

POLIS

Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

NR. 1, FØRSTE ÅRGANG, 2020

POLIS

Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

COLUMBUS

POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

1. nr. første årgang, 2020

Redaktion

Mogens Hansen, Cand.mag., redaktør og forfatter

Redaktionskomite

Anders Berg-Sørensen, Lektor ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Mette Buchardt, Professor ved Centre for Education Policy Research, Aalborg Universitet

Torben Spanget Christensen, Lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Anders Stig Christensen, Lektor ved University College Lillebælt, Lærerruddannelsen i Odense

Marianne Dietz, Adjunkt ved Historielab

Bent Fischer-Nielsen, Fagkonsulent i samfundsfag

Gitte Sommer Harrits, Prorektor ved VIA University College

Anders Hassing, Direktør for Forlaget Columbus

Per Henriksen, Lektor ved Paderup Gymnasium

Dennis Hornhave Jacobsen, Lærer ved Sanderumskolen og formand for Foreningen af lærere i Samfundsfag og Historie i grundskolen (FALIHOS)

Nadine Malich-Bohlig, Adjunkt på lærerruddannelsen, UC Syd

Per Mouritsen, Lektor ved Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet

Ditte Kirstine Nørtoft Nielsen, Lektor ved Aarhus Katedralskole

Rune Riberholt, Lektor ved Københavns Professionshøjskole

Jacob Sinding Skøtt, Lektor ved Nyborg Gymnasium og næstformand i Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS)

Lasse Ørum Wikman, Pædagogisk leder ved Silkeborg Gymnasium

POLIS udgives af:

Forlaget Columbus

Østerbrogade 54c

2100 København Ø

www.forlagetcolumbus.dk/polis

Redaktionelle forespørgsler, indlæg og artikler sendes til polis@forlagetcolumbus.dk.

POLIS udgives under open access-licens og kan hentes gratis på forlagetcolumbus.dk/polis

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Klahr

Tryk: Tarm Bogtryk

Printed in Denmark 2020

ISBN 978-87-7970-629-3

Tidsskriftet udgives med støtte fra Columbus Fond.

	<i>Mogens Hansen</i>	
	Indledning: Fagdidaktik og samfundsfag	7
<hr/>		
Folkeskolen	<i>Anders Stig Christensen</i>	
	Samfundsfagets formål i folkeskolen	21
	– en didaktisk model og seks udfordringer	
	<i>Mette Damgaard Jørgensen</i>	
	Samfundsfagdidaktiske problemstillinger set	39
	fra lærernes perspektiv	
<hr/>		
Alment gymnasium	<i>Torben Spanget Christensen</i>	
	At forbinde aktuelle samfundsforhold med	51
	samfundsvidenskab	
	<i>Trine Søndergaard Paludan</i>	
	Fagdidaktiske udfordringer ved den skriftlige	65
	tradition i samfundsfag	
<hr/>		
Lærer- uddannelsen	<i>Rune Riberholt</i>	
	Dobbeltdidaktikkens udfordringer for	77
	samfundsfagsundervisningen – fag og	
	fagdidaktik i læreruddannelsen	
	<i>Nadine Malich-Bohlig</i>	
	Professionel kompetence i samfundsfag	91
<hr/>		
Universiteternes samfundsfags- uddannelse	<i>Anders Berg-Sørensen</i>	
	Kritiske samfundsborgere eller teknokratisk	101
	elite? Universiteternes samfundsfagsuddan- nelse i frø- og fugleperspektiv	
	Om forfatterne	111

Samfundsfag og fagdidaktik

MOGENS HANSEN, REDAKTØR OG SKRIBENT

Velkommen til første nummer af POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik

Polis var i antikkens Grækenland navnet på det politiske fællesskab, og POLIS er et nyt mødested for alle der underviser i samfundsfag.

Samfundsfag er et centralt og vigtigt fag i alle dele af det danske uddannelsessystem, og der foregår hver dag mange diskussioner rundt om på skoler og andre uddannelsesinstitutioner om, hvordan undervisningen skal tilrettelægges med størst muligt udbytte for eleverne. Det er dette nye tidsskrifts ambition at bidrage til disse diskussioner ved at sætte fokus på de fagdidaktiske og pædagogiske spørgsmål, der præger hverdagen for landets mange samfundsfagslærere.

Enhver undervisning må tilrettelægges under hensyntagen til de rammer for undervisningen, der findes i læreplaner, eksamensformer og lignende, og de forudsætninger, vores elever har. Det er inden for disse rammer, den enkelte lærer gennemfører sin undervisning med det naturlige fokus: Hvordan tilrettelægges og gennemføres undervisningen med størst muligt udbytte? Vi håber med dette tidsskrift at kunne give et bidrag til dette ved at sætte fokus på nogle af de mange spørgsmål om undervisningen, der fylder en samfundsfagslærers hverdag: Hvordan udvælges det faglige stof? Hvordan skal progressionen være? Hvilke arbejdsformer er de mest hensigtsmæssige? Hvordan skal undervisningen evalueres? osv. osv.

POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik henvender sig til samfundsfagslærere på alle niveauer i uddannelsessystemet – fra grundskole til universitet. Selv om undervisning i samfundsfag har sine særtræk i de forskellige uddannelser, er der

også mange fælles fagdidaktiske udfordringer. Det er disse, der er i centrum for tidsskriftet.

Men inden vi præsenterer indholdet af dette første nummer, følger her nogle lidt mere generelle overvejelser om samfundsfag og dets placering i det uddannelsespolitiske billede.

I 1959 holdt den engelske naturvidenskabsmand og forfatter C.P. Snow (Snow 1959) et foredrag på universitetet i Cambridge under overskriften »The Two Cultures«. Det blev senere til flere bøger, og både foredrag og bøger regnes for meget betydningsfulde i den senere debat om videnskab og uddannelse. Hans pointe var, at tænkningen i den vestlige verden var præget af en opdeling i to kulturer: den naturvidenskabelige og den humanistiske, og at opdelingen også var præget af mistro og manglende gensidig viden. Fra en nutidig synsvinkel er det jo umiddelbart interessant, at samfundsvidenskaben ikke spillede en rolle i en helt central debat om forholdet mellem de forskellige videnskabsområder.

Det er faktisk bemærkelsesværdigt, at en opfattelse, der kun opererer med to videnskabelige kulturer – naturvidenskab og humaniora – kommer til at spille en så stor rolle i debatten i en periode (1960'erne og fremad), hvor samfundsvidenskaberne både voksede i omfang og betydning (Kagan 2009). Overalt i den vestlige verden steg antallet af studerende og kandidater med samfundsvidenskabelig baggrund i årtierne efter anden verdenskrig. Den samfundsmæssige udvikling gjorde det nødvendigt med økonomer, sociologer, statskundskabskandidater og lignende med en faglig baggrund, som gjorde dem i stand til at forstå og administrere den stigende samfundsmæssige kompleksitet i både den offentlige og private sektor (Unesco 2010).

I forlængelse af diskussionen om de videnskabelige hovedområder – naturvidenskab, humaniora og samfundsvidenskab – har der gennem hele samfundsvidenskabernes historie også været en diskussion om, hvor samfundsvidenskabernes videnskabsteoretisk skal placeres i forhold til naturvidenskab og humaniora. Ikke mindst inden for de økonomiske discipliner har der været en klar tendens til at trække i retning af en naturvidenskabelig forståelse af faget med vægt på blandt andet matematik og modelopbygning, mens der omvendt inden for et område som sociologi har været en tendens til at trække i retning af en mere humanistisk forståelse af faget. Den klassiske dikotomi mellem naturvidenskab og humaniora kan i en

vis forstand også genkendes inden for det samfundsvidenskabelige område.

Vi tager så et spring hjem til Danmark. Som påvist af blandt andre Torben Spanget Christensen (Christensen 2017) var det, da debatten om de to kulturer tog fat i England, nærmere betegnet ved udgivelsen af den såkaldt røde betænkning i 1960 (Betænkning nr. 269, 1960), at spørgsmålet om etableringen af samfundsfag som selvstændigt fag i gymnasiet og folkeskolen for alvor kom på dagsordenen. Det skal også bemærkes, at statskundskabsuddannelsen startede i Aarhus i 1959, mens det egentlige samfundsfagsstudium blev etableret i midten af 1960'erne i både København og Aarhus og i Odense i 1970. Etableringen af universitetsuddannelsen var naturligvis en forudsætning for, at der kunne uddannes lærere til faget.

I grundskolesammenhæng blev samfundsfag som selvstændigt fag først etableret i 1990'erne (Christensen 2017), og i gymnasiet blev den samfundsfaglige gren først etableret i 1971, efter at faget havde fungeret som forsøgsfag på nogle enkelte gymnasier siden 1966. I grundskolen blev der dog allerede i 1975 etableret faget samtidsorientering. Her blev hovedvægten lagt på en bredere indføring i væsentlige samfundsproblemer – lokalt, nationalt og internationalt – og det var blandt andet formålet at udvikle elevernes politiske interesse. Dette blev i 1993 afløst af samfundsfag som selvstændigt fag. Det blev præciseret, at faget nu skulle opbygges med udgangspunkt i de samfundsvidenskabelige hoveddiscipliner: politik, sociologi, økonomi, international politik og samfundsvidenskabelig metode. Faget gik fra at være et bredere orienteringsfag til at være et fag, der blev defineret af de samfundsvidenskabelige grunddiscipliner.

I gymnasiet blev samfundsfag som selvstændigt fag fra starten defineret med udgangspunkt i de samfundsvidenskabelige discipliner, som vi også kender i dag. Stregerne til det første selvstændige samfundsfag blev tegnet i den røde betænkning fra 1960. Fra starten af 1900-tallet eksisterede der et fag, kaldet samfundslære, som var knyttet til historiefaget.

Samfundsfag var fra starten defineret som et A-niveau-fag med skriftlig eksamen. Ved gymnasiereformen i 1986 kom faget også ind som valgfag på B-niveau, men det var først med gymnasiereformen i 2005, at samfundsfag C blev indført som obligatorisk fag. Indtil da havde det obligatoriske samfundsfaglige element ligget i faget historie med samfundskundskab.

Uden at gå ind i en nærmere redegørelse for udviklingen kan vi konstatere, at samfundsvidenskaberne og undervisningen i samfundsfag har fået en stadig større rolle på alle niveauer i det danske uddannelsessystem. Blandt andet kan man over tid konstatere en meget stor søgning til den brede vifte af samfundsvidenskabelige uddannelser på både mellemlange og lange videregående uddannelser.

Det er allerede her vigtigt (se også senere i artiklen) at præcisere forskellen mellem samfundsvidenskab og undervisningsfaget samfundsfag. Hvor samfundsvidenskaberne omfatter de forskningsbaserede videnskabsdiscipliner sociologi, økonomi med mere, lægger undervisningsfaget samfundsfag vægt på formidlingen af den samfundsvidenskabelige viden og – som det fremgår af bekendtgørelsens formuleringer om identitet og formål – også på den demokratiske dannelse og kvalificeringen af den politiske stillingtagen. Der kan med andre ord ikke eksistere et undervisningsfag samfundsfag uden en faglig forankring i samfundsvidenskaberne, men omvendt har undervisningsfaget også et mål, der rækker videre end selve det videnskabelige indhold i faget. Undervisningsfaget samfundsfag er et centralt dannelsesfag i det moderne uddannelsessystem.

Det er præcis i overgangen fra det samfundsvidenskabelige til undervisningsfaget samfundsfag, at fagdidaktikken har sin plads, og det er også det perspektiv, som er centrum for dette tidsskrift – deraf også navnet POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik.

Som påpeget af blandt andre Dale (Dale 1998) består de klassiske didaktiske spørgsmål i følgende:

- **Hvad** der undervises i?
- **Hvordan** indholdet af undervisningen organiseres og formidles?
- **Hvorfor**, dvs. hvordan man legitimerer målene, indhold, metoder og evaluering?

Tilsvarende kan fagdidaktikken i kort form defineres som indkredsning af mål, indhold, metode og evaluering i forhold til de faglige aktiviteter i det enkelte fag. Fagdidaktikken tager sigte på at give læreren den nødvendige viden og de nødvendige kompetencer og metoder til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisningen inden for det pågældende fag.

Göran Bergström og Linda Ekström (Bergström og Ekström 2015) bruger ganske illustrativt en bro-metafor for at illustrere, hvad fagdidaktik handler om. Det handler om at bygge bro mellem det samfundsvidenskabelige indhold af faget og formidlingen af dette. For at fagdidaktikken kan fungere, er det nødvendigt med en sammensmeltning af fag og formidlingen af dette. Det er en vigtig pointe, at fagdidaktikken i et fag både skal bygge på den faglige viden og mere generelle pædagogiske og didaktiske overvejelser. Undervisningsfaget samfundsfag kan kun realiseres, hvis brobygningen mellem det faglige fundament og det pædagogiske og almenvidenskabelige fungerer. Fagdidaktikken kan ikke kun bygge på den samfundsvidenskabelige viden. Denne må nødvendigvis prioriteres og udvælges ud fra generelle didaktiske og pædagogiske overvejelser. Omvendt er det nødvendigt med et stærkt fagligt fundament for som underviser at kunne tage kvalificeret stilling til, hvilke dele af faget der skal indgå i undervisningen, og hvordan. Brobygningen kræver stærke kompetencer begge steder.

I Snows tænkning eksisterede samfundsvidenskaberne ikke. Som et svar til C.P. Snow udgav Jerome Kagan i 2009 (Kagan 2009) »The Three Cultures: Natural sciences, Social sciences and the Humanities in the 21st Century«. Han påpeger de videnskabsteoretiske og metodiske forskelle mellem de tre videnskabsgrene, både hvad angår forklaringstyper, brug af empiri og begrebs- og teoridannelse. Samfundsvidenskaberne er grundlæggende karakteriseret ved følgende (Kagan 2009, Fuglsang og Bitsch Olsen 2004):

- Det primære fokus er på forklaring af samfundsmæssige sammenhænge
- Identifikation af samfundsmæssige problemer og kritisk refleksion over mulige løsninger og handlemuligheder
- Empirien består af iagttagelse og fortolkning af menneskelig adfærd og menneskelige udsagn
- I og med at samfundsvidenskaberne bygger på undersøgelse af menneskelig adfærd, er der grænser for, i hvilket omfang man kan generalisere teorier
- Samfundsvidenskaberne er grundlæggende multiparadigmatiske/pluralistiske
- Det er ikke muligt helt at adskille værdidomme fra videnskabelige udsagn.

Denne præcisering af samfundsvidenskabernes egenart i modsætning til naturvidenskaber og humaniora må i sagens natur også stille særlige krav til de fagdidaktiske overvejelser, der må gøres i forbindelse med undervisning i samfundsfag. De fagdidaktiske overvejelser må nødvendigvis også inddrage de særlige forklaringstyper, der er karakteristiske for faget, ligesom det må fremgå, at begrebs- og teoridannelser er anderledes og på nogle områder mere komplekse end for de øvrige videnskabelige hovedområder, blandt andet på grund af fagets multiparadigmatiske og pluralistiske karakter og det forhold, at man undersøger menneskelige forhold. Med andre ord må fagets videnskabsteori også reflekteres i fagdidaktikken. Det er en del af den bro mellem fag og formidling, som Bergström og Ekström taler om. Det samfundsvidenskabelige områdes videnskabsteoretiske egenart må nødvendigvis også reflekteres i fagdidaktikken ud over den rent indholdsmæssige side af faget.

Man kan sige, at fagdidaktikken handler om, hvordan det samfundsvidenskabelige omsættes til undervisningsfaget samfundsfag, eller hvordan eleven møder det samfundsvidenskabelige gennem undervisningen. Derfor handler fagdidaktik i samfundsfag både om tilegnelse af samfundsvidenskabelig teori, og hvordan man vælger ud og tilrettelægger med sigte på undervisning og læring.

Man kan selvfølgelig med rette hævde, at enhver undervisning i samfundsfag bygger på fagdidaktiske overvejelser. Det samme kan man med lige så stor ret hævde gælder for udarbejdelsen af læreplaner og undervisningsvejledninger. Læreplanens afsnit om undervisningens indhold og de didaktiske principper i afsnittene om undervisningstilrettelæggelse bygger på nogle antagelser om, hvordan brobygningen mellem fag og undervisningen skal fungere.

Men lige så selvfølgelig denne konstatering er, lige så klart er det, at både udarbejdelse af læreplaner i ministerieregi, tilrettelæggelse af undervisningsforløb på det enkelte hold og den praktiske planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen ofte hviler på mange implicite og ikke-erkendte fagdidaktiske antagelser om både hvad, hvordan og hvorfor. Der er meget tradition og meget tavs viden om, hvordan undervisningen tilrettelægges, ligesom der ikke altid er en eksplicit bevidsthed om den brobygning mellem fag og undervisning, som er nævnt ovenfor.

Det er denne udfordring, som POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik tager op. For yderligere at kvalificere undervisningen i faget på alle niveauer er det nødvendigt at eksplicite og også udfordre og diskutere undervisningstraditionen i samfundsfag ved at fokusere på fagdidaktiske udfordringer, der omfatter:

- **Hvad** der undervises i i samfundsfag? Der har i Danmark været en meget høj grad af konsensus om indholdet af faget. Fra folkeskole- til universitetsniveau er faget i hovedtræk konstitueret af de samfundsvidenskabelige grunddiscipliner: politik, økonomi og sociologi samt samfundsvidenskabelig metode. Som det bliver påpeget i nogle af artiklerne i dette første nummer af tidsskriftet, indebærer denne meget brede opfattelse af faget i dansk sammenhæng også nogle udfordringer i form af en oplagt risiko for fagtrængsel. Med bro-metaforen in mente kan fagtrængslen indebære, at den ene ende af broen bliver så tung, at det kan være vanskeligt at formidle faget til elever med vidt forskellige forudsætninger (samtidig med den begrænsning, som timetallet og omfanget af lærerarbejdet i en sparetid giver)
- **Hvordan** undervisningen tilrettelægges? Som det også fremgår af nogle af artiklerne, kan der være et skisma mellem de didaktiske hensigtserklæringer i læreplaner og vejledninger om tematisk, induktiv og projektorganiseret undervisning og den faktiske tilrettelæggelse af undervisningen. Det er en problemstilling, som både berører elevforudsætninger, ønsket om faglig dybde (dvs. grundigt kendskab til begreber og teorier inden for de samfundsvidenskabelige grunddiscipliner) og de tidsmæssige rammer for undervisningen. Det bliver påpeget i nogle af artiklerne, at også eksamensformen, ikke mindst den skriftlige eksamen, kan stå i modsætning til de didaktiske hensigtserklæringer i læreplanerne
- **Hvorfor** der undervises i faget, som der gør, både med hensyn til mål, indhold, metode og evaluering? Flere af artiklerne berører fagets overordnede forpligtigelse med hensyn til demokratisk dannelse og medborgerskab, samtidig med at faget i både folkeskole og gymnasium også skal forberede til næste niveau i uddannelsessystemet.

Et centralt fagdidaktisk spørgsmål bliver derfor, hvordan man tilrettelægger faget, så det lever op til de helt overordnede formålsformuleringer om demokratisk deltagelse, samtidig med at det som skolefag skal fungere som et fag, der forbereder til videre faglig fordybelse.

Det er på denne baggrund, at dette første nummer af POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik stiller det i og for sig meget enkle, men også ganske vanskelige spørgsmål: **Hvilke fagdidaktiske udfordringer står vi over for i samfundsfag?** Hvad ved vi, og hvad vil vi gerne vide? Dette åbne spørgsmål er ikke mindst stillet i erkendelse af, at det fagdidaktiske miljø og den fagdidaktiske forskning i samfundsfag i Danmark er meget begrænset, hvilket også bliver understreget af flere af forfatterne. Helt centralt i udviklingen af det fagdidaktiske miljø i samfundsfag står Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet, som blandt andet står for den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen og de masteruddannelser, som er et relativt nyt tilbud til gymnasielærere. Man kan dog konstatere, at omfanget af fagdidaktisk forskning og antallet af masterafhandlinger med fokus på samfundsfagsdidaktik er ret begrænset.

Forlaget Columbus har ydet et stort bidrag med udgivelse af tre udgaver af bogen Samfundsfagsdidaktik (Samfundsfagsdidaktik 2004, 2009 og 2018). Bøgerne indeholder både nogle generelle analyser af samfundsfag i relation til dannelse og almindelse og nogle mere praksisnære betragtninger om skriftlighed, faglig læsning, metoder, it med mere. Der er ingen tvivl om, at udgivelsen af Samfundsfagsdidaktik har medført et løft af den fagdidaktiske diskussion, ikke mindst i uddannelsen af de mange nye lærere, der er kommet i faget efter 2005-reformen.

På baggrund af læreruddannelsens formål – at uddanne lærere – har det didaktiske element fyldt mere i undervisningen på læreruddannelsen. Her er traditionen for fagdidaktik utvivlsomt stærkere. Det bliver der givet nogle eksempler på i nogle af bidragene i dette nummer.

Det er her, POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik tager sit afsæt: Der er de sidste 15-20 år opstået en gryende diskussion om fagdidaktik i samfundsfag, men diskussionerne er kun i begrænset omfang nået ud til fagets mange udøvere. Det

er derfor tidsskriftets helt centrale ambition at være med til at skabe et mere omfattende fagdidaktisk miljø og understøtte de fagdidaktiske diskussioner, der er nødvendige på alle niveauer af uddannelsessystemet.

Som nævnt er ambitionen med dette nummer så at sige at sætte en dagsorden for udviklingen af diskussionen om fagdidaktik i samfundsfag. Dette bliver gjort ved, at alle forfatterne har fået den samme opgave, uanset hvilken del af uddannelsessystemet de kommer fra, nemlig at indkredse de fagdidaktiske udfordringer, de finder i deres del af systemet. Det er så planen i de kommende numre at uddybe nogle af de temaer og de udfordringer, der bliver skrevet om i dette første nummer.

For at starte en diskussion af de vigtigste fagdidaktiske udfordringer i faget fra folkeskole til universitetet har redaktionen bedt en række forfattere om at indkredse de fagdidaktiske udfordringer på netop deres område.

Anders Stig Christensen og Mette Damgaard Jørgensen skriver om de fagdidaktiske udfordringer i **grundskolens** samfundsfagsundervisning.

Anders Stig Christensen placerer fagdidaktikken i krydsfeltet mellem samfundsteori (demokratiet), den pædagogiske dannelsesteori, det faglige stof og elevernes forudsætninger, og han gør rede for udviklingen af faget siden dets etablering i 1970'erne, blandt andet med fokus på fagets demokratiske formål. I forbindelse med fagets demokratiske formål indkredses en række udfordringer: bæredygtighed, det flerkulturelle samfund, den teknologiske udvikling, især inden for den digitale teknologi, diskussionen om social retfærdighed, forholdet mellem følelser og politik og endelig forholdet mellem erkendelse og multimodalitet.

Mette Damgaard Jørgensen tager udgangspunkt i en række semistrukturerede interviews med erfarne samfundsfagslærere i folkeskolen. Med udgangspunkt i disse indkredses tre centrale fagdidaktiske problemstillinger: 1) Behovet for didaktisering af den nødvendige begrebsundervisning, som er et vanskeligt område for langt de fleste elever, 2) spørgsmålet om elevernes vidensgrundlag i relation til undervisningen, ikke mindst med hensyn til brugen af sociale medier, og 3) den socio-kulturelle skævhed i elevernes forudsætninger for overhovedet at forstå de komplicerede sammenhænge i samfundsfagsundervisningen.

Anders Stig Christensen og Mette Damgaard Jørgensen peger således på en række helt grundlæggende udfordringer for folkeskolens samfundsundervisning, både med hensyn til indhold og undervisningstilrettelæggelse.

Torben Spanget Christensen og Trine Paludan skriver om **gymnasiets** samfundsfagsundervisning med primært fokus på A-niveauet i STX.

Torben Spanget Christensen har fokus på den fagdidaktiske udfordring, der ligger i at forbinde den aktuelle samfundsudvikling og det samfundsvidenskabelige indhold i undervisningen. Ifølge artiklen er det denne forbindelse, der skal sikre, at faget lever op til sit mål om at kvalificere eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører. I den sammenhæng undersøges forholdet mellem læreplanens formuleringer om didaktiske principper vedrørende tematisk undervisning og projektarbejde. Med udgangspunkt i en større spørgeskemaundersøgelse, der er gennemført på Syddansk Universitet, påpeges det, at der tilsyneladende er en vis uoverensstemmelse mellem de didaktiske ambitioner i læreplanen og den daglige praksis hos samfundsfaglærerne i gymnasiet. Der åbnes med andre ord for en diskussion af, hvordan læreplanens ambitioner rent faktisk har mulighed for at blive gennemført i den daglige undervisning.

Trine Paludan tager tråden op med hensyn til forholdet mellem læreplan og undervisning i sin artikel om udfordringerne i skriftlig samfundsfag. Hun tager udgangspunkt i de ændringer, der er sket med den skriftlige eksamensopgave de senere år i retning af den tydeliggørelse af de metodiske og statistiske krav, som blandt andet er ønsket af aftagerinstitutionerne og erhvervslivet. Hun peger på tre udfordringer, som rejser en række helt principielle spørgsmål om indholdet af skriftlig samfundsfag: 1) Er kravene til skriftlig samfundsfag så omfattende, at undervisningen risikerer at blive »teaching for the test«? 2) Hvilke udfordringer rejser de stigende metodiske og digitale krav i de skriftlige eksamensopgaver for elever og lærere? og 3) spørgsmålet om elevernes forudsætninger i forbindelse med de krav, der skal opfyldes til den skriftlige prøve.

Rune Riberholt og Nadine Malich-Bohlig belyser forskellige aspekter af samfundsfagsundervisningen på **læreruddannelserne**.

Rune Riberholt tager udgangspunkt i det, han kalder læreruddannelsens dobbelte didaktiske udfordring, nemlig at de studerende både skal tilegne sig faget og beskæftige sig med, hvordan undervisningen skal gribes an i folkeskolen. En væsentlig konklusion er, at det er nødvendigt at opprioritere den fagdidaktiske diskussion på læreruddannelsen, da praktikperioderne er så korte, at det er vanskeligt at få egentlige erfaringer med undervisningen i samfundsfag. Men det er også nødvendigt at fokusere på selve didaktikken i undervisningen af de kommende lærere og ikke kun på grundskoledidaktikken.

Nadine Malich-Bohlig fokuserer på de kompetencer, som er nødvendige for lærere i samfundsfag i folkeskolen. En af udfordringerne er, at det på grund af den begrænsede tid på uddannelsen er vanskeligt at opbygge de nødvendige kompetencer hos de kommende lærere. Hun peger – med udgangspunkt i den tyske læreruddannelse – på, at en samfundsfaglærer ikke kun skal mestre de nødvendige kompetencer, fagligt og fagdidaktisk, men også skal have motivationen til at vejlede eleverne på deres vej i retning af at blive samfundsborgere. Som en særlig udfordring for læreruddannelsen peger hun på nødvendigheden af at arbejde med fælles vurderingskriterier ved eksamen i samfundsfag. Dette arbejdes der på i disse år på læreruddannelserne.

