

Den kritiske dimension i samfundsfag

MOGENS HANSEN

Dette temanummer af POLIS handler om den kritiske dimension i samfundsfag.

Begrebet kritik bliver ofte nævnt i forbindelse med undervisning og forskning inden for samfundsvidenskaberne, men hvad dækker begrebet egentlig over? Det vil stride mod selve kritik-begrebets natur at give et entydigt svar på, hvad dette indebærer for samfundsfagsundervisningen. Til gengæld vil både denne indledning og artiklerne i dette nummer af POLIS give en række forskellige bud på, hvad begrebet kan dække over i en undervisningssammenhæng.

Når dette tema tages op, sker det også på baggrund af de voldsomme samfundsmæssige udfordringer, vi står over for i form af en accelererende miljø- og klimakrise, den stigende ulighed, den politiske polarisering i mange af de demokratiske lande og fake news/misinformation (Kjøstvedt et al., 2023). Som medansvarlige for at uddanne generationer af unge, der bliver konfronteret med disse udfordringer, kræves det, at vi som undervisere får et klarere fokus på at uddanne elever og studerende til at bevare både troen på og håbet om, at de kan være med til at løse disse problemer. Dette kræver viden og færdigheder, men ikke mindst evnen til at forholde sig kritisk på flere forskellige niveauer. Ingen af de problemer, der er nævnt ovenfor, kan løses uden at forholde sig kritisk til eksisterende samfundsstrukturer, og hvilke ændringer der er behov for for at løse de problemer, de kommende generationer af samfundsborgere står over for.

Dette temanummer af POLIS diskuterer og forholder sig til, om den kritiske dimension og kritisk tænkning bør have en mere central rolle i samfundsfagsundervisningen. Eller formu-

leret som et måske lidt provokerende, men vigtigt spørgsmål: Vil samfundsfagsundervisningen leve bedre op til sin rolle i forhold til at uddanne elever og studerende til at deltage i demokratiet, hvis den kritiske dimension og den kritiske tænkning får en mere fremtrædende rolle i både læreplaner og den daglige undervisning?

Demokrati og formålsformuleringer

Når man læser formålsformuleringerne for samfundsfag for de forskellige niveauer i uddannelsessystemet i Danmark, er det samfundsfags ”demokratiopgave”, der står i centrum.

For samfundsfag i ungdomsuddannelserne hedder det bl.a.:

”... Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres elevernes standpunkter, handlemuligheder og viden, og eleverne opnår almindelse og studiekompetence. ... Almindelsen skal endvidere fremmes ved at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen ... Undervisningen skal fremme elevernes selvstændighed og tillid til at kunne diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau.” (UVM, 2017)

Om samfundsfag i grundskolen hedder det:

”Eleverne skal i samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

***Stk. 2.** Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.*

***Stk. 3.** Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet.” (UVM, 2023)*

Og på læreruddannelsen hedder det:

”Formålet med undervisningsfaget samfundsfag er at udvikle den studerendes professionelle dømmekraft og samfundsfaglige og fagdidaktiske kompetence, så den studerende på et reflekteret grundlag kan planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i samfundsfag i folkeskolen, rettet imod elevernes politiske og demokratiske dannelse, i overensstemmelse med skolens formål. Faget kvalificerer den studerende til at forholde sig til faglig og fagdidaktisk forskning og at foretage undersøgelser og bidrage til udvikling af folkeskolens praksis. Samfundsfaget bidrager til udviklingen af den studerendes politiske og samfundsmæssige dannelse, og det kvalificerer til at undervise i samfundsfag i folkeskolen og på tilsvarende uddannelsesniveauer.” (UVM, Bekendtgørelse 374 af 29/3-2023)

Uden at gå ind i en dybere analyse af læreplanerne for samfundsfag på de forskellige niveauer i uddannelsessystemet vil vi indledningsvis alligevel knytte et par kommentarer til formålsformuleringerne for samfundsfagsundervisningen. I formålsformuleringen for samfundsfag i gymnasiet hedder det bl.a., at elevernes standpunkter skal *”kvalificeres”*, og at eleverne skal *”kunne diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau”*. For folkeskolens vedkommende hedder det bl.a., at eleverne skal kunne *”tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling”*. Og de skal kunne *”deltage kvalificeret og engageret i samfundet”*.

Formuleringerne understreger, at elever og studerende skal tilegne sig viden, der sætter dem i stand til at tage kvalificeret og reflekteret stilling til samfundsmæssige spørgsmål som forudsætning for aktiv deltagelse i samfundslivet. Der er med andre ord en underliggende tro på, at eleverne kan uddannes til at blive rationelle individer, der kan træffe kvalificerede beslutninger. I det omfang, den kritiske tænkning overhovedet nævnes, er det som forudsætning for den kvalificerede og engagerede deltagelse i samfundslivet. Man kan derfor også stille spørgsmålet, om formuleringerne om at kunne træffe kvalificerede beslutninger og deltage i demokratiet også er tilstrækkelige i forhold til at forholde sig kritisk til det samfund, man er en del af. Flere af artiklerne i dette nummer understreger, at det er nødvendigt med et mere aktivt fokus på kritisk tænkning og kritisk stillingtagen.

Når man ser tilbage på, hvordan formålsformuleringerne har udviklet sig gennem årene, og den debat, der har været om dette, har der stort set ikke på noget tidspunkt været en debat om, hvorvidt denne opfattelse kunne udfordres. Malet med den brede pensel bygger opfattelsen på en tradition, der går tilbage til Kant, om at formålet med uddannelse i det hele taget er at udvikle det myndige menneske, der selvstændigt, rationelt og baseret på viden kan træffe sine egne beslutninger. Det myndige menneske er forudsætningen for et velfungerende demokrati, hvor borgerne på et kvalificeret grundlag deltager i det politiske liv. Derfor giver det mening at undervise i samfundsfag, da det bliver en vigtig forudsætning for et velfungerende demokrati, hvor myndige og vidende mennesker deltager i de demokratiske processer.

