med Finland, dem, der scorer absolut højest i testresultaterne om politisk og demokratisk viden, og dermed indtager vi en uvant rolle som etter i en international test. Det er noget, vi skal være stolte af. Danske unge ved, hvad de snakker om, når de snakker om politik, og de er i stand til at svare på spørgsmål om, hvordan det politiske system hænger sammen. Det stopper bare ikke der. Testen viser også et andet og mere nedslående billede.

Når man går dybere ned i testresultaterne, og tager de mere holdningsbaserede og meningsbårerede svar i spørgeskemaet med, så er der et andet billede, der også træder frem. På den ene side har de danske skoleelever en stor viden, men på den anden side toner der et billede frem af, at de scorer dårligere i testen i forhold til deres politiske selvtillid. Man kunne forvente, at de ligeledes ville placere sig i den høje ende af spektret. En forventning om at den høje viden udmønter sig i en tilsvarende høj tro på egne evner og holdninger. Det er ikke tilfældet. De danske resultater viser tværtimod, at de danske unge placerer sig omkring gennemsnittet i forhold til de andre lande, der er med i undersøgelsen. Det er en af de pointer Jonas Lieberkind, en af tovholderne på den danske del af ICCS, også fremhæver i sine studier af de danske resultater. Lieberkind fremhæver, hvordan der på den ene side er en demokratisk grundpræmis i de danske skoler, men det skæmmes af, at eleverne ikke føler, at de kan påvirke skolerummet synderligt. Deres politiske selvtillid halter altså efter (Lieberkind, 2013, p.104f). Det er paradokset i at vide meget, men ikke have en tilsvarende høj politisk selvtillid, vi i dette projekt vil fordybe os i. For når de unge har den viden, der skal til, hvorfor har de så ikke selvtilliden til at gøre brug af denne viden og tro på deres egne meningers værdi?

Det næste logiske spørgsmål vil være, hvorfor er det relevant, at de unge halter relativt efter på selvtilliden i forhold til deres politiske kompetencer? Kan det ikke være fint nok, at de ved, hvad de snakker om, men ikke nødvendigvis er verdens mest selvsikre unge? Vores argument er, at det påvirker deres deltagelse i demokratiet og samfundet som helhed. Vi mener, at man må tage det seriøst, at de danske unge viser en relativt lav politisk selvtillid, da det kan

være med til at holde dem tilbage fra at deltage til deres fulde potentiale. Netop de unges deltagelse i samfundet er noget, der er stort fokus på. Det er den næste generation af borgere, det er fremtiden, og det er dem, der skal være med til at sætte dagsordenen for morgendagens politiske landskab.

De unges aktivitet

Når man læser om de danske unge, er der både studier, der viser, at de er en af de mest aktive generationer (Andersen, 2011, p.6 og Valgretskommissionen, 2011, p.57), men samtidig viser der sig også et billede af en meget inaktiv ungdomsgruppe. Dette ses blandt andet i ICCS, hvor de danske unge ikke vægter den aktive borger som et ideal. Ligeledes scorer de også lavt på spørgsmål om fremtidig handlen samt på deres reelle deltagelse (Bruun, 2014, p.75ff). Det er altså svært at sige, om de unge deltager i samfundet, om de bruger deres stemme, siger deres mening og vælger aktivt at søge indflydelse på det samfund, de skal være med til at skabe. Det er netop muligheden for indflydelse, vi mener, der er risiko for, at de unge afholdes fra. Når de ikke deltager på en måde, der klassisk anses som politisk handlen, så mister de deres udtalelseskraft. Når de ikke viser interesse i at deltage der, hvor det forventes at finde politisk handlen, så forsvinder deres pointer fra debatten, og deres synspunkter bliver ikke nødvendigvis til en aktiv del af beslutningsprocessen. Det kan ikke være ønskværdigt i et samfund, at man skriver så stor en del af befolkningen ud af debatten, eller at de melder sig selv ud. Det er et samfundsproblem, hvis vi ikke får alle synspunkter med, og det bliver en fattigere debat, der vil have sværere ved at skabe løsninger, der tager højde for alle. Det er et interessant aspekt at vide, hvorvidt de unge reelt ikke deltager politisk eller om, der blot er tale om, at man ikke kan se deres deltagelse og engagement. Er der tale om, at de blot agerer i arenaer, der ligger uden for den generelle forståelse af demokratisk handling? Gemmer de sig væk i subkulturer på internettet, som det brede samfund ikke opsøger eller måske ikke værdisætter på samme måde som formaliserede klassiske politiske deltagelsesformer som eksempelvis debat, protester og læserbreve? (Valgretskommissionen, 2011, p.62) Hvis dette er tilfældet, må man enten finde en måde at få de unge til også at træde ind i de klassiske deltagelsesformer - eller finde en måde at gøre deres deltagelse gældende i den brede debat.

Den gode demokratiske borger

Når man ser på de unges politiske deltagelse og selvtillid eller snarere mangel på samme, så er det noget, der ikke går godt i spænd med billedet af den danske borger, vi som samfund stiller op. Der er en lang tradition i Danmark for, at vi i vores undervisning har et fokus på at

skabe demokratiske og kritiske borgere. En tradition der strækker sig tilbage til Nikolaj Frederik Severin Grundtvig og folkeoplysningen til teologerne Hal Koch og Knud Ejler Løgstrup og deres idé om, hvordan undervisningen skulle være demokratisk for at skabe demokratiske elever. Det er et demokratiseringsprojekt, der har haft forrang i den danske skole i lang tid. Det er det, den meget udbredte reformpædagogik i 1970'erne står for. (Lieberkind, 2013, p.96ff). Der er sket noget i Danmark med dette demokratiseringsprojekt, og der er kommet et nyt fokus. Fra at fokusere på at skabe demokratiske borgere kommer der op gennem 2000'erne og her i 2010'erne et nyt fokus på kompetencer og målbare evner. Danmark halter efter i de store tests, og der sås tvivl om, hvorvidt skolen magter den opgave, man mener, den bør; at lære børn at skrive og regne (ibid., p.96). Det betyder, at folkeskolen har fået en ny tilgang, end den har haft før. Det er vores overbevisning, at dette kan være et springende punkt i at forstå, hvordan paradokset med de vidende unge med den relativt lave politiske selvtillid kan opstå. Det kan argumenteres, at det kan være et udtryk for, at man har skiftet fokus fra demokratiseringen til kompetencerne. Dermed kan det altså være muligt at påvirke politisk selvtillid gennem demokratisk funderet undervisning. Noget vi også har set i vores 8. semester projekt på Aalborg Universitet CPH, hvor vi gennem et didaktisk design arbejdede aktivt med at styrke den politiske selvtillid hos unge på en Københavnsk produktionsskole (Christiansen, Kristensen, Olsen & Smidt, 2016).

Demokratiserende tiltag

Der er mange tiltag, der fokuserer på at inddrage og klargøre unge til at indgå i det demokratiske samfund. Flere er inspireret af resultaterne fra ICCS, og der fokuseres på at få de unge til at tro på deres egen værdi i det politiske system. Det kan blandt andet ses i skoletjenesten ved Arbejdermuseet, hvor man har udviklet udstillingen *Uhørt ungdom*, en platform for diskussion og debat om ungdom og politik, udviklet i samarbejde med unge fra grundskolen, efterskoler og ungdomsuddannelser (Arbejdermuseet, 2017a). I forbindelse med udstillingen udviklede man også valgfaget *Unge stemmer*, der søger at styrke de unges demokratiske selvtillid for, at de unge bliver i stand til at sætte dagsordenen i deres egen tid og samfund (Arbejdermuseet, 2017b). Når ungdomspartierne og medieplatformen Everyday tager initiativ til at lave et demokratiløfte, der skal indeholde henholdsvis et politikerløfte og et borgerløfte, så er det også med et fokus på at lade morgendagens borgere tage stilling til politik, og hvordan man gerne vil have, et demokratisk samfund skal se ud (Everyday, 2017). Endnu et eksempel på, at unges deltagelse og demokratiske selvtillid er et aktuelt emne, kan ses i Ungdommens folkemøde, der ønsker at lade unge mødes for at sætte parentes om den travle hverdag og lade

dem drømme om fremtidens samfund (Ungdomsbureauet, 2017). Et sidste meget synligt tiltag er det politisk initierede skolevalg. Her er ønsket at skabe en autentisk valghandling for unge, for at få flere unge til at stemme på sigt. Eleverne skulle både sætte sig ind i mærkesager, deltage i politiske debatter og til slut udføre en valghandling (Skolevalg2017, 2017). Med dette speciale skriver vi os ind i det samme felt. Vi ønsker med specialet at nuancere synet på, hvad det er, der afholder de unge fra at deltage. Det gør vi ved at designe et undervisningsforløb, hvor vi gennem tre workshops vil forske sammen med de unge for at bevidstgøre dem om deres barrierer for deltagelse.

For at opsummere vores problemfelt ser vi et paradoks mellem de danske unges viden og den relative dårlige politiske selvtillid. I kølvandet på dette ses, at unge i højere grad deltager mindre i klassiske deltagelsesformer, og dermed mener vi at kunne argumentere for, at de opnår mindre indflydelse. Dog med det in mente, at det kan være et udtryk for, at de unge deltager på en ny måde, der ikke fanges eller anerkendes bredt. Hvis det er et udtryk for, at der er kommet for stort fokus på kompetencer frem for demokratisk deltagelse og selvtillid, er det nødvendigt at se på, hvordan den pædagogiske tilgang kan være med til at påvirke de unge og potentielt være vejen til at opnå større sammenhæng mellem viden og selvtillid. Alt dette leder os frem til følgende problemformulering.

1.2 Problemformulering

Hvordan kan vi udvikle et undervisningsdesign, der kan nedbryde unges barrierer i forhold til at få indflydelse således, at de oplever at have flere handlemuligheder for demokratisk deltagelse?

1.2.1 Arbejdsspørgsmål

1. Hvad vil de unge gerne have indflydelse på, og hvilke barrierer oplever de for denne potentielle indflydelse?
2. Hvilken betydning har de unges ungelivskontekst for deres mulighed for at få indflydelse?
3. Hvordan kan man lave et demokratisk læringsrum, der nedbryder barrierer og skaber flere handlemuligheder for unge gennem kritisk pædagogik, transformativ læring, rollespil og laboratoriemetoden?
4. Hvordan virkede undervisningsdesignet, og hvilken læringsproces har de unge været igennem?

1.3 Uddybning af problemformulering og arbejdsspørgsmål

Det grundlæggende formål med nærværende aktionsforskningsprojekt er at forstå, hvordan unge ønsker at indgå i et demokratisk samfund. Derfor vil vi undersøge, hvad unge gerne vil have indflydelse på, samt hvilke barrierer, de oplever, hindrer dem i at opnå denne indflydelse. Endvidere vil vi undersøge, hvor de unge deltager i demokratiske aktiviteter - både for at belyse, hvor de deltager, men også for at få et indblik i, hvad de unge opfatter som demokratiske aktiviteter. For at få en dybere forståelse end den, vi kan skabe sammen med de unge, vil vi inddrage teori, der beskæftiger sig med ungdomsliv. Dette gør vi altså for at belyse nogle af de samfundsmæssige tendenser, som uundgåeligt er en del af de unges hverdag og dermed kan hænge sammen med de barrierer, de unge oplever i forhold til at deltage og få indflydelse i et demokratisk samfund. Specialet har et klart forandringsønske, og derfor ønsker vi ikke blot at undersøge ovenstående. Vi ønsker, at forandre de unges oplevede handlemuligheder gennem et undervisningsforløb. Vi vil designe undervisningsforløbet i en samskabende proces med de elever, som vi underviser og som kontinuerligt er med til at definere indholdet. Dermed bliver undervisningen tilrettelagt på baggrund af teoretiske overvejelser, elevernes ønsker samt på baggrund af vores empiriske materiale, der bliver produceret i selve undervisningen. Vi ønsker altså at skabe en demokratisk aktionsforskningsproces, som på samme tid er et undervisningsforløb. Dette leder os videre til at uddybe, hvordan vi forstår demokrati.

1.3.1 Vores demokratiforståelse

Vores forståelse af demokrati trækker klare referencer til Hal Koch, og vi vil derfor indlede dette afsnit med et citat af selvsamme: *"Det er samtalen (dialogen) og den gensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen"* (Koch, 2015, p.22). Demokratiet er samtalen – når mennesker gennem samtalen forsøger at opnå en mere rimelig og rigtig forståelse af konfliktens problem (ibid., p.21f). For Hal Koch er demokrati ikke blot en samfundsmæssig styreform, men snarere en livsform, som gør sig gældende i mødet mellem mennesker (ibid., p.22). Afstemninger og andre arbejdsformer inden for demokratiet bliver ofte sidestillet med demokratiets væsen, men ifølge Hal Koch er demokratiet ikke alene den arbejdsform eller handling, der udføres, det er processen, der leder op til, der for Hal Koch er essensen af demokratiet. Når vi beskriver demokratiske aktiviteter i nærværende speciale, er det således fra de små hverdagsdemokratiske handlinger som at ytre uenighed, være en del af en forening,

komme med forslag til de større klassiske demokratiske former såsom afstemning, deltagelse i demonstrationer og politiske debatter.

Dermed bliver deltagelse i demokratiet ikke blot til et spørgsmål om at stemme ved valg. Det er i høj grad samtalen, der er demokratiets fornemmeste handling. På den måde bliver dialogen en demokratisk handling i sig selv og en forudsætning for demokratiet. Vores demokrati-forståelse giver os mulighed for at undersøge, hvad de unge selv mener er demokratiske handlinger og aktiviteter, og dermed bliver det centralt, at vi ikke møder de unge med et for snævert syn på, hvad demokrati er.

1.4 Kapitelgennemgang

Grundet specialets store omfang vil vi nedenfor kort skitsere indholdet for hvert kapitel i specialet.

Kapitel 2 - Videnskabsteori og metode

I dette kapitel vil vi først præsentere vores videnskabsteoretiske grundlag for specialet, der udspringer i kritisk teori og aktionsforskning. Derefter følger en beskrivelse af vores metodiske valg, der blandt andet omhandler overvejelser for indsamling af empiri, præsentation af specialets kontekst, vores placering i forskningsprocessen og valg af teori. Dernæst er en beskrivelse af de enkelte undervisningsgange, hvor de enkelte øvelser kort præsenteres for at skabe et overblik over undervisningsdesignet i sin helhed. Afslutningsvis præsenterer vi overvejelser og erkendelser, der blev relevante efter indsamlingen af vores empiri og etiske overvejelser.

Kapitel 3 - Teori

I dette kapitel præsenteres først vores teoretiske grundlag for projektet. Det indeholder en præsentation af udvalgte teoretiske begreber fra henholdsvis Kurt Lewin, Paulo Freire og Jack Mezirow. Derefter følger et teoretisk afsnit om læringsrollespil og et ungdomsteoriafsnit. Endelig præsenterer vi, hvordan de forskellige teorier supplerer og adskiller sig fra hinanden, og hvilken betydning det har for, hvordan vi bruger teorien i analysearbejdet.

Kapitel 4 - Analyse

Indledningsvis præsenterer vi vores analysestrategi og dermed, hvordan vi vil gå til de forskellige analysedele i kapitlet. Det er derefter delt op i fire analysedele, der hver knytter sig til de fire arbejdsspørgsmål. De første to analysedele har til formål at undersøge de unges barrierer, og hvordan de kan forstås i en samfundskontekst. Første analysedel, De unges barrierer og generative tematikker, bliver således afsæt for anden analysedel, Barrierer i en samfundskontekst. Tredje analysedel, Fra teori til undervisningsdesign, og fjerde analysedel, Fra formål til læring, sætter derefter fokus på undervisningsdesignets udformning, hvordan det lykkes i praksis og endeligt hvilken læring, der er mulig at spore i empirien.

Kapitel 5 - Diskussion

I diskussionskapitlet retter vi et kritisk blik på vores egen forskningsproces. Ud fra vores analytiske konklusioner diskuterer vi, hvorvidt det er muligt at lave et demokratisk undervisningsdesign og forske sammen med de unge uden at stille dem overfor nye forhold, de skal være ansvarlige overfor. Derudover diskuterer vi, hvilke faldgruber, der ligger i vores undervisningstilgang i relation til en almen skolekontekst. Dermed bliver diskussionens formål at foregribe noget af den kritik, der kan stilles af vores arbejde.

Kapitel 6 - Konklusion

I konklusionen besvarer vi dette speciales problemformulering. Vi beskriver, hvordan de løbende analytiske fund og diskussionen har bidraget til at kunne besvare både, hvilke barrierer, de unge har for demokratisk deltagelse, og hvordan disse kan forklares ud fra samfundsmæssige tendenser. Endelig vil konklusionen besvare, hvordan vi med vores teoretiske afsæt har skabt et demokratisk undervisningsdesign.

Kapitel 7 - Perspektivering

I perspektiveringen præsenterer vi overvejelser og potentielle udviklingsmuligheder for specialets problemstilling. Det knytter sig både til overførbarheden af specialets konklusioner og et forslag til at inddrage flere aktører i aktionsforskningsprocessen.

1.5 State of the art

Dette afsnit har til formål at skitsere lignende forskning på området for at afgrænse og sætte vores speciale ind i en kontekst af et felt. Først præsenteres måden, hvorpå vi har fundet frem til artiklerne og rapporterne, derefter præsenteres formålet med state of the art og forskningen.

1.5.1 Søgestrategi

Vi har i vores søgestrategi haft fokus på unges politiske engagement, og hvordan de kan undervises til demokratisk deltagelse. Vi har derfor søgt meget målrettet efter disse tematikker, og herunder skitseres, hvad, hvor og hvordan vi har søgt. Vi gik generelt efter undersøgelser foretaget i Norden efter år 2000 og fandt til dette en masse relevante artikler og rapporter, hvoraf vi udvalgte nogle, der fremstod for os som ekstra relevante ud fra titel og abstract. Vi benyttede os af søgemaskinerne; Statsbiblioteket knyttet til Aarhus Universitet, Ebscohost, Danish National Research Database og Education Database. Vi søgte efter emneord med relevans for opgaven og skiftede lidt ud i ordene. Generelt gik vi efter søgninger, hvor vi fik omkring eller under 50 hits og ledte herefter efter relevante artikler. En oversigt over hits, databaser, søgeord og artikelfund kan findes i tabellen herunder. Derudover har vi selv suppleret fundene med relevant litteratur, som vi er stødt på i vores tidligere projekter samt vores eget tidligere projekt, som vi også har fundet relevant for specialet og ender i sidste ende ud med syv forskellige tekster til state of the art.

Database	Søgning	Resultat	Artikler
Statsbiblioteket, AU	ung* AND engagement AND politisk selvtillid	3	“Demokrati for fremtiden – Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement (Valgretskommissionen, 2011)”
Ebscohost	"political efficacy" AND youth*	13	“The School’s role in political efficacy”
Danish National Research Database	motivation AND ung* AND deltagelse	15	Unge motivation for politisk deltagelse”
Education Database	youth AND "democratic citizenship" AND education AND denmark	54	“Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms”

1.5.2 Formål med state of the art

Vi vil i det følgende afsnit lave et oprids af den forskning, der beskæftiger sig med unges politiske engagement, samt hvordan man med undervisning kan forsøge at stimulere dette engagement. Det er vores ønske at vise, hvordan den forskning, der er udført, går til problemstillingen om unges rolle i et demokratisk samfund. Vi er klar over, at vi ikke giver et fuldstændigt dækkende billede af al forskning, men vi har lavet et snit, der betyder, at vi har fokuseret på forskning vedrørende unges politiske engagement i Norden. Det er formålet med dette afsnit at skabe et overblik for bedre at placere vores arbejde i forskningsfeltet. Både for at se hvor vi ligger i forlængelse, såvel som hvor vi adskiller os fra anden forskning, vi har fundet på området. Vi vil først redegøre for den forskning, der arbejder med unge som politiske borgere. Derefter vil vi give et rids af forskning, der arbejder med at forstå, hvordan undervisning kan være med til at styrke demokratisk deltagelse og medborgerskab hos unge. På den måde favner dette state of the art altså over både vores arbejde med at forstå, hvad der afholder de unge fra at deltage, såvel som med spørgsmålet om, hvordan man kan undervise på en måde, der fremmer deres deltagelse og indflydelse.

1.5.3 Unge som politiske borgere

Vi vil først opridse forskning, der fokuserer på de unge som politiske borgere. Det vil sige, hvad det er, der motiverer dem, og hvilken opfattelse de har af sig selv samt deltagelse i politiske aktiviteter. Det vil vi gøre på baggrund af tre studier, der har fokuseret på netop dette. I henholdsvis det kvantitativt funderede studie *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) (Brunn og Lieberkind, 2013), det kvalitativt udførte *Unge motivation for politisk deltagelse* (Hansen og Sørensen, 2014) og Valgretskommissionens rapport *Demokrati for fremtiden* (2011).

1.5.3.1 Et kvantitativt studie - ICCS

Det største studie i Danmark om unges politiske kunnen og engagement er ICCS. Det er et internationalt studie, der har til formål:

(...) at kortlægge og sammenligne, hvordan skolens forberedelse af eleverne til et liv i et demokratisk samfund foregår – og hvordan den eventuelt er under udvikling og forandring i en globaliseret verden. (Nielsen, 2017)

For at leve op til dette formål har man lavet en stor international undersøgelse af 8. klasser (14-15 årige) over hele verden med det formål at måle på forskellige parametre, blandt andet hvordan det står til med medborgerskabet og det politiske engagement blandt unge. Det er en

undersøgelse af “(...) *unges holdninger til sociale og politiske spørgsmål, deres viden om demokrati, politik og samfund og deres opfattelse af dem selv som borgere i samfundet.*” (Nielsen, 2017). Det er altså en undersøgelse, der er med til at give et tværsnit af unge på internationalt og nationalt plan, og undersøgelsen er altså i stand til at give nogle nøgletal om de danske unge. De primære fund, det danske arbejde med ICCS har givet os, er, (1) at danske unge scorer højest sammen med Finland i den politiske videnstest, (2) at danske unge har et positivt billede af klasserummet som demokratisk rum, (3) at man må kigge på både interesse og deltagelse for at forstå de unges politiske engagement, og slutteligt (4) at den politiske selvtillid er lavere end forventet i forhold til den kompetence, videnstesten giver udtryk for (Brunn & Lieberkind, 2013). Det billede, der tegner sig i ICCS, er altså et billede af en ungdomsårgang, der på den ene side er meget vidende om politiske forhold og har et meget positivt indtryk af klasserumskulturen som demokratisk. På den anden side viser det sig, at de ikke har troen på, at deres meninger har værdi, eller at de kan påvirke noget. Den politiske selvtillid er lavere, end man kunne tro i kraft af gode videnskompetencer. Det afspejler sig også i, at unge ikke scorer særligt højt på interessen og villigheden til at deltage i såvel organiseret politisk aktivitet som i lovlige demonstrationer. For at dykke mere ned i forskningen om ICCS kan man læse den følgeforskning, der findes i henholdsvis *Unge, globalisering og politisk dannelse* (Brunn & Lieberkind, 2013) og *Challenges of citizenship education - a Danish case study* (Brunn & Lieberkind, 2014). Derudover er der lavet rapporten *ICCS 2009, de danske elever* (Brunn & Lieberkind, 2012), der gennemgår de danske resultater og opsummerer de vigtigste fund. Udvalgte fund vil anvendes i det teoretiske afsnit omhandlende ungdomsliv. Der blev i 2016 foretaget en ny undersøgelse til ICCS 2016, men rapporten udgives først i efteråret 2017, hvorfor vi ikke kan inkludere den i state of the art.

1.5.3.2 Et kvalitativt studie - Unges motivation for politisk deltagelse

Et andet studie, der skitserer den danske ungdom, er Niels Henrik Møller Hansen og Niels Ulrik Sørensens forskning i unges motivation for politiske deltagelse (2014). Det er en undersøgelse, der har til formål at:

(...) skabe en forskningsbaseret viden om, hvad der motiverer unge til politisk deltagelse med et særligt fokus på, hvad der opleves som motiverende for unge inden for såvel som uden for rammen af et politisk parti. (Hansen og Sørensen, 2014, p.9)

For at opnå denne viden har Hansen og Sørensen først og fremmest forsøgt at lave et generationsportræt, der viser nogle generelle mønstre, der gør sig gældende for unge i forhold til,

hvad der motiverer dem til at deltage politisk. De informanter, der danner grundlaget for undersøgelsens fokusgrupper og interviews, er alle politisk aktive eller har et ønske om at være det. Det er motivationen for denne deltagelse, der er omdrejningen for rapporten. Det portræt, der tegnes, er af en ungdom, der er travle og dygtige, der ønsker, at det, de engagerer sig i, skal give mening. Det vil blandt andet også sige, at det sociale og politiske skal spille sammen. Det er det politiske arbejde, der gør, at man kan holde gode fester. Til gengæld viser det sig, at unge er meget politisk trofaste, når først de har valgt, så er der en tendens til at fastholde dette valg. Undersøgelsen viser også en generel problematik i, at unge finder vejen til politisk handlen svær. Der er et orienteringsproblem, og de unge føler et behov for, at der er vejvisere, der kan hjælpe dem på vej. Et problem de sociale medier ikke nødvendigvis er med til at hjælpe på (ibid., p.15ff). Undersøgelsen forsøger på baggrund af sin empiri videre at skabe et overblik over hvilke unge, det er der er aktive. Det vil sige, hvad det er, der er karakteristisk for syv typer af unge. Der er ikke tale om faste unge-typer, men et analyseredskab, der kan hjælpe i arbejdet med at rekruttere unge frivillige/aktive og efterfølgende fastholde dem i organisationer. De syv typer er: *Ungpolitiker classic, den kompetencesøgende, aktivisten, kammeraten, den frivillige, den nysgerrige - vil gerne engageres og til sidst tvivleren og skeptikeren* (ibid., p.37). De syv typer er udtryk for forskellige veje, de unge kan tage ind i en forening, hvor tvivleren og skeptikeren kan omdannes til en af de andre seks. Hansen og Sørensens kommer med en række direkte forslag til tiltag, der kan gøre vejen ind nemmere for de unge. De forslag er at give plads, åbne for at de unge kan tvivle, kombinere det sjove med det faglige, lad de nye frivillige hurtigt møde nogle andre engagerede, giv ejerskab, vær inkluderende, skab tryghed, plads til den enkelte unge, gør arbejdet synligt og slutteligt gør engagementet fleksibelt og på de unges præmisser, hvis muligt (ibid., p.64f).

1.5.3.3 Den politisk nedsatte kommission - Valgretskommissionen

I Valgretskommissionens rapport *Demokrati for fremtiden – Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement* (Valgretskommissionen, 2011) er der igen fokuseret på unges engagement og deltagelse. Valgretskommissionen er nedsat af Dansk Ungdoms Fællesråd (DUF) og har til formål at: “(...) udarbejde en betænkning om mulige ændringer i deltagelsesformer, dannelsesformer og valgretsalderen med henblik på at styrke unges demokratiske deltagelse” (Valgretskommissionen, 2011, p.16). Rapporten er et udtryk for et politisk tiltag, der gennem møder og oplæg fra relevante forskere er kommet med anbefalinger til det videre arbejde med unges politiske deltagelse. Kommissionen består af politikere, foreningsrepræsentanter og andre relevante aktører. Det er en rapport, der kommer med 28 kon-

krete tiltag til, hvordan man kan arbejde med at engagere unge mere i alle aspekter af demokratiet. Tiltagene er opdelt efter; Unges valgdeltagelse, Unges demokratiske deltagelse, Unge, medier og politik, Valgret og valgbarhed og til sidst Forskning og viden. I forhold til valgdeltagelse er der forskellige tiltag, der fokuserer på at gøre det nemmere for unge at stemme, for eksempel at lave skolevalg og andre tidlige prøvesituationer, hvor de unge kan prøve at stemme tidligt. I forhold til demokratisk deltagelse er forslaget at inddrage unge mere i det politiske arbejde og give elevråd mere reel beslutningskraft. I forhold til demokratisk dannelse vil man arbejde med tidligere samfundsfagsundervisning og præsentere de unge mere for foreninger og politiske organisationer i deres skolehverdag. I forhold til medier og politik vil man fokusere på at lave ungdomspolitiske debatter og mere målrettede politiske medier til unge. I forhold til valgret og valgbarhed vil man lave forsøg med 16-års valgret. Slutteligt konkluderer rapporten, at der er behov for mere forskning på området (ibid., p.12f).

1.5.4 Undervisning i demokrati og medborgerskab

Et andet forskningsfelt, vi skriver os ind i, er forskning, der fokuserer på, hvordan man gennem undervisning aktivt kan forberede unge på at være en aktiv del af samfundet. At gøre dem til aktive demokratiske borgere. Her ligger vi også et snit, der primært fokuserer på den skandinaviske forskning på området. Vi vil forsøge at vise et udsnit af den forskning, der fokuserer på undervisningens rolle i at opdrage til medborgerskab. Det gør vi først gennem flere undersøgelser og artikler. Til slut vil vi referere til vores eget arbejde med at udvikle et undervisningsdesign med fokus på at styrke politisk selvtillid. Et arbejde vi lavede i forbindelse med vores 8. semester på Læring- og forandringsprocesser på Aalborg Universitet CPH i 2016.

1.5.4.1 Skolens rolle

Skolen spiller en central rolle i arbejdet med at demokratisere og styrke de unges kompetencer og attituder. En svensk undersøgelse kigger på dette. Resultaterne præsenteres i *The School's role in political efficacy* (Sohl og Arensmeier, 2014). Det er en undersøgelse, der tager udgangspunkt i, at man ikke kan gøre noget ved ens socioøkonomiske baggrund, og den indvirkning det har på ens politiske deltagelse. Det er i stedet nødvendigt at fokusere på den politiske selvtillid, da man er mindre tilbøjelig til at handle, hvis man ikke tror, man kan ændre noget. Det er denne politiske selvtillid undersøgelsen søger at finde ud af, hvordan man kan styrke i et skoleregi. Fokus ligger på fire faktorer ved skoleklimaet: Klasserumsdiskussioner af politiske emner, engageret undervisning, behandlingen mellem peers og hvordan man

har det i klasserummet. Det er undersøgelsens konklusion, at det, der har størst påvirkning på den politiske selvtillid er at ændre på, hvordan klasserumsmiljøet er indrettet (ibid.).

Artiklen *Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms* (Print, Ørnstrøm og Skovgaard, 2002) giver også et bud på, hvad skolen betyder for demokratiindlæringen. Her har forfatterne en forståelse af, at skolen er nødt til at bygge på demokratiske idealer, og at skoleplanlægningen må tage udgangspunkt i disse demokratiske værdier. Undersøgelsen fremhæver den danske skole som en skole, der er i stand til at fremhæve disse værdier. Undersøgelsen trækker især på, at Danmark er et land med få eksaminer, stor decentralisering og et relativt frit pensum. Det kan diskuteres om dette stadig er gældende, men det ændrer ikke på deres fund af, at den danske model i 2002 ser ud til at fungere godt. Artiklen fremhæver også, at værdier og attituder er sårbare at undervise i, og derfor kræver det noget mere af underviseren. Det bliver mere personlige holdninger og værdier, der bliver en del af undervisningen. Artiklen konkluderer, at en form for undervisning, der er mere befordrende for at skabe demokratiske processer, er den projektorienterede (ibid.).

1.5.5 Alternativ undervisning

Demokratiundervisning er noget, der er mange tilgange til, og mens folkeskolen er et af de vigtigste steder, den foregår, så er der også flere tiltag, der forsøger at lave alternativer til den gangse undervisning. Vi vil her vise et eksempel på dette, samt fremhæve det alternative undervisningsforløb vi selv designede.

1.5.5.1 At undervise til styrket politisk selvtillid - Unge stemmer

Unge stemmer er et samarbejde mellem Arbejdmuseet og Kraftwerket, der sammen har udviklet et valgfag, der skal styrke unges politiske selvtillid. Det grundlæggende formål er at gøre eleverne i stand til at sætte dagsordenen i det samfund, de lever i. Det er et forløb i tre faser, hvor eleverne kommer igennem, hvad man historisk har sat på dagsordenen, samt hvordan dette er foregået. Derefter undervises eleverne i idéudvikling og projektarbejde. Til sidst vælger eleverne et selvvalgt emne, de vurderer bør sættes på dagsordenen (Arbejdmuseet, 2017b). Der er sideløbende og i samarbejde med undervisere og projektansvarlige lavet følgeforskning på projektet. Denne forskning er metodisk baseret på aktionsforskning, hvor forskeren har arbejdet tæt sammen med dem, der har udviklet og udført pilotkørslen af valgfaget. Undersøgelsen fokuserer på, hvordan undervisningen fungerer, og hvordan man kan forbedre forløbet generelt. Konklusionerne er blandt andet en klarere læringsintention, mere

elev til elev feedback og en fastholdelse af den store elevinddragelse i valgfagets indhold såvel som udvikling. En stor force ved projektet er, at det inddrager elevernes feedback af forløbet sideløbende med, at det udvikles. Det er en viden, der bruges af både forskere og projektledere (Jensen, 2016). Unge stemmer fokuserer i høj grad på at lave et valgfag, der kan integreres i den undervisning, der finder sted i dag og har derfor fokus på at arbejde med, hvordan det kan blive en del af det system, der findes. Det vil sige, at det skal passe ind i skolens målbeskrivelser og vise, at det er i stand til at arbejde med specifikke kompetencer.

1.5.5.2 Vores tidligere arbejde

Det sidste forskningsarbejde vi vil fremhæve i relation til det forskningsfelt, vi bevæger os i, er vores eget arbejde på kandidatuddannelsen i Læring- og forandringsprocesser. Her udviklede vi et undervisningsdesign til en to timers workshop, hvor vi med udgangspunkt i Paulo Freire og Oskar Negt forsøgte gennem dialog og sociologisk fantasi at rykke ved elevernes politiske selvtillid. Den primære konklusion, der kom ud af dette er, at det er muligt at arbejde med den politiske selvtillid gennem målrettet at skabe et rum, hvor det bliver muligt for deltagerne at udforske deres egen situation. Det er et aktionsforskningsprojekt, hvor vi aktivt har brugt eleverne i undervisningen for at skabe det egentlige indhold i de diskussioner og øvelser, workshoppen indeholdte. Det er også en anerkendelse af, at arbejdet med unges politiske selvtillid må tage udgangspunkt i et samarbejde med de unge, hvor man aktivt arbejder med at belyse, hvordan hverdagsudfordringer kan ses ind i en større strukturel sammenhæng. Workshoppen var en succes, og vi konkluderer, at der skete en forandring og styrkelse af de unges politiske selvtillid. Samtidig var det også en konklusion, at mere tid og flere undervisningsgange kunne forbedre resultatet (Christiansen, Kristensen, Olsen & Smidt, 2016).

1.5.6 Vores placering i forskningsfeltet

Som det ses, er spørgsmålet om unges politiske deltagelse og engagement et forskningsområde, der nyder stor opmærksomhed. Som det flere steder står nævnt, så handler det om fremtidens samfund. Dermed skriver vi os ind i et forskningsfelt, der er præget af forskere, politikere, praktikere og organisationer. Der er allerede lavet mange tiltag til at forstå, hvordan unge ser sig selv, hvordan de motiveres, hvordan man bedst underviser dem til demokrati og generelt og hvordan man gør dem til de aktive borgere. Med dette projekt trækker vi selvfølgelig på dette arbejde og bruger det til at skabe et bredere billede af unge og deres rolle i samfundet. Vi mener dog, at vi med dette projekt tager inddragelsen af de unge længere end den forskning, vi ellers er stødt på. Niels Henrik Møller Hansen og Niels Ulrik Sørensen spørger

de unge selv om deres engagement, og *Unge stemmer* inddrager de unge aktivt i udviklingen af valgfaget. Vi går videre end dette ved både at spørge unge direkte og samtidig have et aktivt ønske om at forandre den situation, de står i. Vi mener altså, at vi med dette speciale kombinerer mange af de tilgange, der ellers er til unges politiske engagement. Vi ønsker at forstå de unge fra deres eget perspektiv, at høre fra dem selv, hvilke barrierer, der afholder dem fra at deltage. Samtidig vil vi også gerne arbejde med at forstå, hvilke samfundsmæssige strukturer unge er en del af, og hvordan det er muligt at ændre det fra de unges eget ståsted. Vi mener, at det er nødvendigt at tage unge seriøst og aktivt inddrage dem i den forskning, der skal være med til at styrke deres indflydelse og deltagelse i fremtiden.

Kapitel 2 - Videnskabsteori og metode

I dette kapitel vil vi først præsentere vores videnskabsteoretiske ståsted og betydningen af dette for vores speciale og herefter vores metodiske valg i forbindelse med indsamling af vores empiri, udvikling af undervisningsdesignet samt specialeprocessen.

2.1 Videnskabsteori

I dette speciale er det første skridt en undersøgelse af, hvordan unge ser sig selv i en demokratisk kontekst. Vi er interesserede i at undersøge, hvor og hvordan unge har interesse i at deltage i demokratiske aktiviteter. Fokus er endvidere på at undersøge, hvilke barrierer de unge oplever i forhold til at deltage og være interesserede i demokratiske aktiviteter. Udgangspunktet for vores speciale begrænser sig dog ikke til kun at være en undersøgelse, men er også et håb om at skabe forandringer med de unge. Vi ønsker altså også at give ungdommen en større stemme i demokratiet. Det skal ske på de unges præmisser og med dem som katalysator for forandringen. Det gør vi ved at lave et undervisningsdesign, der kan arbejde aktivt med de unges barrierer. Dermed ligger der også en klar kritik af, hvordan unge i dag kommer til orde i demokratiet. Med denne kritik og det handlingsorienterede perspektiv i specialet placerer vi os i et videnskabsteoretisk paradigme, der tæller kritisk teori og aktionsforskning. Det er ikke umiddelbart muligt at have et normativt sigte uden at have en kritik af det værende. Det betyder, at vi lægger os i en kritisk teoretisk tradition men har større fokus på forandringen. Dette vil også afspejle sig i, at vi skitserer kritisk teori kortere for at gå mere i dybden med aktionsforskning. Vi mener dog stadig, det er nødvendigt at forstå, at vi har et udgangspunkt i den kritiske teori, og at vi her især finder fokus på de strukturelle og ideologiske fordrejninger. Vi er dedikerede til vores kritik af samfundet og den måde, det skaber et billede af de unge, der ikke blot præger, men i mange henseender styrer de unge. Fokus vil ligge på, at vi er aktionsforskere med et kritisk udgangspunkt. I det følgende afsnit vil vi dels belyse, hvor vi placerer os i videnskabsteorien og dels belyse, hvilken betydning denne placering har for vores vidensproduktion.

2.1.1 Kritisk teori

Kritisk teori har sin oprindelse i Frankfurterskolen, der blev udviklet op gennem 1920'erne og 30'erne, der sidenhen er blevet redefineret og fortolket på forskellig vis gennem flere generationer af teoretikere (Nielsen, 2015, p.373ff). Kritisk teori deles ofte op i tre generationer. Den første tegnes primært af teoretikere som Theodor W. Adorno og Max Horkheimer. An-

den generation er præget af forskere som Jürgen Habermas og Oskar Negt. Tredje generation er defineret af især Axel Honneth (Nielsen, 2010, p.339). Aktionsforskningen udspringer primært af første generations kritisk teori, der bygger på social kritik og bevidstgørelse, der vil føre til frigørelse.

Kritisk teori har historisk set været kendetegnet ved en kritik af den traditionelle erkendelsesteori. Kritisk teori gør ikke op med idéen om, at videnskab skal stræbe efter sandhed og objektivitet, men derimod bryde med traditionelle videnskabsteoretiske forståelser af, hvad sandhed og objektivitet indebærer. I kritisk teori er der ikke et betydeligt skel mellem værdier og kendsgerninger idet, der ikke findes en værdifri videnskab. Det betyder således, at man i den kritisk teoretiske tradition anser 'det sande samfund' som noget, der kan betragtes normativt - både i videnskabelig og i politisk forstand. (Sørensen, 2010, p.181) Der er forskelle mellem de forskellige traditioner inden for kritisk teori, men vi vil skitsere en overordnet ontologi og epistemologi for kritisk teori.

2.1.1.1 Ontologi

For at forstå den kritiske teoris ontologiske tilgang, er det nødvendigt at forstå, hvad det er, kritikken indeholder og bygger på. Kritisk teori bygger på en ontologi, hvor det er videnskabens opgave at blotlægge verden og komme bag om overfladefænomenerne og samfundets ideologier (Juul, 2012, p.319). Kritisk teori er især interesseret i at kritisere, hvordan teorier og ideologiske forståelser kan være med til at hæmme en i, hvilke handlinger man ser mulige. Det bliver også en kritik af, hvordan videnskaben er med til at fastholde og afskærme fra, at man kan være fri. Verden kan altså ses som fejlfortolket, og dette kan ske gennem, at man styres af sociale repræsentationer, men også at der skabes subjektive perspektiver, der støder sammen med den 'faktiske' verden. Det betyder, at vi i vores speciale arbejder med en forståelse af at kritisere den position, de unge står i i dag. Vi problematiserer, at de måske ikke opnår den indflydelse, de har potentialet til at kunne opnå. Vi vil altså arbejde med at skabe en korrelation mellem de unges reelle position og handlerum og den forestilling, de selv har af at kunne handle.

2.1.1.2 Epistemologi

Kritisk teoris epistemologi er på samme måde som ontologien hægtet op på kritikken. Det er det i kraft af, at formålet med kritikken er at frigøre mennesker fra de samfundsmæssige træk, der står i vejen for at opnå deres fulde potentiale (Juul, 2012, p.320). Det er altså en emanci-

patorisk erkendelsesinteresse, der er kernen i den kritiske teori. Det vil sige, at man arbejder med at erkende, hvordan verden ser ud bag ved de subjektive og sociale fejltolkninger, der skabes af den. Det gøres med et helt klart normativt sigte om at løsne mennesker fra deres restriktioner, så de frit kan udvikle sig. Kritisk teori er især fokuseret på at forstå, hvordan teoretiske og ideologiske forståelser er med til at skabe disse fordrejninger, og det er tydeligt, at man stiller sig i opposition til de mere neutrale og beskrivende tilgange. Man må være bevidst om, at man kan fejlfortolke, og videnskaben blandt andet er med til at fastholde de skævvridninger af realiteterne, der holder en i undertrykkelse, når der ikke sættes spørgsmålstegn ved dens gyldighed. (Elling, 2004, p. 208) Det er altså kort sagt videnskabens rolle at lave en kritisk rekonstruktion af virkeligheden og de teorier, der forsøger at påberåbe sig sandheden om denne (Fuglsang & Olsen, 2004, p.45). En central pointe i kritisk teori er, at man i videnskaben skal forpligte sig på en mere omfattende måde end i andre videnskabsteoretiske retninger. Ifølge den kritiske teori må videnskaben forpligte sig til at realisere samfundet. *"Kritisk teori skal ikke blot registrere den sociale virkelighed, som den er, men tillige bidrage til den historiske realisering af samfundet, som det bør være"* (Sørensen, 2010, p.168). Dermed bliver det i den kritiske teori også essentielt, at man forholder sig kritisk til samfundet, som det er, og forpligter sig til at udvikle samfundet i den 'rigtige' retning. Kritisk teori vil skabe viden, der kan åbne folks øjne men ikke aktivt gribe ind i praksis. Det er ikke videnskabens rolle at være handlingsanvisende men vise fordrejninger, så mennesker selv kan handle i forhold til deres fordrejninger. Her adskiller vi os fra kun at være kritisk teoretiske, da vi gerne aktivt vil gribe ind i de unges liv. Derfor vil vi nu trække de centrale elementer i aktionsforskningens videnskabsteori frem.

2.1.2 Aktionsforskning

Ligesom i kritisk teori er der et klart forandringsaspekt i aktionsforskningen. Udover et ønske om at forandre verden aktivt bidrager aktionsforskningen også med et nyt blik på forskerens og feltets indbyrdes relation:

Aktionsforskning er en videnskabelig forskningstilgang, som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager. (Duus, 2012, p.13)

Med andre ord, kan man sige, at man som aktionsforsker forsker med de mennesker, der indgår i det undersøgte felt. Et samspil mellem undersøger og de undersøgte betyder også, at aktionsforskning er stærkt påvirket af forskningskonteksten. Aktionsforskning er helt grund-

læggende præget af, at det har en særlig tilgang til forholdet mellem aktørerne i praksisfeltet og forskeren. Det er en tilgang, hvor man adskiller sig fra andre videnskabelige paradigmer ved, at erkendelsesprocessen sker i et samarbejde mellem forskeren og de handlende i feltet. Dette samarbejde kan tage mange forskellige former. (Nielsen, 2012, p.20). Det er disse former, vi i første omgang vil forsøge at ridse op ved at se på aktionsforskningens udvikling. Derefter vil vi opridsede de ontologiske og epistemologiske implikationer ved at arbejde med aktionsforskning som videnskabsteori. Til slut i afsnittet vil vi beskrive, hvordan aktionsforskning og kritisk teori i samspil er med til at skabe det fundament, hvorfra vi bedriver vores forskning.

2.1.2.1 Aktionsforskningens udvikling

Aktionsforskning som retning finder sit udspring i Kurt Lewin (1890-1947), der er den første, der bruger begrebet aktionsforskning. Vi vil i afsnit 3.1 gå i dybden med Kurt Lewins teori og dets rolle i vores speciale. Her vil vi blot kort berøre hans rolle i udviklingen af aktionsforskning. Lewin ønskede at skabe laboratorier, hvor de deltagende, gennem en demokratisk og videnskabelig atmosfære, bliver i stand til at ændre deres opfattelser, for på denne måde at lave sociale forandringer. Lewin var en central drivkraft i aktionsforskningen som et demokratisk projekt, hvor forskningen har et moralsk ansvar for at påvirke og samarbejde med sine deltagere, således at de bliver bedre demokratiske borgere. Det er altså her, grundlaget for deltagerne som medforskere opstår. (Nielsen, 2012, p.21ff)

Sideløbende med Lewins arbejde udførte John Collier forskning, der også kan defineres som aktionsforskning. Han inddrog parterne i sit studie på en sådan måde, at de var med til at tilrettelægge den integrationsproces, der var projektets formål. Colliers arbejde var et uafhængigt projekt af Lewin og var i stedet funderet i den amerikanske pragmatisme, mere konkret i John Deweys teorier om erfaring og læring. Pragmatismens fokus på praksis og dens kundskab er i mange tilfælde af aktionsforskning blevet en fælles grundforståelse. (ibid., p.28) En sidste tidlig figur i aktionsforskningens opståen er William Foote Whyte, der lavede et antropologisk studie, han selv betegnede som participatory research. Foote Whyte opdagede, at han i sit arbejde med at observere en tidlig rockerbande oplevede at udvikle fælles erkendelser med dem. Dette ledte til, at han udviklede participatory action research, der rettede sig mod en lewinsk forståelse af aktionsforskning. (ibid., p.29)

Aktionsforskningen tager sit udspring i disse tre grundtanker og har udviklet sig på mange måder siden. Blandt andet ser vi den engelske socio-teknik, der fokuserer på at forstå den teknik, der skal bruges for at udvikle den sociale organisation gennem demokratiske greb og tilgange. Den skandinaviske socio-teknik fokuserer på deltagerinddragelse i arbejdet med at forandre. I Danmark er det især Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen, der er kræfterne bag at udvikle den kritisk-utopiske aktionsforskning. Kritisk-utopisk aktionsforskning bygger især på den kritiske teori, Frankfurterskolen og Robert Jungks (1984) fremtidsværksted. (Nielsen, 2012, p.30ff) Der er, som beskrevet, mange retninger inden for aktionsforskningen, og de indebærer alle, at man fokuserer på forandring. Vi skriver os ind i den kritisk-utopiske tradition i kraft af vores kritiske afsæt, og dette har indvirken på vores metodiske tilgang. Vi vil komme mere ind på vores kritisk utopiske position i vores metodiske overvejelser af dette jf. afsnit 2.2.3.1. Den store diversitet i aktionsforskningen kunne lede til en kritik af at se det som en samlet videnskabsteori, men vi vil i det følgende redegøre for de samlende ontologiske og epistemologiske træk, der gør, at det er muligt at se det som en videnskabsteori. (ibid., p. 521)

2.1.2.2 Ontologi

Aktionsforskningens ontologi, dens syn på verden og virkeligheden, bygger på en forståelse af at se verden som ufærdig. Det er en verden, der i sin form kan og skal udvikles. Aktionsforskning antager, at denne udvikling skabes ved målrettet at arbejde med at styrke mennesker. Det er dette, der er aktionsforskningens primære projekt. Aktionsforskningen er en forandringsagent, der arbejder med at udvikle nye perspektiver og ny viden. (Laursen, 2012, p.102)

Et andet aspekt af aktionsforskningens ontologi ligger i dens syn på de mellem menneskelige relationer. Det er en helt central pointe, at forskeren ikke er i stand til at skrive sig ud af sit engagement med det undersøgte. Det vil derfor aldrig være muligt for forskeren at gøre sig uafhængig eller neutral nok. I aktionsforskningen vælger man derfor at afskrive denne uafhængighed og neutralitet. Som forsker er man indskrevet i den samme ontologi, som dem man vil undersøge og forske med. Dermed bliver relationen baseret på, at man opfordrer til at gøre noget, og man vil gøre noget sammen. (Nielsen, 2004, p.521ff)

Et nøglebegreb i aktionsforskningens ontologi er *reifikation*. Det er idéen om, at verden kan forstås som fastfrosset, at det er en 'ting', der ikke kan forandres. Det er aktionsforskningens rolle at rykke ved denne reifikation og vise verden som ufærdig. Aktionsforskningen kan og

så forstås som realisme. Selvom verden forstås som ufærdig, så forstås den dog som en 'faktisk virkelighed'. Det er denne, der kan fremstå fastfrosset for os. Virkeligheden er dog også konstruktivistisk. Det er den i kraft af, at vi gennem aktioner skaber nye konstruktioner, der ikke kun ligger hos os selv, men eksisterer som noget virkeligt, der kan undergå flere forandringer (ibid., p.521ff). Dette ser vi som et udtryk for, at konstruktionerne har en skabende kraft. Dermed er nye konstruktioner med til at påvirke, hvordan eleverne ser muligheder for at deltage og opnå indflydelse, der resulterer i en forandret virkelighed, hvormed virkeligheden er konstrueret. Det er også et udtryk for, at man ved at handle kan ændre konstruktionerne hos den enkelte som et led i at ændre konstruktionen af den sociale verden.

Ontologien i aktionsforskningen kan gennem de mange traditioner ses som en samlende forståelse af, at verden kan opfattes mere eller mindre reificeret. Det bliver aktionsforskningens opgave at skabe andre handlinger end dem, den reificerede virkelighed giver mulighed for. Det, der bliver vigtigt, er, at det er muligt og ønskværdigt at forandre den verden, man er en del af. Det viser også betydningen af at forstå verden som konstrueret, hvor konstruktionerne er med til at bestemme vores handlinger. Det kan ses i vores speciale i kraft af vores fokus på at arbejde med de unges oplevelse af at have indflydelse. Vi er interesserede i at rykke ved deres barrierer for at handle og opnå indflydelse ved at udforske og forstyrre deres konstruktioner. Dette er helt grundlæggende i aktionsforskningen som en videnskabsteori. Vi argumenterer derfor for, at det er nødvendigt at vise, at verden ikke er entydig, men derimod består af sociale strukturer. Vi ønsker at styrke de unge, således at vi sammen kan udvikle verden. Her ligger aktionsforskningen fuldstændig på linje med kritisk teori. Begge videnskabsteorier har en ontologi, der fokuserer på, hvordan en faktisk verden kan misrepræsenteres i kraft af at fremstå reificeret. De to tilgange divergerer fra hinanden i forhold til, hvordan man får viden om disse misrepræsentationer og forskerens rolle i at forandre dem.

2.1.2.3 Epistemologi

Epistemologisk lægger aktionsforskningen sig i en praksisorienteret tilgang. Det er praktiske eksperimenter, der har til formål at afprøve potentialer for forandring i en ufærdig verden. Det er inden for den handling, at man finder muligheden for at erkende og lære. Det er ved at ændre på praksis og afprøve verden, vi lærer noget nyt om den. Når man oplever ikke at få den forventede reaktion på en handling, opleves det som en forstyrrelse i ens forventninger. Det kan både være en praktisk og en kognitiv forstyrrelse, der rykker ved både den måde, vi tænker og den måde, vi handler. Det findes især i aktionsforskningens kritiske refleksion. Det

er ved at stille spørgsmål ved vores handlen, og hvad den resulterer i, at vi kan blive klogere på verden. Disse forstyrrelser finder især sted i den dialogbaserede aktionsforskning. Vender man blikket mod den kritisk utopiske tilgang bliver det tydeligt, at der også er et fokus på at skabe et frirum, hvor man kan se nye handlemuligheder. Det er kritikken af den måde, verden ser ud på, der bliver udspringet for at definere nye utopier om en anden verden. (Nielsen, 2012, p.103f)

Aktionsforskningens store fokus på at forske *med* frem for *om* en gruppe leder også til en epistemologisk pointe. Erkendelsen i aktionsforskningen må på grund af dette ses som et *joint venture*. Det er en proces, der sker i samarbejde mellem forsker og deltagere. Det vil sige, at det er i den løbende dialog og den praktiske forandring, man erkender, at og hvordan verden kan ændres. Det bliver altså den normative forsker, der i samarbejde med sine deltagere skaber en ny erkendelse, der kan sige noget om verden. Aktionsforskningen henter meget af sit epistemologiske fundament i den kritiske teori, hvor erkendelsesudviklingen må forstås som kritisk. Man må fokusere på samfundets realitet for at se den utopiske idé i et andet samfund gennemsyret af demokratiske dyder. Den mere kritisk teoretisk inspirerede del af aktionsforskningen kan især ses i det arbejde, blandt andet Oskar Negt og Robert Jungk har lavet med henholdsvis arbejderoplysning og fremtidsværkstedet. (Nielsen, 2004, p.526ff)

Vi tolker aktionsforskningens epistemologi som en forståelse af, at erkendelse er noget, der sker på baggrund af handling. Det sker i praksis og især i ændret praksis. Man må eksperimentere med, hvordan man handler for på den måde at synliggøre, hvordan man kan flytte verden i den retning, der er ønskværdig for en. Det være sig som individ såvel som kollektiv. Det er nødvendigt at sætte spørgsmålstejn ved verdenens fasttømrethed for at se mulighederne for at forandre den. Det kan gøres både gennem at reflektere over de resultater, man får ud af sine handlinger, men det kan også gå mere kritisk-utopisk til, ved, at man gennem en utopi er i stand til at se de strukturer, der afholder en fra at stå i den bedst mulige situation. I vores speciale vil vi fokusere på at lade eleverne få rum til at kritisere deres situation, for efterfølgende at skabe utopier for, hvordan det ellers kan se ud. Det sker i forlængelse af, at vi ønsker at skabe en forstyrrelse i deres syn på deres egen position og lade dem se, at det er muligt at ændre de strukturer, der er reificeret for dem.

2.1.3 Vores videnskabsteoretiske ståsted og hvilken viden vi producerer

Når vi vælger at redegøre for kritisk teori og aktionsforskning som to ligestillede videnskabs-teorier, så er det for at vise, på hvilken baggrund vi har skrevet dette speciale. I vores arbejde trækker vi på begge disse tilgange. Vi er inspireret af en kritisk-utopisk tradition for aktions-forskning, og det betyder, at vi i vores arbejde fokuserer på både at skabe forandring i den helt konkrete situation, hvor vi forsker. Vi har samtidig et stort fokus på at skabe en ny viden, der er med til at påpege, hvor vi ser, at verden ideologisk og forskningsmæssigt bliver misre-præsenteret. Vi er på den ene side interesserede i at forstå hvilke strukturer, der er med til at holde unge i en position af undertrykkelse, men på den anden side er vi også fokuserede på at arbejde med en konkret ungegruppe for at rykke ved lige netop deres repræsentationer og handlemuligheder. Vi ønsker ikke kun at blottlægge, hvordan verden er forkert repræsenteret, men vi ønsker aktivt at forandre den. Det er gennem denne forandring, vi bliver klogere på ikke blot, hvordan den gruppe vi arbejder med fungerer men også skaber en viden, der er med til at nuancere synet på unge generelt og dermed skabe en kritik af de nuværende forhold. Vi producerer altså en viden, der fokuserer på kritik og forandring, der er med til at se igennem de sociale og individuelle konstruktioner, der hæmmer det enkelte menneske i at opnå sit fulde potentiale.

2.2 Metode

I nedenstående afsnit vil vi præsentere de metodiske valg, vi har foretaget i opgaven. Vi vil derfor starte med at redegøre for legitimiteten af vores undersøgelse. Herefter vil vi argumen-tere for vores valg af teori, hvorefter vi vil redegøre for udviklingen af vores undervisnings-design, hvorfor vi har valgt dette samt vores ståsted i kritisk-utopisk aktionsforskning. Heref-ter vil vi præsentere konteksten, vores aktionsforskning er foretaget i, og hvilke unge vi har forsket med. Vi vil derefter præsentere, hvordan vi har indsamlet vores empiri og hvilke eti-ske overvejelser, der har været i den forbindelse. Slutteligt vil vi præsentere, hvad der skete under workshoppene samt etiske overvejelser. Alt dette for at præsentere og tydeliggøre vo-res proces og for at sikre den største gennemsigtighed som muligt i projektet.

2.2.1 Kvalitet i kvalitative undersøgelser

En undersøgelses kvalitet er naturligvis et vigtigt aspekt af et forskningsprojekt, hvor validitet og generaliserbarhed tit fremhæves som vigtige begreber for at sikre dette. Vi vil derfor redegøre for, hvordan vi sikrer denne kvalitet i vores undersøgelsesdesign dog ved at benytte andre begreber, der i lige så høj grad kan sikre den gennemsigtighed og kvalitet, som et speciale kræver.

Ofte bruger forskere megen tid på at argumentere og redegøre for validiteten af forskningsprojektets empiriske data. Det er en svær disciplin, som er dybt afhængig af forskningsprojektets videnskabsteoretiske fundament. Traditionelt har kvantitative metoder især haft fokus på at legitimere forskningsprojekter ved at argumentere for projektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. Også inden for den kvalitative metodes undersøgelser har man forsøgt at legitimere forskningsprojekter ved brug af disse begreber. Det har givet anledning til en diskussion om begrebernes berettigelse i kvalitative forskningsundersøgelser. Denne diskussion har resulteret i, at der er kommet et øget fokus på, hvordan man kan legitimere kvalitative undersøgelser. I denne forbindelse bringer professor i sociologi Tove Thagaard nogle nye begreber ind i diskussionen. Hun argumenterer for, at begreberne må ændres i den kvalitative undersøgelse, da begreberne ikke er fyldestgørende i den kontekst (Thagaard, 2004, p.23). Det tilbyder nærværende speciale en ny måde at legitimere vores kvalitative tilgang til specialets undersøgelse, hvilket vil blive belyst i det følgende.

2.2.1.1 Troværdighed

Troværdighed og *bekræftbarhed* er to af de nyere begreber, der bliver anvendt inden for kvalitative undersøgelser. Troværdighed betyder, at forskning må ske på en tillidsvækkende måde. Troværdigheden kan ikke bindes op på fastlagte kriterier på grund af subjektiviteten i kvalitative studier (Thagaard, 2004, p.185). Forskeren kan altså ikke være fuldstændig upåvirket af feltet og vice versa, hvorfor forskeren i stedet må: "(...) redegøre for, hvordan dataene er opstået i løbet af forskningsprocessen" (Thagaard, 2004, p.185). Thagaard mener, at en redegørelse for, hvordan dataene er opstået og i hvilken kontekst, skal fungere som argument for troværdigheden af selvsamme. En måde, hvorpå man kan styrke troværdigheden, er ved at skelne mellem direkte informationer og vurderinger. Dette skal ske både under feltarbejdet og i det endelige 'produkt'. Dermed bliver det centralt, at vi i dette speciale redegør for, hvor vores empiri stammer fra og i hvilken kontekst, den er genereret (ibid.). I nærvæ-

rende speciale anvender vi forskellige kvalitative metoder, der på forskellig vis genererer data, der kan kategoriseres som direkte information eller vurdering af information:

Direkte informationer

- Transskriptioner af lydoptagelser fra workshops
- Transskription af lydoptagelse fra interview
- Flipcharts og post-its udfyldt af eleverne

Vurderinger af informationer

- Observationsnoter
- Efterrefleksioner

Vurderinger af informationer er eksempelvis, når vi anvender data fra observationerne. Her vil det være vores skrevne ord, der beskriver en situation, som gennem vores ord, bliver vurderet eller tolket. Vi rekonstruerer således en situation, som vi opfatter og vurderer den. Modsat får vi direkte information gennem vores transskriptioner af de seks workshops, interviewet og fra de dokumenter, som eleverne har produceret gennem forløbet. Disse informationer stammer direkte fra eleverne og er ikke blevet tolket eller vurderet i processen, hvormed vi står med empiri, der i mindre grad er vurderet og påvirket af os som forskere (ibid.). I processen med at transskribere interviewet og workshoppene vil vi træffe nogle valg om, hvordan dette skal gøres. Dette kan have indflydelse på, at transskriptionerne ikke er fuldstændigt direkte informationer, hvilket vi vil komme nærmere ind på i afsnit 2.4.1. På trods af, at man kan skelne mellem direkte informationer og vurderinger af informationer, vil al empiri i vores videnskabsteoretiske tilgang være genereret i et samspil mellem os og eleverne. Det vil sige, at selvom vi kan klassificere noget empiri, som direkte information, så er det stadig skabt i en interaktion, og dermed er det også præget af os, som forskere.

Troværdigheden i et forskningsprojekt kan endvidere styrkes ved, at flere forskere inddrages i projektet enten ved, at man fra begyndelsen er flere eller ved at inddrage en forsker, der ikke er tilknyttet projektet, som kan vurderer projektet kritisk (ibid., p.186). I relation til nærværende speciale er vi fire studerende, der løbende diskuterer de afgørende beslutninger, der træffes i forskningsprocessen. Det er derfor centralt, at vi formår at udnytte den fordel at være flere forskere i et forskningsprojekt ved løbende at diskutere og vurdere vores beslutninger.

Relationen til eleverne, der deltager i specialets undersøgelse, er ligeledes et opmærksomhedspunkt. Her argumenterer Thagaard for, at det er essentielt, at man, som forsker gennem hele processen, reflekterer over relationen til informanterne og udviklingen i denne relation (ibid.). Det handler altså om at reflektere over, hvor åbne eleverne er, og om vi oplever, at den information vi får er overfladisk, samt hvordan denne åbenhed eller overfladiskhed påvirker den empiri, vi står tilbage med (ibid.). Dette bliver tydeliggjort både løbende i metodeafsnittet.

2.2.1.2 Bekræftbarhed

Hvor troværdighed er koblet til måden, hvorpå empiri genereres, er bekræftbarhed knyttet til tolkningen af resultater. Her er det vigtigt, at man forholder sig kritisk til egne tolkninger, ligesom det er en god idé at undersøge, hvorvidt ens konklusioner kan bekræftes af anden forskning. Når man forholder sig kritisk over for egne tolkninger, handler det om at kaste et kritisk blik på analyseprocessen (Thagaard, 2004, p.187). Dette kan ske ved at afprøve alternative perspektiver, der kan give én relevante resultater, som vi for eksempel gør ved at være fire studerende, der hele tiden diskuterer vores forskellige tolkninger af situationerne samt ved at have én i vores netværk til at gennemlæse og vurdere vores analytiske fund. Endvidere er det centralt at dokumentere de tolkninger, man gør på baggrund af det empiriske materiale (ibid.). Da vi har valgt at transskribere både interview og lydoptagelser fra de seks workshops, kan vores transskriptioner fungere som dokumentation for de tolkninger, vi gør i analyseprocessen. Det vil sige, at vi med en direkte oversættelse af elevernes italesættelse kan redegøre for, hvilken information, der ligger til grund for vores tolkninger. Ydermere er vores teoretiske afsæt af stor betydning for vores fortolkninger, hvorfor vi vil gøre rede for, hvordan vi anvender teorierne i vores analyseproces samt i udviklingen af vores undervisningsdesign.

Når man vurderer tolkningens holdbarhed, er det relevant at fokusere på situationer, hvor empirien står i kontrast til eller ikke kan bekræfte de generelle tendenser, der er fremkommet i analyseprocessen. Dette vil være med til at afgrænse: “(...) *hvornår tolkning gælder, og under hvilke betingelser den ikke gælder*” (Thagaard, 2004, p.187).

2.2.1.3 Overførbarhed

Overførbarhed handler kort fortalt om, hvorvidt specialets tolkninger og resultater også kan gøre sig gældende i andre sammenhænge. Det er derfor: “(...) *fortolkningen, der udgør grundlaget for overførbarheden*” (Thagaard, 2004, p.191), snarere end, det er beskrivelser af mønstre, der er fundet i empirien. Grundlæggende kan man sige, at konteksten, hvori empirien indhentes, er særdeles afgørende for forskningens overførbarhed (ibid., p.193). Overførbarhed er endvidere et spørgsmål om forskningsprojektets position i forhold til andre undersøgelser (ibid., p.191). Som vi belyste i afsnittet om bekræftbarhed, er det relevant at bekræfte egne resultater med andre forskningsprojekters. Men en sådan bekræftelse kan være svær, når man undersøger en problemstilling med en endnu ikke særlig brugt metodisk tilgang, som vores undervisningsforløb er, og hvor vi samtidig ønsker at undersøge dette forløb. Derfor bliver et centralt spørgsmål også, hvordan vores undersøgelse kan bidrage til en bredere eller mere generel forståelse af problemstillingen. Vores analytiske fund vil kunne sættes ind i en større kontekst i forhold til unges politiske engagement, som også skitseres i state of the art jf. afsnit 1.5.

Vores forskning foregår meget lokalt, idet vores undersøgelse finder sted på to efterskoler. De unge, vi forsker med på efterskolerne, er i en unik kontekst. Derfor bliver det også relevant for os at belyse, hvordan vi kan overføre den viden, vi producerer, til et mindre lokalt felt. Dette kan vi ved, at teoriafsnittet om ungdomsliv bidrager til, at vi kan sætte vores analytiske fund i relation til anden forskning og derved belyse eventuelt sammenlignelige og genkendelige resultater. På den måde bliver det muligt for os at anskueliggøre overførbarheden i nærværende speciales resultater.

For at sikre overførbarheden må vi derudover forstå de betingelser, der er for skabelsen af viden i den oprindelige kontekst, som der forskes i. Ved at kende til disse betingelser kan man forholde den nye viden til tidligere viden, hvorefter det bliver muligt at vurdere overførbarheden (Duus, 2014, p.123). Dette er vi opmærksomme på i vores undersøgelse i forbindelse med udvikling og undersøgelse af undervisningsforløbet, hvor vi derfor har valgt at forske med to forskellige grupper af unge. På den måde kan vi sige noget om, hvordan undervisningsforløbet adskilte sig på begge skoler, hvad der gjorde dette, og hvilke konsekvenser det medførte. På den måde er vores viden overførbar til andre lignende kontekster, da vi tydelig-

gør, hvad man skal være opmærksom på i forbindelse med at overføre forløbet til andre grupper af unge. Dette bliver uddybet og undersøgt i analysedel fire, jf. afsnit 4.5.

Genkendelighed er ligeledes et aspekt, der har indflydelse på forskningens overførbarhed. Genkendelighed i den forstand, at informanterne kan genkende sig selv i de tolkninger, der gøres i analysen ligesom, de skal finde mening i tolkningerne. Dette gør sig også gældende i forhold til en “(...) *generel læser med kendskab til de studerede fænomener*” (Thagaard, 2004, p.194). I nærværende speciale er det således vigtigt, at elever og lærere på de to efterskoler kan genkende sig selv i de tolkninger, vi gør i analyseprocessen. Denne genkendelighed sikres igen ved at relatere elevernes udtalelser til vores ungdomsteori for på den måde at lade vores fund blive genkendelige i anden anerkendt forskning. I forhold til lærerne på efterskolerne, mener vi at kunne argumentere for, at konklusionerne i nærværende speciale kan bidrage til, at lærerne kan få en øget forståelse og dybere mening til den erfaring, de allerede har med at undervise i demokrati. Dermed bidrager det til specialets overførbarhed.

