

# Kritisk tænkning i samfundsfag – fagdidaktiske problemstillinger i en skandinavisk kontekst

METTE DAMGAARD JØRGENSEN, CARSTEN LINDING  
JAKOBSEN OG MOGENS HANSEN

## Abstract

*Artiklen bidrager til debatten om kritisk tænkning i samfundsfag og i samfundsfagsundervisningen. Indledningsvis argumenteres for, at det er hensigtsmæssigt at skelne mellem en "blød" og en "hård" tilgang til kritisk tænkning i samfundsfag, ikke forstået som en dikotomi, men som et kontinuum af forskellige opfattelser. Den "bløde" tilgang lægger bl.a. vægt på, at eleverne/de studerende udvikler evnen til at forholde sig kritisk til information og argumentation, mens den "hårde" tilgang bl.a. lægger vægt på, at undervisningen i samfundsfag også skal indeholde et forandringsperspektiv og forholde sig problematiserende til en given samfundsindretning.*

*I den første del af artiklen analyseres debatten om kritisk tænkning i samfundsfag i henholdsvis Norge og Sverige. Det påvises, at den kritiske tænkning har spillet en rolle for debatten i begge lande, og at begrebet også indgår i de forskellige læreplaner. Det konkluderes, at der er visse elementer i de norske læreplaner, der er påvirket af den "hårde" tilgang, hvor den svenske tilgang derimod bærer mere præg af den "bløde" tilgang.*

*Den anden del af artiklen tager udgangspunkt i interviews med fem norske og svenske fagdidaktikere. Interviewene bliver brugt som udgangspunkt for en indkredsning af nogle centrale fagdidaktiske problemstillinger. Det drejer sig om forholdet mellem samfundsfagsundervisningen og demokratiet, uddannelsen af den kritiske og aktive borger samt kravene til en undervisning, der kan styrke den kritiske tænkning.*

*Konklusionen peger på, at hvis undervisningen i samfundsfag skal leve op til de formulerede målsætninger om at bidrage til at uddanne aktive borgere, der kan og vil bidrage til demokratiet, er det nødvendigt at inddrage elementer fra både den "bløde" og den "hårde" tilgang til kritisk tænkning.*

## **Indledning**

*"... jeg er vældig optaget af kritisk tænkning, men du skal have noget at tænke på." (Evy Jøsok)*

Hvilke perspektiver og problemstillinger opstår, når den kritiske tænkning i samfundsfagsundervisningen skal styrkes?

Det er spørgsmålet, der udgør udgangspunktet for denne artikel. For at kunne svare på spørgsmålet vil artiklen indkredse centrale fagdidaktiske problemstillinger i relation til kritisk tænkning. Konkret vil det ske med udgangspunkt i debatten i Norge og Sverige om kritisk tænkning, og hvad dette kan indebære for undervisningen i samfundsfag. Bl.a. har kritisk tænkning i Norge fået en meget central placering i den seneste revision af samfundsfags formål, hvorfor diskussionerne der har relevans for diskussionerne i Danmark. Det er en væsentlig pointe i artiklen, at den norske og svenske debat i høj grad kan inspirere den fagdidaktiske diskussion i Danmark, også i relation til den styrkelse af den kritiske tænkning, som konklusionen i artiklen peger på er en nødvendighed for, at undervisningen i samfundsfag lever op til sit formål.

Som det bl.a. fremgår af indledningen til dette nummer af POLIS, er der langtfra enighed om, hvad kritisk tænkning betyder, og ej heller, hvad det vil sige at styrke den kritiske tænkning i samfundsfagsundervisningen. Med udgangspunkt i det, vi kalder en "blød" og en "hård" udgave af den kritiske tænkning, består første del af en introduktion til debatten i Norge og Sverige.

I anden del af artiklen sættes der fokus på analyse af nogle af de centrale fagdidaktiske problemstillinger, der er forbundet med at sætte fokus på den kritiske tænkning i samfundsfagsundervisningen. Dette sker med udgangspunkt i interviews med

fem norske og svenske fagdidaktikere (gennemført september 2023).\*

### **”Hård” og ”blød” kritisk tænkning**

Kritisk tænkning antager mange forskellige former, og der er langt fra enighed om, hvad der udgør kritisk tænkning, og hvordan det skal integreres i samfundsfagsundervisningen. I denne artikel har vi valgt at tydeliggøre de forskellige opfattelser ved at tale om en ”blød” og ”hård” tilgang til kritisk tænkning. Tilgangene er ikke tænkt som en dikotomi, men som et kontinuum af forskellige opfattelser af, hvad formålet er med kritisk tænkning.\*\*

For overskuelighedens skyld skitseres her kort de to principielt forskellige opfattelser af kritisk tænkning. Det skal også understreges, at der ikke ligger nogen form for valør i, at der tales om hård og blød kritisk tænkning.

I den bløde tilgang er der meget fokus på kildekritik og det at udvikle elevernes/de studerendes evne til at forholde sig kritisk til informationer i et samfund, hvor der stilles større krav til at kunne gennemskue informationsstrømmen. Kritisk tænkning involverer også at have et kritisk blik på både egen og andres argumentation. Endelig lægges der vægt på, at eleverne/de studerende bliver i stand til at foretage et perspektivskifte i forhold til et hvilket som helst samfundsmæssigt problem, altså ”at kunne se en sag fra flere sider”.

Den hårde tilgang er helt enig i, at de kompetencer, der er nævnt ovenfor, er et nødvendigt indhold i samfundsfagsundervisningen, men den hårde tilgang tilføjer nogle flere aspekter af, hvad der menes med kritisk tænkning, idet der anlægges et mere problematiserende samfundsstrukturelt perspektiv. Det

---

\* Følgende er interviewet: Evy Jøsok, førstelektor ved Fakultet for læreruddanning og internationale studier, Oslo Metropolitan University, Julie Ane Ødegaard Borge, førsteamanuensis læreruddanning, samfundsfag, NLA Høgskolen Bergen, Ann-Sofie Jägerskog, lektor, Læreruddannelsen, Stockholms Universitet, Johan Sandahl, lektor, Læreruddannelsen, Stockholm Universitet og Malin Tväråna, lektor, læreruddannelsen, Uppsala Universitet. Alle interviews er gennemført af Mogens Hansen i september 2023. Alle citater er oversat fra henholdsvis norsk og svensk til dansk.

\*\* Se også Carsten Linding Jakobsen: ”Samfundsfag og kritisk tænkning” i dette nummer af POLIS.

handler også om, at eleverne/de studerende bliver bevidste om, hvordan samfundsmæssige strukturer påvirker deres liv, og at disse strukturer ofte også er udtryk for forskellige magtforhold. Dette kræver perspektiver, der tydeliggør, at nogle aktører og institutioner med udgangspunkt i bestemte strukturer eller diskurser kan have større magt og mere indflydelse end andre. Den hårde tilgang indebærer et kritisk perspektiv på samfundet, og at der i undervisningen lægges vægt på, at eleverne/de studerende arbejder med, hvordan samfundet kan ændres, og at de lærer at opstille visioner og utopier for samfundets udvikling. Eller udtrykt på en anden måde: at eleverne/de studerende lærer at tænke i ”alternative fremtider”!

Hvor den bløde tilgang således lægger vægt på at udvikle elevernes/de studerendes færdigheder i at forholde sig kritisk til information, kilder og argumentation, lægger den hårde tilgang mere vægt på, at de lærer at forholde sig til samfundsproblemer i et strukturelt perspektiv, og at den kritiske tænkning også indebærer evnen til at tænke i samfundsmæssige forandringer.

De to opfattelser udelukker på ingen måde hinanden, da de udgør et kontinuum, hvor de to tilgange kan tænkes sammen. At samfundsfagsundervisningen skal indeholde elementer, der tager udgangspunkt i den bløde tilgang, som den er beskrevet ovenfor, er helt uomgængeligt, da de også repræsenterer nogle generelle færdigheder. Til gengæld vil der være forskellige opfattelser af, hvor langt undervisningen skal gå i den hårde retning. I det følgende vil udviklingen i Norge og Sverige blive analyseret i lyset af, hvordan den bløde og den hårde tilgang har præget både debatten og udviklingen i læreplanerne.