Lidt skarpt sat op kan man hævde, at den forståelse af formålet med samfundsfag, der er den fremherskende i de danske læreplaner, betragter samfundet så at sige som neutralt og substansløst i den forstand, at det beskrives som et demokrati, som det er borgernes opgave at forholde sig til og udvikle, men uden at der inddrages egentlige indholdsmæssige betragtninger om samfundsmæssige spørgsmål. Samfundet bliver i denne forståelse betragtet lidt som en blackbox uden at inddrage indholdsmæssig substans. Man kan også konstatere, at kritikbegrebet stort set er fraværende i læreplanernes beskrivelse af undervisningsfaget.

Det kan i den sammenhæng være interessant at sammenligne den generelle beskrivelsen af formålet med undervisningen i Danmark med beskrivelsen i de norske og svenske læreplaner.

I Danmark hedder det om folkeskolen bl.a.:

”§ 1. Folkeskolen ... [gør eleverne] 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. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, med ansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” (UVM, 2023)

Med hensyn til gymnasiet hedder det bl.a.:

”Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til de-

res omverden, herunder medmennesker, natur, miljø, klima og samfund, og til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans ...”.

”Uddannelserne og institutionskulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele institutionens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring ...”. (UVM, 2017)

I den generelle formålsformulering for uddannelsessystemet i Norge hedder det helt parallelt med formålsformuleringerne i Danmark:

”Opplæringa skal fremje oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Ho skal gi elevane forståing for spelereglane i demokratiet og betydninga av å halde desse i hevd. Å delta i samfunnet inneber å respektere og slutte opp om grunnleggjande demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, trus- og ytringsfriheit for den enkelte og frie val. Demokratiske verdier må fremjast gjennom aktiv deltaking i heile opplæringsløpet.” (Uddannelsesdirektoratet Norge, 2023)

Men tilføjer så en række andre formål:

”Menneskerettane har sitt grunnlag i menneskeverdet og er ein viktig del av fundamentet for rettsstaten ...

Likeverd og ligestilling er verdier som er kjempa fram gjennom historia, og som framleis må takast vare på og styrkjast. Skolen skal formidle kunnskap og fremje haldningar som sikrar desse verdiane ...

Skolen skal bidra til at elevane utviklar naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevisstheit.”

Alle fag på alle niveauer, inkl. samfundsfag, er forpligtiget af disse målformuleringer.

I formålsformuleringen for det svenske uddannelsessystem hedder det om de grundlæggende værdier:

”Skolväsendet vilar på demokratins grund ... Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på ...

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla ...

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering som har samband med kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling ...

Skolan ska aktivt verka för jämställdhet. Skolan ska därmed gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för kvinnor och män ...

Miljöperspektivet i undervisningen ska ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling ...”.
(Skolverket, 2023)

Selv uden en udfoldet komparativ analyse af uddannelsessystemet i Danmark, Norge og Sverige er det ud fra ovenstående tydeligt, at formålet med undervisningen er formuleret på væsentligt forskellige måder. Hvor der i den danske formålsformulering er meget få indholdsmæssige overvejelser, fylder disse betydeligt mere i både den norske og svenske formålsbeskrivelse.

Der kan være forskellige (historiske) grunde til disse forskelle, men de viser under alle omstændigheder, at spørgsmålet om formålet med undervisningen kan besvares på ret så forskellige måder. Vi vil vende tilbage til dette efter at have set nærmere på selve kritikbegrebet med fokus på begrebet kritisk tænkning.

Kritik som samfundsfagligt begreb

I debatten om kritisk tænkning (Ferrer & Wetlesen, 2019, kap. 1 og 3) findes der to principielt forskellige holdninger til, hvordan man bedst udvikler elevernes og de studerendes kritiske tænkning. Det ene synspunkt er, at kritisk tænkning kan udvikles uafhængigt af konkret fagindhold som en særskilt disciplin. Der er tale om en generel færdighed i at stille spørgsmål, forholde sig til stoffet og tage begrundet stilling, som kan overføres til de forskellige fag, der undervises i. Det andet synspunkt er, at den kritiske tænkning ikke kan løsrides fra det faglige indhold, men må udvikles i en faglig kontekst. For at kunne stille relevante spørgsmål og forholde sig kritisk til stoffet kræver det, at man beskæftiger sig med nogle konkrete faglige problemstillinger. Denne holdning begrundes også med, at der er så principielle forskelle i måden at arbejde på i samfundsvidenskab, humaniora og naturvidenskab, at evnen til kritisk tænkning ikke dækker over det samme og derfor ikke umiddelbart kan overføres fra det ene faglige område til det andet.

I en fagdidaktisk sammenhæng er det helt centralt at diskutere, hvad der forstås ved kritisk tænkning i f.eks. samfundsfag, og hvordan denne kan udvikles gennem undervisningen – uanset hvilket niveau man befinder sig på. Derfor vil vi i det følgende præsentere nogle forskellige opfattelser, der samtidig vier spændvidden i forståelsen af kritisk tænkning i samfundsfag.

Anders Stig Christensen foreslår, at kritisk tænkning i samfundsfag tænkes på tre forskellige niveauer:

For det første kritisk tænkning som generel færdighed, hvor der bl.a. er fokus på evne til logisk tænkning og argumentation.

For det andet kritisk tænkning som en særskilt faglighed i samfundsfag. Her lægges der bl.a. vægt på evnen til faglig analyse ved brug af metoder og evnen til at forstå de værdimæssige præmisser i politiske udsagn.

