

Det danske hus – søjler i samfundsfag – indhold og færdigheder

CARSTEN LINDING JAKOBSEN

Abstract

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen om at være samfundsfaglærer i grundskolen (se s. 74) argumenterer artiklen for et tydeligere valg af centrale indholdskategorier i samfundsfagundervisningen i grundskolen i Danmark.

Samfundsfag kan forstås som et hus med centrale "søjler", der er nødvendige for at kunne agere som myndige borgere i samfundet; arbejdsmarkedet, produktion og økonomi, velfærdsstaten, det samarbejdende folkestyre, EU og Norden, FN og Nato. Søjlerne er et billede på, at noget er væsentligere at vide og forholde sig til end andet. De traditionelle kompetencemål skal fastholdes, men bør tænkes på tværs af søjlerne, som er relevante for eleverne også set i et hverdagslivsperspektiv. Samtidig bør der være en klar forventning om, at arbejdet med «søjlerne» bygger på den bedste viden – powerful knowledge.

Eleverne må ikke, i en misforstået "forventningsfattigdom", fratages centralt indhold og "bedste viden", fordi det er væsentligt for deres fremtidige virke som myndige borgere, og fordi "... børn går ikke i skole for at få mere hverdagsliv ...". Artiklen er et bud på øget fokus på indhold, bedste viden og nødvendige færdigheder, som forhåbentlig kan åbne for didaktiske diskussioner.

Artiklen vil efter en kort gennemgang af begrebet powerful knowledge og powerful skills have fokus på, hvad der kaldes "søjler i det danske hus", dvs. faglige problemstillinger, som er relevante i en nutidig samfundsfagsmæssig kontekst, også set i et elevperspektiv.

Der er brug for et større fokus på indholdet i samfundsfag

Spørgeskemaundersøgelsen blandt samfundsfaglærere i grundskolen (se s. 74) peger på en udbredt oplevelse af tidspres og stoftrængsel i undervisningen. Mange lærere udtrykker, at de føler sig pressede af fagets mål og mængden af stof, der forventes dækket.

Diskussionen om stoftrængsel er ikke ny. For med begrænset undervisningstid må lærere foretage svære valg: Hvad er det mest relevante indhold for eleverne?

Flere lærere udtrykker også bekymring for elevernes motivation og evne til fordybelse, hvorfor emner mere eksplicit bør ses i forhold til elevernes hverdagsliv, da det kan virke motivationsfremmende: »Egentlig finder jeg det ikke så svært, men der er en generel udfordring med elevers evne til koncentration og fordybelse« samfundsfaglærer i grundskolen.

Samtidig viser internationale undersøgelser som ICCS 2022 (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. 2024) at danske elevers viden om samfundsforhold er faldende. Ifølge forskerne på Danmarks Pædagogiske Universitet Jens Brunn og Jonas Lieberkind (2023) er testgennemsnittet i Danmark faldet fra ICCS 2016 til ICCS 2022 – en tendens, der også ses i flere andre lande, hvorfor et fortsat fokus på centrale indholdsdimensioner er vigtige.

Da eleverne efter grundskolen går vidt forskellige veje, bliver det afgørende, at grundskolen bidrager til, at elever – uanset social baggrund og fremtidigt virke – får adgang til centrale indholdskategorier og det, man kan kalde *powerful knowledge* (se nedenfor). Det vil sige viden, der giver unge mulighed for at forstå, diskutere og deltage i samfundet på kvalificeret vis. Hvis vi som samfund ønsker reelt lige muligheder for politisk deltagelse, må vi sikre, at alle elever får et fælles fundament.

Begrebet *powerful knowledge* er svært at oversætte direkte til dansk, da det skal signalere, at begrebet er dynamisk og angiver en handlekompetence. Mulige oversættelser er ”handlekraftig viden” eller ”magtfuld viden”. I denne artikel fastholdes det engelske udtryk: *powerful knowledge*, da det klart signalerer begrebets dynamiske karakter, nemlig at man er i besiddelse af en viden, som gør en i stand til at handle.

I den sammenhæng kan man tale om et slags »kørekort til verden« – en grundlæggende samfundsforståelse, der bygger på centrale indholdsmæssige søjler, powerful knowledge og med en tydelig progression. Det handler ikke blot om at undervise i det, eleverne finder interessant, men også om at sikre, at de møder det *mest relevante og dannende* indhold.

