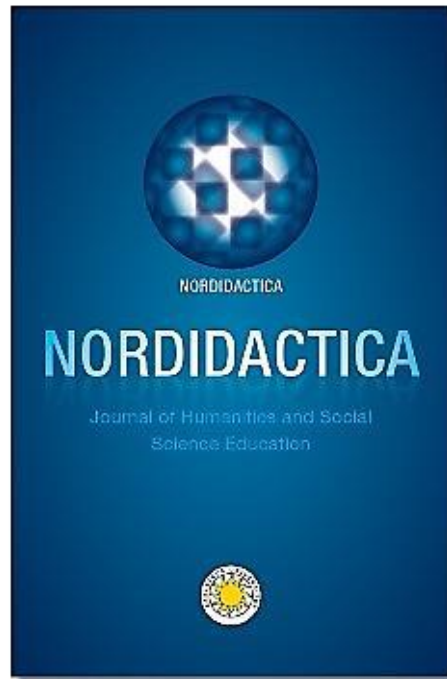


Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark,
Norge, Sverige og Tyskland
Anders Stig Christensen
Nordidactica 2015:1
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica



Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2015:1

Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland

Anders Stig Christensen

Department for the study of Cultures, University of Southern Denmark

Abstract: Citizenship education and social science education aims at preparing the students for participation in the development of democratic societies. But which concept of democracy is the education based on, and aimed at? This article takes as its point of departure a discussion of concepts of democracy/citizenship including liberal, communitarian, republican and deliberative democracy. Through an analysis of curricula from social science education or citizenship education in lower secondary schools in Denmark, Norway, Sweden and politische Bildung (political education) in Berlin-Brandenburg, it is discussed which concepts of citizenship prevail in these, and, in the case of Denmark and Sweden, how these have developed in the last 40 years. Furthermore it is discussed, with reference to the German "Beutelsbacher-Konsensus" whether the citizenship education should be aimed at one concept of democracy if this concept is contested in itself.

KEYWORDS: CITIZENSHIP EDUCATION, SOCIAL SCIENCE EDUCATION, CONCEPTS OF DEMOCRACY

About the author: Anders Stig Christensen is a Ph.d. student at the University of southern Denmark. He has been teaching Social Sciences at the teacher education at the University College Lillebælt since 1999

Indledning

Hvordan skal skolen forberede eleverne til deltagelse i demokratiske samfund? Samfundsfaget har i Danmark, Norge og Sverige under forskellige former eksisteret som selvstændigt fag i grundskolen siden 1960'erne, og hele tiden, men på forskellige måder, med det mål at forberede eleverne til demokratisk deltagelse. Men hvilken deltagelse, og hvilket demokrati? En læsning af formålsbeskrivelserne for faget giver et billede af forskellige opfattelser af demokratiet og det medborgerskab som skolen skal forberede til. Forskellene kan ses både fra land til land og over tid

Læreplanernes formålsformuleringer og dele af deres indholdsbeskrivelser analyseres i en teoretisk ramme med demokratibegreberne: liberalt, kommunitaristisk, republikansk og deliberativt demokrati.

Trond Solhaug har påvist at en republikansk demokratiopfattelse er dominerende i pædagogisk/didaktisk litteratur (Solhaug, 2013), og derfor er det også interessant at undersøge om læreplanerne afspejler en tilsvarende position.

Da denne undersøgelse er en del af et projekt der har vægt på udviklingen af samfundsfaget i Danmark, er der større vægt på dette, og den historiske udvikling i Norge og Sverige inddrages i mindre omfang. Desuden inddrages den tyske Beutelsbacher konsensus, og et eksempel på en læreplan fra faget Politische Bildung i Tyskland (Berlin-Brandenburg), da den tyske diskussion indenfor politische Bildung (politisk dannelse) kan inspirere den nordiske diskussion.

Afsluttende diskuteres om det er hensigtsmæssigt at læreplaner er rettet imod en bestemt demokratiopfattelse, hvis denne er omstridt i samfundet, og hvorvidt den deliberative demokratiopfattelse kan udgøre en mere værdineutral ramme for demokratiundervisningen som samtidig lever op til det politiske/pædagogiske ønske om en skole der forbereder til deltagelse i et demokratisk samfund.

Hvorfor læreplansanalyse?

Læreplaner i sig selv giver kun i ringe grad et billede af hvad der foregår i undervisningen. Larry Cuban skelner fx mellem den officielle læreplan, det indhold, der er undervist i, det der er opfattet og det der testes i. På den måde er der fire læreplaner (curricula) og ikke et (Cuban, 1995). Dertil kan man også lægge "den skjulte læreplan" som er det skolen lærer eleverne gennem regler og strukturer som ikke er nedskrevet (Schubert, 2008). En undersøgelse fra Danmarks evalueringsinstitut viste også i 2012 at lærerne i ringe grad brugte læreplanerne (Fælles mål) i deres planlægning af undervisningen.

Til gengæld giver læreplanerne et billede af hvad der er den officielle politik på området og hvilket indhold og mål beslutningstagerne ønsker at undervisningen rettes imod. Samtidig kan læreplanerne læses som didaktiske dokumenter, der udtrykker en didaktisering af faget (fagene) og som sådan er de helt centrale for diskussionen af hvad fagene kan og bør indeholde.

Hvorfor grundskolen?

I analysen fokuseres på grundskolens ældste trin. Dette er valgt af den pragmatiske grund at det er her samfundsfag undervises i folkeskolen i Danmark. I Norge, Sverige og Tyskland findes der også forskellige orienteringsfag i de yngre klasser. En sammenligning med ungdomsuddannelser, især gymnasiet ville være relevant, men er fravalgt idet grundskolen er den obligatoriske skoleform og dermed er særligt interessant for den demokratiske dannelse af fremtidens borgere.

Demokrati- og medborgerskabsbegreber

Spørgsmål om borgernes tilslutning til demokratiet, og skolens opgave i forhold til dette, diskuteres ofte med en opdeling i demokrati- eller medborgerskabsbegreber, hvor det er blevet almindeligt at skelne mellem liberale, kommunitaristiske, republikanske og deliberative opfattelser af demokrati og medborgerskab (citizenship) (Solhaug, 2013).

Ifølge Solhaug, er der en enighed blandt forskere om at ”republicanism is the preferred framework” (Solhaug, 2013, p. 180), samt at der er ”support from the international research community for a participatory and deliberative orientation in citizenship education” (Solhaug, 2013, p. 194). Men også denne konstatering, må i sig selv være åben for kritik, både som empiriske konstatering (som jeg ikke vil komme ind på her) og som normativt udsagn. I sig selv dækker den over et indbygget dilemma: hvis der er flere konkurrerende opfattelser af demokratiet i samfundet, kan det så begrundes i et demokratisk samfund at ét demokratibegreb skal være retningsgivende for undervisningen?

Selvom de nævnte demokratibegreber er centrale for didaktiske analyser af medborgerskabsundervisning er der ikke en generel konsensus om hvordan de skal defineres, og hvad der karakteriserer fx et kommunitaristisk overfor et republikansk medborgerskab. Derfor vil disse begreber kort blive diskuteret med henblik på en anvendelse i analysen af de demokratiopfattelser, der kommer til udtryk i de undersøgte læreplaner/styredokumenter. Jeg skelner ikke skarp mellem demokratibegreber og demokratimodeller, idet jeg mener at modellerne må udtrykkes med begreber. På samme måde bruges demokratiopfattelse om den ”opfattelse” en forfatter kan have, eller som en læreplan kan være udtryk for og som igen refererer til en eller flere demokratimodeller. I forhold til didaktik og læreplaner er det vigtigt at holde fast i betegnelser som begreber og opfattelser, da det i sidste ende er elevernes tilegnelse af begreber og deres opfattelse af samme didaktikken er interesseret i.

Skematisk kan de opstilles i følgende skema, som uddybes i det følgende¹:

	Liberal	Kommunitaristisk	Republikansk	Deliberativt
Borgerrolle	Individ med rettigheder	Del af værdifællesskab	Del af politisk fællesskab	Deltage ræsonnerende i politiske beslutninger
Statens rolle	Beskytte individers rettigheder	Beskytte værdifællesskaber	Beskytte og forum for udvikling af fælles værdier	Forum for udvikling af politiske beslutninger
Fælles værdier	Nej	Ja	Politiske grundværdier	Tilslutning til grundprincipper fx grundlov Rationel autonomi
Skolen og demokratiet	Lære om rettigheder, give baggrund for stillingtagen	Forum for udvikling og vedligeholdelse af værdier	Fremme demokratiske værdier	Forum for udvikling af den enkeltes værdier Oplæring til deltagelse og holdninger til deltagelse

Liberalt medborgerskabsbegreb

I sin klassiske form betoner liberalismen det enkelte individs rettigheder, som i traditionen fra John Locke og frem til Robert Nozick. Samfundet ses som en samling af individer, og statens rolle er at beskytte disse individers interesser, men staten har ikke noget mål i sig selv. Som Nozick formulerer det uden omsvøb: ”The minimal state is the most extensive state that can be justified. Any state more extensive violates people’s rights” (Nozick, 1974, p. 149).