### **Kritisk tænkning i norsk og svensk perspektiv**

I Norge og Sverige har kritisk tænkning været på dagsordenen i en del år og særligt i Norge, hvor det er kulmineret med, at kritisk tænkning er blevet skrevet ind som ”kerneelement” i den nye norske læreplan for samfundsfag (samfunnsfag, som i Norge dækker det danske samfundsfag samt geografi og his-

torie). I Sverige indgår begrebet også i den officielle læreplan\*. Spørgsmålet er så, hvordan man vil definere kritisk tænkning, og hvilken betydning det vil få didaktisk.

## Den norske debat

I Norge var der – ligesom i Danmark – i 1970'erne en diskussion med afsæt i begrebet kritisk tænkning bl.a. med afsæt i kritisk teori\*\*, og den person, som satte sit tydelige præg på debatten, var filosofen Jon Hellesnes, som bl.a. skrev bogen *Socialisering og teknokrati* (1976). Bogen sås både som en generel samfundsanalyse, men også et politisk indspark i forhold til, hvordan uddannelsessystemet sås og burde ses i et samfundsmæssigt perspektiv (Hellesnes, 1976, s. 7). Og særligt en pointering af, at pædagogik, og dermed bl.a. fagenes formål, også skal ses i lyset af en politisk hegemonisk kamp. En central passage i Jon Hellesnes' refleksioner over skolens (politiske) dannelsesopgave er:

*"Jeg skelner mellem to former for socialisering, to måder at blive "samfundsvæsen" på, nemlig tilpasning og dannelse. 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. Tilpasnings-socialiseringen reducerer mennesker til objekt for politiske processer, som de ikke erkender som politiske; et tilpasset menneske er således genstand for styring og kontrol snarere end et tænkende og handlende subjekt. Dannelse går ud på at blive*

\* <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSAM01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfe44715d35a5cdfa219f#anchor2> <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSAM01%26tos%3Dgr&sv>.

\*\* Kritisk teori er teori, hvor der både anlægges et normativt, værdimæssigt, sigte med henblik på fremme af flere menneskers reelle frihed til at træffe egne valg, selvbestemmelse, og samtidig søger at finde forklaringer på sociale patologier, uhensigtsmæssige strukturelle forhold, som bl.a. kan øge fremmedgørelse og meningsstab. Det er en teori retning, som opstod tilbage i 1930'erne i Frankfurt, Tyskland (heraf navnet Frankfurterskolen).

*socialiseret ind i problemstillinger, som angår forudsætnin-  
gerne for det, som sker rundt om dem. Dannelses-socialise-  
ring emanciperer mennesker til at være politiske subjekter”  
(Hellesnes, 1976, s. 18).*

I forlængelse Jon Hellesnes' bidrag og den mere "hårde" kriti-  
ske tradition med politisk dannelse arbejder bl.a. forskerne  
Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) med distink-  
tionen en *problematiserende* tilgang til samfundsfags rolle og  
en mere *legitimerende* tilgang. Den problematiserende tilgang  
stiller spørgsmålet, hvem der er vindere og tabere ved en given  
samfundsindretning, og understreger, at der eksplicit skal re-  
flekteres over strukturelle forhold. Dette er modsat en mere  
legitimerende tilgang, hvor det norske samfund, som i en del  
andre vestlige lande, grundlæggende betragtes som godt og  
derfor bør bevares i sin nuværende form.

I deres refleksioner når Børhaug og Christophersen frem til  
fire dimensioner, som de finder relevante at medtage i en opera-  
tionalisering af kritisk tænkning: a) Hvilke *årsager* er der til be-  
stemte fænomener, b) *sammenligning af institutioner* på tværs  
af tid og rum for at vise, at der er fundet forskellige løsninger  
på problemer i forskellige samfund og på forskellige tider i hi-  
storien, c) en *etisk bevidsthed*, normativitet, om hvorvidt en be-  
stemt samfundsorden er eksempelvis retfærdig, og slutteligt d)  
at man er bevidst om, at *den sociale verden kan ændres* gennem  
valg/handlinger (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 17-18).

Den norske didaktikbogsforfatter og "grand old man" Theo  
Koritzinsky har ligeledes gennem mange år arbejdet med sam-  
fundsfag (samfunnskunnskap, norsk) og påpeger et paradoks,  
hvor der på den ene side er brug for både tilpasning til samfun-  
dets normer og værdier for at sikre, at et samfund kan fungere  
uden kaos, og på den anden side vil samfund også stagnere, hvis  
der ikke er kritisk tænkning, problematisering, som kan "sette  
spørgsmålstegn ved og drøfte og vurdere en række samfunds-  
forhold" (Koritzinsky, 2014, s. 100-101). Med andre ord skal der  
være balance mellem de to hensyn, og han anvender eksplicit  
sondringen mellem læsningen af et samfund som i harmoni el-  
ler i konflikt.

Der står altså således to begrebspar klart over for hinanden:  
*legitimering* versus *problematisering* (Børhaug & Christophers-  
sen, 2012), og videre (politisk) *dannelse* versus *tilpasning* (Hel-

lesnes, 1976). Er undervisningen – og lærebøger og andre læremidler – samfundsbevarende, legitimerende og tilpassende eller problematiserende og politisk dannende, og dermed potentielt samfundsforandrende?

### **De seneste års diskussioner – blød og hård kritisk tænkning**

De allerseneste år har der i særligt Norge været en flerhed af forståelser af kritisk tænkning, som kommer til udtryk bl.a. i forlængelse af ny læreplan for samfunnsfag i Norge.

I antologien ”Kritisk tenkning i samfunnsfag” (Ferrer et al., 2019) fremhæves i lyset af den stigende (ugennemskuelige) informationsstrøm, at visse borgere vælger en ”villet uvidenhed”, som det udtrykkes, og i forlængelse heraf bliver tilskuere til samfundet og også mister tilliden til det politiske system. Derfor er det vigtigt med samfundsmæssige analyser og fremme af sammenhængsforståelse (Wetlesen & Eie, 2019, s. 92)\*\* og inddragelse af et magtperspektiv: ”Dette innbærer kritisk undersøkning av synlige og usynlige maktforhold og strukturer i samfunnet” (Ferrer et al., 2019, s. 17), og hvilke mekanismer som svækker evnen til at handle og gennemskue magten. Videre defineres kritisk tænkning: Her ”handler det om reflekterende tenkning, og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter” (Ferrer et al., 2019, s. 11). Efter at have foretaget analyser lægges ligeledes op til handling: ”kritisk tenkning er derfor ikke bare en måte å tenke på. Like viktig er det å vite hvordan man kan omsette kritiske tanker i handling” (Ferrer et al., 2019, s. 13).

I forlængelse af de forskellige bidrag i ovennævnte antologi står følgende klart i forhold til de forskellige opfattelser:

Begrebet kritisk tænkning knyttes til ”noen sentrale – og overlappende – dimensioner ved kritisk tænkning: sammenhængsforståelse, perspektivtakning, kildekritik og samfunns-

\* I Norge dækker samfundsforståelse over det danske samfundsforståelse, men ligeledes historie og geografi. I den seneste læreplans revision skal fagene tænkes langt mere tværfagligt, og videre indgår dimensioner af kritisk tænkning eksplicit som et kerneelement i skolen. Dog er der blandt forskere ikke enighed om, hvorvidt det større fokus på tværfaglighed umiddelbart er hensigtsmæssigt.

\*\* Hvor bl.a. eleverne skal arbejde med sammenhængen mellem olieudvinding og naturbeskyttelse og koblingen til lokale arbejdspladser.

kritik” (Ferrer et al., 2019, s. 23), og i forlængelse af forskellige bidrag til fremme af kritisk tænkning i skolen nås frem til, at ”en ferdighed som nødvendigvis må udvikles i sammenheng med et konkret faginnhold” (Ferrer et al., 2019, s. 27). Her nævnes dette indhold i relation til Klafkis epoketypiske nøgleproblemer. Problemer, som også skolen skal arbejde med i fagene og tværfagligt\*. Og i relation til kildekritik handler det ikke bare om afsenderinteresser og kildens troværdighed, men ”om en bevisstgjøring av sammenhenger og perspektiver, og ikke minst, å stille seg kritisk til autoritative framstillinger av og i fortiden og samtiden vår” (Ferrer et al., 2019 s. 27)\*\* . Og sluttelig fremhæves og nok så vigtigt ”elevenes kritisk tenkning fremmes ikke av at de bliver overlatt til seg selv, men derimot av at læreren aktivt legger til rette for å utforske og vurdere forestillinger og kunnskap som bringes inn i klasserommet – uten dermed a gi alle svarene” (Ferrer et al., 2019, s. 27).

