

Vidensformer i samfundsfag

TORBEN SPANGET CHRISTENSEN, METTE DAMGAARD
JØRGENSEN OG LASSE ØRUM WIKMAN

Abstract

Artiklen fokuserer på vidensformer i samfundsfag, som er udtryk for forskellige måder at producere viden på. For eksempel producerer elever viden i deres hverdag, når de iagttager og forstår det samfund, de lever i, hvilket vi i artiklen betegner som livsverdensviden. Samtidig producerer eleverne også viden i samfundsfagsundervisningen, når de taler og skriver ud fra fagets begreber og metoder. Det betegnes i artiklen som elevproduceret samfundsfaglig viden. Når eleverne bliver undervist i samfundsfag, møder de en samfundsvidenskabelig viden, som er produceret i forskningen, samtidig med at de møder en samfundsfaglig praksisviden, for eksempel i nyheder og journalistiske artikler. Endelig er der også en normativ viden om demokrati, som for eksempel produceres i faglige samtaler i klassen, hvor argumentation og det at lytte til den anden er grundlæggende værdier for at kunne dannes som demokratisk medborger. Den normative viden findes også i samfundet som normer og værdier. I artiklen argumenterer vi for, at det er vigtigt, at både lærere og elever tilegner sig en metaviden om de vidensformer, der indgår i samfundsfagsundervisningen, og vi argumenterer for, at undervisning i faget i høj grad handler om at kunne transformere viden fra den ene form til den anden. Ved at læreren arbejder med dette metaplan, bliver det nemmere for eleven i første omgang at genkende samfundsfaglig relevant viden og senere anvende den til at undersøge samfundet omkring sig.

Artiklen tager afsæt i en observation i samfundsfag i en 9. klasse, hvor netop vanskeligheden ved denne transformation stiller sig i vejen for, at eleverne opnår en struktureret og systematisk samfundsfaglig forståelse af indholdet. Artiklen afsluttes med nogle overvejelser over, hvordan der kan arbejdes med vidensformer i undervisningen.

»Vi fandt alt muligt, og det gav ingen mening«

En 9. klasse har tre lektioner til at finde information og forberede oplæg om EU, og i fjerde lektion skal eleverne fremlægge deres fund for klassen. Læreren introducerer det overordnede mål: »at I ved noget om, hvad EU går ud på« og udleverer et ark med ni emneområder, som han mener skal belyses, for at eleverne kan opnå en dækkende viden om EU. Eleverne kan vælge emner ud fra listen og har skolebiblioteket og internettet til rådighed. De har også fået links til EU-Oplysningen og andre relevante hjemmesider.

Jeg observerer to piger, Susan og Mathilde:

Susan sidder ved pc'en og søger på nettet, og Mathilde kigger i en bog, som de har fået af læreren. De samtaler om forskellige emner, men især Susan ser mere og mere frustreret ud. Hun surfer på 'EU-Oplysningen' og på Folketingets hjemmeside for at finde oplysninger om forskellige EU-politikker. Søgningen er ikke systematisk og målrettet, snarere foregår den på må og få. Det er en hjælp, at de politikker, de skal finde oplysninger om, faktisk er stillet op som overskrifter på hjemmesiden. Susan rækker hånden op, og læreren kommer. Hun siger: »Vi fandt alt muligt, og det gav ingen mening.«

(Feltnoter fra observation i samfundsfag i en 9. klasse på Nordvestskolen, 9. marts 2010).

Hvis vi ser bort fra, at Susans netsøgning ikke er systematisk, så er hendes problem, at hun ikke ved, hvordan hun skal 'knække den faglige kode', når hun siger: »Vi fandt alt muligt, og det gav ingen mening.« Hun mangler ganske enkelt redskaber til at kunne genkende og omsætte viden om samfundet – som hun kan gøre samfundsfagligt relevant. Susan står ikke alene med problemet, hvilket de efterfølgende fremlæggelser viser:

Fremlæggelserne er rene leksikale opremsninger uden sammenhængsforståelse. Nogle læser blot noget af den tekst, de har fundet på nettet, højt. Der er ord, de ikke kan udtale, og de ved helt åbenlyst ikke, hvad de betyder. Læreren lægger op til EU-holdningsbaserede drøftelser efter nogle af oplæggene. Efter andre oplæg lægger han ikke op til drøftelser.