Denne opfattelse af liberalismen, som kan betegnes som en rettigheds-liberalisme, eller, i Nozicks udgave, en minimalstatsliberalisme, er naturligvis omdiskuteret, også af teoretikere der betegner sig selv som liberale. Det gælder bl.a. John Rawls, der både

¹ Solhaug og Børghaug har et tilsvarende skema i (Solhaug & Børghaug, 2012, p. 43). Forfatterne argumenterer her for at skolen skal tilbyde erfaringer med deltagelse ud over valgene, og således være orienteret mod et deltagerdemokratisk eller dialogisk perspektiv. Samtidig fremhæver de at eleverne skal have forskellige erfaringer, der reflekterer forskellige demokratimodeller (Solhaug & Børghaug, 2012, p. 45).

i *A theory of Justice*, og *Political Liberalism* argumenterer for en form for velfærdsstat ud fra liberale grundantagelser (Rawls, 1999, 2005).

I forhold til politisk deltagelse sættes liberalisme ofte som lig med deltagelse i det formelle demokrati og med konkurrencedemokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, p. 41).

Liberalisme og skole

Hvis det liberale ideal, forstået som rettighedsliberalisme, overføres på skolens opdragelse til demokrati kan det tolkes således, at skolen skal lære eleverne om deres rettigheder og muligheder for deltagelse. Men skolen skal ikke, og særligt ikke som statskole, opstille et borgerideal der indeholder særlige forpligtelser for fællesskabet. Tvært imod kan skolen opstille idealet om individet som uafhængigt, men med krav på beskyttelse imod overgreb fra staten.

Kommunitaristisk demokrati

Kommunitaristiske opfattelser af demokratiet lægger vægt på fællesskabet som konstituerende for samfundet. Som en strømning indenfor den akademiske politiske filosofi fik kommunitarismen betydning i 1990'erne med sociologer og filosoffer som Amitai Etzioni (Etzioni, 1998), Charles Taylor og Alistair McIntyre, der gjorde op med den filosofiske liberalismes fokusering på individets rettigheder, uanset om det var i en minimalstatsteori som hos Robert Nozick, eller i den mere velfærdsstatsorienterede form som hos John Rawls.

Den kommunitaristiske opfattelse har rødder tilbage til Aristoteles' opfattelse af mennesket som et grundlæggende socialt væsen. Som han formulerer det: "... man is a political creature and one whose nature it is to live with others" (Aristoteles Et. Nic. 9:15 i Ackrill, 1987, p. 457) og derfor er målet for bystaten ikke bare det gode for det enkelte menneske, men et højere gode, der kan nås i fællesskab: "though it is worth while to attain the end merely for one man, it is finer and more godlike to attain it for a nation or for city states" (Aristoteles Et. nic. 2; 10 i Ackrill, 1987, p. 364). Mennesket er grundlæggende socialt, og der findes et fælles gode, som kan opnås i samarbejde i et samfund – i dette tilfælde den græske bystat, polis.

En lignende opfattelse genfindes i oplysningstiden bl.a. hos Rousseau med hans betoning af almenvellet, hvor individets frihed er helt afhængig af, at individet deltager i og underlægger sig den fælles vilje (volonté générale):

Each of us puts his person and all his power in common under the supreme direction of the general will; and we as a body receive each member as an indivisible part of the whole (Rousseau, 1994, p. 55).

Selvom det også er spørgsmålet om individets frihed, der er udgangspunktet hos Rousseau, er fællesskabet noget andet og mere end summen af individerne, og den fælles interesse er andet og mere end en samling af individuelle interesser. Det er denne erkendelse som moderne kommunitarister tager afsæt i.

I de nyere udgaver af kommunitarismen, som den er blevet diskuteret siden 1990'erne, er der flere forskellige positioner, hvor nogle betoner de lokale fællesskaber og ikke mener at kommunitaristiske fællesskaber kan danne basis for stater. Fælles for kommunitaristiske opfattelser er dog at de mener, at der er/skal være nogle fælles værdier, som borgerne skal tilslutte sig for at holde sammen på samfundet. Disse værdier drejer sig ikke blot om at tilslutte sig en værdipluralisme, men netop om at være en del af et værdifællesskab, som også har betydning for den enkeltes identitet. Derfor er der også i nogle udgaver af kommunitarisme en tendens i nogle udgaver af kommunitarisme til en form for værdikonservatisme.

Den vigtigste pointe i kommunitarismen er at der må være en form for moralsk fællesskab i samfundet, for at det kan fungere dvs. opnå legitimitet og tilslutning.

Kommunitarisme og skole

Hvis kommunitarismen overføres på uddannelsessystemet, kan man se det som den opfattelse at skolen skal opdrage til stærke fælles værdier. Dette har historisk været set som en vigtig del af skolens opgave, ofte i en national-konservativ udformning, hvor skolen har været brugt som en del af statens identitetspolitik og erindringspolitik (jf Haas, 2014, p. 254)².

At opfattelsen af nødvendigheden af stærke fælles værdier historisk har været knyttet til et nationalt politisk projekt betyder ikke, at kommunitarismen nødvendigvis er national-konservativ. En skole der opdrager mod tilslutning til velfærdsstatslige værdier og ligestilling kan også betragtes som kommunitaristisk.

Republikansk medborgerskab

Republikanismen eller "civic republicanism" forsøger at etablere en mellemposition, hvor der ikke forlanges et bestemt stærkt værdisæt af borgerne, men hvor de ikke betragtes som "atomistiske" individer. Republikanismen er ligesom kommunitarismen inspireret af Aristoteles og ideen om "almenvellet", men afviser at der skal være tale om et moralsk projekt. Kernen i republikanismen er at der er en fælles sag (res publica), men at denne ikke på forhånd er defineret. Men der forlanges en tilslutning hos borgerne til det politiske fællesskab.

En interessant formulering af hvad denne politiske tilslutning indebærer, kan findes i Jürgen Habermas' begreb "forfatningspatriotisme" (Habermas, 1998, p. 642), der kan forstås som en stærk tilslutning til forfatningen, og de værdier den indeholder, men som giver plads til forskellige moralske (og dermed politiske), kulturelle og religiøse værdier i samfundet. "democratic citizenship need not be rooted in the national identity of a people. However, regardless of the diversity of different cultural

² "Det nationale paradigmes mere eller mindre uantastede magt – fra slutningen af 1800-tallet til 2013 – er det gennemgående træk i skolen erindringspolitik og dansk politisk kultur – med enkelte kortvarige, om end vigtige brud (Haas, 2014, p. 194).

forms of life, it does require that every citizen be socialized into a common political culture”(Habermas, 1996, p. 500; 1998, p. 643).

I debatten om citizenship education tolkes den republikanske demokratiopfattelse gerne som en tilslutning til en form for *aktivt* medborgerskab og også, bl.a. hos Solhaug, i retning af en deltagerdemokratisk opfattelse, selvom han ikke skelner skarpt mellem den republikanske og den deliberative demokratiopfattelse (Solhaug, 2013, p. 194)³.

Republikanisme og skole

I forhold til skolen vil en tilslutning til et republikansk medborgerskabsideal betyde at et mål for undervisningen er, at eleverne tilslutter sig idealet om en aktiv medborger, samtidig med at der er plads til moralsk og kulturel pluralisme. En aktiv tilslutning til demokratiske grundværdier kan beskrives som republikanisme, men forskellen til kommunitarisme er, at der i republikanismen er plads til en pluralisme af livsformer og værdiorienteringer.

Deliberativt demokrati

Begrebet deliberativt demokrati er knyttet til Jürgen Habermas’ filosofi, men det er også et begreb der har fundet bred anvendelse indenfor politologi og politisk teori. Indenfor politisk teori er det deliberative demokrati ofte diskuteret og efterprøvet i konkrete situationer, og der findes en omfattende litteratur indenfor dette felt (J. Fishkin, 2009; J. S. Fishkin & Laslet, 2003). I det følgende fokuseres dog på Habermas’ anvendelse af begrebet. Det er værd at bemærke at Habermas selv formulerer det som et modstykke til både den liberale og republikanske demokratiopfattelse⁴. Kritikken af den republikanske opfattelse går bl.a. på, at den har en for snæver værdiorientering. For Habermas er det en fordel ved den republikanske opfattelse, at den fastholder fælles mål, som ikke kun er resultat af en forhandling mellem individuelle mål. Men ulempen er, at den er ”for idealistisk” idet den ”makes the democratic process dependent on the virtues of citizens devoted to the public Weal” (Habermas, 1997, p. 283; 1999, p. 244). Som et modsvar til dette formulerer han begrebet om en ”deliberativ politik” hvor fokus er på den demokratiske menings- og viljesdannelse (Habermas, 1997, p. 285; 1999, p. 245), eller, kort sagt, på betingelserne for demokratiske beslutninger.

³ ”there is support from the international research community for a participatory and deliberative orientation in citizenship education” (Solhaug, 2013, p. 194).

⁴ Habermas skelner ikke mellem kommunitarisme og republikanisme – efter redgørelsen for den republikanske og den liberale model refererer han til dem som ”den beiden Demokratiemodellen, die heute, vor allem in der USA, die diskussion zwischen den sogenannten Kommunitaristen und den ”Liberalen” beherrschen” (Habermas, 1997, p. 283). I en anden artikel refererer han til kommunitarismen som en tolkning af republikanismen ”But contemporary republicans tend to give this public communication a communitarian reading. It is precisely this move towards an ethical constriction of political discourse that I call into question”(Habermas, 1994, p. 4).

Habermas beskriver det på den måde, at demokratiske beslutninger (Willensbildung), i den liberale model, har til formål at legitimere en magtudøvelse. I den republikanske model er formålet at ”konstituere samfundet som et politisk fællesskab” (Habermas, 1997, p. 289; 1999, p. 249) – som hos Rousseau, hvor den fælles beslutning er udtryk for almenvellet.

