

Medborgerskab og samfunds-fag som skolefag

– bidrag til en demokratisk og ikke-affirmativ didaktik

ANDERS STIG CHRISTENSEN, NADINE MALICH-BOHLIG
OG PER MOURITSEN

Abstract

I denne artikel stilles spørgsmålet: Hvad kan samfundsfag bidrage med i forbindelse med udviklingen af medborgerskab? Med udgangspunkt i en forståelse af en demokratisk opdragelses paradoksale karakter (at opdrage til frihed gennem tvang) og et udtrykt normativt grundlag om en ikke-affirmativ didaktik diskuteres forskellige spørgsmål i forholdet mellem medborgerskab og samfundsfaget. Herunder forhold mellem at oplyse og at forberede til deltagelse, og hvordan samfundsfaget relateres til dimensioner i medborgerskabet; medlemskab, deltagelse og rettigheder. Folkeskolefaget samfundsfag diskuteres med udgangspunkt i ændringerne i faghæftets formuleringer fra 2004 til 2019, og uden at give entydige konklusioner opstilles en række spørgsmål for samfundsfagsdidaktikken, som det er nødvendigt at forholde sig til, hvis samfundsfaget skal bidrage til udviklingen af medborgerskab.

Hvad kan samfundsfag som skolefag bidrage med i udviklingen af medborgerskab? I denne artikel tager vi udgangspunkt i, at medborgerskab er et omstridt begreb, som ofte anvendes på en for begrænset – og rigeligt systembevarende – måde i den pædagogiske praksis. En didaktisk læsning af begrebet kræver derfor både en gen-diskussion af, hvad medborgerskab betyder, og en diskussion af de didaktiske implikationer og muligheder i medborgerskabsbegrebet.

Fordi medborgerskab i bred forstand, jævnfør folkeskolelovens formålsparagraf, er en opgave for hele skolen, har den didaktiske tolkning af begrebet betydning for alle fag. I denne artikel koncentrerer vi os dog om dets betydning for samfundsfagsdidaktikken – og specifikt om samfundsfagets betydning for medborgerskabet. De to ting er ikke nødvendigvis sammenfaldende: Selv om dannelse til medborgerskab er en bunden opgave, er det ikke entydigt, at dette forudsætter en undervisning *om* medborgerskab som fænomen (endsige som teoretisk begreb), ligesom for eksempel forløb om borgerrettigheder ikke *nødvendigvis* er begrundet i forhold til specifikke idéer om medborgerlig dannelse. I hvert fald kræver disse koblinger refleksion: I hvilket omfang indgår medborgerskabsundervisning faktisk i samfundsfag? Hvilken betydning har skolens undervisning i samfundsfag for udviklingen af medborgerskabet? Og i hvilket omfang er svaret på begge spørgsmål afhængigt af, hvad vi som samfund – eller politikerne – mener med 'medborgerskab'?

Vi prøver i det følgende at relatere disse spørgsmål og tilhørende diskussioner til de specifikke retningslinjer, der er udstukket i Samfundsfags-faghæftet for folkeskolen fra 2019 (Undervisningsministeriet, 2019).

Tre dilemmaer genbesøgt

Diskussioner af medborgerskab i forhold til undervisningen i samfundsfag involverer en række dilemmaer, der både er filosofiske og praktisk-didaktiske.

Et af dem refererer til det velkendte paradoks, at pædagogikken er rettet imod at opdrage til frihed, men samtidig er en form for tvang: "Hvordan opdrager jeg til frihed gennem tvang" (Oettingen, 2001), eller når det drejer sig mere specifikt om demokratisk opdragelse: Kan vi tvinge børn og unge til at blive demokratiske, gode, osv. medborgere? Republikanske tænkere nedtoner paradokset med et argument om, at friheden (demokratiet) er et indlysende fælles gode, som borgerne sammen er nødt til at beskytte og pleje, og at det dermed både er moralsk rimeligt og individuelt rationelt at acceptere at skulle være en god medborger (Viroli, 1988). Det løser bare ikke altid motivationsproblemet. Der kommer ikke noget godt ud af at tvinge nogen til noget, og også i folkeskolen rejser der sig spørgsmål om, hvordan man kan motivere til udøvelse af aktivt med-

borgerskab. Er det for eksempel et resultat af faglig viden om medborgerskabets nødvendighed? En funktion af, at eleverne har tilstrækkelig politisk kompetencefølelse og selvtillid? At der sker en effektiv moralsk internalisering af forpligtelsesfølelse? Er det bedre med pragmatisk italesættelse af deres egne interesser – for eksempel generationsinteresser (Thunberg og klimaet)? Eller skal medborgerskabsforpligtelse og -motivation kobles til narrativer om det nationale fællesskab, der ofte kan både samle og splitte?