Udover debat om samfundsfags rolle og formål blandt didaktikere skal den norske skole nu på tværs af fagene i grundskolen – samfunnskunnskap (det danske samfundsfag), geografi og historie – arbejde med ”kernelementer”, hvoraf et af dem eksplicit benævnes ”kritisk tænkning og sammenhængsforståelse” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spørgsmålet er så, om kritisk tænkning så skal anskues mere ”hårdt”, problematiserende, eller mere ”blødt”, jf. ovenstående, og ”blot” se på forskellige perspektiver på en sag og kildekritik (afsenderinteresser og kildens troværdighed). Altså hvor meget lægges op til, at samfundets indretning, og dermed strukturer, skal diskuteres, samt refleksion og evt. formulering af alternative samfundsmodeller. Umiddelbart går vurderingen af forståelse af kritisk tænkning i flere retninger, hvor én vurdering er, at den nye læreplan er ”blød” i forhold til forståelse af kritisk tænkning og ikke helt så problematiserende, som bl.a. Hellesnes (1976), Koritzinsky (2014) samt Børhaug og Christophersen (2012) fremhæver og lægger op til i deres definitioner (Børhaug et al., 2022, s. 15): ”Det neste, samfunnskritiske tenkning og samanhenger, har to tyngdepunkt. For det første de samfunnskritiske, som er avgrænset

\* Man kan tale om, at i Norge identificeres tre temaer/problemer, som findes væsentlige at arbejde med og går på tværs i samfundsfagene: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskab og Bærekraftig udvikling.

\*\* Hvilken diskurs informationen skal ses ind i.



til å sjå hendinger og fenomen frå ulike perspektiv. Det er ikkje nytt i og for seg, men det er ei smal forståing av det samfunnskritiske, der til dømes den normative, eller interessebaserte, samfunnskritikken ikkje er med”, men igen senere i samme antologi (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 114) fremhæves fagets dobbeltrolle, der ”handler om å både om samfunnet og om å forholde seg kritisk til samfunnsutviklingen”, og under ”kern-elementer”, som er gældende i den norske skole: ”Elevane skal analysere korleis makt og maktrelasjonar har verka og verkar inn på ulike forhold i samfunnet. Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val”. En formulering, som kan ses som en ”hård” problematiserende tilgang (Utdanningsdirektoratet, 2020), og vidare i Stortingsmelding nr. 28 af 2015-2016\* ”skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

Samlet er vurderingen, at der i Norge er et klart blik for en mere samfundskritisk tilgang, hvor man skal kunne se ”bagom spillet” og gerne arbejde med magt og dermed magtopfattelser i en forståelse af samfundets indretning. En mere hård tilgang til kritisk tænkning.

## Debatten i Sverige

I Sverige indgår begrebet kritisk tænkning eller kritisk granskning (undersøgelse) i samfundsfags formål i skolen\*\*:

*”Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att analysera samhällsfrågor ur olika perspektiv samt möjlighet att utveckla förståelse för hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck. Eleverna ska också ges verktyg att kritiskt granska hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen genom information, ståndpunkter och argument i olika sammanhang och källor” (Skolverket, 2024).*

\* Den norske regerings tanker op til ny læreplan. En ”baggrundsrapport” som afsæt for ny læreplan.

\*\* <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

I relation til kritisk undersøgelse tænkes primært, hvordan aktører forholder sig til information og argumenter, og hvordan disse fremføres. Der tænkes ikke på kritisk undersøgelse af samfundsfagsstrukturer og det, man i samfundsvidenskaben kalder strukturel magt, f.eks. at bestemte aktører har fordele af en bestemt samfundsindretning. Dog nævnes det under indholdet for 7.-9. klasse: ”Människors identiteter, ekonomiska resurser och möjligheter i samhället och hur dessa kan påverkas av bland annat socioekonomisk bakgrund, kön, ålder och etnicitet. Begreppen *makt* [understregning tilføjet], rättvisa, jämlikhet och jämställdhet” (Skolverket, 2024) og videre under afsnittet ”Samhällsresurser och fördelning”: ”Orsaker till och konsekvenser av en ojämlig fördelning av inkomster och förmögenheter mellan människor i Sverige och i olika delar av världen” (Skolverket, 2024). Hvis eleverne har en lærer, som har en god forståelse og kan anvende forskellige tilgange til magt, vil en mere ”hård” tilgang til kritisk tænkning være mulig.

I Sverige blev der i 2020 udgivet en større rapport, *Kritisk tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap* (Skolforskningsinstitutet, 2020). Dette skete på baggrund af, at mange lærere fandt det vanskeligt at inddrage kritisk tænkning i undervisningen. Rapporten henviser til forskning i, hvordan man underviser under inddragelse af kritisk tænkning. Dog går den definition, som instituttet anvender i relation til begrebet kritisk tænkning, i retning af den mere ”bløde” opfattelse af kritisk tænkning: evnen til at analysere og vurdere typer af information, inddrage forskellige perspektiver, konsekvenser og sammenhænge, forholde sig til andres konklusioner, selv foretage undersøgelser, forstå argumentationsrækker samt mere traditionel

kildekritik.\* Udover denne officielle rapport udarbejdedes også i 2011 en afhandling med fokus på kritisk tænkning i Sverige, hvor forskeren K. Larsson primært har fokus på informationers troværdighed og argumenters konsistens. Og når begrebet problematisering anvendes, er det ikke som i dele af den norske kontekst at problematisere samfundsforhold, men mere med fokus på at problematisere argumentationsrækker, informations tilvejebringelse og troværdighed (Larsson, 2011, s. 23).

Modsat Danmark og Norge synes der ikke i Sverige at være en tradition for, at selve samfundsstrukturen problematiseres, det er i hvert fald ikke noget, som nævnes eksplicit, og dette går ligeledes igen i bl.a. den svenske didaktikbog til læreruddannelsen, *Samhällskunskapedidaktik – utbildning i demokrati och samhällsvetenskaplig tänkande* (Långström & Virta, 2016, s. 111-112), hvor der tales om at se problemer fra forskellige perspektiver, men der lægges ikke umiddelbart op til diskussion af mulige andre samfundsindretninger.

## Opsamling

Afslutningsvis synes der således at være en vis forskel mellem Norge og Sverige, hvor der i Norge eksplicit ofte nævnes, at kritisk tænkning også skal ses som samfundskritik med et mere normativt sigte og gerne med afsæt i magtbegrebet. En klar tendens mod en hård tilgang til kritisk tænkning. I Sverige derimod synes kritisk tænkning mere at være en ”systematisk

---

\* ”I översikten definierar vi kritiskt tänkande inom samhällskunskap som förmågan att tolka, granska och värdera olika typer av information om samhällsfrågor för att på ett analytiskt sätt kunna urskilja och förstå olika perspektiv, konsekvenser och samband. Vidare förutsätter kritiskt tänkande förmågan att urskilja, utveckla och ifrågasätta sina egna och andras bedömningar och slutsatser, samt att kunna använda och förklara information, analyser och argument i resonemang om samhällsfrågor. Med utgångspunkt i den här definitionen är källkritik en viktig del av kritiskt tänkande i samhällskunskap”. Oversat: I oversigten definerer vi kritisk tænkning i samfundsfag som evnen til at fortolke, undersøge og vurdere forskellige typer information om sociale problemstillinger for på en analytisk måde at kunne skelne og forstå forskellige perspektiver, konsekvenser og sammenhænge. Ydermere kræver kritisk tænkning evnen til at skelne, udvikle og sætte spørgsmålstegn ved egne og andres vurderinger og konklusioner samt at kunne bruge og forklare information, analyser og argumenter i ræsonnementer om samfundsforhold. Ud fra denne definition er kildekritik en vigtig del af kritisk tænkning i samfundsfag.

tilgang”, en videnskabelig tilgang, til at analysere kilder og samfund, hvor fokus er på inddragelse af forskellige perspektiver uden dog at komme nærmere ind på, hvad de skal indeholde eller eventuelt anvendes til, dvs. en mere blød tilgang til kritisk tænkning. I forlængelse af ovenstående læsning af norske og svenske overvejelser følger mere uddybende interviews med norske og svenske samfundsfagsdidaktikere.

