

Analytisk styrketræning i samfundsfag

LARS EGESKJOLD LEVINSEN

Abstract

Denne artikel præsenterer nogle konkrete værktøjer til, hvordan arbejdet med at lære eleverne at analysere kan foregå. Tesen er, at underviseren ofte ikke gør sig umage med at ekspliciterer for eleverne, hvad der menes med begreber som "analyse" eller "undersøge", og at de derfor har svært ved at opnå de højere taksonomiske niveauer. Den såkaldte "analytiske styrketræning", der præsenteres og reflekteres over i denne artikel, isolerer de elementer af en analyse, træner dem i små træningspas og sætter dem til sidst sammen i samlede sproglige bevægelser, der i sin helhed udgør det analytiske niveau. Den analytiske styrketræning benytter farvet papir og papirkuglekamp til at stilladsere taksonomiske niveauer på en taktil og visuel måde. Dette træner elevernes analytiske muskler og sætter dem i gang med at tale det samfundsfaglige sprog – "samfundsfagsk". Tilgangen forsøger at bygge bro mellem grundskole- og gymnasieniveau ved at skabe et fælles metasprog for god faglighed i klasserummet og at give værktøjer til at højne det skriftlige arbejde ved hjælp af farvekoder. Den spraglede og hands on-tilgang til samfundsfag, der her præsenteres, befinder sig langt væk fra mesterlære, og eleverne skaber selv analytiske pointer inden for relativt faste sproglige strukturer på baggrund af lærerens medbragte empiri. Det er forhåbningen, at ekspliciteringen af de faglige krav styrker elevernes evne og lyst til at skabe egne koblinger mellem teori og empiri, og at de af denne grund ser en mulighed for at tage del i at udvikle nye faglige perspektiver. I den bedste af alle verdener vil dette både øge elevernes interesse for at tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger, bedrive selvstændig tænkning og deltage aktivt i den demokratiske samtale – også uden for faget.

En håbløs affære

At undervise i samfundsfag kan lejlighedsvis opleves som en håbløs affære, eksempelvis når elevernes faglige forudsætninger ikke er, hvor de burde være. I sidste års undersøgelse ”Samfundsfagslærer i ungdomsuddannelser og i grundskolen anno 2024” nævner 48 % af de adspurgte samfundsfagslærere ”*elevernes faglige forudsætninger*” som top tre over største udfordringer ved at undervise i faget (Hansen 2026, 49). Eleverne må også lejlighedsvis opleve det som håbløst at deltage i undervisningen, særligt for den relativt store del af eleverne, der i overgangen fra grundskole til gymnasiet oplever at afstanden mellem deres hverdagsprog og gymnasiesproget gør det nærmest umuligt for dem at forstå det faglige indhold og afkode, hvad der er kriterierne for god faglighed (Qvortrup 2021). Diskrepansen mellem, hvad eleverne tænker om faget samfundsfag fra deres erfaringer med faget i grundskolen, og deres møde med 1. g’s undervisning i samfundsfag på a-niveau – som omkring 32 % af stx-eleverne vælger (Romme-Mølby 2019) – kan skabe frustrationer, der tager pusten og glæden fra eleverne (Christensen & Langerhuus 2020, 606). Af disse grunde synes det relevant at lave målrettede didaktiske og pædagogiske greb i undervisningen, der både tydeliggør de faglige krav i faget og samtidig bibeholder den umiddelbare glæde ved faget hos eleverne.

Hvad der somme tider kan virke en smule håbløst, er heldigvis også undervisningens største gave, for det er netop i sprækken mellem et lavt og et højt fagligt niveau, at eleverne har noget at lære – det er her, underviseren har verdens vigtigste arbejde at gøre. Vi må gøre os forhåbninger om at tale et sprog, eleverne forstår, og give os tid til at forklare, hvad vi som undervisere mener med abstrakte ord som eksempelvis ”analyse” på et hverdagsprog, eleverne forstår, hvis vi skal håbe på, at eleverne til sidst kan ” (...) *argumentere sammenhængende og nuanceret for egne synspunkter, placere disse i en teoretisk sammenhæng og indgå i en faglig dialog*”, som det hedder i et af læringsmålene fra samfundsfag på a-niveau (UVM 2017). Den ”analytiske styrketræning”, der præsenteres i denne artikel, er et bud på at arbejde ud fra et perspektiv, hvor eleverne møder en anderledes undervisning med artefakter, grin og et farvekodet sprog for taksonomi. Tilgangen ekspliciterer faglige krav i samfundsfag og skaber plads til, at eleverne allerede i arbejdet

med det analyserende niveau finder deres egne selvstændige analytiske pointer.