På **universitetsområdet** tager Anders Berg Sørensen fat på samfundsfagsuddannelsen og de udfordringer, der er ved at tilrettelægge denne i forhold til statskundskabsuddannelsen, da samfundsfagsuddannelsen bør indeholde nogle fagdidaktiske og formidlingsmæssige elementer. Han giver eksempler på, hvordan der i samfundsfagsuddannelsen bliver indbygget praktiske og fagdidaktiske elementer, da de fleste samfundsfagsstuderende sigter mod uddannelsessektoren. Han påpeger vigtigheden af, at de studerende i løbet af studiet lærer at tænke problemorienteret og på tværs af fagene som udgangspunkt for den faglige fordybelse. Dette stiller også krav til organiseringen af studiet, men peger også i retning af de krav, der stilles til de fremtidige undervisere i samfundsfag.

Skal man – med lidt forsigtighed – forsøge at sammenfatte de forskellige bidrag til nogle fælles fagdidaktiske udfordringer for samfundsfag, uanset niveau i uddannelsessystemet, kunne følgende være et bud:

- Samfundsfag er et vidtforgrenet og yderst komplekst fag, da det i den danske version af faget omfatter flere videnskabelige discipliner (økonomi, politologi og sociologi) samt samfundsvidenskabelig metode. Uanset niveau er det en udfordring med et så komplekst fag at tilrettelægge undervisningen, så eleverne lærer at forstå og forholde sig til samfundsmæssige problemer ved hjælp af de samfundsfaglige redskaber, de tilegner sig i undervisningen
- Det kan være vanskeligt for underviserne at finde den rigtige balance mellem den disciplinorienterede tilgang til undervisningen og de ambitioner, der er nedfældet i læreplaner og vejledninger om problembaseret, tematisk undervisning og projektarbejde
- Med Klafkis (Klafki 2001) begreber er det også relevant at diskutere balancen mellem fagets materielle indhold og de formale kompetencer. Eller lidt mere spidsformuleret: Hvordan undgår man, at undervisningen drukner i fag- og begrebstrængsel, når formålet med faget er give eleverne forudsætninger for at blive aktive samfundsborgere, samtidig med at de får en så grundig viden inden for samfundsvidenskab og samfundsfaglig metode, at det giver mening? Denne problemstilling kræver i den grad didaktiske overvejelser om tilrettelæggelse af undervisningen
- På forskellige måder er elevforudsætningerne også et gennemgående tema i de udfordringer, som indkredses i bidragene. Der er flere aspekter af denne problemstilling: 1) elevernes meget forskellige forudsætninger for at forstå samfundsfag, blandt andet på grund af deres sociale og uddannelsesmæssige baggrund, og 2) de forudsætninger – eller måske snarere mangel på samme – som skabes af unges medieforbrug, primært brugen af sociale medier. Begge problemstillinger rejser nogle meget kontante fagdidaktiske problemstillinger, når mange elever på grund af et meget lavt indgangsniveau – både videnskabeligt og socio-kulturelt – får store vanskeligheder ved at nå frem til det udgangsniveau, der forventes.

Vi er stolte af at kunne præsentere dette første nummer af POLIS – tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik og håber, at dette kan være med til at styrke de fagdidaktiske diskussioner i faget. Som artiklerne afspejler, er der masser af spændende emner at tage fat på. Det vil vi følge op på i de kommende numre.

Det er intentionen, at tidsskriftet udkommer cirka to gange årligt. Temaet for de næste numre bliver:

- Arbejdsformer i samfundsfag
- Medborgerskab og dannelse i samfundsfag

God læselyst

Redaktionen

April 2020

Litteratur

- Bergström, Göran og Linda Ekström (2015): *Mellan ämne och didaktik – om ämnesteoriers roll inom samhällskunskapsdidaktiken*, Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2015:1. En online-version kan findes på: www.kau.se/norddidactica
- Betænkning nr. 269 (1960): *Det nye gymnasium* (Den røde betænkning)
- Christensen, Torben Spanget (2011): *Samfundsfag – et senmoderne fag*, Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education 2011:1. En online-version kan findes på: www.kau.se/norddidactica
- Christensen, Torben Spanget (2015): *Fagdidaktik i samfundsfag*, Frydenlund, København
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Forlaget Klim
- Fuglsang, Lars og Poul Bitsch Olsen (2004): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag
- Kagan, Jerome (2009): *The Three Cultures, Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities in the 21st Century*, Cambridge University Press
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelssteori og didaktik*, Forlaget Klim
- Samfundsfagsdidaktik* (2004, 2009 og 2018): Forlaget Columbus
- Snow, C.P (1959): *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, London, Cambridge University Press

Samfundsfagets formål i folkeskolen – en didaktisk model og seks udfordringer

ANDERS STIG CHRISTENSEN, LEKTOR, PH.D.

Abstract

Fokuspunkter:

Denne artikel falder i tre dele: Først diskuteres samfundsfagets mål, som det har udviklet sig i læreplaner 1975-2019. Målene ses i forhold til en didaktisk model, der indfanger fagdidaktikkens omgivelser (og hjælpediscipliner). Dernæst diskuteres sammenhængen mellem formål, kompetencemål og videns- og færdighedsområder. I den sidste del præsenteres nogle væsentlige udfordringer for faget. Fire af disse er væsentlige samfundsmæssige udfordringer, der også påvirker faget: bæredygtighed, det flerkulturelle samfund, teknologiforståelse og spørgsmålet om social retfærdighed gennem lige muligheder. To yderligere udfordringer udspringer af fagdidaktisk forskning: spørgsmål om følelser og rationalitet i politik og samfund samt spørgsmål om forhold mellem multimodalitet og faglig erkendelse.

Hovedkonklusioner:

Samfundsfagets formål og indhold i folkeskolen har udviklet sig i et spændingsfelt mellem forskellige opfattelser af faget, og af dets rolle i demokratiet. Det er fx spørgsmål om forholdet mellem undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes hverdagsliv og den samfundsvidenskabelige faglighed, og hvad det betyder at der ønskes en demokratisk og politisk dannelse, samtidig med at demokratiet i sig selv må være til diskussion? Hvilken rolle skal grundlæggende værdier og konflikter spille? Den didaktiske model viser desuden, hvordan samfundsfagets didaktik (hvad, hvorfor og hvordan?) må tage hensyn til normative forestillinger om sam-

fundet, pædagogiske og fagspecifikke dannelseteorier, det faglige stof – både fra videnskabsfagene og fra andre vidensformer, og mødet med elevernes forudsætninger og interesser.

De seks udfordringer viser, at samfundsudviklingen stiller nye krav til faget, men også at fagdidaktisk forskning kan give ny viden om, hvad faget er, og kan, og stille nye spørgsmål til, hvordan faget kan praktiseres.

I et demokratisk samfund er det et mål og ideal, at borgerne er i stand til at tage del i beslutninger, der vedrører alle. Derfor er der også bred enighed om, at en oplyst og engageret befolkning er en forudsætning for, at demokratiet kan fungere og udvikles. Dermed er en del af begrundelsen for samfundsfaget allerede givet. Spørgsmålet er, om samfundsfaget er velegnet til at oplyse og engagere de unge medborgere?

I denne artikel diskuteres først samfundsfagets formål, som det har udviklet sig i læreplaner fra samtidsorientering blev indført i 1975 til den seneste vejledning og Fælles Mål for samfundsfag fra 2019. Rammen for diskussionen er en fagdidaktisk model, der viser fagdidaktikkens omgivelser og hjælpediscipliner. Derefter diskuteres forholdet mellem formål, kompetencemål og videns- og færdighedsområder, som de er beskrevet de gældende Fælles Mål fra 2014. I den sidste del præsenteres seks udfordringer for faget. Fire af disse afspejler væsentlige samfundsmæssige udfordringer: bæredygtighed, det flerkulturelle samfund, teknologiforståelse og spørgsmålet om social retfærdighed gennem lige muligheder. To udfordringer udspringer af fagdidaktisk forskning: forholdet mellem følelser og rationalitet i politik og samfund samt spørgsmål om forhold mellem multimodalitet og faglig erkendelse i samfundsfag.

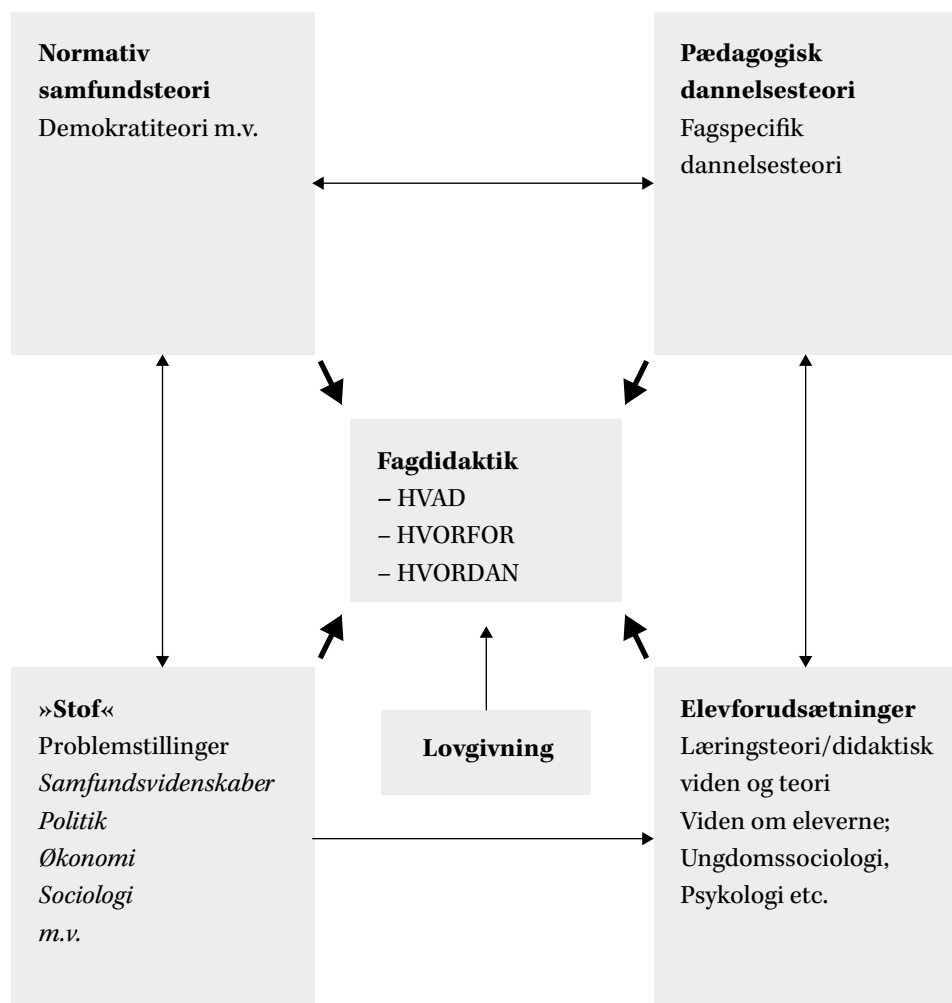
Samfundsfagets formål i en didaktisk ramme

Skolens fag eksisterer ikke i et tomrum. Den måde, skole og fag er skruet sammen på, er i sidste ende et resultat af en politisk proces, hvor fagrækken og fagenes indhold fremgår af skolelovgivningen, som giver den juridiske ramme for undervisningen. Hvis man anlægger et didaktisk blik, kan man undersøge sammenhængen mellem undervisningens klassiske spørgsmål *hvad, hvorfor og hvordan*. Følgende model er inspireret af

Joachim Detjens model for en didaktik for politisk dannelse (Detjen, 2013 s. 419) og illustrerer, at valg om undervisningens indhold, form og formål er af afhængig af flere faktorer. Lidt forenklet illustrerer modellen, hvordan et fag defineres i et samspil mellem fagets normative begrundelse (dets formål), et fagligt indhold og eleverne.

Fagets normative begrundelse er afhængig både af en normativ samfundsteori, der handler om, hvilket samfund der opdrages til, og af pædagogisk og fagspecifik dannelsese teori, der angiver målet for dannelsen og hvordan dette fag specifikt bidrager til dette mål.

Øverst i modellen er de normative forestillinger om samfundet, der gør sig gældende.



Danmark er et demokrati ifølge grundloven – men hvilke demokratiopfattelser har betydning for den demokratiske dannelse i skolen? Hvilke bør have betydning? Besvarelsen af disse spørgsmål er en del af fagets normative begrundelse.

Generelle teorier om uddannelsens formål kan bredt betegnes som dannelses teorier eller pædagogiske dannelses teorier. Hvis skolen er en helhed, hvor de forskellige fag har forskellig betydning, vil der under den generelle pædagogiske dannelses teori være fagspecifikke dannelses teorier, der giver svar på, eksempelvis hvordan fysik eller samfundsfag bidrager til elevernes 'alsidige udvikling'.

I den nederste del af modellen ses samfundsfagets 'stof' i den ene side og eleverne i den anden side. Undervisningen i samfundsfag er et møde mellem eleverne og stoffet, men hvad er »stoffet«? Som videnskabsfag tager samfundsfaget sit indhold fra fagets faglige discipliner, men ikke alt, hvad der er samfundsfag i en videnskabelig forstand, er samfundsfag i en skolefaglig forstand. For at afgøre dette kan man spørge: Har dette stof et dannelsesmæssigt potentiale (jævnfør det øverste højre hjørne), og kan der skabes forbindelse til eleverne ud fra deres forudsætninger? Samtidig er undervisningsfagets stof ikke kun givet med indhold fra videnskabsfaget, men kommer også fra andre vidensformer, for eksempel det, man kan kalde medieviden (en avisartikel om en politisk begivenhed kan indgå i undervisningen uden nødvendigvis at blive behandlet med videnskabelige begreber), og praksisviden eller professionel viden (for eksempel viden om, hvordan man tager beslutninger i en bestyrelse) (Christensen, 2017b s. 21; Grammes, 2009).

Lovgivningen er i modellen placeret med en lille pil direkte ind i fagets didaktik. Det illustrerer, at lovgivningen ses som en rammefaktor for de didaktiske valg, der træffes i skolen.

Samfundsfagets formål aktuelt

Samfundsfagets formål kan både ses som udtryk for, og tolkes i lyset af modellens fire områder: normativ samfundsteori, dannelses teori, videnskabsfaget og elevernes forudsætninger. I det følgende vil jeg diskutere udviklingen i fagets målformuleringer

fra 1975 til 2019¹ i lyset af demokratiteori, med et blik til danselsesteorier.

Demokratiopfattelser

En måde at klassificere demokrati på er efter deliberativ, kommunitaristisk og republikanske demokratiopfattelser (Habermas, 1994). I det deliberative demokrati er der fokus på den demokratiske debat og diskussion, hvor alle kan komme til orde. Et deliberativt ideal vil kræve, at borgerne er i stand til at indgå i rationelle diskussioner og kan tage stilling til politiske spørgsmål. I et kommunitaristisk demokratideal er der fokus på de fælles værdier i et samfund, og borgernes tilslutning til og forståelse af disse værdier. I republikanske demokratiopfattelser er der fokus på de fælles politiske idealer, men ikke fælles moralske værdier. I Dansk samfundsfagsdidaktik (såvel som i politologi) har Hal Koch og Alf Ross stået som de to mest anvendte demokratiteoretikere, som også repræsenterer en væsentlig skelnen mellem demokrati som livsform og demokrati som styreform (Koch, 1960; Ross, 1967).

En demokratiopfattelse, der giver et andet perspektiv, er Chantal Mouffes agonistiske demokrati, som kan sammenlignes med andre konfliktbaserede teorier om demokrati (Mouffe, 2000b). I det agonistiske demokrati er det vigtigt, at der er mulighed for at artikulere interesser, også når disse er modstridende, og Mouffe mener, at den deliberative demokratiopfattelse som ideal kan være direkte skadelig, da enighed, som er opnået gennem en konsensus på overfladen, skjuler de underliggende konflikter (Mouffe, 2000a s. 17).

Formålet for samfundsfag

Formålet, som det er formuleret siden 2014, angiver, at eleverne skal »opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling«. Desuden skal de »opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk sam-

1 Formålet fik små ændringer i 2014 med fælles mål, og de blev ikke ændret i 2019 ved revision af læseplan og undervisningsvejledning, efter at bekendtgørelsen var blevet ændret (som følge af at målstyret undervisning udgik som princip).

fund« (Undervisningsministeriet, 2019). Det er således elevens stillingtagen, på baggrund af viden og færdigheder, der er i centrum, og deres kompetencer til deltagelse i et demokratisk samfund. Samspillet mellem viden, stillingtagen og demokratisk deltagelse er central for samfunds-faget og kan formuleres i to grundspørgsmål til faget: Hvordan er forholdet mellem viden og stillingtagen? Hvordan er forholdet mellem viden og deltagelse?

Historisk set giver fagets forskellige formålsformuleringer forskellige svar. I 1975 (samtdsorientering) var formålet, at »eleverne opnår indblik i nogle væsentlige lokale, nationale og globale samtidsproblemer«. De skulle kunne »vurdere politiske, økonomiske og ideologiske udsagn«, og de skulle udvikle »interesse for politiske forhold« og »kendskab til« faktorer, der danner »baggrund for det nutidige samfunds konflikter« og hvordan »det enkelte menneske alene eller i samarbejde med andre kan få indflydelse på beslutninger i samfundet« (Undervisningsministeriet, 1977). Der er således vægt på viden kombineret med en forståelse for, hvordan man som borger kan deltage i samfundet.

I 1975 anlægges der i faghæftet for samtidsorientering et tydeligt konfliktperspektiv på samfundet, og der er fokus på samtidsproblemer som indhold i faget. Formålet med faget er, at »eleverne får indblik i nogle væsentlige lokale, nationale og globale samtidsproblemer«, og de skal have kendskab til faktorer, der »danner baggrund for det nutidige samfunds konflikter« (Undervisningsministeriet, 1977 s. 7). Problemorientering som arbejdsform beskrives ikke i undervisningsvejledningen, men blev fremhævet af fagets fortalere i den pædagogiske debat, for eksempel af Hans Jørgen Kristensen (Kristensen & Stigsgaard, 1979).

Demokrati i formålet

Selv om demokratiet har indgået i folkeskolens formålsparagraf siden 1975, er det først i 2002, at demokratiet kommer ind i samfunds-fagets formålsparagraf, med formuleringen: »at eleverne udvikler lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv og til aktiv medleven i et demokratisk samfund« (Undervisningsministeriet, 2002). Det var også i 2002, at den kritiske sans kom ind i formålet. Ved de

efterfølgende ændringer i 2009 og 2014 er det i store træk formuleringerne fra 2002, der videreføres. En forskel er, at i 2009 skal undervisningen medvirke til, at eleverne »i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier« (Undervisningsministeriet, 2009). I 2014 ændres det til, at de skal »forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet« (Undervisningsministeriet, 2019).

Tilpasning eller kritik?

Samfundsfaget skriver sig, ligesom skolens andre fag, ind i det pædagogiske paradoks: »Hvordan opdrager jeg til frihed gennem tvang?« (Oettingen, 2001). Hvor denne formulering går på individets frihed, kan det også opløftes til det samfundsmæssige plan: »Hvordan opdrages til demokratisk frihed? Skal eleverne tvinges til at blive 'gode demokrater'?«

Læreplanernes svar er forskellige: I 1975 var demokratiet ikke nævnt som en del af faget samtidsorienterings formål – men det var dog klart i undervisningsvejledningen, at målet er, at de kan »fungere som medlemmer i et demokratisk samfund« (Undervisningsministeriet, 1977 s. 8) eller endda »udfylde deres plads i det demokratiske system« (Undervisningsministeriet, 1977 s. 42).

Det pædagogiske paradoks kan også beskrives samfundsmæssigt som forholdet mellem at blive indsocialiseret til en plads i et bestående samfund og at kritisere det bestående samfund. Den norske filosof Jon Hellesnes beskrev det som forskellen mellem tilpasning og dannelse (Hellesnes, 1976). For Hellesnes er tilpasningen der, hvor man som individ passer ind i samfundet, og dannelse handler om at overskride og ændre samfundets strukturer. Gert Biesta formulerer en lignende tankegang med sin skelnen mellem socialisering og subjektifikation, hvor socialisation er forbundet med tilpasning til den eksisterende sociopolitiske orden, og subjektifikation handler om »skabelsen af politisk subjektivitet og handlen (agency)« (Biesta, 2013 s. 144).

Samfundsfaget i dets nuværende form lægger op til en reflektiv omgang med de demokratiske grundværdier. Det er demokratiet, der er fundamentet, men det særlige ved demokratiet er, at det til stadighed er til diskussion. At undervisningen i sig selv ikke kan

(må) være udemokratisk, fremgår af folkeskoleloven – undervisningen skal være præget af »åndsfrihed, ligeværd og respekt«.

Dannelse i formålet

Er der et dannelsesideal afspejlet i formålet for samfundsfag? Når målet er, at eleven kan tage stilling og deltage aktivt på baggrund af viden og færdigheder, kan det ses som et ideal om den myndige borger. Det afspejler det ideal for oplysning, som Immanuel Kant formulerede: Oplysning er at forlade den selvforskyldte umyndighed og lade sig lede af sin egen forstand (Kant, 1999). Når målet formulerer, at eleverne skal forholde sig til demokratiets grundværdier, ligger det ikke fast på hverken en ukritisk tilpasning eller en 'kritisk' dannelse i Hellesnes' forstand, men snarere en deliberativ demokratiopfattelse som hos Habermas (Christensen, 2019; Christensen, 2015). Men formålsparagraffen for faget har ikke én fastlåst betydning. Den skal, ligesom folkeskolelovens formålsparagraf, tolkes, diskuteres og anvendes.

Formål – kompetencemål – videns- og færdighedsområder

Alle fag i folkeskolen er i overensstemmelse med den europæiske kvalifikationsramme (EQF) formuleret med kompetenceområder med tilhørende kompetencemål og underliggende videns- og færdighedsområder. Når man ser de forskellige fags kompetenceområder, er der ikke en samlet forståelse for, hvad der forstås ved kompetencer, og der var ved arbejdet med fælles mål i 2013 ikke et forudgående teoretisk arbejde om samfundsfaglige kompetencer at bygge på. Kompetenceområderne, som de er formuleret, ligger ganske tæt op ad videnskabsfagets discipliner. 'Politik', 'økonomi', 'sociale og kulturelle forhold' og 'samfundsfaglige metoder'. Disse ligger også tæt op ad det tidligere faghæfte fra 2009, hvor det hed »kundskabs- og færdighedsområder« (den eneste forskel er, at der i 2009 var et antal »færdigheder på tværs af de tre områder«, som svarer til de 'samfundsfaglige metoder' i 2014).

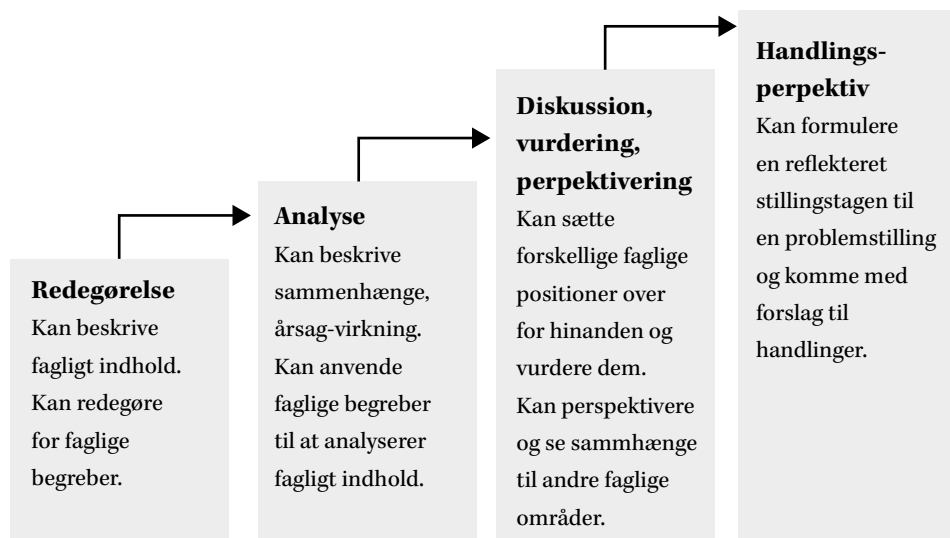
Hvor kompetenceområderne i sig selv afspejler samfundsfaget som videnskabsfag, er kompetencemålene særlige for samfundsfag i folkeskolen og er formuleret, så de afspejler fagets formål. For alle områder er der fokus på, at eleverne skal være

i stand til at 'tage stilling' og 'handle' eller 'komme med forslag til handlinger' i relation til 'problemstillinger'. Stillingtagen og handlen som den overordnede kompetenceforståelse lægger sig op ad begrebet om 'handlekompetence', som samfundsfa- get også historisk har været påvirket af (Schnack, 1998).

I 2009 var slutmålene formuleret med begreber som at kunne 'redegøre for', 'give eksempler på' 'analysere' og 'reflektere over' (samt andre tilsvarende begreber). I 2014 er kompetence- målene overordnede (formuleret som elevens stillingtagen) og bygger oven på de videns- og færdighedsområder, hvor de vejledende mål er formuleret med begreber som at kunne 'redegøre for', 'analysere' og 'diskutere', hvilket igen er tænkt ind i en taksonomi (beskrevet i faghæftet s. 37).

Spørgsmålet er både empirisk og didaktisk: Hvordan er sam- menhængen mellem viden, færdigheder og stillingtagen? Teori- en, også som den er formuleret i faghæftet, placerer handlings- perspektivet som det øverste på en taksonomi (se illustration fra faghæfte s. 37) gengivet nedenfor.

Empirisk er det et spørgsmål, om handlinger rent faktisk bygger på viden og analyse, eller om forholdet i virkeligheden er mere komplekst (jævnfør diskussion senere om følelser og politik)? Di- daktisk er det et spørgsmål om, hvordan lærerne tilrettelægger undervisningen, så eleverne kan tilegne sig disse færdigheder, og hvordan der dannes sammenhæng mellem elevernes tilegnelse af viden og færdigheder og deres personlige stillingtagen.



Fagdidaktiske udfordringer for samfundsfaget

I det følgende vil jeg diskutere nogle aktuelle og fremtidige udfordringer for samfundsfaget i folkeskolen, som relaterer til fagets formål. Af pladshensyn er det en kort gennemgang, der åbner spørgsmål og mulighed for yderligere studier.

Fire udfordringer vedrører fagets forhold til centrale problemstillinger i nutiden: bæredygtighed og det flerkulturelle samfund, den teknologiske udvikling og social retfærdighed gennem uddannelse. De sidste to udfordringer er blevet påpeget i fagdidaktisk forskning: forholdet mellem følelser og politik og forholdet mellem erkendelse og multimodalitet i faget.

