

Kandidatafhandling i pædagogisk sociologi

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Sommereksamen 2010

Video-overvågning og medborgerskabsdannelse – harmonerer det i folkeskolen?

Pernille Kjems (20065958) & Benedicte Schönemann Bernstorff Jakobsen (19821098)

Skriftligt speciale

Vejleder: Ulf Brinkkjær

Omfangskrav i studieordningen: 288.000 – 336.000 anslag

Specialets omfang: 308.145

ABSTRACT

Key words: surveillance society, CCTV, invasion of privacy, democratic education, citizenship

This Master Thesis has been an academic process to examine the possibility of a conflict between: A) the movement of the late modern society toward a more intensive surveillance society, and B) reforms regarding democratic education and learning in Danish primary schools. Essentially, this Master Thesis explores the possibility of discord between individual freedoms and increasing pressures on privacy.

Surveillance society has been expanding, especially since the terrorist attack on the World Trade Centre on 11 September 2001. Since the attack, western governments have placed a massive amount of global attention on increasing security. Bauman describes the dynamic interaction between freedom and security as a pendulum moving back and forth between these two opposing factors. According to Bauman, it is extremely difficult to secure both the individual rights and societal security.

The majority of the Danish population thinks CCTV (closed-circuit television) surveillance is acceptable in the society in general. As shown through various media coverage of threats against Danish citizens or Denmark as a State, the population is generally in favour of ensuring security at the risk of individual freedom and privacy. CCTV surveillance is also being utilised increasingly in the Danish primary schools at the same time as values like democracy, freedom and citizenship are being championed by the demands of a centrist government. New educational policy and enhanced emphasis in the education of teachers are both propelling these abovementioned key values.

The framework of this Master Thesis is society in a late modern context. The individuals are living in a constantly changing world and, at the same time, a world with certain constant groundings such as the value of democracy. The complexity of late modern

society demands increasingly complex skills from current and future citizens. These skills include reflexivity, flexibility and lifelong learning ability.

The subjects of this survey are students tending 9th grade in Danish primary school. According to Morten Bay, these teenagers represent a new kind of generation with a different kind of focus as well as skill set. He categorises young people as 'homo conexus' – a networking individual whose habitual tendencies differ from that of former generation. These young people do have certain values and habitual dispositions similar to the older generation but they vary from other young generations due to the significant changes in society brought on by the technological evolution. These changes have caused new ways of thinking, acting and socialising that feel natural to 'homo conexus' while older generations must make a conscious effort to activate these new ways of behaving.

This Master Thesis produces a field-diagram illustrating the positions of different agents in the hierarchy that describes the Danish educational system. The Thesis constructs new knowledge via research comprised by two interconnected studies.

The first study aims to establish a connection with 164 Danish primary schools; a total of 136 schools who volunteered to participate in a telephone interview. The primary objective of the interview was to examine the severity of CCTV surveillance in public primary schools in Denmark. The secondary objective was to gain access to the schools and, subsequently, their approval of student participation in our quantitative survey asking 9th graders about surveillance and democracy.

The telephone interview showed that 30% of the schools in question had CCTV installed mainly 24 hours a day on outside areas due to acts of vandalism. The decision to install CCTV was made either externally by the local authorities or internally by the leadership at the school. Out of the 136 schools we contacted and interviewed, 34 schools agreed to participate in the survey.

The second study is a survey. The questionnaire was constructed according to Bourdieus theory about cultural and economic capital, habitus and family predispositions. The results from the survey were analyzed according to ten hypotheses as well constructed from Bourdieus point of view. The aim of the analysis was primarily to examine a possible discord between CCTV installations in public school and the educational policy papers concerning citizenship. Secondly to probe for a difference in opinion between students from schools with or without CCTV installation, or a common doxa for students in 9th grade according to CCTV, democracy and citizenship.

In the 767 surveys received, respondents were generally in favour of CCTV installation both in the society in general and on sight at their local school. They did not expect these installations to lead to a change in conduct or behaviour neither for themselves nor their friends. The research also illustrated that teenager opinions of CCTV surveillance do not have any correlations with conversational partners, family relations, financial backgrounds or plans for the nearest future.

Finally, significant differences did not exist between teenager opinions about CCTV surveillance on the one hand and their positions on democracy or citizenship on the other. This reveals that teenagers in 9th grade in general do not see surveillance in their everyday life as an issue. In addition, the respondents did not experience a lack of freedom or a threat to privacy because of the expanded surveillance. Thus, the opinion of teenager in 9th grade follows that of the Danish population: By and large, CCTV surveillance is tolerated and accepted without debates or discussion.

The Master Thesis concludes that CCTV surveillance *is* expanding in the Danish primary school as an institution. At the same time the research suggests that democracy still is an important value for the respondents as well as a governmental strategy. It is argued that the possible discord between CCTV and the democratic education in Danish primary schools cannot be recognised neither among students in 9th grade nor among management in primary school. This research concludes that the decision to use CCTV installations was made in an economic rationale without connection to pedagogy.

FORORD

At skrive speciale – hvordan skulle det løbe af staben?

To tilgange blev indgangsvinklen til samarbejdet omkring dette speciale.

- Vi ville gerne lave en større kvantitativ undersøgelse, da vi begge mener, at en primær del af det sociologiske arbejdsområde og kompetence er at kunne producere forskellige typer empiri. I løbet af studiet havde vi hidtil primært beskæftiget os med kvalitativ metode.
- Vi ville gerne lave en undersøgelse, der ikke relaterede til daginstitutionsområdet, fordi vi ønskede at arbejde med et problemfelt, der ikke var i direkte sammenhæng med vores tidligere arbejdsområde.

Problemstillingen blev valgt som følge af et indslag i en nyhedsudsendelse om video-overvågning på folkeskoler. Dette vakte vores interesse, og efter flere diskussioner blev vi enige om, at denne problemstilling, udover at interessere os, kunne opfylde de ovennævnte tilgange.

VORE HVERDAGSJEG'ER

Mensker skal passe
i samfundets skuffer.
Samfundet kræver det,
ingen-véd-hvorffor.
Listeligt lempes man,
Lirium larium,
ned i et rum
i et stort skuffedarium.

Piet Hein, 1982

Arbejdsmetode

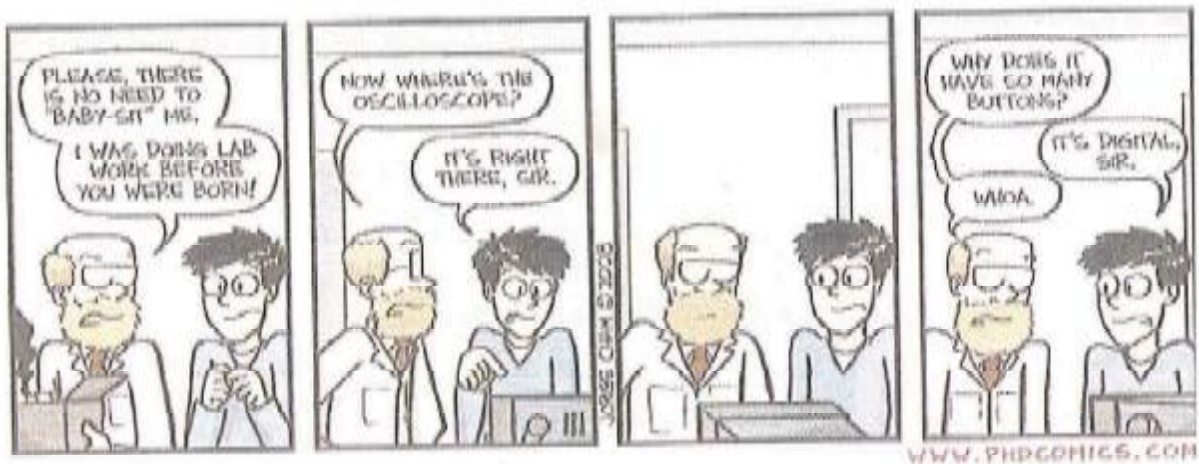
Allerede fra begyndelsen var vi enige om, at Bourdieus optik ville være den rette til at belyse problemstillingen med. Derfor var det også for os oplagt at vælge at arbejde sammen, idet Bourdieu var fortalende for samarbejdets muligheder (Bourdieu 2006b:31-32). Samtidig oplevede vi, Bourdieus tilgang til at arbejde empirisk var en god ledetråd for vores holdning til produktion af empiri, hvorfor vi opfattede ham som en inspirationskilde til at vælge, at 'gå ud i virkeligheden og se efter'.

Vi har samarbejdet omkring specialet ved at være sammen cirka en gang ugentligt, hvor vi havde faste aftaler omkring, hvad den fælles arbejdsdag skulle indeholde. Denne metode skyldtes dels det rent praktiske, at vi bor med en afstand på omkring 100 km, og dels at vi fandt det vigtigt, at arbejdet med specialet blev en individuel proces, vi samarbejdede om.

Skriveprocessen blev tilrettelagt, så enkelte afsnit og kapitler – som fx problemformulering og konklusion er skrevet fælles. De øvrige kapitler har vi skrevet hver for sig, hvorefter vi har diskuteret og kommet med rettelser til hinandens tekster. Analysekapitlet består af både individuelle afsnit og et fælles afsnit.

Den anvendte litteratur har været delt op i primær og sekundær litteratur. Den primære litteratur har vi læst samtidigt, hvorefter vi har diskuteret det læste på de fælles arbejdsdage. Den sekundære litteratur har været sekundær på den måde, at vi har læst den efter egen planlægning i forhold til, hvilke kapitler vi arbejdede med.

Nu er processen nået til vejs ende. En spændende og krævende udfordring, (måske ikke kun for os – så tusind tak til jer, der stod os bi), især fordi SPSS krævede en inkorporering af helt andre arbejdsmetoder end hidtil prøvet.



Computeren viste sig som en 'nær ven', der kunne tricks og genveje, der var gode at stifte bekendtskab med. Nu er sidste punktum sat, så hermed ønsker vi **god læselyst!**

Pernille Kjems & Benedicte Bernstorff

Fordeling af specialets kapitler

Pernille Kjems har skrevet:

Indledning - afsnit 1.0
Det senmoderne samfund – kapitel 5.0
Netværksmennesket - kapitel 7.0
Fakta og analyse ud fra telefoninterviews - kapitel 10.0
Analyse – afsnittene 11.1; 11.2; 11.3; 11.6 & 11.7

I alt anslag: 114.827

Benedicte Bernstorff har skrevet:

Demokratidannelse i folkeskolen i et historisk perspektiv - kapitel 6.0
Medborgerskab – kapitel 8.0
Den kvantitative undersøgelse i praksis - kapitel 9.0
Analyse – afsnittene 11.0; 11.4; 11.5; 11.8; 11.9; 11.10

I alt anslag: 126.190

Vi har skrevet følgende fælles:

Abstract
Problemformulering - afsnit 1.1
Opgavens opbygning og eksterne empiri - kapitel 2.0
Videnskabsteoretisk afsæt – kapitel 3.0
Feltbeskrivelse af folkeskolen – kapitel 4.0
Analyse – afsnit 11.11
Konklusion – kapitel 12.0
Perspektivering af metode og problemstilling – kapitel 13.0

I alt anslag: 67.128, hvoraf Abstract udgør 6286

Benedicte Bernstorff har forestået SPSS bearbejdningen til undersøgelsen

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT.....	1
1.0 INDLEDNING.....	10
1.1 Problemformulering.....	13
2.0 OPGAVERNS OPBYGNING OG EKSTERNE EMPIRI.....	15
2.1 Læsevejledning.....	15
2.2 State of the Art.....	17
3.0 VIDENSKABSTEORETISKE AFSÆT.....	21
4.0 FELTBESKRIVELSE AF FOLKESKOLEN.....	24
4.1 Definition af et felt.....	25
4.2 Folkeskolens placering i uddannelsessystemets felt.....	27
4.3 Underfeltets hierarkiske placering.....	29
4.4 Forudsætninger for forskerens feltanalyse i dette speciale.....	32
4.5 Specialets deltagerobjektivering.....	32
5.0 DET SENMODERNE SAMFUND.....	36
5.1 Forståelsesrammen for det senmoderne samfund.....	36
5.2 Overvågningssamfundet.....	39
5.3 Dokumentation af overvågningssamfundets eksistens.....	40
5.4 Overvågningssamfundet i forhold til jura.....	46
5.5 Video-overvågnings lovgivning for offentlige myndigheder.....	47
5.6 Overvågningssamfundet i forhold til folkeskolen.....	48
5.7 Sammenfatning af brudfladen mellem øget overvågning og den danske folkeskoles felt.....	49
6.0 DEMOKRATIDANNELSE I FOLKESKOLEN I ET HISTORISK PERSPEKTIV.....	51
6.1 Folkeskolens lovmæssige udvikling i samspil med samfundsudviklingen.....	52
6.2 Trinmål for niende klassetrin.....	61
6.3 Analyse af folkeskolens udvikling.....	63
7.0 NETVÆRKS MENNESKET.....	65
7.1 Den senmoderne teenager.....	66
7.2 En ny generation teenagere – med nye habituelle dispositioner.....	70
7.3 De nye habituelle dispositioners betydning i folkeskole konteksten.....	74
7.4 Teenageren som aktør i forbrugersamfundet med fokus på medievaner.....	75
7.5 Teenageres medieforbrug i forhold til skolen.....	79
7.6 Konsekvenser af netværksmenneskets øgede medieforbrug.....	80
7.7 De første netværksmennesker - del af en lille generation.....	82
7.8 Det sammenfattede billede af 9. klasses eleven.....	83
8.0 MEDBORGERSKAB.....	84
8.1 Demokrati.....	84
8.2 Medborgerskabstænkninger.....	85
8.3 Medborgerskabets rettigheder.....	87
8.4 Medborgerskabets deltagere.....	90
8.5 Samfundets sammenhængskraft.....	93
8.6 Forandringer i nationalstatens virke.....	96
8.7 Specialets medborgerskabsforståelse.....	98
9.0 DEN KVANTITATIVE UNDERSØGELSE I PRAKSIS.....	100
9.1 Udvælgelse til undersøgelsen.....	101

9.2 Telefoninterview	102
9.3 Konstruktion af spørgeskema	105
9.4 Bortfald	107
9.5 Efterrationaliseringer over udførelsen af spørgeskemaundersøgelsen	112
9.6 Bearbejdning af spørgeskemaer	113
9.7 Efterrationaliseringer over bearbejdning af spørgeskemaer	116
10.0 FAKTA OG ANALYSE UD FRA TELEFONINTERVIEWS	117
10.1 Video-overvågningens omfang	117
10.2 Generel kamera placering og begrundelse for installeringen	119
10.3 Video-overvågningens daglige og generelle tidsramme	122
10.4 Beslutningstagere bag video-overvågning af folkeskoler	125
10.5 Sammenfatning af empirien fra telefoninterviewet	127
11.0 ANALYSE	128
11.1 Holdning til video-overvågning i forhold til elevens underfelt – om han/hun går på en skole med eller uden video-overvågning	128
11.2 Holdning til generel video-overvågning sammenholdt med synet på demokratiets vigtighed	135
11.3 Holdning til video-overvågning generelt i forhold til oplevelse af indflydelse i timerne	139
11.4 Samtalepartneres betydning for holdning til video-overvågning	142
11.5 Placering i søskenderækken	146
11.6 & 11.7 Elevens socioøkonomiske status sammenholdt med holdning til henholdsvis video-overvågning og demokrati	148
11.8 Demokratiets vigtighed set i forhold til respondenternes fremtidsplaner	150
11.8 Forældrenes holdning til video-overvågning	157
11.10 Kønnets betydning for holdningen til video-overvågning	160
11.11 Diskussion af hypoteseanalyserne	164
12.0 KONKLUSION	166
13.0 PERSPEKTIVERING AF METODE OG PROBLEMSTILLING	169
Litteraturliste	172
Bilag A	181
Bilag B	182
Bilag C	183
Bilag D	184
Bilag E	186
Bilag F	187
Bilag G	189
Bilag H	190
Bilag I	191
Bilag J	192
Bilag K	193
Bilag L	194

1.0 INDLEDNING

Efter terrorangrebet på Manhattan i 2001 har den vestlige verden forandret sig. Overvågningen i og af samfundet er tiltagende i det senmoderne samfund, som er specialets overordnede ramme. Tanken om tryghed er blevet et mantra i det senmoderne, hvor overvågning af samfundets borgere er blevet en del af hverdagen. Både i USA og herhjemme har befolkningen en generel positiv holdning til eksempelvis video-overvågning. Lovændringerne¹, der fulgte efter terrorangrebet, gav ikke anledning til megen debat. Sandsynligvis fordi befolkningen mener, overvågning har en præventiv virkning i forhold til kriminalitet. Andre holdninger kan dog også ses repræsenteret. PRICE² lavede i 2005 en kvantitativ undersøgelse i Ungarn, Østrig, Norge, Tyskland, Spanien og Danmark, som indikerer, at *"for den almindelige borger i EU virker terrortruslen tilsyneladende ikke så påtrængende [...]. Undersøgelsen viser, at et stort flertal [...] fra de seks forskellige lande vægter princippet om privatlivets fred meget højt – og de føler ubehag ved overvågning"* (Mortensen, Tranberg & Valeur, 2009:96+97). Det skal dog fremhæves, at undersøgelsen viste stor forskel imellem de repræsenterede lande. Undersøgelsen viste, at netop *"i Danmark og Norge nærer mange stor tillid til staten og myndighederne [...] – altså netop de, der skal forvalte og styre brugen af sikkerhedsteknologierne. Tyskerne er meget kritiske [...] her spiller landets historie og erfaringer med statens overvågning af borgerne tydeligt ind"* (ibid:98). I marts 2010 blev der netop i Tyskland afsagt en opsigtsvækkende dom omhandlende dataindsamling: *"Domstolen mener at den personlige frihed bliver begrænset, fordi borgerne føler sig truet, når de ved, at enhver telefonsamtale, som de fører, bliver registreret og i princippet senere kan anvendes"* (Heeger, 2010a). Professor i borgerret Lutz Prechelt mener, at afgørelsen i sidste ende kan påvirke EU-reglerne.

¹ Folketinget vedtog i maj 2002 en Anti-terrorpakke, som indeholdte en række tiltag mod terrorisme, – herunder en særlig terrorismeparagraf i Straffelovens § 114. Senere ændredes Retsplejeloven, så politiets muligheder for overvågning optimeredes. Med lov nr. 538 af 8. juni 2006 gennemførtes en politireform, som blandt andet sikrede en markant styrkelse af politiets it-systemer – en sikring af fortsat udvikling af nye teknologiske redskaber for politiet.

² PRICE står for Privacy og Security og er et EU støttet projekt, som en slags etisk modstykke til tidens mange teknologi-orienterede projekter (Mortensen, Tranberg & Valeur, 2009:94).

Den danske befolknings brede tilslutning til øget overvågning kan betragtes ud fra Bourdieus begreb om symbolsk vold, hvilket betyder *"at man anerkender og accepterer en vold, der udøves mod en, præcis fordi man ikke opfatter den som vold"* (Bourdieu & Wacquant, 1996:152). Tilliden til staten i Danmark kan være den faktor, der gør, at modstand mod øget overvågning næsten udebliver i modsætning til nabolandet Tyskland.

Siden 1980'erne har den danske offentlige sektor været underlagt en neoliberalistisk bølge med frisættelse af individet. De senere års optimering af reformer, topstyring og overvågning tyder på en modbølge af neokonservativ art, som ikke afløser, men ligger side om side med frisættelsen (Hjort, 2008:37). Sidstnævnte bølge er måske den mest iøjnefaldende, idet denne muliggøres via den teknologiske udvikling og på et helt andet niveau end tidligere. Hermed muliggøres en mere subtil og anden form for overvågning af borgere world-wide. Dette afstedkommer internationale kritiske røster. Sociolog Nils Zurawski³ udtaler sig om Googles persondataindsamling: *"Det kan ikke tillades under demokratiske betingelser [...hvilket betyder, at] Google i sidste ende ikke kan kontrollere sig selv"* (Heeger, 2010).

Samtidig italesættes demokrati globalt som den ideelle samfundsmodel. I Danmark er demokrati en historisk stabil og ubevidst habituel sandhed. Én af samfundets doxa. Idet den liberalistisk individualiserende optik rykker fokus på fællesskab, italesættes en ny art borgerskab, hvor borgeren skal tillægge sig en dannelse som medborger ud fra neoliberalismens ideologi om frisættelse under ansvar, men dog med et fokus på fællesskabsfølelsen. Tanken om, hvad det kræver at være medborger, udmønter sig i nutidens politiske holdninger til individets rettigheder og pligter i et demokratisk samfund. Dannelse til medborgerskab er i dag en samfundsopgave, som blandt andre varetages af folkeskolen, og *"der er små tegn på, at medborgerskab med tiden bliver et fag i folkeskolen. I alt fald er medborgerskab i dag en del af læreruddannelsen"* (Hinge, 2008:81). Det Radikale Venstre lancerede i august 2009 projektet: 'Barnet i centrum', som blandt andet ønsker at sætte medborgerskab på skemaet. *"Folkeskolen skal være for alle. Den skal være vores fælles kulturinstitution, hvor vores børn skal lære rigtig meget, også meget som ikke umiddelbart kan måles, vejes eller kontrolleres"* (Jelved, 2009).

³Nils Zurawski er fra Hamburg Universitet og stifter af forskningsnetværket: 'Surveillance Studies'

Den danske folkeskole (herefter omtalt folkeskolen) er opgavens genstandsfelt. Samfundets øgede overvågning af medborgeren virker også ind på folkeskolen. Her overvåges mere og på andre måder end tidligere. Folkeskolen er begyndt at anvende video-overvågning primært for at undgå hærværk. På flere og flere folkeskoler opsættes kameraer, hvorved disse installationers overvågning bliver en del af elevernes hverdag og socialisering. Telefoniske samtaler med henholdsvis Lærernes Landsorganisation og Skole og Samfund⁴ afslører lille bevågenhed på denne udvikling. Der er hverken fra fagorganisationens hovedbestyrelse eller forældrenes organisation centralindhentet viden om hvor mange og hvilke skoler, der anvender video-overvågning.

Det finder vi interessant, da et grundvilkår i børn og unges liv netop er, at de er underlagt undervisningspligt, som for langt de fleste reelt betyder skolepligt. "*Dermed indtager skolen en særlig **mellemposition**, som filosofen G.W.F. Hegel allerede i 1811 formulerede det, mellem privatlivet på den ene side og det offentlige liv på den anden side*" (Von Oettingen, 2008:65, forfatterens fremhævelse). Eleven befinder sig i et hverdagsrum, hvor han/hun både skal dannes og uddannes af folkeskolen. Hermed indtager denne institution en hel særlig status i og med, at Folkeskolen er den demokratiske stats forlængede arm med en formålsparagraf om at danne eleven til en demokratisk medborger. Hermed øjnes en brudflade i forhold til fænomenet 'øget overvågning'. Statens ønske om dannelse af demokratiske medborgere læner sig op af en universel ideologi om det frie individ, hvor overvågningsfænomenet modsat tenderer at sætte individets (her elevens) suverænitet under pres (Mortensen, Tranberg & Valeur, 2009). Denne brudflade udgør specialets omdrejningspunkt, dog med primær fokus på overvågningsdiskursen. Problemstillingen udfolder sig mellem ungdommens demokratiforståelse og deres tilgang til overvågning. Specialet anvender primært Bourdieus begrebsapparat og egen empiri produceret i en todelt kvantitativ undersøgelse. Formålet med undersøgelsen var at indsamle viden om, hvordan 9. klasses eleven, der er underlagt disse betingelser, opfatter video-overvågning og demokrati.

⁴ Skole og Samfund er en landsforening for skolebestyrelser og andre interesserede med tilknytning til den danske folkeskole. Det er forældrenes repræsentant over for politikere og samarbejdspartnere, både på lands- og lokalplan (Skole og Samfunds hjemmeside).

Inspireret af Thomas Bay kan eleverne i folkeskolen tematiseres i det kontinuerligt og hastigt forandrede senmoderne samfund som netværksmennesker: 'Homo Conexus' (Bay, 2009:11). Der har gennemspillet sig en udvikling fra et menneske med en enten/eller tankegang til et menneske, som tænker i både/og. Den senmoderne elev handler ikke længere primært ud fra enten individ eller fællesskab, men agerer i interessefællesskaber mellem individer i en senmoderne polariseret tilgang. I denne optik bliver det interessant, hvordan den nye generation af folkeskolens elever i 9. klasse ytrer sig omkring *netop* overvågning og medborgerskab, hvor det er overvågning i form af video-overvågning, specialet anvender som analyseparameter.

1.1 Problemformulering

Hvorledes harmonerer og/eller modarbejder det senmoderne overvågningssamfund med den danske folkeskoles formål om at danne eleven til demokratisk medborgerskab?

Analyse af ovennævnte interessefelt tager udgangspunkt i nedenstående hypoteser, som dels er dannet ud fra en common sense forståelse af, at video-overvågning på folkeskolen er et udbredt fænomen, som den danske befolkning anses for at være generelt positiv overfor og dels ud fra det perspektiv, at video-overvågning på folkeskoler bevirker en suverænitetssafgivelse for analysegenstanden – folkeskoleeleven. Hensigten med specialet er at undersøge, hvorvidt denne forventningshorisont genfindes i det udvalgte subfelt (9. klasser) i uddannelsessystemets underfelt: folkeskolen.

1: Der kan være forskel på, hvilken holdning 9. klasses eleven har til video-overvågning afhængig af, om der er etableret video-overvågning på deres folkeskole. Vi ser følgende mulige udfald for elevernes holdninger til video-overvågning::

	Video-overvågning Installeret	Video-overvågning Ikke installeret
Ser det naturligt el. positivt	Mulighedsrum 1	Mulighedsrum 2
Har reservationer	Mulighedsrum 3	Mulighedsrum 4

Denne hypotese kan synes meget åben. Dette skyldes, at vi ikke havde en præference for et muligt udfald. Såfremt det er korrekt, at befolkningen finder video-overvågning positivt, vil det være sandsynligt, at denne holdning genfindes hos eleverne.

2: Elever, der synes demokrati er vigtigt, er mere kritiske overfor video-overvågning.

3: Elever, der oplever indflydelse på timerne, er mere kritiske overfor video-overvågning.

Disse hypoteser har som udgangspunkt, at elever, der finder demokratiet vigtigt og reflekterer over, om de har indflydelse i timerne, vil være mere tilbøjelige til at have et kritisk blik i en sociologisk optik.

4: Antallet af samtalepartnere kan have indflydelse på elevens holdning til video-overvågning.

5: Søskenes alder kan have en indflydelse på holdning til video-overvågning.

Begrundelsen for at have antallet af samtalepartnere og søskenes alder som indikatorer er, dels at elever, der har mulighed for at få andres synsvinkel på et emne, kunne forventes at være mere kritiske, dels at elever med ældre søskende muligvis oplever mere diskussion og samtale om samfundsorienterede emner. I forhold til oparbejdelse af kulturel kapital i form af evne til at reflektere og diskutere kan antallet af samtalepartnere bedømmes som en positiv forudsætning.

6: Elevens socioøkonomiske status har indflydelse på holdning til video-overvågning.

7: Elevens socioøkonomiske status indvirker på, hvor aktivt de forholder sig til demokratiet.

8: Elevens fremtidsplaner har en sammenhæng med, hvordan de forholder sig til demokratiet.

Begrundelsen for disse hypoteser er en forventning om, at elevens kulturelle og økonomiske kapital vil være udslagsgivende for deres holdning til demokratiet og video-overvågning.

9: Forældres holdning til video-overvågning har en afsmittende effekt på elevens holdning til video-overvågning.

Denne hypotese er begrundet i, at der vil kunne ses en prædispositionering i elevens habitus i forhold til forældrenes holdning til video-overvågning.

10: Kønnets betydning for holdning til video-overvågning.

I den anvendte litteratur har der ikke været fokuseret på en forskel mellem kønnene. En sådan distinktion ønsker hypotesen at belyse, da video-overvågning kunne opfattes forskelligt af henholdsvis piger og drenge.

2.0 OPGAVERNS OPBYGNING OG EKSTERNE EMPIRI

Dette kapitel omhandler først specialets læsevejledningsafsnit. Herefter kommer et afsnit omhandlende den eksterne empiri, der er anvendt i specialet.

2.1 Læsevejledning

Specialet er struktureret således, at kapitlerne 1.0 - 3.0 er indledende kapitler, hvor kapitel 1.0 var begrundelse for valg af emne, problemformulering samt hypoteser til bearbejdning af denne. Kapitel 2.0 indeholder som nævnt oven for læsevejledning samt et State of the Art afsnit. Kapitel 3.0 er en gennemgang af, hvordan vi videnskabsteoretisk vurderer fremgangsmåden i specialeskrivningen. Herefter kommer kapitel 4.0, der er en beskrivelse af, hvordan specialet gør brug af Bourdieus begrebsapparat, primært hans feltbegreb.

Derpå følger to dele, hvor første del omfatter kapitel 5.0 – 8.0. Kapitlerne omhandler teori, der belyser problemstillingens interesser, nemlig folkeskolen og niende klasses eleven samt den samfundsstruktur og historik, der anvendes som forståelsesramme. Argumentationen for denne metode er hentet ved Dorte Søndergaard, der beskriver, at *"den mest sandsynlige rækkefølge består i, at man på forhånd har et metateoretisk perspektiv, en grundlæggende opfattelse af individ, samfund, kultur samt interaktive processer disse størrelser imellem, og at dette grundlæggende perspektiv leverer de første bestemmelser og afgrænsninger af fænomenet"* (Søndergaard, 2006:52). I

forlængelse heraf indeholder specialets første del både eksterne empiriske undersøgelser og teoretiske perspektiver. På den måde bliver det muligt at operere relationelt samt reflektivt drage sammenligninger i undersøgelsesfeltet. Ved at anvende vekselvirkende tilgange illustreres den ovennævnte variation af perspektiver, hvilket ifølge Søndergaard "skabe[r] velforberedte, kvalificerede rum for videnskabelig dialog" (Søndergaard, 2006:62).

De empiriske undersøgelser tager dog ikke specifikt udgangspunkt i specialets kobling mellem video-overvågning og folkeskolens dannelsesformål. Dette skyldes, at der hverken ved egen research eller med hjælp fra forskningsbibliotekar på Danmarks Pædagogiske Bibliotek har kunnet opspores undersøgelser heraf.

Disse kapitler leder videre til anden del, som består af kapitel 9.0 – 11.0, hvor specialets undersøgelse beskrives og analyseres ud fra den forståelsesramme, der er bygget op i første del. Anden del skal derfor forstås som den del, hvor der produceres ny viden. Undersøgelsen er udført som en toleddet undersøgelse, hvor første led var telefoninterview, mens andet led var spørgeskemaundersøgelse. Kapitel 9.0 belyser konstruktionen af undersøgelsen, mens kapitel 10.0 og 11.0 er analyse af henholdsvis telefoninterviewene og spørgeskemaerne, hvor hypoteserne udelukkende anvendes i forhold til analysen af spørgeskemaundersøgelsen.

Herefter følger specialets afslutning i kapitlerne 12.0 – 13.0 omhandlende henholdsvis konklusionen på problemformuleringen samt perspektivering af den anvendte metode og problemstilling.

Når der i teksten er forkortet i citater, vil det være illustreret [...]. Hvis der er udtaget bogstaver i teksten, vil det fremstå som følgende eksempel [r]. Såfremt vi har tilføjet tekst eller enkelt bogstaver, vil dette ligeledes være indeholdt i []. I tilfælde af at begge forekommer samtidigt, vil det være indeholdt i samme [...+tekst].

Bilagsdelen indeholder dels bilag, der er henvist til i specialet, dels bilag med syntaksfilen fra SPSS bearbejdning.

2.2 State of the Art

PRICE-projektet, 2005

Kilde: Ida Leisner om terrorbekæmpelse og sikkerhedsteknologi i 'De overvågede', som er redigeret af Mortensen, Tranberg og Valeur, 2009

Et projekt i europæisk sammenhæng mellem fire partnere: Det danske og det norske teknologiråd, det østrigske Institute of Technology Assesment samt det tyske Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutzz Schleswig-Holstein. Projektet skulle kortlægge sikkerhedsteknologier og deres potentiale til at krænke henholdsvis øge privacybeskyttelsen og udforme kriterierne på basis af disse analyser. PRICE står for 'Privacy and Security'. Projektets konklusion baseres på, at det både er muligt at forbedre sikkerhed og samtidig nå et højere niveau af privatlivsbeskyttelse.

Privacy Internationals rapport over de mest intensive overvågningssamfund i verden, 2007

Kilde: Undersøgelsens resultater i form af et verdenskort er fundet på <http://max-sentio.blogspot.com/2008/01/danmark-et-af-verdens-vrste.html> den 5. september 2009

Sammenslutningen blev grundlagt i 1990 og har 82 medlemmer fra ialt 36 lande. Privacy Internationals primære arbejdsopgave er at holde et kritisk øje med, hvorledes overvågning invaderer privatlivets fred (vores oversættelse). Rapporten, der anvendes i specialets kapitel 5.0, viser, at Danmark klassificeres i kategorien af næst-mest intensive overvågningssamfund i verden. Denne klassificering er ny, idet Danmark tidligere placerede sig i den tredje-mest intensive kategori. Med andre ord vurderes overvågning at være i vækst i Danmark.

Rundspørge-undersøgelse om video-overvågning på folkeskoler i Danmark, 2007

Kilde: Undersøgelsens resultater er beskrevet i Aalborg & Århus udgaven af 24Timer, 19. april 2007. Artiklerne er tilgængelige på <http://www.infomedia.dk>.

Gratisavisen 24timer foretog i foråret 2007 en rundspørge blandt 828 af landets folkeskoler med henblik på at undersøge, hvor mange der havde installeret video-overvågning.

Undersøgelsen viste, at 18% af skolerne i 2007 havde video-overvågning, og 8% lå i overvejelser herom. Begrundelsen herfor var hovedsagelig (otte ud af ti skoler) et ønske om præventiv effekt i forhold til hærværk. Avisen oplyser, at de ikke gemmer deres undersøgelser. Desuden har de siden rundspørgen blev foretaget skiftet computersystem, så intet fra det gamle computersystem findes. Journalisterne, der foretog rundspørgen og skrev artiklerne, er ikke længere på avisen.

Rundspørge-undersøgelse om video-overvågning på skoler i Nordjylland, 2010

Kilde: <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2010/02/060927.htm?rss=true>

P4 Nordjylland har lavet en undersøgelse i lighed med 24Timers, dog ikke på landsplan, men lokalt. Til gengæld er denne undersøgelse foretaget tre år senere. Den viser, at hver fjerde nordjyske folkeskole bruger video-overvågning for at undgå tyveri og hærværk. 155 folkeskoler fra lokalområdet har deltaget i undersøgelsen.

AC Nielsens AIM's undersøgelse, 2005

Kilde: Undersøgelsen anvendes i Det Kriminalpræventive Råds pjeces 'TV-overvågning – Fakta om TV-overvågning i Danmark' fra februar 2005.

AC Nielsen er et firma indenfor marketingsundersøgelserbranchen, som blev grundlagt i 1923 i USA. AC Nielsen blev i 2001 en del af VNU, som er en førende global aktør inden for marketingoplysninger, mediemålinger og -information, erhvervsmedier og vejvisere. I 2005 bestilte Det Kriminalpræventive Råd, Finansrådet, Finansforbundet og SikkerhedsBranchen en uvildig undersøgelse af befolkningens holdning til loven om tv-overvågning og til video-overvågning generelt. Undersøgelsens konklusion var, at godt halvdelen af danskerne er positive overfor video-overvågning, imens en fjerdedel ikke har en holdning, og 18% af befolkningen er imod. Det er hovedsageligt ældre og folk med erhvervsfaglige uddannelser, som scorer positivt, mens folk med en videregående uddannelse over fem år scorer mest kritisk. Flertallet af danskere er positive, hvis overvågningen er af banker, posthuse, stationer, diskoteker, butikker mv. Danskerne er primært negative, når det gælder overvågning på steder, der er tæt på den private sfære. Den generelle positive holdning blandt den danske befolkning konkluderes primært at skyldes en tro på, at video-overvågning er præventiv i forhold til kriminalitet.

'Gallups Børne Index 2003 til 2007'

Kilde: Undersøgelsen danner grundlag for bogen 'Børns opvækst med medier og forbrug' af Birgitte Tufte, Berit Puggaard, Anne Martensen og Tina Gretlund, og er fra Samfundslitteratur, 2009.

Undersøgelsen er udarbejdet af ovennævnte forfattere og tager udgangspunkt i en optik af barnet og den unge som kompetente, selvstændige forbrugere i forbrugssamfundet. Undersøgelsen er gennemført årligt med 2000 respondenter i en alder af 5 -18 år. Undersøgelsen omfatter tre kategorier: 'yngre børn' (5-7 år), 'tweens' (8-12 år) og 'teens' (13-18 år). Da specialets analysegenstand er niende klasses eleven, anvendes hovedsagelig empiri fra undersøgelsens 'teen'-kategori, da det er her, der er alderssammenfald. Undersøgelsen belyser børn og unges økonomi, forbrug, medievaner og aktiviteter. Hermed giver undersøgelsen et billede på den socialiseringsproces, der gennemløbes under opvæksten i Danmark.

'Eliternes triumf' af Lars Olsen, 2010

Kilde: En skønlitterær debatbog 'Eliternes triumf' omhandlende en undersøgelse til belysning af et nyt politisk mønster af Lars Olsen fra forlaget Sohn 2010.

På trods af at bogen falder udenfor konceptet i State of the Art, har vi medtaget den af følgende årsag: Lars Olsen har i bogen beskrevet årsager til ulighed i samfundet. Han påviser ud fra forskellige analyser og undersøgelser (både egne og andres), hvordan "*uddannelse er blevet en vigtigere del af økonomi og samfundsliv*" (Olsen, 2010:230), hvilket har betydet, det ikke er stillingsbetegnelse men uddannelsesgrad, der er bestemmende for samfundets magthierarki. Olsen fremhæver, at "*det er en bærende pointe i bogen, at Danmark stadig er præget af sociale skel mellem store samfundsgrupper*" (ibid), hvilket kommer til udtryk i indkomster, sundhedstilstand, børns uddannelsesmuligheder samt arbejdslivet.

Specialet gør brug af den del af Olsens egen undersøgelse, hvor han påviser, at folketingets sammensætning er under forandring, idet folketingets medlemmer ikke i samme grad som tidligere rekrutteres bredt fra klassesamfundet, men nu primært rekrutteres blandt de højest uddannede. Olsen konkluderer, at samfundet i overvejende grad styres af repræsentanter, der kun repræsenterer en mindre del af befolkningen.

Demokratiprojekt på Odense Seminarium, 2005

Kilde: Projektet er beskrevet i 'Gennem demokrati til demokrati? – folkeskolen og folkestyret', som er et temanummer af Unge Pædagoger (Unge Pædagoger, 2005).

Projektet tager udgangspunkt i spørgsmålet: *Hvordan kan skolens demokratiske undervisning danne eleverne til samfundsmæssigt demokrati?* Projektet problematiserer "formlen **opdragelse til demokrati gennem demokrati**, som er indlejret i folkeskolens formålsparagraf" (Unge Pædagoger, 2005:6, forfatterens fremhævelse), hvor der er taget udgangspunkt i tre undervisningsområder for demokratisk opdragelse og undervisning, nemlig 'demokrati i undervisningen', 'undervisning i demokrati' samt 'skolen som demokratisk organisation'. Projektets forskningsdel er udført som både spørgeskemaundersøgelse, interviews og undervisningsobservation, hvor de involverede skoler (i alt 11) var udvalgt efter forskellighed og ikke statistisk repræsentativitet.

Specialet har anvendt den del af projektet, Hans Dorf & Jakob Skjernaa Hansen har beskrevet, hvor undersøgelsen viste, at der er forskel på, i hvor høj grad skoler prioriterer at varetage den demokratiske opgave. Samtidig viste den, at elevernes syn på, om emnerne i skolen er interessante, er afhængig af i hvilket omfang, de taler med forældrene om samfundspolitiske emner. Eleverne delte sig i spørgsmålet om, hvorvidt de havde indflydelse på emnerne, hvor det så ud til, at de elever, der oplevede indflydelse også var de elever, der talte med deres forældre. For at opleve at have indflydelse skulle eleverne tillige finde de emner, der blev arbejdet med i skolen, interessante. Hvorvidt eleverne forventede at blive aktivt deltagende politisk, viste sig at have sammenhæng med samtaler med forældrene. Undersøgelsen peger i retning af, at forventningen af at blive demokratisk aktive ikke viser en stærk sammenhæng med, om de oplever indflydelsesmuligheder i skolen.

Mellemløst Samvirke: 'Den globale generation', 2007

Kilde: Rapporten kan downloades på <http://www.ms.dk/sw81218.asp>.

Rapporten belyser sammenhængen mellem unge og demokrati. Den er opdelt i en lokal dansk del og en global del omkring unge i hele verden. Specialet har udelukkende gjort brug af den del, der omhandler danske forhold. Rapporten bygger på andres

undersøgelser, og Mellempfolkeligt Samvirke har ikke selv udført undersøgelser til belysning af temaet.

Konklusionen i rapportens danske afsnit er, at unge er engageret i demokrati, men på en anderledes måde end de ældre generationer, idet de har en subjektivistisk tilgang. Dette medfører, at de engagerer sig i enkeltsager og ikke forholder sig til helheder. Ungdommen er demokratisk interesseret og besidder megen viden herom, men ikke politisk handlekompetence. Derfor foreslås det, at undervisningsformen i demokrati ændres i folkeskolen, så de unge bliver aktive og tildeles mere ansvar. Når de unge engagerer sig, er det primært via netværksbaseret deltagelse.

3.0 VIDENSKABSTEORETISKE AFSÆT

Specialets empiriske hensigt er at producere mer-viden om sammenhængen mellem video-overvågning og folkeskolens formål om dannelse til medborgerskab. For at kunne dette, er det vigtigt at arbejde med sin egen forforståelse, hvilket vi tilstræber ved hjælp af Bourdieus optik om et kritisk syn på henholdsvis egne habituelle dispositioner og egen position i det akademiske felt. Dermed efterstræbes det, Bourdieu beskriver som en objektiveret objektivering, hvormed vi søger at gøre den ofte ubevidste eller blinde vinkel synlig for forskeren (os), så dennes refleksivitet kan øges og dermed forstærke analysens objektivitet (Bourdieu, 1992:64). Denne arbejdsmetode forklarer Dorte Søndergaard således: *"Når det kendte gøres fremmed, opstår igen behovet for oversættelses- og formidlingsarbejde, og formidlingen kan derpå foretages på en måde, der oversætter uden om indforståetheden"* (Søndergaard, 2006:56). Når der forskes i den sociale verden frem for den naturvidenskabelige, er nødvendigheden af at gøre det kendte fremmed en grundforudsætning. I den sociale verden er undersøgelsesgenstandene selv talende objekter, som ved hjælp af forskningskonstruktionen skal overdøves således, at deres hverdagsopfattelse ikke blot italesættes (Larsen & Brinkkjær, 2005:283). Dette gøres ifølge Durkheim ved at studere det sociale som en ting, hvilket han beskriver som *"den*

*første og mest fundamentale regel går ud på at **betragte de sociale kendsgerninger som ting***" (Durkheim, 2006:58; forfatterens fremhævelse).

Forskningsfund er produkter af forskningens konstruktion af forskningsgenstand, hvilket vil sige, at den viden, der kan produceres, er styret af hvilken metode, der anvendes og hvilket forskningsobjekt, der vælges som undersøgelsesgenstand. Når dette speciale vælger den kvantitative metode, er det en metode til at overdøve objektets talen, idet metoden sætter snævre rammer for, hvad objektet kan tale om, og hvor stor variation der kan blive i denne tale. Når der udpeges respondenter til undersøgelsen, afgrænses der samtidigt, hvilke fund forskningen kan opnå (Larsen & Brinkkjær, 2005:283). For specialets vedkommende kan der med undersøgelsen produceres viden om, hvad agenter på niende klassetrin mener om video-overvågning, demokrati og demokratiske processer ud fra spørgeskemaets konstruerede svarmuligheder. Via denne forskningskonstruktion er der en mulighed for at kunne uddrage generelle tendenser fra respondenternes besvarelser.

Når denne tilgang vælges, er det et tilvalg af den nomotetiske tænkemåde, da dette "*videnskabssyn stræber efter [...] forklaringer, dvs. grundlæggende strømninger og mønstre, der forklarer hele klasser af handlinger og tildragelser*" (Winther-Jensen, 2004:56). Hermed fravælges anvendelse af fænomenologisk viden ud fra første person perspektivet. Dog gøres få undtagelser i undersøgelsens første del. Denne består af telefoninterview, hvor enkelte af besvarelserne anvendes kvalitativt samtidig med, at alle besvarelser anvendes kvantitativt.

Specialet er grebet *tilsyneladende* metodemæssigt induktivt an, da vi netop gik ud i 'den virkelige verden' og undersøgte den via kvantitativ tilgang, men ifølge Giljen og Grimen forklarer Popper, at det netop kun er tilsyneladende. Popper forklarer, at det "*at gøre observationer er en aktiv proces [...] alle iagttagelser forudsætter, at vi observerer og klassificerer fænomener ud fra et bestemt synspunkt og i lyset af bestemte interesser*" (Gilje & Grimen, 1993:81). I forlængelse heraf har en tilsyneladende induktiv tilgang en deduktiv oprindelse. Optikken i en given undersøgelse har en oprindelse i en allerede eksisterende forventningshorisont – en hypotese. I en hermeneutisk optik har alle en forforståelse, der indvirker på, hvordan fænomener forstås. Herved bliver viden et udtryk

for en fortolkning, hvor forforståelsen kan ligge i sprog og begreber, trosopfattelse, personlige erfaringer etc. På baggrund heraf kan konstruktionen af hypoteser være både bevidste og ubevidste. Det er i særdeleshed i det ubevidste, Bourdieu fremhæver den objektivistiske objektiverings nødvendighed.

Ifølge Bourdieu er *"den fundamentale videnskabelige handling en konstruktion af objektet; man nærmer sig ikke virkeligheden uden en hypotese, uden konstruktions-instrumenter"* (Bourdieu, 2008:113), fordi den sociale verden konstruerer sig selv. Bourdieu forklarer netop om hypoteser: *"there can be no observation or experimentation that does not involve hypotheses"* (Bourdieu, Chamboredon & Passeron,1991:35). Endvidere beskriver han vekselvirkningen mellem teori og empiri således: *"Den røde tråd i udviklingen af min forskning er en logik, hvor teori og empiri er uadskillige størrelser"* (Bourdieu & Wacquant, 2004:144). Den måde at se sammenhængen mellem teori og empiri gør, at *"teori er en foreløbig og midlertidig konstruktion, der tager form i et samspil med empiriske aktiviteter"* (ibid:145), hvilket er bevæggrunden for specialets opbygning. Kapitlerne er både enkeltvise og i deres helhed konstrueret i en vekselvirkning mellem teori og empiri. Til brug for specialets anden del analyseres ud fra prækonstruerede hypoteser. At arbejde ud fra hypoteser er valgt som metode til at flytte vidensproduktionen væk fra objekternes talen og hen til det metateoretiske perspektiv, specialet gør brug af.

Specialet bygger på Bourdieus tilgang om, *"at den sociale virkelighed består af en indbygget dobbelthed, som ikke kan anskues tilfredsstillende i et subjektivistisk eller objektivistisk perspektiv"* (Kaspersen, 2004:71). Specialet bestræber sig derfor på at bygge bro mellem strukturalismens determinisme og konstruktivistisk voluntarisme, så det bliver muligt at gribe gensidigheden mellem samfund og individ. Bourdieu siger dog, at *"individets forhåbninger og objektive muligheder udspiller sig på alle niveauer af det samfundsmæssige liv, og i langt de fleste tilfælde er det de første, der må tilpasse sig de sidste"* (Bourdieu & Wacquant, 1992:115), hvorfor magtforholdet i denne brobygning er asymmetrisk. Hermed får strukturen oftest primat over den praktiske sans. Bourdieus brobygnings-teori om at overskride den traditionelle dualisme er blevet kritiseret som problematisk, idet hans tænkning synes at tangere strukturalisme. Denne kritik har

Bourdieu imødegået ved at kalde sit arbejde 'konstruktivistisk strukturalisme' eller 'strukturalistisk konstruktivisme'. Ifølge Järvinen udtrykker han med dette, at strukturalisme indbefatter, at der i den sociale verden eksisterer objektive strukturer, der er ukendt for agentens bevidsthed. Begrebet konstruktivisme anvender Bourdieu til at anskueliggøre det relationelle mellem habitus og sociale strukturer (Järvinen, 2007: 363). Specialet opererer ud fra den strukturalistiske tilgang, idet vi bedømmer muligheden for modstand på de habituelle dispositioner for vanskelig, men ikke umulig. Med denne optik kan der argumenteres for, at strukturens dominans er mere magtfuld end individets voluntarisme. På denne måde forklarer Bourdieu, at selvom den senmoderne tilværelsen byder på brud, så ligger der en relativ stærk funderet og stabil grund under disse.

Forskeren skal være opmærksom på at skelne mellem nøgtern erkendelse og en subjektiv (normativ) vurdering. Derfor tilstræber specialet den objektive erkendelse ved at forklare fænomenet video-overvågnings omfang og virkning, hvorved specialet kan anses som en forskningsproces. Specialet vil i tråd med Bourdieu ikke være handlingsanvisende, idet han påpeger, "*at forandringsstrategier, handlingsforlag og politiske intentioner ikke har med udforskning af sociale praktikker at gøre. Dette vil altid komme efter forskningen, idet sådanne forandringer er i en politisk eller moralsk sags tjeneste og dermed en anden logik*" (Glasdam, 2004). Perspektiveringen vil dog indeholde anvisninger på, hvem (primært professioner og instanser) specialets vidensproduktion kan have interesse for.

4.0 FELTBESKRIVELSE AF FOLKESKOLEN

Kapitlet indeholder en analyse af grundlaget for anvendelsen af Bourdieus begrebsapparat med udgangspunkt i feltbegrebets magtpositioner i specialet. Magtstrukturen i folkeskolen indsættes i et feltdiagram og analyseres hermed.

I henhold til Bourdieu består undersøgelse af et felt af *"tre nødvendige og indbyrdes sammenhængende momenter"* (Bourdieu & Wacquant, 2004:91). Disse momenter forklarer Bourdieu (ibid) som

- 1. Bestemmelse af feltets placering i relation til det overordnede magtfelt
- 2. Kortlægning af de objektive relationer/positioner mellem feltets forskellige aktører eller institutioner, der kæmper om den legitime og specifikke autoritet i feltet
- 3. Analyse af aktørernes dispositionelle habitus

Dette kapitel redegør for, hvordan de to første momenter er anvendt i specialet, mens tredje moment indgår i analysen af spørgeskemaerne i kapitel 11.0.

4.1 Definition af et felt

Et **felt** er ifølge Bourdieu *"en arena, hvor der udspiller sig konflikter"* (Bourdieu & Wacquant, 2004:89). Ifølge Bourdieu ligger *"dynamikken i et felt [...] i kapitalformernes strukturelle konfiguration"* (ibid:88), hvilket bevirker en konkurrence i feltet, der har som hovedformål at kunne dominere *"værdifastsættelsen eller vekselkursen mellem forskellige kapitalformer"* (ibid:87). Et felt markerer sig ved, at kapitalformerne fungerer som adgangskrav for, hvem der kan være agenter i et felt. En måde at betragte det sådan er, at et felt bl.a. konstitueres omkring kampen om en bestemt kapitalform, hvormed deltagelse i feltet kræver, at agenten har adgang til kapital i denne form. Derfor udspiller konflikterne sig primært om at vinde magten til at definere værdisættende kapitalformer.

Ifølge Bourdieu er der tre grundlæggende **kapitalformer**: den økonomiske, den kulturelle og den sociale kapital (Bourdieu, 2006a:8). I hvilken grad den enkelte er indehaver af de forskellige kapitalformer kan ses som et resultat af de objektive strukturer og den indlejrede habitus. Dernæst kan der defineres en symbolsk kapital, idet *"en hvilken som helst egenskab (en hvilken som helst kapitalform, fysisk, økonomisk, kulturel, social) kan konstituere sig som en symbolsk kapital"* (Bourdieu, 2004:115).