I den deliberative model har de politiske beslutninger og arenaer for politiske beslutninger en anden funktion: den politiske offentlighed bliver en arena for både opfattelse, identifikation og behandling af samfundsmæssige problemer og der skal være en sammenhæng mellem den kulturelt mobiliserede politiske offentlighed og den retsstatsligt institutionaliserede beslutningsstrukturer (Willensbildung) (Habermas, 1997, p. 291).

Habermas formulerer i afslutningen af artiklen nogle krav til demokratiet, som kan ses som relevante for skolen: Det deliberative demokrati er betinget af, at der er en fri politisk kultur og en oplyst politisk socialisering, der igen er afhængig af meningsdannende fællesskaber. Til gengæld er disse ”svært tilgængelige” for politisk styring (Habermas, 1997, p. 292). Man kan tolke det således at skolen, hvis den er del af de meningsdannende fællesskaber, skal være ramme for en socialisering omkring de retsstatslige og procedurelle rammer for et kommunikations- og beslutningsfællesskab, men der skal være meget frie rammer den politiske kultur i skolen, hvor retten til uenighed gives stor vægt.

Deliberativ demokrati og skole

For skolen betyder den deliberative demokratiopfattelse således, at der er fokus på forståelse for demokratiske procedurer, og at også skolen kan være et rum for fri meningsudveksling. Samtidig lægger en deliberativ demokratiopfattelse op til, at der er krav om en høj grad af viden om, og forståelse af, samfundsmæssige problemstillinger hos borgerne, fordi de forventes at deltage i diskussionen om de fælles anliggender. Dermed kan tilhængere af en deliberativ demokratiopfattelse argumentere for, at det er en følge af dette ideal, at skolen skal stille krav om et højt videns- og færdighedsniveau hos eleverne, netop for at de, som borgere, kan indgå kvalificeret i den offentlige debat (Loftager, 2004, p. 107).

Om analysen

I det følgende vil det blive undersøgt hvordan Danmark, Norge, Sverige og Berlin-Brandenburg i deres formuleringer af faget samfundsfag/politische Bildung for folkeskolens afgangsklasser, har formuleret fagets og undervisningens mål i forhold til elevernes deltagelse i og holdning til demokratiet. Der er taget udgangspunkt i de overordnede mål for faget og konkrete indholdsområder er kun i begrænset omfang inddraget.

Alle læreplaner for samfundsfag mellem 1969 og 2014 er undersøgt for Danmark, Norge og Sverige. Da der er forskel på hvordan læreplanerne er formuleret, er der nogle aspekter der ikke direkte kan sammenlignes. Fx har danske lærerplaner korte

formålsformuleringer, i form af paragraffer, imens norske læreplaner har formål der er formuleret som lidt længere prosatekster. Derfor kan alle formålsbeskrivelserne ikke sammenlignes direkte, men de formuleringer der angår demokratiet er taget ud, og diskuteres ud fra de præsenterede demokratibegreber. Det undersøges således om der lægges op til et formål, hvor demokratiet i samfundsfagsundervisningen forstås som en opdragelse til fælles værdier (kommunitaristisk eller republikansk), en mere neutral tilgang (liberal), eller en aktiv, men ikke moraliserende deltagelse, hvor der er fokus på samtale og kommunikation som den fælles beslutningsform (deliberativ).

Udover den holdning der udtrykkes i forhold til elevernes forhold til demokrati, vil der også blive set på om der er nogle bestemte værdier som undervisningen forventes at fremme, men dette gøres kun i begrænset omfang, da det ville falde udenfor denne artikels rammer med en dybere undersøgelse af dette.

Andre borgerbegreber

Den tyske politikdidaktiker Joachim Detjen har foreslået at hvis målet med demokratiundervisning (politische Bildung) er den demokratikompetente borger, må politikdidaktikken også være opmærksom på den empiriske politologis beskrivelse af borgerne og deres deltagelse. Han identificerer fire ”borgertyper” med forskellig deltagelsesgrad og -form (Detjen, 2000):

1. den uinteresserede
2. den reflekterede tilskuer
3. den interventionsduelige borger
4. den aktive borger

Den uinteresserede borger fastholder sin ret til ikke at være interesseret i politik og det kan, ifølge Detjen, både være ordenselskende konventionalister og hedonistiske materialister (Detjen, 2000, p. 6). Fælles for dem er, at de gerne vil være i fred for politik. Den reflekterede tilskuer blander sig ikke i politik, men har kendskab til politiske forhold, og stemmer når der er valg. Den interventionsduelige borger der både kan være en aktiv realist og en ikke-konform idealist, har ikke et stadigt politisk engagement, men er i stand til, og beredt til at gribe aktivt ind i politik. Den aktive borger er en mindre gruppe af borgere, som fx er politisk aktive gennem medlemskab af politiske partier og andre politiske interessefællesskaber og foreninger.

For Detjen er det en pointe, at undervisning med politisk dannelse som mål, bør være opmærksom på disse borgertyper, og at man fx kan beslutte sig for den reflekterede tilskuer som et mindstemål, den interventionsduelige borger som det egentlige mål, og den aktive borger som et maksimalmål. Derfor må undervisningen også være opmærksom på, at disse borgertyper hver i sær fordrer forskellige kompetencer (Detjen, 2000). Og det er en vigtig pointe hos Detjen at demokratiundervisningen ikke udelukkende skal være rettet imod et borgerideal som kun de færreste borgere lever op til.

Der er ikke fuldstændigt sammenfald mellem Detjens borgertyper og de diskuterede demokratibegreber, men man kan sige, at den aktive borger og den

interventionsduelige borger bedst kan kombineres med det republikanske og det deliberative demokratibegreb. Det gælder til en vis grad også det kommunitaristiske medborgerskabsbegreb, hvor fællesskabet i de fleste tolkninger kræver deltagelse. Den reflekterede tilskuer og den politisk uinteresserede stemmer mere overens med den liberale borgeropfattelses mere individualistiske tilgang.

Torben Spanget Christensen har, bl.a. med udgangspunkt i en analyse af de udfordringer globaliseringen stiller medborgerskabsbegrebet over for i den sene modernitet, opstillet en idealtipe for borgeren, som indeholder fire aspekter, eller funktioner, af medborgerskabet (Christensen 2011; Christensen, 2013) Det er en pointe hos Christensen at disse ikke er gensidigt udelukkende, men at de kan opfattes som delvis modstridende (Christensen 2011, p. 41):

- 1) loyalisten, som er loyal overfor demokratiske normer og den demokratiske stat
- 2) Den informerede vælger
- 3) Deltageren, som deltager i forskellige demokratiske aktiviteter
- 4) Self-governor, der beskrives som "a critical thinker and innovator independent of state (informal institutions)." (Christensen, 2013, p. 211)

Christensens aspekt 1 og 2 synes at være tæt sammenfaldende med Detjens borgertype 1 og 2. Og deltageraspektet kan sammenlignes med Detjens interventionsduelige borger eller hans aktive borger alt efter om deltageren ses som konstant aktiv. Om 'the self-governor' transcenderer Detjens kategorier og opstiller et ideal der går videre end Detjens aktivist afhænger af hvordan det tolkes. Det hedder om 'the self governor' at idealet er "critical and innovative reflections about norms, information and tools, creating new ideas" (Christensen 2011, p. 42), og målet for undervisningen bliver netop også at eleverne, hvis de skal undervises i retning af dette ideal, bliver i stand til at komme med nye ideer. Om disse nye ideer hovedsagelig gælder indholdsområder fx i forhold til nye løsninger på nye politiske problemer, eller også gælder statens styreform dvs. demokratiets fundament, har betydning for hvordan idealtypen tolkes. Hvis innovationen gælder indholdsområder er den tæt beslægtet med det begreb om demokratikompetence og myndighed som Detjen, på linje med den tyske tradition for politische Bildung generelt, lægger sig op ad.

Hvis innovationen derimod også går på ændringer af selve det politiske system, kan man sige, at der er tale om et mere radikalt bud på en nutidig og fremtidig politisk dannelse. Og det kan hævdes at denne sprænger, eller i det mindste udvider, de givne rammer ved ikke blot at sige at målet er aktiv deltagelse indenfor givne systemer, men også at nydefinere disse rammer. Et eksempel på dette, som refereres af Christensen, er en opgave skoleelever er blevet stillet, der går ud på at forbedre den politiske debat (Christensen 2011, p. 44). Det må dog antages at netop ønsket om at forbedre den demokratiske debat betyder at det gøres inden for den normative ramme, der siger at "demokratisk debat er godt". Dermed arbejdes der med innovation indenfor rammen af demokratiet – og hvis denne tolkning er rigtig, er forskellen til begrebet om *myndighed* som den tyske diskussion om politische Bildung arbejder med, ikke så stor. Det ligger i begrebet om politisk myndighed ud fra den definition som også Detjen referer til, at det både indebærer "fra den enkeltes synspunkt betingelserne for succesfuld deltagelse, men også fra et samfundsmæssigt synspunkt for vedligeholdelse

og videreudvikling af en demokratisk politisk kultur og et demokratisk politisk system" [egen oversættelse] (Detjen et al., 2004).

Danmark – fra kritisk til deliberativt demokrati?

I folkeskolens formål har det siden 1975 været formuleret som et centralt mål for skolen at forberede eleverne til at leve i et demokrati. Fra 2006 er det formuleret således i folkeskoleloven: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Undervisningsministeriet, 2006).