Powerful knowledge og powerful skills

Før der foretages en konkret fastlæggelse af de indholdsmæssige søjler i det, der her betegnes som *det danske hus*, er det væsentligt at introducere begreberne *powerful knowledge* og *powerful skills* som *udtryk for dels den viden, dels de færdigheder, der bør prioriteres* i undervisningen i samfundsfag.

Powerful knowledge – ”børn går ikke i skole for at få mere hverdagsliv ...”

I en tid præget af kompleksitet, misinformation og ulighed i muligheder er det afgørende, at skolen sikrer alle elever lige adgang til det, Michael Young betegner som *powerful knowledge* – den mest kvalificerede og systematiske viden, et fag kan tilbyde. Det er ikke (kun) hverdagsviden, men teoretisk, begrebslig og systematisk viden, som gør det muligt for eleverne at forstå og forklare samfundsmæssige sammenhænge, forudsige udviklinger og tænke det utænkelige – som det udtrykkes med afsæt i sociologen Basil Bernstein ”... (powerful knowledge (red.)) *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 2014b, s. 7). At tænke i alternative fremtider er også en dimension ved kritisk tænkning (Jakobsen 2024). Og som det udtrykkes: ”Børn går ikke i skole for at få mere hverdagsliv ...” (Interview, Young, M. 2013, 13.08 min.)

I den danske grundskole vokser bekymringen for, om alle elever reelt får adgang til den bedste viden - powerful knowledge. Skolen synes i stigende grad opdelt mellem ressourcestærke – ofte private – skoler og offentlige skoler med færre ressourcer blandt elevers forældre og dem selv. Det har ikke blot konsekvenser for den enkelte elevs læringsniveau og fremtidige (job-) muligheder og politisk deltagelse, men også for samfundet som

helhed – i form af svækket legitimitet og en mindre robust ”vidensstat”.

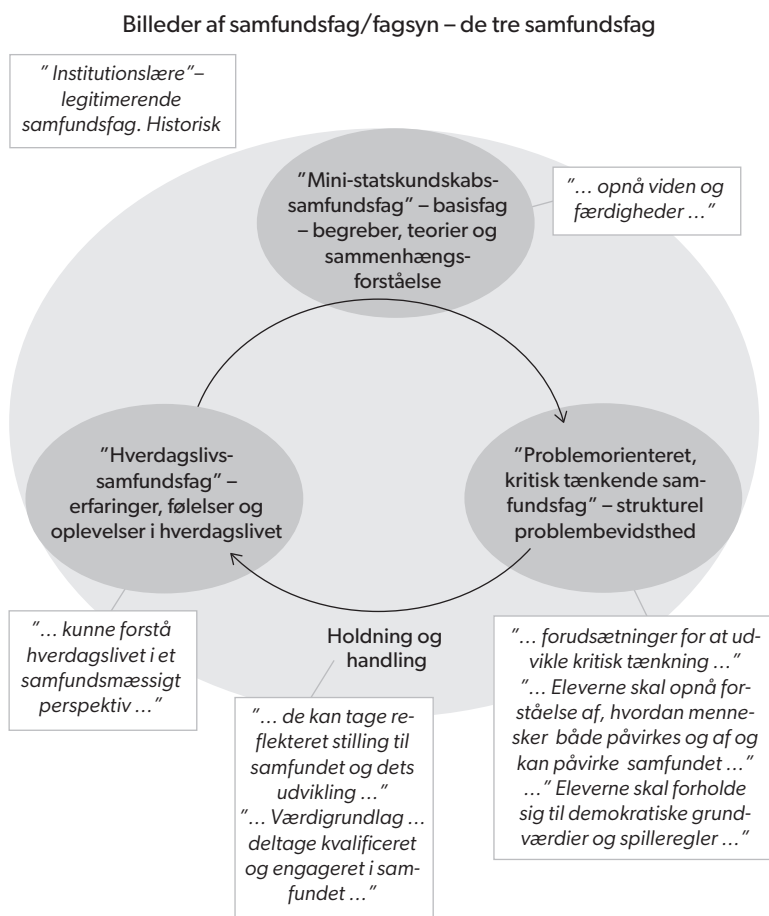
Når læreren vælger indhold til undervisningen, bør det altid være med udgangspunkt i den bedste og mest kvalificerede viden, læreren har adgang til. Det er ikke givet, at undervisningen automatisk foregår på højeste niveau. Bevidst eller ubevidst kan læreren komme til at sænke ambitionsniveauet. Men selv om tilegnelsen af viden kan være krævende, må det ikke føre til, at nogle elever udelukkes fra adgang til den viden, der kan åbne verden for dem. Den bedste viden er ikke blot faktuel, men også den, der tilbyder eleverne fagets mest kvalificerede perspektiver på de problemstillinger, de arbejder med.