Bourdieu skriver, at *"en kapital eksisterer og fungerer kun i relation til et felt"* (Bourdieu, 2004:115). I et felt skal agenterne acceptere en kapitals værdi og enten underkaste sig eller kæmpe for at have magten over produktions- og reproduktionsmekanismerne. Derfor kan et felt ses som *"et rum, hvor kræfter brydes – ikke bare for at fastsætte meningen med det – men også for at omstrukturere det. Det skifter hele tiden karakter"* (ibid:90). Fordi et felt hele tiden skifter karakter, kan et felt ikke ses som sammenstykket af forskellige dele og komponenter. Bourdieu fastslår, at *"hvert underfelt har dets egen logik og dets egne specifikke regler og normer"* (ibid:91), hvilket medfører, at *"grænserne for et felt ligger dér, hvor feltets effekt ophører"* (ibid:88). Den kapitalform eller de kapitalformer, der vinder et felts kampe, afgør hvilke uskrevne regler, der bliver gældende **doxa** i feltet, fordi *"doxa er et særligt syns-punkt, de dominerendes syns-punkt"* (ibid:128). Doxa ligger indlejret i feltet som en common sense forestilling om, hvad der kan forventes i det pågældende felt, hvor det er de mest usynlige regler, der er de mest selvfølgelige (Järvinen, 2007:359). Disse indlejrede forestillinger og regler bevirker, at agenterne bliver i stand til at modstå udefrakommende påvirkninger. Ifølge Bourdieu er det *"denne umiddelbare og tavse overensstemmelse [...], som lægger grunden til den doxa-baserede underkastelsesrelation"* (Bourdieu, 2004:127). Metoden til at fastholde gældende doxa er, at nyttilkomne i feltet skal besidde den fornødne kapital. Dog vil den doxabaserede socialisering aldrig være fuldstændig, og såvel felt som underfelt påvirkes konstant af både nyttilkomne og af de allerede etablerede deltagere. For underfeltet betyder det, at underfeltet påvirkes af både ydre omstændigheder, der er forbundet med magten og hermed gældende doxa i selve feltet samt af interne magtkampe. Som følge af at underfeltet har sin egen logik, vil det være i underfeltets autonomi, påvirkningsgraden afgøres. Denne måde at anse kampene i feltet og underfeltet kan fremstå som identisk med Luhmanns system inddeling, en sammenligning Bourdieu dog selv tager afstand fra. Bourdieu fremhæver, at den store forskel er, at et felt er et historisk fænomen og fremhæver samtidig ovennævnte foranderlighed som distinktion mellem systemlogikken og feltlogikken (Bourdieu & Wacquant, 2004:89-91).

4.2 Folkeskolens placering i uddannelsessystemets felt

Bourdieu angiver blandt andre uddannelsessystemet som værende et felt (Bourdieu & Wacquant, 2004:89). Specialet placerer folkeskolen som et **underfelt** og niende klassetrin som et **subfelt**⁵ i uddannelsessystemet. Specialet analyserer primært underfeltet folkeskolen. Fra underfeltet er der udtaget et subfelt indeholdende elever fra niende klassetrin som analysegenstand. Argumentationen for at vælge dette subfelt er, at elever fra niende klassetrin er tæt på at afslutte deres tid i underfeltet (folkeskolen) og dermed må forventes at have modtaget det største input til netop at kunne opfylde underfeltets formål omkring dannelse til medborgerskab. Derfor kan det forventes at være det subfelt, der har bedst grundlag for at besvare spørgeskemaets spørgsmål om demokrati.

Ifølge Carsten Sestoft skal der udvises varsomhed med at udnævne fænomener til felter. Han anfører, at et felt skal have følgende række af egenskaber: "*De skal have en vis grad af autonomi og specificitet, der udskiller dem fra det øvrige sociale rum, de skal have specifikke adgangskrav og en specifik kapital, de skal have differentierede positioner, og de vil ofte have en historie, som forbliver virksom i nutiden*" (Sestoft, 2008:182). Disse egenskaber mener Sestoft, at prækonstruerede genstande som til eksempel skoleklasser ikke kan opfylde. Som et argument blandt flere angiver han, at der ikke er specifikke adgangskrav til skolen. Sestoft mener derfor, at betegnelsen 'socialt differentierede rum' er mere korrekt, og at disse med fordel kan analyseres på tilsvarende vis som feltet. Sestoft skriver endvidere, at Bourdieu dog selv bruger felt i "*mindre streng forstand*" (Sestoft, 2008:183). Ud fra Bourdieus mindre stringente optik og som følge af denne argumentation er betegnelsen subfelt valgt som afgrænsning af 9. klassetrin.

Det kan diskuteres, når Sestoft angiver manglende specifikke adgangskrav til skoleklasser. Eleven skal være født i et bestemt årstal for at blive optaget i underfeltet (for niende klassetrin er det i 1994) eller have dispensation (tidligere skolestart, sen skolestart,

⁵ Specialet anvender en distinktion i underfelt mellem 'folkeskolen' og 'niende klassetrin'. Som nævnt klassificerer vi folkeskolen som et underfelt i uddannelsesfeltet, hvori niende klassetrin er indeholdt. Som følge af den kommende argumentation i afsnittet klassificerer specialet niende klassetrin som et felt i underfeltet, dog ikke et felt i den oprindelige felt forståelse. Derfor anvendes betegnelsen 'subfelt' for at indikere den anderledes feltstatus, når det er niende klassetrin, der beskrives.

omgænger). Ikke alle børn, der opfylder alderskravet, kan optages i underfeltet, da fx forskellige fysiske og psykiske handicaps kan hindre adgangen. I det efterfølgende argumenteres alene ud fra den præmis, at eleven er optaget i folkeskolens almindelige niende klasses tilbud. Det kan diskuteres, om eleverne deltager i underfeltet og subfeltet som følge af eget ønske, idet elevernes frivillighed er forbundet med lovmæssig tvang (undervisningspligten). Som nævnt er et felt et historisk fænomen (Bourdieu & Wacquant, 2004:89), hvilket adgangen til folkeskolen er et eksempel på. Undervisningspligten er lovmæssiggjort på et tidspunkt, der ligger længere tilbage end såvel de nuværende elevers som deres forældres fødselstidspunkt, hvorfor skolegang og undervisningspligt kan bedømmes som en indlejret habitus hos alle etniske danskere. Hermed kan det vurderes, at der er dannet basis for, at eleverne anser det som en naturlig del af deres ungdom, at de skal komme i skolen og deltage i skolens aktiviteter. Det skal samtidig præciseres, at niende klasses eleverne i Danmark ikke hermed skal forstås som en homogen enhed. Ovennævnte tjener som afgrænsning for, i hvilken kontekst elevernes dispositioner analyseres.

Eleverne kan anses at have differentierede positioner. I 6.1 redegør vi for, at et underfelt har sin egen logik, hvilket også gælder folkeskolen. Folkeskolen er både underlagt undervisningsministeriets logik, som tydeliggøres i lovgivning mv. (kapitel 6.0), og samtidig er der mange interessenter (agenter) i underfeltet, der kæmper om indflydelsen på folkeskolens logik (afsnit 4.3), hvilket bl.a. manifesterer sig i forbindelse med lovgivning på området. Selv om elevernes adgang er aldersbetinget, er det ikke alle tilgængelige kapitalformer hos agenterne, der opnår anerkendelse i underfeltet. Underkastelse eller opnåelse af magt til at omstrukturere medfører dermed ligeledes inklusions- og eksklusions mekanismer. På trods af at eleverne i første omgang er sikret adgang til underfeltet via alderen, kan en udstødelse fra underfeltet finde sted, såfremt eleven ikke honorere opfyldelsen af gældende doxa grundet faglige og/eller adfærdsmæssige vanskeligheder.

Ifølge Sestoft er endnu et dilemma ved at anvende feltbetegnelsen på skoleklasser, at der *"blandt eleverne [...kan findes] sameksistensen af to forskellige og somme tider*

uforenelige anerkendelseshierakier, dels skolehierakiet (defineret af karakterer og lærernes anerkendelse), dels kammerathierakieret (defineret af popularitet blandt de andre elever)” (Sestoft, 2008:183). Dette dilemma kan vurderes at have stor betydning for kampene i såvel subfeltet som i underfeltet. I specialet ligger fokus alene på doxa i skolehierarkiet, fordi problemstillingen omkring en eventuel disharmoni mellem anvendelse af video-overvågning og et formål om dannelse til medborgerskab vedrører de kapitalformer, der anerkendes i netop skolehierarkiet.

Motivationen for at anvende feltbegrebet på trods af dilemmaerne i ovennævnte diskussion, er, at der med anvendelse af feltbegrebstækningen kan uddrages virkninger af magtstrukturer, som belyser specialets problemstilling. Vi bedømmer, at anvendelse af feltbegrebet synliggør respondenternes placering i underfeltets magtrelationer. Når der fx i analysen fokuseres på elevernes demokratiforståelse jf. spørgeskemaets Q4.0 kan besvarelserne bedømmes i forhold til subfeltets placering i underfeltet, men også i forhold til feltets logik, som den er repræsenteret via undervisningsministeriets publikationer. På denne måde kan samspillet mellem feltet (uddannelsessystemet) og subfeltet (niende klassetrin) via underfeltet (folkeskolen) anskueliggøres.

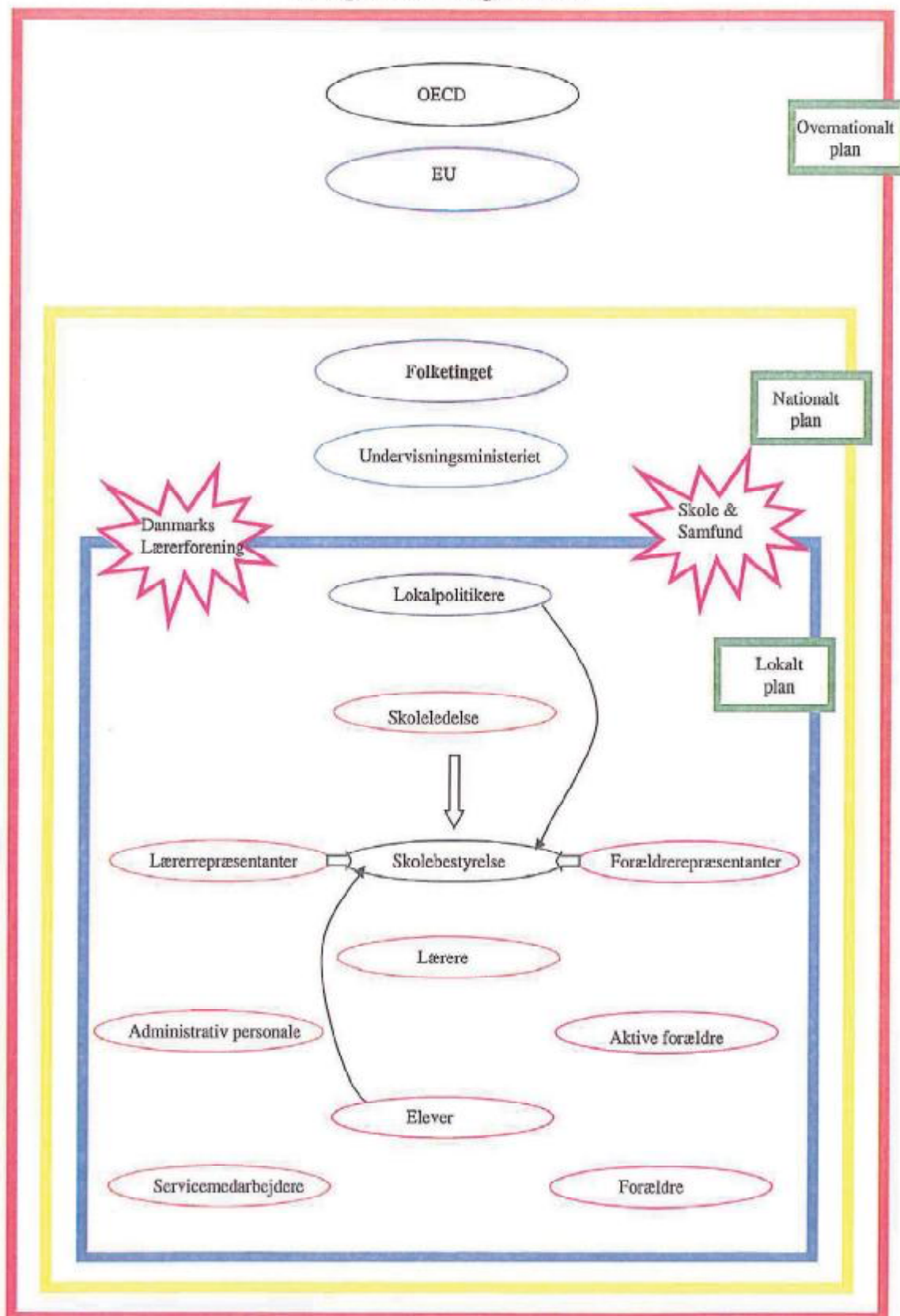
Specialet anvender derudover feltbegrebet, fordi forskeren herigennem kan bryde med og komme bag ved tilsyneladende sandheder, idet grupper eller agents kampe i feltet synliggøres. *”På sammen måde kan feltbegrebet bruges til at begrebsliggøre en afgrænset del af det sociale rum, så det giver mening og bliver muligt at studere systematisk”* (Hammerslev & Hansen, 2009:19).

4.3 Underfeltets hierarkiske placering

Feltdiagrammet på næste side viser på hvilken måde, vi vurderer den magthierarkiske konstruktion som underfeltet folkeskolen er en del af, på såvel lokalt-, nationalt- som overnationalt plan. Farverne på figurerne angiver en kategorisering af de forskellige gruppers positionelle tilhørsforhold. De brede pile til skolebestyrelsen illustrerer, hvilke grupper der fast er repræsenteret i skolebestyrelsen, mens de tynde pile illustrerer hvilke

grupper, der ikke deltager i samtlige møder. Det skal dog erindres, at samarbejdet med lokalpolitikere fungerer forskelligt i kommunerne, idet der findes mange variationer af organisering af samarbejdet. For elevernes vedkommende er årsagen til manglende mødedeltagelse, at eleverne ikke har ret til at deltage i alle skolebestyrelsens kompetenceområder. Til eksempel deltager elever ikke ved person- eller personalesager. Et sådant feltdiagram kan fungere som tænkeramme og derfor være med til at skabe overblik over feltets dynamikker – både de positionelle og de dispositionelle. Som nævnt behandler specialet udelukkende de positionelle dynamikker, som feltets agenter skaber, når de strides om noget, de opfatter som vigtigt (Larsen, 2009:46).

Magtfordeling i feltet



4.4 Forudsætninger for forskerens feltanalyse i dette speciale

I og med feltanalysen både har et relationelt fokus på positioner og dispositioner i et felt, er det muligt at analysere både sociale fænomener og personlige oplevelser (Hansen, 2009:70). Specialets kvantitative tilgang gør, at viden, som nævnt i kapitlets indledning, etableres gennem moment 1 og 2. Derved analyseres sociale fænomener i form af kortlægningen af de objektive relationers indbyrdes kampe i underfeltet. Havde vi valgt at udplukke enkelte spørgeskemaer og analyseret dem kvalitativt, så ville det være muligt, selv ud fra en spørgeskemaundersøgelse, at analysere personlige relationelle dispositioner.

Når man som forsker arbejder videnskabeligt, også med feltanalyse, skal man forholde sig stringent. Det gælder tillige, når Bourdieu anbefaler den føromtalt vekselvirkende tilgang, hvor forskeren arbejder ved at skabe brud. Når forskeren skal forholde sig til et emne må *"man prøve sig frem i forhold til det område, man vil studere, [...] teori og metode samt deduktion og induktion [skal] hele tiden [...] være i spil. For de fleste [...] er begreberne felt, position, disposition, habitus, strategi mv. gode tænkeredskaber i dialogen mellem teori og metode, deduktion og induktion"* (Larsen, 2009:61). Derfor anvender specialet feltdiagrammet på forrige side, hvorved positioner tydeliggøres. Positioner i underfeltet og deres relation til magtfeltet er væsentlige faktorer for den enkelte agent i feltet – og i specialets optik for eleven i folkeskolen.

4.5 Specialets deltagerobjektivering

Bourdieu fremhæver kritisk refleksivitet som en nødvendighed i det videnskabelige arbejde. En metode hertil er, at forskeren ifølge Bourdieu skal foretage to objektiveringsprocesser, også kaldet første og andet brud. Først skal han/hun objektivere det område, der undersøges, hvilket Bourdieu benævner **'deltagerobjektivering'**, om hvilket han siger, at det *"formodentlig [er] noget af det allersværeste at gennemføre, fordi det kræver, at man foretager et brud med nogle meget dybe og ubevidste følelser af*

samhørighed og loyalitet over for undersøgelsesgenstanden. [...] På den ene side har man de specifikke interesser, der udspringer af et tilhørsforhold til det akademiske felt og en bestemt position i det. På den anden side har man nogle samfundsskabte perceptionsmatricer, der strukturerer opfattelsen” (Bourdieu & Wacquant, 1996:234). På den måde sætter forskeren (vi) fokus på objektivering af sin egen deltagelse i det felt, der undersøges, og hermed foretager han/hun et brud med sin egen umiddelbare forståelse af virkeligheden. Denne proces beskrives af Bourdieu som første brud (Nørholm, 2008:110).

Dernæst skal forskeren være reflektiv omkring den position, forskeren selv indtager som en subjektiv del af analysen. Bourdieu anbefaler derfor den tidligere nævnte **'objektiverede objektivering'**. Bourdieu peger her på en objektivering af den objektiverende handling, forskeren (vi) foretager f.eks. i et spørgeskema, hvilket er det andet brud. Dette brud er en nødvendighed, fordi forskeren selv er en del af den sociale verden, der undersøges, og derfor skal forskeren og agenterne underkastes den samme tvivl (Nørholm, 2008:110). I andet brud skal forskeren objektivere sig selv i forhold til analysen ved at bevidstliggøre egne dispositioner og positioner. Forskeren skal fokusere på dét greb, objektivering udgør, så konsekvenserne heraf synliggøres. Herved opnås ikke kun en fokusering på hvilken habitus, der foretager objektiveringen, men også på, at det foretages. Dermed stiller forskeren sig i en særlig relation til sit objekt – ved netop at gøre det til objekt. Med andre ord betyder det en fokusering på egne bevidste og ikke mindst ubevidste tanker og handlinger og disses betydninger for at undgå så mange subjektive 'blinde pletter' som muligt. Ved bevidst at arbejde med de objektiveringsprocesser, der er indeholdt i første og andet brud, opnås større indsigt under analysearbejdet. Det opnås, fordi forskningen på den måde navigeres ud fra bevidste brud og distanceres fra praktisk viden. Hermed optimeres opnåelsen af den sammenhæng mellem empiri og teoretisk viden, som Bourdieu tilstræber. Objektiveringsprocesserne skal ifølge Bourdieu foregå kontinuerligt igennem hele forskningsforløbet for at optimere objektiveringen. På trods af en vedvarende objektivering, er det dog ifølge Bourdieu uopnåeligt at opnå den rene sandhed, idet det er en *"illusion at være illusionsløs [...hvor] forskningen opererer ud fra et absolut, et rent og 'neutralt' perspektiv"* (Bourdieu, 2005:149).

Bourdieu betragter teoretisk viden ud fra tre perspektiver, imellem hvilke bruddene sker. Grundlæggende skal der etableres 'fænomenologisk viden', der kan eksplicitere primær erfaring fra den sociale verden. Dernæst skal forskeren foretage et brud hertil via den 'objektivistiske viden'. Denne skal konstruere ny viden netop ved et brud med den primære verden. Endelig skal forskeren foretage et sidste brud, nu med den opnåede objektivistiske viden igennem konstruktion af 'praxeologisk viden'. Denne form for viden forudsætter en undersøgelse af selve mulighedsbetingelserne bag grænserne for det objektivistiske (Bourdieu, 2008:72). Med Bourdieus tredelte strategi for videnskabeligt arbejde kan forskeren agere stringent og øge den kritiske sans gennem en bevidst aktivering af overblik over egen proces.

I forhold til 'deltagerobjektivering', hvor forskeren skal distancere sig til undersøgelsesobjektet, kan det alligevel være en fordel at vide noget om feltet, inden der skal kreeres en feltanalyse. Selvom denne tilgang optimerer faren for, at feltets doxa ubevidst integreres i analysen, er der dog også åbenlyse fordele ved at kende analysefeltet på forhånd. "*Jo bedre man kender feltets logik, jo større chance har man for at stille tilsyneladende uskyldige spørgsmål, der belyser ens problemstilling*" (Hansen, 2009:72). Med andre ord efterlyses en hensigtsmæssig distance forstået på den måde, at forskeren er placeret på et hensigtsmæssigt sted mellem de to modpoler; 'intet kendskab til feltet' og 'alt kendskab til feltet'. Har forskeren intet kendskab til det område, der skal undersøges, kan der ligge en risiko for, at forskerens analysearbejde bliver unuanceret. Eksempelvis kan der ligge en risiko for, at forskeren lettere kommer til at tage informantens eller respondentens udtalelser/afkrydsningssvar for gældende. Omvendt kan forskeren, der har alt muligt kendskab til feltet risikere udfordringer med hensyn til muligheden for reelt at arbejde objektiverende. Bourdieu fremhæver, at det er "*prækonstruktioner som forskeren må bryde med for selv at kunne komme til at lave en mere stringent teoretisk rekonstruktion*" (Hansen, 2009:67). Selvom forskeren forsøger at objektivere optimalt, er det ikke sikkert, at det er nok i forhold til udsyn.

Vi har i arbejdet med spørgeskemaet bevidst gjort brug af både polen 'kendskab til feltet' (primært i konstruktionsprocessen) og polen 'intet kendskab', idet vi har arbejdet ud fra

den optik, at vi ikke kunne vide, hvilke svar vi ville opnå. Med andre ord søgte spørgsmålene ikke bestemte svar, hvilket afspejler sig både i problemformuleringen og i de ti hypoteser, vi har belyst problemformuleringen ud fra.

I forhold til 'objektiveret objektivering' er vi begge uddannede pædagoger og har mange års arbejdsmæssig erfaring. Hermed har vi et indgående kendskab til den offentlige sektors daginstitutionsområde og de kommunale arbejdsgange, muligheder og begrænsninger. Dertil er vi begge forældre til brugere af folkeskolen. På den led har vi et stort kendskab til skolens kommunale magtfelt og institutionelle rammer, samtidig med et relativt lille kendskab til den senmoderne folkeskoles hverdagsliv. Daginstitutionsområdet blev, helt fra specialeprocessens første spadestik, bevidst fravalgt som specialets genstandsfelt, netop for at øge vores mulighed for at distancere os mest mulig som forskere. Sammenfattende kan det derfor betragtes, at vi har tilstræbt en distance for at kunne agere som forskere frem for tidligere fagprofessionelle, netop som Larsen skriver: *"at tænke sig som forsker indebærer [at man] må skifte perspektiv fra "vi" til "de". Dette perspektiv er helt fundamentalt"* (Larsen, 2009:57). Da vi ikke har arbejdet som offentlige ansatte i folkeskolen, er ovennævnte proces fra 'vi' til 'de' ikke umiddelbart problematisk. I hvert fald ikke når specialet i spørgeskemaundersøgelsen primært har fokus på folkeskolens hverdagsliv. Vi kan naturligvis have flere inkorporerede 'blinde pletter' både i forhold til folkeskolens overordnede offentlige rammer, idet doxa fra tidligere arbejdsmæssig erfaring kan skinne igennem og via vores position som forældre i folkeskolen. Vi har derfor i problemformuleringen redegjort for vores forforståelse, så den ikke skulle fungere som en 'blind plet'. I analysen af hypoteserne har vi fokuseret på, at der skulle opstilles forskellige mulighedsrum, for at imødegå den unuancerethed en forfølgelse af egen forforståelse ville medføre.

5.0 DET SENMODERNE SAMFUND

Specialet arbejder ud fra en optik, hvor det senmoderne samfund skal forstås som opgavens yderste ramme. Begrebet om det senmoderne er en forståelsesramme for konteksten 'historisk tid', som i sammenhæng med konteksten 'sted' (genstandsfeltet: den danske folkeskole) og øvrig viden, der anvendes eller etableres, kan fremdrage konklusioner i specialet. Senmodernitetsbegrebet benyttes som en beskrivelse af det samfund, hvis betingelser folkeskolen og dens brugere eksisterer i. Vi forstår det senmoderne samfund som den store ramme, der omfatter mange andre under-samfund med forskellige diskurser (eksempelvis videnssamfundet, forbrugersamfundet og overvågningssamfundet). I denne optik anses det senmoderne som et underliggende eksistensvilkår for individet, hvilket nedenstående omhandler. Overvågningssamfundets eksistens er beskrevet i efterfølgende afsnit, og er hovedsagelig dét, kapitlet omhandler.

5.1 Forståelsesrammen for det senmoderne samfund

Ulrich Beck deler epoken: 'Det moderne' op i to perioder: Første moderne og anden moderne. Med hans teori om risikosamfundet "*vender Beck sig mod sociologer og filosoffer, der ser det nutidige samfunds forandringer som udtryk for fremkomsten af et postmoderne samfund, [det nutidige samfund] betegner ikke modernitetens afslutning, men er tværtimod udtryk for en ny fase*" (Rasborg, 2007:468). Bauman deler ligeledes det moderne samfunds epoke op i to perioder. Den første refererer han til som modernitetens hardware, der skal beskrive en tid med stabilitet – i modsætning til den anden fase, som han benævner modernitetens software, en flydende og usikker periode (Bauman, 2004:46). Senmoderniteten er et tredje navn for ovennævnte sidste modernitetsperiode, og det begreb specialet anvender. Det første moderne havde udgangspunkt i 'De Store Fortællingers Tid', som var kendetegnet ved en konvergens tænkning med universelle sandheder. Det senmoderne opstod omkring 1980'erne og har i kontrast til ovennævnte en kongruens tænkning, hvilket betyder, at optikken med eksistensen af én sandhed har mistet fokus til

fordel for rationalet om, at der i stedet er mange partikulære sandheder. Senmodernitetens begrundelseskrav er hermed pragmatiske og situationsbundne.

I senmoderniteten bliver magten kontekstuel. Samfundsvidenskabelig viden er ikke absolut, men er afhængig af tid, sted og sociale strukturer. Hermed er specialets videnskonstruktion og konklusion kontekstafhængig, og derfor bliver afsnit om 'tid' og 'sted' nødvendige – som væsentlige felter til analyse af opgavens producerede viden.

Senmoderniteten bygger på divergens tankegange primært med lokal frem for universel sandhed. Komplexiteten er hermed øget eksponentielt samtidig med, at udviklingens hastighed er øget markant. *"Pluralisme er et nøglebegreb [...og] kulturen beskrives som udtryk for en 'anti-autoritær populisme' og en ekstrem bevægelig og grænseoverskridende kultur"* (Poder, 2007:508). Meningsuniverser fragmenteres og er under kontinuerlig, hastig forandring. Værdier er ikke længere fastlagte, og derfor bliver egenskaber som refleksivitet og kognitivitet væsentlige, imens rettigheder som forskellighed og autonomi pointeres.

Samfundet har forskellige benævnelser, idet *"anerkendte sociologer har forskellige opfattelser af, hvordan vi bedst muligt begrebsliggør vores aktuelle samfund, så de nye tendenser bedst muligt indfanges"* (Ellebæk et al., 2008:269). Det senmoderne samfund har navne som: Det Refleksive (Giddens), Det Flydende (Bauman), Risiko-samfundet (Beck), Det hyperkomplekse (Qvortrup), Det polycentriske (Luhmann), videnssamfundet, overvågningssamfundet mv. Hermed eksisterer der mange perspektiver med fokus på et samfund fuld af ambivalenser, megen uro og ingen entydige sandheder.

Til trods for tidens store fokus på forandringer i samfundet, indtager vi ikke udelukkende denne position. Ved anvendelse af Bourdieus teori og begreber vil specialet have fokus på *både* de flydende og polycentriske forhold *og* på forhold, som kun ændrer sig langsomt. Vi fortolker hermed senmodernitetens forandringer i sammenhæng med grundlæggende konstante forhold i samfundet. Bourdieu forklarer det via: *"Jeg har udtænkt begrebet felt for at kunne komme ud over den gængse modstilling af struktur og historie, fastholdelse og forandring"* (Bourdieu & Wacquant, 1996:78). Bourdieu beskriver de grundlæggende, træge

strukturer, der er med til at fastholde individet i senmodernitetens ambivalente krav om kontinuerlig udvikling af individet. *"Der er med andre ord en tendens til, at de individer, der udgør en gruppe, fortsætter deres adfærd, selvom de objektive omstændigheder ændrer sig. Det skyldes, at de er bærere af varige holdninger med en eksistens"* (Bourdieu & Wacquant, 1996:116). Hermed opnås en nuanceret metode til at kunne betragte kompleksiteterne, der er i såvel det flydende som i det stabile. Dette står *"i modsætning til teorier som fokuserer på det konstant foranderlige samfund, der skaber konstant foranderlige agenter/subjekter – som fx i modernitetsteorier inspireret af Beck, 1996; Giddens, 1991, 1992 og Ziehe & Stubenrauch, 1982"* (Jensen et al., 2007:33). Ved at anvende Bourdieus tænkning muliggøres tillige at få øje på *"de konstante, vedvarende og uafbrudte reproduktionsprocesser"* (ibid). Med andre ord bliver det muligt både at have samfundets hastige ændringer for øje – og have fokus på de træge, grundlæggende tendenser i samfundet og i individernes handlinger. Tendenser som ikke umiddelbart lader sig ændre på trods af det senmoderne samfunds tiltagende skubben på.

Den offentlige sektor i Danmark forstås som en ydre ramme for specialets genstandsfelt. I det senmoderne samfund har denne undergået en moderniseringsproces. Katrin Hjort har som nævnt i indledningen beskrevet, hvorledes den offentlige sektor i 1980'erne har været underlagt en neoliberalistisk bølge med frisættelse af individet: *"Efter 1980'ernes mere overordnede planlægning af moderniseringsprojektet var 'den anden moderniseringsbølge' i 1990'erne en fase, hvor de decentrale forhandlinger i udpræget grad fik plads"* (Hjort, 2008:103). De senere år har man oplevet en parallelbølge herpå, som ikke afløser frisættelsen, men som ligger som et ambivalent parallelspor i samfundet. Den neokonservative bølge med recentralisering som mantra. Hjort skriver, at det er *"et forsøg på at kombinere neo-konservativ og neo-liberal politik ved på den ene side at forstærke den centrale politiske styring og på den anden side prøve at øge graden af markedsføring af de lokale aktiviteter"* (Hjort, 2008:37). Hermed eksisterer en senmoderne både/og tilgang, hvor decentralisering fortsætter samtidig med, at der recentraliseres ved at optimere reformering og topstyring. Decentraliseringen bevirker, at det er langt sværere at vide, om medarbejderne agerer som ønsket. Blandt andet derfor introduceres en recentralisering, som muliggør kontrol (overvågning) af de ansatte. Dette gøres på opgavens genstandsfelt via krav om

dokumentation eksempelvis af elevplaner, årsplaner, evalueringer og arbejdspladsvurderinger.

Det senmoderne individ har ændret identitetsmønster til et mere individualistisk orienteret. Individet er frisat fra fællesskabet. Ifølge Nikolas Rose bliver individet tvunget til frihed og via denne frihed tvunget til at vælge ansvarligt. *"Der er to dimensioner til stede her: autonomisering og ansvarliggørelse"* (Rose, 2003:189). Bauman beskriver kritisk denne tendens: *"Democratic politics, is about dismantling the limits to citizens' freedom; but it is also about self-limitation: about making citizens free in order to enable them to see, individually and collectively, their own, individual and collective, limits"* (Bauman, 1999:4, forfatterens fremhævelse). Bauman beskriver pendulet mellem sikkerhed og frihed, og i forlængelse heraf kan det vurderes, at det senmoderne samfund byder på begge udsving. Ovennævnte er billeder på samfundets og dermed individets øgede kompleksitet. Individet må navigere og agere ud fra mange partikulære sandheder, som både kan være frie eller styrede.

Richard Sennett beskriver presset på det senmoderne menneske lidt anderledes. Sennett tegner et billede af, hvordan det moderne menneske er underlagt et krav om fleksibilitet for at kunne tilgodese samfundets usikre, flydende tilstand med dertil følgende forskellige krav. *"Fleksibilitet (latin: bøjelighed) er et udtryk for træets evne til både at give efter og komme igen, tåle belastning og rette sig igen. Ideelt set skulle fleksibel menneskelig adfærd være præget af den samme robusthed: være tilpasningsdygtig over for ændrede omstændigheder uden at lade sig nedbryde af dem"* (Sennett, 1998:47). Med andre ord udfordrer senmodernitetens førnævnte kongruens tænkning individet i øget grad, både som privatmenneske, som arbejdsmenneske og som elev.

5.2 Overvågningssamfundet

Efter terrorangrebet 9:11 har verden set anderledes ud. Overvågningen i og af samfundet er ekspanderet i det senmoderne samfund. Frygten for terror og tanken om tryghed er blevet

yderst vigtig, imens etiske bekymringer om overvågningssamfundets konsekvenser er trådt i baggrunden. Overvågning i form af myriader af data, registermuligheder, overvågningskameraer både i det offentlige og private rum, online websteder som Facebook og søgemaskiner som Google. Denne tendens er én ud af flere diskurser, der præger det senmoderne samfund. Da det er én af specialets optikker, som vi søger viden om både i telefoninterviewet og spørgeskemaet, vil afsnittet dokumentere den øgede overvågning og have et kritisk blik herpå.

5.3 Dokumentation af overvågningssamfundets eksistens

Tendensen til øget overvågning afstedkommer diverse organisationer til beskyttelse af individets suverænitet. I Europæisk regi har EU nedsat instituttet: 'European Privacy Association' (EPA), som har fungeret siden januar 2009⁶. Bestyrelsen har otte medlemmer, hvoraf to er danske. "*Rådet har [...] en dansk formand. Det er Venstre EU-politiker Karin Riis-Jørgensen, som står i spidsen for det uafhængige institut og forskningscenter*" (Hansen, 2009).

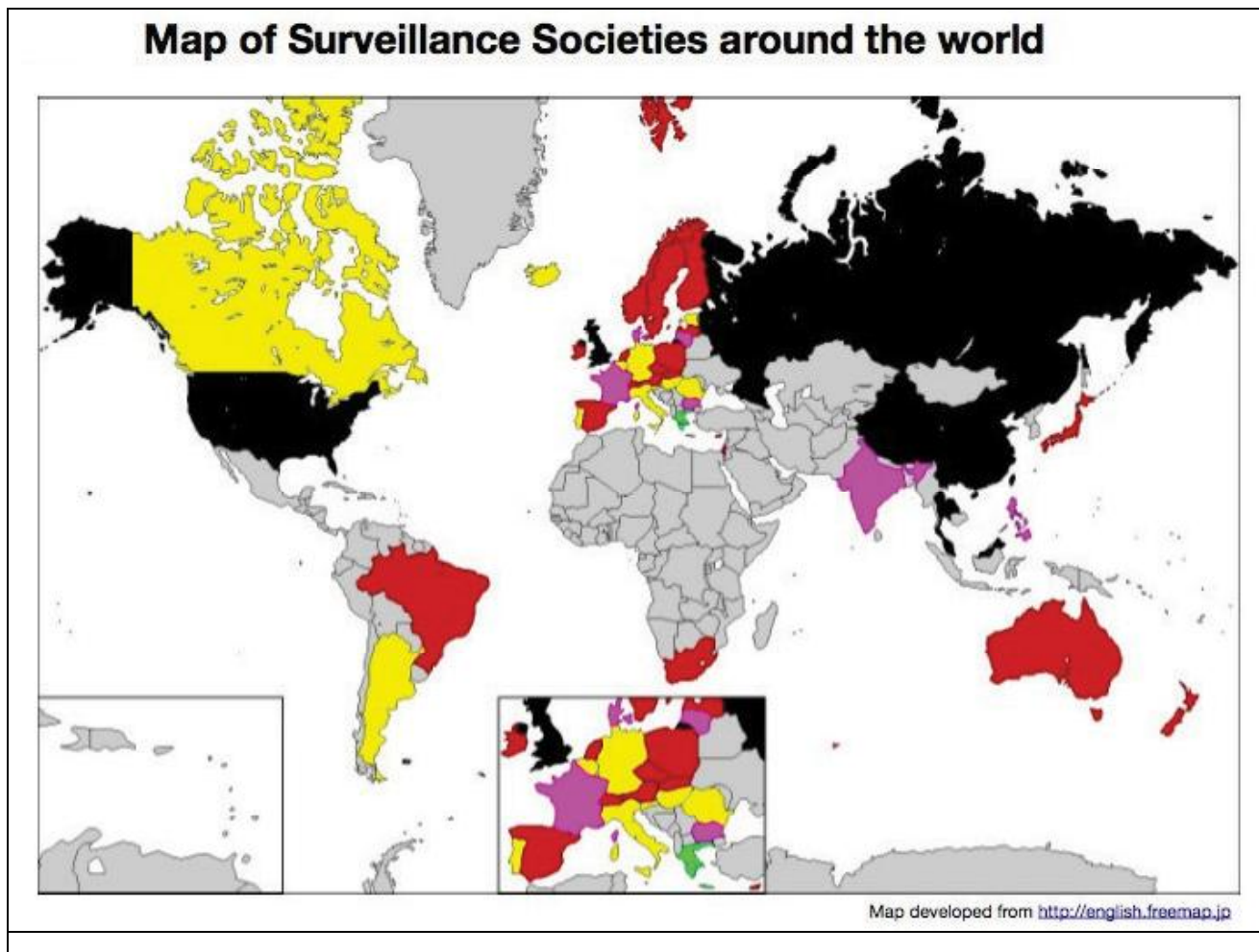
Derudover eksisterer den internationale organisation og borgerrettighedsgruppe 'Privacy International'⁷ med hovedsæde i London. Organisationen laver en årlig rapport over lande med mest overvågning i verden. Her dokumenteres Danmarks internationale position på området. Danmark lander i den kategori med næst-mest overvågning, som er benævnt: 'Extensive surveillance societies'. Det er et konkret billede på øget national overvågning, da

⁶ EPA is a forum dedicated to ensure the rule of law for the processing of personal data in the global information economy and society. EPA is a pan-European network of privacy, data protection and security experts, based in Brussels. EPA works closely with European institutions, particularly the European Parliament, academia, civil society, industries and think-tank/NGOs (European Privacy Associations hjemmeside, 2010).

⁷ Privacy International is a human rights group formed in 1990 as a watchdog on surveillance and privacy invasions by governments and corporations. Privacy Internationals Advisory Board currently has 82 members from 36 countries. Their professions vary widely, and range from Parliamentarians to former government officials, from academics to civil liberties advocates, consumer rights specialists to corporate and legal consultants (Private Internationals hjemmeside, 2010).

Danmark tidligere landede i kategorien med tredje-mest. Se State of Privacy Map⁸ fra ovennævnte undersøgelse.

State of Privacy Map



	Consistently upholds human rights standards
	Significant protections and safeguards
	Adequate safeguards against abuse
	Some safeguards but weakened protections
	Systemic failure to uphold safeguards
	Extensive surveillance societies
	Endemic surveillance societies

⁸ State of Privacy Map blev offentliggjort i slutningen af 2007 i forbindelse med Privacy Internationals årlige rapport over de mest intensive overvågningssamfund i verden.

Finansloven for 2009 dokumenterer tillige optimering af overvågning. *"Regeringen, Dansk Folkeparti og Liberal Alliance er enige om, at der skal være trygt at færdes i gaderne – både om dagen og i nattelivet. På Finansloven for 2008 blev der afsat 5 mio. kr. årligt i 2008 og 2009 til videoovervågning af for eksempel gågader, værtshusområder, offentlige pladser og butikcentre, hvor der er risiko for overfald og anden kriminalitet [...og til at] styrke fokus på at anvende videoovervågning på særligt kriminalitetstruede områder til både forebyggelse og efterforskning af kriminalitet"* (Aftaler om Finansloven 2009, 2008:33).

Overvågning dækker en bred vifte af ting. Tendensen er stigende i disse år. Også i dagspressen findes mange eksempler, der dokumenterer en øget overvågning af Danmark i forlængelse af Regeringsparternes strategi. Som eksempel og dokumentation herpå nævnes Århus:

Århus borgmester Nicolai Wammen udtaler vedrørende Gellerup-planen: *"Video-overvågning gør det ikke alene, men det er et effektivt redskab, som Brabrand Boligforening gerne vil have mulighed for at anvende"* (Olesen, 2009). På Århus Kommunes hjemmeside fremgår det i notat om 'Glæde over videoovervågning' fra den 18. februar 2009, at daværende *"Justitsminister Brian Mikkelsen meddeler, at regeringen vil åbne for øget video-overvågning af uroplagede områder. Dermed efterkommer regeringen et ønske fra socialrådmand Gert Bjerregaard, som gentagne gange har opfordret til video-overvågning som led i indsatsen mod kriminalitet og utryghed"*. Samme halvår skriver JP Århus den 6. maj 2009: *"Århusianerne kan i fremtiden risikere at blive overvåget ikke bare i midtbyen, men over hele Århus. Østjyllands Politi har nemlig opgivet sin hidtige plan om fast overvågning af Åboulevarden og Hovedbanegården. I stedet ønsker politiet nu mobil overvågning, der kan flyttes rundt i hele politikredsen"*. De ønsker disse CCTV kameraer, som især TV2 har sendt dokumentarprogrammer om fra hovedsagelig England. CCTV står ifølge Encyclopedia of Security Management for: *"Closed-Circuit television... it is a reliable, cost-effective deterrent to crime and means for the apprehension and prosecution of offenders. In view of high labour costs CCTV more than ever has earned its place as a cost-effective means for expanding security, safety and theft-reduction"* (Fay, 1993:271). Ydermere kunne man i Lokalavisen i Århus læse, at retsvæsenet har sat videoovervågning op i Retten i Århus. *"For at lægge en*

dæmper på folk har vi valgt at etablere overvågning, siger Per Holkmann Olsen, retspræsident for Retten i Århus” (Holkmann Olsen, 2010).

Mange eksperter efterlyser faglig oplysning og offentlig debat om overvågningens konsekvenser både i og udenfor folkeskolens rum. I 'De overvågede'⁹ beskrives netop, at *”terrorangreb forskellige steder i verden har ført til en ny sikkerhedspolitik, hvor mange velmenende politikere overbyder hinanden med løsninger, der har til formål at forbedre befolkningens sikkerhed. [...] I disse forsøg skærpes lovgivningen med henblik på at overvåge alle borgere mere. [...] Danskernes ret til privatlivets fred (privacy) er dermed blevet indskrænket betydeligt. [...] Problemet er, at man med anvendelsen af denne type tiltag mistænkeliggør de mange for at ramme de få”* (Mortensen, Tranberg & Valeur, 2009:8). I kontrast hertil er et demokratisk samfund netop bygget op via en accept af, at få kan lide skade i sikringen af det bedst mulige for de mange. Teknologirådet¹⁰ advarer om, at den sociale kontrol således bliver erstattet af en teknisk gennemlysning af individet. Den norske kriminolog Nils Christie siger at, som led i besparelser fjernes mennesker (kontrollører, politifolk på gaden osv.), og disse erstattes af kameraer (Teknologirådet-b, 2009). Centerchef for Teknologisk Institut i Århus Jens Enevold Kristensen advarer om den manglende motivation fra politikere og virksomheders side til at ville investere penge i sikring af borgere og ansattes følsomme data (Hansen, 2009B). Han gør sig til talsmand for spørgsmålet om, hvorvidt video-overvågning øger trygheden eller krænker privatlivet – *”problemet opstår, hvis man mistænkeliggør mennesker, som er helt uskyldige”* (ibid). Han var i 2009 medarrangør af en conference: 'Pyt med privatlivet'¹¹, hvor der blandt andet forsøgte at få politikernes opmærksomhed på emnet.

⁹ Bogen er udgivet i 2009 og er resultatet af et samarbejde mellem DI (Dansk Industri) og Forbrugerrådet (Uafhængig forbrugerorganisation, der varetager forbrugeres interesser overfor erhvervsliv og myndigheder). Bogen beskriver de aktuelle problemer med den øgede overvågning og registrering af danskerne siden terrorangrebet på USA den 11. sep. 2001. Organisationerne advarer om en øget risiko for krænkelser af privatlivets fred – i det offentlige rum såvel som i cyberspace.

¹⁰ Teknologirådet er en uafhængig institution oprettet af Folketinget i 1995. Teknologirådet skal fremme debatten om teknologi, vurdere teknologien og rådgive Folketinget og regeringen (Teknologirådets hjemmeside 2010).

¹¹ I konferencen deltog blandt andre Birgitte Kofod Olsen, (vicedirektør på Institut for Menneskerettigheder – PhD afhandling om biometri og persondatabeskyttelse), Torben Jørgensen (seniorkonsulent ved Teknologisk Institut – spidskompetencer vedr. mobil og trådløs IKT), Henning Mortensen (cand.scient. pol. og bl.a. medlem af Rådet for IT- og Persondatasikkerhed) Jan Camenisch (Dr. at IBM), Lene Andersen (forfatter og filosof) og Søren Duus Østergaard (senior eGovernment Advisor IBM og medlem af Teknologirådets bestyrelse 2002-2008).

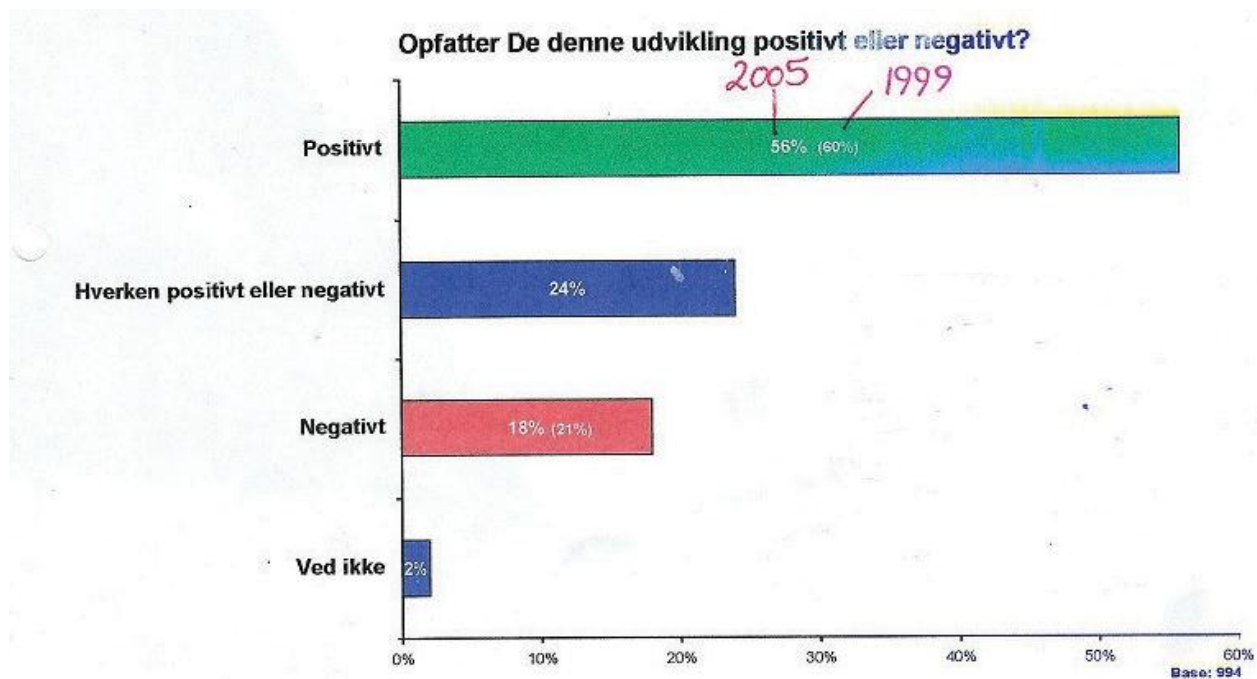
I forlængelse heraf efterlyser Teknologirådet og ovennævnte bog bevidste valg om overvågningens formål og teknologiens anvendelse, samt *"en grundlæggende debat om, hvilke type samfund vi ønsker og hvor vi vil sætte de etiske grænser for elektronisk overvågning"* (Teknologirådet-c, 2009). Endvidere savner også Peter Lauritsen, leder af Forum for Overvågningsstudier, denne diskussion. *"Jeg mener at have et vist kendskab til hvor effektiv video-overvågning og lovgivningsbekendtgørelse er. Derfor ville det undre mig, hvis folk, der havde læst de samme ting som jeg har læst, stadig var positive overfor overvågning"* (Lauritsen, 2009). Lauritsen henviser til undersøgelser, der peger på, at danskerne tilsyneladende har valgt at acceptere overvågningen som en nødvendighed i jagten på kriminelle og terrorister.

Denne optik bakkes op af Det Kriminalpræventive Råd, som skriver, at den danske befolkning generelt har en positiv holdning til video-overvågning, fordi den mener, det har en præventiv virkning ift. kriminalitet. Faktum er imidlertid ifølge Det Kriminalpræventive Råd, at der ingen entydig dokumentation foreligger herpå, idet der ikke foreligger *"entydige videnskabelige forsøg, der kan underbygge befolkningens antagelse om, at tv-overvågning har en kriminalpræventiv effekt"* (Det Kriminalpræventive råd, 2005). Visse steder har kriminalitet blot flyttet sig til et andet område. Ifølge Det Kriminalpræventive Råd virker tv-overvågning kun præventivt, hvis forbryderen *ved*, at der er overvågning, *ikke ønsker* at blive opdaget og *er rationelt* tænkende i gerningsøjeblikket (ibid:5). Med andre ord virker video-overvågning ved mindre groft hærværk, mens grovere kriminelle handlinger ikke påvirkes af video-overvågning. Enten fordi de begås i affekt, eller fordi de flyttes til mere ideelle steder for at undgå at blive fanget.

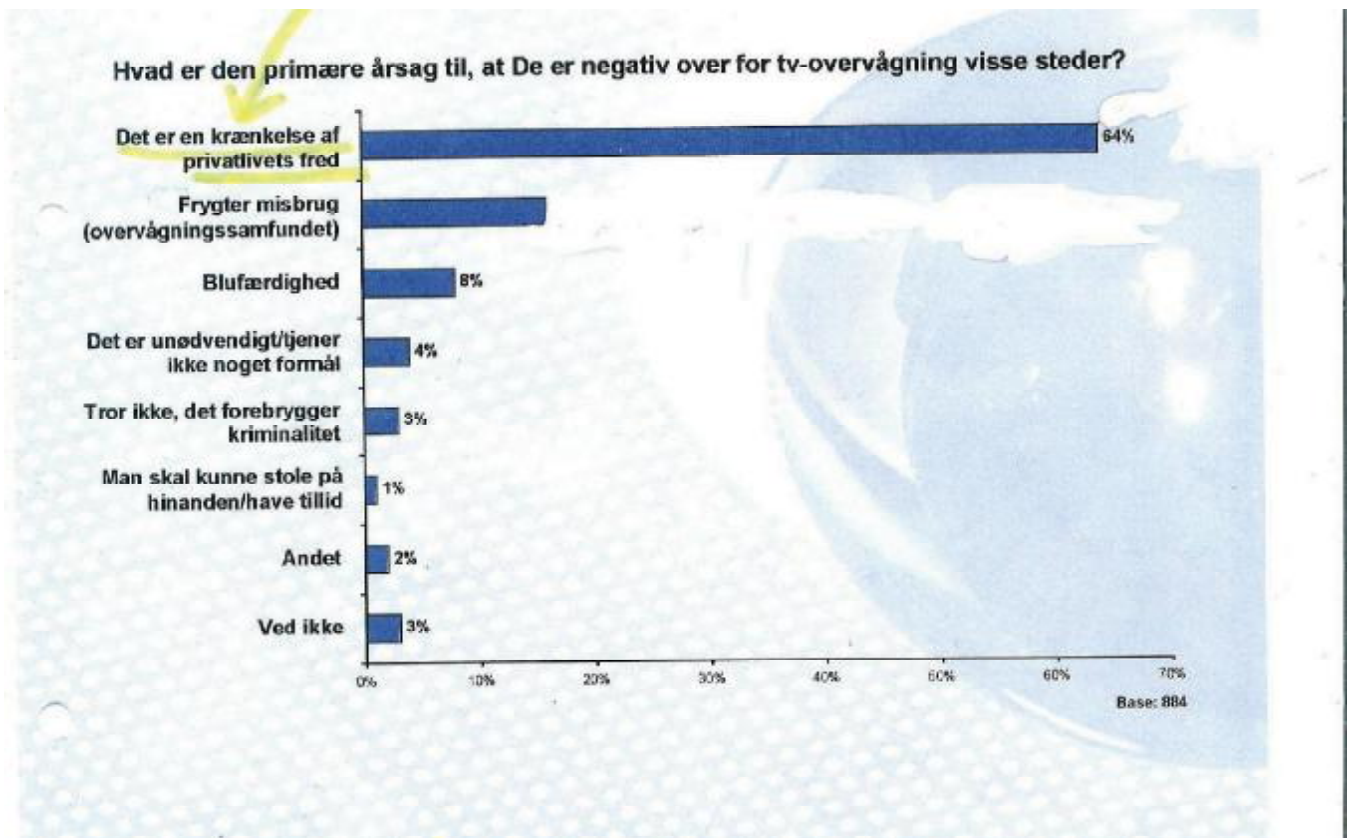
AC Nielsens AIM's undersøgelse¹² dokumenterer, at den øgede tendens til tv-overvågning opfattes positivt af godt halvdelen af den danske befolkning (figur A). Samtidig er befolkningen mest negativ indstillet, jo tættere på privatsfæren overvågningen kommer, og således er det frygten for krænkelse af privatlivets fred, der scorer markant højest (figur B).

