

Digitale læremidler som bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter?

MORTEN WINTHER BÜLOW

Abstract

I denne artikel gives et bud på, hvordan vi kan få overblik over det grænseløse digitale landskab af læremidler, der byder sig til for undervisningen i samfundsfag. Kortlægningen baserer sig på analyser af undervisningsbeskrivelser, besvarelser af opgaven i teoretisk pædagogikum fra 2020 og interviews med undervisere og elever. Beskrivelsen af læremiddellandskabet anskues fra såvel elev- som underviserside, hvilket leder til artiklens anden del, hvor et af de vigtige spørgsmål fra POLIS' første udgave søges behandlet: Hvordan kan vi blive bedre til at forbinde de to vidensfelter: den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskaben? Svaret herpå findes naturligvis ikke alene i en ændring af de digitale læremidler. Men ud fra en antagelse om, at læremidler per design kan virke hæmmende eller fremmende i forhold til praksis, ender artiklen med et konkret bud på en metode, der vil kunne kvalificere det videre arbejde med valg og udvikling af digitale læremidler, der bedre kan støtte sammenbindingen af de to vidensfelter – i hybride og uforudsigelige rammer.

Indledning

Induktive, undersøgende og problembaserede læringsdesigns fremhæves i læreplaner og vejledninger til samfundsfag på ungdomsuddannelserne som forudsætninger for, at eleverne kan forbinde aktuelle problemstillinger med de faglige mål. Derfor virker det provokerende når Torben Spanget Christensens i første nummer af POLIS fra foråret 2020 konkluderer, at »den største fagdidaktiske udfordring, gymnasiets samfunds-

fagslærere står over for, er at forbinde to vidensfelter, den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskab» og senere at der findes »en alvorlig ubalance mellem læreplanens efterspørgsel efter induktive og projektorienterede undersøgelser af den aktuelle samfundsudvikling og lærernes vurdering af læringsværdien af disse« (Christensen i Hansen, 2020, s. 51, 61-62).

Der kan gives mange forklaringer på en manglende overensstemmelse mellem på den ene side målene om, at undervisningen skal kvalificere eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører – og realiteten ude i klasseværelserne på den anden. Christensen angiver, at det empiriske materiale er mangelfuldt, men også at (fra-)valgene af underviserne begrundes med en negativ vurdering af effektiviteten af induktive metoder. Hvis det er korrekt, at de elevinddragende arbejdsformer anses for mere besværlige og mindre givende med hensyn til honorering af de faglige krav, kan det forstås som konsekvens af strukturelle parametre som karakteren af den eksamen, eleverne skal op til, undervisernes uddannelsesmæssige baggrund, tidsmangel og didaktiske tradition samt elevernes (manglende) forudsætninger mv. Alle disse forhindringer er relevante, hvis vi skal imødegå den fagdidaktiske ubalance.

Men betydningen af læringskonteksten og de ressourcer, der opleves som tilgængelige for den enkelte underviser, bliver overset, hvis vi holder os inden for de generelle strukturelle forklaringstyper. Jeg har derfor valgt at se nærmere på de muligheder, vi har for at designe det, forskere som Luckin og Dalsgaard m.fl. har kaldt digitale læringsøkologier, det vil sige sammenhængende ressourcer, der kan gøre det muligt for underviserne at realisere de fagdidaktiske intentioner i læreplanerne – og måske endda være med til at overkomme nogle af de strukturelle begrænsninger, der er nævnt ovenfor (Dalsgaard et al., 2020; Luckin, 2010, 2018).

I denne artikel undersøges, *hvordan digitale læremidler kan være med til at forbinde de to vidensfelter*. For at opfylde dette mål kortlægges først landskabet af digitale læremidler, der kan bruges i undervisningen i samfundsfag på ungdomsuddannelserne. Dernæst foreslås en konceptuel model til vurdering af, hvorvidt det enkelte læremiddel understøtter elevernes selvstændige vidensproduktion og styrker kvalificering af dem som demokratiske aktører. Afslutningsvis diskuteres kort, hvordan den accelererende hybridisering af elevernes læringsrum kan

give undervisere bedre muligheder for at gennemføre en undervisning (det vil sige realisere fagdidaktiske formater), hvor eleverne i højere grad kvalificeres som selvstændige demokratiske aktører (Dalsgaard et al., 2020).