Det er derfor vigtigt, at eleverne får indsigt i fagernes særlige ”DNA” – deres tankefigurer, centrale begreber og metodiske tilgange. Nedenstående figur giver et indblik i, at begreber kan have forskellig ”sværhedsgrad”, gående fra niveau 1 til 4, og dermed at begrebsniveauer også er en del af powerful knowledge.



Figur1. Politiske begreber på forskellige abstraktions- og kompleksitetsniveauer
Kilde: Efter Juchler, I. 2008).

Fagenes DNA eller ”tankefigurer”, som også er en del af powerful knowledge, er udgangspunktet for, at aktuelle problemstillinger – også dem, eleverne møder i deres hverdag – bør sættes ind i en bredere samfundsmæssig og historisk kontekst, illustreret med nedenstående planlægningsproces i undervisningen (Jakobsen, 2024)



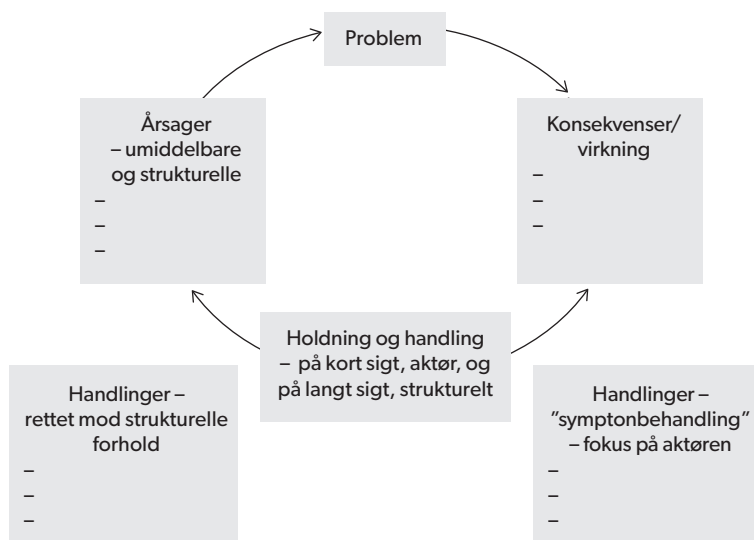
Figur 2. Model: Samfundsfags billeder, fagsyn

Færdigheder og powerful skills

Ud over arbejdet med powerful knowledge kan man også tale om, at der visse færdigheder i faget – powerful skills – som skal anvendes i arbejdet med indholdet i faget.

En ofte anvendt analysemodel er hentet fra norske fagdidaktiker Theo Koritzinsky (2014). Den har fokus på redegørelse for et problem, årsager til et problem, konsekvenser og handle-

muligheder. Modellen er videreudviklet, så modellen har fået et eksplicit strukturelt fokus med henblik på handlinger, der kan ændre årsager til problemer (Jakobsen, 2024).



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

Hverdagslivet – myndiggørelse, motivation og handling

I arbejdet med de centrale indholdskategorier, som fremgår af nedenstående søjler, er det naturligt relevant at reflektere over relevans og motivation for valg af indhold. Her har mange didaktikere (Christensen 2020, 2021) fokuseret på, at indholdet i undervisningen skal kunne relatere sig til elevernes hverdagsliv.

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har gjort sig overvejelser om undervisningens indhold og er særligt kendt for sit begreb om *epoketyperiske problemer* – det vil sige almene og væsentlige samfundsudfordringer, som alle elever bør (skal) arbejde med i skolen. Det drejer sig om temaer som klima og miljø, krig og fred, teknologisk udvikling (herunder kunstig intelligens), ulighed. Disse problemstillinger udvikler sig over tid i takt med samfundets forandringer og skal ikke forstås som midlertidige eller aktuelle emner. De er grundlæggende, strukturelle udfordringer, som kræver refleksion og forståelse.

De danske søjler, som præsenteres nedenfor, er tænkt som en integreret del af arbejdet med de enkelte epoketyperiske pro-

blemstillinger. F.eks. vil en søjle om *FN og Nato* naturligt inddrage spørgsmål om krig og fred, mens en anden søjle om *velfærdsstaten* vil fokusere på ulighed, social mobilitet og social arv.