### Fagdidaktikerne har ordet

Efter at have kortlagt nogle generelle tendenser i debatten om kritisk tænkning i henholdsvis Norge og Sverige vil vi i det følgende med udgangspunkt i interviews med fem norske og svenske fagdidaktikere tematisere nogle af de centrale fagdidaktiske problemstillinger, der er forbundet med kritisk tænkning som et vigtigt element i samfundsfagsundervisningen, som har stor betydning for både undervisningens indhold og de arbejds- og undervisningsformer, der kan anvendes for at fremme den kritiske tænkning, hvad enten det drejer sig om den bløde eller den hårde tilgang.

Indledningsvis et par bemærkninger om samfundsfags generelle rolle i forhold til politisk socialisering og medborgerskab.

Den norske fagdidaktiker Julie Borge formulerer et vigtigt dilemma for undervisningen i samfundsfag:

*”Samfundsfag har en særdeles vigtig rolle i at skabe en forståelse for de politiske institutioner og en respekt for politiske institutioner, samtidig med at vi socialiserer de unge til at støtte dem – men vi vil have også kritisk tænkende medborgere – de to sider ... er begge vigtige” (Julie Borge).*

Samfundsfag har med andre ord en dobbeltkarakter, da det har en vigtig rolle for den politiske socialisering, samtidig med at eleverne/de studerende skal uddannes til at være kritisk tænkende medborgere. I citatet tydeliggør Julie Borge også Theo Koritzinskys pointe om, at der skal være en balance mellem tilpasning og udvikling i samfundet, så samfundet ikke stagnerer, eller der opstår konflikt.

Den tyske samfundsfagsdidaktiker Walter Gagel (2000) udtrykker fagets dobbeltkarakter på en lidt anden måde. Han pointerer, at samfundsfag – uanset fagets forskellige konkrete udformninger – har to overordnede formål: at det skal bidra-

ge til en politisk/demokratisk dannelse og til en samfundsvidenskabelig dannelse. Hvordan de to dannelsesidealer vægtes, vil formodentlig være forskelligt på grund af uddannelsernes forskellige formål og indholdsbeskrivelser vægtning, og det vil givetvis også have en betydning for, hvordan den kritiske tænkning vægtes.

Disse spænd i samfundsfags grundlæggende karakter og rolle danner udgangspunktet for fire centrale fagdidaktiske problemstillinger, som er udledt af interviews, som er gennemført med fem fagdidaktikere fra Norge og Sverige – og som også har stor indflydelse på den fagdidaktiske debat i Danmark, fordi der er et vist samarbejde om udviklingen af fagdidaktik på tværs af de nordiske lande.

Vi har valgt at fokusere på følgende temaer:

- Samfundsfag og demokratiet – forbundne kar?
- Den kritiske borger – er der et alternativ?
- Den aktive borger
- Den kritiske undervisning.

### **Samfundsfag og demokratiet – forbundne kar?**

Intentionen med den politiske dannelse og den politiske socialisering er at understøtte elevernes dømmekraft og kritiske tænkning samt at kvalificere til deltagelse i samfundet. Dvs. at der udover den kritiske tænkning skal være et grundlag for, at eleverne kan udvikle deres dømmekraft og i øvrigt blive kvalificeret til at deltage i samfundet og demokratiet. Dømmekraft er i sig selv en meget overordnet og abstrakt betegnelse, som kan tilskrives forskellige betydninger, men ifølge den tyske fagdidaktiker Sibylle Reinhardt handler det om, at den enkelte skal være i stand til at vurdere en politisk sag ved at kombinere samfundsfaglig viden med en mere subjektiv og moralsk dom (Reinhardt, 2015, s. 145). Udtrykket ”kvalificere til deltagelse” tydeliggør, at eleven ikke alene skal tilegne sig samfundsfaglig viden og færdigheder, men eleven skal også vide noget om, på hvilke måder det er muligt at deltage i politiske sammenhænge.

Ovenstående peger på, at der både skal være plads til en hård og en blød tilgang til kritisk tænkning, fordi den enkeltes myndighed kræver autonomi, ansvar og selvrefleksion over egen myndighed (Besand et al., 2023, s. 22). Det er ikke svært at få øje på, at samfundsfag som et led i skolens opgave skal være

demokratisk og politisk dannende, og at kritisk tænkning er en central del af dette, men det interessante er, at faget som medierende redskab også skal bidrage til elevens samfundsfaglige dannelse. Sidstnævnte åbner op for en viden om de dele af samfundet, som eleven ikke har umiddelbare erfaringer med, i form af samfundets overordnede institutioner og processer, som den enkelte ikke umiddelbart er i berøring med, men som kan påvirke den enkeltes hverdagsliv og livssituation. Det betyder, at eleven dels skal opnå viden om, at der findes institutioner og processer i samfundet, som kan have betydning for den enkeltes livsvilkår, og at det er muligt at påvirke disse (Christensen, 2015, s. 32). Sidstnævnte gør det også muligt for eleven at være kritisk tænkende i forhold til samfundets overordnede strukturer, og det danner derfor grundlaget for en mere hård tilgang til den kritiske tænkning.

Da den norske samfundsfagsdidaktiker Julie Borge under interviewet bliver spurgt til, hvad hun forstår ved, at eleverne skal blive aktive deltagende borgere, samt hvilke konkrete aktiviteter hun forventer, den deltagende borger foretager sig, svarer hun:

*”de (eleverne) lærer fakta om det politiske system, og de lærer at siges deres mening og respektere andre, men jeg vil påstå, at vi mangler vejen til at sige sin mening i det politiske system” (Julie Borge).*

I citatet gør Julie Borge det tydeligt, at der er brug for en samfundsvidenskabelig dannelse i form af *”fakta om det politiske system”* og dermed de samfundsinstitutioner, der i dagligdagen kan være langt væk fra eleven, og som kan virke meget fremmede. Hun nævner *”det politiske system”*, dvs. det etablerede politiske system lokalt i form af kommuner, regionalt i form af regioner og mere fjernt i form af Folketinget og EU. Men samtidig understreger hun, at betingelsen for at blive den aktive, deltagende borger er *”at de lærer at sige deres mening”*, og tilføjer så: *”vi mangler vejen til at sige sin mening i det politiske system”*. Med andre ord lever samfundsfagsundervisningen ifølge Julie Borge ikke til fulde op til formålet om at skabe forudsætningerne for aktivt medborgerskab. Den politiske socialisering mangler dermed et væsentligt element for at leve op til sit formål, fordi de politiske handlinger kvalificeres:

*”agens skal ruste eleverne til at kunne træffe beslutninger på en grund, som er gennemtænkt – og ikke bare stemme – og som er baseret på de værdier, man står for. Det er vigtigt – hvad er kernen i mine værdier, og hvad er grund til mine holdninger? ... så man ikke bare falder for et TikTok-klip fra nogen, som man synes siger noget, der lyder godt” (Ann-Sofie Jägerskog).*

Men politisk socialisering handler ikke kun om at gøre eleverne/de studerende i stand til at træffe kvalificerede politiske beslutninger. Det handler også om, hvorvidt

*”Man skal socialiseres ind i en kendt tænkning, eller skal man få forudsætninger for at tænke ud af boksen. Jeg tror, at skolens opgave også er at hjælpe eleverne at tænke anderledes – men spørgsmålet er selvfølgelig, hvordan man så gør det – hvordan uddanner man elever til at tænke anderledes ... samtidig med at man skal forstå samfundet, som det er” (Ann-Sofie Jägerskog).*

Spørgsmålet om samfundsfags rolle i forhold til at lære eleverne/de studerende at tænke anderledes bliver også italesat af den svenske fagdidaktiker Johan Sandahl, som kridter det endnu hårdere op:

*”For mig er samfundsvidenskaben radikal ... og det sker ofte, at dette radikale perspektiv forsvinder fra undervisningen i skolen ... undervisningen bliver lidt instrumentel og teknisk ... det hænger måske sammen med det teoriforberedende i forhold til universitetet, og så kommer det til at handle om teoretikerne, uden at man får praktiseret den teori, man har gennemgået, for bedre at forstå empirien. Man skal aktivt arbejde med teorierne” (Johan Sandahl).*

Disse positioner, som peger i retning af en hård tilgang til den kritiske tænkning, peger på, at politisk socialisering både handler om at uddanne den kvalificerede medborger, der har viden om og forståelse af samfundsmæssige fænomener, og om, at et aktivt og deltagende medborgerskab også indebærer, at eleverne/de studerende skal kunne forholde sig kritisk til eksisterende samfundsstrukturer, stille spørgsmålstegn ved det politiske systems funktionsmåde og være i stand til at tænke i alternativer.