Digitale læremidler til samfundsfag – et grænseløst landskab

Digitale læremidler til samfundsfag kan principielt være alt digitalt materiale.* Hvis en underviser vælger at didaktisere en Facebook-side eller skjulte lydoptagelser med amerikanske præsidenter, bliver opslaget og optagelsen til læremidler. Denne forståelse bygger på Thomas Illum Hansens korte definition af læremidler som »materialer og værktøjer, der bliver anvendt som midler med læring som mål« (T.I. Hansen, 2008, s. 6). Analytisk har definitionen den styrke, at elevernes læring er i fokus, og den gør det klart, at der skal være en hensigt med brugen, hvis der skal være tale om et læremiddel. I nyere læremiddelforskning dækkes denne brede forståelse af begrebet »didaktisk design«, og læreren bliver dermed betragtet som en aktiv læringsdesigner, der forbedrer læremidlerne gennem inkrementelle redidaktiseringer (Carvalho og Goodyear, 2014; Kali et al., 2015; Laurillard, 2012).

Som det er gjort klart flere steder, er det problematisk at arbejde med meget rigide typologier, når man arbejder med læremidler (Brøndum, 2018, s. 237). Når jeg i det følgende bruger Jens Jørgen Hansens typologi, hvor læremidler inddeles i tre overordnede kategorier: de didaktiske, de semantiske og de funktionelle læremidler (Hansen i Gissel et al., 2018) er det alene for at opnå et klart strukturerende princip. I praksis væver de tre kategoriers kvaliteter sig sammen.

En beskrivelse af de *didaktiske læremidler* ville indeholde nøgleord som: formidlende, trænende, stilladserende og professionssimulerende (Gissel et al., 2018). De mest brugte digitale samfundsfaglige læremidler er de webbaserede grundbogssysteme-

* Kortlægningen bygger metodisk på en gennemgang af offentligt tilgængelige undervisningsbeskrivelser fra 2018-2020, interviews med undervisere på seks forskellige stx- og to hhx-skoler, videointerview med 83 elever fra samme seks skoler i sensommeren 2020 samt registrering af digitale læremidler nævnt på relevante faglige fora på Facebook i samme periode.

mer, fagspecifikke portaler samt pdf'er, der er digitale udgaver af trykte bøger og dermed har den fordel, at de kan fungere offline. Specielt grundbøgerne er læremiddelforlagenes domæne, og her står Forlaget Columbus sammen med Systime, Gyldendal og en række mindre forlag stærkt i øjeblikket. Særligt grundbøgerne søger eksplicit at honorere de faglige og kompetencemæssige mål i fagbilag og vejledningerne fra ministeriet, og blandt andet derfor bruger forlagene store ressourcer på at udvikle didaktiserede forløb, der beskrives som »grydeklare« og lige til at bruge med eleverne (iForløb – undervisningsforløb, 2020). Forlagene gør meget ud af at præsentere deres materialer som pædagogisk designede systemer med en tydelig didaktisk logik – men forløb og opgaver formidles alene som forslag, som underviserne kan tage imod eller lade være. I grundbogssystemerne forsøger man tydeligt at undgå at lægge underviserne i en didaktisk »spændetrøje«. Grundbogssystemerne har derfor typisk en struktur, der afspejler læreplanens kernestof.

I undervisningsbeskrivelserne fylder andre fagspecifikke didaktiserede onlinematerialer en del. Det kan være læremidler som MOOC-lignende* »virtuelle klasseværelser« med samlinger af korte forelæsninger som på Restudy og TED, der har mange materialer til samfundsfag. Og det kan være portaler som Vismandssportalen (AE-rådet m.fl.), Dit demokrati (Folketinget), Verdensmål på spil (FN-forbundet), DEO-undervisning (DEO) og 'Trolde i dit feed' (DIIS), der ligger inden for rammerne af det, jeg vil kalde digitale didaktiske læremidler til samfundsfag. Materialerne er ofte udviklet med støtte fra interesseorganisationer og har samfundsfageleverne på ungdomsuddannelserne som eksplicit målgruppe.

