

Medborgerskab på læreruddannelsen

– mod myndiggørelse eller fremmedgørelse?

TINE BRØNDUM

Abstract

Den danske folkeskole skal, ifølge folkeskolelovens formålsparagraf, ”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, retfærdigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”^{*}. Det skal den gøre med afsæt i værdier som ”åndsfrihed, ligeværd og demokrati”^{**}. Det er således klart, at den danske folkeskole ikke er værdineutral, men fremhæver en række værdier for såvel den enkelte elev som samfundet som et hele. Formålsparagraffen betoner vigtigheden af en fælles, demokratisk dannelse af den enkelte elev og betydningen af, at eleverne udvikler kompetencer til at tage stilling og handle. Om end selve begrebet medborgerskab er fraværende i formålsparagraffen peger indholdet af folkeskolens første kapitel altså klart mod dels en række dannelsesmæssige værdier, dels en række idealer for, hvad der udgør en kompetent og deltagende medborger.

Det er der ikke noget overraskende i. Det er ikke nyt, at skolens virke hverken kan eller skal ses som et værdineutralt anliggende. Hvad der snarere bliver interessant er, hvordan lærere og elever så tænkes (og selv forestiller sig, kunne man tilføje), at skulle arbejde med at udvikle disse værdier. Medborgerskab nævnes – som også nævnt i denne udgivelses indledning – ikke eksplicit i hverken læreplan eller faghæfte for samfundsfag eller andre oplagte fag i hverken grundskolen, gymnasiet eller læ-

* Folkeskoleloven 2006

** Ibid.

reruddannelsen. Snarere byder læreplanerne for disse fag på en række begreber og kompetencer, der må anses som centrale at erhverve sig, for at kunne regnes som en aktiv medborger*. Mens selve medborgerskabsbegrebet er fraværende, er centrale indholdselementer, der kan hjælpe med at indkredse en medborgerskabsforståelse, således klart repræsenteret.

Læreruddannelsen

Anderledes forholder det sig imidlertid, hvis man i stedet ser til de bredere dannelsesfag, der på læreruddannelsen har til formål at styrke lærernes grundfaglighed. Her blev der i 2007 for første gang i Danmark udviklet et fag, der netop eksplicit indeholdt begrebet medborgerskab i sin titel, nemlig i fagmodul Kristendom, livsoplysning og medborgerskab. Medborgerskabsbegrebet var dengang en specifik tilføjelse på det tidligere fag Kristendomskundskab/livsoplysning, der i 1997 var vokset ud af det en gang mere teologisk orienterede kristendomsfag, der i forskellige former har været en del af læreruddannelsen siden uddannelsens start (Kjeldsen 2016, 102). Argumenterne bag initiativet kan bl.a. findes i læreruddannelseslovens bemærkninger. Det fremgår heraf, at der siden arbejdet med ændringen i 1997 figurerede forskelligrettede ambitioner med faget, der både gik i retning af at sikre de studerendes (fortsatte) fortrolighed med danske og kristne værdier – og ”vore egne rødder”. Og i en retning, der i højere grad åbnede sig for andre kulturer og religioner end den kristne og i højere grad betonedde etiske og filosofiske spørgsmål. Som led i den ny læreruddannelse blev faget ændret igen allerede i 2007, hvormed det dels medtog medborgerskabsbegrebet, dels indoptog elementer fra faget Skolen i samfundet, der nu blev nedlagt. Medborgerskabsbegrebets indtog på den danske uddannelsespolitiske scene var – ifølge Claus Haas – oprindeligt initieret af Margrethe Vestager, der med to uddannelsespolitiske udgivelser i 1999

* ‘Reference Framework of Competences for Democratic Culture’ (RFCDC) er udarbejdet af Europarådet på tværs af de europæiske lande, og har til formål at understøtte og udvikle demokrati hos europæiske unge. RFCDC indebærer 20 kompetencer, der er delt op i fire kategorier.

og 2000* satte begrebet på dagsordenen og i forbindelse med datidens identitetspolitiske debat. Det var denne, som bl.a. undervisningsminister Bertel Haarder siden videreførte i en mere borgerlig værdipolitisk debat**, der her – i lighed med andre uddannelsespolitiske debatter på denne tid – blev begrundet bl.a. med den øgede demografiske diversitet i Danmark.