Med inspiration fra Wolfgang Klafki og den nederlandske didaktiker Gert Biesta er formålet at fremme elevernes *selvbestemmelse* – deres mulighed for at blive *herre i eget liv* og ikke lade det forme udefra af andres forventninger og ønsker. Det vil styrke elevernes reelle muligheder på længere sigt. Her bliver begreber som *medbestemmelse* og *demokratisk deltagelse* centrale: Hvordan kan jeg – sammen med andre – være med til at påvirke samfundets udvikling og skabe bedre levevilkår for mig selv og andre, og dermed også en mere solidarisk verden?

I forlængelse af ovenstående didaktiske begrundelse er det vigtigt at påpege, at vidensdimensionen også har betydning for deltagelse i et demokrati og dermed fremme af den myndige borger. Her kan man tale om borgernes *empowerment* – altså hvordan man kan styrke borgernes handlekraft og deltagelsesmuligheder. Hertil kommer troen på egne evner – politisk selvtillid – og evnen til at fungere som aktiv borger.

I de nyeste rapporter fra DUF (2023, 2024 og 2025) fremgår det, at unge med kort eller ingen uddannelse vurderer deres politiske selvtillid markant lavere end andre unges. Det kunne således tyde på, at der er en sammenhæng mellem viden og politisk selvtillid og evt. handling. »*Næsten en tredjedel af unge (31 %) føler, at de ikke ved nok til at kunne deltage mere i politiske aktiviteter. På lignende vis angiver 18 %, at politik virker for kompliceret*« (DUF 2024). Og videre »*Unge under uddannelse og unge med højere uddannelsesniveau har generelt højere demokratisk selvtillid og deltager oftere i politiske aktiviteter end unge uden for uddannelsessystemet eller med lavere uddannelse*« (Dansk Ungdoms Fællesråd 2024).

Dog er dette tal heldigvis blevet mindre med en seneste måling fra DUF-undersøgelse fra 2025, hvor selvtilliden blandt unge med erhvervsfaglig baggrund er steget (DUF, 2025). Den tyske fagdidaktiker Joachim Detjen (Detjen 2000) har i forbindelse med diskussionen om politisk dannelse opstillet en typologi over, hvad han kalder borgertyper. Denne kan opstilles på følgende måde:



Figur 4. Politisk dannelse i skolen.

Kilde: Efter Detjen (2000).

Med afsæt i disse perspektiver præsenteres nedenfor et forslag til en række *søjler* – et indholdsmæssigt og færdighedsbaseret bud på et *borgerkørekort* og dermed centralt indhold i en årsplan. På denne måde fastlægges også en ramme for, hvordan eleverne både kan opnå powerful knowledge og tilegne sig powerful skills. Det er gennem tilegnelsen af den viden, der er indeholdt i indholdskategorierne (borgerkørekortet), at eleverne får adgang til powerful knowledge, men det er også gennem arbejdet med indholdskategorierne, at eleverne udvikler deres færdigheder – powerful skills.

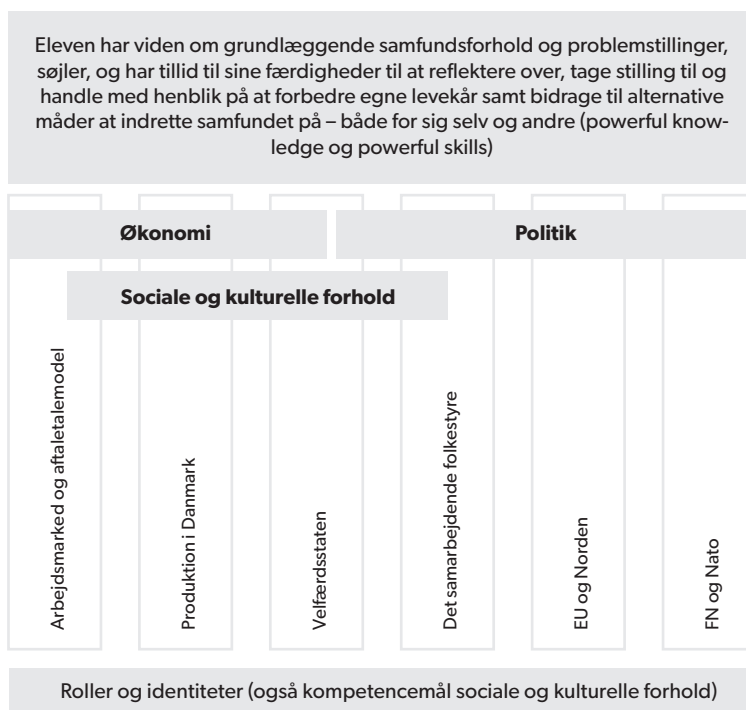
Søjlerne, indhold og begrundelse for disse

I dette afsnit argumenteres der for valget af søjlerne i det danske hus.