Semantiske læremidler i samfundsfag kan i enkelte tilfælde være egentlige artefakter som for eksempel en samling stemmesedler eller et byrum. Men oftere vil de semantiske læremidler være databaser som InfoMedia, Surveybanken, Gapminder og alverdens statistikbanker, der indeholder de rådata, der er udgangspunktet for arbejdet i mange samfundsfagslektioner. Podcasts, livestreams, nyhedsudsendelser, taler og en stor gruppe af sociale medier er andre eksempler på semantiske

* MOOC er et akronym, som dækker over begreberne Massive Open Online Course. En MOOC er et kursus, som afvikles online, som er åbent, og som giver adgang til mange deltagere.

læremidler, der kan berige samfundsfagsundervisningen. De semantiske læremidler er ikke didaktiserede med specifikt henblik på brug i samfundsfagsundervisningen. De omdannes først til læremidler, når underviseren lader dem indgå i et didaktisk design – det vil sige foretager en didaktisering.

De funktionelle digitale læremidler beskriver Jens Jørgen Hansen som alle de redskaber, eleverne kan anvende i deres aktive informationssøgning og bearbejdning af viden (J.J. Hansen, 2010). Funktionelle læremidler i samfundsfag er eksempelvis regneark, men også videoredigeringsprogrammer, søgemaskiner og kommunikationsplatforme som eksempelvis Zoom, Teams, Google Meet og Discord bruges fagligt, og anvendes til både kommunikation på det enkelte hold og til inddragelse af eksterne ressourcepersoner. I det seneste år er platforme, der kan støtte dialogisk undervisning som Kialo (debatværktøj) og kollaborative værktøjer som Prezi og Mindmeister, blevet flere og flere.

Betydningen af de funktionelle læremidler er øget i de seneste år. Med ændrede krav om, at eleverne skal lave beregninger, og med en undervisning, der i perioder har vekslet mellem on-site, online (virtuel) og forskellige hybride blandingsformer (for eksempel med dele af et hold online og resten til stede i klasseværelset), er funktionelle digitale læremidler forudsætninger for, at undervisningen kan afvikles. Trenden er i de seneste år gået imod stadig flere »apps«, der på tværs af platforme kan understøtte online-samarbejde. Google for Edu og Office 365 er de store platforme, men også samlinger af apps som Studietube har fået øget udbredelse. Apps-samlingerne kan potentielt understøtte samskabelse og kreativitet i samfundsfagsundervisningen, ligesom Peergrade/Eduflow og Nearpod, der på hver sin måde støtter kollaborative processer i undervisningen. Mange samfundsfagsundervisere bruger disse kollaborative kognitive partnere – særligt i forbindelse med styrkelse af såkaldt produktive kompetencer (Caviglia et al., 2017, s. 22) og i træning af fagets skriftlige dimensioner.

Læremiddellandskabet fra underviserperspektiv: Hvis vi bevæger os lidt længere ud mod landskabets grænser, finder vi myriader af inspirationsgrupper på Facebook, LinkedIn osv. Særligt under corona-nedlukningerne blomstrede de it-didaktiske og fagdidaktiske fora op. Her blev delt frustrationer, men også konkrete erfaringer med funktionelle læremidler og

didaktiske formater, der gjorde det muligt at udnytte de muligheder og udfordringer, der lå i, at eleverne nu var hjemme og havde behov for såvel nærvær som fysisk aktivitet. Der er ikke tale om sites, som eleverne får at se, men de råd og den erfaringsudveksling, der sker på disse sites, minder meget om dem, man som underviser traditionelt finder i opgavedele-
ne i de digitale læremidler. De materialer, der deles mellem underviserne, bliver dermed til en vigtig del af de didaktiske ressourcer.