2.2.1.4 Kvalitet i aktionsforskning

Aktionsforskning adskiller sig fra anden kvalitativ forskning ved at have et forandringsønske, hvilket gør andre aspekter relevante, når man snakker om validitet i aktionsforskning (Duus, 2014, p.114). En af de måder, hvorpå aktionsforskning forholder sig anderledes til validitet, er i forbindelse med interessen for, om aktionsforskningsprojektet har skabt den ønskede forandring, som projektet har søgt at skabe, og om aktørerne har oplevet at få løst eller få nye handlemuligheder til de problemer, som de har italesat (ibid., p.122). Dette er netop en del af vores analyse, hvor vi ønsker at undersøge, hvilken læringsproces eleverne har været igennem, og om de oplever at have nedbrudt de barrierer, som de oplever i forbindelse med at deltage i demokratiske aktiviteter. Dette bliver uddybet i analysedel fire jf. afsnit 4.5

Et andet aspekt er, at man som aktionsforsker altid er medskaber af empirien. Man må derfor forholde sig kritisk og eksplicit til, hvordan man gør dette og hvilke konsekvenser, det har for resultatet og på den måde at sikre validiteten. I forbindelse med vores undersøgelse har vi stor indflydelse på den viden, der bliver skabt og dermed også den empiri, vi indsamler. Da vi allerede på forhånd har udviklet et forløb, som eleverne ikke ville have været igennem, hvis ikke vi var kommet, har vi allerede der haft stor indflydelse på, hvad der sker i forbindelse med vores empiriindsamling. Da det også netop er det, vi ønsker at undersøge, altså, hvordan undervisningsforløbet virker, vil vi i analysen fremanalysere dette samt vores egen rolle som

undervisere, og hvilke konsekvenser vores handlinger har på, hvad der sker i situationen. Vi vil derudover forholde os til spørgsmålet løbende, når vi præsenterer de forskellige metodiske tilgange, der er anvendt i nærværende undersøgelse.

2.2.2 Valg af teori

For at skabe et teoretisk fundament for dette speciale har vi taget udgangspunkt i det projekt, vi lavede på 8. semester for derudover at udvide vores teoretiske afsæt, for på den måde at skabe en viden, der bygger oven på vores tidligere arbejde. Dette sikrer blandt andet, at vi opnår en ny viden om unge, deres barrierer, og hvordan man aktivt kan arbejde med de unge for at forandre deres situation.

2.2.2.1 Erfaringer fra tidligere

På 8. semester lavede vi et undervisningsdesign, der søgte at styrke den politiske selvtillid hos unge. Vi udførte undervisningen på en produktionsskole, og havde på forhånd lavet et detaljeret teoretisk arbejde med at forstå, hvordan man kunne gå til undervisningen. Vi var inspireret af ICCS' undersøgelse (Lieberkind og Bruun, 2012) og tog udgangspunkt i Paulo Freire og Oskar Negt i arbejdet med at forstå, hvordan man kan oplyse og frigøre ved aktivt at ville forandre situationen for en bestemt gruppe. Oskar Negt (2005) gav os et begrebsapparat for at arbejde med de unges sociologiske fantasi, der er evnen til at se sine egne hverdagsudfordringer i en større samfundsmæssig kontekst og handle på disse. Paulo Freire (2000) gav os et syn på undervisning som noget, der kan frigøre. Det vil sige, at det er undervisning, der søger at trække en gruppe ud af undertrykkelse gennem undervisningen. Vi har inddraget Freire i dette speciale også, og vi redegør derfor mere for ham i afsnit 3.2. Det, vi tager med os fra omtalte projekt, er disse grundantagelser samt idéen om, at man ved at arbejde aktivt med de unge kan rykke ved deres politiske selvtillid for på den måde at styrke deres position i samfundet.

2.2.2.2 Hvilken viden får vi fra den nye teori

I dette speciale bruger vi igen Freires teoriapparat, men har også valgt Kurt Lewin samt Jack Mezirow som teoretiske afsæt. Derudover bidrager ungdomsteori med en forståelse af den samfundsmæssige kontekst, de unge indgår i. Endeligt har vi valgt at inddrage læringsrollespilsteori som metodisk afsæt for udvikling af sidste del af vores undervisningsforløb. På den måde arbejder vi med, hvordan vi kan forstå de unge som undertrykte og samtidig forstå, hvad der ligger til grund for, at de unge ikke deltager og får den indflydelse, vi mener, de har

potentialitet til. Samtidig er det teorier, der kan styre os i arbejdet med at designe et demokratisk læringsrum.

Kurt Lewin giver os et perspektiv, hvor vi både kan forstå de barrierer, de unge påvirkes af samtidig med, at det giver os en tilgang til arbejdet, hvor man gennem laboratorier kan påvirke de unge og skabe en forandring hos dem.

Jack Mezirow giver os en forståelse for, hvordan de unge skaber mening, og hvad denne mening bygger på. Det hjælper os til bedre at forstå de unge samtidig med, at det giver os et konkret redskab til at arbejde med de unges meningskonstruktioner ved kritisk at reflektere over deres meningsperspektiver.

Paulo Freire giver os igen en forståelse af de unge som undertrykte, samt hvordan man kan undervise med de unge, således at de bliver i stand til at se deres undertrykkelse og handle på den.

Vi inddrager ungdomsteori for at få en forståelse af hvilke strukturer, der påvirker de unge. Det gør vi for at forstå de samfundsmæssige strukturer, de unge lever i bedre og dermed, hvad vi må tage højde for i vores arbejde med de unge.

Vi har haft en tese om, at et læringsrollespil vil være med til at skabe et rum, hvor de unge tør noget mere og kan se sig mere fri af de strukturer og normer, de agerer i i deres hverdag. Derfor har vi inddraget teori, der skitserer, hvordan spil kan fungere i en undervisningssituation. Alle disse teorier redegøres til bunds i kapitel tre.

Dermed er den viden, vi ønsker at bygge oven på vores tidligere arbejde, valgt for at skabe en ny viden, der nuancerer og styrker både vores forståelse af de unge og deres situation samtidig med, at vi kan lave et undervisningsdesign, der tager højde for disse nye nuancer.

2.2.3 Workshop som metode: Undervisning og aktionsforskning

Som det fremgår af vores problemformulering, er det dette speciales formål at udvikle en demokratisk undervisning. I dette afsnit vil vi derfor beskrive, hvordan valg af workshop som metode og aktionsforskning er forenelige. For at klargøre dette vil vi først beskrive, hvordan kritisk-utopisk aktionsforskning har inspireret til dette speciales workshopudvikling.

2.2.3.1 Kritisk-utopisk aktionsforskning

Dette speciale har som sagt afsat i kritisk-utopisk aktionsforskning. Det er en primær dansk tradition, der siden 1970'erne har påvirket og udviklet aktionsforskningen som felt. Den kritisk-utopiske aktionsforskning giver, som ordet antyder, særlig vægt til kritik og utopien som

redskaber til at skabe samfundsmæssig demokratisering og social forandring (Husted og Tofteng, 2014, p.78).

Kritisk-utopisk aktionsforskning sætter forskerens normativitet og engagement som en fordel for forskningsarbejdet, da det giver mulighed for at forskere og deltagere sammen arbejder for en bedre praksis. Dette kræver dog også af forskeren, at der er gennemsigtige og konstruktive refleksioner over dennes indvirken på feltet, samtidig med, at det at deltage fuldt i feltet opleves som den eneste måde at få indblik i 'virkeligheden'. At interagere med den og opleve de reaktioner, der opstår i denne fælles deltagelse (ibid., p.77). Dette er beskrevet yderligere i afsnit 2.2.1.2 og uddybet i analysedel fire, hvor vi forholder os til, hvilken forandring vores undervisningsforløb og ageren har skabt hos de unge, og hvilke konsekvenser vores handlinger har skabt.

Kritisk-utopisk aktionsforsknings metoder er især udviklet med inspiration fra Robert Jungks fremtidsværksted og Oskar Negts utopier, der begge "(...) *søger at anstrenge forholdet mellem kritik og utopi, hvor processerne producerer prøvehandlinger eller fremtidsudkast, som stiller sig op som alternativer til eksisterende praksis*" (Husted og Tofteng, 2014, p.75). Således skal utopierne være eksempler på fremtidsudkast af, hvordan en specifik kontekst kunne se ud, hvis det alene var de involverede i processen, der kunne definere denne. Processerne i kritisk-utopisk aktionsforskning bærer også et socialt læringssigte med inspiration fra Kurt Lewin, hvor processen i sig selv er en demokratisk praksis, hvor åbenhed og forskellige erfaringer fra de involverede får en central rolle (ibid., p.76f). Denne metodiske tilgang til viden og processen bygger på en involvering af de berørte, som forskningen omhandler, og forskerens normative agenda, hvor man sammen arbejder om 'et fælles tredje', der er den konkrete problemstilling (ibid., p.78). Det betyder for vores speciales metodiske afsæt, at det er efterskoleeleverne i fællesskab med os som forskere, der søger at skabe bud på, hvordan en anden organisering for de unges demokratiske indflydelse er mulig. Dermed ønsker vi i forskningsprocessen og undervisningen både at skabe viden om de unges forhold til demokratisk deltagelse samtidig med, at processen er demokratiserende og bidrager til øgede handlemuligheder for de unge i demokratiske kontekster.

2.2.3.2 Undervisning i et kritisk-utopisk perspektiv

Med et valg om et undervisningsdesign som fremmede for de unges oplevelse af at handle demokratisk udvikler vi undervisningsforløbet med inspiration fra fremtidsværkstedets tredeling: Kritik, utopi, realisering. Undervisningsforløbet må derfor tage udgangspunkt i de unges oplevede barrierer (kritik) for derefter at skabe rum for at afprøve fremtidsudkast (utopi) for til sidst at bidrage til en realisering af udvalgte utopier. I fremtidsværkstedet lægges også vægt på den ikke-sproglige erkendelse, hvorfor non-verbale fremstillingsformer må indgå som ligeværdige med det sproglige (Husted og Tofteng, 2014, p.77). På den måde vil vores undervisningsdesign med inspiration fra kritisk-utopisk aktionsforskning og i forlængelse heraf fremtidsværksted søge at give:

(...) deltagerne mulighed for at udvikle større forståelse, både for egen praksis og for de strukturelle vilkår. Fremtidsværkstedets utopidel giver mulighed for en kollektiv refleksion over praksis med det formål at udvikle alternativer, der bryder med hverdagens forestillinger om, hvad der er muligt. (Bilfeldt og Andersen, 2014, p.21)

Samtidig er en del af den kritiske utopiske aktionsforskning også en empowermentproces (jf. afsnit 3.2), hvormed deltagerne objektive mulighedsrum, evne og kapacitet for at handle i dette mulighedsrum udvides (ibid., p.18). Vi, som forskere, har ikke svaret på, *hvordan* de unge skal deltage i demokratiet, men vi har en agenda om, at unge skal deltage i demokratiske aktiviteter for at styrke samfundet som helhed.

2.2.3.3 Undervisningsforløb - hvorfor

Med et undervisningsdesign som aktionsforskningsmetode ønsker vi at benytte den bredde metodefrihed, der findes i aktionsforskning, hvor det især handler om at have blik for den konkrete praksis, der arbejdes i. Da vi arbejder med unge i skoleregi, oplever vi det som en fordel at udvikle et undervisningsforløb, hvor der er en grad af genkendelighed for eleverne. Samtidig giver undervisningsdesignet til forskel fra fremtidsværkstedet mulighed for at inddrage et større teoretisk afsæt til udvikling af metoder, der støtter op om dette speciales formål og på den måde undersøge udviklingen af et undervisningsforløb. Med et undervisningsforløb lægger vi et særligt fokus på den læringsproces deltagerne går igennem ved at være en del af forløbet, hvor eleverne i høj grad skal opleve en aktualitet og relevans af at bidrage til dette speciales analysefund.

At udvikle et undervisningsdesign og at aktionsforske generelt kræver noget andet af forskerens rolle både som forsker og som facilitator for processen. Denne anden rolle kræver en meget specifik viden om at facilitere processer i praksis. Derudover kræver det, at man bruger de ekstra ressourcer på at udvikle undervisningsdesignet - ressourcer, der kunne være brugt på mange andre dele af forskningsprocessen. Man må altså være opmærksom på dette, inden man går i gang og gøre sig det klart, hvad det indebærer. Dermed bliver det igen en fordel for dette speciale, at vi er fire personer, da det giver tid til også at have det metodeudviklingsfokus, som vi ønsker med specialet. Derudover har vi alle erfaring i facilitering og undervisning med målgruppen, hvormed denne dobbeltrolle har været mindre anstrengende at indtage.

Med dette afsæt for valg af undervisning som metode vil vi nedenfor redegøre for valg af skoler og i forlængelse heraf præsentation af disse. Dette vil bidrage til at forstå de rammer, hvori undervisningen og forskningsprocessen sker.

2.2.4 Valg af medforskere

I det følgende vil vi kort redegøre for de overvejelser, vi har gjort i forbindelse med udvælgelse af medforskere. Da specialets omdrejningspunkt er unge og hvilke barrierer, de oplever i forbindelse med at deltage i demokratiske aktiviteter, er det selvsagt udelukket at arbejde med andet end unge. Vi har valgt at udføre vores undersøgelse og undervisning på to efterskoler, hvor alle de elever, vi arbejder med, går i 10. klasse. Vi har fundet frem til efterskolerne ved perifere kontakter i eget netværk, hvorfor vi ikke kendte hverken lærerne eller eleverne på forhånd. Valget af de specifikke skoler hænger sammen med, at begge havde linjer eller fag, der beskæftiger sig med demokrati og samfund. Det betyder, at vores undervisningsforløb bliver gennemført i en kontekst, hvor den umiddelbart er relevant for eleverne og den undervisning, der ellers sker.

Da valget er landet på efterskoler og ikke for eksempel folkeskoler, hænger det sammen med, at efterskoler ikke er omfattet af nær så mange udefrakommende krav. De to klasser, vi arbejder med, skal eksempelvis ikke føres op til eksamen i de fag, hvor vi indgår som en del af undervisningen. Det betyder, at det er væsentligt lettere for os at få adgang til feltet, da vores tid med eleverne ikke går fra undervisning eller pensum, der ellers var krav om. Endvidere henter vi et argument i valg af aldersgruppe i, at denne gruppe af elever har gennemført folkeskolen, hvorved de har haft samfundsfagsundervisning og dermed berøring af demokratisk uddannelse. Derfor kan vi antage, at de har demokratiske kompetencer, der gør dem i stand til

at reflektere over egen position i samfundet. Dette er også med henvisning i ICCS' konklusioner om danske unges gode demokratiske kompetencer til, at vi kan arbejde med andre aspekter i vores undervisning (Bruun, 2013, p.46). Samtidig har vores teoretiske afsæt i Jack Mezirow samt andre aktionsforskningsprojekter traditionelt også en antagelse om, at det kræver en vis modenhed hos eleverne, således at de kan reflektere over egne holdninger og handlinger (jf. afsnit 3.3).

2.2.4.1 Præsentation af efterskolerne

I det følgende afsnit vil de to efterskoler blive præsenteret for at tydeliggøre, hvilken kontekst vores undervisning og undersøgelse er foregået i. I forlængelse heraf vil vi kort introducere de elevgrupper, som har været en del af processen. Dette er ligeledes for at skabe gennemsigtighed for forskningsprocessen og den kontekst, den er en del af. Da vi har valgt at anonymisere skolerne kan vi ikke referere til den viden, vi har hentet fra skolernes hjemmesider (jf. afsnit 2.6). De to nedenstående afsnit har derfor ikke nogle referencer.

Skole A

På Skole A går cirka 82 elever på efterskolen. Værdigrundlaget for skolen bygger på et Grundtvig/Koldsk menneskesyn ligesom at skolen har et stort fokus på demokratiske værdier. Skolens værdigrundlag bærer også præg af en kritisk tilgang til samfundet og dets strukturer i form af kontinuerligt at skabe den bedst muligt skole med eleverne i centrum.

Skole B

Skole B tæller cirka 80 elever. Den har rødder tilbage til lilleskolebevægelsen og trækker stadig på mange af de pædagogiske tanker, der lå bag lilleskolerne. Det ser man blandt andet ved, at Skole B har et stort fokus på demokratisk dannelse, de har stor tillid til elevernes evner, og de arbejder målrettet med medbestemmelse og indflydelse på skolen. Nogle af de måder, hvorpå Skole B arbejder for at indfri dette, er ved at styrke den konstruktive, kritiske sans, gøre eleverne åbne og nysgerrige over for omverdenen, så de bliver i stand til at forstå væsentlige problemstillinger. Derudover at eleverne oplever trygheden og udfordringen ved at tilhøre et fællesskab samt, at eleverne stilles over for en række krav om aktiv medvirken i skolens liv.

2.2.4.2 Eleverne

Vi vil her præsentere de elevgrupper, vi har forsket med på de to skoler. På begge efterskoler er det 10. klassetrin, vi underviser, men der er stor forskel på antallet af elever samt kønsfordelingen på de to hold. På Skole A er det et samfundsfagshold, vi underviser, hvor vores workshops er implementeret i deres undervisning. Vi står for tre undervisningsgange á en time og tyve minutter. Skole A er en relativt stor gruppe, ca. 20-30 elever. Skole A's relativt store hold består af markant flere drenge end piger. Der er således kun to eller tre piger til hver workshop på Skole A. På Skole B er undervisningen en del af en særlig projektklasse, hvor der er 1 time og 45 minutter til rådighed pr. undervisningsgang. Holdet på Skole B ligger på omkring 10-15 elever per workshop. På Skole B er kønsfordelingen nogenlunde ligeligt med et lille overtal af drenge.

Med henvisning til afsnittet omhandlende overførbare er valget af efterskole som kontekst af betydning for hvilke dele af vores konklusioner, der kan sige noget generelt. Vi mener, at de barrierer, vi fremanalyserer hos de unge, vil være at genkende i store dele af ungdommen, hvilket vores ungdomsteori som sagt søger at styrke. Derudover forventer vi ikke, at undervisningsdesignet vil være direkte overførbart, da vi netop tager udgangspunkt i de konkrete problemstillinger eleverne oplever, jf. kritisk-utopisk aktionsforskning. Vi mener dog, at vores fortolkning af den grundlæggende fremgangsmåde for udviklingen af undervisningen vil være gavnlige i andre undervisningskontekster med samme formål, og at designet, med den rette forberedelse, vil kunne overføres til andre elevgrupper, hvorfor det også var muligt for os at køre det samme forløb på to forskellige skoler.

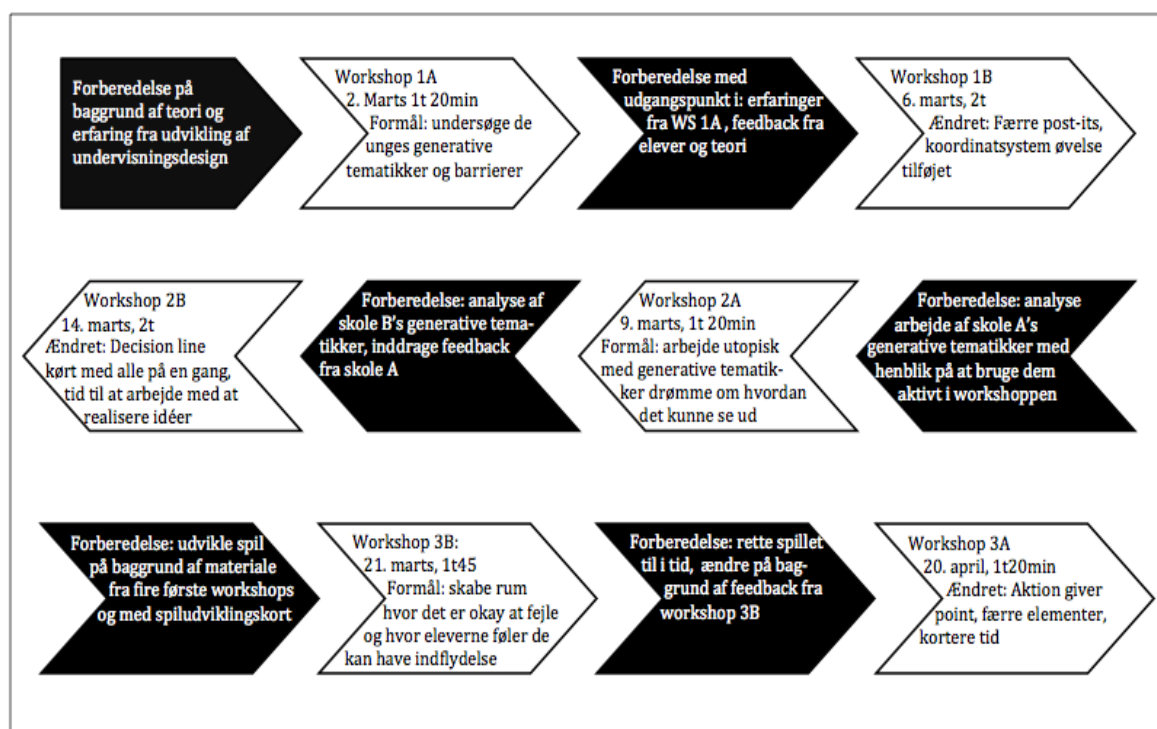
Med ovenstående gennemgang af kriterier for validitet og undervisning som forskningsmetode, valg af teori og præsentation af konteksten for vores undersøgelsesfelt er vores metodiske afsæt for udvikling af undervisningsdesignet gennemsigtigt, og vi vil i det følgende præsentere en gennemgang af processen for de udviklede workshops. Det bliver således bruges som afsæt og referenceramme for analysedel tre.

2.2.5 Kronologisk gennemgang af workshops: Forberedelse og udførsel

For at tydeliggøre, hvordan vi udviklede vores undervisningsdesign og hvilke metodiske valg, vi tog i denne forbindelse, vil vi her præsentere undervisningsforløbet og udviklingsprocessen.

Vi har i alt udviklet seks workshops, tre på hver skole. Første, anden og tredje workshop var grundlæggende ens på begge skoler, men grundet forskellig varighed af workshops og tilpasning til de enkelte elevgrupper, er de stadig forskellige på trods af ønsket om at indfri samme formål. I arbejdet med at udvikle og udføre workshoppene har vi gennemgået forskellige forberedelsesstadier. Da vi arbejder med elevernes konkrete udfordringer, betyder det, at vi efter hver workshop har haft nye inputs, der har været med til at styre vores forberedelse til de efterfølgende workshops og dermed konsekvenser for, hvordan den enkelte workshop er endt med at se ud.

Vi har lavet nedenstående model for at tydeliggøre, hvordan forløbet hænger sammen. På den måde skal modellen danne et overblik over, hvad der har styret vores arbejde og valg for udviklingen af de respektive workshops. Under modellen vil vi kronologisk gennemgå forløbet af en workshop ad gangen.



2.2.5.1 Forberedelse af opstart

Vores teoretiske afsæt har betydet, at vi har haft nogle grundantagelser om, hvordan vi ville gå til vores undervisningsforløb. Det vil sige, at vi har taget udgangspunkt i Kurt Lewins idé om at lave et laboratorium, hvor man sammen med eleverne kan udforske deres position i

samfundet. Derudover har vi med Paulo Freire ønsket at lave problemformulerende undervisning, der tager udgangspunkt i deltagernes generative tematikker. Jack Mezirow giver os en tilgang, der arbejder med blandt andet kritisk refleksion som en metode til at skabe transformativ læring. Derudover har vi haft et ønske om at inddrage et læringsrollespil som en metode til at skabe et rum, hvor fejlbarlighed og plads til at prøve af, er styrende. I kapitel tre vil vi redegøre for alle disse teorier mere i dybden. Udover disse teorier trækker vi også på vores erfaringer fra 8. semester, der tidligere er beskrevet, og erfaringerne herfra har vi taget med i forberedelse af det nye forløb, vi har udarbejdet i dette speciale.

De to første workshops er blevet udført på Skole A først og derefter på Skole B. Den sidste workshop er afviklet på Skole B først. Det betyder, at vi har haft tid mellem afvikling på de to skoler til at indarbejde de erfaringer og den feedback, vi har fået fra den første skole.

Grundtanken for forløbene er at inkorporere de pointer, der ligger i vores teori. Vi arbejder med en tilgang, hvor det er nødvendigt at lave rum, hvor de unge kan diskutere deres egen situation for på den måde at synliggøre, hvad det er, de ser som vigtigt samt hvilke barrierer, de ser for at deltage og opnå indflydelse.

Vi havde fra start af en idé om at have et færdigt udformet forløb til alle workshops, som vi så løbende kunne rette til efter de erfaringer, vi gjorde os fra gang til gang. Forløbet blev dog et andet, da vi hurtigere end forventet fik aftaler med efterskolerne og skulle derefter udvikle den første workshop. Det betød, at vi udviklede hver workshop umiddelbart op til, at vi skulle afholde den. Det viste sig at være en fordel, da det betød, at vi i langt højere grad tilrettelagde den enkelte workshop til de unge, vi arbejdede med.

Vi havde fra start fastlagt de grundlæggende formål for de tre workshops. Første workshop har til formål at undersøge og synliggøre de unges generative tematikker og barrierer for indflydelse. Den anden workshop har til formål at arbejde utopisk med de unges generative tematikker for på den måde at lade dem se, hvad det egentlig er, de drømmer om. Den tredje workshop har til formål at lave et rum, hvor de unge kan prøve demokratiske og politiske handlinger af i et rum, hvor det er muligt at fejle.

Vi vil nu gennemgå hver enkelt workshop og den forberedelse, der har ledt op til dem. Dette skal fungere som overblik over processen for udviklingen af de forskellige workshops, hvor

vi i analysedel tre teoretisk vil argumentere og beskrive, hvordan vi har omsat de teoretiske afsæt til praktiske øvelser.

2.2.5.2 Workshop 1

Workshop 1, Skole A, 2. marts

Den første workshop blev udført på skole A og varede 1 time og 20 minutter. Vi var tre til stede, hvor to forestod undervisningen og en lavede observationsnoter. Det grundlæggende formål med workshoppen var at udforske og synliggøre, hvilke generative tematikker og barrierer de unge har for deltagelse og indflydelse. Workshoppen bestod af en introduktion, tre øvelsesblokke og en afslutning. Nedenfor er en oversigt over øvelserne i denne workshop.

Workshop 1 - Skole A, d. 2. marts:

20' Intro Hvem er vi? Hvad skal vi lave og hvorfor? (i dag og hele forløbet). Grafisk oversigt. Spilleregler for samarbejdet. Mindre energizer (skrive sit navn med kroppen) Hvem er I? Navn, Hvad deres udfordringer i hverdagen er. + deres guilty pleasure.
10' Demokratiforståelse/begrebsforståelse Hvad er demokrati? (plenum) Post-it's som de laver alene. De kan enten skrive eller tegne.
25' De unges oplevelse af demokrati (lokalt) Plenum/gruppediskussion: Eleverne inddeles i grupper á 4 personer og skriver på post-it's. Hvornår i jeres hverdag deltager I i en demokratisk aktivitet? Hvad oplever I at have indflydelse på? Eleverne sætter post-it's op, og vi kategoriserer dem og læser dem højt. Negativ brainstorm: Hvor deltager I ikke i demokratiske aktiviteter? Hvor har I ikke indflydelse? Eleverne sætter post-it's op, og vi kategoriserer dem og læser dem højt.
20' Barrierer for indflydelse Eleverne inddeles i 4 grupper, hvor de arbejder med spørgsmål om, hvorfor de ikke deltager/har indflydelse på de "temaer", der er kategoriseret i negativ brainstorm øvelsen.

Hvilke udfordringer oplever I ift. at deltage i demokratiske aktiviteter?

Hvilke udfordringer oplever I ift. at få indflydelse?

→ Hvem afholder jer fra at have indflydelse?

Alle grupper skriver på et flipchart.

Opsamling på sidste øvelse.

5' Afslutning

Hvad har du lært i dag/Hvad vil du tage med videre?

Hvad skal vi næste gang

Hvad skal vi gøre mere/mindre af næste gang?

Fælles high five

Workshop 1, Skole B, 6. marts

I forberedelsen til den næste workshop kiggede vi på den feedback, vi fik fra eleverne på skole A og de efterrefleksioner, vi havde fra dagen. Derudover så vi på, om vi mente, at vi fik indfriet formålet med den første workshop. Det var vores erfaring, at vi ikke helt lykkedes med at få et ordentligt overblik over elevernes generative tematikker ved at lægge det som en del af introen, derfor blev det en selvstændig øvelse på Skole B. Vi fik også feedback fra eleverne om, at der var mange post-its, og vi lugede ud i det til den næste workshop. Da vi havde 25 minutter mere til rådighed på Skole B, var der også tid til at lægge en ekstra øvelse ind. Vi valgte at lave en øvelse, der udforskede deres barrierer dybere end på skole A, da vi forventede det ville bidrage til vores viden om elevernes forståelse af sig selv i forhold til demokratiske aktiviteter. Vi var tre til stede, hvor to underviste, og en observerede. Workshopen bestod af en introduktion, fire øvelsesblokke og en afslutning. Det udmundede i følgende øvelser:

Workshop 1 - Skole B, d. 6. marts:

15' Intro

Hvem er vi

Hvad skal vi lave og hvorfor? (i dag og hele forløbet).

Spilleregler for samarbejdet:

Hvem er I? Hvad I hedder og hvad der er det bedste ved at gå på efterskole.

30' Demokratiforståelse/begrebsforståelse

10' Hvad er demokrati? (plenum)

Snak med din sidemand i to minutter. Opsamling i plenum - vi skriver deres input på flipchart.

10' Gruppearbejde: Fire grupper

→ Hvordan deltager man i demokratiet?

→ Hvornår deltager I i demokratiet/demokratiske aktiviteter?

Altså konkrete måder man kan deltage i demokratiet/eksempler (gruppe 1+3)

→ Hvordan har man som borger indflydelse i det "store" og det "lille" demokrati?

→ Hvor oplever I at have indflydelse i demokratiske aktiviteter?

Konkrete måder eller ting man kan have indflydelse på (gruppe 2+4)

10' Præsentationer (plenum):

En gruppe præsenterer deltagelse generelt

En gruppe præsenterer indflydelse generelt

En gruppe præsenterer egne deltagelseseksempler

En gruppe præsenterer egne indflydelseseksempler

Der suppleres fra de grupper, der ikke præsenterer. De skal kunne argumentere for, hvorfor det ligger under deres deltagelse/indflydelse.

Afsluttende pointe i plenum: Deltagelse og indflydelse er mere end i det store/klassiske demokrati.

15' De unges oplevelse af demokrati (lokalt)

5' Individuelle udfordringer: Individuelt på post-it's.

Vi læser højt og sætter på flipchart evt. gruppere.

7' Negativ brainstorm:

→ Hvor I ikke deltager, og hvor I ikke har indflydelse (negativ brainstorm)? (samme gruppe som i sidste øvelse) Post-its

3' Prioritering

--> Har I interesse i at deltage/have indflydelse, der hvor I ikke deltager eller har indflydelse? (prioriter - vælg de tre, hvor I helst vil deltage/have indflydelse).

10' Pause

25' Oplevelse af indflydelse -Koordinatsystem

15' Lave koordinatsystem

Samme grupper. Blive enige, hvor de tre post-it's skal placeres.

Y-akse er Indflydelse og X-aksen er Realiserbarhed.

Plenum: Hvorfor har I placeret dem, som I har gjort? Vi slår ned på udvalgte post-it's.

10' Placering af positive eksempler/"nye" demokratiske handlinger

Plenum: Udvalgte handlinger, som vi gerne vil have, at eleverne tager stilling til. F.eks. Poste/debattere på Facebook, foreningsarbejde, ikke gå med pels. (de skal vælges i pausen med udgangspunkt i elevernes præsentationer). Fire-seks post its skal placeres.

15' Barrierer for indflydelse

10' Gruppearbejde

Vi udvælger fire "cases"/post-its, som de arbejder med i fire grupper.

→ Hvilke udfordringer oplever I for at deltage? Hvad gør det nemt for jer at deltage?

- og hvorfor?!

→ Hvad eller hvem afholder dem fra at have indflydelse?

→ Er det en barriere, at X ikke har meget indflydelse i sig selv?

Hvad gør det svært at få indflydelse på X? Hvem eller hvad afholder jer fra at deltage/få indflydelse?

Hvad gør X svært at realisere? Hvorfor oplever jeg ikke at have indflydelse på X?

5' Opsamling

Præsentation af flipchart.

10' Afslutning - Plenum (stående i rundkreds)

Mange tak for i dag. Det har været spændende.

Individuel skriver post-it: Hvad I tager med fra i dag.

Plenum: Hvad synes I fungerede godt i dag? Hvad kunne I tænke jer mindre af næste gang?

Fælles high-five

Efter introduktionen lavede vi en kollektiv brainstorm over ordet demokrati. Modsat skole A, valgte vi her at gøre det i plenum, hvor de blot sagde det højt, og vi så skrev det ned på et flipchart. Det gjorde vi som en direkte konsekvens af feedback fra skole A. Derefter lavede vi gruppediskussioner, hvor de unge snakkede om deltagelse og indflydelse. To grupper diskuterede først, hvordan man kan deltage i demokratiet generelt for bagefter at diskutere, hvordan de selv deltager. To andre grupper diskuterede først, hvordan man kan have indflydelse i det 'store' og 'lille' demokrati. Derefter diskuterede de, hvordan de oplever at have indflydelse i demokratiske aktiviteter. Til slut skulle de sige højt, hvad de havde snakket om til de andre grupper.

Efter denne øvelsesblok, der fokuserede på demokrati generelt, fulgte en øvelsesblok, der fokuserede på elevernes oplevelse af demokrati lokalt. Vi startede med at få eleverne til at skrive hvilke udfordringer, de havde i deres hverdag. Det var for at synliggøre deres generative tematikker, og var en ændring i forhold erfaring fra skole A.

Efter pausen havde vi en øvelse, der skulle vise elevernes barrierer. Det foregik på samme vis som på Skole A. Derefter prioriterede eleverne tre barrierer. Disse skulle sættes ind i et koordinatsystem, hvor Y-aksen var, hvor meget indflydelse en given demokratisk handling havde, og X-aksen var, hvor svært det var at udføre. På denne måde kom diskussioner af, hvilke barrierer de oplevede, og hvor overkommelige de var i forhold til den indflydelse, man kunne opnå gennem dem.

Herefter arbejdede de i samme fire grupper med én af de handlinger, der kom frem under forrige øvelser med et ønske om komme mere i dybden og sætte flere ord på, hvad det er der gør det svært at deltage, hvorfor det kan give indflydelse, og hvordan de selv synes, de kan deltage med den handling, de blev tildelt. De fire handlinger var: *Elevrådet*, *sociale medier*,

sige sin mening og ungdomspartier. Gruppearbejdet blev delt i plenum og afslutning foregik som på Skole A.

2.2.5.3 Workshop 2

Workshop 2, Skole A, 9. marts

Ud fra den egentlige plan for workshop gangene ville vi bruge læringsrollespillet som metode for at skabe et utopi/drømmeaspekt. Dette viste sig ikke at være hensigtsmæssigt, og vi valgte i stedet at udvikle en ‘drømmejagt’ ud fra en brainstorm-session i projektgruppen. Den bestod af fire forskellige temaer og metoder, der blev analyseret frem på baggrund af materialet fra den foregående workshop på samme skole. Tre af øvelserne blev så målrettet disse, og den sidste øvelse var en mere diskussionsbaseret øvelse, hvor vi tog udgangspunkt i de barrierer vi analyserede os frem til som en del af forberedelsen. De generative tematikker kredsede i høj grad om forhold på skolen, hvorfor temaerne blev: *Mad, undervisningsindhold og skema.* Disse tematikker bliver uddybet i analysedel et.

Workshoppen varede 1 time og 20 minutter. Alle fire personer fra projektgruppen var til stede, men valgte alle at indgå som facilitatorer, da vores design krævede det, hvorfor der ikke var en observatør til denne workshop. Formålet med workshoppen var at få eleverne til at lave utopier og drømme om, hvordan deres skole kunne se ud. Nedenfor er et overblik over de forskellige øvelser for dagen, der bestod af introduktion, drømmejagt og opsamling.

Workshop 2 - Skole A, d. 9. marts:

Tid	Hvad
14.30-14.35	Intro + Energizer (sukkerpille)
14.35-14.45	Intro til dagen og spilleregler I dag skal vi drømme om, hvordan jeres hverdag kunne se ud, hvis i helt selv kan bestemme. Spilleregler: Ja og..., Alt er muligt. Man griner ikke af andres idéer. I skal rundt til alle poster.
14.50-15.00	Post 1: Det bedste skema Tegn jeres “drømmeskema”
15.02-15.12	Post 2: Handlemuligheder for den bedste mad Brainstorm ud fra forskellige roller på forskellige handlemuligheder på flipchart.

	Rollekort som "spillekort". Hvad ville [rollen] gøre for at få den bedste mad på skolen? Det går på tur og alle skal komme med bud på handlemuligheder ved hver rolle. Det går på tur, så alle prøver at starte og slutte.
15.14-15.24	Post 3: Hvordan ser det bedste indhold og form på undervisningen ud? Klassisk utopifase runde hvor man en efter en skal sige, hvad en time skal indeholde, og hvordan den skal foregå. Hvad skal være til stede i en god undervisning?
15.26-15.36	Post 4: Decision line - Debat om ungdommen med følgende udsagn: Unge er for useriøse til at være med til at bestemme noget Valgretten skal sættes ned til 16 år Hvis man siger sin mening, har man ansvaret for at der bliver gjort noget ved det
15.40-15.50	Opsamling og farvel Hvordan var det at drømme? Hvad tager I med fra i dag (post-it) Er der noget vi skal gøre mere eller mindre af? Fælles high five

Workshop 2, Skole B, 14. marts

Til anden workshop på Skole B lavede vi ikke meget om i det design, vi havde til skole A. I stedet for fire poster i grupper havde vi tre, hvor øvelsen 'decision line' blev taget med hele elevgruppen samlet. Vi lavede igen et analysearbejde med at finde de generative tematikker og barrierer for at gøre dem til emnerne for de fire øvelser. På Skole B havde vi fornemmelsen af, at de var mere udadskuende og derfor fokuserede på ting, der ikke kun lå inden for skolen. Temaerne var: *Psykisk trivsel*, *transport* og *hvordan bliver I hørt*. I kraft af at vi havde mere tid på skole B, udviklede vi en øvelse, hvor de arbejdede med at realisere og konkretisere nogle af de idéer, de fik i drømmefasen for derefter at præsentere det for hinanden. Da vi kun havde tre poster denne gang, var der en, der lavede deltagende observation, mens resten faciliterede.

Workshop 2 - Skole B, d. 14. marts:

Tid	Hvad
13.00-13.05	Intro (samme som skole A)
13.05-13.15	Intro til dagen og spilleregler (samme som skole A)
13.20-13.30	Post 1: Hvad skal der til for, at I bliver hørt? Tegn jeres "drømmescenarie"

13.32-13.42	Post 2: Hvordan får vi gratis transport for alle efterskoleelever? Brainstorm ud fra forskellige roller.
13.44-13.54	Post 3: Hvad skal der til for, at unge ikke føler sig presset? Klassisk utopifase runde, hvor man en efter en skal give et forslag
13.54-14.15	Pause (lave idekatalog)
14.15-14.20	Tilbage fra pause
14.20-14.30	Debat - Decision line Når man siger sin mening, har man ansvaret for at gøre noget ved det. Valgretten skal sættes ned til 16 år Når man siger noget til Elevrådet, ændrer det noget på skolen Når jeg skriver noget på Facebook, jeg er enig/uenig i, gør det en forskel.
14.30-14.55	Realiseringsøvelse + præsentation I tre grupper skal de: Udvælge én ide, arbejde med at realisere ideen og præsentere til sidste..
14.55-15.00	Opsamling og farvel (samme som skole A)

2.2.5.4 Workshop 3

Udvikling af læringsrollespil

Som forberedelse til tredje workshop udviklede vi et læringsrollespil. Formålet med spillet var, at de unge skulle prøve nogle demokratiske aktiviteter af i et rum, hvor det var muligt at fejle og reflektere over deres egen og hinandens ageren i spillet, som et billede på den virkelige verden. Vi udviklede spillet ved at kigge på det materiale, eleverne havde genereret i løbet af de første to workshops og ud fra det, fandt vi de aktører og barrierer, de havde givet udtryk for, der var i deres hverdag og samfundet. Vi brugte et sæt idégenereringskort, der er udviklet af Copenhagen Game Lab, til at udvikle spillet. Det er et sæt kort med elementer, der kan indgå i et spil. Man bruger dem til at bygge et spil op ved at tage nogle valg om, hvilke spilmekanikker man ønsker at bruge. Ud fra dette skabte vi et spil, hvor de unge skulle agere forskellige aktører. Ud fra de generative tematikker udviklede vi en fortælling, der kort fortalt handler om, at en skole fungerer som pilotskole for en ny folkeskole. Vi udvalgte følgende aktører til spillere: *Lærere, forældre, elever, politikere og Foreningen for fri leg og bevægelse*. Spillets mål var at lave en prioriteret liste over syv forhold, der skulle fokuseres på i den nye skole. De skulle i spillet lave en politisk aktion og forhandle med hinanden for at lave alliancer til en afsluttende afstemning. Workshopen blev modsat tidligere afviklet først på

Skole B. Først er et overblik over øvelserne og spillet i workshoppen, hvorefter vi beskriver nærmere, hvordan det foregik i afsnittet nedenfor.

Workshop 3 - Skole B, d. 21. marts:

Tid	Hvad
14.15	Introduktion og scenarie
14.25	Forberedelsestid til forhandling. Hver part sætter sig ind i deres rolle og strategi
14.40	Forhandlingstid mellem parterne 1) møde andre grupper 2) valg af og forberedelse af aktion 3) møde andre grupper 4) møde andre grupper
15.15	Forberedelsestid til præsentation af løsningsforslag
15.23	Præsentation af hver parts strategi (1 min. hver)
15.30	Afstemning
15.35	Debrief på rollespillet
15.55	Afslutning

Workshop 3, Skole B, 21. marts

Under workshoppen var vi tre facilitatorer og en observatør. Vi startede workshoppen med at introducere spillet og det scenarie, de unge skulle være i. De blev så delt op i de fem grupper, hvor de fik en konvolut med deres rollebeskrivelse og forberedelsesspørgsmål, der skulle hjælpe dem med at spille deres rolle. Spillet var centreret om et antal forhandlingsrunder, hvor eleverne skulle snakke med de andre grupper for at finde ud af, hvem de kunne arbejde sammen med. Imellem forhandlingsrunde et og to lavede de en fiktiv aktion ud fra handlemuligheder, de selv havde italesat på de foregående workshops. Det var følgende: *Underskriftindsamling, kreativ aktivisme, social media aktion, demonstration og frit valg*. De fik udleveret et ark med forskellige opgaver alt efter, hvilken aktion de valgte. De skulle så bruge aktionen som forhandlingspunkt videre i spillet.

Herefter kom to forhandlingsrunder, hvor de skulle forhandle med de andre grupper om at lave en fælles prioriteringsliste, de kunne danne en alliance om. Efter de to forhandlingsrunder fik de tid til at forberede en præsentation, der skulle overbevise de andre om, at de skulle stemme på deres forslag. Efter alle havde præsenteret, var der en afstemning.

Da spillet var ovre, lavede vi en debrief, hvor de i plenum blev spurgt ind til, hvad der var sket, og om det afspejlede en virkelighed, de kunne genkende.

Som afrunding på dagen gjorde vi som i tidligere workshops, hvor de skrev, hvad de tog med sig fra dagen, hvad vi skulle gøre anderledes en anden gang, og hvad de tog med fra alle tre workshops. Vi sluttede af med at takke dem mange gange for, at vi måtte komme og til sidst et fælles high five.

Workshop 3, Skole A, 20. april

Som de andre gange på Skole A havde vi kortere tid, og vi var derudover kun to facilitatorer grundet praktiske udfordringer. Som forberedelse til at afvikle spillet på Skole A, evaluerede vi på, hvad vi fik ud af det første spil, og hvad eleverne havde givet udtryk for. Det var særligt aktionsdelen og i debriefen, hvor der var behov for justeringer. Aktionen virkede lidt afhægtet på Skole B. Derfor valgte vi at lave et pointsystem, der skulle fungere som ekstra stemmer i afstemningen. Derudover forsøgte vi at fokusere debriefen ved at have flere spørgsmål forberedt. Vi valgte også at skære ned i antallet af punkter, der skulle prioriteres fra syv til fem for at mindske kompleksiteten. På den måde var det nemmere at danne overblik over hvilke roller, der ville konflikte og samarbejde på papiret.

Denne workshop forløb på samme måde som på Skole B. Vi havde blot skåret ned i den tid, der var afsat til de enkelte dele. Dette gjorde det sværere at nå, og tiden skulle holdes meget stramt. Vi valgte, at pointene for aktionen først blev givet sammen med afstemningen. På denne måde ønskede vi at skabe noget ekstra spænding.

Med dette overblik over udvikling af designet og øvelserne i undervisningen har vi fremlagt de store linjer for, under hvilke forhold eleverne har bidraget med viden og indgået som medforskere i processen. Vi vil nu beskrive, hvordan vi har indgået i feltet både som facilitatorer og observatører.

2.2.6 Vores rollefordeling i undervisningen

I kraft af at vi har været fire medlemmer i specialegruppen, har vi haft mulighed for at lave en rollefordeling under afvikling af workshoppene, som vi også har givet udtryk for i ovenstående gennemgang. Vi har haft som prioritering at være minimum to facilitatorer til alle workshops, både for at kunne støtte og supplere hinanden undervejs i processen og de enkelte

øvelser. Derudover har vi valgt at lave forskellige former for gruppearbejde, hvor vi har set det som en fordel at have mulighed for at støtte eleverne bedre. Da vi alle har erfaring fra andre kontekster med at facilitere, kunne vi alle facilitere, hvorfor dette er gået på skift. Samtidig er det også en væsentlig pointe, at alle medlemmer har oplevet at være i facilitatorrollen og have en direkte kontakt med eleverne, som vi mener, er særlig gavnlig i behandling af elevernes udtalelser, da vi så får mulighed for at få flere perspektiver til tolkningen af empirien. Samtidig er overvejsen, at eleverne også vil føle sig mere trygge, end hvis den samme person hver gang sad og observerede, da de så ikke får en fornemmelse af denne person.

Vi mener dog også, at det har været en fordel at have en observatør under workshoppene, selvom det ikke er *comme il faut* i aktionsforskningssammenhænge, hvor forskerne, som vi også har gjort, indgår fuldt i feltet. I det nedenstående afsnit vil vi beskrive nærmere, hvilke metodiske overvejelser og antagelser, der ligger til grund for vores valg.

2.3 Indsamling af empiri

I nedenstående afsnit vil vi redegøre for indsamlingen af den empiri, der danner grundlaget for vores analyse. Herunder observationer, interview, lydoptagelser og 'produkter' fra workshoppene.

2.3.1 Observationer

I det følgende vil vi belyse de metodiske overvejelser, der ligger til grund for valget af observation som metodisk praksis i nærværende speciale. Vi vil belyse, hvilken form for observationsstudier vi har arbejdet med, og hvordan denne metodiske tilgang spiller sammen med vores videnskabsteoretiske tilgang. Ofte forbinder man observationsstudier med studier af nonverbal adfærd, hvor det primært handler om at observere, det der kan ses (Kristiansen og Krogstrup, 2008, p.45). Observationsstudier er dog ikke nødvendigvis begrænset til at være observationer af nonverbal adfærd, og observationer bliver således ofte bragt i spil "*(...) som en integreret del af en mere kompleks metodisk praksis og derved smelte sammen med andre metoder*" (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p.45). Der findes mange tilgange til observationsstudier, ligesom der findes forskellige former for observationsstudier (ibid.). Kristiansen og Krogstrup skelner blandt andet mellem *deltagende* og *ikke-deltagende* observationer. I observationsstudier, hvor man som forsker ikke selv er deltagende, bliver de observerede aktører

ofte betragtet som objekter, der kan og må observeres 'udefra'. I modsætning hertil står deltagende observationer, hvor man betragter aktørerne, som subjekter, hvor sociale fænomener skal forstås 'indefra' (ibid., p.54). I kraft af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt anser vi ligeledes de unge som subjekter, som kan og bør forstås 'indefra', hvorfor den deltagende form for observationer vil være genstand for yderligere udfoldelse nedenfor.

2.3.1.1 Deltagende observationer

Graden af deltagelse i det felt, der observeres, afhænger af, hvor længe man opholder sig i det undersøgte felt, samt hvor sammenhængende tiden i feltet er. *Total* deltagelse fordrer, at man opholder sig i feltet over en længere og sammenhængende periode. I den *partielle* deltagelse, observeres feltet i sine naturlige omgivelser over kortere tid, og det er kun dele af aktiviteten, der observeres (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p.54). Da vi kun observerer eleverne i de workshops, vi udvikler og afholder, vil der således være tale om en partiel deltagelse. For begge tilgange gør det sig gældende, at observationsstudier ofte er forbundet med en række videnskabsteoretiske problemstillinger, der skaber bestemte præmisser for at deltage som observatør i et felt.

Kvalitative metoder og herunder observationsstudier har ofte været genstand for en kritik, hvor kernen er en diskussion af kvalitative metoders *objektivitet* (ibid., p.71). Kritikken går på, at man som forsker ikke kan undgå at påvirke det felt, man observerer i blot ved at være til stede i feltet. I forlængelse heraf lyder kritikken på, at man som forsker altid "*vil besidde subjektive relevanskriterier*" (Kristiansen og Krogstrup, 2008, p.71), og derved er det uundgåeligt, at forskerens forforståelser vil påvirke undersøgelsens resultater. Denne problemstilling rejser således et dilemma, der handler om, hvorvidt det er muligt at deltage og forske på samme tid, og hvad relationen til feltet gør, for den viden, der kan produceres. I relation til vores videnskabsteoretiske afsæt, mener vi, det er uundgåeligt som forsker at bruge sine forforståelser og normative hensigter, hvorfor det er et argument for at arbejde aktivt med disse forforståelser og være sig dem bevidste.

En balance mellem nærhed og distance er ét bud på, hvordan man i praksis kan håndtere dette dilemma. En balance, der kan opnås ved at indtage en position som *den fremmede* (ibid., p.72). En sådan position betyder at:

Han [observatøren red.] er begrænset inden for en bestemt rumlig sfære – eller inden for en gruppe, hvis grænser er analoge med rumlige grænser – men hans position påvirkes grundlæggende af den kendsgerning, at han ikke fra begyndelsen hører til i den, og at dette tilfører den kvalitet, som ikke er og ikke kan være oprindeligt kendetegnende for denne sfære. (Simmel 1972, p.143 i Kristiansen & Krogstrup, 1999, p.73)

Der bliver således ikke etableret venskaber eller nære relationer, og man bør, som forsker, ikke være særligt interesseret i enkelte personer. Endvidere vil den fremmede ikke være underlagt de samme normer og værdier, som de observerede er påvirket af, og hun vil møde feltet med en interesse i at deltage, men ikke en fuldstændig *overgivelse* til de præmisser, der gør sig gældende i feltet, altså en balance mellem nærhed og distance. (Kristiansen og Krogstrup, 2008, p.73)

Kritikere vil mene, at deltagende observationer ikke er muligt, idet det kræver, at man som forsker skal indtage så forskellige positioner i observationsprocessen. Denne kritik beror på en antagelse om, at selvet er udeleligt og et afgrænset hele. Det kan dog kritiseres for ikke at anerkende selvet som værende inkonsistent og sammensat. Antropologen Vibeke Steffen argumenterer for denne opfattelse af selvet og beskriver i forlængelse heraf, hvordan hun mener, at det er de færreste forskere, der lader sig rive med i en sådan grad, at de mister bevidstheden om deres faglige selv (ibid.). Steffen argumenterer for, at mennesker kan rumme forskellige roller eller identiteter uden, at man nødvendigvis forfalder til at udelukke én af identiteterne. Det, at påtage sig forskellige identiteter - observatør og deltager - betyder altså ikke nødvendigvis, at den ene rolle udelukker den anden (ibid., p.75). Samtidig oplever vi det som en force, at vi indgår i en social relation til eleverne, hvor det ikke er hensigtsmæssigt ikke at bruge vores personlige og normative afsæt, tværtimod, og som tidligere pointeret, være bevidste om dette.

Når vi har været i felten, har vi fungeret som deltagende observatører, både når vi har faciliteret og observeret. Som facilitator har der været en større grad af deltagelse end af observation, hvorfor den udviklede empiri fra facilitatorens side har bestået af efterrefleksioner, som vi vil uddybe i nedenstående afsnit 2.3.1.3. Som observatør har man haft en mere passiv og observerende rolle, men da man for eksempel havde undervist sidste gang, snakkede med eleverne i pausen eller stillede uddybende spørgsmål i undervisningen, indgik man ikke kun som klassisk observatør, men også som deltagende observatør. Den mere passive observatør har således haft mulighed for at skrive observationsnoter og se situationen lidt 'udefra', hvor man

som facilitator let overser nogle aspekter af det, der sker, fordi man står i en situation, der kræver, at du handler på det, der sker. Når vi har en mere passiv observatør med i vores undervisning, er det således et forsøg på at opleve gruppen som helhed, hvor det udefra kan være nemmere at observere de normer og værdier, der italesættes i forløbet.

2.3.1.2 Viden og tolkning i observationsstudier

Som deltagende observatør, der interagerer med de observerede, er formålet at observere “(...) *hvordan og hvilken common sense-viden, der omsættes til handling*” (Kristiansen og Krogstrup, 1999, p.77). Når man observerer i et felt, vil det både være de observerede, der har en common sense-viden og observatørerne, der besidder en common sense-viden. Det betyder, at handlinger, der for os som forskere kan forekomme irrationelle, kan for deltagerne forekomme rationelle, idet vores forståelse af verden er forskelligt socialt konstrueret. Forskeren må derfor søge at observere med et fagligt og videnskabeligt funderet udgangspunkt, som bør være gennemgående i hele observationsprocessen (ibid., p.83). Med dette udgangspunkt har vi udarbejdet en observationsguide (jf. bilag 25), hvormed vi både har fokus på, hvad der er muligt at observere uden at facilitere, og hvad observationen bidrager med, der ikke er at indfange i transskriptionen af lydoptagelser. Vi skiftes til at observere i de seks workshops for at undgå, at én af gruppens medlemmer bliver for distanceret fra feltet og med en overbevisning om, at vi har nuancerede forforståelser, der kan bidrage til at have blik for forskellige handlinger og italesættelser.

2.3.1.3 Observationsnoter og efterrefleksioner

Formålet med vores observationer er blandt andet at observere det ikke-italesatte herunder handlinger og common sense. Ved at observere italesættelser og handlinger i relation til den konkrete situation kan man argumentere for, at vi i højere grad kan forstå elevernes mening bag handlingerne og ytringerne. Endvidere vil vi observere, hvordan undervisningsdesignet har fungeret i praksis.

Vi vil derfor bruge observationsnoterne til at belyse, hvorvidt de enkelte teoretisk funderede elementer i workshoppen har fungeret i relation til både teori og hensigt, hvorfor vores facilitering også vil være genstand for observation. Efterrefleksionerne, som facilitatorerne skrev efter workshoppen, skal derfor også forstås som observationsnoter, og de har derfor det samme fokus. Efterrefleksionerne er skrevet efter selve observationen og har en mere refleksiv karakter. De har altså til formål at opfange de tanker og refleksioner, som ikke kan optages på

lyd eller i observationsnoterne, og som ikke er mulige at indfange samtidig, da vi selv faciliterer processen. Efterrefleksionerne bliver skrevet umiddelbart efter hver workshop, hvor de gruppemedlemmer, der har faciliteret workshoppen nedfælder deres umiddelbare tanker og tolkninger ud fra en efterrefleksionsguide, der særligt knytter sig til undervisningsdesignet (jf. bilag 27).

2.3.2 Interview

I forbindelse med afslutningen af de seks workshops har vi valgt at udføre et interview med en af eleverne, der deltog i undervisningen. Dette er valgt for at belyse, hvordan eleven oplevede undervisningen og for at undersøge, hvorvidt undervisningen har formået at indfri de hensigter, der lå bag. Formålet med interviewet er dermed at få indblik i, hvordan eleven har forstået og tillagt aspekter af undervisningen mening, da det er centralt for vores analyse. Her kan interviewet bidrage til at styrke de fund, vi ellers finder i empirien og nuancere disse forståelser. Det havde selvsagt været nærliggende at udføre flere interviews for at få flere elevers perspektiver i spil. Når dette er valgt fra, er det på baggrund af praktiske omstændigheder. På trods af dette mener vi, at vi med vores empiriske materiale har et godt grundlag for at vurdere og analysere læringsprocessen, hvorfor interviews skulle bidrage med nuanceringer.

Vi valgte at lave et semi-struktureret interview, da vi ønsker at efterlade plads til, at informanten kan bringe nye perspektiver i spil, som vi ikke havde for øje (Kvale, 2003, p.107). Samtidig er det vigtigt, at formålet med interviewet er klart defineret på forhånd, hvorfor vi udarbejdede en interviewguide, der fungerede til at holde fokus på interviewets formål (Brinkmann og Tanggaard, 2015, p.38). Spørgsmålene i interviewguiden er udarbejdet med udgangspunkt i arbejdsspørgsmålene, og vi spørger blandt andet ind til, hvilke muligheder for deltagelse i demokratiske aktiviteter eleven oplever som mulige. Vi spørger endvidere ind til elevens oplevelse af de enkelte workshops samt det samlede forløb. Interviewet blev gennemført af én af gruppens medlemmer og optaget på lyd for derefter at blive transskriberet (se interviewguide i bilag 26 og transskribering af interview bilag 22).

2.3.3 Lyd

For at få så direkte information som muligt vælger vi at lave lydoptagelser fra alle seks workshops. På den måde kan vi sikre, at vi i analysen kan belyse relativt præcise udtalelser, som eleverne har gjort i løbet af undervisningsforløbet. Lydoptagelserne vil foregå på den måde, at vi har to-fire telefoner, der optager til alle workshops. Det giver mulighed for at optage

flere grupper, når der er gruppearbejde. Det betyder selvfølgelig, at vi ikke kan få alt optaget på lyd, hvor det er en styrke, at vi har valgt at supplere vores lydoptagelser med observationer og efterrefleksioner. Det giver nogle umiddelbare udfordringer at optage lyd, når der er mange informanter, som blandt andet er, at det kan være svært at skelne mellem hvem, der siger hvad. Så vidt muligt vil vi i transskriptionen forsøge at gøre klart, når forskellige elever siger noget, således at vi bedre kan forstå forløbet i en dialog. Samtidig har det ikke de store konsekvenser, at vi ikke kan forbinde enkelte udtalelser med hinanden, da vi ikke er interesserede i de enkelte elever, men i dialogerne og gruppen som helhed.

2.3.4 Produkter fra workshops

I løbet af de seks workshops vil vi sammen med eleverne producere en række produkter og materialer, der er afledt af de enkelte øvelser i form af flipcharts, post-its og løsark. Det vil både være fra gruppearbejde, brainstormer og individuelle øvelser. Vi vil altså generere en del empiri, som er direkte informationer, som er blevet skrevet direkte ind i et dokument. Denne empiri kan bidrage til at forstå fortolkninger i analysen i relation til den konkrete situation. Derudover har de også været til gavn ved at tage pointer fra de første workshop videre til udviklingen af workshop to og tre. Herudover vil elevernes besvarelser på spørgsmål vedrørende indhold og facilitering bidrage til at videreudvikle workshoppene i løbet af processen. De vil således blive inddraget i en løbende analytisk proces for at sikre, at eleverne er medbestemmende i forbindelse med udviklingen af undervisningen.

2.4 Behandling af empiri

I følgende afsnit vil vi redegøre for behandlingen af den indsamlede empiri for på den måde at gøre det tydeligt, hvordan vi har opnået den viden, vi har, og hvordan vi kan bruge det i specialet.

2.4.1 Transskription

Vi har valgt at transskribere vores optagede lyd for på den måde lettere at få adgang til citater og kunne bruge empirien direkte i specialet. Vi foretager en relativ simpel transskription af både workshops og interview, hvor vi ikke transskriberer eksempelvis toneleje, stemmevolumen med videre. Vi fokuserer i stedet på at fastholde meningsindholdet i elevernes udtalelser. Transskriberingen af lydoptagelser og interview blev fordelt mellem specialegruppens fire

medlemmer, hvorved vi ikke nødvendigvis transskriberer lydoptagelser, hvor vi selv faciliterer eller interviewer. Brinkmann og Tanggaard argumenterer for, at man med fordel kan transskribere optagelserne fra den facilitering, man selv har udført. Fordelen er, at det er lettere at genkende udtalelser, når man selv har været interviewer eller facilitator (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p.43). Idet vi producerer en forholdsvis stor mængde empiri, kan vi dog se en fordel i, at vi fordeler transskriberingsopgaven således, at de, der eksempelvis ikke var med på den første workshop, transskriberer lydoptagelser fra netop den workshop. Dette, mener vi, kan give en bedre forståelse for det samlede workshopforløb, og derved bliver det ikke lige så centralt, at alle gruppens medlemmer er til stede i samtlige workshops.

At transskribere lydoptagelserne er for os en del af den analytiske proces, hvor det er uundgåeligt at forholde sig til, hvad der bliver sagt. Dermed ser vi endnu et argument for, at det kan give en bedre forståelse for vores empiriske materiale, når vi transskriberer lydoptagelser fra workshops, man ikke selv har faciliteret eller været en del af.

Transskribering af det talte sprog indbefatter en form for oversættelse, en fastfrysning af det levende sprog. Der er endvidere nogle kendetegn ved det talte sprog, som ikke umiddelbart lader sig transskribere. Det kan eksempelvis være ironi, kropssprog og stemmeføring. (Ibid.) Disse fænomener vil vi derfor forsøge at indfange ved at observere, ligesom vi i transskriptionen har skrevet, når der for eksempel blev grint.

2.4.2 Tematisering

Som en del af vores analysearbejde har vi valgt at behandle vores transskriptioner i kodningssprogrammet Nvivo, hvor vi har tematiseret alt empiri. Dette har vi gjort for at skabe overblik over det empiriske materiale. Vi har både tematiseret ud fra teoretiske begreber og ud fra vores arbejdsspørgsmål, hvormed vi har til hensigt at få blik for det empiri, der understøtter det teoretiske afsæt, men også tilføjer nye perspektiver i kraft af arbejdsspørgsmålenes bredde. Det er ligeledes en hjælp til at danne sig overblik over, hvor fremtrædende et givent fænomen er. Vi har udvalgt de centrale teoretiske begreber, som er blevet kortlagt i de respektive teori-afsnit. Tematiseringerne, som vi har bearbejdet vores transskriptioner med, er dermed som følger.

Freire	Mezirow	Ungdomsteori
Generative tematikker Lærer-elev-forhold Undertrykkelse	Kritisk refleksion Meningsperspektiver Perspektivskifte	Præstationsorientering Ansvarliggørelse
Lewin	Rollespilteori	Arbejdsspørgsmål
Gruppebeslutning Demokratisk atmosfære Kulturel ø	Fiktionskontrakt Fejlbarlighed Feedbackmekanisme	Barrierer Hvad de unge ønsker indflydelse på Læringsproces

Til nogle af ovenstående koder knytter sig yderligere underkodninger. Det er eksempelvis, når vi har kodet efter Freires begreb om undertrykkelse. Her har det været nødvendigt at have underkoder, der hedder 'frigjort' og 'grænsehandlinger', fordi vi har ønsket at kunne identificere, hvor eleverne kommer med udtalelser, som kan være udtryk for, at de er i en frigørende proces. Dermed bliver underkoderne en hjælp til at adskille udtalelser i, hvad der er udtryk for henholdsvis undertrykkelse og frigørelse. I koden 'generative tematikker' har vi ligeledes haft en række underliggende koder, som er de konkrete generative tematikker, der er identificeret i et analytisk arbejde, der fandt sted mellem den første og anden workshop. Endvidere har der været en del overlap i kodningerne, idet udtalelserne ofte kan knyttes til flere teoretiske begreber i kraft af, at vores teoretiske afsæt ligeledes overlapper hinanden. Derudover kan en enkelt udtalelse også indeholde flere teoretiske forståelser.

2.5 Efter afvikling af workshoppene

Efter at have udviklet, afviklet og behandlet vores empiri er der nogle fund og perspektiver, vi finder relevante at anskueliggøre. Dette relaterer sig både til vores position i felten, bearbejdning af lydfiler og kontekstens betydning.

2.5.1 Kontekstens betydning

En af de første erfaringer, vi gjorde i mødet med efterskolen og undervisningsplanlægningen, var nogle udfordringer i forhold til at nå det, vi havde håbet på. Gentagende gange oplevede vi at komme senere i gang med undervisningen, både fordi deres lærer skulle råbe dem op, eleverne ikke var der til tiden, eller vi ikke var helt klar med materialer, bordopsætning med videre. Vi blev naturligvis bedre til at indordne os under disse forhold og forberede for ek-

sempel flipcharts og andet for at undgå dette. I relation til dette var det også en udfordring af finde balancen mellem at holde os til den planlagte undervisning og lade os 'rive med' af elevernes diskussioner og perspektiver, der ikke direkte relaterede sig til specialets eller workshoppens formål. Her ville det klart være en fordel at have mere tid med eleverne, hvormed det havde været muligt at indgå i flere dialoger med dem.

Dette leder videre til endnu en overvejelse af at indgå i den kontekst, hvori vores undervisningsdesign udspillede sig. Det kunne opleves som fordelagtigt at indgå i efterskolens hverdag, da det ville give en forståelse af den referenceramme og de indforståetheder, eleverne til tider gav udtryk for. Vi fik et lille indblik i dette, da vi inden en af undervisningsgangene spiste frokost sammen med eleverne. I forlængelse heraf kunne det også have været en fordel at have haft en snak med lærerne om, hvordan de normalt har undervisning, og hvilke tematikker og undervisningsforløb, de ellers havde haft. Det kunne også have haft betydning for, at lærerne ville have været mere tilstede i vores undervisningsforløb, hvormed de diskussioner og refleksioner eleverne havde undervejs i større grad havde mulighed for at blive 'samlet op' i anden undervisning. Samtidig ser vi det som en stor fordel, at lærerne ikke var til stede i det meste af undervisningen, da det gav eleverne mulighed for at ytre holdninger om efterskolen, som de gav udtryk for, de ikke ville gøre, hvis der havde været lærere til stede. Eleverne fik på den måde bedre mulighed for at se sig fri af nogle af de positioner og oplevelser, de har erfaret i andre undervisningssammenhænge.

Efter at have indgået i en efterskolekontekst og kontakt til lærerne efterlader det også en oplevelse af vigtigheden for en forventningsafstemning. Det var særlig tydeligt på Skole A, hvor læreren gav udtryk for 'at vi var på samme hold' og derfor skulle dele personlige udtalelser fra eleverne med ham. Her opstod en etisk overvejelse i forhold til, hvad den viden vi producerer sammen med eleverne skal bruges til, og hvem der har adgang til empirien. Vi valgte her ikke at give læreren adgang, fordi vi netop forsøger at skabe et trygt læringsrum, hvor eleverne ikke skal lade sig begrænse af omgivelserne, hvorfor det ikke må have konsekvenser for dem at deltage i workshopen. Dette er særligt med øje for, at eleverne ikke selv direkte har valgt at være en del af vores undervisningsproces, men kun indirekte ved at være elev på efterskolen og den undervisning, der indgår heri.

2.5.2 Udfordringer ved indsamling af empiri

Da vi har valgt at lave lydoptagelser og herefter transskribere, ville det have været en fordel med et større forberedelsesarbejde for at sikre, at elevernes tale blev opfanget - særligt i gruppearbejdet, hvor der naturligt var en del baggrundsstøj. Det har udmundet i, at der er små dele af undervisningen, sporadisk i transskriptionerne, hvor det ikke har været muligt at høre dialogerne. Derudover er en udfordring især i rollespillet, at vi ikke koordinerer, hvor vi placerer lydoptagerne, hvilket skaber noget forvirring under transkriberingsarbejdet, hvor det var svært at skelne de forskellige roller fra hinanden.

En andet fund vi har gjort efter at have transskriberet lydfilerne, er elevernes til tider manglende bevidsthed om, at vi bruger vores telefoner som lydoptagere og på andre tidspunkter retter al opmærksomhed mod denne og mister fokus på gruppearbejdet. Det har blandt andet givet sig til udtryk i, at eleverne har fortalt nogle ret personlige og følsomme beretninger, hvor vi må formode, at de har glemt, at der optages. Vi har valgt ikke bruge dette i analysen, både fordi det ikke er direkte relevant, men også på baggrund af etiske overvejelser.

Vores erfaring med at have én observatør har bidraget med nogle overvejelser i forhold til, hvor meget det giver i relation til gruppearbejde. Det er givet, at en observatør ikke har mulighed for at følge alt gruppearbejde, hvorfor det blev en beslutning i situationen, hvorvidt man fulgte én af grupperne i dybden eller observerede alle grupperne mere sporadisk.

Vi erfarede også, at det kræver både tid og overskud at skrive efterrefleksioner for facilitatorerne, hvilket indimellem var en udfordring, da det som sagt kræver meget at facilitere og 'være på', hvorfor det ikke altid lykkes at lave efterrefleksioner. Hertil var det dog en stor fordel at have en efterrefleksionsguide til hjælp oven på en udfordrende workshop.