I både Blooms taksonomi og SOLO-taksonomien nævnes det analyserende-niveau som et trin på vejen mod de højeste niveauer (Beck 2019, 115-123). Det analyserende niveau er derfor et oplagt sted at starte, når niveauet i samfundsfag fra grundskolen skal højnes. Det er ret konkret det analytiske niveau af taksonomien, der anvendes af eleverne, når de arbejder med langt de fleste skriftlige genrer i samfundsfag, og det er et niveau, de fleste samfundsfaglærere vil give points i i mundtlig samfundsfag, idet det er her, eleverne kan komme på banen med noget, der ikke bare er et referat af bogen/teksten, men derimod selvstændige faglige pointer. Det analytiske niveau kan være mere eller mindre tilgængeligt for de forskellige elever, idet eleverne har meget forskellige faglige og sociale forudsætninger, når de kommer til gymnasiet – for slet ikke at tale den stigende del af eleverne, der også har en diagnose at tage hensyn til (Rasmussen 2024). Det er centralt, at undervisningen i de faglige niveauer i gymnasiet tager hensyn til de undervisningsformer, som eleverne har været vant til på tidligere klassetrin, og at ændringer introduceres gradvist (Mathiasen et al. 2009), og den analytiske styrketræning kan med fordel anvendes i 1. g. Analytisk styrketræning kan dog bruges bredt og har været anvendt med fin succes i både 1. g, 2. g og 3. g, på c- og a-niveau, i klasser med velsocialiserede og skolefremmede elever, i klasser med stort eller lille begrebsapparat samt i både økonomi, sociologi, politologi og international politik.

Analytisk styrketræning i praksis – IFS

I den analytiske styrketræning deles analysen op i tre delelementer, og analysen forklares for eleverne at bestå af såkaldte ”IFS” – I for iagttagelse (gul), F for fagbegreb forklaret (grøn) og S for sammenhæng (rød).^{*} Her præsenteres eleverne altså for den grundlæggende idé, at en analyse består af en slags algorit-

* Dette er selvfølgelig en stor, men ikke grov simplificering af analysen og kunne udføres eller begrebsliggøres anderledes. Iagttagelsen kunne hedde ”nedslag”, sammenhængen kunne også kaldes ”argument”, og ”fagbegreb forklaret” kunne blot hedde ”forklaring”. Forkortelsen IFS er valgt, fordi den er tilpas fjollet og på en og samme tid mundret og bøvllet af sige, hvilket gør det let at huske.

me, der – på tværs af disciplinerne politik, økonomi, sociologi og IP – indeholder nogenlunde samme delelementer. Eleverne bruger cirka et modul af 90 minutter på at arbejde med disse delelementer i forskellige sammenhænge og skabe faglige forbindelser imellem dem.

1. Først trænes den grønne del af analysen, hvor eleverne arbejder med at forklare viden, begreber og teorier, de har et forudgående kendskab til fra bogen eller den forudgående undervisning. Dette foregår ved, at underviseren giver klassen en bunke grønne papirer med ét begreb på hvert papir, som eleven individuelt definerer så kort og præcist som mulig med hjælp fra bogen. Herefter laves eksempelvis Cooperative Learning-øvelsen ”quiz og byt”^{*}, så klassen har en rimelig forståelse af det begrebsmæssige domæne, som der trænes i det konkrete modul.
2. Dernæst trænes den gule del af analysen ved, at eleverne i makkerpar laver så konkrete og præcise iagttagelser af noget empiri, underviseren fremviser på et PowerPoint. Dette skrives på gult papir. Empirien kan både være grafer, figurer, tabeller eller artikeluddrag, og i denne del af øvelsen coaches eleverne løbende til at skrive så nøjagtige og præcise iagttagelser som muligt. De opfordres til at lede efter et meningsbærende citat fra teksten, inddrage aktørens navn, titel etc. (ved kvalitativ empiri) eller til at finde et meget konkret tal med korrekt enhed fra grafen/tabellen/figuren ved at læse titlen, enhederne/variablerne på akserne, den forklarende note, selve tendensen i grafen, forskelle mellem grupper i tabellen etc. (ved kvantitativ empiri). Det vigtige her er, at det bliver tydeligt for eleverne, at iagttagelserne kan have forskellig kvalitet, og at de er bedst, hvis de er meget konkrete, specifikke og præcise.