¹² Udarbejdet i 2005 for Det Kriminalpræventive Råd, Finansrådet, Finansforbundet og SikkerhedsBranchen. Undersøgelsen handler om befolkningens holdning til henholdsvis video-overvågning og loven om tv-overvågning. Undersøgelsen er en gentagelse af en lignende undersøgelse fra 1999. Tallene markeret i parentes er således tal fra 1999.

Figur A:



Figur B:



Kilde: Pjece fra Det kriminalpræventive Råd om: "Fakta om TV-overvågning i Danmark" – fra februar 2005.

5.4 Overvågningssamfundet i forhold til jura

Denne overvågningstendens bevirker naturligvis en juridisk udvikling på området. Persondataloven trådte i kraft den 1. juli 2000. Registertilsynet blev i den forbindelse erstattet med Datatilsynet¹³. "Loven har til formål – på baggrund af et EF-direktiv fra 1995 – at gennemføre en ny databeskyttelsesrettighed. [...] Som noget nyt gælder persondatoloven for enhver form for behandling af personoplysninger, hvor [de tidligere] registerlove navnlig omhandlede registrering og videregivelse" (Datatilsynet/Persondataloven, 2000:4). Loven gælder offentlige myndigheders, diverse foreningers og private virksomheders behandling af

¹³ Datatilsynet er en central og uafhængig myndighed under Justitsministeriet, der fører tilsyn med, at Persondateloven overholdes.

personoplysninger. Derfor er privatpersoners behandling heraf i mange tilfælde undtaget. Persondatalovens og dermed individets databeskyttelsesrettighed underkendes dog i visse tilfælde. *"Loven fastslår udtrykkeligt, at den ikke skal anvendes, hvis det vil være i strid med informations- og ytringsfriheden"* (Datatilsynet/Persondataloven, 2000:8), eller hvis databehandlingen hører ind under strafferetten/Retsplejeloven. Tillige underkendes loven, *"hvis behandlingen er nødvendig for at kunne udføre en opgave i samfundets interesse"* (ibid:14). I forlængelse heraf indførtes en ny lov (som led i en ny terrorlovgivning) om øget registrering af mail og telefon. Teleselskaberne har nu pligt til at gemme alle oplysningerne i et år samt at registrere alle computeres IP-adresser, så det kan kontrolleres hvilke sider, der er besøgt.

Både Datatilsynet og Det kriminalpræventive Råd advokerer for, at etablering af video-overvågning kræver nøje overvejelser om, hvordan dette skal foregå i henhold til juraen bag. Udover Persondataloven skal der være opmærksomhed på Forvaltningsloven og arbejdsretlige regler og principper. Ønskes overvågning via video-kameraer, skal Tv-overvågningsloven anvendes.

5.5 Video-overvågnings lovgivning for offentlige myndigheder

Da specialet netop ser på folkeskolens øgede tendens til video-overvågning på skoler, er Tv-overvågningsloven væsentlig i denne sammenhæng. I juli 2007 trådte nye regler om video-overvågning i kraft. Tv-overvågningsloven omfatter: *"Privates overvågning af områder, der benyttes til almindelig færdsel [samt] oplysningspligt ved privates eller offentlige myndigheders tv-overvågning af steder eller lokaler, hvor der er almindelig adgang, eller af arbejdspladser"* (Datatilsynet/Tv-overvågning, 2008:5).

Video-overvågning er i Tv-overvågningsloven ifølge Datatilsynet defineret som overvågning:

- af personer
- der sker vedvarende eller gentages regelmæssigt
- ved hjælp af et fjernbetjent eller automatisk virkende kamera

I ovennævnte skrivelse er der i afsnittet om tv-overvågningens afgrænsning et underafsnit om tv-overvågning for offentlige myndigheder – for eksempel en folkeskole. Her fremgår det, at loven *ikke* regulerer, hvor og i hvilke tilfælde offentlig myndighed kan iværksætte video-overvågning. Gøres det, skal der (ligesom ved private virksomheder) oplyses herom. *”Offentlige myndigheders adgang til at iværksætte tv-overvågning er først og fremmest reguleret af Persondatalovens regler, [...samt] grundlæggende principper om god databehandling, saglighed og proportionalitet”* (Datatilsynet/TV-overvågning, 2008:13). Datatilsynet gør i en anden skrivelse opmærksom på, at proportionalitetsprincippet fører til, at overvågningens tidsmæssige ramme bør begrænses mest muligt og *”på skoler og daginstitutioner bør overvågningen således som hovedregel begrænses til udenfor åbningstid, hvor der ikke er ansatte, elever eller andre faste brugere af lokalerne til stede”* (Datatilsynet, 2008).

5.6 Overvågningssamfundet i forhold til folkeskolen

Et overvågningsdilemma i skolerummet kan være Facebook, som er ét af verdens største teknologiske sociale mødesteder og derfor ikke uvæsentlig for specialets analysegenstand, niende klasses eleven. Ens Facebook profil fortæller meget om brugeren og er på ingen måde et privat anliggende. Alt på Facebook tilhører juridisk Facebook ud fra *deres* regler og vilkår. I forhold til folkeskolen er én af tidens omdiskuterede emner problematikken om, hvorvidt lærere bør være venner med deres elever, da en sådan forbindelse til læreren kan bruges som en overvågning af eleven. Medierådets Børnepanel mødtes i juni 2009 med daværende undervisningsminister Bertel Haarder og præsenterede ham for en idéliste med 9

gode råd til folkeskolens it-område. Ét af disse er netop nr. 9: "*Lærerne må ikke blive Facebook venner med eleverne og omvendt*" (Folkeskolen, 17. juni 2009). Med en opfindelse som Facebook kan eleven overvåges på en mere subtil og usynlig måde, end det tidligere var muligt for folkeskolen. For at optimere elevers bevidsthed herom og for at synliggøre at steder som Facebook er offentlige rum, har Datatilsynet, Medierådet for børn og unge samt Teknologirådet udarbejdet kampagnen 'Du bestemmer selv' med undervisningsmateriale om IT og privatlivsbeskyttelse, som er målrettet de 14-16 årige. "*Datatilsynet opfordrer alle, der spiller en rolle i forhold til børn og unge, til at være med til at sætte fokus på spørgsmål om beskyttelse af privatlivet*" (Datatilsynet, 2009). En opfordring som specialet med sin problemstilling har fulgt.

Et andet overvågningsdilemma opstår i kølvandet af hele den offentlige sektors neoliberale effektiviseringsbølge, idet der er etableret et hav af topstyrede dokumentationskrav. Nogle af disse dokumentationsteknologier kan ligeledes betragtes som subtile måder at øge overvågningen af elever og medarbejdere på. Specialets fokus er alene overvågning af elever. Krav om og fokus på disse dokumentationsteknologier muliggør øget elevovervågning. Eksempelvis via flere og flere tests og evalueringer samt elevens logbogføring, som i realiteten ikke blot er elevens egen beskrivelse af progression og målsætning, men også installeres som en art kontrakt mellem elev og lærer med krav om efterfølgende opfyldelse. Specialet behandler ikke de ovennævnte overvågningsdilemmaer yderligere. De inddrages blot for at illustrere, at den teknologiske udvikling og den offentlige sektors modernisering har muliggjort ændringer i elevens hverdagsrum.

5.7 Sammenfatning af brudfladen mellem øget overvågning og den danske folkeskoles felt

Alt i alt påpeger kapitlet en divergens mellem befolkningens tro på, at øget overvågning reelt afstedkommer sikkerhed og så den faktuelle kriminalpræventive effekt. I forlængelse heraf ser det ud som om, diverse eksperters efterlysning af offentlig debat er yderst væsentlig og

påkrævet, i og med befolkningen måske er uvidende eller misinformeret. Således kan en ikke saglig tro på video-overvågningens optimering af sikkerhed give en falsk tryghed og kan resultere i, at individet fralægger sig ansvar – stik imod det senmoderne samfunds krav til det frisatte individ om ansvarlighed. Dermed bliver den sociale kontrol i samfundets menneskelige relationer truet. Karim Pedersen¹⁴ forklarer, at *"et hurtigt kig på lovgivningen de sidste otte år efter 9/11 angrebene viser også tydeligt et skred i holdningen til overvågningskameraer idet det flere og flere steder bliver tilladt at opsætte disse kameraer. Balancegangen mellem den personlige frihed og idéen om tryghed gennem overvågning er i bevægelse"* (Pedersen, 2009). Med andre ord rykkes pendulet som konsekvens af terrorangrebet mere over mod sikkerhed end mod frihed (jf. 5.1).

Folkeskolen er én af den demokratiske stats forlængede arme i og med, den er en statslig dannelsesinstitution. Som tidligere nævnt virker samfundets øgede overvågning af medborgeren ind på folkeskolen. Her er overvågningen ligeledes optimeret både i omfang og på andre måder end tidligere. I forhold til specialets fokus ses i øjeblikket en tendens til, at stadig flere folkeskoler vælger at sætte video-overvågning op på udendørs skoleområder. Sandsynligvis fordi video-overvågning menes at virke præventivt overfor mindre groft hærværk.

Etiske bekymringer vedrørende overvågning opstår hermed i dannelsesinstitutionen Folkeskolen, fordi den optimerer overvågning samtidig med, at den skal udvikle frisatte, ansvarlige og demokratiske medborgere. Én af tidens sandheder er, at overvågning øger tryghed, som er basis for det gode liv med de gode udviklingsbetingelser, såsom et sundt læringsmiljø. Video-overvågning skal altså øge sikkerheden. Det er dog væsentligt at holde sig for øje, om det reelt sker og i givet fald, om det sker på bekostning af det frie individ.

¹⁴ Karim Pedersen citerer Thomas Moeslund, som er lektor på Institut for Medieteknologi og Ingenørvidenskab på Aalborg Universitet

6.0 DEMOKRATIDANNELSE I FOLKESKOLEN I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Som tidligere nævnt er folkeskolen en offentlig dannelsesinstitution, hvilket betyder, at folkeskolen har til formål at udfylde en af regeringen defineret funktion i det danske samfund. Denne funktions formål er tilgængelig og opdateret i nyeste udgave af 'Lov om folkeskolen', - en lov ansatte i den danske folkeskole er forpligtet til at opfylde. Bevæggrunde for lovteksterne samt forventninger til metode og indhold kan læses i 'Fælles Mål' fra Undervisningsministeriet¹⁵. Det kan derfor forsvares at anse det politiske formål for den offentlige folkeskole som synliggjort, ikke kun for ansatte i og brugere af folkeskolen, men også for samfundets borgere i al almindelighed.

Kapitlet indeholder en historisk gennemgang af folkeskolens *lovgivning*. Kapitlet er baseret på udvalgte love om folkeskolens dannelses formål til demokratisk medborgerskab, da det er i denne egenskab, folkeskolen fungerer som analysefelt for specialet. Der fokuseres primært på de seneste 40 års lovgivning.

Ifølge Hjellbrekke & Korsnes er "*nogle felter og nogle dele af magtfeltet mere åbne over for social mobilitet end andre*" (Hjellbrekke & Korsnes, 2009:152). Derfor kan der argumenteres for, at "*enhver feltkonstruktion [...] må være historisk funderet*" (ibid). Endvidere er en historisk tilgang ifølge Bourdieu en mulig teknik til at bryde med det prækonstruerede. Det er i denne optik, kapitlets fokus er udvalgt. Kapitlet fokuserer på lovgivningen som statens *forventninger/krav* til folkeskolens virke. Folkeskolernes *virkelighed* kan derfor ikke anses for gengivet, idet lovgivning jo generelt er en beskrivelse af statens ønsker/idéer og ikke en beskrivelse af institutioners praksis. Dette fokus er valgt på grund af specialets problemstilling om en eventuel konflikt mellem folkeskolers anvendelse af video-overvågning sammenholdt med lovgivningens forventninger til folkeskolen som danner af demokratiske medborgere.

¹⁵ <http://www.faellesmaal.uvm.dk>

Begrebet 'faglighed' anvendes i kapitlet i betydning 'konkret fagspecifik indlæring'. Denne betydning er valgt, da vi vurderer, det er den snævre betydning, der er repræsenteret i lovteksterne. Den vurdering anser vi for begrundet ud fra lovteksternes formulering, men også af de specifikke fag- og trinmål.

6.1 Folkeskolens lovmæssige udvikling i samspil med samfundsudviklingen

Folkeskolen blev omfattet af lovgivning i **1814**, hvor oprettelse af skoler blev en forpligtigelse også i landsognene. Tilsynet med folkeskolen var ikke statsligt, men gejstligt, idet sognepræsten var født formand for skolekommissioner (Gertz, 2009:30). Folkeskolens formål var at uddanne børnene til "*gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære*" (Nørgaard, 2005:13). Dertil skulle de "*meddeles kundskaber og færdigheder [...] der ere dem nødvendige for at blive nyttige borgere i staten*" (ibid). Fra 1899 indførtes lovgivning, der tog højde for undervisningens omfang og indhold. Samtidig blev det vedtaget, at lærere skal have en lærereksamen (Gertz, 2009:7). Der var forskellige regler gældende for folkeskolerne bestemt ud fra deres beliggenhed, idet timetallet var højest og klassekvotienten lavest i byområder frem for landdistrikterne. Til eksempel skulle elever på landet kun i skole hver anden dag, og de havde ikke adgang til eksamen. Denne fordeling blev begrundet i, at eleverne fortsat skulle have mulighed for at deltage i arbejdet omkring landbruget. De kommunale skoler var i konkurrence med de private gymnasieskoler, da elever her var sikret en plads i gymnasiet. I de kommunale skoler var eleven afhængig af, at der var plads (Olsen, 2009:66). De kommende år ændredes lovgivningen omkring folkeskolen med sjældne mellemrum. Det gejstlige tilsyn blev lovformeligt afskaffet i hele landet i 1933¹⁶, hvorefter amtskonsulenter skulle føre tilsyn i landdistrikterne (Nørgaard, 2005:12ff). Der indførtes samtidig mulighed for at oprette forældreråd. Fra 1937¹⁷ bestod folkeskolen af en 4-årig grundskole, der afsluttedes af en 3-årig hovedskole eller en 4-årig mellemskole. I byerne var grundskolen 5-årig, hvorefter der kunne tages en eksamensfri mellemskole på enten 3 eller 4 år eller en

¹⁶ Skoletilsynsloven af 20. maj 1933.

¹⁷ Folkeskoleloven af 18. maj 1937.

4-årig mellemskole med eksamen (Gertz, 2010:8). Med Grundloven af 1953 vedtages § 76, hvorefter alle børn har ret til undervisning i folkeskolen. Undervisningen skal være vederlagsfri (Gertz, 2009:8). Undervisningen havde reelt været vederlagsfri siden 1915, hvor de kommunale 'kroneskoler'¹⁸ blev afskaffet (Olsen, 2009:22).

Med vedtagelsen af ny folkeskolelovgivning i 1958 blev land og by sidestillet i alle henseender. Eleverne niveaudeltes fra sjette klassetrin "*efter evner og standpunkter i en almen og en boglig linje*" (Gertz, 2010:8), som kunne afsluttes efter syvende, ottende og niende klassetrin eller realeksamen. Fra 1970 indførtes obligatoriske skolenævn, hvorefter forskellen på tilsyn i land- og byområder afskaffedes (Gertz, 2009:8). I 1972 blev undervisningspligten udvidet fra syv til ni år (Nørgaard, 2005:15). Ændringen af undervisningspligten afstedkom langvarig politisk uenighed, idet de borgerlige partier mente forlængelse ville være et indgreb i den personlige frihed. I praksis var der så stor tilslutning til at gennemføre ottende til tiende skoleår, at ændringen blev vedtaget med henblik på at beskytte de svageste elever (Brøchner, 2005:23).

Ifølge lovtjekterne siden 1814 har folkeskolen haft til formål at være henholdsvis "*kundskabsmeddelende og [...] karakterdannende*" (Hermann, 2007:59). Med den **Blå Betænkning** (1960) ændredes fokus i folkeskolens formål, idet de kundskaber, læreren hidtil skulle meddele eleverne, udelukkende fokuserede på elevernes status som erhvervsaktive borgere. Dette formål fastholdtes samtidig med, at folkeskolen fik et yderligere formål, nemlig at medvirke til muligheden for at opnå det gode liv. Hermed blev folkeskolens fokus udvidet fra udelukkende at omfatte elevens '*kunnen*' i sin status som borger til at omfatte elevens '*væren*' i sin status som menneske (ibid:60).

I **1975** blev en ny Folkeskolelov vedtaget. Den var vanskelig at opnå politisk enighed om. Det første lovforslag hertil blev fremsat tre år tidligere i 1972, men blev forkastet og genforhandlet med adskillige forhindringer (Gertz, 2009:9). Ændringen med denne lov bestod i, at "*folkeskolen [...] skal] give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber og færdigheder osv., der fremmer **den enkelte elevs alsidige udvikling***" (Nørgaard,

¹⁸ 'Kroneskoler' var kommunale betalingskoler, hvor forældrene betalte 1 krone om måneden i skolepenge.

2005:15, vores fremhævelse). For at eleven opnåede denne udvikling skulle skolegangen tilrettelægges, så den gav mulighed for "*oplevelse og selvvirksomhed, selvstændig vurdering og stillingtagen*" (Nørgaard, 2005:15). Med denne lovændring kan det udledes, at formålet med folkeskolen undergik et skifte fra at uddanne til arbejdskraft ('kunnen') mod at uddanne til aktiv deltagelse i samfundslivet ('væren').

Ud fra Klafkis dannelsese teori¹⁹ eksisterer henholdsvis material og formal dannelse side om side i en kategorial dannelse, dog med varierende styrke afhængig af tiden. Med den nye Folkeskolelov i 1975 kan det vurderes således, at formaldannelsen kom i fokus i endnu højere grad. En "*sammenkædning af reformpædagogisk inspirerede antagelser med en kritisk demokratisk tænkning præget af en funktionel formaldannelsesopfattelse udfordres både i 1970'erne og 80'erne samtidig med, at den gradvis bliver en del af det mentale møblement i den danske pædagogiske diskurs*" (Dorf, 2008:155-156). Altså fokuseres der i den periode mere på udvikling og formning af åndelige kræfter samt inkorporation af metoder ved hjælp af hvilke, mængden af indhold tilegnes. Materialdannelsens indhold bliver sekundær.

For at underbygge læring til aktiv deltagelse fremhæves det i § 2. stk. 3, at folkeskolen skulle "*forberede[r] eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver*" (Andersson et al., 2008:231). For at opnå det skulle "*skolens undervisning og hele dagligliv [...] bygge på åndsfrihed og demokrati*" (ibid). Denne sammenhæng mellem folkeskole og samfund beskrives af Stefan Hermann som "*samfundet ind i skolen – skolen ud i samfundet*", idet folkeskolen herefter

¹⁹ Klafki teoretiserer tre dannelsesbegreber. 'Material dannelse' er "*den proces, gennem hvilken kulturgoder [...] i deres objektive beskaffenhed finder indgang i en menneskelig bevidsthed*" (Klafki, 1983:38). En dannelse der sker som en tilegnelse udefra, uafhængig af subjektet, via et fokus på det objektive og klassiske indholdsmæssige. 'Formal dannelse' er derimod en dannelse indefra – iboende og dermed afhængig af subjektet. Dannelse via en "*formning, udvikling, modning af legemlige, sjælelige og åndelige kræfter*" (ibid:46). Hermed en dannelse med et fokus på funktionalitet, form og metoder, frem for på objektive indhold. 'Kategorial dannelse' opstår idet indhold og form/metode ansues uløseligt knyttet til hinanden, og er den dannelse, der sikrer, at individet kan begribe sig selv og omverdenen gennem kategorier og bevidsthedsformer. "*Kategorial dannelse søger at inddrage både de materiale- og de formale dannelsese teorier. [...] For at forholde sig til verden er det nødvendigt at vide noget om denne verden (material dannelse), men det er også en forudsætning at have kvalificeret selve måden, hvorpå man tænker og forholder sig til verden (formal dannelse)*" (Laursen, 2002:22). Dannelse er hermed koblet til oplevelse eller forståelse hos individet gennem begribelse af virkeligheden i kategorier.

fik en tvedelt funktion. Dels skulle folkeskolen være en miniature af det reelt eksisterende samfund, dels skulle den tjene som utopi for det bedre samfund, der efterstræbtes politisk (Hermann, 2007:73-74). En yderligere ændring var, at folkeskolen blev udelt, idet niveaudelingen fra sjette klasse ikke længere gennemførtes. Dermed afskaffedes realeksamenen. Der opretholdtes dog en niveaudeling, da prøvefagene²⁰ med undtagelse af dansk skulle kursusdeles²¹ efter syvende klassetrin.

Som beskrevet i afsnittet om det senmoderne samfund var den offentlige sektor ifølge Katrin Hjort i 1980'erne underlagt en neoliberalistisk bølge, hvor individuelle kompetencer via frisættelsen af individet fik en højere prioritet end tillærte kvalifikationer. Den udvikling kunne efterfølgende iagttages i ændringer af folkeskolelovgivningen. I **1993** gennemførtes en større revision af folkeskoleloven. Her ændredes formålet omkring elevernes forståelse for det danske samfunds kultur samt forståelsen for andre kulturer, idet § 1 stk. 3 lød således: "*Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer*" (Andersson et al., 2008:231). Hermed reintroduceres et fokus på material dannelse, idet der strammes op i forhold til krav om udefra kommende indholdsfokus. Dette resulterer dog ikke i, at formaldannelsesperspektiverne forsvinder. Vægtningen af de to modsatrettede dannelser forskydes blot en anelse.

I forhold til den ovenfor beskrevne lovtæst konkretiseres skolens formål med at være forberedende til et demokratisk samfund, idet skolen nu skulle forberede eleverne til "*medbestemmelse og medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*". (Hermann, 2007:97; Andersson et al., 2008:231). Skolens undervisning og dagligdag skulle fremover ikke kun bygge på åndsfrihed og demokrati, men dertil på ligeværd. Også i denne lovtæst kunne den tvedelte funktion læses. Det danske samfund var nu som følge af tilkomne gæstearbejdere med deres familie og flygtninge blevet mindre homogent. Herved blev den danske kultur udfordret i og udenfor folkeskolen. Politisk ønskedes det at tilpasse borgerne, uanset etnisk tilknytning, den eksisterende

²⁰ Ved prøvefag forstås de obligatoriske eksamensfag.

²¹ Fagene blev tilbudt som udvidet- eller grundkursus. Eleven blev på denne måde ikke nødvendigvis delt op på samme niveau i samtlige fag, idet der kunne differentieres i de forskellige fag. Eleven undervistes i den stamklasse, eleven var placeret i ved skolestart, i alle fag udover prøvefagene og dansk. Prøvefagene blev gennemført med kursusdelingen på tværs af årgangen.

kultur, hvorfor folkeskolen fik som formål at udbrede kendskabet til en fælles dansk kultur. Samtidig ønskedes et samfund, hvor de forskellige kulturer kunne leve i samarbejde og fordragelighed, hvilket sås repræsenteret ved, at borgere af anden etnisk herkomst også skulle have deres kulturer præsenteret i den danske folkeskole. Dette samspil understregedes ved, at folkeskolen nu ikke udelukkende skulle bygge på åndsfrihed og demokrati, men også på ligeværd. Samtidig gjordes der op med, at borgere i et demokratisk samfund udelukkende skulle tage et medansvar. Folkeskolen skulle også indføre eleverne i såvel rettigheder og pligter, der tilfaldt borgere i et demokratisk samfund.

En anden ændring kunne ses i tilgangen til elevens indlæring. Eleverne blev ikke længere tilbudt kursusdeling, men i stedet skulle undervisningen differentieres, så der blev taget hensyn til den enkelte elevs muligheder for udbytte af undervisningen (Gertz, 2009:12-13). Denne ændring kan udtrages som et resultat af fokuset på det frie valg og den øgede individualisering. Perioden beskrives af Stefan Hermann som "*personen ind i skolen – skolen ind i personen*" (Hermann, 2007:94). Sidstnævnte fordi den differentierede undervisning kombineredes med selvevalueringskemaer i form af logbøger, hvor eleven blev medplanlægger af sin undervisning og derved ansvarlig for sit udbytte heraf. Fagligheden glemtes dog ikke, idet sprog- og naturvidenskabelige fag skulle styrkes (Gertz, 2009:12-13), men synes ikke dominerende i perioden. Eleven blev på ovennævnte måde medansvarlig for styrkelsen af fagene. Eleven skiftede derved status fra modtager af kundskaber og færdigheder til vidensproducent (Hermann, 2007:106ff). Loven omfattede herefter også en specifik tilgang til elevens personlighed, idet § 1 foreskriver folkeskolens opgave, som at "*medvirke[r] til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling*" (Hermann, 2007:96). Fremgangsmåden skulle være at fremme tilegnelse af "*kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer*" (ibid). Denne ændring anser Dorf som "*en tydelig tilbøjelighed til at betone vigtigheden af **personlige kompetencer** frem for faglige kundskaber og færdigheder. [...Det er] påfaldende, hvordan **læring** afløser undervisning. [...] Man kan også sige, at et **formalt** dannelsesbegreb dominerer*" (Dorf, 2008:232, forfatterens fremhævelser). Ud fra Dorfs optik kan ændringen bedømmes som en ansvarliggørelse af eleven uden en samtidig sikring af, at eleven rent faktisk

modtager en undervisning, der bevirker, eleven kan løfte dette ansvar. Samtidig udebliver diskussionen om, hvorvidt eleven *skal* løfte dette ansvar.

Herefter fulgte en hyppig revision af gældende Folkeskolelov, som afspejlede den konservative modbølge, der med Katrin Hjorts optik ligeledes blev beskrevet i kapitlet om det senmoderne samfund. Den indebar, at fagligheden via kvalifikationerne blev opprioriteret. I **2006** revideredes Folkeskoleloven. Den førte til mindre ændringer end set i 1975 og 1993. Samtidig blev tilgangen til elevens personlige potentiale fastholdt, idet der i § 1. stk. 2 foreskrives, at "*folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer [...], så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*" (Andersson et al., 2008:232, vores fremhævelse). Denne formulering kan vurderes som en yderligere fokusering på elevens 'væren', da skolen ikke blot skal medvirke til en personlig udvikling, men nu skal medvirke til, at eleven får tillid til sine egne muligheder. En anden mulighed kan være, at det kan opfattes som et udtryk for, at folkeskoleloven afspejler vokabulare ændringer i samfundet. En tredje mulighed kan være, at arbejdsmarkedet i stigende grad efterspørger selvstændig handlekompetence, hvorfor opøvelse heri kan vurderes som folkeskolens samspil med det omgivne samfund.

Den tvedelte funktion sås også repræsenteret, idet der i Danmark var kommet større bevågenhed på det internationale samfund og de påvirkninger, der kom fra andre kulturer. Dette kunne ses i § 1, hvor det ikke længere kun var kulturen, eleverne skulle blive fortrolige med, men nu også dansk historie. Denne tilføjelse dækkede over et politisk ønske om at imødegå integrationsproblematikker (Andersson et al., 2008:232). Borgerne skulle opleve et fælles afsæt i den danske historie og kultur, hvilket krævede viden herom. Et andet samspil med udviklingen i samfundet, kunne ses omkring den ændrede tilgang til læring. Tidligere var man færdigudlært, når man havde taget en uddannelse, men nu vægtedes læring hele livet. Denne tilgang kunne ses repræsenteret også i § 1, hvor "*eleverne [skal opnå] kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere*" (Andersson et al., 2008:232).

Folkeskolen som et lærested til at deltage aktivt i demokratiet kunne både ses som nedtonet og styrket i nærværende tidsperiode. I 2006 versionen af Folkeskoleloven skulle folkeskolen ikke længere "**bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati**" (Andersson et al., 2008:231, vores fremhævelse), som det stod i § 1 stk. 3 i 1993, da § 1 stk. 3 i 2006 formuleredes: "*Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*" (ibid:233, vores fremhævelse). Formålet var fortsat, at folkeskolen skulle forberede eleverne til "*deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*" (ibid). Ændringen kan diskuteres som et opgør med forestillingen om, at opdragelse til demokrati skal ske gennem demokrati (Hermann, 2007:135). I modsætning til den nedtoning af demokratiet kunne Demokratiloven²² ses som en styrkelse af opøvelsen i demokratisk deltagelse, da denne lov gav elevrådene en ret til at udpege repræsentanter til udvalg med videre, som skolen nedsatte med henblik på at behandle spørgsmål, der var af betydning for eleverne. Omvendt kunne Demokratiloven anses som en anvisning på, hvilken demokratiform folkeskolen skal forberede eleverne på at deltage i. Ved sidstnævnte optik kan Demokratiloven anskues som en opøvelse i parlamentarisme²³, hvilket er kendetegnet ved, at folkevalgte (eleverne er her folket) repræsentanter træffer beslutninger efter stemmeflertal.

Perioden i folkeskolens historie fra årtusindskiftet og til nu har af Stefan Hermann fået betegnelsen "*konkurrence ind i skolen – skolen ud i konkurrencen*" (Hermann, 2007:127). Denne konkurrence har været afspejlet ved det øgede mediefokus på folkeskolens virke. Især i forbindelse med de resultater af PISA-undersøgelser²⁴, der anbragte Danmark på en dårlig placering i læsetest. Såvel politikere, folkeskolens ansatte samt dens brugere debatterede omkring folkeskolens virke. Dette medførte endnu en styrkelse af fagligheden²⁵, indførelse af nationale test, kanons for flere fag samt bindende fagmål og

²² Lov nr.263 af 12. april 2000 (Demokratiloven).

²³ Der indførtes parlamentarisme som styreform i Danmark i 1901, hvilket indebærer afskaffelse af enevælden og indførelse af parlamentarisme. Parlamentarisme er en politisk styreform, der bygger på parlamentets kontrol med, hvem der danner regering. Dens kerne, *det parlamentariske princip*, er, at en regering ikke kan udnævnes eller forblive ved magten, dersom et flertal i parlamentet utvetydigt modsætter sig den. Fælles for alle systemer med parlamentarisme er, at et parlamentsflertal kan skille sig af med en regering eller tvinge den til at udskrive nyvalg. Kilde: *Den Store Danske Encyklopædi* samt www.leksikon.org.

²⁴ PISA: Programme for International Student Assessment.

²⁵ Lov nr. 300 af 30. april 2003 (Bedre indskoling og styrkelse af fagligheden i folkeskolens undervisning).

udvidelse af antallet af obligatoriske eksamensfag og eksaminer²⁶. Hermed kan det opfattes som en yderligere styrkelse af og fokus på material dannelsen. Dorf angiver dog, at *"det nye i formålsrevisionen handler således ikke så meget om sondringen mellem material- og formaldannelse, men snarere om en ny samfundsorientering af dannelsessigtet med samtidig vægt på arbejde, kultur og parlamentarisk-demokratisk styreform"* (Dorf, 2008:157). Hermed italesætter Dorf et mere nuanceret syn på nutidens folkeskole end Hermann, idet han ikke blot ser skolens funktion ud fra en markedsoptik, men også eksempelvis med en optik, der favner nutidens kulturelle divergenser. Dorf konkluderer, at der efter årtusindeskiftet hovedsagelig er to pædagogisk-politiske korrektioner på spil i forhold til 90'ernes kompetencefokus ud fra det formale dannelsessyn, dels fagligheden og dels en markant interesse for medborgerskab og social sammenhængskraft (Dorf, 2009:34).

Primo år 2010 handlede debatten²⁷ om, at antallet af lovændringer på folkeskoleområdet er accelereret voldsomt siden årtusindeskiftet, så ændringerne ikke når at evalueres, inden en revision foreligger. Den ovenfor nævnte optimering førte konkurrencen ind i folkeskolen, hvor konkurrencen blev synliggjort, når testresultater kunne sammenlignes på internettet²⁸. Denne udvikling bliver i lighed med de tidligere nævnte bølger beskrevet af Katrin Hjort. Bølgen betegnes den *"tredje moderniseringsbølge"* (Hjort, 2008:103). Indholdet i bølgen beskrives som et ønske om en strammere politisk centralstyring, hvilket disse lovændringer kan vurderes at afspejle²⁹.

²⁶ Lov nr. 313 af 19. april 2006 (Styrket evaluering og anvendelse af nationale test [...] samt obligatoriske prøver) samt Lov nr. 572 af 9. juni 2006 (Præcisering af folkeskolens formål, ekstra timer i dansk og historie, elevplaner [...]).

²⁷ Til eksempel *"Skoleeftersyn sker i blinde"* af Christian Lehmann som del af en artikelserie *"Folkeskolen – for vækst eller dannelse?"* i Dagbladet Information

²⁸ Lov nr. 572 af 9. juni 2006 (Offentliggørelse af landsresultater af test, præcisering af det kommunale ansvar samt etablering af råd for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen).

²⁹ En bølge, der med statsminister Løkke Rasmussens møder primo 2010 på Marienborg med eksperter, lærere og elever, må overvejes som værende fortsat aktiv, idet møderne har omhandlet muligheder for optimering af den danske folkeskole.

En anden konkurrencegivende ændring kunne ses i lovændringen vedrørende frit skolevalg³⁰. Forældre fik hermed styrket deres ret til at vælge en anden skole til deres barn end den, barnet hørte til i forhold til skoledistriktsinddelingen. Denne ret blev gældende ud over kommunegrænserne sammen med ret til optagelse i SFO på den valgte skole. Dermed kan det forsvares, at lov om offentliggørelse af testresultater får en konkurrenceskabende virkning, idet folkeskolens brugere kan indgå i en forbrugerrolle³¹ med frit valg, hvor folkeskolens ydelse fungerer som en handelsvare. I lighed med andre handelsvarer kan der være 'udsolgt', idet det frie skolevalg er under forudsætning af, at den enkelte skole har ledige pladser.

Samtidig med andre etniske nationaliteters kulturer blev repræsenteret i den danske folkeskole, intensiveres arbejdet med at integrere børn af anden etnicitet end dansk i den danske kultur. Dette startede dels før skolestart, idet sprogstimulering blev opprioriteret³², og dels ved lovgivning om omfordeling fra distriktsskolen af elever af anden etnicitet end dansk³³.

Fra august 2009 udvidedes den obligatoriske undervisningspligt med yderligere et år, idet børnehaveklassen blev obligatorisk³⁴. Denne lov indeholdt endvidere en indførelse af obligatorisk sprogvurdering i starten af børnehaveklassen samt fastsættelse af trinmål for undervisningen.

Seneste revision af Folkeskoleloven er gældende fra 1. august 2009 (bilag E). Formålet med folkeskolen ses her uændret på trods af, der gennem 2009 blev foretaget forskellige

³⁰ Lov nr. 435 af 13. juni 1990 (Frit skolevalg), Lov nr. 335 af 18. maj 2005 (Mere frit skolevalg inden for og over kommunegrænserne). Denne lov skulle revideres senest folketingsåret 2007/08, hvilket dog blev udsat til folketingsåret 2011/12 med Lov nr. 476 af 17. juni 2008.

³¹ Forbrugerne er primært forældrene til eleverne, da det er disse, der træffer afgørelsen om deres børns skolevalg, mens eleven fortsat er brugeren. Dog kan flere af overbygningseleverne ses som medforbrugere, idet der er kommet en konkurrence omkring den enkelte skoles tilbud – idræts-, musik- og internationallinje til eksempel, hvor eleven er medbestemmende i beslutningen om at søge en specialiseret linje. Den øgede profilering, hvor forældre vælger skole efter præferencer peger ifølge Jørn Loftager i en ny retning for opfattelsen af folkeskolen: i retning af "*en forældre- snarere end en folkeskole*" (Loftager, 2004:132).

³² Lov nr. 412 af 6. juni 2002 (Modersmålsundervisning og sprogstimulering) samt Lov nr. 477 af 9. juni 2004 (Obligatorisk sprogstimulering af tosprogede børn, der endnu ikke er påbegyndt skolegangen).

³³ Lov nr. 594 af 24. juni 2005 (Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen).

³⁴ Lov nr. 369 af 26. maj 2008 (Udvidelse af undervisningspligten til 10 år).

lovændringer³⁵. I henhold til § 2 stk. 3 er det fortsat en fælles opgave mellem elever, forældre og skolen at samarbejde om at opnå formålet. Gennemgående for de seneste lovændringer synes de at være resultat af en debat mellem daværende undervisningsminister Bertel Haarder og de ansatte i folkeskolen om at forenkle regler, procedurer og trinmål³⁶. Dette kan udtrages af følgende tiltag: Læseplaner og trin- og slutmål er blevet sammenskrevet. Kravene til psykologisk-pædagogisk vurdering for at modtage specialundervisning blev mindsket samtidig med, at udarbejdelse af uddannelsesplaner på sjette klassetrin blev udsat til overbygningsskoletrinnene. Selve indholdet i formålene blev fastholdt (Gertz, 2010:29-30).

6.2 Trinmål for niende klassetrin

Dette afsnit indeholder en sammenligning af trinmålene for fagene dansk, historie og samfundsfag på niende klassetrin, som følge af at klassetrinnets elever er spørgeskemaundersøgelsens analysegenstand (Formål med fagene se bilag F). Sammenligningen vil fokusere på kundskaber og færdigheder til brug i et demokratisk samfund. Andre trinmål kunne også være af interesse, men vi har ud fra nedenstående argumenter vurderet de valgte som de centrale for specialets problemstilling. Fagene dansk og historie har fået timetallet udvidet for at opfylde lovkravet om, at eleverne skal forlade folkeskolen med afsæt i fælles dansk kultur og historie³⁷. I spørgeskemaet spørger vi til elevernes opfattelse af demokrati, hvorfor vi har vurderet samfundsfags trinmålene som centrale for analysen af elevernes besvarelser. Faget kristendomskundskab kunne også overvejes interessant set i lyset af den historiske sammenhæng mellem folkeskole og kirke, især set i lyset af at Danmark har en statskirke 'folkekirken'. Begrundelsen for at udelade dette fag er, at vores hensigt ikke har været at foretage en analyse af specialets problemstilling i religiøs optik. Vi vurderer ikke specialets problemstilling som en etnisk

³⁵ Lov nr.50 af 28. januar 2009, Lov nr. 353 af 6. maj 2009, Lov nr. 354 af 6. maj 2009, Lov nr. 534 af 12. juni 2009 og Lov nr.535 af 12. juni 2009.

³⁶ En debat, der kan vurderes ikke at være færdig jf. "Haarder: Lidt mere frihed til lærerne" (Jyllands-Posten).

³⁷ Lov nr. 572 af 9. juni 2006 (Ekstra timer i dansk og historie).

problemstilling og har derfor ikke i telefoninterviewet spurgt til etnisk fordeling. Spørgeskemaet indeholder som følge heraf heller ikke spørgsmål til etnicitet.

Undervisningen i **dansk** skal lære eleven at kunne agere i demokratisk sammenhæng. Eleven skal selv *"kunne lede møder og styre diskussioner"* (Undervisningsministeriet/a, 2009:10). Derudover skal eleven kunne *"vurdere og perspektivere værdier og værdiforestillinger i andres udsagn"* [samt] *"søge og anvende information og dokumentere kendskab til kritisk anvendelse af søgeresultaterne"* (ibid:11). De ovennævnte mål for undervisningen kan henføres til § 1 stk. 3 (om folkeskolens forberedelse til deltagelse i samfundet), idet de alle lægger op til handlemuligheder. Samspillet med verdenen uden for Danmarks grænser skal eleverne forberedes til via undervisningen i dansk, idet de her skal *"udvikle sproglig og kulturel kompetence til brug i en globaliseret verden"* (ibid). Den dimension, der er indeholdt i dansk om at relatere Danmark til den øvrige verden, ses også i **historie**. Her skal eleverne tilegne sig kundskaber og færdigheder, så det bliver muligt for dem at *"sammenligne nutidige levevilkår i Danmark med andre lande og diskutere de historiske årsager til forskellene"* (Undervisningsministeriet/b, 2009:7). Dernæst skal de *"give eksempler på, at en periodes fremherskende værdier og holdninger kan forklare afgørende begivenheder og samfundsforandringer"* [og] *"kende forskellige måder at løse konflikter på i tid og rum og vurdere effekten af forskellige fredsbevarende og konfliktløsende aktiviteter"* (ibid). Konflikthåndtering samt kendskab til afgørende samfundsforandringer kan bedømmes som sammenhængende med dansk undervisningens formål om at kunne agere i demokratisk sammenhæng, hvilket yderligere understøttes ved, at eleverne skal *"kende forskellige demokratiformer og tage stilling til, hvilke rettigheder og pligter de giver den enkelte"* (ibid). Historieundervisningens formål omhandlende kendskab til forskellen i levevilkår i Danmark og den øvrige verden samt at kunne forklare afgørende begivenheder kan ses som kombination til danskfagets krav om, at eleverne skal kunne vurdere og perspektivere værdier i andres udsagn samt kunne anvende deres kompetencer globalt. Kravet om at have kendskab til demokratiformer genfindes i **samfundsfagets** mål, hvor eleverne skal kunne *"skelne mellem opfattelser, der betoner direkte og repræsentativt demokrati, og opfattelser, der betoner politiske rettigheder og politisk deltagelse [samt kunne] gøre rede for de rettigheder og pligter,*

borgeren i Danmark har efter grundloven” (Undervisningsministeriet/c, 2009:5). Forståelsen for pligter og rettigheder for den enkelte kan dermed findes centralt i såvel historie som samfundsfag. I lighed med de to ovennævnte fags krav om vurdering og stillingtagen, skal eleverne i samfundsfag kunne *”reflektere over, hvad egne og andres opfattelser af mennesker med anderledes levevilkår, levevis, tilhørsforhold og forestillinger betyder for gensidig accept og samspil i hverdagslivet”* (ibid:6). Denne formulering kan bedømmes som sammenhængende med dansk- og historieundervisningens formål om, at eleven skal relatere sig dels til forskelligheder i det danske samfund dels til verdenen uden for Danmark.

Kompetencen til at reflektere, vurdere og tage stilling kan vurderes som grundlæggende for at kunne deltage aktivt i et demokrati. I disse uddrag udleder vi en nær sammenhæng i de tre fags undervisning med henblik på at opfylde lovens § 1 stk. 3. Der er i alle tre fag et fokus på, at eleverne dels skal opnå kvalifikationer, så de har en viden om forhold, der påvirker det danske samfund (’kunnen’), dels skal opnå kompetence, der sikrer, at eleven kan agere i samfundet (’væren’) som en demokratisk medborger³⁸.

6.3 Analyse af folkeskolens udvikling

Afsnittet vil omhandle en analyse og vurdering af ovennævnte centrale lovændringer for folkeskolens virke.

Siden 1958 har der i lovgivningen kunnet iagttages et fokus på at tilstræbe ligestilling i form af opnåelse af lige muligheder via folkeskolen. Udviklingen i lovændringerne omhandlende timetal og forskellige eksamens muligheder mellem land og by frem mod en strukturel ens opbygget folkeskole kan ses som eksempel herpå. Indførelsen af kanons kan vurderes som et andet eksempel på, at folkeskolen tilstræber centraliseret ensartethed. Som et sidste eksempel kan nævnes den obligatoriske sprogscreening i

³⁸ Undervisningsministeriet har på denne hjemmeside <http://pub.uvm.dk/2006/demokrati/kap12.html> en liste over, hvilke materialer, der kan hentes inspiration til undervisningen i.

børnehaveklassen. Forskellen i sproglige forudsætninger er i forskellige undersøgelser bedømt som en central forudsætning for elevernes ulige muligheder for at tilegne sig kvalifikationer i folkeskolen³⁹. Et øget fokus på elevernes sproglige formåen kan derfor vurderes som et øget fokus på elevernes tilegnelse af kulturel kapital (Bourdieu & Passeron, 1977:26ff). På trods af centralt styrede ligestillings tiltag kan der fortsat argumenteres for en ulige folkeskole ud fra lokale divergenser som eksempelvis kommunernes økonomi, bygningernes vedligeholdelse, brugernes demografi og/eller brugernes kulturelle kapital.

Samtidig har et fokus på at anvise en ligestilling mellem forskellige nationaliteter kunnet iagttages i lovændringerne. Indførelsen af undervisning i andre kultur- og styreform samt den ændrede religionsundervisning kan ses som en metode hertil. Dette skal ikke opfattes som et tiltag til at anvise en ligestilling mellem de forskellige kultur- og styreform. Lovgivningen pointerer, at målet er den demokratiske styreform, samt at det fælles afsæt skal tages i dansk historie og kultur.

Sammenfattende kan den danske folkeskole vurderes nærmere at have en treleddet funktion frem for en tvedelt. Først og fremmest skal den uddanne borgere, der har kundskaber til at begå sig på arbejdsmarkedet – også det globale arbejdsmarked, hvilket vi bedømmer som bevæggrunden for den vedvarende styrkelse af den kvalifikationsnære faglighed, indførelsen af obligatoriske trinmål med videre. Dernæst skal den uddanne medborgere, der påtager sig ansvaret for at deltage i samfundets demokratiske styreform og medvirke til sameksistens blandt borgerne, hvilket vi uddrager af både de ovennævnte lovцитater og fagenes formålsbeskrivelser (bilag E). Til slut skal den uddanne til international levevis med forståelse for andre landes styreform og levevis, hvilket kan uddrages af de lovændringer, der førte frem til mere undervisning i andre landes kulturer og levevis samt forståelse for forskellige styreform.

Udviklingen i folkeskolelovgivningen kan vurderes som en udvikling fra uddannelse af en for staten nyttig borger til uddannelse af en demokratisk samfundsborger, der er med til at

³⁹ Fx Bernstein, 2001; Jensen, 2005, 2007; Palludan, 2005; Ploug (red.), 2007

opretholde og værne om gældende værdier i det danske samfund. Denne funktion i folkeskolens virke, vurderer vi, er blevet opprioriteret siden årtusindskiftet. Folkeskolens bemyndigelse til at være medproducent af 'en ønskelig samfundsborger' ud fra centralt fastsatte forskrifter, vurderer vi, samtidigt er markant styrket, hvilket vi forsvarer ud fra indholdet og antallet af lovændringer. Siden årtusindskiftet er der årligt vedtaget lovændringer for folkeskolens virke, primært fokuserende på fagligt indhold og evaluering heraf. Hvert år i varierende antal, hvilket står i kontrast til omfanget af lovændringer i den resterende tidsperiode, kapitlet har beskrevet (Gertz, 2010).

7.0 NETVÆRKSMEENESKET

Dette kapitel vil give en karakteristik af specialets analysegenstand 9. klasses eleven. Kapitlet vil komme ind på eleven som et kompetent individ, der indgår i henholdsvis teenage-kategorien og i en ny generation, der kontinuerligt bliver mere og mere netværkstænkende. Kapitlet vil tillige omhandle de konsekvenser, disse ændringer i opvækst har for eleven. Kapitlet vil beskrive danske unges medieforbrugsvaner i det senmoderne forbrugersamfund, idet de nye medier fylder meget i de unges bevidsthed. *"De ved væsentlige mere om, og har større interesse i computere, internettet og mobiltelefoner end deres forældre. [...] Meget tyder på, at der foregår en eller anden form for omvendt socialisering, hvor forældrene opnår forbrugerkompetencer og viden fra deres børn mht. ICT-produkter"*⁴⁰ (Martensen, 2009:84). Beskrivelsen af de unges medieforbrug vægtes fordi, denne type forbrug udgør en dannelsesfunktion i forhold til at være netværksmenneske. Endvidere vil kapitlet løbende forholde sig til elevens mulighedsrum i underfeltet, folkeskolen.

⁴⁰ ICT-produkter er Information, Communication and Technologies.

7.1 Den senmoderne teenager

Niende klasses eleven er vokset op i det senmoderne samfund. Med Bourdieus habitusbegreb illustreres, at elevens livsbetingelser i det senmoderne samfund er med til at danne ham/hende, idet habitus er inkorporeret, noget man produceres som. En kropslig hexis, som er det sociale livs hukommelse, der kan forstås som summen af ens kapitalformers volumen. Som nævnt i kapitel 4.0 er det senmoderne samfund og hermed dets individer blandt andet kendetegnet ved at være polycentrisk. Tidligere tiders billede af skolen som en centraliseret institution med 'det store fællesskab' afløses af differentierede interessefællesskaber. Det kan blandt andet besværliggøre elevens solidaritet med skolen, idet han/hun ikke fokuserer på 'det store billede' af skolens fællesskab.

Thomas Ziehe forsker i ungdomskultur i den vestlige verden. Han beskriver, at de unge befinder sig både i deres indre 'egenverden' og i en ydre 'populærkultur'. Begge verdener har en pragmatisk fællesnævner. Unges valg, anfører Ziehe, foretages i stigende grad med afsæt i et rationale om, at det skal give praktisk mening i deres personlige livsverden (egenverden).

Ziehe tegner et billedet af unge, der kun i mindre grad har fået modspil, og derfor tendentielt kun kan forstå verden i deres eget perspektiv. De unge mangler derfor kompetencer i at kunne forstå fænomener udefra, hvilket vanskeliggør et blik for 'det store billede'. Den i kapitel 6.0 beskrevne differentiering af folkeskolens tilbud er netop i tråd med at kunne fange elevens fragmenterede interesser. På den måde fylder 'det store billede', som eleven ikke er særlig dispositioneret for at favne, mindre, og samtidig gøres skolens 'store billede' mere konkret i og med, den eksempelvis sælger sig selv som idrætsskole⁴¹. Hermed gøres rammen for elevens fokus mere overskueligt, – også selvom prøvefagene og deres fylde er de samme på alle folkeskoler.

⁴¹ Denne form for skole har funderes sit virke ud fra en specialiserings tankegang. Undervisningen og eventuelle timer, der ligger udenfor de lovpligtige krav fra Undervisningsministeriet, tager udgangspunkt i én bestemt pædagogisk tilgang. Eksempelvis tilgange som bevægelse og idræt, drama og teater eller musik. Ved at ændre skolens virke fra et generalist-tilbud til et mere specialiseret tilbud fokuseret og italesat ud fra denne pædagogiske tilgang, bliver den ramme eleven skal forholde sig til mere konkret – selvom disse skoler stadig har de samme formelle undervisningskrav, som de traditionelle folkeskoler.

Børn og unge beskrives i dag som individer med immanente kompetencer. Dette kan kaldes 'det stærke barn'-paradigme, hvor der ikke alene fokuseres på børn og unge som udelukkende sårbare. Hermed anses de for også at være selvstændige aktører med visse kompetencer (Tuft, 2009:13). Dette ændrede syn på eleven opstår på samme tid som formaldannelses tilgangen får sin styrke (jf. kapitel 6.0), og neoliberalismens frisættelse af individet bliver del af doxa. Hermed kommer der fokus på elevens immanente kompetencer (imens kvalifikationstilegnelse nedtones) - gennem teknologier som til eksempel logbøger, elevplaner, projektarbejde.

I forlængelse af det paradigme er Robert Epstein fortaler for at give unge, der søger og har kompetence, mere autoritet og ansvar. Han skriver: "*Let's give teens who seek it and who can demonstrate appropriate competencies the **authority** they deserve, along with the **responsibility** that such authority demands*" (Epstein, 2007:339, forfatterens fremhævelse). Han foreslår: "*That we replace age-based laws with competency-based laws*" (ibid:93). Han advokerer for det absurde i at give ansvar ud fra alder frem for ud fra evner. Ifølge denne optik er kravet til folkeskolen om differentieret undervisning hensigtsmæssig, idet der netop herigennem forsøges individuelt at fremme kompetenceudvikling hos eleven.

Ziehe har samme udgangspunkt, men forholder sig mere nuanceret hertil. Ziehe ser hermed kritisk på lærerrollen i nutidens samfund – også ud fra undervisningsformer. Via sin teori argumenterer han for, at skolen tidligere underviste primært ud fra et dannelsesperspektiv, hvor der nu undervises hovedsagelig ud fra et anvendeligheds perspektiv i forhold til de unges personlige livsverdener. Generel handlingsorienteret viden optimeres på bekostning af specifik, kognitiv viden, hvor Ziehe er fortaler for et kompromis mellem de to (Ziehe, 2003:95).