Samfundsfag og bæredygtighed

Siden Brundtland-rapporten udkom i 1987, har begrebet bæredygtighed været på dagsordenen, med formuleringen »En bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov, uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare.«² På det seneste er det blevet aktualiseret med FN's mål for bæredygtig udvikling og bevidstheden om betydningen af menneskeskabte klimaforandringer, der også har gjort miljø og klima til et af de vigtigste politiske områder. Det er heller ikke nyt for samfundsfaget – i undervisningsvejledningen for samtidsorientering fra 1977 hed det, at »Nutidens mennesker må erhverve tilstrækkelig indsigt i naturens love til at kunne udnytte naturrigdomme uden at gribe ind i centrale forudsætninger for at bevare livsbetingelser i naturen og for mennesker. (Undervisningsministeriet, 1977 s. 7). I faghæfterne fra 1995, 2002 og 2004 var »menneske og natur« et selvstændigt område i faget. Det forsvandt i 2009 til fordel for den mere fagdisciplinære opdeling.

I 2014 indgår bæredygtighed (i lighed med i 2009) i det økonomiske område som et videns- færdighedsområde, »økonomisk vækst og bæredygtighed«. Dermed kan begrebet om bæredygtighed udfoldes, men det er stadig begrænset til det økonomiske område, dvs. produktion og forbrug. Det udelukker naturligvis ikke, at FN's bæredygtighedsmål kan danne en bredere ramme for undervisningen, idet målet er at tage stilling til politiske problemstillinger.

² <https://bu.dk/introduktion/baeredygtig-udviklings-historie/1987-brundtland-rapporten/>

Det overordnede spørgsmål er, om bæredygtighed normativt burde være overordnet? I norske læreplaner er det en del af fagets overordnede værdi, at eleverne skal lære, at »de kan bidrage til en bæredygtig samfundsudvikling«³. Argumentet for, at det bør være en overordnet værdi, kan være, at det er en forudsætning for menneskehedens fremtidige eksistens at kunne leve bæredygtigt, og at det er en central udfordring for menneskeheden – dette ville være i tråd med tankegangen i Wolfgang Klafkis begreb om nøgleproblemer (Klafki, 2001). Modargumentet kan være, at ligesom demokratiet bør være til diskussion i undervisningen, må også begrebet om bæredygtighed være noget, der kan diskuteres jævnfør kontroversitetskravet som formuleret i den tyske Beutelsbacher-konsensus: at det, der er kontroversielt i politik og videnskab, også skal fremstå som kontroversielt i undervisningen (Christensen, 2017a s. 91).

Samfundsfag og det flerkulturelle samfund

Spørgsmål om kultur og det flerkulturelle samfund har spillet en afgørende rolle for politik i Danmark siden 2001, og kommer uden tvivl også til at have betydning i fremtiden. I læseplanerne kan man se udviklingen fra 1977, hvor kultur og indvandring ikke var et tema, over 1987, hvor »flygtninge i Danmark« er et af tre kommenterede undervisningseksempler – med eksempler på diskussionsspørgsmål, for eksempel: »Er det rigtigt, at flygtninge og andre indvandrere udgør en trussel for Danmark og dansk kultur?« (undervisningsministeriet 1987 s. 48), til 2009, hvor »kulturkonflikter og kulturmøde« nævnes som nøgleproblemer (Undervisningsministeriet, 2009 s. 17). I faghæftet fra 2014 har kultur fået sit eget videns- og færdighedsområde med de vejledende videns- og færdighedsmål, at eleverne har »viden om kultur og kulturbegreber«, og at eleverne »kan diskutere kulturs betydning for individer og grupper« (Undervisningsministeriet, 2019 s. 10).

Samfundsfagets kompetencer i forhold til eleverne bliver her formuleret som analytiske kompetencer, hvilket er i tråd med fagets mål om, at eleverne kan tage stilling. En anderledes opfattelse af kompetencebegrebet i forbindelse med spørgsmål om flerkulturalitet ville lægge vægt på at udvikle interkul-

3 <https://www.udir.no/lk20/saf03-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

turel kompetence – dvs. kompetencer, der sætter borgerne i stand til at omgås kulturel mangfoldighed med udgangspunkt i de demokratiske grundværdier, »åndsfrihed, ligeværd og respekt«, jævnfør folkeskolelovens formålsparagraf. Her kan man også sammenligne med Sverige, hvor det er formuleret i skolens værdigrundlag, at »Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser«.⁴

Selv om samfundsfaget, som det er beskrevet ovenfor, lægger op til, at der skal være en diskussion også af kontroversielle emner i faget, er det værd at diskutere, om samfundsfaget ikke i højere grad burde have som kompetencemål at bibringe eleverne interkulturelle kompetencer – og det er i sig selv en relevant didaktisk og pædagogisk diskussion, hvad dette indebærer (Buchardt & Fabrin, 2012; Jensen, 2013).

Samfundsfag og teknologiforståelse

Samfundsfaget er i dets kerne optaget af den teknologiske udvikling. Klassiske samfundstænkere som Adam Smith og Karl Marx beskriver, hvordan samfundet udvikler sig om et resultat af en teknologisk udvikling, der satte en økonomisk udvikling i gang. Industrialiseringen forklares ofte som en teknologisk udvikling, der medførte ændringer i produktionsformer, som igen resulterede i ændringer i samfundsstrukturer og tænkemåder. I de senere år har den teknologiske udvikling været medvirkende årsag til en accelererende globalisering og forandringer i kommunikation og produktion, der kan ændre samfundsstrukturer med en lignende kraft som den første modernisering i slutningen af 1800-tallet.

Samfundsfag, som skolefag, har traditionelt haft et kritisk-analytisk blik på den teknologiske udvikling. I 1987 var det en del af fagets formål, at det skulle »berede eleverne på informationssamfundet«. Den kritisk-analytiske tilgang er i dag lige så væsentlig som nogensinde, men den udfordres også af en design-orienteret tilgang til teknologiforståelse (eller teknolo-

4 [fremmedfjendtlighed og intolerance skal imødegås med kundskab, åben diskussion og aktive indsatser] <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

gididiaktik), som ses i eksempelvis forsøgsfaget »teknologiforståelse« i folkeskolen. I det følgende vil jeg kort skitsere nogle af disse to forskellige tilganges muligheder for samfundsfaget.

Den kritisk-analytiske tilgang er som nævnt den »traditionelle« tilgang i samfundsfaget. Hvis målet med faget er at udvikle elevernes handlekompetence gennem forståelse af samfundsstrukturer, er det klart, at forståelse for den teknologiske udviklings betydning for samfundet må være centralt. Anthony Giddens' analyse af globalisering og modernitet (Giddens, 1994), Jürgen Habermas' teknologikritik (Habermas, 2005) og Soshana Zuboffs analyse og kritik af »Overvågningskapitalismen« er eksempler på tilgange, som kan inspirere undervisningen i samfundsfag (Zuboff, 2019).

I forsøgsfaget teknologiforståelse ses design og redesign af digitale artefakter som en didaktisk vej til »digital myndiggørelse«. Denne tilgang er ud fra et samfundsfagligt synspunkt måske snæver, men kan muligvis virke som et supplement til en samfundsfaglig analyse. I kort form har faget »digital myndiggørelse« i forsøgsfaget teknologiforståelse fire led: »teknologianalyse«, »formålsanalyse«, »brugsstudier«, »konsekvensvurdering« og »redesign⁵«. Pointen i denne tilgang er, at det er gennem undersøgelse og design af digitale teknologier, at eleverne opnår handlekompetence over for de digitale teknologier. Designprocessen kan således bruges til at gennemskue, hvad der ligger bag teknologiernes overflade, og give muligheder for at designe teknologier med andre muligheder.

Social retfærdighed gennem lige muligheder for deltagelse

Skolen kan ikke løse de problemer, der måtte være i samfundet med ulighed og reproduktion af sociale forskelle, men skolen kan både være med til at forstærke uligheder i samfundet og skabe muligheder for social mobilitet. Hvis idealet er, at hver enkelt borger gennem skolesystemet får mulighed for at udvikle og udfolde sine muligheder, må betydningen af forældrenes socio-økonomiske baggrund være så lille som muligt. I Danmark burde der være gode muligheder for dette, med en gra-

5 <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/GSK.%20L%C3%A6seplan>.

Tilg%C3%A6ngelig.%20Teknologiforst%C3%A5else.%20pdf.pdf s. 16

tis folkeskole, hvor alle i princippet får den samme skolegang, modsat i lande, hvor privatskoler spiller en større rolle.

Samfundsfag ser ud til at være et af de fag, hvor forældrenes uddannelsesbaggrund spiller en forholdsvis stor rolle for elevernes tilegnelse af fagets færdigheder (Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen, & Sørensen, 2014 s. 107). Dette er paradoksalt, hvis et mål med faget er at sikre alle borgere lige muligheder for adgang til deltagelse. Hvilke årsager kan der være til dette? En nærliggende hypotese er, at faget som et begrebstungt og diskuterende fag ligger tættere på de »vaner«, som middelklassen og børn af forældre med længerevarende uddannelser er opdraget med (jævnfør begrebet kulturel kapital).

Hvad kan der gøres? Hvis det er sproget, der er problemet, kan en tydeligere fokus på fagbegreberne, og hvordan man kommer fra det førfaglige sprog til det faglige sprog, være med til at tydeliggøre for alle elever, hvad samfundsfaget drejer sig om.

Med hensyn til arbejdsformer er spørgsmålet, om selvstændige arbejdsformer som projektarbejde og andre selvstændige forløb favoriserer elever, der i kraft af deres hjemmebaggrund er mere vant til selvstændighed, og om højt strukturerede forløb med tydelige rammer og forventninger modsat er hensigtsmæssige for elever, hvis forældre ikke har akademisk eller tilsvarende baggrund.

Hvis dette er tilfældet, er løsningen ikke, at skolen ikke skal lægge vægt på selvstændighed i for eksempel samfundsfagsundervisningen, men at det, når det forventes, at eleverne skal agere selvstændigt, bliver gjort tydeligt, hvad der forventes, og hvilke succeskriterier der er for eksempelvis en god projektopgave. I sidste ende må det formodes, at tydelige (og høje) forventninger vil gøre det mere sandsynligt, at alle elever vil være i stand til at mestre de selvstændige arbejdsformer.

Følelser og rationalitet i politik og samfund

Samfundsfaget, som det er beskrevet i faghæfterne fra 1977 til 2019, fokuserer på elevernes analytisk-rationelle stillingtagen. Dette ligger i tråd med det kantianske ideal om myndighed (at lade sig lede af sin fornuft) og rationalitet. I mange sammenhænge er følelser og rationalitet set som modsætninger i europæisk tænkning, og det ses i særdeleshed omkring politik,

men der er mange gode argumenter for, at denne skelnen er for snæver, og det er mere frugtbart at se følelserne som en del af en rationel beslutningsproces. I moderne kognitionsforskning indgår følelser og rationel afvejning i et komplekst samspil, når vi beslutter, om vi skal handle politisk (Christensen, 2017b s. 106; Marcus, 2013). Hvis samfundsfagsundervisningen udelukkende fokuserer på de (tilsyneladende) rationelle argumenter og ikke inddrager den følelsesmæssige tilknytning, eller politiske følelser (solidaritet, retfærdighedsfølelse, indignation etc.), ignoreres en meget væsentlig del af den politiske forståelse hos eleverne, og deres baggrund for at »tage stilling og handle«. I den tyske fagdidaktiske forskning er der også de senere år kommet en fornyet interesse for forholdet mellem politisk dannelse og følelser (Frech & Richter, 2019).

Det er en udfordring for undervisningen, hvordan følelser omkring det politiske skal inddrages. Læreren har ingen problemer med at bede eleverne argumentere for et synspunkt, men hvad når eleven »føler«, at noget er uretfærdigt? Kan man diskutere med en følelse? Hvis det deliberative demokrati er idealet i samfundsfag, og det at kunne argumentere for sine overbevisninger skal være en del af samfundsfaget, må læreren også kunne stille spørgsmål til følelserne, og hvorfor man føler, at det er uretfærdigt, hvis forbrydere får en for streng eller for mild straf (»retsfølelsen« er et begreb i den politiske debat, der godt kan tåle at blive taget op i undervisningen). Det er en pointe, at følelser netop også er påvirket af vores rationelle viden – og omvendt at vore rationelle overbevisninger hænger sammen med vore følelser. Derfor bør det også indgå i en demokratisk diskussion i skolen.

Multimodalitet og faglig erkendelse

At lære samfundsfag handler om at tilegne sig fagets begreber og metoder. Men samfundsfag, og forståelse af samfundet i det hele taget, handler også om at kunne aflæse symboler i visuel kommunikation og andre modaliteter. Når vi tænker på samfundsmæssige forhold, fylder billeder måske lige så meget som verbalsproglige udtryk – muhammedtegningerne er et eksempel på, at billeder kommunikerer på andre planer end det verbalsproglige, men pressefotos, valgvideoer, dokumentarfilm, »memes« og så videre er eksempler på, at visuel

kommunikation er en central del af den samfundsmæssige diskurs.

I samfundsfag som skolefag har visuel og anden kommunikation længe haft en vigtig rolle at spille, fra powerpoints, der bruges i præsentationer af lærere og elever, og til andre »produkter«, eleverne skal producere i forbindelse med den afsluttende prøve. For at forstå den multimodale samfundsmæssige kommunikation, som eleverne omgives af, er det væsentligt, at de faglige kompetencer ikke kun er verbalsproglige, men at de bør udvides med »multimodale samfundsfaglige kompetencer«, dvs. at eleverne bliver i stand til at aflæse kommunikation og selv at kommunikere ikke bare i verbalsprog, men også multimodalt, med anvendelse af forskellige medier og udtryksformer (Christensen, 2017b s. 234).

Opsummering og konklusion

Samfundsfaget som folkeskolefag skal bidrage til, at demokratiet kan udvikles og fungere.

Samfundsfagets didaktik lever i et spændingsfelt mellem de normative begrundelser for faget, fagets indhold og eleverne. De normative begrundelser, fagets formål, er givet ud fra både normative samfundsteorier, og fagspecifikke og almenpædagogiske dannelsesbegreber angiver retningen, eller formålet, for faget. Indholdet i faget findes både i de tilknyttede videnskabsfag (basisfag) og i samfundsmæssige problemstillinger. Elevernes møde med faget farves både af deres forudsætninger og af, hvad de møder i undervisningen.

Fagets udvikling afspejler normative diskussioner – hvilken betydning har kritik over for samfundsbevaring, hvilken demokratiopfattelse opdrages der til, hvilken betydning har aktuelle spørgsmål som bæredygtighed og interkulturalitet? Derudover skal faget forholde sig til, om eleverne kan få et bedre udbytte af faget uafhængigt af deres sociokulturelle baggrund, og om faget kan inddrage følelser og multimodal kommunikation som en del af deliberationen.

Litteratur

- Biesta, G.J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: Uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C.L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik: Introduktion til teorier og tilgange*. København: Gyldendal
- Christensen, A.S. (2017a). Samfundsfag. In A.S. Christensen, L.A. Haakonsen, H.K. Koed & A. Hvithamar (Eds.), *Kulturfagenes didaktik* (s. 77-112). Frederikshavn: Dafolo
- Christensen, A.S. (2017b). *Kompetencer i samfundsfag – en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. kl. i folkeskolen*. Odense: SDU
- Christensen, A.S. (2019). Politisk og samfundsmæssig dannelse i samfundsfag. I A.H. Yates (red.), *Dannelse i alle fag*. Frederikshavn: Dafolo
- Christensen, A.S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Norddidactica*, 2015(1), 64-92
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg Verlag
- Frech, S., & Richter, D. (Red). (2019). *Emotionen im politikunterricht*. Frankfurt/M: Wochenschau
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser* [The Consequences of Modernity] (S.S. Jørgensen Trans.). København: Hans Reitzels Forlag
- Grammes, T. (2009). Vermittlungswissenschaft. zur verwendung sozialwissenschaftlichen wissens am beispiel einer weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 146-164
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Constellations I*(1)
- Habermas, J. (2005). *Teknik og viden-skab som 'ideologi'*. Frederiksborg: Det lille Forlag
- Hellesnes, J. (1976). *Socialisering og teknokrati*. København: Gyldendal
- Jensen, I. f. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksborg: Samfundslitteratur
- Kant, I. (1999). Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Aarhus: Klim
- Koch, H. (1960). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal
- Kristensen, H.J., & Stigsgaard, P. (1979). *Samtidsorientering – didaktik, erfaringer, politisk dannelse* Pædagogisk landsforening for orientering
- Marcus, G.E. (2013). The theory of affective intelligence and liberal politics. In N. Demertzis (Ed.), *Emotions in politics* (s. 17-39). London: Palgrave Macmillan
- Mouffe, C. (2000a). Deliberative democracy or agonistic pluralism. *Political Science Series*, 72
- Mouffe, C. (2000b). *The democratic paradox*. London: Verso
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim
- Ross, A. (1967). *Hvorfor demokrati?*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

- Schnack, K. (1998). Handlekompetence. In N.J. Bisgaard (Ed.), *Pædagogiske teorier* (). Værløse: Billesø & Baltzer
- Undervisningsministeriet. (1977). *Samtidsorientering, undervisningsvejledning for folkeskolen* 3. København: Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet. (1995). *Samfundsfag faghæfte 5*. København: Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet (1987) *Samtidsorientering Undervisningsvejledning for folkeskolen*, København: Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet. (2002). *Faghæfte 5 klare mål samfundsfag*. København: Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet. (2009). *Felles mål 2009 samfundsfag faghæfte 5*
- Undervisningsministeriet. (2019). *Samfundsfag faghæfte 2019*. København: Undervisningsministeriet
- Zuboff, S. (2019). *Overvågningskapitalismens tidsalder: Kampen for en menneskelig fremtid ved magtens nye frontlinje*. København: Information.

Samfundsfagdidaktiske problemstillinger set fra lærernes perspektiv

METTE DAMGAARD JØRGENSEN, LEKTOR

Abstract

Seks samfundsfaglærere i grundskolen giver gennem semistrukturerede interviews et indblik i, hvilke udfordringer og problemstillinger der kan opstå i mødet mellem Fælles Mål og elevers forskellige forudsætninger. Lærernes italesættelser åbner for problemfelter, der handler om begrebsundervisning, et ændret medie billede i kraft af den teknologiske udvikling samt mulige socio-kulturelle skævvridninger i elevernes forudsætninger for samfundsfag. Problemfelterne indeholder hver især flere relevante didaktiske problemstillinger, som kan danne afsæt for både en bred og en smal samfundsfagdidaktik, hvor lærerne i grundskolen får en hånds-rækning til at aktualisere den undervisning, der er intentionen i det nyligt udgivne Fælles Mål.

Samfundsfagdidaktiske problemstillinger set fra lærernes perspektiv

»Ud af alle de fag, jeg underviser i, så er og bliver samfundsfag min favorit. På den ene side er det svært, fordi det er fyldt med en masse begreber og fine ord, som eleverne ikke kender, men det er nemt, fordi de fleste elever faktisk synes, det er spændende.«

(Citat fra lærerinterview)

Efter at seks grundskolelærere⁶ er blevet spurgt om, hvilke udfordringer de oplever i mødet mellem elevernes forudsætninger og fagets bindende mål, er det tydeligt, at faget med dets udgangspunkt i samfundets aktuelle problemstillinger og elevernes livsverden nemt motiverer både elever og lærere. Men samtidig giver lærerne også et indblik i et lille fag, hvor særligt de komplekse begreber kan være svære at didaktisere, så de passer til elevernes faglige forudsætninger.

De interviewede lærere har alle undervist i grundskolen i syv eller flere år, og de er alle linjefagsuddannede i samfundsfag. Flere af dem har en kandidatgrad eller anden uddannelse, der supplerer deres rolle som faglærere i samfundsfag, mens andre er beskikkede censorer. Lærerne er udvalgt til interviewene, fordi deres baggrunde og undervisningsopgaver indikerer en faglig sikkerhed, og dermed er der mulighed for at fokusere på problemstillinger, der retter sig mod elevernes forudsætninger og fagets indhold. Selv om de få interviews ikke gør det muligt at sige noget generelt om, hvordan folkeskolelærere oplever mødet mellem elevens forudsætninger og læseplanens krav, kan artiklen give et indblik i grundskolelærernes perspektiv på relevante samfundsfagsdidaktiske problemstillinger.

Det viste sig, at selv om de adspurgte lærere ikke kender hinanden eller underviser på samme skoler, så er der tre samfundsfagsdidaktiske problemfelter, som går igen:

1. Begrebsundervisningen er vigtig, men dens omfang og kompleksitet gør den svær at didaktisere, så det passer til elevernes forudsætninger
2. Eleverne er nysgerrige på samfundet, men deres viden om aktuelle problemstillinger er præget af hurtige nyheder på de sociale medier eller slet ingenting
3. Elevernes faglige forudsætninger for at deltage i undervisningen opleves som præget af en socio-kulturel skævvridning.

Artiklen indledes med et rids over, hvad samfundsfag og samfundsfagsdidaktik i grundskolen er, og derefter vil de tre fagdi-

⁶ Når artiklen skriver grundskole i stedet for folkeskolen, handler det om, at artiklen også retter sig mod de lærere, der underviser på private og frie skoler (folkeskoleloven).

daktiske problemstillinger blive udfoldet med udgangspunkt i et eller flere udsagn fra lærerne. Sidst vil artiklen samle pointerne op i en konklusion, der også danner rammen for de beskrevne problemstillinger.

Det er ikke artiklens ærinde at give fyldestgørende forklaringer eller bud på, *hvorfor* problemstillingerne er opstået, eller *hvordan* de kan besvares – men i stedet at åbne for problemstillinger, der kan anvendes som afsæt til videre diskussioner.

De formelle rammer for grundskolens samfundsfag

Den danske grundskole mødte samfundsfagets indholdsområder i 1975, da faget »samtidsorientering« blev indført, men det var først i 1993, at faget blev omdøbt til »samfundsfag« – blandt andet for at gøre det mere genkendeligt for omverdenen (Christensen 2015, s. 73). I dag er samfundsfag et obligatorisk fag i grundskolens 8. og 9. klassetrin med et samlet vejledende timetal på i alt 120 timer,⁷ og så er det et prøvfag som en del af den humanistiske udtrækspulje. Undervisningen skal leve op til en række nationalt bindende mål, som omhandler et fagformål, fire kompetencemål samt en række færdigheds- og vidensområder. Under færdigheds- og vidensområderne er der knyttet færdigheds- og vidensmål, som i 2018 blev gjort vejledende i Børne- og Undervisningsministeriets sigte om blandt andet at give lærerne i folkeskolen mere frihed og dermed et større didaktisk råderum (Undervisningsministeriet – Lempelse af bindinger i regelsættet om Fælles Mål.). Ud over målene udstikker Børne- og Undervisningsministeriet en netop gennemskrevet undervisningsvejledning til samfundsfag, der kan inspirere til, hvordan undervisningen kan tilrettelægges og gennemføres.

Indkredsning af samfundsfagsdidaktik

Da en af lærerne bliver bedt om at indkredse samfundsfagsdidaktikken på grundskoleniveau, siger han:

⁷ Timetallet kan variere fra kommune til kommune, fordi kommunalstyrelsen har det overordnede ansvar for folkeskolen.

»Fagdidaktik er fraværende i forhold til, hvad vi har i historie – og vi mangler didaktiske metoder«, mens en anden fortæller: »Den måde, jeg planlægger min undervisning på, er enormt autodidakt – og jeg tror, det er meget anderledes end det, mine kollegaer vil gøre.«

(Citat fra lærerinterview)

Interviewene giver et overordnet billede af, at lærere ikke oplever, at der er megen teoretisk samfundsfagsdidaktik at indkredse, og samtidig efterspørger de et fokus samt professionel diskussion af en bred samfundsfagsdidaktik (Nielsen 1997) i form af *»[...] metoder og ideer til aktiviteter, der passer til det indhold, der skal undervises i«* (citater fra lærerinterview). En af lærerne giver udtryk for, at der er behov for et fokus på samfundsbevidsthed, ligesom der er historiebevidsthed i historie, og giver dermed også udtryk for, at der også mangler en præcisering og diskussion af fagets overordnede formål og perspektiver i en grundskolekontekst – og altså et fokus på en smal samfundsfagsdidaktik. Samtidig er lærerne nødt til at handle didaktisk, når de underviser, og giver flere gange under interviewene eksempler på, at de reflekterer meget over, hvordan intentionen med undervisningen kan blive realiseret – både ved at give eksempler på undervisning, de har gennemført, og ved at beskrive, hvilke refleksioner de havde over de didaktiske valg, de traf i undervisningen. Interviewene peger på, at vi har at gøre med lærere, der handler rationelt på praksisniveau (Dale 1998), men som efterspørger didaktiske begreber og refleksioner på et læreplansniveau og på et teoretisk niveau (Dale 1998).

Her kunne det være interessant at undersøge, hvilke systematikker lærerne gør brug af, når de skal håndtere de problemstillinger, der beskrives senere i artiklen, og herudfra konkretisere didaktiske begreber og metoder, som kan systematisere dem yderligere.

Hvilke forudsætninger har eleverne for samfundsfag?

En grundskoleklasse består af op imod 28 elever, der har forskellige forudsætninger for undervisningen i form af deres kulturelle samt sociale baggrunde, kundskaber, holdninger og færdigheder. Hvordan disse forudsætninger har betydning for undervisningen, afhænger selvsagt af, hvad undervisningen

drejer sig om, og hvad fagets indholdselementer består af (Hiim og Hippe 1997, s. 134). Samfundsfagsdidaktikken⁸ forbinder – ifølge Torben Spanget Christensen – samfundsfaget til fire vidensområder:

1. **Elevernes livsverden** og de erfaringer, de har fra deres hverdagsliv – denne skal undervisningen tage afsæt i og kvalificere
2. **Det demokratiske værdigrundlag** handler om, at eleverne kan forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse
3. **Aktuelle problemstillinger, strukturer og processer** fra samfundet – her skal undervisningen tage udgangspunkt i aktuelle samfundsproblemer
4. **Samfundsvidenskabelige discipliner**, som stammer fra basisfagene økonomi, politologi, sociologi, international politik og samfundsvidenskabelig metode.

(Christensen 2015, s. 23)

I det følgende vil artiklen anvende ovenstående kategorisering som referenceramme til at konkretisere, hvilke didaktiske udfordringer lærerinterviewene peger på.

Samfundsfagets brug af første- og andenordensbegreber

I lærerinterviewene er de samfundsvidenskabelige discipliner i form af faglige begreber et særligt fokusområde for undervisningen. En siger: »*Det er forskelligt fra emne til emne, hvordan jeg underviser, men jeg introducerer altid et begrebsapparat, så de [eleverne] forstår, hvad der bliver talt om*«, mens en anden fortæller, at hun anvender begrebspapirer til at indlede og evaluere sin undervisning. Lærernes opmærksomhed på begrebsundervisningen er ikke uden grund, fordi begreberne er med til at give eleverne et fagsprog, som de kan forholde sig til deres omverden med (Sandal, Nohagen og Enkendahl 2015, s. 57). Begreber som »kultur« og »demokrati« kender eleverne eksempelvis allerede fra deres livsverden, men for at de kan blive faglige

⁸ Samfundsfagsdidaktikken forstås af Spanget Christensen som: »[...] teorien om hvad der skal undervises i [...]« (Christensen 2015, s. 23).

begreber, skal de defineres ud fra de samfundsvidenskabelige discipliner – og det er netop denne del af undervisningen, lærerne beskriver som en særlig udfordring:

»Læseplanen er ikke så nem at anvende i samfundsfag, fordi den er fyldt med overbegreber, der kan defineres på mange måder. Jeg forstår godt, hvad begreberne betyder – men de skal brydes meget ned, før det bliver til et konkret undervisningsforløb.«

(Citat fra lærerinterview).