Arbejdsmarkedet og aftalemodellen – rettigheder, roller og relationer

Den første søjle (se næste side) handler om det *danske arbejdsmarked* og den *danske aftalemodel*. For mange unge – især dem, der forlader skolen tidligt – vil mødet med arbejdsmarkedet være en vigtig overgang. Her er det afgørende, at de har en grundlæggende forståelse for, hvordan løn- og arbejdsforhold er, bliver til, og hvordan de selv kan få indflydelse på dem.

Det danske hus og dets søjler



Figur 5: Det danske hus og dets søjler

Den danske aftalemodel er helt central for det danske samfund, hvorfor det er relevant, at eleverne både kender til modellen og forholder sig aktivt til dens betydning, også set i relation til den traditionelle fordelingskonfliktlinje i politik. Afsættet for arbejdet kan være elevernes fritidsjobs eller forældrenes placering på arbejdsmarkedet. Og her kan desuden arbejdes med roller, identiteter tilhørende klasse og livsformer og forståelse og refleksioner af, og over, hvor meget ens arbejdsliv fylder i forhold til ens (ønskede) (selv-)identitet.

Produktion og økonomi – fra globalt udsyn til hverdagsvalg

I forlængelse af arbejdet med det danske arbejdsmarked er det naturligt at inddrage emner som *produktion og økonomi*. På makroniveau kan man undersøge, hvad Danmark producerer, og hvordan vores erhvervsstruktur er sammensat og geografisk fordelt.

Et oplagt tema er også, hvordan produktion – og i forlængelse heraf forbrug – kan tænkes ind i en bæredygtighedskon-

tekst, og hermed hvordan man mere eksplicit kan arbejde med afsæt i kritisk tænkning og på et højere taksonomisk niveau. Og videre: Hvad er Danmarks status i forhold til at leve op til FN's og EU's målsætninger om f.eks. CO₂-reduktioner? Og kan Danmark reelt leve af grønne løsninger som vindmøller, Power-to-X-anlæg, solceller og services til den grønne energisektor?

Ud over det produktionsorienterede fokus bør eleverne også opnå indsigt i Danmarks makroøkonomiske situation. Har staten overskud eller underskud – og hvorfor? Hvilke konsekvenser har det, og hvad kan staten gøre for at sikre en sund offentlig økonomi? Hvilke udfordringer står vi over for?

Det er også vigtigt at forstå sammenhængen mellem makroøkonomi og husholdningernes økonomi. Her er det økonomiske kredsløb et glimrende redskab.

På det helt nære mikroøkonomiske plan kan eleverne arbejde med scenarier som at flytte hjemmefra – skal man leje eller købe? Hvor kan og vil man bo? Hvordan har boligmarkedet udviklet sig? Og hvilke typer jobs forventes der at være mange eller færre af i fremtiden? Vil eleverne i lære eller tage en længerevarende uddannelse og måske være nødt til at flytte langt fra, hvor man er vokset op? Igen kan identitetsdannelse indgå aktivt, hvor arbejdet med roller, normer og socialisering også indgår.

Velfærdsstaten – lige muligheder, fordeling og fællesskab

Efter arbejdet med arbejdsmarkedet og økonomi er det oplagt at rette fokus mod *velfærdsstaten* – en grundlæggende søjle i det danske samfund. Velfærdsstaten er en integreret del af alle borgeres liv, både i form af offentlig service i form af f.eks. lægebesøg, sygehusindlæggelser og skolegang og social sikring i form af f.eks. dagpenge, kontanthjælp og pension. En væsentlig del af de penge, man tjener, går gennem den progressive indkomstskat til fællesskabets økonomi. Denne omfordeling er ikke blot teknisk, men politisk, og der foregår en vedvarende kamp om, hvordan goderne skal fordeles, jf. de politiske konfliktlinjer, og hvordan velfærdsstaten skal indrettes.

Velfærdsstaten handler i høj grad om graden af lighed i samfundet – både formel og reel – og om, hvilke muligheder og begrænsninger samfundet stiller til rådighed for sine borgere.

Velfærdsstaten har også haft til formål at skabe en fælles medborgeridentitet på tværs af sociale klasser. Som sociolog Thomas H. Marshall (1950) beskriver det, har kampen for so-

cialle rettigheder været med til at binde samfundet sammen, og dette er bl.a. blevet tilvejebragt gennem velfærdsstatens institutioner og konkrete bygninger af høj kvalitet, således at de rige og fattige mødes i samme ”momentale bygninger” eller ”velfærdssløtte”; skoler, sygehuse, etc. (Kolstrup 1998).