Ziehe advokerer for at udfordre de kompetente unge mere bredspektret. "*Det er lige præcis problemet i dag. Inddragelse af den personlige livsverden er for de unge i den grad blevet en selvfølge, at de på ingen måde opfatter det som en gave, men snarere som mindste fællesnævner for, hvad der anses for rimeligt. [...] Man bliver nødt til at holde et*

andet alternativ op imod den habituelle selvfølge” (Ziehe, 2001). Dette syn kan ses i forlængelse af den konservatisme, folkeskolen reintroducerer i disse år (jf. kapitel 6.0). Med øget vægt på at genforstærke materialdannelsen eksempelvis ud fra teknologier som centraliserede kanons. På den måde søges at bidrage eleverne viden, der ikke har ophav i elevernes livsverden, og som tilskrives vigtighed i forhold til dannelse.

Ziehes beskrivelse af ungdommen kan betragtes ud fra Bourdieus teori om habitus. I denne optik vurderes den senmoderne elevs habituelle dispositioner at have haft stort råderum i folkeskolen via den valgte didaktik. Ziehe finder det betænkeligt, hvis det er den eneste måde, læring sker på. Ziehe advokerer for, at strukturelle tiltag skal sørge for, at eleven bliver udfordret på sin egenverden. Dette kan med Bourdieu betragtes som en udfordring af habitus. Derfor er Ziehe heller ikke principielt imod tiltag som kanons: *”Af rent pragmatiske årsager kan en kanon være brugbar, hvis den kan være med til at reducere ren vilkårlighed. En kanon repræsenterer en beslutning, en udvælgelse. Så langt så godt i disse diffuse tider, men jeg bryder mig ikke om ideen med at kombinere en kanon med endnu flere kontrolmekanismer”* (Wiborg, 2005). I denne optik skal den senmoderne elev undervises ud fra en kombination af formale og materiale dannelsesstilgange (jf. Klafkis dannelsesbegreber i afsnit 6.1). Formal dannelse optimerer hovedsagelig kompetencer, via afsæt i immanente styrker hos eleven ud fra dennes egenverden. Undervisning ud fra material dannelse styrker hovedsagelig kvalifikationer via tilførsel af ny viden, der ikke kommer fra elevens egenverden.

Epstein behandler teenagefænomener i USA, men på trods af det kan nogle af de grundlæggende anskuelser også tematisere europæiske og danske forhold. For eksempel hans kritik af hvorledes teenage-alderen bliver kategoriseret. Han forklarer, hvordan teenage-kategorien er en konstruktion af den vestlige verden. *”Adolescence is the creation of modern industrialization. [...] It wasn't until the turn of the twentieth century that adolescence was identified as a separate stage of life characterized by 'storm and stress'”* (Epstein, 2007:23). *“Adolescence as we know it in the West doesn't exist in most preindustrial nations, where young people are typically integrated into adult society soon after puberty”* (ibid:19). Via Epstein kan der anlægges et kritisk billede på dén

selvfølgelighed, at 9. klasses elever er individer i teenage-kategorien. Denne konstruktion bliver ifølge Epstein en uhensigtsmæssig forlængelse af barndommen, netop fordi ansvarliggørelse udskydes.

Teenage-kategorien beskrives som en svær alder med kaos, ambivalente følelser og oprør. Epstein forklarer, at disse følelser ikke (primært) er hormonelt betingede, idet *"tens of millions of teens in preindustrial nations around the world also reach puberty every year, but the mood problems we see in America are almost entirely absent in such countries"* (Epstein, 2007:143). Epstein påpeger, at ungdommen i den vestlige verden kan have svært ved at finde meningen med livet, og at denne eventuelt kan etableres ved at give teenagerne mere autoritet og ansvar. Han forklarer, at teenagere, der får øget ansvar, eksempelvis ved dødsfald i familien, oftest behersker det ansvar, der bliver pålagt. Dette kan have en vis sandhedsværdi, men overser at grupper af unge har vanskeligheder med at håndtere al pålagt ansvar.

Skolesystemet udgør en dannelsesinstitution, hvilket peger på, at unge mennesker ikke betragtes som færdigdannede, så længe de studerer. Hermed kan det vurderes, at ansvar for egen dannelse og uddannelse ikke pålægges eleven alene (jf. afsnit 5.1). Bourdieu forklarer *"at fundamentalt udgør habitus et brud med en intellektualiseret form for handlingsfilosofi"* (Bourdieu & Wacquant, 1996:106). Habitus har i sig selv en rationalitet, men handler ikke bevidst rationelt. Ud fra Bourdieus teori om habitus – agentens socialiserede subjektivitet, beskriver han, hvorledes agenten har meget svært ved at bryde det mønster, ens habituelle dispositioner dikterer. Dette fænomen gør sig næppe mindre betydeligt, når der er tale om ikke færdigdannede unge mennesker. Derfor er ydre kvalitative påvirkninger nødvendige som modspil til ens habituelle dispositioner.

Ifølge Puggaard er teenage-drenge mere negativt indstillet overfor folkeskolens hverdag end teenage-piger (Puggaard, 2009:156). Hun vurderer, at skoledagen er tilrettelagt på måder, der er mere hensigtsmæssig i forhold til pigers behov. Mulighedsrummet udstukket af læreren, som definerer elevens form og mængde af autoritet og ansvar, tilgodeser sandsynligvis pigerne bedst. Drenge i niende klasse skal måske tildeles anderledes

autoritet og ansvar end det, der tilbydes gennem den nuværende undervisning. Måske er tidens tendens, som anerkender elevers forskellige behov for differentierede læringsstile, en løsning herpå. Måske er en optimering (via undervisning) af medborgerskabeligt ansvar en anden løsning. Måske er undervisning på ukendt territorium, hvor de habituelle dispositioner bliver udfordret på en spændende og interessant måde en tredje løsningsmodel.

7.2 En ny generation teenagere – med nye habituelle dispositioner

Mange aspekter af livet bliver decentraliseret såsom: forbrugsvaner, medieforbrug, uddannelsesmuligheder og dermed også moral, da det er *"umuligt at opretholde moralske principper, der gælder alle situationer [...] informationsstrømmen gør moral mere relativ til situationen. Moralen decentraliseres ligesom alt andet i netværkssamfundet"* (Bay, 2009:152). Det betyder, at 9. klasses eleven tilegner sig en relativ moral, frem for tidligere generationers absolutte. Ziehe skriver, at ungdommen er mere sårbar i forhold til meningen i livet. *"Mening' er noget der forventes og tilstræbes, ikke en sammenhæng man først oparbejder, men noget man hurtigt og direkte kan relatere til sine egne mentale behov"* (Ziehe, 2007:43). Dette kan i sammenhæng med den unges relative moral og fragmenterede tilgang være med til at gøre den unge mindre robust i og med, der er mange orienteringspunkter at reflektere over.

Eleven opererer ud fra et situationsbundet og pragmatisk rationale, der betyder, at den unge generelt indtager sine egne positioner på diverse spørgsmål, deres stillingtagen har i den forstand et ad hoc præg. Det indebærer, at unge kan legitimere skiftende positioner i relation til samme problematik, efterhånden som situationen eller konteksten skifter. Det indebærer, at bl.a. regler ikke længere anses som absolutte, men som en slags forhandlingsudgangspunkt. Eksempelvis kan forventningen om, at lektier *skal* laves, gradbøjes, da situationelle forskelle udgør et godt argument. Denne legitimering betyder, at mulighedsrummet for divergens gøres større, og rummelighed bliver en forventning.

Forskellen mellem den generation, som vokser op nu, og den tidligere, sammenfatter Bay (Bay, 2009:21) som det unge netværksmenneske (*homo conexus*) overfor det traditionelle industrimenneske (*homo industrialis*). Industrimennesket beskrives som et menneske, der opstod i sammenhæng med overgangen til oplysningstiden. Sidste generation af industrimennesket, der omfatter Bay selv og andre født i 70'erne, benævnes 'tv-generationen'. Den afløstes af netværksmenneskets første generation, der benævnes 'internet og mobil generationen', fordi de oplever ændrede muligheder indenfor medier. Disse to generationer ('tv-generationen' og 'internet og mobil generationen') lever side om side i det senmoderne samfund og har vidt forskellig identitetsmæssig fokus (ibid:22-25). Netværksmennesket er "*født så langt tilbage som 1972 [... og] dette forklarer, hvorfor man ikke blot kan definere homo conexus som 'de unge'*" (ibid:27). Overgange fra én slags menneske til en anden foregår naturligvis glidende og over en længere periode. Endvidere har alle individer sandsynligvis elementer af identiteter fra både industri- og netværksmenneske og i mange forskellige kombinationer. Afgørende er, hvad der habituel dominerer hos den enkelte.

Skemaet på næste side er baseret på Bays beskrivelser og skal anskueliggøre væsentlige identitetsmæssige forskelle mellem de to seneste generationer, hvor divergerende habituelle dispositioner gør sig gældende. "*Der er en dyb kløft mellem **homo industrialis** og **homo conexus***" (Bay, 2009:21, forfatterens fremhævelse), og denne generationskløft er interessant i specialets kontekst, fordi industrimennesket stadig og oftest er repræsentant for 9. klasses elevens forældre og lærere. Hermed interagerer netværks-eleverne ofte med repræsentanter fra andre habituelle dispositioner i deres hverdags relationer.

INDUSTRIMENNESKET	NETVÆRKS MENNESKET
Har en centraliseret forståelse, med 'mig' i centrum (s. 75)	Har en decentraliseret forståelse, hvor 'mig' ikke er det ubestridte centrum. Man er derimod et produkt af ens netværk (s. 75+77)
Orienterer sig primært mod familien eller nære venner (s. 102)	Orienterer sig i høj grad også mod interessefællesskaber (s. 102)
Stabilitet i identiteten: "Før i tiden kom de input, vi skulle danne vores identitet fra, i et tempo, hvor vi selv kunne følge med" (s. 70)	Uro i identiteten: "Den acceleration, der er sket i antallet af input, vi som mennesker skal bearbejde hele tiden, har haft kolossal betydning. [...] Der har næppe været så mange holdninger og fakta, som man skulle tage stilling til som nu" (s. 70)
I forhold til arbejdslivet er fokus at tjene penge. Industrimennesket tænker på og har sit drive ud fra lønnen (s. 87)	For homo conexus er det primære drive i arbejdet at være i udvikling som individ. Netværksmennesket tænker i muligheder (s. 87)
Relationen overfor andre er bestemt ud fra værdien om at være ordentlig overfor andre og har hermed et ønske om sammenhold og en god atmosfære (s. 95)	Netværksmennesket tænker relationen ud fra værdien om at være attraktiv overfor andre i netværket . Dette kan man være gennem den inkorporerede dele-kultur, som binder netværket sammen (s. 160). Netværksmenneskets ønske om sammenhold er dermed baseret på et ønske om, at dele erfaringer, viden og evt. kontakter (s. 96)
Industrimennesket tænker hierarkisk i en 'oppe og nede' optik (s. 100)	Netværksmennesket tænker heterarkisk – 'ud i netværket': "Netværksstrukturer er ikke hierarkiske. De er fladt organiserede. [...] Der er punkter, der har større tiltrækningskraft end andre, men som hovedregel er der ikke noget op og ned i et netværk, der er ind og – i allerhøjeste grad – ud (s.100)

Opstillingen udtrykker skematisk de generelle habituelle forskelle mellem voksne og unge i Danmark. Det bør ikke læses stringent, idet skemaet anskueliggør to habituelle yderpoler. Empirisk vil der kunne findes en række mellemformer. Bay forklarer, at ydre rammer ændres hastigt i form af den teknologiske udvikling. Med Bourdieus begreber betyder det, at doxa via den teknologiske udvikling har ændret sig, og en ny generation har, generelt set, andre habituelle dispositioner end den tidligere. Denne kløft er ikke uvæsentlig for teenagerens hverdags-relationer. I Ziehes optik får denne tendens den konsekvens, at ungdomskulturen orienterer sig mod sig selv (både mod sin personlige livsverden og mod den popkultur, de er en del af), frem for mod den ældre generation, som ungdommen gjorde tidligere. I dag kan ungdommen i mindre grad bruge den ældre generations erfaringer, da det senmoderne samfunds kompleksitet og hurtige udvikling gør, at denne er forældet.

Bourdieu forklarer blandt andet via sit habitusbegreb, at forandringer fra én generation til den næste oftest sker trægt. *"Den dialektiske tilpasning mellem holdninger og position i et felt [eksempelvis skole-feltet] gør det muligt at forstå, hvorfor symptomerne på underkastelse hos de undertrykte er langt mere markant end trangen til modstand"* (Bourdieu & Wacquant, 1996:71). Hermed kan der med Bourdieu tegnes et mere nuanceret billede af, hvad der er på færde. For nok har teenageren generelt anderledes habituelle dispositioner end tidligere generationer, men de resulterer ikke i egentlig modstand, blot relationelle besværligheder mellem repræsentanter af henholdsvis industrimenneske- og netværksmenneske-dispositioner. Med andre ord kan de førnævnte empiriske mellemformer bedre forklares ud fra Bourdieus træghedsforklaringer. Bays skitsering af henholdsvis 'tv-generationen' og 'internet og mobil generationen' bliver i sin udfoldelse mere firkantet. Bay tenderer et enten/eller syn, hvor Bourdieu fremstår mere nuanceret og favner en både/og optik.

7.3 De nye habituelle dispositioners betydning i folkeskole konteksten

I en undervisningssituation kan den habituelle divergens have stor betydning, fordi læreren, der formentlig er orienteret tættest på industrimenneske-polen, skal fange interessen hos elever, der oftest har overvægt af netværksmenneske-dispositioner. Teenageren skal lade sig fange af en interesse 'solgt' af en generation, hvis habituelle dispositioner, han/hun ikke selv har inkorporeret. Ziehe beskriver det skred, læreren udfordres med, i sammenhæng med, at finkulturens tilstedeværelse er meget mindre dominerende. Tidligere var lærerens jobbeskrivelse at undervise i et, ofte centralt besluttet, emne, eleven *skulle* forholde sig til. Nu befinder læreren sig i en vanskeligere position, da decentrale læringsformer lægger op til læring ud fra elevers interesser.

Ziehe siger herom: "*Det er min erfaring, at dette i dag er lærernes største problem. De er konstant i en position at ville noget, som de unge skal ville. Og når man altid vil noget, som 'de' skal ville, så er det en betydelig anstrengelse*" (Ziehe, 2001). Hermed er læreren konstant i en salgssituation, hvor emnet er til forhandling, hvilket skærper den udfordring, der ligger i generationernes forskellige habituelle dispositioner.

Ziehe forklarer, at folkeskolen blandt andet har til opgave at skabe en offentlig socialiseringsdannelse og påpeger, at skolens forståelsesrammer ikke harmonerer med elevens egenverden: "*I kraft af centreringen af deres egenverden er eleverne ligesom regnfrakker imprægneret mod indflydelse fra det pædagogiske 'vejr', [...og] skolen kan som dannelsesinstitution ikke længere gå ud fra, at der findes sendefrekvenser for aktualisering af den kulturelle overlevering.*" (Ziehe, 2003:90). En årrække af netværks-elever, som har befundet sig i en folkeskole udelukkende med undervisere af en anden dannelse og forståelse end eleven selv, nærmer sig sin afslutning. De kommende nyuddannede lærere vil være netværksmennesker – ligesom eleverne, og ud fra teorien om habituel disposition kan det forventes, at disse nye undervisere vil have flere kompetencer i forhold til at kunne forstå og optimere interesse hos eleverne. Dog ikke nødvendigvis flere kompetencer til at kunne udfordre og undervise eleverne, fordi den væsentlige forstyrrelse af habituelle dispositioner måske udebliver.

Det kan på den ene side betyde, at overgangen fra én lærer-generation til en anden bliver en fordel for nutidens elev, fordi eleverne ikke længere behøver iføre sig ovennævnte metaforiske regnfrakke, da sende- og modtage frekvensen bliver den samme. På den anden side skærpes spørgsmålet om, i hvor høj grad eleverne kan udfordres på deres personlige livsverden, hvis de skal undervises af lærere, der heller ikke selv har det habituelt inkorporeret at blive udfordret på denne måde. Ziehes præference om en genindførelse af finkulturel undervisning besværliggøres måske med den nye generation af lærere, og måske ikke hvis Undervisningsministeriets styringsmiddel 'kanons' virker strukturerende for disse læreres habituelle dispositioner.

Skemaet illustrerer de tre forskellige habituelle dispositionskonstellationer mellem lærer og elev, hvor nuværende konstellation netop viser disharmoni:

	Tidligere konstellation	Nuværende Konstellation	Kommende Konstellation
Elev	Industrimenneske	Netværksmenneske	Netværksmenneske
Lærer	Industrimenneske	Industrimenneske	Netværksmenneske

7.4 Teenageren som aktør i forbrugersamfundet med fokus på medievaner

Et andet fænomen, som i høj grad gør sig gældende ved nutidens unge generation, er, at de er forbrugere som aldrig før⁴². Forbrugersamfundet er også en del af det senmoderne samfund. Bauman er én af de sociologer, der har haft meget fokus netop herpå, og han skriver: *"Kendetegnet på forbrugersamfundet og dets forbrugerkultur er imidlertid ikke forbruget som sådan, og ikke engang det høje og hurtigt voksende forbrugsniveau. Hvad der adskiller medlemmerne af forbrugersamfundet fra deres forgængere, er forbrugets*

⁴² To undersøgelser, som i 2001 satte tal og fokus på børn og unges forbrugsvaner. Henholdsvis mediabureauet Carats: 'Generator 2002' samt 'Børns opvækst som forbrugere' fra Forum for Reklameforskning. Specialet anvender dog udelukkende den seneste danske empiri på området. *"Vi blev til stadighed spurgt af studerende, journalister og andre, om vi har nogle nye tal, der kan sammenlignes med tallene fra 2002. [...] Derfor har vi ønsket at udgive en opdateret udgave af "Børns opvækst som forbrugere", og hermed foreligger bogen "Børns opvækst med medier og forbrug" (Tufté, Puggarad & Gretlund, 2009:10). Det er den empiri, specialet tager udgangspunkt i (se State of the Art).*

frigørelse. [...] I forbrugersamfundet er forbruget sit eget formål og dermed selvforstærkende" (Bauman, 2004:268). Forbruget udspringer hermed ikke i den vestlige verden hovedsagelig af behov, men af forbrugslyst. Epstein forklarer at "*large businesses make billions of dollars a year both by fueling teen culture and by convincing both adults and teens that teen culture is timeless and inevitable, even though it is neither*" (Epstein, 2007:72). Dette fænomen har i høj grad afsmittende effekt på specialets analysegenstand – teenageren i 9. klasse, da "*børn [og unge] i dag betragtes som selvstændige forbrugere med egne lommepenge og eventuelt egne tjente penge og som påvirkningsagenter i forhold til familien, fordi de har indflydelse på forbruget*" (Tufte, Puggaard & Gretlund, 2009:9).

'Gallups Børne Index 2003 til 2007' (jf. State of the Art – afsnit 2.2) viser både de 8-12 åriges (tweens) og de 13-19 åriges (teens) socialiseringsprocesser. Disse belyses ud fra hovedsagelig forbrugsvaner - ikke mindst de nye medievaner, som den teknologiske udvikling muliggør. De unge bruger stadig mest tid på at se TV til trods for presset fra muligheder som internettet og spil. Teenagerne ser i Danmark gennemsnitlig lidt over to timers fjernsyn eller video på en almindelig hverdag (Puggaard & Gretlund, 2009:65). Film er "*stadig deres højeste prioritet tæt forfulgt af ungdomsserier. [...] De eneste programformater, der har holdt stand, er underholdning og tegnefilm, som faktisk er gået lidt frem*" (ibid:66+67).

Til sammenligning med fjernsynsforbruget bruger teenagerne i gennemsnit lidt under to timer på internettet om dagen. Her er dog en kønsdifference. Drengene bruger mere tid på nettet end pigerne - faktisk ca. 20 minutter mere i 2007 (Puggaard & Gretlund, 2009:60). Både i henhold til online spil og pc spil er drengene markant de største brugere. "*For at sætte et forsigtigt tal, så investerer drengene [eller deres forældre] ca. 246 mio. kr. per år i PlayStation-spil og ca. 318 mio. kr. per år i computerspil*" (ibid:68). Dette er en dokumentation på, at ungdommen i stor grad er forbrugere i forbrugersamfundet.

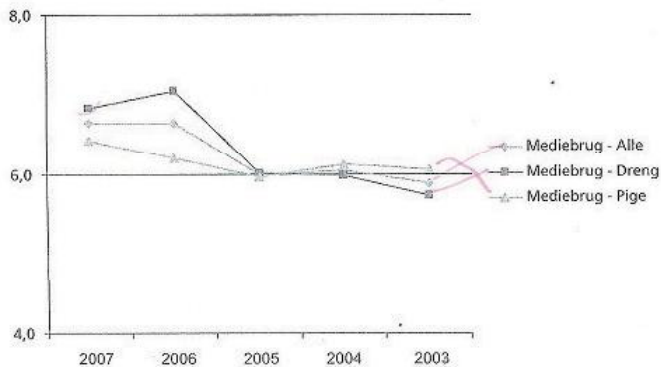
Ifølge Bay er de unge netværksmennesker anderledes forbrugere end den tidligere generation. Sidstnævnte fokuserer traditionelt på sammenhængen mellem pris og kvalitet,

"men med netværkssamfundets indførelse kommer der en tredje spiller på banen [...] *convenience*-begrebet, der er lige så vigtig som de andre to" (Bay, 2009:203). Det vil sige at parametre som, hvor let varen er at bruge, og hvor tilgængelig den er på markedet, også kommer i fokus. Endvidere har det en stor betydning, hvor 'in' varen er, idet indkøbsvalg også har en signalværdi udadtil. Hermed bliver dét, der ligger i *convenience*-begrebet en ligeså afgørende faktor, som pris og kvalitet, når der vælges. "*Med andre ord er convenience en hovedfaktor i valget af nærmest alle former for relativt lavt prissatte varer, man bruger i sin hverdag. Pris er langt fra færdig i gamet – men prisen er ved at miste sin position som det vigtigste købsparameter*" (Bay, 2009:214, forfatterens fremhævelse). Når der handles er industrimenneskets rationale oftest fornuften, hvor følelsernes rationale tillige er væsentlig for netværksmennesket.

'Gallups Børne Index 2003 til 2007' viser en stigning i medieforbrug – undtagen når det angår radiolytning. Her er forbruget gennemsnitligt gået ned på trods af radio i mobiltelefoner. Det betyder ikke, at der ikke stadig lyttes meget musik. Især piger downloader musik, hvor drenge mere downloader spil. Flere drenge end piger køber cd'er (Puggaard & Gretlund, 2009:63). Teenagere læser stadig bøger. Bogforbruget holder stadig stand og ud fra samme princip, nemlig at pigerne læser lidt mere (ca. ti minutter/dag) end drengene. Gennemsnitlig læses der ca. en halv time dagligt. Teenagernes generelle mediebrug er stødt stigende, som figur C viser:

Figur C:

60 | BØRNS OPVÆKST MED MEDIER OG FORBRUG



Figur 4.10. Antal timer, de 13-18-årige på en gennemsnitlig hverdag anvender/er i kontakt med medier 2003-2007

Ziehe har som nævnt skrevet meget om den nye generations popkultur. Han illustrerer via tre kulturelle tendenser i det senmoderne det nye mulighedsrum, de unge mennesker i den vestlige verden har. De tre tendenser er: en øget refleksivitet, en øget individualisering og samtidig en evne til at formes. Den øgede kompleksitet i verden afstedkommer individer med flere og flere erfaringer og hermed udvidede videnshorisonter. Individualiseringen henviser til individets frigørelse fra traditionelle og oprindelige miljøer. Formbarheden henviser til, at de unge lader sig forme og står til disposition. Ovennævnte sker i høj grad i forhold til den teknologiske udviklings anderledes mulighedsrum – set i forhold til tidligere generationer. Ziehe skriver, at popkulturen er den dominerende hos teenagere i den vestlige verden, og den betyder, at alle andre kulturelle produktions- og vidensformer er under pres, og dermed konstant er til forhandling, hvilket vil sige, at de derfor konstant skal retfærdiggøre sig selv. *”Der er fart over populærkulturen, og den evner at sætte sig effektivt igennem, blive del af hverdagen og allestedsnærværende; dens effekter lader sig subjektivt lige så lidt afvise som støjbelastningen i en storlufthavn. Resultatet bliver en forskydning af målestokke, hhv. en gradvis indføring af en ændret kulturel normmodel”* (Ziehe, 2003:86). Hermed kan det vurderes, at især to af de tre kulturelle tendenser Ziehe

nævner, bliver væsentlige at optimere for at bremse popkulturens evne til at sætte sig igennem: Refleksiv kompetence samt åbenhed for at acceptere den formning, især formel undervisning skal afstedkomme, er vigtige evner at have i det senmoderne samfunds ungdomskultur, således at den unge får bedre mulighed for at navigere kritisk i denne kultur.

7.5 Teenageres medieforbrug i forhold til skolen

De unge bruger ca. en lille time om dagen på skolearbejde. Der er en kløft mellem elevens mediepraksis i hverdagen og skolens mediebrug. *"Forældre er liberale over for fritidens mediebrug [modsat] lærerne der er tilbageholdende med at inddrage de digitale medier i skolen"* (Tufte, 2009:17). Den danske folkeskole er dog i gang med indkøb af pc-medier til undervisningen; men det er ikke det samme som også at anvende det integreret i undervisningen. *"Der er i dag masser af it-udstyr i folkeskolen, men desværre viser en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut, at it stadig ikke rigtig er integreret i den daglige undervisning. It betragtes som noget ekstra. [...] It skal ind som en naturlig del af den daglige undervisning"* (Voss, 2010). Qua hele kapitlets diskussion om generelle habituelle forskelle mellem lærer og elev kan ovennævnte faktum netop betragtes som en problematik i denne kløft. En problematik folkeskolen ifølge Voss skal anerkende og arbejde med, så det fremtidigt bliver ligeså naturligt at bruge it-udstyr, som det nu er at bruge blyant og viskelæder.

Ud fra netværksmenneskets habituelle dispositioner kan ovennævnte vurderes hensigtsmæssig for eksempel i forhold til videnssøgning. Eleven i det senmoderne samfund udfordres af, at viden hurtigt forældes. For at blive i stand til at gribe kompleksiteten søger homo conexus kilder til viden meget mere fragmenteret, og hertil er netsøgning et optimalt redskab, som det ligger netværksmennesket naturligt at bruge. *"Evnen til at absorbere og bearbejde større mængder information lynhurtigt og fra mange forskellige kilder er en af de evner, homo conexus har, og som industrimennesket ikke har"* (Bay, 2009:67, forfatterens fremhævelse). For sidstnævnte er informationssøgning en

bevidst handling, hvor det for homo conexus sker ubevidst. I den forbindelse bliver det væsentligt for skolen at lære eleverne, hvordan man forholder sig kritisk til kilder. *"Den klassiske kildekritik, der altid har været en central disciplin på universiteterne, rykker nu ned i folkeskolen. [...] Træning i kildekritik bliver derfor en ny, central opgave"* (Voss, 2010). Når teenagere konstant søger information og fra mange forskellige steder, får de et større sorteringsarbejde i form af at analysere, hvilken information der er anvendelig, og hvilken der skal kasseres. Det er endnu et billede på, at det er mere komplekst, dog samtidigt også mere fleksibelt, at være netværksmenneske.

7.6 Konsekvenser af netværksmenneskets øgede medieforbrug

Ekspllosionen af teenagerens medieforbrug bevirker, at især drengene får mindre søvn end tidligere. Det bevirker tillige, at teenagere bliver fysisk mere stillesiddende. En tredje konsekvens er, at der er blevet mindre tid til at være i relation med sine forældre (Puggaard & Gretlund, 2009:45). Det unge netværksmenneske har en decentraliseret tilgang, som anvendes, når der medieforbruges. For at kunne nå det hele såsom en lang skoledag, lektier, fritidsaktiviteter, transport og måltider multitasker teenageren. De, *"der siger, at mænd ikke kan multi-taske, skal nok revurdere den opfattelse, for den gruppe af unge mænd, der er på vej, ser ud til at kunne håndtere en del aktiviteter simultant"* (Puggaard & Gretlund, 2009:60). For industrimennesket synes denne tendens uhensigtsmæssig og unaturlig. For det unge menneske synes det helt naturligt. Sidst skal nævnes, at teenagerens øgede forbrugerrolle betyder, at der skal flere penge til. 55% af de 13-17 årige i Danmark har et fritidsjob ved siden af skolen. Det er en høj procentsats i forhold til de øvrige nordiske lande, hvor Norges unge tegner sig for den næsthøjeste sats på 30% med fritidsjob (Tufte, 2009:19).

Folkeskolens rolle i et senmoderne forbrugersamfund er blandt andet at undervise i medier og forbrug. *"Forskere og undervisere i vores del af verden, hvor medier og forbrug er centrale omdrejningspunkter i hverdagen for børn og voksne, er begyndt at erkende, at man, såfremt man underviser i medier – hvilket rent faktisk i vidt omfang sker i Danmark –*

også bør undervise i forbrug, da markedsføringen, og dermed forbruget, et tæt knyttet til de nye medier" (Tuftte, 2009:31). Som tidligere nævnt har Teknologirådet, Datatilsynet, Medierådet for Børn og Unge samt Cyberhus iværksat en kampagne: 'Du bestemmer selv' med et undervisningsmateriale netop med ovennævnte formål. Cyberhus har endvidere lavet et lignende, men mindre materiale om børns net- og mobilbrug. Spørgsmålet er, om der kan findes tid i årsplanerne, og om lærerne ser et behov for at undervise heri. Ovennævnte materialer omhandler tillige den teknologiske udviklings medfølgende øgede overvågning af den unge. Hermed kan der argumenteres for, at materialet i høj grad kunne have relevans for elever især på skoler, hvor lærere er Facebook venner med eleverne, og hvor video-overvågning er installeret.

Selvom børn og unge anses for at være kompetente individer, er de også sårbare. Måske særligt overfor nye ting i samfundet, som deres forældre ikke har etableret habituelle dispositioner overfor. Det betyder, at forældre i disse tilfælde har sværere ved at støtte og vejlede. Derfor er det væsentligt, at der samfundsmæssigt etableres instanser, og "at der udvikles redskaber til at beskytte og kvalificere børn og unge, så de kan møde dagens og ikke mindst morgendagens samfund som kompetente samfundsborgere, der på et kvalificeret grundlag kan vælge og vælge fra" (Tuftte, 2009:25). Medierådet varetager blandt andre noget af denne opgave. I forhold til børn og unges stigende forbrug er det Forbrugerstyrelsen, der især har forholdt sig kritisk hertil. Hovedsagelig i henhold til markedsføring overfor børn og unge, hvilket har bevirket at: "*Markedsføringslovens § 8 om markedsføring over for børn og unge blev indføjet i loven den 1. juli 2006, således at der nu er en direkte bestemmelse i loven om, at virksomhederne skal tage særlig hensyn, når der reklameres over for børn*" (Tuftte, 2009:29). I forlængelse af denne samfundsforpligtigelse over for børn og unge kan det undre, at hverken lærernes fagforening eller Skole og Samfund har haft fokus på mulige konsekvenser af den teknologiske udvikling, eksempelvis video-overvågning i folkeskoler.

7.7 De første netværksmennesker - del af en lille generation

Slutteligt skal nævnes det faktum, at den nye generations netværksmennesker er del af en befolkningsmæssig lille generation. Forskere påpeger, at dette genererer en anden kløft mellem generationerne: Professor Ove Kaj Pedersen udtaler: *"Der er slet ingen tvivl om, at generationskløften er på vej til at blive en af de to eller tre dominerende konfliktlinjer i Europa"* (Hebsgaard, 2010). Problemet er, at efterkrigstidens babyboom-generation er på vej på pension og skal forsørges af blandt andet arbejdskraft fra den snarlig kommende homo conexus generation som *"kan se frem til et arbejdsliv, hvor de både skal betale af på statsgælden efter finanskrisen og finansiere velfærden til de millioner af medborgere, som inden for de næste få år går på pension"* (Hebsgaard, 2010). Derfor kan der politisk blive fokus på at tilgodese den nye generation netværksmennesker. *"Ingen tør [endnu] lægge sig ud med de ældre. De bliver flere og flere, de har penge, og de sidder ofte på magten i virksomhederne og i det politiske system"* (Rasmussen, 2010). Gruppen af ældre har generelt set været længere på arbejdsmarkedet og derigennem oparbejdet anciennitet og økonomisk kapital, noget der ikke eller kun i mindre omfang gælder de nye, yngre generationer. Disse faktorer gør, at den ældre generation positionerer sig mere magtfuldt i samfundet end den yngre, hvilket eksempelvis kan påvises via eksistensen af en politisk uvilje mod at tale om efterløn og pension.

Individer, der eventuelt ikke kan positionere sig, med afsæt i stor mængde økonomisk kapital kan forsøge at kompensere via en strategi om at udvide deres kulturelle kapital gennem eksempelvis livslang lærings teknologien. Denne positioneringsmanøvre kan ændre positioneringen i det sociale rum, men idet *"det er klart, at det økonomiske felt spiller en vældig rolle i vore dages samfund"* (Bourdieu & Wacquant, 1996:95), er økonomisk kapital stadig og fortsat en yderst dominerende magtkapital i nutidens samfund.

Generelt kan det forventes, at ovennævnte problematik kan medføre en ændring fra generation til generation i forhold til synet på velfærdsstaten. Den solidaritet velfærdsstaten bygger på i dag kan eventuelt komme under pres, idet den yngre generation måske synes om ideen af at forhøje pensionsalderen for at bibeholde

arbejdskraft på arbejdsmarkedet. Det er blandt andet i forlængelse af sådanne problematikker, at der italesættes en bekymring omkring sammenhængskraften i Danmark (jf. afsnit 8.5). Derfor kan folkeskolens krav om dannelse af eleven til demokratiske medborgere betragtes som en sammenhængskraftstyrkende teknologi, der ønskes inkorporeret i den senmoderne elev.

7.8 Det sammenfattede billede af 9. klasses eleven

Sammenfattende kan det vurderes, at 9. klasses eleven er et kompetent ungt menneske med dominans af netværksmenneske-dispositioner. Den unge indgår i en vestlig, globaliseret ungdomskultur (jf. Ziehe). I denne kan videnssøgnig foregå alle steder og mere eller mindre konstant. Eleven kategoriseres som teenager, der i den vestlige verden anses som en stressfuld og ambivalent periode i livet. Eleven har et stort medieforbrug, drevet af den teknologiske udviklings muligheder. Disse medievaner balancerer endnu ikke med undervisningens mediebrug i folkeskolen.

Det senmoderne samfunds kompleksitet, som eleven er omgivet af, kræver en større refleksiv kompetence end tidligere. Samtidig multitasker teenageren og tænker generelt relativt frem for absolut. Hermed vil niende klasses eleven ofte divergere i forhold til den tidligere generation på væsentlige områder. Ikke mindst på måden de er forbrugere, men også på dén måde de tit går decentralt, relativt og polycentrisk til værks i verden. Endvidere er de individer i en relativ lille generation sammenlignet med den ældre. Industrimenneskets habituelle dispositioner, ofte repræsenteret hos forældre og lærere, vil dog alligevel i høj grad have en afsmittende effekt på netværksmennesket. Netop fordi der eksisterer mange træge dispositioner ud fra værdisæt, som derfor ofte kun er under langsom udvikling. Endvidere vil der sandsynligvis også være værdisæt, som homo conexus ønsker at videreføre. Teenageren er altså ikke repræsentant for et helt nyt slags menneske – visse områder divergerer markant, og andre områder består i forhold til tidligere generationers rationale og værdisæt.

8.0 MEDBORGERSKAB

Som anført i problemformuleringen og belyst i kapitel 6.0 er uddannelse til demokratisk medborgerskab en grundpræmis i folkeskolens formål, men hvilken form for demokrati og medborgerskab er det, der uddannes til? Hvad er formålet med at uddanne til et medborgerskab? Dette kapitel vil belyse tilgange til demokrati og medborgerskab, som har ført frem til den medborgerskabsforståelse, som specialet relaterer til såvel i problemformuleringen som i spørgeskemaets hovedspørgsmål 4. Kapitlet vil derfor afsluttes med en analyse af og konklusion på specialets medborgerskabsforståelse.

8.1 Demokrati

Demokrati kan anskues ud fra forskellige tilgange. I sin konkrete betydning er demokrati en sammensætning af de to græske ord *demos* og *kratia*⁴³, hvorfra demokrati kan oversættes til folkestyre. Demokrati skal ifølge Hal Koch ikke ses udelukkende som en styreform, men mere som *"en livsform, et livstempo, som man gradvis tilegner sig"* (Koch, 1995:57). Demokratiet som styreform er afhængigt af, at folket tager demokratiet til sig, da *"menneskene er uendelig meget vigtigere end systemerne og paragrafferne"* (ibid:99). Koch fremhæver, at *"selv om det lykkes at gennemføre både en politisk og økonomisk demokratisering af samfundet, er man kun nået meget kort, hvis man ikke formår at demokratisere menneskene – at forme, danne og opdrage dem"* (ibid). Demokrati skal som følge heraf forstås som en proces mellem folket og det demokratiske styre. Samme tilgang argumenterer Ole Pedersen for, idet han karakteriserer demokrati *"som styreform og beslutningsform, samværsform og livsform [som værende] et ideal"* (Pedersen, 2007:75). Om den demokratiske beslutningsproces siger han, at den ikke vil kunne sættes på formel og blive rutine, da demokratiet ikke er hverken et system eller en lære. Derimod er det en forudsætning for demokratiet, at det enkelte individ både alene og i fællesskaber

⁴³ Demokrati, (af gr. *demos* 'folk' og 'kratos' 'magt, herredømme, væld'), folkestyre, folkevælde, eller folkeligt selvstyre (Den store Danske Encyklopædi).

bestandigt reflekterer over sin demokratiske adfærd og gennemtænker demokratiets filosofi (Pedersen, 2007:75). Demokrati som styreform kan derfor bedømmes som et ideal, mennesket på grund af ydre påvirkninger og egne refleksioner stræber efter som sit samfundsideal. I den forståelse, som Koch og Pedersen udtrykker, er deltagelse i demokrati en aktiv og nærværende proces.

8.2 Medborgerskabstænkninger

Ovenstående demokratitilgang hænger sammen med demokratiets oprindelse i det antikke Grækenland, hvor demokratiet kan føres tilbage til tiden omkring Aristoteles (år 500 før Kristus). Her blev aktivt medborgerskab⁴⁴ opfattet som en moralsk pligt. Medborgerskab blev dermed tæt forbundet med deltagelse i det politiske fællesskab (Hartje, 2007:19), hvor samtalen ansås som den drivende kraft. Medborgerskabet var knyttet til territorialstaten, hvilket betød, at den enkelte var medborger der, hvor han/hun opholdt sig uanset fødested og familietilknytning, og dermed underlagt de aktuelle magthavere.

Med den franske revolution og industrialiseringen kommer der i de europæiske lande et øget fokus på medborgerskabstanken. Enevælden var afskaffet, hvilket gav staten en selvstændig status, og industrialiseringen medførte udbredelse af markedsøkonomien. Som en del af den revolutionære proces blev tanken om borgeren som medborger et centralt begreb. Fokuset på medborgerskab afstedkommer øgede krav om, at borgerne skal have flere rettigheder (Hartje, 2007:20). I denne styreform med staten som overhoved er lederen/ledelsen ikke personificeret, som det er tilfældet i enevældens styreform. Dette medfører et fokus på en synliggørelse af, i hvilken stat den enkelte er borger og hører til.

⁴⁴ Aktivt medborgerskab var dog forbeholdt det maskuline køn.

Danmark indfører som det første land et statsborgerskab⁴⁵ for de udvalgte i 1776. Statsborgerskabet er knyttet til en nationalstat⁴⁶, hvilket betyder, at der opnås et tilhørsforhold til ens fødeland (Korsgaard, 2005:15).

Det antikke Grækenlands og den franske revolutions medborgerskabsopfattelser kan vurderes at bygge på to modsatrettede medborgerskabstænkninger, den republikanske og den liberalistiske. Den republikanske medborgerskabstænkning er knyttet til det antikke Grækenland, hvor deltagelse er forbundet med aktivitet og samtale. Medborgeren er forpligtet til at deltage i fællesskabet, idet det er den aktive deltagelse, der bevidstgør medborgeren om afhængighed af fællesskabet. I modsætning hertil er den liberalistiske medborgerskabstænkning, som er afledt af den franske revolution, hvor det er medborgerens subjektive rettigheder, der er i fokus. Medborgerens andel i fællesskabet er at betale skat og afgive sin stemme, men en egentlig aktiv deltagelse er ikke en forudsætning. Ved overholdelse af statens love er medborgeren garanteret en personlig frihed (Korsgaard, 2008:30-31; Hartje, 2007:20-21). Siden 1980'erne er der med udgangspunkt i USA udviklet en tredje medborgerskabstænkning, den kommunitaristiske. Denne tænkning bygger på en kritik af den liberalistiske tænkningens individuelle medborger. I den kommunitaristiske medborgerskabstænkning ses medborgeren som en del af et fællesskab i lighed med den republikanske medborgerskabstænkning. Forskellen er, at det i den kommunitaristiske tænkning ikke er det politiske fællesskab, men derimod et værdifællesskab der skal være det samlende (Korsgaard, 2008:31). Skemaet om Medborgerskabsbegreber viser de tre forskellige medborgerskabstænkninger som afgrænsede begreber:

⁴⁵ I starten omfattede det politiske stats- og medborgerskab kun en mindre del af befolkningen, idet retten hertil kun omfattede den ejendomsbesiddende klasse (Loftager, 2004:84). Fx fik kvinder først stemmeret i Danmark 1915. Valgretsaldere har også været ændret flere gange. I perioden 1953 og frem til stadfæstelsen af den nuværende valgretsaldere i 1978, er der ændret 4 gange (<http://valg.ism.dk/vaelgere/valgret-valgbar/Documents/Valgret-frem-til-1978.pdf>).

⁴⁶ Tidligere var en person undersåt, der hvor han/hun opholdt sig. Med "Forordning om Indføds-Retten af 15. januar 1776" blev undersåtter til borgere. Indfødsretten byggede på 'territorialprincippet' (jus soli) frem til Lov af 19. marts 1898, hvor jus sanguinis erstattede jus soli. Hermed blev det afstammingskriteriet (efter faderen), der afgjorde nationaliteten. Kun borgere med dansk indfødsret kunne opnå dansk statsborgerskab (Korsgaard, 2005:15-16).

Medborgerskabsbegreber

Liberalt medborgerskabsbegreb	Republikansk medborgerskabsbegreb	Kommunitaristisk medborgerskabsbegreb
Individcentreret Medborgerskab gennem sikring af individuelle rettigheder	Fællesskabscentreret Medborgerskab gennem aktiv deltagelse i det offentlige liv og kollektiv selvbestemmelse	Fællesskabscentreret Medborgerskab gennem integration i fælles værdifællesskaber af bl.a. sproglig, kulturel og religiøs art
Valghandlingen er det vigtigste i den politiske proces	Aktiv deltagelse i den politiske proces er det vigtigste	Aktiv deltagelse i den moralske regulering af (lokal)samfundet
Borgerne står som enkelt-individer over for staten	Borgerne er integreret i et politisk fællesskab	Borgerne er integreret i et værdifællesskab

(Korsgaard, 2008:31)

Ovennævnte medborgerskabsbegreber betragtes som idealbegreber, og i staters praksis optræder de mindre stringent og i varierende mellemformer.

8.3 Medborgerskabets rettigheder

Siden den franske revolution har medborgeren ifølge T.H. Marshall opnået universelle rettigheder⁴⁷, som har bevirket en tredeling af medborgerskabsbegrebet i civile, politiske og sociale rettigheder (Marshall, 2003:kap.2). Rettighederne, vurderer han, er erhvervet tidsmæssigt i samme rækkefølge. Skemaet om Den moderne statsborgerskabs fremvækst viser udviklingen samt afgrænsningen af de tre former for rettigheder:

⁴⁷ Der har været kritik af Marshalls teori og typologi, men ifølge Korsgaard er kritikerne nogenlunde enige om, at de tre ovennævnte rettighedstyper udgør grundstenen i det moderne medborgerskab (Korsgaard, 2008:31). Hvorvidt de universelle rettigheder er universelle kan diskuteres, men da det er en optik, der ikke er specialets ærinde, forfølges det ikke yderligere.

Det moderne statsborgerskabs fremvækst

Rettigheder	Civile rettigheder	Politiske rettigheder	Sociale rettigheder
Karakteristisk periode	18. årh.	19. årh.	20. årh.
Hovedprincip	Personlig frihed	Politisk frihed	Social velfærd
Typiske områder	Habeas corpus Ytrings-, tros og organisationsfrihed, frihed til at indgå juridiske kontrakter	Ret til at stemme Demokratisk deltagelse	Fri uddannelse Pensioner og sundhedsvæsen
Institution	Domstole	Nationale og lokale parlamenter	Velfærdsstaten

(Jæger, 2001 her citeret fra Korsgaard, 2008:32)

Som det ses i skemaet er de civile rettigheder knyttet til retsstaten, hvor domstolene via lovgivning er garant for rettighederne. De politiske rettigheder er knyttet til det nationale parlament og lokale rådsforsamlinger, mens de sociale rettigheder er tilknyttet uddannelsessystemet og socialforsorgen (Marshall, 2003:53-54). Ifølge Marshall var en vigtig konsekvens ved adskillelsen af medborgerskabets tre elementer, at det blev *"muligt for hver af dem at gå sine egne veje, i eget tempo og styret af sine egne særlige principper"* (ibid:56). Efter adskillelsen er udviklingen af de tre elementer foregået uafhængigt i tempo og indhold frem til midten af sidste århundrede. Herefter anså Marshall dem som værende på lige niveau (ibid:57).

Opnåelse af de universelle rettigheder medførte en ændring i sammenholdet blandt borgerne, fordi social ulighed ikke længere havde betydning for medborgerskabsrettigheder (Marshall, 2003:50). Fællesskabet tager via de universelle rettigheder sit udgangspunkt i noget objektivt. Hermed peger fællesskabet i retning af det, Durkheim beskriver som organisk solidaritet. Ifølge Durkheim var territoriale samfund knyttet sammen i mekanisk solidaritet, hvilket indebar, at *"helheden af de opfattelser og følelser, som er fælles for gennemsnittet af medlemmerne af det samme samfund, danner et bestemt system, som har sit eget liv; [...] den kollektive eller fælles bevidsthed"*

(Durkheim, 2000:99, forfatterens fremhævelse). I denne form for fællesskab hentes fællesskabsfølelsen i den måde, hvorpå arbejdsdelingen foregår i samfundet. Til forskel herfra hentes fællesskabsfølelsen i det mekaniske fællesskab i en fælles bevidsthed, som den enkelte derfor var afhængig af at være inkluderet i.

Industrialiseringen og nationalstaternes ændrede samfundsstruktur medførte skiftet fra mekanisk til organisk solidaritet, idet det nu var arbejdsdelingen, der fremkaldte fællesskabsfølelsen. Dette gav borgerne en anderledes indbyrdes sammenhæng, fordi *"individene faktisk ikke [er] grupperet efter deres nedstamning, men efter den særlige natur af social aktivitet, som de vier sig til [...], det erhvervsmæssige miljø"* (Durkheim, 2000:181). Den fælles bevidsthed kommer i stedet til *"mere og mere [at] bestå[r] i måder at tænke og føle på, der er meget generelle og ubestemte, og som lader pladsen stå åben for stigende mangfoldighed af individuelle meningsforskelle"* (ibid:173). Muligheden for skiftet fra mekanisk til organisk solidaritet kan vurderes hjulpet på vej via opnåelsen af de universelle rettigheder. Med de universelle rettigheder blev borgeren mindre afhængig af det sammenhold, overholdelse af normerne i den mekaniske solidaritet medførte.

De universelle rettigheder er dog også blevet kritiseret for at gøre borgerne til passive forbrugere af den opnåede velfærdsstat frem for at være aktive medborgere med sikring af universelle rettigheder. For at undgå dette argumenterer Janoski for, at medborgerskab skal omfatte både et passivt og et aktivt medlemskab af en nationalstat. Janoskis medborgerskabsbegreb er derfor differentieret i fire typer af rettigheder, hvoraf de tre er identiske med Marshalls, mens Janoski tilføjer et fjerde – deltagelsesrettigheder. Disse fire rettigheder placeres ifølge Janoski dels i det aktive medlemskab dels i det passive (Juul, 2004:77). Skemaet Civilsamfundet viser, hvordan Janoski differentierer universelle rettigheder.

Civilsamfundet

Type af rettigheder	Den offentlige sfære (Politik)	Privatsfæren (Markeder)
Passive:	(1)	(2)
At være, status, eller at have rettigheder	Juridiske rettigheder	Sociale rettigheder
Aktive:	(3)	(4)
At gøre, at være i stand til, eller at skabe rettigheder	Politiske rettigheder	Deltagelsesrettigheder

(Janoski, 1998 her citeret fra Juul, 2004:77)

8.4 Medborgerskabets deltagere

At være fuldgyldigt medlem af fællesskab i en nationalstat kræver, at den enkelte medborger oplever sig selv omfattet af fællesskab. Marshall anså opfattelsen af at være deltager som *"en livsførelse der voksende frem inden i et menneske, ikke noget han fik overdraget udefra"* (Marshall, 2003:49). Denne tilgang stemmer overens med Hal Kochs tidligere nævnte tilgang til demokrati, men der kan ifølge Jørn Loftager stilles spørgsmål herved. Han problematiser påstanden om, at alle omfattet af universelle rettigheder har mulighed for at være aktive i politiske processer og oplever denne livsform vokse frem i sig, for *"lever man i dyb fattigdom, eller er man kritisk afhængig på brødet af andres vilje og beslutninger, udgør det et svagt grundlag for deltagelse i de politiske processer på lige fod"* (Loftager, 2004:85). Lars Olsen har undersøgt, hvem der deltager i de politiske processer. På grundlag af folketingets sammensætning (tal fra 2007) argumenterer Olsen for Loftagers opfattelse af, at der ikke er lige adgang til deltagelse. I folketinget ses en overrepræsentation på 68% af folketingsmedlemmer med mellemlang eller lang

videregående uddannelse. Når der kun ses på folketingsmedlemmer under 40 år udgør de 79%. Blandt den samlede befolkning udgør samme uddannelsesgrupper 21%. Hvis der ses 30 år tilbage til 1977, udgjorde folketingsmedlemmerne med mellemlang eller lang videregående uddannelse 46% af det samlede folketing (Olsen, 2010:26 og bilag G). Det skal dog samtidig bemærkes, at der blandt den samlede befolkning indenfor samme tidsperiode har været en stigning i antal, der fuldførte en gymnasie- eller universitetsuddannelse. Ifølge Undervisningsministeriets hjemmeside (tal i perioden 1993-2003) er der til eksempel en større andel af befolkningen, der gennemfører både mellemlange og lange videregående uddannelser i 2003 end det var tilfældet i 1993. Især for kvindernes vedkommende, er der en væsentlig flere, der tager længerevarende uddannelser end tidligere (bilag H). Samme tendens kan ses i tal fra Danmarks Statistik i perioden 1945 til 2005 (bilag I). Udviklingen i uddannelsesniveau blandt den samlede befolkning er dog ikke med så markant en stigning som blandt folketingsmedlemmerne. Ifølge Olsen kan tallene ses som en stigende tendens til, at det samlede folketing ikke har en bred forankring i samfundet. Dette medfører en manglende kobling mellem folkestyret og den virkelighed, størsteparten af det folk, der repræsenteres, lever i. En sådan manglende kobling kan bedømmes som en risikofaktor for medborgerens anerkendelse, såfremt medborgeren ikke kan se sin egen identitet repræsenteret. Hermed får Janoskis deltagelsesrettigheder en vital betydning. Janoski anser deltagelsesrettighederne som centrale for et medborgerskab, da det er ved hjælp af disse rettigheder, at alle borgere har retten til at indgå i et aktivt samspil i samfundet (Juul, 2004:78). Ifølge Janoski producerer forskellige samfund forskellige typer af medborgere. Det er i den samfundsmæssige debat, at variationerne i medborgerskabets udvikling finder sted. Derfor bliver deltagelse en vigtig forudsætning for samfundsudviklingen (ibid:79). Udviklingen i folketingets sammensætning kunne bedømmes som et udslag af, at alle medborgere på trods af deltagelsesrettighederne *ikke* har en mulighed for at deltage politisk.

Denne udvikling kan betragtes som en indikation på, at det politiske felts doxa er under forandring. En mellemlang eller lang videregående uddannelse bliver i den ændrede doxa anerkendt som indikator for den førende kapital. Ændringen i folketingets sammensætning over de seneste 30 år kan vurderes som en indikation af, at ikke blot folketingets

medlemmer, men også dets vælgere anerkender denne doxa. Dette sker, siger Bourdieu, når nogle agenter besidder den type opfattelseskategorier, der muliggør genkendelse og anerkendelse af en bestemt egenskab som værdifuld kapital (Bourdieu, 2004:115). I takt med stigningen i befolkningens generelle tendens til højere uddannelsesniveau vil flere agenter (medborgere) genkende og anerkende uddannelse som en værdifuld kapital.