Læreren anvender begrebet »kultur« som et eksempel på et begreb, der kan defineres på forskellige måder, afhængigt af hvilke af videnskabsfagene der skal anvendes som perspektiv. At det er tilfældet, er også skrevet ind i Faghæftets Læseplan (eks. s. 19), ligesom undervisningsvejledningen giver konkrete bud på, hvordan undervisningen kan inddrage begreber som »statisk kulturbegreb« og »dynamisk kulturbegreb« (bid. s. 48) under kompetenceområdet »sociale og kulturelle forhold«. Samtidig peger Faghæftets beskrivelser også på, hvordan lærerens kommentar kan handle om, at et begreb som »kultur« kan forstås som et nøglebegreb,⁹ der åbner for mange flere underbegreber og forståelser (Sandal, Nohagen og Enkendahl 2015, s. 58). Disse nøglebegreber kan være centrale for, at eleverne opnår en samfundsfaglig forståelse, men har også kompleksitet, som kan være svær at imødekomme didaktisk på grundskoleniveau, uden at der opstår stoftrængsel (Biggs 2003). Udfordringen forstærkes af, at der også inden for samfundsfagets egne rækker ikke nødvendigvis er enighed om, hvilket indhold begreberne skal tilskrives – og at begreberne derfor kan defineres på forskellige måder.

Et andet opmærksomhedspunkt i forbindelse med begrebsundervisningen kan handle om, at de samfundsfaglige begreber ikke begrænser sig til begreber af første orden – de såkaldt fagspecifikke begreber såsom »velfærdsstater« eller »social differentiering«. For at eleverne kan anvende disse fagspecifikke begreber af første orden, skal eleverne også tilegne sig begreber af anden orden – også kaldet procedurebegreber (Sandal 2015). Procedurebegreberne kan anvendes på tværs af temaer i faget og omhandler de metoder, der er særlige for samfundsfag, samt

hvordan der kan tænkes og argumenteres samfundsfagligt (Sandal 2015, s. 23). Disse procedurebegreber er centrale for, at eleverne ikke blot kan anvende de samfundsfaglige begreber – men også internalisere dem og handle demokratisk. Eksempelvis skal eleverne have procedurebegreber som årsag-virkning, for at de kan »tage stilling og handle« (fra kompetenceområder i Samfundsfag Faghæfte 2019, s. 10) – ligesom »kritisk tænkning« (fra formål i samfundsfag, Samfundsfag Faghæfte 2019, s. 7) kræver procedurebegrebet perspektivtegning. Under et af interviewene siger en lærer:

»Jeg synes, barren er sat rigtig højt. Der for langt de flestes vedkommende skal der stå- de skal kende til at kan gøre rede for. De skal leve op til meget høje krav – i forhold til en teenagehjerne, der ikke er klar til abstrakt tænkning.«

(Citat fra lærerinterview)

Lærerens beskrivelse af fagets meget høje krav kan til dels handle om, at eleverne skal tilegne sig nye teoretiske og deklarativer forståelser af allerede kendte begreber, men det kan også rette sig mod disse procedurebegreber, som kræver en mere kompleks og performativ forståelse af de teoretiske begreber, fordi de skal anvendes i komplekse sammenhænge (Biggs 2003). Her afhænger elevernes forudsætninger for abstrakt tænkning og mulighed for at tilegne sig såvel første- som andenordensbegreber af, hvordan undervisningen didaktiseres, og hvor meget indhold eleverne forventes at kunne. Lærerne foreslår, at elevernes forudsætninger med fordel kan styrkes ved, at samfundsfag bliver indført allerede fra 6. klasse - eller ved at der bliver udbudt flere end det vejledende timetal på to lektioner. To af lærerne peger også på, at Fælles Mål med fordel kunne begrænse sin anvendelse af fagbegreber og forventning til elevernes færdigheder.

Samfundsfag som aktualitetsfag

En anden væsentlig del af samfundsfaget er dets fokus på samfundets aktuelle problemstillinger – blandt andet fordi det er det genstandsfelt, eleverne skal anvende deres første- og andenordensbegreber på (Sandal 2015). Elevernes viden om aktuelle nyheder er også et tema, der optager lærerne:

»Eleverne vil gerne vide mere om samfundet, men det er mit indtryk, at der ikke bliver talt ret meget politik ved middagsbordene mere, og derfor er deres forhåndsviden for nedadgående [...] Mange får deres nyheder fra sociale medier, men ser aldrig en nyhedsudsendelse i tv, og aviser bliver ikke længere holdt i hjemmet.«

(Citat fra lærerinterview).

Selv om samfundsfagets undervisningsvejledning tydeliggør, at undervisningen skal balancere mellem aktuelle spørgsmål og et mere generelt fagligt indhold (Samfundsfag Faghæfte 2019, s. 39), så er det ikke uden betydning for lærernes didaktiske greb i undervisningen, om eleverne har en almen viden og forudsætninger for denne kobling. Når læreren samtidig fortæller, at eleverne i højere grad får nyhederne fra de sociale medier, og at der ikke holdes avis i hjemmet, indikerer han, at eleverne orienterer sig, men at formen har ændret sig – eller i alt fald er anderledes end det forventede. Det åbner for at kunne undersøge, hvilken viden eleverne har om aktuelle problemstillinger, og hvilke forudsætninger de har for at kunne tilegne sig førsteordensbegreber – men også at kunne anvende dem ved hjælp af procedurebegreber. En anden mulig problemstilling er, at et nyhedsfeed på de sociale medier tilpasses brugerens profil – og at eleven dermed ikke nødvendigvis bliver eksponeret for nyheder, der har en bred relevans for samfundet, mens en tredje problemstilling kan være, hvor dybdegående og almen relevant elevernes viden om samfundet er i forbindelse med samfundsundervisningen.

En socio-økonomisk skævvridning

Ud over at eleverne over en bred kam kan være udfordret af at skulle tilegne sig de samfundsfagligt relevante begreber, giver lærerne også udtryk for, at elevernes forudsætninger for undervisningen er præget af en socio-kulturel skævvridning:

»Det er meget tydeligt, om de [eleverne] kan eller ikke kan noget hjemmefra. Den uddannelsesmæssige ballast, de kommer med, har vi ikke meget indflydelse på. Det er ikke kun deres generelle viden om, hvad der sker i nyhederne, for det er også det sprog, de taler.«

(Citat fra lærerinterview).

Lærerne giver et billede af, at der er meget stor forskel på, hvor meget samfundet er til debat i hjemmet, hvilket kan understøtte deres forudsætninger ikke kun i forbindelse med aktuelle problemstillinger, men også de basisfaglige videnskabsdiscipliner. Det skyldes, at en væsentlig del af elevernes forudsætninger er påvirket af det sprog og den viden, de har fra deres kulturelle og sociale baggrund, der er uden for skolen – og her peger læreren altså på, at det kan være en særlig udfordring i samfundsfag; dels fordi det inddrager aktualiteter, dels fordi elevernes forudsætninger for at tilegne sig de samfundsfaglige begreber er bedre, hvis de har en forforståelse fra deres livsverden. Ydermere kunne man forestille sig, at de elever, der kender diskussioner om samfundet fra hjemmet, vil have bedre forudsætninger for at tilegne sig begreber af anden orden, fordi de gennem daglige diskussioner får et indblik i diskussioner om aktuelle problemstillinger. På den måde risikerer samfundsfaget at være med til at skabe en social skævvridning og reproducere de skel, der er i samfundet.

Samtlige lærere er særligt optagede af udfordringen og demonstrerer under interviewet, at de stiler mod at imødekomme elevernes forudsætninger gennem undervisningsdifferentiering. Een anvender primære og sekundære begreber i undervisningen, mens en anden i samarbejde med skolens bestyrelse og leder har fået indført en nyhedstime ud over samfundsfagsundervisningen, så alle elever har et vidensgrundlag og en forståelse, som samfundsfagsundervisningen kan bygge videre på. Når artiklen alligevel inddrager problemfelterne, er det med en interesse i at afsøge, hvilke forudsætninger samfundsfag bygger på – og hvordan disse er repræsenteret i en skoleklasse – samt at skabe et didaktisk sprog om differentiering i samfundsfag.

Konklusion

Lærernes udtalelser har åbnet for problemfelter, der er delt ind i tre overordnede temaer. Det første problemfelt omhandler undervisningen i de samfundsfaglige begreber, der er komplekse, fordi de rummer nøglebegreber, der som overbegreber åbner for mange forskellige indhold og forståelser. Komplexiteten forstærkes af, at samfundsfag også gør brug af procedurebegreber til at organisere, analysere og kritisk forholde sig til samfundsfaglige problemstillinger. Når første- og andenordensbegreberne skal anvendes i sammenhæng, kræves der en kompleks og performativ forståelse, hvilket er et mål, lærerne oplever som svært at imødekomme inden for samfundsfagets rammer. Måske særligt fordi undervisningen dermed nemt kommer til at gå ud over den motiverende undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

En anden problemstilling er elevernes orientering efter aktuelle nyheder, som rummer de samfundsfaglige problemstillinger, eleverne kan anvende deres begrebsforståelse på. Her har den teknologiske og samfundsmæssige udvikling gjort, at deres nyhedsorientering har ændret sig, og der rejser sig spørgsmål om, hvilken betydning udviklingen har for elevernes forudsætninger for, at undervisningen kan leve op til fagets mål.

Den tredje problemstilling retter sig mod elevernes forskelligartede forudsætninger, hvor lærerne oplever, at nogle elever har bedre forudsætninger for at tilegne sig første- og andenordensbegreber og orientere sig i aktuelle problemstillinger, fordi de kender samtalerne og orienteringerne fra deres livsverden.

I den videre diskussion af problemstillingerne bør der orienteres mod et didaktisk sprog og didaktiske metoder, der bidrager til, at lærerne kan didaktisere begrebsundervisningen – men som også giver forslag til måder at stilladsere og undervisningsdifferentiere i forhold til samfundsfag, så opgaven kan lykkes inden for de snævre tilmæssige rammer, der er for samfundsfag.

Litteratur

- Andersen, F.Ø., Laursen, P.F., Brodersen, P., Agergaard, K., & Grønbæk Nielsen, N. (2007). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I J. Holm (red.), *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (1. udg., s. 149-168). København: Gyldendals Lærerbibliotek
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 747 af 20/06/2016
- Biggs, Jason (2003), Teaching for Qualitative learning at University, The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019), *Samfunds-fag – Faghæfte 2019*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
- Christensen, Torben Spanget (red.) (2015), *Fagdidaktik i samfunds-fag*. Frederiksberg: Frydenlund
- Dale, Lars Erling (1998), Didaktisk rationalitet – tre kompetenceniveauer i en moderne skole I: Dale, Lars Erling, *Pædagogik og professionalitet*, København: Klim
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997), *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag
- Lov nr. 509 af 30.6.1993 om folkeskolen (ny folkeskolelov)
- Nielsen, Bodil (2013), Undervisningsdifferentiering, I: Undervisningskendskab – at planlægge og udvikle undervisning, (s. 68-83). København: Gyldendals Lærerbibliotek
- Nielsen, Frede V. (1997), Didaktikens grundspørgsmål i fagdidaktisk perspektiv, I: Jensen, Erik (red.), *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler* (s. 169-174). København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek
- Sandal, Johan (2015), *Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education (18-29)*. I: Journal of Social Science Education (Vil. 14. nb. 1)
- Sandal, Johan, Nohagen, Lars og Enkendahl, Ingegerd (2015), *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion*, Stockholm: Liber

Websites

- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt den 10. oktober 2019), Kort om Folkeskolen I: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/kort-om-folkeskolen>. (Senest opdateret den 02. december 2019)
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt den 09. november 2019), Kommunens ansvar. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/den-kommunale-opgave/kommunens-ansvar> (senest opdateret den 27. november 2019)
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt den 01. oktober 2019), Lempelse af bindinger i regelsættet om Fælles Mål, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timet-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-bindinger-i-regelsaettet-om-faelles-maal> (senest opdateret den 06. august 2019)
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt den 01. oktober 2019), Om Fælles Mål <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timet-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal> (senest opdateret den 01. marts 2019)

Børne- og Undervisningsministeriet
(besøgt den 03. oktober 2019),
Timetal I: [https://www.uvm.dk/
folkeskolen/fag-timetal-og-over-
gange/timetal](https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal) (senest opdateret
den 13. september 2019)

At forbinde aktuelle samfundsforhold med samfundsvidenskab

TORBEN SPANGET CHRISTENSEN, LEKTOR, PH.D.

Abstract

Fokuspunkter

Artiklen indleder med en kortfattet introduktion til fagdidaktisk analyse. Artiklen argumenterer dernæst for, at den største fagdidaktiske udfordring, gymnasiets samfundsfagslærere står over for, er at forbinde to vidensfelter, den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskab. Som vidensfelt er den aktuelle samfundsudvikling i udgangspunktet en tom kategori, som skal indholdsfyldes af lærer og elever. Samfundsvidenskab, derimod, er en særdeles indholdstung kategori, som i udgangspunktet er uafhængig af lærer og elevers arbejde, men som er genstand for især lærernes udvælgelse og transformation til gymnasieviden. En analyse af læreplanerne peger på, at det samfundsfagsdidaktiske arbejde består i at forbinde de to vidensfelter på måder, der kvalificerer eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører, hvilket kræver elevinddragende arbejdsformer. Efter en kort faghistorisk ekskurs undersøger artiklen endelig, hvordan nutidens samfundsfagslærere vurderer læringsudbyttet af elevernes selvstændige produktive arbejde.

Hovedkonklusion

Læreplanen lægger entydigt op til, at lærere og elever skal arbejde produktivt med at forbinde den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskab på måder, der kvalificerer eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører. De empiriske resultater peger på, at lærerne prioriterer elevernes selvstændige vidensproduktion lavt, hvorved faget svækker sin mulighed for at arbejde med kvalificering af eleverne som selvstændige demokra-

tiske aktører via elevinddragelse. En konsekvens af denne prioritering kan være, at arbejde med samfundsvidenskabelig viden, i form af de fire discipliner, kommer til at dominere faget på bekostning af arbejde med den aktuelle samfundsudvikling, eller i hvert fald på bekostning af elevernes selvstændige arbejde hermed.

Nødvendigheden af fagdidaktisk analyse?

Fagdidaktik er ikke en statisk størrelse eller en fast teori, der kan beskrives i absolutte termer. Undertiden efterlyses *den* samfundsfagdidaktiske teori, eller det beklages, at teorien ikke er udviklet endnu. En sådan opfattelse bunder i en forståelse af fagdidaktik som en slags opskrift på faget, som bare skal appliceres i undervisningen. Intet kunne være mere forkert. Man skal snarere forestille sig løbende teoretiske analyser af undervisningens begrundelse og praksis, med henblik på at forstå og udvikle den. Og det er ikke en analyse, der er forbeholdt fagdidaktiske forskere. En sådan analyse laver læreren, hver gang et undervisningsforløb tilrettelægges. Forskellen er, at lærerens analyse er praktisk orienteret, men ikke uden teori, og forskerens analyse er teoretisk orienteret, men med praksis som genstand. Fagene deler langt hen ad vejen teoretiske tilgange til sådanne analyser, men de har også mere fagspecifikke tilgange, som har at gøre med det enkelte fags egenart. For samfundsfag er der tre tydelige fagdidaktiske opgaver, som alle samfundsfaglærere må forholde sig til. 1) Et arbejde med viden om den aktuelle samfundsudvikling, hvilket stiller en bestemt type krav til lærer og elever, 2) et arbejde med samfundsvidenskabelig viden, hvilket stiller en anden type krav især til lærere, men også til elever, og 3) et arbejde med at forbinde de to nævnte vidensformer på måder, der kvalificerer eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører, hvilket stiller en tredje type krav til lærere og elever. I forbindelse med alle tre opgaver må læreren gennemføre en fagdidaktisk analyse, hvilket kan gøres ud fra tre hv-spørgsmål. Hvad er vigtigt for eleverne at kende til? Hvorfor er det vigtigt? Og hvordan skal vi undervise i det? Denne opdeling i videns- og arbejdsformer er udbredt i både dansk og international samfundsfagsdidaktisk forskning (Grammes 2009, Långström & Virta 2011, Christensen 2019, Christensen & Langerhuus 2017).

Til arbejdet med de tre hv-spørgsmål kan der hentes inspiration hos den tyske didaktiker Wolfgang Klafki, som i 1958 formulerede fem spørgsmål til lærerens didaktiske analyse (alle fag), her citeret fra Gundem 2011: 43).

1. *Hvilken eksemplarisk verdi har innholdet i lærestoffet?*
2. *Hvilken betydning har det for elevenes åndelige utvikling?*
3. *Hvilken betydning har emnet for elevens fremtid?*
4. *Hvordan kan innholdets struktur klarlegges?*
5. *Hvordan kan et innhold som er valgt ut etter vitenskapelige kriterier, ordnes og tilrettelegges etter pedagogiske kriterier?*

Spørsmål 1-3 handler umiddelbart om 'hvad-spørgsmålet', altså hvilket stof skal vælges, og spørgsmål 4-5 om 'hvordan-spørgsmålet', altså hvordan stoffet kan transformeres fra et videnskabeligt stof eller et komplekst omverdensstof til et stof, eleverne har mulighed for at forstå. Implicit i spørgsmål 1-3 ligger dog også 'hvorfor-spørgsmålet'. Hvis man skal undersøge et stofs eksemplariske værdi, må man nødvendigvis have kendskab til, hvilke videns-, færdigheds- og kompetencemål det skal være eksemplarisk i forhold til. Hvis man skal undersøge betydningen for elevernes åndelige udvikling, må man nødvendigvis vide, hvilke dannelsesmål undervisningen skal opfylde, og hvilken betydning stoffet har for elevernes fremtid.

Hvis vi tænker os et forløb om dansk politik, handler den fagdidaktiske analyse om konkret at beslutte, hvilke enkeltnedslag i dansk politik eleverne har gavn af, hvis de skal forstå dansk politik i hele sin kompleksitet og således, at de dannes til kyndige og demokratiske deltagere i den politiske proces. I praksis er mange af disse beslutninger selvfølgelig allerede truffet af lærebøger.

Den tyske didaktiker Rolf Arnold (1990) har udviklet en model til transformation af videnskabeligt stof til undervisningsegnet stof, som også kan inspirere besvarelsen af spørgsmålene. Lærebogsforfatterne har allerede gennemført en transformation, før læreren går i gang, men når eleverne inddrages i valg af emner, er det ikke helt forudsigeligt, hvilke teorier og begreber der er brug for. Derfor slipper lærerne ikke for selv at transformere samfundsvidenskabelig viden eller en kompleks omverdensviden til en 'gymnasieviden'.

Sagsanalyse	Gennem hvilken sagsstruktur (begreber, aspekter, elementer) er undervisningsstoffet bestemt?
Didaktisk strukturering	Hvilke strukturbestanddele er af central betydning, og hvilke af mindre central betydning for forståelse af sagen (genstanden)?
Restriktions-analyse	Hvilke strukturbestanddele kan forstås af eleven, hvilke ikke? (Anticipation af stoffets sværhedsgrad)
Horisontal reduktion	Kan forståelsesmulighederne øges gennem brug af eksempler, analogier, forklaring og anskueliggørelse? (Ved den horisontale reduktion sker der ingen reduktion i gyldighed. Reduktionen sker alene gennem eksempler, billeder og analogier)
Vertikal reduktion 1	Hvilke (mindre centrale) bestanddele kan udgå, uden at gyldigheden af grundudsagn indskrænkes?
Vertikal reduktion 2	Hvilke indskrænkninger i gyldigheden kan vi leve med og forsvare med, at forståelsen af de elementære strukturelle aspekter af emnet bevares?

(Rolf Arnold 1990, s. 60 – her citeret og oversat fra Engartner 2010, s. 32).

Arnolds model er opstillet i seks punkter i en logisk rækkefølge, men i praksis vil en transformation nok ofte foregå i en mere tilfældig rækkefølge og i en vekselvirkning mellem punkterne, og hos den erfarne lærer (eksperten) foregår den oftest intuitivt og erfaringsbaseret (Dreyfus og Dreyfus 1986). Ifølge Arnolds model starter transformationen i en sagsanalyse, hvor det videnskabelige grundlag for undervisningsstoffet kortlægges. Dernæst peges de mest betydningsfulde dele ud, og der tages stilling til, om eleverne har mulighed for at forstå disse dele, hvorefter der udtænkes eksemplificeringer og analogier, der kan øge forståelsesmulighederne. Hvis det stadig er nødvendigt at reducere sværhedsgraden, skæres de mindre centrale elementer fra. Til og med dette niveau af transformationen er stoffets gyldighed uantastet, men hvis det er nødvendigt at reducere sværhedsgraden yderligere, må læreren på pragmatisk vis skære ting fra, som trods alt er til at leve med.

Læreplanens identitetsparagraf

2017-læreplanerne for samfundsfag på alle niveauer og gymnasieformer, undtaget for kultur- og samfundsfaggruppen på toårigt hf, har en identitetsparagraf, hvor der forekommer en interessant sætning. »Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres elevernes standpunkter, handlemulig-

heder og viden, og eleverne opnår almindelig og studiekompetence« (læreplanerne for Samfundsfag A, B og C, august 2017). Det kan oversættes til, *at når aktuelle samfundsforhold forbindes med samfundsvidenskab, så kvalificeres eleverne som kompetente og demokratiske aktører i samfundet bredt taget og specifikt i studie- og erhvervslivet*. Formuleringen er lidt af en maggitering for fagets selvforståelse. En vigtig forudsætning er dog, at denne kobling kun kan ske, hvis lærer og eleverne selv producerer viden om den aktuelle samfundsmæssige udvikling. En sådan viden ligger nemlig ikke klar, før lærer og elever selv producerer den. Det kan være undersøgelser af den politiske debat, af de økonomiske konjunkturer, af udviklingen i berigelseskriminalitet, af udviklingen i forholdet mellem USA's og Kinas militære kapabiliteter mv.

Læreplanernes formulering kan med et begrebssæt fra den danske musikdidaktiker Frede V. Niensens (2006) oversættes til, at faget er bygget op omkring *udfordringsdidaktik* (aktuelle samfundsforhold), *basisfagsdidaktik* (samfundsvidenskab) og ikke mindst en *integration af de to*. Udfordringsdidaktik er en kort betegnelse for fagdidaktik på grundlag af aktuel samfundsproblembestemmelse (Schnack 1993, Nielsen 2006: 41ff). Fagdidaktik på grundlag af basisfag betyder, at faget henter sit indhold fra et eller flere underliggende basisfag (oftest et videnskabsfag, men det kan også være en kunstart eller et håndværk (Nielsen 2006: 37).

Identitets- og formålparagrafferne for læreplanerne i samfundsfag siger tilsammen, at formålet med undervisningen i samfundsfag er at skabe selvstændige, kompetente og demokratiske samfundsborgere i bred forstand, og midlet er at forbinde samfundsmæssig aktualitet med samfundsvidenskab. Det kompetente henviser til grundlæggende formale færdigheder, for eksempel argumentation, undersøgelse, statistiske beregninger og skrivning, og også de lidt vanskeligere spørgsmål om dømmekraft og etik, selv om de to sidste ikke står skrevet i læreplanerne. Argumentationen for at inddrage dømmekraft og etik er, at der implicit i begrebet om den demokratiske samfundsborger ligger en etisk dimension, og at det kræver en værdibaseret dømmekraft at afgøre, om handlinger ligger inden for demokratiets rammer. At handlinger skal være demokratiske, betyder, at ikke alle handlinger er acceptable, heller ikke selv om de er kompetente. Hos Klafki finder vi en teoretisk tanke-

gang, der kan uddybe forståelsen for den dannelsesmæssige betydning af at forbinde samfundsvidenskabelig viden med viden om aktuel samfundsudvikling. Han benytter begreberne formale og materiale færdigheder fra klassisk dannelsesteori, hvor det materiale henviser til et indhold, og det formale til evnen til at tilegne sig et indhold, og han sætter disse to i et dialektisk forhold til hinanden, hvorved der opstår det, han betegner som kategorial dannelse, som han også beskriver som evnen til fornuftig selvbestemmelse (Klafki 2001: 31ff). Klafki betegner den kategoriale dannelse som et »dialektisk forhold mellem selvbestemmelsesevnen og en objektiv-indholdsmæssighed« (s. 39). Ofte benyttes betegnelsen den dobbelte åbning; at faget åbnes for eleven og eleven åbnes for faget (Krogh et al. 2016: 29). Eleven får viden til at åbne faget på kompetent vis og redskaber til selvstændigt at åbne sig for faget. Det er netop dette, der gerne skulle bringes i spil, når eleverne (og lærerne) forbinder aktuel samfundsudvikling med samfundsvidenskabelig viden.

Det er interessant, at 2017-læreplanerne taler om at *kvalificere* eleven, hvormed der må forstås, at eleverne skal blive dygtigere til at klare sig i samfundet. Den formulering mangler det dannelsesaspekt, der ligger i den dobbelte åbning, som ikke kun handler om viden (kvalifikation) men også om selvstændighed (selvbestemmelsesevnen), som i tidligere læreplaner var formuleret som kritisk stillingtagen. Det er således bemærkelsesværdigt, at de aktuelle læreplaner kun bruger ordet *kritisk* i forbindelse med behandling af forskellige materialer, ikke i forbindelse med at eleverne skal uddannes til at forholde sig kritisk i og til samfundet.

Didaktiske principper i samfundsfags læreplaner

Identitets- og formålsparagrafferne følges op i paragraffer om de didaktiske principper, hvor den første sætning omhandler »aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og udviklingstendenser«, og at »[e]leverne skal inddrages i planlægning af undervisningen, herunder valg af problemstillinger og arbejdsformer« (Læreplan i samfundsfag A, B & C, stx, hhx, htx, hf-e – august 2017). Der er her tale om kategorier, der i udgangspunktet er indholdstomme, og som derfor skal indholdsudfyldes med stof produceret af lærer og elever for at give mening.

Jeg vælger bevidst termen 'indholdstom' for at understrege det forhold, at indholdsudfyldelse kræver en produktiv og undersøgende indsats fra lærer og elever. Selv om didaktik-paragrafen taler om både det induktive og det deduktive princip, har det induktive (som handler om elevernes egen vidensproduktion) en prominent stilling. Kombinationen af elevinddragelse, tematisk tilrettelæggelse og aktuelle problemstillinger er tydelige fingerpeg i retning af det induktive princip. Det ses også af, at formuleringen om 'elevernes undren og nysgerrighed' fra 2005-lærerplanerne er bevaret i samtlige undervisningsvejledninger i tilknytning til 2017-læreplanerne for samfundsfag (Vejledninger for samfundsfag A, B, C, stx, hhx, htx, hf-e), selv om den er taget ud af selve læreplanen.