I Danmark omtales velfærdsmodellen ofte som universel, men i praksis er mange ydelser betinget af arbejdsmarkedstilknøytning, indkomst eller familiesituation. Det betyder, at vi snarere har en »betinget universalisme« eller et velfærdsmix, hvor der dog ofte findes et grundbeløb eller en grundservice, som er tilgængelig for alle i objektive situationer som alder, sygdom eller arbejdsløshed. Samtidig spiller private ordninger som sundhedsforsikringer en stigende rolle.

Arbejdet i klassen kan med fordel begynde med at undersøge, hvilke sociale klasser/grupper der historisk har arbejdet for velfærdsstaten. Eleverne kan også analysere de aktuelle udfordringer, velfærdsstaten står over for i 2025; stigende udgifter til ældrepleje, oprustning af forsvaret, specialtilbud til udsatte unge og spørgsmålet om, hvorvidt borgerne er villige til at betale til mennesker, de ikke nødvendigvis føler et personligt tilhørsforhold til – f.eks. andre sociale klasser, indvandrere eller personer uden for arbejdsmarkedet (Andersen, J.G. 2017).

I relation til kritisk tænkning kan eleverne arbejde med forskellige velfærdsmodeller. Hvad ville det betyde at leve i en liberal model, hvor man selv skal spare op og forsikre sig? Eller i en social-konservativ model, hvor familien spiller en større rolle? Hvem vinder og taber i disse modeller – både på kort og lang sigt?

I et hverdagslivsperspektiv kan eleverne analysere deres egen eller forældres lønseddel og årsopgørelse for at se, hvordan skatter og afgifter bidrager til fællesskabet. De kan også undersøge familiens forbrug og se, hvordan moms og punktafgifter spiller ind. Et andet greb er at følge en fiktiv person gennem livets faser* – fra barndom til alderdom** – og således undersøge, hvordan velfærdsstaten spiller en rolle i forskellige livssituationer.

* Storyline tilgang.

** Vertikal og horisontal omfordeling.

Det samarbejdende folkestyre og rigsfællesskabet – demokrati som livsform

Et emne, der typisk fylder meget i samfundsfagsundervisningen, og som mange lærere begynder med – og med god grund – er demokratiet i Danmark, herunder *det samarbejdende folkestyre og rigsfællesskabet*. Grundlovens bestemmelser og retsstatsprincipper respekteres, og centrale aktører* – som interesseorganisationer – inddrages i høj grad i beslutningsprocesser, selvom der naturligvis findes undtagelser.**

Det danske demokrati bør ikke forstås ud fra én demokrati-forståelse, men flere. Ud over det formelle, repræsentative system har der i Danmark været tradition for både samtale-demokrati og deltagelsesdemokrati. Dette understøttes institutionelt og lovgivningsmæssigt – f.eks. gennem elevråd, skolebestyrelser og studenterrepræsentation i uddannelsesinstitutioners bestyrelser. Folkeskoleloven slår fast, at skolen skal være præget af demokrati, og at samarbejde om indhold og arbejdsformer*** er en central del af skolens virke.

Derudover har Danmark en stærk tradition for korporatisme – en model/organisering, hvor interesseorganisationer, især økonomiske aktører, inddrages aktivt forberedelse i lovgivningen samt ofte også spiller en aktiv rolle i den senere implementering. Det gælder både arbejdsgiver- og lønmodtagerorganisationer, men senest også bl.a. også Danmarks Naturfredningsforening.

I naturlig forlængelse af arbejdet med demokrati bør eleverne også arbejde med magtbegrebet; Hvem har magt? Hvordan udøves den? Og er magt altid synlig og bevidst?**** Det er desuden vigtigt, at eleverne får indsigt i deres egne deltagelsesmuligheder – både i det »store demokrati«***** og i det »lille demokrati« – og forstår, hvorfor det er værdifuldt at lære at *gøre demokrati*.

* Bl.a. DA, FH, Landbrug og Fødevarer.

** Efterløn (1998), Lærerkonflikten (2013) og store bededag (2022/2023).

*** Paragraf 18. stk. 4.

**** Thomsen, J.P.F. (2000). *Magt og indflydelse*. Århus: Magtudredningen.

Med afsæt i bl.a. Bachrach, P. & Baratz, M. S. (1962). "Two Faces of Power". *American Political Science Review*, 56(4), 947-952.