Det første dilemma peger i virkeligheden mod et andet dilemma, der er endnu større, der er definerende for det liberale demokrati. Et er at motivere, med følelse eller med fornuftens tvangsløse tvang, til sammen at ville en fælles frihed, som alle er enige om – for eksempel et minimum af primært negative frihedsrettigheder, retsstatsgarantier, og demokratiske procedurer – og som ingen liberale stater er neutrale om. Sværere er det at acceptere den uundgåelige, ja ”rimelige” (Rawls, 1993) pluralisme i, hvad der mere specifikt kan kæmpes for og menes om frihed og demokrati – for eksempel indholdsudfyldelsen af medborgerskabets rettigheder og pligter i en mere eller mindre venstreorienteret eller højreorienteret, national eller kosmopolitisk, farveblind eller kulturfølsom retning (Mouritsen, 2015: 37-49). Eller hvor grænsen går mellem, hvad der er ’givet’, og hvad der er ’rimelig pluralisme’!

Dette dilemma – mellem demokrati og mål- og værdipluralisme – peger mod en ikke-affirmativ pædagogik, som formuleret af blandt andre Dietrich Benner (Benner, 2005), der ikke retter sig imod ét bestemt ideal om et menneske eller en borger – eller et samfund. Det moralske dilemma er også et pædagogisk paradoks: Hvis man accepterer, at målet i et demokratisk samfund er dannelse til demokrati, forstået som fri og kritisk stillingtagen, må demokratiet også selv være til diskussion. Selv om nogle værdier og rettigheder i grundloven er ’givne’, bør de til stadighed udsættes for deliberation og spørgsmål; de kan begrundes på forskellig vis, og kræver i hvert fald legitimering af deres særlige form og forudsætninger. *Hvilke rettigheder, hvem kan være med, og ikke mindst hvad* – om noget – er det egentlig rimeligt og muligt at forvente af hinanden i et pluralistisk samfund? En ikke-affirmativ pædagogik, der tager højde for dette pædagogiske paradoks, giver ikke entydige svar på, hvordan skolen og fagene skal forholde sig til disse udfordringer, men

lægger op til at diskutere selve retningen for dannelse til medborgerskab i et demokratisk samfund.

Et tredje dilemma er måske snarere et trade off. Det handler om forholdet mellem at oplyse om demokrati og samfundsforhold og at forberede til deltagelse i et demokratisk samfund. Fokuserer man på oplysningssiden, kan man diskutere, hvilket specifikt indhold om demokrati og medborgerskab der er vigtigt – for eksempel historiske, institutionelle, filosofiske og værdimæssige aspekter – og hvordan undervisningen tilrettelægges, så eleverne bedst tilegner sig de ønskede kompetencer. Hvis man derimod fokuserer på forberedelse til demokratisk deltagelse, vil der komme mere vægt på træning i og erfaringer med demokratiske deltagelsesformer. Vi kan tale om skellet mellem at undervise *om* demokrati (demokratisk oplysning) og at undervise *med* demokrati (træning i demokratisk deltagelse) – uagtet at både det oplysningsmæssige og det praxeologiske aspekt er nødvendigt. Skellet handler ikke om viden versus færdigheder, men om hvor praksisnær en type viden og færdigheder der vægtes – for eksempel analytisk-kritiske færdigheder i forhold til politiske problemstillinger versus deltagelsesrettede færdigheder i at lave SoMe-kampagner eller debattere.