* Eleverne siger på skift, hvad de ved om begrebet på det grønne papir *uden* at bruge det konkrete ord eller dele af ordet, der står på papiret. Makkeren gætter begreber, hvorefter der byttes papir og findes en ny makker at quizze og bytte med.

3. Slutteligt arbejder eleverne med den røde del af øvelsen, hvor eleverne begrundes sammenhængen (rød) mellem forskellige iagttagelser (gul) og fagbegreber (grøn), som underviseren præsenterer på et PowerPoint. Underviseren præsenterer altså både en gul pointe (iagttagelse) og en grøn pointe (fagbegreb) på et PowerPoint, hvorefter eleverne taler sig frem til og skriver ned på rødt papir, hvad sammenhængen er. Dette gentages flere gange.

Eleverne har nu arbejdet med at tænke analytisk ved brug af fagbegreber i sammenhæng med et stykke kvalitativ eller kvantitativ empiri, de har trænet "IFS", og de er blevet forklaret, hvad der menes med en "analyse". Eleverne opfordres nu til at krølle papirerne sammen, således at de i deres makkerpar har røde, gule og grønne bolde, de kan give hinanden. Nu begynder cirkeltræningen af de analytiske muskler, for et nyt stykke empiri kommer på PowerPointen og eleverne laver IFS på skift i deres makkerpar igen og igen. Når den ene elev laver en god iagttagelse, foræres denne en gul papirkugle af sin makker. Når eleven så forklarer et fagbegreb, der kan forklare empirien, foræres denne en grøn papirkugle af sin makker. Og når eleven forklarer sammenhængen mellem iagttagelse (gul) og fagbegrebet (grøn), foræres denne en rød papirkugle af sin makker. Nu bytter de to elever roller, og det er makkerens tur til at sige noget og få papirkugler. På denne måde taler eleverne sammen resten af modulet og får således trænet den analytiske muskel ved at løfte forskellige empiriske vægte gentagne gange.

Takile forhåbninger

Den analytiske styrketræning arbejder med samfundsfaget på en måde, hvor det farvede papir i glat og krøllet form giver eleverne et visuelt og taktilt input. Dette er inspireret af Lev Vygotskys læringsteoretiske fokus på at *mediere* læringen via artefakter og værktøjer, hvilket formidler og strukturerer tænkning og læring (Haase 2013). Mange kender primært Lev Vygotsky som ophavsmand til "zonen for nærmeste udvikling", altså idéen om, at læring er mest sandsynlig, når eleverne arbejder med at tilnærme sig et faglige niveau, der ikke ligger for langt fra deres udgangspunkt (Haase 2013; Beck 2019). Selv om dette syn på læring understøtter argumentet om, at arbejdet med

at analysere er vigtigt for brobygningen mellem samfundsfag i grundskole og i gymnasiet, er det dog en anden del af Vygotskys sociokulturelle læringsteori, der har inspireret til analytisk styrketræning. Vygotskys læringsteori betoner nemlig brugen af *medier* i indlæring (Vygotsky 2012). Selv om medierne her må fortolkes relativt mere abstrakte end den meget konkret tillæring af brug af værktøjer hos små børn, som Vygotsky selv skriver om (Vygotsky 2012, 340), er det den tilgang, der er arbejdet med her. Medierne eller værktøjet ”farvet papir” formidler og strukturerer den tænkning, som eleverne skal lave i en analyse på en meget taktil og visuel måde, og det er forhåbningen, at det kan åbne op for styrkelsen af elevernes analytiske kompetencer på kort og lang sigt både i samfundsfag og i andre fag. Tilgangen kan have en styrke i, at en stor del af eleverne lykkes med at lave analyser i det konkrete modul, når den stilladseres for dem, men har også den styrke, at eleverne efterfølgende husker delementerne, som den analytiske algoritme følger, fordi de har haft farvet papir for deres blik, de har rørt ved papiret og hinanden, og de har måske grint sammen over den fjollede tilgang til samfundsfag.