Fagændringen gik ikke stille af sig – hverken i 2007 eller da faget kort efter – i 2013 gennemgik en række ændringer. I bølgegangen mellem holdninger for og imod faget var det klart, at medborgerskabsbegrebet er omstridt og komplekst – og at begrebet ofte ledsages af identitetspolitiske normer for, hvad der falder inden for definitionen af *godt medborgerskab*. Dette gælder selvsagt ikke mindst, når begrebet aktiveres i en statsligt reguleret ramme, der udstikker retningslinjerne for den danske læreruddannelse og folkeskole. Placeringen i KLM var samtidig interessant i den forstand, at modulet – udover at være obligatorisk for alle studerende – specifikt markeres som havende en tæt forbindelse til folkeskolens formål og derudover til den kommende lærers håndtering af mangfoldighed i et globaliseret samfund. Dette fremgår af bekendtgørelsen om faget:

”Almen dannelse (KLM) omhandler fortolkning af folkeskolens formål, udvikling af professionsetik samt håndtering af komplekse udfordringer af lærerarbejdet i et globaliseret samfund præget af kulturel, værdimæssig og religiøs mangfoldighed”***

Fagkonstruktionen i 2007 skal ses i lyset af en bredere udvikling i den danske læreruddannelse, der historisk har haft en tæt relation til den danske folkekirke. Mens faget således på den ene side, med de to førstnævnte begreber, *Kristendomskundskab/livsoplysning*, fortsat markerede en kristen tradition som centrale elementer for den almene dannelse for den kommende lærer, signalerede tilføjes af medborgerskabsbegrebet et nyt behov for at placere en politisk dannelsesambition inden for

* Margrethe Vestager introducerede medborgerskabsbegrebet i publikationerne *Uddannelse og fællesskab* (1999) og *Værdier i virkeligheden* (2000). Se endvidere Kjeldsen 2016, 105.

** Se bl.a. Haarders udgivelse *Undervisning i demokrati* (2006).

*** Referer til bekendtgørelse.

denne ramme*. Således – påpegede flere debattører såvel som bl.a. historiedidaktikeren Claus Haas, der fulgte udviklingen – måtte man forstå det ny fag som en eksplicit form for kulturpolitik, der udlagde særlige forståelser af relationen mellem netop begreber som kristendom og medborgerskabsidealer i et tiltagende flerkulturelt Danmark. Fagudviklingen på læreruddannelsen blev i dette lys altså et indlæg i en bredere samfundsmæssig diskussion om, hvordan man bedst forholdt sig til et tiltagende flerkulturelt samfund under forandring (Haas 2008, Brøndum 2016).

Som led i min Ph.d (2016) undersøgte jeg relationer mellem læreruddannelsens – og særligt KLM-modulets dominerende kulturforståelser – og de studerendes selvfortællinger om bl.a. motivation for at blive lærere, og oplevelser af læreruddannelsen og det specifikke fag.