Faghistorisk ekskurs: Den dobbelte integration

Integrationsproblemet er ikke nyt i samfundsfag. Rammen for det gymnasiale samfundsfags materiale indhold har ligget fast siden den første læreplan fra 1960 (Betænkning nr. 269) og består af de fire samfundsvidenskabelige discipliner: sociologi, politologi, økonomi og international politik, der repræsenterer det samfundsvidenskabelige element. Hertil kommer metode, som i en vis forstand er en selvstændig disciplin, men som også er udtryk for det formale element, nemlig at eleverne skal arbejde undersøgende og projektorienteret, og derfor har brug for metode. I det sidste ligger åbningen mod den aktuelle samfundsudvikling. Historisk har der dermed været to integrationsproblemer på spil i faget. Dels den integration mellem samfundsvidenskab og viden om aktuel samfundsudvikling, som vi har behandlet ovenfor, dels integration af de samfundsvidenskabelige discipliner. Selv om de to integrationsproblemer har forskelligt fokus, er de begge udtryk for forsøg på at definere et selvstændigt gymnasialt samfundsfag som noget andet end et forkortet (transformeret) samfundsvidenskabeligt fag. Endvidere har elevinddragelse, som i et eller andet omfang medfører brug af ikke-samfundsvidenskabelig viden, i begge tilfælde været et fremtrædende svar på integrationen. Herved er det blevet vanskeligt at skelne de to integrationsproblemer fra hinanden, og måske er de, når det kommer til stykket, to varianter af det samme problem. I et af de første numre af samfundsfagslærernes fagblad, Samfundsfagsnyt nr. 3, argumenterer en af sam-

fundsfags markante skikkelser fra de tidlige diskussioner i faget, Henrik Adrian, både for, at det integrerende element må være noget *metateoretisk*, og at det kan være *projektundervisning*, altså elevinddragelse.

»I slagsmålet om at formulere dette fælles 'noget' vil skellet ikke gå mellem de enkelte fag [discipliner/red] (...), men mellem forskellige metateoretiske opfattelser eller 'videnskabelige retninger' og (...) målet er at få de forskellige 'fag': sociologi, økonomi, politik, international politik sat i sammenhæng, og hvis man ser på vejledningen, er den løsning, der anbefales, projektundervisning (Adrians anførselstegn og understregning).« (Adrian 1972/73).

Samfundsfags første fagkonsulent, Tage Kaarsted, argumenterer omvendt for, at det samfundsfaglige ikke bliver uden samfundsvidenskab. En sådan læsning af citatet nedenfor kræver dog et grundigt kendskab til de skjulte referencer:

»Jeg er ganske vist part i sagen, men jeg mener at kunne slå fast, at den samfundsfaglige gren er lige så lødig som de veletablerede grene. Det er direktoratets skyld, fordi det modstod presset fra 'amatører' (selv hvor det kunne gøre ondt at skulle sige nej), det er elevernes skyld, men det er først og fremmest de unge læreres fortjeneste.« (Kaarsted 1972/73)

Lødig henviser til *samfundsvidenskab*. Det pres, som direktoratet har modstået, var især fra historielærere, der gerne ville have kompetence til at undervise i samfundsfag, men ikke havde en samfundsvidenskabelig uddannelse («amatører»), og den ros, der tilfalder de unge samfundsvidenskabelige lærere, handler om, at de er kommet ind i gymnasiet og mod svære odds har etableret et samfundsvidenskabeligt fag, som bestemt ikke var populært i alle kredse, hvilket også forklarer, hvorfor Kaarsted finder det vigtigt at slå fast, *at den samfundsfaglige gren er lige så lødig som de veletablerede grene*. Til støtte for processen har de *unge lærere* haft nogle lærebøger, som i den periode, Kaarsted refererer til, var skrevet af lærerne ved de samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser (se Christensen 2015a: 107f).

Den historiske ekskurs viser, at integrationsproblemet ikke er et tilfældigt problem i samfundsfagsdidaktikken, men derimod et helt grundlæggende problem, der handler om fagets identitet.

Samfundsfagslærernes opfattelse af elevernes læringsmuligheder ved selvstændige, induktive og undersøgende arbejdsformer

Den udfordring til samfundsfagslærerne, der er fremanalyseret ovenfor, peger på behovet for at undersøge, hvordan samfundsfagslærerne ser på elevernes læringsmuligheder, når de skal arbejde tematisk og induktivt med undersøgelse af den aktuelle samfundsudvikling. Desværre findes der ikke en sådan undersøgelse, men der findes i et vist omfang empiri fra en spørgeskemaundersøgelse (Reform 2017) som er gennemført af uddannelsesforskere på Syddansk Universitet, der kan give nogle indikationer herpå. Undersøgelsen er ikke repræsentativ i egentlig forstand, men er foretaget blandt lærerne på 33 forskellige skoler (fordelt på 38 forskellige adresser) og i alle fire gymnasieretninger med en svarprocent på 47. Og den er gennemført i det første skoleår af 2017-reformen. Lærerne er blevet bedt om at tage stilling til, hvor enig eller uenig de er i en række randomiserede udsagn om elevernes faglige og personlige læring og udvikling. Tabel 1 viser nogle udsagn, som er udvalgt efter, om de peger i retning af, er neutrale i forhold til eller peger imod den didaktiske profil hos lærerne, som læreplanen efterspørger. Det er kun de lærere, der angiver, at samfundsfag er deres primære undervisningsfag, der regnes som samfundsfagslærere i tabellen. Denne afgrænsning er foretaget for at være sikker på, at de svarer som samfundsfagslærere. Lærerne har haft mulighed for at svare 'helt enig', 'overvejende enig', 'hverken enig eller uenig', 'overvejende uenig', 'helt uenig' eller 'ved ikke'. Antallet af respondenter, der har tilkendegivet deres holdning til udsagnene, varierer, hvilket især skyldes, at de lærere, der har svaret 'hverken enig eller uenig', er taget ud af opgørelsen, med den begrundelse at de reelt ikke har taget stilling til udsagnene.

Andel af lærere, der erklærer sig helt enige eller overvejende enige i udvalgte udsagn (n angiver antal lærere, der har svaret på spørgsmålet, % angiver andel heraf, der har svaret 'helt enig' eller 'overvejende enig')	Samfundsfagslærere*	Alle lærere
Udsagn, der peger i retning af den didaktiske profil, læreplanen efterspørger		
Eleverne lærer meget af at anvende fag i fagligt samspil	17,07 % (n=41)	13,08 % (n=520)
Eleverne lærer meget, når de selv er med til selv at definere opgaver og løse dem	7,14 % (n=42)	10,72 % (n=541)
Eleverne lærer meget, når de fremlægger egne analyser og resultater til diskussion i klassen eller i grupper (fx kreative produktioner, de selv har lavet)	6,82 % (n=44)	6,7 % (n=627)
Udsagn, der er neutrale i forhold til den didaktiske profil, læreplanen efterspørger		
Det er vigtigt for igangsætning af læring, at eleverne i undervisningssituationen oplever, at der er meget, de ikke ved	67,74 % (n=31)	71,04 % (n=442)
Når der er en klar sammenhæng mellem fagets undervisning og eksamen, så lærer eleverne meget	14,71 % (n=34)	20,49 % (n=449)
Det er en forudsætning for læring, at eleverne har tilegnet sig fagsproget og faglige begreber	12,5 % (n=48)	8,55 % (n=643)
Udsagn, der peger modsat den didaktiske profil, læreplanen efterspørger		
Eleverne lærer meget, når de er alene om at løse de opgaver, som jeg formulerer	25,71 % (n=35)	23,06 % (n=477)
Eleverne lærer meget, når det faglige stof gennemgås ved tavlen, og der bagefter stilles spørgsmål til klassen.	12,82 % (n=39)	24,44 % (n=495)

Table 1. Gymnasielæreres forestillinger om elevernes læring. Sammenligning af samfundsfagslærere med alle lærere

* Kun de samfundsfagslærere, der har angivet, at samfundsfag er deres primære undervisningsfag, er medtaget.

For det første viser tabellen, at samfundsfagslærere ikke adskiller sig væsentligt fra gymnasielærere i almindelighed, når det gælder læringsforestillinger, og de scorer højest på de udsagn, der antages at være neutrale i forhold til den efterspurgte samfundsfagslærerprofil.

For det andet scorer samfundsfagslærerne forholdsvis højt på udsagnet om, at »eleverne lærer meget, når de er alene om at løse opgaver, som jeg formulerer«, hvilket ikke peger i retning af den efterspurgte samfundsfagslærerprofil, hverken i projektorienteret eller induktiv retning.

For det tredje er der to spørgsmål, hvor samfundsfagslærerne i et vist omfang svarer i overensstemmelse med den forventede profil. Dels mener de i højere grad end 'alle lærere', at eleverne lærer meget af at anvende fag i fagligt samspil (selv om det kun er 17 %, der svarer sådan), dels mener de i mindre grad end 'alle lærere', at eleverne lærer meget, når det faglige stof gennemgås ved tavlen, og der bagefter stilles spørgsmål til klassen.

For det fjerde er der overraskende få samfundsfagslærere, der mener, at »eleverne lærer meget, når de fremlægger egne analyser og resultater til diskussion i klassen eller i grupper (for eksempel kreative produktioner, de selv har lavet)«. Dvs. en afvisning af, at eleverne lærer meget af projektarbejde.

Konklusion

Konklusionen på den empiriske undersøgelse må være, at samfundsfagslærerne ikke vurderer læringsværdien at de induktive og projektorienterede arbejdsformer, som læreplanerne efterspørger, særlig højt. Der er dog en tendens til, at fagsamspil vurderes højt i forhold til elevernes læring. Projektarbejde og induktiv tilrettelæggelse afvises som gode læringsformer hos mange samfundsfagslærere. Det noget overraskende resultat kan skyldes de svarkategorier, lærerne har haft til rådighed. Mange kan have svaret neutralt (og de svar er netop taget ud af opgørelsen), og det kan vi ikke se af tabel 1. Spørgeskemaet har heller ikke spurgt lærerne direkte om, hvordan de vurderer disse arbejdsformers betydning for elevernes dannelse som selvstændige, kyndige og demokratiske medborgere. De er blevet spurgt om, hvilke arbejdsformer de tror eleverne lærer meget af, og det er ikke nødvendigvis det samme.

Hvis de empiriske fund holder stik, er der en alvorlig ubalan-

ce mellem læreplanens efterspørgsel efter induktive og projektorienterede undersøgelser af den aktuelle samfundsudvikling og lærernes vurdering af læringsværdien af disse. Det kan tyde på, at lærerne ikke tillægger elevernes produktion af viden om den aktuelle samfundsudvikling (udfordringsdidaktikken) lige så stor betydning for elevernes læring som den basisfagsdidaktiske undervisning, der baserer sig på lærernes selektion og transformation af samfundsvidenskabelig viden og viden om komplekse omverdensproblemer. Konsekvensen heraf er, at den tredje arbejdsproces, integration af de to vidensfelter, på en måde, der fremmer formålet om at kvalificere eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører, har meget vanskelige kår. Det er i denne arbejdsproces, samfundsfaglighed for alvor etableres, og det er tilsyneladende også her, den største samfundsfagsdidaktiske udfordring ligger. Og den konklusion er der al mulig grund til at undersøge nøjere.

Litteratur

- Adrians, Henrik INTEGRATION – for hvem og på hvilket grundlag? *Samfundsfagsnyt* Nr. 3, 1972/73
- Betænkning nr. 269, 1960 Det nye gymnasium (den røde betænkning)
- Christensen, Torben Spanget (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I Vejlsttrup, Kirsten (red.) *Merkantil fagdidaktik*. Aarhus: Systime. s. 25-62
- Christensen, Torben Spanget & Langerhuus, Mona Rask (2017). De samfundsfaglige og økonomisk-merkantile fag. I Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten & Jørgensen, Hanne Sparholt. Gymnasiepædagogik – En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag, s. 602-618
- Christensen, Torben Spanget (2015a). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksberg: Frydenlund
- Christensen, Torben Spanget (2015b). Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. I Krogh, E., Christensen, T.S. & Jakobsen, K.S. *Elevskrivere i gymnasiefag* s. 65-99, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dreyfus og Dreyfus (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press
- Engartner Tim (2010). Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Grammes, Tilman (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung socialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education (JSSE) Volumen 8, Number 2*, s. 146-164
- Gundem, Bjørg B. (2011). *Europeisk didaktikk – Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hess, Dianna E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York, N.Y: Routledge
- Kaarsted, Tage. Statusopgørelse for de samfundsfaglige grene pr. 31.12.1972. *Samfundsfagsnyt* Nr. 3, 1972/73
- Krogh, Ellen, Qvortrup, Ane & Christensen, Torben Spanget (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund
- Læreplaner for samfundsfag A, B & C, stx, hhx, htx, hf-e – august 2017, uvm.dk
- Långström, Sture & Virta, Arja (2011). *Samhällskunskapsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Nielsen, Frede V. (2006). *Almen Musikdidaktik*. 2. reviderede udgave. København: Akademisk Forlag
- Nielsen, Frede V. (2007). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I Schnack, Karsten (red.) *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 25-45
- Schnack, Karsten (1993). Sammenlignende fagdidaktik. I Schnack, Karsten (red.) *Fagdidaktik og almen didaktik*, skriftserien Didaktiske Studier, bd. 5. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Vejledninger for samfundsfag A, B, C, stx, hhx, htx, hf-e, uvm.dk

AT FORBINDE AKTUELLE SAMFUNDSFORHOLD MED SAMFUNDSVIDENSKAB

Fagdidaktiske udfordringer ved den skriftlige tradition i samfundsfag

TRINE SØNDERGAARD PALUDAN, LEKTOR

Abstract

Fokus for denne artikel er at undersøge styrker og svagheder ved den skriftlige tradition i samfundsfag på STX. Undersøgelsen bygger videre på resultaterne fra masteropgaven »Skriftlig samfundsfag – register og genre« af Krarup og Paludan (2014) suppleret med dokumenter 2015-2019 fra Undervisningsministeriet, opgavekommissionen og fagkonsulenten for at have den nyeste udvikling med.

Først introduceres fagdidaktisk litteratur inden for skriftlig samfundsfag, her præsenteres begreberne kommunikationsfelt og -måde. Herefter undersøges de tre vigtigste udfordringer i skriftlig samfundsfag, som er stilladsering, beregningskrav og diskrepansen mellem elevgrundlag og forventede kvalifikationer.

Resultatet af undersøgelsen er, at styrkerne for skriftlig samfundsfag er følgende: Opgavekommissionen og fagkonsulenten er aktivt deltagende og lydhøre over for kritik og omverdenens krav, hvorfor spørgeordene er refleksive, ligesom der er en god sammenhæng mellem skriftlig og mundtlig samfundsfag og SRP'en. Svaghederne er derimod det store behov for stilladsering, de store krav til elevernes abstraktionsniveau i forhold til beregninger og metode og den nye elevtype, som vælger samfundsfag A, samtidig med færre elevtimer og mindre forberedelsestid på grund af besparelserne og indkøring af reformen, samt en mulighed for, at eleverne vil blive inddelt i et A- og B-hold.

Indledning

Inden for fagdidaktisk litteratur, som omhandler skriftlig samfundsfag, kan nævnes masterafhandlingen *Skriftlig samfundsfag – register og genre* (2014) skrevet af Krarup og Paludan (Krarup & Paludan, 2014). Masteropgaven bygger videre på en 3. semesteropgave af samme forfattere om skriftlig samfundsfags indhold og retorik. Teoretisk tager den udgangspunkt i socialesemiotikken, som formuleret af M.A.K. Halliday og J. Martin med supplement af skriveshullet af Berge og Evensen, samt Anke Pietkut og Ruth Mulvad. Efterfølgende er resultaterne fra undersøgelsen videreformidlet i et kapitel i »Fagdidaktik i samfundsfag« (2015) redigeret af Torben Spanget Christensen (Spanget Christensen (red.), 2015, s. 157-175).

I masteropgavens diskussion afdækkes, hvilke udfordringer skriftlig samfundsfag stod over for i 2014. Jeg vil i herværende artikel med fokus på styrker og svagheder i skriftlig samfundsfag tage udgangspunkt i de samme udfordringer inden for områderne, genre, stilladsering, fag, metode og tal (Krarup & Paludan, 2014, s. 51-57). I denne artikel vil de blive behandlet som tendenser inden for traditionen for skriftlig samfundsfag. De er fortsat yderst relevante, da de ses i opgaveformuleringer, i rettevejledninger samt i lærerens hæfte, som udkom i forbindelse med reformen.

Teaching for the test?

Skriftlig samfundsfag er stærkt inspireret af socialesemiotikken. Idéen er hos socialesemiotikken, at der gennem tydelige genrekrav og undervisning heri skabes mulighed for, at elever, uanset baggrund, kan lære at besvare en given opgave eksemplarisk og herigennem bryde den sociale arv. Denne tradition er en styrke ved den skriftlige dimension i samfundsfag, men måske også en akilleshæl. For på den ene side er det poetisk, at et fag, som beskæftiger sig med ulighed og social arv, forsøger at bryde denne gennem sin skriftlige eksamensgenre. På den anden side kan man risikere, at spørgeord får så skrappe og kunstige krav om genre, at de kræver uhensigtsmæssig stilladsering for at lære eleverne at besvare dem.

Det bedste eksempel på et højt stilladseringskrav er i spørgeordet *opstil hypoteser*, hvor der er forventninger om en bestemt opstilling af besvarelsen. I rettevejledningen til *En anden ver-*

den (2019) står eksempelvis, at den faglige besvarelse skal være *særskilt* fra hypotesen (Fischer-Nielsen, 2019, s. 1). På baggrund af interviews blev der i masteropgaven opstillet en tydelig genreforventning i besvarelsen *opstil hypoteser*, men tillige i et par af de andre spørgeord (Krarup & Paludan, 2014, s. 22-27; 44-46). Både som censor og underviser i samfundsfag på A-niveau har jeg erfaret, at mange elever kæmper med *opstil hypoteser* netop på grund af det strenge krav om opstilling af besvarelsen, det vil sige kommunikationsmåden. Ifølge rettevejledningerne er en given besvarelse af *opstil hypoteser* ikke bestået, hvis der ikke er hypoteser (Fischer-Nielsen, 2017, s. 1). Det vil med andre ord sige, at hvis rettevejledningerne læses rigtigt, så vil kommunikationsmåden i dette tilfælde trumfe kommunikationsfeltet, som er faglighed i form af anvendelse af teori og begreber. Selvfølgelig skal eleverne bevise, at de har haft undervisning i skriftlig samfundsfag, men bør det ikke være en gylden middelvej? Forholdet mellem kommunikationsmåde og stilladsering kan minde lidt om en hønen-og-ægget-diskussion. Hvad kom egentlig først? Medfører høje krav til kommunikationsmåden høj stilladsering, for at eleverne kan lære genren? Eller resulterer høj stilladsering i høje krav til kommunikationsmåden, da kravet til besvarelsen af spørgeordet til sidst, påvirket af undervisernes stilladseringer, bliver en struktur?

Betydningen af stilladsering kan illustreres ved hjælp af et opgraderingshold som case. På opgraderingsholdet var der en elev med meget fravær og få afleverede afleveringer, men som fik 12 til både terminsprøve og eksamen, da denne *bare* fulgte anvisningerne fra et skriftlighedskompendium, som var lavet på baggrund af førnævnte master. Denne elev mestrede på grund af sit intellekt skriftlig samfundsfag, men klarede sig også fremragende i andre skriftlige og mundtlige eksaminer. På samme hold gik to andre elever med gymnasiefremmed baggrund, som klarede sig dårligt i de fleste skriftlige eksaminer undtagen samfundsfag, hvor de fik henholdsvis 10 og 12. Den ene elev havde også en del fravær, men var særlig glad for lærerens afleveringsvideoer, hvor kommende afleveringers kommunikationsfelt og -måde blev gennemgået. Den anden var *bare* en slider og brugte kompendiet som en bibel. Der var også elever på holdet, som klarede sig mindre godt, men holdet kom samlet ud med et snit et pænt stykke over landsgennemsnittet,

og det til trods for det var på et gymnasium med mange elever med uddannelsesfremmed baggrund. I dette tilfælde blev den sociale arv måske brudt gennem høj stilladsering? Eleverne var på den ene side blevet skræmt til at tage samfundsfagsopgaverne seriøst, på den anden side var undervisningen farvet af, at eleverne skulle klare sig godt til den skriftlige eksamen, da lærerens forrige opgraderingshold havde et samlet gennemsnit nær dumpegrænsen. Undervisningens klare fokus blev at lære eleverne især spørgeordenes kommunikationsmåder og -felter. Skriftlighed, og stilladseringen heraf, var med andre ord blevet styrende for undervisningen og var teaching-for-the-test. Det er en glidebane, hvis kravene til den skriftlige dimension bliver så omfattende, at det går ud over den mundtlige dimension og dermed elevernes samfundsfaglige kompetencer.

Oplevelsen med det forrige opgraderingshold var netop motivationen for at skrive master om skriftlig samfundsfag. Man underviser ikke i kommunikationsmåde og -felter i spørgeordene på universitet. Det høje stilladseringskrav stiller store krav til underviserne, hvilket også ses ved efterspørgslen på lærebøger som *Knæk koden* af Lasse Ørum Wikman og de mange stilladseringshæfter, der cirkulerer rundt på skolerne, herunder fagkonsulenten Bent Fischer-Nielsens skrivelse *Opgavetyper i skriftlig samfundsfag*, samt fokus på FIP-kurser (Fischer-Nielsen, 2017). Det behov lader ikke til at være blevet mindre med den nye reform, selv om spørgeordene er blevet reduceret med *argumentér for/imod* og *opstil model (ibid.)*. Samtidig har lærerne mindre forberedelsestid og rettetid på grund af besparelserne på gymnasieområdet (Mansø & Pedersen, 2019). En svaghed er hermed, at det kræver mange ressourcer for underviserne at lære kommunikationsmåden og ikke mindst at holde sig opdateret, da denne er reflektiv, det vil sige udvikler sig løbende. En konsekvens heraf kan være, at der er meget stor forskel på lærernes og dermed også elevernes forudsætninger til den skriftlige eksamen.

Der bliver årligt lavet og sendt rettevejledninger rundt til censorerne og efterfølgende skolerne. Det sikrer, at censorerne bedømmer eksamensopgaverne ens, og at eleverne derfor bedømmes mere lige og fair. Rettevejledningerne gør det lettere at holde sig opdateret som underviser og er tidsbesparende i dag-

ligdagen, når der skal rettes hjemmeopgaver eller terminsprøver.

Rettevejledningerne er en af de største styrker ved den skriftlige tradition i samfundsfag. De mindsker nogle af ovenfor nævnte svagheder, da det er muligt, men også nødvendigt, for underviseren at holde sin undervisning ajour gennem dem.

Reformens konsekvenser

Samfundsfag på A-niveau er med reformen blevet eftertragtet af eleverne, da studieretningen lader til at have afløst den populære studieretning med samfundsfag b (EN-Sa-ps). Det lader til, at det giver en anden elevtype, især i studieretningen EN-SA. Det er en elevtype, som ikke nødvendigvis brænder for samfundsfag, da det for nogle elever i højere grad ser ud til at være et fravalg af sprog eller naturvidenskab end et egentligt tilvalg af samfundsfag.

Den nye elevtype har brug for stilladsering. De er ikke nødvendigvis gymnasiefremmede, men virker umotiverede og har svært ved learning-by-failing. Der er et behov for stærk stilladsering, hvis disse elevtyper skal lære at bestå skriftlig samfundsfag. Dermed ikke sagt, at alle skal have topkarakterer. Det får de heldigvis heller ikke, og det er også en styrke, at man ikke kommer sovende til en god karakter i skriftlig samfundsfag.

Jeg forudser med det stærke stilladseringsbehov en del didaktiske udfordringer i skriftlig samfundsfag. Det er med kun 80 elevtimer en udfordring at gøre eleverne klar til eksamen, samtidig med at læreplanen indfries. En læreplan, hvis indhold heller ikke er blevet mindre. Faren er, at undervisningen i skriftlig samfundsfag bliver til teaching-for-the-test, og man kan frygte endnu et skridt væk fra læreplans- til curriculumstænkningen. Hermed peger jeg på den udvikling, som Ellen Krogh beskriver i *Gymnasiepædagogik*, hvor læreren er ved at miste rollen som autonom, og faget rollen som dannende, til undervisning som centralt styret og med en større indholdsstyring i form af eksempelvis kernestof (Krogh, 2013, s. 246-248). En udvikling, som jeg mener er accelereret med det øgede tidspres på grund af førnævnte besparelser, samt reformerne siden 2005.

Det er i lyset af stilladseringskravet en svaghed, at samfundsfag har mistet 30 elevtimer, og selv om fagkonsulenten opfordrer til

at søge 130-timerspuljen, så kan man frygte, at timerne går til andre aktiviteter og fag. Det kan medføre, at der bliver for stor forskel på undervisningen på gymnasierne, da nogle gymnasier kan se det fordelagtige i at bruge kræfterne på samfundsfag, da faget har en stor andel af elever og dermed stor indflydelse på det samlede karaktergennemsnit.

En løsning er at skære endnu mere ned på spørgeordene, eksempelvis helt fjerne *opstil hypoteser*, *sammenlign* og *skriv et notat*. I *sammenlign* skal eleverne vise, at de kan udføre en komparativ undersøgelse af tre tekststykker, hvilket vil sige, at de skal kunne bearbejde kvalitativ empiri. I *undersøg* arbejdede eleverne tidligere kun med kvantitativ empiri i form af statistikker, figurer og lignende. I vejledende opgavesæt 1 og 2 er der i *undersøg* nu ud over kvantitativ empiri tillige interviews eller anden kvalitativ empiri, hvorfor behovet for *sammenlign* synes forsvundet, da alle tre metoder kan testes i *undersøg* (Undervisningsministeriet (Vejl. opg. 1+2), 2019; Undervisningsministeriet (vejledning), 2019).

Der er styrker og svagheder ved *skriv et notat*, da opgaven er kreativ og udfordrer de dygtigste elever, men det er også det spørgeord, som stiller de højeste krav til elevernes skriftlighed med hensyn til at mestre skrivehandlingerne, vise aktualitetsviden og indsigt i både kommunikationsfelt og -relation, herunder den dobbelte genreforventning (Krarup & Paludan, 2014, s. 40-46).

Fordelen ved at begrænse spørgeordene er, at der vil være mere tid til at fordybe sig i de enkelte spørgeord og besvarelsen heraf i undervisningen og til eksamen. Desuden er både *undersøg* og *diskutér* god træning til SRO og SRP, samt repræsenterer de taksonomiske områder i samfundsfag. En reducere af spørgeordene vil i højere grad harmonere med den almindelige undervisning og dermed mindske tidspres hos både elever og undervisere, hvormed der kan være plads til sammenhæng mellem den mundtlige og skriftlige dimension og dermed til mere fordybelse. En af styrkerne ved eksempelvis *opstil hypoteser*, *skriv et notat* og *sammenlign* er dog, at de er ganske velegnede som øvelser i den mundtlige undervisning, og kan skabe sammenhæng mellem skriftlighed og mundtlighed i faget. En sammenhæng, som allerede er en god, da det eksempelvis er muligt at bruge skriftlige afleveringer som formativ evaluering på undervisningen for at teste, at eleverne har forstået og inter-

naliseret teori og begreber. Det giver desuden eleverne mulighed for at arbejde endnu mere med dem gennem arbejdet med den skriftlige opgave.