Tendensen til, at politikere i stigende grad besidder mellemlang eller lang videregående uddannelse, kan ses som reproduktion af uddannelse som kapitalform i det politiske felt, hvorved denne kapitalform tilføres yderligere (symbolsk) kapital (Bourdieu, 2004:37). Den manglende deltagelse kan vurderes som et udslag af symbolsk vold, hvor medborgeren *"tager en række fundamentale forhold og antagelser for givne [...] opfatter verden som forståelig [...] og finder den naturlig"* (Bourdieu & Wacquant, 2004:152). Dette medfører, at medborgere uden den udvalgte kapital (mellemlang eller lang videregående uddannelse) anerkender det politiske felts doxa, og derfor ikke ser sig selv som mulige kandidater. De opfatter ikke deres manglende deltagelse som en indikator på strukturelt forårsagede betingelser, men derimod som et udslag af egne prioriteringer, hvorved doxa reproduceres. En forklaring er ifølge Gytz Olesens argumentation ud fra Bourdieus optik, at *"uddannelsesinstitutionen er i den forstand selvreproducerende, fordi den i sin kompleksitet både centrerer sin indre logik og besvarer en relativ samfundsmæssig uafhængighed. Hos Bourdieu forstås uddannelsessystemets funktion altså som formidling af kulturel kapital via en almen accepteret anerkendelse af en samfundsmæssig neutralitet, ved officielt at stadfæste og cementere at **sociale forskelle fremtræder som uddannelsesmæssige forskelle**"* (Gytz Olesen, 2007:145, forfatterens fremhævelse). Denne opfattelse kan bedømmes forstærket ved, at uddannelsesniveaue i den samlede befolkning er steget. Dette skyldes, siger Bourdieu, at *"stimuliene eksisterer ikke for praksissen i deres objektive sandhed [...] som betingende og konventionelle handlingsudløser. De er derimod kun virksomme på betingelse af, at de træffer agenter, der er blevet betinget til at genkende dem"* (Bourdieu, 2007:92) Derfor deles denne habituelle disposition af både de politisk- passive og aktive, der er betinget til forskellig genkendelse, og kan vurderes liggende til grund for, at de politisk aktive ikke finder den manglende politiske bredde problematisk. Personlige prioriteringer vurderes ikke som et

samfundsanliggende, men *netop* som et udtryk for uddannelsesmæssige forskelle ud fra de personlige prioriteringer.

En grundpræmis for at opfatte sig som medborger i et fællesskab er ifølge Axel Honneth, at det enkelte individ føler sig anerkendt. Derfor vil det enkelte individ stræbe efter at opnå anerkendelse. Dette medfører, ifølge Bourdieu, at kampen om anerkendelse udgør en helt fundamental dimension i menneskeligt samvær (Järvinen, 2007:347). Gennem anerkendelsen skabes den individuelle udvikling frem mod en udvidelse af individets frihedsrettigheder (Frederiksen, 2007:9). Et individ skal, siger Honneth, finde sin anerkendelse i tre forskellige sfærer: privatsfæren (familie og venner), den retslige sfære (universelle rettigheder) og den solidariske sfære (relationerne i fællesskabet/samfundet) (Honneth, 2008:11). Disse anerkendelsessfærer kan ses som integrationskomponenter ifølge Honneth, idet han forklarer det med: *"ligesom hver anerkendelsesform er en forudsætning for de andre, er de forskellige anerkendelsesformer også forudsætninger for et fuldt integreret samfund"* (ibid:13). Honneth ser to scenarier: en social synlig person, der har mulighed for anerkendelse, og en social usynlig person der risikerer krænkelse ved at blive negligeret eller ignoreret (Frederiksen, 2007:8). Den sociale synlighed er en vigtig forudsætning for fællesskabsfølelsen i et samfund, idet den socialt usynlige person kan udgøre en risiko for samfundet, hvis denne udvikler sig fra medborger til modborger.

8.5 Samfundets sammenhængskraft

For et samfunds stabilitet er det af vital betydning, at dets medborgere ikke udvikler sig til modborgere. En modfaktor hertil er at sikre en social sammenhængskraft, et fænomen, der ifølge Andy Green, kan defineres af seks forskellige faktorer:

"(1) shared norms and values; (2) a sense of shared identity or belonging to a common community; (3) a sense of continuity and stability; (4) a society with institutions for sharing

risks and providing collective welfare; (5) equitable distribution of rights, opportunities, wealth and income; or (6) a strong civil society and active citizenry" (Green et al., 2008:5).

Forståelsen af den sociale sammenhængskraft kan tage sit udgangspunkt i såvel et individorienteret perspektiv som i et samfundsmæssigt. Et eksempel på et individorienteret perspektiv på faktor (4) kunne være den ændring af adgangen til de universelle rettigheder, som blev gennemført i det 20. århundrede⁴⁸, hvor retten hertil blev uafhængig af egen økonomisk formåen. Denne ændring beskriver Loftager som *"et skifte fra et defensivt syn på velfærdsstaten som sikkerhedsnet til et offensivt ideal om sikringen af et reelt lige medborgerskab for alle"*, hvorved medborgeren opretholder sin anerkendelse uanset behovet for støtte. Et eksempel på et samfundsmæssigt perspektiv på faktor (5) kunne være, at beskatning foregår ud fra et solidarisk princip om, at de, der tjener og/eller ejer mest, betaler mest til fællesskabet. Ifølge Esping-Andersen er det en stabiliserende faktor at lade velfærd og arbejde fusionere (Esping-Andersen, 1990:28), fordi *"the social rights, income security, equalization and eradication of poverty that a universalistic welfare state pursues are necessary preconditions for the strength and unity that collective power mobilization demands"* (Esping-Andersen, 1990:16). Ved at fokusere på at sikre sociale rettigheder og muligheden for at have en indkomst opnås den i faktor (3) nævnte stabilitet. Som opført i faktor (1) og (2) er en forudsætning for social sammenhængskraft, at medborgeren kan genkende fælles normer/værdier og oplever et tilhørsforhold til et socialt fællesskab, hvilket vil kunne indvirke på fællesskabsfølelsen, som anføres i faktor (6). Faktorerne kan vurderes som en baggrundsforklaring på Haas og Korsgaards tilgange. Claus Haas angiver, at medborgerskabet har opnået større bevågenhed i dette årtusinde. Han beskriver udviklingen som en genopfindelse af medborgerskabet, fordi medborgerskabet *"er en måde at regulere i og med kulturer i det flerkulturelle og globaliserede Danmark, [hvormed der opnås en] politisk styring af og kontrol med senmorderne individer og fællesskaber"* (Haas, 2007:42).

⁴⁸ Ændringen har dog tilbagevendende været til offentlig debat. Især i forhold til udbetaling af børnepenge til velstillede familier eller hjemmehjælp til formuende ældre – til eksempel har Jan Trøjborg/KL uge 10-11, 2010 skabt debat om det rimelige i, at velstillede ældre tildeles gratis rengøring.

Denne tilgang argumenteres der også for ved Korsgaard med argumentet. *"Der kan ikke eksistere et samfund uden en eller anden form for kobling mellem indbyggernes status og deres oplevelse af identitet. Derfor må ethvert samfund interessere sig for forholdet mellem samfund og subjekt"* (Korsgaard, 2005:12). Argumentet underbygges med Montesquieus argument om, *"at opdragelse bør være i samklang med den politiske styreformers grundprincipper"* (Korsgaard, 2005:12). Samklangen mellem det politiske styre og befolkningen skal også finde sted i Bourdieus optik. Ifølge Bourdieu er det nemlig ikke borgeren alene, der styrer sine refleksioner om et demokratisk samfundsideal. Refleksionerne kan ses som en vekselvirkning mellem borger (agent) og struktur, idet *"realiseringen af udtrykkelige endemål [...] kun tilsyneladende [er] bestemt af fremtiden"* (Bourdieu, 2007:104). Borgerens stræben efter at realisere et fremtidigt endemål, som for eksempel demokrati, vil nemlig være forankret i den allerede eksisterende struktur, idet borgeren *"altid søger at reproducere de objektive strukturer, de er produktet af"* (ibid). De objektive strukturer bliver derfor centrale for, hvilken demokratiforståelse borgeren/borgerne søger at reproducere som endemål. På den måde bidrager staten til at konstruere og vedligeholde en given national identitet (Bourdieu, 2004:113). En opdragelse med samklang mellem indbyggernes status og identitet kan eksempelvis ses repræsenteret i folkeskoleloven, hvor der gives anvisninger på, hvilken identitet, der trages efter, eller i straffelovgivningen, hvor der gives anvisninger på, hvilken adfærd der ikke accepteres.

En udfordring for den sociale sammenhængskraft er 'et verdenssamfund i bevægelse'. Den globale befolkning er blevet mere mobil i forhold til bopæl og arbejde. Markedet er ikke længere lokalt men globalt forankret. Udviklingen går ifølge Steffen Hartje i retningen af et triangulært og fragmenteret medborgerskab, opdelt i et nationalt, europæisk og globalt medborgerskab, hvor medborgerskabet primært vil være knyttet til det nationale niveau, men samtidig indeholde elementer fra det europæiske og globale niveau (Hartje, 2007:27-29). Som et skridt i retning af denne udvikling kan nævnes indførelsen af det

europæiske unionsborgerskab ved afstemningen om Maastricht-traktaten i 1992 (Korsgaard, 2005:12), hvilket Danmark dog ikke er en del af⁴⁹.

8.6 Forandringer i nationalstatens virke

På trods af at Danmark ikke er en del af unionsborgerskabet, og medborgerne ikke juridisk er omfattet af et trianguleret medborgerskab, har det europæiske samarbejde i EU bevirket, at den nationale lovgivning er underlagt en overnational lovgivning, hvorved nationalstaten er under pres udefra. Ifølge Hirst & Thompson har det den følgerkning, at *"nationalstaternes magt som beslutningsdygtige agenter er mindsket, og staterne fungerer ikke længere som 'suveræne' enheder, men som dele af det internationale 'statssamfund'"* (Moutsios, 2008:19). Dette giver en statsstruktur med mange formelle og uformelle beslutningstagere (ibid).

Også den enkelte medborger er under pres, idet den politiske udvikling har ført til flere forpligtelser for at gøre sig fortjent til de universelle rettigheder (Loftager, 2004:95ff; Gleerup, 2005:45). Dermed har staten ifølge Gleerup tildelt sig en mere aktiv rolle i samfundsudviklingen, hvilket Gleerup karakteriserer som *"en udvikling fra den suveræne stat [...] i retning af den autonome stat, der i højere grad blander sig i samfundets udvikling"* (Gleerup, 2005:44). Det vil sige en udvikling fra en statsform, hvor den offentlige organisering har til funktion at styre samfundet i et neutralt bureaukrati ud fra politiske præferencer til en statsform, hvor den offentlige organisering er at varetage værdier og dermed ikke at være neutral. Den autonome stat beskrives som grundlægende introvert (Antonsen & Beck Jørgensen, 1999:72) og kan derfor ses som en statsform, der lukker sig om nationalstaten. Dette medfører samtidig forskellige forventninger til borgeren. I det repræsentative demokrati er borgerens rolle, *"at vælge politikerne og i perioderne mellem valg at være undersåt"* (ibid), mens borgeren tildeles en noget mindre passiv rolle i den autonome stat, hvor han/hun forventes at optræde som et *"retssikret, vejledt og socialiseret individ"* (ibid). Forholdet mellem medborgeren og staten fungerer med dette

⁴⁹ Danmark stemte nej til den oprindelige Maastricht-traktat. Ved den efterfølgende folkeafstemning var der tilføjet fire forbehold udelukkende gældende for Danmark, hvor unionsborgerskabet var det ene.

skifte, siger Gleerup, ud fra princippet om noget for noget (Gleerup, 2005:45), hvilket kan vurderes som en øget risiko for, at nogle medborgere skal kæmpe hårdere for opnåelse af anerkendelse i fællesskabet.

En udfordring for nationalstaten er at finde fælles værdier, hvorom fællesskabet skal samles. Som det blev beskrevet i kapitel 6.0 er der politisk iværksat tiltag i folkeskolen med henblik på tilegnelse af fælles afsæt i dansk kultur og historie via folkeskolen. Hermed bliver det *kulturelle værdier*, der skal sikre demokratiet og den sociale sammenhængskraft. At sikre demokratiet på grundlag af den nationale historie og kultur går imod Hal Kochs indstilling til, at demokrati er en livsform. Demokrati er ikke opstået ud fra nationale værdier, men bygger på almene humanistiske værdier. Hermed kan det vurderes som en forringelse af demokratiet, når det skal funderes ensidigt nationalt. Ifølge Hans Dorf skal "*demokratisk dannelse [...] ikke være kulturel **sindelagsdannelse** i den forstand at den skal frembringe positive holdninger til bestemte kulturelle og politiske traditioner og konkret fungerende politiske systemer*" (Dorf, 2007:51, forfatterens fremhævelse). Det kan diskuteres, om folkeskolelovens intention ikke netop er at fremme bestemte kulturelle traditioner og politiske systemer. Ved at foretage et valg om en bestemt retning, kommer demokratiet i risiko for at have en adskillende funktion overfor sine medborgere frem for en samlende. I forlængelse heraf siger Haas, at demokratiet og derfor også medborgerskabet mere vil dreje sig om medborgerskabets insiders og outsiders (de anerkendte og de krænkede jf. Honneth) og deres gensidige relationer (Haas, 2007:44). Denne situation kan vurderes som et incitament til at opfostre modborgere, hvilket vil kunne gøre den sociale sammenhængskraft mindre sikker. Ifølge J.E. Kristensen skal den samlende dannelse i stedet for have "*sit grundlag i formidlingen af almene idealer og kundskaber*" (Kristensen, 2002:28). Denne tilgang deles af Haas, som mener, at folkeskolens dannelse til medborgerskab i stedet skal begrænses til "*kundskaber om de formelle rettigheder og pligter, samt deres institutionelle forankring i henholdsvis domstolene, folketinget og velfærdsstaten*" (Haas, 2007:43). Ved at følge Kristensens og Haas anvisninger på, hvad dannelse i folkeskolen skal være, kunne det være argumentation for, at den i afsnit 8.5 nævnte samklang mellem opdragelse og politisk styring blev opnået. Kritikere af denne tilgang kunne derimod fremføre argumentation for, at der nu ikke udvises nok interesse i

forholdet mellem samfund og individ (subjekt), når der ikke værdisættes, hvilke livsformer der skal opnå mest anerkendelse.

8.7 Specialets medborgerskabsforståelse

Formålet med at uddanne til medborgerskab kan både bedømmes som et politisk tiltag for at fastholde en social sammenhængskraft og derved bevare stabilitet i samfundet (afsnit 8.5) og som en sikring af et demokrati, hvor alle anerkendes som synlige personer, der kan deltage aktivt (afsnit 8.4). Når der i folkeskolelovgivningen argumenteres for at uddanne til fælles afsæt i dansk historie og kultur samt i de universelle rettigheder, kan det vurderes som et afsæt i såvel republikansk som liberalistisk medborgerskabstænkning. Dilemmaet omkring afsæt i kulturelle værdier (afsnit 8.6) kan bedømmes som et meget vedkommende dilemma i det individualistiske senmoderne samfund. Dog må det jf. Green bedømmes som en forudsætning for en fællesskabsfølelse i samfundet, at der findes et afsæt i fælles værdier.

Den medborgerskabstænkning, der kommer til udtryk i Janoskis udvidelse af de universelle rettigheder (afsnit 8.3), kan vurderes indeholdt i folkeskolens trin- og fagmål, hvor aktiv deltagelse i mødeaktivitet og stillingtagen er indbefattet. Hermed lægges der op til en republikansk medborgerskabstænkning.

Specialet tager udgangspunkt i kapitlets rekonstruktion af den medborgerskabsforståelse, der findes i Danmark, som bygger på en vekselvirkning mellem republikansk og liberalistisk medborgerskabstænkning (afsnit 8.2), hvor demokratiforståelsen har primat i den liberalistiske tænkning. Som argumentation herfor vurderer vi, at det danske samfunds medborgeres deltagelse i demokratiet anses for fyldestgjort ved deltagelse i valghandlinger og overholdelse af lovgivning. Det værdifællesskab, der prioriteres i folkeskolelovgivningen, kunne ses som en kommunitaristisk medborgerskabstænkning, da denne bygger på borgernes integration i et værdifællesskab. Vi vurderer dog ikke, det er

denne tænkning, der er i spil, idet værdifællesskabet er en del af en *politisk* proces. Den politiske styring, vurderer vi, har primat i medborgerskabstænkningen, hvorfor vi anser det som republikansk medborgerskabstænkning. Specialet anser medborgerskab som afhængig af statsborgerskab. For at opnå fuldgyldig anerkendelse som medborger og kunne gøre brug af sine deltagelsesrettigheder er medborgeren afhængig af sit statsborgerskab. Politisk er der sendt et signal om, at kendskab til Danmark er en vigtig forudsætning for at blive omfattet af dansk statsborgerskab. Siden november 2008 har indvandrere⁵⁰ skullet bestå en indfødsretsprøve⁵¹ baseret på 40 spørgsmål omkring såvel historiske, kulturelle som aktuelle emner. Heraf skal 32 spørgsmål være rigtigt besvaret. Der laves nye prøvespørgsmål til hver eksamen. Indførelsen af en sådan prøve kan *både* bedømmes som et eksempel på, at politikerne tilstræber en kobling mellem samfund og individ, hvor de statsborgere, der er i Danmark har mulighed for at indgå som socialt synlige personer (afsnit 8.4) og som en metode til at bevare samfundets sammenhængskraft (afsnit 8.5). Hermed tilstræbes en optimering, så alle statsborgere i Danmark har en fælles dannelse. Endelig kan det også bedømmes som en metode til at undgå, at uønskede fremmede opnår statsborgerskab i Danmark og dermed bliver omfattet af deltagelsesrettigheder i det danske samfund. Som nævnt i afsnit 8.1 undersøger specialet ikke etniske forskelle, og derfor fokuseres her ikke særskilt på medborgere uden statsborgerskab.

⁵⁰ Der er særregler for opnåelse af statsborgerskab til eksempel for borgere fra det øvrige Skandinavien samt for børn under 12 år.

⁵¹ Prøven afholdes to gange årligt – i 2010 i juni og december. Der er tilmeldingsfrist og betaling for deltagelse i prøven. Det er en del af integrationsministeriets arbejdsområder (<http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Medborgerskab/statsborgerskab/indfoedsretsproeve.htm>).

9.0 DEN KVANTITATIVE UNDERSØGELSE I PRAKSIS

Kapitlet omhandler konstruktionen og gennemførelsen af den undersøgelse, vi har produceret og anvendt i specialet.

Specialets empiri er produceret som en todelt kvantitativ undersøgelse. Denne fremgangsmåde er valgt, da kvantitative analyser i modsætning til kvalitative kan give en bred analyse frem for en analyse, der går i dybden med flere sammenhænge hos relativt få informanter. Den brede kvantitative analyse søger ved hjælp af matematiske beregninger at påvise sammenhænge ud fra relativt mange respondenter. Den kvantitative tilgangs force er netop spørgeskemaundersøgelsen, hvor matematiske beregninger skal vise *"system i mangfoldigheden, [...] finde mønstre i det datamateriale, der fremkommer, når cellerne i de tabeller, hvis konstruktion er bestemt af undersøgelsens hypoteser, bliver opfyldt"* (Hansen & Andersen, 2006:24).

Som tidligere nævnt er den danske folkeskole specialets analysefelt, mens folkeskolens niende klassetrin er specialets analysegenstand. Niende klassetrin er derfor undersøgelsens population N , hvor undersøgelsens respondenter er n (Hansen & Andersen, 2006:143). Første del af undersøgelsen havde folkeskolens ledelse som informanter. Anden del havde folkeskolens niende classes elever som respondenter. Det kan diskuteres, hvorvidt folkeskolens ansatte skal benævnes respondenter frem for informanter, idet deres informationer indsættes i en kvantitativ databearbejdning. Vi har valgt at anvende betegnelsen informanter, idet denne del af undersøgelsen foregik gennem telefoninterviews. Dermed vurderer vi det for acceptabelt at anvende en betegnelse, der ellers primært anvendes inden for kvalitativ undersøgelse. Dette valg medfører samtidig en fordel i overskueligheden ved databearbejdning, idet der opnås en synlig distinktion mellem undersøgelsens kilder i første og anden del.

9.1 Udvalgelse til undersøgelsen

For at få et overblik over folkeskoler i Danmark, rekvirerede vi en liste herover på "KraakMarkedsData"⁵². Da analysefeltet udelukkende skulle være de kommunale folkeskoler, blev friskoler og andre skoler, der stod opført som private skoler, efterskoler eller specialskoler fjernet, hvilket gav et resultat på 1640 folkeskoler.

Som undersøgelsesmetode blev valgt stikprøver ved simpel, tilfældig udvælgelse af flere årsager. Dels ønskedes respondenter fra hele Danmark fordelt på såvel større som mindre byer, dels vurderede vi risikoen for bortfald for større ved totaltælling, dels giver fravalg af en totaltælling mulighed for øget tidsforbrug til den enkelte informant (Hansen & Andersen, 2006: 76-77). Derudover var det planlagt at bearbejde resultaterne i et statistisk analyseprogram SPSS⁵³, hvor signifikanstænkningen knyttes til stikprøveudvælgelse. Derfor skulle undersøgelsen kun omfatte en stikprøve, som blev sat til 10% af N, hvilket svarede til et n på 164. Procentsatsen på n er valgt af ressourcemæssige hensyn, da tidsforbruget med at ringe til 164 folkeskoler fremstod som realistisk inden for tidsrammen. Udvalget er foretaget i Excel som en simpel tilfældig udvælgelse, en udvælgelsesform der "kan sammenlignes med lodtrækning uden tilbagelægning" (ibid:77-78). Kontaktformen til folkeskolernes ledelse blev planlagt til at være interviewbaserede surveys i form af 'telefoninterviewning' (ibid:98). Telefoninterviewene er foretaget af os begge med 50% opkald til hver. Skolerne er ligeledes udvalgt tilfældigt.

⁵² KrakMarkedsData er et online program, man skal abonnere på for at kunne hente oplysninger. Dette program er udvalgt, da vi her havde mulighed for at hente oplysningerne gratis i modsætning til Danmarks Statistik, hvor prisen var 500,- kr. i startomkostninger og 3,50 kr. pr. oplyst folkeskole ekskl. moms (oplyst i mail fra Danmarks Statistik 29.09.09, bilag K).

⁵³ SPSS er et statistikprogram, hvor den første udgave kom i 1968. Forkortelsen betød på det tidspunkt *Statistical Package for the Social Sciences*, men programmet har udviklet sig til at kunne bruges langt mere generelt end det oprindelige navn antyder. I januar 2010 overtog [IBM](http://www.ibm.com) udviklingen af SPSS (<http://da.wikipedia.org/wiki/SPSS> ; <http://www.spss.com/dk/corpinfo/>).

9.2 Telefoninterview

Formålet med at lave telefoninterviews var flertydigt. Interview er ifølge Kvale "*en samtale, der har en struktur og et formål*" (Kvale, 2007:19). Når denne samtale skal blive til en samtale af forskningsmæssig betydning, stiller det krav til interviewerens fremfærd (ibid:122-123). Intervieweren skal være opmærksom på sin påvirkning af informanten, så denne ikke føler sig manipuleret i sine besvarelser. Såvel stemmeføring, udseende, gestik og administration af interviewsituationen kan have indflydelse. Dette er dog minimeret ved telefoninterview, hvor informanten kun skal forholde sig til stemmen og stemmeføringen (Hansen & Andersen, 2006:100). Alligevel må der forventes forskellige interviewsituationer. Til eksempel ønskede nogle informanter en nærmere uddybning af undersøgelsen og anvendelsen heraf, mens andre ønskede mere viden om DPU og os, og andre igen ønskede et hurtigt interview uden detaljer.

Samtlige folkeskoler blev interviewet ud fra en interviewguide (bilag A). Interviewguiden indeholdt udelukkende faktuelle spørgsmål, som er karakteriseret ved at vedrøre "*adfærd, hændelser eller ydre egenskaber og kendetegn*" (Hansen & Andersen, 2006:102). Fremgangsmåden var at anvende den semistrukturerede interviewform, som skulle sikre opnåelse af den viden, der var nødvendig for at gå videre med undersøgelsen. Fordelen ved en semistrukturering er, at interviewerens kan stille opklarende spørgsmål eller anderledes formulerede spørgsmål, såfremt den ønskede viden ikke er opnået (ibid:101), eller den enkelte informant har brug for yderligere informationer. Samtidig giver det mulighed for, at interviewerens kan få tilført ikke forventet viden. Spørgsmålene blev derfor stillet som åbne spørgsmål uden opstillede svarkategorier. Enkelte af spørgsmålene kan dog alligevel kategoriseres som lukkede spørgsmål. Det gælder spørgsmålene om, hvor mange elever den enkelte folkeskole havde på niende klassetrin, hvor informanten besvarede med et konkret antal, samt hvorvidt video-overvågning var installeret, hvilket blev besvaret med enten ja eller nej (ibid:105). Interviewguiden blev opbygget, så informanten "*informerer om undersøgelsens generelle formål og designet i hovedtræk*" (Kvale, 2007:118) således, at alle samtaler startede med en introduktion om undersøgelsen og det forventede tidsforbrug. Efterfølgende spurgtes, om informanten ville deltage under forudsætning af informantens "*ret til når som helst at trække sig tilbage fra*

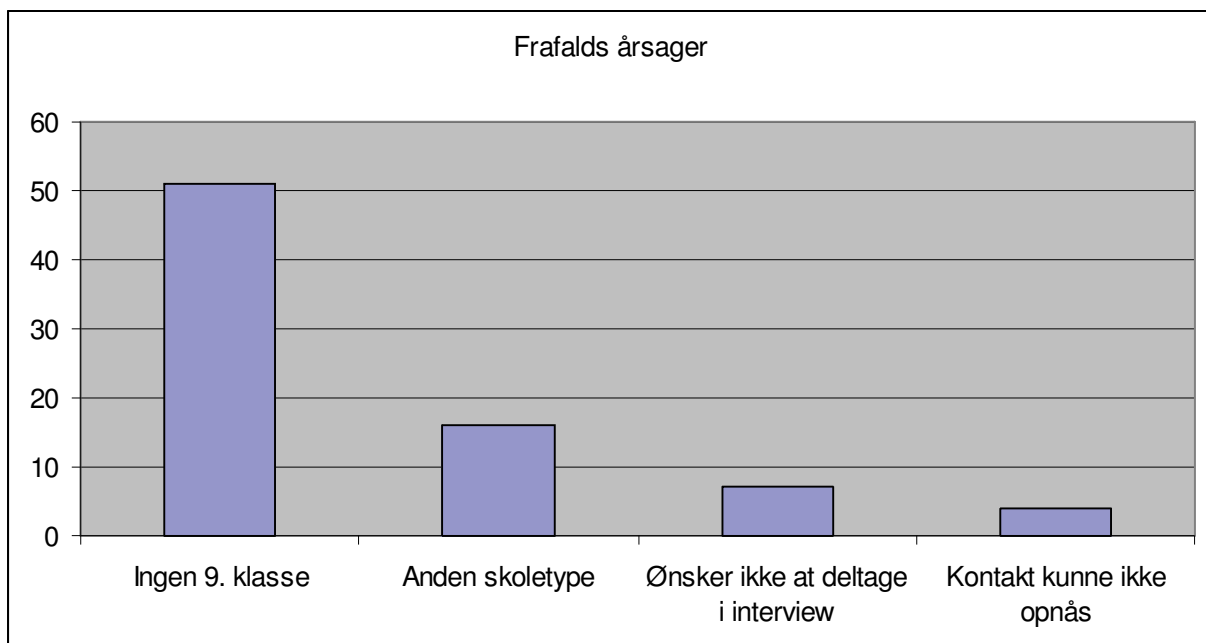
undersøgelsen” (Kvale, 2007:118). Det var folkeskolernes ledelse, der var målgruppen som informanter, men da disse kunne være svære at træffe, blev det besluttet, at spørgsmålene også kunne stilles til den ansatte, der tog telefonen, såfremt ledelsen ikke kunne træffes. Informanterne blev derfor en blanding af skoleledere, viceinspektører og skolesekretærer. Enkelte steder har vi talt med lærere eller er blevet viderestillet til skolens tekniske servicemedarbejder.

Da folkeskolens niende klasses elever var udtænkt som deltagere i undersøgelsens primære del, var det en nødvendighed at komme i kontakt med deres folkeskoler. Formålet med telefoninterviewene var først og fremmest at undersøge hvor mange af folkeskolerne, der havde installeret video-overvågning. Denne oplysning fra folkeskolens ansatte skulle primært anvendes til at lave en opdeling af skolerne i to kategorier: Folkeskoler med video-overvågning installeret og folkeskoler uden video-overvågning installeret. Sekundært blev oplysningen brugt som sammenligningsgrundlag med resultaterne fra 24Timers rundspørgen i 2007 om video-overvågning (Holm, 2007). Kategoriseringen var tiltænkt som en ramme for elevernes besvarelser. Hermed kunne det synliggøres, om elevernes svar var i overensstemmelse med de ansattes. Yderligere ville det synliggøre, hvorvidt datamaterialet ville illustrere en sammenhæng i elevernes holdning alt efter, om der var etableret video-overvågning på deres folkeskole eller ej. Dernæst havde telefoninterviewene det formål at få indsigt i, hvor mange elever der rent faktisk var i niende klasse på de enkelte skoler. Denne information skulle anvendes ved udsendelse af spørgeskemaerne. Et sidste men vigtigt formål var, at vi dermed kunne sikre os skolens af- eller bekræftelse på, at de ville medvirke i en sådan undersøgelse og dermed minimere objektbortfald (Hansen & Andersen, 2006:88ff).

Størstedelen af de adspurgte ville gerne deltage i telefoninterviewet, mens der var større modstand mod at lade eleverne deltage i spørgeskemaundersøgelsen. I alt var der et bortfald på 49%, som illustreres i søjlediagram 1. Dette bortfald skyldtes primært, at folkeskolerne ikke havde niende klasses elever. Sekundære årsager var, at folkeskolen på trods af den udrensning, der blev foretaget inden den tilfældige simple udvælgelse, alligevel var medtaget, selv om det var en anden skoletype end undersøgelsens

målgruppe. Derudover var der bortfald grundet i informanternes afslag. Ifølge informanterne skyldtes afslag hverken undersøgelsens formål eller form, men primært manglende tid. Enkelte folkeskolars bestyrelser havde besluttet, at der ikke skulle deltages i undersøgelser af frivillig karakter. Andre havde interne regler om, at henvendelser skulle være via mail. En enkelt leder fattede stor interesse for undersøgelsen, men da skolen stod over for at skulle installere video-overvågning, ønskede denne ikke, at den beslutning skulle påvirkes af en udefrakommende undersøgelse. Dertil kommer et lille antal af folkeskoler, hvor telefonen trods gentagne forsøg og telefonnummer tjek ikke blev taget. Endelig var der et mindre antal folkeskoler, der også afviste deltagelse i telefoninterviewet. Dette blev begrundet med tilsvarende årsager som ved spørgeskemaundersøgelsen.

Søjlediagram 1



Der viste sig at være 84 folkeskoler, som udelukkende kunne deltage i første del af undersøgelsen, altså telefoninterviewene. Samtlige folkeskoler, der ved telefoninterviewet havde bekræftet deres deltagelse i anden del af undersøgelsen, spørgeskemaundersøgelsen, fik tilsendt spørgeskemaer til deres niende classes elever. I

alt svarede 34 folkeskoler ja til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, hvilket svarer til 40% af de mulige.

Det blev bevidst valgt ikke at anvende en elektronisk spørgeskemaform, dels ønskede vi at minimere det praktiske for skolens ansatte, og dels vurderede vi, at det ville være sværere at afvise eller overse vores henvendelse, og derved ville objektbortfald kunne minimeres. Sammen med spørgeskemaerne blev der sendt et introduktionsbrev til folkeskolen med tak for deres hjælp og yderligere information om undersøgelsen (bilag B). Prioriteringen af indholdet er foretaget med udgangspunkt i Hansen og Andersen om, *"hvordan [...] udvælgelse[n] er foregået, og hvad undersøgelsen drejer sig om. At det er frivilligt at medvirke. Samt oplysning om, hvor den enkelte kan henvende sig, hvis man ønsker at komme i kontakt med den forsker, som har underskrevet introduktionsbrevet"* (Hansen & Andersen, 2006:143). Derudover var der information til elevernes forældre (bilag C) samt en frankeret svarkuvert.

9.3 Konstruktion af spørgeskema

Spørgeskemaet blev konstrueret i henhold til Hansen & Andersens anvisninger om spørgeskemakonstruktion (Hansen & Andersen, 2006:133-138). Spørgeskemaet omfatter fire hovedspørgsmål med underspørgsmål, hvoraf de to første spørger til faktisk viden (bilag D). Første hovedspørgsmål omhandler elevens familiære status, mens andet hovedspørgsmål omhandler elevens viden om, hvorvidt deres egen folkeskole anvender video-overvågning. Tredje hovedspørgsmål omhandler elevens bevidsthed, holdning og adfærd i forhold til video-overvågning, mens fjerde hovedspørgsmål fokuserer på elevens opfattelse af demokrati og medborgerskab på dennes folkeskole.

Der er anvendt overspringelse i spørgeskemaet, hvilket er planlagt således, at spørgsmålet, der skal springes fra og spørgsmålet, der skal springes til, begge er anbragt på de midterste sider. Derved er begge spørgsmål synlige samtidigt (Hansen & Andersen, 2006:136). Spørgeskemaerne blev trykt i to forskellige farver, så blå spørgeskemaer blev

sendt til folkeskoler med video-overvågning, mens folkeskoler uden video-overvågning fik grønne spørgeskemaer for at gøre materialet lettere overskueligt. Dermed blev det synliggjort, om folkeskolens ansatte og eleverne svarede i overensstemmelse med hinanden på spørgsmålet, om folkeskolen anvendte video-overvågning.

Vi har i undersøgelsen valgt at klassificere folkeskolerne ud fra de ansattes svar om video-overvågning. Dette skal ikke opfattes som en stillingtagen til hverken de ansattes eller elevernes pålidelighed. Vi vurderer hverken de ansattes eller elevernes svar som fejlagtige. I henhold til Kvale kan interviewpersoners udsagn anskues ud fra to perspektiver: "*som informant, et vidne; eller som repræsentant, et analyseobjekt*" (Kvale, 2007:214) Vi anvender de ansattes udsagn som vidneudsagn om skolens faktiske forhold.

Vi mødte ved enkelte interviews uklarhed blandt de ansatte om, hvorvidt deres arbejdsplads (folkeskolen) anvendte video-overvågning. Enkelte folkeskoler havde ikke stationær, men periodevis video-overvågning. Dette kan være en medvirkende faktor til uens oplevelse af video-overvågning. Andre faktorer, vi ikke er bekendt med, kan også være udslagsgivende. Årsagsafklaringen herpå, vurderer vi ikke, falder indenfor specialets ramme, hvorfor vi ikke har prioriteret at undersøge dette nærmere.

Da vores mulighed for at lave en teknisk afprøvning eller prøveundersøgelse af spørgeskemaet med aldersgruppen var begrænset (Hansen & Andersen, 2006:139-140), blev spørgeskemaerne afprøvet på egne børn og deres kammerater. Børnene er lidt yngre end undersøgelsens målgruppe, men besvarelsene hjalp til at skabe overblik over, om sproget var forståeligt (ibid:108ff). Efterfølgende blev der foretaget enkelte justeringer, som gjorde spørgeskemaet lettere forståeligt. Det kan diskuteres, om børnenes alder var udslagsgivende for deres indsigelser, men vi vurderede, at der også ville være elever på niende klassetrin for hvem, disse spørgsmål kunne være svære. Til eksempel blev der tilføjet 'Aldrig' i Q3.1, da vi her blev bevidste om, at vi i vores svarmuligheder indlagde en forudsætning om, at eleverne ville være påvirket af video-overvågning. I Q3.8 blev en 'Ved ikke' rubrik tilføjet, da elever fra folkeskoler uden video-overvågning installeret ikke

nødvendigvis har haft en mulighed for at opleve, hvordan deres kammeraters adfærd ville være påvirket af video-overvågning.

9.4 Bortfald

Dette afsnit vil indeholde en redegørelse over bortfaldet i spørgeskemaundersøgelsen samt svarfordelingen blandt de indkomne spørgeskemaer.

De 34 folkeskoler, der fik tilsendt spørgeskemaer, havde tilsammen 1652 elever på niende klassetrin. I alt er der indkommet besvarelser fra 76% af de 34 folkeskoler, hvilket svarer til 26 folkeskoler. Disse 26 folkeskoler havde tilsammen 1266 elever. Heraf er der returneret 767 udfyldte spørgeskemaer, hvilket svarer til 61% og dermed et bortfald på 39%. I forhold til det totale antal respondenter giver det et bortfald på 54%.

I tabel 1 kan den enkelte folkeskoles svarfordeling aflæses. Der er anvendt spørgeskemaets grønne (uden video-overvågning, herefter grønne folkeskoler) og blå (med video-overvågning, herefter blå folkeskoler) farvemarkering til at illustrere fordelingen.

Som det fremgår af tabellens tredje kolonne, er der størst bortfald på folkeskoler med flest niende classes elever. Dette billede ændres dog, når der ses på den fjerde og sidste kolonne, hvor besvarelsesprocenten er udregnet ud fra den totale deltagelse. Her figurerer de største folkeskoler med en større procentuel deltagelse i undersøgelsen. Grønne folkeskoler er repræsenteret med 55% af det totale antal respondenter, mens blå folkeskoler er repræsenteret med 45%.

Tabel 1: Svarfordelingen på den enkelte folkeskole

<i>Folkeskole</i> \ <i>Spørgeskema</i>	<i>Udsendte</i>	<i>Returnerede</i>	<i>Returnerede i procent for den enkelte folkeskole</i>	<i>Returnerede i procent af totalt antal returnerede spørgeskemaer</i>
1	35	28	80	3,7
2	80	62	78	8,1
3	55	41	75	5,3
4	15	13	87	1,7
5	52	34	65	4,4
6	65	23	35	3,0
7	39	35	90	4,6
8	16	14	88	1,8
9	39	26	67	3,4
10	23	19	83	2,5
11	73	32	44	4,2
12	35	27	77	3,5
13	11	7	64	0,9
14	36	27	75	3,5
15	47	32	68	4,2
16	36	15	42	2,0
17	48	20	42	2,6
18	72	57	79	7,4
19	82	53	65	6,9
20	68	39	57	5,1
21	48	13	27	1,7
22	75	56	75	7,3
23	54	24	44	3,1
24	52	22	42	2,9
25	60	33	55	4,3
26	50	15	30	2,0
<i>Total</i>	<i>1266</i>	<i>767</i>		<i>100</i>

(Kjems & Bernstorff, 2010)

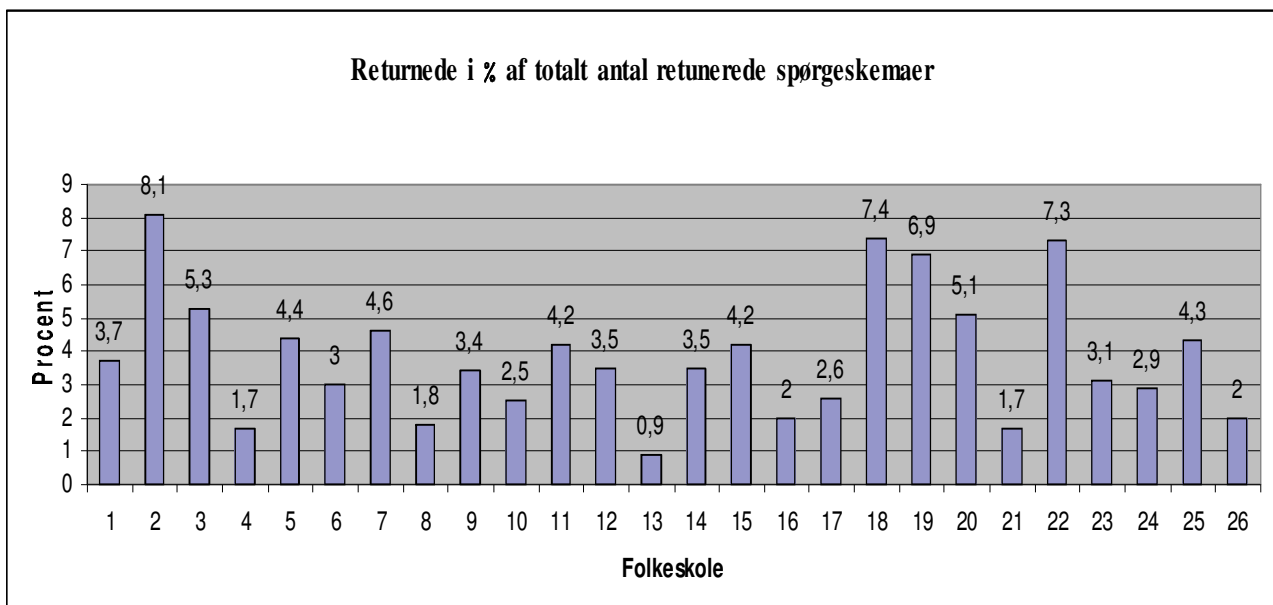
Da de deltagende folkeskoler blev udvalgt ud fra tilsagn om at deltage i undersøgelsen, er der ikke tilstræbt at opnå et ligeligt fordelt antal elever. Det betød, at grønne folkeskoler fik tilsendt 43% af spørgeskemaerne, mens blå folkeskoler fik tilsendt 57%. Den fordeling ændrede sig på grund af bortfaldet fra 24% af folkeskolerne. Herefter blev fordelingen, at 44% grønne og 32% blå folkeskoler har deltaget. Det svarer til, at 88% af de deltagende grønne folkeskoler har returneret, i modsætning til 64% blå. Det forholdsvis væsentligt større bortfald blandt blå folkeskoler kunne forsvares med spørgeskemaets indhold. Som

nævnt afviste en informant deltagelse i spørgeskemaundersøgelsen for at undgå det fokus på video-overvågningen, som deltagelse kunne medføre lokalt. Dette kan måske også være gældende blandt de frafaldne.

En begrundelse for bortfaldet kunne være, at undersøgelsen blev foretaget indenfor de to uger, H1N1-influenza forårsagede flest syge, så eleverne eller de lærere, der skulle stå for gennemførelsen, kunne være syge. Udover H1N1-influenza kan bortfaldet have andre årsager. Måske har skolens ansatte valgt, at kun enkelte klasser skulle deltage, måske har skoleledelsen ved gennemlæsning af spørgeskemaets specifikke indhold ombestemt sig, forældre kan have frabedt klassens deltagelse, og selvfølgelig kan elever have valgt at sige fra.

Tabel 1s sidste kolonne omhandlende de deltagende folkeskolers procentuelle fordeling i undersøgelsen ses afbilledet i søjlediagram 2:

Søjlediagram 2



(Kjems & Bernstorff, 2010)

Da 76% af de deltagende folkeskoler har returneret udfyldte spørgeskemaer, vurderer vi, at spørgeskemaundersøgelsen kan bedømmes som repræsentativ, idet fordelingen mellem grønne (55%) og blå respondenter (45%) ikke er ensidig (Hansen & Andersen, 2006:90ff). En måned efter svarfristen har yderligere to folkeskoler (en blå og en grøn) kontaktet os – den ene ved at returnere spørgeskemaer, den anden ved telefonisk forespørgsel om, hvorvidt det ville være relevant at deltage og returnere. Da disse henvendelser kom efter bearbejdningen var påbegyndt, er de ikke medtaget i undersøgelsen. Danmarkskortet næste side illustrerer den geografiske fordeling af de deltagende skoler.



● Skoler uden video-overvågning installeret.

● Skoler med video-overvågning installeret.

9.5 Efterrationaliseringer over udførelsen af spørgeskemaundersøgelsen

Dette afsnit vil omhandle en kritisk refleksion over de erfaringer, vi opnåede ved at forestå en spørgeskemaundersøgelse, samt hvordan de er blevet håndteret. Afsnittet vil samtidig rumme anvisninger på, hvordan vi ville undgå disse i en fremtidig kvantitativ undersøgelse.

Da informanternes og respondenternes anonymitet skulle sikres samtidig med, at vi ville kontrollere hvilke folkeskoler, der returnerede, skrev vi bynavnet på den by, folkeskolen lå i, som afsender på svarkuerten. Denne fremgangsmåde vil vi ikke gentage, idet der var flere folkeskoler fra samme byer i undersøgelsen. Dermed kunne det være svært at vide, hvilken folkeskole, der havde sendt retur. Det blev dog ikke et problem, da antallet af mulige respondenter på de enkelte skoler varierede så meget, at det hermed kunne konstateres, hvilke folkeskoler der havde sendt retur. Alligevel vurderer vi det hensigtsmæssigt at anvende en mindre sårbar metode til genkendelse af respondentgruppen. En anden måde kunne være at nummerere svarkuerverterne.

I Q1.2 spurgte vi til, "*Har du søskende?*". Her er der angivet tre svarmuligheder uden at synliggøre den mulighed, at eleven er enebarn. En anden gang ville vi indsætte en fjerde svarmulighed, så der kunne sættes kryds ved ingen. Nogle elever har været så venlige at skrive, de ingen søskende har. Andre har ikke udfyldt nogle af svarmulighederne. Vi har valgt, at registrere besvarelserne som 'ingen søskende' frem for som 'ubesvaret'. Dette giver en unøjagtighed, som vi vurderer, kan forsvares ved, først og fremmest at eleverne har svaret på de øvrige spørgsmål om deres køn og hvilke voksne, de bor sammen med. Derfor vurderer vi det som sandsynligt, at respondenteren også ville have besvaret dette spørgsmål i tilfælde af søskende. Dernæst at respondenter, der ikke angiver at have søskende, udgør en mindre del af undersøgelsen, nemlig 4% af besvarelserne.

I informationsbrevet til den enkelte folkeskole er der ikke givet anvisninger på, hvordan de skulle forholde sig til ubesvarede spørgeskemaer. Vi ville derfor en anden gang medsende information om, hvordan bortfald skal håndteres. Dette kunne gøres ved et færdigtrykt brev, hvor der var mulighed for at krydse årsager af, men også at give plads for egne begrundelser, da der kunne være årsager, vi ikke havde forudset. Vi har valgt ikke at

kontakte folkeskolerne igen, da undersøgelsen kunne gennemføres uden. Også på de deltagende folkeskoler blev der givet udtryk for stor travlhed, hvorfor vi ikke ønskede at forstyrre yderligere.

9.6 Bearbejdning af spørgeskemaer

Spørgeskemaerne blev som tidligere nævnt trykt i to farver. De blev returneret til os således, at vi modtog hver sin farve. Herefter blev besvarelsene indkodet i et Excel dokument. Vi foretog de første indkodninger fælles. Formålet hermed var at opfange eventuelle misforståelser.

Q1.4 "*Hvilket arbejde har de voksne, du bor sammen med?*" ønskede vi at indkode ud fra en anerkendt socialgruppeinddeling, så besvarelsene kunne sammenlignes med eventuelle andre undersøgelser. Vi overvejede først at anvende Socialforskningsinstituttets (SFI) socialgruppeinddeling. Den blev udarbejdet fra 1952-59 (Svalastoga & Wolf, 1969:kap II) og resulterede i en inddeling med ni strata, som SFI slog sammen til fem socialgrupper (Hansen & Andersen, 2006:54-57). Denne inddeling er blevet kritiseret for at være så snæver, at grupperne blev for store, hvorved distinktionen ikke blev synliggjort. Et andet kritikpunkt var, at socialgruppeinddelingen viste et endimensionelt hierarkisk inddelt samfund, uden årsagerne hertil blev belyst (ibid:58). Denne kritik bedømte vi som relevant for undersøgelsen, idet vi ville undersøge, om der kunne udsiges noget signifikant om forældrenes erhvervs betydning i besvarelsene.

Olin Wright og Pierre Bourdieu var blandt kritikerne af indplaceringer i hierarkiske socialgruppeinddelinger. Wright påpegede vigtigheden af, at se opdelingen som et resultat af et kapitalistisk samfunds klassestrukturer og tilføjede tre ekstra klasser, der ikke kunne bedømmes i en endimensionel hierarkisk struktur. Bourdieu anså det for videnskabens opgave at forklare det størst mulige antal forskelle, der blev observeret mellem individerne. Disse forskellige positioner illustrerede han i korrespondensanalyser over sociale rum. Bourdieu kaldte positionerne for teoretiske klasser eller 'klasser på papiret', da respondenterne bag en undersøgelse ikke nødvendigvis oplevede deres egen position

således (Brinkkjær, 2007:338-340). Vi udvalgte en løsning for Q1.4, der tog udgangspunkt i begge anskuelser.

Forældrenes arbejde blev derfor indplaceret efter Wrights opdeling (Hansen, 1995:256-257) i en a og en b forælder, da den forsøger *"ikke blot at indfange traditionelle økonomiske hierarkier i samfundet, men også videnshierarkier og administrative hierarkier"* (Thomsen, Petersen, & Lejre, 2003:105)⁵⁴ med den reduktion af klasserne for selvstændige, der er gengivet hos Thomsen. Vi vurderede denne sammenlægning som relevant for vores undersøgelse, da vi ikke havde grundlag for at vurdere, på hvilken måde forældrene havde selvstændig virksomhed ud fra respondenternes besvarelser. Dernæst foretog vi selv to justeringer. Dels omklassificerede vi 'Aldrig haft arbejde' til 'Ikke i arbejde', da det ikke var forældrene selv, der besvarede spørgsmålet. Vi fandt det ikke forventeligt, at respondenterne kunne redegøre for deres forældres tidligere arbejdsliv. Dernæst tilføjede vi et 'Ved ikke', da spørgsmålet ikke omhandlede respondenterne selv. Måske havde respondenterne ikke viden om forældrenes arbejdsliv. Det er et bevidst fravalg, at spørgsmålet ikke efterspørger de voksnes uddannelse. I dag er arbejdskraften mere ustabil, idet medarbejdere pendler mellem job samt job og uddannelse. Derfor kan det give et forkert billede at spørge til, hvad de voksnes uddannelse er. Dernæst anså vi det for mere sandsynligt, at respondenterne vidste hvilket arbejde frem for uddannelse, deres forældre havde. Socialklasseinddelingen blev herefter:

Professionerne

Funktionærer med ledelse

Selvstændige

Funktionærer

Faglærte

Ufaglærte

Ikke i arbejde

Ved ikke

⁵⁴ Denne socialklasseinddeling bygger på Erik Olin Wrights teorier om udbytning i et samfund. Udbytning antager tre forskellige former: en kapitalistisk-, en bureaukratisk/organisatorisk- samt en kompetence/kundskabsbaseret udbytning. Det er afhængigt af alle tre former og ikke kun den klassiske kapitalistiske, hvordan den enkelte placerer sig i samfundet (Thomsen et al., 2003:117).

På denne måde er respondenterne indplaceret i det, Bourdieu beskriver som en teoretisk klasse. Den teoretiske klasse vil i analysen blive anvendt til at undersøge, om der er en sammenhæng mellem respondenternes forventede kulturelle og økonomiske kapital og deres besvarelser (Bourdieu, 2004:kap.1).

Q1.5 "*Hvad skal du lave efter niende klasse?*" er indkodet ud fra fem kategorier:

10. klasse

Efterskole

STX/ HTX/ HHX

Andet (sprogskole, lærling, arbejde)

Ved ikke

Q4.3 "*Skriv kort, hvad du mener demokrati er*" blev indkodet anderledes end de øvrige, idet de blev fastsat retrospektivt i seks kategorier ud fra de buzz-words, der dominerede i elevernes besvarelser. Disse kategorier er:

Folkestyre *

Flertals optik

Valgfrihed

Retfærdighed og ligestilling

Ytringsfrihed og diskussioner

Medbestemmelse og indflydelse

Ved ikke

*Folkestyre er anvendt som en samlet beskrivelse af deltagelse i folkeafstemninger/valghandlinger.

De øvrige spørgsmål er kodet ind i henhold til den prækodning, der er indarbejdet i spørgeskemaet (Hansen & Andersen, 2006:151-152).

9.7 Efterrationaliseringer over bearbejdning af spørgeskemaer

Afsnittet vil omhandle kritisk refleksion over erfaringer opnået under bearbejdning af spørgeskemaerne. Det vil samtidig indeholde anvisninger på anderledes udførelse.