(Feltnoter fra observation i samfundsfag i en 9. klasse på Nordvestskolen, 9. marts 2010).

Casen illustrerer, at Susan ikke har problemer med at finde stof eller læse og afkode sætninger, derimod understøttes hun ikke til at bygge bro mellem to vidensformer, den forforståelse, hun helt sikkert har, og den samfundsfaglige viden, hun finder på nettet.

Eleverne fra 9. klasse er med til at skabe samfundet, når de handler fysisk eller på de sociale medier – samtidig med at de møder en konstant kommunikation og viden om samfundet i deres daglige færden. Med nettets fremkomst har der aldrig været så meget kommunikation og viden om samfundet som nu, men de uanede mængder af viden skaber også en kompleksitet, der kræver, at den enkelte kan skelne mellem de forskellige vidensformer, så han eller hun kan forholde sig kritisk og konstruktivt til det, der kommunikeres om. Eleverne skal med andre ord bygge bro mellem den viden, de har om samfundet fra deres livsverden, og den samfundsfaglige viden, de møder i faget.

For at eleverne kan bygge denne bro, er det vigtigt, at læreren er opmærksom på nødvendigheden af at forholde sig til de forskellige vidensformer og at stilladsere eleverne, så de får mulighed for at gøre samme brobygning. Artiklen vil med udgangspunkt i Torben Spanget Christensens forskning illustrere, hvilke samfundsfaglige vidensformer der kan være tale om, og konkretisere, hvordan læreren kan didaktisere sin undervisning, så eleverne kan mediere aktivt mellem de forskellige vidensformer.

Hvad skal forstås ved vidensform?

Vidensformer i samfundsfagsundervisning er et noget overset fænomen, eller rettere, det er et meget lidt italesat fænomen inden for faget, fordi det eksisterer i praksis, uanset om lærerne

og eleverne er opmærksomme på det eller ej. Der ligger imidlertid et meget stort potentiale i at eksplicitere anvendelsen af vidensformer i undervisningen som en form for metaviden, der kan bruges til at styrke lærernes forståelse af, hvad samfundsfag er, så han eller hun i sine didaktiske overvejelser overvejer, hvordan eleverne kan stilladseres til at kunne arbejde systematisk med et samfundsfagligt stof.

Men vi må begynde med at forholde os til (eller i hvert fald opholde os ved) begrebet 'viden', som ikke er et helt uproblematisk begreb. Uden at gå dybt ind i vidensfilosofi (se Gustavsson 2001) kan vi anstille nogle betragtninger, der illustrerer problemet. Vi kan begynde med at antage, at menneskelige handlinger normalt sker på et vist vidensgrundlag, men næppe et fuldt vidensgrundlag. I det udsagn ligger en anerkendelse af, at viden ikke altid er entydig og fuldkommen. Vi kan også tale om, at viden kan være forældet, hvori ligger, at viden kan forandre sig, hvilket kan være særlig problematisk i et fag som samfundsfag, fordi samfundet er under hastig og stadig forandring. På trods af disse almindelig kendte 'problemer' ved begrebet (at viden er ufuldkommen og foranderlig) benyttes begrebet forholdsvis ureflekteret i utallige hverdagslige og professionelle sammenhænge, netop som om viden var en entydig og fast størrelse.