Ny-matematik eller samfundsfag?

I læreplanen er metodedelen blevet udvidet med statistiske mål, som indeholder regression og statistisk usikkerhed. De testes også i skriftlig samfundsfag i beregningsopgaver. I vejledningen uddybes det med, at eleverne både skal kunne begreber som gennemsnit, spredning, median, deciler og kvartiler, beregne og fortolke regressionen, og forklare statistisk usikkerhed, som oversættes til 95%-konfidensintervaller (Undervisningsministeriet (vejledning), 2019, s. 17-18). Begge dele kan eleverne ifølge de to vejledende opgavesæt blive målt på til eksamen i skriftlig samfundsfag (Undervisningsministeriet (Vejl. opg. 1+2), 2019).

Samarbejdet med matematik har på nogle områder været en styrke for faget, da det har tækket politikernes ønsker, hvilket derigennem har givet samfundsfag legitimitet og måske endda sikret faget som studieretningsfag. Det styrker desuden de studieforberevende elementer i faget. Statistik og vurderingen heraf er desuden en vigtig del af samfundsfags identitet, og er blevet endnu mere relevant med det omfattende metodekrav i studieretningsprojektet. Statistik og metode er desuden kompetencer, som både erhvervslivet og de videregående uddannelser har efterspurgt. Skriftlig samfundsfag tilpasser sig altså kravene fra omverdenen, og er studieforberevende.

En svaghed er, at enkelte dele forekommer unødvendig tidskrævende. Det kommer mere til at handle om at trykke på de rigtige knapper i Excel for at opstille en regressionsanalyse, et diagram eller en tabel med korrekt overskrift, forspalte, tabelhoved og måleenhed, end faktisk at bruge sin samfundsfaglige viden. Intentionen bag disse eksempler er at styrke elevernes digitale kompetencer, som er en del af 2017-reformen. Digitale kompetencer kan selvfølgelig være svære at teste ordentligt, når eleverne ikke må gå online. Det vil ellers være en yderst vigtig digital kompetence, hvis eleverne selv skulle finde troværdig og relevant empiri, som artikler eller statistik online.

Matematikken og de digitale kompetencer er for nogle elever nærmest uoverkommelige. De kommer kun til at opstille regressionen og/eller finde konfidensintervallet, men i anstrengelserne dertil når de ikke at komme ind på kommunikationsfeltet, nemlig at lave en teoretisk og faglig undersøgelse med anvendelse af fagbegreber.

Det er på nogen områder samme problematik og kritik som med p-værdien, der blev fjernet fra eksamensopgaverne med reformen. Det er dog en styrke, at opgavekommissionen har taget kritikken til sig og fjernet chi-i-anden og tolkningen af p-værdien. Eleverne skal fortsat kunne beregne de gamle kendinge som procentvis stigning, procentandele og/eller indekstal. Disse beregningskrav kan gøre sig gældende for besvarelser af *undersøg* og *hvad kan der udledes*.

I vejledende opgavesæt 1 er begge fællesdelsopgaver med beregninger, da de henholdsvis er en *udarbejdelse af en regression* og *hvad kan der udledes* med 95 %-konfidensinterval. Det vil sige 1/3 af karaktergrundlaget er baseret på beregninger. I vejledende opgavesæt 2 er 1a *hvad kan der udledes* med en regression i fællesdelen. I delopgave C er der desuden 95 %-konfidensinterval, så her er større valgfrihed, men mindst 1/6 af karaktergrundlaget er baseret på beregninger (Undervisningsministeriet (Vejl. opg. 1+2), 2019; Undervisningsministeriet (vejledning), 2019).

En fare er, at de elever, som har studieretningen SA-MA, har en fordel i forhold til elever med eksempelvis SA-EN. Det drejede sig i 2018 om 29 % af eleverne, der som førsteprioritet valgte

SA-MA, mod de 69 % af eleverne, som valgte SA-EN eller lignende (Danske Gymnasier, 2018, s. 5). Det er en svaghed, hvis den ene studieretning har en fordel frem for de andre. Det er selvfølgelig ikke sikkert, at alle elever med studieretningen SA-EN klarer sig dårligt i statistik og digitale kompetencer, men det vil være interessant at se til sommerens eksaminer. Forhåbentlig laves der en statistisk oversigt over resultaterne fordelt på studieretninger sammen med det samlede karaktergennemsnit for de enkelte opgaver, selv om man selvfølgelig må tage forbehold for andre faktorer, såsom hvilken elevtype der vælger de respektive studieretninger.

I tilfælde af at der viser sig at være en signifikant forskel på de respektive studieretningers resultater, så ser jeg tre mulige

løsninger, som her er struktureret efter niveau. Den første er, at der kommer et krav i læreplanen om, at der skal være et fagligt samspil mellem matematik og samfundsfag i studieretningen SA-EN. Den anden løsning er, at opgavekommissionen gør det muligt at besvare en eksamensopgave, uden at en for stor andel af karaktergrundlaget hviler på statistiske og digitale kompetencer. Det vil med andre ord sige, at fremtidige eksamensopgaver minder mere om vejledende opgavesæt 2 end opgavesæt 1, eller at der laves to sæt, hvor det ene er målrettet SA-MA og det anden SA-EN. Her ser jeg færrest problemer med den førstnævnte, da samfundsfag A bør teste samme kompetencer uanset studieretning. Faren ved, at en sjettedel eller mere af karaktergrundlaget er baseret på beregnings- og digitale kompetencer, er, at skriftlig samfundsfag bliver instrumentelt, og at anvendelsen af teorier og begreber negligeres.

Tredje og sidste mulighed er baseret på et frivilligt og gensidigt samarbejde mellem matematik- og samfundsfaglærere om at give eleverne de nødvendige kompetencer, da 95 %-konfidensintervallet også er nyt kernestof for matematiklærerne. Et samarbejde, som sandsynligvis allerede er i gang på mange skoler. Måske kunne en bog og/eller et fremtidigt fælles kursus for begge faggrupper fremme og kvalificere samarbejdet?

Diskrepansen mellem forudsætninger og produktkrav

I skriftlig samfundsfag vil eleverne blive prøvet i kvalitativ metode i spørgeordet *undersøg*. Det er interessant, om der også vil komme opgaver i fællesdelen, som rummer kvalitativ empiri, eksempelvis i spørgeordet *hvad kan der udledes*.

På den ene side er det en styrke, at opgaverne i *undersøg* bliver mere nuancerede, og at metoderne er integreret i den skriftlige eksamen, som det ses i vejledende opgavesæt 2. I delopgave 2b bedes eksempelvis om at vurdere metodiske styrker og svagheder ved brugen af bilagene. (Undervisningsministeriet (Vejl. opg. 2), 2019). Det stiller større krav til eleverne, men samtidig er det en god øvelse at træne metodetænkning til SRP'en. Det passer fint med de sidste fem års udvikling inden for skriftlig samfundsfag, hvor *undersøg* har bevæget sig retning af at være mere som undersøgelserne i SRO eller SRP. Igen stiller det større krav til elevernes abstraktionsniveau og tid. Det er derfor positivt, at 2. del af eksamen er udvidet med 20 minutter.

Ovennævnte er et eksempel på en anden styrke i skriftlig samfundsfag, nemlig at opgavekommissionen og fagkonsulenten altid er lydhøre over for kritik og omverdenens krav. Spørgeordenes kommunikationsmåder er derfor mere refleksive end statiske, hvilket dog stiller krav til underviserne om at holde sig opdateret og derfor også kan ses som en svaghed. Udviklingen af spørgeordenes refleksivitet har man kunnet følge i rettevejledningerne og Lærerens hæfte. Et eksempel på, at kommunikationsmåden er mere refleksiv, er, at opgaveformuleringerne inden for de sidste fem-ti år er begyndt at indeholde mere specifikke krav til enten kernestofområder eller mere specifikke dele af kernestoffet, som skal indgå i besvarelsen. Dette ses eksempelvis i »Pisk eller gulerod«-opgavesættet fra 2016 (Undervisningsministeriet, 2016). Det kan dog opfattes som en skærpe, da eleverne skal kende de bestemte begreber og teorier, som der henvises til. På den anden side er det en lempelse, da det tydeliggør kravene, samt hjælper eleverne med at finde et fokus. Det er tillige en styrke, at opgavesættenes overordnede tematikker, som *Valg* og *Udfordringer* giver eleverne lige muligheder, uafhængigt af hvilke forløb de foregående har haft. De tematiske eksamensopgaver giver desuden mulighed for variation i besvarelserne, og hindrer, at der opstår en teoretisk kanon inden for faget, hvorfor undervisernes autonomi her bevares.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at med den nye reform er nogle kernestofområder, eksempelvis sociologi og metode, blevet mere omfangsrige. Det var tiltrængt, da der dermed er mere ligevægt mellem kernestofområderne, men det betyder, at eleverne skal kunne og bliver eksamineret i et større kommunikationsfelt. Eksempelvis er der et øget krav om at anvende teori og begreber løbende i *undersøg* og *sammenlign*, så det i højere grad minder om den måde, som man arbejder på i SRP'en. Det er på mange områder en fordel, da det forvirrede eleverne, at en undersøgelse i SRO- eller SRP-sammenhæng ikke var det samme som spørgeordet *undersøg*, men det kræver en større abstraktionsevne.

Det vil med andre ord sige, at både reformen og refleksiviteten stiller større krav til elevernes beregnings- og abstraktions-evner i forhold til metode og faglighed i flere af spørgeordene.

Konklusion

Skriftlig samfundsfag bygger på den socialsemiotiske tradition, hvor tanken er, at besvarelsen af spørgeordene skal læres gennem undervisningen for derigennem at mindske den sociale arv. Spørgeordene er refleksive, da fagkonsulent og opgavekommission prøver at imødekomme relevant kritik, samt udvikler og tilpasser den skriftlige dimension i forhold til det omgivende samfunds krav. Det er desuden studieforberedende.

Faget har med reformen mistet 30 elevtimer, men produktkravene til eleverne er ikke blevet mindre. Forventningen til stilladsering, kommunikationsmåde og -felt, herunder viden om beregning, metode og faglighed, samt digitale kompetencer er ligeledes blevet øget. Det betyder, at selv om de to spørgeord *argumentér for/imod* og *opstil model*, samt chi-i-anden er fjernet, så er kravene til indholdet i den samfundsfaglige eksamensbevarelse blevet mere komplekse, ligesom der stilles højere krav til elevernes abstraktions- og beregningsevner. Det er på trods af, at undervisernes forberedelsesgrad og retterreduktion er mindsket på grund af besparelser i gymnasiesektoren, og at elevtypen i nogle studieretninger er ændret qua den nye studieretningsstruktur. Faren er, at undervisningen i højere grad bliver teaching-for-the-test, at der opstår A- og B-hold, og/eller at den skriftlige dimension kommer til at fylde for meget i forhold til den mundtlige dimension.

Det er derfor interessant, hvorledes didaktiseringen af skriftlig samfundsfag kan tilrettelægges mere konstruktivt, samt hvorvidt en yderligere beskæring af spørgeordene kan fremme samfundsfag som et fordybelsesfag, hvor der er større harmoni mellem den mundtlige og skriftlige dimension. En udvikling, som måske allerede er undervejs med ændringen af *undersøg* til at indeholde både kvalitativ og kvantitativ empiri.

Litteratur

- Fischer-Nielsen, B. (2019). EN ANDEN VERDEN? RETNINGSLINJER FOR CENSUR AF STUDENTEREKSAMENSGAVERNE gl-1stx191-SAMd/A-2-23052019. Undervisningsministeriet
- Danske Gymnasier. (2018). *Valg af studieretninger 2018*. Hentet fra danskegymnasier.dk: <https://www.danskegymnasier.dk/wp-content/uploads/2018/11/Valg-af-studieretning-2018.pdf>
- Fischer-Nielsen, B. (2017). *RETNINGSLINJER FOR CENSUR AF STUDENTEREKSAMENSGAVERNE* 1stx171-SAMn/A-22052017. Undervisningsministeriet
- Fischer-Nielsen, B. (2017). *Opgavetyper i skriftlig samfundsfag*. Hentet fra EMU: <https://emu.dk/stx/samfundsfag/prover-og-eksamen/opgavetyper-i-skriftlig-samfundsfag>
- Krarp & Paludan, J. &. (2014). Skriftlig samfundsfag. Hentet fra SDU: https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/ikv/uddannelse/master/mig-mbu/jesper+og+trine.pdf
- Krogh, E. (2013). 3.3 Dansk fagdidaktik mellem didaktik- og curriculumtradition. I D.I. Damberg, Gymnasiepædagogik 2. udgave (s. 246-255). Hans Reitzels Forlag
- Mansø & Pedersen, R.G. (16. 05 2019). Næsten hver 10. gymnasielærer er forsvundet siden valget. Hentet fra DR Nyheder: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/folketingsvalg/naesten-hver-10-gymnasielærer-er-forsvundet-siden-valget>
- Spanget Christensen (red.), T. (2015). Fagdidaktik i samfundsfag. Frydenlund
- Undervisningsministeriet. (26. 5 2016). 1stx161-SAMn/A-2-26052016. Hentet fra Materialeplatformen: <https://materialeplatform.emu.dk/eksamensopgaver/gym/stx/2016.html#SearchPlace:input=2016&gratis=0&page=2&sortering=titel&up=1&hits=110>
- Undervisningsministeriet. (2019). Vejledende opgavesæt 1 og 2. Hentet fra Materialeplatformen: <https://materialeplatform.emu.dk/node/154.html#SearchPlace:input=2019&gratis=0&page=3&sortering=titel&up=1&hits=151>
- Undervisningsministeriet. (03 2019). Vejledning Samfundsfag A – stx 2019 (pdf). Hentet fra EMU samfundsfag: <https://emu.dk/stx/samfundsfag/laereplaner-og-vejledninger>

Dobbeltdidaktikkens udfordringer for samfunds- fagsundervisningen – fag og fagdidaktik i lærer- uddannelsen

RUNE RIBERHOLT, LEKTOR

Abstract

Fokuspunkter

På læreruddannelserne skal underviserne skabe et rum, hvor de studerende får mulighed for at skabe deres egen forståelse af, hvordan de vil planlægge undervisning til elever i folkeskolen. Denne kontekst afføder en række fagdidaktiske udfordringer i samfundsfagsundervisningen, som denne artikel forsøger at af-dække. Rammen for de fagdidaktiske udfordringer sættes til at være den dobbeltdidaktiske udfordring, som underviserne på læreruddannelsen møder i planlægning af undervisningen.

Fremgangsmåden i artiklen har været at se ind i egen praksis og forsøge at komme tæt på egen praksis og dens udfordringer gennem kobling af egen praksis og observationer af studerendes praktik i folkeskolen. Hovedkonklusionerne har været sendt til alle fagets undervisere til kommentering.

Hovedkonklusioner

Der er et misforhold mellem fagets kompetencemål og mange studerendes opfattelse af, hvad de skal prioritere i uddannelsen. Mange studerende forstår ikke, at et fagligt overskud er en vigtig forudsætning for at kunne skabe spændende undervisning i folkeskolen. Men denne opfattelse stemmer også overens med de studerendes oplevelse af uddannelsens praktik, hvor det ikke er

fagligt indhold, men områder som klasseledelse, relationsarbejde og didaktik, der prioriteres.

Hvis underviserne vælger at prioritere arbejdet med forøgelse af de studerendes samfundsfaglige viden, vil undervisningens indhold derfor bevæge sig væk fra de behov, som mange af de studerende har i forbindelse med deres kommende profession som folkeskolelærere.

Indledning

Undervisningen på læreruddannelsen er ikke 1:1 i forhold til en folkeskolepraksis. Men der skal være en opmærksomhed på, at de studerende skal kunne forholde sig kritisk til, om den undervisning, de modtager, er eksemplarisk, og hvordan den er eksemplarisk. Om den er direkte omsættelig til en folkeskolepraksis, eller hvordan den skal justeres.

På læreruddannelsen fylder fagdidaktiske diskussioner om folkeskolen mere end fagdidaktiske diskussioner om læreruddannelsen. Der skal skabes et rum for samfundsfagdidaktisk diskussion på læreruddannelsesniveau for at løse nogle af fagets væsentligste fagdidaktiske udfordringer. Didaktikken er uddannelsens professionsperspektiv, og læreruddannelsesdidaktikken skal adskilles fra folkeskoledidaktikken.

Samfundsfag på læreruddannelsen

Ifølge læreruddannelsesbekendtgørelsens §1 er formålet med uddannelsen, at:

den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jævnfør folkeskolelovens § 1. (UFM 2015)

Undervisningsfaget samfundsfag omhandler:

begreber, teorier og metoder fra de samfundsfaglige discipliner politologi, økonomi, sociologi, international politik, videnskabsteori, samt fagdidaktisk teori og praksis og samfundsfaglige undersøgelser som led i udviklingen af sam-

fundsmæssig indsigt og handlekompetence hos eleverne i folkeskolen samt deres evne til at se hverdagslivet i et historisk og samfundsmæssigt perspektiv. (UFM 2015)

Med bekendtgørelsesteksten sættes eleverne i folkeskolen i centrum for undervisningen af de lærerstuderende. Dette giver uddannelsen et tydeligt professionssigte, men skaber samtidig nogle fagdidaktiske udfordringer for samfundsfagsunderviseren på læreruddannelsen, som jeg vil behandle i denne artikel.

Kontekst og problematisering

Det kan diskuteres, hvad der er de vigtigste fagdidaktiske udfordringer i undervisningen i samfundsfag på læreruddannelsen. Derfor har jeg valgt at tage afsæt i min egen praksis og de fagdidaktiske udfordringer, jeg finder i faget.

På landsplan er der cirks 17 undervisere i samfundsfag på professionshøjskolerne. De fagdidaktiske udfordringer vil variere, afhængigt af forskellige faktorer:

- uddannelsens geografiske placering
- antallet af studerende pr. hold
- undervisernes baggrund og erfaring
- om undervisningen foregår i et klasseværelse, som fjernundervisning eller rent digitalt

Der kan derfor være flere forskellige bud på, hvad der er de vigtigste fagdidaktiske udfordringer for den enkelte underviser, i den enkelte kontekst.

Set fra min kontekst, som er undervisning i et klasselokale med cirka 30 studerende i København, er den primære fagdidaktiske udfordring i samfundsfag, at undervisningen skal have et fagdidaktisk perspektiv, samtidig med at der skal være et fagligt indhold. De studerende skal gerne opnå en større samfundsfaglig indholdsviden, samtidig med at de sættes i situationer, hvor de med afsæt i nogle klare og anvendelige fagdidaktiske strukturer kan analysere på praksis og vurdere, hvordan de vil undervise i skolen. Udfordringen med de situationer, som de studerende kan sættes i, er, at de foregår på et andet fagligt indholds niveau end indholdet i folkeskolen. Der kan derfor ikke laves en direkte kobling mellem det, vi praktiserer i undervis-

ningen på læreruddannelsen, og det, de studerende forventes at praktisere som kommende lærere i folkeskolen.

Der er dog en forventning om, at vi forsøger at arbejde eksemplarisk på uddannelsen, hvor de studerende afprøver forskellige undervisningssituationer for at kunne skabe en fælles oplevet referenceramme. Med afsæt i denne praksis kan man skabe rum for en fagdidaktisk diskussion om, hvilke overvejelser de studerende vil gøre sig om deres egen kommende praksis.

På uddannelsen kommer de studerende i praktik i cirka 18 uger fordelt over de fire år. De studerende, som har samfundsfag, vil få mulighed for at undervise i samfundsfag på en skole i cirka 6 uger. Omfanget af samfundsfagsundervisning varierer ud fra, hvad den enkelte praktikskole kan tilbyde. Det vil typisk være mellem 2 og 10 lektioner om ugen, hvor de fleste vil have 4-8 lektioner om ugen, som de deler med deres praktikgruppe. Så den enkelte samfundsfagsstuderende vil prøve at undervise en klasse i cirka 15 lektioner under uddannelsen.

Derfor skal man i uddannelsen forberede de studerende på at undervise i praktikken i et konkret forløb, samtidig med at man skal sigte mod, at de studerende som kommende lærere opnår kompetencerne til at undervise en klasse i to år og føre dem til eksamen.

Når praktikken ikke fylder mere, bliver underviseren nødt til at få praksis ind i klasseværelset på læreruddannelsen ved at arbejde med aktiviteter, som man ville arbejde med i folkeskolen, samtidig med at man arbejder med analyser af læremidler, udarbejdelse af lektionsplaner og årsplaner.

Konsekvensen er, at der med de studerende arbejdes med fagdidaktikken på to måder:

1. Man arbejder med fagdidaktikken for sig, hvor man behandler fagdidaktiske undersøgelser og diskuterer fagdidaktiske udfordringer. Denne form er konkret, og både indholdet og arbejdsformerne er tydelige og genkendelige for de studerende, samtidig med at man som underviser kan arbejde ud fra nogle kendte almindidaktiske og fagdidaktiske overvejelser. Der er god mulighed for, at ens planlægning afspejles i gennemførelsen, og det er let at evaluere de studerendes aktivitet og forståelse samt udvikle undervisningen. For en oversigt over fagdidaktiske undersøgelser og fagdidaktisk litteratur, se bilag 1.

2. Man arbejder med fagdidaktikken integreret i et samfundsfagligt indhold. Det kommer til udtryk, når man i undervisningen i et konkret fagligt stof, for at øge de studerendes samfundsfaglige vidensniveau, hele tiden har en eksplicit fagdidaktisk diskussion om, hvordan man underviser i emnet, hvad det betyder for de studerendes viden, hvorvidt indholdet skal være genstand for undervisning i folkeskolen, og hvordan de studerende så skal bruge denne faglige viden, når de skal planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i folkeskolen.

Type 2-fagdidaktik er den, som jeg vil behandle i denne artikel.

Læreruddannelsesdidaktik og den dobbelte didaktik

Denne artikel bygger videre på diskussioner om, hvorvidt det giver mening at tale om en læreruddannelsesdidaktik, der »sorterer under professionsdidaktikken, men henviser til denne uddannelses særegne didaktik« (Iskov & Elmose, 2018: 4).

Ifølge Kirsten Krogh-Jespersen (1993) har studiet af undervisningsfag i læreruddannelsen tre formål:

1. De studerende skal udvikle indsigt i fagets aktuelle viden og metoder
2. De studerende skal kende fagets filosofiske og videnskabssteoretiske referenceramme og sociologiske begrundelser på forskellige tider og i forskellige uddannelseskontekster
3. Faget skal studeres i det perspektiv, at de studerende senere skal undervise børn i faget (Krogh-Jespersen 1993).

I en læreruddannelsesdidaktik skal man altså forholde sig til, hvordan man planlægger, gennemfører, evaluerer og udvikler undervisning, der giver de studerende mulighed for at udvikle indsigt i fagets vidensgrundlag, men samtidig også sørge for, at de studerende bliver i stand til at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i folkeskolen.

Det giver altså underviseren på læreruddannelsen en dobbelt didaktisk udfordring, da man i sin planlægning af undervisningen skal skabe et rum, hvor de studerende får mulighed for at forme deres egen forståelse af, hvordan de vil planlægge

undervisning til elever i folkeskolen. Begrebet den dobbelte didaktik henviser til formålet med læreruddannelsen, som er at uddanne lærere til at varetage undervisningen i folkeskolen (Iskov & Elmose, 2018: 4).

Dette er den væsentligste fagdidaktiske udfordring for samfundsfagsunderviserne på læreruddannelserne. Men ud over at være en enkeltstående udfordring rammesætter den også alle de andre fagdidaktiske udfordringer, som man møder i sin praksis. Inden for denne ramme vil jeg udpege to væsentlige udfordringer: Hvilke konsekvenser har den dobbeltdidaktiske udfordring for undervisningen i fagets vidensgrundlag, og har de didaktiske valg, man træffer i sin undervisning på læreruddannelsen, betydning for, hvordan de studerende kommer til at undervise eleverne?

Undervisning i samfundsfagets vidensgrundlag

Det faglige indhold er i læreruddannelsen moduliseret ud i tre moduler af et semesters varighed, som kort kan benævnes: politik, sociologi og økonomi. Det betyder, at fagets videnskabsdiscipliner i udgangspunktet behandles for sig og ikke integreret i arbejdet med samfundsfaglige tværdisciplinære problemstillinger. Dette står i modsætning til samfundsfag i folkeskolen, som ikke er opdelt, og hvor læreren med fordel kan koble fagets videnskabsdiscipliner ind i et emne for at behandle det med flere forskellige faglige perspektiver. Det er vigtigt, at eleverne lærer, at forklaringer ikke er monodisciplinære, men at der kan være både politiske, sociologiske og økonomiske forklaringer på et samfundsfænomen eller en samfundsudfordring. Læreren skal dog foretage et sådan didaktisk valg ud fra et hensyn til elevernes forudsætninger, da inddragelsen af flere faglige perspektiver vil skabe en kompleksitetsforøgelse, som kan være på bekostning af forståelsen.

I undervisningen på læreruddannelsen er det derfor vigtigt, at underviseren konstruerer forløb, der går på tværs af fagets videnskabsdiscipliner. Hvis de studerende møder et fag, der er opdelt, og samtidig under uddannelsen møder ministerielle beskrivelser af faget som opdelt i forskellige kompetenceområder, vil der være fare for, at de studerende i praksis ender med at dele faget op i blokke og gøre faget formelt. Det er vigtigt at fastholde samfundsfag som et dynamisk og funktionelt fag, der

tager afsæt i aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og kobler sig tæt til elevernes livsverden. I en dobbeltdidaktisk ramme skal fagdidaktikken derfor forholde sig til aktualitet og funktionalitet på læreruddannelsen.

Er det faglige niveau højt nok?

Der er på læreruddannelsen en forventning om, at der anvendes forskningsbaserede artikler, og at undervisningen baserer sig på den sidste nye forskning inden for fagets vidensgrundlag. Denne forventning står i kontrast til de studerendes kommande praksis, hvor fokus er på, at de kan formidle en grundlæggende forståelse af samfundet og give eleverne mulighed for at forstå det samfund, de er en del af, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Men forudsætningen for, at de studerende kan formidle en grundlæggende forståelse af samfundet, er, at de har fordybet sig i fagets videnskabsdiscipliner. Primært gennem fagets lærebøger og sekundært gennem forskningsbaserede artikler. Der er et misforhold mellem fagets kompetencemål og mange studerendes opfattelse af, hvad de skal prioritere i uddannelsen. Mange studerende accepterer ikke, at et fagligt overskud er en vigtig forudsætning for at skabe spændende undervisning i folkeskolen. Men denne opfattelse stemmer også overens med de studerendes oplevelse af uddannelsens praktik, hvor det ikke er fagligt indhold, men områder som klasseledelse, relationsarbejde og didaktik, der prioriteres.

Hvis samfundsfagsunderviserne vælger at prioritere arbejdet med forøgelse af de studerendes samfundsfaglige viden, vil undervisningens indhold derfor bevæge sig væk fra de behov, som mange af de studerende har i forbindelse med deres kommende profession som folkeskolelærere. De fleste studerende har behov for at arbejde med de grundlæggende forståelser af faget, og øve sig i at formidle basisfaglig viden gennem eksempler, visualiseringer og modeller. Det er et centralt didaktisk valg for underviseren, hvordan forholdet skal være i undervisningen mellem samfundsfaglig viden, samfundsfaglige øvelser og fagdidaktiske refleksioner.