I spørgsmålet Q1.3 *"Hvilke voksne bor du sammen med?"* ønskede vi ikke, at svarmulighederne skulle virke normative. Ifølge Bourdieu er der en risiko for, at neutralitet i spørgsmålene fører til overfladiskhed eller besvarelse af unødvendige spørgsmål (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1991:38), hvilket vi også erfarede. Vi gav mange svarmuligheder for at være neutrale overfor forskellige familieformer, uden at det havde relevans for undersøgelsen. Bourdieu argumenterer samme sted for, at denne neutralitet kan få et spørgsmål til at virke unødvendigt og bevirke overfladiskhed i svarene. Undersøgelsens respondenter kan derfor muligvis have opfattet spørgsmålet uklart. Til eksempel har nogle krydset af, at de ud over Mor og Far boede sammen med Anden/Andre, som måske kunne være en ældre søskende, mens andre har krydset af i alle rubrikkerne. Vi ville derfor en anden gang lave en anderledes fordeling, såsom:

1. Mor og Far
2. Kun med Mor eller Far
3. Mor eller Far og en anden voksen
4. På skift mellem dine forældre
5. Ingen af dine forældre

Respondenten skulle i denne version kun sætte et kryds, hvilket ville tydeliggøre besvarelsen. Vi vurderer det ikke som relevant, om respondenter bor alene med en mor eller far, men nærmere om deres forælder er eneforsørger. Vi har vurderet, at besvarelserne kunne anvendes til Q1.3, hvor vi har indplaceret data i ovennævnte kategorisering, men de har fået indflydelse på Q1.4, så vi i analysen kun har anvendt forælder a.

I Q1.4 *"Hvilket arbejde har de voksne, du bor sammen med?"* oplyste flere af respondenterne en forælders arbejdssituation, andre oplyste to, mens andre igen angav fire voksne. Mange børn har i dag en større forælderkreds, da skilsmissebørn oftere bor

periodevis ved begge forældre, end da Svalastoga og Wright lavede deres inddelinger. Dernæst baserer inddelingerne sig på kun en forælders (typisk faderens) arbejdssituation. Denne situation er ikke længere gældende, idet kvinder og mænds tilknytning til arbejdsmarkedet har nærmet sig hinanden. Vi ville derfor en anden gang anvende en familiesocialgruppeinddeling, hvor det var de forældre, respondenterne angav, der samlet ville danne baggrund for klassifikationen. Dette gøres ved, at respondenterne indplaceres efter den højeste socialgruppe repræsenteret blandt forældrene (Hansen & Andersen, 2006:57).

Q4.1 "Kender du nogle af eleverne i elevrådet på din skole?" skulle have været formuleret, så spørgsmålet i stedet fik belyst, om de kender andre end klassens repræsentant, hvilket vi ikke kan se ud af besvarelser. 94% har svaret ja, men vi kan ikke vide, om de udelukkende kender klassekammeraten i elevrådet. I de crosstabs, der kunne være af interesse af hypoteserne, er der ikke opnået signifikans, hvorfor det ikke har fået betydning for problemstillingen.

10.0 FAKTA OG ANALYSE UD FRA TELEFONINTERVIEWS

Dette kapitel omhandler svar indhentet gennem telefoninterviewets åbne spørgsmål om video-overvågning på folkeskolerne. Den sidste del af dette kapitel er opdelt i tre afsnit, som alle analyserer besvarelserne ud fra sammenhænge, empirien gav. Konstellationerne ses i afsnit 10.1 – 10.3.

10.1 Video-overvågningens omfang

Tabel 2 angiver resultatet af **164** forsøg på telefoninterviews. Som det fremgår opnåede vi kontakt til og gennemførte interview på **49** folkeskoler med video-overvågning og **87** uden.

Derudover var der 28 skoler vi måtte opgive at komme i kontakt med af forskellige årsager (jf. afsnit 9.2).

Tabel 2: Video-overvågnings frekvens på skoler

Er video-overvågning etableret på skolen? (tallet angiver antal skoler)	Antal skoler i procent:
JA: 49 *	Ca. 30 %
NEJ: 87 *	Ca. 53 %
IKKE OPLYST: 28	Ca. 17 %

* Alt inklusivt – forsøgsordninger, periodevis eller kontinuerlig video-overvågning

* Argumenter for ikke at ville deltage var oftest mangel på tidsmæssige ressourcer, men også interne regler om, at deltagelse var betinget af henvendelser pr. mail.

Til sammenligning har avisen 24Timer i foråret 2007 foretaget en rundspørge til 828 folkeskoler i Danmark⁵⁵. Heraf oplyste 18%, at de allerede havde installeret video-overvågning, mens 8% overvejede det. Ifølge artiklerne var årsagen hertil hærværk. 50% af de adspurgte, som havde video-overvågning, anvendte video-overvågningen hele døgnet.

Sammenlignes denne undersøgelse med vores, ses en klar vækst i andelen af skoler, der anvender video-overvågning, fra 18% i 2007 til 30% i 2009. Hermed en stigning i etablering, hvor det kan formodes, at de 8%, der i 2007 bebudede, at de overvejede en installering, har etableret video-overvågning.

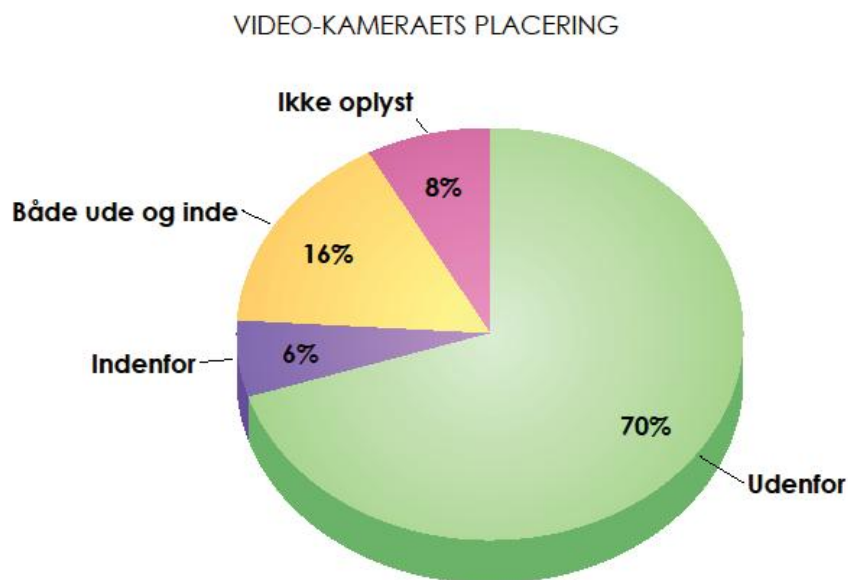
Som nævnt i kapitel 9.2 var telefoninterviewet konstrueret ud fra en semistrukeret interviewform, hvor de fleste spørgsmål var åbne spørgsmål uden opstillede svarmuligheder. Efterfølgende har vi konstrueret svarkategorier ud fra besvarelserne af interviewenes åbne spørgsmål.

⁵⁵ "Video-overvågning skal stoppe hærværk" (Holm, 24Timer, Århus 19.04.2007) samt "Skolerne har fået nok af hærværk" (Holm, 24Timer, Aalborg 19.04.2007, se State of the Art).

10.2 Generel kamera placering og begrundelse for installeringen

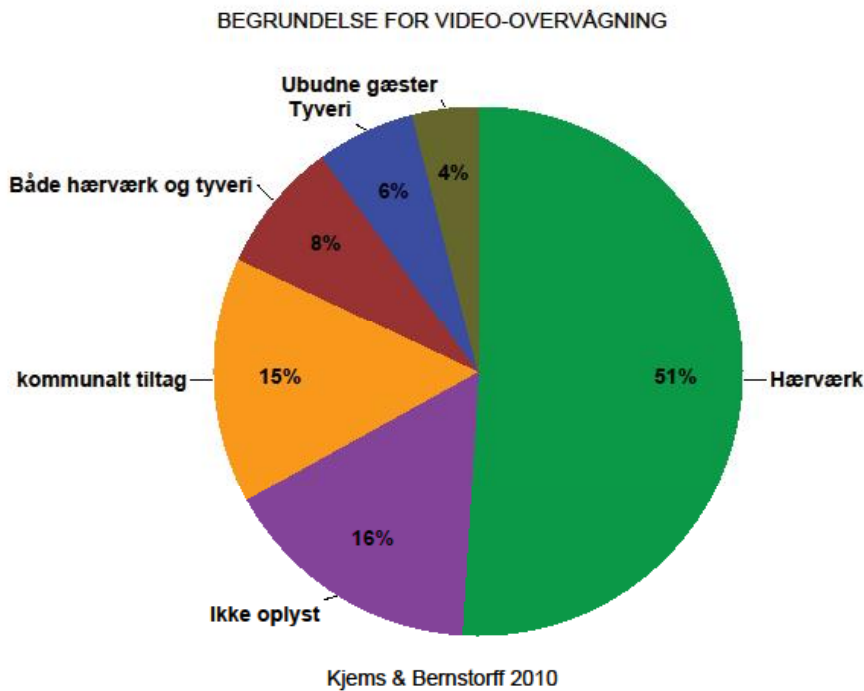
Ud fra telefoninterviewets scoringer har de fleste skoler (diagram 1) overvågning af udearealerne, noget som gælder 86% af skolerne med video-overvågning. 16% af disse har også overvågning indendøre, hvor argumentationen herfor oftest var, at det blev betragtet som en tyverisikring af materielle varer som medieudstyr. I forlængelse heraf viser scoringerne i diagram 2, at begrundelsen for video-overvågning tager udgangspunkt i hærværk og tyveri. Alle informanternes begrundelser for opsætning af kameraer tager dermed udgangspunkt i hærværk og/eller tyveri - enten belært af erfaring, eller som forebyggelse. Det er netop i overensstemmelse med Tv-overvågningslovens regler, som dikterer, at video-overvågning kun må finde sted på arealer, ud fra "hensyn om kriminalitetsbekæmpelse og ikke f.eks. for at opgøre antallet af personer, der dagligt passerer" (Datatilsynes/TV-overvågning, 2008:12). Der foreligger tillige dén mulighed, at informanterne svarer det, der kan svares i forhold til gældende doxa via lovgivningen, idet han/hun ikke ønsker at fremstå som opponert til doxa i en officiel undersøgelse.

Diagram 1:



Kilde: Kjems & Bernstorff 2010

Diagram 2:



Overvågningssamfundets risiko for central datalagring/elektronisk registrering (Mortensen, Tranberg & Valeur, 2009: 9) søges dog minimeret gennem lovgivningen. "Tv-overvågning kan være omfattet af regler i Persondataloven. Det gælder fx digital tv-overvågning, uanset om tv-overvågningen foretages af offentlige myndigheder eller af private" (Det Kriminalpræventive Råd, 2005). Endvidere dikterer TV-overvågningsloven, at: "Billedoptagelser fra tv-overvågning i kriminalitetsforebyggende øjemed [som på skolerne] skal slettes senest 30 dage efter, at de er optaget. Kravet om sletning gælder ikke, hvis en optagelse skal bruges i en konkret tvist" (Datatilsynet/Tv-overvågning, 2008:17). Omvendt regulerer loven *ikke*, hvor og i hvilke tilfælde offentlig myndighed kan iværksætte video-overvågning, hvilket giver skolerne vide rammer på det punkt.

En skoleleder kunne fortælle, at skolen i sidste budgetår havde sparet ca. 380.000 kr. i hærværksomkostninger, efter at video-overvågning var blevet etableret. Han fortalte endvidere, at en del af disse penge blev brugt til undervisning i form af bedre vikardækning, og at denne prioritering bevidst blev oplyst forældrene for at gøre dem mere positivt stemt overfor video-overvågning. Hermed italesættes overvågningsmetodens

besparende effekt som en pædagogisk gevinst. Et dilemma synliggøres i og med, der tilvælges video-overvågning, selv om denne kan bevirke suverænitetens krænkelse (jf. afsnit 5.3) eller suverænitetens reduktion⁵⁶. Samtidig argumenteres der for bedre pædagogiske muligheder i en økonomisk trængt folkeskole. Hermed kan pengeoverførslen fra udgifter på hærværk og tyveri til undervisningsfremmende midler ses som en art kompensation for det negative aspekt, video-overvågning, ifølge mange forskere og professioner, afstedkommer (jf. kapitel 5.0).

Den video-overvågningsmetode, som anvendes i folkeskolerne er generelt med henblik på efterfølgende kontrol. Der sker sjældent (måske slet ikke) overvågning i kombination med en menneskelig vagt, hvilket ville kunne muliggøre en 'her og nu' reaktion. Der sker udelukkende overvågning med en tilbagevirkende konsekvens. Skolernes overvågningsmetode muliggør observation af et område, verifikation af hvad der er sket, samt identifikation af gerningsmanden eller mændene, og kan hermed efterfølgende bruges som dokumentation af ugerningen og dens udøvere.

Som forklaret i kapitel 5.2 virker video-overvågning kun præventivt, hvis en potentiel gerningsmand har kendskab til overvågningen, ikke ønsker at blive opdaget og er rationelt tænkende. Samtidig skal video-overvågningen afstedkomme en mærkbar konsekvens. Det Kriminalpræventive Råd skriver, at disse betingelser oftest er til stede ved mindre grov kriminalitet. Bevidsthed om video-overvågning kan dog medføre sabotage af kameraerne. Endvidere kan en eventuel gerningsmand klæde sig ud, så denne ikke kan genkendes på optagelserne (Det kriminalpræventive Råd, 2005). Rådet påpeger endvidere den mulighed, at kriminel handling blot flytter fra et sted med video-overvågning til et sted uden.

Ud fra ovennævnte eksempel, hvor en betydelig årlig økonomisk besparelse er opnået, kan det vurderes, at føromtalte betingelser har været til stede, idet kriminaliteten er reduceret. Hærværket på skolen var netop af mindre grov karakter, omend af omfangsrig

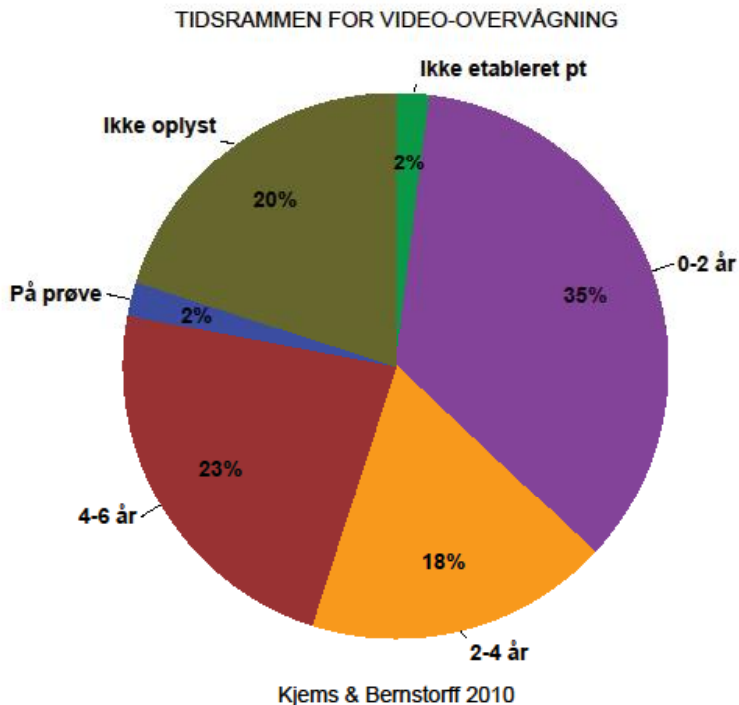
⁵⁶ Video-overvågning kan både opleves subjektivt som krænkende og anses objektivt krænkende. Hvis subjektet ikke føler sig krænkede, kan video-overvågningen eventuelt blot opleves reducerende. Endelig lægger subjektet måske slet ikke mærke hertil.

art. I disse tilfælde virker video-overvågning præventivt. Da det kan konstateres, at tilslutningen til video-overvågningsmetoden er ekspanderet i de senere år (jf. de to eksterne undersøgelser i fodnote 55), kan det være ud fra de bevæggrunde som i det omtalte eksempel. Hvis erfaringen er, at metoden virker med både økonomisk besparende og handlingsafrettende effekt, og hvis Det Kriminalpræventive Råds teser holder stik, så er det sandsynligvis kriminalitet af mindre grov karakter, som hovedsagelig plager den danske folkeskole.

10.3 Video-overvågningens daglige og generelle tidsramme

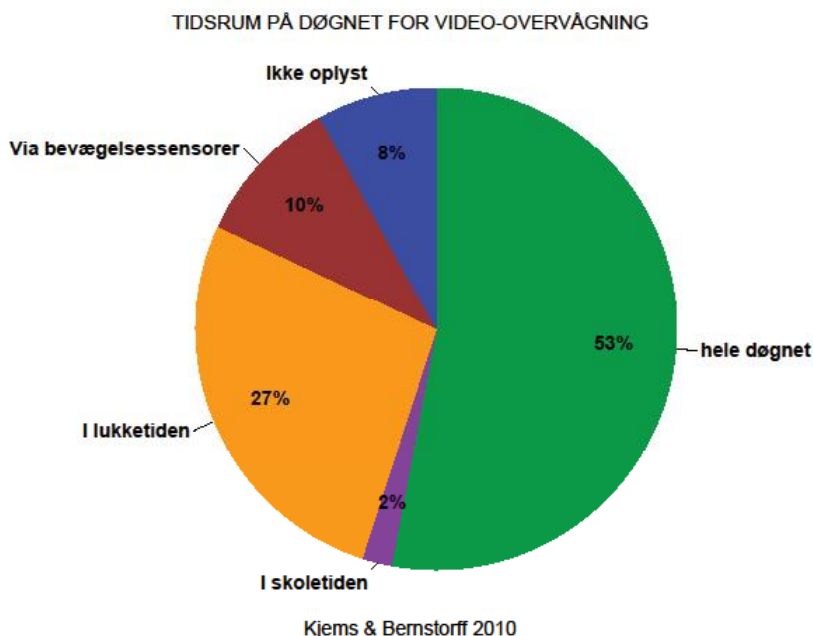
Det kan i diagram 3 ses, at skolerne er relativt jævnt fordelt i forhold til, hvor længe de har haft video-overvågning installeret. Dog er der en hovedvægt af skoler, der har etableret det indenfor de sidste par år. Den generelle jævne fordeling kan være et billede på, at video-overvågningstendensen har været til stede og udviklet sig støt og roligt igennem flere år. Samtidig skal det dog pointeres, at det var dette spørgsmål, der resulterede i størst antal manglende besvarelser, hvilket giver en større usikkerhed. Det ser ud til, at ekspansionen er større de senere år, hvilket også er i tråd med førnævnte eksterne empiri (fodnote 55).

Diagram 3:



I diagram 4 anskueliggøres det, hvornår på døgnet skolen video-overvåger. Lidt over halvdelen af de, der overvåger, gør det hele døgnet. Dette resultat stemmer overens med undersøgelsen fra avisen 24Timer, der i 2007 registrerede, at 50% af de adspurgte skoler anvendte video-overvågning hele døgnet. Da interviewformen var semistruktureret og dermed søgte informanternes egne ord til senere kategorisering, har det bevirket, at der kan konstateres en vis usikkerhed. Kategorien 'bevægelsescensorer' ligger måske nærmere i kategorien 'hele døgnet'. Hvis det gør sig gældende, bliver der ud af de 49 skoler tale om, at det er 63% frem for 53% af skolerne, der har overvågning hele døgnet.

Diagram 4:



I forhold til ovennævnte gør minimum to fænomener sig gældende:

For det første ser det ifølge interviewtallene *ikke* ud til, at den danske folkeskole forsøger at minimere overvågning mest mulig, således som Datatilsynet og Persondatalovens foreskriver det i deres princip om proportionalitet, idet *"tv-overvågning normalt bør begrænses mest muligt, så der f.eks. ikke sker overvågning hele døgnet, hvis det ikke er nødvendigt"* (Datatilsynet/TV-overvågning, 2008:6). Lovgivningen lægger op til, at der skal være klare kommunikerede retningslinjer for hvor og hvornår, der skal overvåges. Da vi ikke under telefoninterviewene har spurgt ind til dette, har vi ikke fået svar herpå. Tallene indikerer et lille fokus fra skolernes side på den hårfine balance mellem krænkelse via suverænitets- og frihedsafgivelse og eventuel kriminalpræventiv gevinst. Måske *har* skolerne ovennævnte fokusering, men prioriterer video-overvågningsens forventede forebyggende effekt frem for eksempelvis elevs- og ansattes risiko for krænkelse.

Ud fra Baumans metafor om pendulet, der svinger mellem sikkerhed og frihed (afsnit 5.0), kan det konkluderes, at skolerne prioriterer sikkerhed over frihed. Video-overvågning

anvendes som en topstyret adfærdsteknologi. En metode der skal sikre, at individer opfører sig ansvarligt ud fra 'det fælles bedste'.

For det andet er der forskel på, hvilken form for overvågning, der vælges installeret. Nogle systemer består af video-kameraer, der skal aktiveres af en medarbejder. Andre systemer aktiveres via bevægelsescensorer. Det vil sige, *kun* når der er aktivitet – oftest af menneskelig karakter. Systemet med bevægelsescensorer italesættes som en mulighed for at minimere overvågning, som loven påskriver. Reelt kan denne argumentation næppe legitimeres, idet mængden af overvågning af menneskelig aktivitet må være nøjagtig den samme, med mindre det usandsynlige skulle ske, at individet står helt stille.

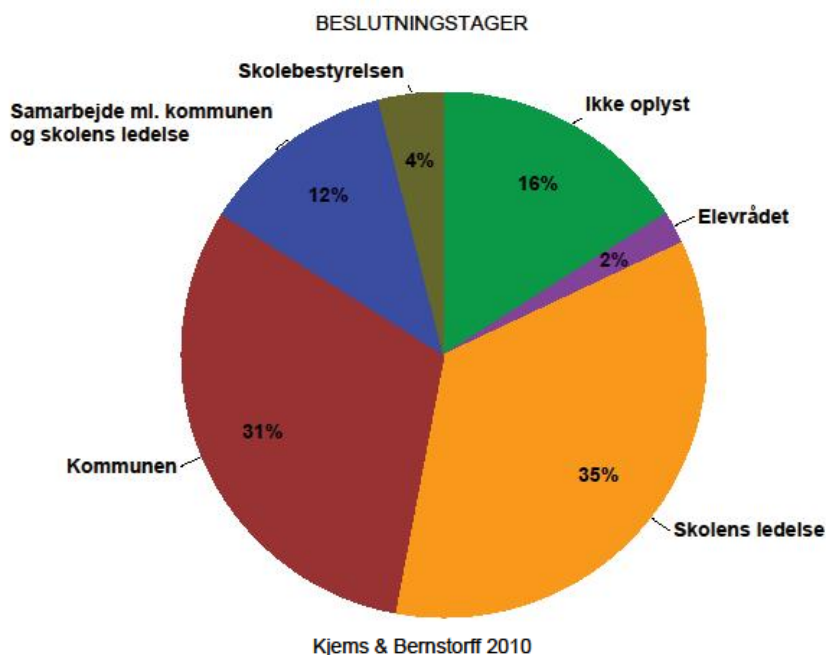
Diagram 4 viser, at det kun er 27% af skolerne, der overvåger efter lukketid. Det er altså kun lidt over en fjerdedel af skolerne, der følger henholdsvis Persondatalovens krav om at minimere overvågningen mest muligt og datatilsynets anvisninger om, at *"på skoler og daginstitutioner bør overvågningen således som hovedregel begrænses til udenfor åbningstid, hvor der ikke er ansatte, elever eller andre faste brugere af lokalerne til stede"* (Datatilsynet, 2008). Hermed kan det betragtes som om, det sikkert ikke er tilstrækkeligt blot at debattere eller fokusere på, hvorvidt folkeskoler bør video-overvåge eleverne eller ej. Der mangler også et fokus på handlingsanvisninger for, hvordan og hvornår der skal video-overvåges. Som nævnt i kapitel 5.2 er der ikke megen debat om ovennævnte, men når der er, er det oftest ud fra første skridt: video-overvågning eller ej. En nuancering heraf kan betragtes som nødvendig, når kun 27% af skolerne følger handlingsanvisningerne fra Persondataloven og Datatilsynet.

10.4 Beslutningstagere bag video-overvågning af folkeskoler

Scoringerne i diagram 5 viser beslutningstagerne bag installering af video-overvågning på skolerne. Det ses i diagrammet, at det fordeler sig næsten ligeligt mellem ledelsesmæssig beslutning på den enkelte skole og som topstyret krav stillet af kommunen. Ud fra diagrammet over skolefeltets hierarkiske opbygning (jf. afsnit 4.3) kan det ses, hvorledes

beslutning om video-overvågning på skoler placerer sig øverst i hierarkiet på lokalplan. Ledelsesbeslutning kan karakteriseres som en intern bestemmelse, hvor en kommunal beslutning kan betragtes som en ekstern bestemmelse. Med andre ord er der ingen signifikant retning i forhold til beslutningstagere. Der tegner sig et billede af både centraliserede, topstyrede tiltag fra kommuners side, og af decentraliserede, lokale beslutninger på de enkelte skoler. Telefoninterviewene oplyste, at argumentationen fra kommunernes side oftest var med baggrund i generel forebyggelse, mens skolerne oftest argumenterede ud fra konkrete, lokale problematikker, som hærværk og anden uhensigtsmæssig adfærd. Ét sted havde de fx oplevet en dille blandt skolens ældre elever, der gik ud på at klatre op ad skolens mure og balancere på tagene. Hermed antydes en lille tilgangsforskel mellem den centraliserede topstyrings tendens, der forefindes i den senmoderne offentlige sektor og en praksisorienteret, decentraliseret tilgang lokalt på skolerne (jf. afsnit 5.1).

Diagram 5:



Både interne og eksterne beslutningstagere ønsker besparelser på hærværks- og tyveriudgifter. Samtidig italesatte skolerne også et fokus på de pædagogiske aspekter. For god ordens skyld skal pointeres, at vi ikke talte med kommunerepræsentanter, men med

skolerepræsentanter. Havde vi gjort det, kan det være, de havde italesat andre argumenter end forebyggelse med en målsætning om en besparende effekt. Dette kunne tillige tænkes gældende, der hvor video-overvågning er indført i et samarbejde mellem skole og kommune.

Et sted var det elevrådet, som ønskede, at der blev installeret video-overvågning. Eleverne havde oplevet store problemer med hærværk på deres cykler, så de havde advokeret for kameraovervågning af cykelskurene. Det er billedet på en decentral beslutning, gradbøjet helt ned på brugerplan, og må samtidig betyde, at et flertal af eleverne på pågældende skole ikke frygtede at blive overvåget.

10.5 Sammenfatning af empirien fra telefoninterviewet

I diagram 1 ses et tydeligt billede på, at folkeskolerne følger anbefalingerne fra lovgivningen og Datatilsynet om, at video-overvåge udelukkende bør forekomme på udearealer. Enten fordi de er enige heri, eller fordi de ikke kan andet, idet de er underlagt *doxa* i uddannelsesfeltet. I modsætning hertil ses i diagram 4, at folkeskolerne *ikke* følger anbefalingerne i forhold til tidsmængden af overvågning. Over halvdelen af de adspurgte havde video-overvågning hele døgnet, hvilket er direkte imod anbefalingerne. Kun 27% af skolerne video-overvåger *kun* i lukketiden. Den dominerende begrundelse for installering af video-overvågning er hærværk og tyveri, til trods for at både Det Kriminalpræventive Råd og flere eksperter (jf. kap 5.3) påpeger, at der ingen dokumentation findes på, at dette afhjælpes. Kun hvis bestemte karakteristika er til stede. Når video-overvågning i folkeskoler besluttet delvis centralt af kommunerne og delvis lokalt ude på skolerne, kan dette betragtes som en art samarbejde mellem de to instanser. Der registreres meget lille divergens mellem kommuners og folkeskolers holdning til video-overvågning.

11.0 ANALYSE

Kapitlet indeholder analyse af de crosstabs, der er vurderet relevante til at have en udsigelseskraft for hypoteserne. I arbejdet med crosstabs er der fremkommet såvel tal med signifikans (p-værdi under 0,05) som uden signifikans (p-værdi over 0,05). Der er i specialet kun analyseret ud fra crosstabs med signifikans. Hermed analyserer vi udelukkende forhold, der ikke kun kan tilskrives tilfældige afvigelser blandt fordelingen i stikprøven og i populationen, men derimod kan vurderes for sandsynligt også at ville være resultatet af en tilsvarende undersøgelse med andre respondenter (n) fra populationen (N), idet *"et niveau på 5% er et ofte anvendt niveau. Med dette niveau kan man sige, at risikoen for at træffe en forkert beslutning ikke er større end 5%, hvis nul-hypotesen er korrekt"* (Krejner, 1999:243).

I analyserne er tallene anvendt uden brug af decimaler. Endvidere har de i teksten anvendte tal farver, som svarer til tallenes farver i de tabeller og diagrammer, der henvises til. Dette udelukkende for at lette overskueligheden.

11.1 Holdning til video-overvågning i forhold til elevens underfelt – om han/hun går på en skole med eller uden video-overvågning

Vi har i hypotese 1 ikke haft nogle præferencer i forhold til udfald, så hypotesen kan hverken antages eller forkastes. Derimod belyser hypotesen en forventning om, at der kan være forskel på, hvilken holdning eleven i 9. klasse har til video-overvågning afhængigt af, om der er installeret video-overvågning på elevens skole eller ikke. Nedenstående analyse omhandler de fire mulighedsrum, vi illustrerede i problemformuleringskapitlet med hovedvægt på besvarelserne fra elever på skoler med video-overvågning:

	Video-overvågning installeret	Video-overvågning Ikke installeret
Ser det naturligt el. positivt	Mulighedsrum 1	Mulighedsrum 2
Har reservationer	Mulighedsrum 3	Mulighedsrum 4

Undersøgelsen af hypotesen tager udgangspunkt i to crosstabs. For det første mellem 'Q2.1*Q3.2: Skoler med- eller uden video-overvågning i forhold til *på skolen*'. For det andet mellem 'Q2.1*Q3.3: Skoler med- eller uden video-overvågning i forhold til *generelt i samfundet*', altså ikke kun i underfeltet.

Tabel 3 viser, at det totalt set er lidt over halvdelen af eleverne, der synes video-overvågning på skoler er i orden, nemlig **51%** (uagtet om det er en skole med- eller uden video-overvågning, eleven går på). Næsten en femtedel (**19%**) synes ikke, video-overvågning er i orden på folkeskoler. Der kan endvidere konstateres en relativ stor andel 9. klasses elever (**28%**), som scorer, at det er lige meget, om der finder overvågning sted i deres skole/hverdags rum. Den følgende tabel 4 viser totalt set, at **85%** af respondenterne synes, video-overvågning generelt er i orden. Her mener kun **5%**, at det ikke er i orden, imens **9%** finder det lige meget. Ud fra disse frequency tests illustreres en tydelig divergens i holdningerne til henholdsvis video-overvågning i skolerummet og i samfundet generelt. Eleven i niende klasse forholder sig generelt mest kritisk til overvågning af skolerummet. **51%** accept af overvågning i skolen mod **85%** accept at generel overvågning. Samtidig ses, at den største andel af elever, der synes video-overvågning er lige meget i skoleregi, findes på skoler med video-overvågning – **28%** mod **9%**.

Om hypotesens fire mulige udfaldsrum for elevernes holdning til video-overvågning kan det generelt fastslås, at eleverne uagtet, om de kommer fra en skole med- eller uden video-overvågning, ser positivt på fænomenet. Endvidere kan det påvises, at der eksisterer flest reservationer overfor 'video-overvågning på skoler' i forhold til 'generel video-overvågning i samfundet'. Elever på skoler uden video-overvågning er mindst kritiske i forhold til generel video-overvågning, men samtidig mest kritiske, når det handler om video-overvågning på skoler.

Hermed findes der i denne empiri belæg for, at elevernes holdning følger den danske befolknings generelt positive holdning til video-overvågning, jf. skrivelse fra Det Kriminalpræventive Råd i afsnit 5.3, som blandt andet skriver, at "*antagelsen hos de fleste er, at tv-overvågning opfattes som en nødvendighed, og hvis man har rent mel i posen, har man*

intet at frygte" (Det Kriminalpræventive Råd, 2005). Hvis denne antagelse er rigtig, kan scoringerne fra de, der synes, video-overvågning er lige meget, og de, der synes, den er forkert, måske illustrere, at eleven føler, at han/hun har mere 'rent mel i posen' i (samfunds)livet generelt end i sit skoleliv. Omvendt kan det ses som et eksempel på figur B i AIM undersøgelsen i afsnit 5.3, hvor det fremhæves, at jo tættere overvågning kommer på privatsfæren, jo mere negativt indstillet bliver befolkningen. Folkeskolen kan i sin funktion af også at være en del af elevernes hverdagsrum vurderes som tæt på privatsfæren.

Tabel 3 belyser endvidere den mere nuancerede divergens mellem besvarelserne fra skoler med video-overvågning installeret (blåt); og skoler uden video-overvågning (grønt). Hermed opnås et blik, der viser, at langt flere elever på skoler med overvågning synes, det er i orden at overvåge i forhold til elever på skoler uden. Faktisk er der en forskel på 18 procentpoint (60% mod 42%). Parallelt hermed – med omvendt fortegn - er der 20 procentpoints forskel i forhold til besvarelser af at være imod overvågning på skolen (10% mod 30%). Dette illustrerer dét billede, at elevernes besvarelser fordeler sig langt mere ligeligt kategorierne imellem på skoler uden video-overvågning, end tilfældet er på skoler med video-overvågning. Her er andelen af elever imod overvågning generelt lille, og andelen af elever, der har accept heraf, generelt stor.

**Tabel 3: Q2.1*Q3.2 Video-overvågning installeret*
 Holdning til video-overvågning på skoler (i pct.)**

Video-overvågning installeret		Holdning til video-overvågning på skoler				Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ugyldig	
Ja		60%	10%	29%	1%	100%
Nej		42%	30%	27%	1%	100%
Ved ikke		41%	14%	41%	4%	100%
Ugyldig		51%	23%	16%	10%	100%
Total		51%	19%	28%	2%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

**Tabel 4 Q2.1*Q3.3 Video-overvågning installeret*
 Holdning til video-overvågning generelt (i pct.)**

Video-overvågning installeret		Holdning til video-overvågning generelt i samfundet				Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ugyldig	
Ja		82%	6%	11%	1%	100%
Nej		90%	3%	6%	1%	100%
Ved ikke		81%	2%	16%	1%	100%
Ugyldig		88%	2%	5%	5%	100%
Total		85%	5%	9%	1%	100%

p=0,04

(Kjems & Bernstorff, 2010)

I tabel 4 illustreres divergensen mellem skoler med- og uden video-overvågning sammenholdt med elevens holdning til video-overvågning generelt. Der scores ikke store forskelle mellem de to kategoriserede grupper af skoler. Dog skal nævnes dén modsætning imellem scoringerne i tabel 3 og tabel 4, at elever fra skoler med video-overvågning er mest kritiske overfor video-overvågning generelt i samfundet, hvorimod disse elever er mest positive i forhold til video-overvågning på skoler. På skoler med video-overvågning er der både færrest, som finder generel video-overvågning i orden (82% mod 90%), og flest der finder samme forkert (6% mod 3%). Der er tale om en lille distinktion, men den er interessant, hvis blikket vendes mod elever fra skoler med video-overvågning, da det kan være et billede på, at eleverne kan have installeret habituelle dispositioner (jf. afsnit 7.2), som gør, at de accepterer deres position i underfeltet. Samtidig er det lettere at gøre modstand, når holdninger til video-overvågning skal tilkendes mere generelt, fordi generel video-overvågning i samfundet kan føles mere diffus og længere væk fra egenverden og derved have mindre betydningsfulde konsekvenser for én selv.

Den generelle accept, eleverne indtager på skoler med video-overvågning, kan via Bourdieu vurderes som om, eleverne underlægger sig symbolsk vold (omtalt i afsnit 8.4). I det magthavere (primært kommunen og/eller skoleledelsen – jf. kapitel 10.0) i underfeltet har besluttet at etablere video-overvågning på elevens skole, udsættes eleven for ufrivillig

overvågning. Overvågningen af elever på skoler med video-overvågning er en del af elevens hverdagsstruktur og kultur, som ikke kan fravælges. Idet habitus søger homologi mellem de objektive og deterministiske strukturer, som dominerer agenten, og den voluntarisme, interaktionismen muliggør, vil habitus oftest dispositionere sig således, at agentens subjektive valg vil følge strukturelle realia. Der sker en inkorporation af de ydre rammer, som transformeres til indre rationaliteter. Således er den væsentligste samfundsmæssige magtudøvelse ifølge Bourdieu den symbolske vold (Prieur, 2006:50), fordi en agent i et underlegenhedsforhold inkorporerer den sociale vold på en sådan måde, at han/hun accepterer, hvad doxa i feltet dikterer, fordi habitus forsøger at undgå modstand. Derfor tenderer habitus til at styre agenten væk fra situationer, der udfordrer habitus selv. I empirien fra afsnittets første skema illustreres det, at henholdsvis 60% og 42% (gennemsnitlig 51%) af eleverne havde en habituel disposition, der accepterede video-overvågning på skoler, og ifølge Bourdieus teori kan disse elever hermed betragtes at have underlagt sig symbolsk vold.

Symbolsk vold indlejret som den anerkendende tilgang til video-overvågning kan tillige hævdes inkorporeret blandt elever på skoler *med video-overvågning*, hvis video-overvågning er installeret ud fra lokale oplevelser af eksempelvis hæværk. Hermed kan der hævdes en accept grundet utryghed. Telefoninterviewets empiri angiver dog (jf. tabel 3 i afsnit 10.1), at kommunen i mange tilfælde havde krævet installation af video-overvågning som en central beslutning, og hermed må antages, at mange af de skoler, denne beslutning omfatter, har fået installeret video-overvågning uagtet lokal kriminalitet eller ej.

Til sammenligning med Bourdieu kan overvågning via Foucaults⁵⁷ perspektiv betragtes som det senmoderne samfunds nyteknologiske svar på panoptikon, hvilket Foucault

⁵⁷ Foucault har ikke som Bourdieu udviklet en egentlig teori. Der er nærmere tale om en optik med begreber, som ifølge ham selv kan anvendes som separate værktøjer. Foucault og Bourdieu kommer begge fra samme eliteuniversitet: École Normale Supérieure og har haft samme hovedlærer Louis Althusser. De har begge fokus på dispositioner, hvor divergensen mellem de to blandt andet består i, at Foucault generelt fokuserer på dispositioner ved det sociale rum som helhed, hvor Bourdieu er "*interesseret i forskellige sociale felters samtidige uoverensstemmende apriori*" (Fogh Jensen, 2006:38). Hermed kan Bourdieus tilgang betragtes at være mere nuanceret. Igennem sit forfatterskab går Foucault i grove træk fra et fokus på det totaliserende i dominansrelationer, som kan sammenlignes med Bourdieus strukturalistiske tilgang; til et fokus på subjektivering via selvtæknologier, dog stadig i relation til magtteknologier. Hermed forsøger

introducerede som et begreb på en bestemt slags overvågning, der skal "sætte den indsatte [eleven] i en bevidst og permanent tilstand af synlighed, som sikrer magtens automatiske funktion. Sørge for at overvågningen har permanente virkninger, selv om den ikke er en kontinuerlig handling. [...] Kort sagt: at de indsatte bliver fanget i en magtsituation, som de selv er bærere af" (Foucault, 2005:218). Hermed er det selve magten, der er væsentlig – ikke magtudøveren. Dens dominans, som gør individet underlegen, får herved individet til selv at føle ansvarlighed overfor eksempelvis ro og orden, hvilket sikrer samfundets eller fællesskabets homogenitet. I dén optik kan video-overvågning betragtes som en selvteknologi (den ene af de to individualiserende styringsteknologier). Video-overvågning kan derfor som selvteknologi vurderes som både suverænitetsskrænkende overfor individet (jf. kapitel 1.0) og som en positiv form for magtanvendelse, fordi den ifølge Foucault kan forebygge og reformere moralen til styrkelse af demokrati og sammenhængskraft (jf. afsnit 8.5).

Foucault skrev i 1975, at "den panoptiske model er [...] bestemt til at sprede sig i hele samfundslegemet. Dens bestemmelse er at blive en generel funktion" (Foucault, 2005:224). I og med at overvågning via myriader af teknologier (jf. afsnit 5.3) er et tiltagende fænomen i det senmoderne samfund, kan det anskues, at Foucaults ord holder stik i given tid og sted. Video-overvågning eksisterer som en generel funktion i samfundet til sikring af duelige individer. På dén måde sikres sikkerheden. I og med at 9. klasses eleverne generelt er positivt indstillede overfor video-overvågning på skoler, kan det ifølge Baumans optik (jf. afsnit 5.1 samt 5.6) illustreres, at elever i 9. klasse overvejende søger sikkerhed fremfor frihed.

Video-overvågning kan, udover at blive anset for en selvteknologi, også betragtes som en individualiserende magtteknologi. Magt og viden danner et kraftcenter i Foucaults optik. Disse to forudsætter og legitimerer hinanden i en bilateral proces, der skaber tidens dispositiver og diskurser (Lindgren, 2007:336). Hermed er dispositiver ikke, som magten, neutrale – de tjener bestemte interesser (f.eks. i et Bourdieusk felt). Tænkningen kan illustreres således:

Foucault at gøre mere plads til det voluntariske perspektiv, som Bourdieu hele tiden har arbejdet med via sin teori, der forsøger at forene begge tilgange.

Magt/Viden → **Dispositiv** (det tænkte) → **Diskurs** (det talte/skrevne) → **Handling**

Denne filosofi har to spor med hver to fokus (Fogh Jensen⁵⁸): **Et totaliserende** som objektiverer individet gennem Biopolitikens fokus på befolkningens ve og vel, samt Polizeiwissenschaftens fokus på territoriet via juridisk lovgivning, og **et individualiserende**, der subjektiverer individet gennem Pastoralmagts etiske selvteknologier og disciplinerings politiske magtteknologier.

Video-overvågning som en magtteknologi er en bevidst valgt måde at disciplinere individet på, således at individets handlinger bliver socialt acceptable. ”*Disciplinen frembringer nogle lydige og trænede kroppe, nogle ’føjelige’ kroppe. [...Video-overvågning kan anses som én af de] minutiøse teknikker, som ofte er uendelig små, men som har deres betydning, eftersom de definerer en bestemt politik og detaljeret beherskelse af kroppen*” (Foucault, 2005:154+155). Derved kan video-overvågning betragtes som en metode via et bestemt dispositivs magtforhold. Med Bourdieus optik kan det vurderes som en metode ud fra doxas dominans i et givet felt (jf. kapitel 6.1).

I forhold til specialets underfelt (jf. kapitel 6.2) kan video-overvågning ifølge Foucault betragtes som en forstærkning af en overvågning, der allerede er betydelig, idet Foucault skriver, at disciplinering er allermest subtil i grundskolen (Foucault, 2005:181). Derfor kan det vurderes særligt kritisk, at der installeres video-overvågning på skoler, selvom empirien viser en overvejende positiv elev-indstilling hertil.

Sammenfattende kan der ud fra hypotesens fire mulige udfaldsrum for elevernes holdning til video-overvågning generelt konstateres, at eleverne uagtet, om de kommer fra en skole med- eller uden video-overvågning, ser positivt på fænomenet, måske endda opfatter det som noget naturligt (jf. argumentationen i afsnittet om panoptikon og symbolsk vold). Hermed følger homo conexus generationen den øvrige danske befolknings holdning til video-overvågning. Endvidere kan det påvises, at der eksisterer flest reservationer over for video-

⁵⁸ Figur over Foucaults Gouvernamentalité – udarbejdet af Anders Fogh Jensen. Fra: www.filosoffen.net, hentet den 8. april 2008.

overvågning på skoler frem for generel overvågning i samfundet. Elever på skoler uden video-overvågning er mindst kritiske i forhold til generel video-overvågning, men samtidig mest kritiske, når det handler om video-overvågning på skoler. Denne hypotese kunne som tidligere nævnt ikke af- eller bekræftes.

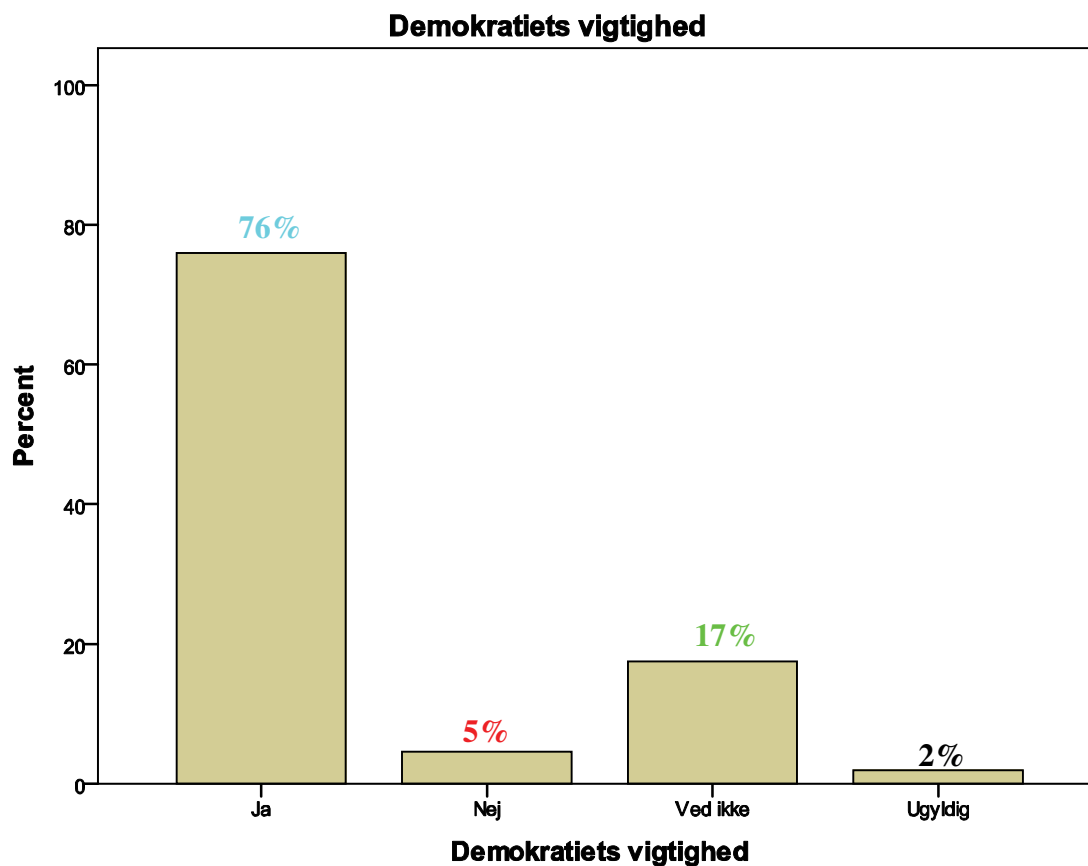
11.2 Holdning til generel video-overvågning sammenholdt med synet på demokratiets vigtighed

Specialets anden hypotese postulerer, at elever, der synes demokrati er vigtigt, også er mere kritiske overfor video-overvågning, men denne måtte forkastes.

Hypotesen har baggrund i en forventning om, at elever, der har inkorporeret et demokratisk dannelsessyn (i forlængelse af samfundets og folkeskolens doxa om, at demokrati er den eneste gangbare styreform), hermed udstyres med en kulturel kapital, som gør dem i stand til at forholde sig kritisk til overvågning. Et kritisk syn, netop fordi overvågning principielt indsnævrer den frihed, demokratiet ønsker sikret for individet.

Undersøgelsen af hypotesen tage udgangspunkt i crosstab mellem spørgeskemaets Q4.5 og Q3.3 om bedømmelse af demokratiets vigtighed i forhold til elevens holdning til video-overvågning generelt. Crosstab 'Q4.5*Q3.2: Demokratiets vigtighed i forhold til video-overvågning på skoler' viste ingen signifikans, og hermed kan den sammenhæng ikke påvises ud fra specialets empiri. Derfor er nedenstående alene en analyse af førstnævnte crosstab 'Q4.5*Q3.3: Demokratiets vigtighed i forhold til video-overvågning generelt i samfundet' (tabel 6).

Søjlediagram 3:



(Kjems & Bernstorff, 2010)

Som illustreret i søjlediagram 3 viser en simpel frequency test, at de fleste elever i niende klasse mener, at demokrati spiller en vigtig rolle. Hele 76% svarer ja og kun 5% nej. Hermed findes der i denne empiri belæg for at kunne betragte netværkselevens holdning til demokrati, som én af de holdninger, de har til fælles med den foregående generation. Som værdi synes demokratiet dermed ikke at være truet af det hastigt foranderlige samfund. Demokrati synes netop at være én af de værdier, der er træge og vedholdende (jf. afsnit 7.2) og derfor grundlæggende i samfundet. Demokrati kan betragtes som én af de grundlæggende strukturer, Bourdieu forklarer, eksisterer i samfundet side om side med det foranderlige. Strukturer, der ikke principielt ændres, selvom meget i det senmoderne er flydende (jf. Bauman i afsnit 4.1). Empirien falder i tråd med internationale, vestlig-globale holdninger, der manifesterer sig i tiltag for demokratisering forskellige andre steder på kloden. Det ses blandt andet i lande som Irak og Afghanistan. Med et Foucault begreb kan

den positive holdning til demokrati betragtes som et dispositiv. Et dispositiv baserer sig på de tanker og hermed holdninger, der tænkes i et samfund i en given tid. Diskursen der følger dette dispositiv er eksempelvis debatter om medborgerskab og sammenhængskraft – både nationalt, overnationalt og globalt (jf. afsnittene 8.4 og 8.5).

Krydses elevernes holdning til demokratiets vigtighed med deres holdning til video-overvågning generelt, fås nedenstående empiri:

**Tabel 6: Q4.5*Q3.3 Demokratiets vigtighed*
 Holdning til video-overvågning generelt i samfundet (i pct.)**

		Holdning til video-overvågning generelt				Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ugyldig	
Demokratiets vigtighed	Ja	66%	4%	5%	1%	76%
	Nej	4%	<1%	1%	0%	5%
	Ved ikke	13%	1%	3%	<1%	18%
	Ugyldig	2%	0%	<1%	<1%	1%
Total		85%	5%	9%	1%	100%

$p=0,02$

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Som tidligere nævnt er der en stor overvægt af elever, der finder generel video-overvågning i orden (85%). Samtidig er der en overvægt af elever, som finder demokratiet vigtigt 76%. Hermed er holdningerne til begge kategorier generelt positive.

Ved at køre ovenstående crosstab illustreres, hvorledes denne generelle positive holdning fordeler sig indbyrdes. Nemlig at der er 66 procentpoint af de 76%, som finder demokratiet vigtigt. Hermed må hypotese 2 forkastes, idet hovedparten af de elever, der mener, demokrati er vigtigt, samtidig *ikke* er kritisk indstillet overfor video-overvågning. Omvendt kan dog konstateres, at af de kritisk indstillede elever er 4 procentpoint ud af de 5%, elever

der finder demokrati vigtigt. I den optik kan der findes belæg for hypotesen, men da der kun er tale om en minoritet på 5%, så er denne optik *ikke* den korrekte at anvende.

At 66% både finder demokrati vigtigt og video-overvågning af samfundet i orden, kan være et billede på, at eleverne generelt er trygge samfundsborgere, som nærer stor tilid til staten (jf. kap. 1.0), hvilket kan have en afsmittende effekt på øvrige offentlige instanser, så som det kommunale styre. Dette kunne således bevirke, at de unge tror, at myndighederne formår at forvalte overvågningsteknologien på en hensigtsmæssig og sikker måde. Måske netop fordi de unge via deres relationer til både forældre og folkeskole *har* fået inkorporeret en demokratisk dannelse på niende klassetrin og dermed opfatter demokratiet som en tryk og sikker styreform. Hvis denne holdning er immanent i eleven, kan den betragtes som en grundlæggende habituel disposition, der gør, at holdning til video-overvågning bliver generelt positiv.

De unge mennesker er endvidere netværksmennesker, hvilket bl.a. er kendetegnet ved uro i identiteten (jf. afsnit 7.2). Ud fra følelsen af uro kan eleven forventes at stræbe efter ro og stabilitet, og i det lys kan det ikke undre, at diskursen om sikkerhed vinder så stor indpas. Den generelle accept af video-overvågning i samfundet kan hermed skyldes en øget usikkerhed identitetsmæssig. Der findes os bekendt ikke belæg for, at identiteten skulle blive mere stabil af at etablere video-overvågning. Unge netværksmennesker med en mere urolig habituel disposition end tidligere generation kan eventuelt finde det naturligt at forsøge at gøre omverden mere sikker og stabil, eksempelvis gennem overvågningssamfundets doxa om øget sikkerhed, ud fra teknologier som video-overvågning. Teknologien kan tillige vurderes at trække den anden vej i forbindelse med den fleksibilitet og refleksivitet, som det senmoderne individ skal kunne mestre blandt andre ifølge Sennett (afsnit 5.1). Video-overvågning kan som nævnt forstås som en disciplinerings teknologi (jf. 11.1). Denne disciplinering kan bevirke en kompleksitetsreduktion for den unge, forstået på den måde, at den unge tillærer sig en bestemt acceptabel form for opførsel, så de refleksive og fleksible kompetencer tilsidesættes.