Fra antikken og frem kender vi flere definitioner og forskellig brug af vidensbegrebet. Aristoteles skelner mellem *teoretisk-videnskabelig viden* (episteme), som i dag må betragtes som den mest anerkendte vidensform, *praktisk-produktiv kyndighed* (techne), som handler om håndværksmæssig kunnen og praktisk handling og *praktisk-etiske klogskab* (fronesis), der drejer sig om viden om det gode liv. Viden er både personlig og en fast afgrænset størrelse, der ligger uden for det enkelte menneske, for eksempel i en bog eller en database (Gustavsson 2001). Ordbog over det danske sprog (ODS) skelner mellem viden som indsigt i noget, fortrolighed med noget og bevidsthed om noget. Den danske Ordbog, DDO, definerer viden både som det, en person ved, og det, som samfundet ved: »*Alt, hvad en person har lært om et eller flere emner, gennem erfaring eller undervisning; alt, hvad man har lært i et samfund.*« Der tales også om videnssamfundet, viden som produktionsfaktor og dermed en vare på markedet, vidensvirksomheder mv., og at viden forekommer i mange former. Udtrykket 'viden er magt', som stammer fra naturvidenskabsfilosoffen Francis Bacon (1561-1626), har vundet

status som en fast vending i sproget (Gustavsson 2011). Det, vi har brug for i denne sammenhæng, er at acceptere, at begreberne viden og vidensform er mangfoldige og flertydige, men ikke mere end at vi i samfundsfagsdidaktikken kan arbejde meningsfuldt med dem som nogenlunde velafgrænsede og stabile fænomener.

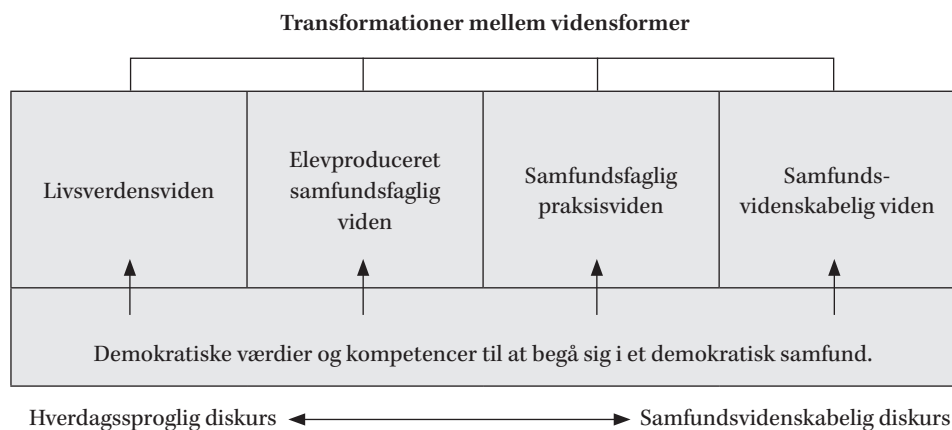
Der optræder forskellige vidensformer i samfundet, det vil sige måder at producere viden på. De er knyttet til forskellige kontekster, som sætter rammerne for, hvilke ytringer der anerkendes som acceptable, for eksempel i en livsverdenskontekst eller i en videnskabelig kontekst. Der stilles store videnskabelige krav til kommunikation i en videnskabelig kontekst. Kommunikation i en livsverdenskontekst, i en undervisningskontekst, i en markedskontekst eller i en politisk kontekst kan derimod sagtens af aktørerne i konteksten anses for acceptable og brugbare som beslutningsgrundlag for handlinger, selv om de ikke lever op til videnskabelige krav. Også selv om aktørerne måske godt er klar over, at de i en vis forstand er ufuldstændige, og måske endda fejlagtige. Livsverdensbegrebet stammer fra den tyske filosof Husserl (1859-1938), hvis grundtanke er, at viden er noget, der udvikles hos mennesket i tilknytning til, hvordan ting (fænomener) fremtræder for vores bevidsthed. »Livsverden betegner den konkrete, dagligdags verden, hvor vi lever vores liv og udøver diverse aktiviteter« (Gustavsson 2001: 70). I den forstand er alle de nævnte kontekster udtryk for livsverdener, når det er dér, mennesker har deres daglige liv. Her benyttes betegnelsen livsverden dog mere snævert, nemlig for det, vi kan kalde en ikkeprofessionel kontekst. Strengt taget er videnskabelig viden også en livsverdensviden, men den adskiller sig ifølge Husserl ved at være tilvejebragt ved en mere systematisk proces, hvor den mere umiddelbare bevidsthed søges sat til side ved at se bort fra det, der forstyrrer oplevelsen (for eksempel forhåndsforestillinger), og dernæst ved at søge det almene, generelle eller invariante. »Videnskabelig viden betragtes som idealiseringer af viden, der stammer fra menneskets livsverden« (Gustavsson 2001: 70). Når vi taler om viden inden for samfundsvidenskaberne, taler vi altså ikke om objektiv viden, som i naturvidenskabelig forstand, men vi taler om en viden, der er systematisk tilvejebragt, og vi kan sige i en form for sandhedssøgen.

