

Samfundsfag og kritisk tænkning – kan samfundet være anderledes?

CARSTEN LINDING JAKOBSEN

Abstract

I mange år var samfundsfag i grundskolen optaget af en basisfaglig opstramning gennem bl.a. "Klare Mål" i begyndelsen af 00'erne. Og andre dimensioner ved faget, herunder kritisk tænkning, gled i baggrunden, herunder den samfundskritiske. Gennem de sidste år står det dog klarere og klarere, at verden trænger til kollektive løsninger på kollektive problemer, og at verden skal anskues i et (kritisk) strukturelt perspektiv, igen. Udover fokus på de mere basisfaglige elementer i samfundsfag har den samfundsmæssige diskurs i stigende omfang været præget af en individualisering, og kollektive problemer skulle søges løst individuelt.

Stress, gå til stresscoach. Klima, køb grøntsager. Ensomhed, meld dig ind i en fodboldklub. Ulighed, tag en uddannelse (mere). Og så videre. Artiklen vil undersøge begrebet kritisk tænkning og videre komme med bud på indholdsbestemmelse af begrebet med et særligt fokus på det, som vil blive benævnt strukturel problembevidsthed, som en væsentlig dimension ved kritisk tænkning. Samfundsfag skal "genopfinde" en central del af sin faglighed, "DNA", men koble det til elevernes hverdagsliv, basisfagligt samfundsfag, men altid med en refleksion over problemer på strukturelt niveau, og hvorvidt vi ikke kan indrette verden på en måde, så flere borgere får mulighed for at realisere reel frihed og tænke i alternativer til den nuværende samfundsindretning. Artiklen vil afsluttes med modeller, som illustrerer forskellige fagsyn, benævnt "billeder af samfundsfag", et hverdagslivssamfundsfag, et mini-statskundskabssamfundsfag og et problemorienteret kritisk tænkende samfundsfag, som ses i sammenhæng. På denne baggrund opstilles en model for dimensioner ved kritisk tænkning, en

model for arbejdet i den konkrete undervisning samt forslag til to eksemplariske cases med afsæt i spørgsmål. Verden er åben, og de samfundsmæssige "spilleregler" kan diskuteres og forandres, hvis mange nok vil det og får værktøjerne til at "tænke det utænkelige og endnu ikke tænkte". Der er alternativer.

Indledning

Samfundsfag og kritisk tænkning – fokus på strukturel problembewidsthed

Samfundsfags formål i grundskolen er til løbende diskussion. I en dansk sammenhæng har elevernes tilegnelse af eget værdigrundlag, deltagelse i samtaler og diskussioner om politik og samfund på klassen, og mere bredt i samfundet, altid stået centralt (Jakobsen et al., 2011; Bruun et al., 2017; Christophersen et al., 2014). Der har dog været et mindre fokus på, hvad der kvalificerer disse samtaler og diskussioner udover et ofte større fokus på mere basisfaglig samfundsfaglig basisviden^o med bl.a. opstramningen i "Klare Mål" i begyndelsen af 00'erne og en noget diffus kompetencediskussion.

Samfundsfags formål har siden 1970'erne, og fagets "fødsel", været rundet af begrebet *kritisk sans* eller *kritisk tænkning*^{**} forstået som fremme af elevernes evne til mere problematiserende samfundsmæssige refleksioner og anvendelse af forskellige perspektiver på samfundsforhold, som kan åbne for overvejelser over alternative veje at indrette samfundene på. Verden er åben. I en dansk kontekst, bortset fra få tilfælde (Jensen, 2001; Christensen, 2022; Mogensen, 1998) har der ikke været en debat og forsøg på kritisk tæknings nærmere indholdsbestemmelse og placering i faget bortset fra stort fokus på bevidsthed om fake news og kildekritik (Rambøl, 2019; Fødevarerstyrelsen et al., 2019), og videre fremgår det i arbejdet med HF,^{***} at "*Kritisk tænkning handler om at træffe beslutninger på et oplyst grundlag og evnen til at vurdere, hvornår en nyhed er sand, falsk eller vildledende ...*" (EMU, 2022) (henvendt til HF).

Det er mit ønske, at denne artikel (igen) kan være med til at

* Som også er meget vigtigt som forudsætning for fortsat refleksion. Nærmere følger under powerful knowledge, bedste viden.

** Begrebet vil blive defineret yderligere senere.

*** Højere forberedelse, studie og eksamen med mulighed for at kunne læse på visse videregående uddannelser.

sætte fokus på begrebet kritisk tænkning og komme det nærmere en indholdsbestemmelse, fordi verden *kræver fælles løsninger på strukturelle problemer*, og at eleverne bliver bevidste om bagvedliggende strukturelle årsager, problembevidsthed, og at løsninger (også) skal findes på strukturelt niveau. I vores nordiske nabolande Norge og Sverige har der til gengæld været et fokus på kritisk tænkning gennem en del år og mere bredt fagets rolle i skolen (Erdal et al., 2021; Børhaug et al., 2022; Ferrer & Wetlesen, 2019). Dette bliver aktualiseret med ny læreplan i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020) samt i Sverige en undersøgelse af mulighederne for at implementere kritisk tænkning i skolen (Skolforskningsinstituttet, 2020). Den skandinaviske diskussion vil blive taget op i artiklen Kritisk tænkning i samfundsfag – fagdidaktiske problemstillinger i skandinavisk kontekst s. 119)*

Historisk har der i samfundsfag i grundskolen og samtidsorientering** været en mere problemorienteret og kritisk tilgang til samfundet, og i fagets første år var det en del af fagets DNA i hvert fald i de officielle fagbeskrivelser, hvor der var fokus på samfundsmæssige problemstillinger, men dette bliver i mange år ”nedtonet”, særligt i 00’erne og 10’erne, til fordel til en mere målingsorienteret basisfaglig tilgang i faget koblet på elevernes egne holdninger*** (Undervisningsministeriet, 1974, 1977, 1987, 1995, 2002, 2004, 2009; Læremiddel, 2023).

Jeg vil argumentere for, at det nu igen er nødvendigt at fokusere på kritisk tænkning og særligt det, som jeg vil benævne *strukturel problembevidsthed*, som en væsentlig dimension blandt flere dimensioner. Bl.a. påpeger den norske filosof Jon Hellestnes**** den mere strukturelle problembevidsthed i modsætning til en tilpasningsorienteret tilgang: ”... *tilpasning går ud på, at folk bliver socialiseret på plads i det sociale system, at de lærer ”spillereglerne” uden at erkende, at spillet kan diskuteres og forandres*” (Hellestnes, 1976, s. 18). Spillet – strukturerne – er skabt af mennesker og kan ændres af mennesker. Og problemer

* I litteraturlisten kan man se henvisninger til debatten i de skandinaviske lande.

** Samtidsorientering var benævnelsen for samfundsfag fra begyndelsen af 1970’erne frem til 1995.

*** <https://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/samfundsfag>

**** Hellestnes har i 1970’erne været toneangivende i forhold til et mere kritisk perspektiv i Norge og Danmark på samfundsmæssig udvikling med afsæt i bl.a. uddannelsespolitikken.

såsom bl.a. mistrivsel blandt unge (Ottosen et al., 2022) søges umiddelbart løst ved hjælp af flere psykologer frem for at undersøge samfundsmæssige forandrings betydning, som den debatterende psykologiprofessor Svend Brinkmann ligeledes har taget op (DR, 2023). Chefredaktøren for Dagbladet Information, Rune Lykkeberg, skriver i *Langsomme samtaler* (Lykkeberg, 2022) om nødvendigheden af handling, ”... og fordi det bliver håbløst at skabe en lokal virkelighed af forståelse og ansvar for hinanden, hvis der ikke også er udsigt til at man kan skabe strukturelle forandringer” (Lykkeberg, 2022, s. 10).*

Disposition

I nedenstående vil der *først* være en (yderligere) begrundelse for begrebets reaktualisering og nødvendige placering i samfundsfag i grundskolen og i læreruddannelsen. For det *andet* vil der følge et udkast til uddybning af begrebet og til en definition. Derefter følger – for det *tredje* – en model, efter hvilken man kan tænke kritisk tænkning ind som en del af samfundsfags fagsyn, hvor flere fagsyn eller *billeder af samfundsfag* kan identificeres. Og slutteligt – *for det fjerde* – hvordan man kan tænke kritisk tænkning ind i relation til fagets kompetenceområder gennem to udvalgte cases.