I Danmark blev faget "samtdsorientering" indført som obligatorisk fag med folkeskoleloven af 1975. Der var tale om et fag der i sin kerne var orienteret imod samfundsmæssige "problemer", men som samtidig trak på de samfundsvidenskabelige discipliner især politologi, sociologi og økonomi. I 1993 blev samtdsorientering afløst af Samfundsfag, som obligatorisk fag. Under den gældende lov er faget obligatorisk i 8. og 9. klasse med gennemsnitligt 2 timer om ugen.

Selvom dannelsen til demokrati således opfattes som hele skolens opgave er fagene samtdsorientering og senere samfundsfag de fag, som mest eksplicit har de politiske og demokratiske institutioner, strukturer og magtforhold i deres aktuelle udformning som deres centrale genstandsområde.

Det er således interessant at undersøge om samfundsfaget kan siges at være udtryk for de nævnte demokratimodeller.

Især i den historiske analyse er det nødvendigt at tilføje en ekstra dimension, der går fra kritik af den bestående orden til integration i systemet eller, som hos Jon Hellesnes, dannelse overfor tilpasning (Hellesnes, 1976). Dette forstås således, at der på den ene side kan være et pædagogisk ideal om en radikal frigørelse, hvor selve samfundet skulle laves om via pædagogikken, og på en anden side et ideal om en demokratisk tilpasning, en politisk socialisering i den bestående (demokratiske) orden. Eller som Jon Hellesnes formulerede det i en ofte citeret artikel fra 1969; "I sidste instans indebærer dannelse indsigt i og stadig frigørelse fra det, der hindrer dannelse. *Falsk bevidsthed* hindrer dannelse" (Hellesnes, 2004).

1975

Faget samtdsorientering, som det blev indført i 1975, var i høj grad præget af den kritiske pædagogik. I formålet for faget hedder det, at eleverne skal have "indsigt i væsentlige lokale, nationale og globale samtdsproblemer" samt at eleverne skal få "kendskab til nogle af de faktorer, der danner baggrund for det nutidige samfunds konflikter, til hvordan de søges løst, og til hvorledes det enkelte menneske alene eller i samarbejde med andre kan få indflydelse på beslutninger i samfundet" (Undervisningsministeriet, 1977, p. 32).

At der er fokus på *samtidsproblemer* peger i retning af at der er noget der skal laves om – hvis man beskæftiger sig med problemer, er man også interesseret i løsninger på disse. Så det må formodes, at eleverne skal opmuntres til at arbejde med hvordan samfundet kan forandres, selvom dette ikke er formuleret som en eksplicit del af formålet. Samtidig er der i formålet formuleret et tydeligt konfliktperspektiv på samfundet, idet der er fokus på ”det nutidige samfunds konflikter”.

Det er dog tydeligt i den vejledende læseplans beskrivelse af indholdet i problemfeltet ”politiske og ideologiske forhold” at forandringen skal/kan foregå indenfor demokratiets rammer. Eleverne skal have kendskab til ”hvordan man som borger alene eller sammen med andre kan øve indflydelse på de beslutninger, der træffes i samfundet.” Under overskriften ”Anvendte udtryks- og aktionsformer” nævnes ”Protestmøder, demonstrationer, strejke og lock-out. Slumstorm, besættelse.” før ”Danske politisk partier i dag” (Undervisningsministeriet, 1977, p. 40). Der er en vis spænding mellem disse formuleringer, der peger i retning af mulige ændringer af det bestående, og så en formulering under området ”de offentlige myndigheders beslutninger” hvor det hedder at: ”Det skal tilstræbes, at eleverne herigennem bliver opmærksomme på, hvordan de kan udfylde deres plads i det demokratiske system ” (Undervisningsministeriet, 1977, p. 41). Dette kan også læses som en balance mellem et mere traditionelt syn på demokratiet og et syn der, i tråd med en tradition der havde fået betydning med ungdomsoprøret, tillagde de såkaldte ’udenomsparlamentariske aktionsformer’ stor vægt. Denne spænding var forfatterne til den vejledende læseplan også klar over (Kristensen & Stigsgaard, 1979, p. 26).

I forhold til elevernes egen stillingtagen er vejledningen til samtidsorientering fra 1977 ikke særlig tydelig, selvom der lægges vægt på at faget skal ”forberede eleverne livsnært og praktisk til det kommende ansvar som borgere” og, som det hedder: ”man kan ikke drive livsnær undervisning i forhold, som er eller forbliver uden tilknytning til elevens erfaringsverden” (Undervisningsministeriet, 1977, p. 8). Undervisningsvejledningen lægger vægt på, at det er fagets indhold der danner baggrund for elevernes (fremtidige) stillingtagen, og eleverne skal have medbestemmelse for at forberede dem til demokratiet, men der er ikke fokus på elevernes holdningsdannelse som del af undervisningen.

1987

Den første ændring af faget kom i 1987, hvor navnet samtidsorientering blev bibeholdt, men hvor bl.a. formålet blev ændret. Det hedder nu, at ”formålet med undervisningen er at øge elevernes mulighed for at se hverdagslivet i et større perspektiv” (...)

og videre:

”Undervisningen skal udvikle elevernes evne til selvstændigt at analysere og vurdere udsagn om samfundsforhold og berede dem på informationsindsamlingen”.

”Undervisningen skal give eleverne oplevelser og lyst til at arbejde videre med samfundsspørgsmål som aktive borgere” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 8).

Idealet om en aktiv borger peger i retning af en republikansk eller deltagerdemokratisk demokratiopfattelse. Denne var måske implicit i 1975-faget, men i 1987 formuleres den eksplicit. Der er således tale om et borgerideal der kan siges at udelukke liberale og for så vidt også konkurrencedemokratiske demokratiopfattelser.

I forhold til samfundssynet er det ret tydeligt at problemfokuseringen og konfliktperspektivet er forsvundet. I forhold til den enkeltes udvikling af værdier er vejledningen forsigtig, men angiver dog, at ”Det er vigtigt, at eleverne i skolen får mulighed for at lytte aktivt og tale med hinanden. De må erfare, at når de tænker højt sammen med andre, bliver de bevidste om deres egne tanker; de skærper og udvikler dem i samspil med andre” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 10).

1995-2002-2004

Med folkeskoleloven af 1993 får samfundsfaget sit nuværende navn, men det er først i 1995 at faghæftet som indeholder fagets formål og vejledende læseplan bliver udgivet af Undervisningsministeriet. I fagets formålsparagraf er der en tydeligere normativitet end i det tidligere fag. (Citater i det følgende er fra (Undervisningsministeriet, 1995))

Formålet er at ”eleverne udvikler lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv og til aktiv medleven i et demokratisk samfund.” De skal desuden udvikle ”historie- og samfundsbevidsthed, kritisk sans og færdighed i at iagttage, analysere og vurdere nationale og internationale samfundsforhold og konflikter” og undervisningen skal ”bidrage til, at eleverne på baggrund af et personligt tilegnet værdigrundlag deltager aktivt i samfundsudviklingen. Den enkelte elev skal udvikle ansvarlighed for løsningen af fælles opgaver og erhverve viden om samfundet og dets historiske forudsætninger.”

På samfundsplanet er der tale om en deltager-demokratisk opfattelse når der skal udvikles lyst til ”medleven i et demokratisk samfund”. Dette kan tolkes i en republikansk eller kommunitaristisk retning, men kan næppe passe ind i en mere liberal demokratiopfattelse.

I forhold til eleverne er det interessant, at de ikke bare skal deltage aktivt i samfundsudviklingen (deltagerdemokratisk), men at det skal ske på baggrund af ”et personligt tilegnet værdigrundlag”. Her bliver faget i forhold til eleverne væsentlig mere normativt end det tidligere har været, og stiller et ret tydeligt borgerideal op: den aktive borger, som handler ud fra sit eget værdigrundlag. Denne borger udviser desuden ”ansvarlighed for løsningen af fælles opgaver”, hvilket gør en kommunitaristisk eller republikansk tolkning af denne formålsparagraf nærliggende.

Denne formålsparagraf videreføres i uændret form frem til 2009, hvor der foretages få ændringer.

2009

I den indledende paragraf hedder det at ”Formålet med undervisningen i samfundsfag er, at eleverne opnår viden om samfundet og dets historiske forandringer.

Undervisningen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse” (Undervisningsministeriet, 2009, p. 3).

Sammenlignet med den tidligere formulering er der stadig tale om et deltagerdemokratisk ideal, men ændringen af ”aktiv medleven” til ”aktiv deltagelse” kan læses som et skift fra en livsformsdemokratisk opfattelse til en mere politisk demokratiopfattelse.

Formuleringen om det personligt tilegnede værdigrundlag er bibeholdt, men sætningen er ændret fra 1995, hvor det var formuleret at faget bidrager til at eleverne ”deltager aktivt i samfundsudviklingen”, til at det i 2009 er målet at ”eleverne udvikler kompetencer, kritisk sans og et personligt tilegnet værdigrundlag, der gør det muligt for dem, at deltage kvalificeret og engageret i samfundsudviklingen.” (Undervisningsministeriet, 2009, p. 11) Det er således ikke bare værdierne der gør at de kan deltage, men også deres kompetencer og kritiske sans. Der er således tale om et ideal om den oplyste, kompetente, kritiske og aktive borger.