I folkeskolelovens formålsparagraf er det formuleret således, at skolen skal forberede til ”deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”. Her sættes der lighedstegn mellem en demokratisk hverdag og skolens forberedelse til demokratisk deltagelse. Men det er ikke ganske entydigt i forskningen, at en demokratisk undervisningsform er den bedste, endsige en tilstrækkelig forberedelse til demokratisk medborgerskab (se ICCS – (International Civics and Citizenship Education Study) med mere). En for ensidigt praxeologisk – træningsorienteret – vægtning er nok en måde at imødegå det første dilemma på: Det er motiverende og fællesskabsunderstøttende at deltage, få ansvar, lave aktioner og være ’aktiv’. Men den løser ikke det andet dilemma – at friheden til deltagelse også er en henvisning til en pluralistisk værdihorisont. Viden, analyse og kritik kan måske forsinke handlingen og forstyrre dens fællesskab, men den kvalificerer og ansvarliggør også den demokratiske deltagelse og giver den retning.

Medborgerskabets dimensioner

Medborgerskabet kan defineres på mange måder. Mouritsen (se forrige artikel i dette nummer; Mouritsen, 2015) skelner mellem tre hovedaspekter. Medlemskab handler om at høre til et politisk fællesskab (for eksempel som statsborger) – med anerkendelse fra andres side af at være en person med ret til ligebehandling og adgang til deltagelse – en legitim stemme. Deltagelse handler om den enkeltes adgang til at kunne deltage i fællesskabet og er knyttet til både forventninger om at være 'aktiv' og 'frivillig', og have diverse 'borgerdyder', men også adgang til at kritisere magten og påvirke samfundet politisk. Rettigheder er både politiske, civile og sociale rettigheder, og måske kulturelle, digitale eller miljømæssige – diskussionen af rækkevidden af rettigheder er uafsluttet – ligesom diskussionen af de pligter, som modsvarer rettighederne.

I danske fagdidaktiske og dannelseseoretiske diskussioner sondres der ofte mellem på den ene side det rettighedsmæssige og juridiske og på den anden side det deltagelses- og identitetsmæssige (jævnfør Korsgaard 2007: 25). Denne opdeling har uhensigtsmæssige konsekvenser ved at henvise spørgsmål om selve fællesskabets og demokratiets afgrænsning (statsborgerskab), men også forståelse af værdikonflikt, ulighed og interesser (rettighedsaspektet) til medborgerskabsdannelsens perifer (Mouritsen, forrige artikel i dette nummer). Men både deltagelse og identitet er naturligvis vigtig i et dannelsesperspektiv. Det sidste, følelsen af, og selvidentifikationen som medborger, ses ofte som separat (fjerde) dimension. Men ligesom det er uheldigt at adskille identitet og deltagelse fra rettigheder og statsborgerskab, er der grund til at se det identitetsmæssige (Mouritsen, *ibid.*) som et aspekt af *alle* medborgerskabets tre dimensioner. Følelsen af at høre til, være til-regnelig – inden for et fællesskab grænser, hvor man er fuldgyldig (stats)borger eller medlem af en nation – en følelse, der er prekær og politisk omstridt. Den psykologiske myndiggørelse, mægtiggørelse og klasse-udligning, der kommer af at nyde lige rettigheder – og af at have viden om disse rettigheder, og hvordan man får adgang til dem. Og endelig oplevelsen af anerkendelse og ansvar ved at leve op til fælles normer om 'godt medborgerskab' i fællesskabet – og den selvfølelse og selvtillid, der skal til, hvis disse normer skal udfordres og udvides i nye politiske problemstillinger og deltagelsesformer.

At være en god borger, at have en stemme, at høre til

Hvis vi begynder med den sidste – andre borgeres, og ikke mindst statens anerkendelse af, at en person fylder sin rolle ud som en 'god medborger' – så har skolen traditionelt været et redskab for at dyrke patriotisme eller fædrelandsfølelse (Dams-holt, 2000) og de 'borgerdyder', der passer ind i det til enhver tid herskende politiske systems ramme (Mouritsen 2015: 394-396). Skolen er en institution for subjekt-gørelse i en dobbelt Foucaultsk betydning af både disciplinering og samfundsmæssiggjort autonomi. Men i det sidste aspekt er der også et potentielt rum for subjektivering i Gert Biestas forstand, som kritisk dannelse eller "at komme i kontakt med [sin] egen frihed", som han formulerede det i et interview.* Spørgsmålet er, om skolen opdrager til en tilpasning til et eksisterende system eller også til kritik og forandring af det? Der er mange formuleringer af dette i pædagogikken, for eksempel Jon Hellesnes, der opstiller en modsætning mellem dannelse og tilpasning (Hellesnes, 2004), og der er et vist skel mellem dem, der ser dissens som den egentlige demokratiske deltagelse (for eksempel Biesta) og andre (for eksempel Joachim Detjen, Detjen, 2016), der betoner mere systembevarende deltagelse og opslutning – for ikke at tale om aspekter af aktivt medborgerskab som alment samfundssind og frivillighed, der er rettet mod civilsamfundet snarere end det politiske system.