Begrundelse for at genetablere diskussionen om kritisk tænkning i samfundsfag

Der er flere begrundelser for, at vi i samfundsfag i stigende grad bør (gen-)reflektere over begrebet kritisk tænkning, og jeg vil argumentere for at have særligt fokus på den strukturelle, og dermed samfundsmæssige, problemorienterede dimension. Aldrig har det været mere nødvendigt med samfundsmæssige analyser og refleksioner samt *kollektive handlinger*, men aldrig har så få deltaget i de formelle politiske og – endnu – legiti-

* Sociologen Rasmus Willig og filosofen Arne Wetlesen har ligeledes anlagt et mere strukturelt perspektiv. Se litteraturlisten.

me politiske institutioner.* Et paradoks. Og aldrig har det været mere nødvendigt at have viden, generelt, og om magtforhold, strukturel problembewidsthed og vilje til handling. Kritisk tænkning skal fremme evnen til at kunne handle. Vi lever i en tid, hvor flere og flere problemstillinger synes at anskues i et mere individorienteret perspektiv – både problemer og løsninger – selvom man i lige så høj grad kan argumentere for, at man bør – eller rettere skal – anlægge mere strukturelle forklaringer i en tid med overophedning af strukturelle problemer. Igen et paradoks.**

Et eksempel herpå er mistrivsel, jf. tidligere, blandt særligt unge mennesker, og svaret har i en del år været flere psykologer og håndholdte indsatser i skolen. Men på det seneste har flere opponeret mod, at vi er ved at ”psykologisere” ungdommen og videre skaber et diagnosesamfund (Vestergaard & Skyrum, 2019). Problemerkernes årsager ligger ikke nødvendigvis hos den enkelte, men skyldes andre forhold: en konkurrence- og identitetsdiskurs, sociale medier og 24/7 online, permanente anerkendelseskampe uden pauser for selvet. Mennesket er sig selv uden retning – en ”flydende tilskuer”*** til samfundet (Rosa, 2014, s. 54). Man kan også se hele diskussionen om stress og depression i relation til et arbejdsmarked, hvor man altid er ”i karriere”, livslang læring, og videre en fortælling om de ”mange liv” (læs: karriere, partnere, bopæl, etc.), som potentielt er åbne, eller rettere bliver det fortalt (Rosa, 2014, s. 36).

Kritisk tænkning som begreb og udvikling over tid

I nedenstående afsnit vil der være fokus på begrebets placering i den didaktiske debat og (foreløbige) refleksioner over begrebet. Det er et begreb, som er svært at få hold på. *”Likevel kan kritisk tænkning framstå som noe diffust og uhåndgrikelig”* (Kjøstvedt et al., 2023, s. iii), men både dets placering over tid

* Kendetegnet ved, at det er muligt at implementere lovgivning, og det kendetegner en stærk stat som Danmark modsat svage og fejlslagne stater, hvor politiske beslutninger ikke respekteres og dermed heller ikke bliver implementeret. Tilliden synes dog faldende i Danmark. <https://www.berlingske.dk/danmark/maaling-naesten-hver-anden-har-mistet-tillid-til-systemet>.

** Noget, som bl.a. den tyske sociolog Ulrich Beck dog allerede havde blik for i 1986 (Beck, 1997 s. 118-121).

*** Egen betegnelse med afsæt i Rosas pointer.

og didaktiske diskussioner kan hjælpe med den nærmere indkredsning. Først vil afsættet være den danske diskussion og derefter didaktikerne Wolfgang Klafki, Michael Young og Gert Biesta som centrale bidragende pointer. Af pladshensyn vil der være fokus på de aspekter af kritisk tænkning, der særligt handler om refleksioner over mere strukturelle forhold.

Kritisk tænkning – læseplaner og diskussioner i Danmark

I samfundsfags nuværende fagformål står der om kritisk tænkning i stk. 2: ”Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019), og videre i læseplanen for samfundsfag:

”Et andet centralt begreb i fagformålet er den kritiske tænkning med fokus på at undersøge og efterprøve argumenter for et synspunkt og at stille spørgsmål og reflektere over givne sandheder og den måde, samfundet er indrettet på (mine understregninger) ... En kritisk tilgang til samfundsmæssige spørgsmål er dermed også en undersøgende tilgang, hvor faget bidrager med viden og færdigheder, som kan anvendes i undersøgelser og diskussioner af samfundsforhold”. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

I Danmark har vi desforuden siden skolens ændrede formål i 1975 haft fokus på demokrati, og i relation til samfundsfags opgave påpeges det, at:

”Demokratiet ses som en styreform, der er under udvikling, og som er afhængig af borgernes deltagelse. Derfor skal eleverne forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet. Det betyder, at faget lægger op til, at eleverne forstår og diskuterer demokratiske grundværdier, demokratiopfattelser, og hvilke spilleregler [understregning tilføjet] der gælder i et demokratisk samfund” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 18).

Og videre

”Det betyder også, at man er i stand til at stille spørgsmålstegn ved det, der betragtes som givne sandheder, og at man er i stand til at se en sag fra flere sider og vægte forskellige argu-

menter ... I samfundsfag kan kritisk tænkning også betyde, at man kan forestille sig og diskutere, hvordan samfundet kunne indrettes anderledes. Utopisk tænkning har en lang tradition i samfundsfilosofien, og eleverne kan blive inspireret af tidligere utopier til at udvikle deres egen utopi som drømmen om det samfund, de ønsker i fremtiden” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 54).

og mere eksplicit i forhold til politiske problemstillinger:

”... problemstillinger, betyder også, at det er spørgsmål, der vedrører hele eller væsentlige dele af samfundet, og det er en del af den politiske diskussion at forholde sig til, hvad der anses for et problem i samfundet. Politik handler om definition og fordeling af værdier og goder i et samfund, og det er debatten om dette, som eleverne træder ind i” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 20).

Ovenstående udsagn åbner for, at samfundets indretning kan diskuteres, dvs. en mere *problematiserende* tilgang, modsat ren tilpasning til samfundets nuværende indretning, en *legitime* tilgang (Børhaug & Christophersen, 2012).

Samfundsfags tidligere betegnelse var samtidsorientering frem til 1995 og var en del af 1970’ernes mere samfundskritiske diskurs,* hvor der var fokus på problemer i samfundet med afsæt i et strukturelt niveau, bl.a. forskellen mellem rige og fattige lande;

”Der behandles ulighed i ressourcerne, udnyttelsesgrad og levestandard mellem rige og fattige lande samt forskellen mellem de fattige lande indbyrdes. Bestræbelser for at ændre livsvilkårene i overensstemmelse med de enkelte landes politiske og kulturelle ønsker undersøges, idet forhold, der hæmmer økonomisk udvikling inddrages [understregning tilføjet] (Undervisningsministeret, 1974, s. 14).

I forhold til miljøtemaet, som også var på dagsordenen i 1974:

”Emneområdet [”Miljøproblemer”] omfatter faktorer, som skaber miljøproblemer. Der arbejdes både med fysiske pro-

* Der var i visse dele af samfundet en ”genopdagelse” af marxismen og fokus på strukturelle forhold og særligt årsager til økonomisk og social ulighed. Noget, som også kunne læses i læreplaner og videre i pensum på visse studier.

blemer, f.eks. industrisamfundenes indgreb i naturens resourcer, og psykiske problemer f.eks. forandringer i det enkeltes menneskes arbejdsmæssige og sociale miljø. I tilknytning til emnebehandlingen er det væsentligt at arbejde med planlægnings- og styringsproblemer” (Undervisningsministeriet, 1974, s. 15).