Med et fags vidensformer menes »måden at producere viden

på i faget, og altså hvad der accepteres som viden, og hvad der regulerer, hvad man kan sige og gøre i faget» (Krogh et al. 2016: 81). Både i samfundsvidenskaberne og i skolefaget samfundsfag arbejder man med/undersøger man viden, som stammer fra ikke videnskabelige domæner, for eksempel fra en livsverdenskontekst, fra sociale og politiske bevægelser, fra erhvervslivet mv. Men i det *samfundsvidenskabelige* domæne anerkendes kun analyser (ytringer) heraf, der benytter en videnskabelig vidensform. I et *samfundsfagsdidaktisk* domæne, derimod, hvor det handler om at sætte læreprocesser om samfundet i gang hos elever, anerkendes også analyser (ytringer), der ikke lever op til kravene i en videnskabelig vidensform, og der er ovenikøbet en interesse i at dyrke sådanne ikkevidenskabelige vidensformer, idet formålet (også) er at engagere eleverne til at deltage aktivt som borgere i samfundet, og i særlig grad at dette sker på et normativt, demokratisk grundlag, ikke (alene) at etablere sand viden om samfundet. Dog må det slås fast, at den *samfundsvidenskabelige* vidensform har en slags forrang i faget, idet den sikrer, at faget ikke flagrer i alle retninger, men holdes på et samfundsvidenskabeligt spor, hvilket sikres ved, at der altid må være et vægtigt element af samfundsvidenskab til stede i undervisningen – i lærerens faglige grundlag og i materialer anvendt i undervisningen.

Der er et vist slægtskab mellem vidensformer og diskursive genrer, og især den samfundsvidenskabelige vidensform minder meget om en diskursiv genre, fordi den stiller ret præcise krav (normer) til, hvad man kan udtrykke, og hvordan man bør udtrykke sig, for at ens ytringer bliver anerkendt og forstået. Slægtskabet til genrebegrebet er imidlertid svagere i de andre vidensformer, og nærmest helt fraværende, når det gælder livsverdensviden, som i højere grad må betragtes som en bred sociologisk kategori, men mange forskelligartede normer for, hvad og hvordan man kan og bør udtrykke sig, for at blive forstået/anerkendt. Et eksempel er 'snak', som en uklar genre, der repræsenterer livsverdensviden, og som ikke rummer præcise normer. Et andet eksempel er elevs skriftlige opgaver, som repræsenterer elevproduceret samfundsfaglig viden, og som godt nok rummer ret præcise krav i forhold til eksamen, men som i undervisningen består af mange trin, eleven skal tage hen imod den 'perfekte' eksamensopgave, og disse trin anerkendes af lærerne.