2.6 Etiske overvejelser

Vi vil i det følgende afsnit tydeliggøre nogle af de etiske overvejelser, vi har gjort os igennem specialet. Det gør vi, fordi vi som forskere må reflektere over vores egen praksis, og hvilke processer vi har startet med eleverne. Vi vil vise nogle af de overvejelser, der er generelle for forskningsprojekter, men vi vil også have nogle andre overvejelser, der knytter sig direkte til vores rolle som aktionsforskere. Der ligger nogle etiske dilemmaer i at lave aktionsforskning, som det er nødvendigt at have med i forbindelse med undersøgelsen. Vi er for eksempel nødt

til forhindre, at vi med vores forskning påvirker de unge i en retning, de ikke selv er parate til eller ønsker.

Etik er en svær størrelse, og det er ikke muligt at lave retningslinjer, der tager højde for alle de situationer, man kan komme til at stå i. Derfor må man som forsker forholde sig til den specifikke situation og gøre sig etiske overvejelser igennem hele processen. Det vil sige, at man er nødt til at have det med i sine overvejelser, i planlægning, udførelse, efterbearbejdning og udgivelse. Man har som forsker et ansvar for ikke at overskride god etik, og at det ikke kun er hensynet til at lave god metode, men også etikken, der styrer ens arbejde (Thagaard, 2004, p.28). Vi vil nu gennemgå forskellige dele af forskningsarbejdet, som vi mener er relevante etiske fokuspunkter for vores speciale.

2.6.1 Informeret samtykke

En helt central etisk overvejelse, der ligger i al forskning er, at deltagerne skal give et informeret samtykke. Det hænger sammen med, at informanterne til enhver tid har retten til at råde over deres eget liv og kontrollere, hvilken viden de giver ud om sig selv. Det betyder, at de skal vide, hvad formålet med undersøgelsen er, således at de kan vurdere fordele og ulemper ved at deltage. Derudover skal de også vide, at de til enhver tid kan trække sig fra projektet (Thagaard, 2004, p.25). I aktionsforskning kan det være svært at give et fyldestgørende billede af, hvad forskningen kommer til at indeholde fra start til slut, da man hen af vejen ændrer og tilpasser i samarbejdet mellem forsker og deltager. Det er altså svært at have et godt nok overblik, over de forandringer, der kan komme løbende. Man kan give et indtryk af det forløb, man forventer, og så kan man vælge til eller fra på baggrund af dette. Der er forskellige måder, dette kan gribes an. Det kan være alt fra at lave kontrakter til mere flydende aftaler om tilstedeværelse (Tofteng og Husted, 2014, p.134f).

I vores undersøgelsesproces har vi haft dette med i vores tanker. Vi fik kun mulighed for at forske med eleverne, fordi deres lærere har givet os adgang. Vi har således fået informeret samtykke fra lærerne, og på den ene skole giver læreren også udtryk for, at han har spurgt eleverne, om de er interesserede i det. Til eleverne fortalte vi på den første workshop, hvem vi er, og hvad vores formål med at komme var. Vi lagde også stor vægt på at fortælle dem, at vi optog dem, og at deres udtalelser derfor kunne komme med i opgaven. I forhold til at gøre det klart, at de er frie til at forlade projektet til enhver tid, har det været sværere. Vi er kommet som en del af deres undervisning, og det har fra skolens side været forventet, at de deltog

i workshoppene. På den ene skole blev de oven i købet råbt op ved timens begyndelse. Det har helt sikkert været en problematik i forhold til, at de ikke på samme måde havde mulighed for ikke at deltage. En måde vi prøvede at håndtere det, var ved ikke at gå op i, når elever forlod lokalet. Hvis de gik, var det deres eget valg at komme tilbage igen, og vi ville ikke gå ud og finde dem. På den måde var det frit for dem at deltage, men konteksten gjorde, at de lå under for skolens forventning om, at de var der. På den første workshop på Skole A var læreren også til stede, og flere gange prøvede han at presse eleverne til at deltage (jf. bilag 1). Det har også lagt et ekstra pres på, at eleverne skulle deltage på en bestemt måde, og ikke kunne vælge at forlade undervisningen. Vi mener dog, at vi har ladet dette være så frit som vi kunne, og på de efterfølgende gange var læreren ikke i lokalet. Det var hans egen beslutning, men vi havde gjort os klar forinden, at vi ville bede ham om ikke at være til stede, hvis ikke han selv havde fravalgt det. Vi har altså hele tiden haft os for øje, at eleverne ikke skulle presses til at være med i undervisningsforløbet, men har også været klar over, at vi skriver os ind i en skolekontekst, hvor der er nogen forventninger fra skolen, som vi ikke nødvendigvis som forskere helt kan udviske. Vi har dog inden for disse rammer gjort det så frit og efter eget ønske og samtykke, at eleverne deltog.

2.6.2 Fortrolighed

Fortrolighed i forskningsarbejde er i stort omfang synonymt med anonymisering. Det er en måde at sikre, at de pointer, der fremstilles, ikke kan føres tilbage til et enkelt individ. At man ikke udstiller den enkelte (Brinkmann, 2010, p.443). Det er et udtryk for, at informanterne har et krav på, at deres informationer behandles fortroligt, så de ikke kan misbruges eller videreformidles uden deres samtykke. Derfor er det vigtigt, at man skjuler deres personlige oplysninger som fulde navn, adresse, alder og anden personfølsom information. Informanterne har ret til, til enhver tid, at kunne sikre sig at deres identitet holdes hemmelig. (Thagaard, 2004, p.26) Vi har i dette speciale valgt at anonymisere både navnene på eleverne og på skolerne. Det gør vi ud fra en overvejelse om, at vi ikke vil gøre det muligt at føre enkelte udtalelser tilbage til en enkelt elev hverken for eleverne, lærerne eller andre læsere. Vi har søgt at skabe et rum, hvor eleverne kan sige alt og dermed også give udtryk for kritik af forholdene på skolen. Det mener vi ikke, at de skal stå til regnskab for i forhold til skolen eller den enkelte lærer. Det skal være deres eget valg, hvis de ønsker at gå videre med den kritik, de fremfører i workshopen.

Et andet etisk dilemma i forhold til anonymisering er, at informanterne ikke selv må kunne henlede forskellige udsagn og holdninger tilbage til sig selv, da det kan være en ubekvem sandhed, hvad der fremkommer i analysen om dem. Forskeren lægger et syn på informanten, som det ikke er sikkert, at informanten kan eller vil acceptere (ibid., p.209). Det er vores overbevisning, at det forholder sig lidt anderledes, når man udfører aktionsforskning. Her er informanterne medforskere, og de har derfor også et ejerskab over det, der kommer ud af processen. Det kan derfor være mindre vigtigt, at man ikke kan genkende sig selv, da man må eje den forandring, der er sket gennem forløbet. Når vi alligevel vælger at anonymisere deres navne, er det derfor kun i forhold til, at de ikke skal tvinges ud i at skulle stå til regnskab over for skolen, lærerne eller hinanden.

2.6.3 Forskningsprojektets konsekvenser

Et aspekt af at lave forskning er, at det har nogle konsekvenser at deltage i det. Det har det både for forskeren, men i meget høj grad også for de enkelte deltagere. Det betyder, at man må have en fundamental respekt for informantens værdier, frihed og mulighed for at bestemme selv. Man må som forsker ikke være med til at øge risikoen for, at ens deltagere kan udsættes for psykiske eller fysiske skader eller belastninger. Når man som informant skal fortælle til en interesseret lytter, forskeren, så kan det lede til, at man opnår nye erkendelser. Disse erkendelser kan både være positive og negative, da det ikke er til at styre, hvilke konsekvenser det har for informanten at opnå en ny selvindsigt eller forståelse af sin omverden. Som forsker kan man stå i en situation, hvor informanten fortæller om meget nære oplevelser, der kan starte nye refleksioner. Det vigtigste at huske i forhold til dette er, at informanterne ikke må stå være værre stillet ved at have deltaget i forskningsprojektet. (Thagaard, 2004, p.28f) Det er også relevant at forstå, hvordan vores rolle som aktionsforskere føjer endnu et lag til det etiske dilemma. Vi har et helt klart sigte med, at vi vil skabe forandring hos de unge i vores workshops. Vi laver netop undervisningsforløbet med det formål, at vi vil få dem til at se sig selv i et nyt lys. Vi vil skabe transformativ læring og bevidstgøre dem om deres egen undertrykkelse. Derfor må vi være ekstra opmærksomme på, at det har nogen konsekvenser for eleverne. Man kan argumentere for, at vi er med til at lægge et pres på eleverne ved, at vi forventer, at de har lyst og er i stand til at deltage mere i demokratiske aktiviteter. Som Svend Brinkmann påpeger, så kan man ikke gå ud fra, at det er “(...) *alle individer og fællesskaber, der ønsker at blive genbeskrevet eller dekonstrueret af en “poetisk aktivist”.*” (Brinkmann, 2010, p.438, hans citationstegn). Man er altså nødt til at være opmærksom på, om man som forsker forsøger at skabe en forandring eller erkendelse, der potentielt er uønsket.

sket, af dem man forsker med. Der ligger i vores tilgang en stor tiltro og tillid til vores informanter om, at de er stabile nok til, at de kan indgå i den forandringsproces, vi ønsker at gå igennem sammen med dem. Det, at vi har villet skabe en meget fri og demokratisk atmosfære i workshoppen, har også præsenteret os for nogle etiske dilemmaer.

På drømmeworkshoppen var vi meget opmærksomme på, at vi ikke ville lukke ned for idéer, og vi italesatte hele vejen igennem til eleverne, at man ikke måtte skyde hinandens idéer ned. Det resulterede i, i en af øvelserne, at der kom nogle kommentarer, der grænsede til at være sexistiske. Det satte os i en svær situation, hvor vi ikke ville skyde deres idéer ned eller trække en grænse, da det ville gå mod det formål, vi havde med workshoppen. Retrospektivt har vi erkendt, at vi nok burde have trukket en grænse, og at den ene pige, der var i gruppen, blev udsat for et psykisk pres, vi ikke kan stå inde for. Det er svært at indse i situationen, men det betyder, at det i fremtiden er noget, vi ville diskutere, hvordan man håndterer, før man udfører workshoppen.

Et andet aspekt af de konsekvenser, der er ved at indgå i et forskningsprojekt, er den måde resultaterne fremstilles efterfølgende. Man må som forsker være meget tydelig i forhold til, hvad der er forskerens tolkning, og hvad der er informantens egen selvforståelse. Informanten taler i en situation, hvor man siger, hvad der falder en ind, og forskeren sidder så efterfølgende og analyserer og konkluderer ud fra dette. Det er forskerens rolle at nuancere og udbrede udsagnene, men man er nødt til at være klar over, hvad der reelt kan tillægges informanten og hvad, der er forskerens holdning og mening. Man har som forsker et ansvar for på den ene side ikke at være for kritisk over for sine informanter, men på den anden side må man heller ikke blive en ukritisk fortæller, der blot ser verden fra informantens perspektiv. Man er som forsker ikke blot fortæller for informanten, men har også et ansvar for at udforske uden at have et mål om at nå frem til et bestemt resultat. Man skal have forståelse for informanten men ikke blindt genfortælle uden kritisk sans (Thagaard, 2004, p.211f). Her stiller vi os også i et etisk dilemma, da vi som kritiske aktionsforskere reelt har taget en side. Vi er af den overbevisning, at de unge ikke opnår den deltagelse og indflydelse, de har potentialet til. Dermed kan man argumentere for, at vi blot bliver fortalere for de unge, når vi præsenterer deres syn på, hvorfor de ikke kan deltage eller opnå indflydelse. Det forsøger vi at omgå ved, at vi er kritiske over for de unges udsagn i analysearbejdet. På den ene side anerkender vi, at når de siger noget, så er det den oplevelse, de har, men på den anden side stiller vi også spørgsmål ved deres gyldighed, og hvilken kontekst man må forstå deres udsagn i.

Vi har også som forskere et makroetisk ansvar for at forstå, hvordan vores forskning kan have en indvirkning på det samfund, den skriver sig ind i. Hvad har det af konsekvenser, at vi præsenterer nogle bestemte resultater? Hvilke interesser støtter projektet? Det er altså et spørgsmål om, hvis agenda et forskningsprojekt taler ind i (Brinkmann, 2010, p.439). Det betyder, at vi er nødt til at anerkende, at vores undersøgelse spiller ind i et større samfundsmæssigt magtspil, hvor vores fund kan være med til at rykke beslutninger i den ene eller anden retning. Vi er derfor meget bevidste om, at vores sympati ligger hos de unge. Vi taler deres sag, men uden at blive ukritiske fortalere. Når vi præsenterer vores konklusioner, er vi fokuserede på, at de unge har potentialet for at deltage mere, og at det vil være en styrke i samfundet at få dem mere på banen. Vi ønsker altså at give et billede af, hvordan samfundet kan hjælpe de unge til at fungere bedre og have lyst til at deltage. Vi er altså bevidste om vores position i magtspillet. Det er i direkte forlængelse af vores normative tilgang, og vi er klar over, at det betyder, at vi er nødt til at vise, at vi ikke blot blindt forsvarer de unge, men at vi aktivt overvejer, hvad det betyder for de konklusioner, der kommer ud af specialet.

2.6.4 Kritisk vurdering af arbejdet

En måde at tage højde for, at vi er normative er ved, at vi sørger for at være gennemsigtige i vores arbejde, og at vi stiller det til rådighed for kritisk vurdering. Det vil sige at:

(...) gøre forskningsresultater tilgængelige for offentligheden samt redegøre for anvendte metoder, materialer og analyser, således at offentligheden og kolleger har mulighed for kritisk vurdering af arbejdet. (Tofteng og Husted, 2014, p.135)

Det hænger sammen med den forskningspraksis, der ligger i peer-reviewet. Man skal sætte sine resultater til kritisk skue på en måde, hvor det er tydeligt, hvordan man drager sine slutninger, og hvordan ens metoder har styret de fund, man har gjort sig (ibid.). Vi har i dette speciale været os bevidste om, at vi må leve op til denne gennemsigtighed. Det kan ses i, at vi beskriver vores metode grundigt, og hele tiden forholder os til, at det er med til at styre vores fokus. Specialet skal igennem en bedømmelsesproces i kraft af, at det skal eksamineres. På denne måde kommer det under peer review. I specialet har vi hele tiden søgt at lade vores argumenter og slutninger være tydelige, for på denne måde at give det mest gennemsigtige billede af processen og argumentationsrækkerne.

Vi har i ovenstående kapitel redegjort for vores valg af videnskabsteoretiske ståsted, metodiske valg samt de konsekvenser og overvejelser, der har indflydelse på vores speciale, og som

vi derfor må være os bevidste om. Dette for at sikre en gennemsigtighed i specialet, så det er tydeligt, hvad vi har gjort for at opnå den viden, som vi gør, og hvilke overvejelser, der har ligget bag. Dette vil lede videre til en redegørelse for vores teoretiske afsæt.

Kapitel 3 - Teori

I det følgende kapitel vil vi redegøre for vores teoretiske afsæt. Som beskrevet er vores valg af teoretikere: Kurt Lewin, Paulo Freire og Jack Mezirow. Derudover supplerer vi med ungdomsteori samt læringsrollespilsteori. De vil blive præsenteret i denne rækkefølge, hvorefter der følger et afsnit om, hvordan teorierne spiller sammen. Slutteligt præsenterer vi vores samlede teoretiske afsæt.

3.1 Kurt Lewin og det demokratiserende laboratorium

Vi vil i det følgende redegøre for nogle af de centrale begreber i Kurt Lewins forskning, da det er nogle af de grundtanker, der er afsæt for udvikling af vores undervisningsdesign. I dette afsnit præsenterer vi Lewins forståelse af subjektet og dets placering i en social kontekst. Vi vil tydeliggøre, hvad det indebærer af begreber, hvordan de bidrager til udviklingen af et undervisningsforløb og derefter beskrive, hvilke fokuspunkter det medfører i vores analysearbejde. Vi vil først give et kort indblik i, hvem manden bag begreberne var, og i hvilken tid han bedrev sit virke.

3.1.1 Kurt Lewin

I aktionsforskning er det svært at komme uden om Kurt Lewin. Han nævnes ofte som aktionsforskningens fader. Hans arbejde i 1930'erne og 40'erne har banet vejen for mange af de forskningsmetoder, vi i dag kender i aktionsforskning (Nielsen, 2012, p.20). Lewin blev født i Tyskland i 1890. Han emigrerede som tysk jøde i 1933 til USA, hvor han også døde i 1947 (Madsen, 2006, p.217). Lewin levede altså i en tid, der var præget af store omvæltninger og konflikter om, hvordan de enkelte lande og verden skulle indrettes. Det betyder, at han havde et ønske om at bevæge samfundet i en mere demokratisk retning og dermed adskille sig fra den autoritære form, han så i Europa, mens han udformede sine teorier.

Lewins arbejde var i høj grad præget af den kamp, der stod mellem fascismen og demokratiet. Det betyder, at demokratiske værdier kommer til at gennemsyre hans arbejde (ibid.). Det er hans afsæt for at undersøge, hvordan grupper og sammenhold kan fungere som en kilde til fremdrift. Det er forskningsarbejde, der både søger at forske men i høj grad også at demokratisere. Det betyder, at der i hans arbejde findes begreber, der søger at skabe ligeværdige forhold og rum, hvor alle kan komme til orde og være med til at påvirke både forskning og samfund.

I det følgende præsenterer og redegør vi for de centrale begreber i Lewins arbejde, der er relevante for dette speciales problemstilling.

3.1.2 Barrierer og råderum

Lewin argumenterer for, at individet er styret af indre repræsentationer af omverdenen, og der er et psykologisk felt, der er bestemmende for, hvilke handlinger man kan gøre. Når man arbejder med at ændre dette felt, kan man dermed forandre den enkeltes handlerum ved målettet at belyse, hvor man som individ er hæmmet af feltets struktur (Madsen, 2006, p.221ff). Lewin kalder dette for *barrierer*, der er med til at begrænse individets råderum, hvilket vil blive belyst i det følgende.

Når Lewin forstår individet som indlejret i et psykologisk felt, vil der i dette felt være grænsedragninger. Nogle af disse grænsedragninger har form af barrierer, der er med til at låse personen fast og dermed begrænse det råderum, man har. Det hæmmer personens frie bevægelighed, en bevægelighed Lewin ser som et helt centralt element i demokratiet (ibid.). Disse barrierer kan have forskellige former. Benedicte Madsen, lektor emeritus ved institut for psykologi på Aarhus Universitet, forklarer de forskellige barrierer således:

Nogle barrierer hænger sammen med personens egne begrænsninger i henseende til egenskaber og ressourcer. Andre stammer fra vedkommendes mere eller mindre realistiske oplevelse af begrænsninger i den fysiske verden. Atter andre skyldes de dele af den sociale omverdens påbud og forbud – Lewin taler om sociale induktioner – som personen har taget til sig. (Madsen, 2006, p.224)

Det vil altså sige, at feltet er med til at definere, hvad man kan, og hvad man ikke kan gøre. På baggrund af nogle mere eller mindre klare og faste rammer. Det betyder, at det er menneskets vilje, der er med til at definere, hvordan man handler samtidig med, at det sker i et råderum, der er styret af de barrierer, der er med til at drage grænser mellem det mulige og det umulige. Når en person står over for et valg eller en handling, så er det de repræsentationer og den sammenhæng, man selv har skabt, der bestemmer, hvordan man ser sit råderum. Det råderum kan i større eller mindre grad stemme overens med realiteterne. Det er ikke de person-uafhængige realiteter, der bestemmer, hvad man ser som muligt, men den oplevelse man har af sine handlemuligheder. Der er altså tale om et oplevet råderum, der afgrænses af de barrierer, der gør det umuligt for individet at se andre veje eller fortolkninger (ibid., p.224ff).

I vores læsning af Lewins forståelse af indre repræsentationer af verden samt barrierer betyder det, at man som individ ikke er i stand til at se omverdenen som den måske reelt er men, at vi skaber en indre verden, der styrer vores handlinger og meninger. Dermed er det nødvendigt at arbejde med, hvordan disse repræsentationer kan blødes op og ses for individet som noget, der er muligt at ændre på. Det betyder, at det er nødvendigt at forstå, at demokrati og ens rolle i det, er bundet op i disse repræsentationer. Dermed må vi forstå, hvordan vores elever felt ser ud. Hvilke barrierer der afholder dem fra at se deres muligheder og begrænser, deres demokratiske råderum i hverdagen og i samfundet som et hele.

3.1.3 At lære demokrati – en videnskabelig praksis

En helt central pointe, man finder hos Lewin, er, hvordan demokrati er noget, der skal læres. Det er ikke noget, man kan instrueres til. Lewin siger direkte at: *"Autocracy is imposed upon the individual. Democracy he has to learn"* (Lewin, 1939/1948, p.82). Demokrati er altså ikke noget, man kan pålægge andre. Det skal læres på en bestemt måde. Lewin udlægger det således:

Learning democracy means, first, that the person has to do something himself instead of being passively moved by forces imposed on him. Second, learning democracy means to establish certain likes and dislikes, that is, certain valences, values, and ideologies. Third, learning democracy means to get acquainted with certain techniques, such as those of group decision. (Lewin, 1951, p.76 I Madsen, 2006, p.218)

Demokrati kræver, at man skaber undervisning, der spejler de demokratiske værdier og får den lærende til at tage stilling til egne holdninger og værdier. Demokratisk undervisning kræver derudover, at den lærende udvikler kompetencer for at handle demokratisk. En demokratisk undervisning skaber nye demokratiske repræsentationer, hvorved handlerummet lærende bliver defineret af disse repræsentationer.

I vores undervisningsdesign skal vi derfor sikre et demokratisk læringsrum, hvor eleverne er medbestemmende i forhold til form og indhold for derved at kunne tage ejerskab for undervisningen. Det er derudover vigtigt, at eleverne får mulighed for at tage stilling til forskellige aspekter af demokratiet samt forskellige politiske sager for på den måde at danne egne holdninger og værdier. Sidst men ikke mindst betyder det også, at eleverne skal udvikle handlekompetencer inden for forskellige demokratiske aktiviteter for på den måde at opøve deres demokratiske handlekompetencer.

Når man vil skabe en demokratisk undervisning er det ligeledes relevant at belyse, hvordan et sådant læringsrum bør 'ledes'. Lewins fokus ligger hele tiden på at forstå, hvordan den demokratiske ledelsesstil påvirker den måde en gruppe vil handle som gruppe og individer. Det er relevant for os at forstå dette, da vi i vores workshops optræder som undervisere eller 'ledere', der med vores stil er med til at påvirke vores deltagere.

Lewin har set på tre forskellige former for ledelse; *den autokratiske, laissez-faire og den demokratiske*. Han fokuserer på, hvordan gruppen agerer og samarbejder under hver af disse ledelsesstile. Hans centrale fund i forhold til dette er, at den autokratiske form i langt højere grad skaber konflikter og dominerende adfærd. At der er en langt højere kamp om social status i den autokratiske. Til forskel er der i den demokratiske form tegn på, at man er langt mere ligeværdige og samarbejder på en helt anden måde. (Lewin, 1939/1948, p.78ff.). Det kunne også argumenteres, at det blot er et spørgsmål om, at mindre lederskab leder til mindre konflikt, men det er her Lewin inddrager laissez faire ledelsesstilen. Autokrati og demokrati har ligheder, idet de begge har en form for lederskab, som der ikke findes i laissez faire. Modsat har demokrati og laissez faire også lighedspunkter i den forstand, at de begge giver deltagere frihed, idet deltagerne vil agere ud fra egen motivation snarere end ud fra andres kraftfulde påvirkning. Lewins pointe er, at det ikke er et tab af kontrol og lederskab at gå demokratisk til værks men netop stadig et lederskab. Dermed er det ikke blot et spørgsmål om, at man helt skal lade være med at lede men, at man skal lede og undervise på den rigtige måde (Lewin, 1944, p.196). Grundlaget for at undersøge ledelsesstilen og den atmosfære denne kan skabe, argumenterer Lewin blandt andet for på denne måde:

It is well known that the amount of success a teacher has in the classroom depends not only on her *skill* but to a great extent on the *atmosphere* she creates. This atmosphere is something intangible; it is a property of the social situation as a whole, and might be measured scientifically if approached from this angle. (Lewin, 1939/1948, p.74)

Det er altså et fokus på at forstå, hvordan man som underviser og leder skaber en atmosfære, der fremmer en bestemt gruppedynamik. Det er altså en forståelse af gruppen som mere end blot summen af de individer, den er skabt af. Dermed ønsker Lewin at observere på egenskaberne ved gruppen som hele og ikke på individerne. Det bliver tydeligt i Lewins analyser af de tre ledelsesformer, at han mener, at det er nødvendigt at skabe en atmosfære for, at gruppedynamikken leder til demokratiske borgere. Når man underviser og leder ud fra den demokratiske tilgang, påvirker det deltagernes ageren og samarbejde i en retning, der er præget af

positivt samarbejde uden store konflikter og relationer af dominans og fjendtlighed. En særlig demokratisk atmosfære vil også give de bedste muligheder for at internalisere de værdier, der ligger i den demokratiske tilgang. Man lærer at være demokratisk modsat den dominansposition, man indtager i den autokratiske form, der også påvirker, men i langt højere grad pålægges deltagerne, der indordner sig efter lederen frem for at skabe deres egen vej til at nå et mål. (ibid.). Det er derfor vigtigt, at vi, i vores undervisningsforløb, forstår at skabe et demokratisk rum, hvor vi leder de unge gennem en demokratisk proces.

3.1.4 Laboratoriemetoden

Et af Lewins store bidrag er det, der populært kaldes *laboratoriemetoden*. Det er en metode, der på en og samme tid fokuserer på at demokratisere men med videnskabens værdisæt som rettesnor. Den videnskabelige praksis spejler i sine værdier og tilgang, det Lewin ser som ønskværdigt i demokratiet. Laboratoriemetoden er rettet mod, at deltagerne blot ved at deltage skal opnå nogle kompetencer, der leder til at være gode demokratiske borgere. Det er Lewin, der har taget de første skridt til metoden, men den er senere blevet videreudviklet. Blandt andet kan man argumentere for, at fremtidsværksteder, som de defineres af Robert Jungk i *Håndbog i fremtidsværksteder* (1984), er et eksempel herpå (Madsen, 2006, p.233).

På samme måde er det også muligt at se vores undervisningsforløb som en udvikling af laboratoriemetoden. Vi ønsker at skabe et rum, hvor de unge lærer demokrati gennem undersøgelser af egne handlemuligheder og position i det demokratiske samfund. Benedicte Madsen beskriver formålet med laboratoriemetoden således:

Metoden skulle fungere som en slags genopdragelse til demokrati. Den byggede tillige på videnskabelige principper og var et konkret eksempel på mødepunktet mellem demokratiske og videnskabelige værdier. (Madsen, 2006, p.233)

Laboratoriemetode er altså en sammensmeltning af de demokratiske og de videnskabelige værdier. Det er et helt centralt pædagogisk ideal, at deltagerne lærer og styrker deres evner til at forholde sig objektivt og realistisk til den verden, de er en del af. Det er et rum, hvor det er muligt at reflektere over og undersøge deres sociale virkelighed (ibid., p.233f). Der kan her ses paralleller til Paulo Freires arbejde med brasilianske bønder og den måde, der arbejdes med at flytte folk ud af undertrykkelse. Vi vil senere gå i detaljer med Freires teori.

Laboratoriet er også et sted, hvor man kan sætte spørgsmål ved sin vanetænkning og i forlængelse heraf arbejde med at forstå egne handlinger og tanker. Dette ses også i Jack Mezirows teori om transformativ læring. Hvordan menneskelige handlinger styres af de meningsstrukturer og antagelser, der ligger til grund for disse, altså, at ens vaner findes i ens meningsstruktur (Madsen 2006, p.234). Vi vil udbrede Mezirows teori mere fyldestgørende senere. Med Madsens ord er laboratoriet således et sted, hvor man får muligheden for:

(...) at undersøge og revurdere sine egne værdier og man arbejdede frem mod højere grad af integration, selvindsigt og social forståelse. Noget af det, man havde lært i sin hidtidige tilværelse, antoges at være blevet dysfunktionelt, og på et laboratorium kunne sådanne mekanismer undersøges nærmere, vurderes og sorteres. (Madsen, 2006, p.234)

Når vi arbejder med workshops, er det med det formål at skabe et rum, hvor det er muligt at sætte en lup på elevernes bevæggrunde for at handle. Det er et sted, hvor man kan stoppe op og sætte spørgsmålstegn ved, om man egentlig kan gøre tingene anderledes. Det bliver et sted, hvor man med mere nøgterne briller kan se på, hvordan man selv står i sociale sammenhænge men også i et større helikopterblik se, hvor man står i samfundet, og hvordan man kan agere mere hensigtsmæssigt i dette.

Når vi laver et 'laboratorium', lægger vi således vægt på at skabe et rum, hvor efterskoleeleverne har mulighed for at se på sig selv fra nye perspektiver. Dette gør vi i samspil med Paulo Freire og Jack Mezirows teorier. Vi forsøger at hjælpe eleverne til at reflektere over forskellige aspekter ved deres position i samfundet samt at se deres egne barrierer for deltagelse og indflydelse.

En af fordelene ved at bruge laboratoriemetoden er, dens mulighed for at tage afsæt i en gruppe og for en tid afskære dem fra de ydre kræfter, der kan påvirke deres handlerum. Det er nødvendigt at forstå, at en gruppe ikke kun er påvirket af den gruppedynamik, som laboratoriet finder sted i (Lewin, 1947, p.36f). Lewin forklarer det således:

Sometimes the value system of this face-to-face group conflicts with the values of the larger cultural setting and it is necessary to separate the group from the larger setting. (Lewin, 1947, p.36f)

Han fortsætter:

The effectiveness of camps or workshops in changing ideology or conduct depends in part on the possibility of creating such 'cultural islands' during change. The stronger the accepted subculture of the workshop and the more isolated it is the more it will minimize that type of resistance to change which is based on the relation between the individual and the standards of the larger group. (Lewin, 1947, p.37)

Det Lewin siger her er, at man er nødt til at forstå deltagerne, i vores tilfælde eleverne, som en del af en større gruppe - en større kontekst. De kan ikke se sig fri af også at skulle leve op til nogle standarder her, og dermed bliver deres måde at indgå i undervisningen påvirket af dette. Laboratoriet ønsker at skabe en *kulturel ø* for dermed at minimere påvirkningen fra omverdenen. Vi vil, ved at lave en workshop, eller i Lewins terminologi et laboratorium, skabe en kulturel ø, hvor eleverne ser sig fri af de krav, det større samfund pålægger dem. Laboratoriet skal være ramme for at reflektere over, hvordan de kan nedbryde de barrierer, der må være for indflydelse gennem demokratiske aktiviteter. Et andet centralt element ved Lewins teori er, hvordan man laver forandringer, der ikke blot bliver kortvarige, men rent faktisk rodfæster sig så meget, at det bliver til sociale forandringer, der har en effekt i fremtiden. Det vil vi nu gå mere ind i.

3.1.5 Gruppebeslutninger og varige forandringer

Lewin var i sin forskning også meget fokuseret på den kraft, der ligger i gruppebeslutninger. Det var for ham en central del af demokratiet. I det ligger både en idé om styrken i at være et kollektiv, der tager beslutninger, men også i høj grad, at det er en måde at gøre forandringerne varige. Det er også en anerkendelse af, at beslutningen om at forandre sig er svær ikke at se som en del af en social kontekst. Det betyder, at det er nemmere at arbejde med forandring på gruppeniveau end på individplan, som Lewin siger:

All seem to indicate that it is usually easier to change individuals formed into a group than to change any one of them separately (...) As long as group values are unchanged the individual will resist changes more strongly the farther he is to depart from group standards. If the group standard itself is changed, the resistance which is due to the relation between individual and group standard is eliminated. (Lewin, 1947, p.34)

Det betyder, at individuelle beslutninger er bundet op på den gruppe, man er en del af. Man tager ikke sin beslutning i et vakuum men i en kontekst, hvor man oplever, at der er en standard, man skal leve op til. Lewin kalder for eksempel håndsoprækning for gruppebeslutninger. Det er ikke et spørgsmål om en konsensus afstemning eller flertalsbeslutning. Det er snarere gruppe-faciliterede individuelle beslutninger. Nogle af de ting, der især træder frem, som

styrker ved den gruppebaserede beslutningsproces er for det første graden af deltagerinvolvement. Deltagerne er aktivt inddraget i processen i gruppediskussionerne frem for i den mere passive foredragsform. For det andet er der, som citatet herover også er inde på, et samspil mellem individuelle normer og grupperelaterede normer. De er med til at hindre og befordre ændringer. For det tredje er der i en gruppediskussion en kognitiv berigelse. Der er helt naturligt flere synspunkter, der kan komme til orde, dermed kan man få flere perspektiver, som kan være med til at kvalificere og styrke det fælles fokus. For det fjerde er der et element af offentliggørelse. Når man skal tilkendegive sin villighed til at ændre sig ved håndsoprækning, tager man et individuelt valg i andres nærvær. På denne måde kommer man til at stå til ansvar ikke blot over for sig selv men også over for gruppen (Madsen, 2006, p.226f).

Lewin er i sit arbejde med gruppebeslutninger ikke inde på, at der kan være nogle mere negative sider af at være i en gruppe. Han kommer dog ind på, at gruppens normer påvirker, hvordan man føler, man kan handle, og at en demokratisk atmosfære vil befordre en bestemt samarbejdsform. Det er ikke muligt helt at afskrive, at der også kan være nogle faldgruber ved at arbejde med en gruppe. Det kan være, at nogle deltagere er mindre tilbøjelige til at deltage i en gruppediskussion, fordi de er nervøse for at fremstå dumme. Der er også et element af, at man lader sig påvirke af de andre i gruppen. Lewin ser det som en positiv ting ved at arbejde med grupper, at man kan præge gruppens normer. Man er dog nødt til kritisk at se på, om deltagerne styres for meget af at skulle indgå i en gruppe. Det kan især være relevant i dag, hvor ungdommen i højere grad, end på Lewins tid, lever i en performance- og perfektionskultur, der afholder dem fra fuld deltagelse. Det er spørgsmålet, om det er muligt at skabe en kulturel ø, der er i stand til at afskære den lille gruppe fra normerne fra den større gruppe. Vi kommer mere ind på, hvordan samfundstendenser påvirker ungdomslivet i ungdomsteoriafsnittet.

Gruppebeslutningen kan være med til at skabe en varighed i forandringerne hos individerne. For at forstå dette bedre, må man forstå Lewins forandringsteori. Det han kalder *unfreeze, move, refreeze*. Det er en tanke om, at forandring indeholder tre skridt, der alle er nødvendige for at skabe en forandring, der ikke blot fungerer som en kort ændring for så at vende tilbage til status quo. Lewin argumenterer for, at de fleste forandringer er kortvarige, og det derfor ikke er nok at opnå en ønsket ændring, men man må også sørge for at fastfryse forandringen i den nye virkelighed. (Lewin, 1947, p.34f). Det handler om, at man for at skabe en forandring først må 'optø' de faste vaner, der holder en fast i at handle på en bestemt måde. Det er nød-

vendigt at gøre disse vaner og strukturer opløste således, at det er muligt at flytte sig og ændre på den måde, man handler. Der er altså behov for at skabe forandringen som nye mentale eller sociale vaner. (Madsen, 2006, p.223)

Det er relevant i vores workshop at forholde os til, hvordan de forandringer, vi skaber sammen med de unge, bliver til varige ændringer. Vi må i vores arbejde med eleverne sikre os, at vi er i stand til at fastfryse forandringerne således, at det ikke blot bliver et spørgsmål om, om tre workshops, der har givet mulighed for prøve noget nyt af. En af de måder, man kan arbejde med at fastfryse de nye vaner, er ved at arbejde med gruppebeslutninger. Det er derfor vigtigt at sørge for, at eleverne ikke blot tager individuelle valg men, at de faciliteres af gruppen. Det leder til, at de forpligter sig til forandringen ikke blot over for sig selv men også overfor gruppen.

3.2 Paulo Freire

3.2.1 De undertryktes pædagogik

Den brasilianske pædagog Paulo Freire (1921-1997) er bedst kendt som faderen til bogen *Pedagogy of the Oppressed*, som udkom i 1970 og blev til efter seks års politisk eksil, samt gennem hans pædagogiske arbejde i Brasilien (Freire, 1976, p.9 og Illeris, 2012a, p.255). Bogen handler om undertrykkelse og frigørelse fra selvsamme, og hvordan bevidstgørelse om de samfundsstrukturer, der fastholder en i undertrykkelse, kan være med til at skabe frigørelsen (Illeris og Berri, 2005, p.51). Dette, mener han, bør ske gennem undervisning, hvorfor meget af hans teori handler om, hvad man som underviser skal være opmærksom på for at skabe en frigørende pædagogisk praksis.

Vi har valgt at bruge Freire i vores speciale, da hans teori giver et perspektiv på, hvordan marginaliserede befolkningsgrupper uden politisk indflydelse kan opnå indflydelse på eget liv gennem en demokratiserende og bevidstgørende undervisning. Vi kan således både bruge hans tanker om undertrykkelse og undervisningsdesign. Dette i henholdsvis analysen af de unges oplevelse af deres muligheder for deltagelse i demokratiet samt i udviklingen af vores undervisningsdesign og vurdering af, hvordan dette lykkedes. Derudover er Freires kritiske pædagogiske tanker relevante for vores speciale, da der er mange sammenfald mellem hans syn på undertrykkelse og frigørelse og aktionsforskning. Eksempelvis er den demokratiske

proces kendetegnende for både Freires pædagogik og for aktionsforskningsprocesser. Argumentet for, at man som forsker i en aktionsforskningsproces, må forske med deltagerne er ligeledes inspireret af Freires blik på forskerens rolle (Atweh, Atweh & Dornan, 2002, p.114). Det kritiske aspekt i Freires pædagogik er blandt andet, at han mener, at for at komme ud af sin undertrykkelse må mennesket bevidstgøres om de samfundsmæssige strukturer, der er med til at undertrykke dem (Illeris og Berri, 2005, p.51). Dermed ligger der også en kritik af de samfundsmæssige strukturer, som han mener fastholder undertrykte i deres undertrykkelse, hvorfor vi kan drage paralleller til vores videnskabsteoretiske afsæt.

3.2.2 Uprøvede muligheder

I værket *Håbets pædagogik*, belyses det, hvordan *uprøvede muligheder* er et helt centralt aspekt i Freires frigørende pædagogik. Dog beskrives det ligeledes, at netop dette begrebsunivers ikke har fået meget plads i Freires 'hovedværk', *De undertryktes pædagogik*. Tolkningen af, hvad Freire definerer som uprøvede muligheder, er i *Håbets pædagogik* skrevet af Ana Maria Araújo Freire - Freires kone. Dette vil blive belyst i det følgende afsnit.

Med grænsesituationer refererer Freire til de situationer, hvor vi oplever udfordringer og barrierer i vores liv, som vi er nødt til at overvinde. For Freire er disse grænsesituationer synlige for det bevidste menneske, hvorfor det er et centralt element i Freires teori, at mennesket må bevidstgøres. Freire belyser endvidere, hvordan mennesker opfatter og håndterer disse grænsesituationer forskelligt. Nogle ser dem som en hindring, der ikke kan overkommes, andre ser dem som noget, de ikke vil overkomme og sidst forklarer Freire, at nogle (bevidste) mennesker erkender grænsesituationens eksistens og engagerer sig i at nedbryde barrierene. Sidstnævnte mener Freire, er et udtryk for, at mennesker tilgår grænsesituationen kritisk og forstår grænsesituationen. Den kritiske opfattelse, og forståelsen af grænsesituationer, leder til et ønske om at nedbryde barrierene, og dette sker, ifølge Freire, i et klima af tillid og håb. Når et menneske kæmper for at overkomme en grænsesituation, definerer Freire denne handling, som en *grænsehandling*. Grænsehandlingen, med hvilken man kan nedbryde barrierer, leder til at mennesker føler: "(...) sig mobiliseret til at handle og til at opdage den »uprøvede mulighed«" (Freire, 1994, p.114f). I grænsesituationer findes altså, hvad Freire benævner uprøvede muligheder. Den uprøvede mulighed er noget den utopiske drøm ved eksisterer, og for at nå den uprøvede mulighed, må man praktisere frigørende pædagogik.

Den »uprøvede mulighed« er i virkeligheden en endnu uset ting, endnu ikke klart erkendt og afprøvet, men drømt, og når de, der tænker utopisk, gør den »erkendt og løsrevet«, så ved de, at der ikke er tale om nok en drøm, men at den kan blive til virkelighed. (Freire, 1994, p.215)

De uprøvede muligheder er netop, hvad vi ønsker at nå frem til sammen med eleverne gennem de tre workshops. Elevernes hverdagsproblemer er de barrierer, som Freire mener, eksisterer i grænsesituationerne. Vores workshops vil derfor arbejde med at bevidstgøre eleverne om grænsesituationerne og ved at skabe en utopisk fase i workshoppen, vil vi lade eleverne ”drømme” om de uprøvede muligheder, der ligger hinsides grænsesituationen. Vi ønsker altså, at eleverne skal føle sig mobiliseret til at handle på de barrierer, de oplever i forhold til at agere i demokratiske aktiviteter.

3.2.3 Undertrykkelse og humanisering

I *De undertryktes pædagogik* argumenterer Freire for sit arbejdes berettigelse ved at belyse en frygt for frihed, som han blandt andet har erfaret gennem sit pædagogiske arbejde samt sit arbejde med bevidstgørelsesprocessen (*conscientização*) (Freire, 1976, p.9,14). Freire krediteres også som ophavsmanden til begrebet *empowerment* som Annette Bilfeldt, John Andersen og Michael Søgaard Jørgensen sidestiller med Freires begreb *conscientização* og beskriver det som “(...) *learning to perceive social, political and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality*” (Freire, 2000, p.35 i Bilfeldt, Andersen og Jørgensen, 2012, p.132). (Bilfeldt, Andersen og Jørgensen, 2012, p.132)

Denne frygt for frihed, mener Freire, er roden til vedvarende undertrykkelse. En undertrykkelse som Freires pædagogiske tænkning forsøger at bryde. For at komme ud af undertrykkelse må man blive bevidst om sin undertrykkelse. Det vil sige blive bevidste om, hvordan samfundsmæssige strukturer fastholder dem i undertrykkelse (Freire, 2012, p.256).

For at de undertrykte skal blive i stand til at føre kampen for deres frigørelse, må de erkende undertrykkelsens virkelighed, ikke som en lukket verden, fra hvilken der ikke er nogen udgang, men som grænsesituation, de kan ændre. (Freire, 2012, p.256)

I forlængelse heraf argumenterer Freire for, at denne erkendelse ikke er nok i sig selv - erkendelsen af undertrykkelse er nødvendig men ikke tilstrækkelig. For at opnå frigørelse må de undertrykte betragte erkendelsen af undertrykkelse, som en motiverende kraft til at kæmpe for frigørelse, og først når den undertrykte både erkender undertrykkelsen og kæmper for frigørelse, kan en egentlig frigørelse ske (ibid.).

En del af det at være undertrykt er, at man har indlejret en manglende tro på sig selv. Dette kan komme til udtryk som selv-foragt hos de undertrykte idet de har internaliseret undertrykkernes mening om dem (Freire, 1976, p.36) Strukturerne reproducerer denne forståelse, og de undertrykte handler selv herefter. Det bliver derfor en selvopfyldende profeti (Freire, 2000, p.63f). Dermed er et træk ved undertrykte, at de stræber efter at ligne deres undertrykker, hvorved de selv bliver dem, der undertrykker (Freire, 1976, p.35f). Freire beskriver i forlængelse heraf, hvordan frigørelse ikke handler om at tilpasse sig normen eller assimilere i de gældende strukturer, men derimod handler om, at strukturerne skal ændres således, at de undertrykte bliver en del af samfundet, hvor deres rolle anerkendes (Freire, 2000, p. 74). Endvidere må de undertrykte forstå årsagen til deres undertrykkelse. Dette, mener Freire, er det første skridt i den frigørende undervisning.

To surmount the situation of oppression, people must first critically recognize its causes, so that through transforming action they can create a new situation, one which make possible the pursuit of a fuller humanity. (Freire, 2000, p.47)

Med dette citat understreger Freire både vigtigheden af, at de undertrykte kritisk må søge at forstå årsagen til deres undertrykkelse og det centrale for alle mennesker, nemlig *humanisering*. For Freire er undertrykkelse vejen til dehumanisering, og de undertrykte kan først være hele mennesker, når den frigørende undervisning har skabt humanisering hos dem (ibid.). Denne kamp for humanisering anser Freire for menneskets naturlige opgave. Undervisning må således være frigørende, men for at skabe frigørende undervisning må undertrykkere ligeledes erkende at være undertrykker. For Freire er det essentielt, at denne erkendelse sker for, at undertrykkeren kan kæmpe på de undertryktes side. Men igen er erkendelse ikke tilstrækkeligt. Freire argumenterer for, at solidaritet med de undertrykte fordrer, at undertrykkeren indgår på samme vilkår som de undertrykte (Freire, 2012, p.256f).

Undertrykkeren er først solidarisk med de undertrykte, i det øjeblik han holder op med at betragte de undertrykte som en abstrakt størrelse og ser dem som personer, der er blevet uretfærdigt behandlet, berøvet deres stemme (...) – når han holder op med at gøre fromme, sentimentale og individualistiske gebærder og vover en kærlighedshandling. (Freire, 2012, p.256f)

Det er netop dette menneskesyn, der præger vores tilgang. Vores normative udgangspunkt gør, at vi i et freirsk perspektiv betragter eleverne, i nærværende speciale, som undertrykte, og vi møder dem med, hvad Freire definerer som en kærlighedshandling. Dette perspektiv og syn på de unge som undertrykte bygger på vores tidligere undersøgelse. Her konkluderer vi,

at der er en sammenhæng mellem, at de unge mangler politisk selvtillid og Freires begreb om undertrykkelse. Dette ses ved, at de unge ikke oplever, at de kunne gøre sig gældende i den offentlige debat eller i en skolekontekst. Vi konkluderer således, at arbejdet med deres politiske selvtillid kan føre til, at de kommer ud af deres undertrykkelse (Christiansen, Kristensen, Olsen og Smidt, 2016, p.56).

I undervisningsrummet møder vi altså eleverne som personer, der er *berøvet deres stemme*, som vi mener, skal have en stemme i samfundet, og som personer vi er solidariske med.

Sand solidaritet findes kun i denne kærlighedshandlings overflod, i dens eksistentialitet, i dens praksis (dvs. handling, grundlaget for og udførelsen af teori, aktivitet der sigter mod at ændre samfundsforholdene). (Freire, 2012, p.257)

Mødet med eleverne og forståelsen af læring vil i det nedenstående blive uddybet i forhold til, hvilken forståelse af læring, der er aktuel, når vi søger at frigøre eleverne gennem en bevidstgørelsesproces.

3.2.4 Frigørende undervisning gennem dialog

Dette fokus på undertrykkelse og bevidstgørelse har således en betydning for, hvordan Freire mener frigørende undervisning bør finde sted. Dette kræver et fokus på dialog, der tager afsæt i verden, og som betyder, at eleven - og læreren - kan betragte deres hverdagsudfordringer og verden med et kritisk blik. Et kritisk blik, der skal føre til en ændring af samfundet, og af de strukturer som fastholder den undertrykte og den undertrykkende i deres dehumanisering.

For at forstå hvordan Freire betragter dialog er det essentielt at forstå, hvordan Freire definerer ord, eller rettere de *sande ord*. Sande ord bør, ifølge Freire, indeholde to dimensioner, der er gensidigt afhængige af hinanden: *reflection* og *action*. For at tale et sandt ord, skal begge dimensioner være til stede. Denne forståelse af ordet er relevant i forhold til at forstå, hvad Freire mener, når han argumenterer for, at det at tale om verden er at ændre verden. De to dimensioner *reflection* og *action* er et udtryk for, at en dialog både må indeholde refleksion og handling. Det er således afgørende for dialogen, at handling ikke sker for handlingens skyld men ligeledes, at refleksion ikke står alene uden handling (Freire, 2000., p. 87-89). For Freire må ord således være autentiske, og de skal være i stand til at forandre verden: "*There is no true word that is not at the same time a praxis. Thus To speak a true word is to transform the world*" (Freire 2000, p.87). Og i forlængelse heraf:

Hvis det er ved at tale, at mennesker ændrer verden, ved at navngive den, trænger dialogen sig på som den måde mennesker opnår betydningsfuldhed på som mennesker. (Freire, 1976, p.63)

En anden definition af dialog er for Freire, mødet mellem mennesker, der navngiver verden sammen (Freire, 2000, p.88).

(...) dialogue cannot occur between those who want to name the world and those who do not wish this naming – between those who deny others the right to speak their word and those whose right to speak has been denied them. (Freire, 2000, p.88)

Her argumenterer Freire altså for, at dialog ikke kan ske, hvis en part ikke ønsker at navngive verden. Ej heller kan en dialog opstå, hvis en part ønsker at navngive verden alene (Freire, 1976, p.63). Dialog kræver således, at både den undertrykte og undertrykkeren ønsker en reel dialog. Hvis den undertrykte bliver nægtet at navngive verden, vil hun blive fastholdt i sin undertrykkelse og vice versa. Når Freire taler om at navngive verden eller italesætte verden, ligger det ligeledes implicit, at verden kan forandres, idet den navngives i en reel dialog (Freire, 2000, p.88). For Freire er dialogen, og det at ændre verden gennem dialog, essentielt for menneskets humanisering, ligesom det er nødvendigt for at bryde med undertrykkelsen. Det betyder således, at man i en undervisningskontekst må indgå i en freirsk dialog for at skabe mulighed for, at eleverne kan navngive verden for derved at kunne ændre ved den. Det er altså i samspillet mellem os, som undervisere, og eleverne og eleverne imellem, at dialogen bliver et middel til bevidstgørelse af de unges undertrykkelse. I vores forskningsproces sammen med eleverne og i undervisningen bruger vi aktivt dialog til henholdsvis at forstå og reflektere sammen med de unge, ligesom vi gennem dialog oplever at indgå i demokratiske processer i undervisningens indhold, hvormed dialogen indgår som handlinger, der bidrager til bevidstgørelse af de unges aktuelle situation og undertrykkelse.

3.2.5 Sparrekasseundervisning

Freires tilgang til undervisning beror i høj grad på en kritik af, hvad han definerer som *sparrekasseundervisning* (*the banking concept of education*). For Freire er sparrekasseundervisning kendetegnet ved, at viden betragtes som en gave, læreren giver til eleven. Hermed bliver eleven reduceret til en 'beholder', som mekanisk memorerer viden og repeterer den (Freire, 2000, p.72). Denne undertrykkelse efterlader eleverne med et indtryk af at være uvidende og af, at lærerne må være de vidende.

Ved at give andre det indtryk at de er absolut uvidende, hvad der er et karakteristisk træk ved undertrykkelsens ideologi, berøves undervisning og viden karakteren af at være en forskningsproces. (Freire, 1976, p.45)

Freire argumenterer for, at sparekasseundervisning har en foredragende karakter, hvor læreren er det foredragende subjekt, og eleven er det tålmodigt lyttende objekt. Dette skaber en livløs og statisk undervisning, hvor læreren taler om en forudsigelig og statisk virkelighed, der ikke lader sig bevæge (ibid., p.44). Når en underviser praktiserer sparekasseundervisning sker en reproduktion af de eksisterende samfundsmæssige strukturer, som i første omgang er dem, der er med til at undertrykke de undertrykte, og underviseren vil skabe en læringssituation, hvor indholdet er fremmed for elevens eksistentielle erfaringer.

Et indhold der er løsrevet fra virkeligheden, afskåret fra den helhed der har skabt det og som kunne give det mening. Ordene er tømt for deres konkrete indhold, udhulet og fremmedgjort, gjort til fremmedgørende ordstrømme. (Freire, 1976, p.44)

Freire problematiserer denne form for undervisning, idet han mener, at den efterlader eleverne som *depositories* (magasiner), og elevernes handlemuligheder begrænser sig til at modtage, memorere og repetere (Freire, 2000, p.72).

Derfor vil vores design netop tage udgangspunkt i, hvad Freire definerer som frigørende undervisning, hvor der skabes rum for, at eleverne ser og oplever nye handlemuligheder. Et rum, hvor vi vil bevidstgøre eleverne om de samfundsmæssige strukturer, som kan spille ind i forhold til deres undertrykkelse.

3.2.6 Problemformulerende undervisning

I kontrast til sparekasseundervisning, står Freires *Problem-posing* eller problemformulerende undervisning. Problemformulerende undervisning er en del af den frigørende proces, hvorved undertrykte kan komme ud af deres undertrykkelse. I sparekasseundervisningen betragtes elever, som tomme beholdere, hvor viden kan fyldes i, som en gave, mens den problemformulerende undervisning søger at skabe undervisningen i et samspil med eleverne. Undervisningen beror således på en tillid til og tro på menneskers *kreative kræfter* (Freire, 2000, p.75).

Når man vil lave problemformulerende undervisning, må man ifølge Freire forkaste idéen om sparekasseundervisning og i stedet betragte mennesker som bevidste væsner – en bevidsthed, der er rettet mod verden. Man må ligeledes inddrage menneskers problemformuleringer i for-

hold til verden. Bevidsthed handler for Freire ikke blot om at være bevidst men også om, at bevidstheden er rettet mod verden og mod sig selv (Freire, 1976, p.53). Endvidere beskriver Freire: “(...)bevidsthed som bevidsthed om bevidstheden” (Freire, 1976, p.53). I den problemformulerende undervisning, mener Freire, at eleverne skal engagere sig i kritisk tænkning, der er rettet mod deres hverdagsproblemer. De må altså være kritiske og bevidste om måden, hvorpå de indgår i verden, for derved at betragte verden – og egne hverdagsproblemer – på en ny måde (Freire, 2000, p.75).

Undervisning må derfor tage udgangspunkt i elevernes og lærernes hverdagsudfordringer for at være problemformulerende. Det problemformulerende aspekt, henviser således til, at indholdet i den problemformulerende undervisning må være koblet til elevernes syn på verden. Dermed er indholdet for undervisningen under konstant forandring og fornyelse. I kraft af elevernes (nye) navngivninger af verden, vil undervisningens indhold således også forandre sig (Freire, 2000, p.109). I praksis betyder det, at indholdet i undervisningen ikke kan planlægges til fulde, inden undervisningen påbegyndes. Indholdet må altså skabes sammen med eleverne og forandres/fornyes i en proces, hvor eleverne når nye erkendelse og dermed italesætter verden på en ny måde.

Problemformulerende undervisning kræver, at hierarkiet mellem lærer og elev udviskes og at læreren er solidarisk med eleverne (Freire, 1976, p.53).

Når Freire taler om dialog, er det helt centralt for ham, at dialogen mellem lærer og elev sker i et ligeværdigt forhold, hvor hierarkiet mellem lærer og elev udviskes. Freire taler i den forbindelse om et ophør af det klassiske lærer-elev forhold, hvor læreren er elevens lærer, og eleven er lærerens elev. Frigørende undervisning åbner således op for, at man som lærer kan lære noget af eleverne, der bliver elev-lærere og at lærere derved bliver lærer-elever (Freire, 1976, p.53f). Dette betyder, at vi, i vores undervisningsdesign, må være opmærksomme på, at vi ikke får reproduceret det hierarki, der allerede findes i klasserummet men til gengæld prøver at gøre op med det.

3.2.7 Generative tematikker

Når Freire taler om, at undervisning må tage udgangspunkt i elevernes hverdag og deres hverdagsudfordringer, er det generative tematikker, der bliver det opsamlende teoretiske begreb. “*We must realize that their view of the world, manifested variously in their action, reflects their situation in the world*” (Freire, 2000, p.96). Generative tematikker er subjektive

tematikker, der kan betragtes som et udtryk for, hvordan eleven ser verden.

We must never merely discourse on the present situation, must never provide the people with programs which have little or nothing to do with their own preoccupations, doubts, hopes, and fears— programs which at times in fact increase the fears of the oppressed consciousness. (Freire, 2000, p.96)

Freire argumenterer her for, at undervisning, der ikke tager afsæt i generative tematikker, kan være med til at fastholde folk i deres undertrykkelse. De generative tematikker er de udfordringer, problemer eller håb, som fylder i de undertryktes hverdag. Det er altså tematikker kun eleverne selv kan være 'eksperter' på. Derfor bliver det et springende punkt, at de generative tematikker først og fremmest må undersøges via dialog (Freire, 2000, p.96).

I forlængelse heraf argumenterer Freire for, at de generative tematikker skal re-introduceres i dialogen for at navngive verden på en ny måde og dermed ændre verden (Freire, 2000, p.104).

I undersøgelsen af de generative tematikker dukker Freires bevidsthedsbegreb op igen. Hvis de generative tematikker skal undersøges, må det gøres med en bevidsthed om bevidstheden.

When carried out with a methodology of *Conscientização* the investigation of the generative theme contained in the minimum thematic universe (the generative themes in interaction) thus introduces or begins to introduce women and men to a critical form of thinking about their world. (Freire, 2000, p.104)

På den måde kan undervisning, der tager udgangspunkt i generative tematikker, være med til at skabe kritisk refleksion hos eleverne og dermed give dem mulighed for at ændre verden. Det handler for Freire om at formulere et problem i tematikker, der lægger op til en kritisk diskussion (Freire, 1976, p.102). Undersøgelsen af menneskers generative tematikker må ifølge Freire ikke være en undersøgelse af mennesker men snarere en undersøgelse af deres:

(...) tænkningssprog, hvormed mennesker refererer til virkeligheden, det niveau hvorpå de erkender denne virkelighed, og deres syn på verden, i hvilken de generative temaer befinder sig. (Freire, 1976, p.72)

Man skal således undersøge elevernes generative tematikker ved at undersøge måden, hvorpå de navngiver verden - elevernes italesættelse af deres hverdagsproblemer bliver dermed genstand for undersøgelsen af deres generative tematikker.

Når undervisning skal designes med afsæt i generative tematikker, må disse altså først undersøges. For Freire skal undersøgelsen af de generative tematikker tage udgangspunkt i et møde med eleverne (Freire, 1976, p.87). Her er det centralt for Freire, at mødet er uformelt, og omdrejningspunktet for det første møde er en dialog om målene for undersøgelsen. Dermed bliver vores første skridt i undervisningsdesignet at møde de unge, som vi forsker med, i en dialog om undervisningens og dermed undersøgelsens mål. I den første fase af undersøgelsen af elevernes generative tematikker er det helt centralt, at eleverne er aktivt deltagende. Det betyder, at undervisningen må tage udgangspunkt i, at eleverne kommer aktivt på banen og får italesat de temaer, der optager dem. Tematikkerne præsenteres løbende og diskuteres - her er det vigtigt, at der ikke bringes løsninger i spil. Løsninger skal findes i dialogen mellem lærer og elev (Freire, 1976, p.100). Freire taler endvidere om, at det ikke er alle generative tematikker der bliver direkte italesat, og det er derfor også op til underviseren (den undersøgende) at fortolke og bringe temaer i spil (Freire, 1976, p.88f). Her påpeger Freire, at observationer kan bruges som metodisk greb for at få blik for det usagte - dette er et metodisk greb for nærværende speciale, som det blev belyst i afsnit 2.3.1.

3.3 Jack Mezirow

3.3.1 Transformativ læring

Jack Mezirow (1923-2014) var en amerikansk læringsteoretiker, der havde særlig fokus på voksenlæring. I 1978 indførte han begrebet *Transformative Learning*, der sidenhen har udviklet sig og inspireret praktikere såvel som læringsteoretikere primært i den vestlige verden (Illeris, 2012b, p.156). Transformativ læring har til formål at undersøge og forklare, hvordan mennesker finder mening og handler på baggrund af tidligere erfaringer. Således kan transformativ læring forstås som et bredt begreb, der indebærer “(...) *the process of using prior interpretation to construe a new or revised interpretation and the meaning of ones experience as a guide for future action*” (Mezirow, 2000, p.5). Læring forstås dermed som en proces, der handler om mere end viden og overføring af fakta fra underviser til deltager. Læring sker i relation til sig selv og omverdenen, hvor (kritisk) refleksion er omdrejningspunktet for denne læring. Det handler om at skabe kvalitative ændringer i ens omverdens- og selvforståelse (Illeris, 2013a, p.18). Mezirow arbejder med forskellige begreber, der løbende bliver introduceret i dette afsnit og bliver sat i relation til dette speciales problemstilling. Inden begreberne

præsenteres er det relevant at forstå, hvilken læringstradition og videnskabsteoretisk position Mezirow skriver sig ind i.

3.3.2 Teoretiske rødder

Jack Mezirow skriver, at han primært er inspireret af Paulo Freire, Jürgen Habermas, Oskar Negt og John Dewey. Derfor indskrives Mezirow sig også i en forståelse af læring som en bevidstgørende proces, der skal skabe nye handlemuligheder for de lærende. Læring bliver således både kritisk og politisk, da den forsøger at frigøre og ændre forståelser og handlemuligheder hos de lærende. At udvikle deres selvforståelse og position i samfundet. *“Frigørende uddannelse er en organiseret bestræbelse på at hjælpe den lærende med at udfordre forudindtagelser og handle ud fra nye perspektiver”* (Mezirow, 2012, p.171).

Dette eksemplificerer Mezirow blandt andet, når han henter inspiration fra kvindekampen i USA, hvor kvinder nytænkte deres position i familien og i samfundet fra at være undertrykte til at indgå på lige fod med mændene (Illeris, 2013a, p.47). Mezirow trækker på Oskar Negt, når han beskriver, hvordan processen i transformativ læring i sig selv giver forståelse for deltagerdemokrati, fordi deltagerne er med til at forme processen og reflektere over dem selv i relation til samfundet (Mezirow, 2000, p.28). Mezirow beskriver altså et ønske om at frigøre og bevidstgøre deltagere i samfundet, at ændre negative selvforståelser for at frisætte deltagere med nye perspektiver, der gennem refleksion bidrager til at opleve nye/andre handlemuligheder. Det formulerer Mezirow således:

Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of references (meaning perspectives, habits of mind, mind-set) to make the more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. (Mezirow, 2000, p.7f)

Med disse forståelser og teoretiske rødder læser vi Mezirow som kritisk teoretiker med en stærkt afsæt i konstruktivismens forståelse af kontekstens betydning for skabelsen af mening og perspektiver og i forlængelse heraf forandring.

3.3.4 Transformativ læring og et demokratisk læringsrum

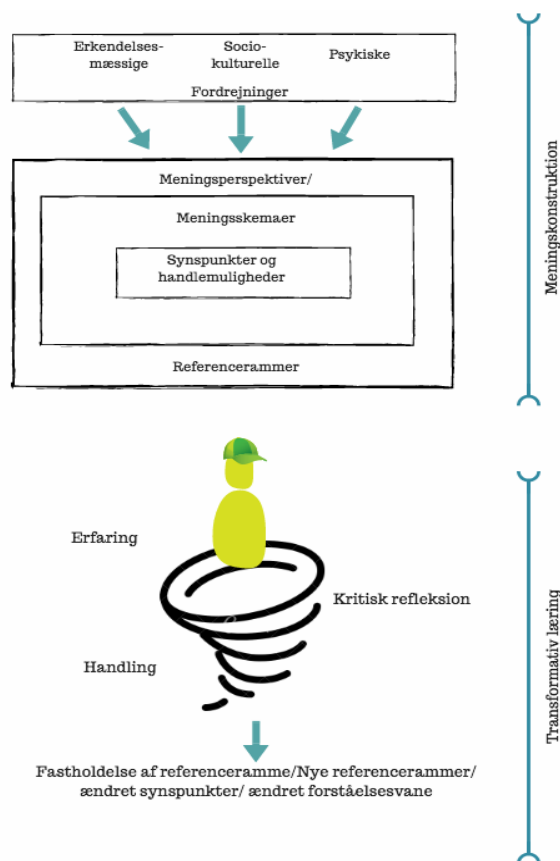
Vi finder Mezirow relevant i dette speciale, fordi han netop beskriver muligheden for at skabe nye forståelser af sig selv gennem transformativ læring. Det bliver muligt at sætte spørgs-

målstegn ved perspektiver og strukturer (sociale, kulturelle og økonomiske), der fremstår som universelle og fastlåste (Mezirow, 2005, p.101). I relation til nærværende speciale, kan vi med disse teoretiske begreber udfordre måden, hvorpå eleverne i vores workshops betragter sig selv som unge, samt hvilke muligheder de oplever at have for at påvirke og deltage i demokratiske aktiviteter. Mezirow giver os nogle begreber og forståelser af elever, lærere og kontekst, der er anvendelig i udviklingen af vores undervisningsdesign med et ønske om skabe transformativ læring hos de unge, hvormed de formår at opleve andre handlingsmuligheder i relation til at deltage og få indflydelse i demokratiske aktiviteter. Mezirow oplever også nødvendigheden af handling i samspil med refleksion, hvilket harmonerer med specialets grundantagelse om, at viden om demokrati ikke er nok for at udvikle samfundsengagement. Mezirow beskriver således, hvad (voksen)læring skal bevirke: *“The goal of adult education is to help realize their potential for becoming more liberated, responsible and autonomous learners”* (Mezirow, 2000, p.30). Vi ser det brugbart i arbejdet med efterskoleelever at arbejde med transformativ læring, fordi unge netop i disse år udvikler en identitet og selvforståelse, der præger deres handlinger fremadrettet. Ligeledes er de gamle nok til at have en nogenlunde stabil identitet, hvor de har forståelse for omgangsformer, relationsmønstre og kan være kritiske overfor egne forforståelser. Dette ses af Mezirow som nødvendigt for at opleve transformativ læring og stille spørgsmålstejn ved egne såvel som andres antagelser (Illeris, 2013b, p.129f).

3.3.5 Centrale begreber og hvordan de spiller sammen

I det følgende vil en gennemgang af Mezirows centrale begreber, der er relevante for dette speciale, præsenteres og sammenhængen mellem de forskellige begreber fremgå. Således bliver denne gennemgang en del af afsættet for den konkrete udvikling af vores undervisningsdesign og for at undersøge hvilke meningsperspektiver og fordrejninger, som de unge giver udtryk for at have. Vi bruger teorien til at undersøge, om designet fungerer i praksis ved at vise, hvornår eleverne oplever at skabe nye meninger og referencerammer, og hvornår de ikke formår at være kritisk reflekterende og dermed ikke opnår transformativ læring.

Figuren nedenfor illustrerer vores læsning og tolkning af Mezirows begreber, og derfor vores afsæt for analysen. Figuren viser henholdsvis processen i meningskonstruktion og transformativ læring og hvad, der påvirker disse processer.



Figur: Egen tilvirkning efter Mezirow.

Udgangspunktet i figuren er individet, der er i centrum for både meningskonstruktion og transformativ læring. Øverste halvdel i figuren viser, hvordan meningsperspektiver samspiller med både meningsskemaer og i forlængelse heraf synspunkter og handlemuligheder. Disse er påvirket af tre forskellige forhold; erkendelsesmæssige, sociokulturelle og psykiske fordrejninger. Den nederste del af figuren illustrerer relationerne mellem begreber i relation til transformativ læring. Individet har nogle erfaringer, der 'udsættes' for kritisk refleksion, hvilket fører til handling. Transformativ læring kan give forskellige læringsoutput. Det kan enten fastholde eksisterende meningsperspektiver, danne nye meningsperspektiver eller ændre synspunkter og forståelsesvaner. Med dette afsæt vil ovenstående begreber blive udfoldet.

3.3.5.1 Meningsskabelse

Mening er et centralt begreb hos Mezirow, fordi det er, mening man som individ altid søger at skabe for at ordne erfaringer og handle. Meninger ordnes i samspil mellem *meningsperspektiver* og *meningsskemaer*. Det er tilsammen de antagelsesstrukturer, der styrer vores fortolkninger. Disse antagelser er både bevidst, og i særdeleshed ubevidst, tilegnet gennem barn- dommens socialisering, kulturelle normer (kulturel assimilation) og værditilskrivninger. Det

er således en form for implicitte regler, der agerer rettesnor i vores hverdag og opleves som selvfølgeligheder for individet (Illeris, 2013a, p.18). Disse implicitte regler bliver således de meningsstrukturer, som nye erfaringer tilføjes mening efter. Meningsperspektiver og meningsskemaer ordner på den måde, hvad vi lærer, og hvordan vi fortolker vores erfaringer og meninger. Det vil sige, de er definerende for vores erfaringshorisont (Mezirow, 2012, p.157ff). Det bliver således referencerammer for nye erfaringer, hvormed det bliver nemmere at have et foruddefineret handlingsspor (den vante måde at handle på). Alle meningsperspektiver indeholder et sæt af meningsskemaer, hvormed meningsskemaer (f.eks. særlig viden, specifikke forestillinger) er lettere at omforme end meningsperspektiverne (Wahlgren m.fl., 2002, p.158).