Her kan man igen trække på Julie Borges analyse, når hun siger:

*”Samfundsfag har en særdeles vigtig rolle i at skabe en forståelse for de politiske institutioner og en respekt for politiske institutioner, samtidig med at vi socialiserer de unge til at støtte dem – men vi vil have også kritisk tænkende medborgere – de to sider ... er begge vigtige – og det er vigtigt at skabe en fælles arena for den politiske debat, så den ikke kun foregår uden for de politiske institutioner – på sociale medier m.m. ... Samfundsfag har en vigtig rolle i at skabe den politiske debat i klasserummet, da den ikke nødvendigvis sker andre steder, og det sker ikke nødvendigvis senere, når de er færdige på skolen” (Julie Borge).*

Det er (jf. ovenfor) helt centralt, at samfundsfag i kraft af den politiske socialisering, der sker gennem undervisningen, har en særlig rolle i forhold til at uddanne eleverne til demokratisk sindede medborgere. På en vis måde kan man sige, at der er et dialektisk forhold mellem samfundsfag og demokratiet, hvilket bl.a. udtrykkes af den svenske fagdidaktiker Malin Tväråna:

*”Det ligger på en vis måde i det liberale demokrati og i samfundsfag som fag, at der findes konflikter, og det er dem, vi skal arbejde med – og det er også konflikter, der giver anledning til kritisk tænkning, som vi må arbejde med, og som det er lærerens opgave at få ind i undervisningen. Jeg tænker over, hvad der sker med disse emner i en tid, hvor der ikke findes så stærk støtte til det liberale demokrati og de demokratiske værdier ... samfundsfag er jo i den grad koblet sammen med det liberale demokrati” (Malin Tväråna).*

Sat på spidsen kan man sige, at samfundsfag ikke meningsfuldt kan eksistere som fag i et autoritært politisk styre, da selve kernen i enhver samfundsfagsundervisning er at udvikle elevernes/de studerendes evne til at forholde sig til politiske og samfundsmæssige konflikter og dermed også kunne fungere i et liberalt demokrati. Det sidste indebærer også – jf. formålsparagraffen for samfundsfag i folkeskolen – at forholde sig til demokratiets spilleregler. Hermed er bolden givet op til det andet store spørgsmål, der var centralt i interviewene med de norske og svenske fagdidaktikere, nemlig spørgsmålet om, hvad der mere præcist menes med kritisk tænkning.



## Den kritiske borger – er der et alternativ?

Vi opererer i denne artikel (se ovenfor) med to principielt forskellige måder at opfatte kritisk tænkning på: en hård og en blød tilgang, idet vi dog igen skal understrege, at der ikke er tale om en dikotomi, men snarere et kontinuum af opfattelser.

Det første spørgsmål, der rejser sig, er, hvad der er karakteristisk for kritisk tænkning i netop samfundsfag. Kritisk tænkning forstået som en almen færdighed er naturligvis centralt i alle fag, så hvad er det specifikt samfundsvidenskabelige indhold af kritisk tænkning (Ferrer et al., 2019; Børhaug et al., 2022).

I forhold til kontinuet hård og blød kritisk tænkning hælder de interviewede fagdidaktikere i retning af den mere hårde opfattelse, idet der er en vis grad af enighed om, at kritisk tænkning også må involvere, at eleverne/de studerende både kan forholde sig kritisk til samfundsstrukturelle problemstillinger, og at samfundsfag også må fokusere på at udvikle elevernes/de studerendes handlekompetence.

Johan Sandahl starter dog med at fastslå nogle helt grundlæggende træk i den bløde tilgang:

*”Kritikbegrebet er et vældig sammensat begreb ... men jeg vil understrege, at det også handler om det undersøgende, at man øver sig på at finde belæg for forskellige sager, hvordan man analyserer ... hvad er det, man gør, når man analyserer. Det er for mig vigtigt i kritisk tænkning. At kunne se forskellige perspektiver er ... meget vigtigt ... det handler om en arbejdsmåde og lære eleverne at håndtere disse redskaber” (Johan Sandahl).*

Her understreges det, at selve arbejdsmåden i samfundsfag er vigtig i forhold til kritisk tænkning. Hvis man ikke er i stand til at analysere samfundsmæssige sammenhænge, finde belæg, argumentere konsistent og se forskellige perspektiver, mangler man de elementære redskaber til at kunne tænke kritisk. Kritisk tænkning kan kun udvikles, hvis eleverne/de studerende har kendskab til og kan benytte samfundsvidenskabelige metoder i arbejdet med stoffet.

Men dette er kun ét nødvendigt skridt i udviklingen af kritisk tænkning. Det særlige samfundsvidenskabelige perspektiv på kritisk tænkning kræver, at man går et skridt videre. Ud over at eleverne/de studerende skal beherske de generelle færdigheder i forhold til analyse, belæg m.m., handler samfundsfag om

*”... i den praktiske undervisning ... at tage et hvilket som helst samfundsmæssigt spørgsmål. I den sædvanlige kausalanalyse findes der noget uproblematiserende – her er et problem, hvordan skal vi løse det, men spørgsmålet er jo, hvilke værdier vi sigter imod, eller hvilke værdier ligger bag løsningen af spørgsmålet” (Malin Tväråna).*

Det er her, at den specifikt samfundsvidenskabelige kritiske dimension kommer ind. Det er naturligvis nødvendigt at kunne beherske det, som Malin Tväråna kalder kausalanalyser (eksempelvis: hvad er sammenhængen mellem social baggrund og uddannelse, hvordan påvirker renten den økonomiske aktivitet i samfundet), men nok så vigtigt er det, at eleverne/de studerende kan forstå, at en hvilken som helst løsning på et samfundsmæssigt fænomen ikke kun kan forstås som et kausalforhold, hvor man identificerer et problem, dets årsag og dermed muligheden for at finde en løsning. En hvilken som helst løsning eller en politisk beslutning er også udtryk for bestemte værdier og ideologier, hvad enten den findes inden for den eksisterende magtstruktur eller i form af fornyende eller alternative samfundsmodeller.

Evy Jøsok understreger i samme retning risikoen ved, at:

*”... bliver der for meget socialisering, at vi bare overfører, at vi på en måde fortæller eleverne, at systemet er, som det er. Alle fag har en dannelsesopgave ... samfundsfag skal ... undervise – også som et dannelsesprojekt – og bringe så mange perspektiver ind, at elever har en mulighed for at tage et valg – så de ser, at der er forskellige svar på forskellige spørgsmål” (Evy Jøsok).*

Diskussionen om, hvordan samfundsmæssige problemer kan løses, er en vigtig del af samfundsfagsundervisningen. Hvis sigtet er at styrke den kritiske tænkning, er det vigtigt, at eleverne bliver i stand til at analysere samfundsmæssige problemer ud fra to forskellige perspektiver. For det første kan ethvert samfundsmæssigt fænomen analyseres med vægten på kausalsammenhænge: Hvad er årsagen til et givet samfundsmæssigt fænomen. Dette kræver evne til at bruge samfundsvidenskabelige metoder og teorier, da det er de nødvendige værktøjer til at forstå årsagssammenhænge og konsekvenser. Med til dette hører også at være bevidst om samfundsfags multiparadigmatiske

karakter. Der er f.eks. forskel på, om man analyserer et givet fænomen ud fra en aktør/struktur-synsvinkel, en konflikt/harmoni-opfattelse af samfundet eller en realisme/idealisme-opfattelse af international politik. Valget af analytisk tilgang indikerer også, i hvilken retning man vil finde løsningerne.