Som det fremgår af ovenstående, kan vi skelne mellem deskriptiv viden (som dog, jævnfør fænomenologien, kun er tilnærmelsesvis deskriptiv) og normativ viden i samfundsfag. Den deskriptive viden kategoriserer vi lidt brutalt i fire hovedtyper: livsverdensviden, elevproduceret viden og/eller undersøgende samfundsfag, praksisviden om samfundet og samfundsvidenskabelig viden. Jævnfør den fænomenologiske tænkning er der en forbindelse mellem disse vidensformer, hvor den videnskabelige viden er en systematisk bearbejdning af de andre, ikke en viden, der kommer ind fra en eller anden højere autoritet, og som 'trumfer' de andre vidensformer. Selve bevægelsen fra elevens livsverdensviden, over elevproduceret viden og samfundsfaglig praksisviden til videnskabelig viden, kan i sig selv ses som et systematisk arbejde med at udbygge og forfine elevens forhåndsviden i retning af en samfundsvidenskabelig viden. Den normative viden handler derimod om værdier og normer (se Christensen og Langerhuus 2020: 603, Christensen og Christensen 2015). Varianter af tilsvarende begreber om vidensformer i samfundsfag findes i tysk didaktisk forskning hos Tilman Grammes (1998, 2009) og hos de finsk-svenske forskere Långström og Virta (2011), og de kendes også fra amerikansk didaktisk forskning, hvor Barr, Barth, og Shermis (1977) finder dem i en undersøgelse af Social Studies.



Figur 1: Vidensformer og transformationer mellem vidensformer i samfundsfag

I Susan-casen, som vi indledte med, kan vi direkte og indirekte identificere flere vidensformer. Når Susan siger »*Vi fandt alt muligt, og det gav ingen mening*«, betyder det, at hun ikke kan få det læste til at give mening i forhold til hendes livsverdensviden og dermed også den forforståelse, hun har for samfundsfag. Elevfremlæggelserne kan siges at være et udtryk for elevproduceret samfundsfaglig viden, men fordi eleverne ikke kobler og transformerer deres forforståelse til en systematisk brug af samfundsfaglig viden i form af fagets metoder eller begreber, kommer fremlæggelserne til at fremstå, som om eleverne mangler en faglig og systematisk forståelse for det, de fremlægger. Den viden, eleverne har adgang til på skolebiblioteket og på netsiderne, er udtryk for samfundsfaglig praksisviden, og måske endog samfundsvidenskabelig viden, men læreren har ikke været opmærksom på at tydeliggøre, hvordan indholdet er en ressource, og de mangler derfor at anvende den i transformationen fra livsverdensviden til elevproduceret samfundsfaglig viden.

Et svensk studie af elevinitierede undervisningshandling i samfundsfag i 6. klasse (Tvååra 2019: 90) viser, at elevernes indlæg i samtaler om retfærdighed i smågruppediskussioner primært er begrundet i det at sige noget og i at vise identifikation med emnet. Disse indlæg havde form af 'Hvad synes du?', 'Det synes jeg ikke' og 'Jeg synes at'. Der var også enkelte indlæg, der viste kritisk dømmekraft af typen 'Stemmer dette med antagelsen?' Der var kun lærerindlæg af deliberativ karakter, hvor der vises interesse for at lytte og prøve holdbarheden i de andres og egne argumenter, såsom 'Sig noget mere', 'Hvad er logikken?' og 'Her er et andet perspektiv'. Studiets resultat kan tolkes som en mangel på transformation af livsverdensviden og samfundsfaglig praksisviden/samfundsvidenskabelig viden til elevproduceret samfundsfaglig viden, da en sådan netop vil foregå ved at undersøge holdbarheden i argumentationer og grundlaget for argumentationen. Den overvejende del af elevindlæggene viser sig tydeligt at tilhøre livsverdenen. Resultatet er ikke overraskende, men en glimrende illustration og dokumentation af manglende transformation mellem vidensformer i samfundsfagsundervisning.

Hvordan arbejder man med vidensformer i samfundsfagsundervisningen?