Refleksion og erfaringer er ligesom hos Dewey centralt hos Mezirow, hvor "*Erfaring forstærker, udvider og raffinerer vores meningsstrukturer ved at forstærke vores forventninger til, hvordan tingene plejer at være*" (Mezirow, 2012, p.159). Refleksion kan derfor give anledning til at vurdere og evaluere antagelser og er en særlig form for bevidst tankeproces. Refleksion kan ske med blik for forskellige dimensioner: *Indholdsrefleksion* (hvad), *procesrefleksion* (hvordan) eller *præmisrefleksion* (hvorfor). Ændringer i meningsskemaer eller meningsperspektiver er således betinget af en eller flere af disse former for refleksion (Wahlgren m.fl., 2002, p.162ff). Men ligesom Dewey mener Mezirow ikke, at refleksion kan skabe transformation alene. Det er nødvendigt, at refleksion sker i tæt relation med handling, der netop skal være genstand for nye erfaringer og meningskonstruktioner (Illeris, 2013a, p.22). Det bliver således vores opgave at undersøge de unges meningsperspektiver ved blandt andet at undersøge, hvilke værditilskrivninger og synspunkter de beskriver i forhold til at være unge og demokratisk deltagende. Derefter er det vores opgave at sikre refleksion hos de unge sådan, at de får mulighed for at vurdere hvorfra disse antagelsesstrukturer er skabt.

3.3.5.2 Kritisk refleksion

Meningsperspektiver og -skemaer bliver i transformativ læring udfordret gennem *kritisk refleksion*. Kritisk refleksion er en kritisk vurdering af vores forudsætninger for vores antagelser, hvor man reflekterer over på hvilket grundlag, man skaber mening og konsekvenser af vores handlinger (Mezirow, 2012, p. 166f).

Kritisk refleksion drejer sig om gyldigheden af selve de præmisser, problemer, grundlæggende rejses eller defineres på. (...) om at udfordre vores etablerede og vanemæssige forventningsmønstre, det vil sige de meningsperspektiver hvorudfra vi har skabt mening i

vores møde med verden, andre og os selv. At sætte spørgsmålstegn ved gyldigheden af et meningsperspektiv, man længe har taget for givet, og som baserer sig på forudsætninger om en selv (...) (Mezirow, 2012, p.166)

Kritisk refleksion har således den egenskab at omforme fordrejninger af antagelser og herved påvirke vores meningsskemaer og i bedste fald meningsperspektiver gennem nye meningskonstruktioner. Fordrejninger kan beskrives som de oplevelser af forhold, der er af betydning for meningsskabelse. Disse fordrejninger er styret af tre forhold, der på forskellig vis påvirker konstruktion af mening. Mezirow inddeler fordrejningerne i:

1) *De erkendelsesmæssige/epistemiske*. Disse er fordrejninger, der opleves som reificerede eller statiske på trods af, at det er socialt nedsatte normer eller forhold. Det er for eksempel, at lovgivning, alder for valgret eller unge som en gruppe uden for politisk indflydelse er forhold, der ikke opleves som mulige at ændre.

2) *De socio-kulturelle/sociolingvistiske*, er de magt- og sociale forhold, der knytter sig til hele samfundsgrupper. Eksempelvis at alle på kontanthjælp er dovne, unge er useriøse, og hvor disse fordomme bliver selvopfyldende profetier eller sætter sig igennem eksempelvis gennem lovgivning (f.eks. stramninger for retten til kontanthjælp).

3) *Psykkiske/psykologiske* fordrejninger er direkte forbundet med det enkelte individ og kan være angst eller traumer fra barndommen, der påvirker ens oplevelse af handlemuligheder gennem livet. Dette forhold bliver typisk bearbejdet i terapeutiske sessioner, hvorfor det ligger udenfor dette speciales formål. (Mezirow, 2012, p.168)

I vores forståelse af fordrejninger kan der være overlap mellem disse forhold, hvorfor det skal ses som en teoretisk forståelse, der ikke kan være så skarpt opdelt i praksis. Det er altså disse fordrejninger, som kritisk refleksion ønsker at sætte spørgsmålstegn ved. Ens overbevisninger, følelser, ideer og forestillinger om, hvad der giver mening. Det er antagelserne, forudsætninger for at fortolke mening, der er i fokus for transformativ læring. Der bliver altså sat spørgsmålstegn ved de præmisser, der går forud for konstruktionen af mening. At opleve transformativ læring er således præget af store omvæltninger både i ens forståelse af sig selv men også i forståelsen af ens omverden. Dette kan naturligvis medføre modstand og er en kompleks proces. Derfor kan denne læringsproces heller ikke være en lineær proces med et fastsat mål for øje - men i stedet en proces hvor læring sker gennem processen og den kritiske

refleksion (Wahlgren m.fl., 2002, p.169).

Den transformative læring består i at blive bevidst om, hvordan og hvorfor de grundlæggende antagelser har påvirket opfattelsen og forståelsen af omverden. (...) Transformativ læring medfører således, at tidligere erfaringer forstås på nye måder i lyset af de reformulerede grundlæggende antagelser. (Wahlgren m.fl., 2002, p.159)

Det bliver muligt med begreber som kritisk refleksion og meningsperspektiver at udfordre gyldigheden af de forudsætninger, der fra tidligere erfaringer og meningskonstruktioner opleves som begrænsende for handling og selvforståelse.

I det afsluttende afsnit omkring Mezirows teori om transformativ læring vil vi vende blikket mod den konkrete praksis og de forhold, der er nødvendige at have in mente for at skabe mulighed for transformation. Dette vedrører både underviserens rolle, elevsynet, metoder og konteksten for undervisning.

3.3.6 Udvikling af et undervisningsdesign

Når der er tale om transformativ læring, giver Mezirow ikke en opskrift på, hvordan et læringsforløb konkret kan se ud. Mezirow beskriver forhold, der er nødvendige at være opmærksom på for, at der kan ske transformativ læring. Med disse forhold for øje kan man som undervisere være bevidste om, under hvilke betingelser der vurderes og skabes mening. Transformativ læring er altså ikke en læring, der på forhånd kan defineres men en individuel proces, hvor deltagerne bliver bevidste om og udfordrer deres etablerede meningsperspektiver og sætter spørgsmålstejn ved de gyldighedskriterier, de tidligere har brugt for at skabe mening i tidligere erfaringer og handlinger. På den måde kan læring bidrage til at bearbejde et eksisterende meningsskema, skabe nye meningsperspektiver, transformere synspunkter eller forståelsesvaner (*habit of minds*). Denne bearbejdning vil derefter føre til nye handlinger (Mezirow, 2005, p.96).

3.3.6.1 Underviserens rolle og elevsyn

Transformativ læring lægger særlig vægt på autentiske relationer mellem underviser og elev, hvor det er nødvendigt med et 'frit rum', hvor der er tillid til hinanden, der er plads til uenighed og gensidig forståelse. Det kræver ligeledes et engagement fra undervisere såvel som fra deltagere for at påvirke den nærværende (samfundsmæssige) situation (Illeris, 2013a, p.25). Som tidligere beskrevet er Mezirow inspireret af Paulo Freires arbejde, hvilket skinner igennem i hans syn på relationen mellem underviser og elev. *“Den succesfulde underviser arbejder sig selv ud af sin position som underviser og bliver en samarbejdende lærende”* (Me-

zirow, 2005, p.94). Det betyder, at eleverne er i centrum, og underviserne skal fungere som facilitatorer, og eleverne således er med til at evaluere og tage beslutninger for undervisningens forløb. På den måde bliver processen en praksiserfaring med, at det er muligt at ændre noget, og der er noget, der er værd at engagere sig i (Illeris, 2013a, p.25f). Dette engagement og samarbejde betyder også at:

Voksenundervisere er aldrig neutrale. De er kulturelle aktivister, (...). Voksenundervisere indoktrinerer ikke (...), i vores kultur skaber de muligheder og fremmer normer, der understøtter friere og engageret deltagelse i diskurser og demokratisk socialt og politisk Liv. (Mezirow, 2005, p.103)

Vi arbejder sammen med de unge, fordi vi er solidariske med dem og har et ønske om, at de skal opnå mere indflydelse i samfundet. Derfor har underviseren også en modelfunktion og fremstår som rollemodel ved at støtte og videregive erfaringer, der blandt andet kan bidrage til inspiration for nye handlinger hos deltagerne, og deltagerne kan opleve en forståelse af at være i andres situation (Illeris, 2013a, p.23;27).

Ud fra ovenstående beskrivelse af underviserrollen bliver det tydeligt, at der er en stor tillid til elevernes egne evner og muligheder for at skabe forandringer og ændrede handlemuligheder. Disse kompetencer skal gennem transformativ læring åbenbares for eleverne gennem bevidstgørelse og kritisk refleksion. Derudover er der både et personligt og et kollektivt sigte i læringen, hvorfor det er vigtigt, at deltagergruppen er trygge ved hinanden, oplever at være i samme situation og kan reflektere over egne og andres antagelser (Mezirow, 2005, p.100).

3.3.6.2 Dialog og kreativitet

Som sagt giver Mezirow ikke direkte metodeanvisninger for, hvordan man sikrer transformativ læring, og Taylor (2009), der har skrevet bøger med Mezirow, gør klart, at meget er op til underviseren i forhold til, hvordan den konkrete praksis udmøntes. Alligevel er der forskellige kerneelementer og forståelser for metode og kontekst, som kommer til udtryk i Mezirows teoriarbejde (Illeris, 2013a, p.23;26). Det vil være afsæt for de konkrete valg af øvelser og metoder i dette speciales undervisningsdesign. I det følgende præsenteres disse forståelser og udvalgte kerneelementer.

Som beskrevet er kritisk refleksion nødvendigt for transformativ læring, og Mezirow ser her dialog (med sig selv og andre) som centralt. Det er således en kollektiv proces, hvor der gennem dialog skal være mulighed for *"(...) at efterprøve og effektivt at handle ift. deres* [andre

deltagere] (og egne) overbevisninger, fortolkninger, værdier, følelser og tænkemåder” (Mezirow, 2005, p.101 & Illeris, 2013a, p.24).

Et andet kerneelement Taylor fremhæver er *forestillingsevne* og som middel til at forstå og opleve andre synspunkter og perspektiver. Det kan ske ved at afprøve eller skabe nye roller, hvor man overskrider de vante forestillinger og antagelser (Mezirow, 2005, p.97f). Dette skal ske gennem kreativitet og følelsesmæssig involvering eksempelvis i form af historiefortælling eller rollespil (Illeris, 2013a, p.27).

Perspektivomdannelse er en proces, der består af at blive kritisk bevidst om, hvordan og hvorfor vores forudindtagelser har påvirket den måde, hvorpå vi oplever, forstår og føler overfor vores omverden, og af at reformulere disse forudindtagelser for at give plads til et mere inkluderende, indsigtfuldt, gennemtrængeligt og integrerende perspektiv, samt af at tage beslutninger eller på anden måde handle på baggrund af disse nye forståelser. (Mezirow, 2012, p.167)

På den måde kan undervisningen skabe forskellige perspektiver, som deltagerne kan skifte imellem. Det er derfor nødvendigt, at man som underviser/facilitator skaber et beskyttet læringsmiljø, hvor samfundets undertrykkende og skæve magtrelationer ophæves til fordel for *det sociale demokrati* (Mezirow, 2005, p.103). Disse perspektivskifte kan føre til perspektivomdannelse og ændrede meningsskemaer ved at reflektere over aktuelle problematikker.

3.3.6.3 Undervisningskontekst

Transformativ læring, kritisk refleksion og perspektivomannelser kræver altså et særlig fokus på den kontekst, undervisningssammenhængen indgår i. Læringsrummet skal give mulighed for at bryde med gængse antagelser, hvorfor det er en forudsætning, at værdier som frihed, tolerance og social retfærdighed er til stede (Mezirow, 2005, p.94). I forlængelse af dette er endnu et kerneelement, at undervisningen skal være udtryk for en demokratisk proces, hvor der er tid og mulighed for at udfordre og omdanne meningsstrukturer i fællesskab med gruppen, hvor betingelserne for at få støtte fra de andre (undervisere og deltagere) er nødvendig for nye (prøve)handling (Illeris, 2013a, p.25 & Wahlgren m.fl., 2002, p.169). Mezirows teoretiske afsæt vil være til inspiration og rettesnor for udvikling af et demokratisk læringsrum, ligesom det giver mulighed for at undersøge de unges antagelser og oplevelser i forhold til at deltage demokratisk.

3.4 Rollespil og læring

Som en del af vores undervisningsdesign vil vi udvikle et læringsrollespil for på den måde at forsøge at skabe nogle andre rammer for eleverne, hvormed de kan eksperimentere med deres deltagelse i demokratiet. Vi ønsker derfor i nedenstående at redegøre for brug af rollespil i læringsprocesser og tager udgangspunkt i Thomas Duus Henriksens (nogen steder blot Thomas Duus) tekster og modeller omhandlende læringsrollespil (2006 & 2006) og Thorkild Hanghøjs undersøgelse af læringsrollespil som en del af samfundsundervisning i gymnasiet (2007 & 2008). Dette afsnit vil derfor, i samarbejde med specialets andre teoretiske forståelser, være udgangspunktet for udviklingen af et rollespil, som bliver en del af undervisningsforløbet på de to efterskoler.

3.4.1 Fejlbarlighed inden for legens magiske cirkel

Et aspekt af læringsrollespil er dets funktion som leg. Når vi spiller, er det en form for leg. På de fleste sprog differentieres, der ikke mellem leg og spil sprogligt, hvilket ses i det engelske *play*, det franske *jeu* og det tyske *spiel*. Det er altså langt hen ad vejen to sider af samme sag. Vi vil derfor også sidestille de to og ikke skelne mellem dem i det følgende. Det er relevant at se på, hvordan det giver læringsrollespillet nogle kvaliteter, der kan bruges til at fremme en bestemt læring samt giver det nogle egenskaber, der kan styrke det som et læringsredskab. For at forstå leg tager vi udgangspunkt i kulturhistorikeren Johan Huizingas hovedværk *Homo Ludens* (1949). Her argumenterer han for at se leg som en kulturel praksis, der har nogle helt bestemte karakteristika, der med til at definere, hvordan det fungerer i samfundet og er en central del af det at lære og interagere som mennesker. Han ser legen som en magisk cirkel med egne regler og betydninger, der er med til at udvikle mennesket som kulturelt væsen.

Huizinga lokaliserer tre karakteristika ved leg, som vi finder relevante at trække frem her. For det første ser han leg som noget frit - det er frihed. Det er frivilligt at være med, og man kan til enhver tid ophæve legen og træde ud af den magiske cirkel. Det kan godt være, at det spolerer legen for de andre, men for individet er det frit for at gå ind på legens præmis. For det andet er legen netop noget, man kan træde ind i. Det er noget andet end det 'virkelige' og 'ordinære' liv. Det er en midlertidig praksis eller sfære med egne præferencer. Det er en opstillet kontekst, hvor man ophæver det, der ellers gælder uden for legen. Det er et sted, hvor man forestiller sig og handler 'bare for sjov'. For det tredje fremhæver Huizinga legens afsondrethed og begrænsning. Legen er tidsbestemt og klart defineret som noget, der foregår

inden for en bestemt kontekst. Det kan altså klart defineres, hvor legen starter og slutter både tidsmæssigt og fysisk (Huizinga, 1944, p.8f).

Det, der er træder frem i disse aspekter ved leg, er dets funktion som noget, der kan afskæres fra den ordinære verden, fra dagligdagen, noget man indvilliger sig i. Det betyder, at legen skaber et rum, hvor man kollektivt godtager nogle nye normer og regler. Det vil sige, at det på den ene side kan sammenkædes med Kurt Lewins tanke om laboratoriemetoden, som en kulturel ø, hvor det er muligt at minimere påvirkningen af de omkringliggende strukturer og dets normer. På den anden side er en af de styrker, vi også ser ved dette, at det skaber et rum, hvor man minimerer konsekvensen af at fejle. Det er noget, vi forestiller os, noget vi laver for sjov. På den måde bliver det muligt i spillet at afprøve nogle handlinger, man ellers ville afholde sig fra. Der er ikke tale om, at man skaber et konsekvensløst rum, hvor alle handlinger blot kan afskrives, som noget vi legede, men det er med til at minimere, de konsekvenser handlingerne har. Dermed kan det arbejde med frygten for at handle, ved netop at skabe en magisk cirkel, hvor fejlbarlighed har konsekvenser i spillet, men mindre uden for spillets sfære.

3.4.2 Læringsrollespil

Spil bliver brugt flittigere og flittigere i uddannelsessammenhænge blandt andet grundet dets underholdningsværdi og dermed bidrag til motivation for læring (Duus Henriksen, 2006, p.1). Læringsrollespil er en af de måder, hvorpå spil kan indgå i undervisning og er den form, som vi vælger at have fokus på og udvikle, da det giver os mulighed for at udvikle elevernes læring gennem et scenarie, hvor de indgår i en demokratisk handling, som de ellers ikke er en del af.

Thorkild Hanghøj definerer læringsrollespil som *”(...) spilfænomener, der er designet ud fra eksplicitte læringsmål, og som kan anvendes til at støtte bestemte læreprocesser”* (Hanghøj, 2007, p.64). Han ser et stort potentiale i at supplere den nuværende faglige tekstbogsundervisning med læringsrollespil for på den måde at udvikle andre kompetencer hos eleverne. Læringsrollespil har, ud fra denne definition, specifikke læringsmål og bruges til at sikre en læringsproces og adskiller sig således fra andre spil ved at være designet for at fremme læring (Duus Henriksen, 2006, p.3). Læringsrollespil giver deltageren mulighed for at *”(...) afprøve og udvikle deres viden gennem eksperimenterende og fagligt relevante scenarier”* (Hanghøj, 2007, p.74f). Gennem denne eksperimenteren og afprøvning opnår deltageren læring gennem

en erfaring med en praksis og refleksionen på baggrund af denne praksis (ibid., p.74).

Denne tilgang til undervisning tager afsæt i en konstruktivistisk forståelse, hvor eleverne gennem erfaringer og refleksion skaber nye erkendelser og dermed ændrer deres konstruktion af mening og sandhed. Det er vigtigt at pointere, at når vi benytter læringsrollespil, så er vi interesseret i det som en vej til læring. Det vil sige, at vi fokuserer mere på den dialog og diskussion, det skaber end på spil-designet i sig selv (Hanghøj, 2008, p.48). Det betyder ikke, at det er irrelevant, hvordan designet fungerer, men det er i relation til, om det skaber de processer, der kan lede til læring, at det bliver relevant.

Vi ønsker altså at bruge læringsrollespil i udviklingen af vores undervisningsdesign, da vi ønsker at skabe et rum for eleverne, hvor de kan eksperimentere med at være en del af en demokratisk handling og proces. Dette vil føre til læring for eleverne gennem refleksion og dialog om demokratiske handlinger, de kan være en del af i deres hverdag.

3.4.3 Kompetenceudviklende

For at sikre læringen i læringsrollespil argumenterer Duus Henriksen for, at man med fordel bruger spil langt mere aktivt ift. spillets faglighed og udnytter det indhold og de mekanismer, spillet som redskab indeholder til at udvikle læring (Duus Henriksen, 2006, p.1). Læringen sker, når eksperimenterende praksis afprøves i en specifik kontekst, og eleverne bringer deres egen viden i spil i praksis og dermed lærer nyt på samme tid (ibid., p.2f). Gennem denne læring kan rollespil således være kompetenceudviklende for deltageren i forhold til at bruge det tillærte i andre situationer, hvor den samme kompetence kan komme i spil. Et eksempel, som Hanghøj bruger, er, at eleverne i det rollespil, han undersøger, skal formidle en politik mundtligt. Denne kompetence inden for mundtlig formidling kan bruges i andre situationer i fremtiden såsom eksamener (Hanghøj, 2007, p.71).

Vi vil dog gerne stille spørgsmålstejn ved, om spillet kræver af deltagerne, at de allerede besidder de kompetencer, som de skal bruge i spillet for at deltage. Altså at hvis man i rollespillet opøver mundtlig formidling, så fordrer det også, at deltageren allerede har evnen til at tale nogenlunde flydende foran andre for, at deltageren deltager så aktivt i spillet, som spillet kræver. Og kun ved at deltage aktivt i spillet kan du forbedre dine kompetencer inden for mundtlig formidling. Det vil sige, at spillet stiller krav, der kan være med til at udelukke nogen fra at deltage optimalt, hvilket betyder, at vi, i undervisningsdesignet, skal være bevidste om, hvad vi forventer af elevernes deltagelse.

Hanghøj argumenterer for, at den simulerede praksis, som læringsrollespillet er, kan bruges både til at engagere eleverne i faglige læringsmål, kan udvikle deres kommunikative evner og skabe faglig refleksion, hvilket alt sammen medfører læring (ibid., p.59). Det kan således bruges til at udvikle kompetencer, som man ikke normalt kan udvikle ved at læse i bøger, da det giver mulighed for at deltage og reflektere på scenarier (ibid., p.59f). Disse scenarier ser han som essentielle i alle fag og kalder det at kunne ”(...) *forestille sig, handle gennem og reflektere over mulige udfald af faglige scenarier*” (Hanghøj, 2007, p.62). for *scenariekompetence*. Et begreb han bruger analytisk til at beskrive de vigtigste betydningsprocesser i spillet for at gøre det tydeligt, hvordan spil anvendes som en læringsressource. Scenarier i rollespil er eksplicitte, hvilket betyder, at eleverne kan forestille sig deres handlingers konsekvenser og derefter handle og vurdere på dette. Hanghøj pointerer, at denne scenariekompetence er vigtig, da eleverne får brug for denne i fremtidige situationer såsom videregående uddannelse og arbejdsliv. Rollespil kan altså bruges til at træne denne vigtige kompetence hos eleverne (ibid., p.63).

Scenariekompetence er altså evnen til at forestille sig og reflektere over, hvad konsekvenserne af handlinger er. Rollespillet træner altså eleverne i denne kompetence og gør det tydeligt, hvad det er på spil. I vores rollespil betyder det, at vi træner elevernes scenariekompetence i relation til demokratiet, og eleverne derfor trænes i at se, hvilke handlemuligheder de har fra deres position i demokratiet samt vurdere konsekvenserne og udfaldet af disse handlinger. Dette er vigtigt for, at de kan se sig selv handle, tage velovervejede valg og få indflydelse i demokratiet i fremtiden.

En præmis der gør sig gældende, i et rollespil, er, at deltagerne bliver bedt om at spille en rolle ved at kombinere deres egen personlighed med et karakteroplæg, der udleveres til deltagerne (Hanghøj, 2007, p.66f). Denne rolle performs tit forskelligt, fordi det er afhængigt af deltagerens egne holdninger og tidligere erfaringer (Duus, 2006, p.264 & Hanghøj, 2007, p.69). Disse forskellige fortolkninger af et karakteroplæg betyder, at man som spildesigner ikke på forhånd kan definere, hvad slutproduktet er, da deltagerne i høj grad selv er med til at definere det. Dette lægger sig i forlængelse af Freires forståelse af frigørende pædagogik, hvor den lærende selv definerer indholdet gennem generative tematikker. Underviseren er derfor langt mere faciliterende end i mange andre læringsprocesser, hvilket igen betyder, at læringsrollespil er både strukturerede og velforberedte men har en åben struktur, der gør det

muligt, at nye og overraskende drejninger sker (Hanghøj, 2007, p.66f). Det er dog samtidig muligt for spildesigneren at skabe individuelle oplevelser for deltagerne og på den måde, i en eller anden grad, at styre, hvilke situationer de enkelte deltagere oplever gennem for eksempel karakteroplæg (Duus Henriksen, 2006, p.2f). Et eksempel kunne være at lade to karakteroplæg konflikte med hinanden for på den måde at styre hvilke karakterer, der interagerer og hvordan.

Vi ønsker altså at udvikle et læringsrollespil, der udvikler elevernes demokratiske og politiske handlekompetencer for at nedbryde de barrierer, de oplever i forbindelse med demokratisk deltagelse. Eleverne trænes derfor i demokratiske kompetencer og øver sig i at bruge dem gennem rollespillet. Det betyder, at vi skaber et fiktivt scenarie, som eleverne træder ind i for bagefter at reflektere over, hvad der skete i rollespillet. Det betyder også, at eleverne bliver bedt om at være andre roller end dem selv og derfor får indblik i denne rolles perspektiv. Dette er essentielt i forbindelse med Mezirows teori om transformativ læring og perspektivskifte. Læringsrollespil er således en mulighed for at udføre transformativ læring i praksis. Det betyder også, at vi derfor ikke kan styre spillets output eller forudse elevernes handlinger men blot kan facilitere en dialog mellem eleverne, der, ifølge Freire, vil skabe frigørelse. Den faciliterende lærerrolle, som vi må indtage i forbindelse med et læringsrollespil, vil samtidig ligge fint i forlængelse med Freires tanker om lærer-elev-forholdet og, at dette må nedbrydes, hvis frigørelse skal finde sted.

3.4.4 Udvikling af læringsrollespil

I udviklingen af et læringsrollespil må man have fokus på at sikre nogle delelementer for, at spillet fungerer optimalt og sikrer den optimale læringsproces. Vi vil derfor gennemgå nogle af delelementerne herunder, som vi ser som relevante for udviklingen af et læringsrollespil i relation til dette speciale.

3.4.4.1 Fiktionskontrakt

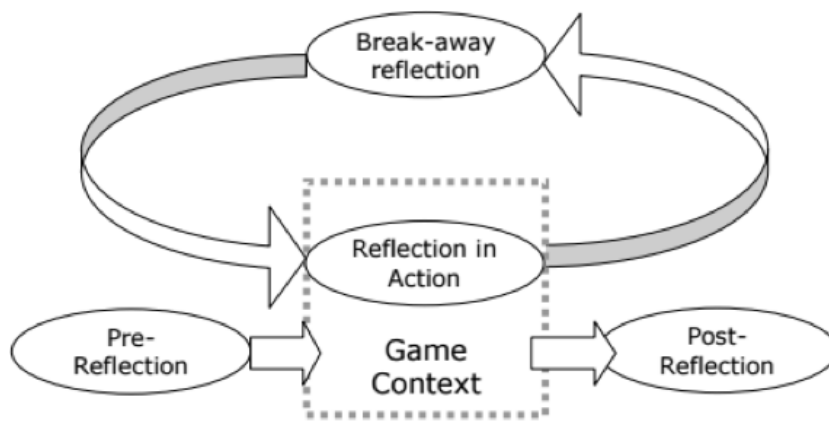
For læringsrollespil gælder det som sagt, at de foregår i et scenarie. Dette scenarie er i en anden kontekst, og muliggør samtidig nogle nye roller, handlinger og relationer. De relationer, man har til de andre deltagere på forhånd, forskydes og forandres i spillet. Nogle roller må for eksempel ikke snakke med andre eller skal være uenige. Det betyder, at man som deltager har andre handlemuligheder i spillet end i ens hverdagskontekst. Denne forskydning skal dog godtages af deltageren, der skal acceptere sin rolle, konteksten og disse nye handlemulighe-

der for, at spillet skal være vellykket. Dette sker kun, hvis deltageren får følelsen af at være en del af en anden virkelighed og oplever, at 'settingen' er relevant for dem. Denne følelse har betydning for, at deltageren vil have større tilbøjelighed til at deltage aktivt og godtage konsekvenserne i spillet som reelle konsekvenser, hvilket er nødvendigt for, at spillet kan spilles og bliver vellykket. Hvis deltageren tilslutter sig til at deltage, får denne følelse og går ind i rollespillet, indgår deltageren i en sådan situation en fiktionskontrakt. (Duus, 2006, p.259f & Duus Henriksen, 2006, p.3). Vi vil derfor i udviklingen af læringsrollespillet forsøge at skabe en fiktionskontrakt med eleverne, så de engagerer sig i rollespillet, mærker deres handlingers konsekvenser som betydningsfulde og således lærer mere ved, at handlingerne reflekteres og perspektiveres over i demokratiske aktiviteter uden for spillet. Denne fiktionskontrakt kan for eksempel sikres gennem et udførligt scenarie og karakteroplæg, som eleverne kan leve sig ind i eller ved gode deltagelsesincitamenter, hvilket vi redegør for senere.

3.4.4.2 Refleksion

Refleksion er vigtigt i forbindelse med læring, da det bidrager med koble det oplevede i spillet til elevernes hverdagsliv. Refleksioner over spillet kan bidrage til refleksioner over lignende episoder uden for spillet, der perspektiverer det lærte fra rollespillet til læring uden for spillet (Hanghøj, 2007, p.73). Samtidig giver denne refleksion mulighed for kritisk refleksion og transformativ læring. Uden refleksion bliver deltagerne kun bedre til at spille spillet, hvorimod refleksionen sikrer, at læringen kommer til at handle om det, spillet simulerer. Men det kan være problematisk at få sikret refleksionen uden at komme til at spænde ben for følelsen af at være en del af et andet univers, der er nødvendig for fiktionskontrakten (Duus Henriksen, 2006, p.15f).

Duus Henriksen præsenterer derfor en model med fire mulige refleksionsplaceringer, der alle har deres fordele og ulemper. De tydeliggør, hvor i spillet refleksionen kan finde sted for at undgå at spænde ben for scenariet og sikre læringen. De forskellige refleksionsplaceringer har forskellige formål og kan med fordel bruges flere ad gangen i ét spil og sikre de forskellige formål i spillet (Duus Henriksen, 2006, p.16). Disse forskellige placeringer betyder, at vi, i udviklingen af vores læringsrollespil, skal forsøge at inkorporere refleksion på den bedste måde muligt og det bedste sted i forløbet for at sikre, at fiktionskontrakten ikke brydes.



Kilde: Duus Henriksen, 2006, p.15

Pre-refleksion ligger før selve spillet, hvor spillet introduceres, og giver spillerne mulighed for at planlægge deres strategi og tilgang, før spillet starter. Dette skaber et behov for refleksion senere i spillet også, så man som deltager kan vurdere sine førplanlagte handlinger (Duus Henriksen, 2006, p.15).

Post-refleksion finder sted efter selve spillet og opsummerer og evaluerer således på det, der skete i spillet. Det er muligt at trække paralleller til og perspektivere til andre situationer. Spillet diskuteres således i en ny ramme og trækker perspektiver til elevernes hverdag. Post-refleksionens ulempe er fraværet af den løbende refleksion, der muliggør, at deltagerne vurderer deres handlinger løbende og handler på baggrund af dette. (Duus Henriksen, 2006, p.15f)

Reflection in action beskriver refleksion, der finder sted samtidig med, at spillet finder sted og søger at skabe en refleksion hos deltagerne løbende, hvilket kan medføre vurdering og ændring af handling, mens spillet finder sted. Denne form for refleksion er specielt sårbar i forhold til at ødelægge følelsen af at være en del af et scenarie. Reflection in action er sikret ved at indarbejde refleksion i spilmekanikkerne, hvilket dog kan være en stor udfordring at indarbejde for spildesigneren. Denne placering af refleksionen tillader, at deltagere kan ændre strategi og dermed forbedre strategien og handlingerne ud fra det oplevede i spillet. (Duus Henriksen, 2006, p.16)

Break-away reflection er refleksion under spillet men i en pause fra spillet, hvor deltagerne bliver bedt om at stoppe op og vurdere strategi og handlinger. Deltagerne får ligesom med reflection in action mulighed for i løbet af spillet at revurdere deres handlinger og ændre på

dem aktivt. Ulempen ved denne placering er, at den ret sikkert ødelægger oplevelsen af at være en del af en anden verden, og Duus Henriksen forklarer, at han tit har mødt en irritation fra deltagernes side i de spil, han har observeret. Deltagerne har enten ignoreret opgaven eller er gået så hurtigt tilbage til spillet, at de ikke har fået noget ud af det (Duus Henriksen, 2006, p.16).

3.4.4.3 Deltagelsesincitamenter

For at rollespillet kan lade sig gøre, er det essentielt, at deltagerne har et incitament for at deltage (Duus Henriksen, 2006, p.3). I en gymnasiekontekst forklarer Hanghøj, at mange elever tog godt imod rollespillet og så det som et godt alternativ og afbræk fra den normale undervisning og derfor på forhånd havde et incitament for at deltage på grund af spillets aktive natur. Mange af eleverne deltog aktivt i rollespillet til forskel fra meget af den anden undervisning, hvor kun nogle enkelte deltog. Han forklarer dette med, at det er sværere at gemme sig i mængden og at, 'der stod noget på spil', så man var nødt til at deltage (Hanghøj, 2007, p.67f). Gymnasieeleverne i Hanghøjs undersøgelse oplevede rollespillet som interessant, hvilket kræver, at spillet indeholder deltagelsesincitamenter for eleverne. Et deltagelsesincitament er for eksempel at modtage præmier undervejs eller en frugtbar frustration, der giver deltageren lyst til at arbejde sig hen mod en mere ønskværdig situation og derfor leve sig ind i at spille rollespillet (Duus Henriksen, 2006, p.2,4).

3.4.4.4 Feedbackmekanismer

Et begreb, som Duus bruger i forbindelse med læringsrollespil, er feedbackmekanismer. Det beskriver den mekanisme, at deltageren møder konsekvenserne af de handlinger og valg, som de gør sig i spillet. Deltagerne oplever at få evalueret deres indsats og handlinger, imens de spiller og får mulighed for at eksperimentere med handlinger og korrigere disse efter, hvad der fungerer godt og gøre det muligt for dem at bevæge sig videre i spillet. Eleven får således mulighed for at eksperimentere med at afprøve deres viden i praksis og således opleve, hvordan det kan påføres i praksis. Feedbackmekanismer kan have mange forskellige udseender alt efter spillets formål og kontekst (Duus Henriksen, 2006, p.20). Vi vil derfor være opmærksomme på at inkorporere feedbackmekanismer i vores læringsrollespil ved, at eleverne møder en reaktion på de handlinger, som de foretager sig.

3.5 Ungdommen og samfundstendenser

I dette afsnit sættes en teoretisk ramme for unges liv og den kontekst som deres hverdagsliv indgår i. Dette ses i relation til den aktuelle samfundsudvikling som er afgørende for de unges identitetsdannelse og i forlængelse heraf 'reaktion' på de samfundstendenser. Det giver mulighed for at beskrive, hvordan ungdomslivet har betydning for de unges forståelse af sig selv og deltagelse i demokratiske aktiviteter. Dette afsnit skal således være afsæt til at forstå de unge, vi arbejder med i dette speciale i en større sammenhæng, hvormed vi får mulighed for at analysere vores unges forståelser ind i en større kontekst for således også at forstå de strukturelle og samfundsmæssige udfordringer, de unge oplever.

3.5.1 Individualisering, markedsgørelse og udvisket relationsgrammatik

Den generelle samfundsudvikling fra 1990'erne har været præget af en høj grad af individualisering. Globaliseringen har påvirket vores samfund, og kan med Ove Kaj Pedersens ord, betegnes som en konkurrencestat, hvor man må tage ansvar for egne handlinger og konsekvenserne heraf.

Dette bidrager til et skærpet krav om selvoptimering og perfektion, som vil blive uddybet senere (Katznelson m.fl., 2015, p.26). Ulrich Beck betegner samfundsudviklingen som *den institutionelle individualisering*, der beskriver den allestedsnærværende betingelse om, at individet er afhængig af at 'passe ind' i strukturerne. Det ses for eksempel i uddannelsessystemet, hvor det opleves som nødvendigt at have en uddannelse for at klare sig i fremtiden (Illeris m.fl., 2009, p.31;40). I forlængelse heraf styrker mekanismer i uddannelsessystemet en individualisering og præstationsorientering ved at have et større fokus på test, karakterer og sammenligninger, hvor det for de unge mennesker gælder om at vise deres faglige kunnen og på samme tid deres værd i samfundet (ibid., p.25).

(...) grundlæggende er der tale om en næsten umulig balancegang mellem det frie markedssamfund, hvor man må vælge selv og tage konsekvenserne, og en statslig styring, der vil sætte præmisserne for de unges valg - uden direkte brug af tvang, og samtidig uden at tage ansvaret på det individuelle niveau. (Illeris m.fl., 2009, p.288)

Det danske samfund er på den måde både præget af en individualisering og markedsgørelse men samtidig en statslig styring, der sætter præmisserne for, hvordan det er muligt for de unge at handle (Illeris m.fl., 2009, p.288).

Samfundsudviklingen har også haft betydning for *relationsgramatikken*, der kan beskrives som afstanden mellem børn/unge og voksne. Denne afstand er mindsket gennem de sidste generationer, fordi ungdommen både starter tidligere og strækker sig længere som konsekvens af flere år i uddannelsessystemet. Denne udviskning bidrager til en større forhandling og uklare positioner, hvor det i langt mindre grad er givet, at der er et naturligt autoritetsforhold mellem unge og voksne (Katznelson og Sørensen, 2015, p.183f). Denne udviskning af relationsgramatikken er også et eksempel på, hvordan de traditionelle normer og forhold længe har været i opløsning, og i dag opleves udviskningen af skellet mellem barn og voksen naturligt for de unge. De unge handler ud fra et individualistisk udgangspunkt, men de har tilsammen stadig betydning og er infiltreret i samfundsudviklingen. Det ses for eksempel når der laves politiske tiltag for at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse, drikke mindre eller fravælge sabbatår (Illeris m.fl., 2009, p.263). I de følgende afsnit vil vi skitsere, hvilken betydning denne institutionelle individualisering, præstationsorientering og opløsning af traditioner har af betydning for identitetsdannelse og i forlængelse heraf, hvordan det påvirker de unges adfærd.

3.5.2 Identitetsdannelse

En præmis for dagens unge er de mange valg, de skal træffe både i forhold til uddannelse, fritidsinteresser, seksuel orientering, politisk overbevisning med videre. Ikke alene skal disse valg træffes, der er også en forventning om, at de unge har velovervejede argumenter for deres valg, og som følge heraf et ansvar for, at valget er det rigtige. Således bliver konsekvenser - succeser og fejl - af stor betydning for identitetsdannelsen. Valg er allestedsnærværende og indvirker på mange forhold i en foranderlig hverdag (Illeris m.fl., 2009, p.33ff). Disse valg kan både virke frigørende og begrænsende for de unge. Som beskrevet ovenfor er de i høj grad underlagt strukturelle overbevisninger om, hvad der bør være det ansvarlige valg ud fra samfundsmæssige betingelser. Disse føles ikke nødvendigvis som det rigtige valg for den unge, men kan alligevel være indlejret som 'det rigtige'. Dette udmunder i tvivl, ambivalenser og frygt for at vælge forkert. Ligeledes bliver det heller ikke en mulighed for de unge ikke at vælge, at 'være i fred' (Katznelson og Sørensen, 2015, p. 177 og Illeris, 2009, p.265). Illeris m.fl. beskriver ovenstående ambivalens som følgende:

(...) man skal vælge det helt rigtige, man skal vælge sin fremtid, sin livsbane, sin lykke - og frygten for at vælge forkert, for at fejle, for ikke at gøre det godt nok, holder sit indtog sammen med oplevelsen af det ydre pres, som afspejler de politiske bestræbelser i retning af målrettethed, hurtig gennemførelse og valg, der er "realistiske" både i forhold til egne forudsætninger og samfundets beskæftigelsessituation. (Illeris et. al, 2009, p.285)

De valg, Illeris mfl., beskriver, følger som konsekvens af en aftraditionalisering. Den tyske ungdomsforsker, Thomas Ziehe beskriver, hvordan aftraditionaliseringen for unge opleves som et vilkår og ikke som tidligere generationer en eufori over ikke at være begrænset. Det kommer til udtryk i et modsvar hos de unge i dag, der søger at skabe egne strukturer som retningsgivende for deres valg. De søger at skabe stabilitet ved at søge mest mulig viden inden, de skal træffe et valg og gennemsigtighed for ikke at 'spilde tiden' ved at investere tid og kræfter i projekter, der ikke styrker deres identitetsdannelse (Ziehe, 2014, p.112). Ziehe beskriver også et andet fokuspunkt, *selvverden*, der sammen med ovenstående beskriver, hvordan de unge laver mentale konstruktioner, der fungerer som filter i forhold til, hvad man oplever som relevant. Heri ligger også en forståelse af, at alle informationer kategoriseres som noget, der 'kan bruges til noget' eller noget, man som individ ikke behøver forholde sig til, hvis det ikke stemmer overens med ens selvverden. Ziehe forklarer, hvordan dette fører til en forestilling om, at man kun kan vide noget, man selv har været en del af, hvorfor det i nogle henseender også må være sådan, at gamle ved mere alene, fordi de er gamle (ibid., p.109f). Det kan også forstås som et behov hos de unge om, at der skal være en aktualitet og en relevans for dem i det, de vælger at engagere sig i (Illeris m.fl., 2009, p.36).

Endnu en afgørende faktor for de unge er behovet for bekræftelse fra omgivelserne. Det er gennem omgivelserne reaktioner på ens valg og handlinger, man afgør sine succeser og fejl. Dette er ikke noget, de unge nødvendigvis er bevidste om, da det er indlejrede baggrundsoverbevisninger og dermed styrende for deres valg. Samtidig er de sociale bånd, der skabes i skolen af stor betydning for fritidslivet og dermed for de unges trivsel. På den måde bliver de individuelle valg kun i en vis grad individuelle, da der stadig er et ønske og et behov for, at det bliver socialt accepteret (Ziehe, 2014, p. 113 og Katznelson og Sørensen, 2015, p.181). I kraft af individualiseringen og et øget fokus på nytte, bliver præstationer og identitetsdannelsen i høj grad præget af en forestilling om, at for at være 'nogen', må man være 'noget'. Det bliver betegnet som *den hårde individualisering*, der netop er kendetegnet ved rangordning og præstationsorientering (Katznelson og Sørensen, 2015, p.178f).

3.5.3 Præstationsorientering og idealer

I dette afsnit vil vi belyse, hvordan samfundsudviklingen og i forlængelse heraf identitetsdannelse påvirker de unges oplevelse af sig selv og deres håndtering af dette.

Individualiseringen har, som vi har været inde på, ført en præstationsorientering med sig.

Dette fokus på præstation og perfektion påvirker de unges identitetsdannelsesproces og flytter deres fokus hen imod at opnå identitet gennem det, man gør, fremfor gennem den, man er". (Katznelson og Sørensen, 2015, p.178)

Det betyder altså, at de unge vurderer deres identitet og deres værd i forhold til, hvad de præsterer, hvor de ikke oplever at slå til og hele tiden søger at selvoptimere og være bedre end det normale.

Der tages forskellige strategier i brug hos de unge for at navigere i dette præstationspres. Det er blandt andet at vælge mindre forpligtende valg, der kan udskyde større valg, der kan have store konsekvenser for fremtidige muligheder. Dette kan for eksempel være at vælge det almene gymnasium eller et år på efterskole, hvor man kan udskyde valget om ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse. En anden strategi er at ignorere præmissen om, at valg har konsekvenser og vælge efterhånden, som det bliver aktuelt. Det viser sig at kunne spænde ben, hvis man ønsker at vælge om, hvor der ofte er strukturelle forhold, der kan vanskeliggøre dette. For eksempel at vælge en anden uddannelse. Endelig er en strategi at forsøge at kontrollere og planlægge for at minimere risici (Illeris m.fl., 2009, p.264).

(...) mange af dem prøver efter bedste evne at leve op til samfundets krav om fx uddannelse og personlig udvikling, men de befinder sig i en risikozone, hvor de hele tiden må kæmpe for at klare presset og holde sammen på sig selv, og faren for at skrive ud er konstant nærværende. (Illeris m.fl., 2009, p.66)

Uanset hvilken strategi de unge vælger, så oplever de ofte en følelse af ikke at slå til. Idealbillederne både for de personlige, sociale og kulturelle områder udfordrer forestillingen om det normale. Denne oplevelse udfordrer de unges selvtillid og i forlængelse heraf deres opbygelse af identitet.

Mens perfektion tidligere betegnede et uopnåeligt ideal, synes det i dag at være blevet en standard, som alle unge forsøger at leve op til. Normaltilstanden er at være perfekt og have styr på det hele, men alt, der afviger fra dette ideal, opleves som mangler. (Katznelson og Sørensen, 2015, p.178)

Dette store fokus på perfektion har udmundet i en stigning i mistrivsel blandt unge. Det viser sig i form af stress og pres hos de unge. På den ene side er ungdommen mere lydig, der i mindre grad drikker alkohol, begår kriminalitet og dermed forsøger at tilpasse sig samfundets krav. På den anden side er der en del af ungdommen, der bliver lammet af dette fokus på præ-

station og ansvarliggørelse og ikke magter det og ser sig selv som dovne. (Illeris m.fl., 2009, p.44 og 273 og Katznelson, 2015, p.26)

Den kontrollerede og risikofyldte hverdag, som er gældende for de unge og deres identitets-skabelse er svær at se sig fri af, derfor søger de unge at finde åndehuller og frirum væk fra præstation, hvor ansvaret lægges på hylden. De unge håber derfor, de kan få en modenhed, der giver bedre forudsætning for at tage de valg, der kræves af dem. Et eksempel på sådan et frirum er at vælge at gå på efterskole (Illeris m.fl., 2009, p.52ff).

3.5.4 Unge og politik

I det sidste afsnit, omhandlende ungdomsliv, vil vi fokusere på unge i forhold til demokratisk interesse og deltagelse, hvilket ligger i direkte tråd med dette speciales problemstilling.

De senere år har der været en oplevelse af at unge ikke er interesseret i politik, at de ikke gider forpligte sig, zapper mellem mange forskellige aktiviteter og ikke er interesserede i fællesskabet. Denne forestilling bliver dog også udfordret i ungdomsforskningen, hvor man spørger de unge, om deres motivationer og argumenter for deres deltagelse i foreningslivet eller mangel på samme (Illeris m.fl., 2009, p.165).

Det viser sig, at individualiseringen har haft betydning for de unges adfærd i det demokratiske landskab men, at det ikke skal forstås som en tegn på egoisme og en ligegyldighed overfor fællesskabet. I stedet viser det sig, at det blandt andet er det øgede pres uddannelsesmæssigt, der gør, at unge bruger mere tid på skolen samtidig med, at de ikke vil skuffe eller fejle ved at opdage, at de må melde sig ud, fordi de ikke formår at påtage sig det ansvar, der også ligger i at forpligte sig i et fællesskab. Samtidig har aftraditionalisering og muligheden for en 'gør-det-selv'-identitet også medvirket, at unge ikke går på kompromis med egne værdier for at tilpasse sig det traditionelle foreningsarbejde, som de unge ofte oplever som præget af hierarki og træghed. Derfor bliver det politisk engagement i højere grad et skridt i en identitetsproces, hvor den unge skal se en værdi i det for sig selv. En egennytte er dog ikke det eneste, der tæller. For de unge er det også vigtigt, at det har en social værdi, og de rent faktisk gør en forskel, hvorfor de traditionelle foreningsformer kan være afskrækkende for dagens ungdom, da de oplever disse som forældede og hierarkiske. Dermed kan de ikke se vigtigheden af at engagere sig i foreningerne, da det ikke har en social værdi. Endvidere er det vigtigt for de unge at være tro mod egne værdier og have mulighed for at udtrykke deres holdninger.

Det sætter nogle andre krav til foreningerne og deres organisering (Illeris m.fl., 2009, p.167ff). Fællesskaberne for nutidens unge er således formet af en større fluiditet, hvor det sociale liv både foregår online og i fysiske fællesskaber. Derfor er det andre typer af fællesskaber, der kan opstå i dag, der ikke nødvendigvis skal ses som en forfaldshistorie men en type fællesskaber, hvor man ikke skal påtage sig hele fællesskabets værdier som sin identitet, for eksempel går man i dag til spejder uden nødvendigvis at være spejder (Katznelson og Sørensen, 2015, p.182).

Der er over det seneste årti udarbejdet en undersøgelse af unges viden, interesse og forhold til demokrati, hvor det blandt andet har vist sig, at danske unge er topplaceret i forhold til viden om demokratiske forhold (Bruun, 2013, p.46f). Samtidig synes denne gode placering ikke at komme til udtryk i kraft af samfundsdeltagelse, hvilket bl.a. kan forklares med de unges relativt lave tro på, at de har mulighed for at få indflydelse i samfundet. Det giver sig til udtryk i undersøgelsen ved en middel placering i 'politisk selvtillid' (Lieberkind, 2013, p.104). Samtidig viser undersøgelsen også, at de unge ikke oplever stor grad af indflydelse i hverken 'det lille demokrati' for eksempel i skolesammenhænge eller i 'det store demokrati. Med den erfaringskontekst, og i relation til ovenstående forståelse af unges motivation for at engagere sig, kan det således være udtryk for, at de unge ikke ønsker at deltage, fordi de ikke oplever, at det gør en forskel hverken for dem selv eller andre. Derudover viser undersøgelsen også, at unge har stor tillid til det politiske system, hvormed det også kan være udtryk for en selvvalgt passivitet (Bruun, 2013, p.54 og Lieberkind, 2013, p.113ff).

Med dette oprids af unges identitetsdannelse, reaktioner på samfundsudviklingens tendenser, herunder individualisering og præstationsorientering og slutteligt unges politiske engagement, ser vi en ungdom, der tager deres valg og identitetsskabelse meget seriøst. Barren er sat højt, og man har som ung et ansvar for at gøre sit ypperste for at indfri sit potentiale i alle arenaer, det vil sige både personligt, socialt, kulturelt og fagligt. Det er en evindelig stræben, hvor man sjældent vil nå i mål med sin præstationer og performancer, både fordi samfundet er konstant foranderligt, og fordi der altid er vindere og tabere. I kraft af at man selv bygger sin identitet, er det ikke muligt at lade være at vælge, og derfor vil man, om man vil det eller ej, blive indlejret i samfundets strukturer og blive målt i forhold til andre. Det er givetvis forhold, der sætter sig som en frygt for at fejle, en stærk ansvarliggørelse for at argumentere for sine valg og ikke mindst at konsekvenserne heraf påvirker identitetsskabelsen. Samtidig er det en ungdom, der ikke går på kompromis hverken med egne værdier eller de fællesskaber,

de er en del af. De kan derfor forstås som pligtopfyldende og trænet i at navigere i et komplekst hverdagsliv.

3.6 Opsamling - Sammenfald og forskelligheder i teorierne

Som det er blevet tydeligt i gennemgangen af vores primære teoretikere Lewin, Freire og Mezirows teoretiske afsæt, er der nogle ligheder mellem deres forståelse af læring og forandring. I dette afsnit vil vi klarlægge, hvor der er ligheder, men også hvordan de tre teoretikere adskiller sig fra hinanden og således supplerer hinanden. Dette vil vi gøre med henblik på at vise, hvordan vi mener, at de tre teoretikere giver specialet et bredere og en dybere forståelse for det felt, vi undersøger. Vi mener således, at de tre teoretikere kan fungere som hinandens forlængede arme. Dermed vil dette afsnit udmunde i en beskrivelse af, hvordan vi bruger de tre teoretikere, herunder hvilke perspektiver og hvilken viden vi får. Teorier omkring læringsrollespil og ungdomsliv, vil vi inddrage til at belyse, hvorledes disse supplerer og fungerer sammen med vores primære teori.

Både Freire og Mezirow har afsæt i kritisk teori, og Lewin udarbejder sin teori sideløbende med Frankfurterskolens opstart og viser mange af de samme tendenser. Dette bliver betydeligt i deres normative afsæt for deres forskning, der for alle tre handler om at skabe samfundsforandring. Derudover har alle tre teoretikere et individfokus, hvor forskningen og samfundsforandring sker i kraft af at arbejde med de individer, der ikke er bevidste om egen situation og dermed oplever et begrænset handlerum.

Lewin, Freire og Mezirows samlede teoriapparat giver os således mulighed for at arbejde med bevidstgørelse og om, hvordan dette kan ske i praksis. I tråd med vores videnskabsteoretiske position handler det altså om, at individet må forstå sin position i verden. Det vil sige, en bevidstgørelse om individets egen position, antagelser og meninger, der kan skabe nye handlemuligheder og nedbryde barrierer.

Gennemgående for Mezirow, Freire og Lewin er et menneskesyn, der er influeret af tillid, håb og kærlighed. Dette kommer blandt andet til udtryk i måden, hvorpå de tre teorier betragter undervisningssituationen. Alle tre teoretikere advokerer for en demokratisk proces med et ligeværdigt forhold mellem lærere og elever. Dette hænger ligeledes sammen med deres forståelse af læring og viden. Her handler det om, at viden ikke kan overføres fra lærer til elev,

men viden sker i et samspil mellem lærere og elever, og det er helt centralt, at kritisk refleksion er med til at skabe læring. Deres teorier giver os derfor mulighed for at udvikle et undervisningsforløb, der har et demokratisk sigte. Endvidere kan vi i analysen belyse, hvorledes et demokratisk undervisningsdesign kan medvirke til transformativ læring.

3.6.1 Hvordan teorierne spiller sammen

I Freires teori er den problemformulerende undervisning helt central, da han argumenterer for, at undervisning må være problemformulerende, og eleverne må engageres i kritisk tænkning for at forstå deres hverdagsudfordringer og deres ageren i verden. Men Freire tilbyder ikke noget begreb eller nogen dybere forståelse af, hvordan den kritiske tænkning skal ske i praksis. Det er her Mezirow kan udvide Freires teoriverden ved at beskrive, hvordan kritisk refleksion handler om at reflektere over grundlaget for ens meninger og handlinger. Freire tilbyder dog også Mezirows teori en forlænget arm. Når Mezirow taler om meningsperspektiver, kan vi nemlig anvende Freires generative tematikker til at belyse, hvordan elevernes meningsskemaer er dannet. Dermed kan vi også skabe en stærkere kobling til ungdomsteorien, hvor vores forståelse af elevernes meningsperspektiver kan relateres til samfundsmæssige tendenser. Hvis vi udelukkende havde arbejdet med at finde elevernes generative tematikker, ville der have været risiko for, at vi blev blinde for andre vigtige temaer i de unges hverdag. Temaer, som er en del af deres meningsperspektiver og dermed også er relevante i forhold til at forstå den hverdag, de unge lever i.

I forhold til den måde hvorpå barrierer anskues, mener vi, at Lewin byder ind med en lidt mere nuanceret forståelse af begrebet. Freire taler om barrierer og udfordringer i relation til samfundsmæssige strukturer, mens Lewin byder ind med et blik, der også medtager personens egne begrænsninger i forhold til dennes egenskaber og ressourcer. Lewin taler også om, at barrierer hænger sammen med personers oplevelse af begrænsninger i den fysiske verden. Dog taler både Lewin og Freire om, hvordan barrierer er med til at begrænse de handlemuligheder, der kan opleves. Det giver os mulighed for at få blik for barrierer som både samfundsmæssige strukturer såvel som individuelle barrierer.

Freires betragtninger om lærer-elev forholdet, hvor det er en vigtig pointe, at hierarkiet udvikles mellem lærer og elev, kommer ikke med nogle konkrete bud på, hvad man kan gøre, hvis man møder 'modstand' fra eleverne i praksis. Der mener vi, at Lewin kan kvalificere vores teoretiske tilgang til at arbejde med et udvisket hierarki. Han tilbyder et ledelsesgreb,

hvor der modsat Freire, er mere styring fra lærerens side. For Lewin skal man altså lede såkaldt demokratisk og derfor ikke give fuldstændigt slip og anlægge en laissez faire-tilgang. På den måde mener vi, at Lewin kan bevirke, at Freires tanker om lærer-elev, elev-lærer relationen kan blive implementeret i praksis på en mere hensigtsmæssig måde og vi får således et begreb for at arbejde bedre med dette i praksis.

En af forskellene på Lewin og Mezirow er, at Lewin ikke umiddelbart taler om, at eleverne skal reflektere over andres antagelser. Her kan Mezirow byde ind med sit begreb perspektivskifte, som vi kan arbejde med i undervisningen for at skabe refleksion over egne og andres antagelser. Vi ser en lighed i Lewins begrebsrepræsentationer og, hvad Mezirow kalder meningsperspektiver. Begge begreber dækker over det, at man som menneske er påvirket af nogle indre og ydre omstændigheder. For at fordreje meningsperspektiver er det i Mezirows teori centralt at arbejde med såkaldte perspektivskift. Her mener vi, at læringsrollespilsteori er relevant at inddrage i forhold til at skabe situationer, hvor eleverne kan opleve at betragte eller handle i en situation med en andens perspektiv. Rollespillet kan således hjælpe eleverne til at anskue situationer på nye måder, for derefter at vende tilbage og reflektere over situationen i forhold til deres eget tidligere perspektiv. Endvidere mener vi, at et læringsrollespil bidrager med et konkret greb til at få eleverne til at drømme og tænke utopiske tanker. Dette er relevant, når man i et freiresk perspektiv vil frigøre eleverne og skabe mulighed for, at de kan se sig fri af grænsesituationens barrierer. På den måde vil rollespillet bidrage til, at eleverne føler sig mobiliserede til at handle og nedbryde de barrierer, der hindrer dem i at deltage i demokratiske aktiviteter.

De tre teoretikere har alle tråde til kritisk teori og arbejder alle målrettet med et forandrende perspektiv i deres teori om læring. Når vi læser Freire, mener vi dog, at hans teori er begrænset i den forstand, at han ikke tilbyder nogle greb, der kan bidrage til at forankre de forandringer, der sættes i gang. Her kan Lewins begreber *unfreeze*, *move*, *refreeze*, hjælpe Freire på vej ved at tilbyde konkrete muligheder for at fastfryse forandringer. Dette kan ifølge Lewin blandt andet ske i gruppebeslutninger. Lewin mener, når en gruppe træffer individuelle beslutninger kollektivt medfører det, at de enkelte elever føler sig mere forpligtet over for forandringen (beslutningen), dermed skabes der en mere blivende forandring.

Vi mener således at vores teoretiske valg skal ses som supplement til hinanden, hvor mange begreber på forskellig vis går igen, men at de hver især bidrager til at styrke og sætter fokus

på forskellige aspekter i deres teoriapparater, der gør det muligt for os både at have blik for de strukturelle såvel som de individuelle barrierer for indflydelse. Derudover bidrager de med forskellige greb til metodisk at udvikle et undervisningsdesign i praksis, og slutteligt bliver det handlingsrettede aspekt i analysen stærkere ved en bredere forståelse af forandring og handling.

Kapitel 4 - Analyse

4.1 Analysestrategi

I vores speciale ønsker vi at undersøge, hvordan et undervisningsdesign kan nedbryde de barrierer, som unge oplever i forbindelse med at opnå indflydelse i demokratiske aktiviteter. Vi har valgt at analysere empirien fra de to skoler samlet, da det er unge, som gruppe, der er genstand for vores undersøgelse. Det er derfor ikke den enkelt skole eller den enkelte elevs udvikling, der er det primære fokus for nærværende speciale.

Vores undersøgelse er på mange punkter opdelt i to spor, da vi søger både at undersøge de unges opfattelse af egen deltagelse i demokratiet, samt hvilke barrierer de oplever i denne forbindelse. Samtidig søger vi at udvikle et undervisningsdesign, der har til hensigt at nedbryde de barrierer, som de unge oplever. Vi har valgt at udvikle workshoppen løbende på baggrund af den viden, vi opnår igennem undervisningsforløbet om de unges barrierer, interesser, syn på sig selv med videre. Vi har derfor valgt først at fremanalysere de unges oplevelse af dem selv i demokratiet, og hvilke barrierer de møder i forbindelse hermed samt hvilke strukturelle strømninger, der er med til at skabe disse barrierer. Vi vil herefter fremanalysere, hvordan vi har udviklet et undervisningsdesign, der har til hensigt at nedbryde de unges barrierer, og hvilken læringsproces eleverne har været igennem. Analysen vil således være opdelt efter arbejdsspørgsmålene for, at vi på den måde kan svare på problemformuleringen i konklusionen. Herunder vil strategien for undersøgelsen af de forskellige analysedele beskrives.

Analysedel 1

Analysens første del besvarer første arbejdsspørgsmål: *Hvad vil de unge gerne have indflydelse på, og hvilke barrierer oplever de for denne potentielle indflydelse?* Dette gøres med en induktiv tilgang, hvor vi gennem en bearbejdning af empirien undersøger, hvor de unge har interesse i at søge indflydelse og hvilke barrierer for indflydelse, de oplever. Dette findes i høj grad i første workshop på både Skole A og Skole B, hvor vi spørger direkte ind til dette i workshoppen. Til denne analysedel bruger vi både Freires og Lewins begreber om barrierer, Freires begreb om undertrykkelse og Mezirows begreber, meningsskemaer og meningsperspektiver. Vi vil ud fra disse teoretiske begreber kunne sige noget om, hvordan de unge oplever at deltage i demokratiet og således tydeliggøre barrierer for denne deltagelse. Fundene i

denne analysedel vil derfor blive trukket med videre til analysedel to, hvor vi vil forholde det til ungdomsteoriafsnittet samt analysedel tre, hvor vi vil kunne tydeliggøre, hvordan undervisningsforløbet er udviklet for at nedbryde de undersøgte barrierer fra dette analyseafsnit.

Analysedel 2

I anden analysedel ønsker vi at besvare andet arbejdsspørgsmål: *Hvilken betydning har de unges ungelivskontekst for deres mulighed for at få indflydelse?* Vi går her lidt mere deduktivt til værks og tager udgangspunkt i ungdomsteorien og dennes begreber. På den måde er det muligt at relatere teorien om ungdomsliv til de elever, som vi forsker med, og beskrive hvilke strukturer, der gør sig gældende i forbindelse med de unges demokratiske deltagelse. Dette gør det muligt for os at sige noget om, hvorfor de unge oplever de barrierer, som de gør ud fra et mere samfundsmæssigt og strukturelt perspektiv. Fundene i dette analyseafsnit bringer vi videre til analysedel tre, da vi herefter vil kunne sige mere om, hvorfor og hvordan vi kan arbejde med elevernes barrierer samt i analysedel fire, hvor vi vil kunne sige mere om elevernes læringsproces.

Analysedel 3

Tredje analysedel søger at besvare tredje arbejdsspørgsmål: *Hvordan kan man lave et demokratisk læringsrum, der nedbryder barrierer og skaber flere handlemuligheder for unge gennem kritisk pædagogik, transformativ læring, rollespil og laboratoriemetoden?* Dette besvares gennem en analyse af den undervisning, vi har udviklet som en del af vores aktionsforskning. Analysedelen vil være delt op i de forskellige workshopgange og skitsere formålene med workshopkene. For hver workshopgang tydeliggør vi det teoretiske afsæt, og hvordan vores erfaringer fra de allerede afviklede workshops har haft indvirkning på de efterfølgende. Det bliver således en analysedel, der ønsker at omsætte vores teoretiske afsæt til praksis og supplere med de erfaringer og den viden, vi tilegner os løbende i afviklingen af workshopkene. Det er altså analysens formål at tydeliggøre, på hvilken baggrund de enkelte workshops er blevet til teoretisk og empirisk. Fundene fra denne analysedel vil blive brugt i analysedel fire for her at tydeliggøre, om det er lykkedes os at skabe det, vi ønskede med undervisningsforløbet.

Analysedel 4

I den sidste analysedel behandler vi det fjerde arbejdsspørgsmål: *Hvordan virkede undervisningsdesignet og hvilken læringsproces har de unge været igennem?* Her er fokus primært på

at undersøge, hvordan undervisningsdesignet har fungeret i praksis - dette sker i to spor. Først vil vi kigge på, om det er lykkedes for os at skabe det demokratiske læringsrum, som vores teoretiske afsæt har dannet grundlag for jævnfør analysedel tre. Det handler således om at belyse, hvorvidt vi for eksempel har skabt dialog, nedbrudt lærer-elev hierarkiet, skabt (kritisk) refleksion etc. Vi vil derfor analysere på de enkelte workshops og om de greb, vi har anvendt, har virket efter hensigten. Afslutningsvis vil vi relatere ovenstående til at beskrive, hvordan eleverne har udviklet sig fra første workshop til tredje workshop på baggrund af vores teoris blik på de unges udtalelser og handlinger. Gennem nedslag i elevernes egne udtalelser af, hvad de oplever at have lært og analytisk empiriske fund, kan vi derfor se, om vi har ændret på deres meningsskemaer og om, de er mindre undertrykte end tidligere. Ud fra dette vil vi således vurdere, om vores formål med at nedbryde deres barrierer for demokratisk deltagelse er lykkedes.

4.2 Analysedel 1 - De unges barrierer og generative tematikker

I det følgende vil vi belyse, hvor eleverne på Skole A og Skole B ønsker indflydelse, og hvilke barrierer de oplever i forbindelse med at opnå denne indflydelse for på den måde at svare på arbejdsspørgsmål et: *Hvad vil de unge gerne have indflydelse på, og hvilke barrierer oplever de for denne potentielle indflydelse?* Vi vil derfor først præsentere de gennemgående tematikker, som eleverne ønsker indflydelse på og derefter præsentere, hvilke barrierer de unge møder i forbindelse med at deltage i demokratiske aktiviteter og søge indflydelse. Dette analyseafsnit skal således tydeliggøre, hvilke barrierer vi skal arbejde med i analysedel tre, hvor vi vil analysere på, hvordan de forskellige workshops har nedbrudt barriererne. Vi vil derfor ikke gå så meget ind i de forskellige øvelser, der har givet anledning til elevernes udtalelser, da dette først vil blive belyst i analysedel tre.

4.2.1 Indflydelse

For at undersøge, hvor de unge ønsker indflydelse, har vi identificeret nogle tematikker, der går igen for de unge i forbindelse med, at de bliver spurgt, hvad de gerne vil ændre på eller hvilke hverdagsudfordringer, de har. Dette vil vi gøre ved først at analysere transskriptioner og workshop materialer fra de første to workshops på de to skoler. Her inddrager vi empiri, hvor eleverne enten direkte italesætter ønsker om indflydelse samt ved at fremanalysere deres generative tematikker. Freires generative tematikker kan fortælle os, hvor eleverne ønsker

indflydelse uden, at de nødvendigvis har italesat det direkte. For at undersøge elevernes generative tematikker, har vi spurgt eleverne på Skole A, hvilke hverdagsudfordringer de oplevede, mens vi på Skole B omformulerede spørgsmålet til, hvad de gerne vil ændre på. Det har resulteret i, hvad man umiddelbart kunne antage, meget forskellige tematikker på de to skoler. Men med det for øje, at vi har spurgt bredere på Skole B, er det naturligt, at eleverne på Skole B's generative tematikker rækker ud over deres hverdagsliv på efterskolen. Det er således ikke nødvendigvis et udtryk for, at eleverne på Skole B ønsker mere indflydelse på større samfundsmæssige elementer end eleverne på Skole A. Efter afvikling af workshop et på henholdsvis Skole A og Skole B, udledte vi tematikker for det videre indhold i workshop to og tre. En nærmere beskrivelse af dette bliver beskrevet i analysedel tre. Til denne analysedel har vi bearbejdet elevernes samlede generative tematikker under to hovedgrupper for, hvor de ønsker indflydelse: På skolen og i samfundsrelaterede problemstillinger, der har direkte indvirkning på deres hverdag. Først præsenteres tre tematikker inden for skolen, hvorefter de samfundsmæssige tematikker udredes efterfølgende. I analysearbejdet blev andre generative tematikker, der fyldte meget i elevernes hverdag, synlige for os. For eksempel druk, sex, respekt for hinanden, indflydelse på folketinget og legalisering af hash. Vi har dog valgt at udelade dem, da vi mener, at det var vigtigt at relatere tematikkerne til, hvad eleverne ønsker indflydelse på. De nedenstående tematikker er derfor valgt, da de fylder meget for eleverne, og fordi vi i udviklingen af workshoppen tog et valg om at lade eleverne arbejde videre med noget konkret, for på den måde at gøre det lettere for dem at arbejde med. Der ligger også en etisk overvejelse bag ikke at lade dem arbejde videre med legalisering af hash, og at de gerne vil drikke alkohol på skolen. Vi mener ikke, at vi som forskere kan lave et rum, hvor vi opildner til at bryde loven. Vi har heller ikke den nødvendige viden til at arbejde med disse emner, da der er et stort element af misbrugs-risiko. Vi har derfor fravalgt at inddrage disse emner aktivt.

4.2.1.1 Skole

I relation til skolen er en gennemgående tematik hos eleverne, især på Skole A, et ønske om indflydelse på deres hverdag på efterskolen. Her var det emner som undervisning, hvornår man som elev på Skole A skal stå op om morgenen, maden med videre, der gik igen. Dermed er en generativ tematik for eleverne indflydelse på skolen, som bliver præsenteret via tre tematikker: *Undervisningsindhold, skole & fritid og mad.*

Undervisningsindhold

En af de tematikker, som eleverne giver udtryk for, at de gerne vil ændre på, er det, de laver i timerne. På Skole A blev eleverne spurgt ind til, hvilke udfordringer de oplever i deres hverdag, hvortil de blandt andet svarede, at de ikke orker skolen. De bliver senere spurgt ind til, hvad de ikke har indflydelse på, hvortil de blandt andet svarer, at de ikke har indflydelse på det, der sker i timerne (Bilag 1, p.9 og Bilag 2, p.2). Eleverne giver derfor udtryk for, at de godt kunne tænke sig at ændre på undervisningen, og da de i workshop to bliver spurgt ind til, hvad de vil ændre på i forhold til undervisningsindholdet, er eleverne på skole A alle meget enige om, at den undervisning, de tidligere har haft med deres fysiklærer, hvor de har lavet bomber, har været virkelig god. Mange af dem får nævnt dette som noget, de godt kunne tænke sig mere af (Bilag 6, p.4f). Derudover er nogle af de idéer og forslag til undervisningen, der går igen; at have mere fysisk aktivitet, selv vælge fag, at afskaffe karakterer eller uddele penge ud fra karaktergennemsnit (Bilag 6, p.4ff). På Skole B udtaler en elev, at hun kunne tænke sig at få livsundervisning og således undervises i noget, der for hende synes relevant. *“Jeg synes man også skal have livsundervisning. Sådan noget som og hvordan du betaler skat, og hvad man kan efter folkeskolen og muligheder og sådan noget”* (Bilag 15, p.3).

