

NR.10, 2025

POLIS

Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

COLUMBUS

POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

Nr. 10, 2025

Redaktion

Mogens Hansen – cand.mag., redaktør og forfatter

Redaktionskomite

Torben Spanget Christensen, lektor emeritus ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Anders Stig Christensen, lektor ved University College Lillebælt, læreruddannelsen i Odense

Mette Damgaard Jørgensen, lektor ved University College Lillebælt og medredaktør af POLIS

Bent Fischer-Nielsen, tidligere fagkonsulent i samfundsfag

Anders Hassing, direktør for Forlaget Columbus

Nadine Malich-Bohlig, adjunkt på læreruddannelsen, UC Syd

Ditte Kirstine Nørtoft Nielsen, fagkonsulent i samfundsfag

Magnus Pedersen, Foreningen af lærere i historie og samfundsfag (FALIHOS)

Rune Riberholt, lektor ved Københavns Professionshøjskole

Jacob Sinding Skött, lektor ved Nyborg Gymnasium og næstformand i Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS)

Tine Studstrup, uddannelsesleder og lektor i samfundsfag ved Gefion Gymnasium

Lars Tønder, institutleder, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

POLIS udgives af:

Forlaget Columbus

Østerbrogade 54 C

2100 København Ø

www.forlagetcolumbus.dk/polis

Redaktionelle forespørgsler, indlæg og artikler sendes til polis@forlagetcolumbus.dk.

POLIS udgives under open access-licens og kan hentes gratis på tidsskrift.dk/POLIS

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Bodil Mulla

Tryk: Tarm Bogtryk

Printed in Denmark 2025

ISSN (trykt udgave): 2597-2766 POLIS

ISSN (online): 2597-2774 POLIS

Tidsskriftet udgives med støtte fra Columbus Fond.

Forsidefoto:

sakchai vongsasiripat/Getty images

<i>Mogens Hansen</i>	
Samfundsfagslærer anno 2024 – status og perspektiver	5
DEL 1	
<i>Mogens Hansen</i>	
Samfundsfagslærer i ungdomsuddannelser og i grundskolen anno 2024	19
Samfundsfagslærer i ungdomsuddannelserne anno 2024	21
Samfundsfagslærer i grundskolen anno 2024	74
DEL 2	
<i>Per Henriksen og Bent Fischer-Nielsen</i>	
Den skriftlige dimension i samfundsfag – spændetroje eller fagets kronjuvel?	105
<i>Michael Bang Sørensen, Kevin Gjedde og Mikkel Risbjerg Nielsen</i>	
Afskærmning eller nytænkning i en AI-tid? Et bud på fremtidens prøveform i samfundsfag	123
<i>Ditte Nørtoft Nielsen</i>	
Samfundsfag i et ungdomsuddannelseslandskab under forandring – muligheder og udfordringer	145
<i>Martin Langdal Topf</i>	
Hele verden i ét lille fag	161
<i>Carsten Linding Jakobsen</i>	
Det danske hus – søjler i samfundsfag – indhold og færdigheder	169
<i>Torben Spanget Christensen</i>	
Samfundsfag og aktualitet	187
<i>Lene Glerup og Sebastian Gulmann</i>	
Læsevanskeligheder i samfundsfag	205
<i>Camilla Holmgaard Schmidt</i>	
Når didaktik gør forskel på piger og drenge – om køn og karaktergab i samfundsfag i gymnasiet	219
Om forfatterne	235

Samfundsfagslærer anno 2024 – status og perspektiver

MOGENS HANSEN

Hvordan er det at være lærer i samfundsfag?

Dette tilsyneladende enkle spørgsmål var udgangspunkt for et samarbejde, der i foråret 2024 blev påbegyndt imellem redaktionen af POLIS, de faglige foreninger for samfundsfag (FALS og FALIHOS), en række undervisere på læreruddannelsen samt fagkonsulenten i samfundsfag, og som har resulteret i den spørgeskemaundersøgelse blandt samfundsfagslærere i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, der er udgangspunktet for dette nummer af POLIS.

Vejen fra ideen til det færdige spørgeskema har i sagens natur været lang og svær, men bedømt på både antallet af svar og de resultater, som bliver præsenteret i dette nummer, så fungerer spørgeskemaet som et godt udgangspunkt for en indkredsning af en lang række fagdidaktiske og pædagogiske problemstillinger. Det er redaktionens håb, at undersøgelsen og de artikler, der bringes i dette nummer af POLIS, kan være et udgangspunkt for diskussioner om fagets fremtid og ikke mindst de fagdidaktiske perspektiver, der rejser sig for samfundsfagsundervisningen.

Som både resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen og artiklerne viser, er der stof til mange diskussioner. I de to rapporter, der bringes i dette nummer – en om samfundsfag i ungdomsuddannelserne og en om samfundsfag i grundskolen – har vi bl.a. fokuseret på følgende temaer:

- Tilfredshed og udfordringer ved at være samfundsfagslærer
- Lærernes vurdering af elevforudsætninger og motivation
- Undervisningspraksis
- Elevengagement og kritisk tænkning

- Kunstig intelligens (ungdomsuddannelserne)
- Den skriftlige dimension (ungdomsuddannelserne)
- Eksamen.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen vil vi især fremhæve følgende tre problemstillinger, der vil være centrale i den kommende debat om faget.

Samfundsfaglighed og fagdidaktik

Undersøgelserne i såvel grundskolen som ungdomsuddannelserne viser tydeligt, at lærerne oplever samfundsfag som et komplekst og omfangsrigt fag, der kan være udfordrende, men også spændende og tilfredsstillende at undervise i. I den danske samfundsfagstradition består samfundsfag af en række videnskabsfag (politik, sociologi, økonomi og international politik samt samfundsfaglig metode), som man kender fra universitetet. Dette i modsætning til f.eks. i England, hvor der er særskilte fag for hver af disse discipliner. Den særlige danske udformning af samfundsfag som undervisningsfag kan karakteriseres som en ”nedsivningsstrategi”, idet det er de akademiske videnskabsfag, der har dannet rammerne for de skiftende læreplaner for undervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet – fra grundskole over ungdomsuddannelserne til læreruddannelsen. Samtidig har faget – på trods af lidt forskellige formuleringer gennem årene og på de forskellige niveauer – haft det overordnede mål at udvikle elevernes aktive stillingtagen og forudsætninger for deltagelse i de demokratiske processer.

Indholdskategorierne i læreplanerne, formuleret med udgangspunkt i de videnskabelige grunddiscipliner, og det demokratisk dannende, der er fagets fornemste formål, er et spændingsfelt, som også rejser nogle fagdidaktiske udfordringer. Samtidig med at undervisningen skal nå frem til en forståelse og anvendelse af indholdskategorierne, skal det demokratiske formål fastholdes. Dette kræver bl.a., at undervisningen skal række ud over og gå på tværs af disciplinerne.

Denne overordnede fagdidaktiske problemstilling kommer forskelligt til udtryk i de to spørgeskemaundersøgelser, hvilket nok også afspejler forskellige undervisningstraditioner i henholdsvis ungdomsuddannelserne og grundskolen.

Ser man på **ungdomsuddannelsesundersøgelsens** spørgsmål om, hvordan lærerne tilrettelægger undervisningsforløb, tegner der sig et relativt komplekst billede. Langt de fleste lærere tilrettelægger undervisningsforløb efter fagets kernestofområder og er således tydeligt rettet mod grunddisciplinerne. Men samtidig tilrettelægges der også en del forløb som tværdisciplinære forløb og med udgangspunkt i aktuelle problemstillinger. Dette komplekse billede afspejler dels fagets forskellige formål, nemlig både fagets aktualitetskrav og behovet for at gå på tværs af grunddisciplinerne, dels behovet for, at eleverne har en så grundig indføring i grunddisciplinerne, at de har grundlag for at kunne anvende fagets teorier og begreber til den mundtlige eksamen og for på samfundsfag på A-niveau at kunne besvare den skriftlige studentereksamensopgave. Som det fremgår af analysen af spørgeskemaundersøgelsen, fylder det sidste rigtig meget for lærerne.

I **grundskoleundersøgelsen** bliver der ligeledes spurgt om, hvordan lærerne tilrettelægger undervisningsforløb. Det hyppigste svar, at man tilrettelægger undervisningen med udgangspunkt i fagets kompetenceområder (politik, økonomi og sociale og kulturelle forhold etc.), men mange svarer også, at de tilrettelægger med udgangspunkt i aktuelle og problemorienterede problemstillinger. På samme måde som for ungdomsuddannelsernes vedkommende afspejler dette også fagets kompleksitet og fagets forskellige formål. Dette afspejler sig også i lærernes svar på spørgsmålet om, hvad der efter deres opfattelse er fagets vigtigste formål. Her er topscorerne, at elevernes skal kunne tage reflekteret stilling til samfundsmæssige spørgsmål, udvikle kompetencen til aktiv deltagelse i samfundet og udvikle forudsætningerne for kritisk tænkning, mens evnen til at forstå hverdagslivet i samfundsmæssig sammenhæng ligger længere nede.

Det fremgår således af undersøgelsen, at langt de fleste lærere i både grundskolen og på ungdomsuddannelserne betragter fagets grunddiscipliner som en kerne i planlægningen af undervisningen, samtidig med at de er meget bevidste om fagets "demokrati-formål". Hvordan balancen skal være mellem dette, og hvordan undervisningen i fagets kerneområder foregår, er helt centralt for den fagdidaktiske diskussion i faget, uanset på hvilket niveau den foregår.

Det er en problemstilling, der er lige så gammel som faget, men samtidig en problemstilling, som til enhver tid kræver fagdidaktiske refleksioner, når undervisningen skal planlægges og gennemføres ude i klasseværelserne, og som naturligvis også må indgå i diskussionerne om de kommende læreplansrevisioner i både grundskolen og i ungdomsuddannelserne.

Selvom der således kan spores nogle fælles problemstillinger i samfundsfagsundervisningen på tværs af de faglige niveauer og grundskole over for gymnasiale uddannelser med hensyn til planlægningen, skal man også være opmærksom på, at der er markante forskelle. Dette er først og fremmest tilfældet mellem A-niveauet i STX, hvor den skriftlige eksamen er meget bestemmende for tilrettelæggelsen af undervisningen, og de øvrige gymnasiale niveauer (C og B) samt folkeskolens samfundsfag, hvor der er tale om en mundtlig eksamen, tilrettelagt af lærerne. En anden forskel, som ikke umiddelbart kan spores i undersøgelserne, og som derfor må formuleres mere tentativt, er spørgsmålet om, hvordan undervisningstraditionen er i henholdsvis ungdomsuddannelserne og grundskolen med hensyn til, hvordan man opfatter forholdet mellem teori og empiri. Dette kan eksemplificeres ved at sammenligne følgende formuleringer fra henholdsvis læreplanen i samfundsfag på ungdomsuddannelserne og formuleringen i Fælles mål for samfundsfag i grundskolen.

På ungdomsuddannelserne hedder det:

”Elevernes studiekompetence skal udvikles ved anvendelse af viden, begreber, teorier og metoder fra de samfundsvidenskabelige discipliner på konkrete samfundsfaglige problemstillinger.”

Mens det i grundskolen hedder:

”Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både på virkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.”

Hvor der i ungdomsuddannelserne lægges vægt på teori- og metodeanvendelsen på konkrete samfundsfaglige problemstillinger, uanset disses karakter, lægges der i grundskolen mere

* I artiklen benyttes termene ‘fag’ og ‘skolefag’ synonymt. Når termen skolefag benyttes, er det for at præcisere, hvad det er for et fag, der tales om. I tilfælde, hvor dette er tydeligt, benyttes som oftest termen fag.

** QUINT. Quality In Nordic teaching. Afsluttet efteråret 2024.

vægt på en aktør-vinkel, idet der fokuseres på, hvordan mennesker både påvirkes af og påvirker samfundet, samtidig med at forståelsen af hverdagslivet i en samfundsmæssig kontekst understreges.

Forskellen indikerer forskellige undervisningstraditioner på de to niveauer, men er også et udtryk for, at mens samfundsfag i ungdomsuddannelserne har et både studieforberegende og almindendannende sigte, har samfundsfag i grundskolen et større fokus på dannelsesperspektivet, jf. citaterne fra formålsparagrafferne ovenfor.

Dette er en problemstilling, som ikke umiddelbart kan aflæses i undersøgelserne, men som vil være et spændende fagdidaktisk forskningsfelt.

Spørgsmålet om fagets normativitet berøres også i spørgeskemaundersøgelsen. At faget har en både normativ og central rolle i forhold til uddannelse til demokrati og medborgerskab, bliver på intet tidspunkt problematiseret. Til gengæld er der absolut ikke enighed blandt lærerne om, hvorvidt normativiteten skal bredes ud til andre områder. I den norske og svenske læreplan er der formuleringer, som peger i retning af, at målsætningen for undervisningen i samfundsfag også skal fremme samfundsmæssige problemstillinger som bæredygtighed, ligestilling og menneskerettigheder.

Et flertal af lærerne mener ikke, at dette skal være tilfældet i Danmark, men flere nævner dog, at undervisning i miljø- og klimaproblemer bør styrkes. Dette rejser en central fagdidaktisk udfordring, der med den tyske fagdidaktikers Wolfgang Klafkis ord kan formuleres på følgende måde: Skal samfundsfag i højere grad end i dag være forpligtiget på at undervise i såkaldt epokale problemer, f.eks. miljø og klima, krig/fred og ulighed i forhold til, hvad han kalder kategorial dannelse, som indebærer, at undervisningen også skal indeholde en kritisk og dannende dimension.

I forlængelse heraf – og under indflydelse af bl.a. den aktuelle debat om de emner, der skal debatteres i forbindelse med skolevalg 2026 – rejser det også spørgsmålet om såkaldt kontroversielle emner, som kan strække sig lige fra kønspolitiske emner som internationale konflikter (se også POLIS 9). Hvordan skal disse indgå i undervisningen, og hvilke fagdidaktiske og professionsetiske diskussioner rejser dette?

I forlængelse af denne rejser en af de interviewede et andet centralt spørgsmål for undervisningen i samfundsfag eller mere præcist om den kritiske dimension i samfundsfag:

”Jeg er enig i, at læreplanerne ikke skal blive mere normative, men jeg tænker, at i forhold til det med at være en demokratisk medborger, at det er en udfordring for vores samfund, at så få unge mennesker ... tror på, at de kan gøre en forskel ... Og der synes jeg måske godt, at faget kunne have en kritisk sans ... det er jo det der med at kunne se alternativer ... og at man kan se, der er noget, der kan laves om.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Eleveforudsætninger og elevengagement

Indledningsvist skal det understreges, at de resultater, der bliver fremstillet i de to rapporter, udelukkende er udtryk for lærernes vurderinger. Billedet vil måske på nogle områder se anderledes ud, hvis man spurgte eleverne!

Først og fremmest fremgår det af begge rapporter, at samfundsfaglærerne er meget tilfredse med at undervise i faget og i høj grad opfatter eleverne som gennemgående interesserede i faget. Når dette er sagt, fremgår det også af undersøgelsesresultaterne, at mange lærere ser nogle udfordringer ved at undervise i faget, herunder at der kan være manglende forudsætninger hos nogle elever for at deltage i samfundsfagsundervisningen. Disse manglende forudsætninger består bl.a. i de problemer, som en del elever har med hensyn til faglig læsning.

”Læsning af kernestofsamt forståelse af teorier er en stor udfordring, som kommer af deres manglende evne til at fordybe sig.”
(Gymnasielærer i samfundsfag)

Samfundsfags natur er at være et teori- og begrebstungt fag, som kræver et ret højt abstraktionsniveau, også når det angår læsningen af samfundsfaglige tekster. Det gælder både, når det drejer sig om at læse aktuelle tekster om samfundsmæssige problemer og sætte disse i relation til samfundsfaglig indsigt, og når det drejer sig at læse egentlige samfundsvidenskabelige tekster. Derfor bringer vi også i dette nummer en artikel om faglig læsning i samfundsfag.

Men undersøgelsen peger også på nogle vigtige problemstillinger vedrørende elevengagement og motivation. Bl.a. på

baggrund af nogle elevers problemer med at forstå faget, men også på baggrund af elevers manglende viden om aktuelle samfundsmæssige problemer kan det for lærerne være svært at nå frem til det, der er så centralt i faget, nemlig elevers nysgerrighed og lyst og evne til at debattere samfundsforhold. Her skal man naturligvis huske, at undersøgelsens konklusioner bygger på lærernes opfattelser af eleverne og undervisningen, så man kan naturligvis godt stille det måske kontroversielle spørgsmål, om noget af ansvaret for de problemer, lærerne ser i undervisningen og hos eleverne, ligger hos lærerne selv. Er de gode nok til at gribe eleverne der, hvor de er, og at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger?

Dertil kommer, at en del lærere oplever, at elever ikke har lyst til at fremsætte egne synspunkter.

”Der var flere af mine elever, der sagde, at de faktisk ikke mener rigtig noget. Der synes jeg, at jeg på en eller anden måde har fejlet i at udvikle dem til at være kritiske samfundsborgere. ... Men jeg synes også, at jeg kan lykkes med det, hvis jeg begynder at dyrke mulighederne for, at de kan udvikle deres egne holdninger til det, vi arbejder med.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

På denne baggrund bliver det en helt central fagdidaktisk diskussion, hvordan undervisningen kan planlægges og gennemføres på en sådan måde, at elevengagementet kan øges. Dette kræver helt sikkert fokus på selve det faglige arbejde – og ikke mindst den faglige læsning – men også overvejelser om mere elevaktiverende undervisningsformer. Mange fremhæver klasedebatter som noget centralt i undervisningen, men resultatet af undersøgelsen peger også på nødvendigheden af at udvikle f.eks. mere undersøgende og udadrettede undervisningsformer, der kan konkretisere de samfundsfaglige teorier og begreber. Dette rejser også spørgsmålet om, hvordan lærerne bliver bedre til at tage udgangspunkt i eleverne og deres interesser og forudsætninger.

”Altså, min erfaring er også, at rollespil er noget af det, de virkelig synes er sjovt, men det er også faktisk noget, der gør, at de tør gå ind og sige noget. Fordi nu er det jo ikke mig. Nu er det den rolle, jeg har taget på mig, som gør, at jeg siger sådan her. Så det er ikke farligt på den samme måde.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Eksamen

Her er diskussionerne i ungdomsuddannelserne og i grundskolen meget forskellige.

I grundskolen har man en mundtlig prøve, der er relativt kompleks, og som kræver mange forskellige kompetencer hos eleverne og ikke kun konkret samfundsfaglig viden. Som det fremgår af undersøgelsen, er der ikke enighed blandt lærerne om ønskeligheden i evt. at ændre denne eksamensform.

På ungdomsuddannelserne er det især den skriftlige prøve på A-niveau, der er til diskussion. På C- og B-niveauet er det kun en mundtlig prøve, og denne bliver der i undersøgelsen ikke stillet spørgsmål ved. Til gengæld peger undersøgelsen på flere problemstillinger vedrørende den centralt stillede skriftlige prøve på A-niveau.

For det første understreger mange lærere, at den skriftlige dimension og den skriftlige prøve er meget central i forhold til det studieforberedende formål med faget. Beherskelsen af komplekse problemstillinger, evnen til at arbejde på forskellige taksonomiske niveauer og med vidt forskelligt materiale vurderes af mange som noget helt centralt generelt studieforberedende, uanset hvilket videreuddannelser eleverne senere skal i gang med.

”Jeg kan godt lide at undervise det skriftlige samfundsfag. Og så kan det godt være, at der er nogle af genrerne, der er fjollede. Men jeg synes faktisk, at det er rigtig vigtigt i forhold til det studieforberedende. Ikke kun smalt i forhold til at læse samfundsfag eller statskundskab, men jeg tror faktisk bredere ...”

For det andet fremhæver mange lærere, at den nuværende form for den centralt stillede skriftlige prøve styrer en for stor del af undervisningen og derfor kan være en hæmsko for at arbejde med andre dele af faget, ikke mindst de mere almendannende, udadvendte og kreative sider af faget. Der bruges for meget tid på at lære eleverne at leve op til de relativt mange og meget præcist formulerede genrekrav, der stilles i de skriftlige eksamensopgaver.

For det tredje peger mange lærere på de udfordringer, som AI rejser for det skriftlige arbejde i undervisningen. En del lærere har opgivet at give karakterer for skriftlige hjemmeopgaver og forlader sig på skriftlige prøver i undervisningstiden, når der skal gives termins- og årskarakterer.

Både i lyset af den generelle diskussion af de skriftlige eksamensopgaver og udviklingen af AI rejser der sig en lang række problemstillinger om den skriftlige studentereksamensopgave, og hvordan den skal udformes fremover.

Synspunkterne i denne diskussion spænder vidt og signalerer dermed også en helt central fagdidaktisk diskussion de kommende år.

Lidt skarpt sat op kan man spore mindst tre positioner i spørgeskemaundersøgelsen og de efterfølgende interviews:

Det ene synspunkt, som man også finder i Bent Fischer-Nielsen og Per Henriksens artikel (se s.), tager udgangspunkt i, at den centralt stillede prøve, stillet af en opgavekommission og bedømt af to eksterne censorer, principielt skal fastholdes. Hovedargumentet i dette synspunkt er, at det sikrer den nationale standard, og at denne form også sikrer validiteten i den skriftlige prøve. Derfor er det ifølge denne opfattelse også vigtigt, at de mål, der er for den skriftlige prøve, bliver centrale for den skriftlige undervisning.

Det andet synspunkt, som man finder i Michael Bang Sørensens, Kevin Gjedde og Mikkel Risbjerg Nielsens artikel (se s. xx), er, at den nuværende centralt stillede eksamensopgave har overlevet sig selv. Der lægges her vægt på især tre argumenter: For det første – som nævnt ovenfor – at den centralt stillede prøve med dens meget specifikke genrekrav styrer en for stor del af undervisningen, for det andet, at udviklingen og brugen af AI ikke kan passes ind i den nuværende form for skriftlig prøve, og endelig for det tredje, at de studieforberedende kompetencer, der skal være indeholdt i et skriftligt A-niveaufag, bedre kan sikres ved en form, hvor man f.eks. kombinerer en skriftlig opgave med en mundtlig prøve.

Det tredje standpunkt i denne diskussion er, at det er nødvendigt at udvikle den nuværende centralt stillede eksamensopgave, så det bliver muligt for eleverne at anvende AI-værktøjer til eksamen, og at det dermed også bliver muligt at vurdere, hvordan disse bruges i en faglig sammenhæng. Det er helt evidet, at man ikke kan fortsætte det nuværende system og anlægge en "afskærmingsstrategi" i forhold til AI, men hvilken vej skal man så gå? Hvordan skal man evt. indbygge brug af AI til den skriftlige prøve? Eller skal man tage konsekvensen af de problemer, som bl.a. AI rejser for den skriftlige prøve, og tænke i helt andre prøveformer? Men diskussionen skal naturligvis

tage højde for, hvordan man sikrer den nationale standard, sikrer validiteten af prøverne, og hvordan man sikrer eleverne en lige behandling.

Om indholdet i dette nummer

Nummeret, som på grund af spørgeskemaundersøgelsen, er ret omfattende, er delt op i to sektioner.

Den første sektion indeholder en gennemgang af de to undersøgelser på henholdsvis ungdomsuddannelsesområdet og i grundskolen. Gennemgangen har form af en opsummering af de vigtigste resultater efterfulgt af en gengivelse af det statistiske materiale fra hver af undersøgelserne.

Den anden sektion indeholder dels en række artikler, der på forskellig måde kommenterer undersøgelserne, dels nogle artikler, der diskuterer bredere fagdidaktiske problemstillinger.

De første tre artikler har især fokus på den skriftlige studentereksamensopgave samfundsfag A, men inddrager også forskellige synsvinkler på konsekvenserne af AI for hele det skriftlige arbejde i gymnasiet.

Per Henriksen og Bent Fischer-Nielsen skriver med fokus på den skriftlige eksamensopgave i samfundsfag. De gennemgår udviklingen i den skriftlige studentereksamensopgave og diskuterer en række af de kommentarer om den nuværende skriftlige eksamensopgave, som er fremkommet i spørgeskemaundersøgelsen, bl.a. med hensyn til genrekrav og styring af undervisningen. De konkluderer, at den centralt stillede skriftlige eksamen, udarbejdet af en opgavekommission, med ekstern censur efter deres opfattelse skal fastholdes som det, de kalder fagets kronjuvel, selvom der kan ske ændringer i lyset af den faglige debat og de udfordringer, AI giver for hele det skriftlige arbejde.

Michael Bang Sørensen, Kevin Gjedde og Mikkel Risbjerg Nielsen diskuterer i deres artikel: "Afskærmning eller nytænkning – et bud på fremtidens prøveform i samfundsfag" den nuværende skriftlige eksamen i samfundsfag og foreslår en konkret anden model for den skriftlige eksamen.

Med udgangspunkt den nuværende skriftlige eksamensforms kraftige styring af undervisningen og i de udfordringer og muligheder, AI rejser for hele den skriftlige dimension i faget, argumenteres der for at afløse den nuværende adskillelse mellem mundtlig og skriftlig eksamen.

De foreslår på denne baggrund en ny model, som kombinerer den mundtlige og den skriftlige eksamen. Dette skal ske i form af et eksamensprojekt, udarbejdet decentralt på de enkelte hold, som afsluttes med en mundtlig prøve.

Ditte Nørtoft Nielsen, fagkonsulent i samfundsfag i ungdomsuddannelserne, tager bl.a. udgangspunkt i den del af spørgeskemaundersøgelsen, som omhandler den skriftlige eksamen, og diskuterer også de mulige problematiske effekter for faget og undervisningen, hvis den skriftlige undervisning bliver for instrumentel, i forhold til at eleverne skal kunne besvare de skriftlige opgaver. Hun gør rede for de overvejelser, der gøres i opgavekommissionen med henblik på at give eleverne valgmuligheder inden for fagets forskellige områder, når årets studenterksamensopgave skal udarbejdes.

Hun peger også på, at AI rejser nogle udfordringer, også for den skriftlige eksamen, og nævner, at opgavekommissionen har udarbejdet nogle forsøgsopgaver, hvor der kan arbejdes inden for et lukket tekstfelt, og som ikke indeholder de samme genrekrav som de traditionelle opgaver. Hun argumenterer for en både-og-strategi, hvor der skal gennemføre forsøg med brug af AI, samtidig med at den centralt stillede skriftlige eksamen fastholdes, selvom der skal ske ændringer i formen.

Den anden del af Ditte Nørtofts Nielsens artikel handler om de didaktiske udfordringer og muligheder, som spørgeskemaundersøgelsen rejser, bl.a. i forhold til elevtyper, kravet om aktualitet og demokratisk dannelse. Endelig diskuterer hun de kønsforskelle, der fremgår af undersøgelsen, med hensyn til undervisningspraksis.

Martin Langdal Topf tager udgangspunkt i, at undersøgelsen blandt lærerne i grundskolen viser en høj grad af tilfredshed med at undervise i faget, samtidig med at lærerne oplever et fag, der er præget af stoftrængsel, hvor der er tid til at inddrage aktuelle emner. Han argumenterer for, at målene for undervisningen bør formuleres på en mere åben måde, så der kan opnås en bedre balance i samfundsfag mellem elevernes livsverden, de aktuelle problemstillinger og videnskabsfaget. På den måde argumenteres der for, at faget i højere grad kan leve op til sine målsætning om at uddanne aktive og deltagende elever.

Carsten Linding Jakobsen giver med udgangspunkt i bl.a. spørgeskemaundersøgelsens resultater og begreber som *powerful knowledge* og *powerful skills* et bud på, hvordan man

mere konkret end i de nuværende læreplaner kan opstille nogle indholdskategorier, der skal dækkes i samfundsfagsundervisningen i grundskolen. Formålet med artiklen er at vise, hvordan man med udgangspunkt i disse indholdskategorier og på tværs af de traditionelle kompetenceområder kan udruste eleverne med både *powerful knowledge* og *powerful skills*, som gør dem i stand til at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål og agere som aktive borgere – og undervisningen dermed bedre kan leve op til formålet med samfundsfagsundervisningen.

Torben Spanget Christensen skriver om aktualitetens rolle i samfundsfagsundervisningen. Han påpeger bl.a. med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsen, hvor vigtigt aktualitet og nyheder er som semantiske læremidler. Det påvises også, hvordan arbejdet med aktualitet som noget centralt i faget af lærerne ses som en vigtig del af at udvikle elevernes kritiske sans og selvstændige stillingtagen. Denne opfattelse af aktualitetens rolle diskuteres i forhold til andre undervisningstraditioner, hvor aktualiteten sættes ind i en mere normkonstruerende og identitetsskabende sammenhæng.

Lene Glerup og *Sebastian Gulmann* skriver om faglig læsning i samfundsfag. De konstaterer, at læsefærdighederne generelt er faldende, hvilket ikke mindst rammer et læsetungt fag som samfundsfag. Dette gælder både, når det drejer sig læsning af teoretiske tekster, og den empiri, de møder i faget. Artiklen beskriver nogle strategier i forhold til at forbedre læsefærdighederne i samfundsfag, bl.a. med fokus på bevidstgørelse af struktur i fagtekster og brug af fagbegreber. Endelig peges der på problemstillingen vedrørende læsning af digitale tekster, og det påvises, at papirbaseret læsning ofte er mere effektiv end digital læsning

Camilla Holmegaard Schmidt tager fat på et tema, som også blev diskuteret i POLIS 6, som havde temaet køn, idet hun med udgangspunkt i en konkret undersøgelse skriver om køn og karaktergab i samfundsfag i gymnasiet. Undersøgelsen peger på, at måden, der didaktiseres på, kan være en del af forklaringen på det stigende karaktergab mellem drenge og piger i samfundsfag. Artiklen inddrager begrebet ”den skjulte læreplan” som et udtryk for, at der kan være ubevidste præferencer hos lærerne i forhold til didaktisering af undervisningen, som kan influere karakterniveau hos eleverne på en sådan måde, at det er pigerne, der favoriseres.

En stor tak til bidragsyderne til dette nummer af POLIS og en særlig tak til Vibeke Allerup Petersen og Mette Damgaard Jørgensen, der som sædvanlig både har hjulpet med at gennemgå det meget omfattende materiale og kommentere de artikler, der også er en del af dette nummer.

Redaktionen vil også gerne udtrykke en meget stor tak til de mange lærere, der har deltaget i undersøgelsen, og som ikke kun har fundet tid til at udfylde spørgeskemaet, men også har skrevet de mange kommentarer, der gør resultatet af undersøgelsen endnu mere spændende. Endelig skal der rækkes en stor tak til samfundsfaglærerne på de fem gymnasier, der har deltaget i de fokusgruppeinterview, som har uddybet undersøgelsen for ungdomsuddannelserne. Både kommentarerne og interviewene har givet værdifuldt input og er naturligvis indgået i bearbejdningen af spørgeskemaundersøgelsen.

En lidt ærgerlig besked til læserne af POLIS: Af økonomiske grunde har Columbus-fonden besluttet, at POLIS fra næste år kun udkommer med et nummer om året. Det har været og er fortsat en prioritering, at POLIS skal udkomme på print, og at det sendes ud til lærerne. Men det er også dyrt i trykkeudgifter og porto, så for fortsat at kunne gøre det har Fonden truffet beslutningen om kun at udsende et nummer om året fremover. Det overvejes i øjeblikket, om POLIS ud over at udkomme med et fysisk nummer hvert år også løbende kan udgive digitale artikler. Det næste nummer i fysisk form udkommer dog først i løbet af sommeren 2026.

Mogens Hansen
Redaktør

DEL 1

Samfundsfagslærere i ungdomsuddannelser og i grundskolen anno 2024

MOGENS HANSEN

”... jeg føler mig ... dybt privilegeret over at kunne gå på arbejde hver dag og undervise de her unge mennesker. Og jeg synes godt lige, at det kan komme med, at vilkårene for at undervise i f.eks. i samfundsfag er rigtig, rigtig gode. Og det lykkes jo faktisk i hverdagen at få bibragt elever en hel masse viden om den verden, de befinder sig i.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Ovenstående citat er vel enhver samfundsfagslærers drøm, og selvom de næste sider også vil nævne en række udfordringer i jobbet, peger meget i undersøgelsen også på, at citatet rammer en væsentlig del af samfundsfagslærernes hverdag.

Men hvordan er det at være samfundsfagslærer i grundskolen og på ungdomsuddannelserne anno 2024?

Det var det spørgsmål, som var udgangspunktet for den undersøgelse, som blev iværksat i 2024 i et samarbejde mellem redaktionen af POLIS, fagkonsulenten for ungdomsuddannelserne i samfundsfag, Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS), Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag i grundskolen (FALIHOS) samt en række af underviserne på læreruddannelsen.

I forarbejdet til udarbejdelsen af det spørgeskema, som har været kernen i undersøgelsen, kunne vi konstatere, at der ikke har været gennemført en egentlig systematisk undersøgelse af, hvordan det er at være samfundsfagslærer i grundskolen og i ungdomsuddannelserne. Så overordnet har det været formålet med undersøgelsen så at sige at ”tage temperaturen” på, både

hvordan underviserne ser på den aktuelle undervisning, og hvilke overvejelser de gør sig i forhold til fagets nuværende status og mulige fremtidsperspektiver.

Undersøgelsen har været todelt, idet der har været gennemført 1) en spørgeskemaundersøgelse blandt samfundsfaglærerne på ungdomsuddannelserne (STX, HHX, HTX, HF, EUX og IB) og 2) en spørgeskemaundersøgelse blandt samfundsfaglærerne i grundskolen.

På den baggrund bliver rapporten også todelt – en rapport om ungdomsuddannelserne og en rapport om grundskolen.

I forlængelse af undersøgelsen på ungdomsuddannelserne har der været gennemført en række fokusgruppeinterviews med samfundsfaglærerne på fem gymnasier.

Læsevejledning

Gennemgangen af spørgeskemaundersøgelsen er bygget op på følgende måde: Hver af undersøgelserne på henholdsvis ungdomsuddannelsesområdet og grundskoleområdet gennemgås i tekstform i form af en række centrale temaer efterfulgt af selve det statistiske materiale. Der henvises i tekstgennemgangen løbende til det bagvedliggende statistiske materiale. Af overskuelighedsgrunde bringes dette efter selve tekstgennemgangen. Man kan således nøjes med at læse konklusionerne på undersøgelsen, eller man kan gå mere grundigt til værks og dykke ned i det ret omfattende statistiske materiale.

Samfundsfagslærere i ungdomsuddannelserne anno 2024

Fordeling af svar på baggrundsvariable – ungdomsuddannelser

Se spørgeskema og overblikrapport på

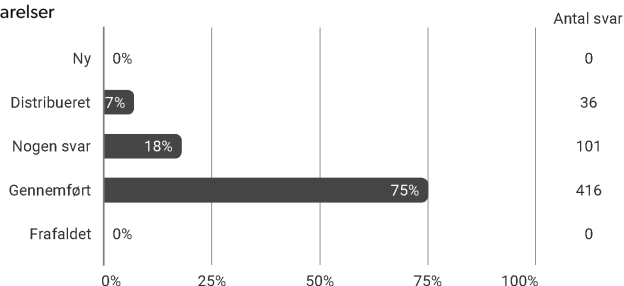
www.forlagetcolumbus.dk/polis-10:

Spørgeskema – ungdomsuddannelser

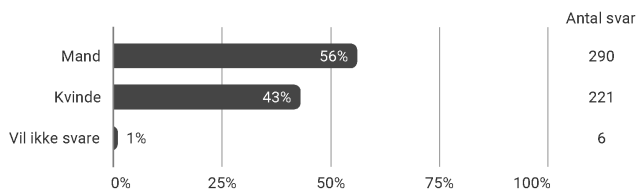
Overblikrapport – ungdomsuddannelser

Baggrundsvariable – ungdomsuddannelserne

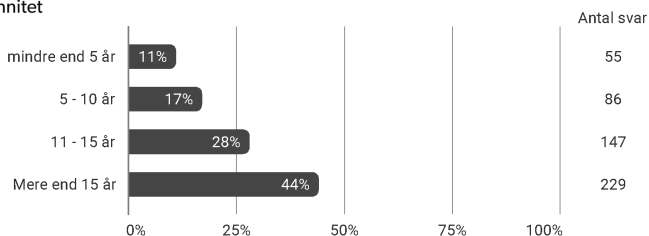
Antal besvarelser



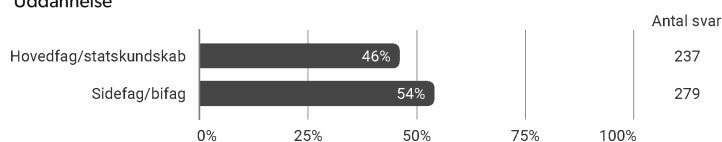
Køn



Anciennitet



Uddannelse



Metodemæssige overvejelser

Spørgeskemaet blev distribueret ad følgende kanaler:

- 1) En skolemail, sendt fra BUVM, til skolernes administration med en opfordring til at videresende spørgeskemaet til skolernes samfundsfaglærere.
- 2) Via FALS' facebook-gruppe
- 3) Opfordringer på kurser og lignende.

Ud af i alt ca. 1800 samfundsfaglærere på STX, HF, HHX og HTX har i alt 553 besvaret spørgeskemaet (ca. 31 %). Heraf har 416 udfyldt hele spørgeskemaet, mens resten har besvaret skemaet delvist. Det er på baggrund af antallet af besvarelser vanskeligt at vurdere validiteten og generaliserbarheden af undersøgelsen, men det er trods alt vurderingen, at undersøgelsen, i kraft af at ca. 1/3 af samfundsfaglærerne på ungdomsuddannelserne har besvaret spørgeskemaet, viser nogle væsentlige tendenser i samfundsfaglærernes opfattelse af faget og således giver en god indikator på "temperaturen" blandt lærerne.

Efter råd fra datatilsynet har man ikke skullet angive ansættelsessted i spørgeskemaet, da dette kunne øge risikoen for, at nogle svar kunne identificeres, især i betragtning af at der kunne afgives tekstsvar til en række af spørgsmål.

De kvalitative svar er bearbejdet i form af en opsummering, hvor svarene er systematiseret og skrevet sammen. Det indledende arbejde med at samle svarerne blev foretaget ved hjælp af ChatGpt (Prompt: Lav en opsummering i punktform af følgende:). Resultatet af dette var behæftet med en vis unøjagtighed, hvorfor resultatet af dette blev fulgt op af en grundig gennemgang af alle svarene, så de fremstår systematiske og overskuelige.

Det skal understreges, at opsummeringerne i forhold til de enkelte spørgsmål er baseret på de afgivne kommentarer, så opsummeringerne er ikke nødvendigvis repræsentative i forhold til det samlede antal svar.

På ungdomsuddannelsesområdet er der på baggrund af resultatet af spørgeskemaundersøgelsen gennemført fem semistrukturerede fokusgruppeinterview med samfundsfaglærere på skoler, der både med hensyn til størrelse, profil og geografisk placering er relativt forskellige. Som baggrund for selve interviewet blev der udarbejdet en interviewguide, der tog udgangspunkt i nogle af de væsentligste resultater fra spørgeske-

maundersøgelsen. Interviewene er efterfølgende blevet transkriberet og brugt som inspirations- og perspektivmateriale til det videre arbejde med rapporten. Der bringes i hvert afsnit citater fra interviewene, der sætter det statistiske materiale i perspektiv.

Der skal i denne sammenhæng rettes en stor tak for at stille op til fokusgruppeinterview til samfundsfagslærerne på følgende skoler: Det frie Gymnasium, Rysensteen Gymnasium, Nyborg Gymnasium, Horsens Gymnasium og Brønderslev Gymnasium.

Det skal understreges, at citaterne er lettere bearbejdede på den måde, at fyldord, gentagelser, grammatiske fejl og unøjagtigheder og lignende er fjernet.

Er der sammenhænge mellem baggrundsvARIABLE og svarene?

I forbindelse med dataanalysen har det ved hjælp af en chi²-test (og et signifikansniveau på 0,05) været undersøgt, om der skulle være signifikante sammenhænge mellem baggrundsvARIABLENE og de afgivne svar. Overordnet er konklusionen, at der kun i meget begrænset omfang er tale om statistisk signifikante sammenhænge. Det kan dog konstateres, at der på enkelte områder er signifikante forskelle i forhold til baggrundsvARIABLEN KØN.

BaggrundsvARIABLEN KØN

Der er flere kvinder (71 %), der understreger fagets væsentlighed i forhold til demokratisk dannelse, end mænd (59 %). Gennemsnittet er 64 %.

Der er også lidt flere kvinder (67 %), der føler et tidspres i forhold til at nå de faglige mål, end mænd (50 %).

Kvinder underviser i fagets kritiske dimension på en væsentlig anden måde end mænd. Kvinder lægger mere vægt på arbejdet med forskellige nyhedskilder (63 % i forhold til mænds 49 %) og fake news (51 % i forhold til mænds 27 %), mens mænd til gengæld lægger betydelig større vægt på læreroplæg (46 %) end kvinder (22 %).

Tilsvarende lægger kvinder betydelig mere vægt på klassedebatter, når det drejer sig om at arbejde med elevernes evne til at diskutere fordele og ulemper ved aktuelle samfundsmæssige problemstillinger (85 % kvinder i forhold til 74 % mænd), mens mændene i højere grad bruger læreroplæg (63 %) end kvinder (30 %).

I alle tilfælde viser chi2-testen, at der er signifikant forskel på mænds og kvinders svar.

Analysen af de øvrige svar i forhold til køn viser ingen signifikante sammenhænge.

Det er ikke muligt at finde svar i undersøgelsen på, hvorfor der er disse forskelle, men det vil være interessant at undersøge, hvorfor der på en række variable er en signifikant kønsforskel (se også Camilla Holmgaard Schmidts artikel om køn og karaktergab i samfundsfag i gymnasiet).

Baggrundsvariablen anciennitet

Der er en tendens til, at tilfredsheden med at være samfundsfagslærer bliver større med stigende anciennitet. Ca. 40 % af lærerne med mindre end 10 års anciennitet angiver, at de er meget tilfredse, mens dette gælder for hele 58 % af lærere med mere end 15 års anciennitet. Man skal dog erindre sig, at hele 86 % af alle lærere angiver, at de er meget tilfredse eller tilfreds med jobbet.

I forhold til de øvrige svarmuligheder er der ikke tale om systematiske forskelle i forhold til anciennitet.

I forhold til de øvrige baggrundsvariable kan der ikke konstateres signifikante forskelle.

Undersøgelsens temaer

Der er tale om et ret omfattende spørgeskema, som både omfatter lærernes vurderinger af fagets aktuelle status på en lang række områder og en række spørgsmål, der peger på, i hvilken retning lærerne mener at faget skal udvikle sig.

På denne baggrund fokuserer opsummeringen af undersøgelsesresultaterne på følgende temaer:

Tema 1: Tilfredshed og udfordringer

Tema 2: Samfundsfags opgaver mellem almindelig og studieforberedelse

Tema 3: Elevforudsætninger og motivation

Tema 4: Undervisningspraksis, undervisningsdifferentiering og samarbejde med andre fag

Tema 5: Samfundsfag, elevengagement og kritisk tænkning

Tema 6: Den skriftlige dimension og den skriftlige eksamen, herunder kunstig intelligens

Tema 7: Nye veje for samfundsfag i ungdomsuddannelserne.

Gennemgangen af hvert tema indeholder:

- 1) En kort introduktion til det enkelte tema
- 2) Et eller to indledningscitater
- 3) En sammenfatning på de vigtigste resultater af spørgeskemaundersøgelsen.

Sammenfatningen bliver suppleret med nogle af de uddybende udsagn, der er skrevet til en række af spørgsmålene i undersøgelsen, samt en række citater fra fokusgruppeinterviewene.

Af hensyn til læsbarheden er sammenfatningerne på de enkelte temaer skrevet som sammenhængende tekst og med henvisninger til det statistiske materiale, der bringes som helhed i det efterfølgende bilag.

Tema 1: Tilfredshed og udfordringer

Tema 1 sammenfatter resultaterne af en række spørgsmål (se figur 1- 3) om henholdsvis de positive sider af at være samfundsfagslærer og de udfordringer, der også er forbundet med jobbet.

”Men jeg har også elever, der kommer med en formulering, der typisk er: Det er samfundsfaget, der har gjort mig mest voksen. Fordi nu kan jeg gå ud i verden, og jeg kan faktisk forstå verden. Og så er vi jo også lykkedes med noget ... Men samtidig er der jo hele den der demokratiske dannelse. Vi har jo ikke elever, der går ud og bliver politisk engagerede.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 1

Overordnet er der stor tilfredshed med at være underviser i samfundsfag. 96 % af lærerne er enten tilfredse eller meget tilfredse med at undervise i faget (figur 1).

Der er især tre områder, som lærerne fremhæver som det bedste ved at undervise faget

- Fagets aktualitet
- Arbejdet med fagets teorier og begreber
- Fagets væsentlighed i forhold til den demokratiske dannelse.

Der er en interessant forskel på køn, idet der er flere kvinder (71 %), der understreger fagets væsentlighed i forhold til demokratisk dannelse, end mænd (59 %). En chi2-test viser, at der her er tale om en signifikant forskel.

Men det er også værd at bemærke, at en stor andel (39 % - figur 2) fremhæver det relationelle arbejde med eleverne som noget af det bedste.

Selvom der således kan konstateres stor tilfredshed med at være samfundsfaglærer, peges der også på en række udfordringer (se figur 3). Her peges der særligt på fire forhold:

- Tidspres i forhold til at nå de faglige mål (57 %)
- Elevernes faglige forudsætninger (48 %)
- Den skriftlige dimension (45 %)
- Mulighederne for at organisere ud-af-huset-aktiviteter (30 %).

Der er der en interessant kønsforskel, idet der er flere kvinder (67 %), der føler et tidspres i forhold til at nå de faglige mål, end mænd (50 %) En chi2-test viser, at denne forskel er signifikant.

Uddybende kommentarer – kvalitative data

Til spørgsmålet om, hvad der udfordrer lærerne mest ved at undervise i faget, har der været mulighed for at skrive nogle uddybende kommentarer. Disse kan sammenfattes i følgende punkter

I forhold tidspreset for at nå de faglige mål:

- Tidspres på især A- og C-niveau gør det svært at nå kerne-stoffet.
- Læreplanernes krav forhindrer faglig og kreativ frihed.
- Urealistiske læreplaner, især på C-niveau.
- Fokus på skriftlige opgaver går ud over kreativitet og faglig fordybelse.

I forhold til elevernes faglige forudsætninger:

- Der er stor forskel på elevers forforståelse og lyst til faget.
- Der er manglende almen viden og interesse for politik og aktuelle emner.
- Hos nogle er der lav motivation for mundtlige diskussioner.

”Jeg synes, at der inden for de sidste fem-seks år virkelig er sket et skift. Altså på mit hold, hvor jeg har 25, der er der fem, som har meget svært ved at kunne læse en tekst overhovedet. Og så er der måske fem andre, der slet ikke kan koncentrere sig om at læse en tekst. Så det giver jo ret mange udfordringer, men det blev vi nødt til at tilpasse. Vi kan jo ikke bare sætte baren heroppe, og så er eleverne hernede, så kommer vi ingen vegne.”
(Gymnasielærer i samfundsfag)

I forhold til den skriftlige dimension:

- De skriftlige genrer er for mange og for komplekse.
- Skriftlige opgaver er tidskrævende og demotiverende for eleverne.
- AI er en udfordring for skriftlig eksamen og rettetarbejde.
- Skriftlig eksamen er for styrende og kompliceret.

”Jeg tror, når folk siger det der med tidspres, så tror jeg også, at det er, fordi det bliver lidt teaching to the test ... Fordi vi skal nå det og det og det, fordi det bliver der stillet opgaver i. De skal kunne de der genrer og det faglige, og det skal dække de fire discipliner, og man skal kunne noget metodisk og så videre. Så det styrer meget undervisning, det gør det ... men så bliver det også bare meget instrumentelt ... Vi får ikke sådan originale skrivere.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Der peges i en række af kommentarerne også på følgende forhold som en udfordring:

- Lærernes arbejdsforhold: manglende forberedelsestid og nedskæringer i denne
- Ud-af-huset-aktiviteter og feltarbejde nedprioriteres på grund af tidspres.

Tema 2: Samfundsfags opgaver mellem almindannelse og studieforberedelse

Som alle andre fag er samfundsfag i ungdomsuddannelserne forpligtiget på både at være almindannende og studieforberedende. I den forbindelse blev der bl.a. spurgt til, hvad der efter lærernes opfattelse bedst udtrykker, hvad der er samfundsfags vigtigste opgave.

”Men jeg tænker, at de kompetencer, de har brug for, når de skal videre og læse på universitetet ... at de godt kan hente en del fra samfundsfag ... jeg tænker også især i forhold til det, der er indbygget i fagets taksonomi ... altså ... at de på en eller anden måde bliver studieforberedt ved at gå kritisk til værks, når de skal undersøge noget, hvilket også i stigende grad bliver vigtigere.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 2

Når lærerne bliver spurgt om, hvad der efter deres opfattelse bedst udtrykker, hvad der er samfundsfags vigtigste opgave, er der klart en tendens til, at det er de almindelige elementer, der bliver fremhævet (se figur 4). Det er elevernes evne til at kunne forstå og fagligt forklare tendenser i samfundet (85 %), til at fungere som aktive (70 %) og kritiske (76 %) samfundsborgere, der er det centrale. Til gengæld er der en mere beskedne andel (34 %), der fremhæver det at gøre elevernes studieparate som et af de vigtigste formål med undervisningen. Det skal dog i denne forbindelse understreges, at det ikke i spørgeskemaet er præciseret, hvordan forholdet mellem det almindelige og studieforberedende skal forstås. Der er ligeledes tale om overordnede begreber, der figurerer i den overordnede lov om de gymnasiale uddannelser, og som i læreplanen for samfundsfag på alle niveauer formuleres på følgende måde:

”Undervisningen skal fremme elevernes almindelse og studiekompetence. Almindelsen fremmes ved at give dem viden og kundskaber om og forståelse af danske og internationale samfundsforhold og den dynamik, der har indflydelse på udviklingen i det moderne samfund. Almindelsen skal desuden fremmes ved at give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen. Elevernes studiekompetence skal udvikles ved anvendelse af viden, begreber, teorier og metoder fra de samfundsvidenskabelige discipliner på konkrete samfundsfaglige problemstillinger. Undervisningen skal fremme elevernes selvstændighed og tillid til at kunne diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau.” (Læreplan for STX)

Selvom svarene peger i retning af, at det er de almindennede elementer, der fremhæves af lærerne, vil det være et oplagt udviklings- og/eller forskningsprojekt nærmere at undersøge, hvordan almindennelse og studieforberedelse kommer til udtryk i samfundsfagsundervisningen, herunder hvordan samspillet er mellem disse to overordnede formål i undervisningen.

”Jeg tror faktisk, at en ting, vi helt specifikt skal blive bedre til, er at lære dem helt konkret at sætte pris på demokratiet som styreform ... nogle gange bliver det sådan en kritik af alting. Og først og fremmest kritik mere end at lære dem, hvad man kan med det formelle demokrati, og hvor man går hen med sit engagement, og hvordan kan vi bruge det, og hvorfor det er et fantastisk system. ... nogle gange bliver det næsten for flagellantisk selvkritisk.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Dette gav anledning til ved de efterfølgende fem fokusgruppeinterviews at spørge specifikt til, hvordan lærerne opfatter de studieforberedende elementer i faget. Her blev følgende forhold især diskuteret

- Arbejdet med begreber og teorier
- Arbejdet med samfundsvidenskabelige metoder
- Arbejdet med de taksonomiske niveauer
- Arbejdet med forskelligartede materiale (tekster og tal)
- Den skriftlige eksamen.

”Vi bliver af mange elever opfattet som et ret begrebstungt fag og et fag, hvor der er meget læsestof, og meget forskelligartet læsestof. Det kan være lige fra at kunne overskue og forstå tabelmateriale til fagtekster, til holdningstekster. Så det der med at kunne navigere i så forskelligartet materiale ... det tænker jeg, det må være en kompetence, man kan bruge på mange studier.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Tema 3: Elevforudsætninger og motivation

Dette tema sammenfatter en række spørgsmål, som omfatter lærernes vurdering af elevernes motivation for at vælge faget, interesse for faget, viden om aktuelle samfundsforhold samt lærernes vurdering af spørgsmålet om forskellige elevtyper og eventuelle ændringer i elevernes forudsætninger for at kunne følge undervisningen.

”Jeg synes bare, at elevbilledet er blevet meget mere polariseret. Hvor man tidligere vidste, at når nogen havde valgt samfundsfag på A-niveau, så var det, fordi de var oprigtigt interesserede i, hvad der foregik ude omkring i verden og i Danmark. Altså, vi har begge to hver vores 3.g-klasse, hvor der er der seks-syv stykker, som følger aktivt med, og hvor man kan sige, at i går skete ... sådan og sådan, og de andre er helt væk ...” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 3

- Motivation for at vælge samfundsfag

Den vigtigste faktor for valg af samfundsfag på både A- og B-niveau er, at de er samfundsfagligt interesserede (60 % på A-niveau og 50 % på B-niveau – se figur 7 og 8), men det er ifølge lærernes vurdering også en væsentlig faktor, at valget af samfundsfag er et fravalg af andre muligheder (42 % på A-niveau og 30 % på B-niveau).

Endelig er der en relativt høj andel, der ifølge lærernes vurdering vælger faget, fordi det regnes for at være fagligt let (28 % for A-niveauet og 17 % for B-niveauet).

”Men samfundsfag er bare sådan noget, alle kan og vil. Der er et eller andet med for forståelsen af faget omkring, hvor svært de tror, det er, når de træder ind i faget i gymnasiet, som ikke er sandt. Som om de troede, at det hele skulle være let ... når de trådte ind i samfundsfaget. Men når de trådte ind i matematik, så var de godt klar over, at så spidser vi lige i blyanterne. Der er en eller anden for forståelse der, som jeg synes er en udfordring i faget.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

- Interesse for faget

Her bliver lærerne bedt om at vurdere elevernes interesse for faget på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er det højeste. For A- og B-niveauets vedkommende er der en klar tendens til at vurdere interessen på niveau 3 og 4 (se figur 9 og 10), mens ret få vurderer interessen på det højeste niveau. Det skal dog bemærkes, at ca. 1/3 af lærerne ikke ser sig i stand til at besvare spørgsmålet.

”Hvis man så tager et lidt historisk perspektiv på det ... så synes jeg faktisk, de kommer med bedre faglige forudsætninger i samfundsfag. Jeg kan godt mærke, det er blevet et eksamensfag i folkeskolen ... ” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Med hensyn til det obligatoriske C-niveau vurderer en meget stor andel (46 %) interessen til at ligge på niveau 3 (figur 11).

- Forskellige elevtyper og elevernes forudsætninger

På spørgsmålet om, at det er blevet en del af undervisningen at skulle håndtere forskellige elevtyper i undervisningen, svarer 92 % (se figur 14) i nogen eller høj grad, hvilket må siges at være en meget klar tendens. Dette viser sig også ved, at 72 % (se figur 16) oplever, at deres undervisningspraksis udfordres af forskellige elevtyper.

Med hensyn til spørgsmålet om ændringer i elevernes forudsætninger er der til gengæld ikke enighed blandt lærerne (se figur 14), idet 42 % svarer, at elevernes forudsætninger er blevet ringere, mens 43 % svarer, at de faglige forudsætninger er på samme niveau som tidligere. Når lærere bliver bedt om at svare på, hvad de mener er de største forandringer for deres undervisningspraksis, fremhæves især fem forhold (se figur 17)

- Den faglige læsning
- Det skriftlige arbejde
- Evnen til selvstændigt arbejde
- Elevernes grundlæggende viden om det danske samfund
- Elevernes koncentrations- og fordybelsesevne.

”Læsning af kernestof samt forståelse af teorier er en stor udfordring, som kommer af deres manglende evne til at fordybe sig.”
(Gymnasielærer i samfundsfag)

”Jeg synes også i forlængelse af det ... at det kan være en kæmpe udfordring nu, i forhold til tidligere, at de netop ikke er gode læsere ... jeg kan ikke i dag give den samme mængde lektier for, som jeg kunne for 5 eller 10 år siden, og forvente, at de rent faktisk har læst det.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Uddybende kommentarer – kvalitative data

Der har været mulighed for at skrive uddybende kommentarer til spørgsmålene om motivation, interesse og forudsætninger.

I lærernes kommentarer fremhæves en række forhold vedrørende elevernes forudsætninger. De vigtigste blandt disse er

- Spændet mellem forskellige elevgrupper
- Udfordringer med den faglige læsning og dybdelæsning
- Udfordringer med hensyn til koncentrationsevne og fordybelse.

”For det, de gør, når de slår op i en bog, det er, at de søger. De er jo vant til at gå op i søgefunktionen ... Og så søger de på det. Og det er jo bare en totalt anderledes måde end de faglige læsninger ... Og det, de gør, når de skal bruge et eller andet, en teori eller et eller andet, det er, at de søger på det. Så går de ind, så laver de en søgefunktion på det der. Og det er så meget en helt anden måde at strukturere sig og arbejde på.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Der nævnes i en række af kommentarerne også en række andre problemstillinger, der påvirker lærernes undervisningspraksis:

- Eleverne mangler viden om aktuelle samfundsforhold, som kan gøre det vanskeligere at relatere undervisningen til aktuelle samfundsforhold.
- Der kan nogle steder være udfordringer med tosprogede elever med hensyn til bl.a. faglig læsning.
- Nogle oplever udfordringer hos nogle elever, når der undervises i kontroversielle emner.

I den mere positive ende nævnes det, at lærere oplever, hvordan elevernes motivation og interesse stiger med tiden.

”Og så finder de faktisk ud af, at det er ekstremt svært, især med hensyn til skriftligheden ... der går ikke mere end en halvt års tid, så begynder de, at synes ... det altså er benhamrende hårdt. ... at man ikke bare kan skrive sin mening omkring et eller andet ... Så jeg tror, der er nogen, de i 2G begynder at få chok omkring, hvad er det for nogle krav, vi stiller til dem.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Tema 4: Undervisningspraksis, undervisningsdifferentiering og samarbejde med andre fag

Under dette tema er der blevet spurgt om lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på de forskellige niveauer og omfanget af lektiegivning og undervisningsdifferentiering. Desuden er

der blevet spurgt om både omfang og udbytte af samarbejde med andre fag.

”Vi er jo skolede i disciplinerne ... Og så er der de der kompetencer. Men når man laver forløbet ... tænker jeg i hvert fald ikke på kompetencerne umiddelbart som det første.

Det kan jeg da ikke. Jeg tænker, de skal igennem de her begreber og teorier. Og så bagefter sidder jeg og tænker ... Så det passer lige, så kan vi hakke af på kompetencerne. Og på den måde har det jo ikke alligevel ændret sig så meget over tid.

Altså jo, læreplanen har, men jeg tror måske ikke, at folks undervisning har ændret sig væsentligt.

Altså, det er jo ikke sådan, at vi starter ved kompetencerne og siger, nu skal de kunne skille forskellige udsagn fra hinanden, eller hvad der nu kunne stå ... Det er jo altid emnet først, og så kompetencerne i anden række.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 4

I spørgsmålet tilrettelæggelsen af undervisningsforløb bliver lærerne bedt om at angive, i hvilket omfang de planlægger tværdisciplinære forløb, forløb med udgangspunkt i fagets kerneområder og forløb med udgangspunkt i aktuelle problemstillinger. For både A-, B- og C-niveau er der en klar tendens til, at undervisningen tilrettelægges efter fagets kernestofområder (halvdelen eller godt halvdelen – se figurerne 19, 21 og 23) efterfulgt af planlægning med udgangspunkt i aktuelle problemstillinger, mens der er betydelig færre, der svarer, at de planlægger tværdisciplinære forløb.

Med hensyn til lektiegivning (se figur 24, 31 og 38) er der en meget klar tendens til, at langt de fleste fastholder at give lektier for. Det skal dog bemærkes, at en lille halvdel (41, 35 og 50 % på hhv. C-, B- og A-niveau) svarer, at de altid giver lektie for, mens en anden lille halvdel svarer, at de ofte giver lektie for (46, 50 og 45 % på hhv. C-, B- og A-niveau).

Der er meget få, der svarer, at de ikke giver lektier for. Af kommentarerne til spørgsmålet fremgår, at dette primært skyldes to forhold: 1) at lærerne tager hensyn til, at eleverne har en presset hverdag, og 2) at mange elever alligevel ikke læser lektier, så det er lettere at planlægge undervisningen med udgangspunkt i, at der ikke er læst lektier. Man kan rimeligvis antage,

at det er de samme årsager til, at en ret stor andel svarer, at de ofte, men ikke altid, giver lektier for.

”... at jeg oplever både det der med lektier, men også evne til at læse længere artikler, sidde og koncentrere sig i modulerne. Der er sket et skred i, hvad vi kan forvente at nå i et modul, eller hvor meget man kan sætte dem til at arbejde selvstændigt. Der er mindre studiekompetence ... ” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”Altså mit udgangspunkt, når jeg giver dem en tekst ... det er, at jeg skal stilladsere det meget mere ... det der med at bare give dem en tekst og så bede dem om at finde det vigtigste, eller udpinde argumenterne, altså, det synes jeg godt, man kunne en gang, for ti år siden ... men jeg synes, at jeg bruger meget mere tid på at stilladsere læsningen.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Endelig bliver i spørgeskemaet også spurgt til, i hvilket omfang lærerne bruger undervisningsdifferentiering (figur 44 og 45). Tre fjerdedele (77 %) af lærerne svarer, at de ofte eller en gang i mellem differentierer deres undervisning, og at dette primært sker i forhold til elevernes faglige niveau (74 %) og forberedelsesgrad (52 %). Svarene giver dog begrænsede muligheder for at få et indblik i, hvordan lærerne i praksis gennemfører undervisningsdifferentiering.

”Derudover tror jeg, at en af de væsentligste strategier er ... at de oplever, at de kan mestre et eller andet fagligt. Altså simpelthen, at de får nogle små succesoplevelser, som man så kan bygge videre på.

Vi bruger lidt differentieret undervisning bl.a.. Det tror jeg er ret vigtigt. Det er en vigtig strategi. Så jeg har nogle gange nogle læsegrupper i timen, hvor jeg siger, har man svært ved at læse de her ... Så går vi lige ud og læser det samme stykke, afsnit for afsnit, og finder ud af, hvad der egentlig står. Mens de andre arbejder lidt på et højere plan. Det synes jeg er en vigtig strategi, som vi godt kan anbefale.

Men som også nogle gange kan være svært at få tid til. Jeg tænker, at undervisningsprojekter er en del af løsningen, men samtidig er det også en tidskrævende del af løsningen.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Som det fremgår af figur 46, bliver der også spurgt til samarbejdet med andre fag. Her svarer 47 %, at dette sker, mens omvendt 53 % svarer, at det ikke er tilfældet. Årsagen til, at så mange ikke deltager i andre end de fastlagte forløb, angives primært til at være manglende tid og skematekniske forhindringer.

Når der bliver spurgt om, hvorfor lærerne samarbejder med andre fag, anføres der tre vigtige grunde til dette (se figur 49): 1) fordi det er sjovt, 2) fordi det giver stort fagligt udbytte, og 3) fordi det er almindende.

Der er således ingen tvivl om, at det tværfaglige samarbejde vurderes meget positivt af samfundsfaglærerne, men at manglende tid og skemateknik er de væsentlige faktorer til, at der ikke undervises tværfagligt i større omfang, end det er tilfældet.

Uddybende kommentarer – kvalitative data

I de uddybende svar nævnes flere gange forskellige former for gruppedannelser. Men ellers er det et gennemgående svar, at det er vanskeligt at tilrettelægge undervisningsdifferentiering på grund af arbejdspress og antal hold hos lærerne. Endelig peges der på, at undervisningsdifferentiering vanskeliggøres på grund af manglende elevforberedelse.

Tema 5: Samfundsfag, elevengagement og kritisk tænkning

Det overordnede formål med denne del af spørgeskemaet er at belyse, hvordan lærerne arbejder med at styrke elevengagement og kritisk tænkning.

Der spørges især til, hvilke arbejdsformer der anvendes i undervisningen for at fremme elevernes lyst og evne til at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål. Med hensyn til spørgsmålet om kritisk tænkning og stillingtagen spørges der ind til dette på to måder: dels hvordan der arbejdes med at styrke elevernes evner til at forholde sig kritisk til forskellige materialer, dels hvordan der arbejdes med elevernes evne til at diskutere fordele og ulemper ved aktuelle samfundsmæssige spørgsmål.

”Jeg synes, det ligger helt implicit i ... når vi underviser i samfundsfag, at vi mener kritisk samfundsfag, så synes jeg, at det handler om, at man giver dem en palet af syn på samfundet ... Og det, tror jeg, er en stor opgave for især samfundsfag at gøre, at de får et nyorganiseret blik på verden og deres indstillinger ... At få dem til at se de muligheder og udfordringer, der er ved at tage den viden og det kritiske syn med ud i verden og omsætte det til handling på andre mulige måder. Og nu tænker jeg ikke nødvendigvis aktivisme eller noget sådan noget, men bare det at være en medborger i samfundet. Den diskurs ... er vigtig, at vi som fag ... tager på os.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 5

Arbejdsformer

Til spørgsmålet om, hvilke arbejdsformer der hyppigst anvendes, når der arbejdes med aktuelle problemstillinger, fremhæves især (se figur 50) artikellæsning (88 %) og TV-klip (72 %), mens klassesdebatter bruges i et relativt lavt omfang (38 %). Til gengæld anvendes f.eks. materiale fra interesseorganisationer, eksterne aktører og egne empiriske undersøgelser kun i ret begrænset omfang i arbejdet med aktuelle problemstillinger.

Af de uddybende kommentarer fremgår, at der arbejdes på flere måder for at fremme elevernes motivation til at følge med i aktuelle samfundsforhold, f.eks. at se nyhedsudsendelser og elevoplæg om aktuelle begivenheder. Det konstateres af flere, at det er en udfordring for undervisningen, at eleverne kun i begrænset omfang følger med i nyheder. Det bemærkes dog også, at de sociale medier spiller en større rolle for de unge end de traditionelle medier, hvorfor en del lærere også er begyndt at bruge disse for at inddrage medier, der bruges af eleverne.