Og i 1977 står der:

”Undervisningen skal tillige medvirke til, at eleverne får kendskab til nogle af de faktorer, der danner baggrund for de nutidige samfunds konflikter, til hvordan de søges løst, og til hvorledes det enkelte menneske alene eller i samarbejde med andre kan få indflydelse på beslutninger i samfundet” (Undervisningsministeriet, 1977, s. 7).

SAMFUNDSFAG OG KRITISK TÆNKNING – KAN SAMFUNDET VÆRE ANDERLEDES?

De problemer, som behandles og defineres, er igen ulighed mellem rige og fattige lande, økonomisk ulighed i Danmark, hvor fokus er på perspektiver/teorier til forståelse af dette, bl.a. nævnes ”klasseteorier”,* og bestemte handlemuligheder for mere lighed: indkomstpoltik, skattepolitik og uddannelse via fokus på social mobilitet. Magt nævnes ligeledes eksplicit, hvor eleverne skal have viden om, hvilke aktører som har magt.** I 1980’ernes samfundsfag (Undervisningsministeriet, 1987) er der fortsat vægt på problemer og mere strukturelle forhold:

”Denne del af fagets formål stiller krav til læreren om at udbygge og nyttiggøre sin samfundsfaglige viden, så den i undervisningen kan bidrage til elevernes forståelse af de konkrete problemer, bl.a. ved at fremhæve bagvedliggende forhold”, som nævnes i relation til hverdagslivs oplevede problemer, og videre ”... ved ethvert tema kan forståelse af magtforhold have betydning for indsigt i problemerne og deres mulige løsning” (Undervisningsministeriet, 1987, s. 9).

Op gennem 1990’erne, 00’erne og 10’erne står der fortsat kritisk sans eller kritisk tænkning i fagformålet, men bl.a. i 2009 bliver

* Afsæt i Karl Marx’ teori om to klassers modsatrettede interesser i det kapitalistiske samfund: arbejdere og virksomhedsejere.

** Her synes tænkt i, at visse organisationer har mere magt modsat andre, bl.a. privilegeret adgang (korporatisme) til politiske beslutninger; landbrugsorganisationer, erhvervsorganisationer og fagbevægelsen (den traditionelle).

dette nedtonet i fagets formål, hvor der nu står: ”undervisningen skal bidrage til, at eleverne kender til og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier” (Undervisningsministeriet, 2009). Man nærmer sig en mere *legitimerende* tilgang til arbejdet med samfundsfag i skolen.

Så selvom der fortsat var eksempler på kritisk tænkning i fagets læseplaner og i formålet for faget i 1990’erne, 00’erne og 10’erne, er det blevet nedtonet til fordel for en faglig opstramning med afsæt i begreber og faktaviden i læringsmål og ligeså i en vis periode også bindende videns- og færdighedsmål.

I Danmark blev begrebet kritisk tænkning i den didaktiske debat taget op af bl.a. redaktørerne af tidsskriftet Pædagogisk Orientering, Hans Jørgen Kristensen og Peter Stigsgaard, i artiklen ”Politisk dannelse og samtidsorientering” (Kristensen & Stigsgaard, 1979, s. 83-86), hvor de eksplicit lader sig inspirere af den tidligere nævnte norske filosof Jon Helleenes, som blev citeret indledningsvis. Pointen er kort fortalt, at samfundsfag/samtidsorientering skal søge at fremme politisk dannelse modsat tilpasning. Tilpasning er en ukritisk tilgang til en given orden, hvorimod hensigten med politisk dannelse, via bl.a. samfundsfagsundervisningen, er en kritisk forholde sig til en given samfundsindretning. Den enkelte skal tro på sin egen fornuft og videre kunne se sig selv og sit hverdagsliv i en større samfundsmæssig kontekst, hvorved det bliver muligt at handle og ændre rammerne for ens liv, også benævnt sociologisk fantasi.* Derudover skal eleverne, ideelt set, kunne reflektere over ”de herskende tanker”, en given samfundsdiskurs, og forholde sig til denne diskurs.**

I Danmark var der ligeledes diskussioner på Danmarks Lærerrhøjskole i 1990’erne, med afsæt i miljøundervisning, hvor bl.a. didaktikeren Finn Mogensen talte om at inddrage interessekonflikter i arbejdet med at forstå, hvorfor man ikke ”bare” løser miljøproblemer:

* Bl.a. den amerikanske sociolog C. Wright Mills, som var ophavsmand til begrebet, som flere har anvendt siden, bl.a. den tyske didaktiker Oscar Negt (1975).

** Tanker, som også den italienske marxistiske filosof Antonio Gramsci havde fokus på, evne fra bestemte aktører til at fremme bestemte tanker, også benævnt ”common sense”, som fik betydning for samfundets indretning, og via denne common sense skabe et politisk mere stabilt ”hegemonisk projekt”. Bl.a. kan velfærdsstatens historie ses i dette lys i Danmark frem til 1980’erne eller den mere nyliberalistiske (og nationalistiske) tænkning i Storbritannien efter 1979 og frem.

”et begrebsmæssigt ”værktøj” (interessekonflikt, min tilføjelse), der gør eleverne i stand til at komme bag miljøproblemet” (Mogensen, 1998, s. 86) og videre: ”kritisk tænkning indebærer ikke blot at afdække betingelserne og fremtrædelsesformerne. Det er også afgørende at arbejde videre med mulige alternativer og utopier ud fra dette grundlag – være visionær” (Mogensen, 1998, s. 88).

Finn Mogensen tænker kritisk tænkning i forlængelse af begrebet handlekompetence, hvor en kompetence bl.a. er at kunne se betingelser, bagvedliggende strukturer og interesser, som nævnt, men også en vilje og engagement til at gøre noget, handle: ”... at man må forstå og forklare handlinger ved henvisninger til motiver og grunde snarere end til mekanismer og årsager ... Man kan kortest udtrykke det ved at de er intentionelle” (Schnack, 1993, s. 7).

I tre artikler i begyndelsen af 00’erne tager lektor Leon Dalgas Jensen også begrebet kritisk sans under behandling og lægger ligeledes op til, at man skal se begrebet i forbindelse med bl.a. magt og bestemte diskurser (Jensen, 2001, s. 30). Lærerne og eleverne skal forstå, at der kan være bestemte interesser i, hvordan man *anskuer* verden.

Samlet set synes der i en dansk kontekst frem til ca. år 2000 at have været en vis diskussion af begrebet kritisk tænkning, som anlægger et strukturelt (og politisk-økonomisk) interesseperspektiv, og som tænkes problematiserende og ”offensivt” med fokus på det mere visionære og socialt åbne – at verden kan ændres – og i alternativer, handlings- og løsningsorienteret.

Anden inspiration i en dansk kontekst

Den didaktiker, som vel har haft størst betydning for samfundsfag i Danmark, er den tyske didaktiker Wolfgang Klafki, selv om hans arbejder primært har fokus på skolens rolle og opgave generelt. I nedenstående vil jeg kun inddrage de mest centrale pointer, som umiddelbart har betydning for refleksioner over kritisk tænkning. Det helt overordnede formål med skolen for Wolfgang Klafki er at fremme elevernes selvbestemmelse,

medbestemmelse og solidaritet med andre.* Men for at fremme dette skal visse forhold indtænkes, bl.a. en bevidsthed om, hvilke aktører som udøver magt i relation til *"skolens udformning, retningslinjer og pædagogiske midler osv."* (Klafki, 2001, s. 131) og videre en bevidsthed om, hvem som udøver "ubevidst magt", diskursmagt, *"fordi indehaveren af en sådan bevidsthed **ikke har været i stand til at gennemskue de prægninger, som der er forårsaget af bestemte samfundsmæssige magt- og afhængighedsforhold"* (Klafki, 2001, s. 131). Borgerne skal være bevidste om, at der bevidst og ubevidst sker en prægning af deres bevidsthed, der kan hæmme deres demokratiske blik, jf. samfundstænkere Antonio Gramsci og Herbert Marcuse, som der er refereret til tidligere. Eleverne og lærerne skal også kunne stille spørgsmål: *"Hvem gavner det – og hvem gavner det ikke – når unge mennesker ikke lærer at betragte virkeligheden realistisk og kritisk?"* (Klafki, 2001, s. 133). Og videre reflekterer Klafki, med afsæt i tidligere dannelses-tænkere, over de strukturelle forhold, og at de, dannelses-tænkere, ikke er "kommet helt i mål": *"for det første har ingen af periodens tænkere med tilstrækkelig konsekvens reflekteret over økonomiske, samfundsmæssige og politiske betingelser for at opfylde et sådant krav om almindelse"* (Klafki, 2001, s. 34), og endnu mere eksplicit i forhold til ulige fordeling af goder og fremme af vilje til handling:

"... at opdragelse også nu må udformes som 'politisk dannelse' i den betydning at man skulle hjælpe mennesker, der vokser op i dannelsesprocessen, til en indsigt i årsagerne til den samfundsmæssige ulighed, og at man skulle vække en indstilling i dem samt formidle til dem, som gør det muligt for dem aktivt at deltage i elimineringen af samfundsmæssig ulighed" (Klafki, 2001, s. 54-55).

Derudover påpeger Klafki ligeledes, at viden om strukturelle forhold kan være med til at fremme, at borgeren *agerer* frem for at reagere. Hvis man kan se sammenhænge og strukturer, kan

* Selvbestemmelse – dannelse skal fremme evnen og tilliden til selvstændigt og frit at træffe de valg, som man ønsker for eget liv og ens familie. Medbestemmelse – dannelse skal fremme borgernes fælles evner til samarbejde og aktiv fremadrettet deltagelse i samfundet. Solidaritet – blik for, og vilje til, at arbejde for flere borgers selvbestemmelse og medbestemmelse.

** Læs: ikke-bevidsthed.

man forme fremtiden – kritisk tænkning – som en ”offensiv” evne:

”Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighed for og får til opgave, ikke kun at reagere på forhold og udviklinger i samfundet, men derimod at vurdere og være med til at forme disse ud fra et pædagogisk ansvar for nutidige og fremtidige leve- og udviklingsmuligheder for ethvert ungt menneske i den kommende generation” (Klafki, 2001, s. 67).

Slutteligt, og i forlængelse af de norske forskere Annike Wetlesen og Siv Ejes pointer,^{*} er forståelse af sammenhænge eller ”forbindende tænkning”^{**} mellem bestemte områder vigtigt ved kritisk tænkning: ”Analyserne har klart vist en mangfoldighed af sammenvævede problemstillinger i en tidsalder præget af højteknologi og en sådan teknologisk følgevirkning”, og videre mere generelt: ”sætter man alt på spidsen, kan man sige at disse sammenvævninger forbinder ’alt med alt’” (Klafki, 2001, s. 81). Generelt fremstår Wolfgang Klafki som meget bevidst om strukturelle forhold og sammenhængsforståelse. Problemer hænger sammen med bestemte betingelser, strukturer, som eleverne og unge bør undervises i. Lærernes rolle er også aktivt at animere til aktiv samfundsmæssig deltagelse med henblik på samfundsforandring.

Fra britisk side har uddannelsesforskeren Michael Young også bidraget med inspiration i Danmark gennem bl.a. diskussionen om *powerful knowledge* (begrebet er svært at oversætte direkte, men indikerer, at den enkelte både tilegner sig og bruger viden, der gør dem i stand til at agere som aktive borgere i samfundet – en mulig direkte oversættelse kunne være: handlekraftig viden) (Young, 2014b, s. 31). Denne viden skal ikke forbeholdes de privilegerede i samfundet, men alle skal have den adgang – ”powerful knowledge, not only for the powerful”, som det sloganagtigt formuleres. Men udover at viden ikke må holdes ”tilbage”, er viden også ifølge Michael Young en forudsætning for at kunne tænke alternativt og agere, jf. også Klafkis og Finn Mogensens tidligere pointe. Som det spidsformuleres med inspiration fra sociologen Basil Bernstein: ”powerful know-

* Se kapitlet om Kritisk tænkning i samfundsfag - fagdidaktiske problemstillinger i skandinavisk kontekst s. 121.

** Klafkis begreb.

ledge is the only real source of freedom – freedom from being trapped by one’s own experience – freedom as the sociologist Basil Bernstein put it ‘to think the unthinkable and the not yet thought’” (Young, 2014a, s. 7).

Viden og tilegnelse af begreber uden for ens umiddelbare erfaringer kan åbne for verden, og nye aspekter vises, og dermed også forståelse af de levekår og strukturer, man lever under. Bedste viden – powerful knowledge – kan fremme kreativ tænkning og åbne verden. Viden er forudsætningen for bevidstgørelse.

Derudover har flere didaktikere og sociologer været inde på nogle af de samme pointer: at der er strukturer, som ”binder os” til en bestemt verden, og vi skal udvikle vores horisont som mulighedsbetingelse for handling. Samfundsanalytikerne C. Wright Mills (2002) og Oscar Negt (1975) kalder det sociologisk fantasi, dvs. at kunne se koblinger mellem strukturer og aktører og handle i lyset af det. Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta har ligeledes betragtninger over pædagogikkens rolle i et mere kritisk perspektiv og taler om via subjektifikation at udfordre en ”given orden” (Biesta, 2013, s. 148-151). En toneangivende repræsentant fra Frankfurterskolen,* Herbert Marcuse, taler om det ”endimensionelle menneske”, som er indlejret i det kapitalistiske samfunds ønske om vækst og fokus på forbrug. Borgeren bliver til primært forbruger af varer, som der reelt ikke er behov for, benævnt ”falske behov” (Marcuse, 1969, s. 24-25). Den seneste repræsentant for den kritiske teori, den tyske sociolog Hartmut Rosa (2014), har med betegnelsen accelerationssamfundet sat en dagsorden – livslang karriere, flere ”liv”^{**} og en konstant omstilling teknologisk og socialt på arbejdspladser og i den familiære sfære. Et bestemt fremmedgørende ”spil” foregår bag om ryggen på os, og en stigende oplevelse af fremmedgørelse finder sted med stress og depression til følge, hvis det forventede liv ikke realiseres, eller man ikke kan følge med.

I forlængelse af ovenstående vil jeg komme med mit eget bud på dimensioner ved kritisk tænkning, og hvordan særligt det, som jeg benævner *strukturel problembevidsthed*, vil kunne kom-

* Som er eksponent for den kritiske teori med analyse af det kapitalistiske samfundsfags indretning og konsekvenser.

** Der er så mange muligheder i en global og frisat (for nogen) verden, at alt bør prøves.

me til udtryk i undervisningen i skolen gennem bl.a. at stille bestemte spørgsmål.

Definition af kritisk tænkning – et kontinuum og fokus på strukturel problembevidsthed

Som det fremgår af ovenstående, kan mange dimensioner og ”vægtninger” tænkes – fra alternative samfundsmodeller, som er kritiske i forhold til det bestående samfund, en ”hård” tilgang, og til mere ”bløde” varianter med fokus på fake news, kildekritisk bevidsthed og perspektivskifte. Mit udgangspunkt er, at man skal tænke ”offensivt” og forsøge at gøre eleverne bevidste om, at der er visse grundstrukturer, som har reel betydning for deres hverdagsliv og realistiske muligheder for at fremme egne ønsker om deres livs indretning, herunder reelle valgmuligheder, det, som Wolfgang Klafki benævner selvbestemmelse. Og videre bevidstgøres om, at samfund kan ændres: ”at tænke det utænkelige, og det endnu ikke tænkte”. Noget, som verden i lyset af bl.a. klimaforandringer og nye (kommunikations-)teknologier og åbne markeder står over for. En verden, hvor mennesket påvirker naturen negativt og er indlejret i teknologier og strukturer, som ”lever deres eget liv”. Er mennesket kommet bagefter sig selv, eller kan vi handle?