”Ansvarligheden for løsning af fælles opgaver” er forsvundet og til gengæld er der indført et nyt stk. 3, som er interessant for forholdet mellem borger og stat: ”Undervisningen skal bidrage til, at eleverne kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier.” (Undervisningsministeriet, 2009, p. 3) Begrebet ”demokratiske spilleregler” er et begreb, der ikke er helt entydigt. En nærliggende tolkning er, at det betyder at man skal respektere den gældende lovgivning. Der er tale om en stramning i forhold til de tidligere formuleringer: nu skal eleverne respektere spillereglerne og grundværdierne. Man kan også sige at de slumstormere og besætttere, der var nævnt i faget i 1975 ikke falder ind under den gruppe, der i praksis respekterer spillereglerne.

På denne måde bliver 2009-formålet det punkt hvor samfundsfaget formuleres stærkest som et normativt fag. Det kan undre at det sker på netop dette tidspunkt, men en årsag kan være at unges tilslutning til demokratiet havde været genstand for en del debat tidligere, og undervisningsminister Bertel Haarder havde i 2006 udtalt at danske unge var ”demokratiblinde”⁵ og der derfor var behov for at styrke undervisningen i demokratiske grundbegreber (Haarder, 2006).

2014

Formålsparagraffen for samfundsfags såkaldte ”Forenklede fælles mål” fra 2014 skulle, ifølge det opdrag arbejdsgruppen⁶ havde, ikke ændres i sin substans, men tilpasses, i overensstemmelse med de kompetencemål der blev formuleret for faget. Ikke desto mindre blev der foretaget nogle ændringer, der berører netop normativiteten i faget. I sin helhed ser den nye formålsparagraf således ud:

⁵ ”Vi kan se, at et stigende antal unge ikke har klare begreber om demokrati, og det har givet problemer, der har overrasket os alle. Det drejer sig ikke kun om indvandrere, men gælder også danske børn. De er blinde over for demokratiet og ved ganske enkelt ikke nok om det. Derfor skal vi være mere bevidste om at undervise i demokratiets grundbegreber”

⁶ Denne artikels forfatter var formand for arbejdsgruppen.

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

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

Stk. 3. Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet (Undervisningsministeriet, 2014).

Som det fremgår af stk. 1, er der en norm om at borgeren kan være aktivt deltagende, men det er ikke et krav. Det er et krav at ”eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund”. De skal altså have kompetencerne til at kunne deltage aktivt, men det er op til dem selv hvordan de vil gøre det, og om de vil gøre det. På tilsvarende måde er demokratiopfattelsen i denne formålsparagraf åben: der står ”i et demokratisk samfund” på samme måde som der står ”demokratiske grundværdier” i stk. 3 og ikke *det* demokratiske samfund eller *de* demokratiske grundværdier. Dermed lægger denne formålsparagraf op til at demokratiet er værdifuldt, men det er op til eleverne, og dermed borgerne i samfundet, at vurdere hvad det er, der er værdifuldt og hvordan de selv vil spille en rolle i det.

Denne åbenhed er endnu tydeligere i den formulering i stk 3, hvor det hedder at ”eleverne skal forholde sig til demokratiets grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet.” Som man kan se er det en omformulering af det stk. 3, der var gældende i 2009-loven hvor undervisningen skulle bidrage til at eleverne ”kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier”.

Dermed er 2014 målet mere åbent og kan læses både som et deliberativt og republikansk mål, men i princippet vil en ren liberal læsning også kunne rummes under dette formål. Ud fra et kommunitaristisk synspunkt ligger det nok for meget op ad en ”procedurel” opfattelse af demokratiet, forstået på den måde at det ikke lægger op til bestemte værdier, men til en tilslutning til de demokratiske strukturer.

Sverige 1969-2011 fra kommunitaristisk til deliberativ demokratiopfattelse?

I Sverige er samfundsfagets indhold blevet diskuteret som en spænding mellem ”kundskab” og ”fostran”, hvor kundskab refererer til et vidensindhold, og fostran til det normative indhold, der i en dansk sammenhæng vil blive oversat til opdragelse eller dannelse. Som Agneta Bronäs skriver: ”Ämnets förstrande möjligheter handler om att skapa attityder, värddan och önskvärda beteenden”(Bronäs, 2003, p. 191). Ifølge Bronäs er der op til midten af 1970’erne en stærk fokus på kundskabsaspektet af samfundsfaget (Bronäs, 2003, p. 192). Fra midten af 70’erne kommer værdispørgsmål

som især lighed og ligestilling i fokus. Ifølge Bronäs er ”fostran-aspektet” dominerende i 1980’erne og frem til slutningen af 1990’erne hvor der kommer fokus på fagets begreber (Bronäs, 2003, p. 193). Bronäs’ analyse bygger dels på en diskussion af den foreliggende forskning, dels på hendes egne analyse af lærebøger. I denne artikel fokuseres på læreplaner, hvis indhold ikke nødvendigvis kommer til udtryk i forholdet 1:1 i lærebøger og i den faktisk praktiserede undervisning. Hvis man sammenligner hvordan beskrivelsen af fagets mål i forhold til demokratiet og normative spørgsmål (hvis vi skelner mellem ”demokrati” som et grundlag og ”normative temaer” såsom ligestilling, lighed m.v.) kan man se en vis udvikling fra 1969-2011. I det følgende vil jeg kort inddrage læreplanerne Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 – med tillæg fra 2000 og Lgr 11.

1969

Læreplanen fra 1969 fremstår som tydeligt normativ. I forhold til demokratiet gælder det at: ”Samhällsorienteringen skall ta sikte på att för eleven levandegöra de bärande idéerna i vår demokratiska livssyn och efter hand öka elevens förmåga att förstå sig själv och sin egen situation, sina medmänniskor och omvärlden och att göra en positiv insats som samhällsmedborgare” (Skolöverstyrelsen, 1969, p. 170).

Demokratiopfattelsen er således tydeligt kommunitaristisk: der er et ”vi” som har et ”demokratisk livssyn”, og eleven forventes at gøre en positiv indsats som samfundsmedborger.

På nogle normative områder er der også tale om en klar stillingtagen, det gælder fx ligestilling. I den generelle del af læreplanen hedder det om kønsroller:

Könsrollsfrågor. Enligt läroplanens mål och riktlinjer bör skolan verka för jämställdhet mellan könen — i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Detta bör ske dels genom att pojkar och flickor behandlas like, dels genom att skolan i sitt arbete motverkar traditionella könsrollsattityder och stimulerar eleverna att debattera och ifrågasätta de skillnader mellan män och kvinnor i inflytande, arbetsuppgifter och löner som finns på många områden i samhället (Skolöverstyrelsen, 1969, pp. 49-50).

Forfatterne til afsnittet om samhällskunskab er dog bevidste om, at der er emner som er kontroversielle hvor skolen skal fremstå som neutral

”Självfallet skall skolan undvika att ta ställning i kontroversiella frågor som rör samhällssyn och politisk uppfattning. Men bakom politiska program och politiskt agerande ligger samhällsuppfattningar och värderingar till vilka skolan också måste förhålla sig neutral i den mån de är kontroversiella” (Skolöverstyrelsen, 1969, p. 183). I denne del af kursplanen fremhæves elevernes kritiske stillingtagen ”Elevernas träning i att bedöma frågorna och förhållandena sakligt och kritiskt skall bla avse att förbättra deras motståndskraft mot propaganda och masspsykos. Samtidigt skall de förberedas för eget ställningstagande” (Skolöverstyrelsen, 1969, p. 183).

1980

Læreplanen fra 1980 (Lgr 80) har ikke samhällskunskap som særskilt fag (ämne), men i stedet ”samhällsorienterande ämnen” som en del af ”Orienteringsämnen”. I dette fag er ”fostran”- elementet tydeligt i målformuleringen ”Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för at fostra eleverna til medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Utbildningsdepartementet, 1980, p. 119).

Dette er i overensstemmelse med hele læreplanen, hvor det hedder i indledningen at: ”Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn” og videre, at skolen skal ”fostra dem till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlingssätt. (Utbildningsdepartementet, 1980, p. 13)

1994

Denne kommunitaristiske/republikanske opfattelse gentages i læreplanen fra 1994 (Lpo 94 med tilhørende kursplaner), men der lægges dog op til en højere grad af stillingtagen også til de grundlæggende værdier. På den ene side skal skolen ”förmedla grundläggande demokratiska värden” (Utbildningsdepartementet, 1994, p. 41) og skolen skal stræbe efter at eleven ”vill omfatta och praktisera demokratins värdegrund” (Utbildningsdepartementet, 1994, p. 41). Om skolens værdier hedder det at:

Det är då viktigt att markera att skolan inte är värdenneutral. Skolan skall stå för demokratins grundläggande värden. Samhällskunskapsämnet har i det här sammanhanget en särskild uppgift; att ta upp den demokratiska värdegrunden i ett analyserande perspektiv och utveckla elevernas förmåga att granska, värdera och ta ställning (Utbildningsdepartementet, 1994, p. 43).

Denne læreplan blev revideret i 2000, og der er det interessant at demokratiet som værdi stadig er i centrum, men der lægges i endnu højere grad op til at demokratiet er et dynamisk begreb, der kan udvikles og diskuteres. Det hedder i kursplanen for samhällskunskap at ”Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven - omfattar och praktiserar demokratins värdegrund (Skolverket, 2000, p. 86)” men det gælder også, som formuleret i den generelle indledning til ”Samhällsorienterande ämnen”:

”De demokratiska värdena är inte en gång för alla givna. Samhällets medborgare måste tillsammans tolka, förankra, försvara och ständigt utveckla demokratin. Det är viktigt att varje människa utvecklar ett personligt förhållningssätt och en tillit till demokratins värdegrund som utgångspunkt för sitt tänkande och handlande i politiska, ekonomiska och existentiella frågor” (Skolverket, 2000, p. 65).