Læremiddellandskabet fra elevperspektiv: I forbindelse med en undersøgelse af gymnasielevs læringsressourcer foretaget i efteråret 2020 efter flere perioder med virtuel nødundervisning, tegnede 83 elever begrebskort med angivelse af alle de ressourcer, de kunne gøre brug af i faglige læreprocesser. De fleste skelnede mellem digitale, sociale og fysiske læringsressourcer, som de mente at have potentiel adgang til (Bülow, 2020). Men da jeg efterfølgende brugte tegningerne som udgangspunkt for interviews, hvor eleverne skulle beskrive konkrete læringsforløb, stod det klart, at de digitale læremidler kun kan forstås som en art af ressourcer, der naturligt blandes til en fleksibel læringskontekst. Som Bill Mitchell forudsagde for snart tyve år siden, har vi set en sammenvoksning af det digitale og det materielle, læringsrummet er blevet hybridt, og den digitale infrastruktur tages for givet (Goodyear, 2020).

For mange elever vurderes kærester og venner som betydningsfulde i den blanding af formelle og uformelle læringsrum, der konstrueres. Eksempelvis blev Facebook Messenger nævnt i samtalerne som et uformelt læringsrum. Det viser sig, at i online-undervisning har en betydelig andel af eleverne overskud til at kommunikere på flere platforme – men stadig inden for en faglig diskurs. Denne parallelle kommunikation skal muligvis ses som et forstyrrende og defokuserende fremmedelement, men eleverne beskriver den oftere som en tryk mulighed for at stille spørgsmål og få afklaringer, mens underviseren for eksempel holder oplæg (Paulsen et al., 2019).

Et overblik over det samfundsfaglige læremiddellandskab kan illustreres med grundbøger, der både danner centrum og (infra-)strukturen i de faglige forløb. De øvrige didaktiske læremiddel-platforme udgør tematiske øer, og strukturen bindes sammen af forskellige funktionelle læremidler. De semantiske læremidler fylder kortets tomme felter ud med aktuelle cases,

taler, billeder, dokumentarudsendelser og kvantitative data, som eleverne kan behandle induktivt.

Fremmer digitale læremidler nysgerrighed og demokratisk dannelse?

I vejledningen til samfundsfag på B-niveau er fagets identitet beskrevet med formuleringen: »*Samfundsfag er et undersøgende og nysgerrigt fag. I faget læses om aktuelle samfundsforhold, men centralt står også de aktivt opsøgende og udadvendte aktiviteter. Lysten til at deltage i demokratiet skal styrkes i undervisningen*« og »*centralt står også de aktivt opsøgende og udadvendte aktiviteter*« (Vejledning, Samfundsfag B – stx, 2020, s. 2). Under punktet »didaktiske principper« i vejledningen fremgår det, at »*undervisningen tilrettelægges tematisk*«, og at »*aktuelle problemstillinger og de faglige mål er i centrum*«.

Som det fremgår ovenfor, giver det ikke umiddelbart mening at se det enkelte læremiddel isoleret fra den faktiske anvendelse. Hver undervisningssituation er grundlæggende enestående (ultimate particular) og redidaktiseringerne foregår løbende med inddragelse af varierede ressource typer i den tilgængelige ressourceøkologi. Men et læremiddeldesign kan »gøre modstand« og enten fremme eller stille sig i vejen for realiseringen af bestemte didaktiske strategier: »*læremidler ikke blot er hjælpemidler, men derimod konstituerende elementer i undervisningen*.« (T.I. Hansen, 2008, s. 4) Flere studier har vist at, lærerens praksis spejler muligheder og begrænsninger i de læremidler, de arbejder med (Graf et al., 2018, s. 11). Det virker sandsynligt, at en samfundsfaglig grundbog kan være designet mere eller mindre godt med hensyn til understøttelse af de didaktiske intentioner.