Løsningen på samfundsmæssige problemer er imidlertid ikke kun en konsekvens af og svar på kausalsammenhænge og den analytiske tilgang, man tager udgangspunkt i. Løsningerne er også et resultat af politiske og ideologiske prioriteringer, ligesom de er et resultat af den aktuelle politiske konjunktur og de aktuelle politiske magtforhold i samfundet.

Denne dialektik mellem at forstå samfundsmæssige sammenhænge i et spændingsfelt mellem at analysere årsagssammenhæng og forstå, at løsninger altid er politiske og resultat af politiske processer, er helt afgørende for samfundsfagsundervisningen. Og dette kræver en kritisk tænkning i den hårde retning, da magtforhold og forskellige alternativer til løsning af problemerne er forudsætning for at få en forståelse af, hvordan politiske beslutninger overhovedet træffes.

Julie Borge udbygger tankerne om kritisk tænkning, idet hun siger:

*”Derfor er jeg optaget af, at samfundsfag skal være på systemniveau – her er der tale om systemkritik – det er her, at samfundsfag kan have en rolle – det handler om at kunne se, hvem der har magt i verden i dag, og ikke tage for givet, hvilke sammenhænge som eksisterer, men åbne op for at stille spørgsmål om de sammenhænge, som eksisterer i verden i dag ... samfundsfag har meget at byde på ved at tage denne rolle” (Julie Borge).*

Og bliver suppleret af Evy Jøsok, som stiller spørgsmålet:

*”Kan man lære uden at tænke kritisk? ... Normkritikken kan være en vigtig del for samfundsvidenskaben – man må lære eleverne at stille spørgsmålet: Hvem bestemmer det? – Er det dig eller nogle andre, der bestemmer? – og tage dette med. Her ligger en kritisk samfundsvidenskabelig tænkning ... og derfor bliver magtkritik også en vigtig del af samfundsfagsundervisningen” (Evy Jøsok).*

Dette er en holdning, der går tydeligt i retning af den hårde opfattelse af kritisk tænkning. Samfundsfags rolle er at påvise

magtforhold og gøre det klart for eleverne, at disse ikke er naturgivne, men resultat af samfundsmæssige processer, magtforhold og beslutninger. Noget, som yderligere bliver understreget af Ann-Sofie Jägerskog, som siger:

*”Det handler om at se det større billede, at se et samfundsspørgsmål før – nu – senere, og det handler om at se det på både individ- og samfundsniveau, at se flere dimensioner, og når det f.eks. drejer sig om økonomiske værdier, handler det om at se, at økonomi også handler om sociale og økologiske aspekter ... det handler også om at se flere perspektiver. Perspektiverne ændrer sig afhængig jo af det konkrete indhold” (Ann-Sofie Jägerskog).*

Kritisk tænkning forudsætter, at eleverne/de studerende bliver i stand til at forstå kompleksiteten i samfundsmæssige spørgsmål, hvilket igen kræver, at de bliver i stand til at koble de forskellige elementer i samfundsfag: økonomi, politik, sociologi m.m. Forståelsen af samfundsmæssige fænomeners tværdisciplinære karakter er en helt nødvendig del af den kritiske tænkning, da man ellers ikke bliver i stand til at forstå både de kausale sammenhænge i samfundsmæssige processer, og hvordan politiske beslutninger er et resultat af værdier, ideologier og aktuelle magtforhold.

### **Den aktive borger**

Det sidste aspekt af den kritiske tænkning, der skal berøres her, er handleaspektet (se også afsnittet ”Samfundsfag og demokrati – forbundne kar?”). Evy Jøsok introducerer i den sammenhæng begrebet ”mestringstro”, idet hun siger:

*”Jeg vil gerne koble begrebet aktiv medborger til begrebet mestringstro ... Det giver mening, at hvis vi skal have som mål, at vi skal få unge til at blive aktive, tage del i debatter, deltage i demokratiske institutioner, i NGO’er, er det en forudsætning, at de har politisk mestringstro – og jeg tænker både på den indre og den ydre mestringstro – at man har en tro på ... at man kan ændre systemet” (Evy Jøsok).*

Ifølge Evy Jøsok består den ydre mestringstro i en tro på institutionerne i den forstand, at de fungerer som demokratiske institutioner. Med den indre mestringstro menes, at den enkelte

har viden, selvtillid og en tro på, at man både har ret til at gøre noget og en tro på, at man som individ kan gøre noget, og det politiske system ”lytter”, er anerkendende og responsivt. En tilsvarende tankegang ligger bag et begreb som empowerment, som har den samme dobbelte betydning, da det både dækker over, at man har viden og tro på sig selv, samtidig med at det signalerer evnen til at handle.

Pointen bliver yderligere udbygget af Ann-Sofie Jägerskog, som helt kort siger: *”Kritisk tænkning i samfundsfag har ofte spor af agens”* (Ann-Sofie Jägerskog). Det at kunne handle og have troen på, at man kan handle (mestringstro) er en integreret del af den kritiske tænkning, især når denne bevæger sig i retning af den hårde opfattelse af begrebet. Dette giver en række udfordringer for undervisningen i samfundsfag. Julie Borge påpeger følgende:

*”Man går direkte til at tale om demokrati i bred forstand, og her har kritikken været ... at hvis vi forstår demokrati så bredt – som deliberativt demokrati – så kan det føre til, at eleverne bliver frakoblet i forhold til det politiske system, fordi de bliver apatiske, når de ser, at det ikke kan nytte – fordi de er vant til samarbejdsdemokrati på skolen – vi skal lytte til hinanden ... og så skal vi finde en konsensus – og det er noget andet, de møder i virkeligheden, hvor der er interesser ... og modstand og konflikt. ... Samfundsfags rolle er at præsentere forskellige demokratiopfattelser ... og ikke mindst at diskutere det politiske system og elevernes rolle som medborgere ... det er her, at kritisk tænkning kommer ind, for også det politiske system skal være åbent for kritisk diskussion”* (Julie Borge).

Julie Borge tydeliggør, at kritisk tænkning er en nødvendig forudsætning for både den samfundsfaglige og demokratiske/politiske dannelse, og at undervisningen skal inddrage et strukturelt perspektiv på de eksisterende samfundsinstitutioner, så det bliver muligt at forholde sig kritisk til samfundets demokratiske strukturer og indretning. Borge argumenterer indirekte for, at den ”hårde tilgang” er nødvendig, så eleverne kan forestille sig, at demokratiet kan være indrettet anderledes, og at samfundsfagets rolle kan synliggøre forskellige demokratiopfattelser, og så eleverne kan forholde sig kritisk til det ”politiske system”. Det er en pointe, som også fremgår af fagformålet til det

danske samfundsfag i grundskolen: ”Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler”. Reglerne kan være anderledes!

Samtidig peger Julie Borge også på, at eleverne kan ”blive apatiske, fordi de ser, at det ikke kan nytte”, med henvisning til, at eleverne kan blive desillusionerede, hvis de i skolen har fået opfattelsen af, at demokrati udelukkende er et spørgsmål om samarbejde og deliberation, og de ikke møder perspektiver, som viser, både hvor bestemmende samfundets strukturer kan være for vores liv – og samtidig får tydeliggjort, hvordan det er muligt at påvirke disse strukturer. Lidt enkelt formuleret: Det er vigtigt, at eleverne/de studerende får en bevidsthed om, at samfundsmæssige og politiske modsætninger ikke nødvendigvis kan løses gennem den deliberative samtale, men at de også er udtryk for modsatrettede og helt legitime interessemodsatninger, som skal rummes inden for det politiske system, men som ikke forsvinder gennem den deliberative samtale.