En del lærere nævner, at de i stigende omfang bruger f.eks. nyhedsudsendelser og podcasts på grund af problemer med den faglige læsning. Dette er – som det også fremgår andre steder i undersøgelsen – i det hele taget en udfordring for undervisningen.

En yderlige problemstilling, der nævnes af flere, er at balancere kernestof og aktualitet.

Der bliver efterfølgende spurgt om, hvordan der arbejdes med at fremme elevernes lyst og evne til at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål. Her fremhæves især klassesdebatter

(90 % – se figur 52), men også egne empiriske undersøgelser og rollespil fremhæves som en arbejdsform, der kan fremme elevernes lyst og evne til at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål.

”... engagement og en bevidsthed, om at hvis man mener noget, så kan man faktisk også beslutte noget og være med til at påvirke noget. Det synes jeg egentlig ikke, at den brede klassedebat er særlig velegnet til. Det bliver meget snævert med nogle enkelte elever. Jeg tror også, det bunder lidt i, at det er svært at engagere mere end fire-fem stykker i en klasse.

Det forekommer i hvert fald mig, at der er en stor del, der måske egentlig har lyst til at engagere sig, men nu lyder det lidt grimt, men nutidens unge er lidt skrøbelige, og i den forstand er de også bange for at sige noget. Fordi tænk nu, hvis man får sagt noget forkert i et klasserum, og det er egentlig uagtet, om det er et klasserum, hvor de har det rigtig godt socialt med hinanden, men værst, tænk nu, hvis man kommer til at forsvare et argument, som de andre ikke er enige om. Det forekommer jo for mig, at der er nogen, der holder sig tilbage i de her holdningsbaserede debatter ...” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”Altså, min erfaring er også, at de der rollespil, det er altså noget af det, de virkelig synes er sjovt, men det er også faktisk noget, hvor de tør gå ind og sige noget. Fordi nu er det jo ikke mig. Nu er det den rolle, jeg har taget på mig, som gør, at jeg siger sådan her. Så det er ikke farligt på den samme måde. Og så kan det alligevel godt være, at de har reflekteret lidt over, forhåbentlig reflekteret lidt over, hvad det egentlig er for en rolle, de har taget på, eller de har fået, og hvorfor den person eller de personer mener, som de gør.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Flere nævner en række udfordringer for arbejdet med at fremme elevernes lyst og evne til at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål. Det nævnes af flere, at en del elever ikke har lyst, selvtillid og mod til at formulere politiske holdninger, ligesom det fremhæves, at der er begrænset tid og muligheder til ud-af-huset-aktiviteter.

”Vi har jo ret kvikke elever, og jeg oplever, at der kommer masser af elever, som tænker ret godt, men som grundlæggende er mere motiveret af sådan en instrumentel tilgang til, at nu skal du lære mig, hvordan jeg går til eksamen, og meget lidt auten-

tisk interesseret i samfundsfag som fag og det, der rører sig. De ved meget, meget mindre om, hvad der rører sig ud i verden. Meget dårligt oplyst og mere sådan instrumentelle i deres tilgang.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Kritisk tænkning

Det første, der bliver spurgt om i denne forbindelse, er, hvordan lærerne arbejder med elevernes evne til at forholde sig til forskellige materialer (kildekritik). Langt de fleste (75 % – se figur 53) fremhæver her arbejdet med fagets metoder. Men også sammenligning af forskellige nyhedskilder og fokus på fake news bliver fremhævet som vigtige for at opøve elevernes kildekritisk sans.

”Der var flere af mine elever, der sagde, at de faktisk ikke mener rigtig noget. Der synes jeg, at jeg på en eller anden måde har fejlet i at udvikle dem til at være kritiske samfundsborgere ... Men jeg synes også, at jeg kan lykkes med det, hvis jeg begynder at dyrke mulighederne for, at de kan udvikle deres egne holdninger til det, vi arbejder med.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Med hensyn til det bredere spørgsmål om kritisk tænkning, dvs. elevernes evne til at diskutere fordele og ulemper ved aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger derpå, er klasedebatter den mest udbredte form (79 % – se figur 54), men også arbejdet med fagets metoder, læreroplæg og egne empiriske undersøgelser anvendes i stor udstrækning af lærerne.

”Jo, det er helt klart ... at jeg tidligere kørte meget med spin og politik og politiske taler. Og i dag kører jeg meget på de sociale medier ... Og det er nok der, jeg primært arbejder i forhold til kritisk tænkning ...Hvor vi så nok er gået lidt mere over i, hvordan de her nyhedsstrømme bevæger sig ... på den måde bliver de kritiske, ikke også, ikke? ... Jeg er nødt til simpelthen at lægge mere vægt på det ... fordi de unge mennesker lever jo i en informationsverden i dag, hvor de får deres informationer på en anden måde.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Uddybende kommentarer – kvalitative data

I de uddybende kommentarer fremhæver en del lærere behovet for at styrke bevidstheden om, at demokratiet ikke er en selvfølge, og at der skal arbejdes målrettet med at styrke elevernes

kritiske sans i forhold til udfordringer som demokratiets krise, misinformation og fake news. Det fremhæves også, at udvikling af elevernes kritiske sans kræves solid forståelse af samfundsfaglig viden og metode samt evnen til at anvende denne i praksis. I forlængelse af dette fremhæver mange, at AI stiller forøgede krav til den kritiske sans.

”Jeg synes, meningspluralismen på et fagligt grundlag er helt essentielt. Og det kan godt være ... at man ikke er en aktiv samfundsborger, men det handler om, at man kan se ting fra forskellige perspektiver. Det synes jeg er noget af det fremmeste, at vi skal kunne.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Tema 6: Den skriftlige dimension og den skriftlige eksamen, herunder kunstig intelligens

Denne del handler den skriftlige eksamen på A-niveau, hvor lærerne er blevet bedt om at vurdere hver enkelt af de skriftlige genrer, som der er kendt fra studentereksamensopgaverne, på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er den højeste vurdering.

Desuden har der været mulighed for at skrive uddybende kommentarer til denne vurdering. Som det er fremgået af de øvrige temaer, fylder den skriftlige eksamen meget, når lærerne bl.a. skal forholde sig til, hvilke udfordringer de står over for.

”Jeg synes også, at der er måske lidt trængsel, altså genretrengsel. Der er jo blevet slanket i vores opgavetyper eller genretyper, men jeg tror stadigvæk, at man med fordel kunne slanke det endnu mere ... og så stadigvæk prøve vores elever i det, vi synes er fagets kernestof, begrebsanvendelse, det at overskue noget tabelmateriale ... Det synes jeg godt, man kunne gøre på færre opgavetyper, og så kunne man nå at træne det mere i dybden og gøre dem mere sikre.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”Jeg kan godt lide at undervise det skriftlige samfundsfag. Og så kan det godt være, at der er nogle af genrerne, der er fjolledede. Men jeg synes faktisk, at det er rigtig vigtigt i forhold til det studieforberevende. Ikke kun smalt i forhold til at læse samfundsfag eller statskundskab, men jeg tror faktisk bredere ...” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”Og det kunne godt tænkes helt anderledes, også i forhold til AI og nye skriftlighedsformer. Hvorfor kan vi ikke få lov at gøre det selv? Så kan vi evt. lave én eksamensform, både med en skriftlighed og et mundtligt produkt. Det vil da være 100 gange federe. Jeg tror ... du finder rigtig mange, der vil være glade for, at man havde den tiltro til, at vi kunne det.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 6

Som det fremgår af figur 64, vurderes de fleste genrer positivt. Udledning, undersøgelse, sammenligning og diskussion ligger alle sammen højt, idet mellem 88 % (udledning) og 92 % (undersøgelse) vurderer disse til at ligge på mellem 3 og 5 på en skala, der vurderer, hvor godt genren fungerer (se figur 64).

Opstilling af hypoteser og notatet bliver vurderet lidt mindre positivt. 77 % placerer opstilling af hypoteser mellem 3 og 5, mens notatet vurderes at ligge mellem 3 og 5 af 71 %. Omvendt placerer lærerne henholdsvis 23 % opstilling af hypoteser og 29 % til at ligge på 1-2 på skalaen.

”Et af de argumenter, der også vil have ført frem i forhold til den nuværende form for skriftlig eksamen, det er jo sådan, at det er meget validt. Og man ved, man kender bedømmelseskriterierne, og det har man også selv prøvet, når man har været censor. Det kører relativt mekanisk derudad, når man skal rette de der opgaver. Vil det være et problem, hvis man lige løsner den meget bestemte form, vi har nu?

Nej, jeg synes, der skal måske være en kombination af noget mere frit og den lidt mere strikse form, bundne form.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Overordnet må det således konkluderes, at de genrer, der i dag findes i den skriftlige studentereksamensopgave, generelt vurderes til at fungere godt.

”Ja, der vil jeg selv sige, at når vi starter med at tale om det studieforberedende, så mener jeg jo ... at den skriftlige eksamen er en meget vigtig del af det studieforberedende. De lærer at formulere sig på skrift, det er helt afgørende.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”Og der synes jeg måske, at det vigtige er det metodiske i faget, at tænke ja, metodisk, teoretisk i forhold til den verden, der er. Også det at kunne formulere sig på den rigtige måde, så at sige, og gøre det skriftligt, er altså også en vigtig ting at kunne.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Uddybende kommentarer – kvalitative data

I de uddybende kommentarer bliver der imidlertid formuleret en række kritiske kommentarer til selve den skriftlige dimension og den skriftlige eksamen.

- Der bliver sat spørgsmålstegn ved antallet af skriftlige genrer, ikke mindst i forhold til, at eleverne skal forholde sig mange forskellige genrer på seks timer. Det går ifølge en del af kommentarerne ud over muligheden for fordybelsen.
- De formkrav, der er formuleret i forhold til de enkelte genrer, indebærer en risiko for, at de overskygger det faglige indhold, og at man får mekaniske og overfladiske besvarelser.
- En del sætter spørgsmålstegn ved omfanget af beregninger og statistik. Især stilles der af nogle spørgsmålstegn ved relevansen af hypoteseopgaven, da den ofte resulterer i mekaniske besvarelser.
- Der rejses også nogen kritik af notatgenren for at være kunstig og svær for eleverne at forholde sig til.

Er det, at de kan en masse begreber, eller at de kan genrerne, eller at de bliver gode skrivere? Jeg synes ikke, det er, at de er gode skrivere. Nej. Det synes jeg virkelig ikke, det er. Nej, de bliver mere sådan ... nogle instrumentelle skrivere.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”... men at netop det store arbejde, der ligger med det skriftlige og fagets identitet, synes jeg på mange måder er virkelig studieforberedende.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

”Jeg synes de der train-the-monkeys-kategorier, altså hypotesen og regressionen ... Det er jo et spørgsmål om at lave en template til dem, som de skal udfylde. De skal lære at skrive nogle formuleringer, og så skal de kunne aflæse noget, og så skrive det ind i en template ... Og det forstår jeg ikke, hvorfor jeg skal bruge tid på.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Samlet peger kommentarerne på at rejse en diskussion af en evt. reform af den skriftlige studentereksamensopgave, hvor opgavernes antal og kompleksitet diskuteres, og der sættes mere fokus på faglig dybde frem for at følge de ret præcise genrekraav (se også indledningen om den skriftlige eksamen).

Kunstig intelligens (AI)

Som en del af spørgeskemaet blev der bl.a. spurgt til, i hvilket omfang lærerne bruger AI som en del af deres forberedelse og i undervisningen, samt hvilke udfordringer de ser i forhold til brugen af AI både i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Resultatet af denne del af spørgeskemaundersøgelsen skal uden tvivl tages med forbehold i lyset af den voldsomme udvikling af AI, der er sket, siden undersøgelsen blev foretaget i efteråret 2024, og generelt i hele diskussionen om skriftlighed og eksamen

"Så jeg vil da foreslå, at man vil tage den der fælles del og gøre på papir, ligesom man gør i nogle sproglige fag. Det giver nogle andre logistiske udfordringer med papiret. Men jeg synes, at AI's indtog gør vores skriftlig eksamen lidt mindre brugbar ... og så tænker jeg, at på lidt længere sigt, så synes jeg selvfølgelig, at man skal bruge AI, ligesom man bruger en lommeregner i matematik. Der er vi bare ikke helt endnu. Vi har arbejdet med i år i stigende grad at få eleverne til at skrive på skolen, fordi vi oplever, at når de sidder og skriver vores opgaver derhjemme, jamen så bruger de AI." (Gymnasielærer i samfundsfag)

Allerede på tidspunktet for gennemførelsen af undervisningen (efteråret 2024) svarer næsten halvdelen af lærerne (se figur 55), at de bruger kunstig intelligens i undervisningen. 69 % (se figur 59) svarer, at de bruger AI som sparringspartner for eleverne i undervisningen, mens henholdsvis 46 % og 32 % bruger AI som aktiv medspiller i henholdsvis planlægningen af undervisningen og forløbsplanlægningen.

Det fremgår ikke af undersøgelsen, hvordan lærerne konkret anvender AI i undervisningen, men det bliver ret markant understreget, at AI indebærer en række udfordringer. 74 % svarer (se figur 56), at de i høj eller nogen grad ser AI som en udfordring for undervisningen. Der peges især på udfordringer i forhold til det skriftlige hjemmearbejde og i forhold til elevernes læringsudbytte. Flere lærere i fokusgruppeinterviewene

nævner, at de skriftlige årskarakterer i stigende grad gives på baggrund af prøver på skolen, da brugen af AI ved traditionelle hjemmeopgaver har et omfang, som ikke gør det hensigtsmæssigt at basere karaktergivningen på disse.

En del lærere fremhæver også de udfordringer, der kan opstå, når og hvis eleverne kan bruge AI ved de skriftlige prøver. Dette bliver bl.a. diskuteret i artiklen "Afskærmning eller nytænkning i en AI-tid?" (se s. 123).

Tema 7: Nye veje for samfundsfag i ungdomsuddannelserne

Denne del af spørgeskemaet fokuserer på lærernes vurdering af, om og i hvilket omfang der skal justeres i formål og læreplan i samfundsfag.

"Skal vi være et mere normativt fag? Hvis vi snakker om det der med almindelig dannelse, så synes jeg måske godt i forbindelse lige præcis med menneskerettighed og bæredygtighed, at man godt kunne gøre det på de punkter også. Og ikke kun demokrati. Men altså, det er en lidt svær diskussion. Vi vil også gerne være neutrale, jo det er jo det. Men på et demokratiområde, der er vi jo ikke neutrale. Der er vi jo ikke." (Gymnasielærer i samfundsfag)

Sammenfatning på tema 7

Der bliver (se figur 67) spurgt, om der skal tilføjes flere formål for undervisningen i samfundsfag ud over den eksisterende målsætning om at gøre eleverne til aktive og demokratiske samfundsborgere. Konkret blev der spurgt, om bæredygtighed, menneskerettigheder og ligestilling skal formuleres som målsætninger for undervisningen. Hovedparten (58 % – se figur 67) mener ikke, at der skal formuleres flere målsætninger, men et ikke betydeligt mindretal mener, at dette bør være tilfældet, især hvad angår bæredygtighed som målsætning for faget.

"Jeg kan egentlig godt lide det, at man siger, at der er nogle ting, der ... Vi skulle gerne have en bestemt retning, men er det indoktrinering, eller hvad?"

Det er jeg lidt tvivl om, om det er. Altså, vi vil gerne have dem selv til at tænke det jo. Ja, de skal selv finde frem til det ... Men altså, f.eks. nu med konspirationsteorier og falske nyheder og sådan noget, så synes jeg f.eks., at den normative version af demokratiet, den er meget god. Ja, det synes jeg egentlig er en meget fin pointe. Der træder vi jo i karakter,

....Nå, og så er det jo også, fordi eleverne lever i en anden virkelighed, end de gjorde for 20-30 år siden, fordi de er nødt til at blive udstyret med redskaber til at gennemskue konspirationsteorier ... På den måde er det jo ikke let at være elev.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Uddybende kommentarer – kvalitative data

”Jeg er enig i det her med, at læreplanerne ikke skal blive mere normative, men jeg tænker, at i forhold til det her med at være en demokratisk medborger, at det er en udfordring for vores samfund, at så få unge mennesker, måske mennesker i det hele taget, tror på, at de kan gøre en forskel ... Det er meget vanskeligt at bibringe dem den opfattelse, at det kan de faktisk. Og der oplever jeg, at rigtig mange unge mennesker faktisk ikke tror, at de kan. Og der synes jeg måske godt, at faget kunne have en, og jeg ved ikke, om det er en kritisk, altså om det er kritisk sans ... Jo, det er jo det der med at kunne se alternativer ... at man ikke kan se, jamen der er noget, der kan laves om.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

Af de uddybende kommentarer fremgår, at mange lærere ikke ønsker flere konkrete mål i læreplanen, da dette mindsker mulighederne for mere kreative og projektorienterede undervisningsformer, ligesom det mindsker lærernes egen dømmekraft med for mange detaljerede målsætninger. Til gengæld formulerer flere et ønske om, at det almendannende og det kritiske bliver formuleret mere tydeligt, da det er vejen frem i forhold til at uddanne eleverne til aktive samfundsborgere. I den sammenhæng formulerer flere også et ønske om at styrke bæredygtighed, cirkulær økonomi og lignende. Ud over et generelt formuleret ønske om færre konkrete mål for undervisningen og større frihed for lærerne til at tilrettelægge undervisningen, peger kommentarerne ikke i nogen speciel retning i forhold til konkrete ændringer af læreplanen.

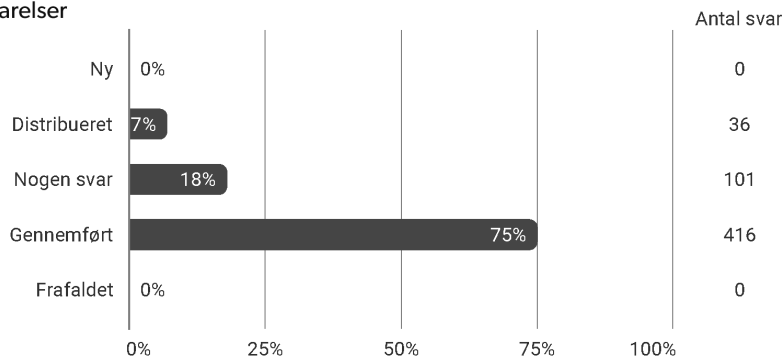
En del peger også på at skærpe den del af undervisningen, der handler om praktisk anvendelse af samfundsvidenskabelige metoder og udviklingen af medborgerskab. Dette involverer mere fokus på kritisk forholden sig til bl.a. demokratiets udfordringer og de sociale medier.

”På C-niveau, der synes jeg simpelthen, at det er helt vanvittigt, hvor mange mål der er, man skal nå.” Helt, helt urimeligt ... jeg føler ikke, at der er nogen som helst tid til debat, dialog og den almindelige læringsproces.” (Gymnasielærer i samfundsfag)

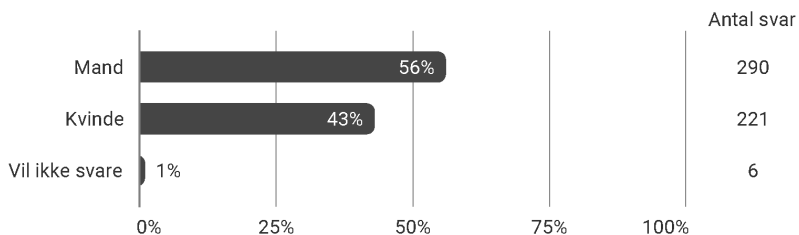
Statistisk materiale om spørgeskemaundersøgelsen i ungdomsuddannelsern

Baggrundvariable

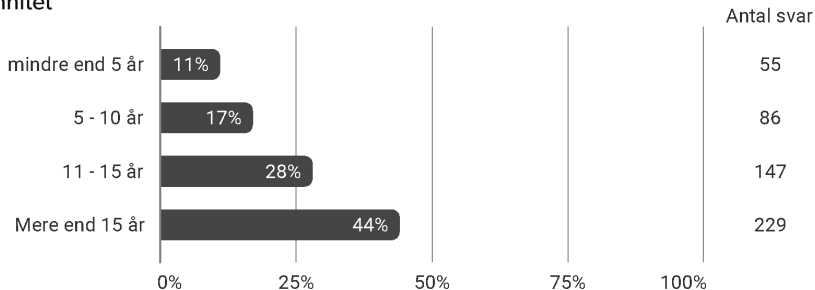
Antal besvarelser



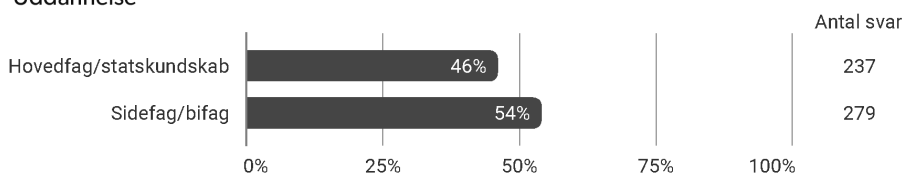
Køn



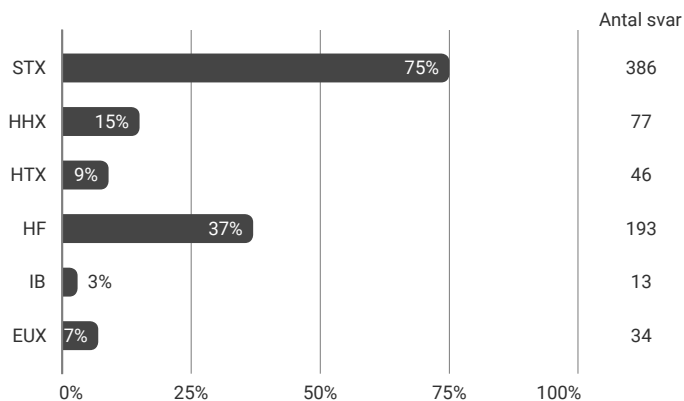
Anciennitet



Uddannelse

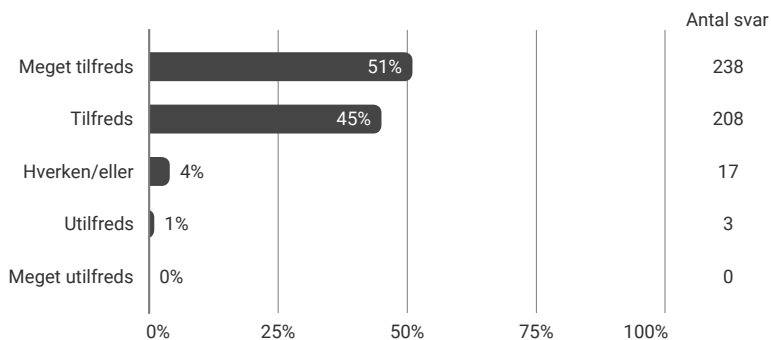


Skoleform (evt. flere krydser)

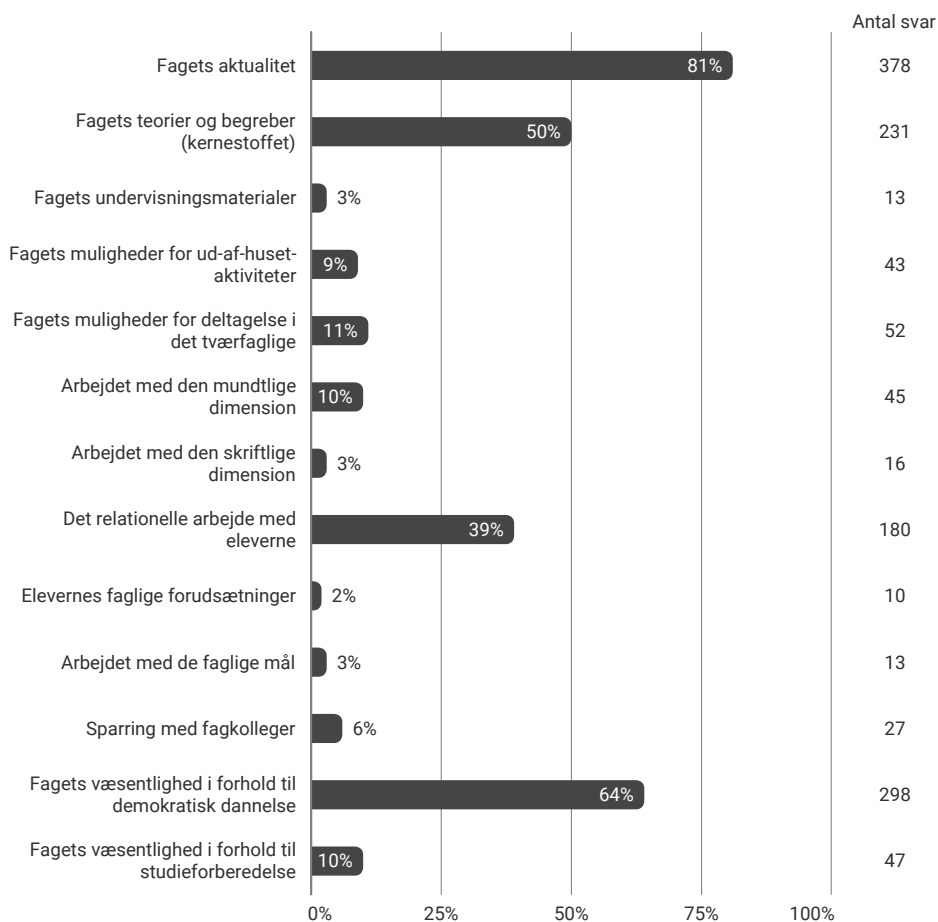


Resultater

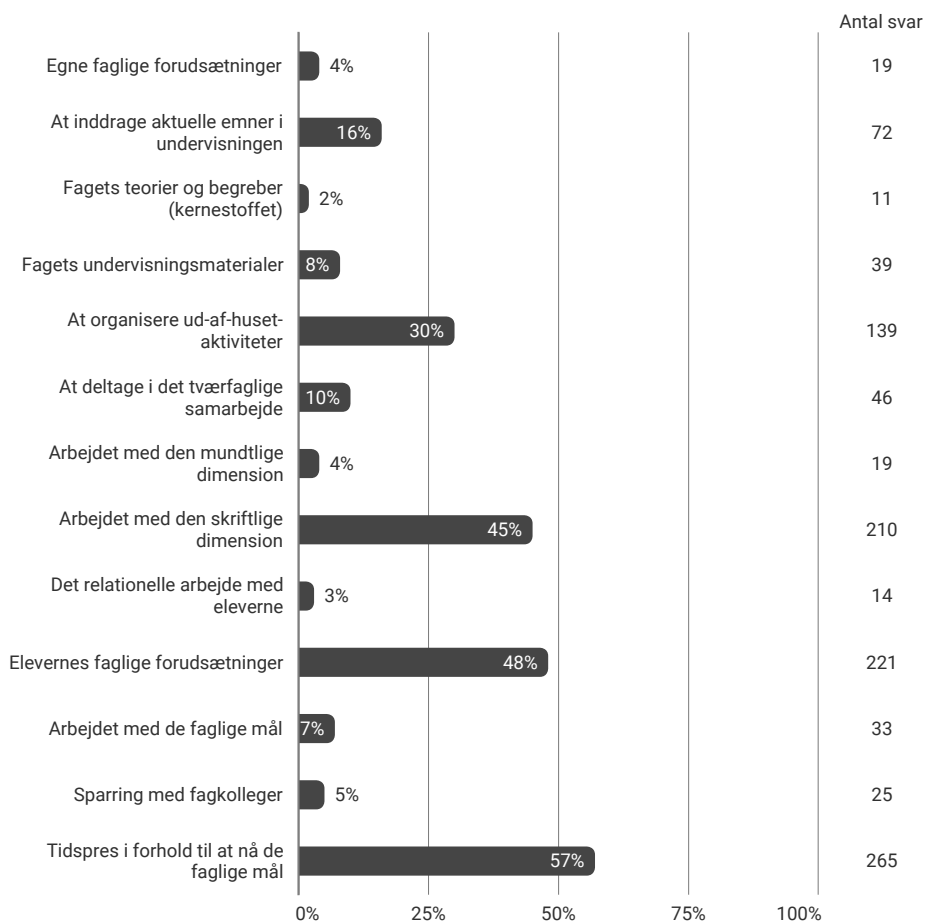
Figur 1. Hvor tilfreds er du overordnet med at undervise i samfundsfag?



Figur 2. Hvad er det bedste ved at undervise i samfundsfag – vælg op til 3 af følgende muligheder.

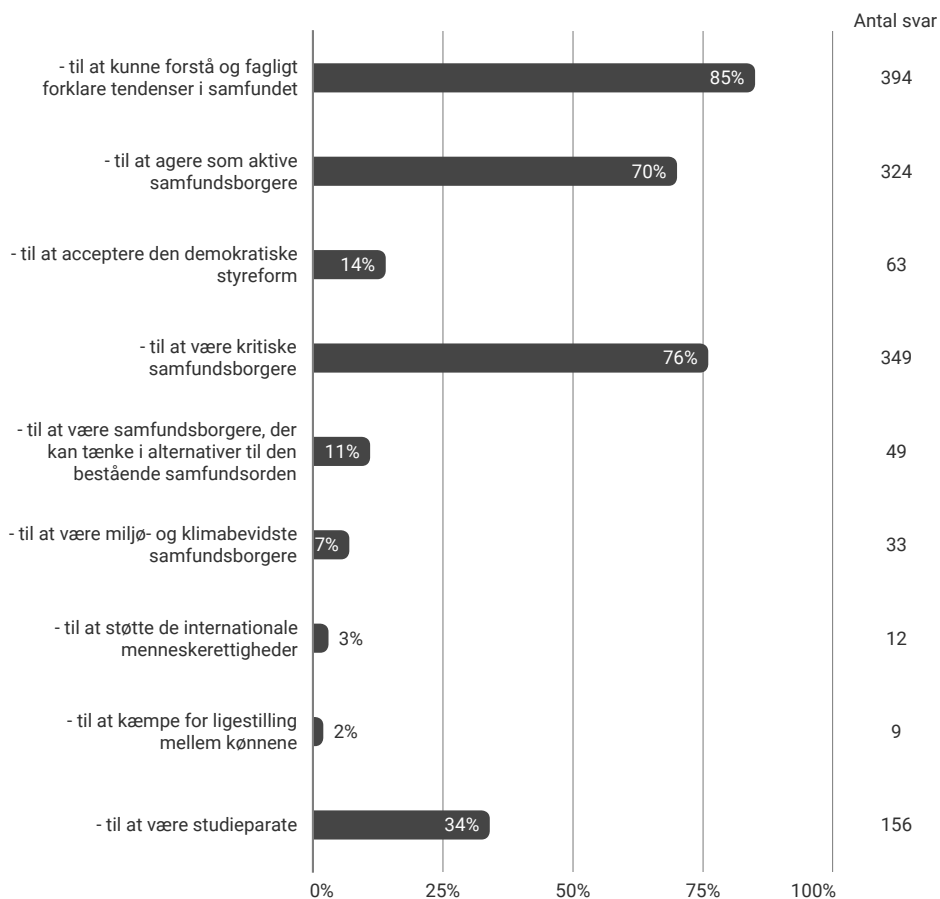


Figur 3. Hvad udfordrer dig mest ved at undervise i faget? – vælg op til 3 udfordringer.

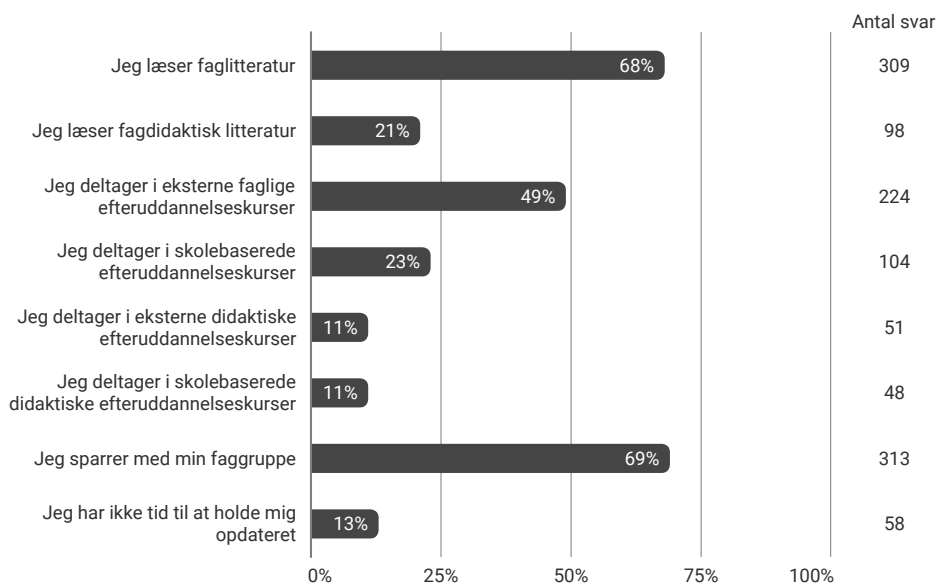


Figur 4. I det følgende spørgsmål vil vi bede dig om at sætte kryds ved de udsagn, som efter din opfattelse bedst udtrykker, hvad der er samfundsfags vigtigste opgave. Du skal markere de 3 udsagn, som du finder vigtigst.

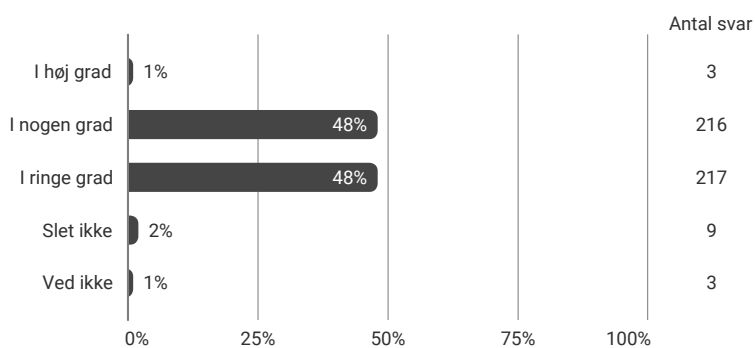
Eleverne skal i samfundsfag uddannes



Figur 5. Hvordan sørger du for at være faglig og didaktisk opdateret? (sæt op til 3 krydser)

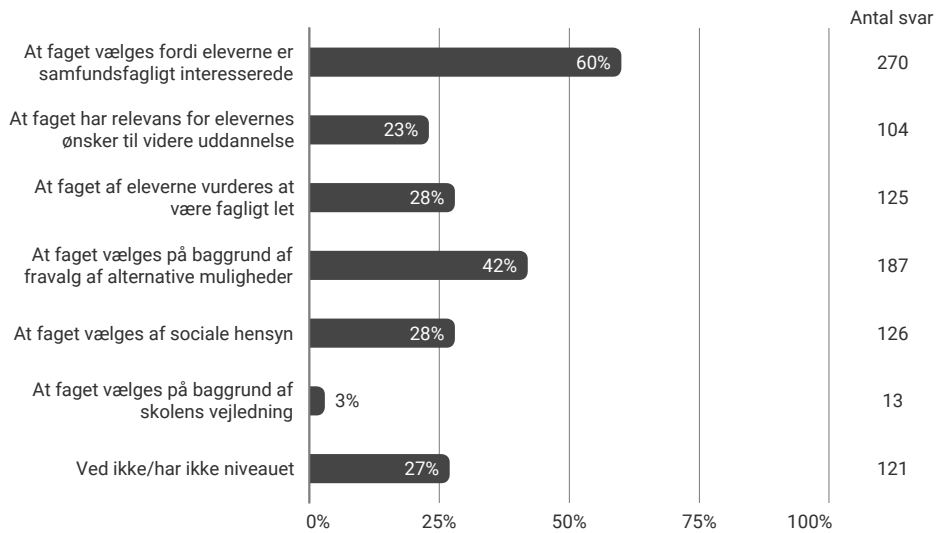


Figur 6. I hvilken grad oplever du at eleverne har faglig viden med sig fra samfundsfag i grundskolen?



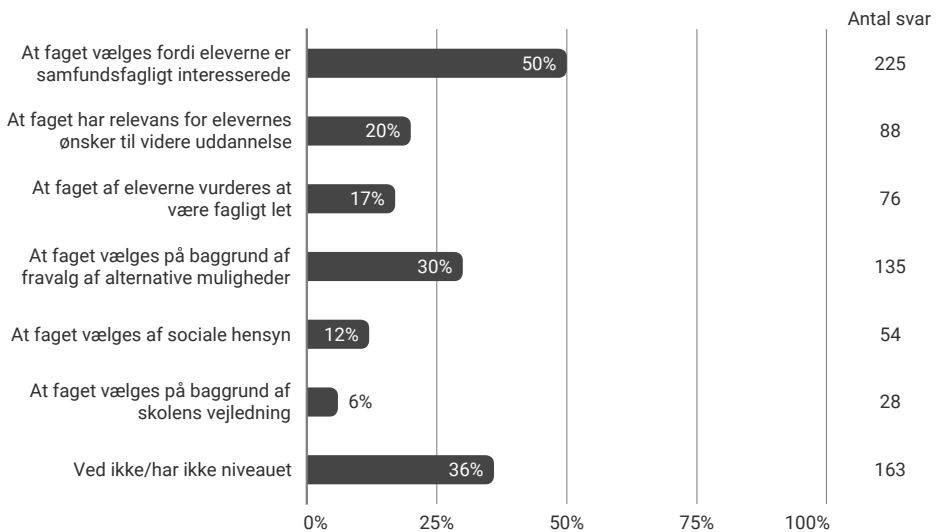
Figur 7. Hvad oplever du er elevernes primære motivation for at vælge samfundsfag på A-niveau?

Sæt gerne flere krydser.

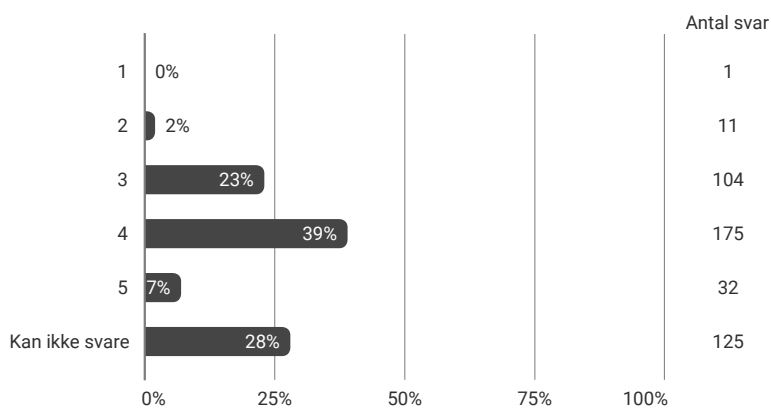


Figur 8. Hvad oplever du er elevernes primære motivation for at vælge samfundsfag på B-niveau?

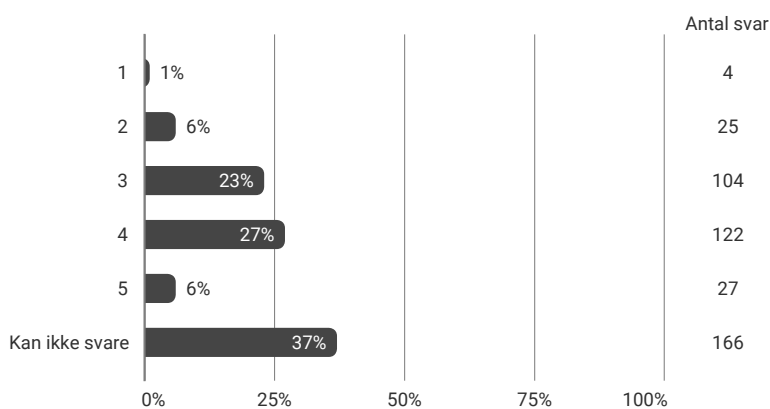
Sæt gerne flere krydser.



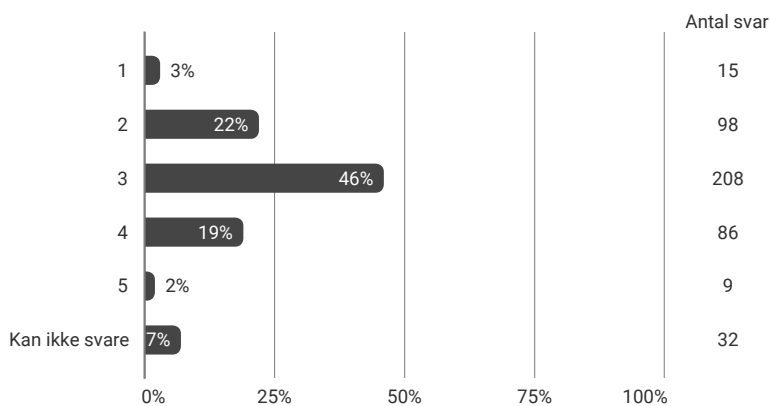
Figur 9. På en skala fra 1-5, hvordan oplever du elevernes interesse for samfundsfag, når de har valgt samfundsfag på A-niveau? (5 er det højeste)



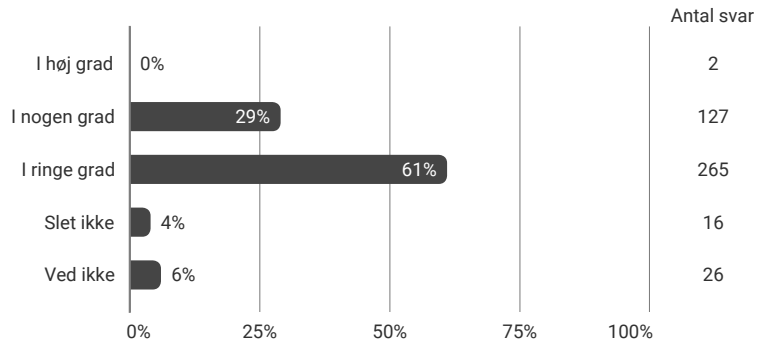
Figur 10. På en skala fra 1-5, hvordan oplever du elevernes interesse for samfundsfag, når de har valgt samfundsfag på B-niveau? (5 er det højeste)



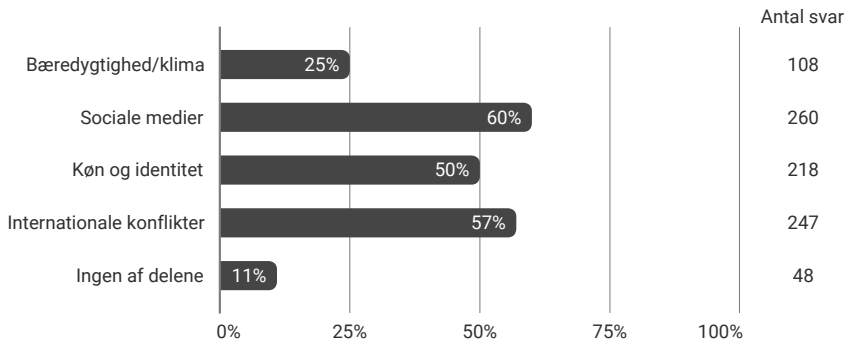
Figur 11. På en skala fra 1-5, hvordan oplever du elevernes interesse for samfundsfag, når de har valgt samfundsfag på C-niveau? (5 er det højeste)



Figur 12. I hvilken grad har eleverne viden om nyheder/aktuelle samfundsforhold, når de har samfundsfag på C-niveau?

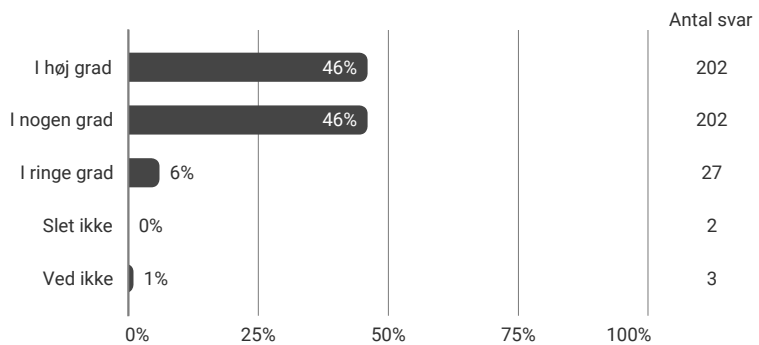


Figur 13. Oplever du, at eleverne har særlig interesse i et eller flere af følgende emner (evt. flere svar)?

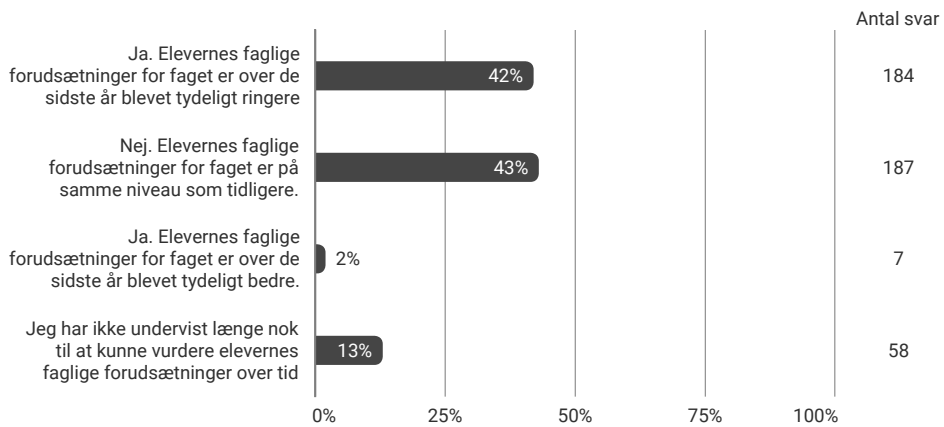


Figur 14. I hvor høj grad oplever du at skulle håndtere flere forskellige elevtyper* i undervisningen?

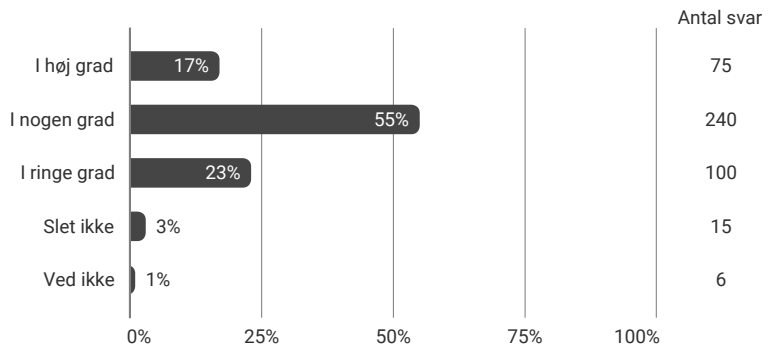
* flere elevtyper henviser til en større mangfoldighed i elevsammensætning, f.eks. i forhold til de faglige forudsætninger, den faglige motivation, forskellige psykosociale udfordringer samt variation i sociale og kulturelle baggrunde.



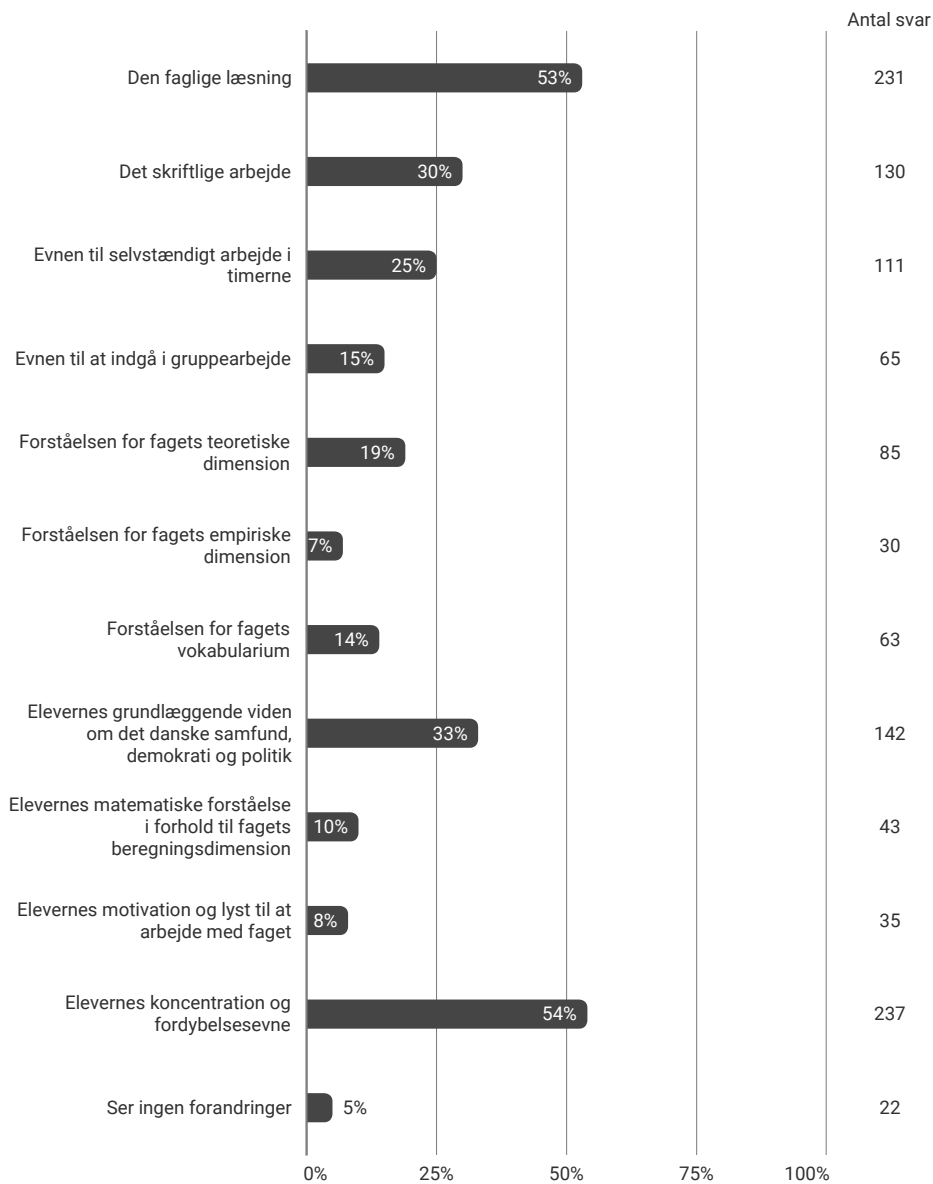
Figur 15. Oplever du en ændring i elevernes faglige forudsætninger for faget ? [vælg én svarmulighed]



Figur 16. I hvor høj grad oplever du, at din undervisningspraksis udfordres af flere elevtyper?

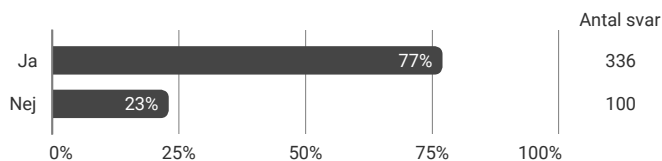


Figur 17. Hvor ser du de største forandringer i din undervisningspraksis grundet de flere elevtyper? (Sæt op til 3 krydser)

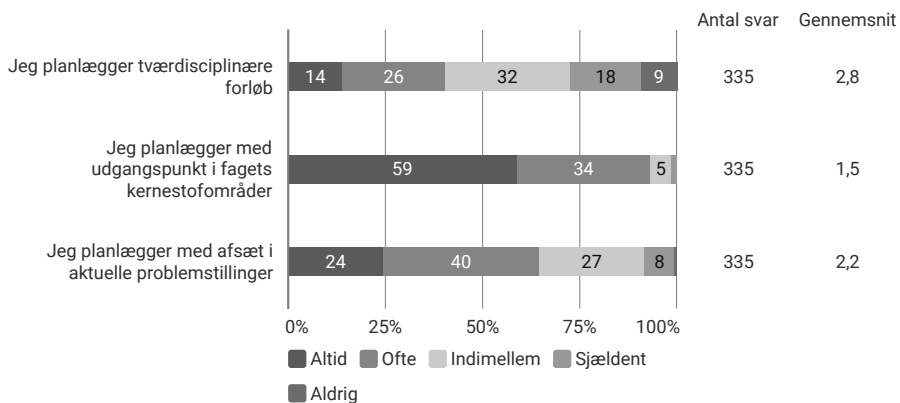


Figur 18. Samfundsfag C

Underviser du i samfundsfag C? (inden for de sidste to år)

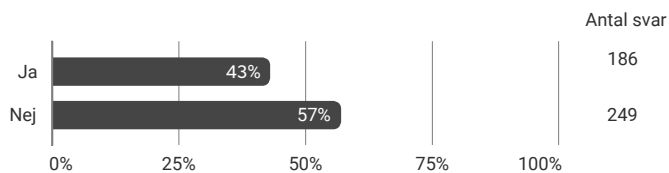


Figur 19. Hvordan tilrettelægger du undervisningsforløb i samfundsfag på C-niveau?

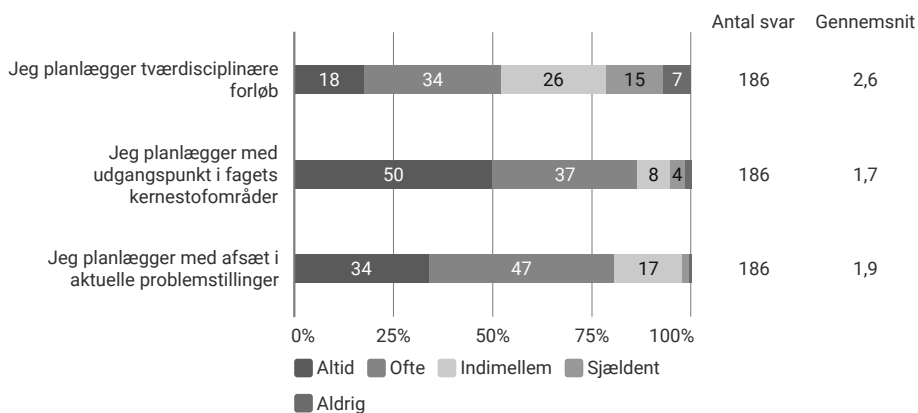


Figur 20. Samfundsfag B

Underviser du i samfundsfag B? (inden for de sidste to år)

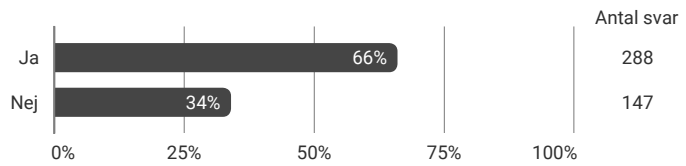


Figur 21. Hvordan tilrettelægger du undervisningsforløb i samfundsfag på B-niveau?

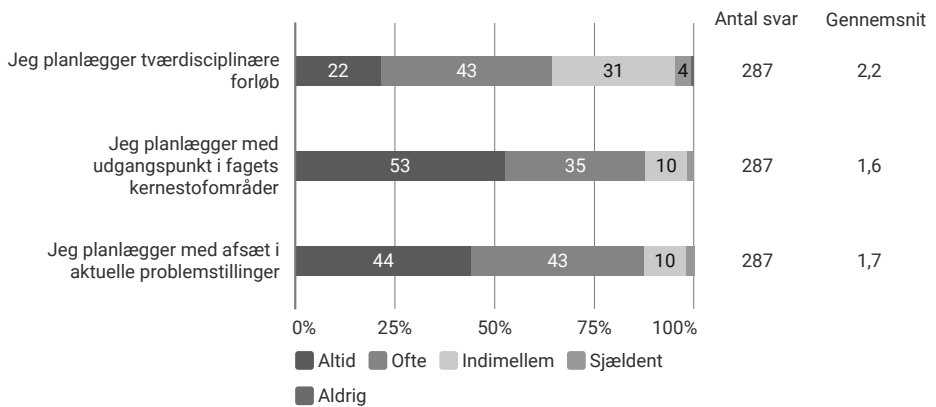


Figur 22. Samfundsfag A

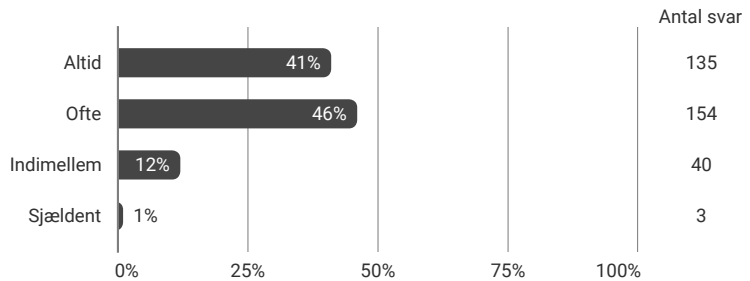
Underviser du i samfundsfag A? (inden for de sidste to år)



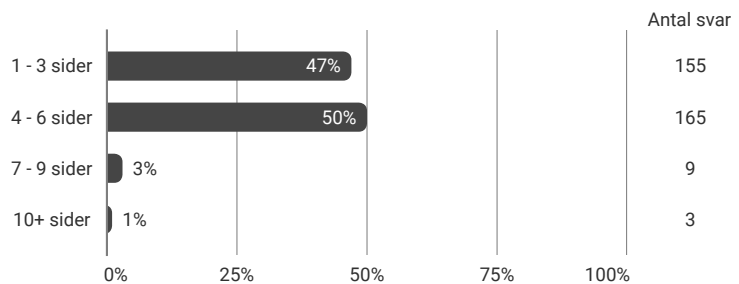
Figur 23. Hvordan tilrettelægger du undervisningsforløb i samfundsfag på A-niveau?



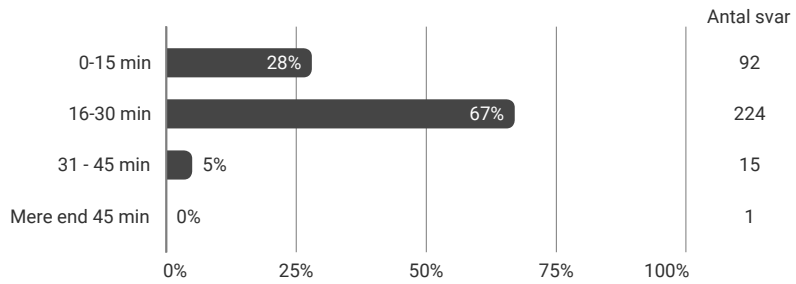
Figur 24. Hvor ofte giver du lektier for?



Figur 25. Hvor mange siders læselektie giver du i gennemsnit for i lektier?

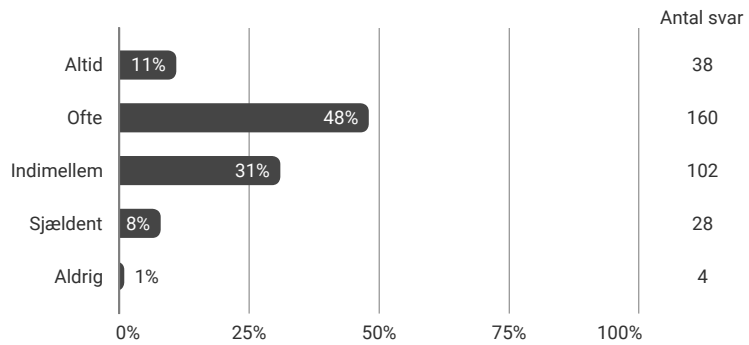


Figur 26. Hvor lang tid forventer du, at eleverne bruger på lektier?



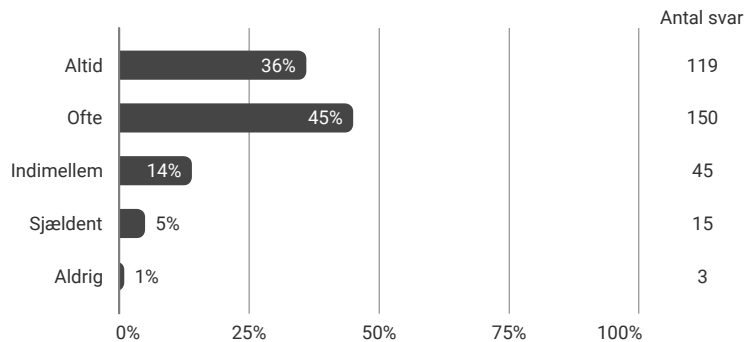
Figur 27. Hvordan bruger du lektien i timen?

Jeg starter timen med at gennemgå lektien med eleverne

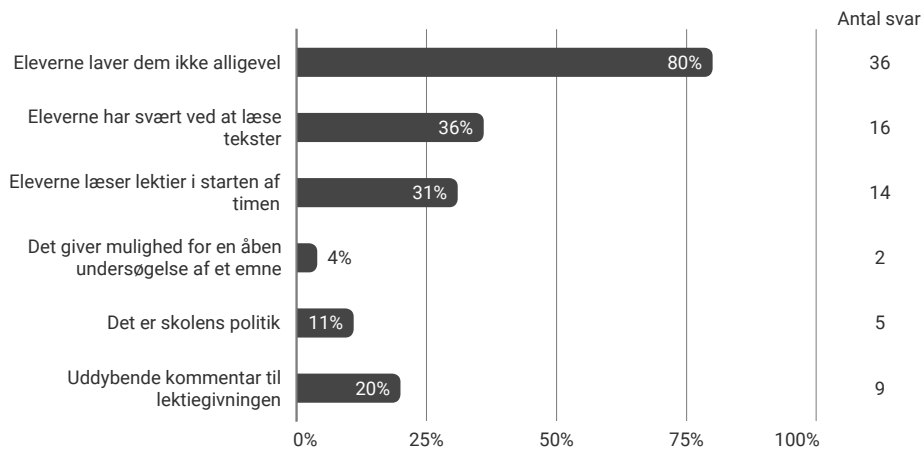


Figur 28. Hvordan bruger du lektien i timen?

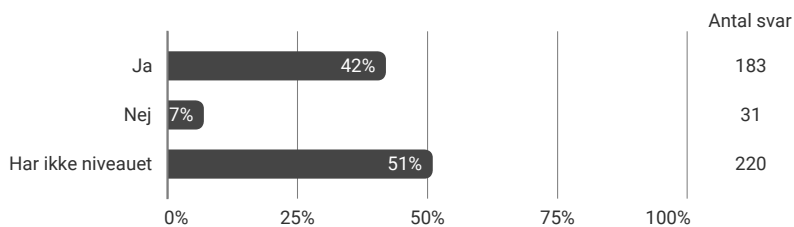
Lektien er elevernes baggrundviden, som anvendes i undervisningen



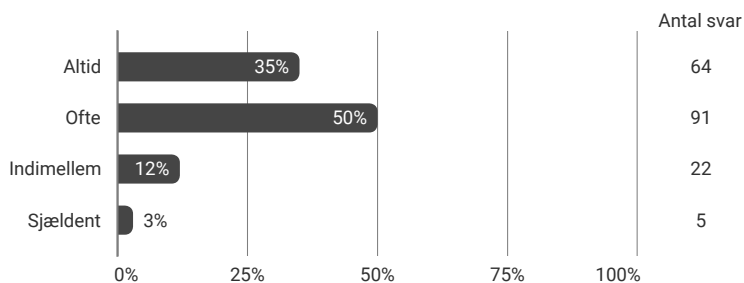
Figur 29. Hvis du ikke giver lektier for på C-niveau, hvorfor? (Sæt evt. flere krydser)



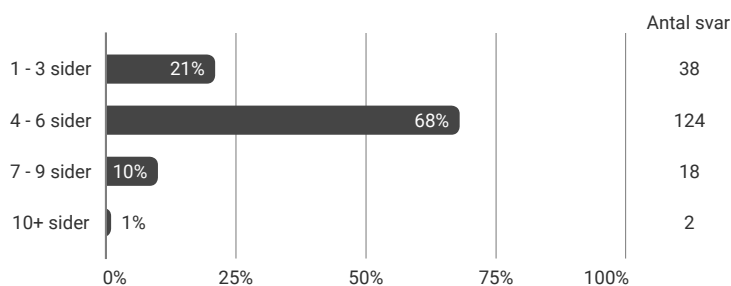
Figur 30. Giver du lektier for på B-niveau?



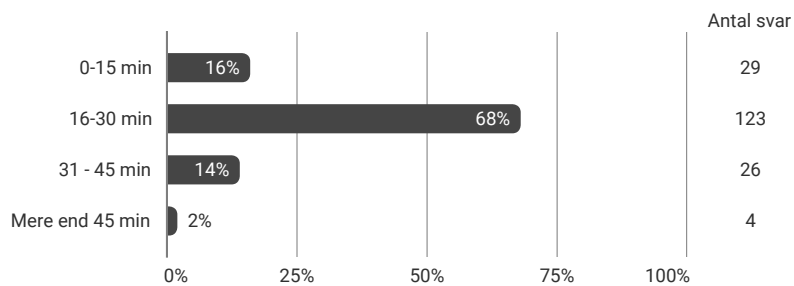
Figur 31. Hvor ofte giver du lektier for?



Figur 32. Hvor mange siders læselektie giver du i gennemsnit for i lektier?

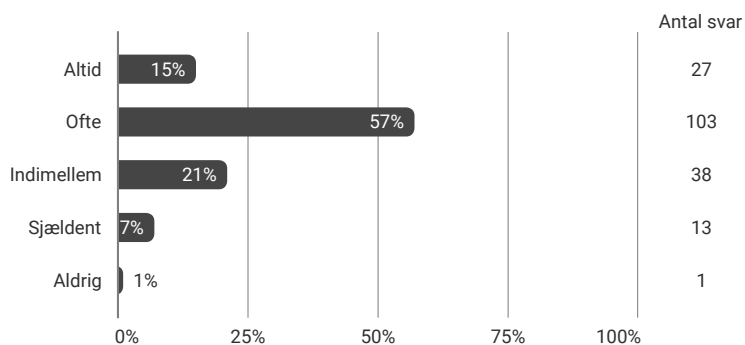


Figur 33. Hvor lang tid forventer du, at eleverne bruger på lektier?



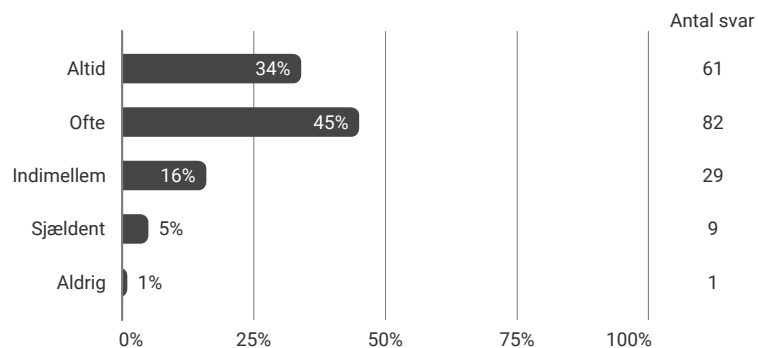
Figur 34. Hvordan bruger du lektien i timen?