Samfundsfag er et fag med stoftrængsel. Med en prioritering af undervisning i en mere kompleks og abstrakt viden om samfundsfagets videnskabsdiscipliner nedprioriteres arbejdet

med den mere simple og konkrete forståelse af samfundet, som mange studerende ikke føler sig sikre i, men som de skal anvende i deres kommende praksis i folkeskolen.

Det lader til, at faget formår at opfylde professionsmålet, da de fleste uddannede samfundsfaglærere går ud i folkeskolen og laver spændende og vedkommende undervisning for eleverne. Men set fra uddannelsens mål og fagets censorer, der i censorrapporterne er blevet bedt om at forholde sig specifikt til det enkelte eksamensholds kernefaglige grundviden, er det faglige niveau for lavt i forhold til, hvad man kunne forvente af et videregående uddannelsesfagindhold på 30 ECTS-point (Riberholt, 2019: 183).

Dette er en af de væsentlige fagdidaktiske udfordringer for faget.

Didaktiske valg i egen undervisnings betydning for de studerendes praksis

Har de didaktiske valg, man træffer i sin undervisning, betydning for, hvordan de studerende kommer til at undervise eleverne? Kan man nøjes med at italesætte, hvordan den gode praksis fungerer i folkeskolen, eller bliver man nødt til at praktisere en praksis tæt på den, som de studerende skal praktisere i folkeskolen, for at sikre, at de studerende forstår betydningen af de didaktiske valg, man træffer i undervisningen? Hvor meget af det, som foregår implicit på læreruddannelsen, bliver nødt til at blive ekspliciteret i folkeskolen, for at eleverne får læring ud af aktiviteter, og skal dette have betydning for undervisningspraksis på læreruddannelsen?

For at gøre nogle af disse problemstillinger konkrete tager jeg afsæt i et eksempel.

I min egen undervisning anvender jeg videoklip. Både didaktiserede og ikke-didaktiserede klip. Det kan være klip, som er en del af et undervisningsmateriale rettet mod eleverne, og det kan være klip rettet mod de studerende, for eksempel en TED-talk. Vi vil typisk se klippet i sin fulde længde, 5-15 minutter. Efterfølgende vil jeg problematisere det, vi har set, lægge op til diskussion, inddrage de studerendes refleksioner over klippet mv. Selve forberedelsen til, at de studerende skal se klippet, vil være en kort mundtlig præsentation af klippets kontekst og betydning, og jeg vil sjældent give de studerende skriftlige spørgs-

mål til klippet. Jeg har altså en forventning om, at de studerende kan analysere og reflektere over det, de ser, og notere deres refleksioner.

Når jeg så besøger de studerende i praktik, oplever jeg, at de studerende har været grundige i deres didaktiske overvejelser om at se et klip. De har ofte sat en skriftlig analyseramme op, som de forinden har anvendt i en anden sammenhæng, og vist eleverne, hvordan analyserammen kan anvendes på en informationskilde. Der er altså en høj grad af stilladsering, som de studerende er i stand til at stille op for eleverne, selv om de ikke har oplevet det i deres egen undervisning på læreruddannelsen.

På trods af det fine stilladseringsarbejde kan jeg konstatere, når jeg sidder bagest i klassen og observerer praktikundervisningen, at eleverne ikke er i stand til at tage noter, mens de ser klippet. Der skal altså yderligere tiltag til. Den studerende skal bevæge sig bagest i klassen og observere, om eleverne får skrevet noter. Den studerende skal stoppe klippet med korte intervaller og italesætte analyserammens spørgsmålskategorier for eleverne samt give dem tid til at skrive noter osv.

Det, som dette eksempel lægger op til, er en diskussion om, hvor tæt undervisningen på læreruddannelsen i sin form skal lægge sig op ad de studerendes kommende praksis som lærere.

Undervisningen på læreruddannelsen er ikke 1:1 i forhold til en folkeskolepraksis. Men der skal være en opmærksomhed på, at de studerende skal kunne forholde sig kritisk til, om den undervisning, de modtager, er eksemplarisk, og hvordan den er eksemplarisk. Om den er direkte omsættelig til en folkeskolepraksis, eller hvordan den skal justeres.

Per Fibæk Laursen og Helle Plauborg har behandlet diskussionen om didaktiske teories forklaringer og betydninger for læreres læring. De opfordrer til, at:

lærere stoler mere på egne erfaringer og mindre på teorier, idealer og principper, fordi ens erfaringsbaserede viden er tættere på den aktuelle praksis end teorierne, og fordi vi er af den opfattelse, at teori ikke kan styre praksis (Laursen & Plauborg, 2012: 424).

Med udgangspunkt i egen og andres forskning peger Laursen & Plauborg på seks forskellige måder, som lærere lærer på:

- At træne og øve sig
- At eksperimentere med sin undervisning
- At tale om undervisning med kolleger
- At se hinandens undervisning
- At rette opmærksomhed mod elevers læring
- At anvende teori (Laursen & Plauborg, 2012: 427).

Den største udfordring i forbindelse med de studerendes læring er fraværet af eleverne i lange perioder af studiet. I de uddannelsesperioder, hvor de studerende er på læreruddannelsen, er det vanskeligt at rette opmærksomhed mod elevers læring, men de andre fem måder er genstand for praksis, når de studerende gennem anvendelse af teori træner og øver sig ved at eksperimentere med undervisning af deres medstuderende. Det giver mulighed for at se hinanden undervise og tale om den undervisning. Opmærksomheden mod elevers læring foregår i samtaler om forventninger af effekten af forskellig praksis på elevers læring.

I perioder med praktik vil enkelte studerende nå at få et blik for elevers læring, men når praktikperioderne sjældent strækker sig over mere end seks uger, er det vanskeligt for de studerende at se effekterne af undervisningen på længere sigt.

Samfundsfaglig forståelse kan ikke måles og vejes efter hver lektion. Elevernes forståelse for sammenhænge i og forklaringer om samfundets strukturer, processer og aktører tager tid. De studerende kan have en opmærksomhed rettet mod elevernes læring, men for en forståelse af de didaktiske valgs betydning for elevernes læring er praktikperioderne for korte.

Derfor bliver man på læreruddannelsen nødt til at prioritere arbejdet med den fagdidaktiske diskussion om, hvordan de studerende kan undervise eleverne. Men det må ikke blive på bekostning af de fagdidaktiske diskussioner om, hvordan professionshøjskoleunderviserne kan undervise de studerende. Didaktikken er uddannelsens professionsperspektiv, og læreruddannelsesdidaktikken skal adskilles fra folkeskoledidaktikken.

Hovedkonklusioner

Med bekendtgørelsesteksten for undervisningsfaget samfundsfag sættes eleverne i folkeskolen i centrum for undervisningen af de lærerstuderende. Dette giver uddannelsen et tydeligt professionsigte, men skaber samtidig nogle fagdidaktiske udfordringer for samfundsfagsunderviseren på læreruddannelsen. Nationalt har vi diskuteret den dobbelte didaktiks konsekvenser, og der er enighed om, at den dobbelte didaktik er en af de store udfordringer i faget, da den problematiserer de studerendes motivation for at arbejde i dybden med fagets vidensgrundlag.

Samfundsfagsunderviseren skal ifølge fagets kompetencemål prioritere, at de studerende får en solid samfundsfaglig viden. Denne viden er mere abstrakt og mere kompleks end den viden, som de studerende skal undervise eleverne i. I undervisningens type 2-fagdidaktik, som er den fagdidaktiske diskussion, som kører sideløbende med undervisningen i et fagligt indhold, vil relevansen af det faglige indhold, for de studerendes kommende praksis i skolen, ofte blive genstand for diskussion. Den dobbelte didaktik udfordrer de studerendes muligheder for at fordybe sig i det faglige vidensgrundlag, da eleverne hele tiden er i centrum for de studerendes refleksioner over undervisningen på læreruddannelsen.

Det samme gør sig gældende for underviseren, der i sin planlægning af undervisningen på læreruddannelsen bliver nødt til at forholde sig til folkeskoledidaktikken, da det forventes, at dele af praksis på læreruddannelsen er eksemplarisk for en folkeskolepraksis. Derfor ender det ofte med, at de fagdidaktiske diskussioner om folkeskolen fylder mere end fagdidaktiske diskussioner om læreruddannelsen.

Det er derfor nødvendigt, at der skabes et rum for samfundsfagdidaktisk diskussion på læreruddannelsesniveau for at løse nogle af fagets væsentligste fagdidaktiske udfordringer. Didaktikken er uddannelsens professionsperspektiv, og læreruddannelsesdidaktikken skal adskilles fra folkeskoledidaktikken.

Litteraturoversigt

- Iskov, Thomas & Elmoose, Steffen. 2018. *Forord i Tema – Læreruddannelsesdidaktik*. s. 4-7. Studier i læreruddannelse og -profession, årg. 3, nr. 1. Roskilde: Professionshøjskolen Absalon
- Krogh-Jespersen, Kirsten. 1993. *Læreruddannelsesdidaktik i Schnack, Karsten (red.). Læreruddannelsesdidaktik 3*, i serien Didaktiske studier, København: DLH. Fundet på www.kirsten-krogh-jespersen.dk/Artikelsamling/Laereruddannelsesdidaktik.htm (10. december 2019)
- Laursen, Per Fibæk & Plauborg, Helle. 2012. *Læreres praksislæring i Lund, Jens H. & Rasmussen, Torben Nørregaard (red.) Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Aarhus: Kvan
- Riberholt, Rune. 2020. *Samfundsfag i Koed, Hans K. m.fl. (red.). Årsberetning 2019*. Haderslev: Censorformandsskabet for læreruddannelsen
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM). 2015. *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 af 8. september 2015

Bilag 1

Nedenfor er angivet den fælles litteraturliste, som den nationale faggruppe for samfundsfag ved læreruddannelserne har udformet. Litteraturlisten er et udtryk for de nationale faggruppers betydning på læreruddannelsen, hvor man forsøger at skabe et ensartet udgangspunkt for undervisningen gennem en institutionaliseret videndeling ved en fælles litteraturoversigt på det fagdidaktiske område.

Dansk samfundsfagsdidaktisk litteratur og undersøgelser

- Bondbjerg, L., Christophersen, J., Linding Jakobsen, C., & Sørensen, K. 2014. *Ligner vi hinanden? – En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfundskunnskab i skolen*. Aarhus: Viasystem
- Christensen, A.S. 2015. *Demokrati- og medborgerskabsbegreber i folkeskolens samfundsfag i Danmark, Norge Sverige og Tyskland*. Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2015(1), 64-92. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-36073>
- Christensen, T.S. (Ed.) 2015. *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksborg: Frydenlund
- Dorf, H. 2011. *Faglighed, demokrati og klasseledelse i samfundsfag: en 8. klasse arbejder med kriminalitet*. In M.-C. S. Schmidt (Ed.), *Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Frederikshavn: Dafolo
- Dorf, H. (Ed.) 2005. *Gennem demokrati til demokrati? Folkeskolen og folkestyret*. Kbh.: Unge Pædagoger
- Frehr, A., & Søndergård, L. 2001. *Samfundsfag i folkeskolen – hvad foregår der?* København: Columbus
- Frehr, A., Søndergård, L., & Hammer, K. 2007. *Samfundsfag i niende: samfundsfagsundersøgelsen 2006*. København: Columbus
- Jacobsen, B. e. a. 2004. *Den vordende demokrat: en undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Jakobsen, C.L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen, T. r., & Johansen, J.K. 2011. *Samfundsfag i skolen: en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. Aarhus: Via System
- Riberholt, R. & Sørensen, P.H. 2019. *Samfundsfaglig fordybelse og samfundsfagforståelse*. In Brodersen, P (Ed.), *Fag og fordybelse*. København: Hans Reitzels Forlag

Nordisk/international litteratur

- Reinhardt, S. 2015. *Teaching Civics*. Opladen: Barbara Budrich Publishers
- Sander, W. 2014. *Handbuch Politische Bildung* (W. Sander Ed. 4 ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau

- Långström, S., & Virta, A. 2011. *Samhällskunskapsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (Eds.). 2008. *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE
- Koritzinsky, T. 2006. *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (2. ed ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kristiansson, M. 2014. *Samhällskunnskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen*. Nordidactica(1)
- Lödén, H. 2014. *Citizenship education, national identity and political trust: The case of Sweden*. Nordidactica, 2014(2), 116-139
- Sandahl, J. 2013. *Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation*. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education(1)
- Solhaug, T. 2013. *Trends and dilemmas in citizenship education*. Nordidactica (2013:1)

Professionel kompetence i samfundsfag

NADINE MALICH-BOHLIG, ADJUNKT, PH.D.

Abstract

Fokuspunkter

I denne artikel ligger der et fokus på professionsfagdidaktik, nemlig på spørgsmålet om, hvordan der på læreruddannelsesstedet formidles de kompetencer, en samfundsfaglærer har brug for, for at kunne undervise i sit fag på en dansk folkeskole, samt hvilke kompetencer underviseren bør have til at udføre denne opgave. Efter en oversigt over, hvad der findes om professionsfagdidaktik til samfundsfag og et forsøg på at definere kompetencebegrebet gennem studieordningen og to modeller, viser artiklen de vigtigste udfordringer på dette område: kompleksiteten forbundet med tidsfaktoren, en manglende fagdidaktik i samfundsfag samt uklare vurderingskriterier til eksamen. Artiklen svarer på følgende spørgsmål: Hvordan lyder lærerkompetencerne for samfundsfag? Hvilke kompetencer skal underviseren have for at uddanne studerende? Hvor er der udfordringer?

Hovedkonklusioner

Der findes forslag og modeller til kompetencer for både lærere i samfundsfag og deres undervisere. Der findes ikke en større diskussion om, hvorvidt de er rigtige og rimelige. Uddannelsens struktur og kompleksitet samt tidsfaktoren medfører, at underviseren er udfordret med hensyn til at give tid til fordybelse og erhvervelse af de nødvendige kompetencer. En klar fagdidaktik i samfundsfag samt fælles vurderingskriterier til eksamen på professionshøjskolen kunne hjælpe til at imødekomme de studerende for at opnå kompetencerne.

Lærer- og underviserkompetencer i samfundsfag

Der findes en del danske bøger og artikler om professionsdidaktik, og hvordan der på læreruddannelsen skal arbejdes med formidling af lærerkompetencer.¹⁰ Om professionsfagdidaktik i samfundsfag, det vil sige om, hvordan der på en dansk professionshøjskole formidles de relevante kompetencer til at kunne undervise i samfundsfag på en dansk folkeskole, findes der indtil videre intet.

Lærerkompetencer for samfundsfag

Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen er den første kilde, der siger noget om forventningerne til uddannelsen til en folkeskolelærer: »Formålet med uddannelsen er, at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål« (Retsinformation, 2015). Dette formål er overordnet og gældende for alle faglærere på folkeskolen. En samfundsfagslærer skal ligesom sine kollegaer fra andre fag blive rustet til at være faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent. Formålet siger ellers intet præcist om en samfundsfagslærers kompetencer.

Studieordningen, og deri modulbeskrivelsen til samfundsfag, er den anden relevante kilde, der giver indblik i, hvilke kompetencer en folkeskolelærer i samfundsfag skal opnå gennem læreruddannelsen.¹¹ I samfundsfag undervises der i tre moduler: 1. Undervisning i politik, magt og demokrati – i Danmark og i verden, 2. Undervisning i sociologi, sociale og kulturelle forhold – i Danmark og verden samt samfundsfaglige undersøgelsesmetoder og 3. Undervisning i national- og privatøkonomi og økonomiske og velfærdsmæssige problemstillinger i Danmark

10 For eksempel Damlund, Vibeke (red.) (2018). Undervisning på professionsuddannelser. København: Munksgaard;
Kirsten Krogh-Jespersen, Karen Marie Hedegaard (2011). Professionsdidaktik. Aarhus: Klim; Mads Hermansen (red.) (2019). Professionernes fundament: en kritik og vision. København: Dafolo.

11 Se hele modulbeskrivelsen for samfundsfag på UC SYD i studieordningen <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Laereruddannelsen%2C%20modulbeskrivelser%2C%20del%203%2C%20UCSYD%202018-19.pdf> (12. december 2019).

og i verden. Alle tre modulbeskrivelser begynder med kompetencer: »Modulet giver den studerende kompetence i at under- vise i [modulets overordnede emner]« (UC SYD, 2018, s. 129). Senere i beskrivelsen støder man på »Kompetenceområder, som indgår i modulet: Kompetenceområde 1: Politik, demokrati og deltagelse, Kompetenceområde 2: Sociale og kulturelle forhold samt globalisering, Kompetenceområde 3: Globalisering, Økonomisk adfærd, Kompetenceområde 4: Samfundsfaglig arbejdsmetode og samfundsfag[s]didaktik« (Ibid, s. 129, 133). Og en gang til tales der om kompetencer, når »Kompetencemål, som indgår i modulet« (Ibid, s. 130, 131, 133) bliver beskrevet gennem færdighedsmål, »Den studerende kan«, og vidensmål, »Den studerende har viden om« (ibid.), som den studerende skal tilegne sig gennem de tre moduler. I studieordningen samles altså ret præcis, hvad den studerende i samfundsfag skal lære om, for at kunne blive en kompetent lærer i sit fag: Det er indhold (viden) og didaktik (færdigheder).

Begrebet kompetence blev synligt i uddannelsessystemet fra 1998, hvor Kompetencerådet og »Det nationale Kompetence- regnskab« blev oprettet i samarbejde med OECD for at udvikle det danske samfund og for at kunne måle og sammenligne kompetencer her i landet med andre lande, blandt andet som del af internationale studier som PISA (Illeris, 2012, s. 135ff).

Når blikket rettes mod for eksempel Tyskland, kan der ses, at der er en lignende udvikling fra slutningen af 1990'erne, hvor der, af samme grund som i Danmark, landsdækkende blev diskuteret om kvalifikationer, standarder og kompetencer (Reinhard, 2005, s. 19ff). Weißeno, Weschenfelder og Oberle (2013) prøver at måle og undersøge politiklærernes kompetencer og præsenterer en model, der nemt kan overføres til danske forhold. Modellen bygger som udgangspunkt på Shulmans »three categories of content knowledge: (a) subject matter content knowledge, (b) pedagogical content knowledge, and (c) curricular knowledge« (Shulman, 1986, s. 9) – faglig viden, almen pædagogisk viden og fagdidaktisk viden om læseplaner samt metoder, folkeskoleloven m.m.

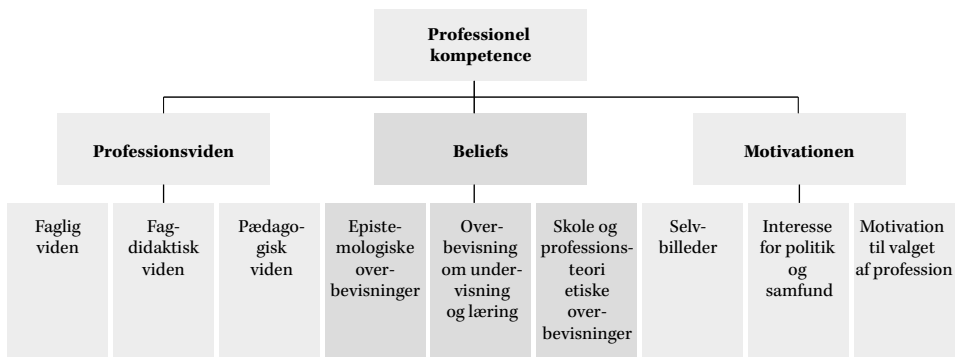


Fig. 1. Egen tilpasning efter Weijfeno, Weschenfelder og Oberle, 2013, s. 189.

Modellen fokuserer på politiklærerens professionelle kompetence og deler denne op i tre områder: professionsviden, »beliefs« og motivationen. Hvor studieordningen mest omfatter professionsviden, tilføjer den tyske model overbevisninger og motivationer til lærerens professionskompetence. Det passer godt med Pedersen og Jensen (2015), der skriver, at en »lærers helt særlige faglighed er didaktikken« (ibid., s. 47) og dermed skolens »læresituationer« (ibid.), men at skolen også handler om »elevernes væren, deres samvær og relationer [...], deres udvikling af venskaber og livsduelighed. Læreren må derfor også have blik for elevens væresituationer« (ibid.). Dertil bør læreren tilegne sig mere end professionsviden for især i samfundsfag at kunne vejlede og være rollemodel i udskolingen med teenagere på vej til at blive voksne. Under professionsviden kan der genkendes Shulman med de tre vidensområder: faglig viden, fagdidaktisk viden og pædagogisk viden. Ved at inddrage lærerens overbevisninger og motivationer går modellen dog længere end både Shulman og kompetencemålene i modulbeskrivelserne for danske samfundsfaglærere. Under beliefs findes lærerens egne epistemologiske overbevisninger, lærerens egne overbevisninger i forbindelse med læring og undervisning, samt egne skole- og professionsteoretiske overbevisninger. Motivationen samler lærerpersonligheden, egen interesse for politik [og samfund] samt begrundelser for valget at blive lærer.

Underviserkompetencer for samfundsfag

Når der antages, at den nævnte model omfatter de nødvendige lærerkompetencer for samfundsfag, skal der ligeledes ses på

underviserens nødvendige kompetencer for derefter at kunne svare på spørgsmålet om udviklingen af lærerkompetencer på en professionshøjskole. Her udbyder von Oettingen og Jensen (2017) en model, der beskriver læreruddannerens arbejdsfelt ud fra tre domæner:

	Genstandsfelt	Viden	Kompetencer	Institution
Professionsdomæne	Det lærende barn og skolen	Samfundsfagogsamfundsfagdidaktik Undervisningog læring, samfundsfagligemetoder og projekter Udvikling og trivsel Dannelse, etik og demokrati osv.	Lærerautoritet, læreridentitet, didaktiske kompetencer, klasseledelses-ogrelationskompetencer osv.	Skolen
Uddannelsesdomæne	Den studerende og uddannelsen	Uddannelsesviden, didaktik, voksenpædagogik, regler, rammer og love (bl.a. modulers mål og modulbeskrivelsen) osv.	Rammesætteundervisning og studier, samarbejde, kommunikation og dialog i studiefællesskab, være rollemodel osv.	Uddannelsen
Forsknings- og udviklingsdomæne	Uddannelsen og samfundets uddannelsessystem, samfundets udvikling	Uddannelses- og professionsforskning, uddannelsespolitik osv.	Rammesætte en undersøgelse og kritisk konstruktiv tilgang osv.	Samfundet

Fig. 2. Egen tilpasning efter von Oettingen og Jensen, 2017, s. 38.

Underviseren i samfundsfag på læreruddannelsen bør have professionelle kompetencer inden for alle tre domæner for at kunne formidle en professionel kompetence til fremtidige samfundsfaglærere.

Der kan konkluderes, at studerende på læreruddannelsen i samfundsfag bliver undervist i kompetencer efter studieordningen, der indeholder viden- og færdighedsmål inden for faget, didaktik og pædagogik. Til en professionel kompetence hører der ifølge Weißeno, Weschenfelder og Oberle viden og færdigheder sammen med overbevisninger og motivation. Jensen og von Oettingen leverer en model, der beskriver, hvordan uddanneren ud fra tre domæner sikrer, at der undervises i de nødvendige kompetencer på læreruddannelsen.

Udfordringer

Der er flere udfordringer forbundet med at uddanne fremtidige samfundsfagslærere med professionelle kompetencer. Den største udfordring ligger i kompleksiteten forbundet med samfundsfag som et »lille« fag. Begrebet kompetence er komplekst, fordi der ikke findes en universel definition på begrebet, og samtidig er mængden af de kompetencer, en samfundsfagslærer skal opnå, kompleks. Til sidst er mængden af de kompetencer, en samfundsfagslærer skal undervises i, kompleks – især i betragtning af at samfundsfag er et lille fag i skolen med hensyn til lektionsantal, men et fag med stor betydning for elevens udvikling som samfundsborger.

Der findes som sagt ingen entydig definition af begrebet kompetence – hverken for samfundsfagslæreren eller uddanneren. Og man kan sige, at begrebet, ligesom samfundet, er under en stadig udvikling. Det betyder, at der jævnligt opstår nye kompetencer, der skal indgå i undervisningen – for eksempel er det det 21. århundredes kompetencer, digitale kompetencer eller internationale kompetencer (Bundsgaard, 2018, Nyboe og Grønning, 2015, Peuliche 2012), som en studerende skal opnå.

På et almindeligt hold med fremmøde på uddannelsesstedet regnes der med, at de studerende bruger cirka 275 timer per modul svarende til 10 ECTS per semester. Efter studieaktivitetsmodellen (UC SYD, Studieordning 2019) holdes cirka 72 timer som undervisningstimer, hvor studerende mødes med underviseren. I samfundsfag undervises i tre moduler, altså tre gange 72 timers undervisning. I de tre moduler skal en studerende arbejde med fagets indhold, fagdidaktik, metoder, rammer og love (for eksempel folkeskolens formålsparagraf, eksamen i samfundsfag og årsplanlægning), almenpædagogiske overvejelser overført til samfundsfag (for eksempel inklusion, flersprogethed, bevægelse, differentiering, åben skole, klasseledelse og relationsarbejde), forskning inden for fagets område, teorier m.m. Dette har som følge, at underviseren grundigt må overveje, hvor der er tid til fordybelse, og hvor den studerende skal nøjes med et groft overblik – tit nok utilfreds med valget alligevel. Denne dobbeltdidaktiske udfordring er en udfordring, underviseren giver videre til de nyuddannede samfundsfagslærere, som står over for den samme problematik med samfundsfag som et fag, der først

undervises i fra 8. klasse og for det meste med to lektioner per uge.¹²

En anden udfordring, både uddanneren og samfundsfagslæreren står over for, er en mangel på en klar fagdidaktik i samfundsfag. Denne udfordring blev allerede diskuteret hos Malich (2008, s. 215f.): I det danske uddannelsessystem findes stadig lærere i samfundsfag, der underviser uden at være uddannet i faget og Danmarks lille størrelse bliver betragtet som begrundelse på denne mangel på fagdidaktik. Men senest efter uddannelsesreformen i 2013 blandt andet med målet, at »alle elever i folkeskolen i 2020 undervises af lærere, som enten har undervisningskompetence eller har opnået tilsvarende faglig kompetence via deres efteruddannelse mv.« (DLF, 2019), skulle udviklingen af en klar fagdidaktik i samfundsfag få større betydning.

Den tredje udfordring, der skal nævnes her, og som er under udvikling, er, at der ikke findes fælles vurderingskriterier for karaktergivning til eksamen i samfundsfag på læreruddannelsen. Det betyder vel, at eksaminatoren og censoren vurderer efter 7-trins-skalaen, men hvad præcis skal en studerende være i stand til for at få et 12-tal til eksamen? Her er de nationale faggrupper i gang med at formulere fælles vurderingskriterier gældende for alle eksamener i samfundsfag på alle læreruddannelser. Udviklingen er en del af de »10 ambitioner for læreruddannelsen« som har som mål at udvikle læreruddannelsen til blandt andet at være »et krævende fuldtidsstudie med et højt læringsudbytte« (Danske Professionshøjskoler, 2018). Det forventes, at vurderingskriterierne kan bruges fra efteråret 2020.