Som den danske samfundsfagsdidaktiker Anders Stig Christensen skriver, skal samfundsfag understøtte borgerne i at have de nødvendige forudsætninger til at deltage i strukturer, f.eks. politiske organisationer, som gør det muligt at tage del i, hvordan samfundets goder fordeles i form af viden og færdigheder – og politiske holdninger og værdier – forstået som et demokratisk engagement, så den enkelte er i stand til og har vilje til at deltage aktivt i demokratiet (Christensen 2021, s. 11). Det kan f.eks. dreje sig om et undervisningsindhold, der indeholder viden om, hvordan forskellige former for demokrati fungerer, og hvordan disse giver forskellige muligheder for deltagelse og indflydelse.

Der peges desuden på, at der i undervisningen skal være et fokus på, at eleverne træner deres deltagelse i demokratiske debatter: På spørgsmålet om, hvad der forstås ved, at eleverne skal blive en aktiv, deltagende borger, svarer Julie Borge:

*”I et liberalt repræsentativt demokrati vil det indebære valgdeltagelse, da det er vældig vigtigt, at valgdeltagelsen er høj. Men i en mere deliberativt demokrati-forståelse, der handler det mere om ... at deltage i alle offentlige debatter o.lign.” (Julie Borge).*

Julie Borges pointe lægger op til, at der skal skelnes mellem demokrati som livsform, hvor dialogen og samtalen mellem

borgerne er i centrum, og det repræsentative demokrati, hvor folkevalgte repræsentanter træffer beslutningerne, og hvor medborgernes rolle er at vælge repræsentanter og føre kontrol med dem. Demokratiet som livsform er vigtig i undervisningen både som indhold og læreproces, da det er her, at eleverne kan lære den politiske samtale og lære at debattere om politiske emner. Her er fokus mere på de deltagelsesdemokratiske elementer. Men skal eleverne/de studerende forstå det politiske system, skal de forskellige former for demokrati nødvendigvis inddrages, da det er forudsætningen for, at de i skolens læringsfællesskab præsenteres for, hvordan de kan påvirke politiske beslutninger.

Samtidigt peger Borge også på, at den kritiske tænkning fordrer, at eleverne også bør møde andre måder at opfatte og udmønte demokratiet på, da hun siger: *”Samfundsfags rolle er at præsentere forskellige demokratiopfattelser ... og ikke mindst at diskutere det politiske system og elevernes rolle som medborgere”*.

I citatet beskriver Borge, at eleverne skal kunne diskutere det politiske system – og at de dermed kan forestille sig, at det kan være indrettet på anderledes måder. Det vil sige, at det ikke er tilstrækkeligt blot at præsentere demokratiopfattelser, som skelner mellem demokratiet som livs- og styreform – men også at indtage perspektiver om, hvilke principper og grundlæggende værdier der er grundlaget for, hvem der har handlerum i forhold til beslutninger truffet på forskellige niveauer. Senere i interviewet uddyber Borge sin pointe:

*”Når unge tager afstand fra politik og det politiske system, er det ikke nødvendigvis ungdommen, der er problemet, men det kan jo være noget med systemet, som ikke fungerer – eller demokratiet, som ikke fungerer – men løsningen er ikke at forlade det, men fortsat at have en fælles arena for den offentlige debat” (Julie Borge).*

Borge argumenterer her for, at den hårde form for kritisk tænkning er nødvendigt for at kunne diskutere demokratiets strukturelle indretning, og fordi der ellers er risiko for, at medborgerne mister tillid og ikke får den tilstrækkelige ”mestringstro” til at deltage i det.

Som perspektiv på dette siger den svenske fagdidaktiker Johan Sandahl: ”Undervisningen skal også give et håb, et engagement for at kunne påvirke samfundet ... det handler også

om handlingskompetence og handlingsberedskab” (Johan Sandahl). Og som allerede tidligere understreget:

*”For mig er samfundsvidenskaben radikal ... og det sker ofte, at dette radikale perspektiv forsvinder fra undervisningen i skolen ... undervisningen bliver lidt instrumentel og teknisk. Man skal aktivt arbejde med teorierne” (Johan Sandahl).*

Hvis undervisningen i samfundsfag ikke inddrager disse aspekter af den kritiske tænkning – handlekompetence, agens, mestringstro – lever den ikke op til intentionen om at danne aktive og deltagende borgere. Det er også samfundsfags opgave at modvirke tendenser, ikke mindst blandt unge, i retning af såkaldt antipolitik, som både dækker politisk apati og manglende tiltro til det politiske system\*. Johan Sandahl konstaterer imidlertid:

*”Forskningen viser, at undervisningen i samfundsfag er ret traditionel .. man underviser i institutioner og politik, men det er også vigtigt, at man på forskellig måde i undervisningen viser, hvordan man kan påvirke og deltage i demokratiet på forskellig måde” (Johan Sandahl).*

Malin Tvärånå påpeger dog et etisk dilemma for lærerne.

*”Det er næsten et etisk spørgsmål for lærerne – har vi ret til at opdrage, være normative – men hvad med menneskelig integritet og valgfrihed, eller er det vores demokratiske opgave at forsøge at gøre eleverne politiske? ... Jeg håber, at særligt samfundsfaglærerne er ekstra opmærksomme på denne iboende modsætning” (Malin Tvärånå).*

Hvilket fører over i den sidste problemstilling, der skal berøres i denne artikel, nemlig hvordan man konkret skal tilrettelægge undervisningen, så målene vedr. politisk socialisering, dannelse, medborgerskab og kritisk tænkning bedst mulig opnås.

\* De internationale ICCS-undersøgelser, der gennemføres i 8. klasse (International Civic and Citizenship Education Study), og som senest er gennemført i 2002, viser, at danske unge ligger i top mht. politisk interesse og også har en høj grad af tillid til det politiske system. Til gengæld ligger danske unge meget lavt, hvad angår politisk aktivitet. Undersøgelsen præsenteres i næste nummer af POLIS (nr. 8).



## Krav til undervisningen

For at undervisningens tilrettelæggelse understøtter elevernes kritiske tænkning, stilles der særlige krav til undervisningens indhold. Undervisningens indhold kan bredt defineres som det, der er målet for elevens læren og kunnen og ”det, der skal læres, som derfor tematiseres i undervisningen” (Nielsen, 2006, s. 252). Dette indhold kan jf. det tidligere afsnit have forskellige udgangspunkter i form af elevens nære livsverden eller i en mere fjern omverden. Jon Hellesnes (1992) skelner mellem fagverdenen og dagligdagsverdenen og tydeliggør i tråd med denne artikels forrige afsnit, at fagverdenen er nødvendig for den kritiske tænkning, men pointerer samtidigt, at fagverdenen ikke må overtage indholdet fra dagligdagsverdenen, fordi det forsimples den komplekse virkelighed og kan medføre, at forståelseshorisonten fryser fast, og dermed gør det umuligt at skifte perspektiv og være kritisk tænkende. Af samme årsager bør undervisningen tage udgangspunkt i elevens dagligdagspraksisser (Hellesnes, 1992, s. 82). Det åbner op for en diskussion af, hvordan der findes en passende balance, hvilket Julie Borge forholder sig til i følgende:

*”Jeg har længe ment det, og jeg har været meget påvirket af den deliberative Habermaske tænkning – og tænkt, at når eleverne tager afstand fra politik, og vi bare møder dem, hvor de er, og hvad de er optaget af ud fra deres livsverden, så må vi begynde der i samfundsfag, men jeg ser også, at det er vældig udfordrende at komme fra mikroniveauet – hvis vi tager udgangspunkt i PlayStation og FIFA-fodboldspil for at bruge dette til noget andet, så bliver eleverne der ... problemet er, at hvis man begynder på mikroniveau, så bliver man på mikroniveau, og samfundsfag må jo netop arbejde med at trække disse sammenhænge” (Julie Borge).*

Julie Borge suppleres af Evy Jøsok:

*”Vi [underviserne] skal tage udgangspunkt i elevernes livsverden, men som rollemodeller og kundskabsformidlere skal vi også tage udgangspunkt i noget andet – vi skal udvide, præsentere noget andet – introducere dem for nye ting” (Evy Jøsok).*

Og hun tilføjer:

*”Derfor skal eleverne have mulighed for at pege på forhold, de vil have ændret, og det er lærerens opgave at sætte dette i forhold til den demokratiske proces – og dermed kunne vise for eleverne, f.eks. hvilke påvirkningskanaler der er – og dermed kan man koble det teoretiske og det praktiske” (Evy Jøsok).*

Der er en vis enighed om, at der didaktisk kan være en fordel i at tage udgangspunkt elevernes livsverden, men samtidig rejser der i disse citater en række faresignaler for, hvordan man løfter undervisningen fra det, som Julie Borge kalder mikroniveauet til makroniveauet – de komplicerede samfundsmæssige sammenhænge, hvor eleverne møder andre dele af samfundet og opnår indsigt i metoder og teorier.