For det tredje kritisk tænkning som kreativ samfundskritik, hvor der lægges vægt på elevernes/de studerendes evne til at tage stilling til samfundets indretning og dermed også evnen til at forestille sig andre indretninger af samfundet. (Christensen, 2022)

Leonel Lim (2015) giver i Ferrer & Wetlesen (2019) et andet interessant bud på, hvordan kritisk tænkning kan forstås i en samfundsfaglig kontekst. Han opstiller seks præmisser for, hvad han kalder en samfundsorienteret tilgang til kritisk tænkning:

- For det første skal elever og studerende have en sammenhængsforståelse af samfundsmæssige forhold, dvs. en forståelse af samfundsmæssige strukturer, der f.eks. giver en forståelse af forholdet mellem individ og samfund.
- For det andet skal elever og studerende have en forståelse af konkrete og reelle samfundsmæssige problemstillinger og have en forståelse af, hvordan konkrete samfundsmæssige problemer kan relateres til sammenhængsforståelse af samfundet.
- For det tredje skal elever og studerende have en forståelse af, at der er forskellige perspektiver i forståelsen af samfundsmæssige sammenhænge. Perspektivmangfoldighed er en forudsætning for kritisk tænkning.
- For det fjerde skal elever og studerende kunne inddrage forskellige magtperspektiver og dermed kunne identificere politiske og økonomiske magtforhold.
- For det femte skal elever og studerende have en forståelse af, at der findes forskellige løsninger på samfundsmæssige problemer. En særlig vigtig pointe i denne sammenhæng er, at elever og studerende skal være bevidste om, at løsninger på samfundsmæssige problemer ikke er resultat af en analyse baseret på præmisser og konklusioner, men i høj grad er et resultat af magtforhold og forskellige perspektiver.
- For det sjette skal elever og studerende have en forståelse af, at bestemte politiske synspunkter kan fremmes af magtforhold og netværk.

Lims pointe er, at alle seks præmisser skal være opfyldt, for at man kan tale om kritisk tænkning, dvs. at det ikke er tilstrækkeligt at have sammenhængsforståelse og kunne inddrage forskellige perspektiver. Det er nødvendigt at forstå samfundsmæssige problemer ud fra et magtperspektiv, for at der kan være tale om kritisk tænkning. Det indebærer, at eleverne/de studerende skal tilegne sig samfundsfaglig viden og viden om aktuelle samfundsmæssige forhold som forudsætning for, at de kan analysere og gennemskue magtforhold.

Hvis Lims præmisser for kritisk tænkning lægges til grund for analysen af læreplanen i samfundsfag, kan man godt tillade sig at konkludere, at de danske læreplaner kun i meget begrænset omfang lever op til kravet om, at kritisk tænkning

også indebærer, at elever og studerende skal lære at afdække magtforhold og forholde sig til disse. Det er i hvert fald ikke eksplicit formuleret i læreplanerne, selvom selve begrebet magt er nævnt i nogle af læreplanerne.

Kritisk tænkning og medborgerskab

Et andet perspektiv på den kritiske tænkning bliver formuleret af de to amerikanske forskere Joel Westheimer og Joseph Kahne (2014). De tager udgangspunkt medborgerbegrebet, der – jf. ovenfor – er helt centralt i beskrivelsen af formålet med samfundsfag. De skelner mellem tre niveauer i opfattelsen af medborgerskabet: For det første den personligt ansvarlige borger, som lever op til pligter i et demokratisk samfund, men som bevæger sig inden for det givne system. For det andet den deltagende borger, som aktivt tager del i det samfundsmæssige liv og også deltager i løsningen af de problemer, samfundet står over for. For det tredje – og her bliver det lidt mere kontroversielt – den retfærdighedsorienterede medborger.

Parallelt med Lim handler den retfærdighedsorienterede borger om, at man som borger også lægger vægt på samfundskritik og samfundsændringer, dvs. er opmærksom på forhold i samfundet, som ikke lever op til kravene om retfærdighed, ligesteværd m.m., og som derfor bør ændres. Formuleringen lægger op til, at der er et normativt perspektiv i undervisningen, ligesom spørgsmålet om elevernes og de studerendes handlekompetence sættes på dagsordenen. Der er her tydeligt en anden opfattelse af samfundsfags opgave end den, der ligger i de danske læreplaner. Med lidt forsigtighed kan man hævde, at der er tendenser i den norske og ikke mindst den svenske læreplan i retning af den retfærdigheds- og handleorienterede medborger.

Man kan finde en delvis parallel til denne opfattelse hos den tyske fagdidaktiker Wolfgang Klafki (2016) og hans begreb om kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv didaktik. Udgangspunktet for begrebet kritisk-konstruktiv didaktik er, at uddannelsessystemets opgave er at udvikle tre grundlæggende evner hos eleverne og de studerende:

- For det første handler det om evnen til selvbestemmelse over egne levevilkår og livsanskuelser.
- For det andet handler det om medbestemmelse i forhold til udformningen af samfundsmæssige forhold.

- For det tredje handler det om evne til solidaritet. Med dette menes ifølge Klafki, at man er forpligtet til at sikre, at alle mennesker har mulighed for både selv- og medbestemmelse, og at der ikke opstår hindringer for dette.

Især det sidste krav – evnen til solidaritet – peger på, at den kritiske dimension er vigtig i samfundsfag, idet der bag dette krav også ligger et handlingsperspektiv og et normativt krav. Også her kan man konstatere, at Klafkis krav til undervisningen går længere end den danske læreplanstradition. Pointen er, at de ideale krav, der er til demokratisk deltagelse i læreplanens formulering, ikke kan realiseres uden en form for system- eller magtkritik og dermed også et forandringsperspektiv.

Hvis man følger denne tankegang, indebærer det, at samfundsfagsundervisningen også skal have til formål at uddanne eleverne og de studerende til ikke at acceptere uretfærdigheder – at det bliver en del af den kritiske dimension og den kritiske tænkning at kunne og ville tage stilling til det, som Klafki kalder de epokale nøgleproblemer (f.eks. miljø- og klimaproblemer, ulighed, krig og konflikter, interkulturalitet), stille spørgsmålstejn ved både politiske beslutninger og agere i forhold til dette. Derfor bliver det også en del af undervisningen at lære eleverne at tænke i alternativer. Eller anderledes formuleret: Det handler ikke kun om at undervise eleverne og de studerende i, hvordan demokratiet fungerer, men også at give dem forudsætningerne for at kunne stille de kritiske spørgsmål til, hvordan demokratiet faktisk fungerer, og dermed også sætte dem i stand til at ændre tingene.

Problemrepræsentationer og kritisk policyanalyse

Den canadisk-australske politolog Carol Bacchi har introduceret den såkaldte WPR-metode (What is the Problem Represented to be) som et eksempel på, hvordan man kan fastholde et kritisk perspektiv i samfundsvidenskabelige analyser (Bletsas & Beasley, 2012).