Eleverne stiller sig altså kritiske over for, at de ikke kan få indflydelse på undervisningsindholdet og ønsker en skole, der enten er sjovere og mere aktiv eller som relaterer sig mere til dem selv og deres hverdag.

Skolen & fritid

En anden tematik, der gik igen hos eleverne, var ønsket om at få indflydelse på skoledagens længde eller start og hvor meget fritid, de har (Bilag 11, p.14). På Skole A var det for mange af eleverne en hverdagsudfordring, at de ikke kunne stå op om morgenen, fordi det var for tidligt, og på både Skole A og Skole B ønsker de kortere skoledage (Bilag 15, p.2 og Bilag 2, p.2). De giver derfor udtryk for, at de godt kunne tænke sig en skole, hvor de har langt færre timer og mere tid til at holde fri og slappe af. Da eleverne på Skole A bliver spurgt, hvordan deres drømmeskema skal se ud, ønsker de alle, at dagen starter langt senere end den gør nu, og det meste af det, der er i drømmeskemaet, handler om at have fri, have det sjovt og få en oplevelse (Bilag 6, p.6f). Det er også derfor, at de er startet på efterskolen. For eksempel udtaler en elev: *“Ja, men altså, jeg er i hvert fald ikke selv kommet herved for som sådan at gå i skole og lære en helt masse, kun holde det ved lige mens man kan lav alt muligt andet sjovt,*

få en oplevelse ikke.” (Bilag 5, p.39). Da eleverne bliver spurgt ind til, hvornår de så kunne tænke sig at stå op, svarer mange af dem, at hvis det kræver, at undervisningen fortsætter det tilsvarende antal timer bagefter, så ønsker de det ikke.

F: (...) Dagen på efterskole A skulle starte to timer senere end den gør i dag, det vil sige i skulle stå to timer senere op, hvor placere i jer så.

E1: Hvornår slutter den så?

E2: så slutter den vel to timer senere.

E1: så gider jeg ikke. (Bilag 5, p.43)

Eleverne stiller sig altså kritiske over for, hvordan deres skoledag ser ud og ønsker mere fritid og tid til at have det sjovt og få en oplevelse. Denne kritik kan komme til udtryk som et problem i forbindelse med at stå op om morgenen, men da eleverne skal forholde sig mere realistisk til, hvornår de gerne vil op, kommer det til udtryk som om, at det de ønsker sig, er en kortere skoledag til at lave det, de egentlig kom på efterskole for.

Mad

Den sidste tematik, direkte relateret til elevernes hverdag, er maden på Efterskole A. Dette kan umiddelbart opleves som en nem udfordring for de unge, men det bliver tydeligt, når vi spørger ind til, hvad der afholder de unge fra indflydelse, at der er nogle interessante forhold om ressourcer, aktører og engagement, der gør sig gældende. En elev udtrykker det således, da han bliver spurgt ind til, hvorfor han oplever, at det at få indflydelse er udfordrende.

F: Der var også noget med det her mad på skolen, som der var nogen, der ikke kunne lide. Altså, hvad kan I gøre, hvad er udfordringen i forhold til at få noget bedre mad på skolen?

E: Køkkendamerne synes det er svært at lave, eller der er ikke penge til det måske. så det er nok det eneste, der er udfordringen ved det.

F: At det mad I så gerne vil have, det er dyrere end det I får.

E: Ja, eller det er svært at lave til så mange mennesker.

F: Så. Hvad kunne udfordringen så være?

E: Ressourcer nok. (Bilag 1, p.9)

Dette citat viser, hvordan der i de konkrete små ønsker i hverdagen også ligger nogle ambivalenser. På trods af at det er en tematik, som flere af eleverne tager op i forhold til, hvad de gerne vil ændre på i deres hverdag, så beskriver en af eleverne også, at det ikke opleves som en stor nok udfordring til, at det er noget, han gider gøre noget ved (Bilag 2, p.3). Da vi går ind i en dialog om elevernes ønske om bedre mad og undersøger denne generative tematik,

bliver det også klart, at det relaterer sig til et større ønske om indflydelse på skolen og ikke kun i relation til maden. Vi vil afsluttende i analysedel et undersøge nærmere hvilke barrierer og selvforståelser, der kan forklare, hvorfor eleverne ikke søger indflydelse på trods af den meget konkrete udfordring omhandlende maden på skolen.

4.2.1.2 Samfund

Hvor vi på Skole A primært fandt tematikker, der har tilknytning til hverdagslivet på efterskolen, er mange af tematikkerne på Skole B centreret om mere samfundsmæssige aspekter. I det følgende vil vi gennemgå nogle af de tematikker, som vi har samlet i en grundlæggende tematik, vi kalder samfund. Tematikkerne er: *Transport, psykisk trivsel og uddannelsespolitik*.

Transport

En af de generative tematikker som fyldte meget på Skole B var billigere transport. Da vi i den første workshop bad eleverne skrive, hvad de gerne vil ændre, skrev de blandt andet billigere offentlig transport og fri transport (Bilag 12, p.1). Eleverne giver udtryk for, at det handler om, at det skal være nemmere at komme til og fra efterskolen, og transportomkostningerne skal være lavere eller helt gratis. Det handler om, at eleverne dels gerne vil have lettere og mindre omkostningstung transport, som denne dialog viser:

E: Altså jeg tænker bare det er sådan noget hele tiden at tænke på årskort, så man ikke skal betale, hver gang man skal hjem til weekend, og så bliver det måske ret mange penge. Og så skal det være sådan at det her årskort, det kalder jeg det bare nu, at det så er billigere og spare penge, og så har du lyst til at købe det, og så er der rigtig mange, der gør det, og så tjener de jo penge på, at vi har købt sådan et. (Bilag 15, p.33)

Det økonomiske aspekt kom til udtryk gentagende gange og en af de idéer, som mange af eleverne var fortalere for, var et særligt årskort for efterskoleelever. Denne idé argumenterede flere elever for, kan imødekomme den økonomiske problemstilling.

Psykisk trivsel

En anden gennemgående generativ tematik, især på Skole B, var psykisk trivsel. Eleverne blev spurgt, hvad de gerne ville ændre og dertil svarede de blandt andet: *"psykologhjælp til både unge og voksne x 2, gratis psykolog eller lettere adgang til psykolog, hjælp psykisk syge"* (Bilag 12, p.1). I forlængelse heraf, svarede en del af eleverne: *"mere hjælp til dem der*

har svært med ting i skolerne, det boglige skal ikke betyde så meget, pres på børn i skolen, mindre pres på unge, unge får for hurtigt stress” (ibid.). Der er således en generativ tematik, der handler om, at eleverne ønsker bedre trivsel, som hænger sammen med deres ønske om, at unge skal have lettere adgang til psykologhjælp.

Som en del af workshop to på Skole B arbejdede vi derfor med at idéudvikle på løsninger, der kan hjælpe unge til bedre trivsel. Her kom vi lidt bredere omkring elevernes oplevelse af, hvad problemet er, samt hvad der skal til for at sikre bedre trivsel for unge. En elev forklarer eksempelvis: *“Ja og mindre. Sådan at man ligesom fokus der er med, at man skal gå på gymnasiet for at man kan blive til noget sådan rigtigt. Den skal bare dø”* (Bilag 15, p.3). Denne sammenhæng mellem elevernes trivsel og deres oplevelse af, at gymnasievejen er den ‘rigtige’ blev italesat af mange af eleverne. Andre elever uddyber yderligere ved at beskrive, hvordan de oplever presset i klasselokalet.

E: Det er bare vigtigt, der er god stemning, fordi der er mange, der kan have det svært ved sådan at være i klassen og f.eks sige noget højt og sådan noget, hvis der er rigtig dårlig stemning, og det gør bare, at man bliver presset, det har jeg oplevet, fordi jeg turde ikke sige noget, så kom lærerne og var sådan, jeg kan ikke give dig karakter, for jeg ved ikke, hvad du kan. (Bilag 15, p.5)

Eleverne beskriver her, hvordan det er vigtigt for dem, at stemningen i klassen er god, samt at dette hænger sammen med en oplevelse af, at det er vigtigt at få gode karakterer. Dette blev ligeledes belyst tidligere i analysen, hvor eleverne blandt andet taler om, at man bør afskaffe karakterer, eller eleverne selv kan vælge, om de vil have karakterer.

Uddannelsespolitik

Elevernes fokus på de samfundsmæssige forhold ses også tydeligt, når de for eksempel omtaler folkeskolereformen, SU og uddannelsesregler (Bilag 12, p.1). Eleverne beskriver på forskellig vis, hvordan de har en interesse i at blive hørt.

E: Men det er jo mega spændende. f.eks sådan noget som skolereformen, der har ingen af os haft indflydelse på det, men det er noget, vi alle sammen har været igennem. (...) Der er jo mange ting, der berører os unge, men vi har ikke sådan der noget at skulle have sagt. (...) Også i forhold til sådan noget med gymnasierne og SU'en og sådan. Det er jo også noget, vi godt kunne have indflydelse på (Bilag 1, p.7).

Samtidig har de også en usikkerhed om, hvilke forventninger der fra politisk side sættes til valg af videre uddannelse. Blandt andet beskriver en elev, at han synes, at politikerne skal beslutte sig, om det er højtuddannede eller praktisk uddannede, Danmark mangler (Bilag 15, p.8). Her ligger altså en interesse i at bidrage til samfundet ved at vælge en uddannelse, der støtter op om politiske intentioner. I forlængelse af dette retter en anden elev en anden kritik af politikerne. Hun siger:

E: Altså man kan jo sige, at hvis man starter, hvor selve problemet er, det er jo f.eks. med skolereformen, at dem der er i regeringen, det er ret mange år siden, de har været i skole sidst, og så tænker de ikke over sådan, hvor svært det egentlig er nu, og så ændrer de og synes, vi skal være bedre og sådan noget. (Bilag 15, p.4)

I dette citat ligger også et ønske om at blive inddraget i politiske reformer, der vedrører de unge selv, fordi hun mener, at de unge kan bidrage med noget praksisviden og direkte erfaring, som politikerne ikke kan. Som ovenstående gennemgang af tematikker viser, så ønsker eleverne i høj grad indflydelse på deres hverdag og især skolekonteksten, der er særlig omsiggribende for en efterskoleelev.

4.2.2 Barrierer

Vi har ovenfor gennemgået de generative tematikker, som blev undersøgt på de to første workshops og belyst, hvor og hvad de unge ønsker indflydelse på. I det følgende vil vi nu fokusere på nogle af de barrierer, de unge oplever, hindrer dem i at deltage i demokratiske aktiviteter og dermed opnå indflydelse. I dette analyseafsnit bidrager Freire og Lewin til vores forståelse af barrierer, og hvordan disse identificeres. Som beskrevet i teoriafsnittet, mener Freire, at barrierer opleves i grænsesituationer og kommer til udtryk ved at være udfordringer, der skal nedbrydes for at kunne se de uprøvede muligheder. Derudover taler Lewin om barrierer på tre niveauer. Dels som menneskets egne ressourcemæssige begrænsninger, dels som menneskers mere eller mindre realistiske oplevelse af begrænsninger og slutteligt som barrierer, der skyldes samfundets påbud og forbud.

Når vi identificerer barriererne sker det dels på baggrund af konkrete italesættelser af udfordringer og barrierer. Derudover vil vi foretage et analytisk arbejde, hvor vi ikke blot belyser, hvad eleverne italesætter som oplevelser, men også belyser de barrierer, som de ikke selv kan se, men som vi i kraft af vores teoretiske afsæt kan fremanalysere. Helt konkret har vi i workshopkene spurgt eleverne om, hvilke udfordringer de oplever i forhold til at deltage i demo-

kratiske aktiviteter, hvilke udfordringer de oplever i forhold til at få indflydelse samt hvem og hvad, der afholder dem fra at have indflydelse. Dermed vil vi i analysen fokusere på de udtalelser, hvor eleverne taler om, hvad der begrænser og udfordrer dem i forhold til at deltage og søge indflydelse. Denne del af analysedel et er i tre hovedafsnit, der fokuserer på forskellige barrierer for de unges indflydelse: *Manglende tro på sig selv, utilpasset demokratisk system og forventninger*.

Disse tre grundlæggende barrierer er identificeret gennem en række underliggende barrierer, der alle hører under en eller flere af de tre grundlæggende barrierer. Der er således nogle underliggende barrierer, der går igen i flere af de grundlæggende barrierer ligesom, der er et overlap mellem de forskellige barrierer. Nedenstående tabel illustrerer, hvilke underliggende barrierer, der ligger til grund for de grundlæggende barrierer.

1) Manglende tro på sig selv • Vi er dovne • Ingen interesse • Andre/voksne ved bedre • Vi mangler viden • Det nytter ikke noget	2) Utilpasset demokratisk system • Det er andre, der bestemmer • Man skal tage ansvar • Bøvlet system/lang vej • Det nytter ikke noget
3) Forventninger • Ingen interesse • Vi vil være unge • Man skal tage ansvar • Det kræver noget/er svært	

4.2.2.1 Manglende tro på sig selv

I dette afsnit vil vi fremanalysere, hvordan nogle af elevernes forskellige udtalelser om, hvorfor de ikke deltager, kan ses som et udtryk for, at de har en manglende tro på sig selv. Vi har sammenkoblet denne overordnede barriere ud fra Lewins forståelse af nogle barrierer som urealistiske oplevelser af egne begrænsninger. Det vil sige, at man oplever at have flere begrænsninger og barrierer, end man reelt har. Vi vil således bruge Lewins begreb til at belyse, hvordan nogle af elevernes italesatte barrierer kan være urealistiske begrænsninger, der får eleverne til at tro, de kan mindre, end de reelt kan, og dermed afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter. Vi vil i dette afsnit argumentere for, at eleverne oplever barrierer som: At de er dovne, ikke har interessen for politik, og at de voksne ved bedre, da eleverne

mangler viden. Vi vil argumentere for, at de alle hører under den overordnede barriere: Manglende tro på sig selv. Vi vil derudover argumentere for, hvordan der kan trækkes tråde til Freires begreb om undertrykkelse, Mezirows begreber, fordrejninger og meningsperspektiver og begrebet politisk selvtillid fra ICCS' undersøgelse.

De voksne ved bedre

En af de ting, eleverne oplever, der holder dem fra at få indflydelse er, at de voksne ved bedre. En elev siger, da han bliver spurgt ind til hvilke udfordringer, der findes i forhold til at få indflydelse på undervisningen: *“Det bliver måske ikke lige så god undervisning, hvis det ikke er læreren, der gør det.”* (Bilag 1, p.8) Han giver her udtryk for, at lærerne har en større viden end eleverne og derfor bedre ved, hvordan undervisningen skal være. Han mangler altså troen på, at han er i stand til at være med til at bestemme, hvordan den undervisning, som han skal modtage skal tilrettelægges, da han ikke har den nødvendige viden til at bidrage med gode pointer. Han har således en sociokulturel fordrejning, der har resulteret i et menings-skema, hvor han ikke ser sig selv som en, der kan bidrage med noget relevant i en situation, der vedrører ham.

Ovenstående leder videre til, at mange af eleverne oplever, at de ikke har den nødvendige viden for at være medbestemmende i forskellige situationer. Et citat er for eksempel i forbindelse med, at vi lægger en lydoptager ved en elevgruppe. *“Du skal ikke forvente at få guld-korn herfra”* (Bilag 18, p.40). Eleven opfatter ikke sig selv som en, der kan bidrage med noget relevant og kan have haft en tidligere erfaring, hvor hun har oplevet ikke at blive anerkendt for sine input. Eleven har et meningsskema af, at hendes input ikke er relevant. Ud fra vores videnskabsteoretiske forståelse ligger der en tro på, at alle de deltagende unge kan bidrage til forskningen og dermed også den demokratiske proces, som forskningen og undervisningen er. Elevernes forståelse af sig selv som uvidende er derfor en urealistisk begrænsning, der bremser deres deltagelse ud fra en forestilling, som vi stiller spørgsmålstejn ved. Denne manglende tro på sig selv og egen viden er i en freirsk forstand et udtryk for, at eleverne er undertrykte. Eleverne er således en del af en struktur, der undertrykker dem i så høj grad, at eleverne selv begynder at handle herefter. De reproducerer omverdens syn på de unge og omtaler sig selv som nogle, der ikke kan bidrage med noget og ender derfor med selv at handle derefter og for eksempel ikke bidrage med deres input til, hvad de mener, undervisningen bør indeholde.

En anden elev italesætter denne manglende tro på sin egen viden som noget, der kan stoppe hende fra at deltage i et ungdomsparti. Hun siger i et interview:

E: Ja, jeg tror, fordi at det der med at melde sig ind i et ungdomsparti, det er jo meget let, men det med at komme højere op sådan rigtig, det er jo ikke, fordi jeg ved sådan, hvordan man skulle gøre. jeg kunne vel godt nok finde ud af det, men det er ikke sådan, fordi jeg ved det.

I: Hvis nu du vidste det. Hvis jeg nu sagde til dig, du skal bare gøre sådan og sådan og sådan. tror du så du ville gøre det.

E: Ja.

I: jamen så skal du gøre det. (Bilag 22, p.3)

Hun giver altså udtryk for, at hun mangler den nødvendige viden for at kunne deltage i et ungdomsparti og på den måde opnå indflydelse. Dette citat er umiddelbart et udtryk for, at hun ikke kan gennemskue systemet. At det er for svært for hende at se, hvad hun skal gøre for at deltage. Vi kan ikke udelukke, at hun rent faktisk mangler viden på dette punkt, og det kan derfor godt være en reel ressource, hun mangler. Dog er det også i høj grad et udtryk for hendes undertrykkelse. Hendes udtalelse om sin egen formåen er et udtryk for, hvordan denne forståelse af sig selv som en, der ikke har den nødvendige viden til at deltage i en demokratisk handling bliver reproduceret ikke kun gennem det, hun siger men også måden, hvorpå hun handler. Den undertrykkelse som de unge er pålagt bliver altså reproduceret og får betydning for, at de bliver fastholdt i undertrykkelsen og ikke opnår indflydelse. Hendes udtalelse er derudover også et udtryk for at ville handle perfekt. At man kun kan melde sig ind i et ungdomsparti, hvis man allerede på forhånd er klar over, hvordan man skal gøre for at klare sig godt i den aktivitet. Der ligger samtidig en implicit forståelse af, at alle andre aktive i et ungdomsparti godt ved, hvordan man får succes, og hun får, ved at reproducere sin egen undertrykkelse, en opfattelse af, at hun ikke kan deltage, hvis hun ikke kan deltage 'rigtigt'. Hun ønsker altså ikke at fremstå som en, der ikke ved noget, og konsekvensen af det er så stor, at hun har undgået at få indflydelse og deltage i en demokratisk aktivitet, som hun i virkeligheden ønsker at være en del af.

Vi er dovne og useriøse

Eleverne giver udtryk for, at en af de ting der påvirker deres manglende indflydelse er, at de er dovne og useriøse. Dette bliver for eksempel tydeligt i en snak om, hvorfor de ikke har indflydelse på demokratiet, og hvad deres udfordringer er.

F: Okay, vil I lige lytte efter, så er det næste gruppe.

E: Vi blev spurgt, hvad vil I gerne have indflydelse på i det store demokrati og vi blev enige om at fordi vi er unge og dumme ikke. Og så var det (...) de voksne, og så er det fordi vi er dovne, og bare ikke rigtig gider. og aldersgrænsen og Lars Løkke og reglerne og ansvar. Fordi vi er ikke gode til at tage ansvar, så jagtvej 69. (Bilag 1, p.11)

Eleven giver altså udtryk for, at de ikke har mulighed for at være med til at få indflydelse, da de er dumme, dovne og ikke gider at gøre noget ved det. På samme måde som tidligere kan vi ikke tage deres ord for gode varer og blot godtage, at dette er rigtigt - jævnfør vores teoretiske og videnskabsteoretiske perspektiv. Vi ser derfor dette som en sociokulturel fordrejning af elevernes lyst til at deltage, der har indlejret sig i deres meningsperspektiv, og de derfor er overbevist om, på baggrund af tidligere erfaringer, at de er for dovne eller reelt set ikke har orket at tage stilling til det. Dette ser vi altså som et udtryk for, at eleverne har nogle urealistiske oplevelser af egne begrænsninger i forbindelse med at se sig selv som dovne. Denne reproduktion resulterer således i, at de unge får en manglende tro på sig selv i forbindelse med at få indflydelse. Denne manglende tro på sig selv, mener vi, er et udtryk for lav politisk selvtilid. Denne lave politiske selvtilid betyder, at eleverne opfatter sig selv som dovne og handler efter denne opfattelse.

Eleverne gav på workshop et udtryk for, at de var dovne og useriøse og derfor ikke kan være med til at bestemme noget. Vi valgte derfor at spørge om, hvorvidt de mener, at unge er for useriøse til at være med til at bestemme og derefter diskutere ud fra det. Det svar, der gik igen var, at unge godt kan være med til at beslutte ting, der er relevante for dem. Et eksempel er: *“Det er selvfølgelig nogle ting, som vi sagtens kan med, bestemme ikke, men så er der også mange ting som mange unge er sådan ret useriøse om, så er det lige meget (...)”* (Bilag 5, p.46). Her giver eleven altså udtryk for, at han opfatter, at der er nogle ting, som unge kan være med til at få indflydelse og andre de er for useriøse til. Igen er det en sociokulturel fordrejning, der nu er en del af elevernes meningsskema og forståelse af sig selv, at han selv og andre unge er for useriøse til at være med til at bestemme og få indflydelse. Han oplever dog også, at unge godt kan tage stilling til og få indflydelse på nogle emner og giver her udtryk for en kritisk tænkning og starten på en frigørelsesproces.

Manglende interesse

En anden af de barrierer, eleverne gav udtryk for i forbindelse med at få indflydelse, er, at de ikke har nogen interesse for det. Dette gør sig igen gældende i forbindelse med, at de skal

beskrive hvilke udfordringer, der findes i forhold til at have indflydelse på undervisningen. *“F: Hvorfor har I ikke indflydelse på undervisningen i dag? E: “Nok fordi vi ikke gider”* (Bilag 1, p.8). Eleven giver altså enten udtryk for, at han og hans klassekammerater ikke gider at gøre det arbejde, det kræver eller ikke har interesse i at få den indflydelse. At de ikke har lyst til at få indflydelse er i denne sammenhæng interessant, da det er et udtryk for, at eleven ser sig selv som en, der ikke har interesse i at ændre på det, han står i. Da eleverne bliver bedt om at drømme om undervisningsindhold på workshoppene efterfølgende, byder eleverne dog alle ind, og alle elever har ideer til, hvordan undervisningen skal se ud. Ud fra dette må vi derfor konkludere, at eleverne har interesse i at modtage en anden undervisning og har ideer til, hvordan denne kunne se ud. Derfor har de også en interesse i, at den bliver lavet om. Elevens udtalelse knytter sig således til omgivelsernes udtalelser om, at de er dovne. At de ikke gider have indflydelse på undervisningen er således en reaktion på, at han tidligere har haft en oplevelse af, at det han har bidraget med ikke er relevant. Derfor kan han lige så godt lade være at udtrykke det ved at sige, at han ikke gider få indflydelse på undervisningsindholdet på trods af, at han gerne vil bidrage, hvis han bliver spurgt, hvordan undervisningen bør se ud. Han har således oplevet en sociokulturel fordrejning, der betyder, at der er sket en meningskonstruktion, hvor hans meningsperspektiv er, at han er en person, der ikke gider få indflydelse. Dette meningsperspektiv er således indlejret i ham og reproduceres for hver gang, han giver udtryk for, at han er doven eller ikke interesserer sig for sin hverdag i skolen. I et freirsk perspektiv kan man argumentere for, at eleven er undertrykt idet, han har mistet håbet og dermed ikke er i stand til at handle.

Opsummering af manglende tro på sig selv

I ovenstående har vi set, hvordan eleverne på både Skole A og Skole B flere gange udtaler, at de for eksempel er dovne eller ikke ved nok om et emne til at opnå indflydelse på det, de godt kunne tænke sig indflydelse på. Disse udtalelser er altså et udtryk for, at de, i forsøget på at opnå indflydelse, møder disse barrierer, der alle er et udtryk for en manglende tro på sig selv og deres deltagelse i en proces, der sikrer dem indflydelse. Elevernes meningsskemaer består af en opfattelse af ikke at kunne bidrage tilstrækkeligt med input, der sikrer dem indflydelse. Mange af eksemplerne knytter sig til de udfordringer, de møder på skolen og derfor også det, som skitseres i tidligere afsnit omhandlende, hvad de unge ønsker indflydelse på, der har noget med skolen at gøre. Netop på skolen er det endnu mere slående, at eleverne ikke oplever at opnå indflydelse på grund af manglende politisk selvtilid, da det netop er her, det i høj grad er muligt for eleverne at få indflydelse. Vi kan ud fra ovenstående afsnit sammenligne

det, at de unge har en manglende tro på dem selv med en manglende politisk selvtillid samt med Freires begreb om undertrykkelse. Den manglende tro på sig selv er et udtryk for, at eleverne i denne henseende er undertrykte, hvorfor vi ligeledes kan argumentere for, at de har relativ lav politisk selvtillid.

4.2.2.2 Et utilpasset demokratisk system

En grundlæggende barriere for unges deltagelse i demokratiske aktiviteter, har vi identificeret som *et utilpasset demokratisk system*. I det følgende vil vi tage udgangspunkt i de barrierer, hvor eleverne giver udtryk for at være begrænsede i forhold til ikke at have tilstrækkelige egenskaber eller ressourcer, samt se om nogen af dem hænger sammen med nogle sociale strukturer.

Eleverne har i workshoppene sat ord på en række barrierer, som de oplever, hindrer dem i demokratisk deltagelse. Det er disse barrierer vi, med Lewins begreb, kan koble sammen til en grundlæggende barriere, der handler om, at det demokratiske system er utilpasset i forhold til, hvordan unge ser det muligt at deltage i demokratiske aktiviteter. I det følgende vil vi belyse, hvilke barrierer eleverne har italesat, og hvordan vi, med Freire og Mezirow, kan forene disse i den grundlæggende barriere *et utilpasset demokratisk system*.

Det er andre, der bestemmer

En af de barrierer, eleverne satte ord på, var, at det ofte er andre, der bestemmer, og de derfor ikke oplever at opnå indflydelse. Det ser vi blandt andet i denne dialog mellem to elever på Skole B:

E1: Hvordan oplever I at have indflydelse, hvordan får I indflydelse.

E2: Jeg oplever fandme ikke noget indflydelse, det kan jeg godt sige. Jeg føler bare, at det er alle andre, der bestemmer.

E1: Vores forældre.

E3: Indflydelse over hvad?

E1: Altså jeg har skrevet: Give voksne med stemmeret dårlig samvittighed og få dem til at ændre holdning.

E2: Præcis. (Bilag 11, p.6)

Eleverne giver i denne samtale udtryk for, at det er andre, der bestemmer, og de derfor ikke har indflydelse. Som det blev belyst i det første analyseafsnit, vil mange af eleverne gerne have indflydelse på skolen herunder undervisningen. Det blev også tydeligt i barrieren *mang-*

lende tro på sig selv, at eleverne mener, det kun er lærerne, der ved, hvad der er god undervisning. Dette er et klart udtryk for undertrykkelse, da eleverne ikke er i stand til at være kritiske og bevidste i deres grænsesituation. Eleverne godtager således, at det er lærerne, der ved bedst, og dermed mener eleverne også, at det er lærerne, der bør bestemme. Man kan argumentere for, at dette er en urealistisk begrænsning, da man kan have en forventning om, at eleverne også godt ved, hvordan de selv bedst lærer.

En anden barriere, som nogle af eleverne italesatte, er, at de ikke kan stemme endnu, og det har indflydelse på deres interesse i at deltage i demokratiske aktiviteter ligesom det, for dem, er et udtryk for, at det er andre, der bestemmer. I forlængelse heraf forklarer en anden elev: *“Hele landet afholder os fra at stemme ved at vedholde 18-års valgret og ved ikke at sænke alderen (...)”* (Bilag 2, p.2). De oplever altså, at det er andre, der bestemmer, ligesom det er andre, der bestemmer, om de skal have stemmeret som 16-årige. Eleverne mener endvidere at: *“Hvis man fik lov at stemme som 16-årig ville flere unge gå mere op i politik”* (Ibid.). Det interessante i dette citat er, at eleven øjensynligt formår at italesætte en grænsehandling, som bekendt er handlinger, der kan nedbryde barrierer. Eleven er bevidst om, hvilke strukturer der undertrykker de unge og kan også se hvilken handling, der skal til for at komme ud af undertrykkelse. Det er altså et socialt forbud, der fungerer som en barriere. Da det er et socialt nedsat påbud, at man skal være 18 år for at stemme. 16-års valgret var et tema, som blev diskuteret flittigt i løbet af workshoppene, og der var blandede meninger til, om valgretten skal sættes ned til 16 år. En elev skriver eksempelvis: *“Nogle unge mangler viden og er derfor uinteresserede”* (Bilag 2, p.2). Når eleven taler om, at unge mangler viden og interesse, kan det være et udtryk for, at han/hun ikke formår at forstå sin egen undertrykkelse, ligesom det kan være et udtryk for, at elevens antagelsesstrukturer gør, at han/hun tolker situationen som om, det er de unge, der mangler noget.

Endvidere taler eleverne om, hvordan de oplever, at nogle af de demokratiske aktiviteter, de deltager i, kan synes ligegyldige. At deres deltagelse ikke betyder, at de får reel indflydelse men snarere er et talerør til de voksne, der er de reelle beslutningstagere.

F: Hvad er det I mener, at de voksne kan der, siden I synes, at der er noget, at man har indflydelse i Elevrådet og I ikke har indflydelse på lokaldemokratiet?

E: Ja, men Elevrådet, det er jo bare en livslinje til alle de voksne, så de gider at lytte mere til os. For Elevrådet, det er ligesom vores talerør til de voksne, ikke en skid andet. Vi har

ikke noget at skulle sige, hvis de voksne ikke siger ja til det. Så har de i princippet ikke rigtig noget at skulle sige. (Bilag 11, p.13)

I det ovenstående citat taler eleven om, hvordan Skole B's elevråd ikke giver dem reel indflydelse, og det blot er et talerør til de voksne. Dette kan dels være et udtryk for, at eleverne oplever, at det er andre, der reelt bestemmer og dels, at elevrådet derfor bliver en form for proforma deltagelsesform, hvor de voksne bliver 'tvunget' til at lytte. I det ligger ligeledes en antagelse om, at de voksne ellers ikke ville lytte til eleverne. Dette knytter sig igen til et meningsperspektiv, hvor eleven ikke oplever, at deres meninger er af reel betydning. Det kan ligeledes være et udtryk for, at det at tale med de voksne (dem, de oplever, har indflydelse) ikke i elevens verden bliver opfattet som indflydelse. Eleven oplever altså ikke at have indflydelse, før hendes/hans holdning kommer til udtryk i en konkret beslutning. Selve den demokratiske proces, hvor eleverne i elevrådet taler med lærerne om deres ønsker, er ikke for eleven anerkendt som en demokratisk proces, fordi han/hun ikke kan se deres forslag udmønte sig i konkrete tiltag eller beslutninger. Der er altså noget i det demokratiske system (i dette tilfælde elevrådet), der gør, at eleven ikke altid oplever, at hans/hendes deltagelse fører til indflydelse, og deltagelsen ikke er nok i sig selv. Det relaterer sig endvidere til barrieren om deres manglende tro på, at det nytter noget at deltage.

Det nytter ikke noget

I det ovenstående er det blevet belyst, hvordan eleverne oplever, at det er andre, der bestemmer. Dette relaterer sig til en anden barriere, vi har identificeret, som handler om, at eleverne oplever, at det ikke nytter noget. Det kommer til udtryk på forskellig vis blandt andet ved, at de ting eleverne gerne vil have indflydelse på er udenfor deres rækkevidde.

E1: Men det er jo mega spændende. f.eks sådan noget som skolereformen, der har ingen af os haft indflydelse på det, men det er noget, vi alle sammen har været igennem. Nej ikke privatskoler og sådan noget. Der er jo mange ting, der berører os unge, men vi har ikke sådan der noget at skulle have sagt.

E2: Næh, det er faktisk rigtig. (Bilag 1, p.7)

Selvom eleverne er interesseret og er bevidste om, at skolereformen påvirker deres hverdag, mener de altså ikke, at de kan opnå indflydelse på skolereformen. Det opleves derfor nytteløst at engagere sig i på det område. Det kan også være et udtryk for, at de handlemuligheder, de oplever i forhold til at ytre deres holdning til skolereformer ikke, for dem, er anerkendt som indflydelse (jf. ovenstående afsnit). Når eleverne giver udtryk for, at det ikke nytter noget at

deltage i demokratiske aktiviteter, sker det ofte i sammenhæng med, at de også oplever, at der er lang vej til beslutningstagerne, og det demokratiske system er svært for dem at indgå i. Det ser vi blandt andet, når eleverne i det nedenstående citat igen taler om elevrådet.

E: Det er nemt at sige det til Elevrådet men at få det videre. Elevrådet at få det videre til lærerne, det synes jeg i hvert fald var svært. Det var bare den mindste ting det skal bare igennem hele.

F: Hvordan fungerer det, når I siger noget til Elevrådet, så tager de det med til et møde sammen med lærerne eller hvad?

E: Ja, det er sådan. Man tager det op til Elevrådet hver mandag morgen klokken kvart over syv med to lærere, så snakker vi der, og så siger de, så tager vi det videre til lærermødet. Og så tager de det videre til lærermødet, og så når de har snakket der, så tager de det, f.eks. det med hyggekrogen, så skal de have fat i S. Så tager de fat i S, og så tænker S over det, og så går han tilbage til de lærere der, tilbage til lærermødet, tilbage til Elevrådet, og så kan vi snakke om at få det indført, så det tager pisse lang tid. (Bilag 15, p.31)

og

Og hvis vi ikke er sikker på det, så er vi nødt til at stemme, og så der ligevægt, og så skal det igennem en gang til og nej. (Bilag 15, p.32)

Eleverne har altså en oplevelse af, at det demokratiske system, som de har mulighed for at deltage i på deres efterskole, er bureaukratisk. Det tager lang tid, fra en idé bliver foreslået til, der bliver truffet en beslutning. Dette resulterer ofte i, at eleverne bliver modløse, og de oplever, at det alligevel ikke nytter noget at deltage. Deres erfaring med det demokratiske system, som de forsøger at søge indflydelse gennem, gør altså, at elevernes meningsperspektiv er dannet af dårlige erfaringer, som betyder, at de ikke kan nedbryde barrieren og derved forbliver undertrykte. Det er en barriere, der kan ses som et socialt påbud. Det er kun muligt at opnå indflydelse gennem denne ene kanal, elevrådet.

De har således oplevet at stå i en grænsesituation i elevrådet og har afprøvet en grænsehandling for at nedbryde barrieren, men har i denne grænsehandling mødt strukturerne, hvorefter det ikke lykkedes dem at nedbryde barriererne. Dette har derfor skabt den fordrejning, at indflydelse ikke nytter noget, hvilket dermed er blevet en del af deres meningsskema. Eleven giver dog i forlængelse af dette udtryk for at kunne se denne struktur og forholde sig kritisk til den, hvorfor en frigørelsesproces også er startet. På grund af oplevelsen er eleven også blevet bevidstgjort i forhold til hvilke strukturer, der undertrykker ham. Denne bevidstgørelse er selvfølgelig en vej i processen, men da han stadig giver udtryk for, at der er så lang vej til indflydelsen, sporer vi ligeledes en undertrykkelse, idet eleven giver udtryk for, at det tager for lang tid.

Bøvlet system (lang vej)

Oplevelsen af, at demokratiske systemer kan være bureaukratiske, og der kan være lang vej til at opnå indflydelse, går igen hos mange af eleverne. I de første workshops på de to efterskoler bad vi eleverne sætte ord på, hvad de mener, demokrati er. Dertil svarer en elev: *"Orv, ja, jeg har en. Bøvlede systemer"* (Bilag 11, p.3). I en samtale om, hvorvidt eleverne mener, at der skal være flere unge i Folketinget kommer det frem, at eleverne mener, at der er så lang vej til Folketinget, at de når at blive gamle, før de overhovedet kan komme i Folketinget.

Det kan bare heller ikke fungere, for man skal kraftedeme være, man skal for at komme ind, skal man virkelig igennem så meget så altså, så er man automatisk gammel, det er jo indavl derinde. (Bilag 15, p.16)

Oplevelsen af, at der er meget lang vej til at få indflydelse, kan synes meget reel i dette tilfælde, men det er samtidig interessant, at eleverne mener, at der er så lang vej, at det ikke kan lade sig gøre at få flere unge i Folketinget. Det kan være et udtryk for, at vejen til indflydelse i det demokratiske system opleves som uoverkommelig for eleverne, og de derfor ikke formår at se de uprøvede muligheder, der er i det politiske system. Det er dog ikke kun i forhold til de større demokratiske institutioner, eleverne oplever, at vejen er meget lang. I det nedenstående citat taler vi med eleverne om, hvordan de kan få indflydelse på timerne på Skole A.

F: Nå okay. Hvad er der mere at, altså hvad er der mere, man ikke deltager i på skolen? Hvor I ikke har indflydelse?

E: De fleste at timerne, men det er bare sådan, det er skruet sammen. Det tror jeg ikke, vi kan ændre på.

F: Det er da interessant. Du tror ikke man kan ændre på det?

E: Det kan man nok godt, men så skal man helt ind til de lærere, de der bestemmer. (Bilag 1, p.9)

Eleverne giver her udtryk for, at det er lærerne, der kan hjælpe dem med at få indflydelse på timerne. Dette er i sig selv et udtryk for en vis grad af bevidsthed om de strukturer, som er en del af elevernes hverdag. Ifølge Freire er en bevidsthed om de samfundsmæssige strukturer, der undertrykker eleverne et skridt i en frigørende proces. Men hvis eleverne, som i denne grænsesituation igen, ikke formår at se ud over barrieren og nedbryde denne, vil de forblive undertrykte. Så når eleverne i samme dialog giver udtryk for, at der er langt hen til lærerne, kan det betyde, at de ikke formår at se de uprøvede muligheder, der ligger hinsides grænsesituationen. De formår altså ikke at se de grænsehandlinger, der skal til for at nedbryde de barrierer, de oplever.

Når eleverne taler om, at det demokratiske system er 'bøvlet', og vejen til indflydelse er lang og besværlig, kommer de også ind på, at det betyder, at politik derfor bliver uvedkommende for dem. Nedenstående citat er hentet fra en øvelse, hvor eleverne skulle tegne, deres svar på: Hvordan bliver unge bedst hørt?

E1: Det er en hest. Men jeg ved godt, det er fordi, så ville jeg tegne en politiker, der sad oppe på sin hest, fordi jeg synes de der politikere, de skal bare komme ned fra deres fucking høje hest.

E1: Jeg har tænkt mig at sætte et kryds over, når jeg er færdig.

F: Så der er noget med, at politikerne skulle være nemmere at komme til eller sådan, de er lidt for højt oppe til, at man kan snakke med dem?

E2: Ja, og så snakker de tit om noget, de ikke rigtig ved noget om.

F: Ja, hvad skulle der så ske, hvad, hvordan kunne man gøre, hvis nu alt var muligt for, at de var nemmere at komme til at snakke med eller var nemmere at få til at lytte efter.

E2: Altså man skal først starte med at skifte dem alle sammen ud. (Bilag 15, p.16)

I ovenstående citat giver en elev udtryk for, at der både er rigtig lang vej op til politikerne og de i kraft af at være så langt fra de unge taler om noget, de ikke forstår. Det er interessant, hvordan eleven taler om, at det er politikerne, der taler om noget, de ikke ved noget om, og ikke eleverne, der ikke forstår, hvad politikerne taler om. Dels fordi eleverne derfor kan opleve politik og demokratisk deltagelse som uvedkommende for dem, og dels fordi eleven kan se, at det er strukturen, der må ændres. Det er et udtryk for, at denne elev formår at være kritisk over for det system, der undertrykker og dermed også et tegn på, at eleven er i en frigørende proces. Dog kan der også spores en vis opgivenesshed i citatet, når eleven taler om, at politikerne sidder på deres høje hest og taler om noget, de ikke forstår. Politik bliver uvedkommende, og eleverne oplever derfor ikke, at politik vedrører dem.

Ikke vedrørende

Oplevelsen af, at politik ikke er vedrørende, ser vi i flere tilfælde. Noget politik bliver uvedkommende for eleverne, da de ikke kan se, at det har en direkte indflydelse på deres hverdag, og noget politik ikke er vedrørende for eleverne, fordi politikerne ikke forstår eleverne. Når eleverne oplever, at politik ikke vedrører dem, resulterer det i, at eleverne dels ikke er interesserede i det og dels, at eleverne mener, at de derfor ikke bør have indflydelse: *"Ja man skal, det som der ikke rigtig vedrører en det føler jeg ikke, det har vi ikke så, det bør vi ikke rigtig have indflydelse på"* (Bilag 5, p.42). Elevernes deltagelse i demokratiske aktiviteter afhænger blandt andet af deres interesse for den konkrete politiske sag. Det ser vi blandt andet, da vi taler med eleverne om, hvorvidt unge er seriøse nok til at få indflydelse.

Der er altså en sammenhæng mellem elevernes seriøsitet omkring politik, og hvad politik handler om. Hvis det er vedrørende, mener eleverne, at de tager det mere seriøst, end hvis det ikke vedkommer dem. *"Altså jeg tror, at det som unge tager mere seriøst, det er, hvis det har indflydelse på dem selv, eller har større indflydelse på dem selv"* (Bilag 5, p.38). Når politik er vedrørende for eleverne, har de altså en større interesse i at deltage og søge indflydelse. Det ser vi blandt andet i de generative tematikker, hvor eleverne ytrer et ønske om, at der skal være billigere eller gratis offentlig transport for efterskoleelever, og de gav endvidere udtryk for en stor utilfredshed med uddannelsessystemet. Da vi i workshoppene arbejdede med, hvordan eleverne kunne få indflydelse eller ændre netop disse tematikker, blev det klart, at det var svært for eleverne at se, hvordan de kunne opnå indflydelse. De oplever det altså som urealistisk, at de kan få indflydelse på politiske sager, som er større end eksempelvis det, der foregår på deres efterskoler. De har en interesse i at få indflydelse på politik, som vedrører dem, men som foregår på et plan, hvor de ikke kan se dem selv. Det hænger blandt andet sammen med, at eleverne også har en forståelse af, at det kræver viden og erfaring, som de ikke mener, at de besidder.

Dette ser vi blandt andet på anden workshop på Skole A, hvor eleverne blev spurgt til, hvilken politik eleverne selv mente, de burde have indflydelse på. I dette citat giver en elev udtryk for, at han ikke mener, at unge har erfaring nok til at få lige så meget indflydelse som voksne. *"Altså unge har jo ikke på samme måde samme erfaring til alle slags, der har de ikke nok erfaring indenfor det felt tror jeg"* (Bilag 5, p.38). Eleven mener altså ikke, at unge har erfaring nok til at ytre sig om større politiske sager, som ikke direkte vedrører dem, hvorved det kan begrænse eleverne i at deltage i demokratiske aktiviteter. Denne opfattelse af, at unge ikke har tilstrækkelige ressourcer (viden og erfaring) hænger sammen med den tidligere skitserede barriere, manglende tro på sig selv.

På workshop to talte vi blandt andet med eleverne om deres holdning til 16-års valgret. Der var som tidligere beskrevet blandede holdninger til, om det er en god idé. Diskussionen kom hurtigt til at handle om, hvorvidt unge er seriøse nok til at stemme, men samtidig også en snak om, at dem, der i dag kan stemme om politiske sager, der vedrørende unge, ikke selv er unge.

F. Hvad med dig S?

E: Det samme som M siger, og så også det der med, at vi har jo ret mange problemer i skolen og sådan noget, og vi sidder i det, så er det jo også der, hvor man skal gøre noget ved det. hvor man kan få lov til at stemme om et eller andet noget bedre, i stedet for så er man ligesom kommet videre, så er man oppe 18 år og lidt videre, og så skal man måske stemme om noget, et eller andet, skolerne får det dårligere, så kan man ikke lige huske, hvordan de havde det. (Bilag 15, p.30f)

Om politik er vedrørende handler altså både om, hvorvidt eleverne selv mener, at de har erfaring nok til at få indflydelse på politiske spørgsmål, der ikke handler om deres hverdag og om, hvorvidt de, der for eksempel kan stemme i dag, kan sætte sig nok ind i, hvordan det er at være ung. I citatet beskriver eleven, hvordan han/hun mener, at man som 18 årig er kommet videre og har svært ved at huske, hvordan det er at være 16 år, og derfor er politik, der vedrører 16-årige ikke vedrørende for dem, der har fået stemmeret.

Man skal tage ansvar

En af de barrierer, eleverne oplever, er, at der følger meget ansvar med, når man ytrer sig om noget. Eleven giver i nedenstående citat udtryk for, at hvis man siger sin mening, så er man også forpligtet til at tage ansvar og initiativ. *“Det, altså hvis du har en mening om noget, så har du også lidt et ansvar for at tage initiativ til at få det ændret hvis (...) det er noget, man godt vil have ændret”* (Bilag 5, p.40). I dette ligger det implicit, at eleverne ikke anerkender det at ytre sin mening, at snakke med andre etc. som demokratiske handlinger i sig selv – eller i hvert fald ikke mener, at det er nok blot at ytre sin mening. For eleverne bliver det tom snak, hvis ikke man også handler på det.

F: Yes, J vil du have lov til at starte med at sige, hvorfor du står der, hvor du står nu.

E: Så tror jeg spørgsmålet forklarer lidt selv, altså man har et ansvar, hvis det er man siger noget om selv at få det gjort for ellers, er det jo bare tom snak. (Bilag 5, p.44)

Eleverne har altså en forståelse af, at hvis de skal sige deres mening, så er de også forpligtet til at gøre noget ved det – at handle på det, de gerne vil ændre. Denne forståelse af, at demokratisk deltagelse kræver aktiv handling, er et udtryk for en fordrejning, hvor elevernes meningsperspektiver er dannet af en forståelse af, at demokratisk deltagelse er et spørgsmål om 'enten eller'. Dermed bliver elevernes meningsperspektiv i forhold til det demokratiske system altså begrænsende for egen deltagelse i demokratiske aktiviteter. Ifølge Freire, handler det derfor om, at strukturerne (her det demokratiske system) må tilpasse sig de undertrykte, så de kan være en del af samfundet.

I følgende citat ser vi dog en anden forståelse af ansvar nemlig, at eleven mener, at det også må være andres ansvar: *"Altså jeg synes, hvis man mener noget, at man så også skal gøre noget, men det er ikke kun ens eget ansvar. Det er også andres"* (Bilag 15, p.30). Citatet bevidner om, at eleven formår at se ud over grænsesituationen og er bevidst om, at strukturerne er dem, der undertrykker, hvorved man kan argumentere for, at eleven i en vis udstrækning er bevidstgjort og formår at tænke kritisk. Eleven italesætter ikke nogle konkrete grænsehandlinger, men det er ikke nødvendigvis et udtryk for, at eleven ikke kan se sig fri af barrieren.

Opsummering af et utilpasset demokratisk system

I det ovenstående har vi belyst en række barrierer, som eleverne oplever og gennemgående for dem er, at det demokratiske system ikke er indrettet på en måde, der fremmer elevernes deltagelse og interesse for at søge indflydelse - om det er politiske sager, der direkte vedrører eleverne, eller om det er større samfundsmæssige sager. Det hænger blandt andet sammen med, at eleverne oplever, at der er langt fra dem til beslutningstagerne, men også om de lokale demokratiske institutioner, de deltager i, synes bureaukratiske. Det betyder, at eleverne mister interessen og modet til at deltage. Endvidere er det blevet belyst, hvordan de konkrete politiske sager har stor betydning for elevernes engagement. Eleverne er engagerede i sager, der vedrører dem selv og deres hverdag. Det skyldes dels, at de mener, at det er disse sager, de kan og bør have en holdning til. Politiske sager, der vedrører større samfundsmæssige aspekter, er ikke umiddelbart elevernes primære interesseområder dels fordi, de mener, at det kræver en vis portion erfaring og viden, som de ikke vurderer, at de selv har, og dels fordi de oplever, at det ikke er muligt at få indflydelse på større politiske sager. Dette gør sig også gældende, når det drejer sig om større politiske sager, de vurderer vedrører dem, såsom skole-reformer, SU og uddannelsespolitik.

I nærværende speciale er det ikke centralt, om det demokratiske system rent faktisk er 'bøvlet', men det relevante ligger i, at eleverne oplever det som 'bøvlet', bureaukratisk etc. Freire argumenterer for, at frigørelse ikke handler om, at eleverne skal godtage strukturerne som de er, men derimod om, at strukturerne må ændres for at blive tilpasset eleverne (de undertrykte). Dermed bliver det også et spørgsmål om at bevidstgøre eleverne om de samfundsmæssige strukturer, der begrænser deres stemme i samfundet, og vi kan dermed ikke blot konkludere, at det er elevernes fordrejninger, der kan rykkes ved for, at de kan betragte det demokratiske system anderledes. Vi må ligeledes arbejde med, at eleverne bliver bevidste om, at det demo-

kratiske system ikke er indrettet til at kapere den måde, eleverne ønsker at deltage i demokratiske aktiviteter.

4.2.2.3 Forventninger

En overordnet barriere, vi ser hos eleverne, har vi valgt at kalde *forventninger*. Denne barriere indeholder både elevernes egne forventninger til dem selv og ungdommen generelt, men også de forventninger eleverne oplever fra skolen og samfundet generelt. I det følgende afsnit vil vi beskrive forskellige aspekter og nuancer af, hvordan forventningerne til demokratisk deltagelse kan virke hæmmende for de unges deltagelse.

Engagement

Som det blev beskrevet i første del af analysen, oplever eleverne udfordringer i forhold til at få indflydelse på undervisningen og efterskolen generelt. Da eleverne blev spurgt, hvorfor de oplever ikke at få indflydelse på deres undervisning, lyder et af svarene: *“E2: Det var nok meget, fordi vi ikke var så engageret i det, at vi ikke gjorde så meget for, det var nok også meget os selv, der var med i det”* (Bilag 1, p.10). I dette citat udtrykker eleven, at der er en forventning om at være engageret for at få indflydelse. Eleven oplever her, at han ikke formår at indfri den forventning til sig selv. Det bygger på en tidligere erfaring, han har haft, hvor han i denne øvelse reflekterer over, hvorfor deres indflydelse ikke gjorde sig gældende. I forlængelse heraf beskriver nogle andre elever: *“(...) fordi vi er dovne, og bare ikke rigtig gider. Og aldersgrænsen og Lars Løkke og reglerne og ansvar. Fordi vi er ikke gode til at tage ansvar (...).”* (Bilag 1, p.11). Elevernes selvopfattelse bliver således en barriere for deres egen indflydelse, da de ikke formår at se ud over denne oplevelse af sig selv som ikke engageret. På den måde bliver en forventning om engagement og om at tage ansvar forbundne, hvor eleverne ser sig selv som dovne, fordi de ikke kunne leve op til en forventning om at engagere sig nok for at skabe forandring. Endelig knytter endnu en forventning sig til elevernes indflydelse på skolen i forhold til, at eleverne skal være seriøse, hvilket en af eleverne bruger som argument, da han beskriver, hvordan de ikke ‘gjorde meget ud af det’ og bare kom med en idé (Bilag 1, p.9). Disse forestillinger om sig selv som dovne, useriøse og uengagerede kan i Mezirows optik forstås som det meningsskema, eleverne har i forhold til at søge indflydelse. Det bygger på en tidligere erfaring, hvor de ikke kunne indfri ønsket om indflydelse. På den måde bliver det meningsskema, som eleverne forstår sig selv ind i som demokratisk agerende, påvirket af tidligere erfaringer og tilbagemeldinger fra omverdenen og en selvforståelse som doven, uengageret og useriøs. Dette kan særligt knyttes til den sociokulturelle fordrej-

ning, hvor elevernes manglende engagement bliver en selvopfyldende profeti. Elevernes manglende tro på, at de er gode til at tage ansvar kan ligeledes være et udtryk for, at de ikke formår at se ud over grænsesituationen og formår at forandre tingenes tilstand med grænse-handlinger. Når de taler om Lars Løkke og regler er det dog også et udtryk for, at de kan se, at der er nogle strukturelle præmisser, som er undertrykkende.

Disse meningsskemaer bliver dog også udfordret af andre meningskonstruktioner hos nogle af de unge, mens den bliver styrket hos andre. Det kommer til udtryk i en dialog om 16-års valgret, hvor de to følgende citater er udtryk for to forskellige meningsskemaer:

(...) når man er 16 og deromkring så gør man en helt masse dumme ting, de har også en effekt hvad dine holdninger og meninger er, jeg føler bare ikke rigtig at man kan tage, være en del af en nations valg altså træffe en nations valg. (Bilag 5, p.50)

Og:

(...) hvis den blev sænket så tror jeg, så ville man begynde sådan at tænke lidt mere over det, så på den måde så jeg, så kunne det være okay, at den blev sænket, men samme tid så er chancen også større for at det bliver sådan, at du interesserer dig for det, og at du rent faktisk har en mening om det. (Bilag 5, p.41)

Selvom ovenstående citater er udtryk for to forskellige holdninger til 16-års valgret, så er der i begge citater også en indlejret forståelse af, at det indebærer et stort ansvar og herunder viden og seriøsitet at have retten til at stemme, som de ikke føler, de kan indfri i den situation, de er i. På den måde bliver der også en forventning hos eleverne om, at man, for at agere i en demokratisk proces, må tage ansvar og have viden på området. Samtidig er refleksionerne, der kommer til udtryk i citaterne også en forståelse af, at valgret kan være til forhandling, og hvorvidt unge skal have en større stemme i samfundet. Eleverne er dermed reflekterede over, at de strukturelle vilkår ikke er statiske, hvorfor de oplever 16-års valgret som en reel mulighed. Derfor er denne barriere i højere grad knyttet til sociokulturelle fordrejninger og ikke erkendelsesmæssige. Det betyder, at vi må udfordre elevernes antagelser om, at unge er for useriøse og dovne til at stemme som 16-årige, da eleverne allerede kan se, at loven om stemmeret ikke er reificeret, men social skabt.

Vi vil bare være unge

Samtidig med, at de unge oplever nogle forventninger om at være engageret og seriøse, bliver en udfordring for dem også, som de selv fortæller det, at de gerne 'vil gøre det, der er sjovt'.

Når eleverne taler om, at det kræver seriøsitet, engagement og ansvar, hvis man skal have en større stemme i samfundet (f.eks. valgret), ligger der også en antagelse om, at unge står i modsætning til netop dette. Eleverne har en opfattelse af, at hvis man vil være ung og have det sjovt, så er man ikke seriøs og ansvarsfuld. En elev siger: *“Det er også det, der gør det sjovt at være ung ikke, altså hvis unge mennesker begyndte at være fornuftige, så synes jeg ikke det ville være så sjovt at være ung”* (Bilag 5, p.52). I en forståelse af ungdommen som en tid, hvor man ikke er fornuftig, er det spændende, hvordan dette viser en ambivalens mellem på den ene side at ønske indflydelse, men på den anden side ønsker man ikke at tage stilling. I forlængelse heraf følger også ansvar for, at denne indflydelse gør sig gældende. Det viser sig, at de elever, vi har forsket med, har en modstridende forståelse af sig selv, både som nogen, der kan tage ansvar for egne meninger og handlinger og som nogen, der ikke ønsker dette ansvar men ‘bare vil være unge’.

Disse meningsskemaer, der umiddelbart ikke synes mulige på en og samme tid, kan forklares ud fra den kontekst, efterskolen er for eleverne. Som det er beskrevet siger en elev om sin motivation for at tage et år på efterskole, således:

Ja, men altså, jeg er i hvert fald ikke selv kommet herved for som sådan at gå i skole og lære en helt masse kun holde det ved lige, mens man kan lav alt muligt andet sjovt, få en oplevelse ikke. (Bilag 5, p.39)

På den måde bliver den beskrevne ambivalens også mere udtalt, da eleven ikke har en forventning til at skulle stå til ansvar i efterskolekonteksten. Alligevel oplever han, at det kræver noget engagement for at få indflydelse på skolen. Der er således potentiale for at arbejde med denne barriere ved at reflektere over, hvordan man som efterskoleelev både kan få indflydelse og have det sjovt, hvilket ovenstående citater giver udtryk for, at tidligere erfaringer ikke har bidraget til. Hvordan vi har arbejdet med dette bliver uddybet i analysedel tre. Barrieren ‘at have det sjovt’ kan igen knyttes sammen med meningsskemaet om de unge som dovne. Med dette blik for elevernes selvforståelse er det muligt at arbejde med forståelsen og erfaringerne af, hvordan de oplever det muligt at have indflydelse for derigennem at ændre deres selvbeholdelse og meningsskema. Dette uddybes ligeledes i tredje analysedel.

Der er meget, man skal leve op til

I de næste afsnit vil vi beskrive yderligere to barrierer, der skal ses i forlængelse af ovenstående, men det er barrierer, der i højere grad er knyttet til samfundsmæssige forventninger. Vi

vil tage udgangspunkt i to gennemgående temaer for elevernes ytringer: *Der er meget, man skal leve op til og man har den indflydelse, man er villig til at kæmpe for.* Den første barriere bliver særlig udtalt i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Som beskrevet under tematikken, psykisk trivsel, opleves gymnasiet som det mest rigtige valg. En anden elev beskriver, hvordan hun oplever et hierarki mellem gymnasiet og i forlængelse heraf universitetet og andre uddannelser.

Der er mange, der sådan tænker, altså, så er det jeg kan tage på Aarhus Tech eller et eller andet mindre værd end altså sådan end at tage på universitetet. Altså det er okay at tage en tømreruddannelse, der er lige så meget brug for, end hvis du tager en uddannelse på seks-syv år. Det tror jeg, der er nogen, der føler sig presset til, at de skal tage en mega lang uddannelse. Og sådan er der bare mange der tænker. (Bilag 15, p.6)

I dette citat bliver det tydeligt, at det er egne og andres forventninger til uddannelsesvalg, der gør det svært at vælge det, der skaber mening for den unge, fordi de også har indlejret forståelsen af, at en lang uddannelse er bedre end en kortere uddannelse. Det er ikke kun i forhold til uddannelsesvalg, at dette udefrakommende pres er præsent.

E: (...) nogle mennesker ser meget verden sådan udefra og på sig selv, som noget man skal leve op til. Man skal leve op til sin omgangskreds, man skal leve op til andre andre unge på den måde. Jeg ved ikke, før i tiden tog man måske ikke så meget, hvordan andre gjorde det.

F: Så noget med at man ikke skal føle, at man skal leve op til noget.

E: Ja. Det er jo det der er pres på, at man skal leve op til noget. Jeg ved ikke, om det har noget at gøre med sociale medier eller et eller andet. For der får man jo hele tiden smidt ting i hovedet om, hvordan andre er. Jeg tror ikke, det har så meget med stress derhjemme, den generelle familie har jo sådan, havde, var nok dårligere stillet økonomisk før i tiden, end det er nu, så det tror jeg ikke, det har så meget at gøre med. (Bilag 15, p.4)

Dette pres for at vælge det rigtige og leve op til noget kan i relation til unges barrierer for indflydelse være udtryk for, at de unges meningsskemaer er påvirket af mange modsatrettede forventninger både fra dem selv, andre unge og samfundet. Der bliver noget, der er mere rigtigt at gøre end andet, hvorfor det også leder til en frygt for at være forkert. Der er i nogen grad hos de unge en bevidsthed om, at det er udefrakommende forventninger, der påvirker deres meningskonstruktion for eksempel i forhold til, hvad der er den bedste uddannelse. Samtidig formår de ikke at gøre op med disse forventninger og se sig fri af den barriere. Det retter blikket tilbage til den unge selv, hvor det for den unge bliver undertrykkelse i kraft af, at de føler, de skal tilpasse sig de strukturelle forudsætninger og ikke omvendt. Selvom ele-

verne er bevidste om, hvilke strukturer, der påvirker deres situation, giver de ikke umiddelbart noget bud på en grænsehandling. De er bevidste men formår ikke at være kritiske nok i forhold til de strukturer, de er bevidste om. Dermed bliver det heller ikke muligt for dem at handle i forhold til deres barrierer for at komme ud af grænsesituationen. Med et lewinsk blik kan presset udefra være udtryk for sociale påbud og forbud, der er internaliseret i de unge, der derfor bliver en barriere for at handle.

Denne forståelse udmunder i et pres og en forståelse af dem selv som mindre værd, hvis man ikke vælger gymnasiet eller universitetet eller lever op til de forventninger, der stilles fra alle sider. En elev beskriver nedenfor, hvordan det er op til den enkelte at kæmpe, hvis man ønsker indflydelse.

E: Så tænker jeg sådan lidt, altså stadig, man har den indflydelse, man ligesom selv er villig til at kæmpe for, fordi man kan jo godt altså, sådan virkelig arbejdet meget for en eller anden sag eller sådan noget. Og så har man jo en stor indflydelse. Men hvis man ikke er villig til det, så har man jo bare mindre indflydelse, og det er jo så bare sådan det er. (Bilag 11, p.5)

Som eleven i citatet giver udtryk for, så oplever han, at det er op til en selv at søge indflydelse inden for de rammer, der allerede er sat – han sætter ikke spørgsmålstejn ved den måde, man kan søge indflydelse på. Er dette ikke muligt, så må man acceptere, at man ikke formåede at kæmpe nok og acceptere status quo. I den meningskonstruktion ligger både en forståelse af, at rammerne for indflydelse er reificerede og, at det er individets ansvar at tilpasse sig disse. Med henvisning til Freire kan dette være udtryk for undertrykkelse, fordi det ikke er muligt for eleven at være kritisk over for de forudsætninger for indflydelse, der umiddelbart stilles. Elevens oplevelse er, ifølge Mezirow, formentlig bundet op på tidligere erfaringer af forsøg på indflydelse, hvormed hans referenceramme blandt andet er skabt af en fordrejning, der kommer til udtryk som en erkendelsesmæssig fordrejning om, at rammerne for indflydelse er statiske.

Opsummering af forventninger

Forventninger fra andre og sig selv er allestedsnærværende for efterskoleeleverne. De beskriver en hverdag, hvor de både skal leve op til at være engagerede, kunne tages seriøst, være sjove, vælge den rigtige uddannelse og accepteres af andre unge blandt andet på de sociale medier. Samtidig har de et ansvar for konsekvenserne af alle disse forhold. Når man ser dette

i relation til at søge indflydelse på demokratiske aktiviteter, så udmunder det i en gruppe unge, der ikke ser det muligt at indfri disse forventninger uden at gå på kompromis med egne ønsker og forestillinger om, hvad det vil sige at være ung efterskoleelev. Samtidig kommer det til udtryk i en negativ forestilling om dem selv i forhold til at søge indflydelse, hvor både dovenskab, viden og det useriøse opleves som faktorer, der står i vejen for at begå sig demokratisk. Vi stiller spørgsmålstejn ved, om disse meningskonstruktioner er præget af negative fordrejninger, der undertrykker de unges handlemuligheder og oplevelse af sig selv som demokratiske unge. Det vil vi belyse nærmere i analysedel tre.

4.2.3 Delkonklusion

I det foregående har vi belyst, hvor eleverne ønsker at deltage i demokratiske aktiviteter samt, hvor de ønsker at få indflydelse og har således besvaret første arbejdsspørgsmål: *Hvad vil de unge gerne have indflydelse på, og hvilke barrierer oplever de for denne potentielle indflydelse?* Endvidere har vi beskrevet, hvordan eleverne oplever forskellige barrierer for at deltage og søge indflydelse. Det, eleverne ønsker indflydelse på, er ofte temaer, der relaterer sig til deres hverdag og i særdeleshed deres hverdag på efterskolerne. Disse generative tematikker er inddelt i to overordnede tematikker, *skole* og *samfund*. Eleverne ønsker relevant undervisning, tid til at være unge, billigere offentlig transport, bedre mad på skolen, bedre psykisk trivsel for unge samt et uddannelsessystem, der sidestiller andre ungdomsuddannelser med gymnasiet. I det samfundsmæssige perspektiv er det stadig politiske sager, der er relateret til elevernes hverdag, som er i fokus såsom folkeskolereformen eller SU.

I den anden del af denne analyse blev det belyst hvilke barrierer, eleverne oplever, hindrer dem i at deltage i demokratiske aktiviteter eller søge indflydelse. Her identificerede vi en række barrierer, som blev belyst via tre grundlæggende barrierer: *Manglende tro på sig selv, et utilpasset demokratisk system og forventninger*. Her var en central pointe, at vi med Lewins definition af barrierer kunne identificere barrierer, som eleverne ikke selv italesatte. De barrierer, der fremstod som urealistiske begrænsninger. Analysen viste et billede af en gruppe af unge, som ofte opererer med en 'enten eller' tilgang, hvor man skal være i stand til at opleve sig hørt i kraft af konkrete udfald for, at det giver mening for dem. Billedet viser dermed også en gruppe unge, som trækker sig fra demokratiske aktiviteter, hvis problemstillingen bliver for komplekst for eleverne at overskue.

En anden central pointe er, at eleverne oplever de demokratiske systemer som bureaukratiske. Når man så tilføjer, at de oplever, at det ofte er nytteløst at deltage i demokratiske aktiviteter, så mister eleverne ofte både modet og interessen for at deltage og søge indflydelse. Den manglende tro på sig selv og andre unge kommer til udtryk på forskellige måder, hvor eleverne taler sig selv og andre unge ned. De udviser en lav politisk selvtillid, hvor deres måde at tale om sig selv virker både reproducerende og begrænsende. Dermed er der ligeledes mange af eleverne, som man med Freires tænkning kan definere som undertrykte. Det er de blandt andet, når de taler om, at de er for useriøse, uvidende eller dovne til at deltage og få indflydelse. Eller når de taler om, at de ikke bør få indflydelse på politiske sager, der ikke direkte vedrører dem. Med Lewins begreb om barrierer, der kommer til udtryk som urealistisk begrænsninger og med vores videnskabsteoretiske afsæt, mener vi dermed at kunne argumentere for, at eleverne hverken er useriøse, dovne eller uvidende. Elevernes meningsperspektiver virker til at være præget af erfaringer, hvor de ikke har haft succes med hverken at deltage eller at søge indflydelse, og dermed bliver deres handlemuligheder også begrænset af deres meningsskemaer. Endvidere ser vi en elevgruppe, som ikke umiddelbart stiller sig tilfredse med at ytre deres meninger. Der skal handling bag, og det er ofte dem selv, de henviser til, når de taler om, at det ikke er nok blot at tale uden at handle. Eleverne er optaget af, at der følger ansvar med, når man ytrer sin mening, og de er meget bevidste om, hvorvidt de kan leve op til dette ansvar.

4.3 Analysedel 2 - Barriererne i en samfundskontekst

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan det er muligt at forklare de unges meningsskemaer, undertrykkelse og i forlængelse heraf barrierer, når vi sætter det i relation til ungdomsteorien. Det gør vi for at besvare arbejdsopgavens spørgsmål: *Hvilken betydning har de unges ungelivskontekst for deres mulighed for at få indflydelse?* Vi tager udgangspunkt i fire tematikker fra teorien: *Individualisering, Relationsgrammatik, Identitetsdannelse* samt *Unge og Politik*, som vi løbende knytter til de barrierer, der er identificeret i ovenstående analysedel, ligesom vi også vil tilføje relevante analysepointer, der kan støtte op om vores forståelse af de unge og deres oplevede handlemuligheder. Denne del af analysen rækker altså blikket ud over efter-skolekonteksten og søger at beskrive, hvordan de unges meningsskemaer og fordrejninger kan være udtryk for tendenser for samfundsudviklingen med særligt blik på unge.