For at kunne vurdere, i hvilken grad specifikke læremidler understøtter de didaktiske intentioner i undervisningsvejledningerne, kan vi analysere følgende dimensioner (se figur 1):

1. Nysgerrighed
2. Aktualitet
3. Aktivitet og deltagelse

Nysgerrighed defineres her som trangen til at undersøge noget. Her kan vi tale om, at den faglige nysgerrighed er den sam-

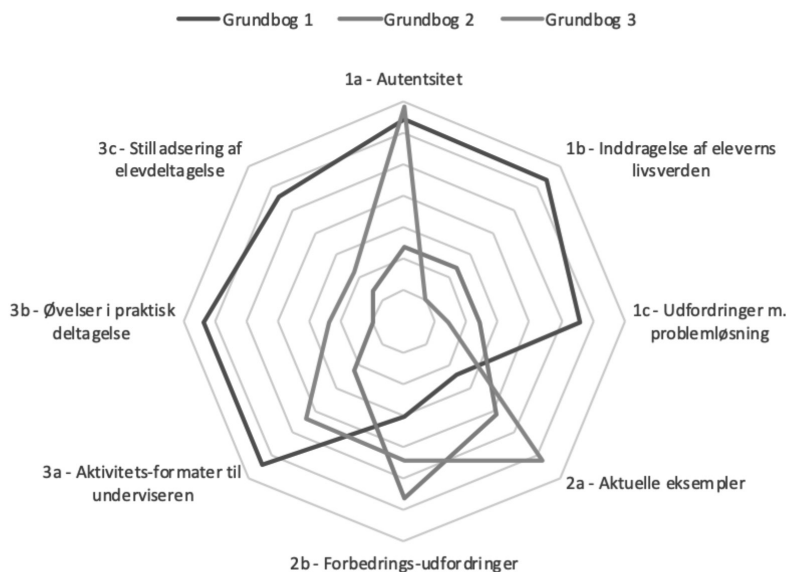
fundsfaglige interesse, der opleves af den enkelte elev. Didaktiske designs kan stimulere nysgerrigheden på forskellige måder, men hvorvidt et materiale i sig selv fremmer elevens nysgerrighed, er naturligvis vanskeligt at måle direkte. I analysen fokuseres derfor på indirekte indikatorer som brugen af: 1a) autentiske åbne spørgsmål/øvelser, 1b) inddragelse af elevernes egen livsverden, og 1c) hvorvidt materialet indeholder oplæg til abduktive processer, der forudsætter forestillingsevne og praktisk problemløsning (productive reasoning) (Vermaas og Vial, 2018, s. 153-158).

Aktualitet er, ifølge vejledningen, en dimension, der især sikres ved hjælp af det såkaldte supplerende stof, der – som vi så ovenfor – hovedsagelig udgøres af semantiske læremidler. I materialerne ses derfor på, hvorvidt der lægges op til: 2a) inddragelse af aktuelle eksempler og problemstillinger og 2b) opdatering, forbedring og redesign. Forældede data og formuleringer er ikke som sådan en trussel mod aktualiteten i undervisningen. Materialer, der lægger op til, at eleverne arbejder med opdatering af data og konklusioner, kan rammesætte og kvalificere den seneste udvikling inden for et givent problemfelt.

Aktivitet og deltagelse kobles i elevernes opsøgende og udadvendte aktiviteter. Materialernes stilladsering af elevernes egne undersøgelser og deltagelses-handlinger kan antage mange former: 3a) beskrivelser af didaktiske aktivitets-formater til underviseren og 3b) øvelser og opgaver, der forudsætter, at eleven for eksempel deltager i en lokal debat, og 3c) værktøjer, der støtter elevernes gennemførelse af aktiviteter i praksis. Deltagelsesbegrebet dækker her meget bredt fra relativt passive former (deltagelse i demonstrationer eller politisk forbrug) til mere aktivistiske og dialogiske former.

Figur 1 består af et simpelt grafisk spind, der giver et grafisk udtryk for graden af understøttelse af de fire didaktiske dimensioner. I princippet vil et større areal indikere en større grad af understøttelse af det pågældende mål. Men da vurderingerne for det første bygger på kvalitative kategorier og for det andet må foretages i respekt for elevforudsætninger mv., skal gradueringen i praksis bruges som udgangspunkt for en sammenligning, som den enkelte underviser eller læremiddeldesigner laver. En komparativ analyse er uden for rammerne af denne artikel.

Som empirisk eksempel (single case-analyse) analyseres et digitalt grundbogsmateriale til samfundsfag på B-niveau.