Udgangspunktet er, at man i det øjeblik, der sættes politisk fokus på et problem (f.eks. ulighed, klimakrise) har man implicit også antaget, at der er et behov for forandring. Hensigten med en WPR-analyse er at blive i stand til at gennemskue, hvordan et givet problem bliver præsenteret, og udsætte denne måde at præsentere problemet på for en kritisk undersøgelse.

WPR-metoden består af seks spørgsmål:

1. Hvad er det politiske problem, der bliver præsenteret?
2. Hvilke forudsætninger og antagelser ligger der til grund for problemet?
3. Hvordan er problemet sat på den politiske dagsorden?
4. Hvad forbliver usagt, og hvilke mangler og begrænsninger er der i præsentationen af problemet, og hvordan problemet præsenteres alternativt?
5. Hvilke konsekvenser har måden, problemet præsenteres på, for, hvordan problemet bliver italesat, og for, hvordan man opfatter problemet?
6. Hvordan er præsentationen af problemet blevet udformet, udbredt og forsvaret, og hvordan kan måden, problemet bliver præsenteret på, blive problematiseret, undergravet og erstattet?

De første tre spørgsmål beskæftiger sig, hvordan et givet problem bliver præsenteret – *hvad* der bliver sagt – mens det er i de sidste tre spørgsmål, at det kritiske perspektiv udfoldes, da det fokuserer på, *hvordan* og *hvorfor* et problem bliver præsenteret på en bestemt måde, ligesom det fokuserer på, hvilke konsekvenser præsentationen af problemet har, hvilke løsninger der er mulige og ikke-mulige, og hvordan problemet kan forstås og præsenteres på en anden måde.

Hensigten med WPR er at sætte fokus på den kritiske dimension i analysen af den måde, samfundsmæssige problemer præsenteres på. Dette gøres ved at sætte spørgsmålstejn ved den måde, som problemerne præsenteres på, og de underliggende præmisser for disse, og dermed pege i retning af andre perspektiver og andre løsninger.

Bacchis bidrag til at fastholde den kritiske dimension i samfundsfag er givtig, fordi den sætter spørgsmålstejn ved det, vi nedenfor kalder nødvendighedens politik. Hun peger på, at enhver politisk løsning på et problem, uanset om dette fremstår som det eneste mulige og rationelle, altid indebærer nogle valg i både måden, problemet bliver beskrevet på, og løsningerne, der gennemføres. Ved at stille de rigtige spørgsmål til, hvordan problemet bliver italesat, er det muligt både at analysere de valg, der er truffet, og opstille alternativer.

Bacchis tilgang til analysen af samfundsmæssige, politiske problemer er et udmærket og veldokumenteret eksempel på en modsætning til det såkaldte TINA-argument (There Is No Al-

ternative) og viser vigtigheden af, at samfundsfaglige analyser også inddrager bl.a. magtrelationer for at kunne afdække politiske processer. Kun på den måde kan samfundsfag fastholde og udvikle den kritiske dimension som noget helt centralt i faget.

Et kognitivt perspektiv på kritik

Den amerikanske politiske psykolog Shawn Rosenberg (2007) har udviklet et begrebsapparat, der også kan give et bidrag til diskussionen af, hvad kritisk tænkning kan være i samfundsfag.

Rosenberg hævder, at mange demokratiteorier, inkl. den deliberative demokratiopfattelse, tager udgangspunkt i, at det enkelte individ har kapaciteten til at tænke og handle rationelt, logisk og i overensstemmelse med individets grundlæggende værdier. Ifølge Rosenberg er dette en forenklet opfattelse, idet det enkelte individ hverken i sin forståelse af samfundsmæssige sammenhænge eller i sine handlinger nødvendigvis er logisk og rationel, men tværtimod er præget af individets forudfattede meninger og fordomme. Der er ofte tale om kognitiv dissonans i forholdet mellem værdier og handlinger. Derfor er der ikke tale om en klar opfattelse af f.eks. årsagssammenhænge, og konsekvensen er, at folks holdninger og handlinger er mere bestemt af forudfattede meninger og mangel på selvrefleksion end af grundlæggende viden og analyse, der evt. ville kunne skabe en ny indsigt. Rosenberg sammenfatter det på denne måde:

“... a great deal of social psychological research suggests that individuals generally do not think in a logical, rational or reasonable way and do not evidence the communicative competence assumed by deliberative democratic theory” (Rosenberg, 2007, s. 344).

Problemet er i følge Rosenberg også, at der er store forskelle på menneskers evne til at forstå komplicerede samfundsmæssige sammenhænge, afhængig af menneskers sociokulturelle baggrund. På den måde er der også et lighedsproblem, hvilket naturligvis er i modstrid med de demokratiske idealer. Dertil kommer, at følelsesmæssige tilknytninger og relationer også er helt afgørende for, hvordan det enkelte individ opfatter verden omkring sig.

Med udgangspunkt i kognitionspsykologiens påpegning af, at der er store forskelle på, hvordan mennesker i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge forstår og handler, understreger Rosenberg, at de demokratiske idealer i virkelighedens verden er svære at realisere.

Dette stiller nogle særlige krav til uddannelsessystemet, idet man i dette må fokusere på at skabe muligheder for alle – uanset sociokulturel baggrund – for at forstå samfundsmæssige sammenhænge. Dette er også forudsætningen for andre mennesker og de forskellige perspektiver, der er i forhold til samfundsmæssige spørgsmål.

Det demokratiske ideal er, at de enkelte individer på lige fod har en indsigt, der sætter dem i stand til kritisk at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål. Men menneskers forskellige baggrund betinger også, at de opfatter samfundet på forskellige måder, hvilket også stiller dem meget forskelligt i forhold til at kunne forholde sig til samfundsmæssige forhold og de ulige magtforhold. I forhold til politisk forståelse af samfundet sammenfatter Rosenberg dette i tre former for tænkning: sekventiel, lineær og systematisk. Dette er en slags idealtyper for forskellige former for tænkning om samfundsmæssige forhold, som samtidig også repræsenterer en progression i måden at opfatte samfundet på. Årsagen til de forskellige måder at opfatte samfundet hænger som påpeget ovenfor nøje sammen med de forskellige forudsætninger for at forstå samfundsmæssige sammenhænge (Rosenberg & Beattie, 2019; Rosenberg, 1988).