I et semistruktureret gruppeinterview* med en klasse, der har arbejdet med analytisk styrketræning, nævnes bl.a., at det var positivt at skulle ”*tænke og være aktiv samtidig*”, og at ”*man forstod tingene lidt bedre, fordi det var mere fysisk. Det var ret fedt at få noget i hænderne, så det ikke kun var tavleundervisning. Vi sad ikke bare passivt – det var mere aktivt*” (Levinsen 2025). Den umiddelbart barnagtige øvelse med at krølle papiret sammen og give det til hinanden synes at være med til at mediere læring af abstrakte fænomener som ”analyse” til eleverne. Samtidig udgør en afdæmpet eller fuldt passioneret papirkuglekamp på mange måder et afbræk fra de øvrige moduler, eleverne måtte have samme dag, og kan være med til, at eleverne husker elementerne i en god analyse. Papirkuglekampen stiller selvsagt krav til underviserens rummelighed, fordi det både er fjollet og roder, men bør tolereres og tilskyndes, fordi det åbner op for det, som Thomas Ziehe kunne kalde den ”gode anderledeshed”, der kan transformere læringen (Beck 2019, 229). Det er formentlig

* Data er indsamlet ved, at eleverne i grupper af fem selv har lydoptaget en samtale ud fra et ark papir med en række spørgsmål til analytisk styrketræning.

ikke akronymet IFS i sig selv eller valget af netop farverne rød, gul og grøn i farvekoden, der er det afgørende i denne tilgang til undervisning, men snarere den meget taktile tilgang, som gør det muligt for eleven at internalisere den analytiske bevægelse eller det analytiske sprog. Det taktile element gør det muligt for eleverne at fastholde og huske IFS (iagttagelse, fagbegreb og sammenhæng) på længere sigt, ligesom den almene variation i undervisningen kan være med til at gøre faget vedkommende for forskellige elevtyper. I et semistruktureret gruppeinterview i en klasse var der en overvejende positiv modtagelse af de taktile fjollerier: ”Jeg synes, det var megafedt”, ”Det var grineren” og ”Det var fucking sjovt” (Levinsen 2025). Netop her er elevernes skifte fra grundskole til gymnasieskole ikke frustrerende, men en motiverende og engagerende oplevelse. Det synes på mange måder at være en væsentlig forudsætning for, at faget lykkes med sit formål om at udvikle elevernes selvstændige argumentation på et fagligt kvalificeret niveau, at de unge mennesker bl.a. synes, det er *sjovt* at have samfundsfag. Hvis eleverne er aktiverede, handlende og talende i en forholdsvist stramt struktureret samfundsfaglig kontekst, fordi de synes, det er sjovt, må der alt andet lige være større sandsynlighed for, at de netop er i gang med udvikle fagligt kvalificeret argumentation på en selvstændig måde.

Sproglige forhåbninger

I Vygotskys sociokulturelle læringsteoretiske perspektiv er sproget det mest grundlæggende medie for læring. Det beskrives her, at internaliseringen af et interpsykologisk sprog mellem mennesker i et intrapsykologisk sprog hos den enkelte er definerende for læring (Haase 2013; Beck 2019; Dolin og Kaspersen 2020, 187-188). Samfundsfag handler altså i det store hele om at forstå og internalisere en række samfundsfaglige begreber. At lære samfundsfag er dog mere end det, for den samfundsvidenskabelige vidensform rummer ” (...) *ret præcise krav (normer) til, hvad man kan udtrykke, og hvordan man bør udtrykke sig, for at ens ytringer bliver anerkendt og forstået* (Christensen, Jørgensen og Wikman 2021, 82). Der er altså ikke alene tale om at internalisere relevante begreber, men også at anvende begreberne i en specifik sammenhæng på en specifik måde. Her beskriver Christensen, Jørgensen og Wikman (2021),