***** Bl.a. skole og lokalsamfund.

Undersøgelser viser, at danske unge har relativt lave forventninger til at engagere sig aktivt i demokratiet som voksne.* Derfor er det afgørende, at eleverne forstår, at demokrati ikke er en selvfølge. Som filosofen Hal Koch formulerede det: *Demokrati er ikke kun en styreform – det er en livsform*. At lære at deltage og reflektere demokratisk er en slags *demokratisk vaccine*.

Afslutningsvis bør eleverne også opfordres til kritisk tænkning: Hvordan kan demokratiet styrkes i en globaliseret verden, hvor store virksomheder og internationale aktører spiller en stadig større rolle?

EU og Norden – fra hverdagsliv til geopolitik

Hvor EU tidligere primært blev forbundet med såkaldt »low politics« – f.eks. miljøregler, arbejdsmiljø, forbrugerrettigheder og det indre marked – er fokus i dag i højere grad rettet mod »high politics«. Det handler nu om sikkerhedspolitik, strategisk autonomi og EU's evne til at handle selvstændigt. Beslutningskompetence er i stigende grad blevet flyttet op på EU-niveau, f.eks. i form af fælles låntagning, ekspansiv finans- og pengepolitik,** fælles energipolitik, militære indkøb og en samlet udenrigspolitisk linje over for Rusland, USA og Kina. Desuden trænger emner som EU's udvidelse, flygtninge- og migrationspolitikken og retsstatsforhold sig mere og mere på og rejser diskussionen om EU's evne til at handle med beslutningskompetence, som flyttes til EU's institutioner fra nationalstaterne.

Eleverne skal kunne se, hvordan EU også er en del af deres hverdagsliv – det gælder f.eks. regler om roaming, forbrugersikkerhed***, platformsarbejde og arbejdsmiljø for børn. EU er ikke noget, der foregår »nede i Bruxelles« – det er noget, der foregår hos os, hver dag.**** Afslutningsvis er det vigtigt, at eleverne også forstår, hvorfor det nordiske samarbejde i dag er mere relevant end nogensinde at beskæftige sig med – særligt i lyset af den aktuelle sikkerhedspolitiske situation.

* ICCS 2020.

** Bl.a. EU's genopretningspakke (2020-) og videre støtteopkøb af ECB (fra 2010-).

*** Bl.a. køb på TEMU, kinesisk platform for køb af varer.

**** Jakobsen, EMU, <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/politik/sa-et-fokus-paa-eu-og-eleven-som-forbruger-gennem-tegneserier>.

FN og Nato – fred og sikkerhed i en usikker verden

Som den sidste søjle i samfundsfagsundervisningen bør eleverne introduceres til *FN og Nato* – to institutioner, der måske kan virke fjerne fra deres hverdag, men som i stigende grad er relevante i lyset af den globale usikkerhed.

FN kan forstås som en organisation, der arbejder for fred gennem samarbejde, dialog og opbygning af fælles normer. I en verden præget af anarki og ustabilitet forsøger FN at skabe rammer for en regelbaseret international orden – et slags *dialogfællesskab*, hvor stater forpligtes til at respektere menneskerettigheder og folkeret. Denne tilgang kan beskrives som en blød sikkerhedspolitik, båret af idealisme og troen på, at fred kan skabes gennem ret og samarbejde.

Nato repræsenterer det andet ben i Danmarks sikkerhedspolitik – den hårde sikkerhedspolitik. Her er det militær magt og alliancer, der står i centrum. Nato bygger på princippet om kollektivt forsvar; fred gennem styrke. I en tid med stigende international spænding er det vigtigt, at eleverne forstår Danmarks rolle i alliancen, herunder forholdet til USA og de dilemmaer, der kan opstå.

Afsluttende spørgsmål i planlægningen – et bud

Når læreren planlægger et undervisningsforløb, kan en række centrale spørgsmål hjælpe med at skabe faglig refleksion, og nedenstående er bud på dette.

- **Hvilke faglige og dannelsesmæssige pointer er centrale?** Hvordan bidrager forløbet og en ”søjle” til elevernes læring og demokratiske dannelse?
- **Hvilke perspektiver (teorier) og begreber er relevante?** Hvilke faglige og almene begreber styrker elevernes analytiske, vurderende, og kritiske færdigheder?
- **Hvordan kan elevernes hverdagsliv bruges som kontekst og i arbejdet i undervisningen?** Kan undervisningen tage udgangspunkt i lokale, regionale eller nationale problemstillinger, der er relevante for eleverne?
- **Hvad har formet elevernes levkår og levevilkår (strukturer), og hvilke konsekvenser har det?** Hvilke historiske og samfundsmæssige faktorer har påvirket elevernes hverdag?