Den sekventielle tænkning

Den sekventielle tænkning er karakteriseret ved, at man forstår politiske forhold som enkeltbegivenheder, som ikke ses i sammenhæng med dybereliggende samfundsmæssige strukturer eller ideologier. Den enkelte politiske begivenhed forstås fragmentarisk og uden sammenhæng med andre politiske forhold. Samtidig er politikforståelsen meget bundet til enkelte personers handlinger og motiver. Politiske beslutninger ses som udtryk for de enkelte politikeres ønsker og ikke som f.eks. led i et politisk partis samlede strategi eller ideologi. I det omfang politiske institutioner indgår i forståelsen, ses disse som udtryk for enkeltpersoners holdninger og beslutninger. Derfor er forståelsen af årsagssammenhænge også meget overfladisk og udelukkende

bundet til enkeltbegivenheder og personlige motiver. Personer med en sekventiel tænkning om politiske forhold vil derfor ofte stå uforstående over for de politiske beslutninger, der træffes, da de ikke er i stand til at koble disse som f.eks. udtryk for politiske ideologer og som led i et kompleks af beslutninger.

Den lineære tænkning

I modsætning til den sekventielle fragmentariske opfattelse af politiske sammenhænge og begivenheder opfatter personer med en lineær tænkning politiske begivenheder som udtryk for simple årsagssammenhænge, dog uden at der er tale om en egentlig sammenhængende samfundsforståelse. Kausalsammenhænge ses som unilineære og endimensionelle. Politiske beslutninger ses som resultat af personers eller institutioners ønsker, men uden at disse sættes ind i en større ideologisk eller samfundsmæssig sammenhæng. De forstås i en enkel årsag-virkning-kontekst og som løsning på enkeltstående begivenheder. Den unilineære og endimensionelle politikforståelse indebærer ofte også, at beslutninger ses som nødvendige og uden alternativer. Forståelsen af politik bliver koncentreret om, hvordan enkeltpersoner agerer i det politiske spil. Derfor bliver forståelsen af det politiske liv hierarkisk, idet fokus kommer på de personer, der udfører beslutninger, mens andre ses som personer, der må tage politiske beslutninger til efterretning og følge de beslutninger, som lederne tager.

Den systematiske tænkning

En dybdegående forståelse af politiske problemstillinger kræver en evne til systematisk tænkning, hvor man er i stand til at forstå kompleksiteten i samfundsmæssige sammenhænge. Dette indebærer, at man er i stand til at sætte enkeltbegivenheder og enkeltbeslutninger ind i en større samfundsmæssig sammenhæng, dvs. at forstå disse som resultater af komplekse årsags-virknings-forhold.

Systematisk tænkning kræver også, at man ser politiske beslutninger ikke bare som et resultat af enkeltpersoners handlinger, men som udtryk for politisk-ideologiske valg og som udtryk for bestemte måder at løse samfundsmæssige problemer på.

18 Politiske beslutninger ses altid i en bredere samfundsmæssig

kontekst og som resultat af et komplekst samspil mellem enkelt-personers intentioner, samfundsmæssige interesser og modsætninger og de politiske og økonomiske strukturer i samfundet.

Derfor involverer systematisk tænkning også evnen til at analysere komplekse samfundsmæssige strukturer og sætte enkeltbegivenheder i relation til en sådan analyse.

Som nævnt ovenfor ser Rosenberg disse niveauer af tænkning som en progression. I forhold til undervisningen i samfundsfag rejser Rosenbergs begreber to perspektiver:

For det første er det indlysende, at undervisningen i samfundsfag har til opgave at udvikle elever og studerendes evne til systematisk tænkning.

For det andet indebærer evnen til systematisk tænkning også evnen til kritisk tænkning i den forstand, vi nævner nedenfor (se nedenfor s. 22). Rosenbergs begreber kan være med til at understrege, at vejen til kritisk tænkning også skal gå igennem undervisningens evne til at flytte eleverne og de studerende i retning af den systematiske tænkning.

Samfundsfag – nødvendighedens politik og antipolitik

Den tysk-amerikanske filosof Hannah Arendt har introduceret begrebet ”det samtalende fællesskab” (Arendt, 2023) som udtryk for, at det er i politikken, at mennesker kan udfolde sig og dermed sættes i stand til at handle og dermed forandre verden. Dette forudsætter ifølge Arendt netop samtalen og dialogen, jf. Pahuus (2010): *”Den kritiske vilje til at forblive i en dialog, hvori overtalelse kan finde sted, er det bærende i forhold til at give alle stemme i fællesskabet.”* (s. 114)

Samfundsfags raison d’être er at være med til at skabe det ”samtalende fællesskab”, hvor det bliver gjort klart, at løsningerne på samfundsmæssige problemer er et resultat af en vedvarende proces om at finde løsninger i dialog om og som resultat af forskelligrettede holdninger og interesser. Ifølge bl.a. Arendt er det en alvorlig fare for demokratiet, hvis politiske beslutninger anses for at være rationelle og udtryk for en bestemt logik. I det øjeblik, politiske beslutninger betragtes i et sådant lys, har man sat ”det samtalende fællesskab” over bord.

Hvis man skal konkretisere dette og præcisere samfundsfag som et fag, der ikke blot skal uddanne elever og studerende til demokratisk aktive borgere, men også til kritiske borgere, der

kan gennemskue samfundets magtrelationer og udvikle alternativer, kan man pege på to markante udviklingstendenser i det moderne samfunds politiske liv, som samfundsfag har en særlig forpligtigelse til at have fokus på:

Det ene område er det, som nogle har kaldt ”nødvendighedens politik”; det andet er det, som man inden for dele af den moderne politologi kalder antipolitik.