at samfundsfag befinder sig på et diskursivt spektrum mellem en hverdagsdiskurs og en samfundsvidenskabelig diskurs. Det at lære samfundsfag er således en transformation af vidensformer – en transformation fra en hverdagsdiskurs med elevernes egen livsverdensviden til en elevproduceret samfundsfaglig viden, en samfundsfaglig praksisviden eller sågar en samfundsvidenskabelig viden. Disse fagdidaktiske pointer har inspireret til den analytiske styrketræning, hvor det netop er forhåbningen, at eleverne kan lære at tale ”samfundsfagsk” ved både at blive forklaret ordene, ordkategorierne, og hvordan de skal anvendes. Farvekodning af de forskellige sproglige kategorier i den analytiske styrketræning stiller eksempelvis utroligt skarpt på, at den samfundsfaglige diskurs altid inddrager empiri (gul) og teori (grøn), når der skal ”(...) argumenteres sammenhængende og nuanceret for egne synspunkter (...)” (UVM 2017). I analytisk styrketræning taler eleverne ikke flydende samfundsfagsk fra start, men de benytter store dele af et modul på netop at øve sig i at skrive og tale begynder-samfundsfagsk ud fra forskellige sproglige kategorier. Farvekoderne repræsenterer små sproglige bevægelser, der er forskellige fra hinanden, og eleverne forklares, hvor den gode faglighed findes; begreber, teorier eller modeller skal kendes, forstås og kunne refereres (grøn), kvalitativ og/eller kvantitativ empiri skal kunne afkodes og gengives præcist og nøjagtigt (gul), og en selvstændig argumentation for sammenhængen mellem empiri og teori skal præsenteres (rød). Eleverne nævner selv, at farvekodningen af denne analytiske algoritme hjalp dem med at komme i gang med det analytiske niveau: ”Det blev lettere at komme i gang og få fagbegreber med, og man kunne forklare tingene mere præcist” (Levinsen 2025). Det samfundsfaglige sprog har på godt og ondt ikke samme grundvilkår som egentlige sprogfag. Når et fremmedsprog læres, er det ganske tydeligt for eleverne at høre, om sproget mestres, men det er slet ikke selvsagt, at eleverne kan høre form, indhold eller udtale af det samfundsfaglige sprog, når de starter i den samfundsfaglige sprogscole. Det er derfor ekstra vigtigt at tydeliggøre kravene for god faglighed i samfundsfag og tydeliggøre at deling af deres private holdning – trods de normative genstandsfelter i samfundsfag – ikke giver point i sig selv. En forudsætning for at lykkes med fagets formål om at udvikle elevernes studiekompetence gennem en selvstændig anvendelse af viden, begreber, teori og metoder er, at eleverne tidligt kan

ane, at der faktisk er et fag. Et fag med rod i videnskab, der har sin faglige særegenhed, et fag, der skal trænes og arbejdes med for at læres – nærmest på linje med et fremmedsprog.

Et fælles metasprog for taksonomi

Den meget metodiske tilgang til indlæring af taksonomi, som farvekodningen i den analytiske styrketræning bidrager med, skaber et anvendeligt metasprog for taksonomi i undervisningen. ”Du skal lige have en bedre gul”, ”Hvilken grøn kan du putte på her” og ”Lav lige nogle IFS til den her tekst” er nogle nye vendinger, der er opstået i mit fagprofessionelle sprog, efter en klasse har trænet styrketræningen. Alt sammen vendinger, der skærper elevernes fokus på de faglige krav i undervisningen. Den fælles reference til de farvede kugler gør det muligt at skærpe fokus på de faglige krav blot ved at hive de farvede papirkugler op af lommen eller ved at lade eleverne farvekode deres skriftlige arbejde, inden det afleveres. Den fælles reference kan også bruges i en øvelse, hvor elever får en god opgave (f.eks. en besvarelse af en udled- eller undersøgelsesopgave) og farvekoder, hvor der i teksten benyttes fagbegreber (grøn), hvor der laves præcise empiriske iagttagelser (gul), og hvor der er fyld-tekst, der skaber en sammenhæng (rød). Også denne øvelse giver mening for nogle elever: ”Jeg kan huske, vi skulle vurdere nogle sætninger og klassificere dem med farver alt efter, om det var en iagttagelse, et fagbegreb eller en sammenhæng. Det fungerede ret godt” (Levinsen 2025). I forbindelse med karakter-samtaler har metasproget for taksonomi også vist sig anvendeligt. Elever, der har opnået karakteren 4, er eksempelvis blevet forklaret, at de skal lave flere gul-grønne bevægelser for at opnå karakteren 7 næste gang. Elever, der har opnået karakteren 10, er måske blevet forklaret, at de præsterer IFS i en lind strøm i forskellige og komplekse sammenhænge. Det fælles metasprog for taksonomi har også været anvendeligt i arbejdet med at lade eleverne indsamle deres egen empiri (gul) på baggrund af et teoretisk fokus (grøn) givet af underviseren. En foto-safari kan eksempelvis starte med, at eleverne får en grøn, skal fotografere en gul og skrive en rød ned, når de kommer tilbage i klassen. Dette kan med fordel sættes ind i en farveinddelt side med tre koloner for at skabe overblik. Den analytiske styrketræning trækker altså tråde ud i den øvrige undervisning ved hjælp

af det fælles metasprog for taksonomi, som farvekodningen og akronymet IFS bidrager med.