Historisk svarer sondringerne til en bevægelse fra at være loyal undersåt til at være selvstændig tænkende, aktiv borger – hos Torben Spanget beskrevet som 'the loyalist' og the 'self-governor'(Christensen, 2011). I politologisk systemteori skelnes der mellem diffus opslutning og det at stille krav (Easton, 1953). Traditionen med at se tidlig politisk socialisering med liberaldemokratiske værdier og normer som en forudsætning for politisk tillid (Ankersen, 2006; Easton, 1969) findes også i samfundsfagets selvforståelse, men sidestillet med dets opgave i at udvikle kritisk stillingtagen. Men er der overhovedet en modsætning mellem den kritiske stillingtagen og socialisering til tillid til det politiske system? Når dette spørgsmål må stilles (dets smag af kritisk teori og 1970'erne er ikke nødvendigvis dårlig), skyldes det en offentlig diskurs om unge, der ikke gider stemme, og efterkommere der, med Bertel Haarders ord,

er ”demokratiblinde”. Den demokratiske medborgersubjektivitet, som samfundsfaget skal tilbyde eleverne, skal være mere end en rituel opslutning om ’demokratiske værdier’ og fejring af folkestyret på valgdagen – især for de elever, der ikke oplever, at folkestyret er møntet på dem (Simonsen, 2021).

Fra en mere filosofisk position har den amerikanske filosof Martha Nussbaum argumenteret for, at de politiske følelser er nødvendige, netop for at borgerne kan føle en tilknytning til det politiske system, men at det godt kan lade sig gøre samtidig med at ’kultivere’ de politiske følelser, som hun formulerer det, og give rum for en kritisk stillingtagen (Nussbaum, 2013). Den samme diskussion findes i den empiriske nationalismeforskning: Er national identitet nødvendigvis forbundet med national selvhævdelse, eller er fædrelandskærlighed – som en særlig reflekterende ”kritisk patriotisme” – faktisk en forudsætning for at ville lave ’sit’ samfund bedre (Chua & Sim, 2016; Miller & Ali, 2014)?

Et andet, om end relateret aspekt, af sondringen mellem kritisk subjekt eller en opstøttende undersåt, handler om følelsen af at have en stemme eller oplevelsen af egen politisk kompetence: at man rent faktisk forstår politik og evner at deltage. Her burde der være gode muligheder for at udvikle samfundsfaget. Hvis vi ser på elevernes oplevelse af, at de har muligheder for at udtrykke sig i skolen, viser data fra ICCS (International Civics and Citizenship Education Study), at eleverne i den danske skole faktisk oplever, at der er gode muligheder for at udtrykke sig i skolen, og de scorer i top sammenlignet med andre lande i ”åbenhed i klasserummet” (Bruun, Lieberkind, & Schunck, 2018 s. 180).

Selv om dette alt andet lige er positivt for den demokratiske dannelse, har Jonas Lieberkind påpeget et problem i, at lærere ’pædagogiserer’ elevernes udsagn ved for eksempel at bede dem om at se en sag fra flere sider, hvis de fremfører en holdning (Lieberkind, 2020 s. 34). Det lægger op til en relevant diskussion for samfundsfaget: Ses en ytring fra elever som et eksempel på politisk deltagelse, hvor ytringen uanset indhold er et legitimt udsagn, eller ses det som en del af undervisningen, hvor eleven har mulighed for at udvikle og skærpe sin argumentation og egen holdning, netop ved at blive udfordret til at udvikle den? Med andre ord: Kan en didaktisk anvendelse af ’demokratisk diskussion’ i klasseværelset ligefrem tage passio-

nen ud af borgerrollen, fjerne motivationen og gøre medborgere til distancerede ironikere – eller er denne fare simpelthen prisen for en demokratisk dannelse, der er reelt kvalificerende og myndiggørende?