Jeg starter timen med at gennemgå lektien med eleverne

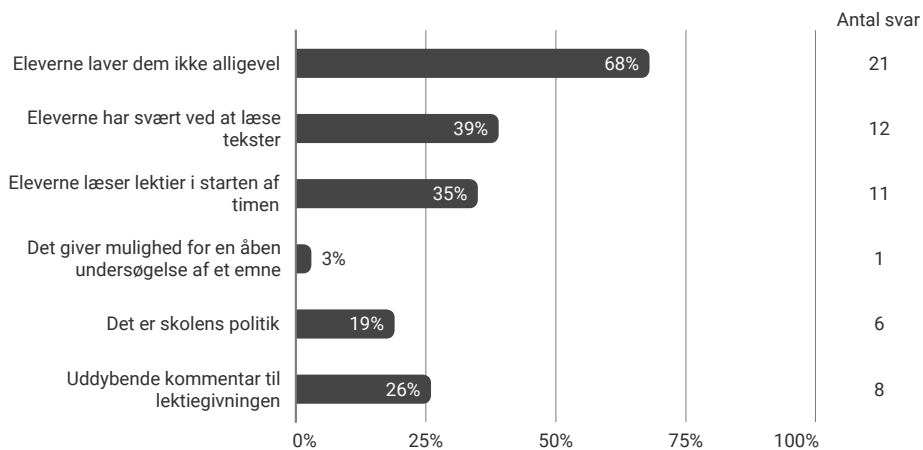


Figur 35. Hvordan bruger du lektien i timen?

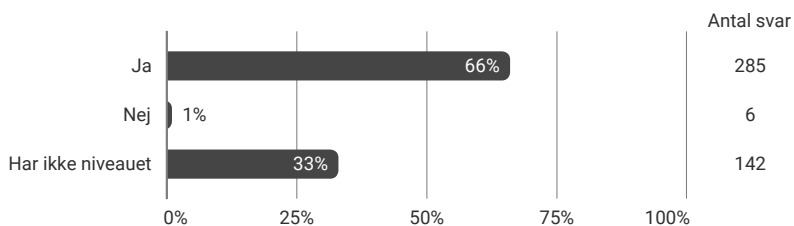
Lektien er elevernes baggrundsviden, som anvendes i undervisningen



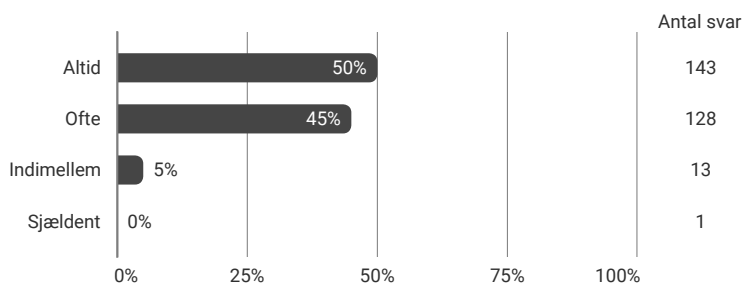
Figur 36. Hvis du ikke giver lektier for på B-niveau, hvorfor? (Sæt evt. flere krydser)



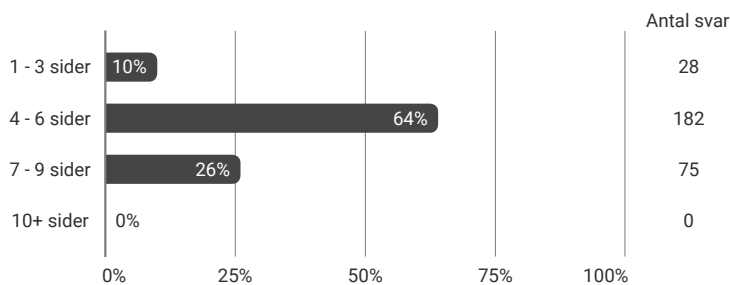
Figur 37. Giver du lektier for på A-niveau?



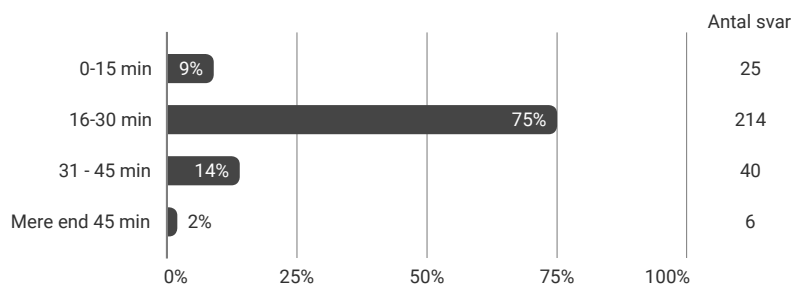
Figur 38. Hvor ofte giver du lektier for?



Figur 39. Hvor mange siders læselektie giver du i gennemsnit for i lektier

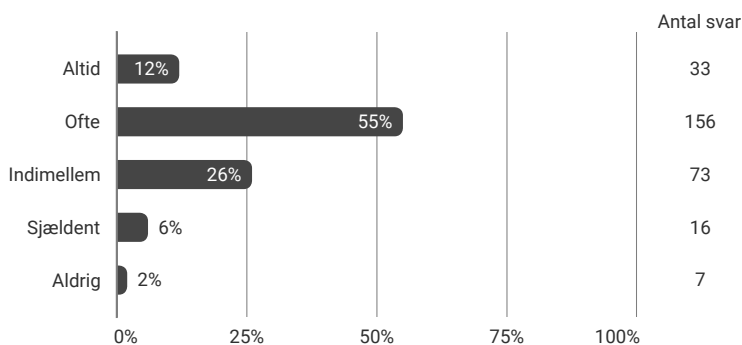


Figur 40. Hvor lang tid forventer du, at eleverne bruger på lektier?



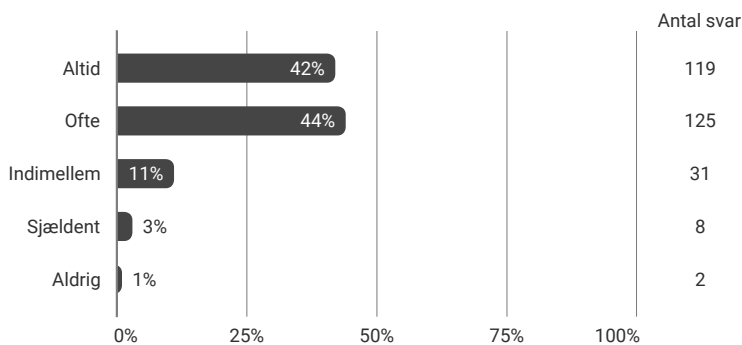
Figur 41. Hvordan bruger du lektien i timen?

Jeg starter timen med at gennemgå lektien med eleverne

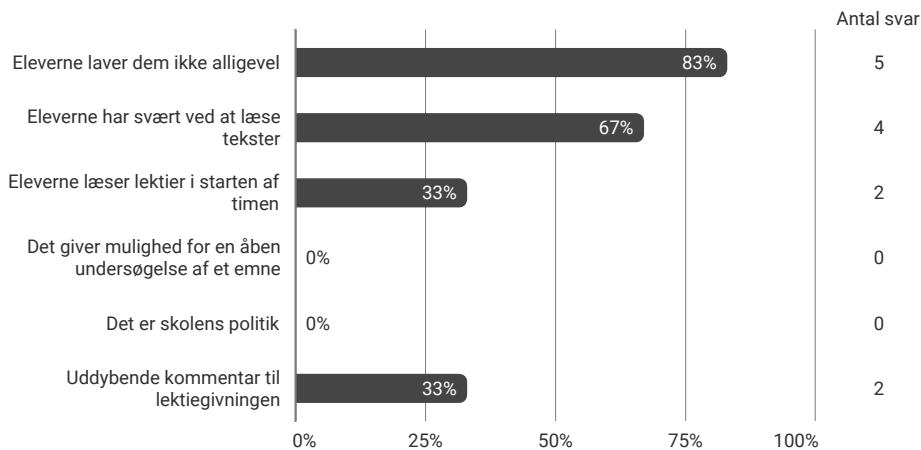


Figur 42. Hvordan bruger du lektien i timen?

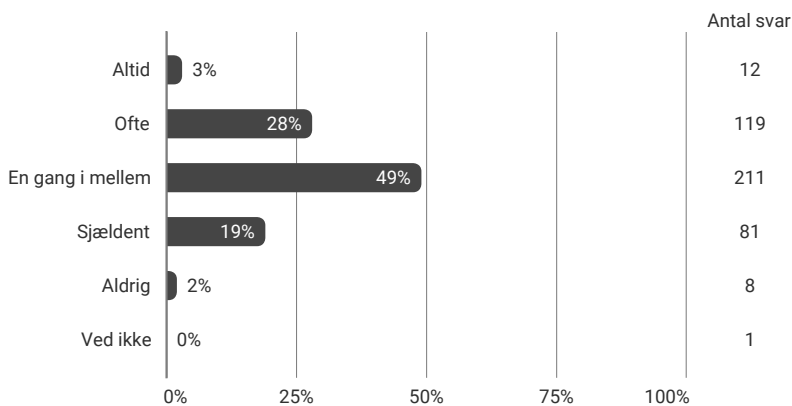
Lektien er elevernes baggrundviden, som anvendes i undervisningen



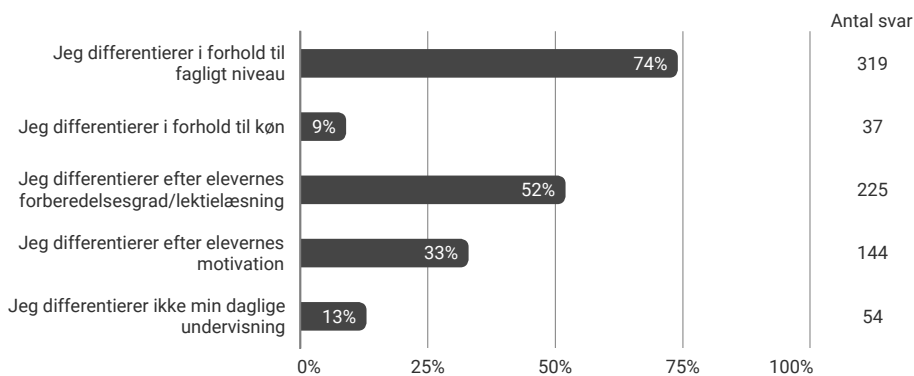
Figur 43. Hvis du ikke giver lektier for på A-niveau, hvorfor? (Sæt evt. flere krydser)



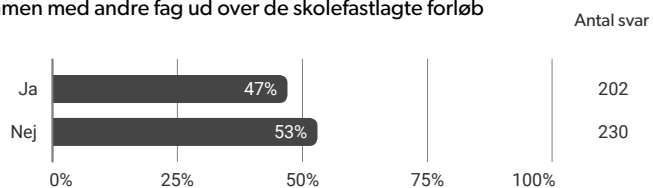
Figur 44. Hvor ofte differentierer du din undervisning?



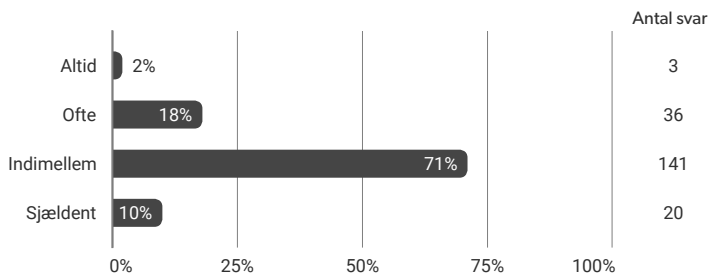
Figur 45. Hvordan differentierer du din daglige undervisning på? (sæt flere krydser)



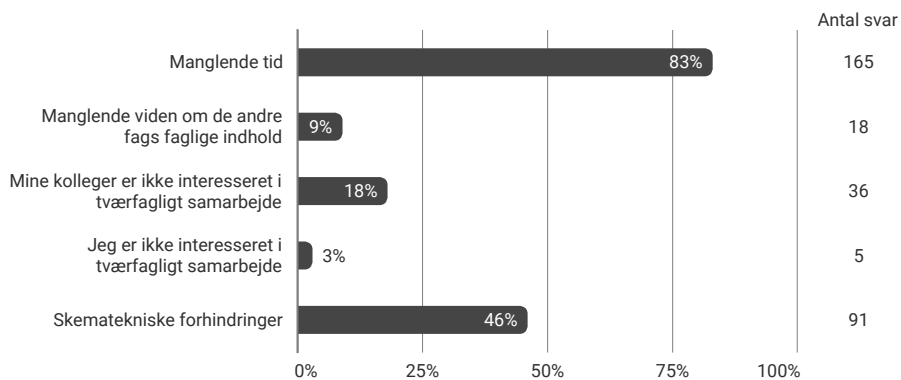
Figur 46. Arbejder du sammen med andre fag ud over de skolefastlagte forløb



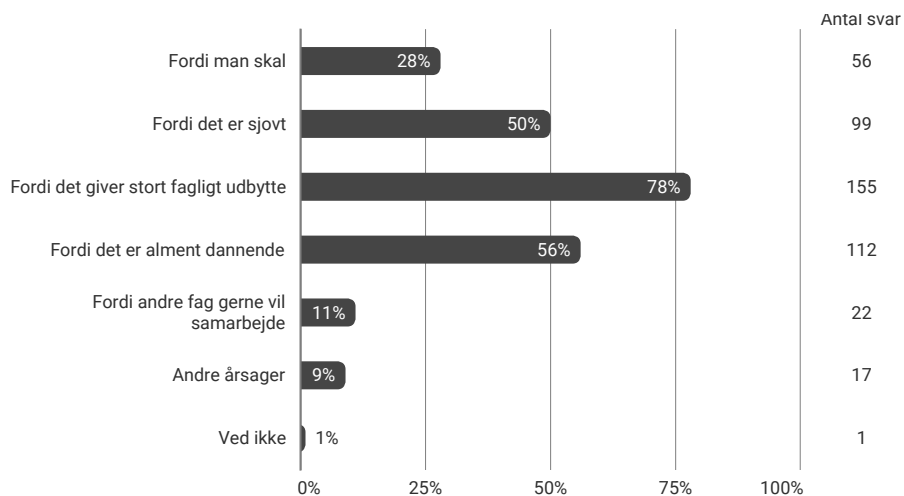
Figur 47. Hvor ofte samarbejder du med andre fag end de skolefastlagte forløb?



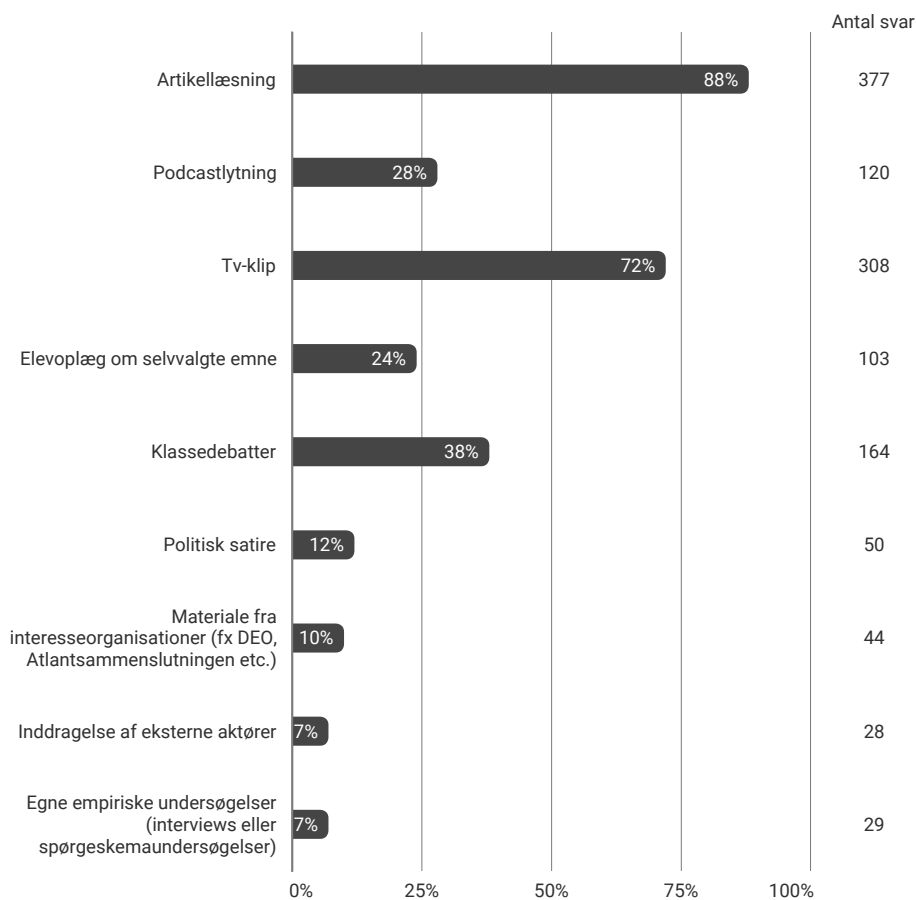
Figur 48. Hvilke hindringer oplever du for mulighederne for at samarbejde med andre fag? (Sæt gerne flere krydser)



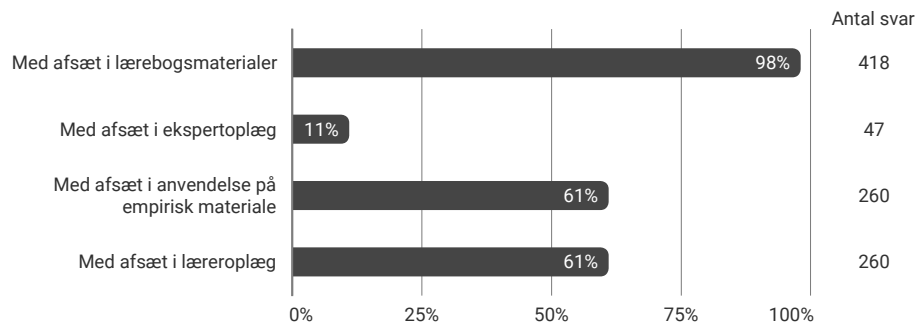
Figur 49. Hvorfor samarbejder du med andre fag? (sæt op til tre krydser)



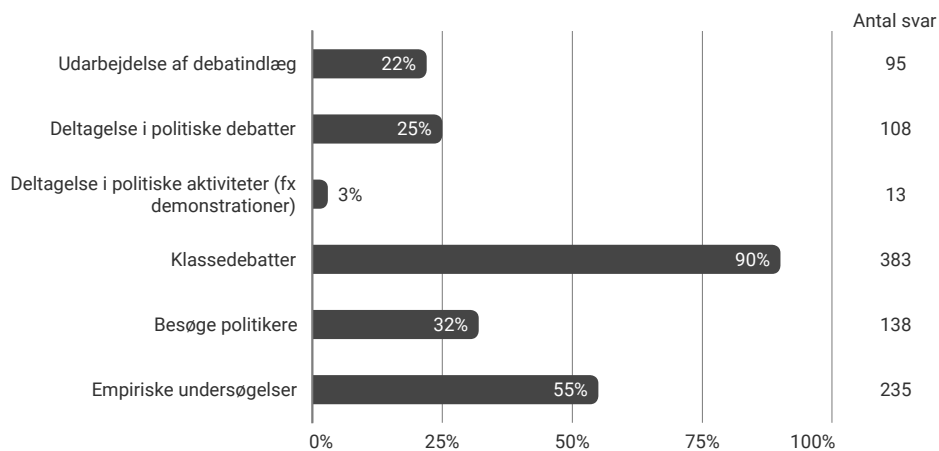
Figur 50. Hvilke arbejdsformer anvender du hyppigst, når du arbejder med elevernes viden om aktuelle problemstillinger? Sæt op til tre krydser.



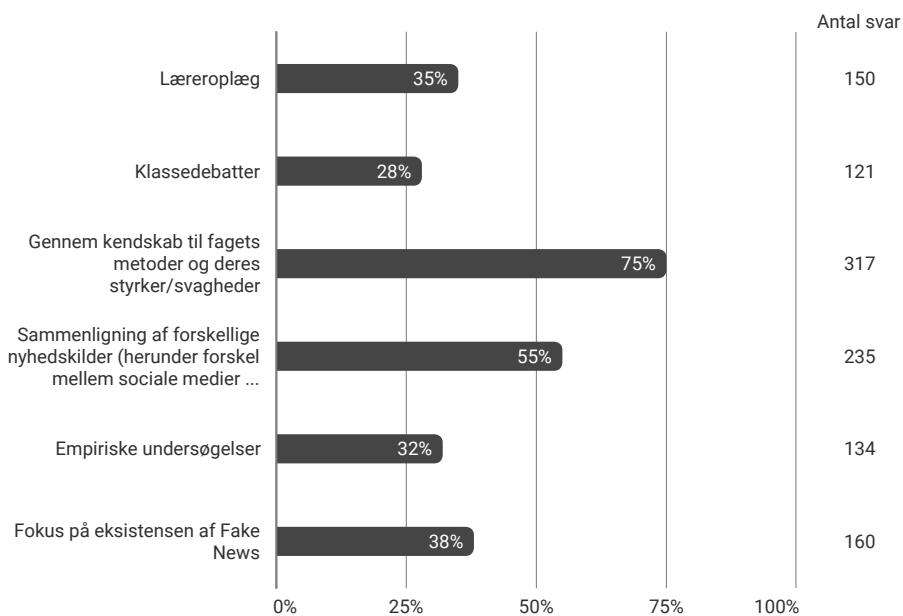
Figur 51. Hvordan arbejder du med fagets teoretiske dimension? Sæt op til tre krydser



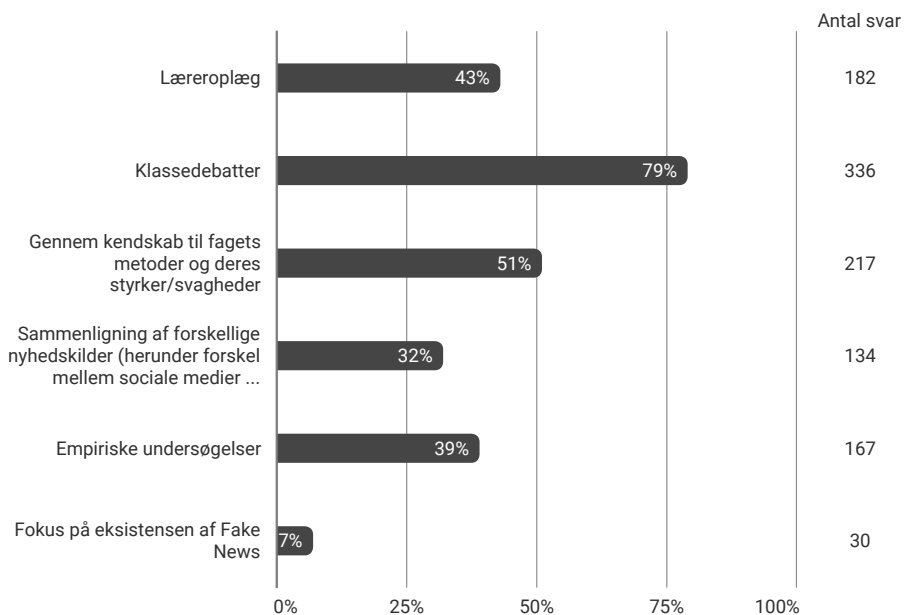
Figur 52. Hvordan arbejder du med elevernes lyst og evne til at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål? Sæt op til 3 krydser



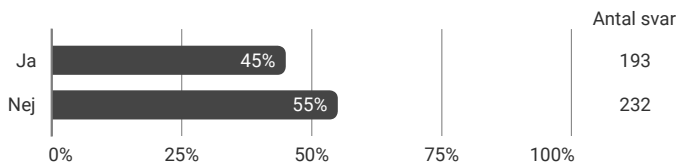
Figur 53. Hvordan arbejder du med elevernes evner til at forholde sig kritisk til forskelligartede materialer (kildekritik)



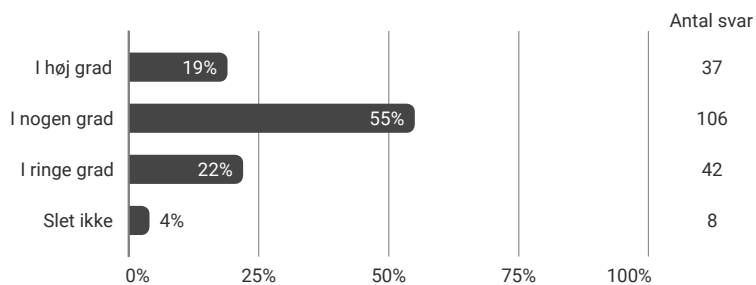
Figur 54. Hvordan arbejder du med elevernes evne til at diskutere fordele og ulemper ved aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger herpå.



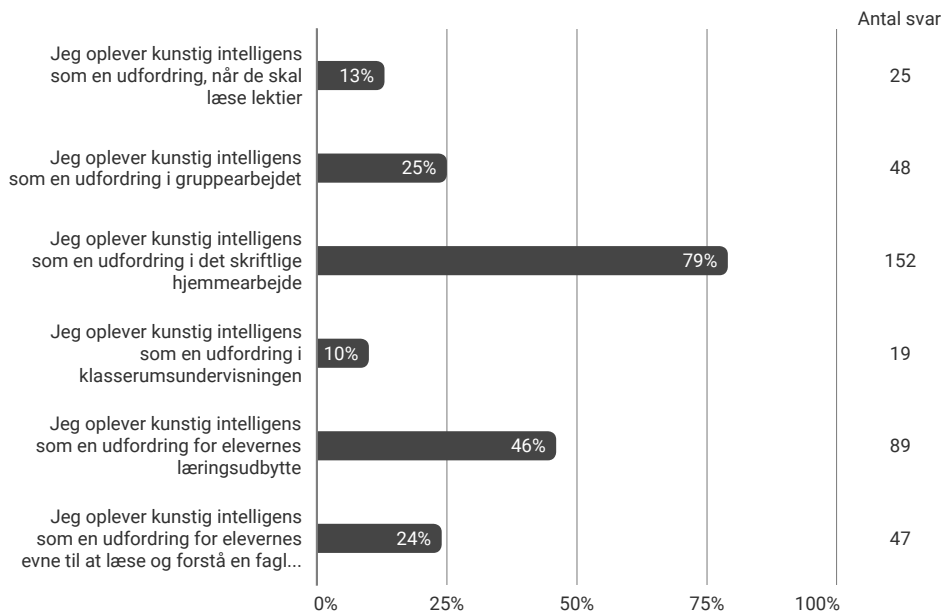
Figur 55. Bruger du kunstig intelligens i undervisningen?



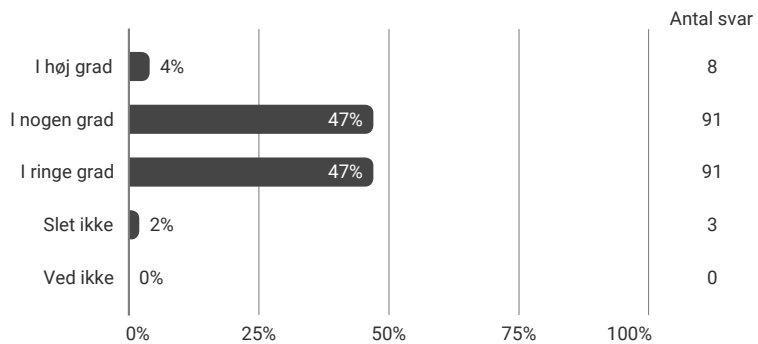
Figur 56. I hvor høj grad oplever du kunstig intelligens, herunder Chat GPT, som en udfordring for undervisningen



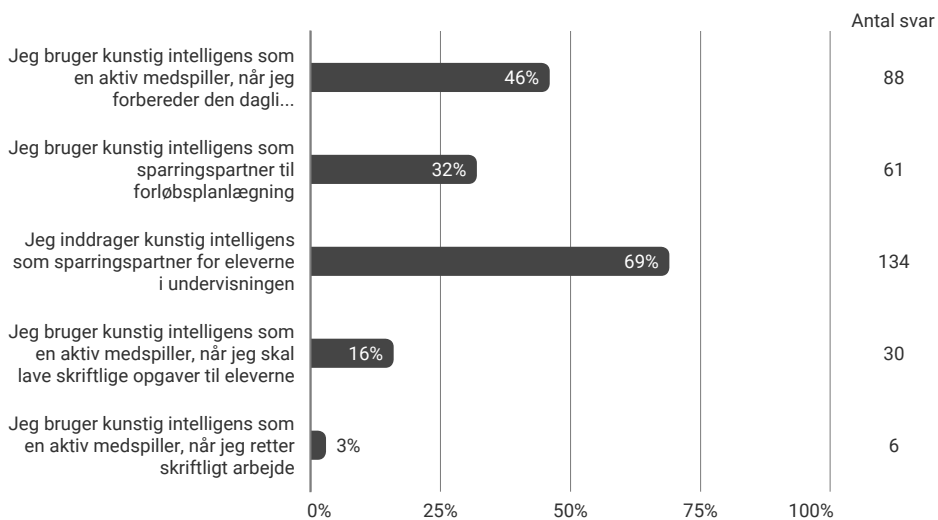
Figur 57. Hvordan oplever du, at elevernes brug af kunstig intelligens udfordrer undervisningen? (sæt gerne flere krydser)



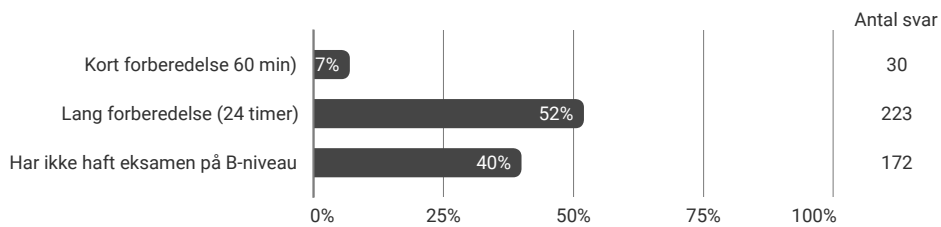
Figur 58. I hvor høj grad anvender du kunstig intelligens som et redskab i din undervisningspraksis?



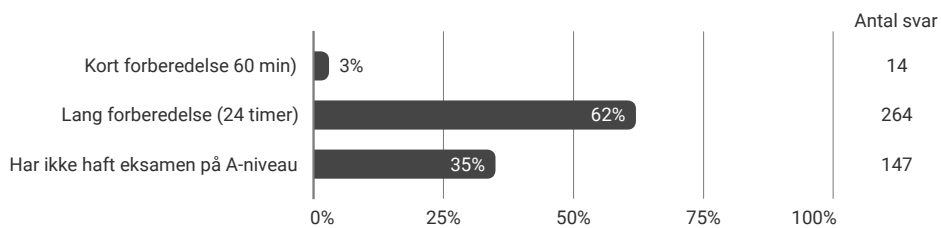
Figur 59. Hvordan anvender du kunstig intelligens i dine undervisningspraksis? (sæt gerne flere krydser)



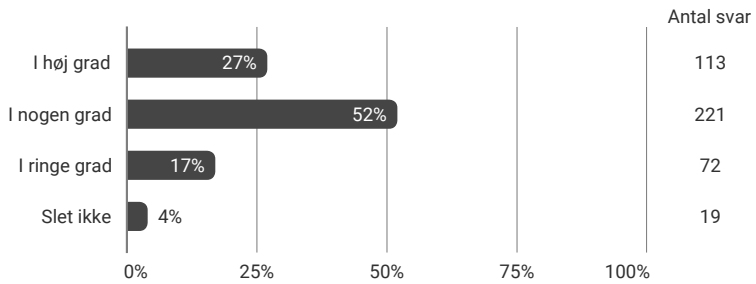
Figur 60. Hvilken eksamensmodel benytter du på B-niveau?



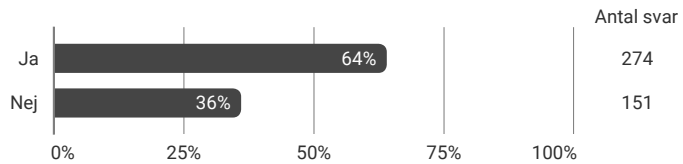
Figur 61. Hvilken eksamensmodel benytter du på A-niveau?



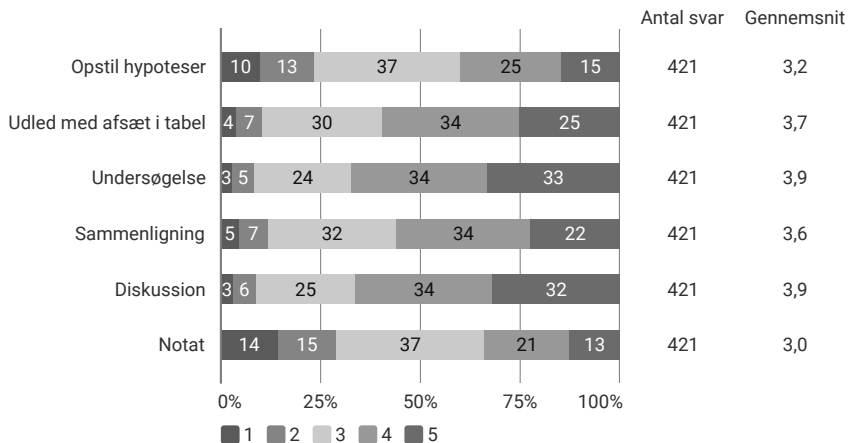
Figur 62. I hvor høj grad samarbejder du med kolleger om udarbejdelse af eksamensspørgsmål?



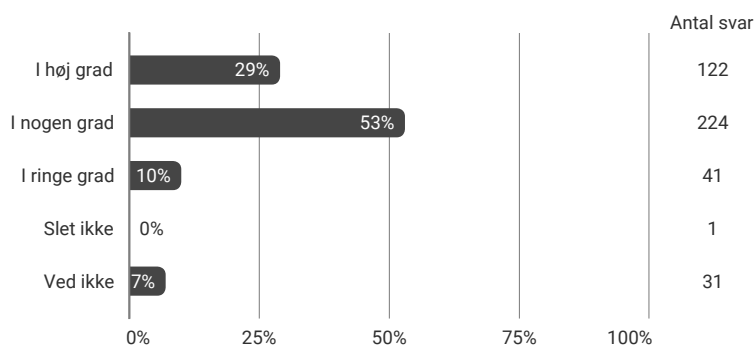
Figur 63. De følgende spørgsmål handler om de skriftlige studentereksamensopgaver. Marker med JA, hvis du underviser på A-niveau (inden for de sidste 2 år). Marker med NEJ, hvis du ikke underviser på A-niveauet



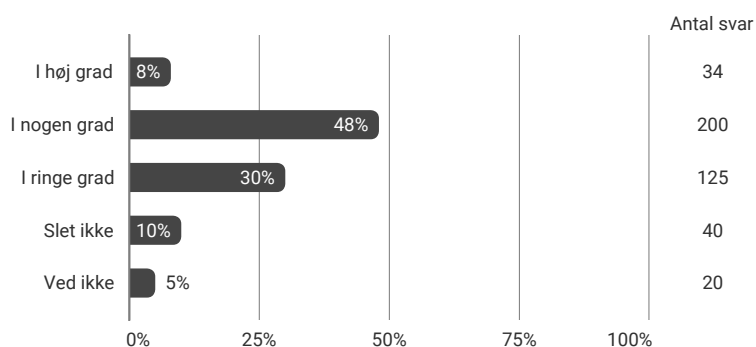
Figur 64. De følgende spørgsmål handler om din vurdering af de skriftlige genrer. For hver af genrerne, skal du give din vurdering på en skala fra 1 til 5 af, hvordan de fungerer. 5 er udtryk for den højeste vurdering



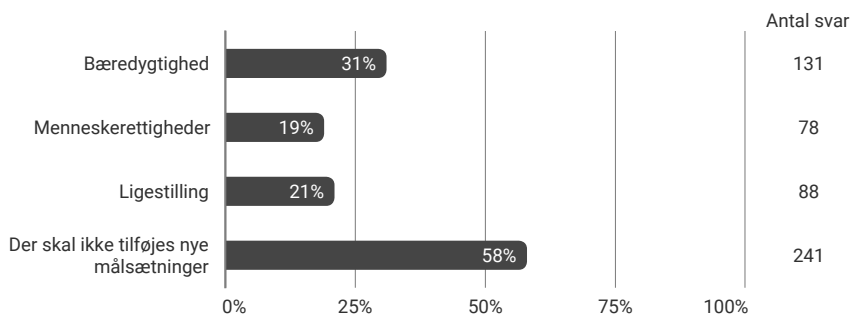
Figur 65. I hvor høj grad fungerer undervisningsvejledningerne til læreplanerne som præcisering af de formelle krav til undervisning og eksamen?



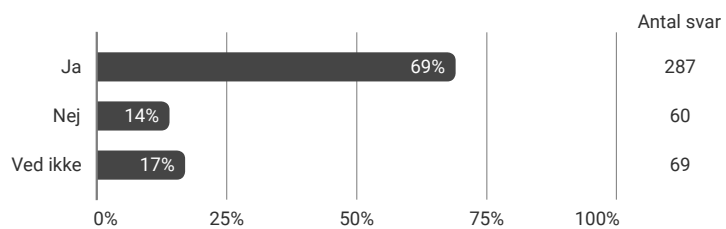
Figur 66. I hvor høj grad fungerer undervisningsvejledningerne til læreplanerne som inspiration til, hvordan du tilrettelægger din undervisning?



Figur 67. Samfundsfags formål i de aktuelle læreplaner er at "give eleverne lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat" og "tænke løsningsorienteret i forhold til virkelighedsnære samfundsmæssige problemer". Skal der efter din opfattelse tilføjes andre konkrete målsætninger, f.eks. (sær evt. flere krydser)



Figur 68. Bør fremtidens læreplan i højere grad understrege, at samfundsfags formål er at styrke elevernes kritiske sans?



Samfundsfagslærere i grundskolen anno 2024

*"Samfundsfag giver elever begreber til at kunne begribe verden.
Det er tilfredsstillende." (Samfundsfagslærer i grundskolen)*

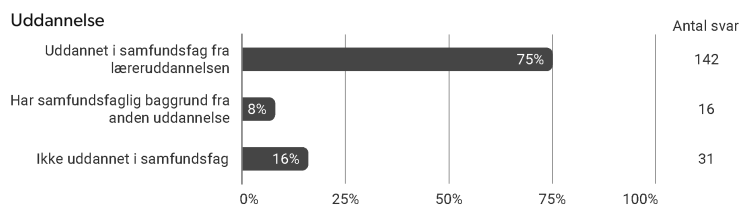
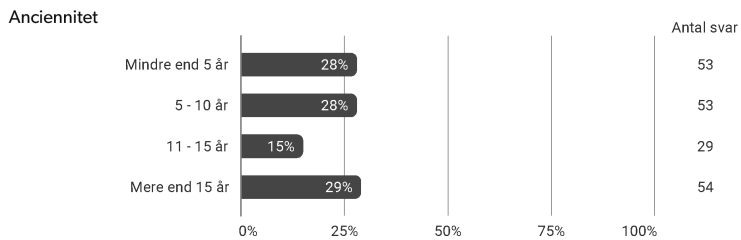
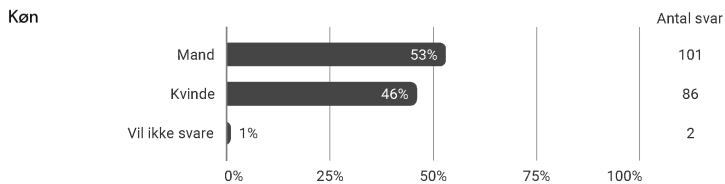
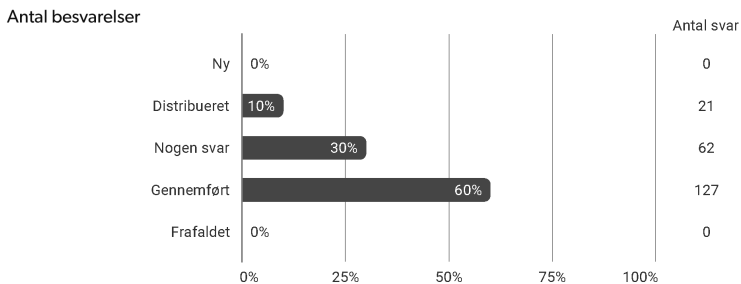
Se spørgeskema og overblikrapport på

www.forlagetcolumbus.dk/polis-10

Spørgeskema – grundskole

Overblikrapport – grundskole

BaggrundsvARIABLE – grundskolen



Metodemæssige overvejelser

Spørgeskemaet er besvaret af i alt 210 lærere, hvoraf 127 har besvaret hele spørgeskemaet, mens resten har besvaret skemaet delvist.

Spørgeskemaet blev distribueret ad følgende kanaler:

- 1) En skolemail til alle skoler med opfordring til at sende spørgeskemaet til skolens samfundsfaglærere
- 2) Personlige mails fra nogle af underviserne på læreruddannelsen til tidligere studerende med samfundsfag som undervisningsfag.

Der foreligger ikke tilgængelige oplysninger om antallet af lærere, der underviser i samfundsfag i folkeskolen. På råd fra datatilsynet har der ikke været mulighed for at angive ansættelsessted.

På baggrund af disse forhold skal der naturligvis tages et solidt forbehold for undersøgelsens validitet og generaliserbarhed. På den anden side viser undersøgelsen på en række områder så klare resultater, at man med dette forhold godt kan tale om nogle væsentlige tendenser i, hvordan samfundsfaglærerne i grundskolen oplever at være undervisere i faget.

Det er værd at bemærke, at langt hovedparten af respondenterne har svaret, at de underviser i samfundsfag næsten hvert år (se figur 1).

I forbindelse med analysen af datamaterialet er der gennemført en lang række chi²-test for at undersøge, om der kunne være nogle signifikante sammenhænge mellem nogle af baggrundsvARIABLENE og de forskellige svarkategorier.

I forhold til køn er der fundet et par enkelte signifikant sammenhænge. I forbindelse med spørgsmålet om, hvordan lærerne arbejder med elevernes kildekritiske færdigheder angiver 64 % af mændene, at de arbejder med læreroplæg, mens dette kun er tilfældet for 43 % af kvinderne. Det samme mønster viser sig i spørgsmålet om, hvordan lærerne arbejder med elevernes færdigheder til at diskutere forskellige perspektiver på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger herpå. Her angiver 67 % af mændene, at de anvender læreroplæg, mens det kun er 51 % for kvindernes vedkommende.

Undersøgelsens temaer

Spørgeskemaet indeholder en række spørgsmål, der både fokuserer på lærernes vurdering af faget, som det praktiseres rundt om på skolerne, og nogle forskellige bud på, hvordan faget efter lærernes opfattelse skal udvikle sig.

I gennemgangen af resultaterne vil der blive fokuseret på følgende temaer

Tema 1: Tilfredshed og udfordringer

Tema 2: Samfundsfags opgave i grundskolen

Tema 3: Undervisningsplanlægning

Tema 4: Elevforudsætninger, engagement og motivation

Tema 5: Den kritiske dimension

Tema 6: Eksamen.

I hvert afsnit bringes der 1) en kort indledning og 2) en sammenfatning på det pågældende tema. Til både indledningen og sammenfatningen vil der være en række citater, som er taget fra de kommentarer, som det har været muligt at tilføje til en række af spørgsmålene

Sammenfatningerne er baseret dels på det statistiske materiale, dels på en opsummering af kommentarerne til de enkelte spørgsmål. Opsummeringerne er delvist udarbejdet ved hjælp af AI. Dette er foregået ved, at opsummeringen af svarene i første omgang er foretaget i en ChatGPT (prompt: Lav en opsummering i punktform af følgende), hvorefter opsummeringen er gået kritisk igennem med henblik på at fremhæve de mest typiske svar.

Bemærkning: Opsummeringerne i forhold til de enkelte spørgsmål er baseret på de afgivne kommentarer, så opsummeringen er ikke nødvendigvis repræsentativ i forhold til det samlede antal svar.

Tema 1: Tilfredshed og udfordringer

Under dette tema blev der spurgt til både tilfredshed med at undervise i samfundsfag og de udfordringer, man møder som lærer.

”Jeg er meget tilfreds med, at didaktikken, mål for faget og prøven understøtter elevernes didaktiske fællesskaber og skaber glæde og motivation i samfundsfagstimerne (samtidig med at faget fungerer som relationsskabende.” (Samfundsfaglærer i grundskolen)

”Faget er nutids- og fremtidsrelevant, og så er der en wow-factor over meget af stoffet, som kan bruges til at skabe motivation for eleverne.” (Samfundsfaglærer i grundskolen)

Sammenfatning af tema 1

Tilfredshed

Det er glædeligt at konstatere, at 94 % (se figur 2) af lærerne svarer, at de enten er meget tilfredse eller tilfredse med at undervise i faget. Selvom dette er tilfældet, peges der også på en række udfordringer. Den største udfordring er klart at opfylde fagets formål inden for det fastsatte antal timer (51 % – se figur 4), men følgende bliver også betragtet som væsentlige udfordringer:

- Organisering af ud-af-huset-aktiviteter (39 %)
- Elevernes mundtlige udtryksfærdighed (36 %)
- Elevernes faglige forudsætninger (28 %).

Det har være muligt at knytte nogle uddybende kommentarer til både spørgsmålet om tilfredshed og udfordringer, hvilket mange respondenter har benyttet sig af.

Det er især forhold som fagets aktualitet og relevans, der fremhæves som tilfredsstillende. Dette uddybes af flere ved at understrege, at eleverne gennemgående viser stor interesse og motivation i undervisningen. Faget fremhæves af lærerne som et af de vigtigste fag i forhold til at forberede eleverne til at forstå og navigere i verden.

I forhold til de didaktiske rammer for undervisningen fremhæves disse af flere som tilfredsstillende, da de er med til at skabe fællesskab og relationer i klassen. Dette hænger også sammen med, at læreplanen giver frihed til at vælge relevante og aktuelle problemstillinger i undervisningen, hvilket også skaber gode muligheder for at skabe debat.

I den mere kritiske ende peges der (jf. figur 4) på mangel på undervisningstid og det brede pensum. Begge dele presser un-

dervisningen. Endelig peges der også på, at der mangler undervisningsmaterialer, også for at kunne imødekomme elever med forskelligt fagligt niveau.

Udfordringer

Flere undervisere peger på, at det lave timetal (ofte kun to lektioner om ugen) er en central udfordring i samfundsfag, især når man skal nå at opfylde omfattende fagmål. Dette er særligt problematisk i skoleformer som efterskoler, hvor eleverne kun undervises i ét år, og forudsætningerne varierer. Derudover er det vanskeligt at arrangere ud-af-huset-aktiviteter på grund af den begrænsede tid.

"Ville dog ønske flere lektioner. Samfundsfag burde være et af de store fag." (Samfundsfagslærer i grundskolen)

"Jeg elsker at undervise i Samfundsfag, men føler mig presset af målene for faget." (Samfundsfagslærer i grundskolen)

Mens en del lærere (se ovenfor) beskriver faget som motiverende og engagerende, betoner andre lærere, at det kan være en udfordring at engagere eleverne i undervisningen. Dette skyldes bl.a. koncentrationsbesvær, dalende interesse for faget og behovet for at forklare og afmystificere misinformation fra sociale medier.

En del lærere understreger det krævende i, at der er behov for konstant opdatering og kreativ didaktik for at imødekomme de mange krav til undervisningen.

"Egentlig finder jeg det ikke så svært, men der er en generel udfordring med elevers evne til at koncentration og fordybelse." (Samfundsfagslærer i grundskolen)

Tema 2: Samfundsfags opgave i grundskolen – i et lærerperspektiv

I denne del blev der spurgt til, hvordan lærerne prioriterer fagets målsætninger, som de fremgår af Fælles Mål.

Uddrag af Fælles Mål for samfundsfag i grundskolen

Eleverne skal i faget samfundsfag opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Stk. 2. Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.

Stk. 3. Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet

Sammenfatning af tema 2

Svarerne breder sig over en bred palet af de svarmuligheder, der er angivet (se figur 5). Men det er tydeligt, at det er samfundsfags betydning for elevernes kommende aktive demokratiske deltagelse, der prioriteres højest. Den højeste prioritet er, at eleverne skal kunne tage reflekteret stilling til samfundsmæssige spørgsmål (60 %), efterfulgt af kompetencen til aktiv deltagelse (55 %), evnen til kritisk tænkning (50 %), og at de lærer at forholde sig til de demokratiske grundværdier og spilleregler.

Længere nede i prioritetsrækkefølgen finder man forståelse af hverdagslivet i samfundsmæssig sammenhæng (35 %), deltagelse i den demokratiske samtale (25 %) og viden om aktuelle samfundsproblemer (19 %).

Længst nede finder man det at lære om samfundsfaglige begreber (8 %) og det at bruge samfundsfaglige metoder (3 %).

Det er således markant, at det er samfundsfags medborger-skabsperspektiv snarere end selve fagets teorier og metoder, der er det centrale for lærerne.

Tema 3: Undervisningsplanlægning

Under dette tema er lærerne blevet bedt om at svare på, hvordan man mest hensigtsmæssigt tilrettelægger undervisningen i forhold til at udvikle elevernes forståelse af faget.

I relation til den mere konkrete planlægning af undervis-

ningen blev der spurgt om, hvordan lærerne prioriterer de tre indholdsområder: økonomi, politik og sociale og kulturelle sammenhænge (det fjerde indholdsområde undersøgelsesmetoder bliver der ikke spurgt til her). Desuden blev der spurgt om, hvordan lærerne mener, at de forskellige færdigheds- og vidensområder, der figurerer inden for hvert af indholdsområderne, bør prioriteres.

I forhold til aktuelle emner blev der spurgt til, i hvilket omfang emner som bæredygtighed, menneskerettigheder og ligestilling indgår i undervisningen.

Som en del af spørgsmålet om undervisningsplanlægning blev der desuden spurgt om omfanget og formen for undervisningsdifferentiering.

Endelig er der stillet spørgsmål om, på hvilken måde lærerne tilrettelægger undervisningen, og om man selv planlægger til undervisning eller evt. samarbejder med andre.

”Aktualitetsfag, hvor nyheder og perspektiver fra verden kan vendes, vurderes, analyseres og diskuteres.” (Samfundsfaglærere i grundskolen)

Sammenfatning af tema 3

Med hensyn til tilrettelæggelsen af undervisningen er der især tre forhold, der bliver fremhævet som vigtige:

- Inddragelse af aktuelle nyheder (84 % – se figur 3)
- Inddragelse af problemstillinger fra elevernes livsverden (63 %)
- Debatter i klassen (58 %).

Men også ud-af-huset-aktiviteter fremhæves af ganske mange (28 % - se figur 3).

Planlægning af undervisningsforløb (se figur 18)

Der er en klar tendens til, at lærerne planlægger undervisningsforløb med udgangspunkt i et af fagets kompetenceområder (økonomi, politik og sociale og kulturelle forhold), idet 49 % svarer, at det gør de altid. Der er dog også mange, der ofte planlægger problemorienterede undervisningsforløb (44 %), forløb med udgangspunkt i aktuelle problemstillinger (60 %), forløb

med udgangspunkt i onlineportaler (41 %) og forløb på basis af eksisterende undervisningsmaterialer (39 %).

Prioritering af indholdsområder (se figur 6 og 7)

Resultatet af dette er meget markant. Mens henholdsvis 56 % og 39 % lægger mest vægt på henholdsvis politik og sociale og kulturelle sammenhænge, er der kun 5 %, der lægger mest vægt på indholdsområdet økonomi.

”Det er svært med kun et valg, for politik og sociale og kulturelle sammenhænge tager meget plads. Økonomi bliver den lille som enkeltstående emne, men jeg fletter det ind, så meget jeg kan ift. de andre områder – for at forståelsen giver mening.”

”De er vægtet meget ens. Dog med en lille fordel til sociale og kulturelle sammenhænge. Eleverne efterspørger ofte undervisning i, hvordan hverdagen kommer til at hænge sammen for dem, når de bliver voksne, og det bliver tit udgangspunktet for forberedelsen.”

”Det er svært for eleverne at gennemskue de økonomiske sammenhænge, men det giver ofte mening for mig at skubbe økonomien ind i sammenhæng med de andre ting, så det ikke står helt alene som område.” (Samfundsfaglærere i grundskolen)

Ser man på de enkelte indholdsområder, ser man også en række tydelige tendenser

Inden for området politik (se figur 8) er der en klar tendens til, at demokrati, det politiske system samt politiske partier og ideologier prioriteres højest, mens EU og international politik ifølge lærernes svar bør prioriteres lavest.

Inden for området økonomi (se figur 9) er det højest prioriterede privatøkonomi og forbrugeradfærd efterfulgt af velfærdsstat og samfundsøkonomiske sammenhænge. Omvendt prioriteres markedsøkonomi/blandingsøkonomi samt økonomisk vækst og bæredygtighed lavest.

Inden for området sociale og kulturelle sammenhænge (se figur 10) er det området socialisering, der prioriteres højest, mens kultur og social differentiering prioriteres nogenlunde lige højt.

Inden for området samfundsfaglige metoder (se figur 11) er det helt klart informationssøgning og formidling, der ligger højest, mens undersøgelsesmetoder og statistik ligger lavest.

Endelig blev der spurgt om, hvordan emner som bæredygtighed, menneskerettigheder og ligestilling indgår i undervisningen (figur 12). Her er det helt klart menneskerettigheder, der indgår oftest, efterfulgt af ligestilling og med bæredygtighed som det emne, der mindst hyppigt indgår i undervisningen

På spørgsmålet om, hvem der planlægger undervisningsforløbene, er der en meget klar tendens til, at lærerne selv planlægger undervisningen. 90 % gør dette altid eller ofte, mens kun 19 % altid eller ofte gør dette sammen med kolleger.

Undervisningsdifferentiering (se figur 26)

Her svarer 60 %, at i de i nogen grad differentierer den daglige undervisning, mens 16 % svarer, at de gør det i høj grad. Der er ikke spurgt til, hvordan dette sker i praksis, men de uddybende kommentarer peger på en række problemstillinger omkring undervisningsdifferentiering.

”Typisk forskel på at læse og læse/lave noter/svare på spørgsmål. I fremlæggelser kan der differentieres i omfanget af materiale, der skal fremlægges. Der kan tages hensyn til interesse for emner/temaer.” (Samfundsfaglærer i grundskolen)

”Som regel ved på forhånd at definere, hvad der er vigtigst i forhold til en basisforståelse og derefter at skære nogle opgaver fra for de mest udfordrede. Derudover har jeg ekstraopgaver klar til de kvikke.” (Samfundsfaglærer i grundskolen)

Uddybende kommentarer

I de uddybende kommentarer fremhæves især vigtigheden af relevans, variation, elevinvolvering og tilpasning til elevgruppen som væsentligt i forhold til planlægningen af undervisningen.

Med hensyn til relevans fremhæves især aktualitet og forhold, der er vedkommende for elevernes hverdag og livsverden. Nødvendigheden af variation understreges ved at nævne undervisningsformer som rollespil, organiserede klassedebatter, inddragelse af dokumentarudsendelser.

Vigtigheden af elevinvolvering og tilpasning af undervisningen understreges ved at fremhæve elevernes nysgerrighed som noget helt centralt, f.eks. ved at tilrette undersøgelsesopgaver for eleverne, samtidig med at metoderne skal tilpasses den spe-

cifikke elevgruppe og deres motivation.

Med hensyn til undervisningsdifferentiering peger de uddybbende kommentarer på en lang række forskellige muligheder:

- Gruppearbejde med forskellige typer spørgsmål, tekstmængder m.m. nævnes som en hyppig form. Men også gruppearbejde med komplementære læringsstile nævnes.
- Forskellige krav til opgavebesvarelser, baseret på elevernes niveau og interesse.
- Forskellige spørgsmål til tekster, der skal læses.
- Forskellige tekstmængder til forskellige elever.
- Muligheder for, at elever selv kan vælge forskellige opgaver.
- Fokus på notetagning og referater.
- Højtlesning af komplicerede tekster.
- Ekstraopgaver til stærke elever.

"Jeg sørger for at stille åbne spørgsmål, som der som udgangspunkt ikke er noget rigtigt eller forkert svar på. Derudover sørger jeg for at få ukendte/nye ord opklaret med det samme, og der læses altid højt, så de elever, der ikke kan læse så komplekse tekster, kan følge med."

"Ikke alle elever ønsker at svare mundtligt; de får muligheden for at afgive skriftlige svar i stedet."

"Gruppedannelse (hvem skal arbejde sammen og hvorfor) og læringsstile (nogle læser, andre ser eller hører etc.)."

"Jeg oplever, at samfundsfag grundlæggende er et meget undervisningsdifferentieret fag. Alle elever kan lykkedes med at fortælle om en aktuel nyhed, men det er differentieret, hvor meget, hvordan og hvilken nyhed der er tale om." (Samfundsfagslærere i grundskolen)

Tema 4: Elevforudsætninger, engagement og motivation

I dette tema er lærerne blevet spurgt om en række spørgsmål om eleverne. Lærerne har skullet svare på følgende spørgsmål:
Elevernes

- viden om aktuelle samfundsforhold?
- lyst til at give udtryk for holdninger om aktuelle samfundsforhold
- interesse for samfundsfag

- interesse for emner inden for samfundsfag
- forudsætninger
- lektier

Det skal understreges, at svarene i det følgende er udtryk for lærernes vurderinger af elevernes forudsætninger og engagement.

"Jeg forsøger hele tiden at få elevernes egen nysgerrighed i spil, så de laver undersøgelser, men det er stadig en ret ny måde at arbejde på for dem. Jeg griber alle de chancer, jeg har, for at forsøge at engagere eleverne, men jeg er b.l.a. begrænset af økonomi og af krav til, hvad vi skal omkring. Det er faktisk svært at gribe de bolde, som eleverne selv kaster op, for der er så mange begrænsninger. Jeg forsøger desuden at få dem på banen ift. at gribe det faglige arbejde lidt anderledes og mere kreativt an. Det kan de rigtig godt lide." (Samfundsfaglærer i grundskolen)

Sammenfatning af tema 4

Viden og lyst

På spørgsmålet, om eleverne har en tilfredsstillende viden om aktuelle samfundsforhold, svarer 1/3 af lærerne, at dette er tilfældet for over halvdelen af eleverne (figur 13), godt 1/3 af lærerne, at det drejer sig om mellem 25 og 49 % af eleverne, mens det ifølge ¼ af lærerne kun gælder for mindre end 25 %. Der er således tale om et ret diffust billede af lærernes vurdering af, om eleverne har en tilfredsstillende viden om aktuelle samfundsforhold.

Der er tale om samme lidt spredte billede, når det drejer sig om lærernes vurdering af, hvor stor en andel af eleverne, der har lyst til at give udtryk for holdninger om aktuelle samfundsforhold (figur 14). 43 % af lærerne angiver, at knap halvdelen af eleverne har lyst til at give udtryk for holdninger, mens godt halvdelen af lærerne vurderer, at mindre end 50 % af eleverne har lyst til at udtrykke deres holdninger.

"Faget er nutids- og fremtidsrelevant, og så er der en wow-factor over meget af stoffet, som kan bruges til at skabe motivation for eleverne." (Samfundsfaglærer i grundskolen)

Elevernes interesse for samfundsfag

Lærernes vurdering af elevernes interesse for samfundsfag er gennemgående ret positiv, idet langt hovedparten vurderer elevernes interesse i den positive ende. På en skala fra 1 til 5, er gennemsnittet 3,4 (se figur 15), hvilket er i overensstemmelse med nogle af de positive svar, der er gennemgået tidligere (se tema 1).

Når man spørger specifikt til, hvilke emner som eleverne har særlig interesse for (figur 16), spænder dette ganske vidt. Ikke mindre end 61 % af lærerne nævner dog krige og konflikter, men også emner som sociale medier, politik og identitet og socialisering ligger ifølge lærernes svar relativt højt i elevinteresse (ca. 35 %). Lidt lavere ligger emner som miljø/klima, sociale problemer, køn og ligestilling og flygtninge/indvandrere (ca. 25 %), mens emner som EU og samfundsökonomi ligger helt i bund med henholdsvis 1 % og 6 %.

"Debatter i klassen, tværfaglige aktiviteter, differentiering, didaktiske fællesskaber, nemt at inddrage elevernes forskellige udtryksformer." (Samfundsfaglærer i grundskolen)

Elevforudsætninger

På spørgsmålet om, hvilke forhold i elevernes forudsætninger som udfordrer lærerne i deres undervisning, er der tre forhold, der især nævnes: 1) elevernes evne til faglig læsning (48 % – se figur 17), 2) elevernes grundlæggende viden om samfundsforhold (52 %) og 3) elevernes evne til koncentration og fordybelse (58 %). Lidt længere nede med hensyn til udfordringer nævnes elevernes evne til selvstændigt arbejde (33 %) og forståelse af fagets begreber (25 %). Til gengæld er der 15 % af lærerne, der nævner elevernes motivation og lyst til at arbejde med faget.

Lektier

På spørgsmålet, om lærerne giver lektier for, deler lærerne sig i to ca. lige store halvdele (se figur 21). Går man videre og ser på, hvor ofte lærerne giver lektier for, er det stort set ingen (figur 22), der altid giver lektier for, mens henholdsvis 30 % og 43 % giver lektier for ofte eller indimellem.

På spørgsmålet om, hvorfor lærerne ikke giver lektier for, er der to gennemgående svar (se figur 25). 42 % af lærerne svarer, at eleverne alligevel ikke læser lektierne, mens ikke mindre end 59 % svarer, at eleverne har så ulige forudsætninger for at læse lektier, at de vælger ikke at give lektier for.

"Jeg vil hellere have, at de møder op til timen med god samvittighed. Det giver mere deltagelse i undervisningen."

"Jeg giver lektier for, så jeg har tid i undervisningen til at kunne arbejde med begreber. Eleverne læser hjemme og udfylder begrebslister, så de på forhånd ved, hvilke begreber vi har øje for og kommer til at arbejde særligt med."

I de uddybende svar vedr. elevernes viden, lyst og forudsætninger er der en række emner, der går igen.

- Eleverne læser få nyheder i de traditionelle medier.
- Eleverne får primært deres information fra de sociale medier.
- Eleverne har ofte en fragmenteret viden om aktuelle samfundsforhold på grund af deres brug af de sociale medier.
- Der er markante forskelle i elevforudsætninger, bl.a. på grund af forskellig socioøkonomisk baggrund.

"De stiller spørgsmål som aldrig før. Alt det, de ser på SoMe, skal forklares og ryddes op i. Der er så meget misinformation." (Samfundsfaglærer i grundskolen)

"Generation Tiktok." (Samfundsfaglærer i grundskolen)

Med hensyn til ikke at give lektier for bliver følgende forhold især fremhævet i lærernes kommentarer:

- En del skoler er lektiefri.
- Der er så store forskelle i elevernes evne til at læse lektier, at det giver bedre mening at tilrettelægge undervisningen, så eleverne læser i timerne.
- Undervisningen giver bedre resultater, hvis al arbejdet i faget gøres i timerne.
- Læringsudbyttet er bedre, hvis undervisningen tilrettelægges, efter at man når tingen i timerne.
- En del fremhæver også de lange skoledage og vil gerne give eleverne fri for lektier.

En gennemgående kommentar er også, at eleverne som en del af forberedelsen kan blive bedt om at holde sig orienteret i nyhederne.

”Personligt tror jeg ikke på, at lektier, der laves derhjemme, øger læringsudbyttet, da det jo er meningen, at man skal lave sine lektier uden hjælp fra Mentor Danmark eller sine forældre. Derudover tror jeg, at vores unge mennesker har brug for at holde fri, når de har fri fra skole, og med de lange skoledage mener jeg, at det kun må være rimeligt, at lektielæsningen bliver integreret i undervisningen, hvor alle har mulighed for at få støtte.” (Samfundsfagslærer i grundskolen)

Tema 5: Den kritiske dimension

Under dette tema blev der stillet to spørgsmål: 1) Hvordan lærerne arbejder med elevernes kildekritiske færdigheder, og 2) hvordan lærerne arbejder med elevernes færdigheder til at diskutere forskellige perspektiver på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger herpå?

Sammenfatning af tema 5

Med hensyn til at styrke elevernes kildekritiske færdigheder nævner lærerne især tre områder, som de arbejder med (se figur 29) 1) læreroplæg (56 %), 2) sammenligning af forskellige nyhedskilder (69 %) og 3) fokus på fake news (58 %)

Til spørgsmålet om, hvordan lærerne arbejder med elevernes færdigheder til at diskutere forskellige perspektiver på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger herpå, er langt de vigtigste metoder ifølge lærernes svar klassedebatter (72 % – se figur 30) og læreroplæg (60 %). I den mere begrænsede ende finder man rollespil (28 %) og fokus på fake news (21 %). Til gengæld fylder metoder som empiriske undersøgelser (11 %), skrivning af debatindlæg og henvendelser til politikere og myndigheder meget lidt.

Tema 6: Eksamen

Dette spørgsmål handler udelukkende om, hvorvidt lærerne vurderer den nuværende eksamensform som hensigtsmæssig, og om der bør indføres ændringer i eksamensformen.

Sammenfatning af tema 6

Ca. 2/3 af lærerne (se figur 31) vurderer den nuværende eksamensform til i høj eller nogen grad at være hensigtsmæssig. Med hensyn til vurderingen af, om der bør indføres ændringer, deler lærerne sig i tre lige store grupper: en tredjedel, der ønsker ændringer, en tredjedel, der ikke ønsker ændringer, og en tredjedel, der tilkendegiver ved ikke (se figur 32).

"Skrud ned for ambitionsniveauet. Prøven er alt for omfattende ift. antal undervisningstimer."

"Jeg ville ønske, der ikke var krav om en prøve, da det ville sætte den daglige undervisning fri til fordybelse og dannelse. Dette ville desuden give forberedelsestid fri til at finde mere varierede og aktuelle kilder (da man ikke skal bruge så meget tid på at notere alt anvendt materiale samt at overveje, hvordan det ellers kan leve op til kravene for faget)."