Mens det må nævnes, at fagets målkrav kan tolkes på ganske forskellige måder fandt jeg i min ph.d. en potentiel udfordring i at medborgerskabsbegrebet blev tilføjet – som det tredje bogstav i forkortelsen KLM. Som også bl.a. Haas er inde på, kan dette læses som en hierarkisk balancering i fagets indholdsområder, der på sin vis synes at lægge medborgerskabsbegrebet ind under det afsæt, der er etableret med det første indholdsområde, kristendomskundskab. I en sådan læsning kan indførelsen af medborgerskabsbegrebet i det tidligere KL-fag (frem for at indføre et egentligt selvstændigt medborgerskabsfag) forstås som en (gen)politisering af religionen i den danske læreruddannelse. Fagets kernebegreber er karakteriseret af, at de er brede og flertydige begreber, der kan opfattes på ganske forskellig vis. Derfor er det relevant at se på, hvordan begreberne præsenteres i bekendtgørelsen. Her stod der om indholdsområdet religion og kultur (som det første ud af tre færdigheds- og vidensområder, at indholdet er:

- a) Kristendommens fortællinger, grundbegreber og virkningshistorie med vægt på danske forhold.
- b) Jødedommen og islam som europæiske minoritetsreligioner.
- c) Religion og menneskerettigheder i et kulturmøde- og skoleperspektiv.

- d) Forholdet mellem religion, kultur og politik i aktuel belysning.
- e) Evangelisk-luthersk kristendoms betydning for demokrati, velfærdsstat og skole i Danmark.*

Det er her tydeligt, at én religion, nemlig kristendommen, skal kendes i sin egen ret og egne fortællinger, men jødedommen og islam skal studeres i et minoritetsperspektiv, og dermed i relation til en majoritet, dvs til det danske. Således bliver det især i bekendtgørelsen af 2007 klart, at islam og jødedommen primært skal behandles i et minoritets- og kulturmedeperspektiv, hvilket bidrager til at fastholde fagets perspektiv på den danske folkeskole som en arena primært for majoriteten. Når et sådant majoritetsperspektiv læses i relation til fagets øvrige indholdsområder, så er det nærliggende at etablere sammenhænge mellem fagets øvrige betegnelser, således at kristendommen, og demokratiske dannelses- og medborgerskabsbegreber definerer det nationale og velkendte, mens minoritetsperspektivet i højere grad bliver repræsentanter for det ikke-danske, og dermed for dem, der i højere grad har behov for medborgerskab-sundervisning.

Netop fordi medborgerskabsbegrebet så at sige kan ses som værende underlagt et indre hierarki i forhold til fagets øvrige fokus på kristendom og livsoplysning er det nærliggende at forstå tilgangen til medborgerskabsbegrebet ud fra et integrerende perspektiv, hvor et aktivt medborgerskab netop tænkes at finde sted inden for den danske nation, og hvorfor der dermed kan konstateres et fokus på en socialisering mod en særlig national identitet. En konsekvens heraf kan være, at faget på det formelle niveau privilegerer en implicit majoritetsnorm defineret ved det kristne og det velkendte, og at også de øvrige fagbegreber tolkes og bringes i spil inden for denne ramme. Et sådant perspektiv kan siges at stå i modsætning til et mere interkulturelt eller globalt medborgerskab, der i højere grad kan knytte sig til forskellige variable, såsom lokale eller globale fællesskaber.

I forlængelse af den ovenstående læsning kan man imidlertid argumentere for, at faget har til formål, at 'inddæmme eller tøjle det flerkulturelle' for derved at betone en national (og evt.

* BEK nr 219 af 12/03/2007: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2007/219>

kristen) majoritetskultur som fagets og dermed lærergerningens centrale afsæt (Brøndum 2016).

Mens analyser af bekendtgørelser og læreplaner kan sige noget om de faglige og politiske ambitioner og formål for et fag, så siger sådanne analyser dog ikke meget om, hvordan et fag faktisk praktiseres af undervisere – eller hvordan de i sidste ende opfattes af de studerende. En række fagdidaktiske forskere har beskæftiget sig med denne afstand mellem dét, som bl.a. curriculumforskeren John Goodlad (1979) betegner som henholdsvis den *ideologiske* (dvs. politisk bestemte) og den (af de studerende) *erfarede* læreplan. Andre igen betoner den *skjulte* læreplan, som en betegnelse for de ikke-faglige og ikke-sprogliggjorte kræfter, som ligeledes er i spil, når særligt indhold eller særlige undervisningsformer socialiserer elever og privilegerer nogle adfærds- og vidensformer frem for andre (Jackson 1968, Bauer & Borg, 1986). Begge forståelser er her relevante ikke mindst idet de fordrer en særlig opmærksomhed på, hvad det er for komplekse samspil og kontekstuelle forhold, der griber ind i elever og studerendes opfattelser af fag og emner, og hvordan sådanne opfattelser rummer langt mere end blot erhvervelsen af konkrete indholdsemner eller kompetencer.