I forhold til disse aspekter – subjektive og objektive – af en demokratisk borgerrolle, der knytter sig til dannelse mod deltagelse og politik, er den (fag)didaktiske diskussion af medborgerskab siden 2000'erne også på godt og ondt blevet koblet til nationale og kulturelle aspekter af det at 'høre til' og 'have en identitet' (Haas, 2008; Mouritsen & Haas, 2021), om end meget mere i fag som historie og kristendom. Spørgsmålet er, hvilken form for tilhørsforhold der promoveres i samfundsfag? Fagets bevægelse over fagområder fra det politiske mod det sociale, det kulturelle, og det internationale giver ganske god mulighed for at tematisere det nationale fællesskab – måske som mere politisk-medborgerligt eller flerkulturelt, eller som åbnende sig ud mod koncentriske cirkler af europæisk eller globalt medborgerligt skæbnefællesskab. Især de sidste elementer – tænk på flygtninge, *global justice movements* og klimadagsordenen – er vigtige og måske kritisk motiverende.

Mens disse velkendte forskydninger af det traditionelt 'nationale' er væsentlige – og i øvrigt standardvarer i international litteratur om *civic education* (Mouritsen & Jaeger, 2018) – er der dog grund til også at holde fast i, at det nationale medborgerskab rummer sit eget ganske konkrete tilhørs- eller medlemskabsaspekt. Selve forudsætningen for at kunne deltage og gøre sin stemme gældende – i bogstavelig forstand, ved folketingsvalgene – er, at man er statsborger. Det er der en stor og voksende andel af elever i 8. og 9. klasse i danske folkeskoler der *ikke* er. Nogle har god udsigt til at blive det, når de fylder 18, men ikke alle.

Selv om Danmark er en del af det nationale og nationalstaternes tilbagekomst, bliver debatter om medborgerlig national identitet, multikultur, EU og kosmopolis ikke lige pludselig *so last year*. En ikke-affirmativ medborgerskabsdidaktik for samfundsfag kan med fordel gøre fællesskab og *belonging* helt nærværende. Ikke kun som et spørgsmål om fællesskabets kulturelle farverighed eller et løfte om en åben verden for danske unges solidaritet – men som en tematisering af intern, medborgerlig grænsedragning og eksklusion her hos os. I øvrigt handler det ikke kun om indvandrere og efterkommeres statsborgerskab.

Men også om generel social ulighed og rettigheder i velfærdsstaten, ja om sammenhængen mellem inklusion/eksklusion og klasse (Marshall 1950), både materielt og psykologisk – om medborgerskab for de fattige, de hjemløse, de handicappede og de psykisk syge (Aarup, 2017).

Faghæfte 2019: En udvikling i samfundsfagets borgerroller – og medborgerskabsforståelse generelt?

Er der nogen resonans for nogle af disse betragtninger i fagets målbeskrivelse?

Hvis vi ser på, hvad der er formuleret i Fælles Mål for samfundsfag i folkeskolen, falder to ændringer i formålet fra 2004 over 2009 til 2014 i øjnene: Det drejer sig om henholdsvis *lysten* til at deltage og kravet om *aktivt* at deltage og tilslutte sig demokratiske værdier. I 2004 hed det, at eleverne skulle udvikle *”lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv og til aktiv medleven i et demokratisk samfund”* (FM 2004). I 2009 blev det til, at eleverne skulle *”opnå viden om samfundet og dets historiske forandringer”*, og faget skulle *”forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”* og herunder bidrage til, at *”eleverne kender til og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier”* (FM 2009).

I 2014 justeredes disse mål. Således at eleverne i dag skal *”opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling”* og *”opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”*. De skal endvidere *”forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet”*.

Der er således en bevægelse fra lyst og evne til aktiv deltagelse, over *”forberedelse til aktiv deltagelse”* og *”i praksis respektere samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier”*, til at kunne *”tage reflekteret stilling”*, *”opnå kompetencer til aktiv deltagelse”* og *”forholde sig til demokratiske spilleregler”*.