Figur 1: Generisk model til sammenligning af dimensioner i læremidlers understøttelse af didaktiske intentioner.



Figur 2: Illustration af den multimodale karakter af digitale didaktiske læremidler. Kilde: Forlaget Columbus.

Materialet er udgivet på iBogsplatformen, der er valgt, fordi den aktuelt udgør det dominerende digitale rammedesign for grundbøger til samfundsfag.*

Grundbogen Samf på B (Skov et al., 2019) er et eksempel på en iBog, der i sin indholdsfortegnelse tydeligt er struktureret efter en logik, der både er problembaseret og tematisk. Kapite-

* Min forskning er støttet økonomisk af Forlaget Systime – under hensyn til Aarhus Universitets Grundregler for ansvarlig forskningspraksis og forskningsfrihed i samarbejde med eksterne parter – herunder reglen om forskningsfrihed. Da emnet for dele af denne artikel er et af Systimes produkter, deklareres hermed en potentiel interessekonflikt. Det gøres samtidig klart, at ingen på Systime har haft artiklen til gennemsyn eller godkendelse.

loverskrifterne består typisk af to led: en indikator på, hvilken »pind« i fagets kernestof (for eksempel »økonomi«) der danner fagligt perspektiv, suppleret med en kort problemstilling (for eksempel »hvem har den politiske magt?«).

I bogens forord nævner forfatterne, at kernestoffet serveres »i overskuelige mængder«. Selve omfanget/læsemængden ses som en mulig hindring for aktiveringen af eleverne og opfyldelse af aktualitetskravet. De skriver blandt andet at: »Den mindre lektiemængde skal resultere i et tidsmæssigt overskud, der i højere grad skal invitere til anvendelsen af aktuelt supplerende stof.«

iBogens omfang på cirka 300 sider giver 100-300 siders »luft« til inddragelse af supplerende materiale (jævnfør læreplanens angivelse af det forventede omfang (Vejledning, Samfundsfag B – stx, 2020, s. 11).

Didaktiske designelementer, der understøtter elevernes nysgerrighed

Ud over det indledende kapitel, der indeholder en »guide til den mundtlige eksamen«, afsluttes hvert kapitel med to siders opgaver: en side med »Øvelsesopgaver« og en sides »Tjek på lektien«, der indeholder forståelsesspørgsmål til teksten. I tabellen nedenfor er der analyseret 89 øvelser fra kapitlerne 2-4 efter deres primære spørgsmålstype. Graden af åbenhed er vurderet i den samlede kontekst. Generelt er øvelserne beskrevet kort med få linjers tekst, og der er ikke eksterne links eller stil-ladserende materialer.

<i>Primært spørgeord i øvelsen</i>	Antal øvelser fordelt på spørgeord i kap 2	Antal øvelser fordelt på spørgeord i kap 3	Antal øvelser fordelt på spørgeord i kap 4	1a) Autentisk åbnet spørgsmål	1b) Inddrager elevernes livsverden	1c) Forudsætter problemløsning
Diskutér	9	10	16	1	0	-1
Lav en figur	3	0	3	1	1	-1
Skriv et læserbrev	1	0	2	1	1	1
Lav et skuespil	2	1	0	1	0	0
Opstil argumenter	2	1	2	0	0	0
Find artikler/ eksempler	2	1	6	0	0	-1
Opstil argumenter i skema	0	0	1	0	0	-1
Tag begreber fra teori	1	0	0	-1	0	-1
Skriv en kort historie	1	0	0	1	1	0
Undersøg	0	2	3	1	0	0
Find klip/ udsendelse	0	2	0	1	0	0
Lav præsentation	0	0	2	1	0	0
Tag en test	0	0	1	-1	0	0
Opstil hypoteser	0	2	0	1	0	0
Vurdér betydning	0	1	8	1	0	0
Sammenlign	0	0	2	1	0	0
Uddyb	0	0	1	0	0	0
Forklar figur	0	0	1	0	0	0
TOTAL N = 89	21	20	48	9	3	-4
Legende: Ja=1, Nej=-1, Neutral=0						

Vurdering: Danner samfundsfag på B bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter?