Begge dele repræsenterer på hver deres måde en modsat udvikling end det, som Hannah Arendt kalder ”det samtalende fællesskab”, og er dermed også udviklingstendenser, der peger i en anden retning end det aktive, deltagende demokrati, der er idealet i læreplanerne.

Selve udtrykket ”nødvendighedens politik” knyttes ofte til den lange række af reformer, som blev gennemført af Thorning-regeringen (2011-2015). Argumentationen lød gang på gang, at reformerne var udtryk for en nødvendighed for at redde dansk økonomi. Men selve argumentationsformen er måske en af de hyppigst brugte i den politiske verden (Iversen & Torrild, 2017) og samtidig en af de farligste, fordi den lukker for den politiske debat i stedet for at åbne den.

Bag nødvendighedsargumentet ligger en helt entydig opfattelse af kausalitet. Når der argumenteres for, at det er nødvendigt at skære ned på sociale ydelser, ligger en helt bestemt kausalforklaring bag argumentet, nemlig at højere sociale ydelser er et problem. Ved at lægge sig fast på en så entydig kausal sammenhæng lægger man sig også fast på en bestemt løsning og udelukker på den måde, at der skulle findes alternativer. Her ved undergraver denne form for argumentation i virkeligheden den politiske samtale og eroderer grundlaget for demokratiet, nemlig dialogen og afvejning af forskellige alternativer – eller udtrykt på en anden måde: Man gør det undgåelige uundgåeligt (Skinner efter Iversen & Torrild) og forsøger de facto at afpolitisere politiske spørgsmål. Man gemmer på denne måde politiske prioriteringer og valg bag nødvendighedsargumentet.

Den tidligere engelske premierminister Margaret Thatcher har lagt navn til en af farerne for den kritiske samfundsmæssige dialog, nemlig det såkaldte TINA-argument – There Is No Alternative.

Argumentet om nødvendighed og de manglende alternativer har til hensigt at kortslutte den politiske uenighed og lægger dybest set op til en autoritær opfattelse af politik og samfund.

Og så kan man med rette spørge, hvilken rolle undervisningen i samfundsfag skal have, hvis det politiske system er præget af den såkaldte nødvendige og alternativløse politik?

Svaret er både enkelt og kompliceret: Det må være et vigtigt mål for samfundsfagsundervisningen at gøre eleverne/de studerende bevidste om, at argumenter af typen TINA eller nødvendighedens politik modarbejder den demokratiske samtale som bærende for demokratiet.

Den kritiske dimension må lægge vægt på at påvise, at der aldrig er én løsning på samfundsfagsmæssige problemer, uanset om der fra politisk hold bliver argumenteret med dette. Lidt spidsformuleret kan man derfor hævde, at samfundsfag har en opgave i at tilrettelægge, hvad man kan kalde afsløringens pædagogik. Det bliver en vigtig opgave for faget at afsløre, at når politikere eller andre beslutningstagere formulerer deres løsninger som de eneste mulige og som nødvendige, er det i virkeligheden forsøg på at afpolitisere den politiske proces. Afsløringens pædagogik bliver et forsvar for den demokratiske samtale.

Også begrebet "antipolitik" har konsekvenser for den kritiske samfundsfagsundervisning. I meget kort form betegner begrebet antipolitik borgernes mangel på tillid til det repræsentative politiske system, ikke mindst en manglende tiltro til, at det politiske system kan fremkomme med løsninger på de problemer, man som individ står over for, hvad enten der er tale om økonomiske, sociale eller andre forhold (Wood, 2017).

Konsekvenserne af denne manglende tillid til det politiske system kan være mange, spændende fra politisk apati til tilslutning til forskellige former for populistiske bevægelser, der vil gøre op med det repræsentative demokratis påståede manglende resultater. Nogle forskere peger på, at denne form for antipolitik måske er det største problem for de politiske demokratier, som vi kender dem i dag.

Hvordan kan undervisningen i samfundsfag være med til at modvirke tendensen til antipolitik? Hvordan kan elever og studerende få viden og færdigheder om demokrati, som sætter dem i stand til at blive aktive og deltagende borgere, der har tiltro til det politiske system og ikke bliver overmandet af antipolitikken og den manglende tillid til det politiske system?

Der er naturligvis ikke et entydigt svar på dette, men evnen til kritisk samfundsanalyse er givet en del af svaret. Jævnfør de forskellige bud ovenfor har samfundsfagsundervisningen til

formål at udvikle en række kompetencer, som alle har til formål at give eleverne/de studerende viden og færdigheder både til at blive i stand til at gennemskue nødvendighedens politik og fungere som aktive, deltagende borgere i det demokratiske system og undgå at falde i antipolitikens grøft.

Med inspiration fra en række fagdidaktikere (Bletsas & Beasley, 2012; Klafki, 2016; Lim, 2015; Reinhardt, 2012, m.fl.) kan man sammenfatte de vigtigste kompetencer for evnen til at agere som aktiv, deltagende og kritisk samfundsborger således:

- Evnen til at kunne skifte perspektiv i analysen af samfundsmæssige fænomener. Dette indebærer også evnen til at forstå baggrunden for de forskellige perspektiver på et givet samfundsmæssigt problem.
- Evnen til at kunne agere og indgå i løsningen af samfundsmæssige konflikter. Dette skal ske i erkendelse af, at der er forskellige legitime interesser, som bliver varetaget, og som det er vigtigt at kunne forholde sig til.
- Viden om og evne til at anvende samfundsvidenskabelige teorier og metoder inden for og på tværs af de samfundsvidenskabelige områder. Dette indebærer også, at man er i stand til at reflektere over forholdet mellem det enkelte individ i dets forskellige roller (som individ, som arbejdskraft, som medborger).
- Evnen til at træffe politiske valg som udtryk for det enkelte individs grundlæggende værdier og i respekt for andre og i respekt for det demokratiske system.
- Lysten og evnen til at deltage i det politiske system. Dette omfatter flere former for deltagelse, spændende fra at være en oplyst borger, der som det mindste deltager i valg handlinger, til politisk aktive borgere, der er aktive i politiske partier eller bevægelser.
- Evnen til at forstå, hvorledes magtrelationer og forskelle i magtpositioner har betydning for samfundsmæssige og politiske processer.
- Evnen til at kunne tænke i alternativer i forhold til samfundsmæssige problemer og dermed også være i besiddelse af en handlekompetence. Med til dette hører også indsigten i, at politiske processer ikke kun er et resultat af kognitive processer og rationelle overvejelser, men også et resultat af samfundsmæssige magtpositioner, sociale interaktioner, normer og følelser.