Er det en overfortolkning at se en udvikling hen mod mere aktiv – og mere kritisk – demokratisk medborgerskab? Eller går man derimod væk fra *”forberedelse til aktiv dannelse”* og hen til opnåelse af *”kompetencer til aktiv deltagelse”*, som man eventuelt aldrig bruger, fordi man forholder sig til *”demokratiske spilleregler”* og nøjes med reflekteret stillingtagen på for ek-

sempel sin Facebook-side? Formuleringen fra 2004 er nærmest kommunitaristisk – et demokratisk samfund er også noget hverdagsagtigt, der skal give lyst til aktiv deltagelse – formuleret som *”medleven”*. I 2009 er det mere legalistisk – og moralistisk – på en måde, der nok afspejler 2000’ernes værdikamp: Lær at respektere spillereglerne, sådan som de *er* (og er blevet til historisk) hos os!

Men i 2014/2019 er der nye betoning. Her åbnes der for *”plads til at diskutere og tage stilling til, hvad et demokratisk samfund betyder og indebærer”*. Selv om *”[ikke] alt er tilladt og acceptabelt”* inden for de rammer, der sættes af *”åndsfrihed, ligeværd og demokrati”*, tales der om *”reflekteret stillingtagen”, ”kritisk tænkning”* og at *”efterprøve argumenter for et synspunkt og at stille spørgsmål og reflektere over givne sandheder og den måde, samfundet er indrettet på”*. Det ligner en deliberativ demokratiopfattelse (Christensen, 2015), for et åbent, heterogent samfund, som eleverne skal hjælpe til at give retning, til forskel fra 2009-tekstens mere rigide henvisning til faste grundværdier (Mouritsen 2015: 406-407). Eleverne er nok aktører i demokratiet med et *”værdigrundlag”*, men faghæftet betoner, at samfundet udgøres af sociale og kulturelle strukturer og former, som eleverne *”vokser op i og præges af”*, men som de også kan og opfordres til at forme og påvirke – for eksempel mod *”en kultur præget af åndsfrihed og ligeværd”* (Undervisningsministeriet, 2019: 17-18).

Medlemskab, fællesskaber

Hvis vi vender blikket imod den objektive side af medborger-skabet generelt, hvad siges da i faghæftet om, hvad samfundsfaget kan og skal oplyse om? Hvad angår medlemskabsaspektet tematiserer kompetenceområdet *”sociale og kulturelle forhold”* eksplicit begrebet fællesskaber, men det sker under overskriften *”socialisering”* (*”eleven kan redegøre for sociale grupper og fællesskabers rolle i socialiseringen”* (Undervisningsministeriet, 2019 s. 10)), *ikke* i forbindelse med inklusion, medlemskab eller grænse-dragning. Disse begreber bruges heller ikke direkte i definitionen af læringsmål og uddybende forklaringer af vidensområderne kultur og social differentiering, selv om nogle elementer kommer tættere på: Der er fokus på identitetsdannelse, interkulturel forståelse (*”interagere på tværs af sociale og kulturelle forskelle på en ligeværdig måde”*), meget specifikke *”integrationsbegreber”*

(*"assimilation"* og *"pluralistisk integration"* – men ikke multikulturalisme) og, vigtigt, begreberne *"fattigdom, ulighed og sociale klasser"* (s. 25). På det økonomiske område er der et tema om velfærdsstatstyper (med mulighed for at tale om skandinavisk universalisme og lighed versus residualisme osv.).