Som det er fremgået ovenfor, arbejder samfundsfag groft taget med fire deskriptive og en normativ vidensform, og det er vigtigt at forstå, at vidensformerne ikke skal ses som adskilte kategorier, der som legoklodser kan bygges sammen og pilles fra hinanden. Vidensformerne er forbundne og transformati- onerne mellem dem er vigtige. Hvis vi først ser problemet fra et elevperspektiv, tager vi udgangspunkt i kategorien livsverdensviden, som er den viden om samfundet, den uskoledede elev bringer med til undervisningen. Den kan være knyttet til et personligt engagement for eksempel i spørgsmål om verdens uret- færdighed eller i klimaspørgsmål, og i det hele taget et ønske om at gøre verden til et bedre sted at være. Men engagementet er ofte kun usystematisk underbygget med fakta og sammenhæn- gende forståelse, og fremtræder derfor i undervisningen ofte i form af holdninger og synspunkter, og ikke som argumenter og analyser. Pointen er, at hvis denne vidensform ikke anerkendes som elevens udgangspunkt, kan det betyde, at elevens indgang til faget bliver meget vanskelig, og det kan have konsekvenser for både motivation og engagement. I et etnografisk studie ud- trykker Susan, da hun lige er begyndt i gymnasiet, det meget rammende, når hun lufter sin frustration over, at der kræves så meget baggrundsviden for at diskutere i samfundsfag.

»Jamen jeg tror mere, at nu skal vi sidde og læse en masse ting, og den baggrundsviden [...] skal vi bruge til at diskutere. Der er bare rigtig, rigtig meget at læse, synes jeg. Før var det sådan noget med [...] holdninger, og det synes jeg var sjovt. Nu er det mere så- dan noget med viden og fakta.« (Christensen 2015: 85).

Men selv om Susan beklager sig over, at der ikke er plads til holdninger i gymnasiet, må vi regne med, at arbejdet med at underbygge udsagn med et faktisk grundlag allerede er be- gyndt i folkeskolen. Under alle omstændigheder viser eksem- plet, at Susan oplever et skift mellem to vidensformer, og at hun har vanskeligt ved at foretage den fornødne transformation, men også, at hun ikke føler, at hun får hjælp til denne transfor- mation. Når hun skal diskutere i samfundsfag, skal hun argu- mentere, ikke blot fremføre et synspunkt, og argumentationen skal være faktisk underbygget. Der er tale om et skift mellem en *livsverdensviden* og en *elevproduceret viden i samfundsfag*. Det er oplagt for samfundsfaglærerne at arbejde eksplicit med

dette skrift, og ikke blot insistere på, at eleverne skal arbejde systematisk og metodisk med stoffet. Risikoen herved er, at der ikke bliver plads til engagementet.

Hvis vi dernæst ser problemet fra et fagperspektiv, må vi tage udgangspunkt i en samfundsvidenskabelig viden som det basissfaglige udgangspunkt, der sikrer et 'sandfærdigt' eller i hvert fald videnskabeligt grundlag for undervisningen. Man kan sige, at det er samfundsfagsundervisningens anker, men samtidig uendelig langt fra elevens livsverdensviden. Samfundsfag er imidlertid ikke kun forankret i den samfundsvidenskabelige basis. Faget arbejder i lige så høj grad udfordringsdidaktisk, det vil sige, at det tager udgangspunkt i problemer i omverdenen, og søger løsninger på disse, og skal ikke blot give eleverne en samfundsfaglig viden, men også en samfundsfaglig handlekompetence. De skal derfor kunne lave selvstændige analyser af samfundet, hvilket bringer dem direkte i kontakt med de samfundsfaglige praksisfelter og den praksisviden om samfundet, der findes og anerkendes i disse, for eksempel i en politisk kontekst, i en social kontekst eller i en økonomisk kontekst.