Konklusion

Konkluderende kan der siges, at der findes såvel forslag som modeller til kompetencer for både folkeskolelærere og undervisere i samfundsfag. Modellerne viser, at det for at opnå en professionel kompetence er nødvendigt, at såvel samfundsfagslæreren og endnu mere uddanneren på professionshøjskolen er bredt uddannet. Med en mulig begrundelse i at samfundsfag er et lille fag, findes der dog ingen større diskussion om, hvor-

¹² Se om fordybelse i samfundsfag Riberholt, Rune og Sørensen, Peter Hagemann (2019). Samfundsfaglig fordybelse og samfundsfagforståelse. I: Brodersen, Peter. Fag og fordybelse. København: Hans Reitzel, s. 149-175.

vidt kompetencerne er rimelige til at undervise i samfundsfag i folkeskolen eller til at uddanne fremtidige samfundsfaglærere. Heller ikke diskuteres der, om kompetencerne overhovedet kan opnås på trods af tidsudfordringen på professionshøjskolerne. Formulering af en klar fagdidaktik samt fælles vurderingskriterier til eksamen kunne være et vigtigt skridt i den rigtige retning.

Litteratur

- Bundsgaard, J. (2018). *Det 21. århundredes kompetencer*. I: J. Bundsgaard m.fl. (red.), *Skoleudvikling med it*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, s. 143-165
- Danske Professionshøjskoler (2018). <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-ska-be-bedre-laererruddannelse/>, 20. december 2019
- Danmarks Lærerforening (DLF) (2019). <https://www.dlf.org/dlf-mener/elevrettigheder/uddannede-laerere>, 20. december 2019
- Illeris, Knud (2012). *Kompetencer kan ikke måles*. I: Knud Illeris, *Kompetence: hvad – hvorfor – hvordan?* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Malich, Nadine (2008). *Politische Bildung vor dem Hintergrund der Globalisierung: Samfundsfag in Dänemark*. Berlin: Mensch und Buch
- Møller Pedersen, P. & Jensen, E. (2015). *Lærere og pædagogens kompetencer*. I: KVAN, nr. 102, s. 43-53
- Nyboe, Lotte og Grønning, Anette (2015). *Sociale medier i skole og fritid*. København: Akademisk Forlag
- Peuliche, B.K. (2012). *Lærere i 2020 skal have internationale kompetencer for at kunne uddanne elever til at blive fremtidens verdensborgere*. *Sproglæreren* (1), s. 16-17
- UC SYD (2018). *Samfundsfag*. I: UC SYD. *Studieordningen 2018-2019* <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Laererruddannelsen%2C%20modulbeskrivelser%2C%20del%203%2C%20UCSYD%202018-19.pdf>, 12. december 2019, s. 129-134
- UC SYD (2019). *Studieaktivitetsmodel*. I: UC SYD. *Studieordning 2019*. <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Studieordning%202019%20del%201%20-%20lokale%20bestemmelser.pdf>, 18. december 2019, s. 11-12
- Shulman, Lee S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>, 12. december 2019
- Oettingen, Alexander von og Jensen, Elsebeth (2017). *Hvad skal en lærerruddanner vide og kunne for at uddanne lærere?* *I. Paidea*, nr. 13, s. 27-39
- Reinhard, Sybille (2005). *Politikdidaktik*. Berlin: Cornelsen
- Retsinformation (2015). *Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>, 18. december 2019
- Weißeno, Georg, Weschenfelder, Eva og Oberle, Monika (2013). *Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen*. In: Hufer, K.-P. og Richter, D. *Politische Bildung als Profession*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, s. 187-202¹³

Kritiske samfundsborgere eller teknokratisk elite? Universiteternes samfunds- fagsuddannelse i frø- og fugleperspektiv

ANDERS BERG-SØRENSEN, STUDIELEDER, LEKTOR, PH.D.,
INSTITUT FOR STATSKUNDSKAB, KU

Abstract

Artiklen vil fokusere på bachelor- og kandidatuddannelsen i samfundsfag og først præsentere indsigter fra uddannelsesevalueringer og frafaldsundersøgelse. Dernæst vil den komme omkring en nylig reform af bachelor- og kandidatuddannelsen i samfundsfag og arbejdet med at skærpe uddannelsens faglige profil og identitet og samspil med praksis. Endelig vil den berøre det diverse arbejdsmarked for to-fags-kandidaterne i samfundsfag, for der er i dag ikke blot tale om en samfundsfagslæreruddannelsen, men også om en uddannelse rettet imod mange andre jobfunktioner, hvor formidling og anvendelse af samfundsvidenskabelig viden og metoder er omdrejningspunkt.

Universiteternes samfundsfagsuddannelse er knap 60 år gammel med første årgang i 1964 på Institut for Statskundskab på Aarhus Universitet. I København var samfundsfag ovenikøbet den eneste uddannelse på det daværende Institut for Samtidshistorie og Statskundskab fra 1965 til 1981, hvor forvaltningsuddannelsen (cand.adm.pol.) havde første optag. Samfundsfagsuddannelsen har oprindeligt sigtet mod ansættelse i undervisningssektoren, særligt gymnasieskolen. Det er også de grundlæggende kompetencer, uddannelsen giver, så kandidaterne lever op til kravene til at kunne undervise i samfundsfag i eksempelvis gymnasiet. Men der har parallelt

hermed været mange andre beskæftigelsesveje at gå ad for kandidaterne i samfundsfag, hvad jeg vil vende tilbage til sidst i artiklen.

Siden 1980'erne har samfundsfagsuddannelsen stået i skyggen af statskundskabsuddannelsen (cand.scient.pol.) i Aarhus og København. Det har afspejlet sig i både søgningen til samfundsfagsuddannelsen og frafaldet fra uddannelsen. Med virkning fra sommeren 2014 forsøgte kongeriget tre statskundskabsinstitutter i Aarhus, Odense og København at rehabiliteresamfundsfagsuddannelsen, blandt andet på baggrund af et ønske fra landets gymnasierektorer, ved at gøre den til et særskilt optagelsesområde, hvor der i årtierne inden var et fælles optag til samfundsfag og statskundskab. Det havde i første omgang ikke den store virkning. Eksempelvis faldt en tredjedel af det første særskilte optag på bacheloruddannelsen i samfundsfag i København fra.

I kølvandet på en turnus-uddannelsesevaluering af samfundsfags- og statskundskabsuddannelserne i København i foråret 2016 blev der igangsat en reformproces, der mandede ud i en ny bachelorstudieordning for samfundsfag med ikrafttrædelse september 2017 og en ny kandidatstudieordning for samfundsfag med ikrafttrædelse september 2018. Parallelt hermed blev der iværksat en frafaldsundersøgelse af samfundsfagsuddannelsen, så reformen så vidt muligt adresserede nogle af de problemer, der forårsagede frafaldet. Konklusionen var, at der var strukturelle og praktiske udfordringer med at få samfundsfaget til at spille sammen med den studerendes sidefag på et andet fakultet.

Endnu vigtigere var det imidlertid, at samfundsfagsuddannelsen som særskilt uddannelse druknede i et uddannelsesmiljø, hvor statskundskabsuddannelsen er hovedvejen og overvejende præger billedet. Samme konklusion kan der drages af en tilsvarende uddannelsesevaluering af samfundsfags- og statskundskabsuddannelserne i Aarhus i efteråret 2017, hvor jeg var med som ekstern ekspert i evalueringspanelet. Derfor var det i forbindelse med reformarbejdet af bachelor- og kandidatuddannelsen i samfundsfag vigtigt at arbejde med en særskilt faglig profil og identitet, hvor det atter er blevet særligt fremhævet, at samfundsfagsuddannelsen er rettet imod formidling og anvendelse af samfundsvidenskabelig viden og metoder og undervisning i samfundsfag. Det gribes imidlertid anderledes

an i den reformerede bachelor- og kandidatuddannelse i samfundsfag.

Artiklen vil fokusere på bachelor- og kandidatuddannelsen i samfundsfag, eller hvad der i studieadministrativ sprogbrug kaldes centralfaget, og ikke det toårige sidefag i samfundsfag, som indholdsmæssigt er en delmængde af bacheloruddannelsen i samfundsfag. Den taler i første omgang fra et frøperspektiv, Københavns Universitet, og vil for det første præsentere nogle af uddannelsesevalueringernes og frafaldsundersøgelsens indsigter. Dernæst vil den komme omkring reformarbejdet med bachelor- og kandidatuddannelsen i samfundsfag og de forskellige nationale og internationale indsigter og inspirationskilder til at skærpe uddannelsens faglige profil og identitet og samspil med praksis. Endelig vil den berøre det diverse arbejdsmarked for to-fags-kandidaterne i samfundsfag, for der er i dag ikke blot tale om en samfundsfagslæreruddannelsen, men også en uddannelse rettet imod mange andre jobfunktioner med formidling og anvendelse af samfundsvidenskabelig viden og metoder.

Håbet er, at artiklen vil afføde yderligere dialog om universiteternes samfundsfagsuddannelse og inspiration til det fortsatte arbejde med uddannelsens særskilte faglige profil og identitet, så der kommer mere fugleperspektiv på. Der er tale om en øjenvidneberetning set fra en studieleders stol, og den er baseret på de data og organisatoriske kvalitetssikringsprocedurer, som er blevet brugt til at træffe beslutninger og videreudvikle uddannelsen, men som i analytisk øjemed er begrænsede og ville kræve yderligere supplement i både dybde og bredde.

Frafald, faldgruber og udfordringer for de samfundsfagsstuderende

Siden oprettelsen af samfundsfag som et særskilt optageområde i den koordinerede tilmelding til bacheloruddannelserne har der været et svingende, men forholdsvis højt frafald. På Københavns Universitet ser det ud på følgende vis:

	2014	2015	2016	2017	2018
Samfundsfag BA 1. år	32	11	21	39	15
Statskundskab BA 1. år	13	10	8	8	7
Samfundsfag KA 1. år	13	10	10	0	10
Statskundskab KA 1. år	4	6	3	6	3

KU Nøgletal.

På landsplan er de sidste års gennemsnit for bachelorfrafaldet følgende:

KU	AU	SDU	AAU
20 %	23 %	24 %	23 %

UddannelsesZoom.

Indsatser for inklusion i studiemiljøet

Udviklingen på Københavns Universitet siden 2014 viser, at der har været store udsving i frafaldet. På grund af frafaldet af en tredjedel af første årgang efter oprettelsen af samfundsfag som særskilt optagelsesområde blev der i 2016 iværksat en frafaldsundersøgelse af blandt andet samfundsfag. Undersøgelsen var kvalitativ og byggede på interviews med både frafaldne og aktive studerende. Samtidig gennemførte Institut for Statskundskab en kvantitativ frafaldsundersøgelse i forbindelse med deres turnus-evaluering af bachelor- og kandidatuddannelserne i samfundsfag og statskundskab (*Frafaldsundersøgelse 2017*).

Konklusionerne var klare: For det første at der var både strukturelle og praktiske problemer med at få studielivet til at hænge sammen, særligt samspillet mellem samfundsfag og sidefag på et andet fakultet. Den såkaldte sidefagsproblematik blev beskrevet som et generelt KU-problem og ikke kun møntet på samfundsfagsuddannelsen (*Frafaldsundersøgelse på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet*). For det andet oplevede de interviewede, at samfundsfag var en »glemt« uddannelse på Institut

for Statskundskab, både i studieadministrationen, i studievejledningen og blandt underviserne. I alle tilfælde var oplevelsen, at de som samfundsfagsstuderende på en minoritetsuddannelse stod i skyggen af majoriteten af statskundskabsstuderende. I 2018 var der indskrevet 130 bachelorstuderende i samfundsfag sammenholdt med 938 bachelorstuderende i statskundskab, og på kandidatuddannelserne bliver forholdet endnu mere skævvredet med 48 samfundsfagsstuderende i forhold til 950 statskundskabsstuderende. Det samme billede tegner sig i frafaldsundersøgelsen fra Aarhus Universitet (*Frafaldsundersøgelse 2017*).

For det tredje beskrev de interviewede personer, at de oplevede et ekskluderende studiemiljø, dels en sondring mellem et A-hold (statskundskab) og et B-hold (samfundsfag) og følgelig en udsondring af de samfundsfagsstuderende; dels en generel uvidenhed om samfundsfag som en to-fags-uddannelse på instituttet blandt både medstuderende og undervisere. Det er også de konklusioner, der kan drages af frafaldsundersøgelsen i Aarhus. Det skal i parentes bemærkes, at forskellen i adgangskvotient er minimal – i 2019 krævede det et gennemsnit på den adgangsgivende eksamen på 10,4 til samfundsfag og 11,1 til statskundskab på Københavns Universitet, og på Aarhus Universitet var det 9,8 på samfundsfag og 9,9 på statskundskab.

Der er siden sommeroptaget 2017 i København blevet arbejdet med studiemiljøet og oplevelsen af at blive optaget og integreret på lige fod, uanset om man er samfundsfags- eller statskundskabsstuderende. Der har blandt andet været særlige indsatser i introduktionsugen og i forbindelse med undervisningen på første år, så kritikken om et ekskluderende studiemiljø og en blindhed over for samfundsfagsuddannelsen kunne imødegås.

Ikke desto mindre ses der en tendens til, at et sted mellem en fjerdedel og en tredjedel af de studerende indskrevet på bacheloruddannelsen i samfundsfag ytrer ønske om at blive overflyttet til bacheloruddannelsen i statskundskab, hvilket imidlertid kun kan ske, hvis de søger optagelse på ny, idet uddannelserne er forskellige optagelsesområder og har forskellige adgangskvotienter.

Studiereform, problemdrevet samfundsvidenskab og kritisk refleksion

For at imødegå frafaldet og de beskrevne grunde hertil fik samfundsfagsuddannelsen særlig opmærksomhed i den reform af bachelor- og kandidatuddannelserne i samfundsfag og statskundskab, som jeg som nytiltrådt studieleder skulle i gang med i kølvandet på uddannelsesevalueringerne fra foråret 2016. Generelt var der over tid udviklet en uhensigtsmæssig struktur i bacheloruddannelserne, så der ikke var en klar faglig progression fra første år til tredje år. Når der alligevel skulle arbejdes med uddannelsernes struktur og iboende faglige progression, var det naturligt også at tage højde for de kritikpunkter om uddannelsesstruktur og praktisk samspil, som var blevet rejst i frafaldsundersøgelsen.

Det var på papiret en forholdsvis enkel øvelse, men det betød samtidig, at de fleste fag skulle deles op og placeres, så det i målbeskrivelserne var klart, om der var tale om et introducerende niveau eller et avanceret niveau og givet de internationale erfaringer, et mellemniveau ('intermediate'). Konkret for samfundsfagsuddannelsen var det vigtigt at opbygge strukturen, så den så vidt muligt var identisk med uddannelsesstrukturen på de andre fakulteter, hvor sidefaget bliver taget for at reducere de praktiske udfordringer ved at være indskrevet på to fag.

Vigtigere var imidlertid inspirationen fra de internationale debatter om de forskellige discipliners faglige udvikling – dansk og komparativ politik, international politik, politisk teori, offentlig forvaltning og politik, videnskabsteori og metode, sociologi og økonomi – ikke mindst for at sikre sammenhæng på tværs af uddannelsernes fag. Med andre ord var fokus både vertikal progression og horisontal sammenhæng. Her er det især de internationale debatter om problemdrevet politikvidenskab og samfundsvidenskab, der er blevet trukket på (Shapiro et al., 2004).

Hovedpointen er, at udgangspunktet for enhver politikvidenskabelig og samfundsvidenskabelig analyse er problemidentifikation og problemforståelser i en konkret kontekst snarere end abstrakte teoretiske eller metodiske antagelser – disse kommer først som senere trin i analysen. Samtidig er analysens praktiske implikationer, samfundsaktørers brug i overensstemmelse med hensigten såvel som misbrug vigtige at kunne for-

stå og reflektere kritisk over. Problemstillingerne er uendelige – om miljø, klima, bæredygtighed, social ulighed, korrupsion, tillid og mistillid. I et uddannelsesperspektiv er det problemstillingernes flerfaglige facetter og følgelig samarbejde og sammenhæng på tværs af fag, der er væsentlige for de studerende at begribe og bringe i anvendelse. Det er ikke raketvidenskab, men forudsætter, at undervisere er indstillet på samarbejde og organisatorisk har mulighed for det.

Samfundsfag profession og praksis

Særligt i arbejdet med samfundsfagsuddannelsens faglige identitet og profil har jeg i samarbejde med Peter Brøndum, der er tilknyttet som ekstern lektor, og i dialog med Anders Hassing, som sidder i instituttets aftagerpanel, udviklet det obligatoriske kandidatfag 'samfundsfag profession og praksis'. Overordnet var idéen, at det var her, trådene for formidling af samfundsvidenskabelig viden og metoder og undervisning i samfundsvidenskab blev samlet og bragt i spil i praksis. Konkret indeholder faget for det første fagdidaktiske elementer og øvelser i undervisningslokalet på universitetet og i undervisningslokalerne rundt om på de københavnske og sjællandske gymnasier, hvor en gruppe samfundsfagslærere velvilligt har stillet sig og deres klasser til rådighed for de studerendes observationer, kortere lektioner, supervision og sparring. For det andet er der bredere formidlingsmæssige elementer og øvelser i samarbejde med medier, forlag og kommunikationsfolk. For det tredje er der et par substantielle samfundsvidenskabelige temaer, som der bliver undervist i, og som bliver bragt i anvendelse i gymnasiernes undervisningslokaler eller i kronikøvelsen, for eksempel fra velfærdsstat til konkurrencestat, international sikkerhed, demokrati og populisme. De studerende spiller aktivt med, men har også kritiske bemærkninger og konstruktive forslag, så faget er under stadig udvikling.

De forskellige elementer af 'samfundsfag profession og praksis' afspejler også det diverse arbejdsmarked, som to-fags-kandidater i samfundsfag kommer ud på. En stor del vælger to-fags-uddannelsen, fordi de gerne vil undervise i gymnasiet, synes om samværet med de unge og kan lide at viderebringe, diskutere og vække nysgerrighed om samfundsvidenskabelige problemstillinger. Men lige så mange ønsker at gå andre veje,

og her er formidlings- og anvendelsesdimensionen lige så vigtig, uanset om de får beskæftigelse i forlagsbranchen, et konsulenthus, en kommune, en interesseorganisation, en efterretningstjeneste eller en ngo.

Tager vi de seneste tal fra Uddannelseszoom, er det blot 15 procent af kandidaterne fra Københavns Universitet, der får beskæftigelse i undervisningssektoren, mens 41 procent er i offentlig forvaltning, 11 procent i serviceerhverv og 34 procent i andre brancher. 36 procent er privatansatte, mens 64 procent er offentligt ansatte (<https://www.ug.dk/vaerktoej/uddannelseszoom/>). Det er nogenlunde samme billede, der tegner sig for kandidater fra Aalborg, Aarhus og Odense, med den undtagelse, at 27 procent af kandidaterne fra Aalborg er blevet beskæftiget i undervisningssektoren og noget færre i den offentlige forvaltning. Uanset hvad er billedet, at samfundsfagskandidater har et bredt potentielt arbejdsmarked og ikke blot undervisningssektoren, hvilket de kompetencer, uddannelsen giver, gerne skulle afspejle. Det bekræfter svarene i Uddannelseszoom også, at de i høj grad gør.

Forhåbentlig har de fået samfundsfagsuddannelsens kritiske refleksivitet med sig i bagagen, uanset hvor de finder beskæftigelse, men om det bliver omsat til et bredere engagement som kritisk samfundsborger, er op til den enkeltes temperament og livsvalg. Omvendt har de universitetsinstitutter, der uddanner samfundsfagskandidater, en stor opgave med at få taget livtag med de forholdsvis store frafald på bacheloruddannelsens første år. Der er brug for et fortsat arbejde med samfundsfagsuddannelsens faglige identitet og profil i samspil med praksis på et bredt og forskelligartet arbejdsmarked. Det er en åben invitation til interesserede læsere af denne artikel.

Litteratur

- Frafaldsundersøgelse 2017. Årsagerne til frafald på bacheloruddannelsen i samfundsfag.* Christopher K. Ebbrecht. Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet, 2017
- Frafaldsundersøgelse på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet: En kvalitativ interviewundersøgelse af årsagerne til frafald på seks bachelor- og kandidatuddannelser.* Københavns Universitet, februar 2017
- Shapiro, Ian, Rogers M. Smith & Tarek E. Masoud, eds., 2004: *Problems and Methods in the Study of Politics.* Cambridge: Cambridge University Press

Om forfatterne

Anders Berg-Sørensen

Anders Berg-Sørensen er cand.scient.pol., ph.d., studieleder og lektor ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. Hans forskningsfelt er politisk teori og idéhistorie, og han har primært beskæftiget sig med a) sekularismens politiske idéhistorie og de sidste tyve års europæiske politiske kontroverser om forholdet mellem religion og politik og b) det 20. og 21. århundredes demokratiteorier og europæiske demokratiopfattelser, p.t. med fokus på de sidste fyre års debatter om totalitarisme og demokrati i Øst- og Centraleuropa.

Anders Stig Christensen

Lektor ved læreruddannelsen og anvendt forskning i pædagogik og samfund ved UCL. Cand.mag. fra Københavns universitet i filosofi med samfundsfag 1998. Underviser i samfundsfag i læreruddannelsen i Odense siden 1999, ph.d. i uddannelsesforskning fra SDU 2018, på afhandlingen *Kompetencer i samfundsfag*. Forfatter til læremidler i samfundsfag (Samfundsfag 8, 2011 2. udg. 2019, Samfundsfag 9, 2012, 5. oplag 2019). Formand for arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet til fælles mål i samfundsfag i folkeskolen 2014 og revision af læreplaner og undervisningsvejledning i 2018/2019. Formand for foreningen af undervisere i samfundsfag ved læreruddannelserne (FLSL).

Torben Spanget Christensen

Torben Spanget Christensen, ph.d. og lektor i samfundsfagsdidaktik og evaluering på Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet, hvor han er knyttet til Center for Gymnasieforskning. Han er leder af den samfundsfaglige og merkantile faggruppe i teoretisk pædagogikum og underviser på Masteruddannelse for Gymnasiepædagogik. Forfatter til en række artikler og bøger om samfundsfagsdidaktik, evaluering og skrivning i gymnasiet. Har tidligere været samfundsfagslærer i gymnasiet.

Mogens Hansen

Mogens Hansen er cand.mag. i samfundsfag og dansk. Han har været fagkonsulent i samfundsfag 1995-1999, undervisningsinspektør 1999-2001 samt rektor ved Rungsted Gymnasium 2001-2018.

Han er forfatter til og redaktør af en række lærebøger i samfundsfag, blandt andet 50 Samfundstænkere (Gyldendal 2009), Krisens Økonomi (Gyldendal 2011) og Økonomiske teorier – fra klassikere til klimakrise (Columbus 2020)

Mette Damgaard Jørgensen

Mette Damgaard Jørgensen er lektor ved UCL, Odense, hvor hun underviser lærerstuderende i samfundsfag. Oprindeligt er hun uddannet folkeskolelærer og har skrevet artiklen som bestyrelsesmedlem i Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag. Ud over at undervise i samfundsfag udvikler hun blandt andet læremidler til faget og deltager i udviklingsarbejder med fokus på samfundsfagsdidaktik.

Nadine Malich-Bohlig

Nadine Malich-Bohlig er adjunkt på læreruddannelsen, UC SYD, Haderslev. Hun er uddannet Magistra Artium (M.A.) fra Christian-Albrechts-Universität i Kiel/Tyskland i fagene socialvidenskab, nordiske sprog og engelsk. I 2008 blev hun dr.phil. med afhandlingen »Politische Bildung vor dem Hintergrund der Globalisierung – Samfundsfag in Dänemark«. Hendes særlige forskningsinteresser gælder samfundsfags fagdidaktik og mindretalspædagogik.

Trine Søndergaard Paludan

Trine Søndergaard Paludan er lektor i samfundsfag og dansk på Maribo Gymnasium. Hun er uddannet cand.scient.soc. fra Roskilde Universitet og har en master i gymnasiepædagogik, didaktik fra Syddansk Universitet med masteropgaven »Skriftlig samfundsfag – register og genre« (2014), som hun skrev sammen med Jesper Krarup. Efterfølgende bidrog de med afsnittet »Skriftligt samfundsfag som eksamensfag i gymnasiet« i bogen »Fagdidaktik i samfundsfag« (2015) af Torben Spanget Christensen. Hun har desuden deltaget i og afholdt kurser om skriftlig samfundsfag, været paneldeltager i konferencen »Skriftlighed og faglighed« (2015) på Syddansk Universitet og suppleant i Fals (2015-2017).

Rune Riberholt

Rune Riberholt er lektor i samfundsfag på Københavns Professionshøjskole og censorformand for samfundsfag på læreruddannelserne. Han er uddannet cand.mag. i samfundsfag og idræt fra Københavns Universitet og har siden 2000 uddannet lærere og holdt kurser i samfundsfagsdidaktik. Rune Riberholt har blandt andet udarbejdet undervisningsmaterialer til folkeskolen på Gyldendal og har sammen med Peter Hagemann Sørensen skrevet bidraget: »Samfundsfaglig fordybelse og samfundsforståelse« til antologien: »Fag og fordybelse« (2019) af Peter Brodersen (red.).

Hvad er god politisk dannelse?

Af Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt og Wolfgang Sander



Hvad er god politisk dannelse? er en række af Tysklands førende samfundsfagsdidaktikers bud på, hvad der skal til for at muliggøre god "politisk dannelse". Politisk dannelse – på tysk politische Bildung – er i Tyskland både et normativt ideal om den myndige borger og betegnelsen på det fag, som vi i Danmark kalder samfundsfag.

Bogen forener en teoretisk introduktion til tysk samfundsfagsdidaktik med praktiske forslag til, hvordan de teoretiske indsigter kan omsættes til god samfundsfagsundervisning. På den måde kan bogen både læses som en introduktion til samfundsfagsdidaktisk teori og diskussion i Tyskland og som en praktisk vejledning og et inspirationskatalog for samfundsfagslærere fra grundskole over ungdomsuddannelser til videregående uddannelser.

Udkommer sommer 2020.

forlaget © columbus

Tlf. 3542 0051 • www.forlagetcolumbus.dk

Artikler til POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik bringer teoretiske og empiriske artikler inden for alle områder af fagdidaktik i samfundsfag.

Se www.forlagetcolumbus.dk/polis for retningslinjer til manuskripter.

De to kommende numre af POLIS har følgende temaer:

Nr. 2: Arbejdsformer i samfundsfag

Nr. 3: Samfundsfag som medborgerskabsfag

Artikler inden for de nævnte temaer er særligt velkomne, men det er også muligt at publicere artikler uden for tema.

Kontakt redaktør Mogens Hansen på polis@forlagetcolumbus.dk eller tlf. 23 61 71 97.