Med afsæt i ovenstående vil en (foreløbig) definition på kritisk tænkning være:

”Kritisk tænkning er evnen til at anskue problemer i et strukturelt perspektiv og se disse problemer i sammenhæng med andre problemer/sagsforhold, emner og niveauer samt anlægge en kildekritisk tilgang til information. Derudover sammen med andre borgere, under anvendelse af faglige og alment begreber samt perspektiver, at reflektere over alternative samfundsindretninger i forhold til det eksisterende samfund. Afslutningsvis gennem diskussioner og overvejelser med andre borgere at tænke i handlemuligheder lokalt, nationalt og globalt og handle til fremme af flere menneskers livsmuligheder.”

Og mere uddybende:

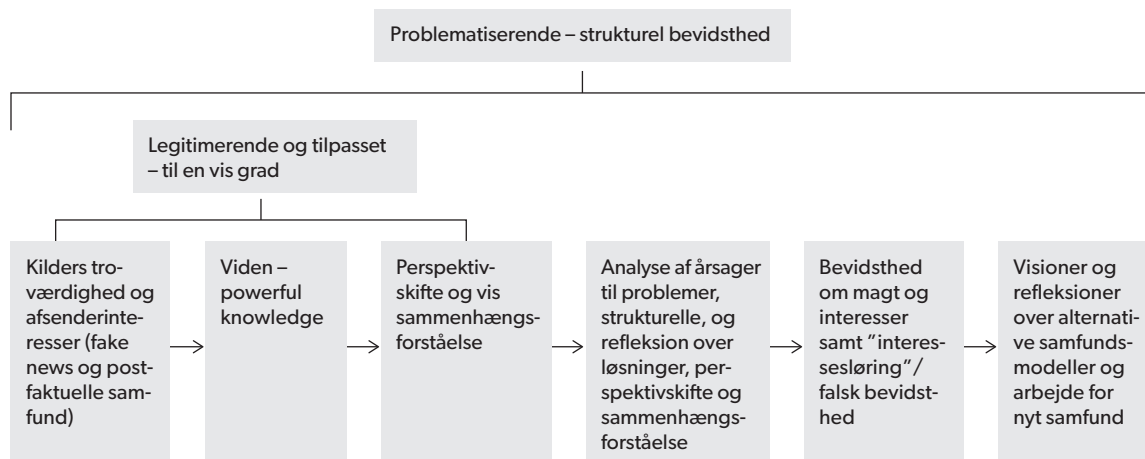
- **Strukturel problembevidsthed.** Problemer er ikke nødvendigvis individuelle, men samfundsmæssige, strukturelle, og disse skal der bevidstgøres om og undervises i.

Der kan være flere (teoretiske) perspektiver i analyserne.

- **Viden, bedste viden** – herunder begreber* – powerful knowledge – som er nødvendige for at kunne analysere, foretage perspektivskifte og se sammenhænge i et givent samfund.
- Eleverne foretager løbende refleksioner over samfundsmæssige **alternativer og visioner** – og at disse er dilemmafyldte.
- Og gennem diskussion og vilje søge at fremme **flere menneskers reelle muligheder** for alene eller sammen med andre at leve deres ønskede liv.
- Bevidsthed om, at bag det umiddelbart synlige, som vi observerer og noterer os, er aktører og strukturer (herunder teknologier), som har **magt** til at sætte en bestemt dagsorden og diskurs, og fremme af bestemte interesser, som kan hæmme, at mennesker har selvbestemmelse og medbestemmelse, og hæmmer solidaritet.
- Bevidsthed om, at bestemte aktører kan have en **interesse i og magt til** at fastholde en bestemt samfundsstruktur – legitimerende/tilpasning – mens andre finder det nødvendigt at kunne problematisere en given samfundsstruktur.
- Forstå, at der er **sammenhæng** mellem forskellige områder/arenaer i samfundet, og at disse kan være modsætnings- og dilemmafyldte.
- **Tro, vilje og tillid til egne evner** – og mulighed for sammen med andre at kunne ændre på verden, og bevidsthed om, at den sociale verden er åben, kontingent.

I forlængelse af ovenstående vil jeg nedenstående præsentere en model/oversigt, hvor samfundsfags forskellige ”billeder”, eller fagsyn, tænkes sammen, med fokus på fremme af kritisk tænkning, særligt herunder strukturel problembevidsthed.

* Fra mere abstrakte fortolkningsbegreber (frihed, lighed, demokrati etc.) til fagbegreber og til institutioner, og slutteligt steder og personer (Juchler, 2008).



Figur 1. Model – kontinuum over kritisk tænkning, fra mere legitimerende forståelse til problematiserende forståelse.

Planlægning med fokus på kritisk tænkning i undervisningen – fagsyn og billeder af samfundsfag

I det nedenstående vil to cases kort blive beskrevet som udkast til arbejde i skolens samfundsfagsundervisning. De tager begge afsæt i kritisk tænkning og særligt strukturel problembevidsthed. Før dette vil jeg dog kort redegøre for modellen "billeder af samfundsfag", fagsyn. Modellen skal læses med afsæt i, at forskellige fagsyn bør ses i sammenhæng. Der er tale om tre "rene" former/idealtyper, hvor der i virkeligheden vil være overlap mellem de enkelte "billeder".

Det første samfundsfagsbillede, "hverdagslivssamfundsfag", tager afsæt i hverdagserfaringer/-problemer/-livsverden og -oplevelser, og der arbejdes med umiddelbare lokale og individuelle handlemuligheder i relation til et problem.* Man kan godt tænke samfundsfag som meget lokalt og umiddelbart lokalt handlingsorienteret. Elevernes hverdagsviden rækker ikke altid til at forstå og forklare og handle mere strukturelt. Pointen er, at erfaringer/problemer/fænomener/cases giver anledning til at arbejde videre. Man kan arbejde med at udarbejde et bud-

* I Norge eksisterede et sådant fag fra 1920'erne frem til 1970'erne, benævnt heimstadslære. "Dette faget skulle bli ein forlopar for det som seinare blei kalla o-fag i grunnskulen. Heimstadslære var sterkt prega av tankane til reformpedagogen Erling Kristvik og sosiologiske teoriar om skilnaden mellom små, nære og viktige fellesskap og meir upersonlege storsamfunn (Slagstad 1998)" (Aarre et al., 2014, s. 18).

get, læse en lønseddel, indberette forventet skat til skattevæsenet, læse, hvad man har af rettigheder som 18-årig versus under 18 år, når man har et fritidsjob.*

Men argumentet i forlængelse af kritisk tænkning vil være, at dette billede/fagsyn ikke kan stå alene, hvorfor det andet billede/fagsyn af samfundsfag, ”*mini-statskundskab*”**, skal indgå, og hvor samfundsfaglige begreber og perspektiver/teorier står helt centralt. Eleverne præsenteres for traditionelle samfundsfaglige begreber og teorier/perspektiver, som de senere kan anvende i en analyse af en problemstilling, men når måske ikke til en mere grundlæggende forståelse af bestemte sammenhænge eller problemerne i et mere strukturelt, samfundsmæssigt og kritisk perspektiv. Man kan tale om, at elever får bedste viden, powerful knowledge, men ikke anvender den aktivt diskuterede og reflekterende. Eleverne laver ”lektier” og får 12 i samfundsfag – og ”so what?”. Kritikken er gået på, at eleverne godt kan lære mange ting i skolen, men deres samfundsmæssige engagement og deltagelse er begrænset med henblik på udformningen af morgendagens samfund, i hvert fald set som deltagelse i mere traditionelle politiske deltagelseskanaler, og videre har lav politisk selvtillid (Demokratikommisionen & DUF, 2020; DUF & Epinion, 2023).