Endvidere tænker netværksmennesket mere heterarkisk (jf. skemaet om habituelle dispositioner i afsnit 7.2) og kan i forlængelse heraf vurderes at have mindre fokus på hierarki og magtfordeling. Det tolker vi som udtryk for, at de unge har en lille eller ingen operationaliseret kritisk sans overfor stat og myndigheder. Ydermere ligger disse instanser ofte udenfor de to verdener, de unge befinder sig i: Den private livsverden og popkulturen (jf. Ziehe i afsnit 7.1). Da de unge generelt er blevet dannet via formal dannelse (jf. Klafki i afsnit 6.1), er de ifølge Ziehe generelt blevet optimeret med handlingsorienteret viden på bekostning af specifik, kognitiv viden, hvilket kan være grunden til mindre kritisk sans, fordi de unge mangler kompetencer til at kunne forstå fænomener udefra.

Sidst skal nævnes den øgede internationale indflydelse, der gør sig gældende i Danmark. Den er blandt andet et resultat af globaliseringen og det øget handelssamarbejde (EU). Det kan forventes, at de unge erfarer, at staterne ikke længere fungerer som autonome enheder, men at de er dele af noget større (jf. afsnit 8.6). Hermed kan staten Danmark og dens myndigheder synes knap så farlig for de unge mennesker, som vokser op i en større international sammenhæng, i en verden der er blevet mindre.

11.3 Holdning til video-overvågning generelt i forhold til oplevelse af indflydelse i timerne

Specialets tredje hypotese belyser en forventning om, at elever, der oplever, de har indflydelse på timerne, også har en tendens til at være mere kritiske i forhold til video-overvågning.

Forventningen tager udgangspunkt i samme optik som forrige hypotese. Nemlig at volumen af elevens kulturelle kapital er afgørende for, i hvor høj grad den unges kritiske sans gør sig gældende. Eksistensen af lokalt demokrati i folkeskolen er operationaliseret til et spørgsmål om elevens opfattelse af indflydelse i timerne (spørgeskemaets Q4.2). Hvis eleven mener, at han/hun har indflydelse, kan det være et billede på en inkorporeret kulturel kapital, som indeholder en demokratisk dannelse. Måske på basis af en didaktik med demokratisk tilgang i folkeskolens sprog. At respondenterne mener, han/hun har

indflydelse, er dog ikke nødvendigvis det samme som at have det, eller at det udfolder sig i en aktiv handlen. Dette kan ikke vurderes ud fra empirien.

Da der ikke kunne findes signifikans på crosstab mellem holdning til henholdsvis indflydelse i timerne og video-overvågning på skolen, udgår denne i analysen. Derimod kunne der påvises sammenhæng mellem oplevelse af indflydelse og holdning til video-overvågning generelt. Hermed analyseres Q4.2*Q3.3 for at påvise en mulig sammenhæng mellem at opleve indflydelse i timerne og holdningen til video-overvågning generelt i samfundet (tabel 7).

**Tabel 7: Q4.2*Q3.3 Indflydelse på timerne*
 Holdning til video-overvågning generelt i samfundet (i pct.)**

		Holdning til video-overvågning generelt i samfundet				Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ugyldig	
Indflydelse på timerne	Ja	63%	2%	6%	<1%	71%
	Nej	18%	2%	3%	1%	24%
	Ugyldig	4%	<1%	1%	<1%	5%
Total		85%	5%	9%	1%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Som nævnt i tabel 4 er der 85%, der finder generel video-overvågning i samfundet acceptabelt. Samtidig er der totalt set 71%, som mener, de har indflydelse på timerne. Således kan det ikke påvises, at elever, der oplever at have indflydelse i timerne, også er tilbøjelige til at have et kritisk blik overfor video-overvågning, idet kun 2% af disse elever finder video-overvågning forkert. Hermed må hypotesen forkastes. På den baggrund kan eleven derimod vurderes at tilegne sig overvågnings-samfundets doxa (jf. afsnit 5.2) i forhold til fænomenet video-overvågning, i og med at majoriteten accepterer den generelle video-overvågning i samfundet.

Til sammenligning med specialets empiri, der viser, at 71% oplever indflydelse, scorer Dorfs undersøgelse⁵⁹ specifikt på indflydelse af emnevalg og viser, at 52% af respondenterne mener, de har udbytte af diskussioner om emner, samtidig med at 61% scorer, at de er uenige i, at de ikke har et udbytte af diskussionerne derom:

Tabel A: Forældrebaggrund og oplevelse af indflydelse på emnevalget i undervisningen

Vi har stor indflydelse på valget af emner	Enig	Uenig	Ved ikke
Ikke udbytte af diskussion - bliver bare uenige	33%	61%	(6%)
Udbytte af diskussion – trods uenighed	52%	42%	6%

$p < 0,01$

(Dorf, 2005)

Hermed kan det vurderes, at niende klasses elever generelt oplever indflydelse på timerne. Dette set i sammenhæng med, at specialets empiri viser, at langt de fleste af eleverne (63 procentpoint) anser generel video-overvågning i samfundet for acceptabelt. Endvidere mener majoriteten af elever, der oplever manglende indflydelse også, at video-overvågning i samfundet er acceptabelt (18 procentpoint). På den baggrund er der belæg for, at elever, der oplever medbestemmelse, samtidig indtager et anerkendende syn på generel video-overvågning i samfundet. Hermed viser empirien, at individer, der mener at have indflydelse, ikke er mere kritiske overfor generel video-overvågning, end de der ikke oplever indflydelse.

J. E. Kristensens behandler, hvorledes folkeskolen i det tiltagende multikulturelle samfund, kan bevare sin position som fællesskabs skabende dannelsesinstitution. Som nævnt i afsnit 8.6 skal folkeskolen finde grundlag via almene idealer og kundskaber, "hvis den skal forblive en fælles skole. [...] Det betyder omvendt, at folkeskolen må holde sig fri af den almindelige

⁵⁹ Hans Dorf har sammen med Jakob Skjernaa Hansen, Jens Peter Christiansen og Stefan Graf forestået et 'Demokratiprojekt' for Odense Seminarium, hvor bl.a. niende klasses elevs syn på skolens demokratiske opgave blev undersøgt (se State of the Art).

*kulturalisering.[...]. En af måderne kunne være at gøre en sondring mellem **idealer** og **værdier***” (Kristensen, 2002:27+28, forfatterens fremhævelse). Hvor værditænkning ud fra kulturelle tilhørsforhold kan dele befolkningen, kan idealtænkning have en samlende effekt. I forlængelse af Kristensens sondring kan den overvejende positive holdning til generel video-overvågning forstås som et ideal i det senmoderne samfund, fordi det samler befolkningen (jf. egen empiri, samt afsnit 1.0 og 5.3).

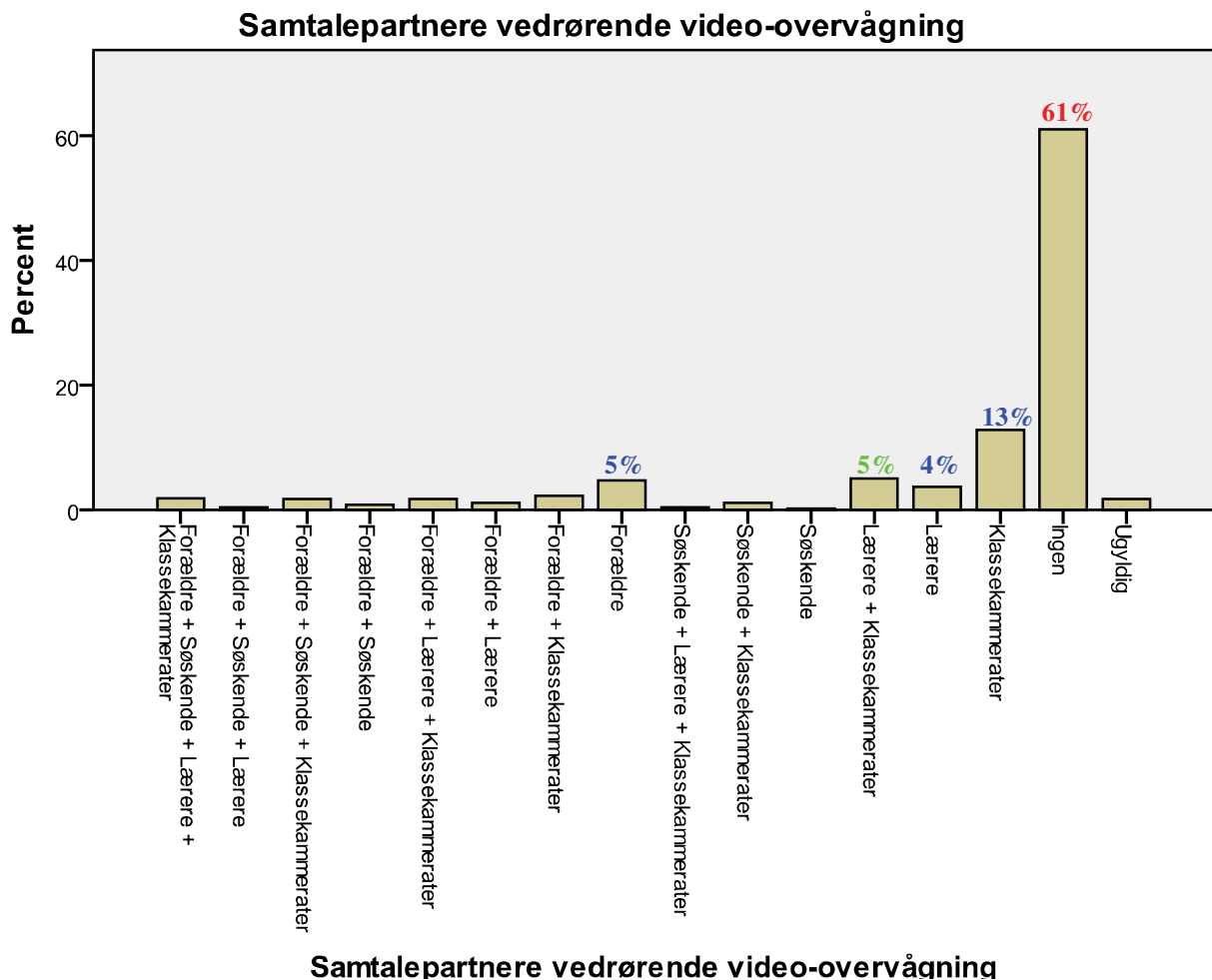
11.4 Samtalepartneres betydning for holdning til video-overvågning

Hypotesen om, at antallet af samtalepartnere ville have indflydelse på 9. klasses elevens holdninger til video-overvågning, kunne ikke påvises, hvorfor den må forkastes.

Vi forudsatte, at det at have samtalepartnere kunne have indflydelse på respondenternes refleksion i forhold til video-overvågning. Samtidig formodedes det, at *antallet* af samtalepartnere yderligere ville kunne påvirke respondentens refleksion. Antallet af samtalepartnere går udelukkende på de kategorier af samtalepartnere, det var muligt at afkrydse i Q3.4, nemlig: forældre, søskende, lærere, klassekammerater samt ingen (jf. bilag D). Der er ikke foretaget nogen undersøgelse af, hvor mange samtalepartnere den enkelte respondent havde indenfor de forskellige kategorier. Bevæggrunden for disse teser var, at de forskellige samtalepartnere, 9. klasses eleven havde, ville fungere som en socialiserende faktor og dermed medproducent af den enkeltes kulturelle kapital (jf. afsnit 4.1). Et større antal forskellige samtalepartnere skulle dermed kunne tilføre respondenteren større indsigt til brug ved egen refleksion. Refleksion kan som beskrevet i afsnit 5.1 vurderes som en af de vigtige kompetencer for individet i det senmoderne samfund, idet der ikke længere er en holdningsautomatik indlejret i den enkeltes habitus. Da ungdommen ifølge Ziehe kun i mindre grad har været udsat for modspil og derfor mangler kompetencer til at betragte udefrakommende fænomener (jf. afsnit 7.1), kunne antallet af samtalepartnere forventes at påvirke respondenternes refleksion og dermed deres evne til netop at vurdere fænomener, som ikke er hentet i deres egenverden.

Som det kan ses i søjlediagram 4, viste det sig, at størsteparten af respondenterne svarende til **61%** ikke havde talt med andre om video-overvågning, hverken på skoler eller generelt i samfundet.

Søjlediagram 4:



Samtalepartnere vedrørende video-overvågning

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Størsteparten af de respondenter, der har angivet at have samtalepartnere om video-overvågning, har kun samtalepartnere fra en enkelt af kategorierne. Her er det klassekammeraterne, der udgør den hyppigst valgte samtalepartner blandt de opstillede kategorier, idet disse udgør **13%**, mod **5%** forældre og **4%** lærere. For de respondenter, der

angiver samtalepartnere fra to af kategorierne, er det lærere og klassekammerater, der nævnes. Disse udgør 5% af respondenterne.

Som det fremgik af afsnit 11.1, fandt 85% af respondenterne video-overvågning 'i orden' generelt i samfundet, mens det gjaldt 51% for skolernes vedkommende. Ifølge tabel 8 har antallet af samtalepartnere omkring fænomenet video-overvågning ikke kunnet påvises at have indflydelse, hverken på respondenter, der finder video-overvågning 'i orden', eller på dem, der finder det 'forkert', da 61% af respondenterne ikke har haft samtalepartnere om fænomenet. Samme billede kendetegnede Q3.4*Q3.3, hvor det var video-overvågning generelt i samfundet, der blev undersøgt.

Samtalepartnernes manglende påvirkning kan bedømmes fra forskellige vinkler. Først og fremmest kan forklaringen vurderes ud fra Bays opfattelse af 9. klasses eleven som en repræsentant for homo conexus. Som beskrevet i kapitel 7.0 kan anvendelse af teknologisk udstyr i Bourdieus optik anses for en indlejret habitus hos homo conexus, så denne har taget video-overvågning til sig som en gældende doxa (jf. afsnit 4.1). Såfremt respondenterne anser video-overvågning for gældende doxa, kan det bedømmes som et argument for, at størsteparten af respondenterne ikke har fundet anledning til at være kritiske og til at diskutere video-overvågning med andre.

Dernæst kunne det ses som et udslag af homo conexus' udvidede videnshorisonter, hvor individet ifølge Ziehe er mere frigjort fra sine oprindelige miljøer (afsnit 7.4). Dette kunne anses som argument for, at 9. klasses eleven ikke vil vælge at hente sin information omkring video-overvågning hos nærmiljøets samtalepartnere.

**Tabel 8: Q3.4*Q3.2 Samtalepartnere vedrørende video-overvågning*
 Holdning til video-overvågning på skoler (i pct.)**

		Holdning til video-overvågning på skoler				Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ugyldig	
Samtalepartnere vedrørende video-overvågning	Forældre + Søskende + Lærere + Klassekammerater	1%	<1%	<1%	0%	1%
	Forældre + Søskende + Lærere	<1%	<1%	0%	0%	<1%
	Forældre + Søskende + Klassekammerater	1,%	<1%	<1%	0%	1%
	Forældre + Søskende	1%	0%	<1%	0%	1%
	Forældre + Lærere + Klassekammerater	1%	<1%	<1%	<1%	1%
	Forældre + Lærere	1%	0%	<1%	0%	1%
	Forældre + Klassekammerater	1%	1%	1%	0%	2%
	Forældre	2%	1%	1%	<1%	4%
	Søskende + Lærere + Klassekammerater	<1%	<1%	<1%	0%	<1%
	Søskende + Klassekammerater	<1%	<1%	1%	0%	1%
	Søskende	<1%	0%	0%	0%	<1%
	Lærere + Klassekammerater	3%	1%	1%	<1%	5%
	Lærere	2%	<1%	1%	0%	3%
	Klassekammerater	8%	1%	4%	<1%	12%
	Ingen Ugyldig	29%	13%	19%	<1%	61%
Total	51%	19%	28%	1%	100%	

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Et tredje aspekt er, at det kan undre, at ikke flere respondenter især fra folkeskoler med video-overvågning fremhæver lærerne som samtalepartner. Denne undren skal forstås i forlængelse af den forpligtelse, der ifølge Tv-overvågningsloven og Persondataloven er, til at oplyse om en installeret video-overvågning (jf. afsnit 5.5). I og med at 45% af respondenterne gik på folkeskoler, hvor der ifølge telefoninterviewet skulle være installeret video-overvågning (jf. afsnit 9.4), ville det kunne forventes, at der havde været en dialog herom blandt skolens lærere og elever. En sådan dialog kan dog ikke udledes af tallene.

På foreliggende grundlag kan omfanget af forskellige samtalepartnere ikke vurderes at have udslagsgivende betydning for respondenternes besvarelser, hvorfor hypotesen som nævnt indledningsvis forkastes. Antallet af samtalepartnere kan dog kun afvises at have betydning i forhold til fænomenet video-overvågning og ikke generelt, da der til eksempel i Dorfs undersøgelse kunne påvises en sammenhæng mellem elevernes holdninger i forhold til, om de talte med deres forældre om samfundspolitiske emner (Dorf, 2005:34ff).

11.5 Placering i søskenderækken

Hypotesen om, at ældre søskende ville være en indikator, der ændrede på 9. klasses elevens svar, viste sig ikke at holde stik.

Ældre søskende formodedes at være medproducent af respondenternes kulturelle kapital (jf. 4.1), idet de kunne være inspirator ved og igangsætter af diskussioner om video-overvågning og hermed være udslagsgivende for respondentens besvarelser. Denne formodning begrundes med, at ældre søskende, der er under uddannelse på de boglige ungdomsuddannelser, skal løse opgaver med samfundsorienterede emner og derfor kan antages at reflektere herover. Ældre søskende på erhvervsrettede ungdomsuddannelser vil måske have andre tilgange til samfundet, som kan påvirke 9. klasses eleven. Derfor havde vi en hypotese om, at elever med ældre søskende ville skille sig ud og være istand til at inspirere til en kvalitativt anderledes debat end elever med søskende på yngre klassetrin eller i pasningstilbud. Som nævnt var det ikke tilfældet.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i crosstab mellem spørgeskemaets Q1.2 og Q3.2 om søskendeforhold og holdning til video-overvågning på skoler.

**Tabel 9: Q1.2*Q3.2 Søskendeforhold*
 Holdning til video-overvågning på skoler (i pct.)**

	Søskende		Holdning til video-overvågning på skoler				Total
			I orden	Forkert	Lige meget	Ugyldig	
	Har ingen søskende	% of Total	2%	1%	1%	0%	4%
	Har yngre søskende	% of Total	19%	6%	11%	<1%	36%
	Har ældre søskende	% of Total	18%	7%	10%	<1%	36%
	Har både ældre søskende og en tvilling	% of Total	1%	1%	1%	0%	3%
	Har både yngre og ældre søskende	% of Total	11%	4%	5%	<1%	20%
	Andet	% of Total	3%	1%	1%	1%	6%
	Ugyldig	% of Total	<1%	0%	0%	0%	<1%
Total		% of Total	51%	19%	28%	1%	100%

p=0,02

(Kjems & Bernstorff, 2010)

I undersøgelsen var andelen af respondenter med søskende markant i overtal. Kun 4% angav ikke at have søskende. Andelen af respondenter med ældre søskende var den samme som andelen med yngre søskende (36%).

Blandt de respondenter, der fandt video-overvågning i orden, var fordelingen ligeledes meget ens, idet 18% af de adspurgte havde ældre søskende, mens 19% havde yngre søskende. 51% af samtlige respondenter finder video-overvågning på skoler i orden uagtet

søskendeforhold. Ingen af de repræsenterede søskendesammensætninger udløser en overrepræsentation af respondenter, der finder video-overvågning forkert.

Som anført i afsnit 11.4 kan det bero på, at video-overvågning ikke er et emne, der har relevans for 9. klasses eleven at diskutere, dels som følge af den af Bay beskrevne habituelle tilbøjelighed til at anse teknologisk udstyr som en hverdagsting, dels fordi de som følge af denne habituelle tilbøjelighed for 79% vedkommende finder video-overvågning på folkeskoler enten 'i orden' eller 'lige meget'.

En anden årsag til at søskendes alder ikke kan påvises at have betydning kan skyldes, at eleven i 9. klasse ikke har talt med sine søskende herom. I førnævnte afsnit blev det påvist, at søskende var den samtalepartnerkategori, der var færrest respondenter, der gjorde brug af. Såfremt der blev talt med søskende om video-overvågning, blev der også talt med andre. I alt var der kun én respondent, der oplyste udelukkende at have talt med søskende, mens 6% havde talt med søskende og andre i de opstillede kategorier. Søskende kan på det grundlag bedømmes til at have meget lille indflydelse på respondenternes holdning til video-overvågning. Dermed kan der ikke findes belæg for, at respondentens egen placering i en søskenderække skulle have betydning for holdninger til specialets problemstilling. Hvorvidt placering i søskenderækken kunne have indflydelse på holdninger til andre problemstillinger kan dog ikke afvises på dette grundlag.

Ved crosstab mellem Q1.2 og Q3.3 om søskende og holdning til video-overvågning generelt kunne der ikke påvises signifikante sammenhænge, hvorfor denne ikke figurerer i analysen af hypotesen.

11.6 & 11.7 Elevens socioøkonomiske status sammenholdt med holdning til henholdsvis video-overvågning og demokrati

Hypoteserne 6 og 7 er i et retrospektivt lys valgt at blive analyseret sammen, fordi undersøgelsens implicerede crosstabs ingen signifikans kunne påvise. Ud fra den kvantitative undersøgelse kan der ikke påvises sammenhæng mellem:

- Elevens socioøkonomiske status⁶⁰ * holdning til video-overvågning på skolen
(Første del af hypotese 6 har p-værdi: 0,772)
- Elevens socioøkonomiske status * holdning til video-overvågning i samfundet
(Anden del af hypotese 6 har p-værdi: 0,658)
- Elevens socioøkonomiske status * holdning til demokratiets vigtighed
(Hypotese 7 har p-værdi: 0,054)

Hypoteserne må derfor på dette grundlag forkastes.

I kapitlets indledning fremgår det, at der er i specialet kun bliver analyseret ud fra crosstabs med signifikans under værdien 0,05. Hermed fremgår det via ovennævnte, at hypotese 6 ligger meget langt fra at kunne tilnærme sig signifikans, imens hypotese 7 i modsætning hertil er meget tæt på at have signifikans.

Den ovennævnte divergens mellem hypotese 6 og 7s signifikans kan skyldes, at holdning til demokrati er en historisk, nærmest traditionel indlejret disposition, hvilket ikke gør sig gældende for video-overvågningsfænomenet. Demokratiske holdninger kan betragtes som stabile strukturer (jf. 11.1), der har været konstitueret af arbejdsforhold og individets placering i klassesamfundet. I kontrast hertil kan en holdning til video-overvågning ikke på samme måde være dispositionelt indlejret i og med at fænomenet først har gjort sig gældende i det senmoderne samfund.

I forlængelse af det ovennævnte kan det tænkes, i lyset af Bourdieus positioneringer i 'det sociale rum', at politisk overbevisning følger ens arbejdsforhold (Bourdieu, 1997:22), eller forældres arbejdsforhold. Hermed kan det forsvares at pege på en mulig sammenhæng mellem demokratiets vigtighed og den socioøkonomiske status, idet signifikansniveauet var overskredet med blot 0,004. Dette indikerer en signifikant divergens mellem de to hypotesers sandsynlighedsgrad. På grund af hypotese 7s minimale overskridelse af signifikansniveauet kan det, som nævnt, anses for sandsynligt, at arbejdsforhold følger ens politiske observans. Arbejdsforhold og politisk observans kan dermed være

⁶⁰ Elevens socioøkonomiske forhold er operationaliseret via scoring på forældre A's arbejdsforhold.

udgangspunkt for ens holdning til demokrati. Denne tese kan *ikke* anses for gældende i forhold til hypotese 6s variabel om holdning til video-overvågning, uagtet hvor den forekommer.

11.8 Demokratiets vigtighed set i forhold til respondenternes fremtidsplaner

Hypotesen om, at elevernes holdning til demokratiet ville have sammenhæng med deres fremtidsplaner kan antages.

Hypotesen byggede på, at elever, der skulle på de boglige ungdomsuddannelser, kunne forventes at have indlejret folkeskolens formål om demokratiforståelse i deres habitus. Denne formodning begrundes i, at respondenter, der vælger at fortsætte i uddannelsessystemet, kan antages at have en positiv tilgang til den kulturelle kapital, der er herskende doxa i underfeltet (jf. kap. 6.0), og dermed også at besidde den. Derfor kunne det formodes, at de ville finde demokratiet vigtigt. Elever, der ikke ved, hvad de vil efter niende klassesetning, kan omvendt *ikke* forventes *ikke* at have folkeskolens formål indlejret, da disse ikke kan anses som en homogen gruppe. De respondenter, der angav ikke at vide, hvad de skulle efter niende klasse, skrev flere forslag til, hvad de regnede med, de ville. Variationen i forslagene svarede til de opstillede kategorier i spørgeskemaet, hvor bl.a. udenlandsophold og sportscamps blev klassificeret under 'andet'.

Til belysning af sammenhængen mellem fremtidsplaner og demokratiets vigtighed er procenterne beregnet i rækker, da det interessante her er, hvorledes respondenterne fordeler sig i forhold til deres fremtidsplaner. Resultaterne fremgår af tabel 10.

Tabel 10: Q1.5*Q4.5 Fremtidsplaner*Demokratiets vigtighed

		Demokratiets vigtighed				Total
		Ja	Nej	Ved ikke	Ugyldig	
Fremtidsplaner	Tiende klasse	66%	3%	29%	2%	100%
	Efterskole	82%	4%	12%	2%	100%
	HTX, HHX, STX	80%	4%	14%	2%	100%
	Andet	70%	7%	21%	2%	100%
	Ved ikke	72%	5%	21%	2%	100%
	Ugyldig	60%	12%	20%	8%	100%
Total		76%	5%	18%	1%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Generelt fandt størsteparten af respondenterne demokratiet vigtigt, idet 76% svarede ja hertil uanset deres fremtidsplaner. Kun 5% svarede nej til, at demokratiet var vigtigt, mens 18% svarede 'ved ikke'. Dog er der blandt besvarelsenerne fra respondenter, der skal fortsætte i tiende klasse, en mindre forskel mellem respondenter, der finder demokratiet vigtigt og respondenter, der ikke ved, om de gør det. Som det kan ses, er antallet af respondenter, der ikke ved, om de finder demokratiet vigtigt størst blandt respondenter, der skal i tiende klasse, hvilket gælder for 29%, mens 66% finder demokratiet vigtigt, altså en forskel på 37 procentpoint. For respondenter, der enten skal på efterskole eller på videregående ungdomsuddannelser, angiver henholdsvis 82% og 80%, at de finder demokratiet vigtigt, mens 12% og 14% svarer, at de ikke ved det, hvilket giver en forskel på henholdsvis 70 og 66 procentpoint. Det kan dermed bedømmes således, at demokratiet henter mindst opbakning fra respondenter, der fortsætter i tiende klasse. På dette grundlag kan hypotesen om en sammenhæng mellem fremtidsplaner og holdning til demokratiets vigtighed antages.

Til sammenligning viser Dorfs undersøgelse, at niende klasses eleverne finder, at det er skolens opgave at forberede eleverne på deltagelse i demokratiet, hvilket 82% angiver (tabel B). 58% mener dog ikke, at denne opgave er den vigtigste for skolen. Den positive tilgang, respondenterne i specialets undersøgelse tilkendegiver overfor demokratiet, kan vurderes

som en naturlig forlængelse af, at Dorfs respondenter anser, at forberedelse til demokratisk deltagelse er en opgave for skolen. Blandt Dorfs respondenter mente 20%, at denne del skal vægtes yderligere, mens 43% oplever, de bliver forberedt tilstrækkeligt herpå.

Tabel B: Elevernes syn på skolens demokratiske opgave og dens udførelse

Er det skolens opgave at forberede eleverne til at deltage i politiske beslutninger?		Forbereder skolen eleverne til at deltage i demokratiske beslutninger	
Ja, i høj grad	24%	Ja	43%
Ja, men det er ikke det vigtigste	58%	Ikke nok	20%
Nej, det er det ikke	17%	Nej	14%
Ved ikke/uoplyst	1%	Ved ikke	24%

Ingen p-værdi opgivet

(Dorf, 2005)

I specialets undersøgelse skulle respondenterne i Q4.3 med egne ord skrive, hvad de forstod ved demokrati. Dette blev som beskrevet i afsnit 9.6 klassificeret ud fra respondenternes buzz-words. I alt 1% skrev 'ved ikke' mens 37% undlod at besvare spørgsmålet (tabel 11). Det kan ikke udelukkes, at en stor del af de ubesvarede kan dække over respondenter, der ikke kunne finde egne ord for deres demokratiforståelse. Set i lyset af, at fagmålet for historie er, at eleverne skal *"kende forskellige demokratiformer"* (afsnit 6.2), mens de i samfundsfag skal kunne *"skelne mellem opfattelser, der betoner direkte og repræsentativt demokrati, og opfattelser, der betoner politiske rettigheder og politisk deltagelse"*, kan 37% ubesvarede spørgeskemaer opfattes som en stor andel. Da de valgte buzz-words er respondenternes, vurderer vi, at de kan bedømmes repræsentative for respondenternes opfattelse af demokrati.

Den kategori, hvor de ubesvarede udgør den største andel af respondenterne, er kategorien med respondenter, der skal i tiende klasse, idet de ubesvarede her udgør 45%. En sammenligning mellem de tre kategorier 'tiende klasse', 'efterskole' og 'HTX, HHX, STX' viser, at henholdsvis 54, 68 og 65 procentpoint udgør andelen af besvarelse med buzz-words i de respektive kategorier. Dette vil med andre ord sige, at det er i kategorien 'tiende klasse', respondenterne har færrest bud på at italesætte demokratiet.

Tabel 11: Q4.3*Q1.5 Demokratiforklaringer*Fremtidsplaner (i pct.)

Demokratiforklaringer	Fremtidsplaner						Total
	Tiende klasse	Efterskole	HTX, HHX, STX	Andet	Ved ikke	Ugyldig	
Folkestyre	28%	31%	25%	37%	34%	16%	29%
Flertalsbeslutning	2%	2%	2%	2%	5%	0%	2%
Valgfrihed	19%	24%	21%	12%	14%	0%	19%
Retfærdighed	4%	8%	14%	5%	7%	8%	9%
Ytringsfrihed/medbestemmelse	1%	3%	3%	5%	<1%	0%	2%
Ved ikke	1%	2%	2%	2%	2%	4%	2%
Ubesvaret	45%	30%	33%	37%	38%	72%	37%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

p= 0,01

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Som det ses, er det næst efter de ubesvarede spørgeskemaer, klassificeringen 'folkestyre' (29%), der primært scores som demokratiforståelse. Når respondenterne har netop 'folkestyre' som topscorer i deres buzz-words, kan det vurderes som et resultat af, at 9. klasses eleven har denne forståelse inkorporeret som sin egen habituelle tilgang. Hermed kan Bourdieus beskrivelse af, at staten bidrager til at konstruere og vedligeholde en given national identitet genkendes, idet det bevirker, at eleverne reproducerer de objektive strukturer, de er et produkt af (jf. afsnit 8.5). Som beskrevet i kapitel 6.0 er det denne styreform, der fremhæves i § 1 stk. 3 (bilag E).

Til sammenligning hermed blev respondenterne i Dorfs undersøgelse spurgt om deres forventninger til egen deltagelse i politik. Som det kan ses i tabel C, er der en overrepræsentation blandt Dorfs respondenter, der ikke vurderer, at de vil deltage aktivt politisk. Denne tilgang kan ses som endnu et eksempel på, at deltagelsesrettigheder (jf. Janoski 8.3) ikke automatisk medfører deltagelse, hvilket dog ikke skal sidestilles med passivitet eller manglende politisk stillingtagen.

Tabel C: Elevers forventninger om politisk deltagelse

Er du eller regner du med at blive aktiv i	Ja, er/har	Ja, forventer	Nej	Ved ikke
Politisk ungdomsorganisation	4 %	11 %	68 %	17 %
Græsrodsbevægelse	2 %	12 %	74 %	13 %
Hjælpeorganisation	9 %	15 %	53 %	23 %
Demonstration/ underskriftsindsamling	14 %	20 %	46 %	20 %

Ingen p-værdi angivet

(Dorf, 2005)

Omvendt kan forskellen i specialets respondenteres besvarelser pege i retning af, at det ikke udelukkende er folkeskolens indvirken, der er afgørende for respondenternes besvarelser. Som det fremgik af afsnit 7.2, har folkeskolen ikke patent på at påvirke ungdommen. Derfor kan forskellen i respondenternes tilgang til demokratiet være et udtryk for, at de kommende tiende klasses respondenter ikke har taget den habitus til sig, som staten ønsker inkorporeret blandt andet via folkeskolens mellemkomst. Hvorvidt det skyldes en opfattelse af, at demokratiet ikke virker, eller en manglende oplevelse af, at demokratiet er en vigtig del af respondentens egenverden (jf. afsnit 7.3), kan ikke udledes. Respondenterne blev hverken spurgt om deres holdning til andre styreformere eller til deres oplevelse af demokrati.

Til sammenligning kan det i specialets undersøgelse ses, hvorledes respondenterne forholder sig til den nuværende valgretsaldere i forhold til, om de mener, de har indflydelse på timerne. Tabel 12 medtages, da den kan belyses i forhold til elevernes ønske om politisk deltagelse. Som det kan ses, er der en markant tilfredshed med valgretsaldere, idet **69%** af de, der siger ja til at have indflydelse i timerne, mener den er passende, mens det gælder for **61%** af dem, der svarer nej. Når **19%** af de, der har sagt ja til indflydelse, mener valgretsaldere er for høj, kunne det være et udtryk for, at de gerne vil have mulighed for at deltage politisk. Til sammenligning kunne de **24%**, der ikke mener, de har indflydelse, men finder valgretsaldere for høj være et udtryk for, at de finder politisk deltagelse vigtigt.

Tabel 12: Q4.2*Q4.6 Indflydelse på timerne*Valgretsaldere

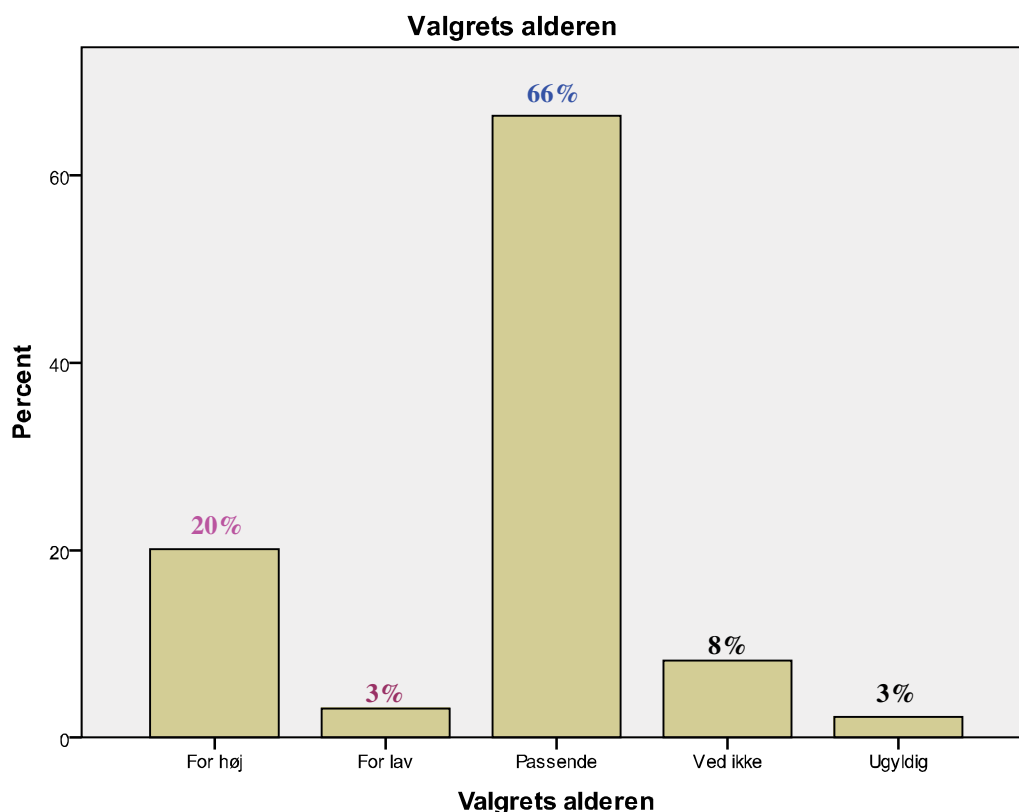
		Valgretsaldere					Total
		For høj	For lav	Passende	Ved ikke	Ugyldig	
Indflydelse på timerne	Ja	19%	3%	69%	8%	1%	100%
	Nej	24%	4%	61%	9%	2%	100%
	Ugyldig	20%	8%	53%	5%	14%	100%
Total		20%	3%	66%	8%	3%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Ved frequency test vedrørende valgretsaldere kan det ses i søjlediagram 5, at 66% finder valgretsaldere passende. Der er kun 3%, der finder den for lav.

Søjlediagram 5:



(Kjems & Bernstorff, 2010)

Dette kan vurderes som en indikation på, at respondenterne har den nuværende valgetsalder som indlejret habitus. For de 20%, der finder valgetsalderen for høj, kunne det være indikation på, at der er et ønske om politisk deltagelse.

Resultaterne af både specialets undersøgelse og Dorfs Demokratiprojekt kan sammenholdes med resultaterne fra Mellemløbet Samvirkes rapport 'Den globale generation', som i sin konklusion fremhæver, at ungdommen fortsat er engageret politisk, men på en anderledes måde end tidligere. Ungdommen deltager ud fra en anden optik, nemlig den convenience tilgang, Bay beskrev i afsnit 7.1. Ungdommen vil gerne deltage aktivt politisk og finder demokrati vigtigt, hvilket stemmer overens med søjlediagram 3, hvor 76% angav demokratiet som vigtigt, men de engagerer sig i netværksbaserede enkeltsager. Tendensen til at engagere sig i enkeltsager kan ses som et udtryk for en subjektivistisk tilgang (jf. Ziehe, afsnit 7.2 + 7.4).

Et sidste buzz-word, der skal fremhæves fra tabel 11, er 'valgfrihed', som er nævnt af 19% af respondenterne. Valgfrihed kan for det første forstås som respondenternes opfattelse af den samarbejdsform, der kendetegner folkestyret med frie demokratiske valghandlinger. Når respondenterne karakteriserer demokrati på denne måde, kan det vurderes som et udtryk for, at det er den liberalistiske medborgerskabstænkning (jf. afsnit 8.2), der ligger til grund for deres opfattelse. Den liberalistiske medborgerskabstænkning kan som anført i afsnit 8.7 anses som den medborgerskabstænkning, der ligger til grund for demokratiforståelsen i folkeskolelovgivningen. Den liberalistiske medborgerskabstænkning gør sig også gældende i Mellemløbet Samvirkes rapport, hvor 96% af de adspurgte unge angiver, at de vil deltage i valghandlinger (Bruun, 2003). Dermed kan respondenternes opfattelse vurderes som endnu et eksempel på, at den gældende doxa er inkorporeret i respondenterne.

For det andet kan valgfrihed forstås som respondenternes opfattelse af den samarbejdsform, der kendetegner deres hverdagsrum i folkeskolen. Spørgsmålets placering i spørgeskemaet gør, at respondenter kunne opfatte spørgsmålet som et mere lokalt anliggende for deres folkeskole frem for den ovennævnte nationale tilgang. Eleverne har i det foregående spørgsmål svaret på, om de finder, de har indflydelse i timerne, hvilket 71% svarer ja til.

Dermed kan deres demokratiforståelse omkring valgfrihed forstås som en beskrivelse af den demokratiske metode, de finder, kendetegner didaktikken på deres folkeskole.

Ifølge Mellemføleligt Samvirke er der en problemstilling i folkeskolen vedrørende de unge, idet eleverne *ikke* forlader skolen med politiske handlekompetencer. De unge besidder en stor viden, men omsætter den ikke, da de er usikre på denne viden. I denne optik kan de 37% ubesvarede spørgeskemaer forsvares, idet der dermed kan argumenteres for, at de unge qua deres positive tilgang til demokratiet nok besidder viden om demokratiet, men ikke handlekompetence til at formulere den.

11.8 Forældrenes holdning til video-overvågning

Hypotesen i dette afsnit var, at der som følge af den prædispositionering af habitus, der er indlejret i samværet mellem forældre og børn, ville kunne ses en overensstemmelse mellem respondenternes holdning til video-overvågning og deres forældres holdning hertil. Denne hypotese kan antages.

Prædispositioneringen kan ses som en naturlig følge af Bourdieus karakteristik af familiens funktion, hvor han beskriver familier som *"kollektive størrelser [...], der er animeret af [...] en tendens til at videreføre deres sociale eksistens"* (Bourdieu, 2004:37). Ifølge Bourdieu er uddannelse et vigtigt parameter i den sociale eksistens videreførelse (ibid:ff). Det bevirker, at børn vil have en tendens til at reproducere forældres tilgange via relationelle forhold, der medfører indlejrte habituelle tilgange hos barnet. Omvendt kan der netop i teenageperioden iagttages den tendens, at de unge i bestræbelserne på at opnå deres egen identitet, tager afstand fra forældrenes holdninger (jf. kapitel 7.0).

Ved denne hypotese er der udelukkende spurgt til forældrenes holdning til video-overvågning på skolerne, da det var problemstillingens fokus. Der er derfor ikke indhentet viden om, hvordan forældrene stiller sig til video-overvågning generelt i samfundet. Af samme grund er det kun undersøgt, hvordan respondenternes holdning til video-overvågning på skoler harmonerer med forældrenes holdninger.

Som det fremgår af tabel 13 ved **62%** af respondenterne ikke, hvordan deres mor forholder sig til video-overvågningen. Blandt de respondenter, der angiver at kende deres mors holdning, scorer 79% (**23%** af respondenterne), at både de og deres mødre mener, at video-overvågning er i orden, mens 21% (**6%** af respondenterne) angiver at have en anden holdning end deres mor. **2%** af alle respondenter angiver, at de finder video-overvågning forkert og **4%**, at det er lige meget, selv om de ved, deres mødre har en anden holdning.

**Tabel 13: Q3.2 *Q3.5 Holdning til video-overvågning på skoler*
 Mors holdning til video-overvågning på skoler (i pct.)**

		Mors holdning til video-overvågning på skoler					Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ved ikke	Ugyldig	
Holdning til video-overvågning på skoler	I orden	23%	<1%	1%	26%	1%	51%
	Forkert	2%	2%	2%	13%	<1%	19%
	Lige meget	4%	<1%	2%	22%	<1%	28%
	Ugyldig	<1%	1%	0%	1%	<1%	2%
Total		29%	3%	5%	62%	1%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Hvis der i stedet fokuseres på de respondenter, der ikke ved, hvilken holdning deres mødre indtager, angives her en større variation i besvarelsene, idet **13%** mener, at video-overvågning er forkert, mens **22%** mener det er lige meget, og **26%** finder, at video-overvågningen er i orden.

Ved en sammenligning med fædrenes holdninger ses, at **64%** ikke kender deres fars holdning.

Tabel 14: Q3.2*Q3.6 Holdning til video-overvågning på skoler*
Fars holdning til video-overvågning på skoler (i pct.)

		Fars holdning til video-overvågning på skoler					Total
		I orden	Forkert	Lige meget	Ved ikke	Ugyldig	
Holdning til video-overvågning på skoler	I orden	22%	1%	1%	27%	<1%	51%
	Forkert	1%	2%	1%	14%	1%	19%
	Lige meget	3%	1%	2%	22%	0%	28%
	Ugyldig	<1%	0%	0%	1%	1%	2%
Total		26%	4%	4%	64%	2%	100%

p=0,00

Kjems & Bernstorff, 2010)

Blandt de 26% respondenter, der angiver, deres far finder video-overvågning i orden placerer de 85% sig med samme holdning (22% af respondenterne), mens kun 15% (4% af respondenterne) indtager en anderledes holdning.

Når der i stedet fokuseres på de respondenter, der angiver ikke at kende fædrenes holdning, ses der i lighed med sammenligningen med mødrene en større tendens til variation i respondenternes besvarelser, idet disse fordeler sig med 27%, der mener, at video-overvågning er i orden, mens 14% finder det forkert og 22% lige meget.

På trods af, at det er en mindre del af respondenterne, der er bekendt med forældrenes holdning, kan det vurderes, at hypotesen om prædispositionering ikke kan forkastes. Ved sammenligning mellem respondenter, der enten angiver at kende forældrenes holdning eller ikke at kende den, ses der en klar tendens til, at de respondenter, der kender forældrenes holdning placerer sig mere ensidigt i svarkategorierne i forhold til forældrenes holdning, end respondenter, der ikke kender forældrenes holdning. Vedrørende de respondenter, der ikke kender forældrenes holdning, kan det ikke udelukkes, at disse alligevel svarer i overensstemmelse med fars og/eller mors holdning.

Hvis der her sammenlignes med udfaldet i afsnit 11.4, angav kun en lille del af respondenterne at have talt med deres forældre om video-overvågning, hvilket kan være en forklaring på, at respondenterne ikke kender forældrenes holdning. En anden forklaring kan omvendt være, at anvendelse af overvågning som tidligere beskrevet er accepteret af en stor del af den danske befolkning (jf. afsnit 5.3), hvilket som beskrevet ovenfor ses blandt de respondenter, der kender forældrenes holdning, hvor 85% ud af de 26% (far) og 79% ud af de 29% (mor) indtog samme holdning. Disse tal sammenholdt med respondenternes sandsynlige homo conexus tilgang kunne være en indikator på, hvorfor der alligevel kan formodes en tavs prædispositionering ved, at der ikke italesættes en modstand omkring fænomenet.

11.10 Kønnets betydning for holdningen til video-overvågning.

I hypotesen er der ikke opsat en forventning til et muligt udfald, hvorfor den hverken kan forkastes eller antages. Hverken Epstein eller Bay har i deres fremstilling af ungdommen behandlet en kønsmæssig forskel i forbindelse med ungdomslivet. I 'Gallups Børne Index 2003 til 2007' (jf. afsnit 7.4) fremstår drengene som mere aktive forbrugere af internet og pc. En sådan indlejret forbrugsvane kunne være en indikator på, at drenge ville have en mere positiv tilgang til video-overvågning, da den praktiske sans ikke vil overveje modstand. Omvendt kan drenge måske føle sig som et mere udsat offer for video-overvågningen, da drengekulturen i en common sense forståelse mere appellerer til adfærd, der kan ønskes ændret. Denne common sense forståelse, som italesættes i medierne⁶¹, kan forventes også at medvirke til en habituel indlejret forforståelse for begge køns vedkommende af, at drenge har større behov for at undgå at blive opdaget. I samme common sense forståelse bliver piger italesat som mere sårbare og udsatte for krænkelser i det offentlige rum, hvorfor de kunne forventes at opleve en større tryk ved video-overvågning.

⁶¹ Til eksempel kan nævnes de serier, der vises på TV2 om politiets arbejde, hvor det primært er unge mænd, der stoppes i uhensigtsmæssig adfærd. Disse udsendelser har ifølge TV-stationernes optælling af mest sete programmer et stort seertal (Fx lå 'Station 2' på førstepladsen på Top-5 ifølge Gallup 18. maj 2010). I modsætning til den common sense forståelse, udsendelserne giver udtryk for om unge mænds adfærd, kan udsendelserne måske omvendt medvirke til, at drengene får en anden forståelse af sig selv, hvis de kan lægge afstand til den viste adfærd.

I forhold til ovennævnte forforståelse kan tallene for respondenternes egen forståelse af, hvordan video-overvågning påvirker adfærd, belyses. Der kunne ikke opnås acceptabel signifikans til at påvise en sammenhæng mellem respondentens køn og holdning til, hvilken indflydelse video-overvågning har på deres egen og kammeraters adfærd (Q1.1*Q3.7 og Q3.8). I stedet fokuseres der derfor på, hvorvidt respondenterne, uagtet køn, mener, at video-overvågning vil bevirke adfærdsændringer hos dem selv eller kammerater (Q3.3*Q3.7 og Q3.8). Respondenternes holdning vil blive set i forhold til deres holdning til video-overvågning generelt.

Tabel 15: Q3.3*Q3.7 Holdning til video-overvågning generelt i samfundet*Egen opførsel ved video-overvågning (i pct.)

		Egen opførsel ved video-overvågning				
		Bedre	Dårligere	Uændret	Ugyldig	Total
Holdning til video-overvågning generelt i samfundet	I orden	15%	1%	67%	2%	85%
	Forkert	1%	1%	3%	<1%	5%
	Lige meget	1%	<1%	7%	1%	9%
	Ugyldig	<1%	0%	1%	<1%	1%
Total		17%	2%	78%	3%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Ifølge 17% af respondenterne vil video-overvågning have en indflydelse på deres opførsel. Dette gælder for de 15 procentpoints vedkommende, at de samtidig finder video-overvågning i orden. I modsætning hertil mener 78% ikke, at video-overvågning vil have indflydelse på deres opførsel. På trods af den manglende forventning om indflydelse, anser knap 67 procentpoint video-overvågning for 'i orden'.

Når det gælder respondenternes forventning til, hvordan video-overvågning vil påvirke deres kammerater, er der mere tilbageholdenhed. Denne tilbageholdenhed kan dels skyldes den respekt, der ligger i ikke at udtale sig på andres vegne, dels at respondenterne ikke ser sig i stand til at vurdere dette, hvis de ikke har oplevet deres kammeraters opførsel på video-overvågede arealer.

Ifølge tabel 16 mener **15%**, at deres kammeraters opførsel vil blive forbedret ved video-overvågning, mens **35%** ikke forventer, der vil være en ændring i adfærden. **47%** af respondenterne angiver ikke at vide, hvilken indflydelse video-overvågning vil have på kammeraterne.

Tabel 16: Q3.3*Q3.8 Holdning til video-overvågning generelt i samfundet* Kammeraters opførsel ved video-overvågning (i pct.)

		Kammeraters opførsel ved video-overvågning					
		Bedre	Dårligere	Uændret	Ved ikke	Ugyldig	Total
Holdning til video-overvågning generelt i samfundet	I orden	14%	1%	29%	40%	1%	85%
	Forkert	1%	<1%	3%	1%	0%	5%
	Lige meget	<1%	<1%	3%	5%	<1%	9%
	Ugyldig	<1%	0%	<1%	1%	1%	1%
Total		15%	1%	35%	47%	2%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Set i lyset af disse besvarelser kan det undre, at respondenterne generelt finder video-overvågning i orden, når de alligevel ikke forventer, at det vil give en ændring i hverken deres egen eller kammeraternes opførsel. Dette stemmer dog overens med Det Kriminalpræventive Råds optegnelse af forudsætninger for, hvorledes video-overvågning vil virke præventivt (jf. afsnit 5.3). Derudover stemmer det overens med tabel 17, hvor respondenter angiver, hvorvidt de tænker over video-overvågning eller ej. Der kan ses **10** procentpoints forskel mellem respondenter med- og uden video-overvågning installeret på skolen. **32%** tænker ikke på, om der er video-overvågning, hvilket kan ses som belæg for, at video-overvågning ikke skulle påvirke deres adfærd.

**Tabel 17: Q2.1*Q3.1 Video-overvågning installeret*
 Tanker om video-overvågnings placering (i pct.)**

		Tanker om video-overvågnings placering					
		I starten	Hver dag	Ikke længere	Aldrig	Ugyldig	Total
Video-overvågning installeret	Ja	10%	3%	9%	26%	<1%	48%
	Nej	0%	<1%	0%	<1%	38%	38%
	Ved ikke	<1%	<1%	1%	5%	2%	8%
	Ugyldig	0%	0%	<1%	0%	6%	6%
Total		10%	3%	10%	32%	45%	100%

p=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

Hermed kan det vurderes, at eleverne ikke accepterer video-overvågning ud fra et perspektiv om, at eventuelt lokalt hærværk og tyveri vil ændre sig. Derimod kan det bedømmes som en indikation af, at respondenterne tager del i den brede befolknings forståelse af, at video-overvågning optimerer sikkerheden (jf. afsnit 5.1), idet en eventuel gerningsmand ikke forventes at komme fra det lokale underfelts egne agenter, men udefra.

Tabel 18: Q3.3*Q1.1 Holdning til video-overvågning i samfundet*Køn (i pct.)

