

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 skrivesystemet af Berge og Evensen, samt Anke Pietkut og Ruth Mulvad. Efterfølgende er resultaterne fra undersøgelsen videreførelset 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 nærværende 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 STUDENTEREKSAMENSOPGAVERNE 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 STUDENTEREKSAMENSOPGAVERNE* 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>