Man skal lægge mærke til, at den kritiske dimension indgår som en væsentlig kompetence. Pointen er, at de ideale krav, der stilles til demokratisk deltagelse og aktivitet i læreplanerne, ikke kan realiseres uden en form for system- og magtkritik og dermed også et forandringsperspektiv.

Dette rejser også spørgsmålet om det normative indhold i samfundsfag.

Behov for en tydelig normativ praksis i samfundsfaget?

Allerede Max Weber skelnede mellem, om samfundsvidenskaberne skal have en rolle som ”er-videnskaber” eller ”bør-videnskaber”. Hans konklusion var klar: Samfundsvidenskaberne skal være værdineutrale, og samfundsforskeren skal ikke benytte sin ekspertise til at plædere for bestemte synspunkter. Siden da har diskussionen bølget: Skal samfundsvidenskaberne kun have fokus på at beskrive og analysere samfundet, eller skal samfundsvidenskaberne også have for øje at tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger? Skal samfundsvidenskaberne være deskriptive og analyserende, eller skal de også indeholde et normativt element, er en anden måde at formulere dette på.

Det umiddelbare og lette svar kunne naturligvis være, at samfundsfag skal holde sig til at analysere og beskrive samfundet og så overlade til eleverne/de studerende at træffe deres egne afgørelser. Når man læser formålsformuleringerne for samfundsfag (og for uddannelsessystemet generelt) i det danske uddannelsessystem, er der en klar tendens til denne opfattelse af samfundsfags rolle. Ud fra denne opfattelse er det ideelt set samfundsfags rolle at udstyre eleverne med viden og engagement som forudsætning for deres selvstændige stillingtagen.

Denne holdning kan overfladisk set være den ideelle. Faget skal analysere samfundsmæssige forhold og så overlade det til den enkelte at tage stilling. Men problemet er mere komplekst, for allerede når man ser formålsformuleringerne for faget (se ovenfor), er der et tydeligt normativt element i opfattelsen af, hvad faget skal føre frem til, nemlig at eleverne/de studerende skal være aktive, deltagende borgere i et demokratisk samfund. På den måde kan man med rette hævde, at faget har en normativ forpligtigelse. Demokratiet som styreform er den normative intention.

Bedømt ud fra formålsformuleringerne kan man ovenikøbet også hævde, at den demokratiopfattelse, der formuleres i disse,

hælder kraftigt mod den deltagelsesdemokratiske og deliberative demokratiopfattelse, hvor der lægges vægt på deltagelse og stillingtagen som de helt centrale værdier. Det er med andre ord Hannah Arendts ideal om ”det samtalende fællesskab”, der er den normative forpligtigelse, der er lagt ind over undervisningen i samfundsfag.

Få – hvis nogen – vil grundlæggende betvivle den normative forpligtigelse til at uddanne eleverne til en demokratisk livsform. Men kan/skal den normative forpligtigelse række videre? Når man ser på tendensen i f.eks. de norske og svenske læreplaner, er der en tydelig tendens til, at man her går længere i retning af det normative, idet både f.eks. miljø, menneskerettigheder og ligestilling formuleres som vigtige indsatspunkter i undervisningen. I betragtning af klima-, miljø- og biodiversitetskrisens alvorlige karakter, rejses der da også flere steder krav om, at løsningen af disse indgår som en del af formålet med undervisningen, også i samfundsfag.

Endelig rejser diskussionen om den kritiske dimension i undervisningen naturligvis også en diskussion om undervisningsformer. Hvilke undervisningsformer er mest velegnede til at fremme den kritiske dimension og den kritiske tænkning? Vil en kraftigere satsning på f.eks. konkrete løsninger i undervisningen skærpe elevernes og de studerende kritiske tænkning og evne til at formulere egne synspunkter, hvis de bliver sat i situationer, hvor de skal tage stilling til konkrete samfundsmæssige og politiske problemer? Dette og lignende fagdidaktiske spørgsmål bør naturligvis også indgå i den fortsatte debat om de kritiske dimensioner i samfundsfagsundervisningen.

Mere konkret bliver der også behov for en diskussion af de ret omfattende læreplaner, der er i faget på alle niveauer, og de detaljerede beskrivelser, herunder ikke mindst kravene til den skriftlige studentereksamen på A-niveau i gymnasiet. Dette stiller krav om en tilrettelæggelse af undervisningen, der fordrer et systematisk og målstyret arbejde med nogle ret konkrete skrivekompetencer og øvelse i at beherske en lang række færdigheder, som optager meget tid hos undervisere og elever. Selvom der ikke umiddelbart er et svar på problemet, kan man med rette stille spørgsmålet, om måden, læreplanerne er formuleret på, er en hindring for at tilrettelægge undervisningen med henblik på at styrke elevernes kritiske tænkning og fagets kritiske dimensioner?

Om dette nummer

Lene Nibuhr Andersen sætter fokus på den deliberative samtale i samfundsfag. Med udgangspunkt i et konkret forløb og en undersøgelse af elevernes oplevelse af den deliberative samtale diskuteres forskellige diskurser om denne. Artiklen giver desuden et bud på, hvordan man kan ritualisere og øve den deliberative samtale i undervisningen, også med henblik på at styrke den selvstændige og kritisk tilgang til tænkning og handling hos eleverne.

Rasmus Rask Jepsen diskuterer med udgangspunkt i nogle konkrete undervisnings erfaringer, hvorledes gruppearbejdsformen kan tilrettelægges, så den styrker den demokratiske dannelse. Artiklen viser, hvordan man gennem en lærertilrettelagt aktion opøver elevernes evne til at lytte til hinanden. Det konkluderes, at den kritiske tænkning kan styrkes, når eleverne får til opgave at arbejde med flere forskellige perspektiver i gruppearbejdet.