Rettigheder

På det politiske område er det slående, hvordan det politiske fællesskabs eksterne konstitution og afgrænsning *ikke* tematiseres. Der er ikke et ord om nationsbygning eller statsborgerskab; der er fokus på demokrati, men ikke på hvem *demos* er, eller hvordan demokratiet har formet retsstaten. Derimod er medborgerskabets rettighedsaspekt – og de tilhørende pligter – omfattet af et ret fyldigt og bindende område, der hedder *"Det politiske system, retsstat og rettigheder"*, hvori det hedder: *"Eleven kan diskutere sammenhænge mellem demokrati og retsstat (for eksempel rettigheder og pligter for borgere i Danmark, borgernes retssikkerhed i et demokrati og menneskerettigheder mv.)"* (Undervisningsministeriet, 2019 s. 10). Rettigheder kobles 'indad' og 'opad' til retsstat og demokrati, dog også 'udad' ("menneskerettigheder"), men der er ikke nogen tematisering af rettighedernes deliberative tilblivelse og udmøntning, på den (vanskelige) sikring og udøvelse af egne rettigheder, eller, igen, på det forhold at nogle grupper har flere rettigheder end andre. Og den uddybende tekst nævner kun politiske og civile rettigheder. Alligevel må der siges at være vidtgående muligheder for at inddrage medborgerskabets rettigheds- og ligebehandlingsaspekt i undervisningen.

Deltagelse

Forberedelsen til deltagelse i samfundet er i Fælles Mål beskrevet i formålet som at *"Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 7), og vi så ovenfor, at en kritisk-deliberativ politisk medborgerrolle er ganske ambitiøst beskrevet. Kompetencer indeholder som bekendt både viden og færdigheder, og spørgsmålet er, hvordan samfundsfaget kan bidrage til disse kompetencer til aktiv deltagelse, og til hvilke? Og – igen – hvilke kompetencer er umiddelbart sammenhængende med medborgerskabsforståelsen?

Det enkle svar er, at eleverne i samfundsfaget kan tilbydes en ganske grundig viden om, hvilke muligheder der er for at deltage og påvirke i det formelle politiske system, om beslutningsprocesser og politisering af samfundsmæssige problemer, om administrative og politiske beslutningsniveauer fra det kommunale til det europæiske og globale, om mediernes rolle, og om hvilke partier og ideologiske positioner de selv kan identificere sig omkring i deres kritiske stillingtagen. Der lægges også op til forståelse af mere uformelle deltagelsesmuligheder i kulturelle og civilsamfundsmæssige sammenhænge. Også deltagelse i markedet (som bevidste og politiske forbrugere) kan være et aspekt. Alt dette er ganske omfattende foregrebet i fagets bestemmelser – om end man kan frygte, om to års samfundsfag, der også skal levne plads til metodeforståelse, informationssøgning og statistik, er nok!

Alligevel er der tilsyneladende et paradoks mellem, at danske skoleelever *ved* meget om samfundsforhold og demokrati, og samtidig er mindre tilbøjelige til at angive, at de er *villige til at deltage* (Riise, 2020). Det kan tolkes således, at eleverne får viden i skolen, men ikke tilstrækkelig engagement, motivation eller begejstring. Og måske heller ikke tilstrækkelig effektiv formidling af *nødvendigheden* af deltagelse, eller af muligheden for at ændre på tingene (noget, der dog afhænger af forhold i demokratiets og magtdistancens udvikling, som skolens lærere ikke har nogen indflydelse på!). En anden tolkning vil være, at eleverne, relativt set, har ganske god viden og måske også 'teoretisk' engagement. Men de har så meget viden, at de ikke hovedløst har tænkt sig at kaste sig ud i deltagelse for deltagelsens egen skyld. Måske har danske børn, i forhold til dem, der bor i mindre stabile demokratier, en kritisk tillid til, at det bestående ikke er så dårligt. Eller måske snarere en realistisk viden om vanskeligheden ved at ændre noget grundlæggende. Hvis det sidste er tilfældet, foreligger der muligvis en dilemma for samfundsfagsundervisningen, eller i hvert fald en vis spænding: Undervises der til en håbløshed, fordi der oplyses om, hvor meget der skal til, før ens stemme rent faktisk bliver hørt? På den anden side – skal skolen give en overdreven forestilling om, hvad man kan udrette som individ, blot for at bevare begejstringen, og så overlade det til samfundet at slå igen med de barske realiteter?

Konklusion

Vores tilgang i denne artikel lægger mere op til spørgsmål end entydige svar – også i konklusionen:

Skal samfundsfag i højere grad være rettet imod at formidle en følelse af at høre til et fællesskab? Og i givet fald hvilket? Hvordan kan faget være med til at udvikle og formidle et inkluderende medlemskab, der ikke lukker sig inde i en snæver opfattelse af medborgerskabet – eller værre, ligefrem tilslører medborgerskabets eksterne og interne eksklusivitet?