To tilfældigt udvalgte øvelser fra kapitel 4 i iBogen Samf på B illustrerer, hvor vanskeligt det er at lave en systematisk vurdering af en specifik lærebogs evne til at danne bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter. Begge øvelser lægger på den ene side op til aktiv handling hos eleverne (dimension 3), og dét at eleverne selv skal finde artikler, der skal begrunde deres stillingtagen (øvelse 16), giver mulighed for at få helt aktuelle perspektiver inddraget (dimension 1 og 2). Ingen af de fire kapitlers 89 øvelser stilladserer elevernes aktive deltagelse, og kun tre af øvelserne tager udgangspunkt i elevernes livsverden. Øvelserne støtter underviseren med korte forslag til didaktiske handlinger. Men hvorvidt øvelser af denne type i praksis udgør egnede udgangspunkter for stimulering af nysgerrighed, inddragelse af aktualitet og invitation til elevernes egen aktivitet og deltagelse i samfundsdebatterne, bør undersøges nærmere.

Elevernes nysgerrighed kan stimuleres af meget andet end deres arbejde med øvelser, så analysen ovenfor skal mere ses som et bud på en systematisk metode til bevidstgørelse end som en summativ evalueringsform. Som Dewey påpegede flere steder, er konkrete læringserfaringer, der vækker nysgerrighed og skaber initiativ, samtidig med til at få den, der lærer, til at blive mere udholdende i sine læringsbestrebelse (Dewey, 2018; Dewey og Dewey, 2007, s. 50). Hvis man som materialeudvikler, forfatter eller læringsdesigner vil arbejde med at stimulere elevernes nysgerrighed, kan det gøres gennem bevidsthed om, at det at øve sig sandsynligvis ikke vil være tilstrækkeligt. På samme måde kunne en analyse af grundbøgernes understøttelse af deltagelselementet og kobling mellem kernestof og den aktuelle samfundsudvikling bygge på en optælling af antallet af gange, det pågældende materiale stilladserer elevernes arbejde med at: inddrage aktuelle eksempler og problemstillinger; foretage opdateringer og forbedringer i forhold til grundbogsmaterialerne og elevernes aktive deltagelse i samfundsdebatter og politiske handlinger.



ØVELSE 17 DEL

Skriv parvis et læserbrev, hvor I ytrer jer om de demokratiske problemer ved, at en aktør, I selv vælger, har indflydelse på det politiske system. Mail læserbrevet til en avis.



ØVELSE 18 DEL

Diskuter i gruppen, hvorvidt den normative parlamentariske styringskæde afbilder virkeligheden. Find artikler, der kan begrunde jeres diskussion.

Diskussion og konklusion: Hybride læringsrum som betingelse

Under nedlukningerne i 2020 og overgangene fra til online-nødundervisning til forskellige modi af hybrid undervisning blev det tydeligt, at rammerne for undervisningen har betydning for, hvordan vi anvender de tilgængelige ressourcer. Online-undervisning var udfordrende og krævede tilpasning af både de sociale og de læringsmæssige rutiner (Andresen, 2020).

I samfundsfag lever vi med i en overflod af digitale materialer, der meningsfuldt ville kunne inddrages i undervisningen. Kompetencerne til at udvælge og kvalitetsvurdere materialer er blevet endnu vigtigere både hos elever og hos underviserne. Informationssamfundets acceleration mærkes tydeligt i de valg og fravalg, vi bliver nødt til at tage for at give eleverne en meningsfuld ramme, de kan være med til at udfylde. Traditionelle faglige kompetencer som kildekritik udfordrer også en undervisning, hvor nogle elever strategisk og ukritisk bruger opslagsværker som »on the fly«-fundament for deltagelse i undervisningen (Bülow, 2020, s. 10).