Malin Tväråna præsenterer med udgangspunkt i en række empiriske studier en model for, hvordan man kan styrke den kritiske analyse og den kritiske tænkning i samfundsfagsundervisningen. Modellen viser, hvorledes man gennem forskellige analytiske niveauer med stigende kompleksitetskrav kan styrke det, hun kalder den samfundsanalytiske tænkning. Artiklen diskuterer også de udfordringer, der er forbundet med, at elever møder undervisningen i samfundsfag med vidt forskellige forudsætninger, og argumenterer for vigtigheden af at arbejde meget bevidst med de mange forskellige og meget komplekse samfundsvidenskabelige begreber, som eleverne møder i undervisningen.

Hildegunn Juulsgaard Johannesen diskuterer med udgangspunkt i historiefaget, hvorledes undervisning i kontroversielle emner kan styrke elevernes kritiske tænkning og demokratiske dannelse. Udover en teoretisk diskussion af, hvad det vil sige, at noget er kontroversielt i undervisningen, peges der på vigtigheden af ikke kun at diskutere kontroversielle emner ud fra rationelle argumenter, men også at inddrage de følelsesmæssige reaktioner hos eleverne, netop når det drejer sig om kontroversielle emner.

Carsten Linding Jakobsen diskuterer, hvordan man kan styrke den kritiske tænkning som noget helt centralt i samfundsfag.

Med udgangspunkt i en redegørelse for, hvordan den kritiske tænkning har været placeret på forskellige tidspunkter gennem fagets historie, argumenteres der for, at en styrkelse af den kritiske tænkning må indebære, at undervisningen i højere grad inddrager det, han kalder strukturel problembevidsthed. Undervisningen skal derfor tilrettelægges, så den både omfatter hverdagslivssamfundsfag, samfundsvidenskabelige teorier og metoder og ikke mindst en problemorienteret tilgang, der åbner for, at eleverne/de studerende kan forholde sig kritisk til eksisterende samfundsforhold.

I *Mogens Hansens, Carsten Linding Jakobsens og Mette Damgaard Jørgensens* artikel tages der udgangspunkt i en kortlægning af debatten om kritisk tænkning i Norge og Sverige, da denne også kan inspirere den danske debat. På baggrund af interviews med fem norske og svenske fagdidaktikere opstilles en række centrale fagdidaktiske problemstillinger i relation til kritisk tænkning: politisk socialisering, den kritiske borger, den aktive borger samt kravene til en undervisning, der kan styrke den kritiske tænkning.

I *Nadine Malich-Bohliegs og Mogens Hansens* artikel tages der udgangspunkt i interviews med to tyske fagdidaktikere. Den tyske fagdidaktiske debat om bl.a. undervisning i kontroversielle emner og politisk dannelse ses som en inspiration til den danske debat, hvorfor artiklen opstiller en række fagdidaktiske problemstillinger, der peger mod dansk samfundsfagsundervisning, bl.a. forholdet mellem rationalitet og følelser i samfundsfagsundervisningen, diskussionen om ytringsfrihed og diskriminering og selve lærerprofessionen i et fag, der også omfatter undervisning i kontroversielle emner.

Jeg vil også benytte lejligheden til at sige mange tak for inspiration og gode ideer til Michael Bang-Sørensen og Nadine Malich-Bohlig, som har udgjort redaktionsgruppen til dette nummer af POLIS.

God læselyst
Mogens Hansen
Redaktør

Litteratur

- Arendt, H. (2023 [1958]). *Menneskets vilkår*. Gyldendal.
- Bletsas, A. & Beasley, C. (2012). *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges*. University of Adelaide Press.
- Christensen, A. S. (2022). Samfundsfagets bidrag til udviklingen af kritisk tænkning. *EMU*. <https://www.emu.dk/grundskole/samfundsfag/kritisk-taenkning/> samfundsfagets-bidrag-til-udviklingen-af-kritisk-taenkning?b=t5-t11-t3570
- Iversen, S., & Torrild, C. (2017). Nødvendighedens transformationer. Dansk identitet og politisk tale. *Passage – Tidsskrift for Litteratur og Kritik*, 31(76), 115-169. <https://doi.org/10.7146/pas.v31i76.25231>
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66. <https://doi.org/10.1177/003172170308500109>
- Kjøstvedt, A. G., Ryen, E. & Wetlesen, A. (2023). Kritisk tenkning i de nordiske samfunnsfagene. *Nordidactica*, 13(2023:2), i-v.
- Klafki, W. (2016 [1991]). *Dannelses-teori og didaktik – nye studier*. KLIM.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Pahuus, A. M. (2010). Hannah Arendts politikforståelse og menneskesyn – Foreningen af eksistenstænkning og republikanisme. *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie*, (59), 103-116. <https://doi.org/10.7146/sl.v0i59.104735>
- Reinhardt, S. (2012). *Politik didaktik*. Cornelsen.
- Rosenberg, S. W. (2007). Rethinking Democratic Deliberation: The Limits and Potential of Citizen Participation. *Polity*, 39(3), 335-360.
- Rosenberg, S. W. (1988). The Structure of Political Thinking. *American Journal of Political Science*, 32(3), 539-566. <https://doi.org/10.2307/2111236>
- Rosenberg, S.W (2019): The cognitive structuring og national identity: Individual differences in identifying as American, *Nations and Nationalism*.
- Skolverket (2023). *Gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Uddannelsesdirektoratet, Norge (2023). *Demokrati og medverknad*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirking/?lang=nno>
- UVM. Bekendtgørelse 374 fra 29/3-2023: *Fagbeskrivelse for samfundsfag som undervisningsfag*.
- UVM (2023). *Folkeskolens formål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- UVM (2017). *Stx – læreplaner 2017*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Wood, M. (2022). The Political Ideas Underpinning Political Distrust: Analysing Four Types of Anti-politics. *Representation*, 58(1), 27-48. <https://doi.org/10.1080/00344893.2021.1954076>