Torben Spanget skelner mellem fire samfundsfags-idealtyper i form af 1) samfundsfag som livsverdensfag, hvor fokus er på inddragelse af elevernes erfaringer som udgangspunkt for samtalen, 2) samfundsfag som faglige metoder, 3) samfundsfag som indhold og 4) samfundsfag som videnskabsdiscipliner (Christensen, 2015, s. 47). Videre tydeliggør han, at samfundsfaget medierer mellem de forskellige typer af samfundsfag. Her er udfordringen, hvis samfundsfaget ikke rykker sig fra elevens nære livsverden og forbliver et fag, der kun centrerer omkring elevernes livsverden. Ganske enkelt fordi det ikke vil inddrage viden, som kan blottlægge strukturer, institutioner og processer, som eleven ikke er i umiddelbar berøring med. Det vil potentielt gøre det udfordrende for eleven at gennemskue abstrakte magtstrukturer og samfundsprocesser og dermed fjerne deres mulighed for at påvirke dem.

Johan Sandahl forklarer, at bevægelsen mellem de forskellige samfundsfagstyper kræver, at eleverne får lov til at foretage øvelser, hvor de undersøger samfundet og får anvendt forskellige perspektiver:

*”Det handler også om at lade eleverne praktisere i klasserummet, at de øver sig på selv at foretage undersøgelser ... ved hjælp af læreren. Det skal planlægges, og læreren skal se til, hvordan de foretager undersøgelsen, og se forskellige perspektiver” (Johan Sandahl).*

Og senere: ”Eleverne skal lære at tænke som en samfundsforsker – og det skal øves” (Johan Sandahl).

Her er vi tilbage til en af pointerne fra tidligere i artiklen, nemlig at uddannelse til aktivt medborgerskab og kritisk tænkning ikke kun er et spørgsmål om undervisningens indhold, men også et spørgsmål om, hvordan undervisningens indhold bliver tilrettelagt i forskellige læreprocesser, så faget kan mediere imellem elevens livsverden og de samfundsvidenskabelige discipliner. Her er det helt centralt, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger for tilegnelse af de samfundsfaglige problemstillinger, så eleverne oplever undervisningen som relevant og nærværende.

At lære at tænke og arbejde som samfundsforsker – i det lille format, naturligvis – kræver, at eleverne/de studerende i praksis arbejder med samfundsfaglige problemstillinger, at de øver sig på at forholde sig til samfundsmæssige problemstillinger, så de lever op til følgende:

*”Mit billede af samfundsvidenskaben og dens rolle er at flytte eleverne, at give dem andre perspektiver fra videnskabsverdenen ... vi må slippe dem ud af livsverdenen og gøre dem mere kvalificeret ... give dem videnskabelig tænkemåde” (Johan Sandahl).*

Men dette rejser også nogle andre didaktiske udfordringer, f.eks. i forhold til det faktum, at eleverne i samfundsfag har vidt forskellige forudsætninger, noget, som underviserne ikke altid er opmærksomme på. Den svenske fagdidaktiker Malin Tväråna siger det på denne måde:

*”Jeg tror, at de [lærerne] ofte ikke taler om de meget forskellige forudsætninger ... og sproglige problemer og vanskeligheder med at forstå begreber o.lign. – men jeg tror også, at der er en problemstilling, som har at gøre med, at vi ikke er så tydelige mht., hvilke ord og hvilke begreber der er vigtige i de forskellige discipliner. Men jeg tror, at de [lærerne] ikke selv har begreb om det ... Samfundsfag har jo helt klart et meget sprogligt aspekt ... vi må tale om ordene og begreberne” (Malin Tväråna).*

Dvs. at underviserne ikke blot står med udfordringer i forhold til at tilrettelægge undervisningen, så eleverne bliver dannet til at være aktive, deltagende og kritiske medborgere, men også står med udfordringen i meget forskellige elevforudsætninger.\*

## Konklusion

Med udgangspunkt i diskussionen om kritisk tænkning som en væsentlig del af samfundsfagsundervisningen har artiklen indledningsvis undersøgt, hvordan diskussionen har fundet sted i Norge og Sverige. Undersøgelsen tager udgangspunkt i, at kritisk tænkning kan antage både en ”hård” og ”blød” form, og påviser, at begge aspekter er indgået i den norske og svenske debat. Herefter opstilles med udgangspunkt i interviews med fem norske og svenske fagdidaktikere en række centrale fagdidaktiske problemstillinger under fire overskrifter: Samfundsfag og demokratiet – forbundne kar?, Den kritiske borger, Den aktive borger samt Den kritiske undervisning.

Den overordnede konklusion er, at skal samfundsfag tage opgaven alvorligt med at uddanne elever og studerende til aktive, deltagende samfundsborgere, er det nødvendigt både at inddrage den bløde og den hårde kritiske tænkning.

Behovet for at lære eleverne at forholde sig kritisk til information og argumentation, herunder også at kunne foretage perspektivskifte i analysen af samfundsmæssige problemstillinger – den bløde tilgang – er indiskutabelt nødvendig. Her bidrager samfundsfag også til at udvikle nogle generelle færdigheder hos eleverne/de studerende.

For at være en aktiv, deltagende borger er det imidlertid ikke tilstrækkeligt at mestre disse færdigheder og at have viden om det eksisterende politiske og økonomiske system, selvom dette naturligvis er nødvendigt for at kunne deltage i samfundslivet. Det også er nødvendigt at kunne forholde sig kritisk til eksisterende magtstrukturer og samfundsforhold, ikke mindst for at være i stand til at kunne forholde sig til alternative måder at indrette samfundet på – at være i stand til at se alternative fremtider!

\* I artiklen ”Dimensioner av samhällsanalytiskt tänkande” i dette nummer af POLIS bliver denne problemstilling yderligere belyst.

Det sidste bliver helt nødvendigt, hvis man som borger skal være i stand til at bevare håbet om og troen på, at de alvorlige samfundsproblemer, vi står over for i form af klimaforandringer, krige, ulighed, politisk og religiøs polarisering m.m., kan løses. Undervisningen i samfundsfag kan ikke løse disse problemer, men den kan være med til at skabe forudsætningerne for, at de kommende samfundsborgere både tror på og er i stand til at løse problemerne. På den måde er den hårde tilgang med til at indgyde eleverne/de studerende håb om og tro på, at de kan være med til at påvirke verden i en bedre retning.

## Litteratur

- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder – kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (2022). *Nye spadestikk i samfunnsfagsdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund.
- 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.
- Gagel, W. (2000 [1983]). *Einführung ind die didaktik des politischen unterrichts*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Hellesnes, J. (1976). *Socialisering og teknokrati*. Gyldendal.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016, 15. april). *Meld. St. 28 (2015–2016)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap: En studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9*. Karlstad University Press.
- Nielsen, F. V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og begründelser for valg af indhold, I B. G. Hansen & A. Tarms (red.), *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesøe & Baltzer.
- Læseplan, Samfunnsfag a-niveau, STX.
- Långström, S. & Virta, A. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik*. Studentlitteratur.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics*. Verlag Barbara Budrich.
- Skolverket. (2024). *Samhällskunskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSAM01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>.
- Skolforskningsinstitutet (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/12/Kritiskt-t%C3%A4nkande-och-k%C3%A4llkritik-pdf.pdf>
- Trysnes, I. & Skjølberg, K.-H. W. (2022). Mot et allmenndannede ferdighetsfag? En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplaner i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye Spadestikk i Samfunnsfagsdidaktikken*. Fagbølgaet.
- Wetlesen, A. & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse en reise gjennom fylkene i Norge. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>