Når fag skaber identitet

I forlængelse af ovenstående afsøgte jeg i min ph.d., hvordan en række lærerstuderende oplevede KLM-faget, og herunder hvordan de studerende i deres refleksioner over disse oplevelser relaterede dem sig til deres forskellige etniske eller nationale baggrund. Et centralt spørgsmål i undersøgelsen var derfor at udforske, hvordan fagets indholdsområder, og herunder italesættelsen af henholdsvis medborgerskab og kulturel mangfoldighed i en skolekontekst subjektiverede og positionerede de studerende på forskellig vis.

Med begrebet subjektivering henvises her til den ovenfor nævnte forståelse, at fag ikke kun indvirker på elever og studerendes faglige udvikling, men at skolen – med alt hvad den indebærer af møder med andre elever, undervisningsformer, fagligt indhold m.m. – samtidig virker skabende på den enkeltes elev oplevelse af, hvem han eller hun er og kan blive. I den forstand kan man fx ved hjælp af uddannelsesforskeren Gerd Biesta (2011) sige, at uddannelse – og fagenes indhold – på én gang

kvalificerer, socialiserer og subjektiverer eleverne. Dette vil naturligt altid ske inden for en særlig ramme, konstitueret af bl.a. de fagforståelser og bredere normer, der kommer til udtryk i et klasserum. At uddannelse subjektiverer eleverne medfører for Biesta, at et helt centralt element i god undervisning må være, at den skal medvirke til at eleverne bliver myndige subjekter – og at de skal støttes i at erhverve sig og anvende viden (Biesta 2011). En sådan subjektivering står ligeledes centralt for den svenske uddannelsesforsker Thomas Englund (2007), der betoner vigtigheden af, at fagundervisning skal give eleverne mulighed for at tage aktivt del i det, han betegner meningskabende aktiviteter. Ved i undervisningen at møde og få kompetencer og mulighed for aktivt at deltage og anvende faglig viden i fagene får eleverne redskaber til meningsfuldt at anvende og forholde sig kritisk til den viden, der skabes i klassen. I en sådan optik kan klassen ses som et fællesskab, som eleven socialiseres ind i og som via tildelingen af en ny faglig identitet der – potentielt – kan myndiggøre eleverne. Det bliver her imidlertid afgørende, at fagenes indhold og undervisning faktisk giver en sådan plads til fællesskab og kritisk tænkning, og til at eleverne reelt og på lige fod kan deltage meningsgivende i en fælles vidensproduktion. For at skoleaktiviteter skal være meningskabende skal de ifølge Englund være kommunikative, sociale og dialogiske. Inden for en sådan forståelse skabes viden, mening og identitet i en interpersonel, social interaktion, der tilstræber gensidig forståelse (Brøndum et al., 2021).

Hertil er det imidlertid afgørende, at der er tale om undervisning, der har mere end én mulig konklusion og der anlægger et vidensfelt, der er tilgængeligt for alle. Dette kan ses som centralt for, at elever generelt vil opleve skolen som meningsfuld og lykkes med at udvikle en konstruktiv elev-identitet. Men eftersom aktiv deltagelse, medbestemmelse, kritik og fællesskab samtidig er blandt de centrale kompetencer inden for medborgerskabsbegrebet, så er der også i denne henseende grund til at interessere sig for, hvorvidt medborgerskabsundervisning reelt inviterer til sådanne former for ligeværdig deltagelse.