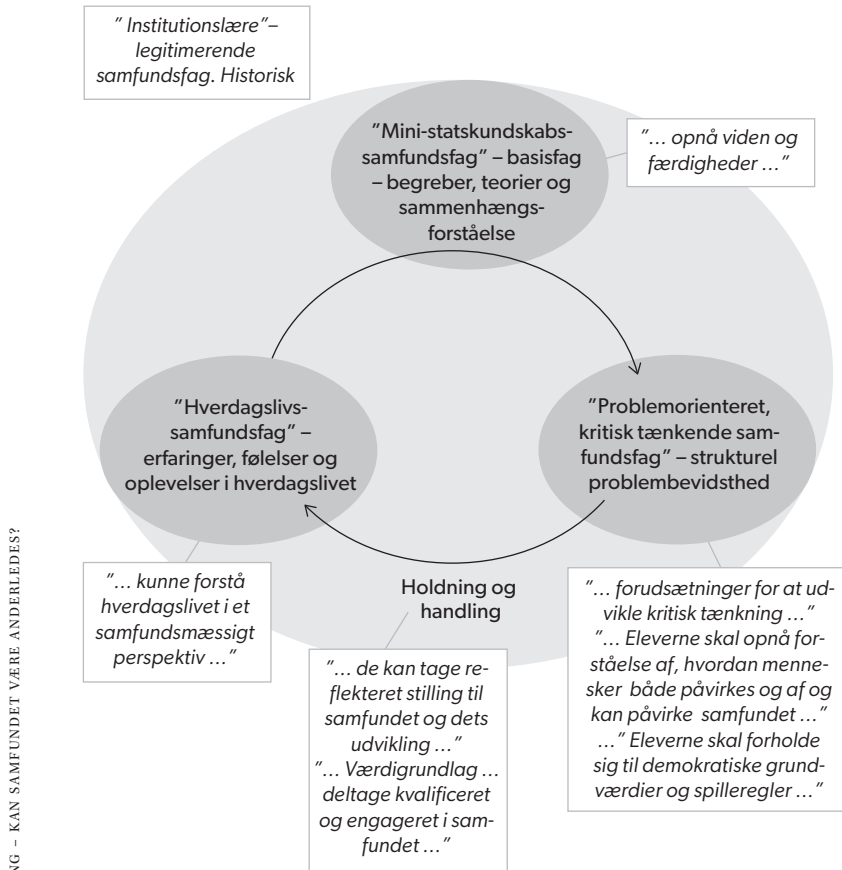
Med det tredje billede, ”*problemorienteret kritisk tænkende samfundsfag*”, får eleverne en forståelse for, at årsagerne til problemer er mere grundlæggende, måske ubevidste og ikke-itale-satte, fordi nogen har interesse i det. Her peges på, at forskellige perspektiver og alternative tankefigurer kan åbne for løsning på et problem og evt. på helt nye måder; at tænke det utænkelige og det endnu ikke tænkte, jf. ovenstående.

Afsættet for arbejdet i samfundsfag vil være noget, eleverne **oplever i hverdagen som et problem/udfordring eller er in-**

* En væsentlig kritik i forhold til denne tilgang er, at ikke alle problemer nødvendigvis skal tage afsæt i elevernes hverdagsliv. Miljøproblemer, krig i verden og global ulighed er ikke nødvendigvis emner, som eleverne oplever helt konkret, men emner, som læreren finder væsentlige at arbejde med jf. fagets formål og videre fremme af almen dannelse jf. Klafki. Ydermere er der en diskussion, om eleverne ikke skal ”decentreres” – ud af deres egen subjektive verden – jf. Thomas Ziehes (1998) begreb om ”god anderledeshed” – nye perspektiver på verden.

** I Danmark kan man tale om en form for ”nedsivning” fra statskundskab (statsvidenskab), hvor deldisciplinerne politologi, økonomi, sociologi og metode (se kompetenceområderne til samfundsfag) mere eller mindre en til en ses i gymnasieskolen og til grundskolen.

Billeder af samfundsfag/fagsyn – de tre samfundsfag



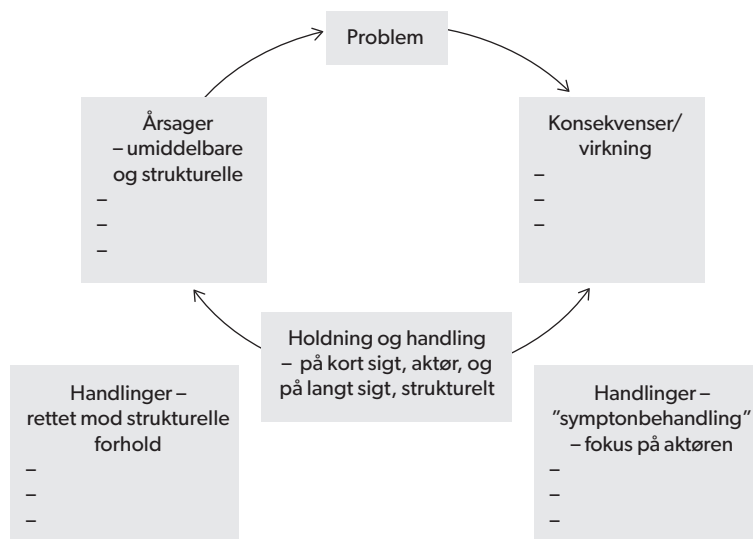
SAMFUNDSFAG OG KRITISK TÆNKNING – KAN SAMFUNDET VÆRE ANDERLEDES?

Figur 2. Model: Samfundsfags billeder, fagsyn

digneret over, som så sættes ind i en **samfundsfaglig ramme**, for slutteligt at tage diskussioner i forhold til, hvad som hæmmer eller fremmer en løsning i **samfundsmæssigt strukturelt perspektiv**, og elever tager gerne afsæt i egne holdninger.

Det konkrete arbejde i skolen kan, mere "operationelt", tage afsæt i nedenstående model, inspireret med afsæt i Theo Koritzinskys model for fremme af sammenhængsforståelse/kausaltitet (Koritzinsky, 2014). Det væsentlige er, at handlinger rettes mod problemets rod, strukturelle årsager, og at man ikke blot "symptombetrækker" eller bliver på et individniveau. Et aktuelt problem/en case, som eleverne har tæt inde på livet, er, hvilken betydning mistrivsel og ensomhed har for det psykiske velbe-

findende. Spørgsmålet er jo, hvad der er årsag til, at flere oplever mistrivsel. *Og hvad er konsekvenserne?



Figur 3. Model for arbejdet med samfundsmæssige problemer (videreudviklet med afsæt i T. Koritzinskys model for arbejde med kausalitet/sammenhængsforståelse)

Hverdagslivet og strukturel problembevidsthed i samfundsfagsundervisningen

I nedenstående vil der blive taget afsæt i to cases, hvoraf den ene er helt "tæt på", tøjvalg blandt unge, og den anden mere "indirekte" foreløbig, nemlig klimaforandringer.

Forbrug. Portalen Shein – dejligt med billigt tøj?

Unge kan i dag købe billigt tøj produceret i Asien, og primært Kina, via diverse portaler, og senest er den store Shein-portal kommet i centrum. Her sælges tøj, den seneste mode, til meget lave priser, men aflige så tvivlsom miljømæssig standard og under arbejdsforhold, som ofte vil være ulovlige i EU.

* Der foregår en debat om, hvorvidt problemet "overtalesættes" eller "overgøres", da unge altid har oplevet udfordringer ved overgang fra en fase i livet til en anden, og videre kan det store fokus på "selvfortælling" øge problemerne, fremhæves det ligeså. En ikke afklaret diskussion, men noget synes at være sket, siden flere og flere oplever mistrivsel, uanset problemdefinition og/eller diagnosticering. Bl.a. skolens fokus på boglighed og præstation, sociale mediernes mulighed for konstant eksponering af det gode liv, 24-7 anerkendelseskamp i vennegrupper, og aldrig reelt "backstage".