Når Christensen efterlyser læringsdesigns, der udfordrer eleverne og med en induktiv tilgang gør dem til medskabere af deres egne læreprocesser, læser jeg det som en opfordring til at turde miste noget af kontrollen og lade eleverne opnå virkelige erfaringer i mødet med det, der ikke lader sig kontrollere eller forudsige. At både undervisningen og det sociale grundlæggende er uforudsigeligt, medfører, at en problembaseret samfundsfagsundervisning skal gå på begge fagdidaktiske ben og dermed forbinde de to vidensfelter effektivt. Et etnodidaktisk (didaktik baseret på hverdagserfaring) og udfordringsdidaktik (didaktik baseret på aktuelle og relevante samfundsproblemer) samt handlingsorienteret ideal som det, vi finder i fagets styringsdokumenter, går netop ud fra, at eleverne bør opnå resonanserfaringer, det vil sige dybe meningsfulde erfaringer, der kan forbinde de aktuelle og erfaringsforankrede oplevelser af mening med den begrebs-, metode- og modelverden, der udgør samfundsvidenskaberne (Rosa, 2019).

Litteratur

- Andresen, B.B. (2020). *Analyse af omlagt undervisning i foråret 2020 på erhvervsskoler og gymnasier*. eVidenCenter. http://eviden-centerinfo.dk/wp-content/uploads/2020/10/undervisningsanalyse_foraar_2020_udkast4.pdf
- Brøndum, P. (2018). *Samfundsfagsdidaktik*. Columbus.
- Bülöw, M.W. (2020). *Hybride læringsstrategier på ungdomsuddannelserne* [Tidsskriftartikel]
- Carvalho, L., og Goodyear, P. (2014). *The architecture of productive learning networks*
- Caviglia, F., Dalsgaard, C., O'Donovan, M., og Thomsen, M.B. (2017). *Digitale kompetenceområder* Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet, https://pure.au.dk/portal/files/117883928/DiDaK_Desk_Research_31.10.2017_publiceret.pdf
- Dalsgaard, C., Caviglia, F., Boie, M., Færgemann, H., og Thomsen, M. (2020). *Digitale kompetencer i gymnasiet*. Aarhus Universitet. (Scientific No. 2486895359). Aarhus Universitet, <https://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2486895359>
- Dewey, J. (2018). *How We Think*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2019021816002580938897>
- Dewey, J., og Dewey, J. (2007). *Experience And Education*. Free Press.
- Gissel, S.T., Skovmand, K., og Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler (2018) *Kategorisering af digitale læremidler: En undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika*. Læremiddel.dk
- Goodyear, P. (2020). Design and co-configuration for hybrid learning: Theorising the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1045-1060 <https://doi.org/10.1111/bjet.12925>
- Graf, S.T., Gissel, S.T., og Slot, M.F. (2018). Course designs in Meebook's course builder: Analysis of 102 course designs. *Tidskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10 (18) <https://doi.org/10.7146/lom.v10i18.97399>
- Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk
- Hansen, M. (2020). *POLIS – Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik* (1st ed., Vol. 2020). Forlaget Columbus. https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis.pdf
- Hansen, T.I. (2008). Læremiddeldidaktik – hvad er det? *Tidsskrift for Læremiddeldidaktik*, 2008(04). https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/laeremiddeldidaktik_hvad_er_det1.pdf
- IForløb – undervisningsforløb*. (2020). Systemtime. <https://systemtime.dk/?id=c14114>
- Kali, Y., McKenney, S., og Sagy, O. (2015). Teachers as designers of technology enhanced learning. *Instructional Science*, 43(2), 173-179. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9343-4>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge
- Luckin, R. (2010). *Re-designing learning contexts: Technology-rich, learner-centred ecologies*. Routledge

- Luckin, R. (Ed.). (2018). *Enhancing learning and teaching with technology: What the research says*. UCL Institute of Education Press
- Paulsen, M., Tække, J., og Digitalt Understøttet Faglighed og Almendannelse (projekt). (2019). *Digitalt understøttet faglighed og almindannelse*. Unge Pædagoger
- Rosa, H. (2019). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag
- Skov, O.B., Matthiesen, T., og Bjørnstrup, V. (2019). *Samfpå B*. Forlaget Columbus. <https://samfpå.ibog.forlagetcolumbus.dk/>
- Vejledning, Samfundsfag B – stx, 2020
- Vermaas, P.E., og Vial, S. (Eds.). (2018). *Advancements in the Philosophy of Design*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73302-9>