Håbet om elevernes ståsteder

”At håbe” er på den ene side både et forventningsfuldt ønske for fremtiden og på den anden side en vis tvivl eller usikkerhed, hvorvidt ønsket indfries. På mange måder er vores daglige arbejde som undervisere båret af håbet om, at vores pædagogiske og didaktiske tilstræbelser virker i praksis, for det er nu engang et stort stykke metodisk bøv! at dokumentere, hvilke didaktiske greb der har hvilken effekt. I en kvantitativ undersøgelse af analytisk styrketræning i en klasse mente 34,5 % af eleverne, at øvelsen tydeliggjorde analyseprocessen for dem, og der skete et fald på 21 %-point blandt elever enige i udsagnet ”at analyse er svært” efter gennemført styrketræning. Disse tal er forbundet med stor usikkerhed, bl.a. fordi stikprøven her kun udgør én klasse. De kvalitative undersøgelser af den analytiske styrketræning, artefakterne, IFS og farvekodningen rummer en lang række positive udsagn, og nogle af dem er bragt her. Der synes at være tydelige tegn på læring. I al rimelighed skal nævnes, at selv om artefakter i undervisningen over en bred kam synes at have haft de nævnte positive effekter, findes der også fortsat ikke-socialiserede elever, der eksempelvis siger *»Altså, jeg synes ikke, det var særlig fedt... Men det er måske bare fordi, jeg slet ikke fik brugt det. Derfor virkede det nok ikke for mig»* (Levinsen 2025). Dette udsagn tyder kraftigt på, at eleven her har haft et mindre eller slet intet udbytte af styrketræningen, hvilket både kan tilskrives artefakten og andre forhold. Tilbage står dog, at både farvekodningen, ekspliciteringen af delelementerne i en analyse og papirkuglernes gode anderledeshed samlet set har haft positiv påvirkning på indlæringen af det samfundsfaglige sprog på de hold, der har været udsat for undervisningsformen.

Den analytiske styrketræning kommer med håbet om at skabe gode rammer for, at eleverne lærer noget, men der vil sikkert være både fordele og ulemper i, at undervisningen tager denne form. Man kunne indvende, at netop farvet papir krøllet sammen til kugler på mange måder ikke er rigtig samfundsfag – det er en kende for fjollet og meget sjældent anvendt til f.eks. skriftlig eller mundtlig eksamen. Men hvis samfundsfaget i Jerome Bruners forstand skal stilladseres for eleven (Beck 2019, 293) på

en måde, der giver eleverne forhåbning om at lære faget, er det måske anvendeligt at træde væk fra hjælpespørgsmål på hvidt papir og over i strukturer, der træner analyse som en slags algoritme på en taktile og visuel måde. Samtidig er arbejdet med denne dynamiske tilgang til undervisningen også et solidt skridt væk fra elevernes muligheder for at fodre en AI med en række lærerproducerede spørgsmål til dagens tekst.

Forskellen ved det didaktiske greb i analytisk styrketræning og eksempelvis læsespørgsmål på forskellige taksonomiske niveauer er, at eleverne ikke arbejder i lukkede svarkategorier eller forsøger at finde frem til lærerens analyse, men i stedet tænker i strukturer, i delelementer, i farver og meget mere åbent og kreativt. Når eleverne arbejder med relativt åbne svarmuligheder inden for nogle faste strukturer, har eleverne mulighed for at gå egne veje og skabe selvstændige analytiske pointer, der ikke er formet og styret af underviserens tænkning og forudindtagede analytiske pointer. På denne måde arbejder analytisk styrketræning meget konkret med fagets formål om at give eleverne forudsætningerne for at medvirke i et demokratisk samfund, fordi tilgangen giver mulighed for, at eleverne selvstændigt bidrager til udvikling af nye faglige abstraktioner. Når samfundsfagets formål er at forme aktivt deltagende demokratiske borgere, er det ikke en teoretisk indholdsbeskrivelse, men en dannelse af eleverne til aktiv deltagelse i demokrati og samfundsudvikling, som faget skal rumme. Den relativt selvstændige kobling mellem teori, viden, begreber og empiri på det analytiske niveau i den analytiske styrketræning skubber eleverne i retning af at udtale deres egne velovervejede og (fagligt) kvalificerede ståsteder og giver herigennem eleverne mulighed for at øge deres demokratiske selvtillid via faget.