- **Hvordan kan eleverne tage stilling og handle?** Hvordan kan de reflektere over deres egen livssituation, levekår og muligheder for forandring af levevilkårene?
- **Kan vi tænke samfundet på en ny måde?** Hvordan kan kritisk tænkning og strukturel problembevidsthed åbne for diskussion af alternative fremtider?

Litteratur

- Christensen, A.S. (2021). *Samfundsfag og fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G.J.J. (2013). Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik. *Klim*.
- Brondbjerg, L. & Linding, C. (2016). Samfundsudvikling og samfundsfags indhold i folkeskolen. *Kvan – Tidsskrift for undervisning og læring*, (104), 36-45. <https://kvan.dk/vare/kvan-104-undervisnings-indhold/>
- Bruun, J. & Lieberkind, J. (2023). *Viden, engagement og demokratisk dannelse i en krisetid: Hovedresultater af ICCS 2022* (2. reviderede udgave, elektronisk). Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Børhaug, K. & Muñoz D. (2022). Progresjon i samfunnsfaget i grunnskolen. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 65-80). Fagbokforlaget.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *GSK vejledning: Samfundsfag*. EMU Danmarks læringsportal. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Samfundsfag.pdf
- Christensen, A.S. (2020). Samfundsfagets formål i folkeskolen – en didaktisk model og seks udfordringer. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 1(1). Hentet fra <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/135722>
- Christensen, A.S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik: Livsverden, fag og politisk dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2025). *Demokratianalysen 2025*. https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/Demokratianalysen_2025.pdf
- Hansen, M., Damgaard Jørgensen, M., & Linding Jakobsen, C. (2024). *Kritisk tænkning i samfundsfag – fagdidaktiske problemstillinger i en skandinavisk kontekst*. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 5(7). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143055>
- Jakobsen, C.L. og Hedegaard, K.M., (2016). *EU-undervisning i samfundsfag: En undersøgelse af EU-undervisning i skolen, anbefalinger og bidrag til fortsatte didaktiske refleksioner*. VIAUC. <https://www.ucviden.dk/da/publications/eu-undervisning-i-samfundsfag-en-unders%C3%B8gelse-af-eu-undervisning--2>
- Jakobsen, C.L. (2024). Samfundsfag og kritisk tænkning: kan samfundet være anderledes? *POLIS - tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 5(7), 93-118. Artikel 6. <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143054/187842>
- Jakobsen, C.L. (2021). *EU og fremme af medborgerskab*. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 2(3). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/135852>
- Jakobsen, C.L., Christophersen, J., Brondbjerg, L. m.fl. (2011). *Samfundsfag i skolen: en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. (1 udg.) VIA Systime
- Juchler, I. (2008) Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und 'Political Literacy'. IG. Weißeno (red.), Politikkompetenz: Was Unterrichts zu leisten hat (s. 169-183). VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Jørgensen, M.D., Jakobsen, C.L., & Hansen, M. (2024). Kritisk tænkning i samfundsfag: fagdidaktiske problemstillinger i en skandinavisk kontekst. *POLIS - tidsskrift*

- for samfundsfagsdidaktik, 5(7), 119-148. <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143055>
- Klafki, W. (2001) Dannelsesteori og didaktik – nye studier. Klim.
- Koritzinsky, T. (2014). Samfunnskunnskap. Universitetsforlaget.
- Mathé, N.E.H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I T.S. Christensen & A. Børhaug (Red.), *Fagdidaktikk for samfunnsfag* (s. 157-172). Universitetsforlaget.
- Piepenburg, S. & Arensmeier, C. (2020). *Demokratiutbildningens didaktik: Internalisering, tänkande och handlande. Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(1), 115-136. <https://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1397036>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 International Report: Education for Citizenship in Times of Global Change*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/icc-2022-international-report>
- Undervisningsministeriet. (2020). *GSK Fælles Mål – Samfundsfag*. EMU. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag_\(nye_vejledende_bestemmelser_fra_august_2025,_set_den_22._maj_2025\)](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag_(nye_vejledende_bestemmelser_fra_august_2025,_set_den_22._maj_2025))
- Young, M. & Lambert, D., (2014a). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Bloomsbury Publishing.
- Young, M. (2014b). 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. (2013, May 15). *Powerful knowledge* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=somevideoID>