Rammer samfundsfaget i sin nuværende form den rette balance mellem at oplyse om rettigheder, diskutere deres indhold og udstrækning – og at give eleverne mulighed for at udøve disse rettigheder? Bør samfundsfaget lægge mere vægt på aktivisme end på kritisk stillingtagen og diskussion?

Med hensyn til deltagelsen: Er samfundsfaget her også for 'oplysende' på en måde, der begrænser elevernes mulighed for at udvikle evner og lyst til deltagelse? Eller er den faktuelle, analytiske tilgang, med dens tydelige rod i udvalgte temaer fra samfundsvidenskaben, en styrke?

Samfundsfaget er grundet dets politiske natur et omstridt fag, ligesom medborgerskabsbegrebet er et omstridt begreb. Det er kun godt i et demokratisk samfund, og derfor vil de spørgsmål, der er præsenteret i denne artikel også være del af diskussionen om samfundsfagets rolle fremover.

Litteratur

- Aarup, K. (2017). *Fra udenforskab til fællesskab – Seks bud på et bedre velfærdssamfund*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Ankersen, P.V. (2006). *Den politiske legitimitets oprindelse: En fodnote til easton: Ph.d.-afhandling* (1. udgave, 1. oplag ed.). Århus: Politica
- Samfundsfag faghæfte 2019, (2019). Retrieved from <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Samfundsfag.pdf>
- Benner, Dietrich (2005) *Tekster til Dannelsesfilosofi* Aarhus: Klim
- Bruun, J., Lieberkind, J., & Schunck, H. B. (2018). *Unge, skole og demokrati: Hovedresultater af ICCS 2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Christensen, T.S. (2011). Educating citizens in late modern societies. In B. Schüllerquist (Ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education* (). Karlstad: Karlstad University Press

- Christensen, A.S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, 2015(1), 64-92
- Damsholt, T. (2000). *Fædrelands-kærlighed og borgerdyd. Patriotisk diskurs og militære reformer i Danmark i sidste del af 1700-tallet*. København: Museum Tusulanum Press
- Easton, D. (1953). *The Political System. An Inquiry into the State of Political Science*. New York: Knopf
- Easton, D. (1969). *Children in the political system : Origins of political legitimacy*. New York: McGraw-Hill
- Hellesnes, J. (2004). En uddannet mand og et dannet menneske. In E.L. Dale, & K. Krogh-Jespersen (Eds.), *Uddannelse og dannelse* (). Aarhus: Klim
- Korsgaard, Ove (2007) Medborgerskab – Hvad er nu det? I Korsgaard, O, Sigurdsson, L. og Skovmand, K. (red) *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal*
- Lieberkind, J. (2020). *Nordiske unge – politisk fællesskab og engagement*. København: Foreningen Norden
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*. New York: Cambridge University Press
- Miller, D., & Ali, S. (2014). Testing the national identity argument. *European Political Science Review*, 6(2), 237-259
- Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden – Det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal
- Mouritsen, P. & Jaeger, A. (2018). *Designing Civic Education for Diverse Societies – Models, Trade-offs, and Outcomes*. Brussels: Migration Policy Institute Europe
- Mouritsen, P. & Haas, C. (2021). “Civic Education in Denmark”. Bundeszentrale für Politische Bildung, under udgivelse
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press
- Riise, A. B. (2020) *Forsker; samfundsfaget klæder ikke eleverne på til at engagere sig aktivt i demokratiet*, Folkeskolen.dk
- Simonsen, K. (2021). Politics Feeds Back: The Minority/Majority Turnout Gap and Citizenship in Anti-Immigrant Times. *Perspectives on Politics*, 19(2), 406-421. doi:10.1017/S1537592720002431
- Shuyi C. & Sim, J.B.Y. (2017) “Rethinking critical patriotism: a case of constructive patriotism in Social Studies teachers in Singapore”, *Asia Pacific Journal of Education*, 37:1, 1
- Undervisningsministeriet. (2019). *Samfundsfag faghæfte 2019*. København: Undervisningsministeriet
- Viroli, M. (1988). *Jean-Jacques Rousseau and the Well-Ordered Society*. Cambridge: Cambridge University Press.