4.3.1 Individualisering

Som det er beskrevet i første analysedel, er det tydeligt, at de unge gerne vil træffe nogle valg, der også indfrier de samfundsmæssige forventninger, der er til de unge. I relation til den institutionelle individualisering kan vi se, hvordan efterskoleeleverne har accepteret præmissen om, at det er nødvendigt at have en uddannelse for at sikre en god fremtid. Derfor må de nødvendigvis forholde sig til, hvilken videre uddannelse de skal tage, og hvordan den påvirker deres fremtidige handlemuligheder. I dette ligger også en forventning til den enkelte om at vælge det, der giver bedst værdi for samfundet. Eleverne betegner gymnasiet som første valg og 'det rigtige' på trods af, at de ikke nødvendigvis oplever dette som det rigtige personlige valg. De oplever sig selv som individer i samfundet, der umiddelbart har mange valg for fremtiden, men samtidig oplever de et pres og en forventning om, at de vælger den uddannelse, hvor de kan optimere sig selv bedst muligt og være til gavn for samfundet. Men da dette ikke bliver udtalt, men i højere grad er styret af indirekte forventninger, oplever eleverne det som et individuelt ansvar, hvor konsekvenserne af en forkert uddannelse falder tilbage på den unge selv. Denne individualisering og markedsgørelse af uddannelserne påvirker de unges hverdagsliv, hvor de oplever at have en masse muligheder for fremtiden, men når alt kommer til alt, så har en statslig styring sat præmisserne for de unges valg af handlemuligheder. Denne ansvarliggørelse og usynlige styring påvirker de unges identitet og syn på muligheden for indflydelse. Dette leder videre til endnu et begreb fra ungdomsteorien, nemlig den *hårde individualisering*, hvor man er 'nogen' i kraft af, at man er 'noget'. Det betyder således, at de unge er 'noget' for eksempel i kraft af at tage en uddannelse, hvor de personlige værdier, bliver sat i baggrunden, fordi de ikke på samme måde kan og bliver anerkendt af omverdenen. Det relaterer sig også til den underbarriere, som tidligere er identificeret som *det nytter ikke noget*, hvor de unge i princippet har mulighed for indflydelse men denne indflydelse er i realiteten indskrænket af de strukturelle præmisser.

4.3.1.1 Relationsgrammatik

I relation til forholdet mellem unge og voksne er der to analytiske pointer, vi synes er centrale at belyse. Det ene er relationen mellem lærere og elever, og den anden er mellem politikere og unge. Ungdomsteorien beskriver, hvordan der i de senere år er sket en udviskning af hierarkier, og hvordan positioner i højere grad er til forhandling. I vores empiri oplever vi en anden fortælling. Eleverne giver udtryk for at opleve de voksne som bedrevidende og dem der bestemmer. Det viser følgende citater blandt andet: "(...) *Jeg synes, de er mange lærere,*

der synes, de er meget mere bedrevidende, end eleverne er” (Bilag 1, p.11) og *“det kan man nok godt, men så skal man helt ind til de lærere, de der bestemmer”* (Bilag 1, p.11). Dermed opleves der et stort skel mellem voksne, som dem der bestemmer, og elever som dem uden for indflydelse. Det kan umiddelbart opfattes som negativt i dette speciales demokratiske forståelse, men ser vi det kun i relation til de unges barrierer, kan dette beskrives tosidet. Som vi allerede har været inde på i analysedel et, kan denne hierarkisering være udtryk for undertrykkelse og lav selvtillid, men det kan også opleves som et forsøg på at se sig fri af den ‘valg-tvang’, som de unge sjældent kan se sig ud af. Eleverne udtrykker ikke kun en negativ oplevelse af lærerne som beslutningstagere. En elev siger blandt andet:

Og der er bare sådan mange rammer for, hvordan skolen fungerer. Og altså reglerne er til for, at hverdagen ligesom kan fungere, og det er måske også bare noget med ligesom det er tradition, og sådan gør man, det er vaner. Og ja ellers ville efterskolen ikke hænge sammen. (Bilag 1, p.11)

Her beskriver eleven, hvordan det er med til at få efterskolen til at ‘hænge sammen’. Det kan være et udtryk for, at det bliver muligt for eleverne ikke at træffe et valg i forhold til skolens regler, hvormed de heller ikke står til ansvar for, om det lykkes eller ej. Endnu en pointe relaterer sig til tiden efter den kulturelle frisættelse, hvor ovenstående citat kan være udtryk for, at eleven oplever de faste rammer og stabilitet som et ‘helle’ i en ellers kompleks hverdag. Derfor oplever eleven ikke nødvendigvis disse faste rammer som begrænsende men tværtimod som rammer, der giver klare navigationer og gennemsigtighed. På den måde bliver deres manglende deltagelse et aktivt valg fra elevernes side og skal derfor ikke nødvendigvis opfattes som lav politisk selvtillid eller manglende interesse.

I forholdet mellem elever og politikere oplever vi samme distance og hierarki som beskrevet ovenfor. Det bliver tydeligt i tredje workshop, hvor eleverne indgår i et læringsrollespil og blandt andet skal spille politikere, hvilket kommer til udtryk i følgende observationsnoter:

En elev er meget karikeret som uddannelsesudvalg og beder en anden elev om at tie stille, da hun jo bare er et barn. (...) Eleverne fra uddannelsesudvalget er meget opmærksomme på at bruge deres magt. En elev siger: ”vi kan jo potentielt lukke skolerne”. (Bilag 20, p.5)

Ovenstående ageren i forhold til at være politiker viser, at positionerne er tydeligt adskilte. Det er et udtryk for, at de unge oplever, at politikerne ikke taler ‘de unges sag’ og er opmærk-

somme på den magt, som de mener, det indebærer at være politiker. Eleverne distancerer sig fra rollen, som politiker i uddannelsesudvalget kropsligt og sprogligt ved at tale med en forvrænget stemme komme med bombastiske udtalelser og generelt spille rollen meget karikeret. Måden hvorpå eleverne spiller rollen som politiker er et udtryk for, hvordan de antager, politikere ser på unge. Dermed kan vi igen se, at eleverne ikke nødvendigvis oplever den udviskede relationsgrammatik som bliver beskrevet i ungdomsteoriafsnittet.

Samtidig er det også et udtryk for de store konsekvenser politikernes handlinger kan have eksempelvis ved at lukke skolen. Når man skal forstå dette i relation til barriererne beskrevet i analysedel et, er det udtryk for et system, der ikke taler de unges sag, hvorfor det opleves som svært at få indflydelse. Samtidig beskriver det også en relationsgrammatik, der ikke opleves som udvisket i forhold til demokratiske forhold, hvilket vi kommer nærmere ind på i afsnittet, unge og politik.

En sidste pointe i relation til individualisering og relationsgrammatik, der er værd at fremhæve i relation til elevernes barrierer for indflydelse, er det bevidste valg om kun at engagere sig i problematikker, der har en direkte relevans. Dette viser sig blandt andet, når eleverne beskriver, hvordan de gerne vil have indflydelse på deres skole og forhold i relation til deres hverdag men ikke føler, de har de rette kompetencer og viden i forhold til andre politiske emner. Dette bliver uddybet under afsnittet, selvverden, nedenfor.

4.3.2 Identitetsdannelse

I ungdomsteorien bliver det tydeligt, hvordan ungdommen i dag står over for en masse valg, som de er nødt til at tage stilling til på den bedste måde. Dette kan ses i vores empiri og barriererne ved, at mange af de unge ikke oplever at have viden nok til at få indflydelse. Her giver eleverne udtryk for, at de mangler viden for netop at kunne tage det rigtige og velargumenterede valg, hvilket kan ende med at afholde dem helt fra at handle. De mange valg og det store ansvar betyder samtidig, at de unge oplever det at fejle som et nederlag. Nederlag de unge prøver at undgå, og det er netop det, der betyder, at de ikke handler, hvis de ikke føler, at de har viden nok. Disse mange valg betyder også for de unge, at de oplever en stor ansvarsplæggelse i forbindelse med for eksempel at have stemmeret. Det bliver også tydeligt i analysen af barriererne, hvor de unge giver udtryk for, at det kræver meget ansvar, hvis man skal have indflydelse på beslutninger, der vedrører hele nationen (jf. afsnit 4.2.2.3). Samtidig fortæller eleverne, at de ønsker at have det sjovt og være unge og giver her altså udtryk for, at de

mange valg og det store ansvar bliver for meget. De har et ønske om, at ældre og dermed også mere kompetente mennesker, i elevernes øjne, skal tage stilling til disse emner i stedet for dem selv, der i forvejen skal tage stilling til mange andre store aspekter af deres liv - som for eksempel uddannelsesvalg.

De mange valg kan, som vist i analysedel et, føre til en forståelse for eleverne af dem selv som dovne. Med vores teoretiske grundforståelse har vi en tro på, at individer ønsker at tage del i og forandre det samfund og den hverdag, de er en del af. Derfor bliver det også relevant at forstå, hvad denne selvforståelse er et udtryk for. I teorien om ungdomsliv beskrives, hvordan de unge lever i en kompleks hverdag med mange valg, fravalg og identitetsskabende processer. Derfor er vi nødt til at forstå denne undertrykte selvforståelse i lyset af dette. Det giver blandt andet anledning til at stille spørgsmålstejn ved, om eleverne reelt er dovne, uengagerede og useriøse, eller denne selvforståelse er en reaktion på, og en forsvarsmekanisme for, ikke at skulle leve op til de krav og forhold, der omgiver dem. Det sker både i kraft af et højt behov for anerkendelse i deres sociale omgang med venner og ungefællesskaber men også med en forståelse af, at idealet som den sammenlignelige standard. På den måde bliver elevernes udtalelser i højere grad et udtryk for, at de oplever sig selv som dovne, fordi de måler deres engagement i forhold til 'perfekt' deltagelse og fuld interesse. Samtidig beskriver mange af eleverne, hvordan de tror, at mange andre unge er for useriøse, og det betyder, at 16-årige ikke kan få valgtret (Bilag 5, p.41). De unge er altså underlagt en strukturel overbevisning om, at unge generelt ikke kan tage stilling til politik. De reproducerer denne forestilling ved både at tro det om dem selv og skabe en selvopfyldende profeti ved ikke at handle på grund af det. Samtidig opretholder de denne forståelse af dem selv og hinanden ved at omtale hinanden som useriøse.

Samtidig med at det forventes af de unge, at de tager stilling til en masse valg på en ansvarsfuld måde, bliver det også tydeligt i ungdomsteorien, at der fra samfundets side forventes af de unge, at de er realistiske og målrettede i deres valg af eksempelvis uddannelse. Denne forståelse af deres handlinger tager de unge med videre i forbindelse med deres demokratiske deltagelse. Dette perspektiv kan derfor også ses i analysedel et og skitseringen af de unges barrierer i forbindelse med at deltage i demokratiet. De unge oplever her det demokratiske system som 'bøvlet', og der er en meget lang vej til at få indflydelse på beslutningerne selv på skolen. Elevernes udtalelser om dette kan relateres til samfundets forventning til dem om at være realistiske og målrettede i deres valg. Hvis de oplever indflydelsesprocessen som for

lang, og derfor ikke særlig realistisk, ønsker eleverne ikke at lægge en masse energi i det, da de har fået opfattelsen af, at de derfor ikke bør handle for at opnå dette urealistiske ønske.

4.3.2.1 Selvverden

Et andet begreb, der nævnes i ungdomsteorien, er Ziehes begreb om selvverden. Dette beskriver, hvordan unge ikke finder det relevant at bruge tid på eller interessere sig for noget, som de ikke har erfaring med. Dette ses, når eleverne skal argumentere for eller imod 16-års valget, hvor både argumentet for; at de så kan få indflydelse på emner, der relaterer sig til deres hverdag som for eksempel skolereformen og imod; at unge er for useriøse og uvidende til at tage stilling til 'seriøse' emner som eksempelvis øremærket barsel for mænd. Dette relaterer sig alt sammen både til de mange valg, som eleverne stilles over for men også det, at eleverne kun ønsker indflydelse på det, der berører dem selv i deres hverdagsliv. Det hænger sammen med, hvordan de unges interesser og engagement bliver afgørende for deres identitetsproces og gør-det-selv-identitet. Det, der ikke relaterer sig til deres liv direkte, eksempelvis øremærket barsel til mænd, er ikke noget, de er interesserede i eller tror på, at de kan være med til at tage stilling til. Igen knytter dette sig til de mange valg, de skal tage og den viden, som de er overbeviste om, at de bør have for at kunne tage et valg om emnerne. Barriererne, som de unge oplever, knytter sig således også til dette begreb om selvverden, hvor de unge ender med ikke at handle for at få indflydelse på noget, der ikke er direkte relevant for dem.

Udover deres tro på at de ikke ved nok til at tage stilling til større politiske emner, oplever eleverne også, at det er irrelevant for dem, da det tager tid fra at styrke deres identitetsdannelse, medmindre de er politisk aktive og ser det som et skridt i deres identitetsdannelse at tage stilling til disse emner. Elevernes udtalelser i forhold til den mængde af tid, som demokratisk deltagelse tager, skal altså ses i dette lys.

I forlængelse af ovenstående beskrivelse af selvverden bliver det også relevant at beskrive, hvordan elevernes oplevelse af, at voksne (politikere og andre med stemmeret) ikke ved, hvordan det er at være ung og skoleelev i dag. Det går ligeledes i tråd med, at de unge ikke mener, at voksne har en interesse i at forstå de unge, da voksne ikke umiddelbart kan 'bruge det til noget', hvormed de overfører deres perspektiv på at engagere sig i noget til andre.

Identitetsdannelse er altså i fokus som aldrig før. På den måde blive identitetsdannelse stærkt påvirket af den sociale omgangskreds, de unge indgår i, hvor deres præstationer skal anerkendes for, at den unge oplever succes og at være rigtig.

4.3.3 Præstationsorientering og idealer

Et af de emner, der blev beskrevet i ungdomsteoriafsnittet, er, hvordan unge i dag er påvirket af en præstationskultur, hvor perfektion er blevet normalen og det, der måles i forhold til. Hvor idealbilledet er det, der skal opnås, og det gennemsnitlige er sidestillet med at fejle. Endvidere bliver det belyst, hvordan nogle strukturelle præmisser gør, at det ofte ikke er muligt at vælge om eller afprøve forskellige muligheder som ung. Det kan eksempelvis være i forhold til valg af (videre)uddannelse. Dette resulterer i, at de unge bliver lydige borger, der frygter at fejle. Unges identitet skabes gennem deres præstationer og ikke gennem, hvem de er. De unge er, hvad de præsterer.

En af de grundlæggende barrierer, vi har belyst i analysedel et, er, elevernes forventninger til dem selv og hinanden og de forventninger, de oplever fra samfundet og andre. Det handler blandt andet om forventninger til deres fremtid, hvor uddannelsesvalg står som et af de vigtige valg for de unge. Her oplever eleverne, at gymnasiet er den rigtige vej og andre uddannelsesretninger dermed bliver mindre værd: *“Der er mange, der sådan tænker, altså, så er er det jeg kan tage på Aarhus Tech eller et eller andet mindre værd end altså sådan end at tage på universitetet”* (Bilag 15, p.6). Dermed bliver gymnasiet og universitetet et symbol på det perfekte, det de unge må opnå, hvis de ikke blot vil være normale. Der ligger altså et pres på de unge, hvor valg af uddannelse bliver afgørende for, hvilke muligheder de har i fremtiden.

En af de strategier unge benytter sig af for at håndtere det pres, der følger med præstationsorienteringen, er, at de opsøger frirum, hvor de kan fralægge sig ansvar og blot være unge. Det bliver tydeligt i vores første analysedel, at mange af eleverne oplever efterskolen som et vigtigt pusterum, hvor de opsøger en hverdag med mindre ansvar og færre forventninger til deres præsteren. Dette kan også have en sammenhæng med deres manglende interesse og motivation, som nogle af eleverne italesætter, for at deltage og søge indflydelse på efterskolen. De er jo netop taget på efterskole for at frigøre sig selv fra præstationskulturen. Når de taler om, at de ikke er engagerede nok eller bare ikke vil det nok, så kan det altså også være et udtryk for, at de befinder sig i en sfære, hvor de ikke ønsker at skulle præstere i endnu et henseende. Samtidig er eleverne bevidste om, at dette frirum er midlertidigt. De er bevidste om,

at de efter opholdet på efterskolen skal træffe uddannelsesvalg og dermed ikke længere kan fralægge sig ansvar. På den måde bliver frirummet en tid, hvor de håber på at blive modne og have bedre forudsætninger for at vælge og agere i fremtiden. Da vi taler med eleverne om 16-års valget giver en af eleverne udtryk for, hvordan han har oplevet en forskel det seneste år i forhold til at kunne tage stilling.

Altså jeg vil ikke sige 16 år men 17 år. Jo jeg kan godt se det med, at der er ikke mange på 16 år, der går op i det som sådan, det gjorde jeg heller ikke selv, da jeg var 16, der tænkte jeg, hvad fanden skal jeg bruge det til. Og så nu har jeg sat mig lidt mere ind i det, jeg er også snart 17 (...) (Bilag 15, p.31)

På den måde er det ikke muligt at have efterskolen som konsekvensfrit frirum og uden relation til resten af ungdomslivets præmisser om præstation, identitetsdannelse og et skridt på vejen i at optimere fremtidige valg. Samtidig er det alligevel en mulighed for at udskyde de afgørende valg, de unge står overfor.

I workshop to på Skole B skal eleverne beskrive, hvor de oplever at være fri fra pres og forventninger. Her var det gennemgående, at de er væk fra skolesammenhænge, hvor de laver aktiviteter, hvor man ikke kan måle deres præstation eller har store konsekvenser. Det kommer blandt andet til udtryk i form af byture med vennerne, gåture alene med musik i ørerne og at være sammen med sin nære familie (Bilag 16, p.1). På den måde bliver det tydeligt, at eleverne har disse frirum i større og mindre grad, hvor de kan se sig fri af præstationsorienteringen for en stund.

Forventninger fra andre unge og fra samfundets side bliver italesat af flere af eleverne. De taler blandt andet om, at de hele tiden får “(...) *smidt ting i hovedet om, hvordan andre er*” (Bilag 15, p.4). Der er altså hele tiden noget at måle sig med. Om det er på de sociale medier, i skolen eller i den offentlige debat. Dette betyder, at eleverne kan opleve en følelse af ikke at slå til, hvis de ikke kan præstere det perfekte. Det giver ligeledes en frygt for at fejle, da både succeser og fiaskoerne bliver synlige for andre.

I elevernes generative tematikker blev det klart, at trivsel er et emne, der fylder rigtig meget hos dem. De ytrede ønsker om gratis psykologhjælp og bedre trivsel blandt unge, hvilket kan hænge sammen med det pres og stress, der kan følge med præstationsorienteringen. Hvis eleverne oplever ikke at leve op til idealbilledet kan det resultere i mistrivsel. Dette ser vi ek-

sempelvis, når eleverne taler om, at de må præstere i klasselokalet, så hvis andre får gode karakterer, så vil de også selv have gode karakterer (jf. Bilag 15, p.4). De måler altså sig selv og andre på præstationer og dermed er den bekræftelse, som omgivelserne kan give, der er vigtig at opnå for at blive accepteret socialt. I relation til elevernes valg af videre uddannelse, hvor de taler om gymnasiet, som den rigtige vej, kan man argumentere for, at eleverne er påvirket af, hvad de forstår, som socialt accepteret og en forståelse af, at man skal optimere mest muligt.

Eleverne taler ofte om, at demokratiske aktiviteter kræver, at man tager ansvar. Hvis man ytrer sin holdning, er man også forpligtet til at handle på det. Dermed bliver det også enormt komplekst for eleverne at deltage i demokratiske aktiviteter eller søge indflydelse. Dette resulterer i, at de ofte vælger deltagelsen fra. Det er for stort et ansvar, hvis de for at deltage skal gøre det perfekt. Men som vi også kommer ind på i næste afsnit, så er deres deltagelse ikke at sætte lig med et lavt engagement eller interesse.

4.3.4 Unge og politik

Unge bliver ofte betegnet som en del af en ungdomsgeneration, der zapper mellem aktiviteter og har svært ved at binde sig til fællesskaber. Demokratiske aktiviteter er ofte lig med forpligtende fællesskaber, hvorfor eleverne kan opleve, at det bliver endnu en arena, hvor de skal tage ansvar, være seriøse og forpligte sig. Det kommer blandt andet til udtryk, når eleverne taler om, at det ikke er nok blot at indgå i diskussioner, ytre sin mening etc. for at være 'rigtig' engageret i demokratiet. For eleverne bliver det ofte et spørgsmål om 'enten eller', hvor deltagelse i demokratiske processer skal lede til konkrete beslutninger eller tiltag. Demokratiske aktiviteter fordrer altså aktiv deltagelse, ansvar og modenhed, som eleverne ikke mener, at de besidder. Dette hænger igen sammen med det ansvar, som eleverne mener følger med. Den manglende lyst eller energi til at forpligte sig til flere fællesskaber skal forstås i relation til det øgede pres, eleverne blandt andet oplever i skoleregi. Dermed bliver deltagelse i demokratiske aktiviteter altså endnu et sted, hvor de unge oplever, at de skal præstere det perfekte. Hvor skolen må antages at være svær at vælge fra, kan demokratiske aktiviteter derimod være sværere for eleverne at prioritere. Men dette fokus på præstation og individualisering er dog ikke et udtryk for manglende interesse i demokratiet, hvilket beskrives yderligere nedenfor.

En forklaring på elevernes udtryk for manglende interesse kan ses i de handlemuligheder, de stilles fra eksempelvis lærerne. Eleverne beskriver blandt andet, at deres kritik og forslag ikke bliver hørt, hvorfor man kan stille spørgsmålstejn ved, om det er den rigtige metode lærerne vælger, hvis de gerne vil inddrage eleverne og skabe et demokratisk klasserum. Dette kan også sættes i relation til ICCS' undersøgelse, der viser, at eleverne ikke oplever at have meget indflydelse på trods af de demokratiske rammer, den danske skole traditionelt er kendt for. Dette giver en elev også udtryk for, når han beskriver, hvordan det er svært at få indflydelse på undervisningen.

F: Hvad tror I så, I samlede jer og kom, I var helt seriøse og I ville gerne have indflydelse på, hvordan undervisningen skulle være. Kunne der så være andre udfordringer?

E: Læreren kunne være uenig i det, man ville lave. Så tror jeg ikke, der er så mange andre udfordringer. Jeg synes, de er mange lærere, der synes, de er meget mere bedrevidende end eleverne er. (Bilag 1, p.9)

Det trækker ligeledes tråde til, hvordan de traditionelle demokratiske deltagelsesformer ikke længere 'fanger' mange unge i kraft af, at de er præget af et hierarki og bureaukrati. Det viser sig dog anderledes på Skole B, hvor de oplever, at elevrådet, som også beskrevet tidligere, er en tidskrævende proces, men hvor de alligevel oplever mulighed for, at deres meninger bliver hørt (jf. afsnit 4.2.2.2). Men idet eleverne ikke oplever, at den demokratiske proces (det at ytre sin mening til lærerne) er nok i sig selv, bliver det altså ikke tilstrækkeligt for eleverne hvis ikke, der kommer handling bag ordene. Det er afgørende for, at de unge har lyst til at engagere sig i demokratiske fællesskaber, kræver det at de oplever det som værdifuldt både for sig selv og socialt. De unges syn på demokratiske systemer som træge processer, stemmer ikke overens med de motivationer, som unge i dag har for at få indflydelse og deltage i demokratiet. Dette skal igen forstås i relation til, at elevernes hverdag er præget af en stærk præstationskultur.

Endelig giver eleverne også udtryk for en ambivalens mellem det at ytre sin holdning som en vigtig demokratisk kompetence samtidig med, at de mener, at det er vigtigt at sætte handling bag ordene. At ytre sine holdninger kan i sig selv være grænseoverskridende for de unge, fordi de er meget opmærksomme på, hvad andre vil tænke om dem. Det kommer blandt andet til udtryk her: *"Det kommer jo også an på, om man er bange for at sige sin mening, og så tør man ikke, og derfor kan det være svært."* (Bilag 11, p.10) og her:

E: Ja. man kan jo godt være bange for, hvordan andre folk vil tage det. Og jeg er ikke sådan egentlig vild med at diskutere med andre folk, men altså det kan jo godt være bange for, f.eks. at det ville blive bare til en stor diskussionen, eller nogen bliver sure på hinanden eller sådan noget, men tit så har jeg meget lyst til at sige det, og det gør jeg også. (Bilag 22, p.2)

Ambivalensen ligger i, at de unge mener, at det er vigtigt at sige deres mening og lytte til andre for at få indflydelse. Men samtidig synes de, det er svært, fordi andre kan dømme dem, og de bliver dermed målt på deres meninger. Endnu et perspektiv er, at de har internaliseret den hårde individualisering, hvor meninger sjældent er nok, men det skal udmunde i konkrete handlinger før det har reel effekt. I relation til dette giver en af eleverne udtryk for, at det er bedre at stemme og være i tvivl end ikke at tage del i den 'aktive' demokratiske handling ved ikke at stemme, som hun siger her:

E: Det er man vel nødt til. Altså det er bedre at stemme end at sige, at man ikke er helt enig med noget som helst.

I: Så det er bedre at stemme end slet ikke at stemme.

E: Ja fordi så har du jo slet ikke nogen indflydelse, men så er det jo også din egen skyld, hvis du vælger ikke at stemme. (Bilag 22, p.4)

På den måde viser dette citat også en tiltro til det politiske system, hvor man har et ansvar for at stemme og bruge den indflydelse, man har.

En afsluttende pointe i forhold til at forstå de unges demokratiske ageren kommer frem i interviewet med en af eleverne, hvor det bliver tydeligt, at manglende deltagelse ikke er en konsekvens af manglende interesse. Hun siger:

(...) det kan godt være lidt svært, for der er jo mange, hvor det er, f.eks jeg kan være enig i rigtig mange ting, men så er der bare sådan en ting, hvor det virkelig er helt imod alt, hvad jeg står for og sådan noget, og så har vi taget test, men hvor det ikke har virket som at være sådan i overensstemmelse af, hvad man læser om partierne og sådan noget. (Bilag 22, p.3)

Eleven udtrykker her, hvordan der er en usikkerhed i forhold til at vælge hvilket ungdomsparti, hun vil melde sig ind i. Dette kan ud fra ungdomsteorien forklares i kraft af, at unge i dag ikke går på kompromis med værdier og holdninger for at være en del af et fællesskab, fordi et medlemskab bliver en del af ens identitetsdannelse, hvor de bygger deres identitet i kraft af forskellige valg, og derfor kun vælger det, der er tro mod deres egne idealer.

4.3.5 Delkonklusion

Denne del af analysen har haft til formål at besvare arbejdsspørgsmålet, der lyder: *Hvilken betydning har de unges ungelivskontekst for deres mulighed for at få indflydelse?* Når vi skal forstå de unges barrierer, med ungdomsteoretiske begreber, fremstår de unges udtalelser i nogen grad i et andet lys, end deres egne italesættelser i første omgang giver udtryk for. De unges overliggende barrierer bliver i relation til individualisering, præstationsorientering, ansvarliggørelse og en kompleks hverdag nuanceret sådan, at det bliver muligt at forstå, hvordan de strukturelle præmisser påvirker de unges oplevede handlemuligheder, der kan fremstå som barrierer for indflydelse. Ungdomsteorien giver ligeledes en forståelse af, at de unges meningsskemaer er påvirket af nogle idealer og forventninger, de skal balancere mellem valg og identitetsdannelse, hvorfor de sjældent vil have en oplevelse af at slå til på trods af, at de har interesse i at få indflydelse på egen hverdag. Samtidig er der nogle traditionelle mønstre og forståelser om voksne versus unge, som stadig er stærkt repræsenteret i de unges italesættelser, som ikke stemmer overens med den udviskning af hierarkier, som ungdomsteorien præsenterer. Den giver dog også et andet bud i kraft af, at den passivitet i forhold til at få indflydelse på skoledagen kan være selvvalgt og være et forsøg på at frasige sig ansvar og valgtvang, der hvor det er muligt. De unge forsøger at bruge efterskolen som et frirum, hvor de kan lægge de faglige præstationer til side for at være unge, hvor det i højere grad er de sociale relationer og identitetsskabelsen, der er i fokus. Dette er alligevel præget af den aktuelle samfundsudvikling, hvor efterskolen også bruges som et år, hvor man får bedre forudsætninger for at træffe de rigtige valg for fremtiden.

Denne nuancerede forståelse af de unges barrierer og oplevede handlemuligheder i en ungelivskontekst kan i de følgende afsnit bruges til at udvikle det demokratisk læringsrum, som vi efterstræber med vores undervisningsdesign. Dermed bliver det muligt at være bevidst om nogle af disse forhold samt se dem i relation til den læreproces, vi søger at skabe hos eleverne. Læreprocessen vil blive belyst i analysedel fire.

4.4 Analysedel 3 - Fra teori til undervisningsdesign

I denne del af analysen vil vi besvare det tredje arbejdsspørgsmål: *Hvordan kan man lave et demokratisk læringsrum, der nedbryder barrierer og skaber flere handlemuligheder for unge gennem kritisk pædagogik, transformativ læring, rollespil og laboratoriemetoden?* Det gør vi ved først at vise det teoretiske bagtæppe, der er fundamentet for vores tilgang til at udvikle og udføre workshops med eleverne. Det gør vi for at vise, hvordan vi tolker vores teorier, når det skal omsættes til en egentlig undervisningsform, som nogle grundlæggende tilgange, der styrer, hvordan vi går til undervisningen. Herefter vil vi gennemgå de tre workshops kronologisk for at vise og forklare, hvordan teorien og fundene fra analysedel et og to konkret har udmøntet sig i specifikke formål for hver workshop, samt hvordan det kommer til udtryk i de enkelte øvelser, at de leder op til disse formål. Som tidligere beskrevet vil vi ikke adskille de to skolars undervisning, men se på undervisningsdesignet som en helhed med henvisning til specialets problemformulering.

4.4.1 Teoretisk bagtæppe

Vi vil nu kort skitsere det teoretiske bagtæppe, der danner grundlag for vores undervisningsdesign. Det er altså nogle grundlæggende teoretiske holdninger til, hvordan demokratisk undervisning bør foregå. Her vil vi belyse, hvilke teoretiske elementer, der er gennemgående i vores undervisning. Endvidere vil vi inddrage empiri fra de seks workshops for at belyse, hvordan vi har arbejdet med at sætte det teoretiske begrebsapparat i spil i undervisningen.

4.4.1.1 Demokratisk rum

En grundlæggende byggesten i vores undervisningsdesign er det demokratiske rum. Teoretisk henter vi som tidligere beskrevet inspiration fra både Freire, Lewin og Mezirow. Lewin argumenterer for, at demokrati læres ved at indgå i demokratiske processer, og det er derfor centralt, at undervisning foregår i en demokratisk atmosfære. Lewin argumenterer endvidere for, at et demokratisk rum kan give eleverne frihed til indgå i undervisningen i kraft af egen motivation frem for andres påvirkning. Freire og Lewin er begge fortalere for et demokratisk rum, hvor eleverne er medskabere. Dermed bliver det essentielt, at vi formår at involvere eleverne i en samskabende proces, hvor de i høj grad er med til at definere indholdet i undervisningen. Mezirow er ligeledes fortaler for, at undervisning skal foregå i en demokratisk proces, hvor der er mulighed for og tid til at udfordre elevernes meningsstrukturer.

En måde, hvorpå vi har arbejdet med at skabe et demokratisk rum, er blandt andet ved, at vi i slutningen af alle workshops bad eleverne komme med forslag til, hvad vi kunne gøre bedre til næste gang (Bilag 2, p.2 og Bilag 12, p.1). Det kommer blandt andet til udtryk i workshop to på begge efterskoler, hvor vi har arbejdet på at gøre undervisningen mere aktiv på opfordring fra eleverne. Endvidere brugte vi første workshop på begge skoler til at undersøge, hvad eleverne ser som demokrati - det er således ikke os som lærere, der kommer og fortæller dem, hvad demokrati er. Vi har forsøgt at finde frem til en fælles forståelse af, hvad demokrati er for at danne grundlag for en demokratisk proces.

At skabe det demokratisk rum har ligeledes handlet om at forklare og vise eleverne, at de i høj grad kan præge undervisningen, og vi var modtagelige overfor deres input. I starten af første workshop på Skole B spurgte en elev ind til, hvad vores forventninger var til dem. Der- til svarede vi:

I forhold til det der med at du spurgte om i også skulle, om i skulle tænke, eller om i skulle svare på spørgsmål, det man kan sige, den måde vi tror på at er det er bedst at lære at diskutere, det er at det er lige så meget jer, der byder ind og stiller spørgsmål, hvis i synes der er noget, der ikke giver mening, så sig det til os, for ellers så kan vi lige så godt lade være med at være her. Så hvis i har nogle (...) kritiske spørgsmål eller nogle pointer, som i ikke synes kommer nok frem, så må i endelig bryde ind og sige dem. (Bilag 11, p.1)

Vi har på den måde indviet eleverne i de overvejelser, der ligger bag undervisningen for at skabe et gennemsigtigt forløb, hvor de gennem en demokratisk atmosfære fik mulighed for at få indflydelse på undervisningen - med Lewins ord: Demokratiet læres ved at indgå i en demokratisk proces (jf. teoriafsnit 3.1).

4.4.1.2 Lærer-elev relationen

I forlængelse af det demokratiske rum taler både Mezirow og Freire om lærer-elev forholdet, hvor en central pointe er, at hierarkiet mellem lærer og elev må søges udvisket i undervisningen. Mezirow argumenterer, med inspiration fra Freire, for, at man som underviser har en modelfunktion og dermed må støtte og dele sine erfaringer. Freire taler om, at dialog og undervisning må foregå ligeværdigt og dermed skabe rum for, at elever bliver lærere, og lærere bliver elever. Det er ligeledes en grundlæggende præmis, som vi har arbejdet med i vores undervisningsdesign og i vores facilitering af undervisningen.

Det har vi blandt andet gjort ved at forklare eleverne, at det er dem, der er eksperterne, når vi taler om unge og demokratiske deltagelse (Bilag 11, p.1). Endvidere har vi i faciliteringen forsøgt at skabe plads til, at eleverne kan tage styring på undervisningen, hvor det gav mening for dem. Det kom blandt andet til udtryk på workshop to på Skole B, hvor en elev i en af øvelserne, styrede slagets gang og stillede spørgsmål til de andre elever (Bilag 15, p.32). Situationen opstod i en øvelse, hvor det egentligt var hensigten, at vi skulle facilitere øvelsen, men da en elev bød ind og virkede interesseret i at tage styring, gav det mening, at overlade roret til hende. Det interessante i forhold til denne situation er, at det demokratiske rum og en udviskning af lærer-elev forhold ikke altid er planlagt. Det handler derfor også om, at vi som facilitatorer må være opmærksomme og villige til forandring, når vi går ind til undervisningen. Man må således gribe de uplanlagte situationer, hvor det bliver muligt at udviske hierarkiet mellem lærere og elever. Dette er ligeledes i tråd med Freires tilgang til undervisning, hvor det er elevernes måde at tale om verden på, der er omdrejningspunktet og hele tiden må udfordres for at forandres. Derved bliver undervisningsindholdet skabt løbende i et samspil mellem lærere og elever.

Som afslutning på de enkelte workshops spurgte vi eleverne, hvad de havde fået ud af workshoppen, hvortil en elev spørger, om det også kan være, hvad man har lært af resten af klassen (Bilag 11, p.17). Det kan være et udtryk for, at eleven netop oplevede at have lært noget af andre elever, som er et af formålene med at udviske hierarkiet mellem lærere og elever.

4.4.1.3 Bevidstgørelse gennem problemformulerende undervisning

Et andet vigtigt element i undervisningen har været at arbejde med at bevidstgøre eleverne om de samfundsmæssige strukturer, der undertrykker dem. Altså strukturer, der afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter eller søge indflydelse på politiske sager. For Freire er det helt centralt, at undervisning med undertrykte er problemformulerende, tager udgangspunkt i elevernes generative tematikker og forholder sig kritisk til samfundets strukturer. Dermed handler det dels om at identificere de strukturer, som, eleverne oplever, hindrer dem i at deltage i demokratiske aktiviteter og dels om at bevidstgøre eleverne om strukturens påvirkning af deres hverdag. Den problemformulerende undervisning indeholder en kritisk tænkning, der er rettet mod elevernes hverdagsudfordringer og søger at bevidstgøre eleverne om måden, hvorpå de indgår i verden. En bevidstgørelse handler for Freire om, at eleverne må betragte verden på en ny måde for derved at kunne ændre verden og deres situation.

I undervisningen har vi arbejdet med at identificere, hvilke strukturer, eleverne oplever, hindrer dem i at deltage eller at søge indflydelse. Det gjorde vi ved at spørge eleverne om deres hverdagsudfordringer, samt hvad de vil ændre. Endvidere har vi talt med eleverne om, hvad de ønsker indflydelse på, hvor de ikke har indflydelse, samt hvad der afholder dem fra at få indflydelse. Det er således de barrierer, som er blevet belyst i første og anden analyse. I arbejdet med at bevidstgøre eleverne om de samfundsmæssige strukturer, har det været vigtigt at stille de rette spørgsmål, når vi har afholdt workshops. Et eksempel herpå er en samtale mellem en facilitator og elever, hvor eleverne ved hjælp af spørgsmålet giver udtryk for, at de ikke kan få indflydelse på undervisningen på efterskolen. For at rette et kritisk blik mod strukturerne valgte vi at undersøge, hvad eleverne oplever holder dem fra denne indflydelse. Det gjorde vi helt konkret ved at spørge: *“Men er der nogle udfordringer i forhold til det? Er der nogle udfordringer i forhold til at få indflydelse på undervisningen?”* (Bilag 1, p.8) På den måde kan vi skabe en problemformulerende undervisning, der søger at bevidstgøre eleverne om de samfundsmæssige strukturer, der undertrykker dem.

4.4.1.4 Kritisk refleksion

Ifølge Mezirow er kritisk refleksion omdrejningspunktet for transformativ læring, og den kritiske refleksion er et greb til at bevidstgøre og udfordre antagelser for at give plads til at handle på nye måder. Den kritiske refleksion kan således føre til nye perspektiver, som eleverne kan handle ud fra. Perspektivskifte er en af de måder, hvorpå man kan arbejde med kritisk refleksion. Ved at udfordre elevernes perspektiver kan vi således skabe kritisk refleksion hos eleverne.

Det har været et gennemgående formål at lave perspektivskifte, hvor vi blandt andet på workshop to indlagde en øvelse, hvor eleverne skulle påtage sig andre roller for derved at komme med nye idéer til egne hverdagsudfordringer. På den måde blev det muligt at skabe et perspektivskifte, hvor eleverne forholder sig til egne hverdagsudfordringer ud fra andre perspektiver. En anden måde, hvorpå vi arbejdede med perspektivskifte, var i den tredje workshop, hvortil vi havde udviklet et læringsrollespil. Den kritiske refleksion oplevede vi blandt andet i debriefen på læringsrollespillet, hvor vi spurgte eleverne ind til, hvordan de kunne se elementer fra spillet i ‘den virkelige verden’.

F: Nu snakkede du lidt om det før M, altså om det var realistisk, og du sagde, sådan så det også ud i virkeligheden. tænker I, at spillet i sig selv er realistisk?

E: Altså det jeg mener med det, det er (...) at det er sådan der de voksne (...) der bestemmer, hvad vi skal, det er jo på, f.eks nu ved jeg ikke om det også var lidt tilfældigt, men der var det jo ligesom de andre der vandt, selvom vi egentlig snakker om hvordan børnenes hverdag skal være, det burde jo ikke helt være sådan på en måde. (Bilag 18, p.52)

I ovenstående citat reflekterer eleven over, hvorvidt spillets gang, kunne være et billede på virkeligheden. Eleven formår at tale om en af de barrierer, som, eleverne oplever, holder dem fra deltagelse og indflydelse. Det er interessant her, hvordan eleven stiller sig kritisk overfor, at det er de voksne, der bestemmer, når det gælder børn og unges hverdag - på den måde, har oplevelsen i spillet været med til at skabe kritisk refleksion over elevers mulighed for indflydelse på egen hverdag, præmisserne for (manglende) indflydelse, hvorved Mezirow argumenterer for, at eleven kan opleve nye handlemuligheder.

En af øvelserne på workshop to var 'decision line', hvor eleverne fik mulighed for at ytre hvor enige eller uenige, de var i forskellige udsagn. Formålet var at skabe diskussion og refleksion over elevernes forskellige holdninger. Denne øvelse fik mange elever til at reflektere over egne og andres antagelser. På den måde bliver det altså muligt, at eleverne udfordrer hinandens perspektiver, hvilket kan skabe kritisk refleksion - det så vi blandt andet ved, at nogle af eleverne satte spørgsmålstejn ved præmissen om, at skoledagen skulle have en bestemt længde (Bilag 5, p.47).

4.4.1.5 Fejlbarlighed

Et andet grundlæggende element i vores undervisningsdesign er fejlbarlighed. Vi har valgt at arbejde med fejlbarlighed i vores undervisning på baggrund af den ungdomsteori, vi anvender i specialet, hvor det blev belyst, at unge i dag lever i en præstationskultur, hvor de frygter at fejle. Denne frygt for at fejle blev derudover tydeligere for os i løbet af processen, hvorfor vi fandt det endnu vigtigere at lægge vægt på. Fejlbarlighed er dermed et element i undervisningen, idet vi mener, at det står i kontrast til præstationsorienteringen, som elevernes hverdag er præget af. Vi har derfor ønsket at skabe et rum, hvor ikke bare det normale er accepteret, men også fejl er accepteret. Et argument for at skabe rum for fejlbarlighed, finder vi også hos Lewin, der argumenterer for, at man, ved at skabe en kulturel ø, kan skabe et rum, hvor eleverne i mindre grad er påvirket af samfundets normer.

En måde, hvorpå vi har arbejdet med at skabe en kulturel ø, er ved at implementere drømme- og utopi-øvelser i undervisningen. På workshop to var omdrejningspunktet derfor øvelser, der handlede om, at eleverne skulle drømme om løsninger på de barrierer, der tidligere blev identificeret. Her var det især i introduktionen af øvelsen, vi havde mulighed for at lægge vægt på, at der var plads til at fejle. Det gjorde vi ved at sætte nogle spilleregler for øvelserne, der handlede om, at eleverne skulle sige 'ja, og' til hinandens idéer og, at alle idéer var gode idéer (Bilag 15, p.1 og Bilag 5, p.1). Vi har forsøgt at imødekomme 'frygten for at fejle' ved at lave en øvelse, hvor eleverne drømte ud fra roller - dette sker altså ud fra en antagelse om, at det er lettere at fejle, hvis det ikke er dig selv, der siger det. Læringsrollespillet på tredje workshop var ligeledes et greb til at arbejde med et fejlbarligt rum. Her i form af at lade eleverne indtage andre roller, hvor de kunne afprøve handlemuligheder uden større konsekvenser. Dette uddybes i senere i denne analysedel.

Fejlbarlighed har været et grundlæggende element i al undervisningen, men er ikke altid kommet til udtryk gennem konkrete øvelser. I stedet har det været faciliteringen af de enkelte øvelser og måden, hvorpå vi interagerer med eleverne, der har været vores greb til at skabe et rum, hvor det er tilladt at fejle gennem for eksempel i faciliteringen at støtte op om elevernes ideer og ytringer eller tydeliggøre, at der ikke er noget rigtigt, forkert eller dumt. Samtidig er vi opmærksomme på, at vi er sammen med dem i en skolekontekst, hvorfor vi også er påvirket af de normer og værdier, der normalt er i undervisningssituationen.

4.4.1.6 Dialog

Dialogen er afgørende, når man praktiserer frigørende undervisning, og med Freires ord handler dialog om at tale med sande ord. Sande ord indeholder refleksion og handling. Dialog er for Freire måden, hvorpå man kan ændre verden. Derfor er dialogen ikke blot en snak mellem flere personer, men snarere en dialog, hvor man navngiver verden sammen. Dermed bliver det essentielt, at vores undervisning formår at skabe dialoger, der både indeholder refleksion og handling for, at eleverne kan tale om verden på en ny måde.

Dialogen var et element i rollespillet, hvor rollerne i forhandlingsrunderne skulle møde hinanden og sammen finde frem til en fælles prioriteringsliste. Dermed har eleverne lyttet til hinanden, indgået kompromiser og fundet frem til en fælles måde at tale om verden på, hvor både handling og refleksion var tilstedeværende. Dialogen så vi dermed i forhandlingsrun-

derne, hvor nedenstående citat er et eksempel på, hvordan eleverne når frem til en fælles prioriteringsliste:

E1: Hvor ligger jeres faglige kvalitet.

E2: Den har vi, så har vi forskellig og varieret undervisning og så har vi videreuddannelse tre og så har vi fællesskab og så har vi tid til at holde fri, karakterer.

E1: Kan vi så sige karakterer over.

E2: Ja det kan vi godt. (Bilag 18, p.7)

Dialog som et grundlæggende element i vores undervisning er ikke udelukkende begrænset til enkelte øvelser, men opsøgt gennem interaktionen med eleverne. En af Freires vigtigste pointer er, at viden ikke kan tilføres eleverne - viden skal skabes sammen gennem dialog. Det betyder, at vi i undervisningen ikke holder deciderede oplæg, hvor vi eksempelvis fortæller, hvad demokrati er. I stedet har vi spurgt eleverne, hvad demokrati er for dem, for derved at navngive verden sammen.

Med denne grundlæggende beskrivelse af, hvordan vi har omsat centrale begreber fra vores teoretiske afsæt til praksis, vil vi i de næste afsnit gå mere i dybden med de enkelte workshops for at undersøge, hvordan det demokratiske læringsrum udmøntede sig i praksis.

4.4.2 Workshop 1 - Generative tematikker og barrierer

I dette afsnit vil vi gennemgå de enkelte øvelser fra workshop et. I løbet af afsnittet vil det blive tydeligt, hvordan vi har anvendt vores teoretiske afsæt i praksis, hvorefter det i analysedel fire er muligt at analysere, hvorvidt intentionerne indfries.

4.4.2.1 Formål

Formålet med den første workshop definerede vi før, vi bestemte os for, hvilke øvelser, det konkret skulle munde ud i. Det vil sige, at det var den rettesnor, vi havde for, hvad workshoppen skulle gøre os og de unge klogere på. Samme formål gør sig gældende på de to efterskoler. Vi definerede formålet i workshop et til at være: *At undersøge de generative tematikker og barrierer med eleverne og på den måde få dem til at reflektere over, hvad de ønsker indflydelse på, og hvad de oplever afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter.* Det er et formål, vi har defineret med udgangspunkt i vores teorier og det, at vi har en klar idé om, hvordan vi vil gå til arbejdet med de unges barrierer for indflydelse og deltagelse. Formålet er et udtryk for, at vi trækker på Freire, når vi er interesserede i, hvilke generative te-

matikker, de unge har. Vi vil gerne fundere arbejdet i de unges hverdag, og vi er derfor nødt til at vide, hvilke udfordringer de står overfor i deres hverdag. Det er Freire, der leder os til, at vi mener, at det er relevant at afsøge de generative tematikker, da det er her, de unges reelle problematikker fremstår.

De barrierer vi vil undersøge, finder vi belæg for at lede efter i Lewin. Vi vil gerne forstå, hvad det er, der afholder de unge fra at deltage og opnå indflydelse. Vi har en forståelse af, at der er nogle barrierer, der gør dette, og derfor er det nødvendigt at forstå, hvordan de ser ud, og hvordan de påvirker de unge. Det er både fordi vi har brug for viden om det, men også fordi vi gerne vil have, at de unge selv bliver bevidste om egne barrierer. Vi har også en idé om, at de unges meningsperspektiver er relevante for os med henvisning til Mezirows teori. Da det netop er meningsperspektiverne, der er af betydning for elevernes synspunkter og oplevede handlemuligheder.

At det er en 'undersøgelse', vi laver, ligger igen i tråd med vores fundering i Lewin, da det er idéen om at skabe et laboratorium, hvor man sammen kan undersøge en specifik gruppes barrierer og dynamikker. Det er altså vores formål med workshopen at undersøge elevernes generative tematikker og barrierer for bedre at forstå deres situation og udfordringer. Det er med et sigte om at bruge det videre i undervisningsforløbet, således at vi fremadrettet tager udgangspunkt i netop de elever, vi forsker sammen med.

4.4.2.2 Det teoretiske afsæt for workshopen

Workshoppens udvalgte øvelser ligger naturligvis i tråd med det formål, vi har sat. De øvelser, vi har udvalgt, mener vi, kan være med til at undersøge og synliggøre elevernes generative tematikker og barrierer. Derudover har vi fokuseret på at få eleverne 'i spil'. For at vide hvilke generative tematikker og barrierer de har, er vi nødt til at høre det fra eleverne selv. Det betyder ikke, at vi direkte har spurgt dem, hvad deres barrierer er, men at vi har stillet spørgsmål, der leder frem til, hvad de ser som udfordringer, og hvad der afholder dem fra at deltage.

I introduktionen på Skole A spurgte vi eleverne, hvad deres udfordringer i hverdagen var. Det gjorde vi med det formål, at vi ønskede at få dem til både at tænke over det selv, men også for at blive klar over, hvilke generative tematikker eleverne havde. De skulle skrive det på en post-it og dele det foran resten af gruppen. Vi erfarede, at det måske var lidt for tidligt at stille

dem dette spørgsmål i begyndelsen af workshopen ligesom spørgsmålet med fordel kunne fylde mere i workshopen. Derfor lagde vi det på Skole B ind senere i workshopen, og spurgte dem i stedet, hvad de gerne ville ændre. De to øvelser er en af de kilder, vi har til forstå, hvad eleverne ser som udfordringer, og ud fra dette har fremanalyseret elevernes generative tematikker. Det er fremskrevet i analysedel et, hvor vi har vist, hvad eleverne gerne vil have indflydelse på.

Vi havde på begge skoler en øvelse, hvor vi spurgte eleverne, hvad de forstår ved demokrati. Det gjorde vi for ikke at komme og belære dem om, hvad demokrati er. Det var vigtigt, at vi havde et fælles udgangspunkt for at forstå, hvad vi skulle til at arbejde med. Det er her også muligt at se barrierer og generative tematikker, da de ved at sige, hvad demokrati er også viste, hvad der er vigtigt for dem at nævne samt hvilke aktører og strukturer, der kan være med til at afholde dem fra deltagelse og indflydelse. Når de eksempelvis nævner, at demokratiet er et bøvlet system, er det et udtryk for, at der er en barriere (Bilag 12, p.1). Det næste, vi på begge skoler gjorde, var at få dem til at reflektere mere over deres egen rolle i demokratiet. Vi spurgte dem om, hvor de selv deltager i demokratiet, og hvor de oplever at have indflydelse. Derefter vendte vi øvelsen om og spurgte dem, hvor de ikke deltager og har indflydelse. Sigtet med at koble det til egen deltagelse og indflydelse var at få indsigt i, hvor eleverne så muligheder for at være med i beslutningsprocesser og demokratiske aktiviteter, samt hvor de ikke følte, at der er plads til dem. I de pointer, de fremhævede, har det været muligt for os at se nogle af deres barrierer, da de ved at sige, hvad de ikke kunne deltage i, også fik sagt, hvorfor de ikke deltager eller har indflydelse.

Den næste øvelse vi lavede med dem, var også målrettet at gøre disse barrierer endnu tydeligere for eleverne og os. På Skole B havde vi ekstra tid, hvorfor vi indlagde en ekstra øvelse. Her lavede vi en koordinat-øvelse, hvor de i et koordinatsystem skulle placere de deltagelsesformer, de havde pointeret i forhold til, hvor nemt/svært det var, og hvor meget/lidt indflydelse det havde. Formålet med øvelsen var ikke så meget, hvor de placerede handlingerne, men snarere deres begrundelse for hvorfor de satte den, som de gjorde. I elevernes forklaringer af hvorfor det var svært eller nemt, og hvad det havde af indflydelse fremstod deres barrierer og generative tematikker som gennemgående temaer. Efterfølgende diskuterede eleverne, hvilke barrierer de så for at deltage og få indflydelse, samt hvem der afholder dem fra det. På Skole A delte vi det op så to grupper diskuterede det i en national, demokratisk kontekst, og to grupper diskuterede det lokale demokrati på skolen. Vi spurgte, hvad udfordringerne var i

forhold til at deltage og få indflydelse. Til sidst skulle de præsentere deres pointer for resten af klassen. På Skole B tog vi udgangspunkt i de handlinger og deltagelsesformer, de havde fundet tidligere, og bad dem diskutere deres deltagelse og indflydelse på fire konkrete muligheder: Elevrådet på Skole B, ungdomspartier, sociale medier og at sige sin mening. Begge steder var øvelserne i høj grad med til at synliggøre de unges barrierer. Som afslutning på dagen bad vi eleverne skrive på en post-it, hvad de havde lært fra dagen, samt om der var noget, vi kunne gøre anderledes til næste gang. Grunden, til at vi havde denne del med, var for at få eleverne til at tænke over deres læring.

Vi har forsøgt at skabe, hvad Lewin definerer som gruppebeslutninger ved, at eleverne har delt, hvad de har lært. Det havde været hensigtsmæssigt, at eleverne havde verbaliseret og offentliggjort deres læring foran gruppen for derved at fastfryse forandringen. Da vi valgte, at eleverne 'blot' skulle nedfælde deres læring på en post-it, er dette sket i et forsøg på at skabe et tryggere rum. Det kan være overvældende både at skulle reflektere over egen læring og ligeledes italesætte dette foran andre elever. Derfor er vi heller ikke nået helt i mål med at skabe egentlige gruppebeslutninger i et lewinsk perspektiv. Vi bad om at få elevernes post-its, og derfor blev det også tydeligt for os, hvad der umiddelbart havde bundfældet sig hos eleverne. Vi sluttede til sidst af med at lave en fælles high five. Dette gjorde vi efter hver workshop for at skabe en kontinuitet og en fællesskabsfølelse.

Da vi spurgte eleverne, hvad de mente, vi skulle ændre til den næste workshop, havde eleverne på Skole A denne klare melding:

F: Og så derudover så skal I lige lave en mega hurtig postit, hvor I skriver hvad I har lært eller hvad I har fået ud af i dag.

E1: Mindre post-its.

E2: Mindre post-its. (Bilag 1, p.11)

Det tog vi med os til Skole B, hvor vi aktivt lugede ud i hvor mange post-its, der var i arbejdet. Det skabte dog en anden problematik, som ses i denne efterrefleksion: "*Det skal være mere aktivt, og i jagten på at fjerne post-it's, fik vi så bare for meget gruppearbejde og stillesiddende arbejde presset ind*" (Bilag 14, p.2). Det viser sig også i den feedback, vi fik fra eleverne på Skole B, hvor de især efterlyste mere aktivitet.

F: Det første vi godt lige vil gøre, det er bare sådan lidt hurtig, fordi vi kommer igen på tirsdag. Men, jeg vil gerne lige høre, er der noget i tænker, at vi til næste gang lige skal huske og lave et eller andet lidt mere eller lidt mindre eller sådan?

E: Noget mere aktivitet.

F: Noget mere aktivitet. Ja.

F2: Fysisk?

E: Ja. (Bilag 11, p.17f)

Den feedback, eleverne gav os, tog vi med videre, sammen med elevernes generative tematikker og barrierer, i den videre udvikling af de efterfølgende workshops. Det vil vi beskrive nærmere i de kommende analyseafsnit.

4.4.3 Workshop 2 - Utopiske drømme

Det følgende vil være en beskrivelse af, hvordan vi har tolket og anvendt vores teoretiske afsæt til at skabe en undervisningssituation, der søgte at se sig fri af de strukturelle rammer. Vi vil gennemgå de enkelte øvelser i workshoppen og beskrive, hvordan de på forskellig vis har bidraget til dette. Med denne gennemgang kan vi i analysedel fire undersøge, hvorvidt det er lykket og hvilken læring, der er at spore hos eleverne.

4.4.3.1 Formål

Formålet på anden workshop var at: *Få eleverne til at drømme og skabe utopier om deres generative tematikker.* Det vil sige, at vores sigte med workshoppen er at lade eleverne drømme om, hvordan verden kunne se ud. Det gør vi med en teoretisk forståelse af, at man for at forandre noget er nødt til at se, de muligheder der er. Det er også et udtryk for, at vi er inspireret af fremtidsværkstedets anden fase, hvor det er nødvendigt at drømme stort for at finde ud af, hvad det egentlig er, man gerne vil forandre. Hvor det i den sidste og tredje fase sættes i relation til, hvad der er realiserbart. Det er et udtryk for, at vi ligger i den kritisk-utopiske del af aktionsforskningen, og vi mener, at der i elevernes utopier kommer nogle ønsker frem, vi ellers ikke kunne se. Det er også et formål, der tager udgangspunkt i det, vi lærte med eleverne på første workshop. Vi ønsker at arbejde med netop de generative tematikker, eleverne selv gav udtryk for, hvorfor drømmene var tematiseret efter udvalgte generative tematikker. Denne drømme og utopi workshop, tjener ligeledes det formål at udfordre elevernes bevidsthed og kritiske tænkning i forhold til deres grænsesituationer. Dette for at give eleverne mulighed for at identificere, hvad Freire definerer som uprøvede muligheder. Vi vil, som Freire argumenterer for, præsentere elevernes tematikker for dem igen som et problem, der skal løses. Det er også vigtigt for os, at det er et rum, hvor det er muligt at drømme, og

der ikke er nogen forkerte svar. Det ligger også i tråd med Lewins idé om, at man i et laboratorium skal skabe en kulturel ø, hvor man kan minimere påvirkningen fra de normer, der ligger uden for workshoppen. Formålet er også et udtryk for, at vi med workshoppen gerne vil få eleverne til bedre at se, at der er noget, man kan ændre på. Vi vil bløde op i den reifikation, de kan have af forskellige forhold, og se, at de faktisk kan ændre på den måde, verden er struktureret rundt om dem. Vi vil altså, med Mezirows begreber, gerne ændre de fordræjninger, der ligger i de unges meningsperspektiver.

4.4.3.2 Det teoretiske afsæt for workshoppen

Workshoppen er bygget op således, at vi har lavet fire øvelser, som eleverne skal igennem i fire grupper. På Skole B lavede vi den ene af øvelserne med alle eleverne sammen, da der ikke var nok elever til at lave fire grupper. Workshoppen starter med en fælles introduktion, hvor de deles op i hold. I introduktionen lagde vi som sagt vægt på, at man skulle være åben over for hinandens forslag, og man ikke måtte nedgøre eller grine af det, hinanden sagde. Det gjorde vi for at skabe et rum, hvor fejlbarlighed var i højsædet, og man ikke følte, at man skulle leve op til nogle normer eller standarder, der i sig selv ville virke som barrierer for at deltage i workshoppen. Temaerne for de fire øvelser var som sagt direkte afledt af elevernes generative tematikker og barrierer, hvilket var muligt, da vi mellem workshop et og to lavede et præliminært analysearbejde, hvor vi, ud fra elevernes ytringer både i skrift og tale, identificerede deres generative tematikker og barrierer. Dermed sikrede vi, at det, de skulle drømme om, var relevant for eleverne, og de havde muligheden for at arbejde aktivt med egne udfordringer.

Den første øvelse var en tegneøvelse, hvor vi på Skole A bad de unge om at tegne det, for dem, perfekte skema. På Skole B skulle eleverne tegne, hvordan unge bedst bliver hørt. Grundlaget for at få dem til at tegne var at sætte eleverne i en situation, hvor de skulle udtrykke sig på en anden måde, end man måske gør til daglig. Når man tegner, er man nødt til at tænke over, hvordan man bruger tegningen til at kommunikere, hvad man vil sige. I forlængelse heraf søgte vi også at give alle elever plads til at udtrykke sig, da de for eksempel ikke skulle stave til ord, de ikke kunne og dermed følte sig usikre. Dette var noget, vi oplevede flere gange i løbet af workshop et og samtidig havde gode erfaringer med fra udvikling af workshopdesign fra 8. semesterprojektet (Bilag 1, p.9 og Bilag 11, p.5).

Den anden øvelse var en 'rollebrainstorm', hvor eleverne skulle drømme og komme med løsningsforslag ud fra forskellige rollekort. De skulle ud fra en rolle komme med idéer. Eksempler på rollerne var: Dronning Margrethe, din mor og forstanderen på efterskolen. På Skole A skulle de finde ud af, hvordan de får den bedste mad på skolen, og på Skole B skulle de få idéer til, hvordan man får gratis transport for efterskoleelever. Denne øvelse lægger igen op til, at man skal drømme. Vi ville have dem til at se sig fri af de begrænsninger, de normalt lader sig hæmme af ved at tænke ud fra en anden rolles position. Det er også en måde at lave nogle perspektivskift jf. Mezirow. Vi får dem til at se, hvad andre kunne gøre, og på den måde kan det rykke ved elevernes forudsigelser af, at de ikke kan ændre ved situationen.

Den tredje øvelse var en mere traditionel brainstorm, hvor de unge på skift skulle sige én ting. Denne blev valgt med inspiration fra fremtidsværkstedets utopifase. På Skole A handlede det om undervisningens indhold, og på Skole B handlede det om, hvordan unge blev mindre pressede. Det vigtige var ligesom i de andre drømmeøvelser, at eleverne skulle lægge nogle af de restriktioner fra sig, der normalt afholder dem fra at opleve, at det kan være anderledes.

De tre første øvelser var især fokuseret på at arbejde utopisk med elevernes generative tema-tikker. Ved at drømme om løsninger på egne barrierer, bliver eleverne i stand til i at se uprøvede muligheder, der ligger ud over deres grænsesituation. De tre øvelser har altså til formål at lade drømmene bevidstgøre eleverne og se, at status quo ikke er en statisk tilstand og udvikle andre scenarier, man kan arbejde hen imod.

Den sidste øvelse vi lavede var en 'decision line'. Det er en øvelse, hvor man fysisk placerer sig på en skala fra enig/uenig i forhold til nogle udmeldinger. Bagefter forklarer man, hvorfor man placerede sig, som man gjorde. Formålet med denne øvelse var at undersøge de unges barrierer på en ny måde og vise eleverne, at de har holdninger til problemstillinger, da alle skal placere sig. Derudover bidrager øvelsen også til at få nuancer og ambivalenser tydeliggjorte. Eleverne skal altså sige deres meninger højt foran gruppen og på den måde udfordre hinandens perspektiver, vanetænkning og antagelser og samtidig lytte til de andres antagelser og lære af dem. Det afviger fra workshoppens formål, men ligger i tråd med det overordnede formål i undervisningsdesignet. De udmeldinger de skulle forholde sig til var på Skole A: 'Unge er for useriøse til at være med til at bestemme noget', 'valgretten skal sættes ned til 16 år', 'hvis man siger sin mening, har man ansvaret for at der bliver gjort noget ved det' og 'dagen skulle starte to timer senere på Skole A' (Bilag 23, p.6). På Skole B var det: 'Når man

siger sin mening, har man ansvaret for at gøre noget ved det', 'valgretten skal sættes ned til 16 år', 'når man siger noget til Elevrådet, ændrer det noget på Skole B' og 'når jeg skriver noget på Facebook, gør det en forskel' (Bilag 23, p.8). Ved at få eleverne til at forholde sig til disse udmeldinger starter vi diskussioner, der kan vise, deres meningsperspektiver, og de muligheder de oplever at have for at deltage og opnå indflydelse. De kommer således til at forholde sig til de barrierer, vi har identificeret og sætte ord på, hvordan de står i forhold til det. Eleverne skal samtidig også sige deres mening højt for på den måde at stå til ansvar for den overfor de andre i lokalet. Man kan altså argumentere for, at det er en art af gruppebeslutning, hvor man forpligtes for sine udtalelser. Dette ønske om at skabe gruppebeslutninger kan umiddelbart tænkes at konflikte med ønsket om at skabe et præstationsfrit rum, hvor eleverne kan handle uden at føle, at de fejler. Vi er altså bevidste om, at det kan styrke denne følelse af ikke at ville fejle men vil argumentere for, at øvelsen alligevel er brugbar, da vi gennem hele dagen og i selve øvelserne har introduceret med at fortælle eleverne, at alle ideer og holdninger lige gode. Øvelsen lægger også op til, at man flytter sig på spektret, hvis de andre siger noget, der får en til at skifte mening. Det, at man flytter sig, kan være med til at vise, at de andre lytter og tager stilling. På denne måde forpligter man sig også ved at vise fysisk, at man har ændret sin holdning. Vi har derudover også brugt diskussionerne i denne øvelse til at identificere nye barrierer. Det er altså endnu et skridt i at forstå, hvad der afholder de unge fra at deltage, og hvad de ser af udfordringer i forhold til at opnå indflydelse. På Skole B havde vi igen mere tid end på Skole A, og derfor havde vi tid til en ekstra øvelse. Vi valgte at lave en øvelse, hvor eleverne i grupper udvalgte en utopi, de ønskede at gøre realiserbar. Vi havde lavet et idékatalog ud fra idéerne fra drømmeøvelserne. Hvis de alligevel ikke synes, disse idéer var relevante, kunne de vælge at lave noget, de selv fandt på. Grunden til denne øvelse var at lade de unge opleve og reflektere over, at det ikke kun var drømme, men der var elementer, som var realiserbare og noget, man kunne arbejde hen imod. På den måde kan eleverne opleve, at deres drømme ikke blot er utopiske, og dermed blotlægges de uprøvede muligheder. Det konkretiserede deres idéer, og gjorde det til noget mere håndgribeligt. Ved at få eleverne til at reflektere over, hvordan de kunne afprøve de uprøvede muligheder, ønskede vi igen at bevidstgøre eleverne om, at de kan forandre deres situation.

På samme måde som på workshop et afsluttede vi dagen med at spørge, hvad vi skulle gøre mere eller mindre af i næste og sidste workshop. Her udtrykte eleverne en glæde ved aktivitetsniveauet og friheden i workshoppen, som vi derfor forsøgte at inddrage i workshop tre.

4.4.4 Workshop 3 - Læringsrollespil

I dette afsnit vil vi skitsere, hvordan vi ud fra teorierne har valgt at udvikle workshop tre. Her skal eleverne, gennem et læringsrollespil, forhandle og danne alliancer samt stemme om den bedste prioriteringsliste for en ny skolereform. Først vil workshoppens formål skitseres og argumenteres for ud fra empiriske fund og tidligere analyseafsnit. Derefter følger en gennemgang af, hvad der skete på workshopen, og hvorfor det skete ud fra en fortolkning af teoriernes omsætning til praksis, som vi har nedskrevet i scriptene i bilag 23.

4.4.4.1 Formål for workshopen og teoretisk afsæt

Formålet med workshop tre var: *At skabe et eksperimenterende rum for eleverne, hvor de kunne prøve demokratisk handlen af i et fiktivt scenarie*, hvilket er i tråd med Lewins laboratoriemetode, hvor han tydeliggør vigtigheden af at lave et rum, hvori demokratiet kan afprøves. Vi udviklede derfor et dilemma-læringsrollespil ud fra den viden, vi fik på de foregående workshops om elevernes barrierer og generative tematikker. Vi ønskede at give eleverne mulighed for at stå i en ny situation og have nye handlemuligheder i kraft af spillets kontekst og de roller eleverne skulle spille. Vi kan derigennem rykke ved elevernes meningsstrukturer gennem et perspektivskifte, hvor eleverne afprøver at stå i en anden rolle og derved oplever at have nye måder at handle på, jf. teorien om læringsrollespil og fiktionsforskydning. I spillet har vi derfor inddraget nogle af de aktører, som eleverne selv har nævnt som betydningsfulde i deres ønske om at få indflydelse, nemlig; lærere, elever, politikere og forældre (Bilag 1, p.9 og bilag 11, p.6). Mezirows perspektivskifte skal derudover bidrage til en kritisk refleksion og dermed transformativ læring hos eleverne, hvor de bliver bevidste om, hvorfor de tænker, mener og handler, som de gør.

Ønsket for spillet var også, at vi ville rykke ved elevernes meningsperspektiver, så de fik en oplevelse af at kunne ændre noget, som de ikke oplevede at kunne ændre før og dermed bløde op for de magtstrukturer, som eleverne oplever i hverdagen. Vi har for eksempel set i analysedel to, at eleverne oplever, at lærerne er bedrevidende og bestemmer det hele, og at den relationsgrammatik, der beskrives i teorien, hvor hierarkier og autoriteter er nedbrudte, ikke nødvendigvis er så nedbrudte, som teorien skitserer. I analysedel to bliver det til gengæld tydeligt, at eleverne oplever, at der er et stærkt hierarki i forbindelse med at opnå indflydelse. Det er netop noget af dette, som vi ønsker at bryde med i vores undervisningsforløb. Her kan spillet være en måde at vise eleverne, at de kan få indflydelse gennem dialog og samarbejde

og derved nedbryde det hierarki, som de oplever ved at prøve et scenarie, hvor hierarkiet er til diskussion. Samtidig giver denne eksperimenteren i en demokratisk kontekst mulighed for, at eleverne kan se nogle nye uprøvede muligheder for at opnå indflydelse ved at indgå i et demokratisk scenarie. Vi er klar over, at det scenarie, som vi opstiller er utrolig forsimplet, men håbet er, at det alligevel vil give dem et indblik i, hvordan beslutninger bliver taget, og at de kan være en aktør i disse beslutningsprocesser og dermed stille spørgsmålstejn ved det eksisterende.