Hvis man tænker i de samfundsfagsbilleder/fagsyn, som der er redegjort for ovenfor, vil undervisningen tage afsæt i ”hverdagslivssamfundsfag” og en diskussion af, hvorvidt tøj fra Shein er sundhedsskadeligt. Her vil arbejdet med varedeklARATIONER være en hjælp, med fokus på kvalitet, mærkning, produktionsforhold, forbrugerrettigheder (reklamation) (hvis oplysninger kan findes) og pris, og derefter tage et valg ud fra det, og fokus kunne være på den (moralske) politiske forbruger. Er det okay at købe varer, som har diverse ulemper, bortset fra pris og mode? Eller skal vi genbruge og reparere vores tøj? Eller?

Anlægger vi vores andet billede, ”mini-statskundskab”, kan vi have fokus på konkurrenceevne, udbud og efterspørgsel, prisdannelse, frihandel og regulering, statsinteresse, økonomisk globalisering, interesseorganisationer og magt – og interessevaretagelse samt beslutningsprocesser. Og der er lavet flere forløb, som kan hjælpe i denne del af undervisningen (Boye et al., 2023).

I det tredje billede, ”problemorienteret kritisk tænkende samfundsfag”, kan man i stedet spørge; hvorfor går mange unge meget op i mode og er villige til at købe billige varer produceret under ringe vilkår? Hvem sætter den (forbrugs-)dagsorden? Og hvilken rolle spiller sociale medier og algoritmer? Har det betydning, at unge i dag tilbringer mere og mere tid ved sociale medier frem for i fysiske fællesskaber og ”sammenlignes”? Hvorfor tillader man overhovedet, at disse varer kan komme ind i EU til trods for, at mange produkter overtræder EU’s fælles love for forbrugersikkerhed, bl.a. niveauet for bestemte kemikalier? Kan det skyldes (erhvervs-)interesser, som ikke ønsker at mindske handlen og ydre effektiv grænsekontrol med Kina, fordi de selv har interesser i investeringer og produktion i Kina og vil holde sig gode venner? Lever vi grundlæggende i et samfund, hvor forbrugerhensyn altid er nummer to i forhold til virksomheders indtjeningsmuligheder, og videre – i forlængelse heraf – at et stort kinesisk marked er en del af den danske stats interesser. Og har krigen i Ukraine accelereret en udvikling – med afsæt i ny multipolær orden – hvor alliancer laves, og et tåleligt forhold til Kina ønskes? Er der to store ”spil” (strukturer) bagved: et penge-”matador-spil” (kapitalisme) og et alliance- og krigsspil, ”Risk” (realisme/multipolaritet), som den britiske sociolog Anthony Giddens kalder ”institutionelle dimensioner”, som driver verden (fremad?) (Giddens, 1985).

Klima. Er det ikke langt væk?

Er der et tema, som i stadig stigende omfang påvirker den politiske dagsorden, er det ændringerne i klimaet og konsekvenserne heraf. I Danmark mærker vi ikke umiddelbart de store ændringer endnu, men alligevel oplever nogle unge ”klimaangst”. Den ene rapport efter den anden påpeger, at enten så vil havene stige, land oversvømmes, mere voldsomt vejr i forbindelse med stigende temperaturer etc., eller også vil Danmark få et klima, som er væsentlig anderledes end i dag, hvis havstrømmene ændres, og varme havstrømme aftager eller går i stå.

I et hverdagsperspektiv – ”hverdagslivssamfundsfag” – vil man kunne arbejde med samfundsfag i forhold til, hvordan man kan sikre sig, at man køber klimavenlige produkter, har fokus på genbrug, nedsat forbrug etc., og i det hele taget skaffe sig viden om bestemte ændringer, man kan gøre på hverdags- og individniveau.*

I et ”mini-statskundskabssamfundsfag”-perspektiv vil fokus kunne være på interdependens, gensidig afhængighed, at alle rammes af klimaforandringer, visse staters umiddelbare interesser i (ikke-)klimapolitik (tab af arbejdspladser), virksomheders interesser, vækst- og klimabelastning, fordele og ulemper ved grøn omstilling, afgifter (og fordelings effekter), partiers holdninger og strategiske overvejelser til klimapolitik. Og derudover også undersøge, hvilke institutioner der arbejder med klima, og om de har magt til at dagsordensætte og implementere klimatiltag på flere forskellige niveauer, på nationalt, EU- og globalt niveau.

I forhold til ”problemorienteret kritisk tænkende samfundsfag” vil man kunne arbejde med hele tanken om forbrug og køb som element i hele den økonomiske struktur og logik – ”mere frem for mindre” – *economic man*. Kan man forestille sig et vækstløst samfund, og hvordan vil det se ud? Det er en diskussion, som bl.a. partiet Alternativet tager ved at stille spørgsmålet om en evt. afkobling fra den kapitalistiske logik. ”Først og fremmest må jeg sige, at jeg erklærer mig fuldstændig enig i, at reel klimahandling bør vokse ud af en fuldstændig forandret økonomisk tænkning” (citater fra Franciska Rosenkilde, leder af Alternativet, i svar til klimaktivist Birgitte Diget) (Rosenkilde, 2022). Et forsøg på at realisere alternativer til den nuværende måde at

* Bl.a. tilbydes flere og flere apps til valg af mere klimavenlige løsninger.

leve på er eksperimenterende ”minisamfund”, bl.a. Andelssamfundet i Hjorthøj ved Aarhus, Friland på Djursland og senest diskussionen (ultimo 2023) om, hvorvidt arbejde bør spille en så central placering i vores liv, jf. debat mellem minister Kåre Dybvad og Ærømanifest-forfatteren Maj My Humaidan. Når teknologier i forhold at realisere en klimaneutral verden er opfundet, hvorfor diskuteres klimaproblemet så fortsat? Er der aktører, markedsforhold eller lovgivningsmæssige barrierer, som forhindrer en langt hurtigere grøn omstilling? Hvem har evt. en interesse i status quo? (Lockwood, 2023).*

Udover de ovennævnte cases vil arbejdsforhold (løn, arbejdsmiljø og ansættelsesforhold), flygtningepolitik, (mis-)trivsel og ulighed og fordelingspolitik være oplagte emner, hvor de tre samfundsfagsbilleder fint kan indgå i en større forståelse af årsager og mulige løsninger på problemer.

Konklusion

Aldrig har verden krævet så mange refleksioner og krav om løsning på kollektive grænseoverskridende problemer, og aldrig i nyere tid er problemer og løsninger blevet anskuet så meget i et individperspektiv som nu. Artiklens centrale pointer er, at der er behov for et fokusskifte eller at ”genopfinde” pointer fra det ”gamle samfundsfag”. Mod en strukturel problembevidsthed.

Det er muligt at ændre på verden, men det kræver, at eleverne i skolen – igen – opøves i at tænke strukturelt med afsæt i strukturelle spørgsmål og løsninger og gives handleanvisninger. Det er ikke nogen nem opgave at lære at tænke strukturelt samfundsmæssigt, men nødvendigt. Og verden har desforuden brug for at tænke ”ud af boksen”, i alternativer. Historien har vist, at menneskene har kunnet forandre og det skal de igen vise i lyset af de mange globale udfordringer. Mennesket må ikke komme bagefter sig selv. Tænk og handl.

* Og der er desforuden en debat om, hvorvidt demokratiene, eller i hvert fald i den nuværende form, bl.a. i lyset af ”genvalgslogikker”, kan sikre den grønne omstilling (Lindgaard, 2021; Karkov, 2018).