Mellem det faglige og det personlige

Det var bl.a. med en sådan interesse for samspelet mellem det faglige indhold og de studerendes perception, at jeg i 2013-2015

interviewede en række lærerstuderende på deres 1. år på læreruddannelsen mens de fulgte modulet Almen dannelse: KLM (Kristendom, livsanskuelse og medborgerskab)*. Afsættet var en antagelse om, at studerendes oplevelse af og engagement i fag og skolekultur vil afhænge af deres baggrund og hidtidige læringshistorie. Dertil finder jeg netop lærerstuderende interessante, da de både selv er lærende subjekter, og samtidig er kommende aktører i en central kulturoverleverende institution som den danske folkeskole.

Det empiriske afsæt for undersøgelsen udgjorde 14 lærerstuderende af forskellig social, religiøs og etnisk baggrund. Ligeledes opholdt jeg mig i kortere perioder på to forskellige KLM hold på to forskellige uddannelsessteder. Via de narrative biografiske interviews fik jeg adgang til de studerendes fortællinger om egen selvforståelse, skoleerindringer, motivationer for at blive lærere og ikke mindst til deres fremtidsforventninger i relation til lærerprofessionen. Derudover muliggjorde observationerne et blik, der gav mig adgang til klasserummets praksisser og dynamikker og viste, hvordan nogle ytringer eller forståelser blev anerkendt som selvfølgelige og legitime, mens andre ikke gjorde.

Jeg vil her tage fat i to fortællinger fra nogle af de studerende, der selv definerede sig som 'anderledes' (end majoriteten), og der delte en erfaring af ikke at passe ind i de normer og kulturelle for forståelser, der indrammes af fagets tematikker om kristendom og danske normer. Jeg møder de to studerende Yasmin og Nikolaj på det samme hold, men det er fra både observationer og interviews klart, at de to nok deler eksklusionshistorie, men at de oplever og forvalter eksklusionserfaringen meget forskelligt.

Den studerende Yasmin er praktiserende muslim med rødder i Tunesien, og hun oplever faget som personligt udfordrende og til tider stødende. Som konsekvens heraf forklarer hun, at hun ofte afstår fra deltagelse, og generelt afskriver faget som "utroligt kedeligt". Omvendt er det tydeligt, at Nikolaj, der er kristen med en serbisk mor og dansk far, udtrykker en markant anderledes og meget tydelig interesse i KLM-faget i forhold til samtlige af de andre studerende. Positionerne er markante og kan ses som to yderpoler i de studerendes perceptionen af faget

mere generelt. Samtidig finder jeg, at positioneringerne må forstås i relation til de to studerendes selvforståelse og læringshistorie. Eksempelvis viser Nikolajs fortælling ganske tætte koblinger mellem hans personlige erfaringer med religion og søgen efter tilhørsforhold på den ene side, og på den anden side af et stærkt fagligt engagement netop i begreber som medborgerskab og kristendom. Hvor han i fortællingen om sine tidligere skoleår erindrere at føle sig udstødt og opleve en radikal mangel på tilhørsforhold og medborgerfølelse, så er det tydeligt, at han i særligt dette fag finder et sprog for sine erfaringer, der matcher hans livsbane væk fra de marginaliserede fællesskaber, og der ved selve hans identifikation med kristendommen og (det nationale) medborgerideal giver ham legitimitet og adgang til et dansk (kultur)kristent fællesskab. På den måde kan man se, at faget dels bliver adgangsgivende for en ny danskhedsfølelse, og at han samtidig her lykkes med at skabe en meningsgivende faglig identitet og mere privilegeret platform at tale fra, fordi han formår at anvende og trække på sine egne tidligere erfaringer af at stå uden for fællesskabet. Ved spørgsmålet om hvad det er ved faget, han kan lide svarer Nikolaj:

