

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 samfundsfagdidaktiske 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 samfundsfagslærere 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 samfunds-problembestemmelse (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