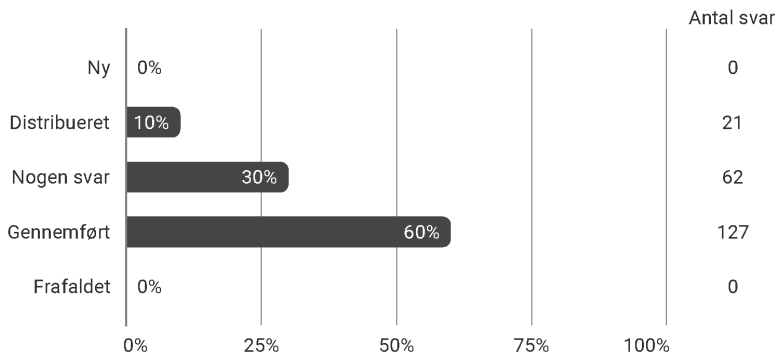
"Eleverne skal kunne vise mere demokratisk deltagelse og gerne også bruge tid på egne undersøgelser."

"Den nuværende prøve er for projektorienteret. Jeg synes, at der godt kunne være mere fokus på det mere specifikke for faget." (Samfundsfagslærere i grundskolen)

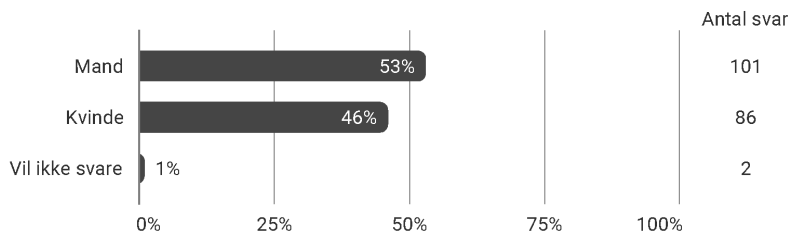
Statistisk materiale om spørgeskemaundersøgelsen i grundskolen

Baggrundvariable

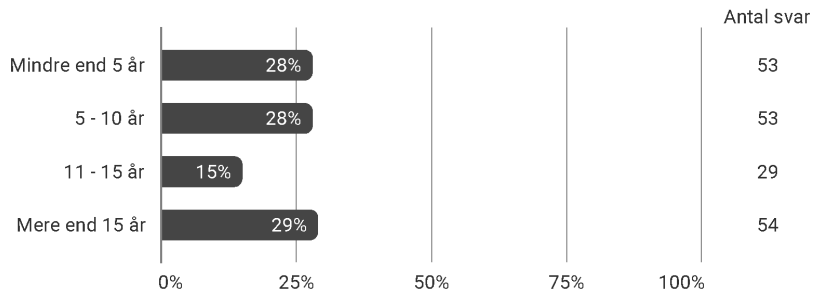
Antal besvarelser



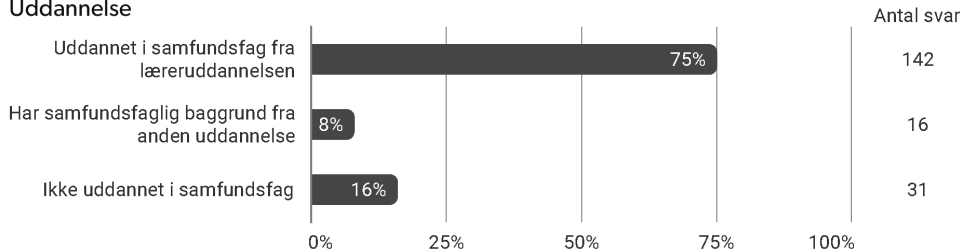
Køn



Anciennitet

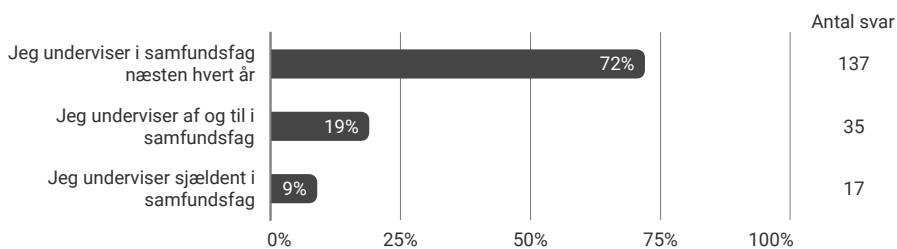


Uddannelse

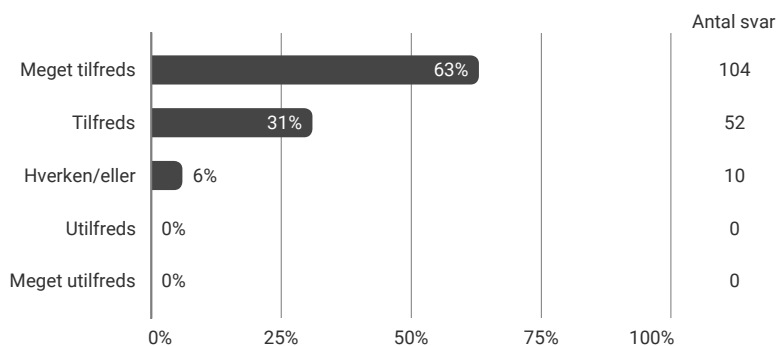


Resultater

Figur 1. Omfang af undervisning i samfundsfag

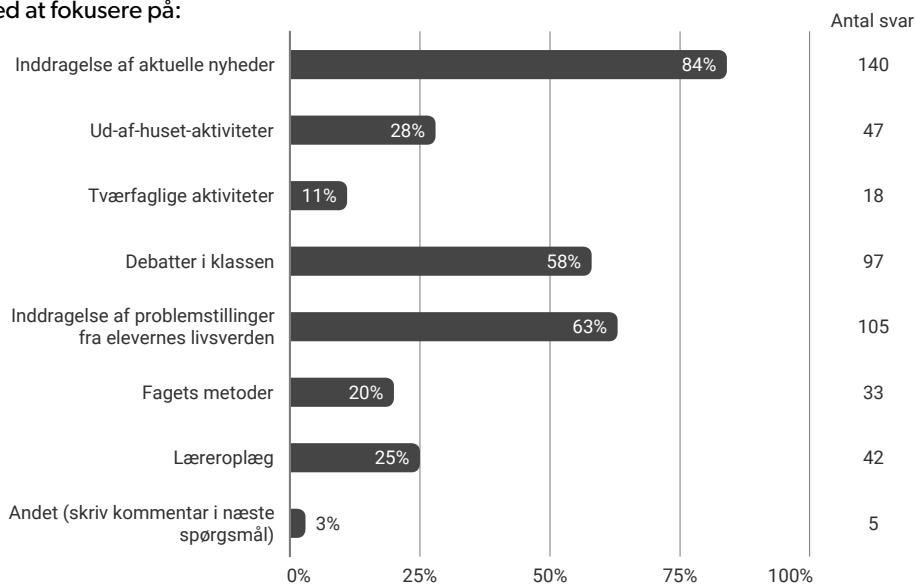


Figur 2. Hvor tilfreds er du overordnet med at undervise i samfundsfag?

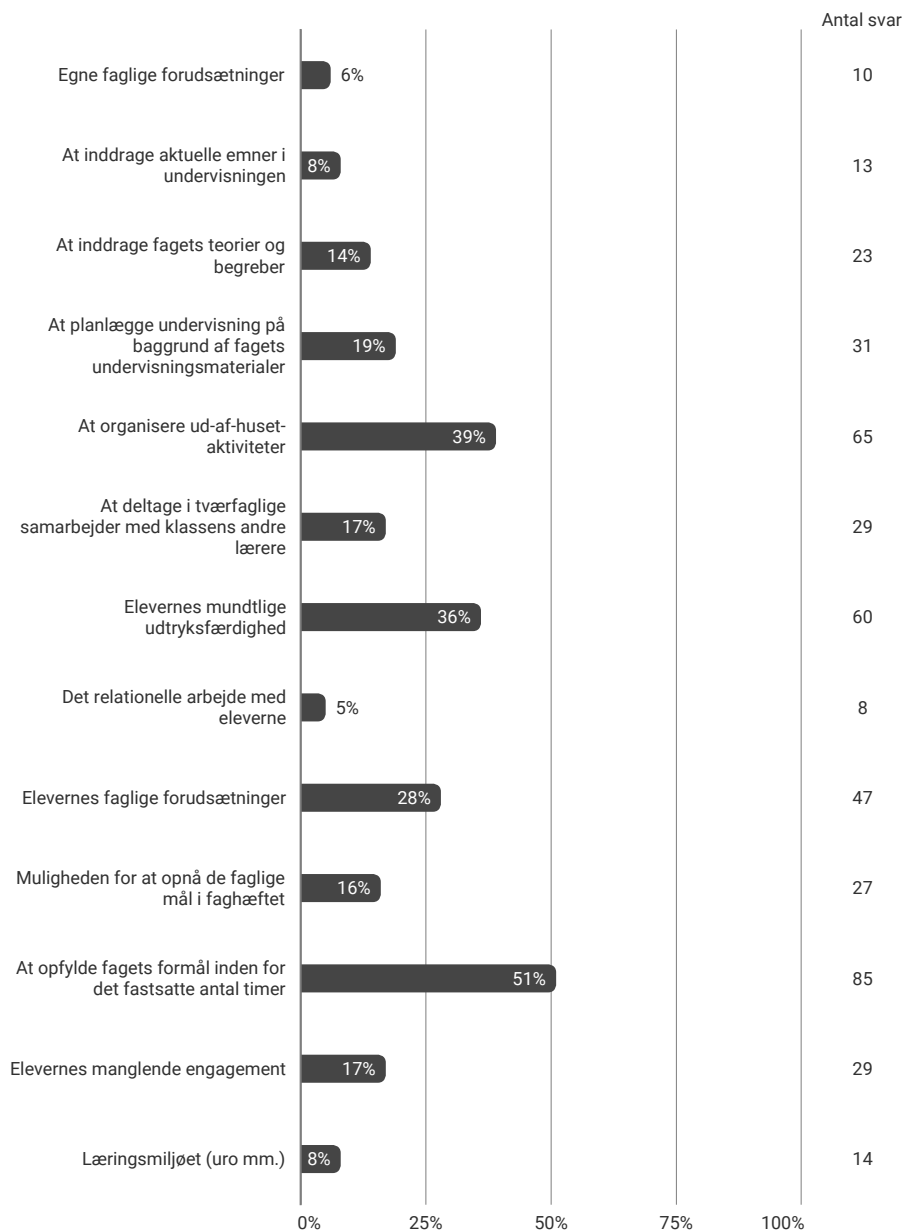


Figur 3. Hvordan tilrettelægges man efter din opfattelse undervisningen mest hensigtsmæssigt i forhold til at udvikle elevernes forståelse af faget? (Vælg op til 3 af de følgende muligheder)

Ved at fokusere på:

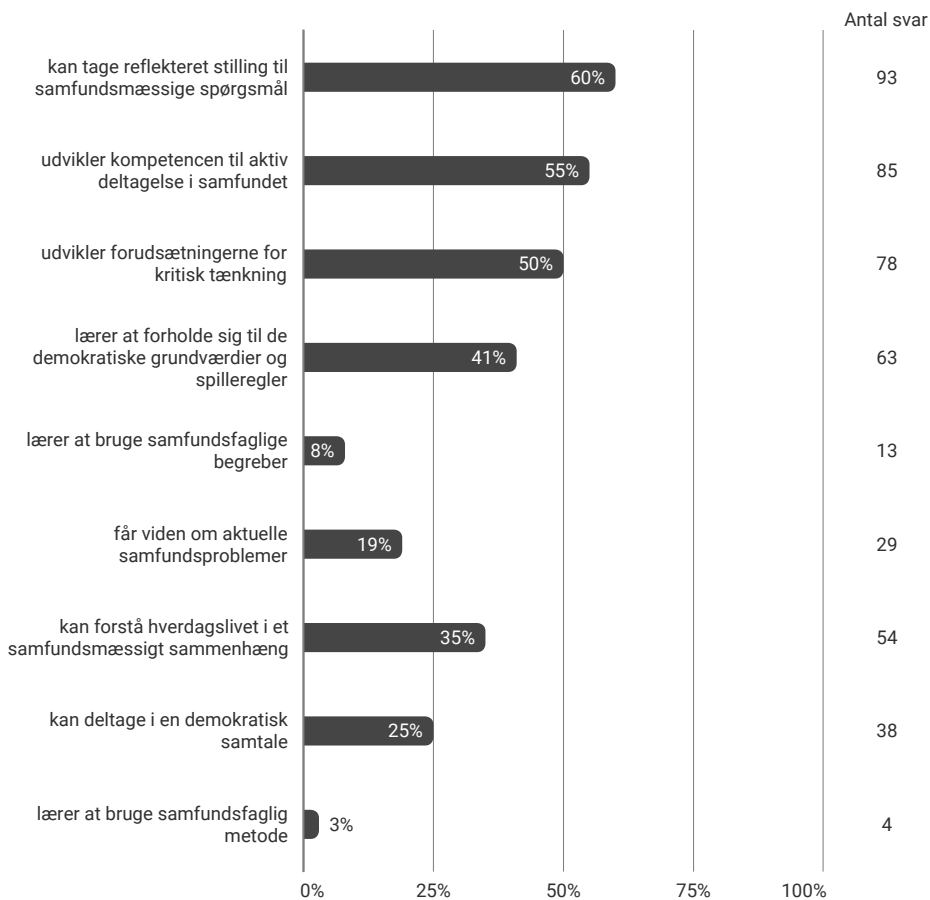


Figur 4. Hvad finder du mest udfordrende ved at være underviser i samfundsfag – vælg op til 3 udfordringer:

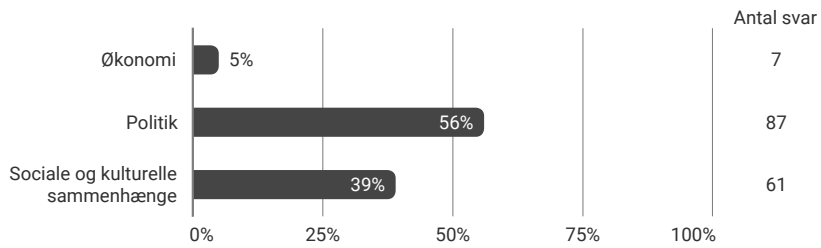


Figur 5. Hvordan vil du prioritere fagets målsætninger, som de fremgår af Fælles Mål (Sæt kryds ved de 3, der efter din mening er de vigtigste)

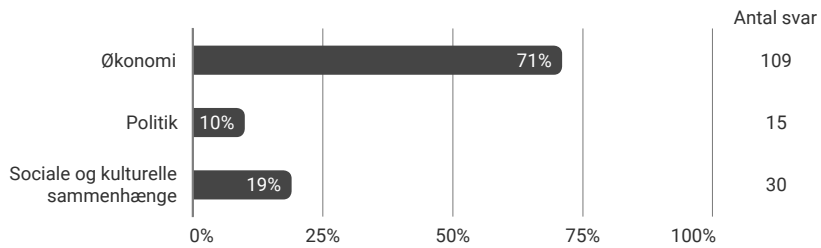
Samfundsfags vigtigste opgave er, at eleverne



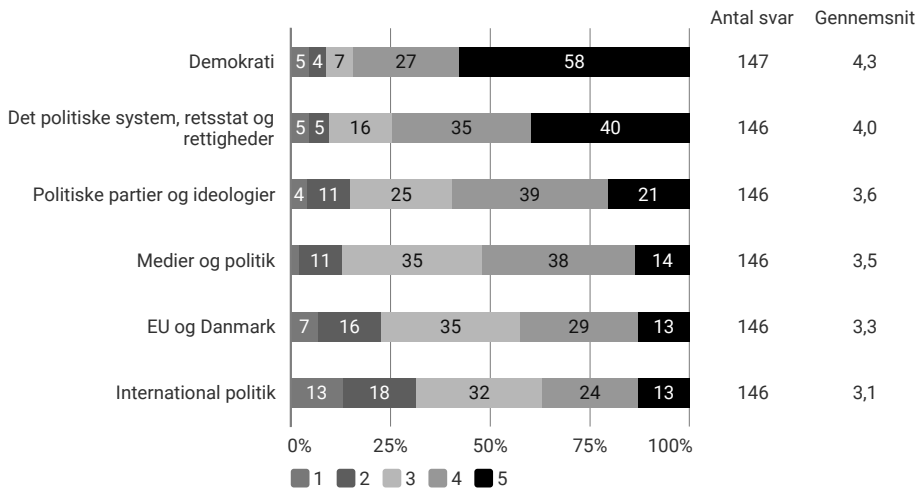
Figur 6. Hvilket af 3 nedenstående indholdsområder lægger du mest vægt på i din undervisning?



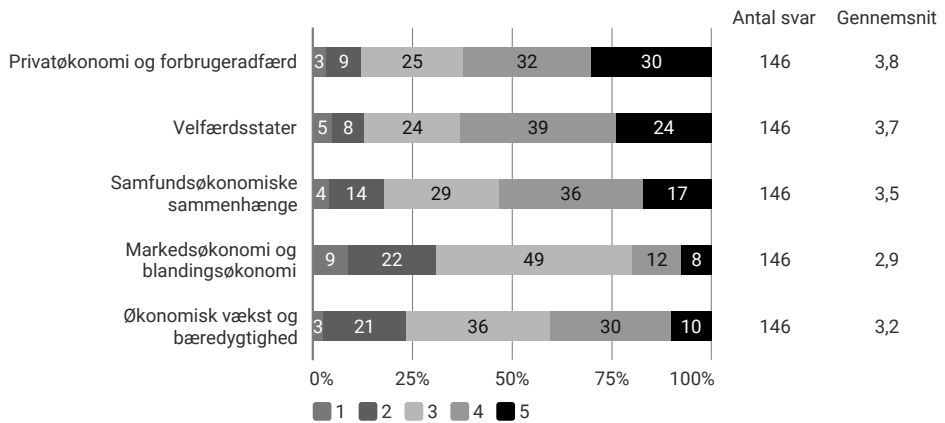
Figur 7. Hvilket af 3 nedenstående indholdsområder lægger du mindst vægt på i din undervisning?



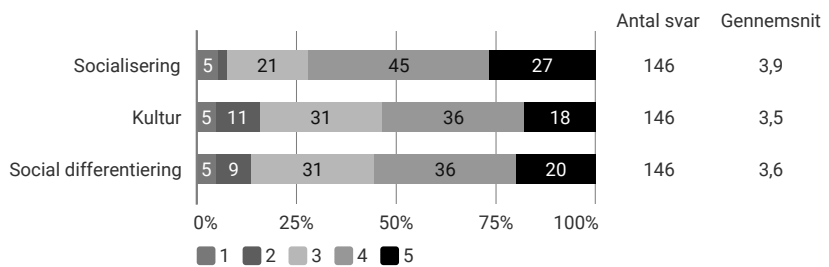
Figur 8. Kompetenceområdet politik omfatter nedenstående færdigheds- og vidensområder. Markér med 1 - 5, hvordan du mener området bør prioriteres i undervisningen (1 = lavest prioritering 5 = højest prioritering)



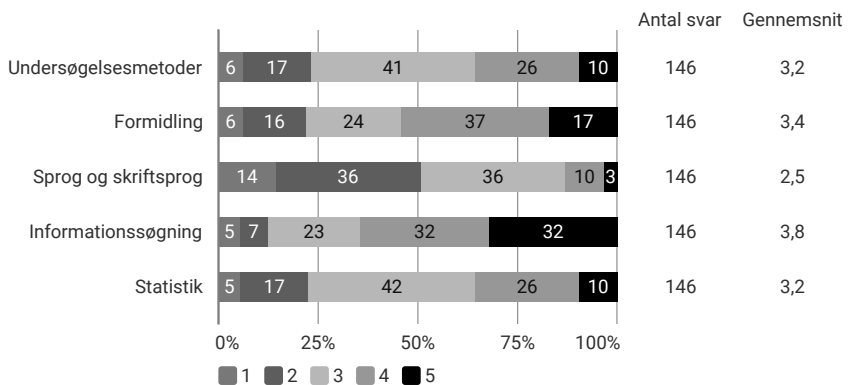
Figur 9. Kompetenceområdet økonomi omfatter nedenstående færdigheds- og vidensområder. Markér med 1 - 5, hvordan du mener området bør prioriteres i undervisningen (1 = lavest prioritering 5 = højest prioritering)



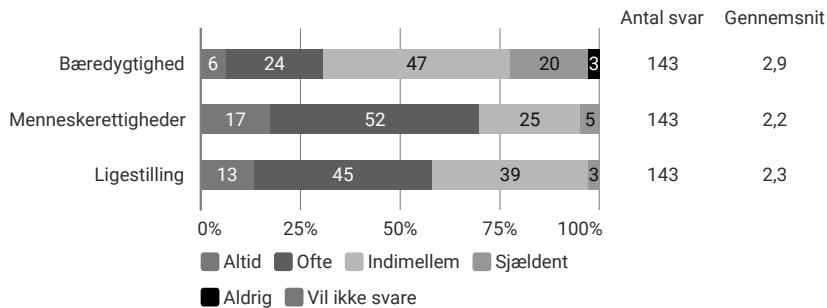
Figur 10. Kompetenceområdet sociale og kulturelle forhold omfatter nedenstående områder. Markér med 1 - 5, hvordan du mener området bør prioriteres i undervisningen (1 = lavest prioritering 5 = højest prioritering)



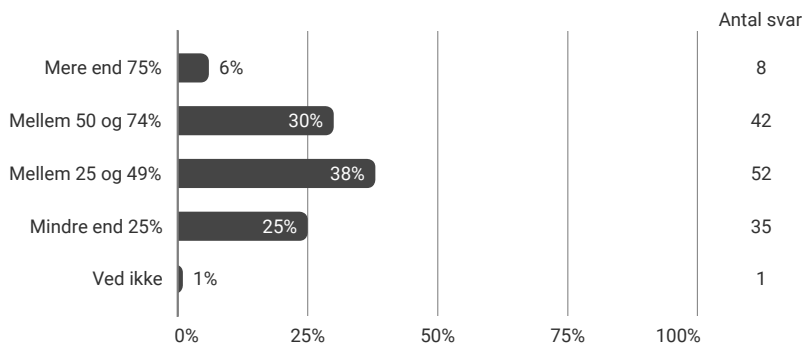
Figur 11. Kompetenceområdet samfundsfaglige metoder omfatter nedenstående færdigheds- og vidensområder: Markér med 1 - 5, hvordan du mener området bør prioriteres i undervisningen (1 = lavest prioritering 5 = højest prioritering)



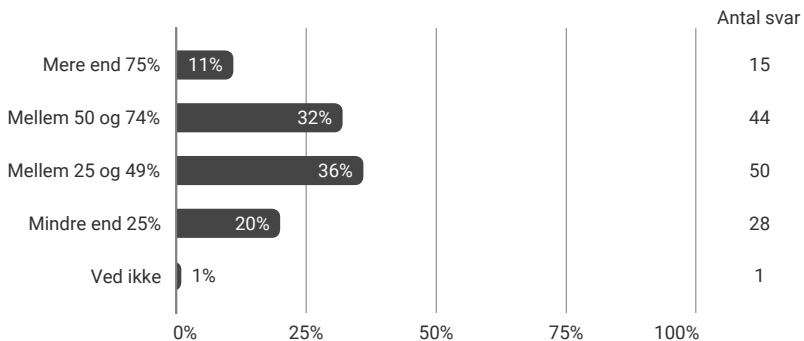
Figur 12. Hvordan indgår følgende temaer i din undervisning?



Figur 13. Hvor stor en andel af dine elever har en tilfredsstillende viden om aktuelle samfundsforhold?

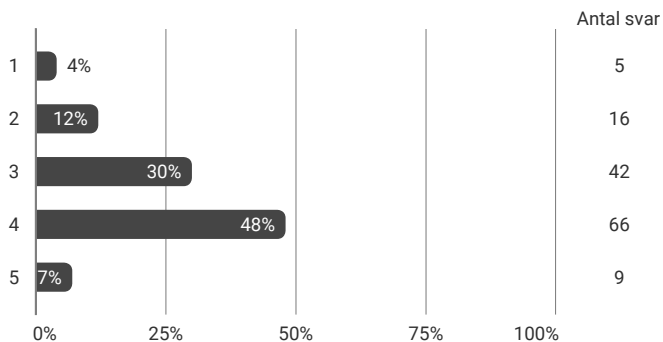


Figur 14. Hvor stor en andel af dine elever har lyst til at give udtryk for holdninger om aktuelle samfundsforhold?



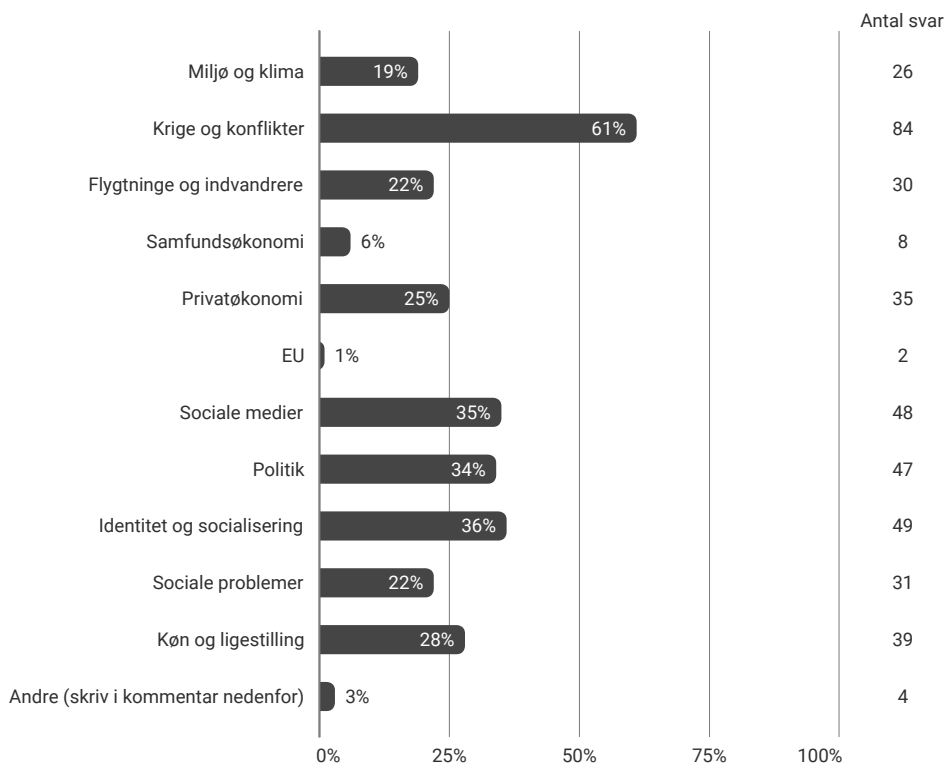
Figur 15. Elevernes interesse for samfundsfag.

På en skala fra 1-5, hvordan oplever du som helhed elevernes interesse for samfundsfag. Placer på en skala fra 1 - 5, hvor 5 er den højeste.



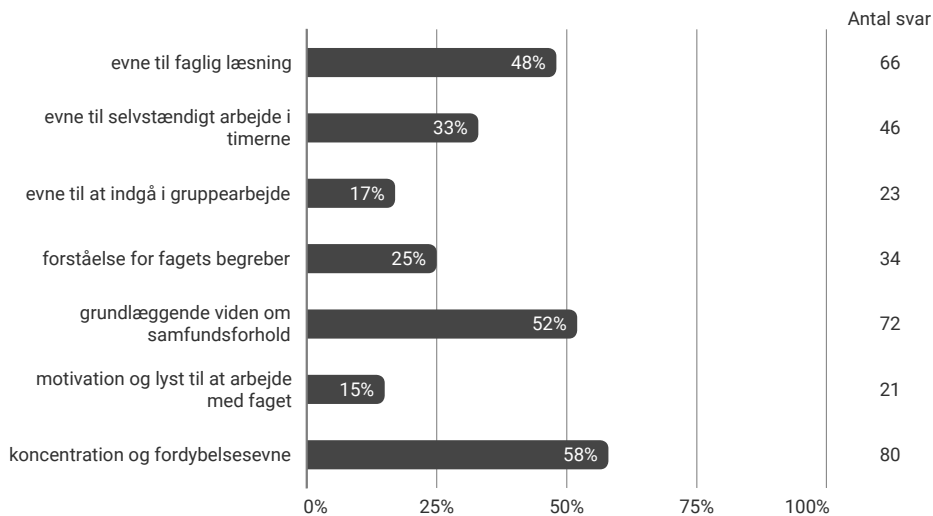
Figur 16. Hvilke af følgende emner har eleverne særlig interesse i?

(Sæt op til 3 krydser)

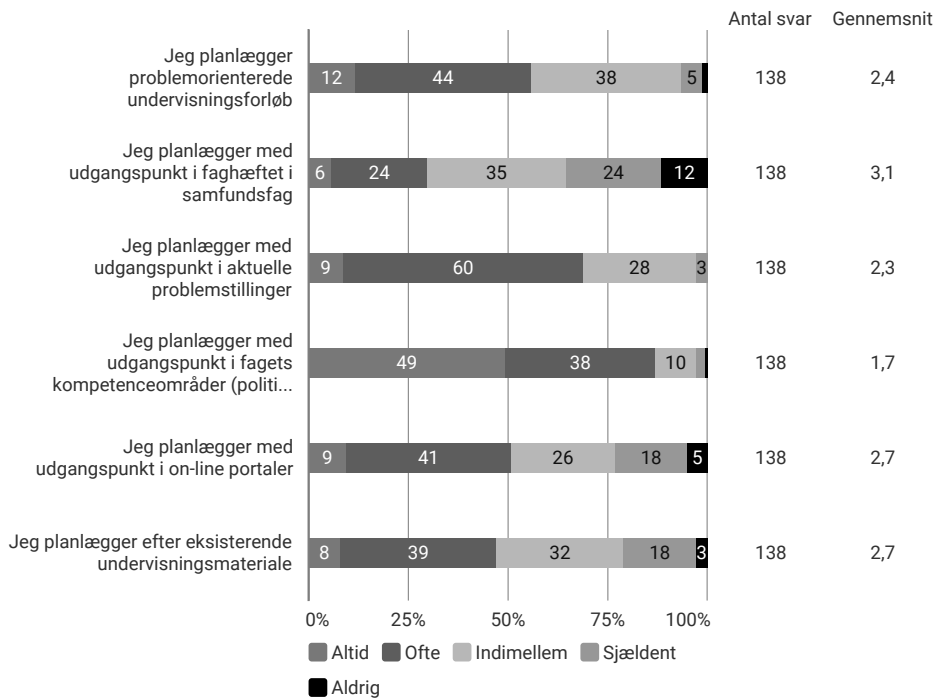


Figur 17. Hvilke forhold i elevernes forudsætninger udfordrer din undervisning? Elevernes

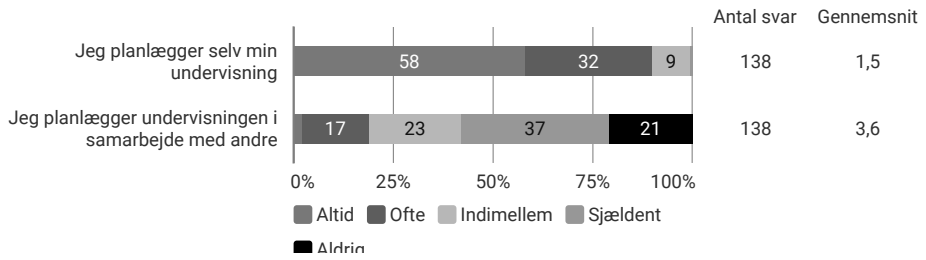
Sæt 1 - 3 krydser



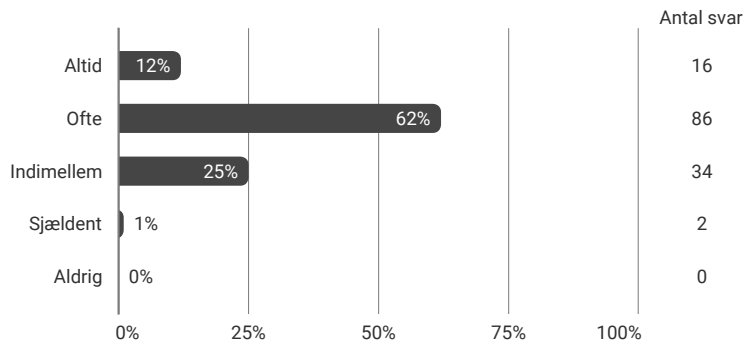
Figur 18. Dette spørgsmål handler om, hvordan du tilrettelægger undervisningsforløb i samfundsfag



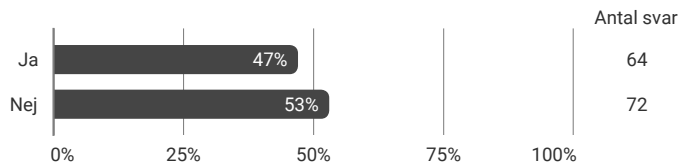
Figur 19. Dette spørgsmål handler om planlægningen af undervisningen?



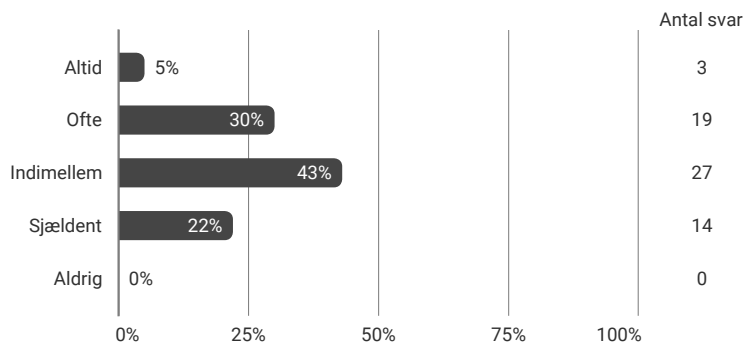
Figur 20. Hvor ofte bruger du læremidler, der ikke er produceret til undervisningsbrug (avisartikler, podcasts, TV-udsendelser, materialer fra organisationer o lign.)



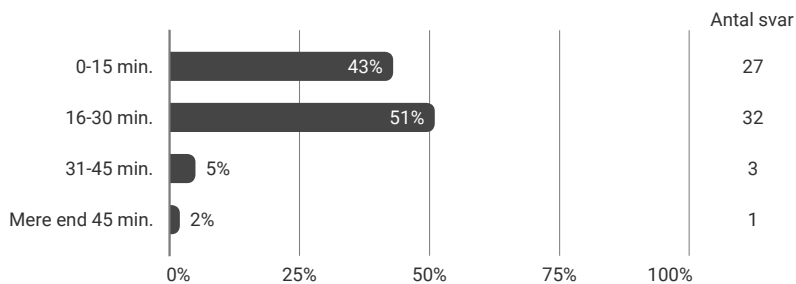
Figur 21. Giver du lektier for?



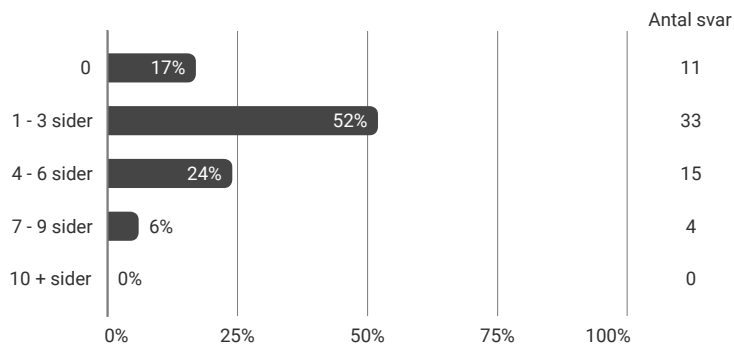
Figur 22. I hvilket omfang giver du lektier for?



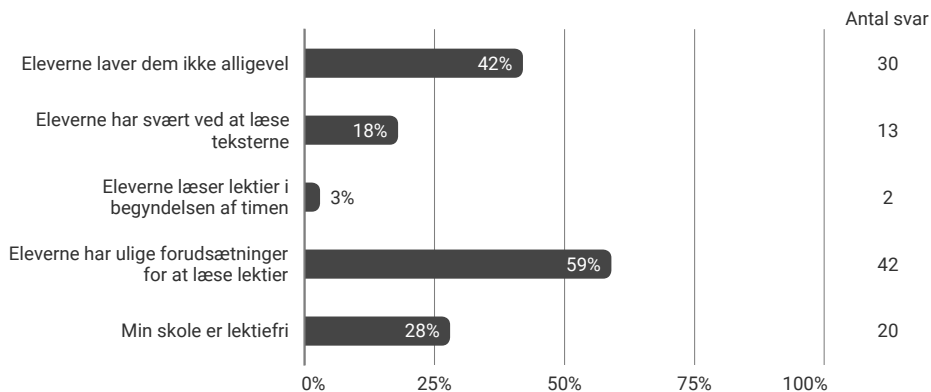
Figur 23. Hvor lang tid forventer du, at eleverne bruger på lektier ugentligt?



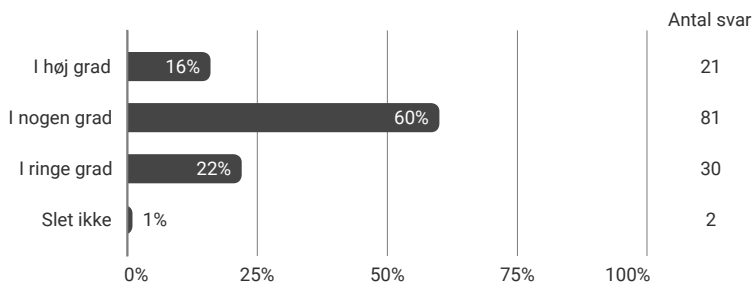
Figur 24. Hvor mange siders læselektie giver du i gennemsnit for i lektier?



Figur 25. Hvis du ikke giver lektier for, hvorfor? Sæt 1 - 3 krydser

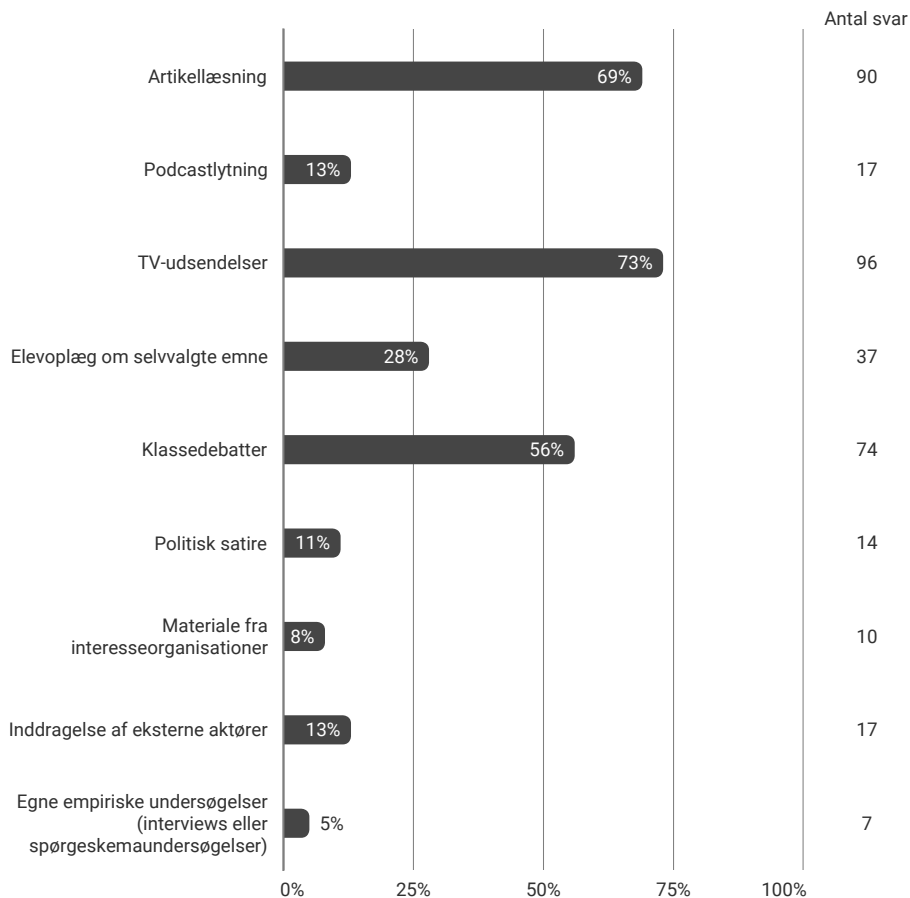


Figur 26. I hvor høj grad differentierer du din daglige undervisning?



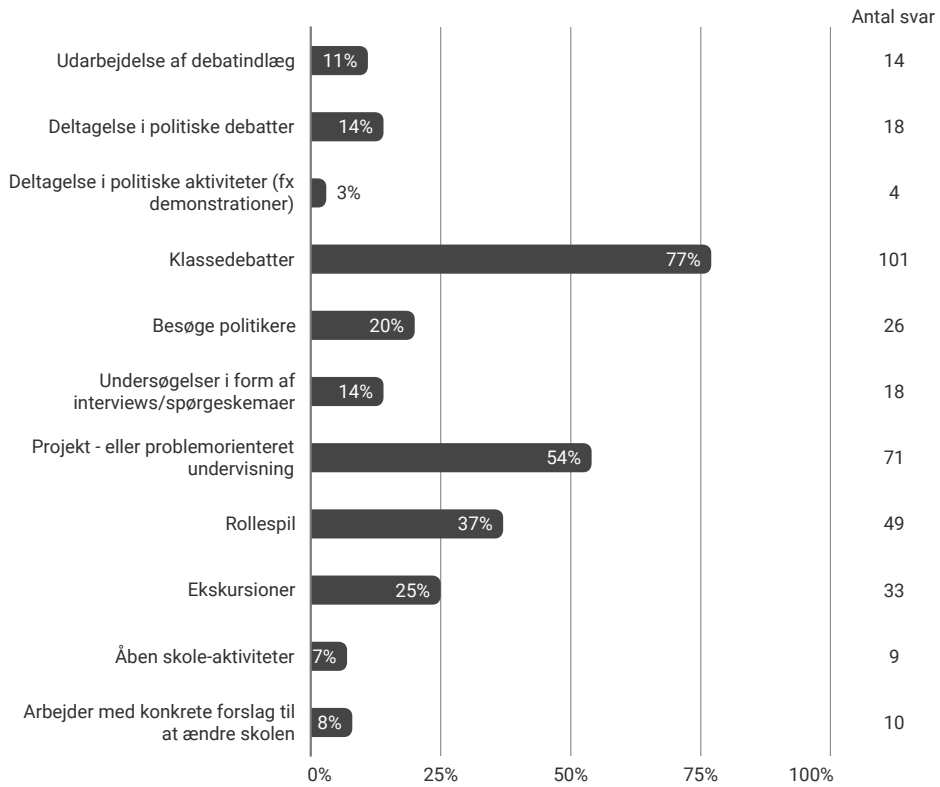
Figur 27. Hvordan arbejder du med at fremme elevernes viden om aktuelle problemstillinger?

Gennem (sæt op til 3 krydser)

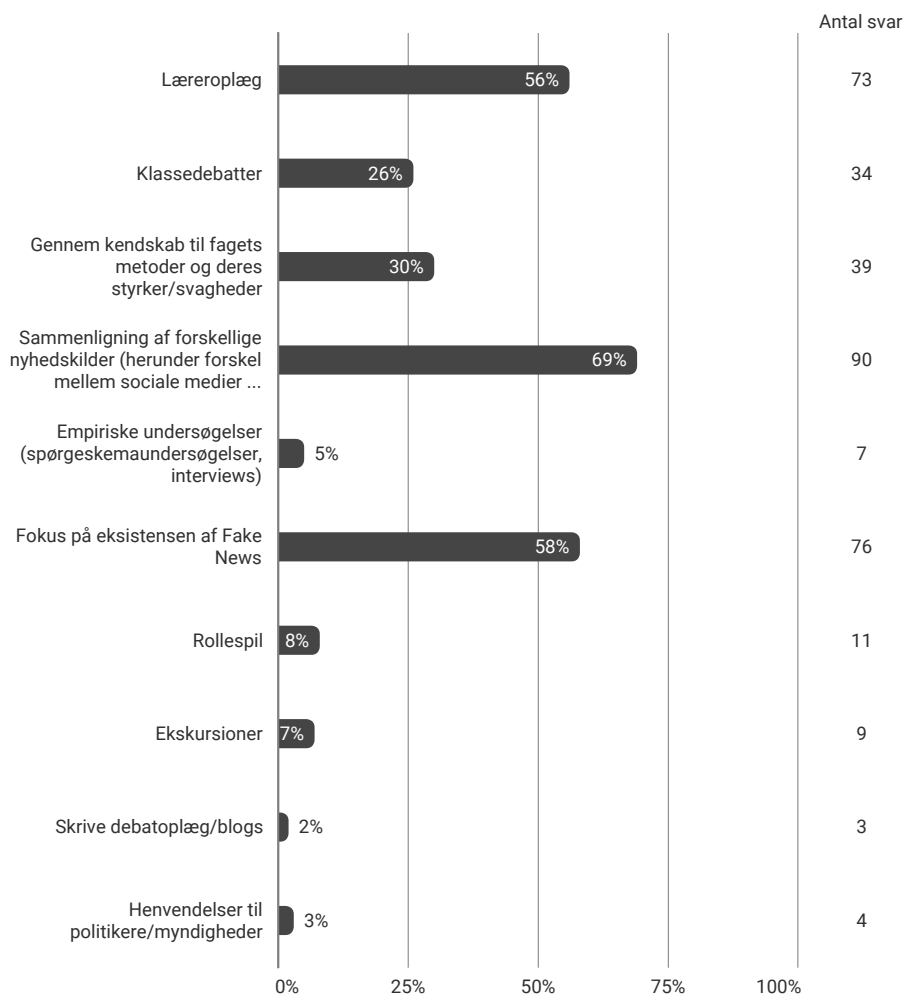


Figur 28. Hvad gør du for at fremme elevernes forudsætninger for at tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål?

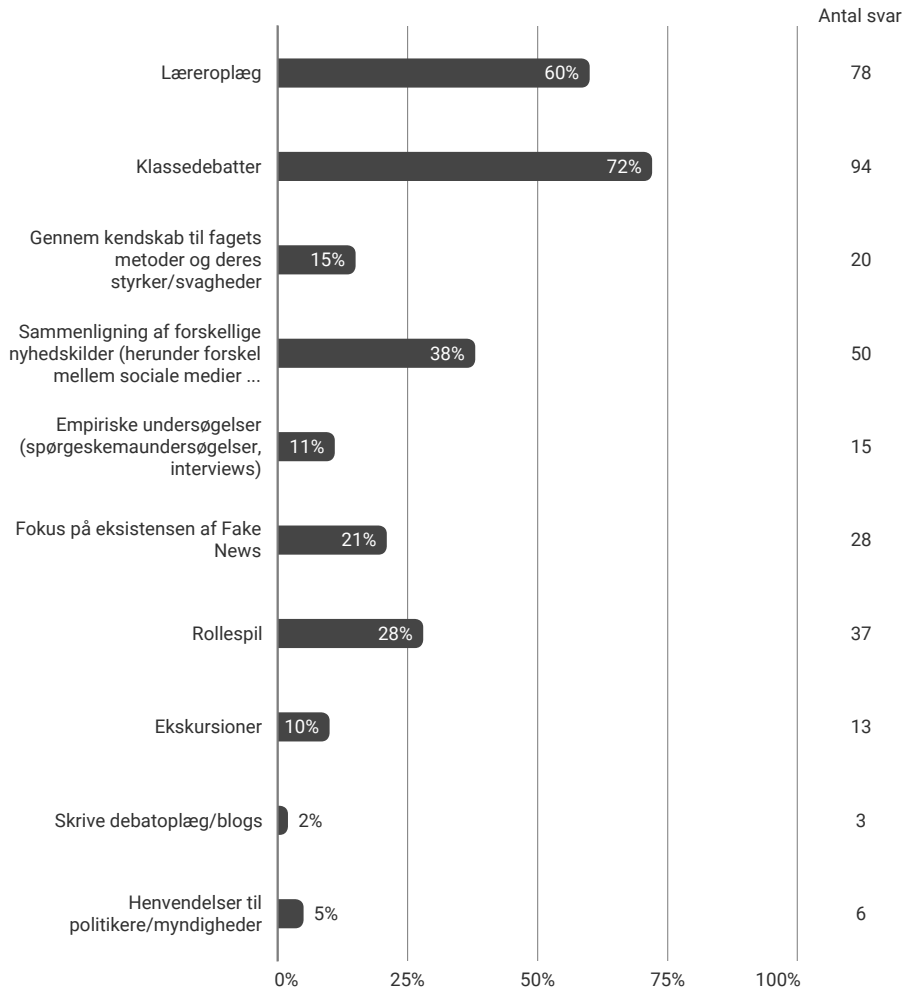
Sæt op til 3 krydser ved de arbejdsformer, du anvender hyppigst



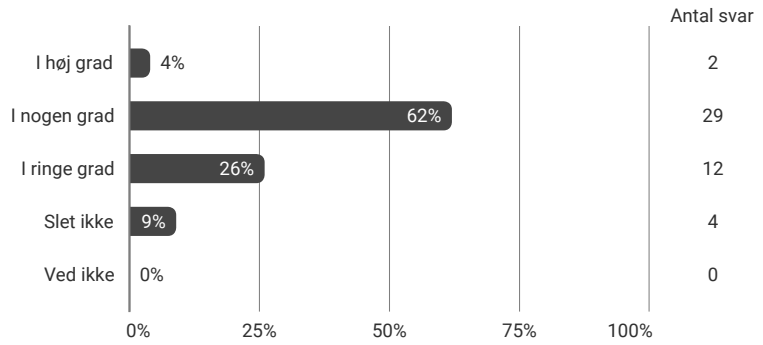
Figur 29. Hvordan arbejder du med elevernes kildekritiske færdigheder? Sæt op til 3 krydser



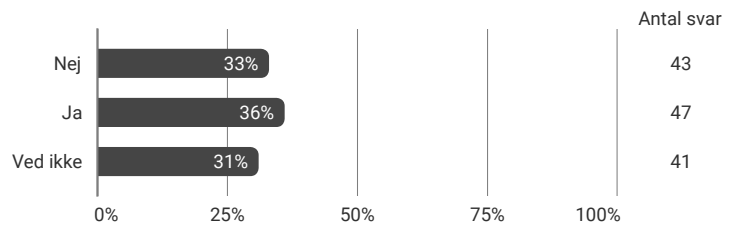
Figur 30. Hvordan arbejder du med elevernes færdigheder til at diskutere forskellige perspektiver på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger herpå. Sæt op til 3 krydser



Figur 31. Vurderer du den nuværende prøveform som hensigtsmæssig?



Figur 32. Mener du, at der bør indføres ændringer i den nuværende prøveform i samfundsfag?



DEL 2

Den skriftlige dimension i samfundsfag – spændetroje eller fagets kronjuvel?

PER HENRIKSEN OG BENT FISCHER-NIELSEN

Abstract

Denne artikels hovedsigte er at kommentere på indholdet af Undersøgelse af Samfundsfagslærere på Ungdomsuddannelserne 2024, hvad angår den skriftlige dimension, hvor en række kritiske svar anfører en række udfordringer ved den skriftlige dimension, herunder den skriftlige prøve til studentereksamen og arbejdet med de skriftlige opgaver i undervisningen. Først belyses, hvordan gymnasireformen i 2005 betyder markante ændringer i de skriftlige opgaver. I den forbindelse diskuteres også kort forholdet mellem den mundtlige og den skriftlige prøve. Baggrunden for disse ændringer, som også bliver rammesættende for den nuværende opgave, hvad angår opgavetyper (genrer) og struktur, belyses i næste afsnit. Dernæst ses der på, hvilke ændringer der sker med den skriftlige opgave i forbindelse med justeringen af reformen i 2017. Afslutningsvis kommenteres de kritiske kommentarer fra spørgeskemaundersøgelsen, hvor det pointeres, at den skriftlige prøve i samfundsfag opfylder en række af de krav, som en afsluttende eksamensopgave må indeholde.

Gymnasireformen 2005

Samfundsfag har siden fagets oprettelse i gymnasiet i 1967 altid haft en skriftlig prøve til studentereksamen i 3.g. I grengymnasiet var der endda to dage med skriftlige prøver i samfundsfag. Der har derfor udviklet sig en lang tradition for de skriftlige opgaver ud fra drøftelser blandt fagkonsulent, opgavekommis-

sion, censorer og lærere. Fagkonsulent og opgavekommission har udarbejdet bedømmelsesvejledninger til de skriftlige prøver og generelle kvalitetskriterier for de forskellige opgavetyper. Strukturen i et samlet opgavesæt byggede på den bloom-ske taksonomi med spørgeordene redegørelse, sammenligning, undersøgelse og diskussion, der gjorde det muligt at arbejde med samfundsfaglige problemstillinger på forskellige niveauer. Der har været en høj grad af konsensus om de grundlæggende opgavetyper undersøgelse, sammenligning og diskussion, som fremadrettet har givet et solidt fundament for justeringer i de skriftlige eksamensopgaver.

Ved gymnasiereformen i 2005 blev de eksisterende rammer for de skriftlige opgaver i samfundsfag fastlagt. Baggrunden for indholdet i reformen var især Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, som blev vedtaget af et enigt Folketing i 1999. I Udviklingsprogrammet blev der i stx efterlyst a) nye prøveformer (skriftlige og mundtlige), b) fokus på det digitale og c) øget samspil mellem fagene. Et større forsøgsarbejde på skolerne blev iværksat, herunder også decentrale skolebaserede forsøg med nye skriftlige opgavetyper i samfundsfag. De sidste fandt dog kun sted i meget begrænset omfang.

Gymnasiereformen blev vedtaget i 2005. En række bekendtgørelser fulgte i kølvandet på loven, herunder hovedbekendtgørelsen med læreplaner i de enkelte fag. Rammerne for indholdet i de enkelte læreplaner blev fastsat centralt. Mest skelsættende i forhold til tidligere læreplaner var adskillelsen af faglige mål og kernestof. Desuden kom et afsnit om evaluering, herunder prøveformer og bedømmelseskriterier ind i læreplanen. I de enkelte fag blev der nedsat arbejdsgrupper til udfyldelse af rammerne, bl.a. for at se på prøverne i samfundsfag (den mundtlige og den skriftlige) i forhold til nyskabelserne i reformen: almen studieforberedelse og studieretningsprojektet. Et centralt princip i reformen var, at grundlaget for prøverne gik fra pensumstyring til målstyring. Dette skal bl.a. ses i sammenhæng med, at karakterskalaen også blev reformeret, hvor bedømmelsen af en præstation ifølge 7-trinsskalaen sker på baggrund af graden af (mangler ved) målopfyldelsen.

For samfundsfag på A-niveau var nogle af nyskabelserne i læreplanen: en præcisering af metodekrav, krav om samarbejde med andre fag især i studieretningen, det løsningsorienterede samt krav om brug af it. Kravet om samarbejde med andre fag

konkretiseres ved, at matematiske værktøjer (lineær regression og chi2test, som i 2017 erstattes af statistisk usikkerhed) specifikt kommer til at optræde i læreplanen. At der kom et krav om brug af matematiske værktøjer, var en konsekvens af det politiske krav om samarbejde mellem fagene, i dette tilfælde mellem samfundsfag og matematik.

Omkring selve prøveformerne var den overordnede ide, at den skriftlige prøve skulle teste eksaminandernes evne til at anvende kernestof på et ukendt materiale (bilagene) til at besvare en givet opgaveformulering og dermed honorere de faglige mål. Den skriftlige prøve bliver således mere snæver end årskaracteren i skriftlig samfundsfag ved, at der i grundlaget for årskaracteren kan indgå andre opgavetyper (læserbreve, opslag på sociale medier, projektopgaver).

Den synopsisbaserede mundtlige prøve skulle teste evnen til selv at opstille en samfundsfaglig problemformulering med underspørgsmål og besvare disse på de taksonomiske niveauer ved hjælp af udleverede bilag og fundet materiale i forberedelsestiden. Samtidig var tanken, at i arbejdet på klassen med synopsis som forberedelse til den mundtlige prøve ville eleverne samtidig opnå kompetencer, som også kunne anvendes i AT og SRP. Nyskabelsen i begge prøver var gruppeforberedelse. Ved den skriftlige prøve blev der mulighed for gruppeforberedelse i den første time af eksamenstiden. Bl.a. i Norge var der gode erfaringer med gruppearbejde til at diskutere og afkode opgaveformuleringerne.

Til at igangsætte en debat om den konkrete udformning af de skriftlige opgaver blev der nedsat en reformopgavekommission til at udarbejde eksempler på skriftlige eksamenssæt. To forskellige modeller kom i spil:

Et opgavesæt fra maj 2006 med fire forskellige opgaver, hvor eleven skulle vælge kun en opgave til besvarelse. Opgave A. MEDIER OG POLITIK. Opgave B. DANSK POLITIK. Opgave C. ROADPRICING I KØBENHAVN? Opgave D. LIGHED OG ULIGHED I DANMARK.

Hver opgave bestod så af en del (Opgave 1) med tre småopgaver (1a, 1b og 1c) og en del med to opgaver (2. og 3.) med de velkendte spørgeord: Undersøg, sammenlign, og diskutér. Hertil kom så nyskabelsen: Notatet. Et eksempel fra det vejledende opgavesæt: 3. Du er politisk rådgiver for Helle Thorning-Schmidt. Skriv et notat, der indeholder en begrundet stra-

tegi for en socialdemokratisk sejr ved det næste folketingsvalg. Du skal tage udgangspunkt i den aktuelle situation for Socialdemokraterne. Bemærk: Intet bilag til notatet og ingen faglige opbindinger i opgave 3.

For reformkommissionen var det et ret tidskrævende arbejde at udforme så mange opgaver – især med tre småopgaver ved hver delopgave. I marts 2007 blev udsendt et nyt vejledende opgavesæt med en fællesdel og tre valgfrie delopgaver.

Fagkonsulenten og medlemmerne af reformkommissionen holdt møder i regionerne omkring de to vejledende opgavesæt. Der kom aldrig den helt livlige diskussion på møderne. Lærerne var travlt optaget af alt det andet nye i gymnasireformen, herunder almen studieforbereelse. På baggrund af de få kommentarer og tilbagemeldinger fra bestyrelsen i FALS blev opgavesættet fra marts 2007 med en fællesdel og tre delopgaver udvalgt som det foretrukne. Hermed blev rammerne for det nuværende opgavesæt til studentereksamen delvist fastlagt, hvad angår struktur og opgavetyper.

Resultatet af arbejdet med at udforme nye opgavetyper blev et samlet opgavesæt bestående af en obligatorisk fællesdel med tre småopgaver og tre valgfrie delopgaver. Nyskabelsen var den obligatoriske fællesdel med de tre småopgaver, hvor grundlæggende samfundsfaglige kompetencer skulle testes. Følgende kompetencer blev set som helt centrale: argumentere på et bestemt grundlag; angiv og dokumentér (hvad kan der udledes); opstil en model, og opstil hypoteser. I delopgaverne blev opgavetyperne: Sammenlign, undersøg, og diskutér bevaret. Hertil kom så notatet som ny opgavetype. Den grundlæggende ide med notatet var at gøre opgaven mere virkelighedsnær og løsningsorienteret (bundet afsender- og modtagerrolle).

Det nye opgavesæt skulle stå sin prøve ved studentereksamen i 2008. Den skriftlige prøve i samfundsfag ved studentereksamen 2008 blev afviklet uden de store problemer. I censorernes besvarelse af spørgeskemaet vedrørende eksamenssættet og på censormødet blev der imidlertid tilkendegivet nogen usikkerhed omkring bedømmelsen af opgaverne. Usikkerheden blev ikke mindre af, at man fra højere sted i Undervisningsministeriet ikke ønskede, at der af opgavekommissionen blev udarbejdet bedømmelsesvejledninger, da sådanne vil sætte 'skøn under regel'. Det førte til, at fagkonsulent og opgavekommission i 2008 udarbejdede en "Præcisering af nye spørgeord i fællesdelen", og

at bedømmelsesvejledningerne vendte tilbage i 2010.

I forbindelse med de nye skriftlige opgaver i samfundsfag nedsatte ministeriet en følgegruppe til at evaluere opgaverne. Overordnet set roste følgegruppen opgavesættet og især notatet ved, at besvarelsen skulle have en præcis afsender og adressat og dermed mindede om noget fra den virkelige verden.

I 2005 nedsætter regeringen Anders Fogh Rasmussen et globaliseringsråd, som skulle kortlægge Danmarks placering i den globale økonomi og komme med anbefalinger til en globaliseringsstrategi. Et af fokuspunkterne i strategien er uddannelse, hvor regeringen fremsætter ønske om at styrke elevernes digitale kompetencer, herunder at disse skal testes til eksamen. Resultatet bliver, at der i samfundsfag nedsættes en parallel it-opgavekommission, som skal udarbejde forslag til opgaver, der kan honorere regeringens ønsker. Bl.a. er det et ønske, at eleverne skal bruge internettet til besvarelse af eksamensopgaverne. De første it-opgaver i samfundsfag afprøves ved studentereksamen 2011.

Opsamlende fører reformen i 2005 til opgavesæt i samfundsfag med en ny struktur på opgavesættet (fællesdel og valgfrie delopgaver), gruppeforberedelse, krav om anvendelse af matematiske værktøjer og nye opgavetyper (argumentér, opstil hypoteser, opstil en model, angiv og dokumentér, beregn og notat), samtidig med de tidligere typer (hvad kan der udledes, undersøg, sammenlign, og diskutér) fastholdes. Hertil kommer politisk ønske om i højere grad at teste elevernes digitale kompetencer. Det kan tilføjes, at læreplanen i samfundsfag giver ret vide rammer for de skriftlige opgaver i samfundsfag til studentereksamen. Her nævnes alene den tidsmæssige ramme (seks timer) og muligheden for gruppeforberedelse. Læreplanen nævner intet om opgavetyper. Hvordan rammerne udfyldes, er så op til fagkonsulent og opgavekommission i vejledningen til samfundsfag på A-niveau. Omvendt må der være en sammenhæng mellem de faglige mål og kernestoffet og opgavetyperne.

Især krav om brug af matematiske værktøjer giver anledning til nogen uro, da det var nyt for mange lærere, hvorfor der også blev iværksat et større efteruddannelsesprogram. Samtidig blev der fra lærerside stillet kritiske spørgsmål ved behovet for de mange forskellige opgavetyper, som yderligere pressede lærerne rent tidsmæssigt.

Reformen 2017

Ved reformen i 2017, hvor der generelt blev lagt større vægt på innovative kompetencer, blev læreplanen for Samfundsfag A ændret til den nuværende læreplan. En række af ændringerne har haft betydning for den skriftlige prøve helt frem til i dag.

I formålsparagraffen for faget nævnes ud over *studiekompetence* også *almendannelse* og *innovative kompetencer* eksplicit i fagets formål. ”Elevernes innovative kompetencer skal fremmes således, at eleverne med brug af faget lærer at tænke løsningsorienteret i forhold til virkelighedsnære samfundsmæssige problemer.”

I de faglige mål tilføjes, at eleverne skal kunne

- diskutere foreliggende og *egne* løsninger på aktuelle problemstillinger
- behandle problemstillinger i *samspil* med andre fag
- forholde sig kritisk til *forskelligartet materiale*
- påvise sammenhænge ved hjælp af egne beregninger, tabeller, diagrammer og modeller med brug af *digitale hjælpemidler*

I kernestoffet indføres *statistisk usikkerhed* i stedet for mål for signifikant forskel (chi2test). Det skyldes, at der sker en tilsvarende ændring i matematik B, som samfundsfag A ifølge læreplanerne skal have et samspil med.

Rammerne for den skriftlige prøve ændres til kun 40 minutter til gruppeforberedelse ud fra prøvens spørgsmål uden bilag og 20 minutter mere til besvarelse af skriftlig prøve.

Ændringerne i læreplanen giver anledning til ændring af den skriftlig prøve, opgavetyperne og den skriftlige vejledning til eleverne. Det sker efter mange grundige drøftelser mellem fagkonsulent, opgavekommission og lærerne på en lang række møder landet over.

Ændringerne kan sammenfattes til

- Antallet af opgavetyper reduceres *fra ti til seks*. Det sker ikke mindst efter lærernes kritik af, at eleverne skal lære for mange opgavetyper. Opgavetyperne argumentér, opstil en model, beregn og angiv og dokumentér udgår. ”Notat” fastholdes, da det indeholder en løsningsorienteret tilgang.

- ”Undersøgelse” kan ud over kvantitative data også indeholde kvalitative data og krav om en vurdering af de *metodiske* styrker og svagheder ved disse data. Metode udgør en væsentlig del af fagets faglige mål.
- Bearbejdning af tal skal kunne udføres i *regneark* med hensyn til lineær regression, indekstal og procenttal, og de beregnede tal skal som hidtil kunne tolkes. Statistisk usikkerhed (konfidensintervaller) skal kunne beregnes og tolkes.
- Et bilag kan være et kort *videoklip*.
- Alle opgaver stilles *digitalt*, men der er ikke mulighed for adgang til internettet.

Kravene i opgavetyperne ved den skriftlige prøve peger ud mod elevens kompetencer som samfundsborger (almendannelse), studerende (studiekompetence) og på arbejdsmarkedet (innovative kompetencer). Det sker i opgaver ved

- sammenligning af synspunkter og argumenter i forskellige tekster
- anvendelse af begreber og teorier til at forstå sammenhænge og karakterisere og diskutere synspunkter
- undersøgelse inkl. bearbejdning og fortolkning af statistisk materiale
- metodisk vurdering af forskellige typer data
- skrive et notat med løsningsmuligheder.