Didaktisering af arbejdet med vidensformer

Dette leder os til de overvejelser om vidensformer, læreren bør være opmærksom på i den didaktiske planlægning af undervisningen i. Et godt sted at starte er at gøre sig overvejelser om, hvilken vidensform man træder ind på i undervisningen, det vil sige tager man udgangspunkt i elevernes livsverdensviden, eller tager man udgangspunkt i for eksempel en samfundsfaglig praksisviden? I forlængelse heraf er det relevant med overvejelser om transformation mellem vidensformer, og at der i undervisningen bliver skabt rum for transformation mellem vidensformer. Dette illustrerer eksemplet med Susan og EU-undervisning. Susan kan godt læse EU-Oplysningens hjemmeside, men kan ikke koble den med den for forståelse, hun allerede har. Måske skyldes hendes manglende forståelse, at hun ikke kan skelne mellem forskellige samfundsfaglige vidensformer og dermed dels genkende det, hun møder på nettet, dels bygge bro mellem sin for forståelse og fundene af den søgning, hun foretager på nettet. Hun tror bare, at hun er ude af stand til at forstå stoffet. Læreren er heller ikke opmærksom på problemet, og tilbyder i hvert fald ikke eleverne redskaber til en oversættel-

se. Den viden, Susan kan hente på EU-Oplysningen og Folketingets hjemmeside, er ikke bare en neutral faktaviden. Det er en viden, der præsenteres i et højt specialiseret fagsprog, og som derfor kan være nærmest umuligt for eleven at genkende.

Eksemplet med Susan viser, at transformation mellem vidensformer er svær, samt at læring ofte foregår som transformation mellem vidensformer. Det betyder, at det styrker undervisningen, når læreren er bevidst om forskelle i vidensformer, og er bevidst om at afsætte tid til arbejde med transformation mellem vidensformer. Eleverne har desuden ofte behov for, at arbejdet med transformation mellem vidensformer stilladseres af læreren, for eksempel gennem afdækning af forforståelse eller ved markering af fagligt centrale begreber. Hvis opgaven havde været, at eleverne skulle begynde med at skrive en liste med, hvad de allerede, fra deres hverdag og fra lærebogen, ved om den problematik i EU, de skal interessere sig for, og dernæst skulle undersøge, om de kunne finde noget i databaserne herom, så var de på vej ind i oversættelsesopgaven. Det kunne i så fald være, at oversættelsesopgaven, og ikke den efterfølgende fremlæggelse, blev det centrale. Hvis oversættelsesopgaven blev italesat som det centrale, ville Susan vide, at hun skulle arbejde med to vidensformer (sprog), og at hun skulle lave oversættelser mellem dem. Og hun ville vide, at den ene ville hun være fortrolig med, og den anden ville være fremmedartet for hende. Et eller andet sted ved hun det jo godt, men i situationen kommer det til udtryk som frustration: »Vi fandt alt muligt, og det gav ingen mening«, og ikke som et redskab. Transformationen fra én vidensform til en anden kunne i eksemplet med Susan støttes yderligere, ved at læreren havde udarbejdet en liste med de vigtigste begreber, Susan skal bruge i sin præsentation. Disse begreber fungerer som markører af, hvad Susan skal være særligt opmærksom på, når hun søger information på nettet, og desuden kan en begrebsafklaring virke som en indgang til begyndende forståelse af den samfundsvidenskabelig viden. Desuden er det relevant at være opmærksom på, at viden inden for de vidensformer, der er mest fremmede for eleven, også er den viden, eleven har sværest ved at fastholde, netop fordi den er mest fremmed for eleven, og derfor skal der lægges større vægt på fastholdelse.

I gennemførelsen af undervisningen glider overvejelser om vidensformer typisk i baggrunden, men det kan styrke under-

visningen, hvis læreren er bevidst om, hvilken vidensform undervisningen og kommunikationen foregår på. I ungdomsuddannelsessammenhæng er udfordringen typisk, at læreren qua sin uddannelse kommunikerer inden for en samfundsvidenskabelig vidensform, der kan være svær at forstå for eleverne, og læreren identificerer elevbidrag med udgangspunkt i en livsverdensviden som ikkefaglige, i stedet for at støtte eleverne i en transformation fra livsverdensviden til samfundsvidenskabelig viden. I grundskolesammenhæng er udfordringen derimod typisk, at læreren oplever udfordringer ved, at eleverne hænger fast i en livsverdenskommunikation – måske fordi samfundsfaget byder på rigtig mange nye og abstrakte begreber, som eleverne på sin vis allerede kender fra deres livsverden. Her kan det være en udfordring at få begreberne defineret og samfundsfagliggjort. Eksemplet fra den svenske 6. klasse kan være udtryk for manglende bevidsthed hos læreren om at støtte eleverne i at foretage en transformation af deres kommunikation og argumentation fra den måde, man kommunikerer på i en livsverdenskontekst, hvor argumenter som »jeg synes« er gangbar kommunikation, modsat i en samfundsfaglig praksisviden kontekst, hvor der derimod er krav om fagligt belæg. Er målet en faglig argumentation, skal læreren støtte eleverne i, hvordan de foretager en faglig argumentation, for eksempel ved at man træner faglig argumentation, inden diskussionen om retfærdighed igangsættes.