Litteratur

- Bekendtgørelse nr. 374 af 29. marts 2023. Uddannelsesministeriet, Ny Læreruddannelse, Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. [file:///C:/Users/cj/Downloads/B20230037405%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cj/Downloads/B20230037405%20(1).pdf)
- Biesta, G. J. J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerkabets politik*. Klim.
- Boye, E., Hagensen, J. & Nielsen, S. B. (2023). *Globale værdikæder*. Samfundsfag. <https://samfundsfag.gyldendal.dk/forloeb/globale-vaerdikaeder>
- Brinkmann, S. (2019). Homo psychologicus. *Psyke & Logos*, 40(2), 208–218. <https://doi.org/10.7146/pl.v40i2.117819>
- Bruun, J., Lieberkind, J. & Schunck, H. B. (2017) *JCCS 2016*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Børhaug, K, Sæle, C., & Sætre, P. J. (2022). Innledning – kjerneelementa i forskningsperspektiv”. I K. Børhaug, O. R. Hunnes &, Å. Samnøy (red.), *Nye Spadestik i Samfunnsfagdidaktikken*, Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder – kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagboglaget.
- Børhaug, K. & Helsvig, K. G. (2022). Kampen om samfunnsfaget – eit forskningsoversyn med vekt på lærarane si rolle. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2023:2). 28-48.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag – faghæfte 2019*. Børne- og undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Samfundsfag.pdf
- Christensen, A. S. (2022, 15. august). *Samfundsfagets bidrag til udviklingen af kritisk tænkning*. EMU. <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/kritisk-taenkning/samfundsfagets-bidrag-til-udviklingen-af-kritisk-taenkning>
- Christophersen, J., Brondbjerg, L., Jakobsen, C.L. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? VIA-systeme*.
- Christophersen, J., Børhaug, K. & Aarre, T. (2014). Introduksjon til samfunnskunnskap. Samlaget. *Digitale læreplaner.dk* (u.å) <https://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/samfundsfag>.
- DR (2023, 3. januar). *Brinkmann om unges mistriivsel: 'Mange skal nok mærke mindre efter'*. Deadline. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/brinkmann-om-unges-mistrivsel-mange-skal-nok-maerke-mindre-efter>
- DUF & Epinion (2023). *Demokratianalysen*. https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/DUF_materialer/DUF_Analyser/Demokratianalysen_2023__002_.pdf
- Demokratikommissionen & DUF (2020). *Er demokratiet i krise?* https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/Maerkesager/Demokratikommissionen/Demokratikommissionens_betaenkning.pdf
- EMU. (2022, 21. september) *Kritisk tænkning*. Kritisk tænkning | emu danmarks læringsportal
- Erdal, S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.),

- Kritisk tenkning i samfunnsfag.* Universitetsforlaget.
- Fødevarestyrelsen, VIA University College & Aarhus Kommune (2019). *Kend din mad.* Fødevarestyrelsen, VIA University College og Aarhus Kommune. <https://detvigoer.aarhus.dk/media/41321/laerervejledning.pdf>
- Giddens, A. (1985 [1981]). *The Nation-State and Violence.* University of California Press.
- Hellesnes, J. (1976) *Socialisering og teknokrati.* Gyldendal.
- Jakobsen, C. L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen, T. R. & Johansen, J. K. (2011). *Samfundsfag i skolen.* Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, L. D. (2001). Kritisk sans i samfundsfag: Del 2: Kritik og faglighed. *Historie & samfundsfag*, 40(4), 29-33.
- Juchler, I. (2008) Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und 'Political Literacy'. I G. Weißeno (red.), *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat* (s. 169-183). VS Verl. für Sozialwissenschaften S.
- Kjøstvedt, A. G., Ryen, E. & Wetlesen, A. (2023). Kritisk tenkning i de nordiske samfunnsfagene. *Nordidactica*, 13(2023:2), i-v.
- Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier.* Klim.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap.* Universitetsforlaget.
- Karkov, R. (2018, 9. oktober). *Konflikten mellem vækst og klima kan blive demokratiets dødsstød.* Berlingske Tidende. <https://www.berlingske.dk/samfund/konflikten-mellem-vaekst-og-klima-kan-blive-demokratiets-dødsstød>.
- Kristensen, H. J. & Stigsgaard, P. (1979). Politisk dannelse og samtidsorientering. I *Samtidsorientering* (sider). Pædagogisk Landsforening for Orientering.
- Lidegaard, M. (2021, 16. november). *Kun demokratiet og markedet kan løse klimakrisen.* Altinget. <https://www.alinget.dk/klima/artikel/kun-demokratiet-og-markedet-kan-loese-klimakrisen>
- Lockwood, S. (2023, 25. april) *Danica-direktør: Historisk olieoverskud skal investeres i grøn omstilling, ikke flere olieletter.* Børsen. <https://borsen.dk/nyheder/opinion/historiske-overskud-bor-investeres-i-gron-omstilling>
- Lykkeberg, R. (2022), *Langsomme samtaler.* Informations Forlag.
- Læremiddel.dk (2023). *Digitale læreplaner.* <https://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/samfundsfag> (oversigt over centrale dokumenter i relation til samtidsorienterings og samfundsfags historie fra 1974-2019)
- Marcuse, H. (1969). *Det én-dimensionale menneske: en undersøgelse af det højtudviklede industrisamfunds ideologi.* Gyldendal.
- Mills, C. W. (2002). *Den sociologiske fantasi.* Hans Reitzels Forlag.
- Mogensen, Finn. (1998). Miljøundervisning, kritisk tenkning og udvikling af handlekompetence. I B. B. Jensen (red.), *Tema: Naturfagenes didaktik.* Danmarks Lærerhøjskole.
- Negt, O. (1975 [1971]) *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring: til teori og praksis i arbejderuddannelsen.* Roskilde Universitetscenter.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B. & Tagmose, B. B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022.* VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2022-0xgg53xk/>
- Rambøl (2019). *Arbejdet med kritisk tenkning i dagtilbud, grundskolen, fritidstilbud og på ungdoms-*

- uddannelserne. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/i-fokus/tema/demokrati-og-medborgerskab/200224-litteraturstudium-om-kritisk-taenkning-afrapportering-12-02-2019.pdf>
- Rosa, H. (2014) *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosenkilde, F. (2022, 8. oktober). *Vækstkritik er en hjørnesteen i Alternativet. Det er nødvendigt for at løse klimakrisen*. Dagbladet Information. <https://www.information.dk/debat/2022/10/vaekstkritik-hjoernesteen-alternativet-noedvendigt-loese-klimakrisen>
- Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. I B. B. Jensen & K. Schnack (red.), *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Skolforskningsinstituttet (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. Skolforskningsinstituttet. <https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2020/12/Kritiskt-t%C3%A4nkan-de-och-k%C3%A4llkritik-pdf.pdf>
- Undervisningsministeriet (2023). *Den toårige uddannelse til hf-eksamen*. Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-forberedelseseksamen-hf>
- Undervisningsministeriet (1974). *Undervisningsvejledning, for Folkeskolen – udkast 29, Samtidsorientering*. Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/1974-29-samtidsorientering.pdf>
- Undervisningsministeriet (1977). *Samtidsorientering, Undervisningsvejledning for folkeskolen 3*. Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/1977-03-samtidsorientering.pdf>
- Undervisningsministeriet (1987). *Samtidsorientering Undervisningsvejledning for Folkeskolen*. Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/1987-02-samtidsorientering.pdf>
- Undervisningsministeriet (1995). *Samfundsfag faghæfte 5*. Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/1995-samfundsfag.pdf>
- Undervisningsministeriet (2002). *Faghæfte 5 Klare Mål Samfundsfag*. Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/2002-samfundsfag.pdf>
- Undervisningsministeriet (2004). *Fælles Mål Faghæfte 5 samfundsfag*. Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/samfundsfag.pdf>
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009 Samfundsfag faghæfte 5*. Undervisningsministeriet. https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/faelles-mal_2009_samfundsfag.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Vestergaard, M. & Skyrum, S (2019, 28. september) *Eksperter: Det store fokus på børns trivsel skaber mistrivsel*. Jyllands-Posten. <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE11638389/eksperter-det-store-fokus-paa-boerns-trivsel-ska-ber-mistrivsel/>
- Vetlesen, A. J. & Willig, R (2017). *Hvad skal vi svare?* Hans Reitzels

- Forlag.
- Young, M. (2014a). The curriculum and the entitlement to knowledge [Transskription af tale]. Cambridge Assessment Network. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/166279-the-curriculum-and-the-entitlement-to-knowledge-prof-michael-young.pdf>
- Young, M. (2014b). Knowledge, curriculum and the future school. I
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. & Roberts, M. (red.), *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*. Bloomsbury.
- Ziehe, T. (1998). God anderledeshed. *BUKS – Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*, 39, 64-76.