Lærernes opfattelse af den skriftlige prøve

I rapporten omhandlende Undersøgelse af Samfundsfaglærere på Ungdomsuddannelserne 2024 fylder kommentarer med holdninger til den skriftlige dimension, herunder den skriftlige prøve til studentereksamen, en del. F.eks. anfører 45 % af respondenterne, at den skriftlige dimension er en udfordring. Hvori udfordringen består, uddybes i de kvalitative svar:

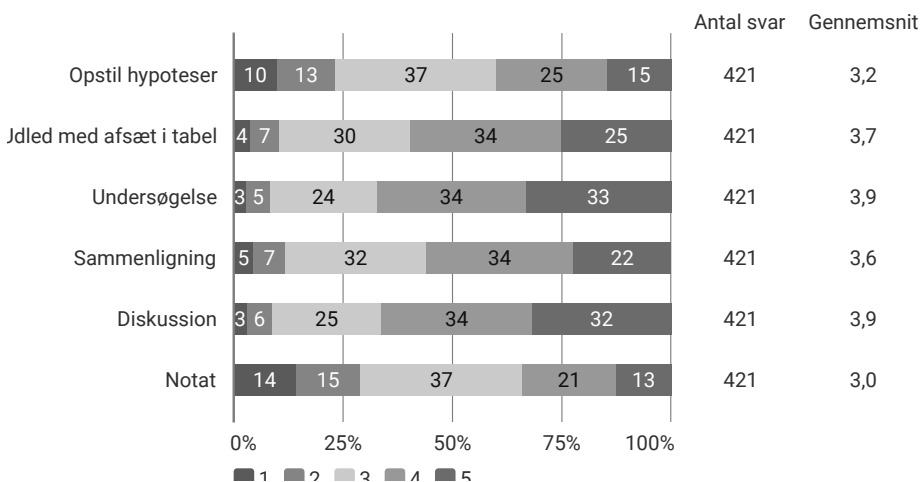
- Fokus på skriftlige opgaver går ud over kreativitet og faglig fordybelse.
- Skriftlige genrer er for mange og for komplekse.
- Skriftlige opgaver er tidskrævende og demotiverende for eleverne.
- AI er en udfordring for skriftlig eksamen og rettetarbejde.
- Skriftlig eksamen er for styrende og kompliceret.

Nu findes der desværre ikke tidligere undersøgelser at sammenligne med, men på baggrund af usystematiske observationer af debatten på Facebook, indlæg på diverse kurser og regionalmøder og kommentarer fra skriftlige censorer er der ikke tvivl om, at der hos lærerne er en optagethed af de skriftlige opgaver og især den skriftlige prøve. En optagethed, som altid har været der, men hvor fokus er skiftet fra, hvilke faglige områder de skriftlige opgaver til studentereksamen omhandlede til selve genrerne (opgavetyperne). Dette til trods for, at der i 2017 som sagt skete en slankning i antallet af genrer fra ti til seks.

Helt overordnet viser undersøgelsen (se figuren nedenfor) en høj gennemsnitlig tilfredshed med opgavetyperne. Alle opgavetyper vurderes positivt med undersøgelse og diskussion, som topscorere (3,9), mens notat (3,0) og opstil hypoteser (3,2) vurderes lavere. Ikke den store spredning.

De kvalitative kommentarer er forsøgt systematiseret omkring følgende hovedpunkter:

1. Det skriftlige fylder for meget undervisningen.
2. Antallet af genrer/opgavetyper.
3. Den skriftlige prøve er for styrende for undervisningen.
4. Formkravene er for rigide (spændetrøjen).
5. Det studieforberedende.
6. Der ønskes nye skriftlighedsformer.



Figur 64 på side 71. Vurdering af de skriftlige på en skala fra 1 til 5.

Inden disse punkter behandles, vil det være relevant kort at skitsere principperne for karaktergivning i stx. På samfundsfag A-niveau skal der gives en årskaracter i både skriftlig og mundtlig samfundsfag. Endvidere gives der en eksamenskaracter, hvis skriftlig og/eller mundtlig samfundsfag udtrækkes som eksamensfag. Bedømmelsen af både års- og eksamenskaracterer sker på baggrund af Bekendtgørelse om karacterskala og anden bedømmelse (2007).

§ 13. Bedømmelse af præstationer og standpunkter skal ske på grundlag af de faglige mål, der er opstillet for det pågældende fag eller flerfaglige forløb (absolut karaktergivning). Præstationen og standpunktet skal bedømmes ud fra såvel fagets eller forløbets formål som undervisningens beskrevne indhold. Der må ikke tilstræbes nogen bestemt fordeling af karaktererne (relativ karaktergivning).

Bedømmelsen af den skriftlige prøve er groft sagt en sortering af eleverne efter deres præstationer i forhold til de faglige mål i læreplanen. Bedømmelsen skal være saglig og leve op til krav om validitet og reliabilitet. Endelig er der elevernes retssikkerhed, som bl.a. går ud på, at det i opgaveformuleringen skal være tydeligt for eleverne, hvilke krav de skal leve op til. Nu til kommentarerne.

Ad.1 Det skriftlige fylder for meget i undervisningen:

”Særligt den skriftlige dimension fylder meget og er demotiverende for eleverne, da der går meget tid med at forstå rammer og krav til genrer frem for fagligt indhold i opgaverne” og ”Den skriftlige dimension fylder uforholdsmæssigt meget – tid som kunne bruges bedre.”

Eleverne skal have en individuel årskaracter i skriftlig samfundsfag. Denne har samme vægt som den mundtlige årskaracter. Derfor vil den skriftlige dimension fylde meget – i princippet det samme som den mundtlige karakter. Bedømmelse af skriftligt arbejde danner grundlaget for årskaracteren. Skriftligt arbejde behøves ikke kun at være indsnævret til opgaver, der er helt parallelle til studentereksamensopgaverne, men kan også være projektrapporter og gruppebesvarelser, som kan være mere motiverende. Samtidig skal eleverne trænes til den skriftlige prøve. Det gælder alle fag med en skriftlig eksamen. Se også punkt 3 omkring rammer og krav.

Ad. 2. Antallet af genrer/opgavetyper:

”Er det, at de kan en masse begreber, eller at de kan genrerne, eller at de bliver gode skrivere? Jeg synes ikke, det er, at de er gode skrivere. Nej. Det synes jeg virkelig ikke, det er. Nej, de bliver mere sådan ... nogle instrumentelle skrivere” og ”Jamen, det er sådan lidt i forlængelse af det, tænker jeg. Jeg synes også, at der er måske lidt trængsel, altså genretrængsel. Der er jo blevet slanket i vores opgavetyper eller genretyper, men jeg tror stadigvæk, at man med fordel kunne slanke det endnu mere ... og så stadigvæk prøve vores elever i det, vi synes er fagets kernestof, begrebsanvendelse, det at overskue noget tabelmateriale ... Det synes jeg godt, man kunne gøre på færre opgavetyper, og så kunne man nå at træne det mere i dybden og gøre dem mere sikre.”

Opfyldelse af de faglige mål er det, der skal testes ved prøverne i samfundsfag, herunder den skriftlige prøve. Hovedideen med de skriftlige opgaver er at demonstrere opfyldelse af de faglige mål ved at anvende begreber, teorier og metoder fra kernestoffet på et ukendt bilagsmateriale under en tidsmæssig ramme. Formålet med småopgaverne i den obligatoriske fællesdel er at give en enkel start på den skriftlige prøve og at afprøve grundlæggende samfundsfaglige færdigheder på et mindre og afgrænset materiale. Samtidig muliggør det daglige arbejde på klassen med småopgaverne på kort tid at træne grundlæggende samfundsfaglige kompetencer. Der er samtidig en progression fra fællesdelens småopgaver til de valgfrie delopgaver ved, at besvarelse af delopgaverne kræver, at eksaminanden kan overskue og kombinere et større bilagsmateriale. Med sammensætningen af de forskellige opgavetyper tilstræbes en vifte af opgavetyper, som tilsammen muliggør en bedømmelse af, hvorvidt en besvarelse ud fra en helhedsbedømmelse opfylder de faglige mål. Sagen er dog ikke så enkel, at der er en en-til-en-relation mellem den enkelte opgavetype og så et bestemt fagligt mål. En besvarelse af en bestemt opgavetype vil kunne anvendes til at bedømme opfyldelse af en flerhed af faglige mål.

Der er mange faglige mål for undervisningen i samfundsfag på A-niveau. Som det anføres i undersøgelsen, mener flere lærere, at der er for mange faglige mål.

Ad. 3. Den skriftlige prøve er for styrende for undervisningen:

”Jeg tror, når folk siger det der med tidspres, så tror jeg også, fordi det bliver jo lidt teaching to the test ... Fordi vi skal nå det og det og det, fordi det bliver der stillet opgaver i. Så der skal de kunne de der genrer og det faglige, og det skal dække de fire discipliner, og man skal kunne noget metodisk og så videre. Så det styrer meget undervisning, det gør det ... men så bliver det også bare meget instrumentelt ... Vi får ikke sådan originale skrivere.”

Selvfølgelig skal undervisningen også været rettet mod den skriftlige prøve, herunder behandling af kernestoffet og træning af opgavetyperne. Det gælder i alle fag med en skriftlig prøve. Alt andet vil være meningsløst. Som skriftlig censor kan man nogle gange sidde med en snigende følelse af, at holdet, hvis opgaver man bedømmer, ikke har arbejdet med alle opgavetyperne eller behandlet kernestoffet grundigt.

Men forhåbentlig er det ikke alene den skriftlige prøve, der er styrende. Det er de faglige mål, som mere generelt skal være styrende for undervisningens tilrettelæggelse og indhold, ligesom der (heldigvis) ikke er vandtætte skotter mellem det mundtlige og det skriftlige. De to formidlingsformer understøtter i den grad hinanden.

Ad. 4. Formkravene er for rigide (spændetrojen):

”Jeg synes de der train-the-monkeys-kategorier, altså hypotesen og regressionen ... Det er jo et spørgsmål om at lave en template til dem, som de skal udfylde. De skal lære at skrive nogle formuleringer, og så skal de kunne aflæse noget, og så skrive det ind i en template ... Og det forstår jeg ikke, hvorfor jeg skal bruge tid på” og ”Særligt din skriftlige dimension fylder meget og er demotiverende for eleverne, da der går meget tid med at forstå rammer og krav til genre frem for fagligt indhold i opgaverne.”

”Jeg oplever skriftlighed på samf A som ekstremt styret af den måde, eksamensopgaven skrues sammen på. Som samf A lærer står man i et meget konkret valg ift., hvor 'teaching for the test'-agtigt man vil tilrettelægge sin undervisning. Vil man arbejde med at udvikle elevernes egen skriftlige stemme, eller vil man forberede dem på den relativt snævre deduktive genreforståelse, der ligger til grund for den skriftlige eksamen? Jeg kunne

godt ønske mig en nytænkning af den meget kageopskrift-rettede forståelse af god samfundsfaglig skriftlighed, der ligger til grund for, hvordan man skruer den skriftlige eksamen sammen.”

De forskellige opgavetyper, herunder kravene, er klart præciseret i fagkonsulentens notat om Opgavetyper i samfundsfag. Fra reformen i 2005 til 2024 er kravene i opgaveformuleringerne blevet præciseret til mere stilladsering for at tydeliggøre, hvilke krav eleverne skal leve op til. Altså med flere faglige opbindinger i selve opgaveformuleringerne. Sammenlign f.eks.:

Sygeeksamen. August 2008.

Delopgave A: Fedme – et samfundsproblem?

2. Undersøg, hvad der af materialet i bilag A1 kan udledes om fedme i Danmark.

3. Diskutér, hvorvidt det er muligt at mindske fedmeproblemet med økonomiske og politiske midler.

Besvarelsen skal tage udgangspunkt i bilag A2.

Ordinær eksamen 31. maj 2018

Delopgave B: Det gode liv?

2. Undersøg, hvad der af bilag B1 kan udledes om danskernes holdning til betydningen af et godt og sundt liv, og i hvilket omfang danskerne ønsker politisk regulering på området.

Undersøgelsen skal understøttes af relevante beregninger, og du skal anvende viden om ideologier.

3. Du er politisk rådgiver for Socialdemokratiets formand Mette Frederiksen.

Skriv et notat til Mette Frederiksen, der sætter hende i stand til at argumentere imod de synspunkter vedrørende statens ansvar for borgernes sundhed, der kommer til udtryk i bilag B2 og B3.

Du skal anvende viden om velfærdsprincipper, herunder stat, marked og civilsamfund.

Opgaven fra 2018 er klart et fremskridt, hvad angår eksaminandernes retssikkerhed ved, at der stilles præcise krav til besvarelsen, herunder hvilket kernestof fra læreplanen der skal anvendes. I opgaven fra 2008 fremgår det ikke, at der skal an-

vendes kernestof i besvarelsen. Det blev implicit forventet, men det fremgik ikke af opgaveformuleringen. Desuden skulle eleven selv afkode eller gætte, hvilket kernestof der skal anvendes. De mere præcise krav gør, at eleven ikke kan være i tvivl om, hvilket kernestof der skal anvendes, og medvirker også til, at bedømmelsen bliver mere sikker og ensartet.

De faglige opbindinger i form af krav om anvendelse af kernestof blev indført gradvist i opgaveformuleringerne fra 2011. I starten forekom de i enkelte opgaveformuleringer og blev efterhånden gældende i stort set alle opgavetyper. Der var løbende tilslutning blandt lærerne og ikke mindst censorerne til, at de faglige opbindinger gjorde kravene til opgaverne mere tydelige for både elever og censorer. Det blev desuden lettere for lærerne at vejlede eleverne om, hvad der kræves i de stillede opgaver.

Vi anser disse faglige opbindinger med hensyn til anvendelse af kernestof for at have slebet diamanten i fagets kronjuvel.

De mere præcise krav kan opleves som en spændetrøje, hvor originalitet og selvstændighed ryger ud med badevandet. Men hverken originalitet eller selvstændighed indgår i karakterbeskrivelserne for 7-trinsskalaen, som det var tilfældet med 13-skalaen. Desuden medvirker de præcise krav til at bedømmelsen af hjemmeopgaver bliver mere gennemskuelig for eleverne. Kravene har således også en styrende funktion. Det betyder naturligvis ikke, at originalitet og selvstændighed ikke kan belønnes. Det fremgår også af rettevejledningerne (Retningslinje for censur) til censorerne, hvor det anføres: ”Retningslinjerne er vejledende og bør ikke benyttes for håndfast ved vurderingen af den enkelte besvarelse, der altid skal vurderes som en helhed. Der kan tænkes besvarelser, der går på tværs af den skitserede systematik, og man kan forestille sig besvarelser, der mangler ét eller flere af de aspekter, der her omtales - men som alligevel må bedømmes som fremragende.” Desuden muliggør især notatet mere selvstændige besvarelser, hvilket også fremgår af rettevejledningerne: ”Notatgenren giver mulighed for at udtrykke sig mere kreativt, hvorfor den fremragende besvarelse kan udformes på forskellige vis.”

Et andet eksempel:

Delopgave B: Unge og uddannelse

2. Undersøg, hvad der af materialet i bilag B1 (figur 1, figur 2, figur 3 og figur 4) og B2 kan udledes om den sociale baggrunds betydning for unges uddannelse i Danmark.

Du skal vurdere metodiske styrker og svagheder ved anvendelsen af bilag B1 og B2 til at undersøge den sociale baggrunds betydning for unges uddannelse i Danmark.

Opgaveformuleringen fra 21. maj 2021 kan forekomme voldsom ved, at viden om metode indgår som krav i opgaveformuleringen. Men metode er jo også et centralt kernestof, som i en længere periode overhovedet ikke indgik i opgaveformulieringerne, hvilket må siges at være en væsentlig mangel.

En anden diskussion er, om genrekravene til opgaverne i ”Opgavetyper i samfundsfag” er for komplekse. Her kan kritikken imødekommes ved at reducere i kompleksiteten, hvilket fagkonsulenten og opgavekommissionen har arbejdet med i en række forsøgsopgaver jf. konklusionen nedenfor.

Ad. 5. Det studieforberevende.

”Ja, der vil jeg selv sige, at når vi starter med at tale om det studieforberevende, så mener jeg jo ... at den skriftlige eksamen er en meget vigtig del af det studieforberevende. De lærer at formulere sig på skrift, det er helt afgørende.”

”Og der synes jeg måske, at der er det vigtige, det er det metodiske i faget. At tænke ja, metodisk, teoretisk i forhold til den verden, der er. Også det at kunne formulere sig på den rigtige måde, så at sige, som det er skriftligt, er altså også en vigtig ting at kunne.”

”Jeg kan godt lide at undervise det skriftlige samfundsfag. Og så kan det godt være, at der er nogle af genrerne, der er fjollede. Men jeg synes faktisk, at det er rigtig vigtigt i forhold til det studieforberevende. Ikke kun smalt i forhold til at læse samfundsfag eller statskundskab, men jeg tror faktisk bredere ...”

Ad. 6. Ønske om nye skriftlighedsformer:

”Og det kunne godt tænkes helt anderledes, også i forhold til AI og nye skriftlighedsformer. Hvorfor kan vi ikke få lov at gøre det selv? Så kan vi evt. lave én eksamensform, både med en skriftlighed og et mundtligt produkt. Det vil da være 100 gange federe. Jeg tror ... du finder rigtig mange, der vil være glade for, at man havde den tiltro til, at vi kunne det.”

I kommentaren efterlyses muligheden for, at opgaver udarbejdes og stilles decentralt på den enkelte skole. Som opgaverne til den skriftlige prøve stilles nu, er opgavekommissionen i samarbejde med fagkonsulenten garant for, at opgaverne gennem en ret omhyggelig proces lever op til kvalitetskrav, ligesom den landsdækkende prøve og bedømmelse af to fremmede censorer sikrer, at en forvaltningsretlig lighedsmålsætning opfyldes. Hermed betvivles ikke den faglige grundighed på den enkelte skole, men ønsket om decentralt stillede opgaver må rejse spørgsmålet, om der er tilstrækkelige ressourcer på den enkelte skole til at sikre kvaliteten i et opgavesæt. Desuden sikrer den centralt stillede opgave en lighedsmålsætning ved, at alle eksaminander får den samme opgave.

Konklusion og forsøg med opgavetyperne

De seks gældende opgavetyper tester faglige mål i samfundsfag. Der er overordnet tilslutning til de enkelte opgavetyper, men der er kritik af, at der er for mange opgavetyper og for rigide formkrav, som gør, at forberedelsen til den skriftlige prøve fylder for meget i undervisningen, og den skriftlige prøve opleves som en spændetrøje.

Antallet af opgavetyper og formkravene i opgaveformulieringerne og vejledning til opgavetyperne kan diskuteres og justeres.

Fagkonsulent og opgavekommission har i nogle forsøgsopgaver (Fstx-SAM/A-01022025) givet eksempler på, hvordan man kan reducere kompleksiteten i opgaverne.

I forsøgsopgaverne afprøves en ny opgavetype, Forklar i varianterne, Forklar den sammenhæng ..., Forklar hvorfor ... og Forklar, hvad tabel 1 viser ... Hvad kan der udledes, og Opstil hypoteser er fortsat med blandt forsøgsopgaverne.

Undersøg, Sammenlign og Diskuter er med blandt eksemplerne i forsøgsopgaverne, men ikke Notat. I Sammenlign skal der kun sammenlignes to bilag, og i Undersøg er tilføjet formuleringen Du skal forklare mønstre i materialet ...

Der er fortsat krav om, hvilket kernestof der skal anvendes til besvarelse af opgaven. Der er angivet anslået tid og et maksimalt antal ord til hver opgave.

Spændetrøjen kan løsnes, men vi anser fortsat den skriftlige dimension med centralt stillede opgaver og bedømmelse af to fremmede censorer for at være fagets kronjuvel. Den skal fastholdes, men samtidig justeres under indtryk af den faglige debat, som foregår, og opfange de udfordringer, som f.eks. AI giver.

Den skriftlige dimension har jo ikke i sig selv været problematiseret, så det vil være mere relevant at argumentere for, at den centralt stillede opgave er fortsat en fagets kronjuveler og at den skal fastholdes – selv den skal slibes lidt til fra tid til anden.

Litteratur

- Undervisningsministeriet. (1999). *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. <https://static.uvm.dk/Publikationer/1999/ungdom/hel.htm>
- Undervisningsministeriet. (2017). *Samfundsfag A – stx: Læreplan med faglige mål*.
- Undervisningsministeriet. (2022). *Opgavetyper i samfundsfag: Version 3*. <https://emu.dk/stx/samfundsfag/proever-og-eksamen/opgavetyper-i-skriftlig-samfundsfag-version-3>

Afskærmning eller nytænkning i en AI-tid? Et bud på fremtidens prøveform i samfundsfag

MICHAEL BANG SØRENSEN, KEVIN GJEDDE & MIKKEL RISBJERG NIELSEN

Abstract

Fremkomsten af generativ kunstig intelligens – i artiklen kaldet GAI (generative artificial intelligence) – udfordrer den måde, vi er vant til at tænke, praktisere og udprøve faglighed på. Artiklens centrale argument er, at fremkomsten og udbredelsen af GAI tydeliggør en række problemer ved den nuværende skriftlige eksamen i samfundsfag på A-niveau.

Det undersøges, hvordan GAI skubber til en gammel modsætning i A-niveau-versionen af faget, nemlig mellem, hvordan der arbejdes forløbsorienteret og tematisk med fokus på elevinddragelse i fagets mundtlige dimension, og hvordan der arbejdes langt mere deduktivt, når det handler om skriftlig samfundsfag.

Mens en opdeling mellem mundtlig og skriftlig samfundsfag i en årrække har kunnet forklares således, at man i skriftlig samfundsfag har et særligt studieforberedende fokus på at fremme færdigheder, som efterspørges på de videregående uddannelser, er GAI i gang med at udfordre holdbarheden af denne argumentation. Med enkelte klik kan man få en chatbot til at udføre den særlige databehandling, som især opgaverne i fællesdelen efterspørger, hvilket øger behovet for dybdegående dialog og kritisk refleksion over data-, videns-, og tekstproduktion.

Mens man bredt i sektoren ser ud til at anerkende denne problemstilling, ser det desværre ud til at være mere fokus på at udrulle 'afskærmningsstrategier' – der skal forhindre elever i at bruge GAI til de skriftlige eksamensbegivenheder – end til reelt

at nytænke eksamensformerne. I modsætning hertil foreslås en helt anden løsning: Med inspiration fra det islandske gymnasium samt et allerede igangværende forsøg med alternative eksamensformer på hhx foreslås, at der laves en helt ny eksamensform. Denne vil erstatte den centralt stillede skriftlige eksamen på seks timer såvel som den lokalt stillede mundtlige prøve med et eksamensprojekt, der sammenfatter en mundtlig og en skriftlig dimension, og hvor der åbnes op for brugen af GAI.

Afslutningsvis argumenteres for, at samfundsfag A gennem udviklingen af et sådant eksamensprojekt i højere grad helliger sig målet om at træne eleverne i at benytte GAI på en læringsfremmende frem for læringshæmmende måde, som også udvikler elevernes studieparathed i tråd med aftagerinstitutionernes ønsker.

Indledning

“Lige nu står vi i worst case-scenariet. Alle bruger kunstig intelligens, men ingen lærer, hvordan man bruger det ordentligt. Det er et kæmpestort problem, som skal løses politisk. Vi kan ikke længere stikke hovedet i busken. Vi skal have det ind i undervisningen, og det kræver, at vi får nye eksamener.” - Asger Kjær Sørensen, forperson for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, (Ritzau, 2024)

Der er behov for en gennemgribende revision og ændring af den skriftlige eksamen i samfundsfag på A-niveau. I april 2024 sammenfattede Asger Kjær Sørensen fra DGS i ovenstående citat det helt fundamentale problem, som alle fag, der arbejder med skriftlige eksamener, bliver nødt til at forholde sig aktivt og handlende til: Vi er omgivet af GAI*, og det udfordrer ikke blot vores traditionelle arbejdsformer og normer for skriftlighed, men også selve rationalet bag den skriftlige eksamen.

I samfundsfag er særligt A-niveauet udfordret af GAI på grund af den skriftlige eksamen. Det store spørgsmål – som skal udforskes yderligere i denne artikel – synes at være, hvor meget der skal kæmpes for at bevare så meget som muligt af

* Vi benytter i denne artikel betegnelsen GAI (Generative Artificial Intelligence) som betegnelse for en teknologi baseret på kunstig intelligens, der kan skabe nyt indhold, som f.eks. tekst, billeder, musik eller kode, ud fra data, den har lært af. Den ‘genererer’ altså noget nyt, i stedet for bare at analysere eller genkende.

den nuværende eksamensform. Og hvor meget man skal åbne op for reel nytænkning.

Vi vil i det følgende argumentere for, at der fortsat er behov for en stærk skriftlig tradition i samfundsfag. Men hvis det skriftlige arbejde fortsat skal være med til at løfte læreplanens målsætninger om at give eleverne *“lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat”* samt klæde dem på til at kunne *“diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau”* (BUVM 2017a), er der behov for at integrere skrivningen tydeligere med den mundtlige undervisning. Og for at have en eksamensform, der understøtter denne integration.

Den nuværende eksamensform

Vi er tre samfundsfaglærere med efterhånden en del års erfaring fra nærmest alle samfundsfagets fremtrædelsesformer på stx, hf og hf-enkeltfag. Vi er af den opfattelse, at den suverænt største og vigtigste skillelinje i faget ikke ligger mellem C- og B-niveau, om det er valgfag eller obligatorisk, eller om man underviser på stx, hf eller enkeltfag. Det store spring hedder A-niveau eller ikke A-niveau. Det er ikke, fordi man har flere timer og større faglige mål eller skal undervise i international politik, men fordi det bliver helt afgørende på A-niveau, hvordan man vælger at navigere i forhold til den skriftlige eksamen.

Den skriftlige eksamen i samfundsfag på A-niveau er i sin nuværende form en såkaldt ‘stedprøve’, der tester faglighed ved at måle elevernes evne til at besvare en centralt stillet opgave i et eksamenslokale på skolen inden for et nøje angivet tidsinterval på seks timer.

Der er belæg for at have særligt fokus på det samspil, eksamensformen skaber ift. den daglige undervisning samt elevernes læringsstrategier. I forskningsprojektet Faglighed i gymnasiet slår Ane Qvortrup og Anders Kruse Ljundalh således fast at:

“Eksamensformen er vigtig, fordi den sammen med læreplaner giver en indikation af den intendede faglighed, og fordi den også i høj grad har betydning for den realiserede faglighed, idet den empiriske uddannelsesforskning har påvist, at eksamenernes indhold og form har afgørende betydning for de studerendes læringsstrategi” (Qvortrup og Ljundalh 2019).

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) bruger betegnelsen ‘washback’ om det forhold, der opstår mellem eksamensformen og den daglige undervisning:

*“Positiv washback opstår, når prøven fremmer elevernes læring af relevante færdigheder eller kompetencer i undervisningen, og når prøven er i overensstemmelse med målene for undervisningen. Negativ washback opstår, når fokus på prøven bliver på bekostning af opfyldelsen af undervisningsmål, og resulterer i, at undervisningen i overdreven grad tilpasses prøven.”**

Når den nuværende skriftlige eksamensform kan siges at have en endog meget stor betydning for det, Qvortrup og Ljungdalh kalder den ‘realiserede faglighed’, er det ikke mindst, fordi det ikke er den enkelte lærer selv, men en central opgavekommission, der sammensætter temaet for eksamensopgaven og udarbejder bilagsmaterialet.

Det er oplagt, at eleverne ligger under for det, Ole Togeby har kaldt den ‘dobbelte genreforventning’: Selvom eleven som udgangspunkt er den uvidende i en situation med asymmetrisk viden, skal der skrives, *“som om han eller hun er den vidende i et belæringsforhold”* (Togeby 2017, s. 268).

Centralt stillede eksamensopgaver tilføjer den ekstra dimension til den dobbelte genreforventning, at det ikke blot er eleven, der skal afkode de *“underforståede normer som findes i opgavekommissionen”* (Krarup & Paludan 2015). Også læreren kommer indirekte på prøve, gennem sine elevers evne eller mangel på samme til at ramme den faglige diskurs, hvilket giver anledning til en løbende orientering mod den dagsorden, som sættes af opgavekommissionen i de skriftlige eksamensopgaver samt de ledsagende bedømmelsesvejledninger.

De særlige faglige færdigheder

For at komme tættere på, hvordan GAI udfordrer den nuværende eksamensform, er det værd kort at dvæle ved, hvordan vi egentlig kan forstå ‘faglighed’, og hvordan en sådan forståelse kan siges at komme til udtryk i den nuværende skriftlige eksamensform.

* Jf. oplæg holdt af STUK (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) i forbindelse med en workshop om fremtidens undervisning og prøver, der blev afholdt d. 3/12-2024 med særligt fokus på samfundsfag A.

I ovennævnte forskningsprojekt 'Faglighed i gymnasiet' arbejdes med en forståelse af faglighed bestående af "viden, færdigheder og kompetencer" (Qvortrup og Ljundalh 2019, s. 6). Vi mener, at den nuværende skriftlige eksamensform placerer et ret tungt fokus på en særlig fortolkning af færdighedsdimensionen, der er meget tydelig i fællesdelen, men som også skinner igennem i de valgfrie delopgaver.

Det er interessant at bemærke, at den tænkning omkring faglige færdigheder, der fylder i den nuværende skriftlige eksamensform, faktisk ikke fremgår særligt tydeligt af selve læreplanen. I afsnittet om bedømmelseskriterier finder vi syv pinde, der er udformet i et relativt højt løftet sprog, som også kendes fra de faglige mål, og det fremgår f.eks. at der lægges vægt på elevernes:

"evne til at kunne analysere og formidle på fagets taksonomiske niveauer"

"anvendelse af relevante begreber og teorier til forklaring af faglige sammenhænge og udviklingstendenser"

"evne til at sammenligne og karakterisere forskellige synspunkter og argumentationer".

I pind nr. seks kommer vi tættest på et sprog, der definerer egentlige 'færdigheder', som skal udprøves. Nemlig:

"færdigheder i at bearbejde et talmateriale, herunder tolke statistiske mål, udføre egne beregninger og udarbejde egne diagrammer, og dermed påvise faglige sammenhænge og udviklingstendenser" (BUVM 2017a).

Man skal over til vejledningen (der ikke har samme juridisk bindende status som læreplanen) for at finde den opdeling i en fællesdel og valgfrie opgaver, der er velkendt for lærere, der underviser i samfundsfag på A-niveau. Det er også i vejledningen, at vi finder overskrifterne til de opgavetyper, der arbejdes med, nemlig: "1. Hvad kan der udledes, 2. Opstil hypoteser, 3. Undersøg, 4. Sammenlign, 5. Diskutér og 6. Skriv et notat" (BUVM 2024c).

For en yderligere præcision af, hvad disse 'opgavetyper' egentlig indebærer, henvises man videre fra vejledningen til "*Opgavetyper i samfundsfag*", der findes på EMU'en (BUVM 2022), og det er især i dette dokument, at den skriftlige eksamens helt særlige faglighedsforståelse udrulles.

Til alle opgavetyperne er der detaljerede ‘trin-for-trin’ instruktioner henvendt direkte til den enkelte elev, der udspecificerer, hvad en besvarelse bør indeholde. F.eks. fremgår det, at en ‘Hvad kan der udledes’-opgave indebærer, at man skal “1. Udlede konklusioner ud fra en tabel/figur...”, “2. Anvende viden om xx...” og “3. Som regel understøtte besvarelsen med relevante beregninger...” (ibid.)

I “Eksempel på *udled understøttet af opstilling af lineær regression*” findes f.eks. en meget detaljeret beskrivelse af, hvad besvarelsen af en *udled*-opgave skal indeholde. Først skal eleven konstruere et diagram med lineær regression ud fra et datasæt med to variable. Dernæst skal diagrammet kommenteres med henvisninger til hældningskoefficienten, R^2 -værdien, punkternes beliggenhed langs tendenslinjen samt en refleksion over sammenhængen mellem de to variable. For denne særlige skriftlige genre er det samtidig afgørende, at besvarelsen maksimalt må fylde 350 ord. Kunsten ligger således i kort og præcist at opfylde kravene til indhold uden at fortabe sig (for meget) i detaljer eller (for) dybe videnskabsteoretiske refleksioner.

Kritikken af den nuværende eksamen

De elever, der klarer sig godt under den nuværende skriftlige eksamensform, er dem, der lever op til de specifikke krav, der er formuleret af opgavekommissionen i årets skriftlige eksamensopgave og til dette formål bliver det afgørende at beherske diskursen fra ‘Opgavetyper i skriftlig samfundsfag’.

Nogle år er eleverne ‘heldige’ ved, at det valgte tema for årets skriftlige eksamen har været indgående behandlet i den mundtlige undervisning, som læreplanen også har meget at sige om. Andre år har den mundtlige afdækning af faglige mål og kerne-stof taget andre veje, og eleverne er derved mindre forberedt på årets valgte tema i den skriftlige eksamen.

Der er helt sikkert lærere, der lykkes med at skabe en organisk sammenhæng mellem den skriftlige eksamens særlige forventninger til faglige færdigheder og en tematisk orienteret og elevindragende mundtlig undervisning. Som vi skal se nedenfor, ser det dog ud til, at en stor del af samfundsfagslærerne oplever udfordringer ved at få de to spor i undervisningen til at spille sammen.

I en undersøgelse foretaget for Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS) i vinteren 2024 med 553 besvarelser kan vi se,

at lærerne er glade for at undervise i samfundsfag. Men vi kan samtidig også se, at arbejdet med fagets skriftlige dimension opfattes som udfordrende. På spørgsmålet, "hvad er det bedste ved at undervise i samfundsfag - vælg tre af følgende", er det udelukkende 3 % af lærerne, der udpeger fagets skriftlige dimension som ét af de tre mest attraktive elementer i faget. Samtidig svarer 45 % af kollegerne, at arbejdet med fagets skriftlige dimension er det mest udfordrende ved at undervise i samfundsfag.

Figur 3. Hvad udfordrer dig mest ved at undervise i faget? – vælg op til 3 udfordringer.

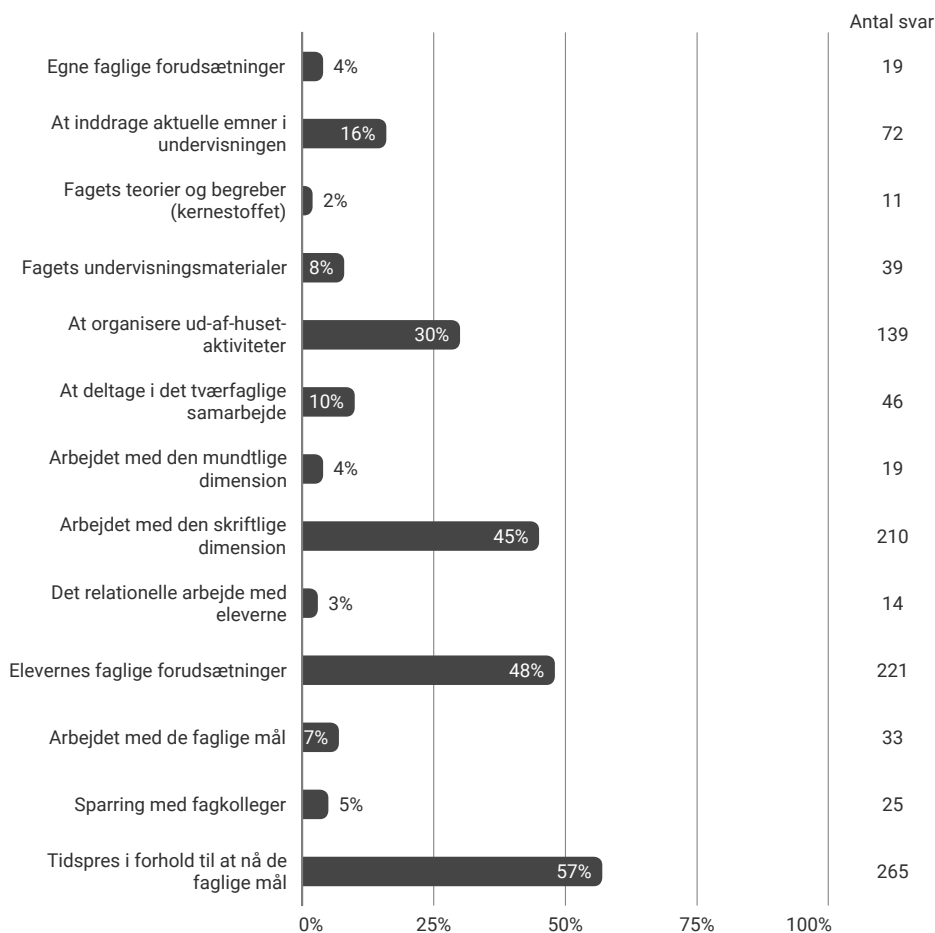
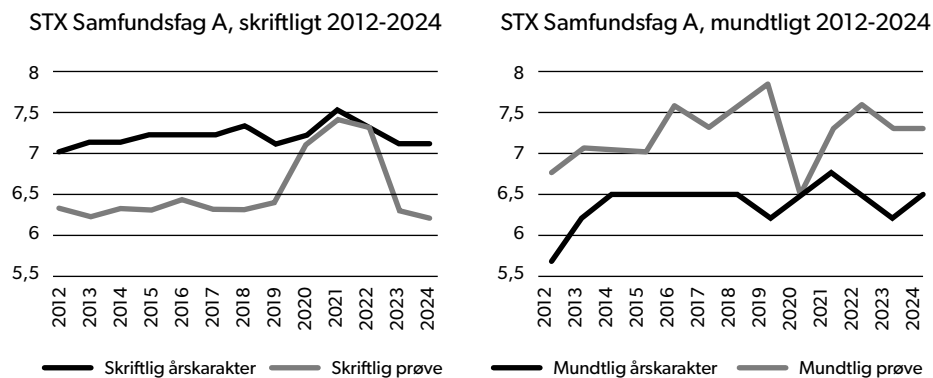


Diagram 1: Hvad udfordrer dig mest ved at undervise i faget? Vælg tre udfordringer. Undersøgelse foretaget af Mogens Hansen for FALS og POLIS - Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik. Overblikrapporten, 2024.



Stx	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Mundtlig prøve	7,7	7,8	7,9	7,4	7,7	7,8	7,7	7,7
Mundtlig årskarakter	7,4	7,4	7,3	7,4	7,5	7,4	7,3	7,4
Stx	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Skriftlig prøve	6,3	6,3	6,4	7,1	7,4	7,3	6,3	6,2
Skriftlig årskarakter	7,2	7,3	7,1	7,2	7,5	7,3	7,1	7,1

Diagram 2: Karakterudviklingen i samfundsfag. I 2021 kan coronaepidemiens særlige prøveforhold forklare, hvorfor eksamens- og årskarakterer pludselig mødes. Kilde: STUK.

Det ser samtidig ud til, at der er et systemisk misforhold (se Diagram 2) mellem, hvordan lærerne vurderer elevernes skriftlige niveau, og det, eleverne leverer til den skriftlige eksamen. Mens det omvendte gør sig gældende i den mundtlige undervisning.

På trods af at der med tiden har udviklet sig en række værktøjer rundt om 'Opgavetyper i skriftlig samfundsfag', der skal hjælpe lærerne med at hjælpe eleverne med at 'knække koden' (se f.eks. Wikmann 2018 og Carlsen 2021), er det åbenbart, at det er svært for lærerne at 'ramme rigtigt' med årskarakteren.

I en verden uden GAI kunne man muligvis slå disse vanskeligheder hen med, at der er en vis 'gynger og karruseller'-retfærdighed i spil, når en skriftlig eksamen, som er svær, holdes op imod en mundtlig eksamen, som ser ud til at være nemmere. Vi står imidlertid i den konkrete situation, at det er relativt nemt at få GAI til at producere lige præcis den form for færdighedsorienteret faglighed, som de skriftlige eksamensopgaver efterspørger for tiden. Samfundsfag har dermed fået sit 'lommeregner-chok'. Dette forhold kan man selvfølgelig prøve

at afskærme sig fra (læs mere herom nedenfor). Men det kan også være, at man, ligesom da lommeregneren gjorde sin entre i matematikfaget, må grave spadestikket dybere og overveje, om vi lige nu efterspørger de rette faglige færdigheder via den skriftlige eksamensform?

Afskærmningssporet

Som vi ser det, tegner der sig to forskellige spor, som man kan følge med hvert sit sæt af konsekvenser. Det ene spor – som vi kan kalde *‘afskærmningssporet’* – tager afsæt i det, man kender og er blevet vant til. Her opfatter og evaluerer man skriftlighed adskilt fra mundtlighed, og man introducerer en række nye teknologiske påfund med henblik på at sikre, at alt er ligesom i *‘gamle dage’*. F.eks. ved, at eleverne skriver i et *‘rent tekstfelt’*, hvor der ikke kan bruges copy-paste-kommandoer, ved ansættelse af flere vagter ved eksamenerne og/eller introduktion af forskellige overvågningsprogrammer som *‘ExamCookie’* etc.

Nye udfordringer følger dog med *‘afskærmningssporet’*. Et sæt af disse knytter sig til selve eksamensbegivenheden, der ikke længere blot er en faglig begivenhed, men også et stadig mere avanceret teknologisk spil. For at *‘afskærme’* og sikre imod snyd opstilles nye rammer og adfærdsregler, og der bliver flere steder, hvor det kan gå galt for eleverne (man skal f.eks. have sin mobiltelefon ved hånden til at logge på med *‘Mit-id’*, men må ikke svare på en besked fra moster Oda). Er vi, som rektor Maja Bøtcher-Hansen spørger, i gang med at teste, hvad eleverne har lært, eller snarere deres evne til *“at håndtere kunstige tekstfelter under tæt digital overvågning”* (Bøtcher-Hansen 2025)?

Fra et kritisk perspektiv kan der rejses tvivl om, hvor hensigtsmæssigt det er løbende at investere betydelige ressourcer i at sikre, at afskærmningen faktisk virker. Herudover kan man også stille sig skeptisk over for, hvad det egentlig er for et fagligt produkt, der er resultatet af en prøvesituation, der afviger så markant fra elevernes almindelige livs- og undervisningssituation.

Et andet sæt af konsekvenser af *afskærmningssporet* er mindre tydelige, men potentielt mere vidtrækkende. I takt med at læreren i de faglige forløb ikke længere blot kan bero på sin faglige læsning af de tekster, eleven afleverer, må man i stedet have tillid til, at truslen om den endelige eksamen (med dens rene tekstfelt og subtile overvågning) vil sikre, at eleverne ikke

undervejs forfalder til at snyde ved at bruge GAI. *“I snyder kun jer selv”*, kan den moralsk ophøjede lærer sige. Javist. Men den skriftlige årskarakter vil stadig skulle gives – ikke blot med afsæt i lærerens læsning af de afleverede skriftlige produkter – men på en vanskeligt verificerbar formodning om deres autenticitet.

En lurende mistillids-relation, som man risikerer bliver en permanent komponent i lærer-elev-forholdet, risikerer at presse sig på ift. alt det skriftlige arbejde, eleven ikke laver analogt på skolen eller digitalt under lærerens/skolens tætte overvågning (se også Danmarks Evalueringsinstitut 2025).

Der kan siges meget godt om analog undervisning, men at gå helt væk fra det digitale ift. eksamensformerne medfører en række nye følgeproblemstillinger, f.eks. ift. elever med særlige behov (såsom ordblindhed). Men det rejser også bredere spørgsmål om, hvordan man i samfundsfag egentlig ruste eleverne til at navigere i den virkelighed, der omgiver dem.

Vi argumenterer på lige fod med Bøtcher-Hansen for, at den teknologiske udvikling, hvad angår GAI, er kommet for at blive, og at *“svaret på de udfordringer, den medfører, er ikke at gå tilbage til stentavler”* (Bøtcher-Hansen 2025).

Udfordringen fra GAI skal mødes mere offensivt ved, at eksamensformen udvikles, så vi undgår det negative washback, der følger af afskærmningssporet.

Før vi udfolder vores ide om en ny integreret skriftlig og mundtlig eksamen, tillader vi os dog et lille udkig til et af vores nabolande, der arbejder fundamentalt anderledes med faglige evalueringer og eksamener.

Det islandske eksempel

I en tid med opbrud i uddannelsessystemet er det klogt at huske på, at verden er større end Danmark, og at arbejdet med at dygtiggøre unge mennesker foregår på mange forskellige måder rundt omkring i verden. Vi kan måske hente både inspiration og omtanke ved at spejle os i skolesystemer, der er skruet grundlæggende anderledes sammen end vores eget. Ikke for at blive som dem, men for at blive bedre versioner af os selv.

På en inspirationstur til Island i forbindelse med et Nordplus-projekt, der sigtede efter at skabe fælles refleksion over uddannelse og evaluering i skolesystemerne på tværs af de nor-

diske lande, besøgte vi tre forskellige gymnasier i Reykjavik. Vi interviewede både lærere, elever og ledere med den hensigt at forstå, hvordan man på ungdomsuddannelser i Island arbejder med at uddanne unge mennesker. Vores primære fokus var at blive klogere på, hvordan man arbejder med og evaluerer elevernes læring i samfundsfag, men det er oplagt, at der også er relevante overvejelser at medtænke i forhold til andre fag. Besøget gav anledning til nogle grundlæggende overvejelser omkring, hvordan man kan nytænke arbejdet med skrivning i samfundsfag, herunder eksamen. Men før vi kommer med vores oplæg til en anden eksamensform, vil vi først give et hurtigt indblik i, hvordan det islandske system er anderledes fra det danske.

I Island er der ligesom i Danmark en læreplan for samfundsfag, der udstikker nogle overordnede retningslinjer for, hvordan der skal arbejdes med skriftlighed. Men frem for, at arbejdet med skrivning gennem tre år peger frem mod en endelig eksamensbegivenhed, hvor eleverne skal kunne besvare en centralt stillet opgave, er det i Island faglærerne selv, der løbende stiller de skriftlige opgaver, eleverne bedømmes i.

Det islandske system er således mere decentralt organiseret end det danske, og der udvises en meget større tillid til den enkelte skoles og faggruppes evne til selv at træffe valg omkring både det faglige indhold, men også valget af fagenes evalueringsformer. Det gælder også, når det handler om skrivning. Faggrupperne på de enkelte skoler gives således udstrakt frihed til selv at tilpasse læreplanen samt evalueringsformerne. I Island arbejder man desuden semesterbaseret. Det er almindeligt, at eleverne i hvert semester skal igennem fem-syv forskellige tests, der med forskellig vægtning ender med at udgøre den samlede karakter. De gældende karakterer kommer dermed løbende gennem det treårige forløb og ikke først til sidst, når faget endeligt afsluttes. Samtidig spiller tests med afsæt i større og mindre skriftlige opgaver en løbende rolle heri. På Kvennaskólinn i Reykjavik mødte vi den islandske samfundsfaglærer Þórður Kristinsson, der har skrevet flere lærebøger og undervist i samfundsfag i godt 20 år. Vi forklarede, at eleverne i Danmark skal have to separate karakterer i skriftlig samfundsfag, hvoraf den ene er en årskarakter, mens den anden kan komme fra en centralt stillet prøve, som eleverne kan blive udtrukket til; en prøve, der i øvrigt ikke bedømmes af elevernes egen

lærer, men af to udefrakommende censorer. Denne praksis var helt fremmedartet for Þórður, der var vant til selv at udforme de skriftlige prøver, hans elever skulle besvare. Vi spurgte ham, hvordan man i Island sikrer, at eleverne lærer det, de skal lære, når der ikke er en centralt stillet prøve til sidst at måle eleverne op imod? Þórður svarede: *“I Island stoler vi på, at lærerne ved, hvordan de bedst underviser de unge.”*

Hanna Björg Vilhjálmsson, der som lærer i samfundsfag ved Borgarholtsskóli har elever fra det, vi kender som både stx og eud, forklarede, hvordan de på hendes skole har valgt at strikke en læreplan sammen, hvor alle – også dem på mekanikerlinjen – skulle have et længere forløb om ‘gender studies’. Det fremgik tydeligt, at Hanna tager ejerskab over sin skoles særlige faglige profil:

“Vores skoles opgave er ikke kun at forberede de studerende på universitetet. Vi skal forberede dem til at være medborgere. Til at blive mennesker. Så vi skal tænke grundigt over, hvad vi gør med eleverne. Og jeg mener, at vi aldrig skal undervise i noget, hvis ikke vi kan forklare, hvorfor vi underviser i det.”

Hanna fortalte, at hun arbejder løbende med en skriftlighed, der fremmer elevernes læringspunkter, og som spiller sammen med det faglige indhold i semesterplanen. For hende understøtter skriftligheden de valg af fagligt fokus, der er foretaget på netop hendes skole. Det var tydeligt for os, at Hanna arbejdede med skriftlighed på en anden måde end det, man forbinder med samfundsfag på A-niveau i en dansk gymnasiehverdag. En central del af skriveundervisningen på Hannas hold var bygget op omkring argumentatoriske opgaver, hvis formål var at udvikle elevernes meningsdannelse og deres evne til på skrift at danne en holdning til verden omkring sig. Det kom f.eks. til udtryk, når hun bad eleverne om at argumentere for eller imod, om der er ligestilling mellem kønnene i Island.

Hanna arbejder målrettet med skrivefærdigheder, der eksplicit skaber forbindelser mellem den mundtlige undervisning og skriftlige kompetencer. Det er en praksis, der er mulig, fordi hun har en position, hvor hun selv (med afsæt i den islandske læreplans overordnede formålsparagraffer) formulerer, hvordan der skrives, og hvordan der evalueres. Hun kan koncentrere sig om at skabe sammenhæng og dybde i de forløb, der arbejdes med, frem for at forberede eleverne på at kunne besvare en

centralt stillet opgave med ukendt tema og bilag på seks timer.

Samfundsfaglæreren Óli Njáll Ingólfsson fra Verzló i det centrale Reykjavik arbejder bl.a. med udvikling af elevernes skriveevner i et projektforsløb, der leder frem til en større skriftlig opgave. Skriveprocessen indeholder vejledningssamtaler mellem lærer og elev - og han modtager løbende udkast fra eleverne, som han giver fremadrettet respons på. Ólis endelige bedømmelse af elevernes skriftlige opgave foretager han dermed ikke blot på baggrund af det endelige produkt, men med afsæt i selve skriveprocessen. Til spørgsmålet om, hvordan han forholder sig til elevernes brug af GAI, svarede Óli, at han er så meget til stede i elevernes skriveproces undervejs, at han har gode muligheder for at se, når der pludselig sker afvigelser i sproget. De løbende mundtlige interaktioner giver ham en god fornemmelse af elevernes forståelse og faglige niveau:

“[Eleverne] begynder med at stille en række spørgsmål. Hvilket emne vil jeg arbejde med? Hvad er mine hovedspørgsmål? Så finder de materiale, og læreren vil se på elevens arbejde og spørge, om det er godt og vurdere, om eleven skal tilføje hovedspørgsmål eller undersøge noget bestemt. Så laver eleven et udkast til opgavens struktur og får feedback fra læreren. Og så afleverer eleven løbende et opgaveafsnit ad gangen, og når de afleverer den endelige opgave, vil læreren faktisk kende hele opgavens indhold på forhånd.”

Både Hanna, Óli og Þórður er faglige ildsjæle, der har været med til at sætte tydelige præg på, hvordan den samfundsfaglige læreplan er blevet udmøntet på hver deres skole. Der var naturligvis overlap, men også særlige kendetegn ved de måder, faget bliver praktiseret på henholdsvis Kvennaskólinn, Borgarholts-skóli og Verzló i Reykjavik, f.eks. i forhold til, hvilket indhold der er obligatorisk, og hvilket indhold der ligger i forskellige valgfagsblokke. Fælles for alle lærere er, at de bruger skrivning til at understøtte elevernes læring i de faglige forløb, de arbejder med. Fælles er også, at de er dybt engagerede i den konkrete udmøntning af, hvordan faget skal se ud.

Tilliden til lærerne og den nationale dialog om faget

Der er mange fundamentale forskelle mellem det danske og det islandske uddannelsessystem. F.eks. er der frit optag på univer-

siteterne for alle, der består en optagelsesprøve. Optagelsesprøverne fjerner noget af presset fra karaktererne på ungdomsuddannelserne, men favoriserer til gengæld de elever, der er gode til at gå til centralt stillede optagelsesprøver.

Det mest fremmedartede for os besøgende lærere er dog den totale fravær af ekstern censur samt tilliden til, at lærerne faktisk godt kan finde ud af selv at evaluere, hvor godt deres elever klarer sig i det skriftlige arbejde.

Vi diskuterede med de islandske lærere, om man ikke har brug for, at der er nogen udefra, der kigger den evaluerende lærer over skulderen? Hvad med elevernes retssikkerhed, hvis noget går galt i relationen til den enkelte lærer? Risikerer man ikke at miste den bredere nationale samtale om og udvikling af faget? Disse spørgsmål vinder genklang hos flere af de islandske lærere. Hanna fra Borgarholtsskóli savner f.eks. en klarere debat mellem skolerne og på landsplan om fagets indhold. Hun synes også, at ideen om ekstern censur lyder interessant.

Vi forestiller os langtfra, at man i Danmark skal overtage det islandske system en-til-en. Vores samtaler med de islandske lærere har dog givet yderligere anledning til at overveje, i hvilket omfang den nuværende danske skriftlige eksamensform egentlig giver det forventede positive washback på undervisningen? Måske det er tid til at lade den samme logik, der langt hen ad vejen præger den mundtlige undervisning, danne grundlaget for, hvordan vi forestiller os fremtiden for skriftligheden i faget? Et sådant system kan godt – i modsætning til den nuværende islandske model – kombineres med ekstern censur og dermed spille ind i en ‘national samtale’ omkring faget. Og fremtidens eksamensform kan også godt rumme en tænkning omkring skriftlige genrer og faglige færdigheder, også selvom færdighederne ikke udprøves på seks timer ved et eksamensbord. Mere herom nedenfor, hvor vores alternative bud på en eksamensform uddybes.

Eksamensprojektet – en ny form for produktbaseret eksamen

Med inspiration fra vores besøg i Island – den ‘generiske prøveform 6’, der blev fremlagt af Undervisningsministeriets ekspertgruppe om ChatGPT (BUVM 2024a) såvel som fra et allerede igangværende forsøg med alternative prøveformer i Afsætning

A på hhx (BUVM 2024b) – vil vi i det følgende argumentere for et alternativt spor til ‘afskærmningssporet’.

I beskrivelsen af forsøget fra hhx kan man bl.a. læse at:

“Forsøget undersøger værdien i at afskaffe den skriftlige stedprøve, der er i høj risiko for snyd med digitale hjælpemidler” (BUVM 2024b). Vi forestiller os ligesom i dette forsøg, at eksamensprojektet erstatter både den centralt stillede skriftlige stedprøve og den lokalt stillede mundtlige prøve med forberedelsestid til fordel for én obligatorisk eksamen, hvis afvikling forudsætter, at eleven har afleveret et skriftligt eksamensprojekt.

Vi foreslår, at eksamensprojektet udarbejdes i 3.g i slutningen af undervisningsforløbet og har et omfang på ca. 15 undervisningstimer og 10 fordybelsestimer og afleveres senest fem dage inden undervisningens ophør. Hermed sikrer vi, at eksaminator og censor har mulighed for at tilgå opgaverne forud for den mundtlige eksamen.

Ligesom i forsøget på hhx forestiller vi os, at det er holdets underviser, der udvælger et overordnet emne, *“som er fælles for hele holdet”*, og at eleverne i arbejdet med emnet har mulighed for at bruge GAL, *“hvis dette vurderes at være fagligt relevant”* (ibid.). Det er oplagt, at man arbejder med emnekategorier, der inviterer til en bred inddragelse af forskellige faglige mål og kerne stof fra de gennemgåede forløb, og at man samtidig har fokus på aktualitet.*

Eksamensprojektet skal tage afsæt i en problemformulering i form af et overordnet hv-spørgsmål. I forlængelse heraf skal der opstilles, undersøges og diskuteres samfundsfaglige problemstillinger. Det er oplagt, at problemformuleringerne udvikles i samarbejde mellem læreren og eleverne, men med afsæt i det fælles overordnede emne, som læreren melder ud.

* Vibeke Petersen har gjort os opmærksomme på, at der findes en lignende model i Tyskland, hvor ministeriet godkender tre opgaveformuleringer, som læreren har udarbejdet med udgangspunkt i forløb fra undervisningen. Ministeriet udvalger tilfældigt en ud af de tre opgaveformuleringer til eksamen. Læreren ved derfor ikke, hvilken af de tre opgaver eleven trækker til eksamen.

Tre modeller for en revideret prøveform i samfundsfag

A

Samspillet mellem eksamensprojektet og den efterfølgende mundtlige eksamensbegivenhed kan tilrettelægges på flere måder og vi har til anskueliggørelse foreslået tre modeller i diagrammet nedenfor. Alle tre modeller afsluttes med en mundtlig eksamen med ekstern censur, men der er forskel på, hvilken rolle gruppearbejde kan spille både i skrivefasen og til den afsluttende mundtlige eksamen.

	A) Individuel projektrapport. Med individuel eksamen	B) Gruppebaseret projektrapport. Med individuel eksamen	C) Gruppebaseret projektrapport. Med gruppeeksamen
Omfang	5-7 sider pr. person	5 sider pr. person	5 sider pr. person
Afleveringstidspunkt	Umiddelbart før undervisningens ophør	Umiddelbart før undervisningens ophør	Umiddelbart før undervisningens ophør
Forberedelsestid	Ingen	Ingen	Ingen
Eksaminationsstid	30 min.	30 min.	30 min. pr. person = 90 min. i alt pr. gruppe
Elevoplæg	Individuelt oplæg på 10 min.	Individuelt oplæg på 10 min.	Individuelt oplæg på 8-10 min.
Karaktergivning	Individuel	Individuel	Individuel

I model A ses den mest individualiserede model, hvor eleverne til det afsluttende eksamensprojekt skal skrive enkeltvis, ligesom de skal op til den mundtlige eksamen alene. I model B gives mulighed for at aflevere et fælles eksamensprojekt i grupper, mens man går op til individuel eksamen. Endelig åbner model C op for både at aflevere et fælles eksamensprojekt samt at gå til mundtlig eksamen i grupper.

I alle tre modeller forudsætter vi, at eleverne over tre år har arbejdet både gruppebaseret og individuelt med skriftlighed lige såvel, som at karaktergivningen i alle tre modeller er individuel, også til en eventuel gruppeeksamen. Det endelige valg af model beror således på en sondering af det 'washback', man gerne vil forsøge at fremme med den nye eksamensform. Vægter man vigtigheden af, at hver enkelt elev i egen ret både skal producere og stå på mål for egen tekst, taler det mest for model A. Ser man fordele ved kollaborative og gruppebaserede processer, kan det være en ide at gå videre efter model C, der er hentet fra forsøget med afsætning A på hhx. Her hedder det om

elevernes proces: *“De skal lære at udnytte hinandens kompetencer og viden og dele denne samtidig med, at projektførelsen producerer ny viden. Eleverne skal i fællesskab i gruppen blive enige om, hvad der skal skrives, hvordan det skal skrives samt producere indholdet til eksamensprojektrapporten sammen”* (BUVM 2024b). Model B tilbyder et kompromis, hvor skriveprocessen kan være kollaborativ, mens den endelige mundtlige eksamen bliver individuel.

Læreplanen, eksamensprojektet og det studieforbere- dende

Ideen om eksamensprojektet spiller fint sammen med den eksisterende læreplan og de faglige mål og bedømmelseskriterier for skriftligt arbejde, vi allerede har berørt tidligere i denne artikel (BUVM 2017a, kapitel 3).

Ved alle tre modeller skal der dog udvikles procedurer for, hvordan eksaminator og censor har dialog om de afleverede eksamensprojekter. En model kan hentes fra den nuværende SRP-model, hvor man forventer, at en telefonsamtale finder sted før den mundtlige eksamen. Mens en anden model – inspireret fra hhx – kan indebære, at hver eksamensdag indledes med, at eksaminator og censor drøfter de eksamensprojekter, der skal eksamineres, hvilket der skal sættes tid af til.

Den mundtlige prøve indledes med et elevoplæg med udgangspunkt i en præsentation af eksamensprojektet og dets centrale problemstillinger, der således udgør en del af både eksaminations- og bedømmelsesgrundlaget for den mundtlige eksamen. Herefter følger en dialog mellem eksaminanden, eksaminator og censor med udgangspunkt i eksamensprojektet. Det er dog også forventeligt, at dialogen omhandler bredere dele af undervisningsbeskrivelsen, sådan at flere faglige mål kan udprøves. Eksamenskarakteren skal gives ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens præstation, der dækker både det skriftlige eksamensprojekt og den mundtlige præstation, herunder elevens evne til at indgå i dialog samt reflektere over det skriftlige produkt.

Et allerede fremført argument for den eksisterende adskillelse af det skriftlige og det mundtlige er, at den skriftlige del af faget er særligt ‘studieforbereende’, idet den retter sig imod færdigheder, som efterspørges på de videregående uddannel-

ser. Spørgsmålet er dog, om ikke også opfattelsen af at være 'studieforberedt' er i bevægelse i en tid, hvor GAI faktisk kan producere tekster, man for kun få år siden troede, kun mennesker kunne fremstille.

Jakob Skjøtt-Larsen, der er institutleder på sociologi på Aalborg Universitet, fortæller om, hvordan universitetet integrerer mundtlige eksamener med skriftlige produkter:

“Vi tester de studerende individuelt ved at afsætte god tid til de mundtlige eksamener. Og så sikrer vi os, at vi spørger kritisk ind til de enkelte tekststeder i projektet. Og hvis vores studerende ikke kan svare på de spørgsmål, har de ikke forstået opgaven og har muligvis ikke været med til at lave den.”

Jakob Skjøtt-Larsen efterspørger i øvrigt ikke nye studerende, der er trænet i at begå sig i et rent tekstfelt, men snarere studerende, der har en veludviklet kritisk sans og er gode til at bedømme fundamentet for de kilder til viden, de bruger og møder. Jakob Skjøtt-Larsen ønsker sig derfor studerende, der allerede tidligere i uddannelsessystemet har tilegnet sig kompetencer til at gøre brug af GAI:

“Min forventning vil være, at de elever, vi får ind fra gymnasiet, også er gearede til den omverden og de teknologiske redskaber, vi har til rådighed. Så jeg synes, at det vil være naturligt, at man også fokuserer på at danne nogle gymnasieelever, som kan arbejde med GAI. Det gælder også arbejdet med at promp- te på gode måder. Der er desuden et håndværk i at forholde sig kritisk til sine kilder, og det skal de studerende kunne. Og det må de også meget gerne kunne allerede fra gymnasiet af. I det skriftlige arbejde er der også en forudsætning for, at man kan forholde sig kritisk til sit informationsgrundlag – også til, hvad en AI-model kan hjælpe med”.

Samme vej følger formand for Danske Gymnasier og rektor på Frederiksberg Gymnasium Maja Bødtcher-Hansen, når hun opfordrer Undervisningsministeriet til at tage ved lære af universiteternes erfaringer:

“Universiteterne har erkendt, at der også skal være mulighed for at bruge teknologien til eksamen, og det støtter vi. Man kan faktisk afvikle en eksamen, hvor man tester både, hvad eleverne ved og kan, og hvordan de evner at bruge de digitale

hjælpemidler hensigtsmæssigt. Det kan ske ved f.eks. portfolio-eksamen, hvor eleverne fremstiller et produkt med brug af digitale hjælpemidler og efterfølgende ved en mundtlig eksamen forklarer om processen bag uden brug af AI” (Bødtcher-Hansen 2025).

Noget tyder altså på, at der er bevægelser i gang, også i den særlige færdighedsforståelse som knytter sig til, hvad det vil sige at være studieparat.

I en passage rettet imod fagets selvforståelse, som vi godt kunne ønske blev oversat 1-1 til samfundsfag A, hedder det således vedr. forsøget fra hhx:

“Afsætning er endvidere kendetegnet ved at forholde sig tydeligt til den aktuelle samfundsudvikling, hvorved mere procesorienterede og virkelighedsnære prøveformer kan understøtte fagets identitet og bidrage positivt ind i den daglige undervisning og i forhold til overgange til job og videregående uddannelse” (BUVM 2024b).

Vi er klar over, at vores foreslåede eksamensform gør op med noget, der kan synes uadskilleligt fra det at tage en studentereksamen – nemlig det ritual, der i de store A-niveaufag knytter sig til ‘stedprøven’.

Vi er også klar over, at der kan forbindes forestillinger omkring reliabilitet og validitet til den nuværende skriftlige eksamen, der hævdes at sikre en ensartethed i bedømmelsen, og at der ‘holdes en national faglig standard’.

Over for disse argumenter vil vi fremføre, at det at udvikle skriveidaktikken under hensyntagen til forandringer i det omkringliggende samfund er vigtigere end at fastholde en særlig eksamensform.

Hvad angår nødvendigheden af den centralt stillede skriftlige opgave til at sikre validitet og reliabilitet i den faglige bedømmelse, kunne man måske godt skæve lidt til det islandske system og den tillid, man her har til lærerne. Man kan også bare kigge til, hvordan vi allerede gør i Danmark ift. den mundtlige eksamen. Her kan vi nemlig godt stole på eksaminators og censors evne til at lave fornuftige vurderinger af elevernes faglige niveau.

Afrunding

Når vi kigger på den nuværende skriftlige eksamen på samfundsfag A, ser vi en eksamensform, der er baseret på den tænkning omkring skriftlighed, der kommer til udtryk ikke i læreplanen, men i dokumentet 'Opgavetyper i skriftlig samfundsfag'. Her fremføres en faglighedsforståelse, hvor det at være dygtig til at skrive i samfundsfag er tæt forbundet med at kunne skrive sig ind i en række særligt definerede skriftlige genrer ved brug af nogle bestemte faglige færdigheder. Disse er bl.a. knyttet til at kunne foretage beregninger og præsentere tabelmateriale efter en ganske bestemt opskrift, hvortil der knytter sig mange regler.

Når denne fagforståelse knyttes an til en stedprøve med en opgave og bilagsmateriale udformet af en opgavekommission, skaber man afstand mellem de forløb, der arbejdes med i den mundtlige undervisning, og det, eleverne skal kunne gøre til den skriftlige eksamen. Denne situation inviterer til en deduktivt anlagt skriveundervisning, der risikerer at blive afkoblet fra den mundtlige undervisning og retter sig mere imod eksamen end de faglige mål.

En sådan adskillelse kan forsvares, med henvisning til at man i den skriftlige eksamen tester for særlige færdigheder, som efterspørges på de videregående uddannelser.

Noget tyder dog på, at der er bevægelser i gang i den virkelighed, de nye studerende vil møde på de videregående uddannelser, hvor man faktisk ønsker, at eleverne har erfaringer med brugen af og den kritiske refleksion over GAI.

Udbredelsen af GAI aktualiserer således diskussionen om, hvordan man skaber et positivt washback mellem den skriftlige eksamen og undervisningen i samfundsfag A. Man kan via afskærmningsstrategier holde fast i, at det stadig er vigtigt at afprøve elevernes evne til at få udleveret ukendt bilagsmateriale, herunder tabelmateriale, og producere tekster, der lever op til særlige genrekrav.

Vi mener derimod, at virkeligheden har rykket sig så meget, at det er tid til, at eksamensformen flytter med. En ny prøveform bør skrues sådan sammen, at GAI kan få en læringsfremmende frem for læringshæmmende rolle, og vejen frem er at inddrage udprøvningen af skriftlighed mere organisk i den mundtlige undervisning, der foregår ude på de enkelte hold.

Ved at erstatte de nuværende prøveformer med et eksamensprojekt tilknyttet et mundtligt forsvar åbner vi for en større faglig dybde, og vi undgår at skulle bruge kræfter og ressourcer på 'afskærmning'. Et eksamensprojekt vil kræve mere selvstændighed af eleverne og stille krav om, at de kan gå i dialog om det skriftlige produkt. Dialogen til eksamen giver læreren mulighed for at teste elevernes dybdeforståelse og belyse eventuel tvivl om produktets indhold. Målet er at gå fra 'tvivl om snyd' til 'afprøvning af viden' og på den måde skabe nogle bedre rammebetingelser for den systematiske og granskende dialog, der undersøger den læring, der har fundet sted i skriveprocessen, samt i de tre år, eleverne har haft faget.

Ved at sammenknytte den mundtlige og skriftlige eksamen får man som lærer en ny dialog med eleverne – men også med fagkolleger – om skrivning og får derved muliggjort, at der sker en fortsat videreudvikling af skrivedidaktikken i samfundsfag (se også Wikmann 2022).

Det skal afslutningsvis understreges, at vi ikke ser nogen modsætning mellem et eksamensprojekt og forventningen om, at der udvises færdigheder i at *"bearbejde et talmateriale, herunder tolke statistiske mål, udføre egne beregninger og udarbejde egne diagrammer"*. Men blot, at disse færdigheder skal komme til udtryk i et eksamensprojekt, som det skal være muligt at tage en faglig dialog om, og som skal kunne bedømmes under ekstern mundtlig censur. Det er tid til at overveje, hvordan vi bruger skrivning til at understøtte faglig tænkning. Men det kræver en grundlæggende ændring af eksamensformen.

Litteratur

- Bødtscher-Hansen, M. (2025). *Rektorer: Stentavler, papir og blyanter er ikke svaret på AI-udfordringerne*. Altinget.dk.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2017a). *Læreplaner til stx: Læreplan til samfundsfag A*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2017b). *Læreplaner til hhx: Læreplan til International Økonomi A*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2022). *Opgavetyper i samfundsfag: Version 3*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.emu.dk>
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2024a). *Ekspertgruppen om ChatGPT og andre digitale hjælpemidler: Rapport*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2024b). *Vejledning til forsøgsprøven med projekteksamen i Afsætning A, hhx*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2024c). *Vejledning til Samfundsfag A*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Carlsen, M.B. (2021). *Sådan skriver du i samfundsfag*. Forlaget Columbus.
- Copenhagen Business School. (2023). *Brug af GenAI i forbindelse med afsluttende projekter på CBS*. Danmarks Evalueringsinstitut. (2025). *Kortlægning af bedømmelsespraksis i gymnasiet i lyset af generativ AI*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Hansen, M. (2024). *Undersøgelse foretaget af Mogens Hansen for FALS og POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik: Overblikksrapporten*.
- Krarp, J. & Paludan, T.S. (2015). *Skriftlig samfundsfag som eksamensfag i gymnasiet*. I T.S. Christensen (red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 157-176). Frydenlund.
- Qvortrup, A. & Ljundal, A. (2019). *Faglighed i gymnasiet: Delrapport 1*. Gymnasiepædagogik Særnummer. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Ritzau. (2024). *Elever kræver handling efter nye AI-anbefalinger*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Generativ kunstig intelligens på gymnasiale uddannelser: anbefalinger til undervisningen*.
- Togebj, O. (2017). *Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster*. I K.S. Jakobsen & E. Krogh (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Wikmann, L.Ø. (2018). *Knæk koden: Skriftlig fremstilling i samfundsfag*. Systime.
- Wikmann, L.Ø. (2021). *En undersøgelse af samfundsfaglærernes forståelse af skriveidaktik i samfundsfag*. POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik (2). Forlaget Columbus.

Samfundsfag i et ungdomsuddannelseslandskab under forandring – muligheder og udfordringer

DITTE NØRTOFT NIELSEN

Abstract

Denne artikels hovedsigte er at kommentere på nogle af de væsentligste resultater fra Undersøgelse af Samfundsfagslærere på Ungdomsuddannelserne 2024 set fra fagkonsulentens perspektiv. Kommentarerne inddeles i tre dele, hvor det første er en overordnet status på samfundsfag som undervisningsfag, det andet er perspektiver relateret til fagets formål, det faglige indhold og eksamensformer, mens det tredje, sidste og måske også det vigtigste er de didaktiske muligheder og udfordringer, som undersøgelsens resultater giver anledning til at overveje.

Overordnet status på samfundsfag som undervisningsfag

Det er jo for nuværende forandringer på vej i ungdomsuddannelseslandskabet med indførelsen af EPX og afskaffelsen af HF fra 2030, og på den måde er det jo rigtig god timing med den store undersøgelse af samfundsfag, som blev foretaget i et samarbejde mellem POLIS, FALS og undertegnede – med POLIS-redaktør Mogens Hansen som en meget ihærdig og arbejdsom primus motor. Det er således også Mogens Hansen, der andetsteds i dette nummer af POLIS har forfattet den sammenfattende rapport af undersøgelsen, og det er bl.a. med afsæt i udvalgte pointer herfra, at der i det nedenstående kommer nogle kommentarer set fra fagkonsulentpositionen.

Helt overordnet glæder jeg mig som fagkonsulent over, at 96 % af samfundsfaglærerne er meget tilfredse/tilfredse med at undervise i samfundsfag, og at de samtidig påpeger, at det i nævnte rækkefølge er fagets aktualitet, fagets væsentlighed ift. demokratisk dannelse og fagets kernestof, der er det bedste ved faget. Det bekræfter min egen oplevelse af, at samfundsfag er et fantastisk fag, og at vi har en meget vigtig opgave med at danne og uddanne de unge mennesker – både i forhold til det videre studieliv, men også det at være medborgere i et demokratisk samfund. Det understreges dog samtidig af lærerne i undersøgelsen, at der også er nogle udfordrende aspekter ved at undervise i samfundsfag, som særligt drejer sig om oplevelsen af tidspres, elevernes faglige forudsætninger og, for samfundsfag på A-niveau, arbejdet med den skriftlige dimension. Både de oplevede udfordringer, men også de oplevede positive aspekter ved at undervise i samfundsfag kan anskues og diskuteres fra to forskellige perspektiver, hvor det første perspektiv angår fagets formål, indhold og eksamen, mens det andet perspektiv er mere didaktisk forankret. Helt grundlæggende er de to ikke at betragte som to adskilte spor, men for overskuelighedens skyld er resten af dette skriv struktureret herefter. Samtidig kan det også med tanke på den igangværende og kommende diskussion af samfundsfags rolle i fremtidens ungdomsuddannelser være relevant at forholde sig til begge dele, når vi skal kvalificere de kommende politiske beslutninger om de fremtidige strukturer og fagligheder i de gymnasiale ungdomsuddannelser.

Fagets formål, indhold og eksamen

Der er blandt samfundsfaglærerne i undersøgelsen et klart blik for, at samfundsfag på alle niveauer, jf. læreplanerne, har et dobbelt sigte, idet vi både uddanner eleverne til at forstå og fagligt forklare tendenser og problemstillinger i samfundet, men samtidig også danner dem til at være demokratiske medborgere, der har mod på at være deltagende, men samtidig kritiske samfundsborgere. De to formål er en indgroet del af fagets identitet og formål, og de kan da heller ikke adskilles, idet en demokratisk medborger jo er afhængig af viden om samfundet som fundament for at opbygge den demokratiske selvtilid, som er en nødvendighed, men indimellem en mangelvare

hos danske unge jf. Demokratianalysen 2025, hvor det viser sig at knap hver anden ung (48 %) har høj demokratisk selvtillid (Dansk Ungdoms Fællesråd 2025). Samtidig skal en studieparat elev jo have noget konkret viden at anvende sine faglige redskaber og teoretiske viden på. Derfor er det også vigtigt, at vi som undervisere arbejder aktivt med at opbygge elevernes viden om den verden, som de lever i, og ikke mindst understøtter deres nysgerrighed på at følge med i og opsøge viden fra lødige kilder. Det er i de 20 år, som jeg har været underviser, ikke blevet en nemmere opgave for de unge mennesker at navigere i et komplekst medie- og nyhedsunivers, så der hviler et stort ansvar på vores skuldre, og i den forstand er det også at betragte som en slags demokratisk opdragelsesopgave, vi varetager, når vi underviser i samfundsfag.

Et andet aspekt, som jeg har lyst til at kommentere på efter at have gransket såvel rå data fra undersøgelsen som den opsummerende rapport, er det tidspres ift. til at opfylde de faglige mål, som 57 % af samfundsfaglærerne angiver som en udfordring. Når man dykker ned i kommentarfeltet, så er det særlig kernestoftrængsel koblet med ambitiøse mål, der påpeges af de deltagende samfundsfaglærere. Det angives desuden, at tidspreset særligt opleves, når der er tale om samfundsfag på C-niveau og A-niveau.

På C-niveau kan der være forskellige forklaringer, men det er i hvert fald tilfældet, at der er begrænset tid (75 timer) til at nå igennem kernestoffet og opfylde de faglige mål, og det kan være vanskeligt at nå omkring det faglige og empiriske, tematiske arbejde med væsentlige og aktuelle politiske, sociologiske og økonomiske problemstillinger inden for kernestofområderne, samtidig med at man stimulerer elevernes nysgerrighed ift. viden om verden og deres mod på at deltage i demokratiet, altså øger deres demokratiske dannelse. Dertil kommer, at der også er flere lærere, der i kommentarfelterne påpeger, at der pågår et stort arbejde med det, der opfattes som ekstrakrav, såsom seksualundervisning, tvær- og flerfaglige forløb. Der er således ingen tvivl om, at der er stor kompleksitet i og begrænset tid til undervisningsopgaven på samfundsfag på C-niveau. På A-niveau er der bedre tid til at nå omkring kernestofområderne og de faglige mål, men her angiver mange, at den centralt stillede skriftlige eksamen er udfordrende for både undervisere og elever.

Som Mogens Hansen opsummerer i den opsamlende rapport, så kan lærernes kommentarer til den skriftlige dimension sammenfattes i nedenstående punkter:

- Skriftlige genrer er for mange og for komplekse.
- Skriftlige opgaver er tidskrævende og demotiverende for eleverne.
- Skriftlig eksamen er for styrende og kompliceret.
- AI er en udfordring for skriftlig eksamen og rettelserarbejde.

De ovenstående punkter peger mod den diskussion om den skriftlige dimension, der har været i faget i mange år, og som også de to tidligere fagkonsulenter Per Henriksen og Bent Fischer-Nielsen kommenterer på i deres artikel andetsteds i denne udgave af POLIS, hvor de med deres lidt polemiske titel stiller spørgsmålet, om den skriftlige eksamen er fagets spændetrøje eller i virkeligheden er fagets kronjuvel. Måske ligger svaret i virkeligheden et sted midt imellem? På den ene side, kan den skriftlige eksamen betragtes som fagets kronjuvel, i den forstand at der hvert eneste år er en opgavekommission, der omhyggeligt og ansvarsfuldt udarbejder de centralt stillede opgaver til de mere end 10.000 elever, der hvert eneste år siden 2019 har været til den skriftlige eksamen. Udarbejdelsen af den skriftlige eksamen sker ud fra nogle dogmer om, at der skal være variation i opgavesættene, så de hvert år bredt dækker kernestoffet og de faglige mål. Det betyder i forhold til det faglige indhold, at hvert opgavesæt, der indeholder en obligatorisk fællesdel og tre valgfri delopgaver, samlet set skal dække tre ud af de fire hovedområder (sociologi, politik, økonomi, IP), og at de faglige opbindinger, der er knyttet til de enkelte opgaveformuleringer, er kernestoford eller noget, der ligger meget tæt på, f.eks. ulighed. Derudover tilstræbes der også genremæssig variation, så eleverne har mulighed for at vælge mellem flere forskellige opgavetyper. På den måde synes jeg, at vi sikrer, at der er mulighed for, at eleverne i deres valg i et vist omfang kan tilgodese deres egne genremæssige præferencer og særlige faglige interesseområder, samtidig med at det centralt stillede opgavesæt også er garant for en fælles national standard. På den anden side er det klart, at det også kan opleves som en spændetrøje set fra et underviserperspektiv, når man skal gøre eleverne fortrolige med såvel de forskellige seks op-

gavetyper og beregningskrav samt dække kernestoffet og de faglige mål. For at gøre dette arbejde nemmere er der meget stor opmærksomhed på i opgavekommissionen, at opgaveformuleringer skal være en hjælp for eleverne, så det vigtigste råd, man som underviser kan give eleverne, er, at de skal læse opgaveformuleringen grundigt og følge dens anvisninger. Samtidig er der også for overskuelighedens skyld udarbejdet en vejledning med tilhørende eksempler på de forskellige opgavetyper, der løbende opdateres, så det er tydeligt for eleverne, hvilke krav og forventninger der er knyttet til de forskellige opgavetyper. Det er tydeligt af kommentarerne i undersøgelsen, at der fortsat er en oplevelse blandt underviserne af, at kravene er for rigide, og at der er for mange genrer på trods af reduktion fra 10 til seks i forbindelse med reformen i 2017. Det er et synspunkt, som samfundsfagslærerne fra Det frie Gymnasium deler, og de påpeger i deres indlæg i debatten om den skriftlige eksamen i samfundsfag andetsteds i denne udgave af POLIS, at man risikerer, at den skriftlige eksamens skaber en 'negative washback', når eller hvis arbejdet med skriftlighed bliver for instrumentelt og opskriftspræget. Det er klart, at det til enhver tid skal være fagligheden, elevernes faglige arbejde og det faglige indhold i deres besvarelser, der skal være i fokus, og derfor skal diverse genrekrav og beregningskrav også understøtte fagligheden, og det har været og er fortsat hovedfokus for fagkonsulenten og opgavekommissionen, når der udarbejdes skriftlige opgaver og tænkes i udvikling af den skriftlige eksamen.

I lyset af denne problematik, men også fremkomsten af GAI, så har opgavekommissionen udarbejdet otte skriftlige opgaver i et lukket tekstfelt, som kan prøves af i undervisningen. Ideen med det lukkede tekstfelt er, at der skrives direkte i feltet, og at der dermed ikke kan kopieres tekst ind fra f.eks. chatbots, gamle opgaver, noter eller lignende. Samtidig har det været en intention at forsøge at reducere kompleksiteten i opgaverne, lave konkrete omfangsbegrænsninger (tid og antal ord), tydeliggøre den faglige opbinding og give eleverne hjælp til det konkrete fokus i opgaverne uden alt for stor vægt på metaviden ift. forskellige genreformer.

Opgaverne er udviklet til undervisningsbrug og følger ikke de dogmer, som et normalt eksamenssæt har, og de otte opgaver udgør heller ikke tilsammen det, der svarer til et almindeligt eksamenssæt. Intentionen er, at de skal prøves af i undervis-

ningen, så der er nogle erfaringer at tage med til det fremtidige udviklingsarbejde med faget og den skriftlige eksamen. Jeg er dog helt på linje med kollegerne fra Det frie Gymnasium ift., at det lukkede tekstfelt ikke er løsningen på hele GAI-udfordringen, for det er jo også en problematik, der fylder i det daglige arbejde med skriftlighed i faget. Min klare indstilling er, at vi som undervisere skal turde gå ind i det rum med eleverne, for ud over at det risikerer at præge vores relation til eleverne med mistillid, hvis vi ikke går derind sammen og mistænker dem for snyd, så vil det også betyde, at vi lader eleverne i stikken. De har ikke tilstrækkelige faglige kompetencer og kritisk sans til at kunne være 'alene hjemme' med GAI. Hvordan vi skal gå derind med dem, er dog det svære spørgsmål, som jeg ikke umiddelbart har svaret på, men jeg vil forsøge at insistere på, at kollegerne fra det frie Gymnasium ikke har ret i deres kommentar om, at der ift. GAI-problematikken kan anlægges en strategi, der går på afskærmning, eller en strategi, der går på udvikling. Jeg tror på, at der kan anlægges en både-og-strategi. I første omgang sættes der i det kommende skoleår gang i et projekt, hvor GAI inviteres ind i arbejdet med at udforme synopsis, der jo fungerer som oplægget til den mundtlige samtale i forbindelse med prøveformen med 24-timers forberedelse på A- og B-niveau. Samtidig tror jeg dog stadig på, at skriftlighed i samfundsfag har sin berettigelse – både som et didaktisk redskab til faglig læring, men også som en selvstændig disciplin og dermed også eksamensform på A-niveau.

At det er samfundsfagsundervisningen på C- og A-niveauet, der i højere grad opleves som udfordrende, er nok ikke så overraskende, når man tager de ovenstående forhold med ambitiøse faglige mål på C-niveau og den omfattende skriftlige dimension på A-niveau i betragtning. Det betyder jo også indirekte, at der er lidt mere frihed på B-niveau, hvor der godt nok er flere kernestofpunkter og lidt højere krav i de faglige mål, men der er samtidig også bedre tid (200 timer) og ikke en centralt stillet skriftlig eksamen. Dog er det også et faktum, at der i dag er langt færre elever, der får en studentereksamen med samfundsfag B, og dermed også færre lærere, der underviser heri, så på den måde er der også flere lærere, der underviser mere på de niveauer, der opfattes som udfordrende.

Didaktiske muligheder og udfordringer

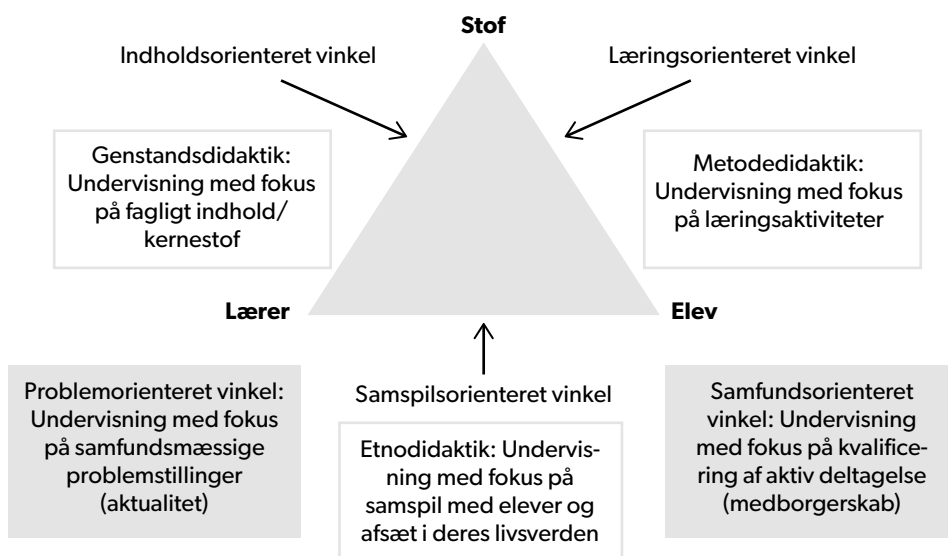
Det er klart, at de didaktiske muligheder og udfordringer knytter sig til fagets formål, indhold og eksamensformer, men samtidig kan det også afledes af undersøgelsen, at der er nogle selvstændige didaktiske problemstillinger, som er værd at være opmærksomme på i det faglige og didaktiske miljø omkring samfundsfag samt i den fremtidige udvikling af faget.

Noget af det, som jeg vil kommentere på i det følgende, er bl.a. kønsforskelle i de didaktiske positioner, vigtigheden af at værne om og sikre den faglige fordybelse også i en undervisningsvirkelighed med tidspres, distraktioner og AI samt betydningen af virkeliggørelse af faget og fagliggørelse af virkeligheden både for at øge elevernes oplevelse af faglig relevans, men også for at sikre den vedvarende faglige og didaktiske udvikling i og af samfundsfag, som i mine øjne er et både dynamisk og moderne dannelsesfag.

Et af de mest overraskende fund i undersøgelsen er de didaktiske kønsforskelle, der kommer til syne. Der er forskel på syn på fagets vigtigste formål, didaktiske positioner, men også oplevelsen af tidspres på tværs af kønnene. Det er bemærkelsesværdigt, at der er flere kvindelige samfundsfaglærere (71 %), der understreger fagets væsentlighed ift. den demokratiske dannelse og det at være en aktiv samfundsborger, end det gør sig gældende for de mandlige samfundsfaglærere (59 %). Samtidig kommer det også til udtryk i undervisernes didaktiske valg på den måde, at de kvindelige samfundsfaglærere lægger mere vægt på arbejdet med forskellige nyhedskilder (63 % i forhold til mænd 49 %) og fake news (51 % i forhold til mænd 27 %), mens de mandlige samfundsfaglærere til gengæld lægger betydeligt større vægt på læreroplæg (46 %) end kvinder (22 %). Tilsvarende lægger kvinder betydelig mere vægt på klassedebatter (85 % kvinder i forhold til 74 % mænd), når det drejer sig om at arbejde med det faglige mål om at udvikle elevernes evne til at diskutere fordele og ulemper ved aktuelle samfundsmæssige problemstillinger. Og selv i arbejdet med dette faglige mål har de mandlige samfundsfaglærere tilsyneladende en forkærlighed for at bruge læreroplæg (63 % i forhold til kvinder 30 %).

Der er således noget, der tyder på, at de mandlige samfundsfaglærere didaktisk set generelt er mere deduktivt orienteret og måske også mere kernestoffokuseret, mens de kvindelige samfundsfaglærere i højere grad er optaget den empiriske

og kritiske dimension af faget. Der er også en kønsforskel ift. oplevelse af tidspres, idet 67 % af de kvindelige samfundsfagslærere føler et tidspres i forhold til at nå de faglige mål, hvor det for mændene er 50 %. Alle de ovennævnte forskelle er signifikante, og det er således også relevant at forholde sig til eventuelle implikationer af disse kønsforskelle i de didaktiske positioner. Først og fremmest tænker jeg, at det understreger vigtigheden af den kollegiale samtale for, at vi både i de enkelte faggrupper på skolerne, men også det fælles faglige miljø på tværs af skolerne kan blive inspireret og lære af hinandens forskellige didaktiske tilgange. Helt grundlæggende plejer jeg at underholde pædagogikumkandidaterne på det fagdidaktiske modul i samfundsfag med den nedenstående samfundsfagstilpassede version af den didaktiske trekant for at illustrere variationen i de mulige didaktiske positioner og indgangsvinkler til planlægning af undervisningen.



(Egen bearbejdelse af den didaktiske trekant, som præsenteres i megen didaktisk faglitteratur, f.eks. Krogh, Qvortrup og Christensen: 2016)

Og netop variationen er en pointe i sig selv. Som den didaktiske trekant i sig selv indikerer, så kan man angribe undervisningen med afsæt i forskellige opmærksomhedspunkter. Nogle gange vil planlægningen centreres om lærerens valg af undervisningsmateriale med afsæt i et specifikt kernestofområde og dermed

konstituere en indholdsorienteret vinkel, mens planlægningen andre gange vil være centreret om, hvilke undervisningsaktiviteter der er hensigtsmæssige for elevernes tilegnelse af stoffet, hvilket er udtryk for en læringsorienteret vinkel. Andre gange igen vil det være elevernes livsverden og lærer-elev-relationen, der er det primære afsæt, og her er det et mere etnodidaktisk perspektiv, hvor planlægningen af undervisningen har eksplicit fokus på eleverne og deres erfaringer med og viden om verden.

Mens der kan være lektioner, som primært planlægges fra én vinkel, vil det være lige så oplagt at planlægge de enkelte lektioners individuelle sekvenser med blik for variation i didaktiske tilgange. Det er også værd at bemærke, at den didaktiske trekant ikke indeholder en indbygget normativitet, hvor én tilgang er at foretrækker frem for de andre, da der jo kan være valide argumenter for alle indgange afhængigt af formål med lektionen eller sekvensen, men der kan selvfølgelig være et strejf af lærerpersonlighed (og køn lader det til) i vægtningen af de forskellige tilgange. Det indikeres også af tekstkommentarerne til undersøgelsen, at der også kan foregå udvikling over tid i et lærerliv. Måske vil man have en tendens til at være mere indholdsorienteret i den første del af sit arbejdsliv, hvor man jo ofte har sin uddannelses faglige stofområde i nær erindring, mens det over tid og i mødet med forskellige elevtyper vil være helt naturligt at blive mere lærings- og samspilsorienteret og have fokus på de forskellige vidensformer i samfundsfag og den transformation, der ifølge Christensen, Jørgensen og Wikman (2021) forgår på et kontinuum fra hverdags sproglig diskurs til samfundsvidenskabelig diskurs. Det, der gør denne version af den didaktiske trekant til en samfundsfagstilpasset version, er de to tilføjede didaktiske vinkler tilføjet på hver side af den didaktiske trekant; henholdsvis den problemorienterede og den samfundsorienterede. De er at betragte som to aspekter, der hele tiden gennemsyrrer samfundsfagsdidaktikken og dermed ligger implicit i alle de didaktiske valg, vi som samfundsfagslærere træffer, idet samfundsfagsundervisningen jo har aktuelle samfundsmæssige problemstillinger som primært genstandsfelt og den demokratiske dannelse som et af de fornemmeste formål. På den måde vil det være min påstand, at samfundsfagslæreren med fordel kan indarbejde et didaktisk prisme, der indbefatter at man arbejder problemorienteret med afsæt i undersøgelse og diskussion af problemer og løsninger på den

ene side og på den anden side retter opmærksomhed mod handlingsperspektivet, hvor kvalificeringen af elevernes aktive deltagelse og udvikling af demokratiske medborgerskab understøttes. Dette kan naturligvis gøres på mange forskellige måder, med opmærksomheden på de to perspektiver er helt central for at kunne lykkes med at opfylde læreplanens intentioner.

Et andet aspekt, der kræver lidt opmærksomhed, er den faglige fordybelse, der jo ligger implicit i de to første faglige mål på alle de faglige niveauer af samfundsfag, hvor det specificeres, at de overordnede faglige mål er at sætte eleverne i stand til at undersøge aktuelle samfundsmæssige problemstillinger i Danmark og andre lande, diskutere løsninger samt i den sammenhæng kunne anvende viden, begreber (og teorier) fra fagets discipliner til at forklare og diskutere dem og de faglige sammenhænge, men som det tydeligt kommer til udtryk i undersøgelsen, så kan den faglige fordybelse have trange kår i en undervisningsvirkelighed med tidspres, en mere mangfoldig elevsammensætning samt digitale distraktioner, herunder GAI. Tidspres angives både som resultat af stoftrængsel, og det kommenterede jeg også på i foregående afsnit, men flere giver også udtryk for i kommentarfeltet, at det er et mere generelt fænomen. Her kan man jo særligt være opmærksom på, at der også i de sidste år har været en arbejdsintensivering i sektoren således, at man nu underviser flere hold og elever, men samtidig er der også en stigende kompleksitet i undervisningsgerning med flere forskellige elevtyper, som 72 % af de deltagende samfundsfaglærere i høj grad/nogen grad oplever udfordrer deres undervisningspraksis, og det udgør jo formentlig en anden komponent i det oplevede tidspres. Det er særligt elevernes koncentration og fordybelsesevne (54 %) samt faglige læsning (53 %), som samfundsfaglærerne oplever er udfordret, og da disse to er nogle af de grundlæggende forudsætninger for den faglige fordybelse, stiller det større didaktiske krav til den enkelte underviser, og i to af kommentarerne fra undersøgelsen ses nogle refleksioner over dette:

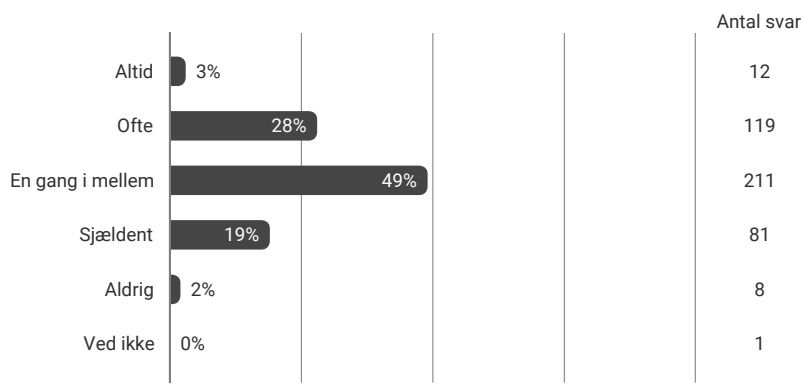
"Jeg oplever en klart anderledes elevtype, men det handler (...) om, at eleverne er mere bange for at stå frem foran klassen, har sværere ved sociale relationer og er mere uselvstændige, dårligere til at læse selv og har mindre viden om det omgivende samfund. (...) skal fokusere på en samfundsfagsundervisning,

der er rettet imod engagement i det omgivende samfund, evnen til selvstændig tænkning og tagen ansvar samt evnen til at arbejde sammen i grupper og turde stå frem foran klassen. (...) Samfundsfag bør være et fag helt fra de små klasser og skal koncentrere sig om nysgerrighed over for og engagement i det omgivende samfund, frem for blot en pensumliste fra statskundskab.

”Jeg laver flere øvelser, hvor vi læser højt af teksterne, og individuelle øvelser, hvor de skriver selv, fordi deres lektielæsning er »hullet« med forstyrrelser. Dertil er deres faglige viden – jeg vil ikke bruge ordet ringere, men anderledes. (...) Eleverne har flyttet deres medieforbrug over på skærme, hvilket er en teknologisk udvikling, som ikke skyldes elevernes intention.”

(To citater fra kommentarfelt til spørgsmål 24. Hvor ser du de største forandringer i din undervisningspraksis grundet de flere elevtyper?)

Jeg opfatter de to ovenstående som tydelige eksempler på, hvordan kollegerne samvittighedsfuldt, men på forskellig vis forsøger at navigere i og håndtere deres undervisningsvirkelighed med en mere mangfoldig elevsammensætning og digitale distraktioner. Hvor den første kollega særligt fremhæver vigtigheden af at fokusere på nysgerrighed, elevmotivation og vidensrelevans ved at lave eksplicite koblinger til det omgivende samfund, så fokuserer den anden kollega på at imødegå udfordringerne i forhold til elevernes forberedelse og udfordringer med faglig læsning ved at inkorporere læsesekvenser i undervisningen. Jeg synes også, at de to kommentarer illustrerer, at der kan være mange forskellige didaktiske redskaber i vores værktøjskasse, som vi skal benytte os af, når vi skal sikre den faglige fordybelse i undervisningen. Samtidig er det også svært at komme uden om, at når man oplever en mere mangfoldig elevsammensætning, så bliver behovet for at differentiere undervisningen større, og her tegner der sig et interessant mønster i undersøgelsen, hvor det viser sig, at 'kun' 31 % altid/ ofte differentiere, mens flertallet 68 % differentierer sjældent/ en gang imellem.



Figur 45, s. 64. Hvor ofte differentierer du din undervisning?

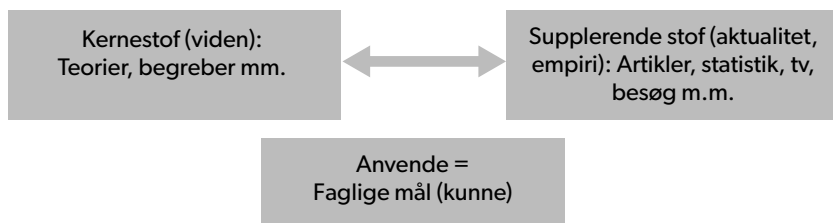
Det billede står i stærk kontrast til behovet for at differentiere med den mere mangfoldige elevsammensætning in mente, og det er da også kendetegnende for de uddybende kommentarer til dette spørgsmål, at flere påpeger, at de meget gerne ville differentiere mere, men ikke har tid, overskud eller tilstrækkeligt overblik over de mange elever til at kunne gøre det. De, der differentierer deres undervisning, angiver, at det oftest gør det efter fagligt niveau (74 %) og elevernes forberedelsesgrad (52 %), og flere angiver i kommentarfeltet, at den kollegiale sparring ift. differentieringsideer er vigtigt, og det kan jeg kun være enig i – særligt i en undervisningsvirkelig præget af tidspres. Måske vi også i det faglige miljø skal arbejde mere systematisk med det område.

Det sidste aspekt, som jeg vil kommentere på i denne artikel, er det, som jeg benævner som 'virkeliggørelsen af faget og fagliggørelsen af samfundet', som er inspireret af Klafkis begreb om 'den dobbelte åbning', der er et begreb inden for didaktik og dannelsesteori, som refererer til en proces, hvor eleven og det faglige stof gensidigt åbner sig for hinanden. For samfundsfag er det særligt vigtigt, idet essensen i samfundsfagsdidaktikken er vekselvirkning mellem samfundsfaglig teori/begreber og samfundsfaglig empiri, som illustreres i nedenstående:

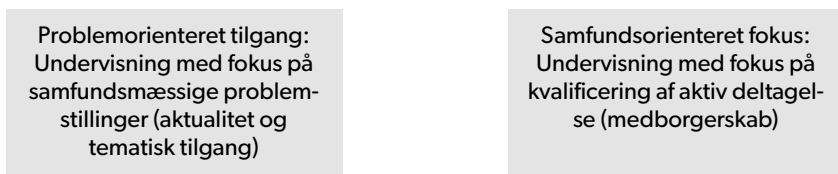
Samfundsfagsdidaktik

Forholdet mellem de faglige mål, kernestof og supplerende stof

Opfylde faglige mål ved at *anvende* kernestof til at undersøge supplerende stof/empiri



Vekselvirkning mellem det empiriske og teoretiske arbejde



Det handler om, at eleven ikke kun forstår det faglige stof, men også udvikler en evne til at sætte det i spil og anvende det. Der har i vores fagtradition nok været en skævvridning ift. fokus på kernestoffet og dermed de faglige teorier og begreber, måske fordi vi har været forvante med elever, der besad et vist niveau af basal viden om samfundet, men når en tredjedel (33 %) af de deltagende samfundsfagslærere i undersøgelsen angiver, at undervisningen udfordres af elevernes manglende grundlæggende viden om det danske samfunds, demokrati og politik, så er der brug for, at vi også har fokus på elevernes viden om verden/samfundet. Hvis denne viden ikke er til stede, så har de ikke noget at anvende deres faglige redskaber på. Det er et de didaktiske opmærksomhedspunkter, som jeg har i min tid som fagkonsulent, og sammen med en gruppe kolleger fra forskellige gymnasier på tværs af de forskellige skoleformer udarbejdede jeg i 2021 et inspirationskatalog hertil med titlen ”Mediedannelse – opskrifter til varieret indlæring af empirisk viden”, som kan findes på EMUen.

Afsluttende bemærkninger

At håndtere og arbejde med de ovenstående didaktiske muligheder og udfordringer kræver både didaktisk mod og ikke mindst kollegialt samarbejde. Så når 69 % af de deltagende samfundsfagslærere i undersøgelsen angiver, at de sparrer med faggruppen for at holde sig fagligt og didaktisk opdateret, så glæder det mig – både fordi jeg opfatter det som en tilkendegivelse af et fagligt og kollegialt fællesskab, og samtidig er det i mine øjne også en nødvendighed i disse udfordrende og forandrende tider. Derfor vil jeg også opfordre til, at I sætter undersøgelsen og udvalgte resultater herfra på dagsordenen til jeres næste faggruppemøde. F.eks. kan I diskutere undersøgelsens kønsdidaktiske pointer og sætte egen generelle undervisning/aktuelle undervisningsforløb i relation hertil og forholde jer til, hvilke didaktiske tilgange der er jeres fortrukne. For mit eget vedkommende har jeg i hvert fald også undersøgelsen med mig som vigtig baggrundsviden i det fremtidige udviklingsarbejde med fagets identitet og formål, faglige indhold og ikke mindst eksamensformer i et ungdomsuddannelseslandskab under forandring.

Litteratur

- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2017). *Læreplaner til stx: Læreplaner og vejledninger til samfundsfag A/B/C*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2025). *Uddannelsesstatistik*. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/gymnasialeudd.aspx>
- Christensen, T.S., Jørgensen, M.D. & Wikmann, L.Ø. (2021). *Vidensformer i samfundsfag. POLIS*, (2). Forlaget Columbus.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2025). *Demokratianalysen 2025*. https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/Demokratianalysen_2025.pdf
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T.S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frydenlund.
- Mediedannelse – opskrifter til varieret indlæring af empirisk viden. (2021). https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/STX_samf_Mediedannelse-katalog%20med%20opskrifter%20til%20varieret%20indl%C3%A6ring%20af%20empirisk%20viden.pdf
- Undervisningsministeriet. (2022). *Opgavetyper i samfundsfag: Version 3*. <https://emu.dk/stx/samfundsfag/proever-og-eksamen/opgavetyper-i-skriftlig-samfundsfag-version-3>

Hele verden i ét lille fag

MARTIN LANGDAL TOPF

Abstract

I artiklen undersøger jeg, hvordan POLIS' undersøgelse af samfundsfag i folkeskolen beskriver et fag, som lærerne er glade for og trives i, bl.a. på grund af en høj grad af motivation fra elevernes side. Samtidig oplever lærerne et fag, der er præget af stoftrængsel, de er pressede af målene og har svært ved at få tid til at gribe aktuelle emner. Jeg undersøger, hvordan målenes udformning og sprog samt pres på samfundsfaget fra mange sider kan være medvirkende til denne stoftrængsel, samt hvordan man ved at balancere samfundsfaget mere mellem elevernes livsverden, de aktuelle problemstillinger og videnskabsfaget måske kan komme i mål med et mere vedkommende og frit samfundsfag.

Hele verden i ét lille fag

Samfundsfag er i timetal et af Folkeskolens mindste fag med i alt kun 120 undervisningstimer på et helt skoleforløb (UVM 2024). Samtidig kan man med god ret hævde, at faget har hovedparten af Folkeskolens formålsparagraf boende i sig. Formålsparagraffen beskriver bl.a., at skolen skal "... forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre", udvikle tillid til egne handlemuligheder og gøre eleverne fortrolige med dansk kultur (UVM 2006). Og når politikere, meningsdannere, organisationer, elever, forældre og andre aktører omkring Folkeskolen ønsker, at noget "skal på skemaet", er det også ofte inden for samfundsfagets stofområde. Det kunne f.eks. være privatøkonomi eller kønsstereotyper (Finansforbundet 2023; KVINFO 2024).

Velkendt i dansk samfundsfagsdidaktik er Anders Stig Christensens "Odense-model" eller fire samfundsfagstyper (Christensen 2017, 32 f.):

- Type 1: Samfundsfag som snak/livsverden
- Type 2: Samfundsfag som faglige metoder
- Type 3: Samfundsfag som indhold
- Type 4: Samfundsfag som videnskabsdiscipliner.

Alle disse fire typer samfundsfag må det forventes, at den enkelte lærer i et eller andet omfang beskæftiger sig med i løbet af de to år, eleverne har samfundsfag i folkeskolen.

Set i det lys er det ikke overraskende, at samfundsfaglærerne i folkeskolen oplever trængsel af stof. Det store spørgsmål er, hvordan vi skaber et samfundsfag, der forbereder skolens elever til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter, giver dem fortrolighed med kulturer og skaber rammen for virkelyst og handlekraft. Og om fagets og skolens høje ambitionsniveau kan sameksistere med ønsket om at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, praktiske kundskaber og aktuelle problemstillinger.

Mon ikke langt de fleste undervisere oplever, at netop deres fag er vigtigst? At undervise er jo netop muligheden for at formidle og beskæftige sig med sit fag i sin reneste form. I folkeskolen får vi mulighed for at introducere eleverne til alle vores faglige verdener. Litteraturen, matematikken, musikken, billedkunsten, sprogene, historien og så videre.

Allersidst i folkeskolens fagrække kommer samfundsfag, som introduceres i 8. klasse. Samfundsvidenskab er et stort fakultet i den akademiske verden. Et populært valg for gymnasieelever, hvor 43 % af eleverne ifølge tal fra 2017 har søgt en studieretning med samfundsfag på A-niveau (Gymnasieskolen.dk: 2017). Men en lilleput i folkeskolen. Ikke fordi man ikke arbejder med samfundsfagligt stof i de mindre klasser. Mon ikke alle danske skoler har et mere eller mindre velfungerende elevdemokrati? Mon ikke alle klasselærere rundt om i landet praktiserer træning i en eller anden form for herredømmefri dialog, når man løser konflikter, knuder og uenigheder i børnefællesskaberne? Og mon nogen lærere har kunnet undgå at tage emner som krigen i Ukraine, konflikten i Israel og Palæstina eller Donald Trumps seneste udskejelser op, også i de mindre klasser?

Hvorom alting er: Når eleverne møder samfundsfag i 8. klasse, er motivationen høj. Det viser POLIS' store undersøgelse af samfundsfaget i folkeskolen da også. Adspurgt om deres elevs interesse for samfundsfag, svarer 85 % af respondenterne, at deres elevs interesse for faget er middel eller høj. Og ad-

spurgt om, hvad der er særligt tilfredsstillende ved at undervise i faget, er et af de gennemgående svar, at elevernes motivation gør en positiv forskel.

Det er nu heller ikke overraskende. Eleverne forholder sig til verden omkring sig fra en tidlig alder, og i samfundsfaget får de endelig mulighed for at tage kvalificeret stilling. I stedet for at mime deres forældres holdninger hjemme fra spisebordet eller komme med simple punchlines, får de rent faktisk mulighed for at undersøge, nuancere og underbygge deres argumenter.

Mens de unges motivation for at tage livtag med samfundsvidenskabelige problemstillinger fra lærerperspektivet opleves som en af fagets styrker, er en gennemgående udfordring og kilde til utilfredshed ifølge POLIS' undersøgelse en oplevelse af stoftrængsel. Hele 51 % af respondenterne tilkendegiver, at en af de tre største udfordringer ved at undervise i samfundsfaget er at opfylde fagets formål inden for det fastsatte antal timer. Det er med stor afstand den udfordring, der tilkendegives af flest – den næstmest markante udfordring er i øvrigt at organisere ud-af-huset-aktiviteter, som 39 % af respondenterne tilkendegiver. En udfordring, som også i nogen grad kan kædes sammen med det lave timetal, hvorfor man må forvente at en del af respondenterne har angivet begge disse muligheder i deres top-3.

Også i undersøgelsens kvalitative kommentarer træder oplevelsen af stoftrængsel tydeligt frem. Her gives udtryk for en oplevelse af mangel på undervisningstid, for bredt ”pensum”, og at målene for faget ”presser” unødigt. Det er i tråd med de indledende drøftelser, vi har haft i det fagudvalg, der i forbindelse med fagfornyelsen i Folkeskolen er nedsat for samfundsfag. Heri identificerer vi stoftrængslen som et muligt produkt af ønsket om at give eleverne et bredt fagligt fundament inden for både politik, økonomi og sociale og kulturelle forhold samtidig med et ønske om at fordybe sig i aktuelle problemstillinger og temaer (UVM 2004).

Samtidig italesætter vi, om det aktuelle faghæfteformat med Fælles Mål er bidragende til oplevelsen af stoftrængsel. En pointe, der også går igen i POLIS' undersøgelse, hvor flere lærere føler sig ”presset af målene”. Siden 2015 har Folkeskolens fags mål været udgjort af færdigheds- og vidensmål i matriciform (Digitalelæreplaner.dk). For samfundsfags vedkommende udgøres færdigheds- og vidensmålene i relativt høj grad af

konkret stof. Som eksempler: markedsøkonomi og blandingsøkonomi, Danmark og EU, velfærdsstater, økonomisk globalisering, beslutningsprocesser i EU, demokratiformer, udenrigspolitik, menneskerettigheder, socialisering, identitetsdannelse og social ulighed.

Det er ikke et pensum, men for lærerne opleves det næsten som sådant. Til sammenligning kan man se på Fælles Mål for bl.a. historie og dansk. Her fremstår målene i høj grad som generelle kompetencer. For historie f.eks. ”kronologi, brud og kontinuitet”, ”kildeanalyse” eller ”konstruktion og historiske fortællinger”. For dansk f.eks. ”fortolkning”, ”læseforståelse” og ”sproglig bevidsthed”. Disse generelle kompetencer kan læreren så arbejde med igennem et væld af forskelligt stof. Man kan både fortolke Yahya Hassan, Zappa og Ebbe Skammelsøn, og man kan arbejde med historiske fortællinger omkring besættelsen, imperialismen, eller Den Sorte Død. Ganske vist er noget indhold i netop begge disse fag kanoniseret, men alt andet lige synes stofvalget friere.

Når samfundsfaglærerne føler sig pressede af målene, tror jeg, det skyldes, at målene i samfundsfag nemt opleves som indholdsområder. Det ender med at være en tjekliste, man laver sin årsplan ud fra og bedømmer på baggrund af til afgangsprøven. Ideologierne og de politiske partier, tjek. Styreformer, tjek. Velfærdsmodeller, tjek. Det økonomiske kredsløb, tjek. Socialisering, tjek. Absolut og relativ fattigdom, tjek.

Målene er også meget akademisk formuleret. Selvom det egentlig kan gøres meget simpelt, lægger en ordlyd som: ”Eleverne kan analysere den aktuelle parlamentariske situation og partiernes indbyrdes placering” op til, at 15-16-årige skal agere en flok små Søs Marie Serup’er og Peter Mogensen’er, når de i virkeligheden bare skal kunne forklare, hvor partierne ligger på det politiske kompas, hvem der er regeringspartier, støttepartier og opposition – og måske hvorfor.

Samtidig er der mange, der vil noget med samfundsfag. Der er mange, der vil noget med Folkeskolen generelt, men det har tit samfundsfaglig karakter.

Ofte ønsker politikere, interesseorganisationer, erhvervslivet eller nogen helt fjerde, at noget kommer ”på skoleskemaet”. Min lærerkollega Anders Thorsen har for vane at indsamle netop alle disse ønsker og laver en årlig liste over ting, der skal på skemaet. Hvis man tager et kig på den seneste liste, er det

tydeligt, at en stor del af listen ville høre til i samfundsfag. Hele 16 ting i kategorien ”samfund” har Thorsen noteret sig i år 2024 (Thorsen 2025). Det er lige fra ”kritisk tænkning” over ”modvirkning af kønsstereotyper” til ”køkkultur” og ”knivloven”.

Mange indholdsangivende mål, akademiske formuleringer, der skruer forventningerne i vejret, og mange aktører rundt om skolen, der vil have lige netop deres kæphest ind i faget. Alle tre faktorer, der er med til at skabe den stoftrængsel, POLIS’ undersøgelse indikerer.

Med den viden i hånden er den fagfornyelse, der skal forenkle læreplanerne for folkeskolens fag, derfor ganske kærkommen for samfundsfaget (UVM). Det er imperativt at hjælpe lærerne med at sortere i stoffet, at give plads til fordybelse, plads til aktuelle emner og lokale og elevdrevne interesser.

Spørgsmålet er, hvilket samfundsfag vi skal stå tilbage med i folkeskolen?

Hvis vi vender tilbage til Odense-modellen, kan vi se type 1 (samfundsfag som snak/livsverden) og type 2 (samfundsfag som faglige metoder) som formalt dannende, og altså med fokus på færdigheder, hvor type 3 (samfundsfag som indhold) og type 4 (samfundsfag som videnskabsdiscipliner) i modsætning hertil har karakter af materiel, videnskabsfokuseret dannelse. Christensen kommer frem til, at der i Fælles Mål fra 2009 er tydeligere træk af type 4-samfundsfaget end i nogle af de tidligere læreplaner, samtidig med at type 2-samfundsfaget kommer ind med de faglige metoder (ibid., 53 f.). Han identificerer også stadig en vis vægt på type 3-samfundsfaget, selvom fokuset på samtidsproblemer eller samfundsmæssige problemer fremstår mindre tydelig end tidligere.

Spørgsmålet er, om den større vægtning af faglige metoder og samfundsfaget som videnskabsfag har været med til at skabe oplevelsen af stoftrængsel, har gjort det sværere at gribe aktuelle problemstillinger og har fået folkeskolelærerne, som i al væsentlighed ikke er samfundsvidenskabeligt uddannede, til at føle, at de halser efter et fag, der er blevet for kompliceret i sine målformuleringer og sin taksonomi?

Derfor er det klart, at samfundsfaget står ved en skillevej: På den ene side er folkeskolen først og sidst en alment dannende grundskole, ikke en forskole til gymnasiet. Mange af vores elever får ikke andet samfundsfag end de ca. 90 klokke timer, faget er givet i 8. og 9. klasse. Derfor er det centralt, at samfundsfag-

get er relevant for elevernes livsverden. Det skal ikke blive et FGU-kursus, hvor man lægger budgetter og skriver jobansøgninger, men det er væsentligt, at faget kommer en smule ned fra de begrebstunge skyer og igen kommer til at tage udgangspunkt i den virkelighed, folkeskoleeleverne lever i og kan forholde sig til. Vi skal altså have plads til type 1-samfundsfaget og type 3-samfundsfaget, som vi kan se også er noget af det, der motiverer lærerne, jævnfør undersøgelsen.

Samtidig må faget ikke miste så meget flyvehøjde, at det bliver banaliteter og ren snak. Vi må insistere på, at samfundsfaget også i folkeskolen besidder et udviklet fagsprog, og at faget for eleverne opleves med et genstandsfelt, en udsigelseskraft og tilpas med nuancer til, at mange anspores til at søge i en samfundsfaglig eller samfundsvidenskabelig retning i deres videre uddannelsesforløb. Med andre ord skal vi også skabe plads til, at eleverne kan snuse til type 2- og type 4-samfundsfaget. Der skal være en klar forskel på, hvordan man forholder sig til samfundet rundt om middagsbordet eller i skolegården, og hvordan man forholder sig i samfundsfaget.

Og først og sidst skal samfundsfaget naturligvis medvirke til at løfte opgaven i folkeskolens formålsparagraf: forberede dem til demokratisk deltagelse, rettigheder og pligter, give dem tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle samt give dem forståelse for både dansk kultur og andre landes kultur. Forhåbentlig kan fagfornyelsen være med til at skubbe samfundsfaget tættere på folkeskolens formål, give lærerne mere frihed og mindre følelse af stoftrængsel, så vi kan gribe aktuelle problemstillinger og, måske vigtigst af alt, elevernes motivation og forundringer.

Litteratur

- Anders Thorsen-listen. (2024). *Overgangsalder og køkultur: Her er alle de ting, folk ville have på skoleskemaet i 2024.*
- Christensen, A.S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag.* Syddansk Universitet.
- Digitale læreplaner. (2015). *Samfundsfag: Fagformål og mål.*
- Fagfornyelsen. (u.å.). *Om fagfornyelsen.* Børne- og Undervisningsministeriet.
- Finansforbundet. (2023). *Influencere og tv-værter vil have privatøkonomi på skoleskemaet.*
- Fælles mål dansk – EMU. (u.å.). *GSK fælles mål i dansk.*
- Fælles mål historie – EMU. (2019). *Historie: Fælles mål* (3. udg.).
- Gymnasieskolen.dk. (2017). *Få overblikket over de mest søgte studieretninger.*
- Kvinfo. (2024). *Kønstereotype normer i elevfællesskaber kalder på nye indsatser.*
- Retsinformation. (u.å.). *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om prøver og eksamen i folkeskolen og i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser (Folkeskolens afsluttende prøver, censorer ved folkeskolens skriftlige afgangsprøver og fritagelse for aflæggelse af folkeskolens afgangsprøve).*
- UVM. (2004). *Opsamling på drøftelser i fagudvalg for samfundsfag i 2004.* Børne- og Undervisningsministeriet.
- UVM. (2006). *Folkeskolens formål.* Børne- og Undervisningsministeriet.
- UVM. (2024). *Timetal.* Børne- og Undervisningsministeriet.

Det danske hus – søjler i samfundsfag – indhold og færdigheder

CARSTEN LINDING JAKOBSEN

Abstract

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen om at være samfundsfaglærer i grundskolen (se s. 74) argumenterer artiklen for et tydeligere valg af centrale indholdskategorier i samfundsfagsundervisningen i grundskolen i Danmark.

Samfundsfag kan forstås som et hus med centrale "søjler", der er nødvendige for at kunne agere som myndige borgere i samfundet; arbejdsmarkedet, produktion og økonomi, velfærdsstaten, det samarbejdende folkestyre, EU og Norden, FN og Nato. Søjlerne er et billede på, at noget er væsentligere at vide og forholde sig til end andet. De traditionelle kompetencemål skal fastholdes, men bør tænkes på tværs af søjlerne, som er relevante for eleverne også set i et hverdagslivsperspektiv. Samtidig bør der være en klar forventning om, at arbejdet med «søjlerne» bygger på den bedste viden – powerful knowledge.

Eleverne må ikke, i en misforstået "forventningsfattigdom", fratages centralt indhold og "bedste viden", fordi det er væsentligt for deres fremtidige virke som myndige borgere, og fordi "... børn går ikke i skole for at få mere hverdagsliv ...". Artiklen er et bud på øget fokus på indhold, bedste viden og nødvendige færdigheder, som forhåbentlig kan åbne for didaktiske diskussioner.

Artiklen vil efter en kort gennemgang af begrebet powerful knowledge og powerfull skills have fokus på, hvad der kaldes "søjler i det danske hus", dvs. faglige problemstillinger, som er relevante i en nutidig samfundsfagsmæssig kontekst, også set i et elevperspektiv.

Der er brug for et større fokus på indholdet i samfundsfag

Spørgeskemaundersøgelsen blandt samfundsfagslærere i grundskolen (se s. 74) peger på en udbredt oplevelse af tidspres og stoftrængsel i undervisningen. Mange lærere udtrykker, at de føler sig pressede af fagets mål og mængden af stof, der forventes dækket.

Diskussionen om stoftrængsel er ikke ny. For med begrænset undervisningstid må lærere foretage svære valg: Hvad er det mest relevante indhold for eleverne?

Flere lærere udtrykker også bekymring for elevernes motivation og evne til fordybelse, hvorfor emner mere eksplicit bør ses i forhold til elevernes hverdagsliv, da det kan virke motivationsfremmende: »*Egentlig finder jeg det ikke så svært, men der er en generel udfordring med elevers evne til koncentration og fordybelse*« samfundsfagslærer i grundskolen.

Samtidig viser internationale undersøgelser som ICCS 2022 (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J. 2024) at danske elevers viden om samfundsforhold er faldende. Ifølge forskerne på Danmarks Pædagogiske Universitet Jens Brunn og Jonas Lieberkind (2023) er testgennemsnittet i Danmark faldet fra ICCS 2016 til ICCS 2022 – en tendens, der også ses i flere andre lande, hvorfor et fortsat fokus på centrale indholdsdimensioner er vigtige.

Da eleverne efter grundskolen går vidt forskellige veje, bliver det afgørende, at grundskolen bidrager til, at elever – uanset social baggrund og fremtidigt virke – får adgang til centrale indholdskategorier og det, man kan kalde *powerful knowledge* (se nedenfor). Det vil sige viden, der giver unge mulighed for at forstå, diskutere og deltage i samfundet på kvalificeret vis. Hvis vi som samfund ønsker reelt lige muligheder for politisk deltagelse, må vi sikre, at alle elever får et fælles fundament.

Begrebet *powerful knowledge* er svært at oversætte direkte til dansk, da det skal signalere, at begrebet er dynamisk og angiver en handlekompetence. Mulige oversættelser er ”handlekraftig viden” eller ”magtfuld viden”. I denne artikel fastholdes det engelske udtryk: *powerful knowledge*, da det klart signalerer begrebets dynamiske karakter, nemlig at man er i besiddelse af en viden, som gør en i stand til at handle.

I den sammenhæng kan man tale om et slags »kørekort til verden« – en grundlæggende samfundsforståelse, der bygger på centrale indholdsmæssige søjler, powerful knowledge og med en tydelig progression. Det handler ikke blot om at undervise i det, eleverne finder interessant, men også om at sikre, at de møder det *mest relevante og dannende* indhold.

Powerful knowledge og powerful skills

Før der foretages en konkret fastlæggelse af de indholdsmæssige søjler i det, der her betegnes som *det danske hus*, er det væsentligt at introducere begreberne *powerful knowledge og powerful skills som udtryk for dels den viden, dels de færdigheder, der bør prioriteres* i undervisningen i samfundsfag.

Powerful knowledge – ”børn går ikke i skole for at få mere hverdagsliv ...”

I en tid præget af kompleksitet, misinformation og ulighed i muligheder er det afgørende, at skolen sikrer alle elever lige adgang til det, Michael Young betegner som *powerful knowledge* – den mest kvalificerede og systematiske viden, et fag kan tilbyde. Det er ikke (kun) hverdagsviden, men teoretisk, begrebslig og systematisk viden, som gør det muligt for eleverne at forstå og forklare samfundsmæssige sammenhænge, forudsige udviklinger og tænke det utænkelige – som det udtrykkes med afsæt i sociologen Basil Bernstein ”... (powerful knowledge (red.)) *is the only real source of freedom – freedom from being trapped by one’s own experience – freedom as the sociologist Basil Bernstein put it “to think the unthinkable and the not yet thought”* (Young 2014b, s. 7). At tænke i alternative fremtider er også en dimension ved kritisk tænkning (Jakobsen 2024). Og som det udtrykkes: ”Børn går ikke i skole for at få mere hverdagsliv ...” (Interview, Young, M. 2013, 13.08 min.)

I den danske grundskole vokser bekymringen for, om alle elever reelt får adgang til den bedste viden - powerful knowledge. Skolen synes i stigende grad opdelt mellem ressourcestærke – ofte private – skoler og offentlige skoler med færre ressourcer blandt elevers forældre og dem selv. Det har ikke blot konsekvenser for den enkelte elevs læringsniveau og fremtidige (job-) muligheder og politisk deltagelse, men også for samfundet som

helhed – i form af svækket legitimitet og en mindre robust ”vidensstat”.

Når læreren vælger indhold til undervisningen, bør det altid være med udgangspunkt i den bedste og mest kvalificerede viden, læreren har adgang til. Det er ikke givet, at undervisningen automatisk foregår på højeste niveau. Bevidst eller ubevidst kan læreren komme til at sænke ambitionsniveauet. Men selvom tilegnelsen af viden kan være krævende, må det ikke føre til, at nogle elever udelukkes fra adgang til den viden, der kan åbne verden for dem. Den bedste viden er ikke blot faktuel, men også den, der tilbyder eleverne fagets mest kvalificerede perspektiver på de problemstillinger, de arbejder med.

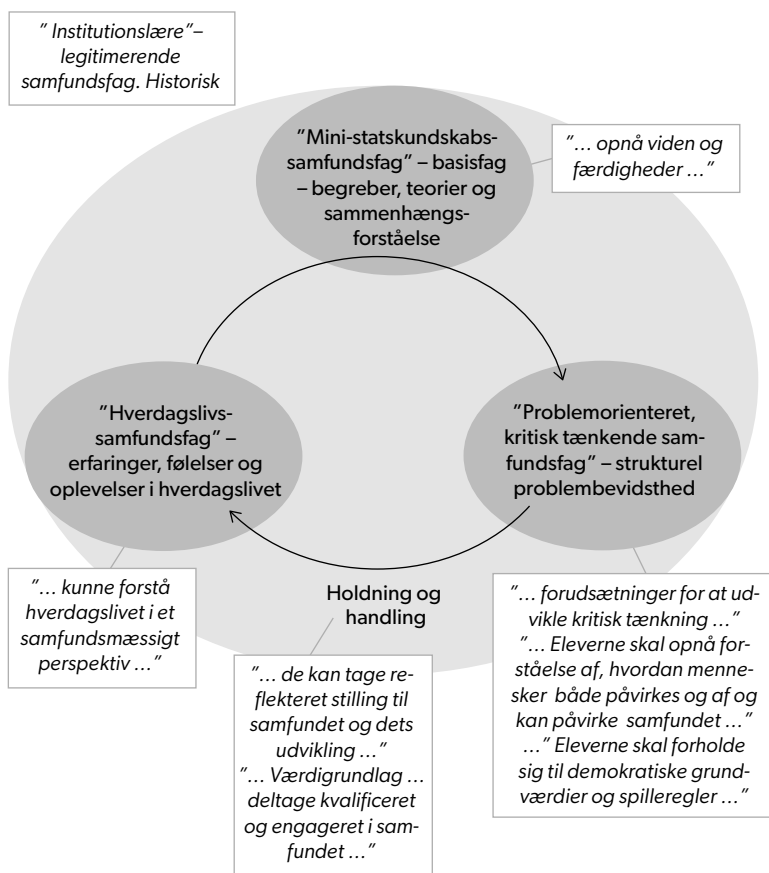
Det er derfor vigtigt, at eleverne får indsigt i fagernes særlige ”DNA” – deres tankefigurer, centrale begreber og metodiske tilgange. Nedenstående figur giver et indblik i, at begreber kan have forskellig ”sværhedsgrad”, gående fra niveau 1 til 4, og dermed at begrebsniveauer også er en del af powerful knowledge.



Figur1. Politiske begreber på forskellige abstraktions- og kompleksitetsniveauer
Kilde: Efter Juchler, I. 2008).

Fagenes DNA eller ”tankefigurer”, som også er en del af powerful knowledge, er udgangspunktet for, at aktuelle problemstillinger – også dem, eleverne møder i deres hverdag – bør sættes ind i en bredere samfundsmæssig og historisk kontekst, illustreret med nedenstående planlægningsproces i undervisningen (Jakobsen, 2024)

Billeder af samfundsfag/fagsyn – de tre samfundsfag



POLIS – TIDSSKRIFT FOR SAMFUNDSFAGSDIDAKTIK

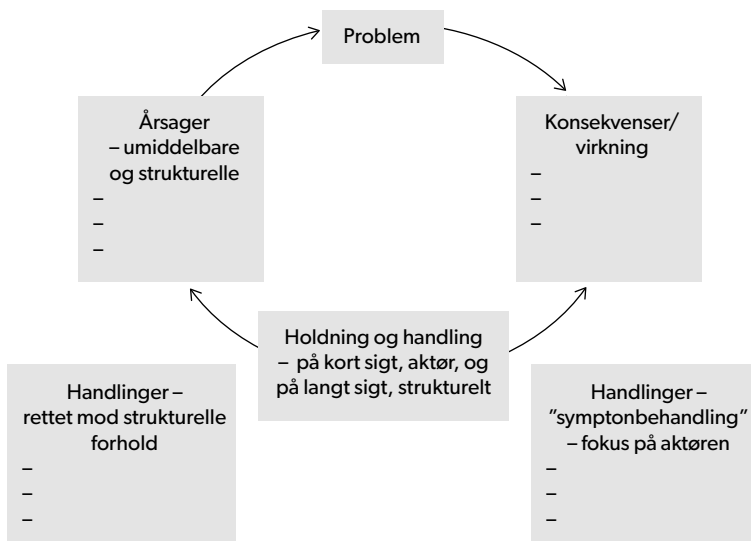
Figur 2. Model: Samfundsfags billeder, fagsyn

Færdigheder og powerful skills

Ud over arbejdet med powerful knowledge kan man også tale om, at der visse færdigheder i faget – powerful skills – som skal anvendes i arbejdet med indholdet i faget.

En ofte anvendt analysemodel er hentet fra norske fagdidaktiker Theo Koritzinsky (2014). Den har fokus på redegørelse for et problem, årsager til et problem, konsekvenser og handle-

muligheder. Modellen er videreudviklet, så modellen har fået et eksplicit strukturelt fokus med henblik på handlinger, der kan ændre årsager til problemer (Jakobsen, 2024).



Figur 3. Model for arbejdet med samfundsmæssige problemer (videreudviklet med afsæt i T. Koritzinskys model for arbejde med kausalitet/sammenhængsforståelse)

Hverdagslivet – myndiggørelse, motivation og handling

I arbejdet med de centrale indholdskategorier, som fremgår af nedenstående søjler, er det naturligt relevant at reflektere over relevans og motivation for valg af indhold. Her har mange didaktikere (Christensen 2020, 2021) fokuseret på, at indholdet i undervisningen skal kunne relatere sig til elevernes hverdagsliv.

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har gjort sig overvejelser om undervisningens indhold og er særligt kendt for sit begreb om *epoketyperiske problemer* – det vil sige almene og væsentlige samfundsudfordringer, som alle elever bør (skal) arbejde med i skolen. Det drejer sig om temaer som klima og miljø, krig og fred, teknologisk udvikling (herunder kunstig intelligens), ulighed. Disse problemstillinger udvikler sig over tid i takt med samfundets forandringer og skal ikke forstås som midlertidige eller aktuelle emner. De er grundlæggende, strukturelle udfordringer, som kræver refleksion og forståelse.

De danske søjler, som præsenteres nedenfor, er tænkt som en integreret del af arbejdet med de enkelte epoketyperiske pro-

blemstillinger. F.eks. vil en søjle om *FN* og *Nato* naturligt inddrage spørgsmål om krig og fred, mens en anden søjle om *vel-færdsstaten* vil fokusere på ulighed, social mobilitet og social arv.

Med inspiration fra Wolfgang Klafki og den nederlandske didaktiker Gert Biesta er formålet at fremme elevernes *selvbestemmelse* – deres mulighed for at blive *herre i eget liv* og ikke lade det forme udefra af andres forventninger og ønsker. Det vil styrke elevernes reelle muligheder på længere sigt. Her bliver begreber som *medbestemmelse* og *demokratisk deltagelse* centrale: Hvordan kan jeg – sammen med andre – være med til at påvirke samfundets udvikling og skabe bedre levevilkår for mig selv og andre, og dermed også en mere solidarisk verden?

I forlængelse af ovenstående didaktiske begrundelse er det vigtigt at påpege, at vidensdimensionen også har betydning for deltagelse i et demokrati og dermed fremme af den myndige borger. Her kan man tale om borgernes *empowerment* – altså hvordan man kan styrke borgernes handlekraft og deltagelsesmuligheder. Hertil kommer troen på egne evner – politisk selvtillid – og evnen til at fungere som aktiv borger.

I de nyeste rapporter fra DUF (2023, 2024 og 2025) fremgår det, at unge med kort eller ingen uddannelse vurderer deres politiske selvtillid markant lavere end andre unges. Det kunne således tyde på, at der er en sammenhæng mellem viden og politisk selvtillid og evt. handling. »Næsten en tredjedel af unge (31 %) føler, at de ikke ved nok til at kunne deltage mere i politiske aktiviteter. På lignende vis angiver 18 %, at politik virker for kompliceret« (DUF 2024). Og videre »Unge under uddannelse og unge med højere uddannelsesniveau har generelt højere demokratisk selvtillid og deltager oftere i politiske aktiviteter end unge uden for uddannelsessystemet eller med lavere uddannelse« (Dansk Ungdoms Fællesråd 2024).

Dog er dette tal heldigvis blevet mindre med en seneste måling fra DUF-undersøgelse fra 2025, hvor selvtilliden blandt unge med erhvervsfaglig baggrund er steget (DUF, 2025). Den tyske fagdidaktiker Joachim Detjen (Detjen 2000) har i forbindelse med diskussionen om politisk dannelse opstillet en typologi over, hvad han kalder borgertyper. Denne kan opstilles på følgende måde:



Figur 4. Politisk dannelse i skolen.

Kilde: Efter Detjen (2000).

Med afsæt i disse perspektiver præsenteres nedenfor et forslag til en række *søjler* – et indholdsmæssigt og færdighedsbaseret bud på et *borgerkørekort* og dermed centralt indhold i en årsplan. På denne måde fastlægges også en ramme for, hvordan eleverne både kan opnå powerful knowledge og tilegne sig powerful skills. Det er gennem tilegnelsen af den viden, der er indeholdt i indholdskategorierne (borgerkørekortet), at eleverne får adgang til powerful knowledge, men det er også gennem arbejdet med indholdskategorierne, at eleverne udvikler deres færdigheder – powerful skills.

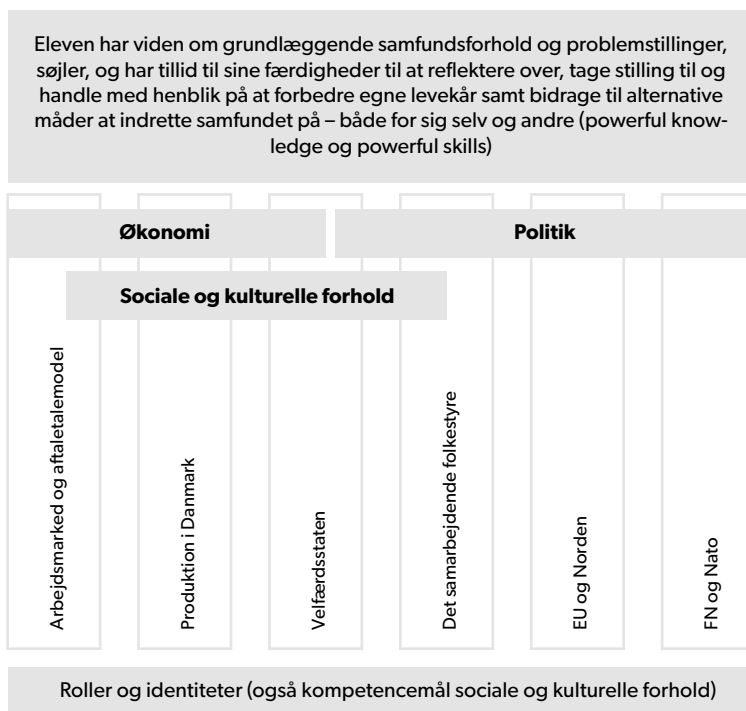
Søjlerne, indhold og begrundelse for disse

I dette afsnit argumenteres der for valget af søjlerne i det danske hus.

Arbejdsmarkedet og aftalemodellen – rettigheder, roller og relationer

Den første søjle (se næste side) handler om det *danske arbejdsmarked og den danske aftalemodel*. For mange unge – især dem, der forlader skolen tidligt – vil mødet med arbejdsmarkedet være en vigtig overgang. Her er det afgørende, at de har en grundlæggende forståelse for, hvordan løn- og arbejdsforhold er, bliver til, og hvordan de selv kan få indflydelse på dem.

Det danske hus og dets søjler



Figur 5: Det danske hus og dets søjler

Den danske aftalemodel er hel central for det danske samfund, hvorfor det er relevant, at eleverne både kender til modellen og forholder sig aktivt til dens betydning, også set i relation til den traditionelle fordelingskonfliktlinje i politik. Afsættet for arbejdet kan være elevernes fritidsjobs eller forældrenes placering på arbejdsmarkedet. Og her kan desuden arbejdes med roller, identiteter tilhørende klasse og livsformer og forståelse og refleksioner af, og over, hvor meget ens arbejdsliv fylder i forhold til ens (ønskede) (selv-)identitet.

Produktion og økonomi – fra globalt udsyn til hverdagsvalg

I forlængelse af arbejdet med det danske arbejdsmarked er det naturligt at inddrage emner som *produktion og økonomi*. På makroniveau kan man undersøge, hvad Danmark producerer, og hvordan vores erhvervsstruktur er sammensat og geografisk fordelt.

Et oplagt tema er også, hvordan produktion – og i forlængelse heraf forbrug – kan tænkes ind i en bæredygtighedskon-

tekst, og hermed hvordan man mere eksplicit kan arbejde med afsæt i kritisk tænkning og på et højere taksonomisk niveau. Og videre: Hvad er Danmarks status i forhold til at leve op til FN's og EU's målsætninger om f.eks. CO₂-reduktioner? Og kan Danmark reelt leve af grønne løsninger som vindmøller, Power-to-X-anlæg, solceller og services til den grønne energisektor?

Ud over det produktionsorienterede fokus bør eleverne også opnå indsigt i Danmarks makroøkonomiske situation. Har staten overskud eller underskud – og hvorfor? Hvilke konsekvenser har det, og hvad kan staten gøre for at sikre en sund offentlig økonomi? Hvilke udfordringer står vi over for?

Det er også vigtigt at forstå sammenhængen mellem makroøkonomi og husholdningernes økonomi. Her er det økonomiske kredsløb et glimrende redskab.

På det helt nære mikroøkonomiske plan kan eleverne arbejde med scenarier som at flytte hjemmefra – skal man leje eller købe? Hvor kan og vil man bo? Hvordan har boligmarkedet udviklet sig? Og hvilke typer jobs forventes der at være mange eller færre af i fremtiden? Vil eleverne i lære eller tage en længerevarende uddannelse og måske være nødt til at flytte langt fra, hvor man er vokset op? Igen kan identitetsdannelse indgå aktivt, hvor arbejdet med roller, normer og socialisering også indgår.

Velfærdsstaten – lige muligheder, fordeling og fællesskab

Efter arbejdet med arbejdsmarkedet og økonomi er det oplagt at rette fokus mod *velfærdsstaten* – en grundlæggende søjle i det danske samfund. Velfærdsstaten er en integreret del af alle borgeres liv, både i form af offentlig service i form af f.eks. lægebesøg, sygehusindlæggelser og skolegang og social sikring i form af f.eks. dagpenge, kontanthjælp og pension. En væsentlig del af de penge, man tjener, går gennem den progressive indkomstskat til fællesskabets økonomi. Denne omfordeling er ikke blot teknisk, men politisk, og der foregår en vedvarende kamp om, hvordan goderne skal fordeles, jf. de politiske konfliktlinjer, og hvordan velfærdsstaten skal indrettes.

Velfærdsstaten handler i høj grad om graden af lighed i samfundet – både formel og reel – og om, hvilke muligheder og begrænsninger samfundet stiller til rådighed for sine borgere.

Velfærdsstaten har også haft til formål at skabe en fælles medborgeridentitet på tværs af sociale klasser. Som sociolog Thomas H. Marshall (1950) beskriver det, har kampen for so-

cialle rettigheder været med til at binde samfundet sammen, og dette er bl.a. blevet tilvejebragt gennem velfærdsstatens institutioner og konkrete bygninger af høj kvalitet, således at de rige og fattige mødes i samme ”mentale bygninger” eller ”velfærdssløtte”; skoler, sygehuse, etc. (Kolstrup 1998).

I Danmark omtales velfærdsmodellen ofte som universel, men i praksis er mange ydelser betinget af arbejdsmarkedstilknudning, indkomst eller familiesituation. Det betyder, at vi snarere har en »betinget universalisme« eller et velfærdsmix, hvor der dog ofte findes et grundbeløb eller en grundservice, som er tilgængelig for alle i objektive situationer som alder, sygdom eller arbejdsløshed. Samtidig spiller private ordninger som sundhedsforsikringer en stigende rolle.

Arbejdet i klassen kan med fordel begynde med at undersøge, hvilke sociale klasser/grupper der historisk har arbejdet for velfærdsstaten. Eleverne kan også analysere de aktuelle udfordringer, velfærdsstaten står over for i 2025; stigende udgifter til ældrepleje, oprustning af forsvaret, specialtilbud til udsatte unge og spørgsmålet om, hvorvidt borgerne er villige til at betale til mennesker, de ikke nødvendigvis føler et personligt tilhørsforhold til – f.eks. andre sociale klasser, indvandrere eller personer uden for arbejdsmarkedet (Andersen, J.G. 2017).

I relation til kritisk tænkning kan eleverne arbejde med forskellige velfærdsmodeller. Hvad ville det betyde at leve i en liberal model, hvor man selv skal spare op og forsikre sig? Eller i en social-konservativ model, hvor familien spiller en større rolle? Hvem vinder og taber i disse modeller – både på kort og lang sigt?

I et hverdagslivsperspektiv kan eleverne analysere deres egen eller forældres lønseddel og årsopgørelse for at se, hvordan skatter og afgifter bidrager til fællesskabet. De kan også undersøge familiens forbrug og se, hvordan moms og punktafgifter spiller ind. Et andet greb er at følge en fiktiv person gennem livets faser* – fra barndom til alderdom** – og således undersøge, hvordan velfærdsstaten spiller en rolle i forskellige livssituationer.

* Storyline tilgang.

** Vertikal og horisontal omfordeling.

Det samarbejdende folkestyre og rigsfællesskabet – demokrati som livsform

Et emne, der typisk fylder meget i samfundsfagsundervisningen, og som mange lærere begynder med – og med god grund – er demokratiet i Danmark, herunder *det samarbejdende folkestyre og rigsfællesskabet*. Grundlovens bestemmelser og retstatsprincipper respekteres, og centrale aktører* – som interesseorganisationer – inddrages i høj grad i beslutningsprocesser, selvom der naturligvis findes undtagelser.**

Det danske demokrati bør ikke forstås ud fra én demokrati-forståelse, men flere. Ud over det formelle, repræsentative system har der i Danmark været tradition for både samtale-demokrati og deltagelsesdemokrati. Dette understøttes institutionelt og lovgivningsmæssigt – f.eks. gennem elevråd, skolebestyrelser og studenterrepræsentation i uddannelsesinstitutioners bestyrelser. Folkeskoleloven slår fast, at skolen skal være præget af demokrati, og at samarbejde om indhold og arbejdsformer*** er en central del af skolens virke.

Derudover har Danmark en stærk tradition for korporatisme – en model/organisering, hvor interesseorganisationer, især økonomiske aktører, inddrages aktivt forberedelse i lovgivningen samt ofte også spiller en aktiv rolle i den senere implementering. Det gælder både arbejdsgiver- og lønmodtagerorganisationer, men senest også bl.a. også Danmarks Naturfredningsforening.

I naturlig forlængelse af arbejdet med demokrati bør eleverne også arbejde med magtbegrebet; Hvem har magt? Hvordan udøves den? Og er magt altid synlig og bevidst?**** Det er desuden vigtigt, at eleverne får indsigt i deres egne deltagelsesmuligheder – både i det »store demokrati«**** og i det »lille demokrati« – og forstår, hvorfor det er værdifuldt at lære at *gøre demokrati*.

* Bl.a. DA, FH, Landbrug og Fødevarer.

** Efterløn (1998), Lærerkonflikten (2013) og store bededag (2022/2023).

*** Paragraf 18. stk. 4.

**** Thomsen, J.P.F. (2000). *Magt og indflydelse*. Århus: Magtudredningen. Med afsæt i bl.a. Bachrach, P. & Baratz, M. S. (1962). "Two Faces of Power". *American Political Science Review*, 56(4), 947-952.

***** Bl.a. skole og lokalsamfund.

Undersøgelser viser, at danske unge har relativt lave forventninger til at engagere sig aktivt i demokratiet som voksne.^{*} Derfor er det afgørende, at eleverne forstår, at demokrati ikke er en selvfølge. Som filosofen Hal Koch formulerede det: *Demokrati er ikke kun en styreform – det er en livsform*. At lære at deltage og reflektere demokratisk er en slags *demokratisk vaccine*.

Afslutningsvis bør eleverne også opfordres til kritisk tænkning: Hvordan kan demokratiet styrkes i en globaliseret verden, hvor store virksomheder og internationale aktører spiller en stadig større rolle?

EU og Norden – fra hverdagsliv til geopolitik

Hvor EU tidligere primært blev forbundet med såkaldt »low politics« – f.eks. miljøregler, arbejdsmiljø, forbrugerrettigheder og det indre marked – er fokus i dag i højere grad rettet mod »high politics«. Det handler nu om sikkerhedspolitik, strategisk autonomi og EU's evne til at handle selvstændigt. Beslutningskompetence er i stigende grad blevet flyttet op på EU-niveau, f.eks. i form af fælles låntagning, ekspansiv finans- og pengepolitik,^{**} fælles energipolitik, militære indkøb og en samlet udenrigspolitisk linje over for Rusland, USA og Kina. Desuden trænger emner som EU's udvidelse, flygtninge- og migrationspolitikken og retsstatsforhold sig mere og mere på og rejser diskussionen om EU's evne til at handle med beslutningskompetence, som flyttes til EU's institutioner fra nationalstaterne.

Eleverne skal kunne se, hvordan EU også er en del af deres hverdagsliv – det gælder f.eks. regler om roaming, forbrugersikkerhed^{***}, platformsarbejde og arbejdsmiljø for børn. EU er ikke noget, der foregår »nede i Bruxelles« – det er noget, der foregår hos os, hver dag.^{****} Afslutningsvis er det vigtigt, at eleverne også forstår, hvorfor det nordiske samarbejde i dag er mere relevant end nogensinde at beskæftige sig med – særligt i lyset af den aktuelle sikkerhedspolitiske situation.

* ICCS 2020.

** Bl.a. EU's genopretningspakke (2020-) og videre støtteopkøb af ECB (fra 2010-).

*** Bl.a. køb på TEMU, kinesisk platform for køb af varer.

**** Jakobsen, EMU, <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/politik/sa-et-fokus-paa-eu-og-eleven-som-forbruger-gennem-tegneserier>.

FN og Nato – fred og sikkerhed i en usikker verden

Som den sidste søjle i samfundsfagsundervisningen bør eleverne introduceres til *FN og Nato* – to institutioner, der måske kan virke fjerne fra deres hverdag, men som i stigende grad er relevante i lyset af den globale usikkerhed.

FN kan forstås som en organisation, der arbejder for fred gennem samarbejde, dialog og opbygning af fælles normer. I en verden præget af anarki og ustabilitet forsøger FN at skabe rammer for en regelbaseret international orden – et slags *dialogfællesskab*, hvor stater forpligtes til at respektere menneskerettigheder og folkeret. Denne tilgang kan beskrives som en blød sikkerhedspolitik, båret af idealisme og troen på, at fred kan skabes gennem ret og samarbejde.

Nato repræsenterer det andet ben i Danmarks sikkerhedspolitik – den hårde sikkerhedspolitik. Her er det militær magt og alliancer, der står i centrum. Nato bygger på princippet om kollektivt forsvar; fred gennem styrke. I en tid med stigende international spænding er det vigtigt, at eleverne forstår Danmarks rolle i alliancen, herunder forholdet til USA og de dilemmaer, der kan opstå.

Afsluttende spørgsmål i planlægningen – et bud

Når læreren planlægger et undervisningsforløb, kan en række centrale spørgsmål hjælpe med at skabe faglig refleksion, og nedenstående er bud på dette.

- **Hvilke faglige og dannelsesmæssige pointer er centrale?** Hvordan bidrager forløbet og en ”søjle” til elevernes læring og demokratiske dannelse?
- **Hvilke perspektiver (teorier) og begreber er relevante?** Hvilke faglige og almene begreber styrker elevernes analytiske, vurderende, og kritiske færdigheder?
- **Hvordan kan elevernes hverdagsliv bruges som kontekst og i arbejdet i undervisningen?** Kan undervisningen tage udgangspunkt i lokale, regionale eller nationale problemstillinger, der er relevante for eleverne?
- **Hvad har formet elevernes levekår og levevilkår (strukturer), og hvilke konsekvenser har det?** Hvilke historiske og samfundsmæssige faktorer har påvirket elevernes hverdag?

- **Hvordan kan eleverne tage stilling og handle?** Hvordan kan de reflektere over deres egen livssituation, levekår og muligheder for forandring af levevilkårene?
- **Kan vi tænke samfundet på en ny måde?** Hvordan kan kritisk tænkning og strukturel problembevidsthed åbne for diskussion af alternative fremtider?

Litteratur

- Christensen, A.S. (2021). *Samfundsfag og fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G.J.J. (2013). Demokratilæring i skole og samfund: uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik. *Klim*.
- Brondbjerg, L. & Linding, C. (2016). Samfundsudvikling og samfundsfags indhold i folkeskolen. *KvaN – Tidsskrift for undervisning og læring*, (104), 36-45. <https://kvan.dk/vare/kvan-104-undervisnings-indhold/>
- Bruun, J. & Lieberkind, J. (2023). *Viden, engagement og demokratisk dannelse i en krisetid: Hovedresultater af ICCS 2022* (2. reviderede udgave, elektronisk). Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Børhaug, K. & Muñoz D. (2022). Progresjon i samfunnsfaget i grunnskolen. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 65-80). Fagbokforlaget.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *GSK vejledning: Samfundsfag*. EMU Danmarks læringsportal. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Samfundsfag.pdf
- Christensen, A.S. (2020). Samfundsfagets formål i folkeskolen – en didaktisk model og seks udfordringer. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 1(1). Hentet fra <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/135722>
- Christensen, A.S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik: Livsverden, fag og politisk dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2025). *Demokratianalysen 2025*. https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/Demokratianalysen_2025.pdf
- Hansen, M., Damgaard Jørgensen, M., & Linding Jakobsen, C. (2024). *Kritisk tænkning i samfundsfag – fagdidaktiske problemstillinger i en skandinavisk kontekst*. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 5(7). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143055>
- Jakobsen, C.L. og Hedegaard, K.M., (2016). *EU-undervisning i samfundsfag: En undersøgelse af EU-undervisning i skolen, anbefalinger og bidrag til fortsatte didaktiske refleksioner*. VIAUC. <https://www.ucviden.dk/da/publications/eu-undervisning-i-samfundsfag-en-unders%C3%B8gelse-af-eu-undervisning--2>
- Jakobsen, C.L. (2024). Samfundsfag og kritisk tænkning: kan samfundet være anderledes? *POLIS - tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 5(7), 93-118. Artikel 6. <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143054/187842>
- Jakobsen, C.L. (2021). *EU og fremme af medborgerskab*. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 2(3). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/135852>
- Jakobsen, C.L., Christophersen, J., Brondbjerg, L. m.fl. (2011). *Samfundsfag i skolen: en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. (1 udg.) VIA System
- Juchler, I. (2008) Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und 'Political Literacy'. IG. Weißeno (red.), *Politikkompetenz: Was Unterrichts zu leisten hat* (s. 169-183). VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Jørgensen, M.D., Jakobsen, C.L., & Hansen, M. (2024). Kritisk tænkning i samfundsfag: fagdidaktiske problemstillinger i en skandinavisk kontekst. *POLIS - tidsskrift*

- for samfundsfagsdidaktik*, 5(7), 119-148. <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143055>
- Klafki, W. (2001) Dannelsesteori og didaktik – nye studier. Klim.
- Koritzinsky, T. (2014). Samfunnskunnskap. Universitetsforlaget.
- Mathé, N.E.H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I T.S. Christensen & A. Børhaug (Red.), *Fagdidaktikk for samfunnsfag* (s. 157-172). Universitetsforlaget.
- Piepenburg, S. & Arensmeier, C. (2020). *Demokratiutbildningens didaktik: Internalisering, tänkande och handlande. Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(1), 115-136. <https://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1397036>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 International Report: Education for Citizenship in Times of Global Change*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>
- Undervisningsministeriet. (2020). *GSK Fælles Mål – Samfundsfag*. EMU. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag_\(nye_vejledende_bestemmelser_fra_august_2025,_set_den_22._maj_2025\)](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag_(nye_vejledende_bestemmelser_fra_august_2025,_set_den_22._maj_2025))
- Young, M. & Lambert, D., (2014a). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Bloomsbury Publishing.
- Young, M. (2014b). The curriculum and the entitlement to knowledge [Transskription af tale]. Cambridge Assessment Network. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/166279-the-curriculum-and-the-entitlement-to-knowledge-prof-michael-young.pdf>
- Young, M. (2013, May 15). *Powerful knowledge* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=somevideoID>

Samfundsfag og aktualitet

TORBEN SPANGET CHRISTENSEN

Abstract

Artiklen undersøger aktualitetens rolle i samfundsfagsundervisningen med afsæt i spørgeskemadata fra grundskole- og gymnasielærere. Aktualitet – forstået som nyheders samfundsmæssige relevans – der fungerer som et centralt element i konstruktionen af samfundsfag, som understøtter elevernes samfundsforståelse og demokratiske dannelse. Nyheder er ofte vejen til aktualitet, og de fungerer derfor som et vigtigt semantisk læremiddel.

Artiklen betragter samfundsfag som en faglig konstruktion, formet af samfundets værdier, politiske prioriteringer og pædagogiske idealer og af de forskellige aktører, der arbejder med faget. Konstruktionsprocessen kommer til udtryk både i undervisningspraksis og i formelle rammer som læreplaner og eksamensformer.

På tværs af skoleformer udtrykker lærerne enighed om aktualitetens betydning, selvom vægtningen varierer. Arbejdet med aktualitet er knyttet til ønsket om at fremme elevernes kritiske tænkning og selvstændige stillingtagen – uden at undervisningen bliver normativt foreskrivende.

Denne tilgang adskiller sig fra nationale normtransmitterende fagkonstruktioner, som vi finder eksempler på i USA, hvor en stærk undervisningstradition har til formål at styrke national identitet og samfundsloyalitet. Dog eksisterer der også i USA alternative konstruktioner af faget, hvor fokus er på refleksion og kritisk undersøgelse. Det nationalt normtransmitterende element er næppe helt fraværende i det danske samfundsfag, selvom det ikke er så eksplicit fremtrædende.

Artiklen argumenterer for, at aktualitet bør forstås som en integreret del af en fagkonstruktion, der forener teori og praksis og styrker elevernes aktive medborgerskab. Der inddrages et komparativt perspektiv, der viser forskelle i brugen af nyheder i Danmark, Norge og Sverige. Særligt Sverige adskiller sig ved at fokusere på nyhedsopdatering som mål i sig selv, mens Danmark og

Norge betoner tematisk fordybelse og kritisk refleksion i arbejdet med nyheder.

Introduktion

I over 50 år har jeg haft forskellige roller i samfundsfag (elev, studerende, lærer, samfundsfagsdidaktisk forsker), og aktualitet har altid været en central del af min forståelse af faget – også selvom jeg sjældent har arbejdet med en klar definition. Allerede i begyndelsen af 1980'erne, da jeg som ny lærer deltog i et midtvejskursus (det daværende teoretiske pædagogikum), blev det tydeligt: Vores underviser trak aviser op af tasken – ikke blot de tunge, men også Ekstra Bladet og BT – og understregede, at det vigtige ikke var at kunne læse nyheder, men at kunne sætte dem ind i en samfundsfaglig kontekst. Det var ikke nyhederne i sig selv, men deres samfundsmæssige og samfundsfaglige relevans, der var det centrale.

Aktualitet er et fremtrædende element i konstruktionen af samfundsfag

Artiklen anlægger et teoretisk perspektiv, hvor skolefag betragtes som sociale konstruktioner, der kontinuerligt påvirkes af forandringspres (Ongstad 2006 a & b). Samtidig argumenteres der for, at disse forandringer må forstås i relation til fagets konstituerende kerneelementer, som sikrer dets stabilisering (Christensen T.S. 2015, s. 10-42). Der findes også et systemteoretisk perspektiv på denne stabilisering eller træghed i forandringerne af skolefag, nemlig at de er selvreferentielle (Hopmann & Künzli 1995). De taler om en 'lukning' af skolefag i form af en selvreferentiel proces. Det betyder, at beslutninger om at ændre skolefag ofte træffes inden for det eksisterende uddannelsessystem og dets interne logikker snarere end det udelukkende baseres på eksterne faktorer som samfundsmæssige behov eller politiske krav.

Etablerede skolefag som samfundsfag kan i dagligdagen opleves næsten som naturgivne størrelser. Men det er vigtigt at huske på, at de er konstruktioner, at der eksisterer flere mulige konstruktioner, og at skolefag løbende er udsat for pres udefra og indefra, både fra politisk hold, fra teknologisk udvikling (aktuelt AI), fra lærerne og fra eleverne etc., som løbende influerer

på konstruktionsprocessen, men også at der er nogle konstanter, som fungerer som stabilisatorer og identitetsmarkører for skolefagene og institutionelle forhold, som fører til træghed i forandringsprocesserne. Disse to kan udmærket samvirke. Her vil vi koncentrere os om stabilisatorerne eller identitetsmarkørerne, som skal forstås som elementer i fagkonstruktionen, som er så centrale, at de på en måde definerer forandringsprocesserne eller i hvert fald kun tillader forandringer i et meget langsomt tempo. Det er sådanne kerneelementer, der gør, at man kan genkende skolefaget over tid. Konstruktionen er en proces, og konstruktørerne er ikke kun dem, der laver den formelle læreplan, det er i meget høj grad også dem, der praktiserer skolefaget til daglig, dem, der skriver lærebøgerne, og dem, der laver de centrale eksamensopgaver. Læreplanen i snæver forstand er et politisk-ideologisk styredokument, men reelt er det kun én udgave af læreplanen. I bredere forstand skelner forskningen (Goodlad 1979, Gudem 1997) mellem flere lag af læreplaner. Goodlad skelner mellem den ideologiske, den formelle (styredokumentet), den perciperede (lærerens forståelse), den operationelle (den praktiserede) og den erfarede (elevernes oplevelse) læreplan. Den spørgeskemaundersøgelse af samfundsfagslærernes oplevelse af deres fag, der præsenteres i dette nummer af POLIS, undersøger lærernes perciperede læreplan, og den viser med meget stor tydelighed, at nyheder og ikke mindst aktualitet er et helt centralt indholdselement (se gennemgang nedenfor). Grundskole- og gymnasielærerne er ikke alene meget enige om, at aktualitet er den helt centrale stabilisator og identitetsmarkør i faget, de er også i overensstemmelse med styredokumenterne, når de udtrykker dette. Går vi tilbage i samfundsfags historie, står det klart, at på styredokumentniveau har aktualitet været et meget centralt indholdselement siden den første formelle læreplan for det samfundsfag, vi kender i gymnasiet i dag (Betænkning nr. 269: Det nye Gymnasium (Den røde betænkning) 1960) (Christensen, T.S. 2023) og i grundskolen fra og med faget samtidsorientering, som eksisterede fra 1975 til 1993, og dets videreførelse i samfundsfag fra 1993 (Christensen, A.S. 2017).

Hvad er nyheder, og hvad er aktualitet?

Nyheder og aktualitet er tæt forbundne, men der er en lille forskel mellem dem. Nyheder refererer til de seneste begivenheder og informationer, der rapporteres af medierne. Det er ofte noget, der lige er sket eller er ved at ske. Aktualitet dækker derimod over emner og begivenheder, der er relevante og vigtige i øjeblikket, men det behøver ikke nødvendigvis at være noget, der lige er sket. F.eks. kan en nyhed være en rapport om en nylig politisk begivenhed, mens aktualitet kan omfatte en dybere diskussion om de langsigtede konsekvenser af denne begivenhed. Denne analyse benytter undersøgelserne af henholdsvis grundskolens og gymnasiets samfundsfaglæreres oplevelse af samfundsfag gennemført af POLIS efteråret 2024. Undersøgelserne viser, at samfundsfaglærere både i grundskole og gymnasium lægger stor vægt på aktualitet. Det ses af, at de i deres uddybende kommentarer til spørgeskemaerne i stort omfang taler om aktualitet, også i forhold til spørgsmål, der ikke selv introducerer termen. Desuden taler de langt oftere om aktualitet end nyheder. Hermed er de helt i overensstemmelse med læreplanerne. Læreplanen for grundskolen nævner i enkelte sætninger ordet nyhed, Læreplanen for gymnasiet næver hovedet ikke ordet nyhed, til gengæld optræder det få gange i vejledningerne for alle niveauerne. Både grundskolens og gymnasiets læreplaner placerer derimod aktualitet som noget helt centralt i skolefaget. Det er således ikke nyheden i sig selv, der er vigtig i samfundsfag, men dens betydning – det, vi benævner dens aktualitet.

Nyheder som semantiske læremidler

Det er således oplagt at forstå, at aktualitet er et mål, nyheder er et middel – et læremiddel. Den danske læremiddelforsker Jens Jørgen Hansen skelner mellem to typer læremidler:

- *Didaktiserede* læremidler er udviklet med undervisning for øje. De er struktureret med opgaver, arbejdsformer, progression, forklaringer og pædagogiske greb – f.eks. lærebøger, digitale læringsportaler og materialer lavet af lærere for at støtte elevernes læring.
- *Semantiske* læremidler er ikke udviklet til undervisning, men kan alligevel anvendes der. De stammer fra samfun-

dets virkelighed og omfatter f.eks. nyheder, statistikker, dokumentarer, politiske taler og debatindlæg. Hansen kalder dem semantiske, fordi de bærer et fagligt betydningsfuldt indhold (semantik = betydningslære). Her er det læreren (eller eleverne), der gør materialet didaktisk relevant.

Nyheder må altså forstås som semantiske læremidler, som skal didaktiseres for at blive relevante i faget. Nogle gange kan eleverne selv foretage denne didaktisering, men oftest er det læreren, der har ansvaret (se Christensen, T.S. 2021a & b).

Nyheder og aktualitet

Nyheder er en del af en bredere samfundsmæssig kommunikation, som omfatter alle former for informationsudveksling. Dette inkluderer mediernes rapportering, offentlige debatter, politiske udtalelser, akademiske analyser og sociale mediers diskussioner. Nyhedsartikler kan også omhandle helt lokale emner som racisme på fodboldbanen, vold, butikstyveri og problemer i kommuneplanlægning. Sammen med andre input, såsom samfundsfaglig teori, viden om lokale, nationale og internationale sociale, økonomiske og politiske forhold, holdninger og debatter, viden om samfundsfaglig metode, kildekritik og kritisk dømmekraft, bidrager nyheder til etableringen af samfundsfaglig viden hos eleven og danner dermed et grundlag for den demokratiske og deltagende borger. Det drejer sig ikke kun om at kunne læse nyheder og kende til de nyeste nyheder, det drejer sig især om at kunne integrere nyheder i den samfundsanalyse, som enhver engageret, demokratisk borger løbende må foretage, og som bidrager til det, vi også kalder samfundsfaglig dannelse.

Holdninger til nyheder og aktualitet hos samfundsfagslærere?

Den undersøgelse af samfundsfagslærernes forståelser af deres fag, som bliver præsenteret og analyseret i dette nummer af POLIS, viser, at aktualitet er en helt central samfundsfaglig identitetsmarkør for samfundsfagslærere i Danmark i 2024.

På spørgsmålet til grundskolelærerne: *Hvor tilfreds er du overordnet med at undervise i samfundsfag?* Svarer 63 % meget

tilfreds og 31 % tilfreds. Der er få neutrale og ingen, der er utilfredse. Det er bemærkelsesværdigt højt. Til spørgsmålet har lærerne kunnet skrive kommentarer om, hvad de er særligt tilfredse/utilfredse med, hvilket 47 ud af 127 har benyttet sig af. Kommentarerne spænder vidt. De fleste angår rammerne for faget, nogle er helt generelle, og så der dem, der adresserer specifikke indholdsdimensioner. Seks adresserer aktualitet direkte, og man kan læse aktualitet ind i mange af de andre, hvilket jeg benævner implicit aktualitet – den sidste kategori er selvfølgelig noget usikker. Nedenfor har jeg valgt otte sådanne kommentarer ud. De to kategorier, aktualitet og implicit aktualitet, udgør dermed 30 % af lærernes kommentarer. Da der ikke i spørgsmål forud er nævnt noget om aktualitet, er det lærerne selv, der uopfordret introducerer emnet.

Kommentarer, der adresserer aktualitet direkte	Kommentarer med implicit aktualitet
Jeg elsker at undervise i et fag, der altid er aktuelt og relaterbart for eleverne.	Synes, det er et virkelig vigtigt fag ift., hvilke unge mennesker vi sender ud i verden.
Elsker faget. Det er relevant, aktuelt, og der er en masse fede emner, man kan arbejde med :-)	Faget er vigtigere en nogensinde.
Elsker at vække elevernes interesse for faget gennem aktuelle problemstillinger og dilemmaer.	Faget er utroligt vedkommende og er en del af elevernes verden, som de er nysgerrige på.
Aktualitetsfag, hvor nyheder og perspektiver fra verden kan vendes, vurderes, analyseres og diskuteres.	Faget er nutids- og fremtidsrelevant, og så er der en wow-factor over meget af stoffet, som kan bruges til at skabe motivation for eleverne.
Aktualiteten man kan bringe ind i faget.	Evne til at debattere og anlægge perspektivskifte.
Men undersøgelsen viser også, at lærerne ikke oplever, at eleverne i særlig grad besidder viden om nyheder/aktuelle samfundsforhold.	Eleverne er grebet af det, fordi det er så vedkommende for dem.
	Det er fedt, når det lykkes at engagere eleverne i samfundsfaglige problemstillinger.
	At åbne faget op for elever, der gradvist bliver mere interesserede i og opmærksomme på det samfund, de lever i.

Desværre er det ikke muligt at lave den samme opgørelse for gymnasielærerne, så en direkte sammenligning er ikke mulig. Men der er et meget overbevisende svarmønster, der viser det samme billede som hos grundskolelærerne.

På spørgsmålet: Hvad er det bedste ved at undervise i samfundsfag – vælg op til tre af følgende

muligheder, svarer 81 % *Fagets aktualitet*. Det er langt den dominerende svarkategori. Nummer to er *Fagets væsentlighed* i forhold til demokratisk dannelse (64 %) og nummer 3 er *Fagets teorier og begreber (kernestoffet)* (50 %). Der er i alt 13 mulige svarkategorier.

Grundskolelærerne fik spørgsmålet: Hvordan tilrettelægger man efter din opfattelse undervisningen mest hensigtsmæssigt i forhold til at udvikle elevernes forståelse af faget? (vælg tre svarmuligheder ud af otte). Her svarer 84 % *Inddragelse af aktuelle nyheder*, det næsthøypigste svar er *Inddragelse af problemstillinger fra elevernes livsverden* (63 %), og som nummer tre er *Debatter i klassen* (58 %). De resterende svarmuligheder ligger betydeligt under disse niveauer.

En gennemgang af gymnasielærernes kommentarer viser otte kommentarer ud af 154, der eksplicit vedrører aktualitet som udfordring, og halvdelen handler om elevernes manglende viden om aktuelle forhold.

Udfordringen i at inddrage aktuelle emner kommer af, at eleverne har svært ved eller ikke orienterer sig i politik.
Kursisters/elevs manglende viden om f.eks. aktuelle emner.
Jeg anser aktualitet for at være uomgængelig i samfundsfag, men det er også meget tidskrævende, fordi relativt lidt kan genbruges fra år til år.
Eleverne har ikke meget viden om politiske forhold, når de begynder.
Det er blevet betydeligt sværere at arbejde med aktuelle emner, da eleverne ikke har nogen nyhedsviden.
Der ligger meget forberedelse i timerne i samfundsfag – netop fordi det er så aktualitetspræget et fag, og vi anvender nye tal og statistikker. Det skaber et tidspres.
Da fagets materialer gerne skal være aktuelle, kan der ikke genbruges så meget, og det tager tid at indsamle materiale og bearbejde det, så man kan træne de faglige mål på de rette taksonomiske niveauer tilpasset de hold, man har.
Aktualitet ved faget er fedt, men når man har travlt og skal nå de faglige mål/kernestof ift. læreplanen, synes jeg, at det kan være svært at have god tid til at inddrage aktuelle emner, hvilket er ærgerligt, da det netop er fagets fordel.

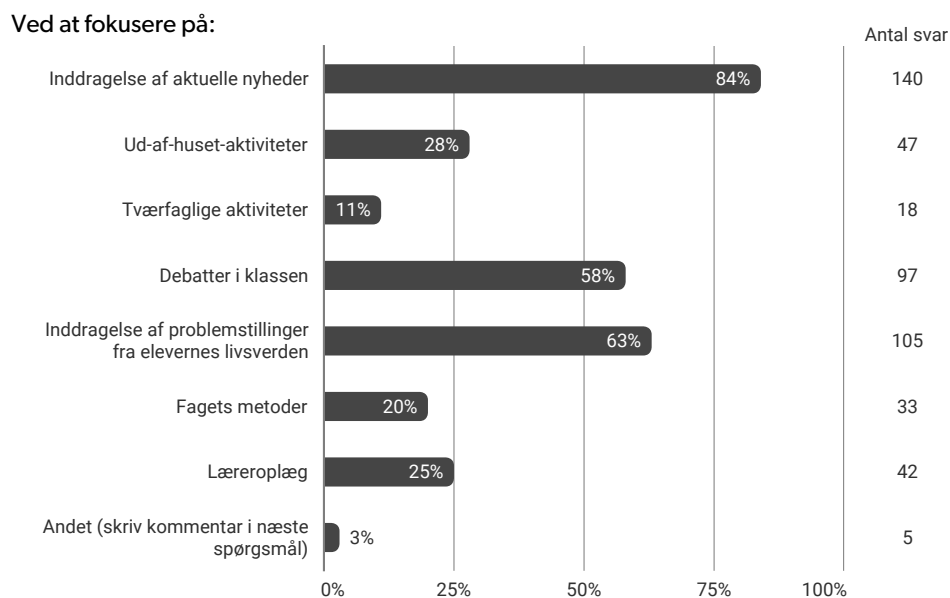
Sammenfatning af undersøgelserne

Undersøgelsen viser, at samfundsfaglærerne, både i grundskolen og i gymnasiet, er meget tilfredse med faget. Den viser også, at der på tværs af skoleniveauer er meget stor enighed blandt lærerne om betydningen og relevansen af at arbejde med aktualitet i faget. Aktualitet er en central identitetsmarkør for faget både i grundskolen og i gymnasiet. Nyheder fungerer som vigtige semantiske læremidler, der benyttes i arbejdet med aktualitet. Lærerne fremhæver, at faget fremstår særligt levende og relevant, netop fordi det tillader inddragelse af aktuelle problemstillinger og perspektiver, der relaterer sig direkte til forståelsen af både det omgivende samfund og elevernes hverdag. Aktualiteten i faget gør det ligeledes muligt at skabe en direkte forbindelse mellem teori og den konkrete virkelighed. Samtidig påpeger lærerne, at der er betydelige udfordringer i forhold til elevernes ofte utilstrækkelige nyhedsviden. Ifølge lærerne byder faget både på store muligheder for engagement og kritisk tænkning for eleverne. Samtidig peger undersøgelsen på de udfordringer, som bl.a. inkluderer elevernes ofte utilstrækkelige forudgående nyhedskendskab samt den store arbejdsbyrde for lærerne i at forberede relevant og tidsaktuelt materiale.

Det er i sig selv meget interessant, at aktualitet er en central identitetsmarkør for samfundsfag i Danmark, både på læreplansniveau og hos lærerne. Det er meget interessant, at der er så stor enighed blandt fagets udøvere herom. Ikke nok med, at enigheden er meget tydelig, undersøgelsen finder ikke et eneste udsagn, der peger i modsat retning. Det resultat kan der godt være grund til at dvæle lidt ved. At det forholder sig sådan, kan virke indlysende, når man står midt i faget, og det er svært at forestille sig, at det kunne være anderledes. Men skolefag er ikke naturgivne, de er politiske og didaktiske konstruktioner og har som sådan en historik og en udviklingsdynamik. Det meget stærke fokus på aktualitet er udtryk for en fagkonstruktion, der betoner vigtigheden af samfundsanalyse, hvori aktualitet indgår som et centralt element, men hvor samfundsvidenskabelig teori og elevernes livsverden også indgår, og hvor formålet er at udvikle elevernes selvstændige politiske dømmekraft og demokratiske dannelse. Det ser vi af lærernes svar på, hvilke elementer i faget de mener er de mest centrale.

Grundskolelærerne svarer markant inddragelse af aktuelle nyheder, inddragelse af problemstillinger fra elevernes livsverden og debatter i klassen.

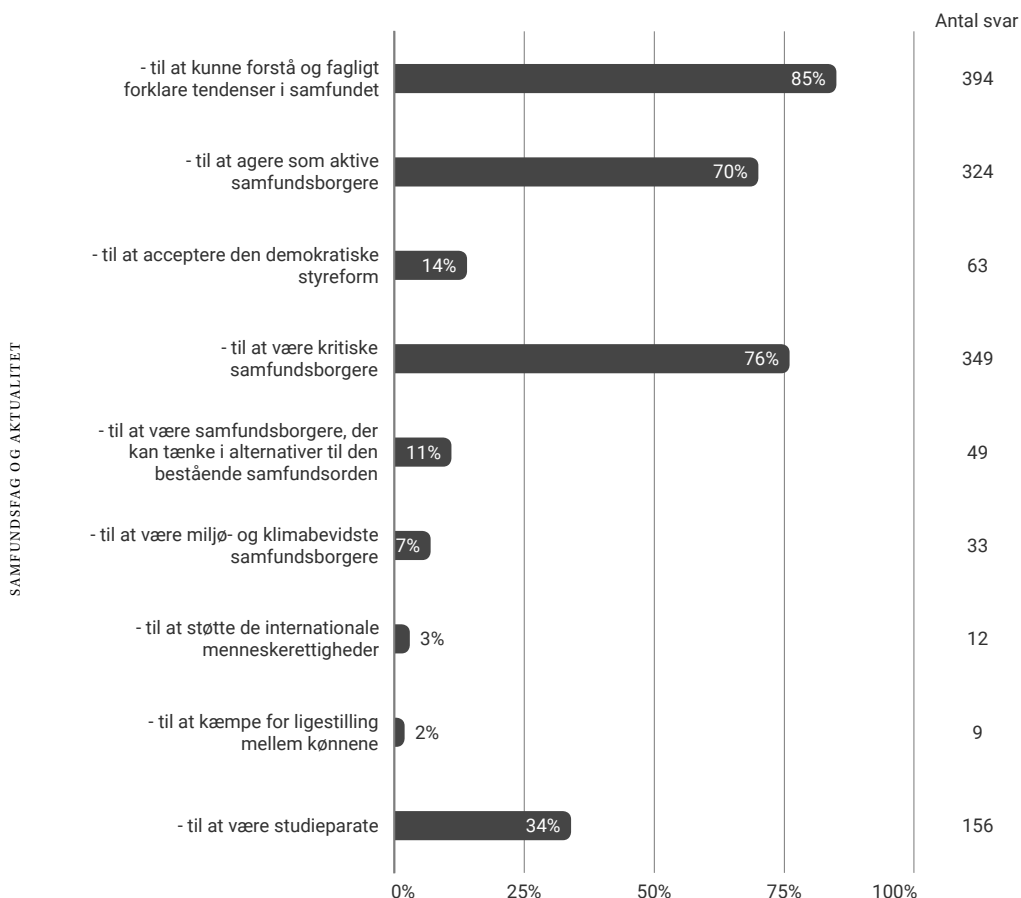
Figur 3. Hvordan tilrettelægger man efter din opfattelse undervisningen mest hensigtsmæssigt i forhold til at udvikle elevernes forståelse af faget? (Vælg op til 3 af de følgende muligheder)



Gymnasielærerne får ikke stillet det samme spørgsmål, men de får bl.a. spørgsmålet om, hvad der er samfundsfags vigtigste opgave. Her er de tre helt dominerende svar at kunne forstå og fagligt forklare tendenser i samfundet, at være kritiske samfundsborgere og at agere som aktive samfundsborgere.

Figur 4. I det følgende spørgsmål vil vi bede dig om at sætte kryds ved de udsagn, som efter din opfattelse bedst udtrykker, hvad der er samfundsfags vigtigste opgave. Du skal markere de 3 udsagn, som du finder vigtigst.

Eleverne skal i samfundsfag uddannes



Fagkonstruktioner

Der er forskelle i betoningerne hos henholdsvis grundskole- og gymnasielærerne, som dels kan skyldes, at de svarer på forskellige spørgsmål, dels at deres elever har forskellig alder og fagligt niveau, men der er grundlæggende enighed. Det vigtigste for begge parter er aktualitet. 84 % af grundskolelærerne svarer *nyheder og aktualitet*, og 85 % af gymnasielærerne svarer *forstå og forklare tendenser* (læs aktualitet) i samfundet. Grundskolelærerne betoner *debatter i klassen* og gymnasielærerne betoner *aktive og kritiske samfundsborgere*. Endelig betoner grundskolelærerne *inddragelse af problemstillinger fra elevernes livsver-*

den, en svarmulighed, som gymnasielærerne ikke får. Alle de nævnte svar peger på den selvstændige og fagligt kompetente elev, der er i stand til at agere i samfundet, herunder at indgå i dialog med og forholde sig kritisk til det omgivende samfund. Det er demokrati som livsform og som samtale, der står i centrum, ikke i modsætning til demokrati som styreform, som udgør en nødvendig ramme om den demokratiske livsform og den demokratiske samtale.

En anden fagkonstruktion kunne være en betoning af en undervisning, der er foreskrivende og forventer, at eleverne lever op til bestemte normer i samfundet. Det normativt foreskrivende ligger i flere af spørgsmålene til gymnasielærerne; at kæmpe for ligestilling mellem kønnene, at støtte de internationale menneskerettigheder, at være miljø- og klimabevidste samfundsborgere og at acceptere den demokratiske styreform, men de får alle en meget lav tilslutning. Accepten af den demokratiske styreform får dog en lidt højere tilslutning end de andre. Selvom der (ud fra et generelt kendskab til feltet) er god grund til at antage, at langt de fleste af lærerne går ind for ligestilling, menneskerettigheder, miljø- og klimabevidsthed og den danske demokratiske styreform, så mener de altså ikke, at undervisningen skal pådutte (indoktrinere) eleverne disse normer. Normen er, at eleverne skal kunne tænke og handle selvstændigt på et informeret grundlag og anvende faglige teorier og metoder til at gøre dette på en kvalificeret måde. Det er i den sammenhæng, at aktualitet bliver helt central.

Amerikanske forskere (Barr et al. 1977 – parafraseret efter Olsson 2015, s. 34 f.) påpegede i 1970'erne, at der var en identitetskrisen inden for social studies. De fandt tre måder, faget blev undervist på, som repræsenterer tre forskellige ideologiske tilgange til faget. Vi betragter dem her som idealtyper, hvilket betyder, at vi i praksis vil kunne finde forskellige varianter og overlap mellem typerne:

Social studies as Citizenship Transmission: Her handler undervisningen om at indprente en fælles kulturarv og loyalitet over for samfundet og nationen. Fokus ligger på historiske fakta og begivenheder, og deltagelse i valg ses som en vigtig borgerpligt. Læreren spiller rollen som formidler af normer og »sandheder«.

Social Studies Taught as Social Science: I denne tilgang hentes metoder og viden fra de samfundsvidenskabelige discipli-

ner. Undervisningen skal udstyre eleverne med de nødvendige færdigheder til at forstå og tage stilling til samfundsspørgsmål. Hver disciplin har sin egen struktur og centrale begreber, og læreren forholder sig neutral og videnskabelig i forhold til værdi- og normspørgsmål.

Social Studies Taught as Reflective Inquiry: Denne metode baserer undervisningen på elevernes egne interesser og behov. Der opmuntres til tværfagligt arbejde med aktuelle samfundsproblemer på både lokalt, nationalt og globalt plan. Målet er at udvikle elevernes kritiske tænkning og gøre dem i stand til at træffe velovervejede beslutninger i et bredt politisk perspektiv, ikke kun ved valg.

Det danske samfundsfag svarer primært til type 3 (men også med et vist indslag af type 2), og i det lys er det stærke fokus på aktualitet meget interessant, idet det næppe lader sig gøre at undervise faget uden. Omvendt er aktualitet ikke et nødvendigt element i type 1 og 2, og i type 1 vil det ligefrem være forstyrrende, i det omfang at inddragelse af aktualitet indebærer kritik af samfundet. Her vil nyheder f.eks. i form af orientering om de seneste debatter i Folketinget dog være relevant.

Variationer inden for samme type

Inden for den samme type finder vi som nævnt ovenfor forskellige varianter. Det kan være varianter mellem lærernes måde at undervise på, men det kan også være varianter mellem lande, der i det store og hele hører til samme type. I et nordisk forskningsprojekt, QUINT, om kvalitet i undervisningen er datagrundlaget videooptagelser af undervisning i modersmål, matematik og samfundsfag i 9. klasse. I gruppen, der arbejdede med samfundsfag, vakte det vores interesse, at der var meget stor lighed mellem samfundsfagsundervisningen i landene. Dog adskilte de svenske videoer sig fra de norske og danske på et punkt, nemlig anvendelsen af nyheder. De svenske grundskolelærere i samfundsfag arbejdede med ugentlige onlinenyheder i timerne. Der var tale om de nyheder, der tilfældigvis blev bragt i den nyhedsudsendelse, der vistest på klassen, og det var langt fra altid, at der blev fulgt fagligt op på nyhederne. Fænomenet går under betegnelsen nyhedsbevakning, som jeg vil oversætte med nyhedsopdatering eller overvågning af nyhederne. At det forholder sig på samme måde i det svenske gymnasium, ved vi

fra en forholdsvis ny ph.d.-undersøgelse af Roger Olsson (2016). Den svenske praksis kunne antyde, at nyheder betragtes som indhold og ikke kun som et læremiddel. I Norge og Danmark er der ikke det samme fokus på nyheder, men i stedet et fokus på aktualitet. Det vil sige, at nyhederne (som ikke behøver at være spritnye) for det meste er indlejret i temaer, klassen arbejder med (f.eks. terrorisme, klima, valg etc.). Selvom der inddrages enkeltstående nyheder, så er reglen den, at de gøres samfundsfaglige. Det er tydeligt i norske og danske bøger om samfundsfagsdidaktik, og f.eks. har Anders Stig Christensen (2017) vist det i sin ph.d.-afhandling, og på norsk er der flere samfundsfagsdidaktiske bøger, hvor dette tema tages, mest aktuelt er en artikel af Erik Ryen (2021). På trods af den særlige praksis i Sverige er formålet det samme i alle tre lande; den demokratiske dannelse.

Ophavet til den svenske tradition kan meget vel være en meget betydningsfuld rapport fra den svenske Skolekommission (SOU 1948), som fremlagde omfattende forslag til retningslinjer for udviklingen af det svenske skolesystem. Rapporten foreslår introduktionen af samhällskunskap (samfundsfag) som et fag i hele det svenske uddannelsessystem, fra folkeskolen til læreruddannelsen. Der var tale om etablering af et nyt fag og et af de elementer, der gøres meget ud af i forhold til det nye fag, er 'den aktuella timman'.

Det begyndte i USA

Der knytter sig en interessant historik til fænomenerne nyheder og aktualitet i samfundsfagsundervisningen. Nyheder og aktualitet i samfundsfag er ikke nogen ny foreteelse. I en amerikansk social studies-kontekst er current events det almindelige begreb, og det der kommer tættest på aktualitetsbegrebet. Det stammer fra slutningen af det 19. århundrede, hvor flere og flere almindelige mennesker kunne læse og nyhedsgenren derfor udviklede sig. Det var også en tid med udbredt tro på nyheders upartiskhed og objektivitet.

En indikation af dette perspektiv gives af en amerikansk forsker Otto (1956, s. 426, citeret i Schminke 1960), der definerer aktuelle begivenheder i social studies som samtidige hændelser, der er sket for nylig og endnu ikke er blevet inkluderet i lærebøger. Denne definition tager ikke højde for, hvordan nyhedsmediet kan forvrænge aktuelle begivenheder, og der er ingen overve-

jelser over, hvilken type læremiddel nyheder er. I kontrast peger Schminke på en definition af anden forsker, Kimball (1929), der beskrev aktuelle begivenheder som »alle de hændelser, både indenlandske og internationale – hvad enten de er sociale, politiske eller økonomiske – der er essentielle for et medborgerskab baseret på loyalitet og tjeneste. Således er begreberne aktuelle anliggender, samtidige anliggender og aktuelle problemer synonyme med aktuelle begivenheder« (Schminke, s. 7 – forfatterens oversættelse).

Kimballs definition forbinder klart aktuelle begivenheder med målet om medborgerskab og stemmer overens med de centrale domæner inden for samfundsfag: de sociale, politiske og økonomiske sfærer. Selvom hans forståelse af aktuelle begivenheder er nuanceret, adresserer den ikke eksplicit den specifikke betydning af nyhedsgenren eller mediernes rolle. Schminke citerer flere lignende overvejelser fra 1940'erne og 1950'erne om målene for undervisning i aktuelle begivenheder, men han foretrækker en forslag fra Moffatt & Craf (1940): »a) Lær eleverne at læse aktuelt materiale intelligent. b) Giv grundlaget for forståelse af aktuelle sociale, økonomiske og politiske problemer. c) Skabe og fremme elevinteresse i samfunds-, stats- og nationale anliggender« (Schminke s. 3 – forfatterens oversættelse). Ud over behovet for at tilføje det globale niveau er det en meget operationel og præcis opsummering, som også er anvendelig i dag.

Konklusion

Undersøgelsen af forståelser af faget blandt danske samfundsfagslærere viser en unik enighed om aktualitet som et centralt element i faget – både på læreplanniveau og blandt lærerne på tværs af grundskole og gymnasium. Denne enighed kan tolkes som udtryk for en fælles opfattelse af, at faget bygger på en konstruktion, der understøtter den refleksive undersøgelsesmetode (type 3), som Barr et al. beskrev. Studiet peger således på, at aktualitet udgør en central identitetsmarkør i samfundsfagsundervisningen. Lærerne anerkender, at inddragelsen af aktuelle nyheder og samfundsspørgsmål ikke blot tilfører faget en dynamisk og nærværende dimension, men også understøtter elevernes evne til kritisk at forstå og agere i det omgivende samfund. Anvendt på denne måde medvirker aktualitet til at skabe en undervisning, hvor teori og praksis går hånd i hånd, hvilket

fremmer demokratisk dannelse og medborgerskab. Samtidig fremhæver undersøgelsen en række udfordringer, herunder det (ifølge nogle lærere) begrænsede nyhedskendskab blandt eleverne samt den store forberedelsesindsats, der kræves af lærerne.

Sammenligninger med både historiske og internationale perspektiver peger på, at dette fokus på aktualitet i samfundsfagsundervisningen kan variere, selv inden for nært beslægtede fagforståelser. Således viser erfaringer fra det nordiske forskningsprojekt QUINT, at der trods mange ligheder mellem de nordiske landes samfundsfagsundervisning også er tydelige forskelle – ikke mindst i brugen af nyheder. I Sverige er der en tradition for »nyhedsbevakning«, hvor nyheder anvendes mere løst som indhold i sig selv, ofte uden tydelig faglig forankring. I modsætning hertil integreres nyheder i Norge og Danmark typisk som en del af fagligt temaarbejde, hvor de aktualiseres og sættes i kontekst. Denne forskel afspejler forskellige fagforståelser og peger på, at aktualitet i Danmark (og Norge) ikke blot handler om nyhedsinddragelse, men om en faglig praksis, hvor nyheder gøres samfundsfaglige. Det sker også i den svenske samfundsfagsundervisning, men her er fokus i høj grad på, at eleverne skal følge med i dagsaktuelle nyheder.

Den svenske praksis kan tænkes at have historiske rødder i Skolekommissionens rapport fra 1948, hvor »den aktuelle timman« blev fremhævet som en del af samhällskunskap. I en amerikansk kontekst har aktualitet – eller current events – været et centralt element siden slutningen af 1800-tallet, men forståelserne af nyheders rolle har varieret fra simple opdateringer om samtidige begivenheder til mere komplekse funktioner i fagets arbejde med demokratisk medborgerskab. Særligt en definition fra Moffatt & Craff (1940), der vægter elevernes evne til at læse, forstå og engagere sig i aktuelle sociale, økonomiske og politiske problemstillinger, har fortsat relevans og spejler sig i nutidens danske praksis.

Det er den demokratiske samtale og fremme af den selvstændige, fagligt velfunderede borger, der udgør den centrale norm i det danske (og nordiske) samfundsfag. Denne sammenhæng mellem aktualitet og fagets demokratiforståelse understreger, at samfundsfag ikke blot handler om at formidle nyheder, men om at skabe en dybere forståelse af samfundet gennem kontinuerlig refleksion og dialog, og heri indgår nyheder som et vigtigt semantisk læremiddel.

Litteratur

- Barr, R., Barth, J. & Shermis, S. (1977). *Defining the social studies* (Bulletin 51). National Council for the Social Science.
- Christensen, A.S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag: En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskole* [ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. University of Southern Denmark.
- Christensen, T.S. (Red.). (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frydenlund Academic. <https://www.frydenlund.dk/varebeskrivelse/3515>
- Christensen, T.S. (2021a). Nyheder og elevers undring: En induktiv undervisningsmetode i samfundsfag. *SO-didaktik*, (10), 32-38. <https://issuu.com/so-didaktik>
- Christensen, T.S. (2021b). En modell för att undervisa om nyheter: Med utgångspunkt i elevers undringar. *SO-didaktik*, (10), 40-47. <https://issuu.com/so-didaktik>
- Christensen, T.S. (2023). Samfundsfag i Danmark: Et overblik. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023(1), 35-53. <https://journals.lub.lu.se/norddidactica>
- Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad & associates (red.), *The study of curriculum practice* (kap. 2, s. xx-xx). McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B.B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Hansen, J.J. (2010). Didaktiske læremiddellandskaber – en kortlægning af læremiddeldidaktik. *Kritisk Debat*.
- Hansen, J.J. (2014). Læremiddeldidaktik – fra læremidler til undervisning og læring. I D. Carlsen & J.J. Hansen (red.), *Læremiddeldidaktik: Didaktik på kryds og tværs* (s. xx-xx). Gyldendal Akademisk.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1995). *Spielräume der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung*. Universität Potsdam. <https://d-nb.info/1218368535/34>
- Kimball, R.S. (1929). *Current events instruction*. Houghton Mifflin Company.
- Læreplaner i samfundsfag. (2017 & 2020). Gymnasiet – alle uddannelsesretninger og niveauer. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner>
- Læreplan samfundsfag. (2019). Grundskolen. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/file/uvmm/udd/fgu/2019/apr/190426-laereplan-samfundsfag.pdf>
- Moffatt, P.M. & Craff, J.R. (1940). Current events. *Social Studies*, 31, xx-xx.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare* [Doktorafhandling, Karlstad University]. Karlstad University Studies.
- Ongstad, S. (2006a). Didaktisering av fag. I L. Brink & R. Nilsson (red.), *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie- och litteraturundervisning* (s. 197-224). Högskolan i Gävle.
- Ongstad, S. (2006b). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19-57). Universitetsforlaget.

- Otto, H.J. (1956). Social education in the elementary school. Rinehart and Company.
- Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I S.F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Schminke, C.W. (1960). *A study of the effective utilization of a classroom news magazine in teaching current events* [Speciale, State University of Iowa].
- SOU 1948:27. (1948). *1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.
- Spørgeskemaundersøgelser af henholdsvis grundskolens og gymnasiets samfundsfaglæreres oplevelse af samfundsfag. (2024). POLIS.

Læsevanskeligheder i samfunds-fag

LENE GLERUP OG SEBASTIAN GULMANN

Abstract

Artiklen fokuserer på udfordringerne ved læsning i gymnasiefaget samfunds-fag og undersøger, hvorfor mange gymnasieelever oplever vanskeligheder med faglig læsning. Som udgangspunkt antages det, at eleverne har opnået de nødvendige grundlæggende læsefærdigheder, når de begynder i gymnasiet. Dog viser flere undersøgelser, herunder PISA 2022, at unges læsefærdigheder er faldende, hvilket har skabt en stigende udfordring, især i læsetunge fag som samfunds-fag.

Artiklen beskriver, hvordan gymnasieelever kæmper med både afkodning og forståelse af fagtekster, særligt de teoretiske tekster og empiri, som præsenteres i samfunds-fag. Artiklen fremhæver, at faldende læsefærdigheder kan skyldes flere faktorer, såsom socioøkonomiske forskelle og øget digitalisering. Et centralt problem er også, at mange elever mangler ordkendskab, hvilket påvirker deres evne til at forstå komplekse tekster.

Gennem artiklen introduceres der en række strategier for, hvordan samfunds-faglærere kan hjælpe eleverne med at forbedre deres læsning. Dette indebærer en bevidstgørelse om fagtekstens struktur, brug af fagbegreber og modeller samt målrettet arbejde med elevernes metakognitive evner. Desuden beskrives, hvordan digitale tekster og øget brug af skærme kan påvirke læseevnen negativt, og artiklen understøtter, at papirbaseret læsning ofte er mere effektiv.

Afslutningsvis konkluderer artiklen, at samfunds-faglærere bør tage en aktiv rolle i elevernes læseudvikling, da faglig læsning er afgørende for at kunne forstå og anvende samfunds-fagets teorier og begreber. Gennem konkrete læsestrategier og en differentieret tilgang til læremidler kan lærerne fremme elevernes læsekompetencer og dermed styrke deres samlede faglige udbytte.

Indledning

Læsning er en vigtig del af læring i alle gymnasiefag. Gennem læsning af forskellige tekster lærer eleverne fagets sprog at kende, og de får erfaring med, hvordan de enkelte fag formidler viden. Derfor er elevernes læsning også et emne for samfundsfagslæreren. Som samfundsfagslærere spiller vi en nøglerolle i at forberede eleverne til at læse og forstå samfundsfag, så de kan blive sikre og selvstændige læsere af fagets tekster.

Når eleverne starter på en ungdomsuddannelse, forudsættes det, at de i forvejen har tilegnet sig læseegenskaber på et niveau, hvor selve afkodningen af tekst, og en passende læsehastighed, for længst er opnået. Samtidig har de igennem tilvænning til et fagligt vokabular og faglige genre-mæssige greb i en række af grundskolens fag ideelt set tilegnet sig et basalt ordforråd, som kan understøtte læsningen i en række fag, som tilbydes i gymnasiet. Slutteligt har eleverne i bedste fald fået en grundlæggende og ofte underforstået indsigt i læsningens forskellige formål i forhold til det stof, der arbejdes med.

Alligevel ser man tydeligt, at ovenstående læsefærdigheder i de seneste år er blevet udfordret. Dette er et gennemgående problem for en ungdomsuddannelse og i særdeleshed for et læsetungt fag som samfundsfag, som flere og flere elever har valgt på A-niveau efter reformen i 2017. Vi vil i det følgende først skitsere resultaterne af de seneste undersøgelser omkring unges læsefærdigheder samt de mulige årsager til, at disse er faldende. Dernæst dykker vi ned i den faglige læsning i Samfundsfag. Her indrammer vi dels faglig læsning og elevernes udfordringer med denne i læsning af både teori og empiri. Dels foreslår vi en række konkrete strategier til faglig læsning i samfundsfag.

Læsefærdigheder hos gymnasieelever

Den væsentligste opdaterede kilde til viden om unges læsefærdigheder forefindes i Pisaundersøgelsen 2022. PISA (Programme for International Student Assessment) under OECD har til formål "at undersøge, hvor godt 15-årige elever er forberedt på at møde udfordringerne i dagens videns- og informations-samfund" (PISA 2022). Aldersmæssigt befinder eleverne sig konkret i spændet mellem 15 og 16 år, og de falder dermed ind under den væsentligste gruppe af elever omkring 1.g. Undersøgelsen er således relevant at studere nærmere i denne sammenhæng,

fordi undersøgelsen løbende monitorerer unges læsekompetencer. Undersøgelsen benytter en relativt bred forståelse af begrebet læsefærdighed: "Læsefærdighed er at forstå, bruge, vurdere, reflektere over og engagere sig i tekster for at nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale samt deltage i samfundet" (PISA 2022). Undersøgelsen har tidligere været kritiseret for, at visse af dens konklusioner ikke står mål med virkeligheden i forhold til særligt sidste del af definitionen om læsefærdighed, altså omkring potentialet til at kunne deltage i samfundet. Denne problematik falder dog uden for rammerne af denne artikel, og pisaundersøgelsen bliver, kritik til trods, vores bedste kilde til viden om danske unges generelle læsefærdigheder. Samtidig er det vores vurdering fra den daglige gymnasiale undervisning, samt arbejdet i læsevejledningen, at rapportens hovedkonklusioner omkring faldende læsefærdighed stemmer godt overens med den virkelighed, vi oplever.

Hvis vi ser bort fra elever med ordblindhed, for hvem læsevanskeligheder grunder i en neurologisk, genetisk årsag (Dysleksi), er der i disse år et stigende antal elever, som oplever svage læsefærdigheder (Elbro 2021). Således er gennemsnitsresultatet for læsning blandt danske skoleelever ifølge sidste Pisaundersøgelse i 2022 "signifikant lavere end resultaterne i 2018" (PISA 2022). Denne tendens flugter med et lignende fald i de øvrige skandinaviske lande, hvor særligt Sverige og Norge ser et endnu større fald i perioden. Der tages i undersøgelsen forbehold for, at covid-19-pandemien kan have haft en indvirkning på tallene, men den præcise påvirkning af denne er svær at aflæse af de yderligere studier, der er gjort i perioden, og det konkluderes, at "nedgangen ikke alene kan tilskrives følgevirkninger af covid-19-pandemien" (PISA 2022). Dette fald i læsefærdigheder kan skabe problemer for eleverne, når de skal tilegne sig et fagligt sprog i samfundsfag, som ofte er mere abstrakt end det, de har mødt tidligere.

Foruden dette giver PISA-undersøgelsen ingen bud på de væsentlige årsager til de stigende vanskeligheder, som registreres i disse år.

Når det er sagt, matcher faldet i points den samme undersøgelse af matematik. Derfor kan undersøgelsens generelle betragtninger om årsagerne til fagligt fald, med forbehold for overgeneralisering, muligvis tilskrives de i rapporten nævnte mere generelle faktorer som stigning i socioøkonomiske for-

skelle samt “udviklinger i forbindelse med digitalisering, trivsel og skoleressourcer” (PISA 2022). Rapporten behandler kun indgående effekten af den socioøkonomiske forandring i forbindelse med matematik, men den generelle tendens imod en stigende socioøkonomisk ulighed kan sandsynligvis også smitte af på evnen til læsning. Det fremgår dog specifikt, at den socioøkonomiske baggrund spiller ind med 9,8 procentpoint i forhold til læsning, hvilket igen placerer os nogenlunde på niveau med Norge og Finland (PISA 2022). Elever med indvandrerbaggrund, som udgør 10,7 procent af testgruppen, fordeler sig forholdsmæssigt tungest blandt de laveste indkomstgrupper. Samtidig indikerer tallene en markant forskel på elever med og uden indvandrerbaggrund, med en pointscore i læsning på 497 point for elever uden indvandrerbaggrund imod 434 point for elever med (PISA 2022). Tallene viser yderligere, at elever med indvandrerbaggrund klarer sig relativt bedre fra generation til generation, hvilket må tilskrives stigende sproglig som kulturel assimilation (PISA 2022).

En anden faktor, som spiller ind i forhold til fordelingen af gode og mindre gode læsere, er køn i relation til familieindtægt. Her læser piger både i den øverste og nederste fjerdedel relativt bedre end drengene i samme kategorier, men familiebaggrunden spiller ind, således at drenge i den øvre ende læser gennemsnitligt bedre end piger i den lave ende. Så det må konkluderes, at den sociale arv er en ikke uvæsentlig spiller på tværs af køn i forhold til læsefærdigheder. At piger gennemsnitligt er bedre læsere, kan være medforklarende i forhold til den generelle tendens vi ser til, at denne gruppe i de senere år har udgjort majoriteten af kandidater ved de danske universiteter, hvor 56 % af disse i 2022 udgjordes af kvinder (UVM 2022). Dette flugter også med det mønster, vi ser i karaktererne i samfundsfag, hvor pigerne f.eks. har et højere skriftligt gennemsnit til eksamen jf. artiklen i POLIS 6 om karakterstatistik.

Samlet set ser vi altså et fald i læsefærdigheder hos de elever, som starter en ungdomsuddannelse, hvilket er væsentligt at tage højde for som samfundsfagslærer.

Læsning af digitale tekster

Brugen af digitale skærme i forbindelse med undervisning og lektielæsning er i de senere år blevet genstand for en til tider ophedet debat og nævnes også i pisaundersøgelsen, dog ikke som en direkte potentiel medårsag til faldende læseevne. Rapporten kommer dog ind på flere relaterede forhold. Eksempelvis nævnes det, at 44 % af de adspurgte elever i nogle timer oplever at blive distraheret af andre elevers digitale brug, mens et næsten identisk tal bliver distraheret af deres egen digitale brug i undervisningen. Det er på den baggrund svært at forestille sig, at oplevelsen af distraktion ikke må spille ind i forhold til elevernes generelle læsekompetence. Omfanget af digital distraktion er ydermere omfattende, idet Danmark er det land blandt alle deltagerlande i pisaundersøgelsen, hvor digitale hjælpemidler bruges mest med et gennemsnit på 3,8 timers daglig brug i skolen. Til sammenligning ligger gennemsnittet i OECD samlet på 2,0 timer.

Årsagerne til sammenhængen imellem digitalisering af undervisningen og nedsat læseevne hæfter sig dog ikke kun til distraktion, men også til selve læseakten. Et studie fra 2024 undersøger, på baggrund af den eksisterende forskning på området, øjets evne til at scanne tekst på henholdsvis papir og skærm hos en relativt stor testgruppe (Ackerman & Goldsmith 2024). Her gælder det, at læsning af særligt længere tekster med et stort informationsindhold blev læst med større dybde, men også hurtigere, af kontrolgruppen, som fik udleveret stoffet på papir (Ackerman & Goldsmith 2024). Artiklens konklusioner står ikke alene, men understøttes af flere andre studier, som er blevet udført i de senere år, og som komplimenterer og generelt understøtter disse (Ackerman & Goldsmith 2024). En interessant undersøgelse fra 2021 når tilmed frem til, at en testgruppe, som klarede sig bedre ved læsning på papir, selv oplevede, at læsningen på skærm var gået bedre og foretrak denne form. Testdeltagerne savnede altså metakognitiv indsigt i læsemediets betydning (D. Dahan Golan & M. Barzillai & T. Katzir 2018). Denne sidste pointe kunne understøtte, at det ikke alene fra politisk hold, at der i en årrække har været fokus på digitalisering af undervisningen på alle niveauer af uddannelsessystemet, men også at eksempelvis elever i gymnasiet fejlagtigt vurderer at digital læsning fungerer bedst og derfor opsøger denne – og at disse faktorer tilsammen kan have skabt en mediemæssig

virkelighed, hvor skærmen på læringsmæssig uheldig vis har fortrængt bogen.

Årsagerne til, at læseevnen tilsyneladende hæmmes af skærmen, men fremmes af papiret, har også været genstand for forskning. Resultaterne er mindre entydige, men studierne peger i retning af, at det taktile element, når vi bladrer, sætter æselører, og ved gennemlæsning af egen håndskrevne tekst, spiller en væsentlig rolle (Ackerman & Goldsmith 2024)).

Igennem mange år har den samfundsfaglige empiri i overvejende grad været digital, så det at læse digitale tekster er ikke fremmed for faget, men pointerne ovenfor understreger nødvendigheden af, at man som lærer i samfundsfag forholder sig aktivt til, hvilke tekster eleverne skal læse på en skærm, og hvilke de med fordel kan læse på papir. Overvejelser om, hvordan vi klæder eleverne på til at læse fagets tekster, som bliver beskrevet senere i denne artikel, er kun endnu mere relevante, hvis teksterne læses digitalt.

Læsning i samfundsfag – teori og empiri

Når vi skal forstå udbyttet af faglig læsning, skal vi se på læsning som en proces, der består af tre faser: før læsning, under læsning og efter læsning. Den kompetente læser bruger meget tid på både før-fasen og under-fasen. Når vi giver vores elever lektier for i samfundsfag, forventer vi, at eleverne klarer disse faser hjemme, mens vi i klasselokalet udelukkende koncentrerer os om efter-fasen. Det betyder strengt taget, at vi ikke får en fornemmelse af, hvad eleverne har svært ved, når de læser i samfundsfag. Som lærere oplever vi blot, at der er stor forskel på, hvad de kan byde ind med i timerne.

Rigtig mange gymnasieelever – selv de fagligt sikre – er ikke kompetente læsere. Særligt i samfundsfag, hvor læsemængden er stor, og teksterne har et højt abstraktionsniveau, oplever vi dette. Derfor er det vigtigt, at vi som lærere viser eleverne, hvordan de skal gribe både før-læse-fasen og under-læse-fasen an og bruger tid på disse faser i undervisningen. På den måde får vi synliggjort, hvordan man læser tekster i samfundsfag, og eleverne vil dermed få mere ud af deres læsning.

Det er således ikke kun dansklærerens eller læsevejledernes opgave at have fokus på læsning, men i lige så høj grad samfundsfaglærerens. I læseforskning taler man om, at monitore-

ring af egen læsning er en forudsætning for ens forståelse af det læste (Elbro 2021, s. 320). Eleverne skal, hvis de skal blive dygtige læsere, være opmærksomme på, hvornår de læser noget, de ikke forstår, så de kan gå tilbage og genlæse, hvornår noget i en tekst er relevant, og hvornår noget ikke er det, samt hvordan forhåndsviden kan bruges til at skabe inferens i deres læsning. Dvs. at læseren aktiverer baggrundsviden og integrerer denne i tekstens information. (Balle Nielsen 2019). Det kan f.eks. være, at en elev skal læse en tekst om ideologiske forgreninger og i den forbindelse med fordel kan aktivere sin viden om de klassiske ideologier. Nogle elever har bedre indsigt i deres egen forståelse af læsning end andre, men alle elever vil have glæde af at få styrket deres opmærksomhed på læsningen i alle fag.

I nedenstående afsnit vil vi fokusere på, hvordan man kan arbejde med elevernes læsning af:

- 1) Samfundsfaglige lærebøger med fokus på tilegnelse af teori og begreber
- 2) Samfundsfaglig empiri med særligt fokus på artikellæsning.

I de første linjer af alle læreplaner til samfundsfag på ungdomsuddannelserne beskrives fagets identitet bl.a. således: ”Faget giver på et empirisk og teoretisk grundlag viden og kundskaber om og forståelse af de dynamiske og komplekse kræfter (...) der påvirker samfundsudviklingen. Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres elevernes standpunkter, handlemuligheder og viden” (UVM 2017, vores overstregninger). I dette citat ridses to vigtige kilder til elevernes samfundsfaglige læsning og dermed viden op: nemlig de empiriske tekster og de teoretiske og begrebsmæssige tekster. For alle samfundsfagslærere er fagets identitet indlysende, men der ligger en opgave i at tydeliggøre denne identitet for eleverne, så de kan bruge denne forståelse i deres læsning i faget. Vi skal, så at sige, stilladserer deres læsning, ligesom vi stilladserer deres skrivning.

I dette afsnit dykker vi ned i de teoretiske og begrebsmæssige tekster, som rummer fagets kernestof ifølge læreplanerne. Målet er at få synliggjort, hvordan vi som samfundsfagslærere kan støtte elevernes læsning af disse teksttyper.

Lærebøgernes struktur som støtte for læsning

Læseforskning viser, at elever med dårlig forståelse af indholdet i det, de læser, har et dårligt overblik over de læste teksters struktur. Undersøgelser peger på, at hvis eleverne kender til teksternes struktur og opbygning, er det lettere for dem at forstå deres funktion og dermed få en større læseforståelse (Elbro 2021, s. 324-325). Vigtigheden af at tydeliggøre strukturen er også noget, vi som læsevejledere er meget opmærksomme på i vores daglige praksis. Som samfundsfaglærere er det dermed væsentligt, at vi gør strukturen i teksterne synlig for eleverne, før vi sætter dem til at læse.

I den forbindelse er vi som lærere og elever faktisk godt hjulpet på vej, da lærebøgerne i samfundsfag har en struktur, som er forholdsvis let at synliggøre. Langt de fleste lærebøger har nemlig en række tydelige struktursignaler, som man med fordel kan vise eleverne. Der er, så at sige, en række paratekstuelle elementer i de samfundsfaglige lærebøger, som kan hjælpe eleverne i deres læseforståelse. Man kunne i introduktionen af en ny lærebog komme ind på følgende:

- *Indholdsfortegnelse*: Vis eleverne, at der i alle lærebøger er en indholdsfortegnelse, og at de her kan se, hvilke samfundsfaglige emner (kernestof) bogen behandler. Desuden kan de ofte få en ide om, hvilke konkrete teorier og begreber bogen kommer omkring. Husk dem på, at de altid grundigt skal læse indholdsfortegnelsen, når de får udleveret en ny bog. Mange bøger, som dækker flere af de samfundsfaglige discipliner, signalerer desuden disse discipliner med forskellige farver eller lignende struktursignaler (se f.eks.: *Luk samfundet op*).
- *Fremhævede fagbegreber*: Vis eleverne, hvordan vigtige fagbegreber i de fleste lærebøger bliver fremhævet. F.eks. med fed skrift, highlightet med en farve eller skrevet i marginen i bogen med en kort forklaring. Flere bøger lister også de vigtigste fagbegreber op i slutningen af hvert kapitel.
- *Tekstbokse, tabeller og figurer*: Vis eleverne, hvordan de fleste lærebøger gør brug af tekstbokse med uddrag fra artikler, taler, interviews og lignende. Disse tekstbokse indeholder altså empiri, som de skal anvende fagbegreber til at forklare. Der er også empiri i bøgerne i form af tabeller og figurer med tal. Tekstbokse, tabeller og figurer er således et supple-

ment til den empiri, de får af deres lærer i timerne eller som lektie. (Senere i artiklen kommer vi ind på det særlige ved læsning af empiri).

- *Indeks*: Vis eleverne, at der bagerst i bøgerne er et indeks. Her kan de hurtigt finde sidehenvisninger til fagbegreber, teorier etc. Indeks kan dermed være en stor hjælp i tilegnelsen af fagbegreber.

Ved at synliggøre disse elementer i lærebogen har man hjulpet eleverne på vej i deres læseforståelse. Og man kan snakke med dem om, at det f.eks. kan give mening først at skimme teksten med fokus på at få et overblik over de fremhævede fagbegreber før en egentlig nærlæsning.

Tilegnelse af abstrakte begreber og teori

Som beskrevet ovenfor er en synliggørelse af tekstens struktur vigtig for læseforståelsen. Men indlæringen af de ofte abstrakte teorier og fagbegreber er ikke udelukkende klaret ved at have styr på strukturen. Mange elever på ungdomsuddannelser kommer med et hverdagsprog og et lavere ordkendskab og bliver mødt med et fagligt og akademiseret sprog, som de ikke forstår til fulde (denne gruppe er som tidligere nævnt stigende). Så hvordan understøtter vi, at eleverne tilegner sig fagets nye sprog? Hvordan bliver fagbegreberne til elevernes egne? Al forskning peger på, at nye ord – fagbegreber og teori – ikke læres ved, at vi forklarer, hvad de betyder (Thingholm). Eleverne skal tvinges til at bruge de ord, som de skal lære. Det er ikke nok, at eleverne bliver i de receptive færdigheder, hvor de læser de nye ord eller lytter til dem, når læreren forklarer dem. De skal anvende dem i både tale og skrift. Når eleverne formidler, bliver det tydeligt, om de har forstået det nye fagstof.

Det er således vigtigt, at vi i timerne bruger tid på aktiviteter, som træner forståelsen. Man kan f.eks. lade eleverne producere deres egne fagbegrebkort. Kortene kan bruges til »gæt et ord« eller huskespil med ord og forklaringer som matchende sæt. Man kan også arbejde systematisk og vedholdende med opsummeringer af f.eks. en læst lektie eller et læreroplæg, hvor de introducerede fagbegreber anvendes.

Sådanne aktiviteter bør også tage højde for elevernes baggrund. Som tidligere nævnt er der f.eks. kønsmæssige forskelle på elevernes læsefærdigheder, og det kan derfor være relevant

at tage højde for kønsfordelingen i ens klasser. På samme måde er det relevant for den enkelte lærer at tage højde for andre baggrundsmæssige variabler hos eleverne, som påvirker deres læsefærdigheder (se tidligere afsnit).

Læsning af modeller

Når man læser samfundsfaglige lærebøger, bruges der mange modeller for at visualisere sammenhænge. Modellerne rummer en stor hjælp, da de forsimples og systematiserer komplekse faglige områder. Men der ligger også en risiko i denne forsimples, fordi vi i vores anvendelse af modellen kan overse væsentlige ting. I forhold til læsning og forståelse af abstrakte fagbegreber og teorier er modellerne dog ofte en hjælp. Det vil derfor give mening at vise eleverne, hvordan modellerne understøtter deres forståelse af det, de læser, men også italesætte, at modeller altid vælger at fremhæve visse begreber, mens andre træder i baggrunden (Jägerskog 2021).

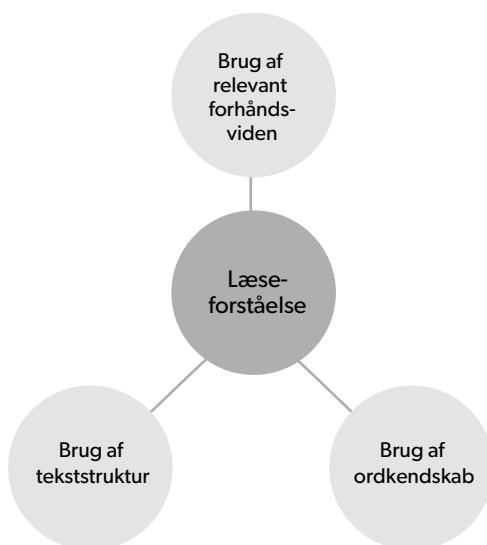
I en artikel af Ann-Sofie Jägerskog i *Polis* nr. 2 findes en længere gennemgang af anvendelsen af modeller i samfundsfag, hvor man kan læse mere om modellernes betydning for elevens forståelse af begreber og teorier i faget.

Læsning af samfundsfaglig empiri

Da samfundsfag ikke kun er et teoretisk fag, læser eleverne langt mere end blot lærebøger. Det er vigtigt for, at eleverne kan blive kompetente læsere, at vi som lærere italesætter den forskel, der er på det, de læser i deres lærebøger, og den empiri, de skal læse. I denne del af artiklen har vi primært fokus på læsning af artikler, selvom empiri naturligvis er en langt bredere kategori. Dog kan nogle af opmærksomhedspunkterne også bruges til f.eks. tabellæsning. Det er desuden vigtigt at være opmærksom på de særlige udfordringer, der knytter sig til at læse på skærm, jf. tidligere afsnit, da meget empiri er digitalt.

For at forstå, hvad der er vigtigt, hvis eleverne skal lykkes med at kunne anvende deres tilegnede samfundsfaglige teori og begreber på en artikel, er det vigtigt at vide, hvad læseforståelse kræver. Som tidligere beskrevet regner vi nemlig med, at eleverne er sikre afkodere, altså at de kan læse en tekst, men vi glemmer måske, at læseforståelse ikke er det samme

som afkodning af teksten. Figuren nedenfor illustrerer, hvad læseforståelse kræver:



Figuren er inspireret af Elbro 2021, s. 297

Som figuren viser, er der særligt to ting, som kan stå i vejen for elevernes forståelse af en artikel. Det første er, at deres ordkendskab simpelthen er for svagt, hvilket er en stigende udfordring i dag, da eleverne læser mindre og mindre (Børn og unges læsning 2021). Det andet er, at de ikke er i stand til at bruge relevant forhåndsviden. (Brug af viden om tekststrukturen er i højere grad et problem ved læsning af lærebøger, som beskrevet tidligere).

Som lærere kan vi hjælpe eleverne i deres artikellæsning ved at tydeliggøre, hvilken forhåndsviden de skal aktivere. Typisk vil det være teori og begreber, som er blevet gennemgået i undervisningen, og som eleverne har læst om i deres lærebøger. Det er, som figuren ovenfor viser, en afgørende faktor for deres forståelse af en artikel, at de kan aktivere deres forhåndsviden. På den måde kan de drage inferens, altså kombinere noget allerede kendt med det, de læser. Vi kan ikke styre den inferens, vores elever danner, men vi kan lede dem i den rigtige retning ved at definere klare læseformål, evt. stillet op i et skema til før-læsningen (Elbro 2021, s. 314-320).

Det andet vigtige aspekt, som kan stå i vejen for elevernes forståelse af artikler og øvrig empiri, er deres ordkendskab. Bl.a.

på grund af mindre læsning er gymnasieelevers ordkendskab faldende. Derfor vil mange af de artikler, vi giver til eleverne, indeholde flere ord, de ikke kender. Udfordringen er, at artiklerne er skrevet til en målgruppe, som forventes at kende ordene, og de bliver derfor kun sjældent forklaret. Ordkendskab har en afgørende betydning for læseforståelsen (Asmussen og Elbro 2017), og manglende ordkendskab er derfor vigtigt at tage højde for i elevernes læsning af artikler. Flere elever opgiver simpelthen læsningen eller læser uden at forstå.

Spørgsmålet er så, hvad vi som samfundsfaglærere konkret kan gøre for at højne elevernes læseforståelse af empiri? En løsning er at læse meget af empirien i timerne med eleverne. På den måde kan man guide eleverne i aktiveringen af deres forhåndsviden, og man kan monitorere, hvor de er udfordret på ordkendskab. Konkret kan man læse en artikel højt for eleverne, hvor man på forhånd har defineret, hvilke fagbegreber og teoretiske parametre eleverne skal anvende på artiklen. Under højt læsningen er klassen delt op i to. Den ene del markerer med en farve begreber og teori, som kan anvendes på artiklen. Den anden del markerer med en anden farve ord, de ikke kender. Herefter samles der i plenum op både på det rent faglige arbejde med artiklen, men også på de svære ord, som eleverne sammen slår op og får forklaret. En fordel ved højt læsningen er desuden, at man sikrer sig, at alle elever, trods varierende og lav læsehastighed, får læst artiklen. For at imødekomme elevernes læseudfordringer, men samtidig leve op til læreplanernes kompetencemål, ligger der en opgave i at udvælge artikler, som har en vis kompleksitet, men samtidig ikke er for lange. Målet med denne fælles læsning i timerne er, at eleverne lærer strategier til selv at læse empiri i samfundsfag, som de kan tage med sig videre.

Konklusion

Artiklen konkluderer, at faldende læsefærdigheder blandt gymnasieelever er en udfordring, der kræver en fokuseret indsats – særligt i et læsetungt og komplekst fag som samfundsfag. For at hjælpe eleverne til bedre at forstå og anvende samfundsfaglige tekster anbefales det, at lærere integrerer læsestrategier, der fremmer forståelse af fagets sprog og opbygning. Dette indebærer bl.a. at synliggøre tekststrukturen og hjælpe eleverne med

at bruge deres forhåndsviden og opbygge ordforråd gennem fagbegreber. Artiklen understreger, at samfundsfagslærere har en væsentlig rolle i at sikre elevernes faglige læsekompetence ved at vejlede i før-, under- og efterlæringsfaserne og dermed styrke elevernes samlede faglige udbytte.

Litteratur

- Ackerman, R. & Goldsmith, M. (2024). The smell of paper or the shine of a screen? Students' reading comprehension, text processing, and attitudes when reading on paper and screen. *Computers & Education*, 219.
- Asmussen, J. & Elbro, C. (2017). *Vejledende læsetest for voksne*.
- Dahan Golan, D., Barzillai, M. & Kattir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346-358.
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Jägerskog, A.-S. (2021). Förenkla, förvirra eller fördjupa begrepps-förståelse: Om användandet av modeller i samhällskunskapsundervisningen. *Polis*, 2.
- Mænd og kvinder ved de danske universiteter: Danmarks talentbarometer 2022. (2023). UVM. <https://ufm.dk/publikationer/2023/filer/maend-og-kvinder-pa-de-danske-universiteter-danmarks-talentbarometer-2022.pdf>
- PISA 2022: Hovedrapport. (2023). VIVE. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/231204-pisa-2022-hovedrapport-pdf-ua.pdf>
- Rapport: Børn og unges læsning 2021. (n.d.). UCL. <https://www.ucl.dk/cas/projekter/boerns-laesning>
- Thingholm, T. (n.d.). Mere fagsprog i grundskolen – men hvordan? VIA University College. <https://viden.via.dk/evu/mere-fagsprog-i-grundskolen-men-hvordan>

Når didaktik gør forskel på piger og drenge – om køn og karaktergab i samfundsfag i gymnasiet

CAMILLA HOLMGAARD SCHMIDT

Abstract

Artiklen her vil præsentere de væsentligste resultater og didaktiske implikationer fra en empirisk undersøgelse foretaget i forbindelse med forfatterens masteruddannelse, hvis fokus var fag- og almindidaktiske forklaringer på karaktergab mellem drenge og piger i samfundsfag i gymnasiet. Artiklen er baseret på et eksplorativt, mixed-method komparativt undersøgelsesdesign bestående af observationer, kvalitative interviews med lærere og fokusgruppeinterviews med både elev- og lærergrupper. Formålet med undersøgelsen var at sammenligne to læreres didaktisering i to forskellige 3.g.-klasser, hvor der i den ene klasse er et stort karaktergab i pigernes favør og i den anden klasse et stort karaktergab i drengenes favør. Undersøgelsens resultater tyder på, at fag- og almindidaktisering kan være en del af forklaringen på det eksisterende og stigende karaktergab mellem drenge og piger i samfundsfag. Elev- og lærerudsagn synliggør, at didaktik centreret omkring skriftlige øvelser og begrebslæring kan være medvirkende til at favorisere piger karaktermæssigt. Omvendt tyder den indsamlede empiri på, at et stærkt fokus på friere debatter og samtaler kan være med til at favorisere drenge karaktermæssigt. Undersøgelsen tyder desuden på, at lærere ubevidst har skjulte læreplaner. Begrebet uddybes nærmere i artiklens teoriafsnit, men kort fortalt dækker begrebet 'skjult læreplan' over de ubevidste præferencer*

* Artiklen bygger på forfatterens masteropgave og undersøgelse fra 2023. Uddybbende bilag kan fås ved henvendelse til forfatteren.

hos lærere og strukturer i uddannelsessystemet, som kan influere læreres didaktik og karaktergivning. Dette kan medføre, at lærere i deres karaktergivning f.eks. kan komme til at honorere bestemte elever, herunder drenge eller piger, systematisk. Artiklen peger i diskussionen på, at vi som samfundsfaglærere har nogle didaktiske muligheder for at præge grupper af elevers deltagelse – herunder også drenge – og at det måske er værd at diskutere, om vi som samfundsfaglærere kunne have gavn af en øget kønsensitivitet og kønsreflektion i relation til vores didaktisering.

Indledning

Køn, karakterer og karaktergab mellem drenge og piger i både gymnasiet og uddannelsessystemet generelt har uddannelsespolitisk og forskningsmæssigt en stigende bevågenhed (Børne- og Undervisningsministeriet 2022, Børne- og Undervisningsministeriet 2022a, Børne- og Undervisningsministeriet 2024). Karakterdata fra Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik viser, at forskellen mellem drenge og pigers karaktergennemsnit i gymnasiet i dag er på 0,8 karakterpoint i pigernes favør (Dansk Erhverv 2022), og forskellen har været stigende over tid, hvilket peger på en mulig kønnet forskel – og eventuel forskelsbehandling – i uddannelsessystemet.

Karakterdata på landsplan indikerer, at karaktergab mellem drenge og piger både i mundtlig og skriftlig samfundsfag er stigende og desuden er større end karaktergab på tværs af alle fag i gymnasiet, som f.eks. illustreret i POLIS' temanummer: "Køn i fagdidaktisk perspektiv - køn og karakterer i samfundsfag". Her peges der også på, at der mangler klasserumsforskning, som har fokus på læreres ubevidste forventninger til piger og drenges adfærd og tilgang til læring. POLIS har på den baggrund efterspurgt fagdidaktisk forskning i, hvordan samfundsfag praktiseres, så det lever op til fagets formål om at stille alle lige uanset baggrund, også med hensyn til køn (Hansen 2023). Det tyder altså umiddelbart på, at der er et forskningsmæssigt videnshul i forhold til at undersøge, i hvilken grad lærernes didaktisering af samfundsfag i gymnasiet er en del af forklaringen på karaktergab mellem drenge og piger i samfundsfag. Derfor vil denne artikel besvare følgende problemformulering og underspørgsmål:

I hvilket omfang kan lærernes didaktisering forklare det eksisterende og stigende karaktergab mellem drenge og piger i samfundsfag i gymnasiet?

herunder:

- 1) Er der fag- og almendidaktiske praksisser hos samfundsfaglærerne, som gør, at drenge i samfundsfag klarer sig dårligere end pigerne?
- 2) Hvilke skjulte læreplaner opererer samfundslærere med, og i hvilket omfang er de medforklarende i forhold til karaktergabets i samfundsfag?

Eksisterende viden om køn og karakterforskelle

Der er lavet undersøgelser af mere generelle forskelle mellem drenge og piger i gymnasiet i Danmark. F.eks. peger en kvantitativ undersøgelse på en forskel i drengenes og pigers tilgang til læring og undervisning bl.a. i forhold til omfanget af lektielæsning, notepraktis, overholdelse af afleveringsfrister og evalueringens betydning (Mortensen & Qvortrup 2018, Bille 2022). Andre undersøgelser har vist en tendens til, at elever 'gør' køn på forskellige måder i klasserummet i gymnasiet og reproducerer kønnede diskurser om flittige piger og dovne drenge (Larsen & Friche 2018, Bertelsen & Friche 2013, Hütters et al. 2013).

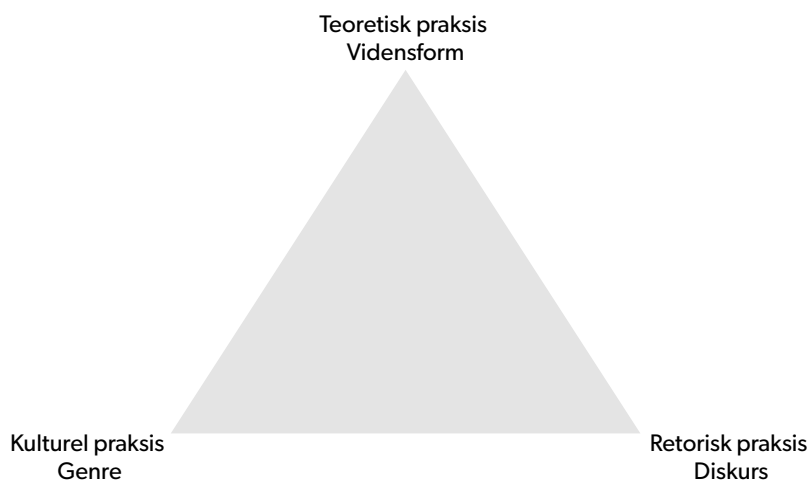
Hvad angår forskning relateret til kønsforskelle i konkrete fag, herunder samfundsfag, er der i dansk kontekst kun lavet få undersøgelser. En nylig undersøgelse har undersøgt det faglige gab, herunder karaktergab, i dansk og matematik i folkeskolen og gymnasiet (Børne- og Undervisningsministeriet 2022). Undersøgelsen gengiver bl.a. studier, som peger på, at eleverne klarer sig bedre, hvis de har en kvindelig lærer, mens andre studier peger på, at lærerens køn både kan have en rollemodel- og diskriminationseffekt. Rollemodelseffekten kan finde sted, når der er et overlap mellem lærerens og elevens køn, og hvor eleven spejler sig i læreren. Der kan også foregå en 'diskriminationseffekt', hvor lærerne favoriserer elever af eget køn (ibid.).

Hvad angår køns- og karakterforskelle i samfundsfag i gymnasiet, er det sparsomt med undersøgelser. POLIS har dog publiceret en artikel, som peger på, at der er forskelle i drengenes og pigers adfærd og motivation i samfundsfag. Artiklen peger desuden på, at lærere nedtoner behovet for at arbejde med en kønsbevidst didaktik (Christoffersen et al., 2023).

Teoretisk ramme: det sociale, performative køn og skjulte, kønnede læreplaner

Denne artikel er overvejende funderet i en socialkonstruktivistisk og social kønsopfattelse. Det er vigtigt at understrege, at den opfattelse anerkender, at køn også har et biologisk element. Artiklen positionerer sig dog sådan, at sociale og diskursive processer har en større forklaringskraft på elever og læreres adfærd i gymnasiet og det enkelte klasserum, end de biologiske og neurofysiologiske forklaringer. I den forbindelse skal det understreges, at da karakterdata er baseret på det biologiske køn, kan det ikke undgås at gruppere kønnene binært. Når artiklen taler om typisk drenge- og pigeadfærd, så anvendes det dog i en social forståelse. Artiklen anerkender, at nogle elever identificerer sig nonbinært eller i forhold til andre kønsopfattelser, men det opfattes ikke som afgørende for den skolekultur, som undersøgelsen her forholder sig til. Den underliggende kønsopfattelse er derfor mere præcist, at køn i en uddannelsessammenhæng bør opfattes som et socialt fænomen og skabes igennem socialisation, sprog og strukturelle rammebetingelser i samfundet og uddannelsessystemet (Canger 2018, s. 12). Artiklen er særligt inspireret af Judith Butlers forståelse af køn, som overordnet er, at det sociale køn er samfundsmæssigt konstrueret, og at det skabes igennem ”... stiliseret gentagelse af handlinger ...” og gennem ”... stiliseringen af kroppen ... hvorpå kropslige gestikker, forskellige former for bevægelse og stilarter konstituerer illusionen om et blivende køn” (Butler 2010, s. 233). Butler taler altså om, at køn bliver performativt produceret (Butler 2010), så kønnet adfærd ikke opstår på baggrund af biologi, men ved, at individer lever op til sociale normer – og det må også gælde i en konkret skolekultur og et konkret klasserum. Det bør også nævnes, at artiklen normativt positionerer sig i en intersektionel feministisk, teoretisk tilgang med det udgangspunkt, at både piger og drenge i gymnasiet bør opleve chancelighed i videst muligt omfang – og her er det relevant at undersøge, om der er nogle didaktiske, måske ubevidste, valg, som skaber chancelighed og forskelle i karakterer mellem kønnene.

I og med at undersøgelsen undersøger bestemte aspekter af samfundsfagsundervisning i gymnasiet, er der åbenlyst fagdidaktiske perspektiver – men der vil også blive inddraget mere almindelige didaktiske pointer. Ellen Kroghs fagdidaktiske analyse-



model (Krogh 2011, s. 42) benyttes til at forstå særligt den kulturelle praksis i samfundsfag.

Den kulturelle praksis forstås som de didaktiske klasserums-genrer og sociale og faglige praksisformer, som elever og lærere gør og siger i klasserummet (ibid., s. 44). Undersøgelsens teoretiske ståsted er funderet i den opfattelse, at gymnasieskolens fag, didaktik, lærere og elever formes og påvirkes af mere end den formelle læreplan, og undersøgelsen inddrager derfor begrebet 'The Hidden Curriculum', som her oversættes til "den skjulte læreplan". Begrebet 'den skjulte læreplan' indfanger det forhold, at der også foregår ikke-intenderet og ubevidst læring og didaktik i gymnasieskolen, men det er vigtigt, at dens elementer identificeres og gives opmærksomhed, som udtrykt i citatet her: "*Since it is never deliberately planned, it is important for educators to identify the sources of the hidden curriculum to give it appropriate attention*" (Endeley et al. 2021, s.14). Artiklens forståelse af "The Hidden Curriculum" er bl.a. baseret på Longstreet & Shanes forståelse, som betoner, at den skjulte læreplan konstitueres igennem et samspil mellem strukturer i uddannelsessystemet og præferencer, dispositioner og attituder hos ledere, lærere og den konkrete skolekulturs karakteristika (Endeley et al. 2021, Longstreet & Shane 1993). Artiklen her vil i den forbindelse argumentere for, at nogle af de skjulte dimensioner også kan indeholde implicite og ubevidste kønsrelaterede aspekter, som af nogle omtales som "Gender ind The Hidden Curriculum" (Chapin 2021).

Indsamling af læreres og elevers oplevelser og stemmer

Med udgangspunkt i en grundlæggende antagelse om, at køn og læring er sociale konstruktioner, der i høj grad skabes i interaktionen mellem mennesker, benyttes et socialkonstruktivistisk perspektiv i undersøgelsen (Jacobsen et al. 2012). Undersøgelsen har derfor fokus på at afdække sociale og fag- og almindelige forhold, der påvirker, hvordan henholdsvis drenge og piger klarer sig i samfundsfag. For at kunne svare på, hvordan didaktisering påvirker karaktergabene anvender undersøgelsen et eksplorativt, mixed-method, komparativt undersøgelsesdesign, som kombinerer forskellige kvalitative metoder. Formålet med dette er at triangulere data for at sikre så valide resultater som muligt (Frederiksen 2020). Et komparativt studie er valgt for at sammenligne to meget forskellige didaktiseringer. To samfundslærere, L1 og L2, og deres 3.g samfundsfags-A-klasser, 3G1 og 3G2, er blevet udvalgt ud fra most different sampling ift. karaktergabene mellem drengene og pigerne i klasserne samt lærernes erfaringsniveau og køn, da den ene er en ung kvindelig samfundsfagslærer med kort erfaring (L1), og den anden er en mandlig samfundsfagslærer med ca. 20 års erfaring (L2) – begge fra samme STX-gymnasium. Det skal bemærkes, at klasserne 3G1 og 3G2 umiddelbart er sammenlignelige i forhold til socioøkonomi, etnicitet og kønssammensætning. Den ene underviser, L1, har et større karaktergab end gennemsnittet i klassen 3G1 til pigernes favør, mens den anden underviser, L2, har et karaktergab i klassen 3G2, som er i drengenes favør. Samtidig har de to lærere tydelige og forskellige didaktiske praksisser.

I rækkefølge er følgende, forskellige metoder anvendt for at afdække den didaktiske praksis, den skjulte læreplan og bedømmelseskriterier på de to udvalgte samfundsfagshold (Frederiksen 2020):

- 1) Observation i ét modul med hver af de to udvalgte lærere, L1 og L2. Modulet blev udvalgt ud fra at være et almindeligt og repræsentativt modul for klassen.
- 2) Semistrukturerede dybdeinterviews blev gennemført med L1 og L2 enkeltvis. Anvendelse af Stimulated Recall som metode til at fæstne informanternes hukommelse (DeWitt et al. 2009). Stimulated Recall er konkret anvendt i interviewene ved at aktivere respondenternes hukommelse og refleksion ved at henvise til konkrete observationer fra modulerne.

Fire fokusgruppeinterviews med henholdsvis de tre dygtigste piger i hver klasse og de tre dygtigste drenge i hver klasse udvalgt efter deres karakterer i samfundsfag. Her anvendtes også Stimulated Recall. Ved at fokusere på de dygtigste og ikke de mindst dygtige elever øgedes sandsynligheden for, at den udslagsgivende faktor, som særligt påvirker forskellen i karakterer mellem drenge og piger, er selve didaktiseringen af undervisningen og ikke faktorer som f.eks. motivation, trivsel, selvtillid, intelligens mv. De dygtigste drenge og de dygtigste piger i hver klasse burde alt andet lige klare sig nogenlunde lige godt. Men det gør de ikke i de to klasser.

Afslutningsvis blev et fokusgruppeinterview gennemført med seks samfundsfaglærere. Formålet var at gennemføre en samtale om graden af ulighedsskabende elementer i samfundsfagsdidaktik. Uddrag fra dette interview indgår som en del af artiklens diskussion.

Analyse: Hvilken betydning har didaktisering og skjulte læreplaner for drenge og pigers karakterer

Den generelle karakterstatistik for samfundsfag viser, at der er et større karaktergab i samfundsfag mellem drenge og piger end generelt på tværs af fag (Hansen 2023). Mere specifikt for de to lærere, som undersøgelsen har særligt fokus på, så er der et væsentligt karaktergab i pigernes favør i klassen 3G1, mens karaktergabets i klassen 3G2 er i drengenes favør. Se nærmere i tabellen her:

3G1	3G2
<i>Gennemsnit af standpunktskarakter</i>	<i>Gennemsnit af standpunktskarakter</i>
Piger mundtlig: 8,08	Piger mundtlig: 5,11
Drenge mundtlig: 4,46	Drenge mundtlig: 7,69
Karakterforskel: 3,62 i pigernes favør	Karakterforskel: 2,58 i drengenes favør
Piger skriftlig: 9,08	Piger skriftlig: 5,47
Drenge skriftlig: 4,84	Drenge skriftlig: 7,61
Karakterforskel: 4,24 i pigernes favør	Karakterforskel: 2,14 i drengenes favør

Observationerne af undervisningen viste en tydelig didaktiseringsforskel mellem L1 og L2. Modulet med L1 viste en didaktik med et tydeligt fokus. Selve gennemgangen af det faglige stof foregik med varierede og legende øvelser, som f.eks. forskellige

typer af skriveøvelser og en mime-gætteleg. Desuden var der fokus på relevante samfundsfaglige begreber og krav til brug af disse. Det var tydeligt i observationen, at klassens elever var vant til forskellige instruktioner og sekvensskift. Endelig fyldte elevernes egne skriftlige og mundtlige stemmer meget i timen, hvor eleverne udtrykte sig både individuelt og i grupper, uden at læreren korrigerede synderligt.

Timen med L2 indeholdt også fokus på elevernes egne stemmer, dog kun mundtligt. Ellers illustrerede modulet med læreren her en mere løst struktureret didaktik, hvor det faglige fokus var bredt, og hvor der var plads til aktualitet, elevernes holdninger og pludselige indfald. Det var her bemærkelsesværdigt, hvor mange elever bød ind – og der var stor plads til deres indspark uden korrektion.

Observationen gav et indtryk af, at der særligt er en forskel mellem L1 og L2 i forhold til forskelle i graden af struktur, tidsstyring og typer af sekvenser. Der kunne dog også observeres ligheder. Centralt i begge læreres didaktisering var fokus på en væsentlig del af samfundsfags kulturelle praksis, nemlig begrebsfokus, og endvidere var en væsentlig del af begge læreres didaktisering, at læring sker igennem god stemning og plads til elevernes frie stemme.

I forhold til at karakterisere samfundsfags kulturelle praksis og L1's og L2's didaktisering af samfundsfagsundervisningen er det relevant at inddrage elevernes stemme. En pige udtaler om L1's undervisning, at *"... så laver vi sådan nogle ting, hvor det er sådan noget Løvens Hule eller sådan noget stoledans, eller sådan du ved, hvor det er tit også, ja, at det har samfundsfagligt indhold, men hun giver det en anden form, og det bliver ikke sådan praktisk eller sådan så bogligt, selvom det er det."* Det er dog centralt at fremhæve, at L1 samtidig med en eksperimenterende didaktisering også reproducerer en meget central del af samfundsfags indholdsaspekt og kulturelle praksis, som er teori- og begrebslæring og anvendelse (Læreplan Samfundsfag A 2017). Dette kan ses illustreret i følgende citat fra en pige fra 3G1 *"Jeg synes, det handler meget om at forstå alt det, vi egentlig ved meget om, ud fra nogle bestemte sådan teorier og synsvinkler."*

L2's løser didaktisering og struktur med fokus på læring igennem mundtlig debat beskriver en pige sådan: *"Og der kan også komme sådan et sidespor... F.eks. der, hvor vi snakkede om Mike Fonseca, der kører det totalt ud, og vi snakker om det, fordi*

det er sjovt og spændende, og der bliver grint og ... Men samtidig får vi altså inddraget noget fagligt, men på en meget løs måde.”

Lærernes egne stemmer om fag- og almenpædagogiske praksiser

For at forstå de fag- og almenpædagogiske valg er det centralt at undersøge lærerens egen opfattelse af deres undervisning. De to lærere beskriver deres pædagogiske praksis, som følger. L1 udtaler: *”Det er vigtigt for mig at variere (...) det er vigtigt for mig, at vi ikke hver gang, at de har læst en teori, og så er der en artikel, og så skal de svare (...) men jeg prøver at variere det, så der er noget, hvor de skal sådan fordybe sig i noget (...) Så er der nogle gange, hvor vi sådan leger mere med det (...) og forrige gang, hvor jeg havde sådan et dobbeltmodul, der skulle de skrive en julesang om, hvad der var attraktivt, hvad Danmark som sådan arbejdsland, som jo ikke var sådan sygt, altså, det var jo ikke det vildeste faglige vel, men der var sgu da nogen, der fik sagt flexicurity.”*

L2 karakteriserer sin pædagogiske praksis sådan: *”Jeg vil helst have, at det er dem, der giver alle svarene hele tiden, og jeg mere får en form for ordstyrerrolle og er mere tilbagetrukket. (...) Rigtig mange elever motiveres af at få lov til at komme på banen med deres egen holdning”,* og endvidere siger han om debatternes pædagogiske formål: *”Og det er et godt afsæt for at kunne blive mere generel og mere samfundsfaglig, kan man sige, i sin diskussion.”* Hos L2 kan vi se prioritering af det faglige mål ”på et fagligt grundlag argumentere sammenhængende og nuanceret for egne synspunkter, placere disse i en teoretisk sammenhæng og indgå i en faglig dialog” (Læreplan Samfundsfag A 2017) og dermed en forståelse af samfundsfags kulturelle praksis, hvor klasserumsgenren ’debat’ fylder mere hos L2 end hos L1.

Den skjulte læreplan: Hvad betyder den i 3G1 og 3G2?

Den skjulte læreplan hos den enkelte lærer er relevant at undersøge, da den måske i et eller andet omfang kan forklare, hvorfor nogle elever klarer sig bedre i samfundsfag end andre. I forhold til den skjulte læreplan, så illustreres her en af de større forskelle mellem L1 og L2. L1 siger direkte, at debatlystne elever nok ubevidst får mindre plads i hendes timer, som illustreret i citatet her: *”Jeg tror den [skjulte læreplan] ser ud på den måde, at jeg vægter det der med, om man kan anvende viden til at analyse-*

re og komme i dybden med nogle cases eller nogle områder og så videre. Så hvis man er stærk i det, så tror jeg, man står meget godt i min læreplan (...) men man står nok ikke nødvendigvis så stærkt, hvis man er sådan én, der er helt vildt diskussionslysten og har alle mulige meget markante holdninger og alt muligt.” For L2 er der i højere grad en lærerpræference for mere diskussionslystne elever. Et eksempel på denne skjulte læreplan synliggøres af en pige: ”Jeg tror godt, han kan lide stærke holdninger og folk, der tør at sætte sig igennem, og folk, der også viser, at de er fagligt engagerede.”

Køn og didaktisering: Profiterer drenge og piger forskelligt af forskellige didaktiske praksisser?

Ovenfor er der indtil nu vist en forskel i de to læreres didaktisering af samfundsfag og elementer af deres skjulte læreplan. Analysen vil nu afslutningsvis forholde sig til, i hvilket omfang de fag- og almindidaktiske praksisser, herunder skjulte læreplaner, er medforklarende i forhold til karakterforskelle mellem drenge og piger i samfundsfag. L1 siger f.eks.: ”Ej, men det, at skriftlighed indgår som en del af flere øvelser ... Pigerne, ja de skriver langt bedre, så det kunne være sådan noget, hvor jeg godt kunne arbejde med at gøre det på en anden måde. Altså lave nogle opsamlings på nogle andre måder (...) altså for at få de der drenge mere med ...” Mens L2 fremhæver: ”Så er pigerne, kan man sige, jo generelt lidt mere flittige og kan godt lide at tage noter. Kan godt lide at få nogle arbejdsspørgsmål, de svarer på. Det er de gode til. Det er de flittige til ... at læse lektien, så de har ret nemt ved det. Drengene, de har ikke fået læst lektier. Det kræver lidt for hårdt arbejde, så de kan måske bedre lide den der lidt løsere struktur, en lidt mere debatterende struktur (...) Hvis det hele meget er arbejdsspørgsmål og nogle enkelte oplæg, så tror jeg, man favoriserer pigerne. Hvis der er mere plads til at være en lille smule mere vilde og lidt mere talende (...) så ja, så tror jeg drenge mere kan være med.” Citaterne her illustrerer, hvordan de to læreres fag- og almindidaktiske valg har betydning for, hvilke elevgrupper eller køn som får de bedste deltagelsesbetingelser. L1 siger, at de mange skriveøvelser nok kan have en tendens til at honorere pigerne, mens L2 siger at fri og vild debat nok kan have en tendens til at honorere drengene. Hvad angår debatformen i 3G2, så forklarer en pige, at den betyder at ”nogle kvinder, der måske er egentlig ret dygtige, men de så føler sig lidt

intimideret af at skulle række hånden op, fordi drengene sidder og råber på skift, og så får de ikke sagt noget, og så får de ikke forstået det ...”

Både lærere og elever i 3G1 og 3G2 kommer også ind på, at både generelle kønsnormer, stereotyper og elevernes kønsperformativitet kan have en betydning for, hvilke karakterer de får. En pige siger *”Jeg tror også, at lærere uden at vide det helt måske har en tendens til sådan godt at kunne lide pigers indstilling nogle gange med sådan, at hvis de er i tvivl om noget, så går de op og spørger, og du ved, sådan tager fat ...”* L2 kan ikke nødvendigvis lide pigernes indstilling bedre end drengenes, for som han siger om nogle af pigerne i 3G2: *”Og der er også nogle piger i klassen, som aldrig snakker om det, de bliver bedt om. Så der har jeg brugt karaktererne her som et lidt pædagogisk redskab, kan man sige.”* Citatet her er et tydeligt tegn på, at karakterer nogle gange gives pædagogisk, og i 3G2 er det anvendt mest ift. pigerne, mens i 3G1 anvendes det omvendt mest ift. drengene, for som L1 siger her: *”Jeg er mindre bange for at sætte drenge ned i karakterer for at motivere dem. Jeg tror simpelthen, jeg er mere nervøs for, at det er skrøbelige piger. Altså hvor jeg tænker ”Er det til et firtal eller syvtal? Og øh nej, men hun er god nok også, og det er også lidt svært derhjemme (...) Og det er jo en eller anden ide om, at drenge de er stærkere, og så kan de godt motivere sig og sparkes i røven ...”*

Ovenstående analyse leder frem til, at det tyder på, at fag- og almindidaktisering kan have en vis betydning for, at drenge klarer sig dårligere end piger i samfundsfag – men det kan også gælde, at bestemte former for didaktisering kan fremme drengenes deltagelse og karakterer som i 3G2. Det kan desuden konkluderes, at en del af lærernes didaktik er skjulte læreplaner, og disse kan i øvrigt være kønnede i den forstand, at lærerattituder, karaktergivningspraksis og præferencer fremmer enten drenge eller piger, så de får højere karakterer.

Diskussion: kønsensitivitet frem for kønskonservatisme

Ovenstående tyder altså på, at didaktisering har en betydning for, hvordan drenge og piger klarer sig i samfundsfag, og at der er nogle didaktiske muligheder og faldgruber i relation til karaktergabets mellem drenge og piger.

I og med at ét af denne artikels bidrag er fokuset på betydningen af læreres skjulte læreplaner, herunder kønsaspektet i de skjulte læreplaner, er det relevant at lade flere lærerstemmer

få ordet. F.eks. svarer én af lærerne i fokusgruppeinterviewet på spørgsmålet: ”Skal vi arbejde mere systematisk i samfundsfag med at mindske karaktergab?”: *”Jeg ville jo nok være mere indstillet på, at hvis vi skal arbejde med sådan noget, er det nok mere om sociale uligheder og måske også etniske.”* Og en anden lærer siger *”Jeg synes bare også, at der er så stor variation inden for kønnene (...) Altså det kunne godt bekymre mig, hvis vi sådan siger, at nu kører vi benhårdt efter sådan en kønsdidaktik. Ikke at jeg er imod det.”* Citaterne indeholder relevante indsigelser, men man kan også opfatte udtalelserne som et udtryk for en form for kønskonservatisme og en opfattelse af, at køn ikke bør betyde det store for undervisningens tilrettelæggelse og bedømmelse af elever. Et modargument kunne være, at den signifikante forskel på drenges og pigers karakter indikerer, at netop køn er vigtigt at arbejde med didaktisk, og at der allerede i dag eksisterer kønsdidaktik, men oftest, udelukkende som skjulte læreplaner.

Citaterne og undersøgelsens øvrige empiri peger på, at der er behov for en øget køns sensitivitet (Askland, 2016) i relation til egen didaktisk praksis – også i samfundsfag. Man forstår godt denne form for kønskonservatisme, idet det også kan være udtryk for en udbredt praksisforståelse blandt gymnasielærere om, at vi primært har en faglig rolle – og at vi i øvrigt er dygtige fagprofessionelle, som sagtens kan bedømme elever rimeligt og sagligt. Her kan man inddrage Tekla Cangers kønsbevidste pædagogik (Canger 2018). Cangers hovedtese er, at lærere er blinde over for, hvor meget køn betyder i klasserummet, og hun argumenterer desuden for en mere fagprofessionel, kønsbevidst pædagogik og didaktik (Canger 2018, s.63-65), hvor vi f.eks. som undervisere undersøger dele af vores skjulte læreplaner, også i relation til køn, og konkret arbejder bevidst og køns sensitivt med eksempelvis sprog om køn, gruppedannelser, deltagelsesmuligheder, karaktergivningspraksis, blindretning af skriftlige opgaver og valg af materiale og indhold i vores undervisning. Dette kunne være helt konkrete didaktiske tiltag, som vi både som faggrupper og enkeltundervisere i samfundsfag kan arbejde videre med i arbejdet med at mindske karaktergab mellem kønnene.

Det er også centralt at kritisere og diskutere indeværende undersøgelsesmetode og grundlæggende antagelser. Metodisk kan man kritisere, at L1 og L2 er udvalgt ud fra standpunkt-skarakterer, da det ikke giver et fyldestgørende billede af ka-

raktergab. Den generelle tendens er, at de afsluttende års- og prøvekarakterer udligner karaktergab en smule. Det kan også fremhæves, at der er meget andet end didaktisering og køn, som forklarer karakterforskelle f.eks. senmoderne livsbetingelser, trivsel, socioøkonomi og etnicitet. Som beskrevet i metodeafsnittet, så burde de dygtigste drenge og de dygtigste piger i de to udvalgte klasser alt andet lige klare sig nogenlunde lige godt karaktermæssigt i samfundsfag, hvilket langt fra er tilfældet. De er underlagt de samme senmoderne livsbetingelser, samme socioøkonomiske baggrunde, samme etnicitet, og deres trivsel vurderes umiddelbart som ens – den største, udslagsgivende faktor anses derfor i denne undersøgelse for netop at være L1's og L2's didaktisering. Endelig kan det helt åbenlyst diskuteres, om empiri fra to samfundsfagshold og to lærere på et enkelt gymnasium kan generaliseres? Artiklens påstand er, at ovenstående fund peger på didaktiske refleksioner og nuancer, som ofte er fraværende i vores almen- og fagdidaktiske overvejelser, og at der nok er nogle fund fra undersøgelsen, som kan genkendes i mange klasserum og i meget samfundsfagsundervisning i Danmark.

Konklusion: didaktisering påvirker karaktergab

Artiklens overordnede konklusion er, at den måde, samfundslærere didaktiserer, i nogen grad kan forklare det eksisterende og stigende karaktergab mellem drenge og piger i samfundsfag. F.eks. peger analysen på, at didaktik centreret omkring skriftlige øvelser og begrebslæring kan være medvirkende til at favorisere piger karaktermæssigt, men omvendt tyder empirien på, at et stærkt fokus på frie debatter kan favorisere drenge karaktermæssigt. Undersøgelsen tyder desuden på, at samfundsfagslærere har skjulte læreplaner, og disse kan i øvrigt være kønnede, i den forstand at lærerattituder og præferencer fremmer enten drenge eller piger – også karaktermæssigt i samfundsfag. Og afslutningsvis peger artiklens fund på, at vi både konkret i samfundsfagsundervisningen og gymnasieskolen mere generelt måske har behov for en øget kønsensivitet frem for den køns-konservatisme, som nogle samfundsfagslærere i undersøgelsen giver udtryk for.

Litteratur

- Askland, L. (2016). Jeg ser barnet – ikke kønnet. I S. Baagøe Nielsen & G. Riis Hansen (red.), *Køn, seksualitet og mangfoldighed* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Bertelsen, E. & Friche, N. (2013). Fire drenge på Ørestad Gymnasium. I C.H. Jørgensen (red.), *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitets Forlag.
- Bille, M. (2022). Gymnasielærere kan modvirke karaktergab mellem drenge og piger. *Gymnasieforskning – kan bruges i praksis*, 26. https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2022/11/GF26_Ane-Qvortrup_10-14.pdf
- Butler, J. (2010). *Kønballade*. Forlaget THP.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Fagligt gab mellem drenge og piger: Kortlægning og analyse – Fagligt gab i folkeskolen og på ungdomsuddannelser*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/jun/220613-analyserapport---fagligt-gab-mellem-drenge-og-piger.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022a). Ekspertgruppe skal undersøge, hvordan faglige forskelle mellem drenge og piger kan mindskes. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/jun/220613-ekspertgruppe-skal-undersoege--hvordan-faglige-forskelle-mellem-drenge-og-piger-kan-mindskes>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Rapport fra ekspertgruppen om køn*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/april/240411%20rapport%20fra%20ekspertgruppen%20om%20k%C3%B8n.pdf>
- Canger, T. (2018). *Kønsbevidst pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Chapin, J. (2021). Untangling the impact of gender in the 'hidden curriculum'. <https://blog.inasp.info/untangling-the-impact-of-gender-in-the-hidden-curriculum/>
- Christoffersen, S., Nøhr, S. & Kjær Kjølbj, K. (2023). Køn og motivation i klasserummet. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 4(6). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/138717>
- Dansk Erhverv. (2022). Karakterforskellen mellem mænd og kvinder firedoblet siden 2005. <https://www.danskerhverv.dk/presse-og-nyheder/nyheder/2022/juni/karakterforskellen-mellem-mand-og-kvinder-firedoblet-siden-2005/>
- DeWitt, J. & Osborne, J. (2009). Recollections of exhibits: Stimulated recall interviews with primary school children about science centre visits. *International Journal of Science Education*, 32(10).
- Endeley, M. & Zama, M. (2021). *Perspectives in Curriculum Studies*. Spears Books.
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, M. (2023). Indledning: Køn i fagdidaktisk perspektiv – køn og karakterer i samfundsfag. *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 4(6). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/138711>
- Hütters, C., Nielsen, M. L., Görlich, A. & Simonsen, B. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne: Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis* (1. udg., 1. oplag). Erhvervsskolernes For-

- lag. https://www.cef.u.dk/media/349179/k_n_og_l_ring_web.pdf
- Jacobsen, M.H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2012). *Videnskabsteori i statskundskab og forvaltning* (2. udg., 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, 7, 33-49. <https://dpu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/2011-7/>
- Larsen, L. & Friche, N. (2018). In- og eksklusion af drenge i det almenne gymnasium. I S. Nielsen, S. H. Thingstrup, M. Brodersen & H. Hersom (red.), *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesudvikling og -forskning i praksis*. Frydenlund Academic.
- Longstreet, W.S. & Shane, H.G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Allyn & Bacon.
- Læreplan Samfundsfag A – stx. (2017). <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/samfundsfag-a-stx-august-2017-ua.pdf>
- Mortensen, B.S. & Qvortrup, A. (2018). Drenge underpræsteren i skolesystemet. *Gymnasiepædagogik*, 111. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. https://www.sdu.dk/Flexpaper/aspnet/Flex_document.aspx?doc=/sitecore/media%20library/Files/epage/IKV/Gymnasiepaedagogik/111pdf?sc_database=web
- Møller Hansen, K., Bøgh Andersen, L. & Welling Hansen, S. (2020). *Metoder i statskundskab* (3. udg., 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Om forfatterne

Michael Bang Sørensen

Michael Bang Sørensen er lektor i samfundsfag og kulturforståelse på Det frie Gymnasium samt studievejleder. Tilsynsførende i samfundsfag. Han har udgivet en række undervisningsmaterialer og artikler samt to bøger på Forlaget Columbus konkret om dialogbaseret undervisning: "Fællesskabende dialoger – om dialogbaseret undervisning i gymnasiet i Grønland – og andre flersprogede sammenhænge" og "Dialogbaseret undervisning – Om bæredygtige læringsfællesskaber i individets tidsalder".

Bent Fischer-Nielsen

Bent Fischer-Nielsen har undervist i samfundsfag og geografi på Frederiksværk Gymnasium og HF 1980-2020. Fagkonsulent i samfundsfag 2007-2020. Forfatter til lærebøgerne Kommunalpolitik og Vælgeradfærd og statistik.

Kevin Gjedde

Kevin Gjedde er gymnasielærer i samfundsfag og historie på Det frie Gymnasium. Han udvikler desuden undervisningsmateriale for forskellige NGO'er.

Lene Glerup

Lene Glerup er uddannet som cand.mag. i dansk og samfundsfag fra Københavns Universitet og er desuden uddannet som læsevejleder fra Københavns Professionshøjskole. Hun har tidligere været ansat på Øregård Gymnasium og undervist i dansk og samfundsfag samt arbejdet som læsevejleder. Hun er nu uddannelsesleder på Himmelev Gymnasium.

Sebastian Gulmann

Sebastian Gulmann er lektor ved Øregård Gymnasium, læsevejleder og underviser i Dansk, Oldtidskundskab og Latin. Cand. mag. i Litteraturvidenskab og Klassisk Græsk ved Københavns Universitet (2007) med speciale om Søren Kierkegaard som læser. Han interesserer sig særligt for læsestrategier samt lystlæsningsens vilkår i en visuel tidsalder.

Per Henriksen

Per Henriksen har undervist i samfundsfag, idræt og erhvervsøkonomi på Paderup Gymnasium 1981-2022. Fagkonsulent i samfundsfag 1999-2007. Medlem af it-opgavekommission 2008-2011. Medlem af opgavekommission 2011-2020. Ekstern lektor på Handelshøjskolen i Århus 1991-1998 i diverse it-fag (regneark, database m.v.). Forfatter til en række lærebøger i samfundsfag og it (regneark, programmering, database, internet m.v.).

Camilla Holmgaard Schmidt

Camilla Holmgaard Schmidt er cand.scient.pol. fra Syddansk Universitet. Hun har siden 2009 arbejdet som gymnasielærer på henholdsvis Faaborg Gymnasium og Sct. Knuds Gymnasium og underviser i samfundsfag og erhvervsøkonomi. Hun er Master i gymnasiepædagogik (didaktiklinjen) fra august 2024. Hun har gennem sin masteruddannelse foretaget eksplorative, kvalitative undersøgelser af elev- og læreropfattelser af køn, didaktisering i samfundsfag og dets mulige betydning for karaktergabet mellem drenge og piger i faget. Senest har hun gennemført en undersøgelse af elevers forståelser af begrebet 'faglig trivsel'. Hun er desuden medlem af pædagogisk udvalg og studieretningskoordinator for SAA-MAA-studieretningen på Sct. Knuds Gymnasium.

Carsten Linding Jakobsen

Carsten Linding Jakobsen er lektor ved Læreruddannelsen i Aarhus, VIAUC og uddannet cand.scient.pol. samt sidefag i historie fra Aarhus Universitet. Han har udarbejdet læremid-

ler til skolen, bl.a. tegneserier i EU-undervisningen (EMU.dk) samt foretaget undersøgelser af samfundsfag i skolen, bl.a. med publikationerne Samfundsfag i skolen, Ligner vi hinanden og EU-undervisning i samfundsfag. Fokus har ligeledes været på arbejde med udvikling af praksis i samarbejde med lærere og studerende gennem professionscirkler bl.a. beskrevet i Veje til professionel udvikling. Senest har han arbejdet særligt med udvikling af rollespil, Åben Skole og grafisk facilitering og dimensioner ved demokratisk dannelse (se nærmere på UC Viden).

Ditte Nørtoft Nielsen

Ditte Nørtoft Nielsen er cand.mag. i samfundsfag og engelsk. Hun er lektor på Aarhus Katedralskole og siden 2020 også BUVM's fagkonsulent i samfundsfag på de gymnasiale uddannelser. Hun har tidligere været kursusleder på fagdidaktisk modul i samfundsfag på pædagogikumuddannelsen samt mangeårig tovholder på SamfundsCup og bestyrelsesmedlem af FALS. Hun har derudover deltaget i en række forskellige faglige og didaktiske udviklingsprojekter og bidraget til tidligere nummer af POLIS og bogen Samfundsfagsdidaktik om innovationsdidaktik i samfundsfag.

Mikkel Risbjerg Nielsen

Mikkel Risbjerg Nielsen er gymnasielærer og pædagogisk koordinator på Det frie Gymnasium, hvor han underviser i samfundsfag og historie. Mikkel Risbjerg Thomsen har i samarbejde med Michael Bang Sørensen udgivet bøger, artikler og arrangeret workshops om dialogbaseret undervisning, der retter sig imod at bringe elevers perspektiver og tankeprocesser i spil som aktive ressourcer i den faglige undervisning. Mikkel Risbjerg Thomsen har i 2025 skrevet masterafhandlingen 'Noget at vide og nogen at være', hvor han undersøger faglighedsbegrebet og dets sammenhæng med subjektive identifikationsprocesser for både elever og lærere i samfundsfagsundervisningen.

Martin Langdal Topf

Martin Langdal Topf er uddannet folkeskolelærer fra Københavns Professionshøjskole og arbejder som lærer og praktikvejleder på Lindevangskolen på Frederiksberg med undervisningsfagene samfundsfag, historie, matematik og kristendomskundskab. Desuden BA i sociologi fra Københavns Universitet, næstformand i FALIHOS – Foreningen af lærere i historie og samfundsfag samt medlem af Undervisningsministeriets fagudvalg til udarbejdelsen af ny fagplan for samfundsfag 2024-27.

Torben Spanget Christensen

Torben Spanget Christensen, ph.d. Han var indtil september 2025 lektor i samfundsfagsdidaktik og evaluering på institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet, hvor han var tilknyttet Center for Gymnasieforskning. Herefter er han emeritus samme sted. Han har været leder af den samfundsfaglige og merkantile faggruppe i teoretisk pædagogikum og undervist på Masteruddannelsen for Gymnasiepædagogik. Forfatter til en række artikler og bøger om samfundsfagsdidaktik, evaluering og skrivning i gymnasiet og har tidligere været lærer i samfundsfag i gymnasiet.

Artikler til POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

— POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik bringer teoretiske og empiriske artikler inden for alle områder af fagdidaktik i samfundsfag.

Se tidsskrift.dk/POLIS for retningslinjer til manuskripter.

Kontakt redaktør Mogens Hansen på
polis@forlagetcolumbus.dk eller tlf. 23 61 71 97.

— Forlaget Columbus og Columbus Fond

POLIS udgives af Forlaget Columbus, som også udgiver analoge og digitale læremidler til ungdomsuddannelserne.

Bag forlaget står Columbus Fond, som i 1984 blev stiftet af Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS), der også i dag udpeger flertallet i fondens bestyrelse. Foruden at drive forlag har Columbus Fond til formål at støtte forfattere og fagligt og pædagogisk udviklingsarbejde, deriblandt altså dette tidsskrift, som finansieres ved overskuddet fra forlagets salg af læremidler.

Læs mere om Columbus Fond:
www.forlagetcolumbus.dk/fond