Der danner sig så at sige en kæde af transformationer mellem de fire vidensformer, set fra elevperspektiv som en progression fra livsverdensviden over elevproduceret viden og arbejde med praksisviden om samfundet til samfundsvidenskabelig viden. Set fra fagperspektivet handler det om en didaktisk tilrettelæggelse, der sikrer, at den samfundsvidenskabelige viden og den samfundsfaglige praksisviden kommer til at fungere som rettesnor og målestok for transformationerne. For fagperspektivet handler det også om, at demokratiske værdier og kompetencer til at begå sig i et demokratisk samfund kommer til at fungere som rettesnor og målestok for transformationerne – fordi det er det normativ, som vidensformerne skal forstås ud fra. Det sidste er meget vigtigt af hensyn til det samfundsfaglige niveau og samfundsfags formål med dannelse af den demokratiske samfundsborger.

Lige umiddelbart ser det måske ud, som om både elever og lærere bliver pålagt en ekstra arbejdsopgave i et fag, der i forvejen kritiseres for at være presset af manglende tid og stigende kompleksitet. Her er det centrale imidlertid, at et systematisk arbejde med elevernes livsverdensviden og den samfundsfaglige viden kan bidrage til, at faget faktisk gøres mindre komplekst og nemmere at navigere i. Ganske enkelt fordi det gøres ud fra et fagligt og systematisk grundlag – og når læreren sigter mod transformation i sin undervisning, vil han eller hun kunne finde de undervisnings- og arbejdsformer, der på bedst mulig måde bidrager til, at eleverne opnår den forståelse, der er målet for undervisningen.

Litteratur

- Christensen, T.S. og Langerhuus, M.R. (2020). De samfundsfaglige og økonomisk-merkantile fag. I Dolin, J. Ingerslev, G.H. og Jørgensen, H.S. (red.) *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, 4. udgave. København: Hans Reitzels Forlag, s. 602-618
- Christensen, T.S. (2015). Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. I Krogh, E., Christensen, T.S. og Jacobsen, K. S. *Elevskrivere I gymnasiefag*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Christensen, A.S og Christensen, T.S. (2015a). Fagopfattelser I samfundsfag – analytiske modeller. I Christensen, T.S. (red.) *Fagdidaktik i samfundsfag*, Frederiksberg: Frydenlund, s. 45-59
- Den Danske Ordbog (DDO) – <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=Viden>
- 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
- Grammes, Tilman (1998). *Kommunikative Fachdidaktik – Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Leske + Budrich: Opladen
- Gustavsson. B. (2001). *Vidensfilosofi*. Aarhus: KLIM
- Kock, Christian, E., J. (2015). Retorik – det oprindelige samfundsfag. I A. Sigrell, og S. Qvarnström (red.), *Retorik och lärande: Kunskap – Bildning – Ansvar Studia Rhetorica Lundensia, Bind 1*, s. 19-38. Lund: Lunds Universitet
- Krogh, E., Qvortrup, A. og Christensen, T.S. (2016). Almendidaktik og fagdidaktik, Frederiksberg: Frydenlund
- Långström, S. og Virta, A. (2011) *Samhällskunskapsdidaktik-Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*, Lund: Studentlitteratur
- Tväråna, Malin (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Humanities and Social Sciences Education. (CitEd) ORCID iD: 0000-0001-7527-0011