Dermed kommer den demokratiske diskussion også til at omfatte demokratiet selv, og den svenske læreplan bevæger sig fra en kommunitaristisk/republikansk demokratiopfattelse i retning af det der kan tolkes som en mere deliberativ demokratiopfattelse.

Der er dog stadig tale om, at det ikke er hvad som helst eleverne kan mene om normative spørgsmål: ”Ämnet samhällskunskap bidrar till förmågan att förstå och leva sig in i egna och andras villkor och värderingar och därmed också till att kunna ta avstånd från och aktivt motverka olika former av förtryck och rasism” (Skolverket, 2000, p. 86).

2011

Overordnet minder det svenske samhällskunskap og det danske samfundsfag meget om hinanden. I formålet (syfte) for det svenske fag er det formuleret at faget er rettet imod at eleverne ”utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra.” og videre ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer. I et sådant helhetssyn är sociala, ekonomiska miljömässiga, rättsliga, mediala och politiska aspekter centrala” (Skolverket, 2011). Ligesom i det danske samfundsfag spiller videnskabsdiscipliner en væsentlig rolle. Eleverne skal udvikle deres evne til at ”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller”, og eleverne skal kunne tage stilling: ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv”.

Den svenske læreplan har i modsætning til den danske ikke en opdeling der umiddelbart ligner videnskabsdisciplinerne. Der er fem områder, der går igen i årskurs 4-6 og 7-9: ”individer og gemenskaper”, ”Information och kommunikation”, ”rättigheter och rättsskipning” (retshåndhævelse), ”samhällsresurser och fördelning”, ”beslutsfattande och politiska idéer”.

Der, hvor den svenske læreplan tager mere normative begreber op end den danske, er i spørgsmålet om resurser og fordeling. Her skal der arbejdes med ”Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställhet” (lighed og ligestilling). Der er tale om normative begreber, men der lægges ikke eksplícit op til én bestemt stillingtagen, og faget forbliver dermed åbent for fortolkninger. Den mest normative formulering findes nok i indledningen til formålet hvor det hedder:

Människor har alltid varit beroende av att samarbeta när de skapar och utvecklar samhällen. I dag står människor i olika delar av världen inför både möjligheter och problem kopplade till globalisering, interkulturella relationer och hållbar samhällsutveckling. Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld (Skolverket, 2011).

I lighed med den danske formulering fra 2014 er der tale om en mulighed for at tage ansvar, men ikke nødvendigvis et krav. Den svenske formålsformulering forbliver således åben både for en republikansk og en deliberativ tolkning – en liberal tolkning er mulig, men mindre nærliggende i og med betoningen af ansvaret, men den er ikke så republikansk/kommunitaristisk at den opstiller det som et krav.

Johan Sandahl, der har undersøgt samfundsfag i det svenske gymnasium på baggrund af ämnesplaner der blev indført i 2011, ser et medborgerbegreb i faget, hvor eleverne i høj grad ses som analyserende medborgere, der betragter samfundet uden egentlig at være deltagere (Sandahl, 2014). Som han siger: ”Medborgerkompetence, i form av att utveckla sin egen politiska förmåga eller förstå andras politiska ställningstaganden, är kraftigt nedtonat och deltagendet uttrycks främst som at göra sin röst hörd och hantera information” (Sandahl, 2014, p. 76).

Når man ser på indholdet i læreplanerne for samhällskunskap virker det dog som om denne skelen mellem på den ene side kundskaber og på den anden side normativitet omgås på en anden måde. Som i den ovenfor citerede indledning til kursplan for samhällskunskap i grundskolen er det kundskaber om samfundet, der giver de værktøjer individet skal have for at tage ansvar og kunne orientere sig. Og når man ser på de kundskabskrav, der er som slutmål, gælder det for årskurs 9, for at opnå den højeste bedømmelse at:

*Eleven har **mycket goda** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **väl** fungerande sätt och för **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans (Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9) (Skolverket, 2011).*

Det er således tydeligt, at på læreplansniveau er den normative forståelse af samfundsfaget underlagt kravet om kundskaber – det er gennem viden, at eleverne kan ræsonnere sig frem til en vurdering af forskellige former for demokratis fordele og ulemper.

Det er i det lys måske mindre overraskende at en undersøgelse af samfundsfag i Sverige kommer til den konklusion at der er ”Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande” (Skolinspektionen, 2013). Men det skal bemærkes at også denne rapport opfattelse af elevernes stillingtagen er, at det skal ske på et fagligt grundlag og kritik har gerne form af kildekritik: ”Elevernas arbetssätt förefaller allt som oftast okritiskt och oreflekterat och det saknas många gånger tydliga uppgifter och övningar till hjälp för eleverna att tillämpa källkritik” (Skolinspektionen, 2013, p. 19).

Skolinspektionens undersøgelse bygger bl.a. på observation af undervisning, og det kan sammenlignes med Hans Lödén's undersøgelse, der konkluderer at lærernes mål i undervisningen, når det drejer sig om svenske forhold, er den aktive borger, og når det drejer sig om europæiske forhold er deltagelsesperspektivet næsten ikke-eksisterende (Löden, 2014, p. 129) Disse resultater kan tolkes således at det svenske samfundsfag er republikansk eller deliberativt når det kommer til de nationale forhold, men i at dette i mindre grad gælder i forhold til elevernes deltagelse som europæiske borgere.

Norge – Kommunitaristisk og republikansk demokrati?

Med forsøgsloven i 1969 får samfunnsfaget sin egen læreplan og med Mønsterplanen i 1974 (m74) blev samfunnsfag etableret som fag (Eieland & Holden, 1977, p. 26) (Koritzinsky, 2014, p. 39). Denne læreplan er siden ændret i 1987, 1997, 2006, 2010 og 2013.

1974

Samfunnsfag i 1974 omfatter Geografi, historie og Samfunnskunnskab, og de har et fælles formål der er formuleret i tre punkter:

- å gjøre elevene kjent med hva et samfunn er, hvordan det utvikles og hvordan det virker,
- å utvikle kjennskap til og forståelse for andre menneskers og grupper levevis og tradisjoner, og hjelpe elevene til å forstå hvordan konflikter kan oppstå og samarbeid kan etableres og bevares,
- å stimulere elevene til aktivt og ansvarsbevisst samfunnsengagement. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974)

Specifikt gjelder det for samfunnskunnskab at:

Eleverne skal ”aktiviseres til beste for seg selv og for samfunnet. Målet er en positiv og engasjert innstilling til løsningen av oppgaver og problemer i hjem og i lokalsamfunn, på det nationale og det internasjonale plan” (M74:177).

Forholdet mellom individ og samfund i m74 er præget af en samfundsopfattelse hvor der hersker klare fælles normer. ”Almindelige regler for takt og tone, for orden og oppførsel både hjemme og ude blant andre, er forhold som elevene er kjent med lenge før de begynner på skolen” (M74: 180) og der arbejdes frem mod en deltagelse i et samfund hvor den enkelt udfylder sin plads:

”Skolen må gradvis udvide elevenes perspektiv når det gjelder deres samfunnsyn, slik at de føler ansvar for de oppgavene de skal være med på å løse i de forskjellige gruppedannelser. Familien er en gruppe, det samme er kameratflokket, skolemiljøet og den skolekretsen som elevene bor i. Den enkelte kommune og landet som helhet er større enheter. Av hensyn til samfunnet og fellesskapet må den enkelte ofte slå av på sine personlige krav til fri utfoldelse. Samtidig som elevene øves opp til felles ansvar, må de lære å sette pris på de goder som et velordnet samfunn yter til gjengæld” (M74:181).

Konflikter ses ikke som et grundlægende forhold ved samfundet, men som noget om der resultat af andre forhold. Ifølge den liste der udgør de vejledende årsplaner skal der både arbejdes med sammenbindende faktorer og faktorer der skaber modsætninger. Som det hedder i den vejledende årsplan for 7. klassetrin: ”Sammenbindende faktorer (språk, kultur, tradisjon, religion, politisk oppfatning).” og ”Motsetninger og konflikter: Faktorer som skaper motsetninger (race, religion, samfunnsopfatning, sosial ulikhet) (m74:186).

Demokratiet er styreformen i Norge, og det er det formelle demokrati, der lægges vægt på: i den vejledende årsplan for 8. klasse hedder det: ”Vårt demokratiske styresett: Stortinget, Stortingsvalg. Politiske partier og deres program. Regjeringen og departementene. Andre landes styresett. Demokrati og diktatur. Problemer i utviklingsland” (M74:186).

Kønsroller og ligestilling har en fremtrædende plads i beskrivelsen af faget, men fylder ikke så meget i indholdsbeskrivelsen, som også Koritzinsky gør opmærksom på (Koritzinsky, 2014, p. 41).

1987

I læreplanen fra 1987 (M87) er fagene opdelt i klassetrin. Der er et bredt orienteringsfag fra 1.-6. klasse og samfunnsfag i 7-9. klasse. Det nyskabende i fagområdet er at fagdisciplinerne i mindre grad er adskilte end tidligere:

”Lærestoffet i samfunnsfag er ordna i hovudemne og delemne som er sette saman af fagstoff frå geografi, historie og samfunnskunnskap. Dei ulike hovudemna kan ha tyngdepunkt i ein af dei tre fagdisciplinane, mens delemna samla kan ha tilfang frå alle disiplinane” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, p. 229).

