

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.

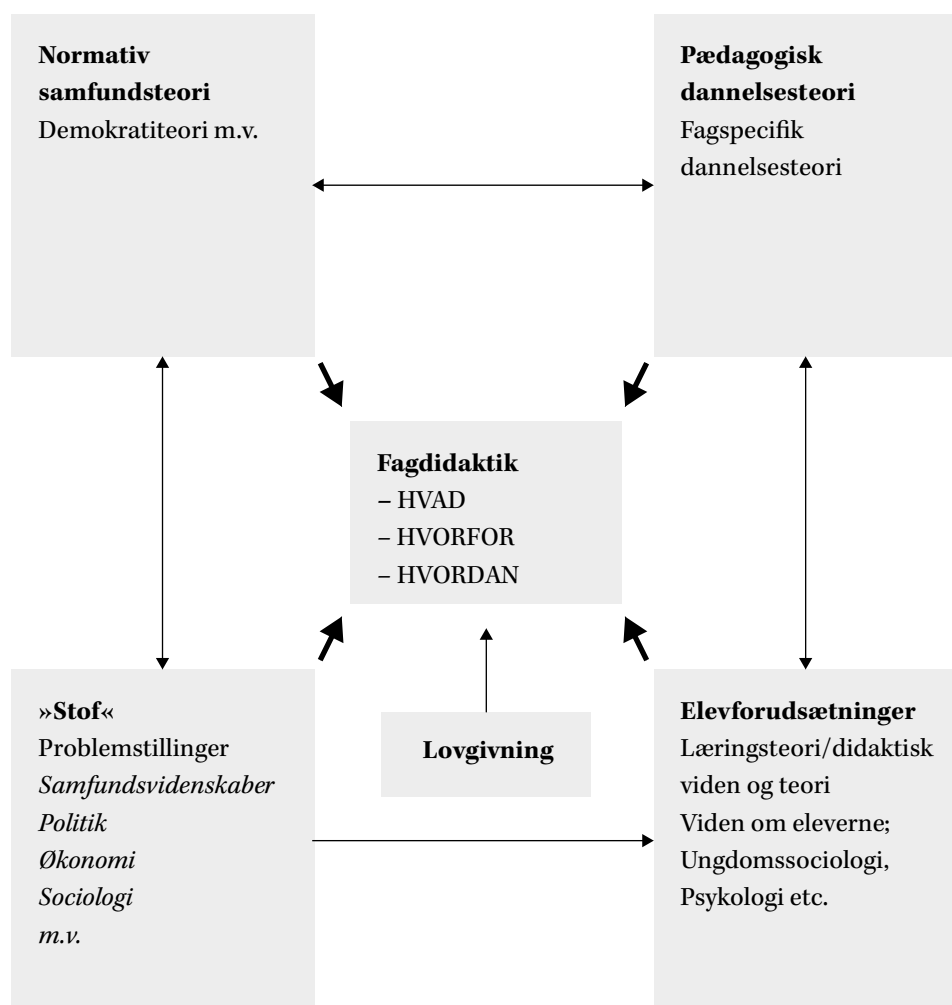
Samfundsfagets formål i en didaktisk ramme

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 dannelsesteori, 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 samfundsfaget 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 samtdsorientering 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 samfundsfagets 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).

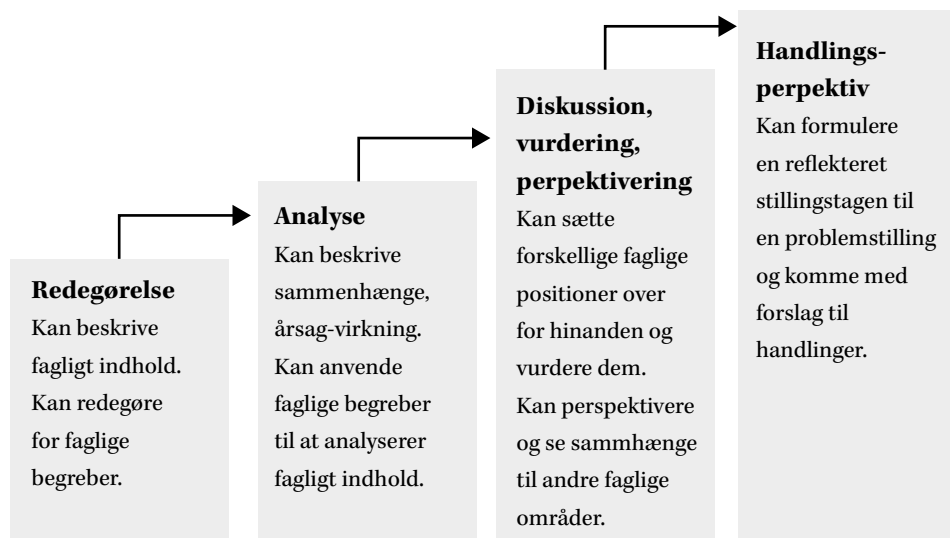
Hvor kompetenceområderne i sig selv afspejler samfundsfaget som videnskabsfag, er kompetencemålene særlige for samfundsfag i folkeskolen og er formuleret, så de afspejler fagets formål. For alle områder er der fokus på, at eleverne skal være

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.