Alt! Hele KLM, jeg kan lide det hele. Om det er kristendommen, livsoplysning, demokrati, medborgerskab, globalisering, Europa, eller verden, jeg kan godt lide det. [...] De [andre i klassen] synes bare jeg er en nørd, og det har jeg aldrig været. Jeg har jo altid været en gangster, smart... men nu er jeg en nørd! For de spørger mig, kan du ikke lige nævne de fem søjler? Hvornår kom reformationen... så nævner jeg det. Jeg kan jo godt lide det (Nikolaj, lærerstuderende).

Ganske omvendt udtrykker Yasmin, ikke at kunne finde de kulturelle koder til at tilegne sig faget på en meningsgivende måde, der giver redskaber til at handle og skabe viden. Snarere synes en effekt af fagets tematikker såvel som uddannelsens overordnede didaktik at medføre, at hun ikke oplever en myndiggørelse via fagets medborgerbegreb, men at hun snarere skubbes længere og længere væk fra idealbilledet af en (dansk) lærer. Fra interviewet er det klart, at dette dels kommer til udtryk i relation til udtalte undervisningspraksisser med gruppearbejde og (korrekt doseret) personligt engagement og deltagelse i diskus-

sioner, men også i de måder, hvorpå særligt henholdsvis kristne og islamiske værdier fremstilles i faget. Yasmin fortæller:

Jeg føler det er mig, hun peger på, eller det er mig, hun sviner, eller ikke sviner, men det er som om, at det er mig, hun prøver at frustrere... Øh... Og så er der også nogle holdninger, der kommer frem, her og der, når vi diskuterer, tror jeg. Altså jeg ved ikke rigtig, hvor jeg får lyst til at være med i diskussionen, som fx det her med krig, ikke? Men hvor jeg så tænker, nej, det gider jeg alligevel ikke [...] Det er bedst, jeg holder kæft, ikke?! For det er meget følelserne, det er jo meget subjektivt, og det skal det jo ikke være (Tasneem, lærerstuderende)

Det er vigtigt her at understrege, at den samlede empiri ikke giver et grundigt fundament for rent faktisk at afdække, hvad der over tid faktisk siges og gøres i timerne. Det er derfor alene de studerendes egne oplevelser, vi hører. Tekla Canger konstaterer dog, med afsæt i en tilsvarende analyse af minoritets- og majoritetsnormativer på læreruddannelserne og i lighed med mine analyser, at det ikke kun er ”*seminariets arbejdsform, der konnoterer danskhed på en særlig måde, men også det, der undervises i, og måden indholdet fortolkes og forstås på, [der] er indlejret i en nationalkulturel kontekst og forståelse*” (Canger, 2008, 220-221).

Begge deler står tydeligt frem i Yasmins fortælling. I forhold til uddannelsens arbejdsform udtrykker hun en generel undren og fremmedgørelse over de udtalte normer, der netop når man står udenfor normen springer i øjnene: “[...] jeg spørger hele tiden mig selv, hvorfor er det sådan? Hvorfor skal vi gøre sådan? Hvorfor er det hele tiden gruppearbejde? Og... Jeg bliver sådan lidt frustreret, fordi jeg bare ikke har haft den samme opvækst som de andre, jeg er jo ikke opvokset med det dér, sådan er det bare” (Brøndum 2016, 261).

Men også fagets indhold marginaliserer i den forstand at det – ifølge Yasmins perception – tydeliggør hvem, der hører til i det fællesskab, der udgør fagets ”vi” – og hvem der ikke gør:

”*Hun [underviseren] gav ikke os lov til at sige, hvordan vi så det [...] og det var meget skåret ud i pap, hvordan danskere er, og hvordan muslimer er, og det irriterede mig voldsomt*” (Brøndum 2016, 279).