Som en arbejds måde finder problemorientering indpas under hovedemnet ”Å studere samfunnet” hvor eleverne skal få erfaring med at opstille problemstillinger og udvikle en vurderende holdning til samfundsspørgsmål (M87: 231). I hovedemnet ”Demokrati, politikk, makt og styring” beskrives indholdet af undervisningen i demokrati og det fastslås at:

”Eit spørsmål som må stå sentralt, er kva ansvar og plikter, rettar og høve⁷ til innverknad kvar einskild kan ha – også i skolesamfunnet. På denne måten må ein vere med på å gjere elevane demokratisk funksjonsdyktige og gje dei politisk dømmekraft. Arbeidet med dette hovudemnet bør ein sjå i sammanheng med norsk politisk historie” (M87:236).

I afsnittet om historie, under overskriften ”Det norske samfunnet i endring” er der vægt på en historie som er knyttet til en forestilling om nationen – ”Hovudvekta skal ein leggje på den nasjonale historie vår” (M87: 234)⁸

1997

Læreplanen fra 1997 bliver igen mere fagopdelt. Samfunnsfag er stadig overbegrebet og fagene geografi, historie og samfunnskunnskap har hvert deres målformuleringer. Ifølge indledningen til faget må ”Kvar ny generasjon lære å ta del i og halde i hevd demokratisk spelereglar på ulike samfunnsområde” Og videre: ”Samfundsfaget tek sigte på å førebu elevane på ulike oppgåver i samfundet ved å gi

⁷ mulighed

⁸ at det ønske om at skolen bidrager til nationsbygningen kan også ses af et af de historiske områder har overskriften ”Politisk udvikling – frå dansk provins til sjølvsendig kongeømme” (M87: 234)

dei kundskap, tru på sitt eige verd og lyst til å ta på seg oppgåver til beste for fellesskabet” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, p. 175).

Eleverne skal være aktive i demokratiet, også den deliberative side ”Elevane skal få øvning i å diskutere og oppleve verdien av kompromiss” (L 97:176).

Samfunnskunnskap ”viser korleis samfunnet treng reglar og lover, organisering og styring for å kunne fungere” (L 97:177).

Når elevene er i 5 klasse skal de ”arbeide vidare med allment aksepterte normer og reglar for folkeskikk, samvær og samhandling” (L 97:182).

På ungdomstrinnet (8.10.klasse) er deltagelse central. ”Dei skal ha innsikt i retninglinjer og idégrunnlag for politisk virke i eit demokratisk samfunn. Elevane skal utvikle interesse for og få øvning i demokratiske arbeidsmåter og aktiv deltagning i samfunnet. Dei skal utvikle evne til sjøvstendig og kritisk tenking og gjere grungitte val i verdispørsmål.” (L 97:184). Når der angives hvad elevene så skal kunne indenfor ”deltagelse og styring” er det i 8. klasse at ”planlegje og gjennomføre arrangement basert på reglane for god møtskikk” (L 97:185) og i 9. klasse: ”Drøfte formelle og uformelle maktforhold i det norske samfunnet. Bli kjende med korleis ulike pressgrupper arbeider med lobbyverksemd og folkeaksjoner og drøfte samanhengen mellom eigne interesser og omsynet til andre” (L97:186).

2006-2013

Med Kundskabsløftet i 2006 kommer der en ny læreplan for samfundsfag, der siden er revideret i 2010 og 2013. Denne læreplan er mindre detaljert end de tidligere og mere tydeligt formuleret med mål for hvad eleverne skal kunne. Hvor læreplanerne frem til 1997 brugte formuleringer som eleverne skal ”arbejde med” og ”reflektere over” og lignende. I 2006 og fremefter er alle områder formuleret under overskriften ”mål for opplæringa er at eleven skal kunne” efterfulgt af et indhold fx ”gjere greje for dei viktigaste maktinstitusjonane i Noreg og deira hovuoppgåver g diskutere skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Formålet for samfundsfaget har ændret formuleringer flere gange, men i alle tre udgaver gælder det at faget skal bidrage til ”forståning af og opslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling.” Desuden lægges der op til aktivt medborgerskab og demokratisk deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2013; K. o. Utdanningsdirektoratet, 2006). Hovedområdet ”Politik og demokrati” beskrives således: ”Hovedområdet omfatter det politiske systemet på alle nivå og velferdsstaten. Det handler om dei politiske partia og kva som kan truge demokratiet. I dette hovudområdet bliver det og lagt vekt på samanhenger mellom stryreform, rettsstat og menneskrettar” (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 4).

Det norske samfundsfag har således en parallel men alligevel anderledes udvikling end det danske i perioden 1974-2013. Gennem hele perioden er der i forhold til demokratiet vægt på at eleverne skal tilslutte sig de demokratiske værdier og være aktive i et system der kan være præget af konflikter, men som der ikke stilles

spørgsmålstegn ved. Der lægges stor vægt på det formelle demokrati, og deltagelse gennem formelle kanaler. Tilslutningen til demokratiet kan således ses som udtryk for en republikansk eller kommunitaristisk medborgerrolle. Det kommunitaristiske ses også i den beskrivelse der er i flere lærerplaner af samfundets normer, som noget der er givet på forhånd og som individet skal finde sin plads i. At det norske samfundsfag kan læses som kommunitaristisk stemmer godt overens med de mål der er formuleret i den generelle del af læreplanen. Denne er bibeholdt siden 1993 og er af generel karakter. Heri beskrives individets plads i kulturen: ”Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden.”⁹

Selvom dette altså ikke direkte er møntet på samfundsfaget og ikke er en del af den faglige forståelse af faget er det et interessant eksempel på en tydeligt kommunitaristisk tænkning: Individet fødes ind i et fællesskab af nedarvede væremåder, som endda forstås som nationale. Og udviklingen af den enkeltes identitet består i at individet blive fortrolig med disse.

Denne kulturopfattelse går igen i formuleringerne for formålet med samfundsfag, hvor det hedder at ”Menneska er prega af den kulturen dei veks opp i. og dette påvirkar haldningar, knnskapar og handlingar. Ei djupara forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medveke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis.” Samtidig gælder det at mennesker kan ”bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine” (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 2).

Selvom det norske samfundsfag også indeholder republikanske og deliberative aspekter fremstår læseplanerne, også historisk set, som meget prægede af en kommunitaristisk demokratiopfattelse. Den liberale opfattelse med fokus på rettigheder er der meget få spor af.

Politische Bildung - en tysk løsning?

Den tyske udvikling omkring politische Bildung er interessant at sammenligne med samfundsfagene i Danmark, Norge og Sverige, dels fordi der er mange indholdsmæssige sammenfald, men også fordi der er en teoretisk diskussion, der kan være med til at sætte den nordiske diskussion i relief. Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i to eksempler fra Tyskland; Beutelsbacher konsensusen, som er et svar på kritik af faget for at politisere, og et konkret eksempel på en læreplan (politische Bildung for Sekundarstufe I Berlin-Brandenburg 2010).

Beutelsbacher-konsensusen består af tre principper, der blev formuleret på et møde i 1976, og de findes i lidt forskellige formuleringer, men er i kort form følgende (Detjen, 2011, p. 18; Mambour, 2014, p. 88; Sander, 2014, p. 21):

⁹ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>

1: forbud mod overrumpling (Überwältigungsverbot): politisk dannelse er ikke indoktrinering og derfor må den lærende ikke overrumples på en måde der forhindrer deres egen meningsdannelse. Også selvom de meninger der overtages virker ønskværdige.

2: Krav om kontroversialitet: det der i politik og videnskab er kontroversielt, må også fremstå som kontroversielt i undervisningen.

3: Eleverne skal sættes i stand til at analysere deres egen politiske situation og interesser. De skal også sættes i stand til at udøve indflydelse på den politiske situation i overensstemmelse med deres interesser.

I forhold til debatten om værdiers status i undervisningen angiver disse principper således nogle begrænsninger. Selvom visse værdier er ønskværdige hos borgerne må tilegnelsen af disse ikke gå forud for den selvstændige meningsdannelse. Og selvom man som pædagog og didaktiker mener at en bestemt politisk opfattelse er bedre end en anden, må man ikke skjule det i undervisningen hvis den er kontroversiel i samfundet. For demokratibegrebet er dette naturligvis særlig interessant, for er selve demokratiet så også til debat?

Hvis vi kigger på et eksempel på en konkret læreplan for ”politische Bildung” er det givet et eksempel på en løsning. Når læreplanen for Berlin-Brandenburg 2010 er valgt er det bl.a. fordi denne læreplan ligger meget tæt op af de anbefalinger som et udvalg fra selskabet for politikdidaktik og politisk ungdoms- og voksenuddannelse kom med i 2004 (Detjen et al., 2004). Denne læreplan refererer også eksplicit til Beutelsbacher-konsensusen (Brandenburg, 2010, p. 11).

Læreplanen Berlin-Brandenburg opstiller i sammenligning med de nordiske læreplaner, ganske direkte normative fordringer: „Eleverne skal udvikle demokratisk og interkulturel kompetence. De skal udvikle dømmekraft og evne til at tage beslutninger, de skal lære at forme deres livsverden indenfor og udenfor skolen aktivt og ansvarligt i overensstemmelse med vor forfatnings demokratiske værdier. I dialog og samarbejde med mennesker med forskellige kulturelle baggrunde tager de ansvar for sig selv og deres medmennesker^{10c} (Brandenburg, 2010, p. 5).