		Køn		Total
		Dreng	Pige	
Holdning til video-overvågning generelt i samfundet	I orden	40%	45%	85%
	Forkert	4%	1%	5%
	Lige meget	5%	4%	9%
	Ugyldig	<1%	1%	1%
Total		49%	51%	100%

P=0,00

(Kjems & Bernstorff, 2010)

På trods af, at respondenterne ikke har en forventning om, at video-overvågning vil medføre adfærdsmæssige ændringer, kan der i tabel 18 ses en lille tendens til, at respondenterne fordeler sig i retning af den common sense forståelse af kønnene, der i afsnittets start blev redegjort. Nemlig den, at 40% af drengene og 45% af pigerne finder video-overvågning

generelt i samfundet i orden. Når der ses på, hvem der finder video-overvågning forkert markerer drengene sig med 4%, hvor kun 1% af pigerne markerer sig med denne holdning.

Der kan i ovennævnte materiale *ikke* findes belæg for, at der skulle ligge kønsspecifikke forskelle til grund for respondenternes besvarelser. I forhold til en kønsspecifik forskel i holdningerne til video-overvågning på skoler (Q3.2) kunne der ikke opnås en signifikant sammenhæng, og derfor er der kun fokuseret på Q3.3.

11.11 Diskussion af hypoteseanalyserne

Dette afsnit indeholder en kort sammenfatning af hypotesernes udfald efterfulgt af en analyse, der har til hensigt at tegne et overordnet billede af respondenternes generelle position og en diskussion heraf.

Den første hypotese opstillede fire mulighedsrum uden præference, hvoraf de to mulighedsrum, hvor 'video-overvågning ses naturligt eller positivt' viste sig at have primat uagtet, om der er installeret video-overvågning på respondentens skole. Hypotese 10 var heller ikke behæftet med en præference, men analysen viste, at en mulig sammenhæng mellem køn og holdning til video-overvågning ikke kunne antages. Hypotese 2 til og med 7 kunne alle forkastes, hvorimod hypotese 8 og 9 kunne antages, dog med marginal indikation.

Det vil sige, det generelle billede af respondenter fra undersøgelsens subfelt, kan vurderes at følge befolkningens generelt positive holdning til video-overvågningsfænomenet. På den baggrund kan respondenternes manglende dialog omkring video-overvågning diskuteres, da en positiv tilgang kunne være årsag til, at den overvejende del ikke har haft samtalepartnere, hverken i eller udenfor familien omkring fænomenet. Der kan dog findes belæg for, at respondenterne holdningsmæssigt følger forældres habituelle dispositioner, idet respondenter, der er bekendt med forældrenes holdning, hovedsagligt angav samme

holdning, hvorimod respondenter, der ikke kendte forældrenes holdning, fordelte sig markant anderledes end førnævnte respondenter.

Det kunne ikke påvises, at elevers kulturelle kapital, i form af demokratiforståelse og aktiv deltagelse i folkeskolen, skulle bevirke en øget kritisk sans, som i denne kontekst skulle kunne påvirke holdningen til video-overvågning. Uagtet respondenternes kulturelle kapital kan det derimod konstateres, at video-overvågning anses for et acceptabelt fænomen. Denne tilgang deles af begge køn. Det kan overvejes ud fra hvilken præmis, respondenterne finder deres belæg for denne positive holdning, idet størsteparten ikke forventer en ændring i hverken egen eller kammeraters opførsel ved video-overvågning i samfundet.

Der kunne ikke påvises en sammenhæng mellem respondenternes socioøkonomiske status og deres holdninger til såvel video-overvågning som demokratiets vigtighed. Det kan diskuteres, om den manglende sammenhæng i forhold til demokratiets vigtighed mere er et udtryk for, at respondenterne i det omfang, de italesætter demokrati, formulerer det i den forståelsesramme, der præsenteres for dem i forlængelse af folkeskolens lovgivning. Denne lovgivning gælder som bekendt alle folkeskoler uagtet elevers socioøkonomiske status.

Med andre ord har undersøgelsen generelt med en respondent at gøre, der uanset køn har følgende karakteristika:

- beskriver den demokratiske styreform som folkestyre
- finder demokrati vigtigt
- finder den nuværende valgretsaldre for passende
- anser video-overvågning for i orden både på skoler og i samfundet generelt
- ikke lader sig påvirke mentalt af video-overvågning
- ikke ændrer adfærd ved video-overvågning

12.0 KONKLUSION

Specialets problemformulering '*Hvorledes harmonerer og/eller modarbejder det senmoderne overvågningssamfund med den danske folkeskoles formål om, at danne eleven til demokratisk medborgerskab?*' konkluderes ud fra de felter specialet kontinuerligt har bevæget sig i. Derfor er konklusionen *både* ud fra underfeltets (folkeskolen) perspektiver og ud fra subfeltets (niende klassetrin) perspektiver. Underfeltets perspektiver belyses via første del af undersøgelsen, telefoninterviewene, mens subfeltets perspektiver primært belyses ud fra anden del, spørgeskemaundersøgelsen.

Det viste sig, at den øgede overvågning, der kan registreres i det danske samfund, også gjorde sig gældende i **underfeltet**. Til sammenligning med 24Timers undersøgelse fra 2007 viste P4 Nordjyllands (første kvartal 2010) og specialets telefoninterview (sidste kvartal 2009), at der *er* en stigning i anvendelse af video-overvågning på folkeskoler. I 2007 angav 18%, at de havde installeret video-overvågning, mens det i vores undersøgelse var 30%.

Video-overvågnings beslutningstagere er ligeligt fordelt mellem underfeltets ledelse og de pågældende kommuner. Derved er beslutningen fortsat forankret på lokalt plan (jf. feltdiagram, afsnit 4.3) hierarkisk fordelt på ledelsesniveau. Argumentationen for at etablere video-overvågning af folkeskoler grundes i økonomiske hensyn ud fra problematikker omkring hærværk. Nogle skoler har været udsat for hærværk, mens andre har valgt video-overvågning af forebyggelsesmæssige årsager. Endvidere er der skoler, der har opsat video-overvågning som følge af en politisk beslutning. Video-overvågning opsættes primært på udearealerne, og over halvdelen af anlæggene er aktiveret døgnet rundt.

I forhold til placering kan video-overvågning vurderes at følge eksisterende lovgivning, hvorimod det tidsmæssige omfang er i disharmoni med Persondataloven, der foreskriver, at video-overvågning skal begrænses mest muligt for at minimere krænkelser af privatlivets fred.

I undersøgelsen kan der ikke iagttages en disharmoni i forhold til problemformuleringen. Dette kan begrundes med, at den reelt ikke eksisterer. Omvendt kan der argumenteres for, at

disharmoni findes, men gældende doxa i overvågningssamfundet og dennes symbolske vold bevirker et manglende fokus på en sådan disharmoni, idet der i underfeltet ikke registreres en sammenhæng mellem Persondatalovens opmærksomhed på suverænitetskrænkelser og Folkeskolelovgivningens dannelsesformål. Som følge af ovennævnte og at der i telefoninterviewene primært blev angivet økonomiske begrundelser for video-overvågning, kan der argumenteres for, at video-overvågning er forankret alene i et økonomisk rationale uden kobling til et pædagogisk rationale om dannelse til medborgerskab.

Subfeltets 'netværkselever' placerer sig i spørgeskemaundersøgelsen holdningsmæssigt indenfor overvågningssamfundets doxa, idet 85% angiver, de finder video-overvågning i orden generelt i samfundet, mens 51% finder det acceptabelt på skolen. Kun 19% finder video-overvågning på skolen forkert, mens dette gør sig gældende for 5%, når det er i samfundet generelt. Dette vurderer vi som belæg for, at subfeltet indtager samme tilgang, som den brede danske befolkning jf. kapitel 1.0 og 5.0.

Over halvdelen af respondenterne fra skoler med video-overvågning tænker aldrig på, at de bliver video-overvåget. Dermed kan der argumenteres for, at der i subfeltet *ikke* opleves en krænkelse af suveræniteten, idet der både er accept af video-overvågning, og at denne i øvrigt ikke tildeles megen tankevirkosomhed i det daglige. Tillige forventer respondenterne hverken af dem selv eller deres kammerater, at video-overvågning vil påvirke deres adfærd. Der kan stilles spørgsmål til, hvorvidt video-overvågning som disciplinerings teknologi har en funktion, når eleverne ikke forventer adfærdsændringer. Interviewundersøgelsen viste, at enkelte skoler har opnået reelle besparelser på hærværk, hvorfor video-overvågning alligevel kan betragtes at have en disciplinerings effekt, dog ikke nødvendigvis på skolens egne brugere. Udøveren af en kriminel handling kan være udefrakommende.

Eleverne anvender primært forklaringer om demokrati ud fra en liberalistisk medborgerskabstænkning, idet det er de to buzz-words 'folkestyre' og 'valgfrihed', der markerer sig som forklaring. Denne tænkning stemmer overens med resultatet af Mellemføleligt Samvirkes rapport (jf. 11.8).

På trods af, at 37% ikke formulerer en demokratiforståelse i Q4.3, angiver 76%, at de finder demokratiet vigtigt. Dette kan både ses som en habituel indlejring og som den interessere for demokrati, Mellempfolkeligt Samvirkes rapport angiver, at ungdommen udviser, blot i en anden optik end tidligere. De unge har ifølge rapporten stor viden om demokrati, men ikke megen handlekompetence, hvorfor de ikke opsøger de traditionelle politiske arenaer. Derimod slår de unges status som homo conexus igennem, idet de primært engagerer sig i enkeltsager, hvor deltagelse er netbaseret. Denne polariseringstendens kan *både* forstås som et udslag af netværksmenneskets convenience tilgang *og* som et eksempel på, at netværksmennesket opererer subjektivistisk (ikke individualistisk), fordi ungdommen i mindre grad relaterer sig til et overordnet fællesskab. Denne tilgang kan vurderes som en udfordring af demokratiet og medborgerskabstankens samlende funktion.

Hvorvidt undersøgelsens resultat er en følgevirkning af bevidste holdninger i subfeltet eller manglende viden om fænomenet video-overvågning, kan der ikke konkluderes på. Ifølge respondenterne havde 61% ikke været i dialog omkring fænomenet video-overvågning. Dette på trods af Persondatalovgivningens krav om oplysningspligt på arealer, hvor video-overvågning er installeret. Den manglende dialog kan måske forklares ved, at den danske befolkning generelt har tillid til offentlige myndigheder. Det kan overvejes, om en italesættelse i underfeltet af en mulig disharmoni mellem det senmoderne overvågningssamfund og den danske folkeskoles formål om at danne eleven til demokratisk medborgerskab ville resultere i større variation i besvarelserne end de fremkomne.

Sammenfattende kan det konkluderes, at subfeltets deltagere i stigende grad udsættes for video-overvågning i underfeltet. Ved etablering af video-overvågning relateres beslutningen ikke til folkeskolelovgivningens formålsparagraf om dannelse til medborgerskab. Det kan konkluderes, at subfeltets deltagere *ikke* betragter video-overvågning som en trussel mod suveræniteten, når den hverken afstedkommer debat, refleksion eller ændring i adfærd.

Det kan derfor konkluderes, at der ikke kan konstateres en oplevet disharmoni mellem det senmoderne overvågningssamfund og den danske folkeskoles formål om at danne eleven til demokratisk medborgerskab i hverken underfeltets eller subfeltets optik.

13.0 PERSPEKTIVERING AF METODE OG PROBLEMSTILLING

Dette afsnit vil indeholde perspektivering af *både* den anvendte metodes begrænsninger og muligheder *og* af problemstillingen.

Anvendelse af den kvantitative metode er behæftet med begrænsninger. Ved statistisk bearbejdning udvælges de afhængige- og uafhængige variabler, hvilket medfører et svar på netop disse to variablers sammenhæng. Hermed opnås den situation, at der kommer svar på det, der spørges om. Dette kan beskrives som den kvantitative metodes styrke, når hypoteser skal efterprøves, men også som en begrænsning, idet der ikke åbenbares andre sammenhænge. Hvis vi fx i stedet havde anvendt korrespondanceanalysen, kunne resultatet have været anderledes, idet der i denne analyseform vil være mulighed for at se sammenhænge, vi i vores valg af variabler ikke forestillede os.

En anden metode til at lede efter uopdagede sammenhænge kunne være at anvende spørgeskemaundersøgelsens resultater som første del af en mixed method undersøgelse, hvor den efterfulgtes af en kvalitativ undersøgelse til uddybning af besvarelsene. En sådan fremgangsmåde kan åbenbare andre relationelle tilgange.

Som følge af Bourdieus tilgang om, at handlingsanvisninger ikke er indeholdt i videnskabeligt arbejde, skal efterfølgende *ikke* ses som handlingsanvisende. Vi har reflekteret over, hvem denne undersøgelse kunne være af interesse for. Da vi naturligt anså Skole og Samfund som en målgruppe, startede vi som nævnt indledningsvis med at kontakte dem. Vi finder fortsat, at fænomenet video-overvågning kan have interesse.

Derfor kunne en udvidelse af undersøgelsen med en del tre, der indeholder en undersøgelse af andre dele af underfeltet. Argumentet herfor hentes i to forskellige perspektiver. For det første kunne det være interessant at undersøge, de ansattes oplevelse af video-overvågning, både fordi de i deres arbejdsliv selv er omfattet heraf, og fordi de varetager den funktion, der er indeholdt i folkeskolelovgivningen. For det andet kunne det være interessant at undersøge, hvordan forældrerepræsentanter i skolebestyrelsen opfatter video-overvågning på skolens område, idet de har til opgave at varetage elevernes perspektiv ud fra en helhedsorienteret optik. Samtidig kunne resultaterne af sådanne undersøgelser give anledning til, at skoleledere får fokus på koblingen mellem video-overvågning og folkeskolelovgivningen.

Derudover vurderer vi, at denne undersøgelses resultater kan være af interesse for Datatilsynet både som et led i deres opfordring til, at alle skal agere som lovgivningens vagthund, og fordi de opfordrer "*alle, der spiller en rolle i forhold til børn og unge, til at være med til at sætte fokus på spørgsmål om beskyttelse af privatlivet*" (Datatilsynet, 2009).

Muligvis er der en kritisk debat på vej i det senmoderne overvågningssamfund, idet der ved specialets afslutning har rejst sig nye røster. Facebooks stifter og direktør Marck Zuckerberg har efter pres fra 'The Article 29 Working Party'⁶² været nødsaget til at ændre på, hvad ovennævnte sammenslutning klassificerer som *skadelige standardindstillinger* (Bundgaard, 2010; Nordahl, 2010). Dette bevirker, at det fremover bliver Facebooks brugere, der bestemmer om personlige oplysninger kan videregives, og fremover skal brugerne selv kunne kontrollere, hvem de personlige oplysninger deles med (ibid).

I Tyskland har der i den senere tid været en debat omkring overvågning og Facebook. Denne debat vil kunne få indflydelse på det øvrige Europa, idet en nylig afsagt dom vedrørende overvågning af telefon- og internetbrug muligvis vil resultere i ændrede EU-regler (jf. indledningen). Danmark har en repræsentant i Europaparlamentet, der som nævnt i afsnit 5.3 sidder som formand for European Privacy Association, som har fokus på

⁶² The Article 29 Working Party er en sammenslutning af 27 europæiske datatilsyn, hvori Danmark er repræsenteret.

den stigende overvågning som en krænkelse af privatlivets fred. EU's bevågenhed på overvågning i forskellige varianter vil kunne medføre øget fokus i Danmark.

Et øget fokus medfører ikke nødvendigvis mindre brug af video-overvågning, da denne del af overvågningssamfundet stadig ikke giver anledning til større debat i befolkningen. Til eksempel har Justitsministeriet i januar, 2010 anmodet Det Kriminalpræventive Råd om et høringssvar om tv-overvågning til brug for et udkast til lovforslag. I dette høringssvar fremkommer hovedsagligt samme resultat af video-overvågnings præventive effekt som tidlige dokumenteret i rådets pjece om tv-overvågning (jf. 5.3). Dog divergerer høringssvaret på et punkt, idet ny forskning dokumenterer, at der er en kriminalpræventiv effekt i forhold til fx tyveri og hærværk ved overvågning af afgrænsede rum (Det Kriminalpræventive Råd, 2010).

Endnu et perspektiv på denne problemstilling er, at der med den øgede video-overvågning på udearealer kan dannes præcedens for video-overvågning også indenfor i klasselokalerne i undervisningstiden.

Et sidste perspektiv kunne være en undren over, hvorfor video-overvågning installeres, når undersøgelser viser, den kun har begrænset effekt, og unge ikke mener, at video-overvågning vil påvirke hverken deres egen eller kammeraternes opførsel. Video-overvågning kan muligvis i stedet bedømmes som en topstyret beslutning, der har til formål at få skolens brugere/forbrugere eller borgerne omkring skolen til at føle, at der udvises ledelsesmæssig (og politisk) ansvarlighed.

Litteraturliste

- Aisinger**, Pernille: *Børnepanel: Lærere skal ikke være Facebook-venner med elever*, Folkeskolen, juni 2009
- Alvesson**, Mats og Dan Kärreman: *At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling* i: Järvinen Margaretha og Nanna Nik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag 2008
- Andersson**, Mattias; Hans Dorf; Bo Lauritzen og Birgitte Bækgaard: *Medborgerskab i skolen* i Korsgaard, Ove; Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmand: *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?*, RPF-Religionspædagogisk Forlag, 2008
- Bauman**, Zygmunt: *In Search of Politics*, Polity Press, 1999
- Bauman**, Zygmunt: *Det belejrede samfund*, Hans Reitzels Forlag, 2004
- Bay**, Morten: *Homo Conexus – netværksmennesket*, Gyldendal Business, 2009
- Bernstein**, Basil: *Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, 2001
- Bourdieu**, Pierre: *Af praktiske grunde*: Hans Reitzels Forlag, 2004
- Bourdieu**, Pierre: *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Frydenlund, 2008
- Bourdieu**, Pierre: *Kapitalens former*, AGORA. Journal for Metafysisk Spekulasjon, 2006a, nr. 1-2, 24. årgang
- Bourdieu**, Pierre: *Viden om viden og refleksivitet*, Hans Reitzels Forlag, 2005
- Bourdieu**, Pierre & Loïc J.D. Wacquant: *Refleksiv sociologi*, Hans Reitzels Forlag, 2004
- Bourdieu**, Pierre, Jean-Claude Chamboredon & Jean-Claude Passeron: *The Craft of Sociology*, de Gruyter, 1991
- Bourdieu**, Pierre: *Udkast til en selvanalyse*, Hans Reitzels Forlag, 2006b
- Bruun**: *Tabel: Forskellige demokratiske deltagelsesformer i Mellemløbet Samvirke: Den globale generation*, 2007:11
- Brøcher**, Karl: *Kursen mod enhedsskolen* i Kettel, Lars (red.): *Skolen i samfundet, analyser og perspektiver*, Billesø & Baltzer, 2005
- Bundgaard**, Maria Av Skardi: *Datatilsyn: Facebook skal rette ind*, dr.dk/nyheder 26. maj 2010

Hentet på: <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/Teknologi/2010/05/26/105954.htm>

Cyberhuset (nonkommerciel, digital børne- ungdomsrådgivning støttet af Velfærdsministeriet mfl.): *Cyberhus om børns net- og mobilbrug*, 2009

Danmark – *et af verdens værste overvågningssamfund*, 3. januar 2008

Hentet på: <http://max-sentio.blogspot.com/2008/1/> den 5. september 2009

Datatilsynet: *Persondataloven*, juli 2000

Datatilsynet: *TV-overvågning*, marts 2008

Datatilsynet: *Tv-overvågning af skoler og daginstitutioner*, 3. oktober 2008

Hentet på: <http://www.datatilsynet.dk/offentlig/tv-overvaagning/> den 19. august 2009

Datatilsynet: *Privacy-kampagne rettet mod børn og unge*, 17. april 2009

Hentet på: <http://www.datatilsynet.dk/nyheder/seneste-nyheder/artikel/privacy-kampagne>
den 19. august 2009

Datatilsynet, Teknologirådet, Medierådet for Børn og Unge og Cyberhuset: *Du bestemmer selv*, april 2009

Det Kriminalpræventive Råd: *TV-overvågning – Fakta om TV-overvågning i Danmark*, Februar, 2005

Det Kriminalpræventive Råd: *Høringssvar: Tv-overvågning*, 2010

Hentet på: http://www.dkr.dk/content/dk/artikel/om_os/horingssvar_tvovervagning_den_18_maj_2010

Dorf, Hans: *Dannelsesparadigmer, lærerkompetencer og problemstillinger i reformeringen af læreruddannelsen* i Jensen, Knud & Niels Rosendal Jensen (red.): *Global uddannelse – Lokalt demokrati?*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2008

Dorf, Hans: *Elevers forudsætninger for og oplevelse af skolens opdragelse til demokrati – hjemmets og skolens betydning* i Hans Dorf (red.): *Gennem demokrati til demokrati – folkeskolen og folkestyret*, Unge Pædagoger, 2005

Dorf, Hans: *Er kompetence 00'ernes dannelsesbegreb?* i *Dannelse og dansk i en brydningstid*, Dansk lærerforeningens Fællesskrift, 2009

Dorf, Hans: *Opdragelse til demokratisk medborgerskab – et paradoks?*, KvaN 77, marts 2007, 27. årgang

Dorf, Hans: *Skolen som institution i et demokratisk samfund – medborgerskab som pædagogik* i Korsgaard, Ove; Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmand: *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?*, RPF-Religionspædagogisk Forlag, 2008

(Det fremgår ikke af bogens indholdsfortegnelse, at dette afsnit kun er skrevet af Hans Dorf, men Dorf udleverer den som egen tekst.)

Durkheim, Émile: *Den sociologiske metodes regler*, Hans Reitzels Forlag, 2006

Durkheim, Émile: *Om den sociale arbejdsdeling*, Hans Reitzels Forlag, 2000

Ellebæk, Jens Jakob; Jens Ulrich; Birgitte Bækgaard og Lakshmi Sigurdsson: *Medborgerskab i skolens fag* i Korsgaard, Ove; Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmand: *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?*, RPF-Religionspædagogisk Forlag, 2008

Epstein, Robert: *The Case against Adolescence. Rediscovering the Adult in Every Teen*, Quill Driver Books, Sanger California, 2007

Esmark, Kim: *Bourdieu's uddannelsessociologi* i Prieur, Annick & Carsten Sestoft (red.): *Pierre Bourdieu. En introduktion*, Hans Reitzel, 2006

Fay, John: *Encyclopedia of Security Management*, Butterworth-Heinemann, 1993

Finansministeriet: *Aftaler om Finansloven for 2009*, november 2008 i Fogh Jensen, Anders: *Mellem ting. Foucaults filosofi*, Det lille Forlag, 2006

Foucault, Michel: *Overvågning og straf*, Det lille Forlag, 2005

Frederiksen, Lisbeth Lunde: *Statsborgerskab – medborgerskab, et spørgsmål om gensidig anerkendelse*, KvaN 77, marts 2007, 27. årgang

Frøssing, Astrid: *Kronik: Vi lever i et Big Mother-samfund*, Politiken, 10. juli 2009

Glasdam Stinne: *Interview*, VÅRD I NORDEN 4/2004. PUBL. NO. 74 VOL. 24

Gilje, Nils & Harald Grimen: *Samfundsvidenskabernes forudsætninger. Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*, Hans Reitzel, 2002

Gertz, Svend Erik: *Folkeskoleloven med kommentarer*, Lovserien, Dafolo, 2009

Gertz, Svend Erik: *Folkeskoleloven med kommentarer*, Lovserien, Dafolo, 2010

Gleerup, Jørgen: *Medborgerskab som pædagogisk projekt?*, i Korsgaard, Ove (red.): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005

Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld: *Wolfgang Klafki i teori og praksis*, Forlaget Klim, 2004, kun kapitel 1

Green, Andy, John Preston and Jan Germen Janmaat: *Education, Equality and Social Cohesion*, Palgrave Macmillan, 2008

- Gytz Olesen**, Søren: *Bourdieu i Gytz Olesen, Søren & Peter Møller Pedersen: Pædagogik i sociologisk perspektiv*, Forlaget PUC, Viborg-Seminariet, 2007
- Haas**, Claus: *Medborgerskab som (ud)dannelsespolitik i det flerkulturelle Danmark*, KvaN 77, marts 2007, 27. årgang
- Halberg**, Eskil: *Kameraovervågning som krise*, 25. april 2008
Hentet på: <http://openhagen.net/tema/kamera-og-overvaagning/article> den 17. august 2009
- Hansen**, Erik Jørgen: *En generation blev voksen*, Socialforskningsinstituttet, 1995
- Hansen**, Erik Jørgen & Bjarne Hjorth Andersen: *Et sociologisk værktøj. Introduktion til den kvantitative metode*, Hans Reitzel, 2000
- Hansen**, Martin – 3 artikler: A: *Århuschef opfordrer til debat om den personlige frihed*
B: *Vores frihed trues af overvågningsteknologien*
C: *Jens om den synlige overvågning*
Fra Lokalavisen, 23. juni 2009
- Hansen**, Søren Storm: *EU ser kritisk på Facebook*, 25. november 2007
Hentet på: <http://www.dseneste.dk/sociale-medier> den 28. august 2009
- Haarder**, Bertel: *Lidt mere frihed til lærerne*, Jyllands-Posten 26. oktober 2010
- Hartje**, Steffen: *Det triangulære medborgerskab*, KvaN 77, marts 2007, 27. årgang
- Hebsgaard**, Thomas & Von Sperling, Anna: *Glem klassekampen – nu kommer generationskampen*, Dagbladet Information, 18. marts 2010
- Heeger**, Troels: *Er Google vor tids Stasi?*, Dagbladet Information, 21. januar 2010
- Heeger**, Troels: *Tysk dom går imod overvågning*, Dagbladet Information, 5. marts 2010a
- Hermann**, Stefan: *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006: Unge Pædagoger*, 2007
- Hinge**, Helle: *Medborgerskab – fra teori til praksis*, Gyldendal, 2008
- Hjellbrekke**, Johs. & Olav Korsnes: *At studere magtfeltet i Hammerslev*, Ole; Jens Arnholtz Hansen & Ida Willig: *Refleksiv sociologi i praksis*, Hans Reitzel, 2009
- Hjort**, Katrin: *Moderniseringen af den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag, 2008
- Hjort**, Katrin: *Professionaliseringen i den offentlige sektor*, Roskilde Universitetsforlag, 2008

Holkmann Olsen, Per: *Videoovervågning i Retten i Århus*, Lokalavisen 6. januar 2010

Holm, Michael & Lars Mortensen: *Video-overvågning skal stoppe hærværk*, 24Timer, Århus, 19. april 2007

Holm, Michael & Lars Mortensen: *Skolerne har fået nok af hærværk*, 24Timer, Aalborg, 19. april 2007

Honneth, Axel; *Kamp om anerkendelse*, Gyldendals Bogklubber, 2008

Järvinen, Margaretha: *Pierre Bourdieu* i: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, 2007

Jelved, Marianne: *medborgerskab og demokrati skal på skoleskemaet*, 19. august 2009
Hentet på: <http://www.radikale.net/marianne-jelved/indlaeg> den 24. februar 2010

Jensen, Bente: *Kan daginstitutioner gøre en forskel*, Socialforskningsinstituttet, 2005

Jensen, Bente: *Social arv, pædagogik og læring*, Hans Reitzels Forlag, 2007

Jensen, Bente; Kristian Larsen, Peter Koudahl og Gry Andsager: *Ulighed i børn og unges sundhed – set i lyset af social kapital*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2007, kun kapitel 2

Jensen, Christian Cæsar og Lassen-Varnal, Martin: *Facebook udfordrer det offentlige rum*, 25. juni 2009
Hentet på: <http://menneskeret.dk/nyheder/seneste+nyt> den 5. september 2009

Justitsministeriet: *Straffeloven – lovbekendtgørelse nr. 1000 af 5. okt. 2006. kapitel 13 § 114: Terrorismeparagraffen*

Justitsministeriet: *Retsplejeloven – lov nr. 538 af 8. juni 2006 om politireformen*

Juul, Søren: *Modernitet, velfærd og solidaritet*, Hans Reitzels forlag, 2002, kun kapitel 3

Kaspersen, Lars Bo: *Teorisynteser i moderne sociologi* i: Andersen, Heine (red.): *Sociologi – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, 2004

Klafki, Wolfgang: *Kategorial dannelse og kritisk – konstruktiv pædagogik*, Nyt Nordisk Forlag, 1983, kun kapitel 1

Koch, Ida Elisabeth & Thelle, Hatla: *Sociale menneskerettigheder*, Akademisk Forlag, 2004

Korsgaard, Ove: *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse – en introduktion*, i Korsgaard, Ove (red.): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2005

- Korsgaard**, Ove: *Statsborgerskab, medborgerskab og identitet*, i Korsgaard, Ove (red.): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2005
- Korsgaard**, Ove: *Medborgerskab – hvad er nu det?* i Korsgaard, Ove; Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmand: *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?*, RPF-Religionspædagogisk Forlag 2008
- Krejner**, Svend: *Statistisk problemløsning - præmisser, teknik og analyse*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, København, 1999
- Kristensen**, Jens Erik: *Folkeskolen og den demokratiske dannelse i et multikulturelt samfund*, Uddannelse 8, 2002
- Kvale**, Steinar: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag, 2007
- Larsen**, Kristian: *Observationer i et felt* i Hammerslev, Ole; Jens Arnholtz Hansen & Ida Willig: *Refleksiv sociologi i praksis*, Hans Reitzel, 2009
- Larsen**, Kristian & Ulf Brinkkjær: *Sociologisk inspirerede studier af læring – bestræbelsen at kunne sige noget andet end undersøgelsesgenstanden selv* i Inge M. Bryderup (red.): *Pædagogisk sociologi*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005
- Lauritsen**, Peter i **Det skæve Danmark**: *Vi lever i et overvågningssamfund*, 7. juni 2009
Hentet på: <http://detskaevedanmark.dk/overvaagning> den 5. september 2009, (forfatter ikke oplyst)
- Laursen**, Martin Holmgaard: *Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt*, Unge Pædagoger nr. 6, 2002
- Lehmann**, Christian: *Skoleeftersyn sker i blinde* som del af en artikelserie *Folkeskolen – for vækst eller dannelse?*, Dagbladet Information 6. januar 2010.
- Lindgren**, Sven-Åke: *Michel Foucault* i Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, 2007
- Loftager**, Jørn: *Politisk offentlighed og demokrati i Danmark*, Aarhus Universitetsforlag, 2004
- Marshall**, Thomas Humphrey: *Medborgerskab og social klasse*, Hans Reitzels Forlag 2003
- Martensen**, Anne: *Teens som transmitters af de nye medier i*: Tuftte, Birgitte & Puggaard, Berit & Gretlund, Tina (red.): *Børns opvækst med medier og forbrug*, Samfundslitteratur, 2009

Moos, Lejf (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*, Dafolo, 2007

Mellemfolkelig Samvirke: *Den globale generation*, 2007

Rapport hentes på: <http://www.ms.dk/sw81218.asp>

Mortensen, Valeur & Tranbjerg: *De overvågede*, Forbrugerrådet & DI, Books on Demand, 2009

Moutsios, Stavros: *Uddannelse og demokrati I 'vidensamfund'* i Jensen, Knud: og Niels Rosendahl Jensen (red.): *Global uddannelse – lokalt demokrati?*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2008

Mygind, Dan: *Velkommen til overvågningssamfundet*, 24. august 2007

Hentet på: <http://www.computerworld.dk/art/40966> den 5. september 2009

Nielsen, Tine & Svend Kreiner: *SPSS – Introduktion til databehandling og statistisk analyse*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 2008

Nordahl, Knud: *Facebook bøjer sig for kritik*, dr.dk/nyheder, 27.maj 2010

Hentet på: <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/Teknologi/2010/05/26/235852.htm>

Nørgaard, Ellen: *Noget om tidligere skolereformer* i Kettel, Lars (red.): *Skolen i samfundet, analyser og perspektiver*, Billesø & Baltzer, 2005

Nørholm, Morten: *Det dobbelte brud* i Bourdieu, Pierre: *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Frydenlund, 2008

Olesen, Camilla Kjærgaard: *Overvågning i Gellerup skal skabe tryghed*, Lokalavisen, 20. januar 2009

Olsen, Lars: *Den sociale smeltedigel*, Forlaget Sohn, 2009

Olsen, Lars: *Eliternes triumf*, Forlaget Sohn, 2010

Palludan, Charlotte: *Børnehaven gør en forskel*, Danmarks pædagogiske Universitets Forlag, 2005

Pedersen, Karin: *Big Brother-kamera reagerer på mistænkelig opførsel*, 11. september 2009

Hentet på: <http://www.comon.dk/nyheder> den 11. september 2009

Ploug (red.), Niels: *Social arv og social ulighed*, Hans Reitzels Forlag, 2007

Podet, Poul: *En postmoderne nutid? i: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, 2007

- Prieur**, Annick: *En teori om praksis analyser* i Prieur, Annick & Carsten Sestoft (red.): *Pierre Bourdieu. En introduktion*, Hans Reitzel, 2006
- Puggaard**, Berit: *Skole, fritid og sociale relationer* i: Tuft, Birgitte & Puggaard, Berit & Gretlund, Tina (red.): *Børns opvækst med medier og forbrug*, Samfundslitteratur, 2009
- Rahbek**, Birgitte: *Ishøj vil overvåges*, Berlingske Tidende, 5. oktober 2008
- Rasborg**, Klaus: *Ulrich Beck* i: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, 2007
- Rasmussen**, Hans Kornø: *Generationskampen*, Information, 20.-21. marts 2010
- Riis-Jørgensen**, Karin: *Overvågning: Dit privatliv er under pres*, Lokalavisen, 30. juni 2009
- Rose**, Nikolas: *At regere friheden – en analyse af politisk magt i avanceret liberale demokratier* i: Borch, Christian & Thorup Larsen, Lars (red.): *Luhmann & Foucault til discussion*, Hans Reitzels Forlag, 2003
- Sennett**, Richard: *Det fleksible menneske*, Forlaget Hovedland, 1999
- Sestoft**, Carsten: *Felt: Begreber og analyser* i Prieur, Annick & Carsten Sestoft (red.): *Pierre Bourdieu. En introduktion*, Hans Reitzel, 2006
- Svalastoga**, Kaare og Preben Wolf: *Social rang og mobilitet*, Gyldendal, 1972
- Søndergaard**, Dorte Marie: *Tegnet på kroppen*, Museum Tusulanums Forlag, 2006, kun kapitel 2 & 3
- Teknologirådet-a**: *Overvågning af arbejdspladser*
Hentet på: <http://www.seesafe.dk> den 28. marts 2009
- Teknologirådet-b**: *Overvågningen breder sig*
Hentet på: <http://www.seesafe.dk> den 28. marts 2009
- Teknologirådet-c**: *Overvågningens dilemma*
Hentet på: <http://www.seesafe.dk> den 28. marts 2009
- Thesbjerg**, Marie Venø: *Kontrol skal sikre skole*, Folkeskolen, februar 2009
- Thorup**, Mette-Line: *Bekymrede, omsorgsfulde, kontrollerende, usikre, desperate helikopterforældre*, Dagbladet Information, 6. marts 2009
- Trolle**, Charlotte: *Facebook lever af dine oplysninger*, 14. januar 2008
Hentet på: <http://menneskeret.dk/nyheder/arkiv> den 28. august 2009

Tufte, Birgitte: *Studier af børn, unge, medier og forbrug* i: Tufte, Birgitte & Puggaard, Berit & Gretlund, Tina (red.): *Børns opvækst med medier og forbrug*, Samfundslitteratur, 2009

TV2: *Overvågning udvides*

Hentet på: <http://www.seesafe.dk/> den 28. marts 2009

Undervisningsministeriet/a. (2009): *Fælles Mål Dansk*, Faghæfte 1, Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr. 3 25.06.09, <http://www.faellesmaal.uvm.dk>

Undervisningsministeriet/b. (2009): *Fælles Mål Historie*, Faghæfte 4, Undervisningsministeriet Håndbogsserie nr. 6 25.06.09, <http://www.faellesmaal.uvm.dk>

Undervisningsministeriet/c. (2009): *Fælles Mål 2009 Samfundsfag*, Faghæfte 5, Undervisningsministeriet Håndbogsserie nr. 7 25.06.09, <http://www.faellesmaal.uvm.dk>

UNGE PÆDAGOGER: *Gennem demokrati til demokrati? – folkeskolen og folkestyret*, temahæfte 4/5, september 2005 (red. Hans Dorf)

Von Oettingen, Alexander: *Medborgerskab – skolens nye dannelsesopgave* i: Korsgaard, Ove; Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmand: *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?*, RPF-Religionspædagogisk Forlag 2008

Voss, Lilla: *Byg videre på børn og unges mediekompetencer*, Stafetten 16 (opinionsindlæg på Undervisningsministeriets hjemmeside) 21. april 2010

Wiborg, Annette: *70er-pædagogikken har nået sin grænse* i: Fagbladet Folkeskolen, 15. april 2005

Winther-Jensen, Thyge: *Komparativ pædagogik*, Akademisk Forlag, 2004

Ziehe, Thomas: *Skole i en anerkendelseskrise* i: Bjerg, Jens (red): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag, 2003

Ziehe, Thomas: *Indlæringskultur, de unges mentalitetsskifte og relativeringen af deres egen verden* i tidsskriftet: *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, årgang 43, nr. 3 – 2006

Ziehe, Thomas: *De personlige livsverdeners dominans* i Undervisningsministeriets tidsskrift: "Uddannelse" – 10/2001

Ziehe, Thomas: *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Forlaget Politisk Revy, 2007

Århus Kommunes hjemmeside: *Glæde over videoovervågning*

Hentet på: <http://www.aarhuskommune.dk/view/organisation/nyhedsarkiv> den 18. juni 2009

Bilag A

Interviewguide til skolen

Vi er to specialestuderende på pædagogisk sociologi, der er i gang med at undersøge folkeskolers anvendelse af video-overvågning.

Vi vil gerne stille dig nogle få spørgsmål.

Skolens navn

Hvem talte vi med?

1. Hvor mange elever er der på 9. klassetrin?
2. Hvor mange spor?
3. Anvender skolen video-overvågning?
4. Hvornår blev video-overvågning installeret?
5. Hvad bevirkede, at video-overvågningen blev installeret?
6. I hvilket tidsrum overvåges?
7. På hvilke arealer overvåges?
8. Er beslutningen truffet i samarbejde med
 - 1) kommunen
 - 2) skolebestyrelsen
 - 3) lærerne
 - 4) pedel
 - 5) eleverne

Vi er ved at udarbejde et lille spørgeskema til 9. klasses elever. Vil I hjælpe os med at lade eleverne deltage i denne undersøgelse til brug for vores speciale? Det vil foregå i uge.....

Bilag B

Til Skolen

Ifølge telefonisk aftale fremsendes hermed spørgeskema til jeres 9. klasses elever. Vi har vedlagt frankeret svarkuvert, og vi håber, I vil returnere de udfyldte skemaer senest fredag den 20. november 2009.

Vi takker mange gange for jeres tid, både ved vores telefoninterview og i forbindelse med vedlagte spørgeskemaundersøgelse. Det er vigtigt for os og projektets kvalitet at finde skoler, der ville tage sig tid til deltagelse i forskningsprojektet. De skoler, vi har kontaktet, er udvalgt tilfældigt.

Vi undersøger, hvorvidt og evt. hvordan video-overvågning indvirker på skoleelever. Projekter indgår som del af vores speciale i pædagogisk sociologi på DPU, Aarhus Universitet. For at kunne sammenligne disse data medvirker elever fra skoler både med og uden video-overvågning.

Skolerne og dermed også eleverne er anonyme. Endvidere vil vi fremhæve, at det er frivilligt for eleverne at deltage.

Såfremt I har spørgsmål, kan I kontakte henholdsvis:

Benedicte Bernstorff på 4027 2722

Pernille Kjems på 2623 9893

Venlig hilsen

Bilag C

Forældreinformation

Vi er to specialestuderende fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet, som undersøger, om samfundets øgede tendens til video-overvågning har en indvirkning på den danske folkeskole. Vi har som led heri udarbejdet et spørgeskema til 9. klasses elever for at undersøge deres holdning til og bevidsthed omkring video-overvågning.

Alle besvarelser er anonyme, og elevernes deltagelse er frivillig.

Venlig hilsen

Benedicte Bernstorff & Pernille Kjems

Bilag D

SPØRGESKEMA
I FORHOLD TIL VIDEO-OVERVÅGNING

4. Har vil vi spørge til dig i forhold til din skole

4.1 Kommer du nogle af eleverne i efteråret på din skole?
 Svar her et kryds
 Ja
 Nej

4.2 Har du og din klasse indflydelse på det, der sker i klassen?
 Svar her et kryds
 Ja
 Nej

4.3 Skolerne, hvad er deres størrelse?

4.4 Tænk dig på, om noget er størrelsen?
 Svar her et kryds
 Nej
 Svært
 Meget

4.5 Synes du, størrelsen er vigtig?
 Svar her et kryds
 Ja
 Nej
 Ved ikke

4.6 Synes du, videoovervågningen på 10 år er?
 Svar her et kryds
 For høj
 For lav
 Pasende
 Ved ikke

1. Her vil vi stille nogle spørgsmål om dig
 1.1 Er du?
 Svar her et kryds
 Dreng
 Pige

1.2 Har du søskende?
 Svar her et kryds
 Ja
 Nej
 Ingen
 Ved ikke

1.3 Hvilket klasse har du været i?
 Svar her et kryds
 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 Andre

1.4 Hvilket skole har du været i?

1.5 Hvad skal du have efter skole? _____

Tak for din svar!

2. Her vil vi spørge om video-overvågning på din skole

2.1 Er der video-overvågning på din skole?

Uden afgift på 3,2

Ser den et billede

- a. Ja
- b. Nej
- c. Ved ikke

2.2 Ved du hvor kommer video-billedet?

Ser den et billede

- a. Ja
- b. Nej

2.3 Har du det faktisk alle klasse om video-overvågning?

Ser den et billede

- a. Ja
- b. Nej

3. Her vil vi spørge, hvad du mener om video-overvågning

3.1 Har du tænkt over, at der skulle komme et?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hver klasse
- c. I alle klasser
- d. Aldrig

3.2 Synes du video-overvågning på skoler er?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser

3.3 Synes du video-overvågning andre steder - (i på skolen) er det vigtigt (pædagogisk) er?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser

3.4 Hvis du har det så er det om video-overvågning?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser
- d. I alle klasser
- e. I alle klasser
- f. I alle klasser

3.5 Ved du, om du tror video-overvågning på skoler er?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser
- d. Ved ikke

3.6 Ved du, om du tror video-overvågning på skoler er?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser
- d. Ved ikke

3.7 Hvis du er det så er det, hvis du tror, det er video-overvågning?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser

3.8 Hvis du tror video-overvågning på skoler er det om video-overvågning?

Ser den et billede

- a. I skolen
- b. I hvert klasse
- c. I alle klasser
- d. Ved ikke

Bilag E

Folkeskolelovgivning

Status for folkeskolen er Folkeskoleloven gældende fra 1. august 2009, hvor kapitel 1 beskriver formålet med folkeskolen <http://www.uvm.dk/Uddannelse>:

Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

§ 2. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen.

Stk. 2. Den enkelte skoles leder har inden for rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.

Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.

Bilag F

Formåls§§ for fagene Dansk, Historie og Samfundsfag

Dansk

Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Stk. 2.

Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre.

Undervisningen skal styrke elevernes beherskelse af sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer.

Undervisningen skal udvikle elevernes udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i sprog, litteratur og andre udtryksformer.

Stk. 3.

Undervisningen skal give eleverne adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.

(Undervisningsministeriet/a, 2009:4)

Historie

Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.

Stk. 2. Ved at arbejde med udvikling og sammenhænge i det historiske forløb skal eleverne udbygge deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videre udvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik over og fordybelse i historiske kundskabsområder og styrke deres indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden.

(Undervisningsministeriet/b, 2009:4)

Samfundsfag

Formålet med undervisningen i samfundsfag er, at eleverne opnår viden om samfundet og dets historiske forandringer. Undervisningen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.

Stk. 2.

Undervisningen skal medvirke til, at eleverne udvikler kompetencer, kritisk sans og et personligt tilegnet værdigrundlag, der gør det muligt for dem, at deltage kvalificeret og engageret i samfundsudviklingen. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne forstår sig selv og andre som en del af samfundet, som de både påvirker og påvirkes af, og at de forstår hverdagslivet i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv.

Stk. 3.

Undervisningen skal bidrage til, at eleverne kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier

(Undervisningsministeriet/c, 2009:4)

Bilag G

Fordeling på uddannelser: Folketingsmedlemmerne efter valgene i 1977 og 2007 samt hele befolkningen:^b

	Ufaglærte	Erhvervsuddannelse (faglærte)	Andre uddannelser*	Mellem-lang videregående udd.	Lang videregående udd.
MF'ere 1977	18%	26%	10%	16%	30%
MF'ere 2007	5%	18%	10%	27%	41%
MF'ere under 40 ^{***} 2007	4%	8%	8%	8%	71% ^{**}
Befolkningen (2006)	27%	36%	17%	15%	8%

* Omfatter blandt andet personer med kort videregående uddannelse, med gymnasieuddannelse – men uden erhvervsuddannelse – samt personer uden oplyst uddannelse.

** Omfatter også studerende ved akademiske uddannelser.

*** Personer født efter 1969.

Bilag H



Tallene fremhævet i lilla, er de tal, der er henvist til i afsnit 8.4.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Alle:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Grundskoleuddannelse	42,7	41,7	40,7	39,6	38,6	37,6	36,6	35,7	34,8	34,3	33,5
Almengymnasial uddannelse	5,7	5,8	5,9	6,1	6,2	6,3	6,5	6,5	6,3	6,4	6,2
Erhvervsgymnasial uddannelse	1,7	1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,2	2,2	2,2	2,3	2,3
Erhvervsfaglig uddannelse	31,9	32,1	32,3	32,6	32,9	33,2	33,6	33,6	33,8	33,9	33,9
Kort videregående uddannelse	2,9	3,0	3,1	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7	3,8	3,9
Mellemlang videregående uddannelse	8,8	9,0	9,2	9,3	9,6	9,8	10,1	10,3	10,5	10,8	11,0
Bacheloruddannelse	0,5	0,5	0,6	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0	1,1	1,2
Lang videregående uddannelse	3,4	3,5	3,7	3,8	4,0	4,2	4,3	4,5	4,6	4,8	5,0
Uoplyst 1)	2,4	2,4	2,5	2,5	2,5	2,4	2,3	2,6	2,9	2,7	3,0
Mænd:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Grundskoleuddannelse	38,9	38,1	37,4	36,6	35,8	35,1	34,3	33,7	33,1	32,7	32,2
Almengymnasial uddannelse	5,0	5,1	5,1	5,2	5,3	5,4	5,5	5,5	5,4	5,5	5,3
Erhvervsgymnasial uddannelse	1,7	1,8	1,9	2,0	2,1	2,2	2,2	2,2	2,3	2,3	2,3
Erhvervsfaglig uddannelse	36,5	36,6	36,7	36,8	37,0	37,3	37,5	37,5	37,5	37,5	37,4
Kort videregående uddannelse	3,0	3,1	3,3	3,4	3,5	3,6	3,8	3,9	4,0	4,1	4,2
Mellemlang videregående uddannelse	7,1	7,2	7,3	7,4	7,5	7,6	7,8	7,9	8,0	8,1	8,2
Bacheloruddannelse	0,5	0,5	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0	1,1
Lang videregående uddannelse	4,7	4,8	4,9	5,1	5,2	5,3	5,5	5,6	5,7	5,9	6,1
Uoplyst 1)	2,7	2,7	2,7	2,8	2,7	2,7	2,5	2,8	3,1	2,9	3,2
Kvinder:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Grundskoleuddannelse	46,5	45,3	44,0	42,7	41,4	40,2	38,9	37,8	36,7	35,9	34,9
Almengymnasial uddannelse	6,4	6,6	6,7	6,9	7,1	7,3	7,4	7,4	7,2	7,3	7,0
Erhvervsgymnasial uddannelse	1,8	1,9	2,0	2,1	2,1	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2
Erhvervsfaglig uddannelse	27,2	27,5	27,9	28,3	28,7	29,1	29,5	29,7	30,0	30,3	30,3
Kort videregående uddannelse	2,9	2,9	3,0	3,1	3,2	3,3	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6
Mellemlang videregående uddannelse	10,6	10,8	11,1	11,3	11,7	12,0	12,4	12,8	13,2	13,6	13,9
Bacheloruddannelse	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3
Lang videregående uddannelse	2,1	2,3	2,4	2,6	2,8	3,0	3,2	3,3	3,5	3,7	4,0
Uoplyst 1)	2,1	2,2	2,2	2,3	2,2	2,2	2,1	2,4	2,8	2,4	2,8

1) En overvejende del er indvandrere og efterkommere, der ikke har fuldført en uddannelse i Danmark.

Note.: Omfatter 15-69-årige, som ikke var under uddannelse, ekskl. voksenuddannelse.

Kilde: Danmarks Statistik Statistikbanken samt egne beregninger fra Statistik & Analyse UNI•C.

Bilag I

Hentet i:

 <http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/12433/tresaar.pdf>

FULDFØRTE UDDANNELSER PÅ GYMNASIER OG UNIVERSITETER

	1945	1955	1965	1975	1985	1995	2005
	fuldførte uddannelser						
Gymnasiale uddannelser							
Mænd	1 827	1 912	5 380	10 991	13 346	15 768	14 119
Kvinder	1 183	1 412	4 165	11 009	17 904	21 708	19 046
Universiteter o.lign. /Kandidater							
Mænd	899	1 152	1 324	2 561	3 222	4 119	5 877
Kvinder	141	176	313	942	1 903	3 426	6 338

Bilag J

From: smootie100@hotmail.com [mailto:smootie100@hotmail.com]
Sent: 31 January 2010 11:00
To: info@europeanprivacy.eu
Subject: When did EPA start?

I can't find writings about WHEN EPA started and based on what political ground? I am writing a master essay about surveillance in Denmark and what consequences that development has for Danish primary school students. YC Pernille Kjems

From: info@europeanprivacy.eu
To: smootie100@hotmail.com
Subject: RE: When did EPA start?
Date: Mon, 1 Feb 2010 11:52:59 +0100

Dear Pernille Kjems

Thank you for your interest in EPA.

EPA first started its work January 2010, officially coming into existence, with NGO status, in October 2009.

More information can be found on our website: www.europeanprivacy.eu (including the Statute documents, and Board members), and I attach a one-page hand out we provided last week during Data Protection day events. We hope this helps.

Kind regards,

William

William Dowell
Intern - European Privacy Association
Telephone : +32 2 735 83 96
<http://www.europeanprivacyassociation.eu>

****CONFIDENTIALITY & PRIVACY NOTICE****

All personal data are processed by European Privacy Association (www.europeanprivacy.eu) in compliance to 95/46/EC and 2002/58/EC Directives. This message is intended only for the use of the intended addressee and may contain confidential information belonging to the sender which is protected by copyright and/or other privilege(s). If you are not the intended addressee, Your receipt of this message and/or accompanying documents was inadvertent and accidental. You are hereby notified that any disclosure, copying, or distribution of this message, or taking any action in reliance of its contents, is strictly prohibited. If you have received this message in error, please notify the sender by reply e-mail.

Bilag K

Fra: Benedicte Bernstorff Jakobsen [mailto:bbj@proeng.dk]
Sendt: 28. september 2009 12:35
Til: dst@dst.dk - Danmarks Statistik
Emne: folkeskoler

Til Danmarks Statistik

I forbindelse med specialeskrivning har vi brug for en oversigt over samtlige folkeskoler i Danmark.

Kan en sådan rekvireres hos jer, hvor der er telefonnr. og adresse på?

På forhånd tak

Pernille Kjems og Benedicte Bernstorff

Kære Pernille og Benedicte

Tak for jeres henvendelse.

Vi har ikke en liste med folkeskoler liggende, men kan trække den fra vores
Institutionsregister.

Den koster 500 kr. i startomkostninger og 3,50 kr. pr. stk (der er ca. 2100 folkeskoler), i alt
ca. 7.850 ekskl. moms.

Jeg ser frem til at høre fra jer, hvis I ønsker listen.

Med venlig hilsen

Anita Saaby Rasmussen

Afdelingsleder

Kundecenter

Tlf. 39 17 37 49

<https://www.proeng.dk/owa/redir.aspx?C=07d54ff25fde49038c04139fdfa2ffd5&URL=mailto%3aash%40dst.dk>

Danmarks Statistik

Sejrøgade 11, 2100 Kbh. Ø

<https://www.proeng.dk/owa/redir.aspx?C=07d54ff25fde49038c04139fdfa2ffd5&URL=http%3a%2f%2fwww.dst.dk%2f>