Sideløbende læsninger af de to studerendes selvfortællinger viser, at personlig baggrund og læringshistorie har stor betydning i studerendes tilgang til fag. Når Nikolaj udtrykker en markant anderledes interesse for faget, og ikke mindst for spørgsmålet om, hvad det vil sige at være en god medborger, så finder jeg, at dette hænger sammen med, at praktiseringen af faget giver ham mulighed for at integrere personlige erfaringer som *kulturelt relevant viden* på en måde, der virker myndiggørende, og der bidrager til at den faglige tilegnelse bliver en meningskabende aktivitet.

Dermed subjektiverer faget Nikolaj til at tale med en mere privilegeret stemme, hvilket så at sige skaber ham som en ny slags person også i de andre studerendes øjne. Det er netop denne oplevelse af at kunne trække på erfaringer, der er kulturelt relevante, som ikke synes at lykkes i Yasmins fortælling.

Afsluttende bemærkninger

[H]vis man ikke føler, at man ejer og forstår den viden, man skal videreformidle, så vil man hele tiden blive marginaliseret” skrev Henrik Sommer i relation til KLM-debatten (Sommer, 2010). at forstå og eje en given viden fordrer, at man oplever det konkrete stof som kulturelt relevant og at undervisningens indhold er tilpas åbent til at tilbyde den eller de studerende en faglig identifikation. Det er en sådan åbenhed jeg anser som fraværende i Yasmins læringshistorie, og der medvirker til, at hun afstår fra faglig deltagelse og i stedet dømmer faget provokerende – eller blot kedeligt. Der kunne i den forbindelse argumenteres for et behov for et medborgerskabsbegreb, der i højere grad udvider rammerne for hvad der tæller som en god medborger, og for hvilke rammer de studerende gives til at opnå identifikation og tilhørsforhold også i andre fællesskaber, der ikke blot er bundet op på det nationale. Mens meget pædagogisk arbejde med demokratisk medborgerskab netop er funderet i antagelsen om, at det er muligt – og ønskeligt – at definere hvad den gode medborger er, så man bedst muligt kan uddanne til netop dét, så foreslår Biesta, at anlægge en medborgerskabsforståelse, der fremfor at socialisere individer ind i en given eksisterende orden, er funderet i en mere åben og uafsluttet proces (Biesta 2011b). Fremfor et medborgerskab, der socialiserer eleverne ind i pre-definerede identiteter foreslår Biesta således en eks-

perimental processuel tilgang til elevers demokratiske dannelse, hvor det snarere er lysten til fællesskab og demokrati, der definerer elevernes politiske og demokratiske subjektivering.

Referencer

- Bauer, M., & Borg, K. (1986). Den skjulte lærerplan. Skolen socialiserer - men hvordan? . Unge pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers
- Biesta, G. J. J. (2011b) The Ignorant Citizen: Mouffe, Ranciere, and the Subject of Democratic Education i Stud Philos Educ 30:141–153
- Brøndum, Tine. 2016. "Fortællinger mellem erindring og forventning: selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmarkør og uddannelsesmotivation blandt kommende lærere : ph.d.-afhandling." S.l: Syddansk Universitet, Uddannelsesvidenskab.
- Brøndum, Hobel og Meisner (2020): Interkulturel didaktik. Frydenlund.
- Englund, T. (2007). Utbildning som medborgerlig rättiget. Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter. In T. Englund (Ed.), Utbildning som kommunikation. Göteborg, Daidalos.
- Goodlad, John I. (1979): Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. McGraw-Hill, University of Michigan
- Haas, Claus (2008). Citizenship education in Denmark: Reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? London Review of Education, 6(1). Routledge.
- Kjeldsen, K. (2016). Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering. (Doctoral Dissertation), Syddansk Universitet
- Sommer, Henrik (2010): Læreruddannelsens etos. I Andersen og Pøhler (red.): Læreruddannelsen i fokus. Dafolo.