De didaktiske greb arbejder således med at *danne* eleverne, idet den fælles udforskning af empirien og mulige analyser (med underviseren) fordrer træning af en tænkning, der ligger ud over det at indoptage begreber i sit ordforråd. En andenordenstænkning, altså en tænkning over, hvordan der tænkes.* En tænkning, der gør dem i stand til at vælge til og fra i en endeløs strøm af ikke bare viden, men også analyser, lavet af andre og

* Begreber "anden orden" er her en relativt fri brug af Niklas Luhmans komplekse systemteoretiske beskrivelse af samme. Luhman beskriver bl.a., hvordan "... iagttagelse af iagttagelse muliggør refleksive indsigter i den egen iagttagelse" (Kneer og Nassehi 1997, 105).

af kunstige intelligenser. Når eleverne på denne måde arbejder med det kernefaglige element at ”analysere” eller ”undersøge” på en så selvstændig måde, skaber det håb for, at eleverne kan finde sig selv og deres egne ståsteder i de normative genstandsfelter, der er så kendetegnende for faget og for livet i øvrigt. Eleverne kan finde sig selv som aktive medskabere af en samfundsfaglig diskurs, der ikke blot reproducerer eksisterende analyser eller sammenhænge, men også ser nye perspektiver og træder nye stier – hvilket alt andet lige er en af fagets fornemste opgaver og en stor del af fagets eksistensberettigelse.

Litteratur

- Beck, S. 2019. *Didaktisk tænkning på arbejde*. Frydenlund.
- Christensen, T.S. & M.R. Langerhuus (red.). 2020. "De samfundsfaglige og økonomisk-merkantile fag." I *Gymnasiepædagogik*, redigeret af J. Dolin, G.H. Ingerslev og H.S. Jørgensen. 4. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, T.S., M.D. Jørgensen & L.Ø. Wikman. 2021. "Vidensformer i samfundsfag." *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, nr. 2. <https://tidsskrift.dk/POLIS/issue/view/9652/1846>.
- Dolin, J. & P. Kaspersen. 2020. "Læringsteorier." I *Gymnasiepædagogik*, redigeret af J. Dolin, G.H. Ingerslev og H.S. Jørgensen. 4. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Haase, C. 2013. "Vygotskys socio-kulturelle læringsteori." I *Læringsteori og didaktik*, redigeret af Qvortrup og Wiberg. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, M. 2026. "Mogens Hansen Samfundsfagslærer i ungdomsuddannelser og grundskolen 2024." *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 5(10). <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/163983>.
- Kneer, G. & A. Nassehi. 1997. *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. Hans Reitzels Forlag.
- Levensen, L. 2025. *Teoretisk pædagogikum*. Upubliceret manuskript.
- Mathiasen, H. et al. 2009. *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet*. Forskningsrapport. Aarhus Universitet. <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/Udfordringer-i-overgange.pdf> (tilgået maj 2024).
- Qvortrup, A. 2021. "Overgangen fra grundskole til gymnasium og grundforløbet." EMU.dk. <https://www.emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/overgange/overgang-fra-grundskole-til-gymnasium-og-grundforloebet>.
- Rasmussen, T. 2024, 2. maj. "Det her presser nye lærere mest." *Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/articles/det-her-presser-nye-laerere-mest>.
- Romme-Mølby, M. 2019, 7. oktober. "Få overblik over de mest populære studieretninger." *Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/articles/faa-overblikket-over-de-mest-populaere-studieretninger/>.
- UVM (Undervisningsministeriet). 2017. *Læreplan samfundsfag A-niveau (STX)*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-lae-replaner-2017/stx/samfundsfag-a-stx-august-2017-ua.pdf>.
- Vygotsky, L. 2012. "Værktøj og symbol i barnets udvikling." I *49 tekster om læring*, redigeret af K. Illeris, 333-344. Samfundslitteratur.