Vi ønskede altså at lave en kulturel ø, hvor eleverne prøver sig selv af gennem et aktivt spil. Derudover ønskede vi, at spillet skulle være et rum, hvor eleverne oplevede, at de kunne fejle uden, at konsekvenserne havde indflydelse på deres hverdag, da netop denne perfektionisme fastholder eleverne i ikke at have indflydelse. Endvidere ønskede vi at give eleverne en oplevelse af, at de ikke behøver ekstraordinær meget viden for at være i stand til at debattere om emnet, men at deres erfaringer var nok. På den måde ønskede vi at nedbryde deres barriere, der knytter sig til, at de mener, at de ikke besidder viden nok til at indgå i demokratiske handlinger.

Spillet havde derudover til formål at opøve elevernes handlekompetencer inden for det, der er vores forståelse af demokratiet, nemlig samtale og dialog, hvor eleverne herigennem opøver at handle sammen og finde løsninger gennem argumentation og kompromiser. Eleverne havde selv givet udtryk for efter workshop to på begge skoler, at de var glade for diskussionsøvelsen, og vi ønskede derfor at inkorporere diskussion i rollespillet også (Bilag 5, p.39 og Bilag 15, p.43). Eleverne lærer altså gennem spillet at handle demokratisk og lærer samtidig, at det kan nytte noget at indgå i en demokratisk handling, hvis man lytter til hinanden og finder løsninger sammen.

4.4.4.2 Gennemgang af workshopen

For at sikre at eleverne var klar til at kunne spille spillet, introducerede vi spillereglerne, scenariet og rollerne for dem i starten af workshopen. Spillets omdrejningspunkt er, at der skal udvikles en ny skolereform og Uddannelsesudvalget, politikerne, har derfor inviteret fire andre aktører til en konference, hvor denne skolereform skal udvikles. Vi har derfor udviklet syv forskellige indholdselementer, som de forskellige roller skal prioritere på en liste: *Fællesskab og plads til sociale forhold, Faglig kvalitet, Tid til at holde fri, Karakterer, Skolen skal få flest muligt videre i uddannelsessystemet, Forskellig og varieret undervisning og Lektier*

(Bilag 24, p.1). Eleverne skal derefter argumentere med hinanden og finde en alliance, hvor de sammen finder frem til et kompromis, så de i sidste ende kan vinde spillet igennem en afstemning.

Scenariet (Bilag 24, p.2) er udviklet ud fra tanken om, at det skulle være en tematik, som eleverne kunne forholde sig til og havde interesse i på forhånd - det samme gør sig gældende for indholdselementerne. I freirsk forstand er det vigtigt for, at eleverne kan forstå sig selv ind i de strukturer, de er en del af. Det relevante scenarie er derudover valgt ud fra et ønske om at skabe et deltagelsesincitament, da eleverne på forhånd har en holdning og viden om emnet. Vi bruger derudover den viden, vi har fra analysedel et og to om elevernes barrierer og oplevelse af, at det, der ikke relevant for deres hverdag ikke interesserer dem politisk. Vi hjælper derfor os selv med at skabe en bedre fiktionskontrakt og et bedre deltagelsesincitament ved at tage udgangspunkt i noget, de allerede har givet udtryk for, at de er interesseret i at ændre på.

Aktørerne i spillet er; *Eleverne, Uddannelsesudvalget (politikere), Lærerne, Forældrene og Foreningen for fri leg og bevægelse*. Sidstnævnte er en fiktiv forening, som vi fandt på for at sikre, at der var en aktør, der var enige med eleverne i, at 'Tid til at holde fri' var et vigtigt indholdselement, der skal prioriteres højt. Vi forsøgte i udviklingen at sikre, at der var nogle indholdselementer, der var vigtige for mindst to af rollerne, så der var potentiale for et samarbejde samt at skabe nogle konfliktpunkter mellem andre af rollerne. Dette blev styrket på Skole A, hvor vi efter erfaring fra Skole B valgte at fjerne *Lektier* og *Faglig kvalitet* for at sikre større konflikter og mere samarbejde mellem grupperne. På den måde skabte vi rammerne for spillet og mekanismer, der styrer eleverne i at indgå i et spil. Som det nævnes i læringsrollespilteoriafsnittet, kan vi ikke styre udfaldet af hele spillet, hvilket også ses ved, at de to spil havde forskellige udfald på de to skoler (Bilag 8, p.16 og Bilag 18, p.50).

Efter introduktionen til spillet forberedte eleverne sig i de rollegrupper, som de var i. Dette for at fremme en pre-refleksion, hvor eleverne fik mulighed for at planlægge deres strategi og tilgang til spillet og vurdere deres før planlagte aktiviteter ved at lave egne prioriteringslister og en strategi. Vi udviklede til dette formål et strategipapir, som vi uddelte til eleverne sammen med en beskrivelse af deres rolle, et scenarie og en kort beskrivelse af de andre roller. Rollebeskrivelsen blev udviklet for, at eleverne havde større mulighed for at forstå den rolle, de skulle indtage og således lettere kunne indgå en fiktionskontrakt. Strategipapiret kan findes i Bilag 9, side 10f.

Efter forberedelsen skulle eleverne gå rundt til de andre grupper for at høre, hvordan deres prioriteringsliste så ud. Dette med det formål, at de i et statusmøde bagefter, bedre kunne lægge planer for, hvordan de skulle handle i efterfølgende runder. Statusmøderne hedder i empirien sit'ins, men kaldes statusmøder her. Disse statusmøder var således et forsøg på at skabe reflection in action, hvor eleverne revurderede sine strategier og således opøve scenariekompetence, altså evnen til at forestille sig, hvilke konsekvenser en handling vil have.

Derefter skulle eleverne udvikle en aktion, hvor vi på forhånd havde udviklet fem forskellige aktionsmuligheder; *Sociale medier*, *Demonstration*, *Underskriftsindsamling*, *Kreativ aktivisme* og *Frit valg*. Aktionen havde til formål at give eleverne en følelse af at have nogle handlemuligheder i en demokratisk situation og således udvide deres forståelse af en grænsehandling. Det var samtidig for at skabe en feedbackmekanisme, hvor eleverne oplevede, at det at udvikle en demokratisk aktivitet kan hjælpe i arbejdet for at få medbestemmelse. Samtidig kan de se nogle uprøvede muligheder for at opnå denne indflydelse. Eleverne på Skole B skulle ikke udføre aktionerne men blot planlægge dem. Dette virkede ikke efter helt efter hensigten, hvorfor vi på Skole A udviklede et system, hvor eleverne også skulle udføre aktionen og blev tildelt point herefter. Dette var for at styrke den feedbackmekanisme, der var tanken med aktionen og samtidig sikre, at eleverne ved at udføre aktionen oplevede, at deres indsats havde en indvirkning på deres muligheder i spillet. Pointene blev til stemmer i afstemningsrunden, hvormed man havde større sandsynlighed for at vinde, hvis man havde klaret sin aktion godt.

Eleverne skulle derefter ud i forhandlingsrunder. Disse havde det formål at skabe dialog mellem eleverne, hvor de i samtalerne med hinanden fik argumenteret og gennem dialogen og gruppediskussion indgik i et kompromis med hinanden. Dette for, at skabe incitament for gruppebeslutninger og dermed forsøge at optø faste vaner. Spillet søger altså at optø og give eleverne mulighed for at handle anderledes – forandre vane – for, at disse efterfølgende kan fastfryses. En fastfrysning af 'nye vaner' kan medvirke til, at den forandring eleverne har skabt, følger dem efter spillets afslutning.

Rollespillet tjener også det formål at opøve elevernes demokratiske handlekompetencer og vise dem, at samarbejde betaler sig - da det er det, der i sidste ende får betydning for, om de vinder. Derefter var der et statusmøde med reflection in action og en forhandlingsrunde til.

Eleverne skulle derefter forberede en præsentation af deres prioriteringsliste, hvilken alliance de var i og med hvem. Til denne forberedelse fik de et talepapir med spørgsmål, de skulle udfylde (Bilag 24, p.23). Dette skulle samtidig fungere som reflection in action, da eleverne eksempelvis skulle svare på, hvorfor de andre grupper skulle stemme for den prioriteringsliste, som de har lavet. Den snak, som talepapiret medfører, resulterer således i en refleksion, der igen opøver elevernes evne til at forestille sig konsekvenserne af deres valg.

Til afstemningen skulle eleverne stemme i deres grupper på den alliance, som har lavet den prioriteringsliste, de er mest enig i. Dette er for at sikre, at der er en feedbackmekanisme på elevernes handlinger - hvis de har levet sig ind i spillet, argumenteret godt, overbevist de andre og indgået kompromiser med dem er det altså muligt at vinde spillet ved at flest stemmer på ens prioriteringsliste. Dette er samtidig et deltagelsesincitament, da eleverne i starten af spillet fik fortalt, at de kun kunne vinde spillet, hvis de indgik i en alliance.

For at sikre at eleverne tager læringen fra spillet med sig videre i deres hverdag uden for spillet, inkorporerede vi post-refleksion, kaldet debrief. Det giver mulighed for at opsummere på det, der skete i spillet og drage paralleller til elevernes hverdagsliv og forståelse af dem selv som en del af demokratiet. Post-refleksionen skal derudover sikre en kritisk refleksion hos eleverne, hvor vi får mulighed for at stille spørgsmål ind til deres egen deltagelse samt andre emner, som kan få eleverne til at overveje, hvorfor de handler som de gør, hvorfor vinderne af spillet blev dem, som det blev, samt om de kan tage nogle af de handlekompetencer, som de har lært gennem spillet, med sig ind i deres hverdag.

Efter debriefen bad vi, som på de andre workshops, eleverne om at reflektere over, hvad de tog med sig fra dagen. Derudover bad vi dem også tage stilling til, hvad de tog med fra hele forløbet, og hvad de ville begynde at gøre anderledes. På den måde ønskede vi at få dem til at tænke aktivt over, hvad de har lært af forløbet dels for vores skyld, så vi kunne undersøge, hvad eleverne har fået ud af forløbet. Dels er det en refleksion, hvor eleverne får mulighed for at tænke aktivt over, hvordan de vil tage hele forløbet med sig videre og eventuelt se nye handlemuligheder i deres hverdag. Når vi stiller spørgsmålet om, hvad eleverne vil gøre anderledes fremover, er det ligeledes med henblik på, at skabe en gruppebeslutning. Som belyst tidligere, ville det have været hensigtsmæssigt, at besvarelse af dette spørgsmål, blev italesat i plenum.

4.4.5 Delkonklusion

Vi har i dette analyseafsnit besvaret tredje arbejdsspørgsmål: *Hvordan kan man lave et demokratisk læringsrum, der nedbryder barrierer og skaber flere handlemuligheder for unge gennem kritisk pædagogik, transformativ læring, rollespil og laboratoriemetoden?* For at besvare dette arbejdsspørgsmål har vi undersøgt, hvordan vi har fortolket teorierne og bragt dem i spil i praksis gennem øvelser og læringsrollespil samt, hvordan vi har brugt den viden, vi har fået på de tidligere workshops til at udvikle de næste. Vi så i analyseafsnittet, hvordan begreberne demokratisk rum, lærer-elev relation, problemformulerende undervisning, kritisk refleksion, fejlbarlighed og dialog alle er generelle begreber, der gør sig gældende i alle workshops. Derudover er det begreber, der i høj grad kommer til udtryk gennem vores facilitering og som har været svære at planlægge på forhånd som en del af øvelserne. De er derimod kommet til udtryk i måden, vi har talt til eleverne og forholdt os til dem. Derudover har vi set, at formålene til workshoppene var: (1) At undersøge de generative tematikker og barrierer med eleverne og på den måde få dem til at reflektere over, hvad de ønsker indflydelse på, og hvad de oplever afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter, (2) at få de unge til at drømme og skabe utopier om deres generative tematikker samt (3) at skabe et eksperimenterende rum for eleverne, hvor de kunne prøve demokratisk handlen af i et fiktivt scenarie. Workshoppene har generelt indeholdt en masse gruppearbejde og refleksionsspørgsmål og har til dels haft den samme struktur som et klassisk fremtidsværksted, hvor vi først har fundet ud, hvad deres hverdagsudfordringer er eller hvad de gerne vil ændre på samt fundet ud af, hvordan og hvorfor de ikke deltager i demokratiet. Vi har derefter haft en utopi og drømmeworkshop om elevernes hverdagsudfordringer for til sidst at prøve et læringsrollespil af med eleverne for at få dem til at handle i et demokratisk forhandlingsspil. Vi har således skitseret, hvordan vi har haft til hensigt at nedbryde de unges barrierer for indflydelse gennem et undervisningsdesign baseret på kritisk pædagogik, transformativ læring, rollespil og laboratoriemetoden. Fundene fra denne analysedel, gør det muligt at vurdere i analysedel fire, hvordan eleverne har reageret på undervisningsforløbet, og om det altså er lykkedes os at skabe et sådant demokratisk læringsrum.

4.5 Analysedel 4 - Fra formål til læring

I nedenstående analysedel vil vi besvare arbejdsspørgsmål fire: *Hvordan virkede undervisningsdesignet, og hvilken læringsproces har de unge været igennem?* Det vil vi for at vurdere vores undervisningsdesign og for at kunne sige noget om, hvorvidt øvelserne resulterede i det, vi ønskede, de skulle. Vi vil derfor gennemgå hver workshopgang og analysere og vurdere på disse ud fra formålene og det teoretiske afsæt, der er skrevet frem i analysedel tre. Dette vil derefter lede videre til en analyse af, hvordan elevernes læringsproces har været, hvorfra vi kan vurdere, om vores undervisningsforløb er lykkedes med at nedbryde elevernes barrierer, der er skitseret i analysedel et og to.

4.5.1 Workshop 1

Formålet med den første workshop er kort fortalt: *At undersøge de generative tematikker og barrierer med eleverne og på den måde få dem til at reflektere over, hvad de ønsker indflydelse på, og hvad de oplever afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter.* Vi ønsker derudover at undersøge, hvordan elevernes meningsperspektiver er konstrueret for at kunne vise, om de bliver udfordret i løbet af workshopforløbet. Dette ønsker vi at gøre for at bevidstgøre eleverne om, hvilke barrierer der hindrer dem i at deltage i demokratiske aktiviteter og søge indflydelse.

I analysedel tre blev det belyst, hvordan vi undersøgte og synliggjorde elevernes generative tematikker og barrierer ved at spørge ind til deres hverdagsudfordringer samt, hvad de gerne vil ændre på. For Freire er det centralt, at en undersøgelse af elevers generative tematikker tager udgangspunkt i en dialog omkring elevernes hverdagsudfordringer. Deri ligger også implicit et ønske om, at eleverne, sammen med os, skal blive i stand til at tale om deres barrierer på en ny måde. Undersøgelsen af elevernes generative tematikker startede ud med, at vi spurgte eleverne direkte, hvad de mener demokrati er. Allerede her fik vi italesat nogle af de barrierer, som eleverne oplever. Det ser vi blandt andet, når eleverne fortæller, at demokrati for dem er:

E1: At jeg ikke kan lide at tænke på det, fordi det er kompliceret.

E2: Gamle folk.

E3: Ov, ja, jeg har en. Bøvlede systemer (...) (Bilag 11 p.3f)

og

Spild af energi og tid. (Bilag 2, p.1)

En yderligere undersøgelse af elevernes barrierer for deltagelse og indflydelse lavede vi ved at spørge eleverne om deres hverdagsudfordringer, og hvad de gerne vil ændre på. På Skole A spurgte vi ind til deres hverdagsudfordringer. I faciliteringen af denne del kommer vi med nogle eksempler, hvoraf en af dem er, at det er svært at stå op om morgenen. Dette resulterede i, at mange af svarene drejede sig om dette emne, og at de generative tematikker derfor blev meget nære. På Skole B spurgte vi derimod, hvad de gerne vil ændre på, og deres svar blev langt mere generelle for samfundet, hvorfor deres generative tematikker derfor også blev mere generelle. Måden vi har spurgt på har derfor haft en betydning for de svar, vi har fået. Vi har alligevel kunne arbejde videre med de respektive skolars generative tematikker, på en måde, hvor det var relevant for eleverne. Dog blev det svært at åbne op for tematikker, der omhandlede større samfundsmæssige sager på Skole A, da det her var indflydelse på skolen, der i første omgang var dominerende.

Det teoretiske afsæt for at arbejde med elevernes barrierer var på første workshop at skabe bevidsthed hos eleverne om disse barrierer. Dette arbejdede vi med ved at spørge ind til, hvad der afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter og fra at få indflydelse. I nedenstående citat ser vi en dialog mellem eleverne om, hvad der afholder dem fra indflydelse.

E1: Hvem afholder jer fra at have indflydelse? Det er vel folketinget?

E2: Vi kan da godt have indflydelse.

E1: Det er jo de voksne. Der er jo andre lande, hvor man kan stemme, når man bliver 16.

Jeg tror også, der er et land, hvor man kan stemme, når du er 14.

E2: Der er jo også nogle andre ting, der gør, at vi ikke kan stemme når du er 16 år.

E3: Ja, er det så ikke folketinget, der vælger, at vi ikke må stemme. Altså det der med, hvem afholder jer fra at have indflydelse.

E2: Det er jo også folket.

E1: Hele landet. (Bilag 1, p.6)

Det interessante i dette citat er, at der er en dialog mellem eleverne, hvor de navngiver verden sammen, og derved kommer flere perspektiver i spil i forhold til, hvad der afholder dem fra indflydelse. I et freirsk perspektiv kan man argumentere for, at eleverne i dialogen bliver mere bevidste om de barrierer, der afholder dem fra indflydelse, idet de er i stand til at italesætte nogle strukturelle præmisser i form af valgrets alder og Folketinget. Efter eleverne har italesat en barriere, der handler om, at det er andre/voksne, der bestemmer, indledte vi en snak om, hvorvidt eleverne mente, at valgretten skal sættes ned til 16 år ved at spørge:

F: Men hvordan tænker I, når nu I ikke er 18 og ikke har valgret og sådan noget, hvordan kunne I så evt. alligevel få indflydelse? (Bilag 1, p.6)

Som svar på dette:

E1: Du kan også få meget sådan, det er jo mega latterligt, så kommer den der nye sådan der skolereform ind, men (...) det er kun os i folkeskolen, som det går ud over.

E2: Vi vil gerne gå ind for 16 år.

E3: Det er også en meget bedre løsning. (Bilag 1, p.7)

Eleverne bliver gennem denne dialog i stand til at tale om verden på en ny måde, og afslutningsvis kan vi ligeledes se, at eleven tilslutter sig 16-års valgret som en løsning på den barriere, der handler om, at andre/voksne bestemmer. Der sker altså noget i dialogen mellem eleverne, hvor de dels formår at være bevidste om de strukturer, der undertrykker dem - at man først kan stemme som 18-årig. Ydermere italesætter de en mulig grænsehandling, der kan nedbryde barrierer. Der er ligeledes et udvisket lærer-elev forhold at spore i citatet, da læringen sker mellem tre elever, som udveksler perspektiver, udfordrer hinandens antagelser og når frem til en måde, hvorpå de kan navngive verden sammen ved hjælp af et spørgsmål fra facilitatoren.

Et formål med de første workshops var at arbejde med elevernes bevidsthed om de strukturer, der undertrykker dem, og dermed afholder dem fra indflydelse. For at undersøge disse strukturer og skabe bevidsthed om dem hos eleverne, valgte vi at spørge dem, hvad de oplevede holder dem fra deltagelse og indflydelse. I en samtale om dette giver en elev i nedenstående citat udtryk for, at eleverne ikke kan få indflydelse på undervisningen.

F: Nå okay. Hvad er der mere at, altså hvad er der mere, man ikke deltager i på skolen? Hvor I ikke har indflydelse?

E: De fleste at timerne, men det er bare sådan, det er skruet sammen. Det tror jeg ikke, vi kan ændre på. (Bilag 1, p.9)

Det interessante i denne udtalelse er, at eleven accepterer, at de ikke kan få indflydelse, fordi "sådan er det jo bare skruet sammen". Eleven engagerer sig således ikke i at nedbryde barrieren for indflydelse. Dette kan være et udtryk for, at eleven tilgår grænsesituationen i en tro på, at barrieren ikke kan nedbrydes. I forlængelse af ovenstående spurgte vi eleven om, hvorvidt han tror, at de ikke kan få indflydelse. Dette for at udfordre elevens antagelse om, at de ikke kan få indflydelse på undervisningen.

F: Det er da interessant. Du tror ikke man kan ændre på det.

E: Det kan man nok godt, men så skal man helt ind til de lærere, de der bestemmer.

F: Så der er lidt for langt hen til dem?

E1: Ja. (Bilag 1, p.9)

Det interessante i elevens svar er, at han får italesat hvilken barriere, der afholder dem fra indflydelse på undervisningen. På den måde kan man argumentere for, at eleven bliver bevidst om den barriere, han møder i grænsesituationen. Eleven taler i svaret om, at man nok godt kan få indflydelse, hvorved dialogen har været med til, at han kan tale om verden på en ny måde. Dette er helt centralt i bevidstgørelsesprocessen og kan betragtes som et skridt mod frigørelse. Det ses samtidig, hvordan eleven bliver opmærksom på dette gennem de spørgsmål, som vi stiller og den dialog, der kommer ud af at undersøge de generative tematikker. I nedenstående citat bliver eleverne spurgt om, hvilke aktører, de mener afholder dem fra indflydelse.

E1: Man har altid indflydelse lige meget, hvad der sker. Det kræver bare man er nok mennesker for at få indflydelse.

F: Og hvordan sker det så?

E1: Det sker vel bare ved, at der er mange mennesker, der bliver enige om en ting. Så hvis du beslutter sig vel bare for at gøre noget ved det. Det kunne vi vel også her på skolen, hvis vi alle sammen besluttede, at vi ikke gad at stå tidligt op om morgenen, så kunne de nok ikke tvinge os allesammen op på en gang. (Bilag 1, p.9)

Eleven går her fra at tale om indflydelse på et generelt plan til at koble det til en af de grænsesituationer, de selv står i. Eleverne oplever, at det er en udfordring, at de skal stå tidligt op på efterskolen og kan nu se en sammenhæng mellem, hvordan man generelt kan søge indflydelse, og hvordan de konkret kan handle på skolen. Der er således en bevidsthed at spore, som Freire mener, er med til at frigøre eleverne. Det er samtidig et eksempel på, hvordan det at arbejde problemformulerende med sin egen hverdag er med til at skabe en forståelse af de handlemuligheder, man har og derfor nedbryde de barrierer, som eleverne oplever.

Både Freire og Mezirow argumenterer for, at relationen mellem lærere og elever må søges udvisket i undervisningssituationen. Det har derfor været et grundlæggende element, som vi har arbejdet med gennem hele undervisningsforløbet. Det kommer blandt andet til udtryk i måden, hvorpå vi præsenterer øvelserne, og når vi forsøger at skabe undervisningsindholdet sammen med eleverne. Et konkret eksempel herpå er, når vi beder eleverne fortælle, hvad de mener, at vi kan gøre bedre i undervisningen. Det er et forsøg på at inddrage eleverne og

sammen med dem skabe undervisningsindholdet. Det betyder ligeledes, at hierarkiet mellem lærer og elev bliver udvisket eller i hvert fald reduceret. Eleverne responderede godt på vores forsøg på at involvere dem. Det ser vi blandt andet, da eleverne på begge efterskoler ikke er bange for at svare på, hvad de mener, vi kunne gøre bedre i undervisningen (Bilag 2, p.3 og bilag 11 p.17f). Når vi lykkedes med at udviske hierarkiet mellem lærere og elever, kan det blandt andet lede til, at eleverne tager mere aktiv del i undervisningen, ligesom det kan resultere i, at eleverne tager mere ejerskab for undervisningen. Et eksempel herpå oplevede vi på den første workshop, hvor en elev hentede en anden elev tilbage til undervisningen. På den måde tog eleven ansvar for undervisningen og påtog sig en opgave, som man 'normalt' kunne antage, var lærerens (Bilag 13, p.3).

Arbejdet med lærer-elev relationen har ligeledes betydet, at der har været flere situationer, hvor vi har befundet os i et dilemma, hvor det var svært at vurdere, hvor meget styring vi skulle tage. Et fuldstændigt udvisket lærer-elev hierarki, mener vi ikke, er hverken muligt eller ønskværdigt. Her bidrager Lewin ligeledes med en forståelse af ledelse og undervisning, hvor han argumenterer for, at der må være en vis grad af ledelse. Det handler således om at finde den rette balance mellem den kontrollerede og den ikke-kontrollerede undervisning. Det er ikke blot et spørgsmål om, at man skal være laissez faire. Der skal være en leder, men det skal være en demokratisk leder.

Denne balancegang blev udfordret flere gange i forløbet, hvor vores mål med at udviske lærer-elev hierarkiet konfliktede med, hvad, vi oplevede, gav mening i forhold til at skabe god undervisning. Et eksempel på, at det er en svær balancegang, når man ønsker at udviske hierarkiet mellem lærere og elever, ser vi i dette citat fra en efterrefleksion.

Var alle deltagere med? Nej, det er sygt svært, nogen deltog mere i grupperne end i plenum, der var nogen, der skulle hjælpes meget, og andre, der var meget fjollede. Kan man som facilitator bede dem om at flytte sig rundt, så folk kommer tættere på. Pådutter man/skaber man rummet som 'voksen'. (Bilag 4, p.1)

At det til tider var svært at udviske hierarkiet mellem os som undervisere og eleverne kan hænge sammen med den kontekst, vi underviste i. Det oplevede vi især på den første workshop. Her underviser vi i elevernes normale klasselokale på deres skole og startede undervisningen ud med, at læreren skulle råbe deres navne op (Bilag 3, p.1). Dermed blev det altså svært at bryde med den måde, vi antager, undervisningen normalt foregår på skolen, og som eleverne forventer af undervisning. På første workshop blev vi bekræftet i, at et lærer-elev

hierarki ikke kan udviskes i løbet af en enkelt workshop. Endvidere blev vi mere bevidste om, hvor stor en betydning skolekonteksten kan have i forhold til at udviske hierarkiet.

Når vi prøver at udviske lærer-elev hierarkiet, hænger det også sammen med, at vi gennem hele undervisningsforløbet har forsøgt at skabe en kulturel ø, hvor eleverne kan se sig fri af omverdenens normer. Det ønsker vi også for at skabe et rum, hvor eleverne kan fejle uden at føle, at det har for store konsekvenser. Det har vist sig at være svært at lave dette rum, og vi tror heller ikke, at det kan lade sig gøre at fjerne påvirkningen fra omverdenens strukturer helt. Vi har blot forsøgt at minimere de udefrakommende normer og påvirkninger. Som man kan se i dette citat fra øvelsen, hvor eleverne skal snakke om, hvor de har indflydelse, kan de ikke se sig fri af idéen om at skulle leve op til de normer, de føler, lærerne har til dem.

E1: Øh, hvordan oplever vi at have indflydelse?

E2: Vi oplever det slet ikke? Vi går glip af det.

E3: Ej, vi venter.

E1: Vi venter. Ej, jeg ved det ikke helt, det er fordi.

E3: Skolevalget.

E1: Oh my god, skolevalget.

E2: Ikke en skid.

E3: Griner, jeg skriver det på for mig selv.

E2: Ja, så bliver lærerne jo glade jo.

E3: Ja ja. (Bilag 11, p.7)

At eleverne tænker, at de skal sige skolevalg, er et udtryk for, at de gerne vil leve op til nogle forventninger, der ligger uden for vores workshop. Dette kan være fordi vi netop indgår i elevernes skolekontekst, hvorfor det kan være svært at skabe en kulturel ø. Det er altså svært at lave den kulturelle ø med vandtætte skodder, men holder os ikke tilbage fra at forsøge. Vi mener dog, at vi langt hen af vejen er lykkedes med at lave et rum, hvor eleverne ikke holder sig tilbage, men indgår i øvelserne uden at tøve, hvilket bliver eksplicit i workshop to og tre.

4.5.1.1 Opsamling

Workshoppen var således en vellykket til at finde elevernes barrierer og uddybe dem for, at eleverne blev bevidstgjorte om disse barrierer. Vi fik samtidig nogle generative tematikker, som vi kunne udvikle workshop to på baggrund af. Derudover blev det tydeligt for os, at det var svært at skabe et rum med et fuldstændigt nedbrudt lærer-elev hierarki, og at det heller ikke nødvendigvis er ønskværdigt. Vi blev derudover klar over, at det er svært at skabe en kulturel ø, hvor eleverne ikke forsøger at leve op til de normer, der er uden for klasserummet.

4.5.2 Workshop 2

Formålet på anden workshop var at: *Få eleverne til at drømme og skabe utopier om deres generative tematikker* Dette var som sagt med inspiration fra fremtidsværkstedet og Lewins begreb kulturel ø. Derudover søgte vi at skabe refleksion og udfordre elevernes meningsskemaer gennem øvelser med fokus på dialog og perspektivskifte. Vi vil i dette analyseafsnit undersøge, hvorvidt dette lykkedes.

I workshoppen fokuserede vi på at få eleverne til at drømme om løsninger (mulige handlinger) på deres barrierer. Dette gjorde vi blandt andet ved at skabe nogle rammer, hvor eleverne ikke skulle frygte at fejle. Det kan ses i, hvordan vi præsenterer eleverne for hele workshoppen:

Og i dag, der skal vi have lov til at drømme lidt om, hvordan de ting, som I synes er udfordrende kunne være bedst muligt for jer. Det kunne være: Hvordan får vi det bedste mad på Skole A. Så I skal turde at give lidt slip og turde drømme og sige alt, hvad I har lyst til. (...) Men det er bare sindssygt vigtigt, at I følger nogle spilleregler, som I også får. For hvis man ikke siger ja til hinanden og bygger videre på hinandens ideer, så får vi ikke så mange ideer i dag, og så er der ikke så meget at arbejde videre med næste gang. Så vi vil bare gerne have, at I har ja-hatten på i dag. (Bilag 5, p.1)

Vi lægger vægt på, at eleverne ikke må skyde hinandens idéer ned for, at vi kan minimere den påvirkning, normerne i gruppen har på, hvad de føler, de kan sige. På denne måde søger vi også at minimere påvirkningen fra omgivelserne ved at bede dem drømme, for at de kan se sig fri af fysiske, mentale og sociale restriktioner, der normalt kunne afholde dem fra at se uprøvede muligheder. Dette er vi naturligvis bevidste om, er et ideal, og at vi i praksis ikke kan forvente dette, da de stadig er i en efterskolekontekst som efterskoleelever og sammen med den sociale omgangskreds, de til hverdag er sammen med. Det vi stræber efter, er, at de oplever at kunne se sig fri af vanetænkning og reificerede opfattelser af, hvad der er muligt. Der var som sagt tre poster på drømmejagten, hvor de gennem forskellige øvelser udforskede deres drømme, indtog forskellige roller og byggede videre på hinandens idéer. Vi gennemførte alle øvelserne sammen med eleverne, hvor de gennem dialog og inspiration fra hinanden udviklede mere eller mindre realistiske utopier til løsninger på deres generative tematikker. Et udpluk af idéerne følger her:

Lars Løkke skal smide flere penge til os (...) kortere skoledage (...) Vi skal ikke leve op til noget (...) Man skal ikke sætte folk op mod andre folk (...) Opfinde magisk transportmiddel (...) Magisk portal (...) Donere penge til transport for efterskoleelever og så hjælper eleverne Dronningen med at holde slotte (...) Snakke med efterskoleforeningen. (Bilag 16, p.1ff)

Sultestrejke, (...) Anholde køkkendamerne (...) Stjæle Joakim Von Ands penge (...) Længere pauser (...) Natterend er lovligt (...) Game når man har lyst (...) Ingen lærere. (Bilag 6, p.1ff)

Som citaterne viser, har eleverne formået at tænke ud over de strukturelle præmisser, de ellers oplever for at lave forandringer, hvorfor vi kan argumentere for, at det lykkes at skabe en kulturel ø. Derudover har de i øvelserne, især i rollebrainstormen, påtaget sig nye perspektiver, hvor de har set andre handlemuligheder, de ikke oplever i hverdagen.

Endnu en pointe fra drømmejagten har også været, at eleverne ikke kunne fejle i øvelserne, fordi alle idéer var velkomne. Dette oplevede vi som særligt nødvendigt, da vi i kraft af ungdomsteorien og dialogerne på første workshop fik et indtryk af, at eleverne var særlig gode til at være forstående på andre aktørers vegne, hvilket vi for eksempel så, da en elev beskrev, hvordan at det var nødvendigt med skemaer og regler for “ (...) *at hverdagen ligesom kan fungere* (...)” (Bilag 1, p.11), og eleverne for eksempel pointerede, når de ikke vidste, hvordan de stavede til et ord.

Formålet med workshop to var også at udforske de unges meningsperspektiver og generative tematikker, hvorfor vi valgte at lave øvelsen ‘decision line’. Vi havde en forventning om, at den sammen med de andre øvelser kunne mindske de udfordringer, der eventuelt ville være i forhold til at turde sige sin mening og have en holdning overfor resten af gruppen. Derfor vil vi nu undersøge nærmere, hvordan denne øvelse bidrog til dialog, kritisk stillingtagen og udfordring af meningsperspektiver.

I øvelsen på Skole A, hvor eleverne tog stilling til udsagnet ‘Hvis man siger sin mening, så har man også ansvaret for, at der bliver gjort noget ved det’ opstod der en konstruktiv dialog, hvor eleverne aktivt lyttede og tog stilling til hinandens holdninger. Det ses for eksempel her:

E1: Fordi det er ikke altid man kan selv gøre noget ved det.

(...)

E2: Jeg er meget enig med O, f.eks. inden for politik, altså jeg hader politik, så selv hvis jeg siger min mening, kan jeg ikke rigtig gøre noget ved det.

(...)

E3: Jeg er enig og uenig fordi, hvis f.eks. i politik så kan du ligesom sige din mening men du kan ikke rigtig gøre noget ved det hvis, hvis du bare er almindelig borger, men hvis du f.eks. er lederen i et eller andet udvalg og du siger din mening, så er det vel også dig, der mest skal gøre noget ved det. (Bilag 5, p.36)

På den måde viser dette både nuanceringer i elevernes holdning i forhold til ansvarliggørelse, men det viser også, hvordan eleverne udfordrer, hvornår man har ansvar for at handle. På den måde bidrager eleverne til en kollektiv refleksion, hvor de gennem dialog bliver bevidste om deres egne holdninger.

Et andet eksempel fra denne øvelse, hvor udsagnet er 'Når jeg skriver noget på facebook jeg er enig eller uenig i, så gør det en forskel', viser, hvordan eleverne udfordrer hinandens meningsperspektiver og afsøger handlemuligheder:

E1: Jeg kan godt se, hvorfor I står derovre, for man kan godt sige, Facebook har jo ikke noget med, det er jo bare ens mening, fordi alle kan jo se det på Facebook, så egentlig sådan uden at det gør nogen forskel, så gør det en forskel i folks hjerner, så jeg mener, det faktisk gør en forskel (...)

E2: Jeg vil lige spørge A om noget.

F: Ja, gør det.

E2: Er det fordi du har vildt mange venner derinde, hvad nu hvis der var nogen, jeg ved ikke, hvordan det fungerer, men hvis nu man ikke havde så mange venner eller ikke kunne dele det med nogen.

E1: Altså, hvis det er noget med politik eller sådan noget, der kører, så nogen gange, så kan vi, hvad synes vi om det her ja eller nej, så kan man jo se, hvor mange der stemmer ja, og hvor mange der stemmer nej. (...) det påvirker jo en, så man kan jo se, hvad flertallet mener. Så det har jo en effekt.

E4: Og man kan jo dele det videre til ens venner og så kan de jo dele det videre til deres venner.

E1: Så det kan godt være politisk heroppe, har det ikke nogen forskel, men det har det, når man kommer til at stemme. (Bilag 15, p.32)

Her udfordrer en af eleverne et meningsperspektiv om, at indflydelse på Facebook er afhængig af, hvor mange Facebookvenner man har. På den måde fik de nuanceret og stillede spørgsmål ved den opfattelse af, at det at sige sin mening påvirker andre.

I det er det muligt at spore refleksion, hvor de ikke sætter direkte spørgsmålstegn ved præmissen for at dele noget på Facebook, men hvordan denne handling kan skabe forandring. Dermed bliver deres meningsskemaer påvirket af hinandens holdninger og erfaringer.

Når eleverne i citatet ovenfor ytrer deres holdning foran grupperne, er det ligeledes et udtryk for, at de udfører, hvad Lewin kalder for en gruppebeslutning. De træffer altså offentligt nogle gruppe-faciliterede individuelle beslutninger. Citatet er også et eksempel på, hvordan det lykkedes os at skabe et rum, hvor hierarkiet i lærer-elev relationen blev nedbrudt. Efter dette citat tager eleven styring på øvelsen og tager rollen som facilitator ved at spørge ind til, hvorfor de andre står, hvor de står (Bilag 15, p.32).

Fordi alle udsagn, der bruges i decision line er udviklet på baggrund af elevernes generative tematikker og barrierer, var øvelsen ligeledes en øvelse i at forstå dem selv i forhold til de problematikker, de havde italesat - altså problemformulerende undervisning. I følgende citat ser vi, hvordan en elev sætter spørgsmålstegn ved at møde senere:

E: Jeg tror vi hvis vi får lov til at sove længere, så tror jeg også vi kan meget bedre fokus i starten af dagen, jeg føler lidt nærmest de første to skoletimer, eller lektioner de bliver spildt fordi man er så træt.

F: Ja.

E: Det kommer også an på om man skal have længere skoledag til sidst på dagen.

(Bilag 5, p.47)

Den sidste refleksion er udtryk for, at eleven satte spørgsmålstegn ved præmisserne for skoledagens længde. Ved at reflektere over nuancer i deres problemstillinger i løbet af øvelsen, udvidede de således deres forståelser og meningsskemaer, hvilket var en proces for kritisk refleksion.

På Skole B havde vi mere tid, hvorfor vi også havde en 'realiseringsfase'. Her udvalgte eleverne tre temaer, som var kommet frem under drømmejagten, de ville arbejde videre med. De valgte: *Transportkort for efterskoleelever, praktik på ungdomsuddannelser og flere unge i folketinget* (Bilag 15, p.33ff). Denne øvelse havde til formål at give eleverne en oplevelse af, at de kan gøre noget for at ændre ved politiske forhold og var ligeledes inspireret af fremtidsværkstedet. Der kom mange spændende og forholdsvis realistiske bud, hvor eksempelvis 'flere unge i folketinget' blev omformet til 'efterskolernes dag for politikere' i løbet af proces-

sen. Det skete gennem dialog, og det demokratiske rum vi skabte, hvor det var elevernes ideer og dialoger, der styrede udfaldet af øvelsen. Det kommer til udtryk i citatet nedenfor:

F: Hvem kan hjælpe jer med at realisere ideen (...)

E1: Statsministeriet.

F: Så det er det her med at skrive til politikerne igen. det er dem i skal have i tale. Er der andre?

E2: Medier.

(...)

E3: Ja, andre unge.

F: Andre unge. Ja. hvordan kan både medier og andre unge hjælpe jer?

(...)

E3: Ja, fordi hvis det bare er sådan seks unge mennesker, så har det ikke nogen mulighed, men hvis de ser, vi er virkelig mange, så det er stor del af befolkningen.

E2: Hvis nu der er mange, der har det på den måde, så kan de jo ikke sige nej.

E3: Og medierne ville sådan skabe skabe skabe.

F: Opmærksomhed.

E3: Opmærksomhed.

F: Både i forhold til at fortælle til at fortælle det til statsministeren, men måske også i forhold til at samle de her unge mennesker.

F: (...) er der nogen, der har lavet noget som minder om. Er der nogen steder vi kender til i verden.

E2: Ungdomspartier.

F: Der er jo noget der hedder ungdomspartier, der er jo faktisk nogle unge mennesker der også.

E1: De har jo faktisk gjort en forskel allerede. Gjort det lidt stort, at det faktisk er fedt at få unge til at have indflydelse. (Bilag 15, p.39f)

Det bliver tydeligt i ovenstående citat, hvordan eleverne byggede videre på hinandens ytringer og reflekterede over, hvilken rolle de selv kan have i at udføre ideen. De udvidede også deres meningsskemaer ved at forholde sig til argumenter overfor aktører, der eventuelt kunne være imod ideen, eller hvem de kunne samarbejde med. Derudover lykkedes det også i øvelsen at udviske lærer-elev-forholdet, og vi fungerede i høj grad som facilitatorer, der også bidrog med pointer og søgte at styrke elevernes refleksionsevne og argumentation. På den måde brugte vi os selv i undervisningen, hvilket både Mezirow og Freire ville beskrive som ønskværdigt for en demokratisk undervisning.

4.5.2.1 Opsamling

Eleverne fik gennem 'drømmejagten' udfordret deres antagelser af, hvilke handlemuligheder der er til 'rådighed' i forhold til at nedbryde barriererne for deltagelse og indflydelse. Vi mener, at kunne argumentere for, at en drømme- og utopifase i den frigørende undervisning gi-

ver mulighed for, at eleverne kan betragte barrierer fra nye perspektiver og uden de begrænsninger, som eksisterer uden for den kulturelle ø. Endvidere fungerede øvelsen 'decision line' særdeles godt i forhold til, at eleverne kunne udfordre egne og andre antagelser, for derved at udfordre deres meningsperspektiver. Vi så også, hvordan øvelsen skabte kritisk refleksion hos eleverne. Endvidere gav det anledning til, at eleverne offentligt kunne ytre deres holdning, som kan være med til at fastfryse forandringen. Dermed kan vi se, hvordan eleverne ved at udfordre hinandens holdninger kan optø deres vanetænkning og i kraft af, at deres forandrede holdninger bliver italesat foran gruppen, ligeledes kan fastfryses.

4.5.3 Workshop 3

Den sidste workshop valgte vi at udvikle som et læringsrollespil, hvilket vi i store træk har præsenteret både i 'gennemgang af workshops' afsnit 2.2.3 og i analysedel tre afsnit 4.4. I denne del af analysen vil vi evaluere og vurdere, hvordan det lykkedes at indfri ønsket om at skabe et eksperimentelt rum, hvor elevernes generative tematikker, barrierer og relevante aktører blev sat i spil. I den forbindelse at arbejde med elevernes meningsstrukturer gennem blandt andet perspektivskifte og kritisk refleksion. Alt dette med et større formål om at udvikle elevernes demokratiske handlemuligheder. I det følgende vil vi derfor vurdere, hvordan det lykkedes at oversætte de teoretiske begreber til praksis.

4.5.3.1 Fiktionskontrakt, feedbackmekanismer og post-refleksion

Fiktionskontrakten handler, som tidligere beskrevet, om, at eleverne skal acceptere at være medspillere i rollespillet og godtage scenariet og spillereglerne. I følgende citat fra efterrefleksionerne efter workshoppen på Skole B, vurderes dette således:

Generelt var eleverne meget med. Det fungerede godt, at de ikke var mere end tre (en gruppe var fire) i hver gruppe, fordi de alle sammen måtte være med i beslutninger og diskussioner for at få deres gruppe til at lykkes. (Bilag 21, p.2)

og

Elevgruppen haltede generelt lidt. (...) Kunne det have noget at gøre med, at de allerede på forhånd så sig selv som uden for indflydelse og derfor ikke levede sig ind i rollen/tog det på sig og derfor mistede engagement? (Bilag 21, p.3)

Som forventet var det i forskellig grad, at eleverne formåede at påtage sig den rolle, de blev tildelt. Det kan forklares med, at karakteroplæggene kunne have været tydeligere. Det havde gjort det nemmere at tilgå rollen i kraft af, at eleverne ikke som udgangspunkt har kompeten-

cerne til at rollespille, hvorfor det, som vi også stillede spørgsmålstejn ved i teoriafsnittet, vil være sværere for de elever, der ikke allerede har denne erfaring fra andre kontekster.

Når det er sagt, så lykkes det i høj grad for mange af eleverne at leve sig ind i rollerne og påtage sig de holdninger og handlemuligheder, der var gældende for de enkelte roller. Dette ser vi blandt andet i disse observationsnoter:

Uddannelsesudvalget: Der er rigtig fint gang i diskussionerne i en gruppe, hvor en elev nærmest bliver sur på en anden, da hun lever sig ind i en rolle, og ikke er enig. En elev argumenterer for lektier, i kraft af hendes rolle, hvor den anden elev ikke er helt inde i rollen eller i hvert fald har svært ved at lade hendes egen holdning træde tilbage for rollen. (Bilag 20, p.2)

På den måde oplevede de fleste elever også et perspektivskifte, der kunne udfordre deres eksisterende meningsskemaer enten ved selv 'at overtage' disse holdninger eller ved at indgå i dialog med de andre elever, der havde påtaget sig rollen.

I forhold til feedbackmekanismerne i spillet, var disse primært centreret om aktionsdelen og afstemningen til sidst i spillet. Disse har som tidligere beskrevet til hensigt at skabe konsekvenser for handling inden for spillets scenarie. I forhold til de to afviklinger af rollespillet på efterskolerne, oplevede vi denne del udfordrende, da det krævede en del forklaring til eleverne for at feedbackmekanismerne blev forstået som sådan. Det var især tydeligt på Skole B, hvorfor vi på Skole A forsøgte at indføre et pointsystem, der skulle virke mere motiverende for at eksperimentere med aktionen. Det blev præsenteret således:

Det første I skal gøre, det er forberedelsen, og så kan I kigge nede på den, der hedder opgaver og point, nå, okay hvis vi både laver et slogan og et banner og får nogen til at demonstrere med os, så får vi faktisk tre point. Og de her point, de er sindssygt afgørende for, om man kan vinde spillet eller ej. (Bilag 8, p.4)

Det lykkes til dels, da eleverne i højere grad fik udviklet en aktion, hvilket ikke var lige så tydeligt på Skole B. Her var det elevernes egen opgave at vise resultatet til de andre grupper undervejs i forhandlingsrunderne, hvorfor den drukende i forhandling om prioriteringer. Som en mekanisme valgte vi først at afsløre pointgivningen til sidst på Skole A, da det var i afstemningen, at pointerne havde en effekt (Bilag 8, p.16). Samtidig har eleverne udført demokratiske handlinger, som de givetvis ikke ville have gjort, hvis det ikke var fordi, de indgik i

rollespillet, indtog andre roller og dermed turde og oplevede en mening i at agere politisk i forhold til en specifik sag.

Den direkte feedback i forhold til afstemning, som afslutning på rollespillet, må til gengæld vurderes til at lykkes. Her blev det klart, at de grupper, der havde formået at skabe alliancer i løbet af forhandlingsrunderne, også var dem, der vandt afstemningen. Det ses blandt andet her, da vi optæller stemmerne, som afslutning på rollespillet:

F: Der er en stemme på B med fællesskab som den højeste, der er en stemme på A med faglig kvalitet som den højeste, en stemme mere på A, en på nummer B, nu bliver det spændende. Og den sidste stemme, den går til A. (Bilag 18, p.50)

Derfor må det vurderes, at eleverne oplevede at handle demokratisk i et konsekvensfrit rum, som rollespillet er. De fik blik for nogle uprøvede handlemuligheder, hvorfor vi mener, der er et potentiale i aktionsdelen af rollespillet, der med vores erfaringer med fordel kan udvikles yderligere i forhold til at skabe en feedback på elevernes handlinger.

Endelig er et vigtigt aspekt ved læringsrollespillet post-refleksionen eller debrief. Det er i denne seance, at eleverne særligt skal reflektere og overføre erfaringer fra spillet til hverdagen. Det var blandt andet her, vi forventede, at kritisk refleksion i høj grad kunne gøre sig gældende ved, at eleverne reflekterer over det perspektivskifte, de netop havde indtaget. Desværre oplevede vi, at det var en særlig udfordrende del af workshopen. Det var det både i kraft af det tidsmæssige aspekt, at der simpelthen var for lidt tid til denne del, elevernes energiniveau og vores præsentation og uklare spørgsmål. Vi havde blandt andet følgende refleksioner over dette: *“Debriefen var for løs og ukonkret, så det blev meget os, der snakkede, og ikke eleverne, hvilket var hensigten”* (Bilag 21, p.2) og:

Der var simpelthen for kort tid til det, vi ville. Jeg tror i bund og grund, det handler om at det er for svært at lave som en udelukkende plenum opsamling, (...) Jeg ved ikke om det er et spørgsmål om, at man skal have tid til at gøre sig sine egne tanker først, for så efterfølgende at dele det med de andre. (Bilag 10, p.1)

På trods af vores umiddelbare negative oplevelse af debriefen, havde eleverne nogle fælles refleksioner i forhold til, hvorvidt der var elementer af scenariet, de kunne se paralleller til i deres hverdag. Det kommer til udtryk i det efterfølgende interview vi udførte.

Altså det spil i dag fx det gav et rigtig godt indblik i hvordan det er, det hænger sammen, fx hvordan love bliver lavet, hvordan man går på kompromis, og hvem det egentlig er, der bestemmer, og hvordan det hænger sammen og sådan noget. Det synes jeg var rigtig godt. Også sådan have en rolle i det og se det fra en andens synsvinkel. (Bilag 22, p.4)

Dette citat giver et godt indblik i, hvordan det er lykket at have genkendelige elementer med i rollespillet, som eleverne oplever i deres hverdag. At de har oplevet at få indblik i en demokratisk proces, hvor de ikke oplevede at mangle viden eller være dovne, hvorfor det ikke manifesterede sig som en barriere i dette eksperimentelle rum. Den konkrete læring vil vi uddybe i det efterfølgende afsnit.

4.5.3.2 Perspektivskifte og kulturel ø

Som det er fremgået af det ovenstående var det i forskellig grad, at eleverne godtog fiktionskontrakten og i forlængelse heraf også oplevede et perspektivskifte. Vi vil komme med nogle eksempler på perspektivskifte i det følgende, og hvordan eleverne i debriefen fik reflekteret over, hvordan deres roller var repræsenteret. Her er det en elev, der spiller politiker:

Ej, men altså vi skal have flere lektier, og så skal vi have længere skoledage, fordi vi skal konkurrere med de andre lande, vi kan jo ikke bare sidde på vores flade røv og blive ingenting, ja der er jo så mange dumme mennesker her i Danmark, så vi skal op af, vi skal op af stolen. (Bilag 18, p.14)

Det er spændende, hvordan dette både er udtryk for et perspektivskifte, og samtidig viser elevens meningsperspektiv i form af, hvordan hun oplever, at politikerne ser på skolens formål. Umiddelbart virkede det til, at de to roller, der var sværest og mest grænseoverskridende at spille var Elever og Uddannelsesudvalget. Det kan forklares ud fra en forståelse af, at det for eleverne var svært at spille en rolle, der lignede dem selv, hvorfor de ikke på samme måde som de andre roller, havde mulighed for at distancere sig fra rollen, eksempelvis ved at lave stemmefordrejninger, som andre elever gjorde (Bilag 2, p.20). Samtidig var Uddannelsesudvalget en krævende rolle, fordi de skulle påtage sig argumenter og synspunkter, der ligger langt fra deres egne, hvorfor de i højere grad skulle godtage fiktionskontrakten for at deltage fuldt i spillet. Når de til gengæld gjorde dette, så oplevede vi også, at de både fik øvet at argumentere, lytte og gå på kompromis, hvilket er udtryk for, at de oplevede at få indflydelse og bidrage til en demokratisk proces.

Med denne brede accept af fiktionskontrakten vil vi også argumentere for, at det er lykkedes at skabe en kulturel ø, hvor eleverne i en vis grad kunne se sig fri af de strukturelle præmisser, de til daglig oplever. Det kan man eksempelvis se i deres valg af aktion, hvor Uddannelsesudvalget valgte at lave en festival kun for folk, der var enige med dem (Bilag 18, p.6). Derudover bliver det i accepten af rollerne også muligt for eleverne at agere og eksperimentere anderledes end i deres hverdag, hvilket også er et udtryk for en kulturel ø.

4.5.4 Opsamling

Rollespillet i workshop tre lykkedes i nogen grad med at skabe en fiktionskontrakt, eleverne kunne godtage. Det resulterede i, at nogle elever levede sig ind i rollen, mens andre havde svært ved det. Det var dog ikke et problem i så høj grad, at spillet ikke kunne spilles. De feedbackmekanismer, vi havde tænkt ind i spillet, fungerede langt hen af vejen godt. Afstemningen gjorde, at der var en direkte konsekvens af, hvordan man havde spillet rollen og lagt strategier. Det er vores erfaring, at aktionsdelen fungerer bedst når, der er en mere konkret og håndgribelig feedbackmekanisme, som det sås på Skole A, hvor aktionen kunne bedømmes med point. På trods af at post-refleksionen fremstod rodet og omsonst for os, så var der alligevel i de unges refleksioner, nogle ligheder, der vidner om, at de har gennemgået en bevidstgørelse og styrket lyst til at deltage. Det virkede som om de to roller, der var sværest at spille, var eleverne og uddannelsesudvalget. Det kan være, fordi eleverne skulle spille en rolle, der ligger for tæt op ad dem selv. For Uddannelsesudvalget kan det bunde i, at rollen simpelthen lå for langt fra de argumenter og synspunkter, de normalt har. Vi vil dog mene, at fiktionskontrakten fungerede i en så høj grad, at det var med til at skabe en kulturel ø, hvor eleverne kunne afprøve dem selv.

4.5.5 Elevernes udvikling og læringsproces

I workshopforløbet har vi overordnet set ønsket at skabe flere handlemuligheder for eleverne ved at nedbryde barrierer for deres deltagelse i demokratiske aktiviteter. Det vil sige nedbryde barriererne sammen med eleverne således, at de kan se de uprøvede muligheder. Vi vil derfor i det følgende belyse, hvilken udvikling og dermed læring, vi kan spore hos eleverne. Vi vil kigge på, hvordan eleverne taler om de barrierer, som er beskrevet i analysedel et og sammenholde det med, hvordan de taler om barriererne på den sidste workshop. Vi vil således belyse, hvordan eleverne i en freirsk forstand taler om verden på en ny måde. Endvidere vil vi inddrage de svar, vi har fået fra eleverne, når vi har spurgt dem om, hvad de har taget med sig fra workshopkene og fra forløbet generelt samt, hvad de vil gøre anderledes frem-

over. Dette for at tydeliggøre, hvilken læring eleverne har oplevet. Vi vil ikke have fokus på de enkelte elevers udvikling, men derimod, hvordan de, som gruppe, har udviklet sig.

4.5.5.1 Når vi alle eleverne

Det har været hensigten, at undervisningsforløbet skulle skabe læring og forandringer for så mange elever som muligt, men med en forståelse for, at man ikke kan skabe transformativ læring for samtlige elever igennem et workshopforløb over tre undervisningsgange. Derfor vil vi i det følgende belyse, hvor bredt undervisningen har ramt - det bliver derfor ikke et spørgsmål om, hvorvidt vi har formået at frigøre samtlige elever, men snarere et spørgsmål om, hvor vidtrækkende den frigørende undervisning blev i den kontekst, den er udført.

På den tredje workshop, spurgte vi eleverne: *Hvad tager I med jer fra i dag?* Hertil nogle elever svarede: *“Det ved jeg ikke helt”, “Det ved jeg ikke”* (Bilag 19, p.1). Disse citater kan være et udtryk for, at eleverne måske ikke selv kan se, hvilken læring de har taget med sig, men også et udtryk for, at vi ikke har formået at bevidstgøre eleverne i den grad, vi ønskede. I forlængelse heraf er en vigtig læring for os, at det er sværere, end vi måske havde antaget at nå alle eleverne, når man praktiserer frigørende undervisning. Som vi også har været inde på tidligere i dette analyseafsnit, oplevede vi, at et udvisket lærer-elev hierarki dels er svært at balancere, og vi kan ligeledes konkludere, at der kan være komplikationer i forbindelse med at undervise nogle af eleverne. Vi tror på, at Freires tanker om frigørende undervisning, uden et egentligt lærer-elev hierarki, kan være gavnligt for alle de elever, vi har undervist, men det kræver omstilling for eleverne at indgå i en undervisningsform, der er væsentligt løsere og kræver noget andet af dem end den ‘normale’ undervisning på efterskolen. Derfor er det også klart en udfordring at undervise i en kontekst, der er så præget af den ‘normale’ skolegang, ligesom det sætter sit præg på undervisningen, at eleverne ikke er vant til frigørende undervisning. Det betyder altså, at vi ikke har formået at få alle lige godt igennem den samme læreproces. På baggrund af ovenstående kan vi drage den konklusion, at vores undervisningsdesign med fordel kan implementeres i en kontekst, hvor der ikke kræves samme grad af omstilling, ligesom tidsperspektivet er centralt for, hvorvidt man kan skabe den ønskede læring og forandring. I det følgende afsnit vil vi beskrive, hvordan mange af eleverne oplevede en læring både på de enkelte workshops og som et resultat af hele forløbet.

4.5.5.2 Elevernes oplevede læring

Som tidligere nævnt har vi efter hver workshop spurgt eleverne, hvad de tager med fra de enkelte undervisningsgange. Der er nogle læringer, der går igen på begge skoler, som for eksempel, at de har øvet sig i at debattere, argumentere og gå på kompromis (Bilag 9, p.1 og Bilag 19, p.1). Efter den første workshop skrev en elev følgende om hans læring på workshopen: *“Jeg har lært, at vi som borgere under 18 har meget lidt indflydelse”* (Bilag 12, p.2). Dette kan være et udtryk for, at der på den første workshop flittigt blev debatteret 16-års valget. Der var delte meninger blandt eleverne om, hvorvidt valgretsalderen bør sættes ned til 16 år, og ovenstående citat kan dermed ses i relation til denne debat. Man kunne umiddelbart antage, at hans ytring er et udtryk for manglende læring og frigørelse, men vi mener at kunne argumentere for, at eleven netop har lært at italesætte en konkret barriere samtidig med, at han er blevet bevidst om de strukturelle præmisser, som det formelle system har skabt, og som han er underlagt.

Vi har i de tidligere analysedele været inde på, hvordan eleverne ofte taler om de klassiske deltagelsesformer, når de skal identificere, hvordan man kan deltage i demokratiske aktiviteter. Her blev det belyst, hvordan mange af eleverne ikke mente, at det at tale sammen, at lytte og indgå i en demokratisk proces, var nok i sig selv. De gav udtryk for, at det at deltage i demokratiske aktiviteter for dem, er lig med handling og konkrete beslutninger eller tiltag. I den tredje workshop, hvor eleverne blev spurgt, hvad de havde fået ud af undervisningsforløbet, og om de ville gøre noget anderledes fremover, lød svarene blandt andet:

Hvis man vil noget, så kan man sagtens, man skal bare sige det højt.

Lytte og argumentere.

At lytte en ekstra gang og måske gå mere på kompromis.

Prøve at lytte.

At se muligheder.

Lytte mere.

Jeg skal begynde at sige min mening mere, argumentere og kompromis. (Bilag 19, p.1)

Disse svar ser vi som en indikation på, at flere af eleverne har fået rykket ved deres meningsperspektiver og dermed har rekonstrueret deres opfattelse af, hvad demokrati er. Dette kan være et udtryk for, at vi har fået udfordret deres antagelser og rykket ved deres meningsskemaer. Det, vi er særligt begejstrede for, er, at eleverne nu italesætter nogle af de handlinger, eleverne allerede gjorde inden workshopforløbet som demokratiske aktiviteter modsat, hvad

de gjorde tidligere. Vi har altså ikke lært dem, hvad demokrati er, men vi har sammen med eleverne rekonstrueret og udvidet elevernes definition af demokrati.

4.5.5.3 Handlekompetence

I forlængelse heraf siger flere elever fra Skole B, at de er blevet bevidste om vigtigheden af at lytte til hinanden. Det har været et gennemgående omdrejningspunkt på tværs af workshop-pene på denne skole, men det har været særligt vigtigt i rollespillet, da det var nødvendigt for at indgå alliancer og dermed vinde spillet. Samtidig beskriver både Skole A og Skole B, at det har været udfordrende at få sin mening 'kørt igennem', og det var nemmere for de grupper, der har magt i forvejen. Derudover siger eleverne også, at de har prøvet at sætte sig ind i andre aktørers argumenter og perspektiver. En afsluttende pointe er, at eleverne beskriver, hvordan de oplever, at det kræver engagement, at man opsøger dem, man vil overtale, og man samarbejder for at få sin stemme igennem (Bilag 19, p.1). Med disse refleksioner over, hvad eleverne mener, de har fået med fra rollespillet, bliver det tydeligt, at de formår at skabe paralleller til deres hverdag, hvor det er nogle af de samme generative tematikker, de gav udtryk for tidligere i forløbet. Denne parallel giver, eleven vi interviewede også udtryk for i følgende citat:

(...) fordi at man tænker jo tit som elev, at man ikke har noget som helst at skulle have sagt eller kan gøre. så det var godt sådan at tænke over, alle de ideer, der kom på det, hvad man kunne gøre og sådan nogle ting. (Bilag 22, p.1)

På den måde blev de handlinger, som eleverne på forskellig vis forberedte i rollespillet, eksempler på og afprøvninger af handlinger. De erfaringer, de gjorde sig, kan de bruge uden for rollespillet. En ting er, hvad eleverne umiddelbart efter undervisningen kunne sætte ord på af læring. Noget andet er den læring, vi kan analysere frem i empirien. I det næste afsnit vil vi argumentere for, at vi ser en læringsproces i empirien, som kommer til udtryk ved, at eleverne taler om deres barrierer på en ny måde, kritisk reflekterer over deres situation og har en fornyet tro på, at de kan deltage i demokratiske aktiviteter og opnå indflydelse.

4.5.5.4 Bevidstgørelsesprocessen

I løbet af undervisningsforløbet er det muligt at spore, at eleverne begynder at give udtryk for, at de forstår de strukturer, der undertrykker dem, og derfor er i en bevidstgørelsesproces på vej mod frigørelse. I debriefen på workshop tre på Skole B beskriver en elev, hvordan

han/hun forholder sig kritisk til den præmis om, at eleverne ikke selv er involveret i beslutningsprocesser omhandlende deres hverdag.

Altså det jeg mener med det, det er f.eks., det er jo, det der med, at det er sådan der de voksne og det der, der bestemmer, hvad vi skal, det er jo på, f.eks. nu ved jeg ikke om det også var lidt tilfældigt, men der var det jo ligesom de andre der vandt, selvom vi egentlig snakker om hvordan børnenes hverdag skal være, det burde jo ikke helt være sådan på en måde. (Bilag 18, p.52)

Dette citat vil vi derfor argumentere for at være udtryk for en kritisk refleksion, hvor eleven sætter spørgsmålstegn ved tidligere erfaringer. Eleven har formået at koble erfaringer fra rollespillet til sin hverdag og reflekterer kritisk over, hvorfor det er de voksne, der skal bestemme, når det er politiske sager, der vedrører børn og unge. Dette står i kontrast til, hvordan eleverne ofte italesatte barrieren om, at det er voksne, der bestemmer i de to foregående workshops. Dermed kan vi argumentere for, at et perspektivskifte hos eleven bliver overført til elevens grænsesituation, og eleven formår ligeledes at reflektere kritisk over denne grænsesituation. For Freire er det et vigtigt skridt i bevidstgørelsesprocessen, og det kan således medføre, at eleven føler sig mobiliseret til at handle.

I nedenstående citat ser vi igen, at en elev kritisk reflekterer over sin situation og beskriver, hvordan det giver mening for ham, at omverdenen ser på ungdommen som useriøse.

Man ser bare mindre på dem, der faktisk er seriøse fordi altså, hvis over, flertallet er jo useriøse og bare laver ballade, og laver alt muligt ulovligheder og alt muligt andet, andre ting altså, så er det jo klart man ikke ser på dem der faktisk tager ting seriøst. (Bilag 5, p.52)

Den kritiske refleksion kommer her til at betyde, at eleven med egne ord kan beskrive, hvordan unge kan blive kategoriseret i en enkelt kasse, som useriøse. Hvordan det 'går ud over' de seriøse unge, at nogle andre er useriøse. Som tidligere beskrevet, mener vi at kunne argumentere for, at mange af eleverne har internaliseret omverdenens holdninger til unge. At eleven er i stand til at se dette, er et tydeligt tegn på at være bevidst om, hvilke strukturer, der gør, at han ikke opnår den indflydelse, som han og andre unge potentielt kunne opnå. Han italesætter stadig mange af de andre unge som useriøse og giver derfor stadig udtryk for at have internaliseret samfundets forståelse af ungdommen som sådan. Men han viser altså også en forståelse for, at det netop er samfundet, der skaber denne 'kasse'-forståelse af ungdommen som useriøs. Denne udtalelse, der viser en bevidstgørelsesproces hos eleven, er et skridt

på vejen mod frigørelse, men det er ikke til at sige, om det er en refleksion, han har gjort sig på baggrund af vores undervisningsforløb. Det, vi kan sige noget om, er til gengæld, at undervisningsforløbet har gjort det muligt for ham at formulere refleksionen som en udtalelse over for sig selv og sine klassekammerater. Det kan på den måde blive noget, som han er mere opmærksom på, da han har fået sagt det højt. Samtidig giver det de andre elever mulighed for at høre og forstå hans refleksion og på den måde selv reflektere over udtalelsen. På den måde mener vi, at vores undervisningsforløb har styrket bevidstgørelsesprocessen både for eleven og for de andre elever.

4.5.5.5 Unge, der tror på sig selv

Som det blev belyst i analysedel et, er en af de grundlæggende barrierer for elevernes deltagelse i demokratiske aktiviteter og deres interesse for at søge indflydelse, at de mangler tro på sig selv. Den manglende tro på sig selv kommer blandt andet til udtryk gennem en relativt lav politisk selvtillid, som belyst i analysedel et. Gennem undervisningsforløbet har vi derfor arbejdet med at fremme elevernes politiske selvtillid, hvilket blandt andet kommer til udtryk i disse besvarelser fra eleverne: *“Man har indflydelse på hvor meget indflydelse man har”* (Bilag 12, p.2) og *“At man altid skal holde ved sin mening”* (Bilag 6, p.7) og især, når en elev her beskriver, hvad han/hun tager med sig fra workshop tre: *“Jeg gør en forskel”* (Bilag 19, p.1).

Dette kan også belyses i relation til analysedel to, hvor det blev klart, at eleverne i kraft af præstationsorienteringen og et idealbillede, der skildrer det ‘perfekte’, gav udtryk for, at de oplevede at skulle leve op til mange forventninger. Dette betød også, at eleverne gav udtryk for, at de i mange situationer havde en frygt for at fejle. Fejlbarlighed har været et grundlæggende element, som vi har arbejdet med i undervisningsforløbet, blandt andet gennem faciliteringen af de enkelte øvelser. Vi mener at kunne argumentere for, at dette arbejde har båret frugt, da vi kan se, at flere af eleverne i tredje workshop giver udtryk for mindre frygt for at fejle. Det ser vi blandt andet, når eleverne svarer på: *Hvad tager I med fra hele forløbet?*

At det er okay at tænke stort og ud af boksen.

Gøre mere aktivt i samfundet.

Jeg kan have en mening.

Jeg skal begynde at sige min mening mere. (Bilag 19, p.1)

Der er således en sammenhæng mellem elevernes større tro på sig selv - højere politiske selv-tillid - og deres lyst til at engagere sig i demokratiske aktiviteter. Eleverne giver i ovenstående udtalelser ligeledes udtryk for, at det er okay at tænke stort. Dette kan knyttes til workshop to, hvor 'drømmejagten' skulle udfordre elevernes antagelser af, hvad der er muligt for derved at se nye uprøvede muligheder. Vi mener på baggrund af dette, at vores undervisningsforløb har rykket ved den barriere, der knytter sig til, at de unge har en manglende tro på sig selv, og det derfor har været muligt at rykke ved denne barriere gennem undervisningsdesignet.

4.5.5.6 Nye handlemuligheder

Et centralt mål med hele undervisningsforløbet har altså været at skabe flere og nye handlemuligheder for eleverne. I det følgende vil vi derfor belyse om og hvordan, det er lykkedes at nedbryde elevernes barrierer, samt hvordan det har skabt nye handlemuligheder. Vi vil altså belyse, hvorvidt eleverne gennem forløbet er blevet i stand til at tale om barriererne på en ny måde og i relation hertil, om eleverne oplever at have flere handlemuligheder til rådighed.

Da nogle af eleverne drømmer om, hvordan ungdommen kan blive mindre presset kommer det ofte til at dreje sig om, hvordan skolen kan tilpasse sig eleverne således, at de ikke føler sig pressede. Det kan blandt andet ses i denne dialog:

E1: Det kan godt være lærerne skal gøre noget, hvis vi skal have noget andet undervisning.

F: Så det er lærerne herovre, der skal stå for den nye undervisning.

E2: Jeg synes man også skal have livsundervisning. Sådan noget som og hvordan du betaler skat, og hvad man kan efter folkeskolen og muligheder og sådan noget.

E3: Jeg synes måske man skal have lov til at gå ud af niende klasse og så have lov til at begynde at arbejde der, hvis det er det man vil, og så bare gøre det i stedet for at tage en uddannelse. (Bilag 15, p.3)

Eleverne får her italesat nogle af de udfordringer, som de mener er med til at presse unge. Endvidere taler de om, at lærerne kan gøre noget i forhold til at skabe den undervisning, som eleverne drømmer om. Det er interessant at se, hvordan eleverne her formår at gå fra at drømme om at være mindre presset til at italesætte konkrete handlemuligheder i deres hverdag for at nå denne drøm. De er kritiske over for den eksisterende undervisningsform og byder endda ind med idéer til, hvordan undervisningen ellers kunne se ud. Det er et udtryk for, at eleverne ikke blot ser deres drømme som utopiske scenarier, der ikke lader sig gøre, men derimod tilgår grænsesituationen bevidst og kritisk. Denne kritiske forståelse af deres græn-

sesituation kan ifølge Freire lede til, at eleverne får en større lyst til at nedbryde barriererne. De kæmper for at nedbryde barrieren med en grænsehandling, der igen kan lede til, at eleverne føler sig mobiliserede til at handle og opdage de uprøvede muligheder. Dermed kan vi argumentere for, at eleverne i dette tilfælde har et godt udgangspunkt i forhold til at opdage nye handlemuligheder. I forlængelse heraf var det især i 'drømmejagten' og i rollespillet, vi arbejdede med at rykke ved elevernes oplevelse af mulige handlinger, og da vi spørger eleverne, hvad de tager med sig, og hvad de har lært, siger eleverne blandt andet: *"Alt kan lade sig gøre"* (Bilag 6, p.7), *"Tænke over hvordan ens drømme kan blive en realitet"* (Bilag 16, p.2) og *"Fik et bedre indblik i, hvordan man kan hjælpe hinanden med at realisere ting"* (Bilag 19, p.1). Da vi spørger eleverne: *Hvad vil du begynde at gøre anderledes?* svarer de blandt andet: *"At se muligheder"* og *"Prøve at tage stilling til flere af de ting, der sker rundt om i verden"* (Bilag 19, p.1).

Disse udsagn kan være et udtryk for, at eleverne netop oplever at kunne se flere handlemuligheder, eller i hvert fald er blevet bevidste om at tænke over nye muligheder. Herudover er det særligt interessant, når en elev beskriver, at han/hun vil tænke over, hvordan ens drøm kan blive til virkelighed. Drømmene skal ikke forblive utopiske drømme, hvis eleverne skal kunne handle på dem, og derfor er det et udtryk for, at eleven ikke blot erkender drømmens eksistens, men ser den som en uprøvet mulighed. Det er således også et udtryk for, at elevernes meningsskemaer er blevet påvirket, da det er et udtryk for, at eleven oplever mening i nye (uprøvede) handlinger. I analysedel to, blev det belyst, hvordan elevernes meningsskema kan forstås i relation til, at unge oplever at skulle leve op til egne og andres forventninger og derfor mærker præstationsorienteringen på egen krop. Deres meningsskemaer er dannet af en internaliseret holdning til unge som useriøse og dovne, men i ovenstående eksempel ser vi, at eleverne ikke længere lader sig begrænse af omverdenens holdning til dem. Dermed må de altså have skiftet perspektiv, og der er sket en ændring i deres meningsskema, der betyder, at de kan opleve flere og andre handlemuligheder.

4.5.5.7 To forskellige oplevelser

Som tidligere nævnt valgte vi at forske med to forskellige elevgrupper for på den måde at kvalificere vores undervisningsdesign. Derved kunne vi ændre på nogle af øvelserne, hvis de ikke var helt vellykkede fra den ene til den anden gang. Dette sikrer således samtidig en overførbarhed for vores undervisningsforløb, som, vi mener, kan overføres til andre kontekster.

Vi ønsker derfor at fremanalysere, hvordan og hvorfor elevgrupperne endte med at have forskellige udfald.

Generelt har mange af de pointer, som vi har i analysedel fire om, hvordan undervisningsforløbet virkede efter hensigten, gjort sig gældende på begge skoler. Elever fra begge skoler gav udtryk for, at de var i en bevidstgørelsesproces, udtrykte en ny læring og tilgang til demokratiske handlinger efter endt forløb samt giver udtryk for, at de ikke længere ikke tror på sig selv i forhold til at have en mening og ændre noget. Den store forskel er dog, at der er langt flere elever på Skole B, der giver udtryk for denne udvikling, end eleverne på Skole A. Her er det kun et par stykker, der giver udtryk for at have lært noget, hvor resten for eksempel ikke mener, at der er noget, de vil begynde at gøre anderledes (Bilag 9, p.1). Grunden til dette kan ligge i, at klassen på Skole B er en projektklasse, der allerede har fokus på demokratiske og politiske aktiviteter, og eleverne derfor allerede er sporet ind på at tænke nogle af tankerne på forhånd og altså var i gang med en bevidstgørelsesproces, allerede før vi har den første workshop med dem. Derudover er der langt færre elever på Skole B, cirka halvdelen, hvilket også gør det lettere at have en relation til den enkelte elev og for eksempel lære alles navne, hvilket skaber større tillid og kan nedbryde lærer-elev hierarkiet, og eleverne får mulighed for også at opleve sig selv som vigtige medspillere i undervisningen.

Dette relaterer sig også til afsnittet om, hvorvidt vi når alle elever, og nogle af pointerne er således de samme relateret til, at det ikke er muligt at frigøre alle eller nogle af eleverne fuldstændigt på de tre workshops. Vi vil dog alligevel argumentere for, at de ovenstående pointer viser, at eleverne på begge skoler udvikler sig, får rykket ved deres meningsperspektiver, og der sættes en bevidstgørelsesproces i gang, som er til fordel for elevernes indflydelse på demokratiet. Undervisningsforløbet fungerede derfor på begge skoler, omend det fungerede noget bedre på Skole B end på Skole A. Dette viser blot, at det er en svær proces at frigøre unge gennem tre workshops på halvanden time. Undervisningsforløbet kan derfor godt overføres til andre lignende kontekster, og det sikrer en form for bevidstgørelse for eleverne også.

4.5.6 Delkonklusion

Vi har i ovenstående afsnit besvaret arbejdsspørgsmålet: *Hvordan virkede undervisningsdesignet, og hvilken læringsproces har de unge været igennem?* Vi har således undersøgt, hvordan undervisningsforløbet og de enkelte workshops og øvelser generelt er lykkedes ud fra det formål, der var. Vi fik belyst elevernes generative tematikker, fik bevidstgjort dem om deres

barrierer, fik dem til at drømme om deres hverdagsudfordringer, så de kunne se nye uprøvede muligheder og gav dem oplevelsen af, at de kunne fejle, mens de fik opøvet handlekompetencer.

Derudover fungerede 'decision line' godt til, at eleverne kunne sætte ord på nogle af deres tanker om deres egen deltagelse i demokratiet samt til, at de kunne udfordre hinandens meningsperspektiver. Det blev dog også tydeligt, at det kunne være svært at nedbryde lærer-elev hierarkiet fuldstændig, da eleverne ikke er vant til den frigørende undervisning og til at tage så meget ansvar i undervisningen, som det kræver af dem.

Det var derudover også svært at skabe en kulturel ø på den første workshop, men med workshop to, der havde en meget drømmende tilgang, og workshop tre, hvor de var en del af et fiktivt scenarie, lykkedes det i højere grad at skabe denne kulturelle ø, og få eleverne til ikke at begrænse sig i forhold til samfundets normer.

Spillet på workshop tre fungerede generelt rigtig godt, og vi mener, at der er potentiale for, at aktionsdelen, som den så ud på Skole A, hvor eleverne fik point ud fra indsatsen, har potentiale til at fungere godt og tydeliggøre, hvordan man kan få indflydelse. Det var dog svært for eleverne at spille rollerne som elever og politikere, da rollerne lå enten for tæt eller for langt fra deres egne virkelige rolle. Dog fungerede det godt at have afstemningen med som en direkte konsekvens af deres handlinger, ligesom post-refleksionen var god til, at eleverne kunne relatere det lærte fra læringsrollespillet til elevernes hverdag.

Vi har i analyseafsnittet gjort det tydeligt, at mange af eleverne giver udtryk for at have udviklet handlekompetencer inden for at kunne argumentere, sætte sig i andres sted og gå på kompromis, samt at nogle giver udtryk for at være i en bevidstgørelsesproces i forhold til de strukturer, der undertrykker dem. Vi ser dog også, at vi ikke kan nå alle eleverne med vores undervisningsforløb, og nogle elever ikke giver udtryk for at have lært noget eller for at ville ændre noget efter forløbet. Dette gør sig især gældende på Skole A, hvilket kan være et resultat af, at de er flere elever, og Skole B allerede er en del af en klasse, hvor de har fokus på demokratiske handlinger. Undervisningsforløbet er således overførbart til andre lignende situationer, da det er velfungerende på begge skoler.

I ovenstående analyseafsnit bliver det derudover tydeligt, at eleverne nu ikke i samme grad har en manglende tro på sig selv, men giver udtryk for at tro på, at deres mening betyder noget. De har samtidig ikke længere internaliseret andres forventninger til dem som dovne i lige så høj grad. Det betyder altså, at barriererne: Manglende tro på sig selv og andres og deres

egne forventninger til sig selv er blevet nedbrudt gennem undervisningsforløbet hos nogle af eleverne. Derudover vil vi argumentere for, at også den sidste barriere omhandlende det utilpassede demokratiske system også er nedbrudt for mange af eleverne. Dette kan vi se ved, at eleverne giver udtryk for, at de er i en bevidstgørelsesproces, hvor de er bevidste om de strukturer, der undertrykker i det demokratiske system. Eleverne formår at forholde sig kritisk og bevidst om demokratiske systemer, hvorved man med freires begreb om grænsehandling, kan argumentere for, at eleverne kan føle sig mobiliserede til at handle. Eleverne har altså vendt 'situationen' om, og bebrejder nu ikke længere sig selv, men systemet for, at være utilpasset.

Mange af eleverne har altså fået nedbrudt de barrierer, som skitseres i analysedel et, hvorfor vores undervisningsforløb har levet op til formålet om at nedbryde de unges barrierer for deltagelse i demokratiet. Eleverne giver samtidig udtryk for, at de har nye muligheder for at handle for på den måde at få indflydelse ved at være bevidste om at tænke over nye handlemuligheder.

Kapitel 5 - Diskussion

Vi har igennem dette speciale arbejdet med at få unge til at blive bevidste om, hvilke muligheder de har for at deltage i demokratiet, og at de er en vigtig brik i et demokratisk samfund. Vi går som aktionsforskere ud til de unge både for at spørge dem, hvad der afholder dem fra deltagels. Derudover har vi haft det klare formål at skabe kritisk stillingtagen til deres oplevede handlemuligheder og de forudsætninger, de har for at tage aktivt stilling til, hvad der sker omkring dem. Det bunder i en meget stor tillid til, at de unge er i stand til at påtage sig dette ansvar. Det er samtidig også med til at placere ansvaret hos de unge frem for at se de unges hverdagsudfordringer som et strukturelt ansvar. Dette dilemma vil vi i dette diskussionsafsnit udfolde yderligere. Vi vil derfor diskutere, hvorvidt vores tilgang har været den rette. Det vil vi gøre ved at trække nogle af de pointer frem, hvor man kan kritisere vores tilgang og diskutere, hvad konsekvensen af denne kritik er. På denne måde håber vi at nuancere vores undervisningsdesign og kvalificere vores eget arbejde. Vi vil således tydeliggøre, hvilke faldgruber, der ligger i vores undervisningstilgang og dermed foregribe noget af den kritik, der kan rettes mod vores arbejde.

Et øget pres på de unge

I dette speciale har vi haft en overbevisning om, at unge generelt har et potentiale til at deltage mere i demokratiet, og at der er noget, der afholder dem fra at opnå den indflydelse. Vi mener ligeledes, at unges stemme og indflydelse mangler i mange demokratiske arenaer. Derfor har vi ønsket at arbejde med de unge for, at de kan få mod på at deltage i demokratiske processer og dermed få mere indflydelse. Der ligger således en stor tillid til de unge og en tro på, at vi sammen kan skabe dette engagement og mod hos eleverne. Hvis man tager de kritiske briller på, kan man stille spørgsmål ved, om vi med vores undervisningsforløb er med til at øge presset på de unge, der ikke er i stand til at påtage sig det ansvar. Som vi belyste i ungdomsteoriafsnittet (jf. afsnit 3.5) er de unge en del af nogle samfundstendenser, hvor de på grund af en øget ansvarliggørelse og præstationsorientering oplever at skulle tage mere ansvar og leve op til et idealbillede, der skildrer det perfekte. Krav, der kan virke hæmmende på de unges lyst til at deltage samt være med til at give dem et selvbillede, der gør, at de hellere vil afstå fra indflydelse end skulle fejle i forsøget. Når vi vil have dem til at tage stilling til deres deltagelse med det sigte at få dem til at deltage mere eller i hvert fald tro på, at de kan, lægger vi endnu et ansvar over på dem.

Når vi forventer, at de unge kan deltage mere, så kommer det sig af, at vi mener, der ligger et uforløst potentiale hos de unge, de ikke selv er klar over. Det er ikke formålet med vores workshops, at vi vil kræve mere af de unge end de selv føler, de kan stå på mål for. Det betyder blandt andet, at vi ikke har presset dem til at tage stilling, hvis de ikke føler, at de har kunne dette, omend vi har opfordret dem til det på baggrund af Lewins tanker om demokratisk undervisning. Det kan blandt andet ses i dette eksempel fra workshop to på Skole A.

E: Ja, men det er fordi jeg forstod ikke spørgsmålet.

(...)

F: Vi lader være med at grave i det, det er fint, så det er også noget med at du synes, at hvis man har en holdning, så har man også et ansvar for at gøre noget.

E: Ja. (Bilag 5, p.50)

Dermed ikke sagt, at vi ikke har udfordret eleverne, men vi har forsøgt så vidt muligt ikke at gå over deres grænser. Vi har en helt grundlæggende tillid til, at de unge har evnerne og styrken til at deltage mere og derfor også at indgå i undervisningsforløbet.

Vi har i vores tilgang været opmærksomme på presset og snakket med de unge om det frem for blot at lade forventninger om ansvar og præstationsorientering være reificerede størrelser, der ikke er til at ændre på. Vi har alle et ansvar for verden omkring os, men det behøver ikke fremstå som et pres, men snarere en naturlig del af det at være til. Det ligger også i tråd med en af vores grundantagelser i dette speciale. Hvis det demokratiske samfund skal fungere i fremtiden og i nutiden, så er vi nødt til at få de unge engageret i det på en måde, hvor de høres og får medbestemmelse over, hvordan morgendagen skal se ud. Vi mener, at vi med vores undervisningsdesign støtter de unge i at finde ud af, hvordan de kan deltage og få indflydelse på en måde, hvor vi forsøger at minimere det pres, der ligger i den ekstra ansvarliggørelse. Samtidig har undervisningsdesignet også til formål at bevidstgøre eleverne om de strukturelle forudsætninger, der har betydning for deres oplevelse af at indgå i demokratiske handlinger. Det handler derfor ikke alene om at have ansvar eller ej men om, at eleverne og vi sammen får en nuanceret forståelse af de præmisser, der er for at handle demokratisk som ung.

De unge vil bare have det sjovt

Vi har en antagelse om, at de unge har en interesse i at ville deltage i demokratiet. Her kan man argumentere for, at vi forudsætter noget om de unge, som ikke nødvendigvis gør sig gældende. I løbet af vores workshops så vi nogle af de unge give udtryk for, at de ikke nødvendigvis har den interesse, vi går ud fra. Det ses blandt andet i dette citat: "E: Det er også

det, der gør det sjovt at være ung ikke, altså hvis unge mennesker begyndte at være fornuftige, så synes jeg ikke, det ville være så sjovt at være ung” (Bilag 5, p.52). Der gives altså udtryk for, at de unge vil have lov til at være unge og ikke tage stilling til ting, der i deres perspektiv bliver for seriøse. Vi risikerer med vores workshops, at vi vil have de unge til at tage stilling til noget, de ikke har interessen i at tage stilling til. De vil i virkeligheden bare gerne slippe for at skulle leve op til de mange krav, der følger med i at skulle forholde sig til samfundet.

Bliver vi derfor bare endnu en instans, der ønsker at frarøve de unge deres ungdom og frihed? Det er reelt den kritik, der kan ytres, når man ser på citatet. Vi mener, at der ligger en fejlslutning i påstanden om, at man ikke kan være ung, seriøs og demokratisk engageret på samme tid. Det handler om, at de unge har skabt en fordrejning af demokrati som noget, der ikke kan være sjovt, eller at politik tager så meget tid og energi, at det ikke levner rum til, at man kan leve sit liv, som man vil. Vi vil med vores workshops ikke fratage dem muligheden for at have det sjovt, men vi er interesserede i at få dem til at være bevidste om, hvad det betyder at være demokratisk. Deri ligger også, at vi har en demokratiforståelse, der strækker sig længere end blot til valghandlingen. Det ligger i diskussionerne og debatterne i hverdagen, og dermed bliver det en naturlig del af ens hverdag at agere demokratisk. Vi mener, at vi ved at gøre de unge bevidste om, at det er muligt både at være en aktiv borger og have det sjovt på samme tid, kan give dem plads til at være demokratiske borgere på deres egne præmisser.

Uvant undervisningsform

Vi risikerer også med vores undervisningstilgang, at vi sætter eleverne i en situation, hvor de skal afkode en ny måde at indgå i undervisning, de ikke er vant til. Vi er startet med en tese om, at de unge ikke deltager i den grad, de har potentialet til fordi, der er nogle barrierer, der afholder dem fra det. Der er en risiko for, at den barriere er, at de rent faktisk ikke kan finde ud af det. Vores undervisningsdesign bygger på, at vi vil lave en demokratisk atmosfære, hvilket kræver, at man er i stand til at agere indenfor denne kontekst. Eleverne er ikke nødvendigvis vant til at være i en undervisningssituation, der er kendetegnet ved vores. Det kræver en omstilling af eleverne at indgå i vores undervisning. Når vi for eksempel efter hver workshop beder eleverne om at reflektere over, hvad de tager med sig fra dagen, stiller vi dem i en situation, som de ikke nødvendigvis har stået i før. Det kræver, at man har en vis grad af refleksionskompetence, som vi tror på, at de har. Men da det er en uvant handling for eleverne, risikerer vi at afkoble nogle af dem fra den læring, vi ønsker, at de skal opnå.

Vi har som tidligere beskrevet været bevidste om, at vi kommer med en læringstilgang, de unge ikke nødvendigvis er vant til. Det betyder også, at vi har støttet eleverne, når det var svært at forstå opgaverne eller genkende, hvad det var for nogle nye forventninger, vi kom med i undervisningssituationen. Vi har forsøgt at skabe et frit rum, hvor eleverne til en vis grad selv kunne bestemme, hvor meget de havde lyst til at engagere sig i undervisningen. Et eksempel herpå er, da en elev i løbet af en workshop valgte at forlade undervisningen. Vi kunne have bedt eleven komme tilbage til lokalet og deltage men i kraft af vores tro på, at et 'frit rum' er fordrende for elevernes demokratiske læring, valgte vi ikke at hente eleven tilbage (Bilag 3, p.4). Et andet argument for, at workshoppene har sin gyldighed, er, når vi har en antagelse om, at de unge undertrykkes og mangler i samfundsdebatten. Derfor er det bedre at eksperimentere med alternative undervisningsformer i et forsøg på at ændre det eksisterende. Det er et spørgsmål om, at vores tilgang også skal tillæres, og hvis man brugte tilgangen mere, ville de unge også blive opøvet i at indgå i denne form for undervisning. Det peger tilbage til vores tro på, at man ved at skabe en demokratisk atmosfære er med til at videregive de demokratiske idealer og gøre dem til en naturlig del af ens tilgang til verden.

Individuelt ansvar eller samfundets problem

I vores tilgang har vi ønsket at arbejde med de unge, da vi ser et potentiale i, at de er dem, der kan ændre deres egen situation. Vi kunne også have valgt at gribe specialiets problemstilling an ved at arbejde med det på et samfundsmæssigt plan, hvor man forsøger at ændre strukturerne frem for at forvente af de unge, at de skal tilpasse sig til systemet. Problemet bliver placeret hos de unge. Man kan argumentere for, at man i stedet burde kigge på, om det er strukturerne, der er indrettet på en måde, der ikke tilgodeser den måde, de unge handler politisk på. Når vi har et system, der har en klassisk forståelse af demokratisk handling, er det så ikke bare systemet, der er bagstræberisk og ikke er i stand til at forstå, at de unge nyskaber demokratiet? De unge deltager demokratisk, men det er på platforme og i subkulturer, hvor forskere og politikere ikke er i stand til at opdage, at demokratiet lever i bedste velgående. Man kan også argumentere for, at vi burde arbejde med dem, der undertrykker de unge. Kunne man ikke ændre mere, hvis man rent faktisk fik dem, der opretholder undertrykkende strukturer til at indse, at de undertrykker? Man kan også argumentere for, at det netop er dem, der undertrykker, der har magten og muligheden for at ændre på de strukturer, der sætter barrierer op for de unge. Vi vil i vores perspektivering dykke ned i, hvordan man kunne inddrage undertrykkerne i den bevidstgørelsesproces, eleverne også har gennemgået.

Når vi alligevel har valgt at lægge vores forskningsfokus på og med de unge, så bunder det i vores aktionsforskningsteoretiske fundament. Vi tror på, at det er ved at forandre sin egen situation, at man kan forstå den bedre og igen forandre sin situation. Dermed har vi en tiltro til, at man, ved at bevidstgøre de unge, kan ændre på det samfund, de er en del af. Vi ønsker, at de unge selv skal blive i stand til at stille sig kritiske overfor, de barrierer de har, frem for at vejen skal ryddes for dem. De unge har en masse kompetencer, men de er nødt til at tro på, at de også har en værdi i den bredere samfundsdebat. Hvad skal vi med verdensmestre i demokrati, hvis de ikke har modet til at sætte det i spil i hverdagen? Med denne tilgang ønsker vi også at gøre op med at se de unge som en abstrakt størrelse, men i stedet se dem som personer, der er behandlet urimeligt og har mistet deres stemme. Vi ønsker at have den sande solidaritet, som Freire argumenterer er nødvendigt for, at man kan arbejde med at flytte de unge ud af undertrykkelse. Vi ser de unge som mennesker, der har potentialet for at deltage, men afholdes fra det på grund af de barrierer, de har.

Vi vil også argumentere for, at vi ikke er blinde overfor de strukturelle elementer, der spiller ind på vores problemstilling. Vi har inddraget teori, der kan hjælpe os med at forstå, hvilke tendenser i samfundet der er med til skabe barrierer for de unge, og dermed forsøger vi at vise, at der er en sammenhæng mellem, hvordan samfundet er indrettet, og hvordan det påvirker de unge. Det peger tilbage på, at vi også til dels er funderet i den kritiske teori. Vi ønsker med vores speciale at synliggøre, hvordan samfundets blik på unge er med til at skabe et billede af en ungdom, der i sig selv hæmmer de unges deltagelse og indflydelse. Det gør vi for, at unge kan se sig selv i et nyt lys, hvis de læser dette speciale. Samt for at vores forskning kan tydeliggøre for omverdenen, hvordan de unge egentlig forholder sig til demokratisk deltagelse. Det er vores overbevisning, at man med fordel kan blive bedre til at skabe læringsrum, hvor demokratisering igen får en stor plads. Vores undersøgelse bidrager derfor til at belyse de unges position og barrierer for indflydelse for beslutningstagerne, der har den formelle magt til at rykke ved strukturerne, samt til den brede befolkning for at gøre de unges stemme synlig. Dermed mener vi, at vi både arbejder med det individuelle og det strukturelle niveau.

Vi har nu diskuteret nogle af de kritikpunkter, der kan rettes mod vores speciale. Vi er klar over, at vi kommer med endnu en forventning til de unge, der allerede er pressede. Vi inddrager dem i en uvant undervisning, og man kan argumentere for, at vi glemmer samfundets rolle i de unges manglende deltagelse. Vi mener, at vi har argumenteret for, at vi har taget

højde for mange af disse kritikpunkter med den grundlæggende tillid vi har til, at de unge er i stand til at være en aktiv medskabende af samfundet. Vi arbejder solidarisk med de unge og søger hele tiden at gå frem i deres tempo. Derudover mener vi også, at vi med vores forskningsarbejde er med til at nuancere debatten om ungdommens plads i demokratiet. Vi viser nogle konkrete barrierer, de unge har, som de unge selv kan handle på, men det afholder ikke samfundet fra også at skulle forholde sig aktivt til de unges udfordringer for deltagelse.

Kapitel 6 - Konklusion

Vi vil i det følgende kapitel fremskrive de konklusioner, der kan drages på baggrund af specialelets arbejde. Dette vil ske på baggrund af vores arbejdsspørgsmål, som vi har svaret på i analysen, hvorfra vi kan besvare vores problemformulering, der lyder: *Hvordan kan vi udvikle et undervisningsdesign, der kan nedbryde unges barrierer i forhold til at få indflydelse således, at de oplever at have flere handlemuligheder for demokratisk deltagelse?*

6.1 De unges barrierer og generative tematikker

Det første arbejdsspørgsmål, vi kan drage nogle konklusioner i forhold til, er: *Hvad vil de unge gerne have indflydelse på, og hvilke barrierer oplever de for denne potentielle indflydelse?* Dette arbejdsspørgsmål finder vi relevant, da man for at lave et undervisningsdesign, der kan nedbryde barrierer, er nødt til at vide, hvilke barrierer, der er tale om. Vi har, som det er tydeligt i analysedel et, identificeret en række generative tematikker og barrierer, der styrer de unges hverdag og problemer med at opnå indflydelse. De generative tematikker, der fremstår på begge skoler er aspekter, der relaterer til elevernes hverdag på efterskolen. Vi har opdelt deres generative tematikker i de to overordnede temaer, *skole* og *samfund*. Det er maden på skolen, undervisningens indhold og prioriteringen af skole og fritid, der ligger under skoleoverskriften. Samfund betegner transport, psykisk trivsel og uddannelsespolitik.

I forhold til elevernes barrierer har vi identificeret tre overordnede barrierer *manglende tro på sig selv*, *et utilpasset demokratisk system* og *forventninger*. De er et udtryk for nogle underliggende barrierer, som de ønsker indflydelse på i forhold til de før skitserede tematikker *skole* og *samfund*.

Det billede, der fremstår af eleverne, når vi har analyseret deres barrierer, er, at de lever efter en 'enten eller' tilgang. Det vil sige, at de vil se en konkret konsekvens, når de handler, og at de fravælger at handle, hvis problemstillingen bliver for kompleks at overskue. Det kan også ses, at de problematiserer, at det demokratiske system er for bureaukratisk. De oplever, at det er nyttesløst at deltage, og de mister dermed modet og interessen for at deltage og søge indflydelse. Det skaber en manglende tro på dem selv, og de begynder at taler sig selv og andre unge ned. Det resulterer i en lav politisk selvtillid, hvor deres udsagn bliver reproducerende og begrænsende. Vi ser også, at når eleverne taler om sig selv som for useriøse, uvidende

eller dovne til at deltage, så kan det forstås som, en generation af unge, der er undertrykte og derfor ender med at stå uden for indflydelse.

Vi kan konkludere, at det er barrierer, der resulterer i, at eleverne afholder sig fra at deltage og opsøge indflydelse. Vi argumenterer for, at disse barrierer er urealistiske og ikke nødvendigvis hænger sammen med, hvad eleverne rent faktisk kan. Eleverne er derfor undertrykte og har fordrejninger i deres meningsperspektiver, der er med til at afholde dem fra at opnå den indflydelse, de har potentialet til at få. Det er de barrierer og tematikker, vi har fundet, der har været styrende for, hvordan vores undervisningsdesign har taget form, da dette netop har haft til formål at nedbryde elevernes barrierer.

6.2 Barriererne i en samfundskontekst

Det andet arbejdsspørgsmål har fokuseret på at forstå elevernes barrierer i en større samfundskontekst. Det lyder: *Hvilken betydning har de unges ungelivskontekst for deres mulighed for at få indflydelse?* Det er relevant i forhold til problemformuleringen, da vi gerne vil bevidstgøre eleverne om de strukturer, de er indlejret i, og dermed er vi nødt til selv at have en idé om, hvad der påvirker eleverne. Derudover gør det det tydeligt for os, hvilke underliggende tendenser, der er med til at forme elevernes barrierer for indflydelse, hvormed vi kan tage højde for dette i vores undervisningsdesign. Ved at inddrage de ungdomsteoretiske begreber; individualisering, præstationsorientering og ansvarliggørelse, bliver vi i stand til at forstå elevernes barrierer som et udtryk for nogle samfundstendenser, der er med til at skabe deres hverdag og oplevede handlemuligheder. Vi mener, at man kan se elevernes meningsperspektiver ind i disse tendenser samtidig med, at der er nogle idealer og forventninger, der er med til at lægge grundlaget for elevernes antagelser. De har især en opfattelse af ikke at slå til og fravælger derfor at handle. Samfundets forventninger, og det øgede pres i form af ansvar, hæmmer altså elevernes mulighed for at opnå indflydelse. Vi ser også, at der er en ung/voksen dikotomi, der er tydelig i elevernes udsagn. Vi mener, at vi i vores empiri kan se et mindre udvisket hierarki end det, ungdomsteorien argumenterer for. Elevernes manglende deltagelse kan også ses som et udtryk for, at håndtere den større ansvarliggørelse, der ses i samfundet i dag. Eleverne søger mod frirum, hvor de ikke skal leve op til det ansvar, de møder i hverdagen. Det kan måske især ses hos de elever, vi har arbejdet med, da de i forvejen også har søgt mod et frirum, da de valgte at gå på efterskole. For at svare på arbejdsspørgs-

målet om, hvad ungelivskonteksten betyder for de unges indflydelse, så mener vi, at det er tydeligt, at de barrierer, eleverne oplever, kan forstås som et udtryk for nogle samfundstendenser, der påvirker dem, så de fravælger at handle og dermed med også at få indflydelse.

6.3 Fra teori til undervisningsdesign

Det tredje arbejdsspørgsmål i dette speciale er målrettet til at finde ud af, hvordan man, sammen med de unge, kan rykke ved deres barrierer. Det lyder: *Hvordan kan man lave et demokratisk læringsrum, der nedbryder barrierer og skaber flere handlemuligheder for unge gennem kritisk pædagogik, transformativ læring, rollespil og laboratoriemetoden?* For at udvikle undervisningsdesignet har vi taget udgangspunkt i forskellig teori, der hver især har givet os et fundament for at arbejde med de unge og deres barrierer. Vi har inddraget Paulo Freires frigørende pædagogik, Kurt Lewins laboratoriemetode, Jack Mezirows transformativ læring og teori om læringsrollespil. Ungdomsteorien har fungeret i forhold til at forstå de unges barrierer. Da et vigtigt aspekt af ungdomsteorien er, at de unge lider under en præstationsorientering, har vi valgt også at tage det aspekt med i selve udviklingen af workshoppen.

Derfor har vi fokuseret på, at fejlbarlighed skal være en central del af designet. Det er på baggrund af vores teoretiske apparat og tidligere undersøgte barrierer, at vi har udviklet de enkelte workshops og defineret hvilket formål, de hver især har. Det teoretiske bagtæppe for hele vores tilgang har været begreberne demokratisk rum, lærer-elev relation, problemformulerende undervisning, kritisk refleksion, fejlbarlighed og dialog. Det er aspekter, vi har søgt at lade være styrende i alle workshopkene og vores facilitering.

Formålene til workshopkene var: (1) At undersøge de generative tematikker og barrierer med eleverne og på den måde få dem til at reflektere over, hvad de ønsker indflydelse på, og hvad de oplever afholder dem fra at deltage i demokratiske aktiviteter, (2) at få de unge til at drømme og skabe utopier om deres generative tematikker samt (3) at skabe et eksperimenterende rum for eleverne, hvor de kunne prøve demokratisk handlen af i et fiktivt scenarie. Disse formål ligger i tråd med vores teori. Det er altså vores konklusion, at et læringsrum, der skal nedbryde de unges barrierer, kan opbygges ved hjælp af de teorier, vi har inddraget, samt ved meget aktivt at inddrage de unge i processen, både i selve workshoppen, men også gennem feedback og de udsagn de ytrer. Det vil sige, at vi har tolket på vores teori på en måde,

hvor vi har tilpasset det til et undervisningsdesign, der i vores optik, kan bruges til at arbejde med unges barrierer for deltagelse således, at de kan se deres undertrykkelse og uprøvede handlemuligheder på en måde, der stiller dem stærkere i det demokratiske samfund. For at give et fyldestgørende svar på, hvordan man skaber det demokratiske læringsrum, er man nødt til fokusere på, hvad eleverne har fået ud af det, hvilket vi vil konkludere på i analysedel fire.

6.4 Fra formål til læring

Det, at vi udviklede et teoretisk funderet undervisningsdesign, er ikke i sig selv endemålet for dette speciale. Vi har også villet se på, hvordan det fungerede i praksis. Vi har villet undersøge, hvordan vores formål med undervisningsdesignet har manifesteret sig som læring hos eleverne. Det leder til vores fjerde arbejdsspørgsmål: *Hvordan virkede undervisningsdesignet, og hvilken læringsproces har de unge været igennem?* Det er vores konklusion, at vi gennem undervisningsforløbet er lykkedes med at belyse elevernes generative tematikker og barrierer, fik dem gjort bevidste om deres barrierer, fik dem til at drømme om deres hverdagsudfordringer for at se uprøvede muligheder og gav dem oplevelsen af at kunne fejle for at opøve handlekompetencer. Vi så dog også generelt, at det var svært at udviske lærer-elev hierarkiet fuldstændigt, da det er noget, der ligger langt fra den undervisning, de er vant til. Vi så også, at det i den første workshop var svært at skabe en kulturel ø, hvor eleverne kunne se sig fri af omverdenens normer. Det fungerede bedre på både workshop to og tre, hvor vi henholdsvis fokuserede på at drømme og inkorporerede et læringsrollespil. Det er vores konklusion, at spillet generelt fungerede godt. Det satte eleverne i en situation, hvor de skulle handle demokratisk og kunne opøve en demokratisk scenariekompetence. Det skete i et rum, hvor der var plads til at fejle, men spillet havde stadig feedbackmekanismer, der gav et indblik i, hvordan ens handlinger havde konsekvenser for ens muligheder. Post-refleksionen fungerede godt som en måde at samle op på deres erfaringer og relatere det lærte fra spillet til deres hverdag. Post-refleksionen kunne sagtens være styrket ved at have længere tid, både til at dele i plenum og til at reflektere for sig selv, men som koncept er det en god idé, der tydeligvis har virket for eleverne.

Når vi har analyseret på, hvilken læring eleverne selv giver udtryk for, bliver det tydeligt, at mange af eleverne mener at have nye handlekompetencer i forhold til at argumentere, sætte

sig i andres sted og gå på kompromis. Samtidig er der også flere, der giver udtryk for at være i en bevidstgørelsesproces, hvor de ser de strukturer, der undertrykker dem og ønsker at handle på dem. Det er dog også tydeligt, at vi ikke når alle elever. Der er nogen, der ikke kan sætte ord på, hvad de tager med sig. Det kan være et udtryk for, at det har været svært at omstille sig til en alternativ undervisningsform. Langt de fleste giver dog udtryk for, at der er sket en forandring og læring hos dem, som de henleder til undervisningsforløbet.

Vi kan også konkludere, at eleverne har gennemgået en udvikling, hvor de ikke længere mangler troen på sig selv i samme grad. De kan se, at deres mening har en værdi. Ligeledes mener vi også, at den hos eleverne internaliserede følelse af, at unge er dovne er blevet mindre gennem vores arbejde. Dette mener vi er et udtryk for, at vi har arbejdet med deres barrierer og har haft succes med delvist at nedbryde dem. Vi kan konkludere, at eleverne giver udtryk for, at de har nye muligheder for at handle og, at de på den måde kan opnå mere indflydelse.

6.5 Gendrivelse af kritik

Som vi har påvist i diskussionen, er det muligt at fremføre flere kritikpunkter af vores arbejde, som vi samtidig også mener, vi er i stand til at tage højde for. Det kan kritiseres, at vi blot er med til at presse eleverne yderligere, noget vi selv er kritiske overfor som en tendens i samfundet. Her mener vi, at vi gør det på en måde, hvor vi afpasser vores workshops til eleverne, vi arbejder med. Vi vil støtte dem i at blive bedre til at håndtere det pres, der er på dem ved at se det som barrierer, der ikke nødvendigvis er funderet på realistiske præmisser. Det viser sig i vores empiri, at eleverne har et ønske om at få lov til at være unge og useriøse og, at de ikke mener, at det kan stemme overens med det billede, de har af at deltage i demokratiet. Vi mener, at vi med dette speciale har vist, at det kan ses som en fordrejning for eleverne at opfatte dette så statisk. Det ene udelukker ikke det andet. Man er som menneske i verden per automatik en del af demokratiet, og derfor har man altid et ansvar for at tage stilling. Det ligger også i vores demokratiforståelse, at demokrati er mere end de store valg handlinger, og at demokratiet godt kan forenes med et sjovt ungdomsliv.

Det kan også kritiseres, at vi går ud fra, at eleverne kan deltage gnidningsfrit i vores undervisningsforløb, men i virkeligheden kræver det, at de har nogle kompetencer, de ikke nød-

vendigvis har. Vi mener, at det er bedre at forsøge noget nyt end blot at stille sig tilfreds med status quo. Det, at nogle af eleverne har haft sværere ved at omstille sig til den pædagogiske tilgang, vi tillægger os, kan ses som et udtryk for, at denne tilgang er blevet negligeret, og netop derfor skal finde vej tilbage til flere undervisningskontekster. Det sidste kritikpunkt vi vil fremhæve er, at vi tager udgangspunkt i, at det er de unge, der skal tilpasse sig verden. Man kan argumentere for, at det er samfundet, der har et problem, og derfor også samfundet, der har et ansvar for at ændre sig til at tage højde for de unge. Vi er ikke uenige i, at samfundet også har et ansvar, og vi mener, at der er en opgave i, at beslutningstagere læser rapporter som dette speciale, og ud fra det søger at gøre demokratiet mere tilgængeligt for de unge. Vi mener, at vi, ved at tage udgangspunkt i de unge, finder ud af, hvad de hæmmes af. På den måde kan vi på den ene side melde det tilbage til samfundet gennem specialet, men på den anden side, er vores arbejde med til at bevidstgøre eleverne således, at de også selv kan være med til at forandre samfundet og opnå den indflydelse, de har potentialet til.

6.6 Afsluttende konkluderende bemærkninger

Vores konklusion på dette speciale er, at det er muligt at lave et læringsrum, der kan nedbryde de unges barrierer for indflydelse. Gennem vores arbejde og empiri bliver det tydeligt, at vores undervisningsforløb aktivt inddrager eleverne i processer, hvor de kan opøve demokratiske handlekompetencer med en minimeret præstationsorientering. Dermed bliver det nemmere for dem i den kulturelle ø at afprøve handlinger og indgå i dialoger, der er med til at forandre verden gennem genbenævnelsen af den. Vi vil konkludere, at dette aktionsforskningsprojekt har været en succes men, at der er steder, der kan udvikles og gøres endnu bedre. Dermed er vores konklusion, at måden vi kan udvikle et undervisningsdesign, der kan nedbryde de unges barrierer, er ved at undervise på en demokratisk, transformerende og frigørende måde, hvor de unge mødes med tillid og tro på deres egne evner, og dermed også oplever, at de har flere handlemuligheder for demokratisk deltagelse.

Kapitel 7 - Perspektivering

Vi vil i nedenstående afsnit perspektivere vores speciales fund til en bredere kontekst, hvor lignende studier kan være relevante, og hvor problemstillingen kan uddybes videre.

Ud fra vores videnskabsteoretiske og metodiske udgangspunkt oplever vi et potentiale i at invitere flere aktører ind i en aktionsforskningsproces. I den forbindelse mener vi, at det vil være gavnligt for processen på efterskolerne at inddrage lærerne - og i nogen grad forstander og skolepersonale - for at sætte rammerne for en demokratisk dialog, hvor alle parter i højere grad får forståelse for hinanden. Det vil her være muligt at udfordre præmisserne for elevernes indflydelse på skolen. Vi mener, at det med et freirsk perspektiv vil være gavnligt at undertrykte og undertrykkere sammen indgår i dialog, hvor der også vil være en nødvendig bevidstgørelsesproces hos undertrykkerne, hvor de bliver bevidste om deres position som undertrykker.

Her oplever vi særligt det udviklede læringsrollespil som brugbart, da det vil være muligt for flere aktører at opleve perspektivskifte og derigennem få bedre indsigt i egne og andres meningsperspektiver. Erfaringerne fra rollespillet kunne således være afsæt for en realiseringsfase for reel inddragelse af eleverne i skolens demokratiske processer. Rollespillet vil ligeledes indeholde en fordel i kraft af, at de magtforhold, der gør sig gældende på skolens hverdag ikke vil være lige så stærke i spillet. Netop fordi det er et spil, hvor handlinger og konsekvenser ikke har samme betydning for verdenen uden for spillet. Særligt magtforholdet vil kræve fokus i et sådant forskningsprojekt, hvor det vil være en stor opgave ikke at reproducere de reificerede positioner og hierarkier. En sådan dialogisk proces mener vi vil bidrage til, at både unge og voksne får bedre forståelse for hinandens oplevede udfordringer og ambivalenser.

Endnu en oplagt perspektivering er i forhold til at udvikle et undervisningsforløb i en efterskolekontekst. Da vi fra problemfeltet og i løbet af specialet også refererer til efterskoleeleverne som 'de unge' er det naturligvis med en forståelse for, at det er unge som helhed og ikke primært efterskoleelever, der har potentiale til at indgå mere i demokratiske handlinger. Derfor vil vi også her rette blikket på den overførbarhed, vi mener, undervisningsdesignet har. Det har vi allerede set som muligt i kraft af, at dette speciale er en videreudvikling og overbygning af et kortere undervisningsforløb med en anden ungegruppe fra 8. semester på vores kandidatstudie. Overførbarheden viser sig også ved, at vi har afviklet undervisningsfor-

løbet på to skoler. Det vil derfor være muligt og fordelagtigt at udføre et lignende undervisningsforløb i andre ungekontekster, hvor de enkelte øvelser vil være mulige at genbruge, men indholdet naturligt vil være anderledes i kraft af den nye kontekst og de unges meningsperspektiver og generative tematikker. Dermed mener vi at kunne kvalificere vores undervisningsdesign samt skabe mere overførbare, hvis det fortsat udvikles med flere og nye ungegrupper.

Kapitel 8 - Litteraturliste

- Andersen, Johannes (2011) *Unge med mod på politik: Rapport om unges politiske deltagelse og engagement*. Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet (vbn.aau.dk/files/77440554/2011_1_unge_med_mod_p_politik_Johannes_A.pdf)
- Andersen, John, Bilfeldt, Annette, Søgård og Jørgensen, Michael (2013) Empowerment og aktionsforskning I Bilfeldt, Annette, Bloch-Poulsen, Jørgen, Børsen, Tom, Gammelby, Marie Louise, Højbjerg, Karin, & Juel Jacobsen, Alice (red.) *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (129-157)
- Arbejdernuseet (2017). *Unge stemmer* [online]
<https://arbejdernuseet.dk/laering/udviklingsprojekter/unge-stemmer-2/> [tilgået 17. maj 2017]
- Arbejdernuseet (2017a) *Uhørt Ungdom* [online]
<http://www.arbejdernuseet.dk/laering/udviklingsprojekter/uhort-ungdom/> [tilgået 26. maj 2017]
- Arbejdernuseet (2017b) *Unge stemmer* [online]
<http://www.arbejdernuseet.dk/laering/udviklingsprojekter/unge-stemmer-2/> [tilgået 26. maj 2017]
- Atweh, Bill, Christensen, Clare og Dornan, Louise (2002): Students as action researchers: partnerships for social justices I Atweh, Bill, Weeks, Patricia og Kemmis, Stephen (red.) *Action research in practice – Partnerships for Social Justice in Education* (ebog), Taylor & Francis e-Library
- Bilfeldt, Annette og Andersen, John (2014): Social Innovation og Aktionsforskning – eksempler fra plejehjemsområdet og biblioteker som medborgercentre i Bilfeldt, Annette, Jensen, Iben og Andersen, John (red.) i *Rettigheder, empowerment og læring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (15-42)
- Brinkmann, Svend (2010) Etik i en kvalitativ verden I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene, *Kvalitative metoder – en grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag 1. udgave, 5. oplag (429-445)
- Bruun, Jens (2013) De danske elever i internationale sammenligninger I Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (red.), *Unge, globalisering og politisk dannelse*. København: Upress (43-68)

- Bruun, Jens (2013) Læreres og skolelederes opfattelser af skolens formål I Brun, Jens og Lieberkind, Jonas (red.) *Unge, globalisering og politisk dannelse*. København: Upress (69-93)
- Bruun, Jens & Lieberkind, Jonas (2012) *ICCS 2009, de danske elever*, Aarhus: Aarhus universitet
- Bruun, Jens & Lieberkind, Jonas (red.) (2014), *Challenges of citizenship education - a danish case study*, København, Upress
- Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (2011) *Unges politiske dannelse - En sammenfatning af ICCS 2009*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Bruun, Jens og Lieberkind, Jonas (red.) (2013) *Unge, globalisering og politisk dannelse*. København: Upress
- Christiansen, Mette Hein, Kristensen, Tobias Aske, Olsen, Ida De Magos og Smidt, Mariella Louiza (2016) "Så tror vi, at vi har indflydelse, men det har vi jo ikke" (http://projekter.aau.dk/projekter/files/239555027/Samley_UDEN_bilag_MED_artikel_1.pdf) [tilgået 26. maj 2017]
- Duus Henriksen, Thomas (2006) *Educational role-play: Moving beyond entertainment - seeking to please or aiming for the stars* I Danish University of Education [konference] On Playing Roles. Århus: Århus Universitet.
- Duus, Gitte (2014) Validitet I Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.) *Aktionsforskning - en grundbog*: Samfundslitteratur
- Duus, Thomas (2006) Rollespil som læringsmedie: Tre modeller for rollespilsbaserede læringsarrangementer I Sandvik, Kjetil & Waade, Anne Marit (red.) *Rollespil: I æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Århus: Århus Universitetsforlag (258-274)
- Elling, Bo (2007) Kritisk teori I Fuglsang, Lars og Olsen, Peter Bitsch (red.) *Vidensteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (2. udgave) (207-232)
- Everyday (2017) Demokratiløftet [online] <https://www.everydayproject.dk/demokratiløftet?p=1> [tilgået 26. maj 2017]
- Freire, Paulo (1976) *De undertryktes pædagogik*, København: Christian Ejlers' forlag
- Freire, Paulo (1994) *Håbets pædagogik – et gensyn med de undertryktes pædagogik*, København: Forlaget Fremad

- Freire, Paulo (2000) *Pedagogy of the oppressed*, 30th Anniversary Edition, New York: Continuum
- Freire, Paulo (2005) De undertryktes pædagogik I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag (51-59)
- Freire, Paulo (2012) De undertryktes pædagogik I Illeris, Knud (red.) *49 tekster om læring*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Fuglsang, Lars og Olsen, Peter Bitsch (2004) Introduktion I Fuglsang, Lars og Olsen, Peter Bitsch (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (2. udgave) (7-51)
- Hanghøj, Thorkild (2007) Når elever sætter politik i spil: Om læringsspil og scenariekompetence i undervisningen. I Olsen, Flemming B. (red.) *Læremidler i didaktisk sammenhæng*. Gymnasiepædagogik nr. 61 (59-77)
- Hanghøj, Thorkild (2008) A dialogical approach to debate games I *Playful Knowledge - An Explorative Study of Educational Gaming*, Odense: Institute of Literature, Media and Cultural Studies University of Southern Denmark (46-49)
- Hansen, Niels-Henrik M. & Sørensen, Niels Ulrik (2014), Unges motivation for politisk deltagelse - Syv former for politisk engagement, Center for Ungdomsforskning.
- Huizinga, Johan (1944) Nature and significance of play as a cultural phenomenon I *Homo Ludens - a study of the play-element in culture* London: Routledge & Kegan Paul (96-120)
- Illeris, Knud (2012a), De undertryktes pædagogik I Illeris, Knud (red.) *49 tekster om læring*, Frederiksberg: Samfundslitteratur (255)
- Illeris, Knud (2012b) Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag (156)
- Illeris, Knud (2013a) Del I begrebet om transformativ læring I Illeris, Knud (red.) *Transformativ læring og Identitet*, Frederiksberg: Samfundslitteratur (17-56)
- Illeris, Knud (2013b) Identitet, transformativ læring og livsalder I Illeris, Knud (red.) *Transformativ læring og Identitet*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, (123-135)
- Illeris, Knud & Berri, Signe (2005) De undertryktes pædagogik I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag (51)

- Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte og Sørensen, Niels Ulrik (2009) *Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jensen, Leon Dalgas (2016) *Unge Stemmer - et valgfag til folkeskolen: Rapport fra følgeforskning*. København: Danske Professionshøjskoler.
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert R. (1984), Håndbog i Fremtidsværksteder (del III)
- Juul, Søren (2012) Nyere kritisk teori I Juul, Søren og Pedersen, Kirsten Bransholm (red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*, København: Hans Reitzels Forlag (319-356)
- Katznelson, Noemi og Sørensen, Niels Ulrik (2015) Unges identitetsdannelse i forandring I Sørensen, Mogens (red.) *Skole- og fritidspædagogik*, København: Akademisk Forlag (175-192)
- Katznelson, Noemi, Jørgensen, Helene Elisabeth Dam og Sørensen, Niels Ulrik (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine (1999) *Deltagende Observation - Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*, København: Hans Reitzels Forlag
- Lauersen, Erik (2012) Aktionsforskningens produktion af viden I Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.) *Aktionsforskning - en grundbog*: Samfundslitteratur (97-112)
- Lewin, Kurt (1939/1948) Experiments in social space I *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (post- humt redigeret af Gertrud Weiss Lewin). New York: Harper & Brothers (71-83)
- Lewin, Kurt (1944) The dynamics of group action I *Educational leadership* (vol. 1. no 4) (195-200)
- Lewin, Kurt (1947) Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, vol. 1.
- Lewin, Kurt (1951) *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers* (post- humt redigeret af Dorwin Cartwright). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lieberkind, Jonas (2013) Skolen og klassen som demokratisk erfaringskontekst I Brun, Jens & Lieberkind, Jonas (red.) *Unge globalisering og politisk dannelse*. København: U press (93-117)

- Madsen, Benedicte (2006) Demokrati i Lewin-traditionens teori og praksis I *Psyke og Logos* (Årg. 27 nr. 1) (216-239)
- Mezirow, Jack (2000) Developing concepts of transformative learning (Learning to think like an adult : core concepts of transformation theory I *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, Jack (2005) At lære at tænke som en voksen I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) *Tekster om Voksenlæring*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Mezirow, Jack (2012) Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring I Illeris, Knud (red.) *49 Tekster om læring*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (156-172)
- Negt, Oskar (2005) Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring I Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) *Tekster om voksenlæring*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, Henrik Kaare (2010). Kritisk Teori I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene, *Kvalitative metoder – en grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag 1. udgave, 5. oplag (339-354)
- Nielsen, Henrik Kaare (2015), Kritisk teori I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene, *Kvalitative metoder – en grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag 2. udgave, 1. Oplag
- Nielsen, Knud Holt (2017). Om ICCS [online] <http://edu.au.dk/forskning/internationaleundersogelser/iccs/om-iccs/> [tilgået: 17. maj 2017)
- Nielsen, Kurt Aagaard (2004), Aktionsforskningens videnskabsteori I Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave
- Nielsen, Kurt Aagaard (2012) Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksiivt akademisk selskab I Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tof-teng, Ditte (red.) *Aktionsforskning - en grundbog*, Samfundslitteratur (19-39)
- Print, Murray, Ørnstrøm, Susanne og Skovgaard, Henrik (2002) *European Journal of Education* (Vol. 37 No. 2) Oxford: Blackwell Publishers (193-210)
- Skolevalg2017 (2017) [online] <https://www.skolevalg.dk/om-skolevalg/> [tilgået 26. maj 2017]

- Sohl, Sofia & Arensmeier, Cecilia (2015) *The school's role in youths' political efficacy: can school provide a compensatory boost to students' political efficacy?*, Research Papers in Education (vol. 30 no. 2) (133-163)
- Sørensen, Asger (2010) Kritisk teori I Jacobsen, Michael Hviid, Lippert-Rasmussen, Kasper og Nedergaard, Peter *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*, København: Hans Reitzel
- Thagaard, Tove (2004). *Systematik og indlevelse – en indføring i kvalitativ metode*, København: Akademisk forlag (185-191)
- Tofteng, Ditte & Husted, Mia (2012), Aktionsforskning I Juul, Søren og Pedersen, Kirsten Bransholm (red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*, København: Hans Reitzels Forlag (356-394)
- Tofteng, Ditte & Husted, Mia (2014) Etik og normativitet I I Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik og Tofteng, Ditte (red.) *Aktionsforskning - en grundbog*: Samfundslitteratur (129-146)
- Ungdomsbureauet (2017) Vision [online] <http://www.ufm17.dk/vision.html> [tilgået 26. maj 2017]
- Valgretskommissionen (2011) Simonsen, Arne, Hedelund, Michael & Nielsen, Jens Nygaard (red.) *Demokrati for fremtiden - Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement*. København: Valgretskommissionen
- Valgretskommissionen (2011) Unges demokratiske deltagelse I Simonsen, Arne, Hedelund, Michael og Nielsen, Jens Nygaard (red.) *Demokrati for fremtiden - Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement*, København: Valgretskommissionen
- Wahlgren, Bjarne, Høyrup, Steen, Pedersen, Kim og Rattleff, Pernille (2002) Refleksionsbegrebet hos Jack Mezirow I *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Frederiksberg: Samfundslitteratur (157-170).
- Weirsøe, Mathilde (2010) *Danske elever er verdensmestre i demokrati*. Asterisk 55 (6-9) (http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/asterisknr55november2010/udgivelser_asterisk_asterisk-55_20101025151559_asterisk_55_s6-9.pdf) [tilgået 26. maj 2017]

- Ziehe, Thomas (2014) Betydningen af orientering mod selv-verdenen - aktuelle træk i de unges identitetsudvikling I Illeris, Knud (red.) *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*: Frederiksberg: Samfundslitteratur

Kapitel 9 - Bilagsoversigt

Bilag 1: Skole A, 1: Transskriberinger

Bilag 2: Skole A, 1: Workshopmaterialer

Bilag 3: Skole A, 1: Observationsnoter

Bilag 4: Skole A, 1: Efterrefleksioner

Bilag 5: Skole A, 2: Transskriberinger

Bilag 6: Skole A, 2: Workshopmaterialer

Bilag 7: Skole A, 2: Efterrefleksioner

Bilag 8: Skole A, 3: Transskriberinger

Bilag 9: Skole A, 3: Workshopmaterialer

Bilag 10: Skole A, 3: Efterrefleksioner

Bilag 11: Skole B, 1: Transskriberinger

Bilag 12: Skole B, 1: Workshopmaterialer

Bilag 13: Skole B, 1: Observationsnoter

Bilag 14: Skole B, 1 efterrefleksioner

Bilag 15: Skole B, 2 Transskriberinger

Bilag 16: Skole B, 2: Workshopmaterialer

Bilag 17: Skole B, 2: Observationsnoter

Bilag 18: Skole B, 3: Transskriberinger

Bilag 19: Skole B, 3: Workshopmaterialer

Bilag 20: Skole B, 3: Observationsnoter

Bilag 21: Skole B, 3: Efterrefleksioner

Bilag 22: Skole B, 3: Interview

Bilag 23: Script

Bilag 24: Materialer fra læringsrollespil

Bilag 25: Observationsguide

Bilag 26: Interviewguide

Bilag 27: Efterrefleksionsguide

En hyldest til den undertrykte ungdom

– At undervise med tillid og tro

**Ida de Magos Olsen
Mariella Louiza Smidt
Mette Maria Hein Christiansen
Tobias Aske Kristensen**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel er dedikeret til ungdommen. Vi har udviklet og afviklet tre workshops på to efterskoler med det formål at undersøge, hvilke barrierer de unge har for deltagelse i demokratiet og styrke dem i deres demokratiske kompetencer. Med afsæt i Paulo Freire vil artiklen belyse, hvordan de unge, vi har forsket sammen med, har internaliseret konstruktioner af, hvem de er, og hvad de vil. Artiklen er på den ene side en hyldest til ungdommen og på den anden side et opråb til de voksne og det samfund, der har en manglende tillid og tro på de unge.

Der er ikke nok tillid og tro på de unge

Fremtiden er jeres. Dette er noget, mange unge har lagt ører til. Det er de unge, der skal føre samfundet videre og dem, der skal leve med konsekvenserne af den måde, samfundet er på nu. Det er et stort ansvar at leve op til og kræver meget af ungdomsgenerationen. Det betyder også, at vi som samfund er nødt til at tro på, at de unge er kompetente og reflekterede nok til at varetage dette ansvar. Noget, der ikke altid er tilfældet, som det ser ud i dag.

I Marstal på Ærø har de unge fået et ungdomshus stillet til rådighed, da det lokale ungdomsråd overtog et hus i byen. Et ungdomshus bestyret af en ungdomsfond. Det lyder jo i og for sig meget godt, men i praksis var der et bump på vejen. I ungdomsfonden sidder nemlig kun én ung. Resultatet har været, at de unge kun oplever at få proformaindflydelse, og der ikke vises tillid til, at de unge kan være kompetente i klassiske 'voksen'-opgaver (Hovmark, 2017). Denne manglende tillid er desværre ikke et enkeltstående tilfælde. Samfundet som hele er meget fokuseret på, at unge skal deltage mere, som det ses i flere videnskabelige rapporter (Hansen og Sørensen, 2014; Valgretskommisionen, 2011). Det kan ses i ungdomsforskningen, hvordan der de seneste år har hersket en diskurs om unge som værende uinteresserede i politik, at de ikke forpligter sig i fællesskaber og zapper mellem aktiviteter, som det passer dem (Illeris m.fl., 2009). Selvom samfundet har fokus på at forstå, hvad der driver de unge, så mødes de ofte uden tillid og tro, som det ses med ungdomshuset på Ærø. De unge skal gerne deltage - men under voksnes årvågne blik.

Det er vores overbevisning, at når de unge mødes med mistillid og mistro, så resulterer det i, at de unge mister modet på demokratiet, sig selv og hinanden. De kommer til at se deres egne meninger som mindre værd i samfundsdebatten, og deres politiske selvtillid formindskes. De bliver i vores optik undertrykte og ender med ikke at leve op til de forventninger, som samfundet har til dem om at gribe ansvaret for samfundets udvikling og demokratiske virke.

Fra undertrykkelse til frigørelse

Tillid og tro er, med inspiration fra den brasilianske pædagogiske tænker Paulo Freires frigørende pædagogik, to nøglebegreber i det undervisningsforløb, vi har udviklet i forbindelse med vores speciale, 'Unge barrierer for demokratiske deltagelse'. Frigørende pædagogik bygger på, at man gennem kritisk bevidstgørelse kan styrke de undertrykte således, at de både får evnen og lysten til at komme ud af deres undertrykkelse. Pædagogikken er fokuseret på at være problemformulerende, hvor de lærende må lære ved at se deres situation som et problem, de kan løse. Det gøres gennem dialog, hvor man sammen navngiver verden for at forandre den. Det betyder også, at Freire er fokuseret på lærer-elev forholdet, hvor han mener, at man må forstå det som en symbiose, hvor både elever og lærere belærer og lærer på samme tid. Det betyder ydermere, at det er en undervisning, der tager udgangspunkt i de undertryktes egen hverdag – i det Freire kalder generative tematikker. Det er de tematikker, der udgør de undertryktes interesser og det, der fylder for dem og fremstår som udfordringer. Det er også en tilgang, der arbejder med at udvide de undertryktes horisont. De skal blive i stand til at se deres egen undertrykkelse og ikke være nedsunket på en måde, hvor de ikke kan se sig ud af det, de står i – og dermed være bevidstgjorte. Freire arbejder også med grænsesituationer, der er de situationer i ens liv, hvor man oplever udfordringer og barrierer, man må overkomme for at stå friere. Man må ledes hen til et sted, hvor man kan se de uprøvede muligheder for at handle på udfordringerne og barriererne. (Freire, 1976;1994 p.214f)

Freire beskriver, hvordan selv-foragt kan ses som et udtryk for undertrykkelse: "Selvforagt er et (...) træk hos de undertrykte, som kommer af deres internalisering af den mening, undertrykkerne har om dem" (Freire, 1976, p.36). Freire belyser endvidere et andet træk ved undertrykte, der er, at de ser undertrykkerne som 'fremragende' og derfor stræber efter at ligne dem, hvorfor de kan risikere at blive dem, der undertrykker (ibid., p.35f).

Vi tog den frigørende pædagogik, og Freires forståelse af undertrykkelse, med os i arbejdet med at udvikle et undervisningsforløb, der mundede ud i tre workshops. Vi afviklede det samlede forløb to gange på to forskellige efterskoler. Den første workshop fokuserede på at undersøge elevernes generative tematikker og barrierer ved sammen med dem at indgå i dialog om at navngive deres barrierer. Vi ville også gerne synliggøre deres generative tematikker for på denne måde at lade de efterfølgende workshops tage udgangspunkt i disse. På den anden workshop tog vi netop udgangspunkt i deres generative tematikker, da vi lavede en utopisk drømmeworkshop, hvor eleverne gennem tre poster skulle drømme om, hvordan konkrete problemstillinger kunne se ud i det bedst tænkelige scenarie. Det gjorde vi dels for at præsentere de unges generative tematikker tilbage til de unge som problemer, man kan handle på, og dels gjorde vi det for at få eleverne til at se nogle grænsehandlinger og uprøvede muligheder, der ledte dem til at se en vej ud af deres undertrykkelse. Til den tredje workshop udviklede vi et læringsrollespil. Det gjorde vi med den tanke, at vi ville skabe et rum, hvor eleverne kunne afprøve demokratiske handlinger, der tog udgangspunkt i deres generative tematikker. Spillet var bygget op omkring forhandling og dialog, og på den måde var Freire også her styrende for, hvordan undervisningen så ud.

Unge som undertrykte

I vores speciale, 'Unge barrierer for demokratiske deltagelse', er den tidligere beskrevne mistillid blevet tydelig for os. Vi ser det, når eleverne internaliserer omverdenens holdninger til dem. Når eleverne eksempelvis taler om, at andre unge er dovne, useriøse og ikke ved nok til at indgå i demokratiet. Eleverne reproducerer en internaliseret holdning til unge og kommer derfor til at undertrykke hinanden i deres stræben efter at ligne dem, der undertrykker.

De elever, vi forsker med, ser ikke sig selv som de 'fremragende' – tværtimod. De udviser selv-foragt, når de bliver spurgt om, hvorfor de ikke kan få indflydelse på eksempelvis indhold i undervisningen, maden på skolen eller større politiske sager, som uddannelsespolitik. Elevernes begrundelse lyder ofte, at de selv mener, at de er for dovne, useriøse eller ikke har viden nok til at få indflydelse.

En central konklusion i 'Unge barrierer for demokratiske deltagelse' er således, at eleverne ikke tror nok på sig selv – de udviser selv-foragt og mistillid til sig selv, fordi omverdenen gør det. Envidere oplever vi, at eleverne udviser mistillid til hinanden. Det ser vi eksempelvis, når de taler om andre unge – her er det igen begreber som useriøse, uengagerede og dovne, der bruges til at beskrive andre unge. I et freirsk perspektiv kan man altså argumentere for, at dette er et udtryk for, at de undertrykte elever stræber efter de 'fremragende', og derved selv bliver dem, der undertrykker. Eleverne reproducerer således den internaliserede mistillid til unge, og undertrykker hinanden i en selvforstærkende proces. Vi argumenterer dog for, at denne mistillid er et resultat af den mistillid, som resten af samfundet møder de unge med.

Vores speciale viser, at vores tilgang til undervisningen har en betydning for, hvilke handlemuligheder eleverne oplever. Vi ser flere eksempler på, at de unge er blevet mere bevidstgjorte og klar over hvilke strukturer, der er med til at fasholde dem i undertrykkelse. Flere elever giver også udtryk for, at de vil ændre deres adfærd og handle på de nye erkendelser, de har opnået gennem de forskellige workshops. Dermed mener vi, at vi kan konkludere, at når man arbejder med de unge på en måde, hvor man viser dem tillid og tror på, at de er i stand til at ændre deres egen situation, så lever de også op til denne tillid (Christiansen, Kristensen, Olsen og Smidt, 2017, p.200).

Gennem vores undervisningsforløb og dialog med de unge, er vi kommet tæt på dem og har set et andet billede af ungdommen end det syn, som de selv og samfundet har af dem. De kan og vil demokratiet men mangler selvtillid i forhold til at handle aktivt og derigennem opnå indflydelse. Derfor har vi skrevet en hyldest til de unge i håb om at give dem den tillid og tro, som de fortjener.

En hyldest til ungdommen

Kære unge. Det følgende er skrevet direkte til jer, som en hyldest til dem I er, og dem I kan blive. Det er en hyldest til det, I allerede gør så godt og sidst, men ikke mindst, så er det en tak til jer for det, I har givet os.

I er allerede demokratiske borgere og er i den grad i stand til at deltage i demokratiske aktiviteter. I taler om at respekt og det at lytte er vigtigt for jer – og vi oplever, at I er særligt dygtige til netop det. Vi oplever, at I er nysgerrige, vidensbegærlige og gode til at snakke med hinanden. Bliv ved med det – for det er om noget essensen i demokratiet. Demokrati handler nemlig ikke blot om at kunne stemme, at have en holdning til politiske sager eller om at have indflydelse og magt. Det handler i særdeleshed om at tale med hinanden, om at lytte og om at

respektere hinanden. I har en stærk tro på demokratiet og er interesserede i at få medbestemmelse og tage stilling.

I er reflekterede og respektfulde overfor hinanden. Måske også for respektfulde overfor de voksne – lyt til jer selv og hinanden. De voksne ved ikke bedre, de er ikke klogere og de ved bestemt ikke, hvad der er bedst for jer.

I er ikke dovne, og I er ikke useriøse – I lever blot op til de forventninger, der påhviler jer fra de voksne og fra samfundet. I er dybt seriøse, vidende og alt andet end dovne. Først og fremmest, når det kommer til jeres skolegang og jeres fremtid. I er fokuserede på at træffe de rigtige valg, men I siger også, at I gerne vil idéen om ét rigtigt valg. Det kan I ændre ved, at I gør, som I har allermest lyst til. Lad jer ikke styre af forventninger om det 'rigtige' – både i forhold til uddannelse og i forhold til jeres hverdag. I kan vælge at gå på universitetet, uddanne jer til elektriker eller at uddanne jer i livet.

I drømmer om, at dronningen vil give penge til offentlig transport, så I kan komme billigere til og fra efterskolen. Men I forventer ikke, at dette blot kan ske uden, I giver noget tilbage. Dette er et helt særligt kendetegn for jer. I kræver ikke blot – I insisterer på at bidrage. I vil passe slottet for Dronningen, så hun stadig kan have et flot slot med en smuk have. Denne insisteren på at give noget tilbage går igen i mange af jeres drømme for fremtiden. For jeres drømme og ønsker fremføres ikke i et egoistisk klima – tværtimod.

Slutteligt vil vi give jer et råd med på vejen. Vi håber, at I vil møde jer selv og andre med den tillid og tro, som vi har til jer. Husk, når I taler om unge som dovne, så taler I om jer selv - og husk, at I ikke er dovne, blot fordi I får det fortalt. Vær kritiske overfor samfundet og tro på jer selv – for det gør vi!

Litteratur

Christiansen, Mette Maria Hein, Kristensen, Tobias Aske, Olsen, Ida De Magos og Smidt, Mariella Louiza (2017) **Unge barrierer for demokratisk deltagelse – at undervise med tillid og tro**

Freire, Paulo (1976) **De undertryktes pædagogik**, København: Christian Ejlers' forlag

Freire, Paulo (1994) **Håbets pædagogik – et gensyn med de undertryktes pædagogik**, København: Forlaget Fremad

Hansen, Niels-Henrik M. & Sørensen, Niels Ulrik (2014) **Unge motivation for politisk deltagelse - Syv former for politisk engagement**, Center for Ungdomsforskning

Hovmark, Mie (2017) **Lokaldebat: Unge kvæles i gode intentioner** [online] tilgængelig på: <http://www.fyens.dk/debatfaa/Lokaldebat-Unge-kvaeles-i-gode-intentioner/artikel/3152883> [tilgået 27. Maj 2017]

Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte og Sørensen, Niels Ulrik (2009) Unge og fritidsliv. I Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte og Sørensen, Niels Ulrik (red.) **Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering**, Frederiksberg: Samfundslitteratur (s. 155-175)

Valgretskommissionen (2011) Simonsen, Arne, Hedelund, Michael & Nielsen, Jens Nygaard (Red.) **Demokrati for fremtiden** - Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement. København: Valgretskommissionen