

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 selvtilid (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 samfundsfaglærerne 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

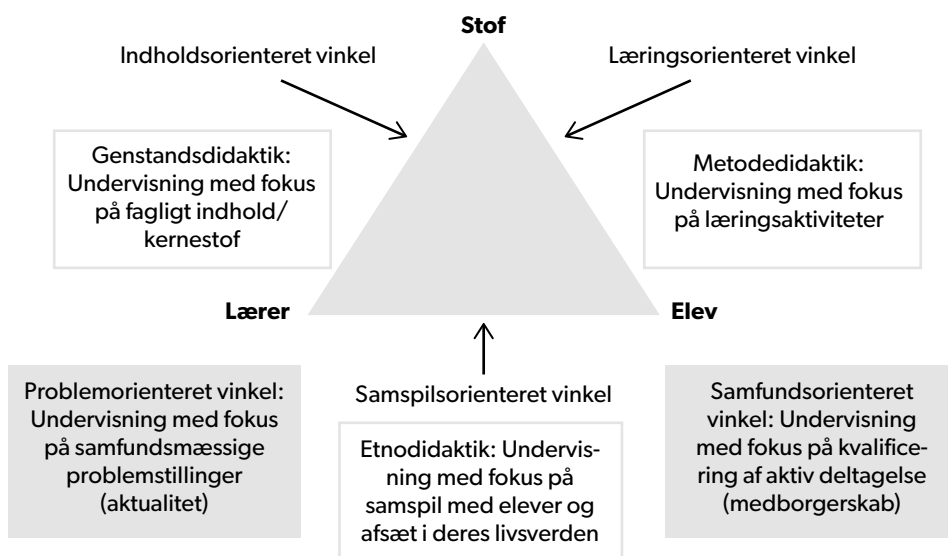
Det er klart, at de didaktiske muligheder og udfordringer knytter sig til fagets formål, indhold og eksamensformer, men samtidig kan det også afledes af undersøgelsen, at der er nogle selvstændige didaktiske problemstillinger, som er værd at være opmærksomme på i det faglige og didaktiske miljø omkring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

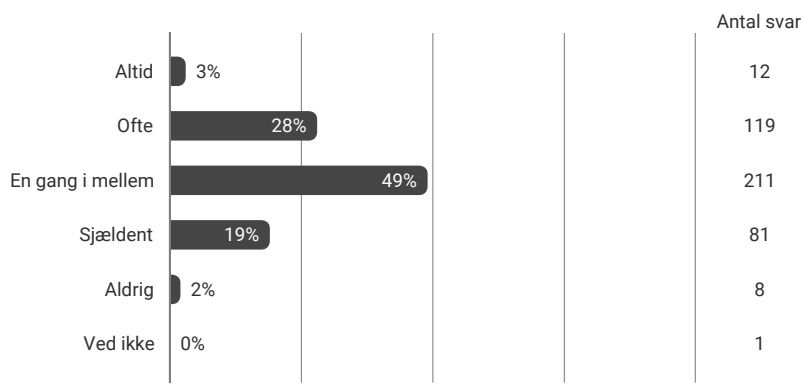
"Jeg oplever en klart anderledes elevtype, men det handler (...) om, at eleverne er mere bange for at stå frem foran klassen, har sværere ved sociale relationer og er mere uselvstændige, dårligere til at læse selv og har mindre viden om det omgivende samfund. (...) skal fokusere på en samfundsfagsundervisning,

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?

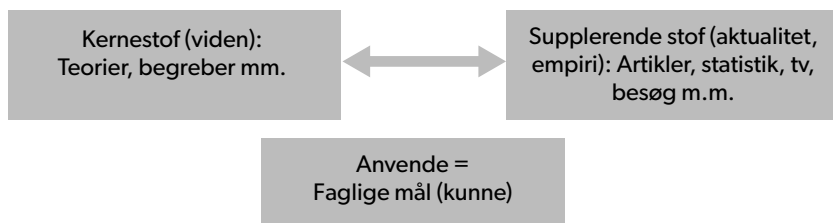
Det billede står i stærk kontrast til behovet for at differentiere med den mere mangfoldige elevsammensætning in mente, og det er da også kendetegnende for de uddybende kommentarer til dette spørgsmål, at flere påpeger, at de meget gerne ville differentiere mere, men ikke har tid, overskud eller tilstrækkeligt 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:

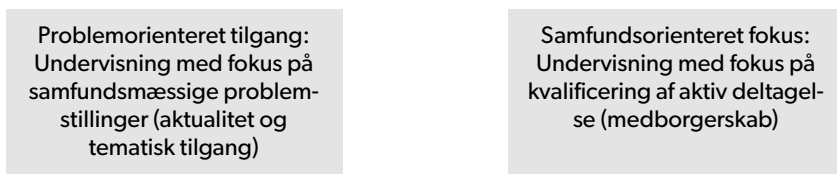
Samfundsfagsdidaktik

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>