Der er også et afsnit i læreplanen om bæredygtig udvikling begrundet i elevernes ansvar for fremtidige generationer. Her anføres at det har betydning at eleverne „aktivt tager del i analyse og vurdering af ikke-bæredygtige udviklingsprocesser, at de orienterer sig efter kriterier for bæredygtighed i deres eget liv og er med til at tage

¹⁰ Die Lehrende erweitern ihre demokratischen und interkulturellen Kompetenzen, entwickeln Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und lernen, ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit den demokratischen Werten unserer Verfassung aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten. Im Dialog und in der Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung übernehmen sie Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen

initiativ til og understøtte bæredygtige udviklingsprocesser sammen med andre lokalt og globalt¹¹ (Brandenburg, 2010, p. 5)”.

Berlin-Brandenburg læreplanen lægger sig med sit krav om ansvarlighed og bæredygtighed op til en republikansk tolkning. Det er interessant at der også i læreplanen henvises til grundloven. Dette kan sammenlignes med Habermas' ide om det deliberative demokrati. Det skal dog bemærkes at den tyske grundlov er mere detaljeret end fx den danske og indeholder bestemmelser om fx menneskerettigheder (artikel 1) ligestilling mellem kønnene (artikel 3) og bæredygtighed (artikel 20a). Dermed kan disse værdier inkluderes i den politiske dannelse med henvisning til grundloven, selvom det kan diskuteres om dette er i strid med Beutelsbacher-konsensusen.

Konklusion

Siden starten af 1970'erne har samfundsfagene udviklet sig parallelt og alligevel meget forskelligt i Danmark, Norge og Sverige. Med brug af begreberne liberal, republikansk, kommunitaristisk og deliberativt demokrati kan det ses, at de demokratiopfattelser der opstilles som mål for faget, og dermed de idealer for medborgerskab, der stilles op, er forskellige. Det norske samfundsfag er mest præget af en kommunitaristisk og til dels republikansk, demokrati- og samfundsovfattelse hvor den enkelte borger skal indgå i et fællesskab, som også ses som et kultur- og værdifællesskab. Naturligvis med plads til forskellighed, men samtidig på baggrund af de fælles værdier. Det svenske samfundsfag er i højere grad republikansk eller deliberativt. I sin nuværende form lægger målformuleringerne også op til at eleverne skal ”reflektere” over demokratiske værdier. Det danske samfundsfag har bevæget sig fra det mere kritiske samtidsorientering over en periode hvor det mere republikansk, i en mere neutral retning, der kan beskrives som mere præget af den deliberative demokratiopfattelse. Det tyske eksempel fra Berlin-Brandenburg viser et fag for politisk dannelse, der har mange ligheder med de nordiske fag, og som lægger mere vægt på tilslutning til forfatningen, der kan læses både som republikansk og til dels deliberativt.

Den tyske Beutelsbacher-konsensus giver anledning til overvejelser om det normative indhold i fagene. Hvis der er forskellige demokratiopfattelser i samfundet og disse er kontroversielle, bør de så ikke forblive kontroversielle i samfundsfagene?

Borgertyper eller funktioner af medborgerskabet som foreslået af hhv. J. Detjen og T. S. Christensen ses mindre tydeligt i de undersøgte læreplaner for fagene, disse begreber vil dog være anvendelige i en bredere analyse af fagene som de praktiseres.

Denne artikel har koncentreret sig om analysen af fagenes formålsparagraffer, og kun til dels set på indholdsbeskrivelserne. Det er tydeligt at formålsformuleringerne

¹¹ aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben Orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global initiieren und unterstützen

kan sige noget om en grundlæggende demokratiopfattelse, men for en dybere analyse må indholdet både i læreplanerne, lærebøger og undervisningen tages med. Der er også nogle begrænsninger i de anvendte begreber idet de ikke fanger alle aspekter af medborgerskabet såsom andre værdiorienteringer og forskellige niveauer af deltagelse. Det gælder også forholdet mellem fagene og globaliseringen. Disse aspekter vil kunne analyseres både i fagenes læreplaner og i deres praksis.

Sammenligningerne mellem fagene på tværs af landene giver mulighed for inspiration til de undervisnings- og forskningsmiljøer, der ofte lader diskussionen være indenfor nationens grænser. Mange af de opfattelser der ses som naturlige og hørende til et fags egenart er ikke naturlige selv i lande og uddannelsessystemer der er så ens som de nordiske. På denne måde kan det komparative blik være med til at sætte spørgsmålstejn ved nedarvede selvfølgeligheder, og på den måde udvikle fagene.

Referencer

Ackrill, J. L. (Ed.). (1987). *A New Aristotle Reader*. Oxford: Clarendon Press.

Brandenburg, L. f. S. u. M. (2010). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7-10 Politische Bildung*. (Rahmenlehrplannummer 302011.10). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Retrieved from http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/2010/PB-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf.

Bronäs, A. (2003). Demokrati i samhällsundervisningen - kunskap eller fostran? In S. Selander (Ed.), *Kobran, nallen och majjen - Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Christensen, T. S. (2011). Educating Citizens in Late Modern Societies. In B. Schüllerqvist (Ed.), *Patterns of research in Civics, History, Geography and Religious Education*. Karlstad: Karlstad University Press.

Christensen, T. S. (2013). Interdisciplinarity and Self-reflection in Civiv Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(1), 201-226.

Cuban, L. (1995). The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform. *Theory into Practice*, 34(1), 4-11. doi: 10.2307/1476538

Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2000(25).

Detjen, J. (2011). The German Politische Bildung Tradition: Development, Organisational Forms, Objectives and Research. In B. Schüllerqvist (Ed.), *Patterns of*

Research in Civics, History, Geography and Religious Education. Karlstad: Karlstad University Press.

Detjen, J., Kuhn, H.-W., Massing, P., Richter, D., Sander, W., & Weißen, G. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend und Erwachsenenbildung)*. Schwalbach/TS: Wochenschau.

Eieland, T. O., & Holden, F. (1977). Læreplaner i samfunnsfag: Historik. In T. Koritzinsky (Ed.), *Samfunnsfag og påvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Etzioni, A. (Ed.). (1998). *The Essential Communitarian Reader*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Fishkin, J. (2009). *When the People Speak : Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford, GBR: Oxford University Press.

Fishkin, J. S., & Laslet, P. (Eds.). (2003). *Debating Deliberative Democracy*. MA USA, Oxford UK: Blackwell.

Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations*, 1(1).

Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms* (W. Rehg, Trans.). Cambridge UK: Polity Press.

Habermas, J. (1997). Drei normative Modelle der Demokratie Jürgen Habermas *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (1998). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1999). *The Inclusion of the Other*. Cambridge: Polity Press.

Hellesnes, J. (1976). *Socialisering og teknokrati*. København: Gyldendal.

Hellesnes, j. (2004). En uddannet mand og et dannet menneske. In E. L. Dale & K. Krogh-Jespersen (Eds.), *Uddannelse og dannelse*. Århus: Klim.

Haarder, B. (2006). Vi skal bekæmpe demokratiblindheden *Undervisning i demokrati* (Vol. 7). København: Undervisningsministeriet.

Haas, C. (2014). *Staten, eliten og os : erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Århus: Århus Universitetsforlag.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M 87)*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplansverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Nationalt læremiddelsenter.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (4. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kristensen, H. J., & Stigsgaard, P. (1979). *Samtidsorientering - didaktik, erfaringer, politisk dannelse*: Pædagogisk landsforening for orientering.

Kunnskapsdepartementet. (2010). Læreplan i samfunnsfag.

Loftager, J. (2004). *Politisk offentlighed og demokrati i Danmark*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Lödén, H. (2014). Citizenship education, national identity and political trust: The case of Sweden. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(2), 116-139.

Mambour, G. (2014). Politische Bildung im Konflikt - von der Studenterbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In W. Sander & P. Steinbach (Eds.), *Politische Bildung i Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell.

Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised ed.). Oxford: Oxford University Press.

Rawls, J. (2005). *Political liberalism* (Expanded ed.). New York: Columbia University Press.

Rousseau, J.-J. (1994). *The Social Contract* (C. Betts, Trans.). Oxford: Oxford University Press.

Sandahl, J. (2014). Samhällskunnskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1).

Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander (Ed.), *Handbuch Politische Bildung* (4th ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Schubert, W. (2008). Curriculum Inquiry. In F. M. Connely, M. F. He, & J. Phillon (Eds.), *The SAGE handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Skolinspektionen. (2013). Undervisning i SO-ämnen år 7-9 Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande *Kvalitetsgranskning* (Vol. 2013:04). Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2000). *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/31190>.

Skolverket. (2011). *Samhällskunnskab Grundskolan*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/samhallskunnskab>.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Lgr 69 Läroplan för grundskolan Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Solhaug, T. (2013). Trends and dilemmas in citizenship education. *Nordidactica*(2013:1).

Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Undervisningsministeriet. (1977). *Samtidsorientering, Undervisningsvejledning for folkeskolen 3*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (1987). *Samtidsorientering Undervisningsvejledning for Folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (1995). *Samfundsfag faghæfte 5*. Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2006).

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Samfundsfag faghæfte 5*.

Undervisningsministeriet. (2014). Samfundsfag - Mål, læseplan og vejledning. Retrieved 2015 05 21, from <http://www.emu.dk/modul/samfundsfag-mål-læseplan-og-vejledning>

Utbildningsdepartementet. (1980). *Lgr 80 Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: Liber Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/31016>.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/30959>.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>.

Utdanningsdirektoratet, K. o. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave 2006*. Oslo: Retrieved from http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf.