

NR. 9, 2025

POLIS

Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

COLUMBUS

POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik
Nr. 9, 2025

Redaktion

Mogens Hansen – cand.mag., redaktør og forfatter

Redaktionskomite

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

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

Jakob Ragnvald Egstrand, formand for Foreningen af lærere i historie og samfundsfag

(FALIHOS)

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

Vibeke Allerup Petersen, uddannelsesleder på Frederiksborg Gymnasium og medredaktør af

POLIS

Rune Riberholt, lektor ved Københavns Professionshøjskole

Jacob Sinding Skøtt, 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.forlagentcolumbus.dk/polis

Redaktionelle forespørgsler, indlæg og artikler sendes til polis@forlagentcolumbus.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.

<i>Mogens Hansen</i>	
Nye veje i samfundsfagsdidaktikken	5
<i>Anders G. Kjøstvedt</i>	
Kontroversielle spørgsmål i samfunnsfag- undervisning	11
<i>Heidi van den Heijkant Christiansen</i>	
Sociokrati i gymnasiet – det nye gruppearbejde	29
<i>Johan Sandahl, Patrik Johansson, Olle Nolgård, Ann-Sofie Jägerskog, Mattias Björklund & Steven Dahl</i>	
Elevers berättelser om framtiden – ett viktigt forskningsområde för de samhällsorienterande ämnenas didaktik	49
<i>Neromie Fernando</i>	
Hvordan udvikles lærerens fagpersonlige identitet i samfundsfag?	69
<i>Anders Stig Christensen og Nora Elise Hesby Mathé</i>	
Højere ordens-tænkning i samfundsfag	83
<i>Mette Damgaard Jørgensen og Mogens Hansen</i>	
Hverdagslivets sociologi	105
Om forfatterne	129

Nye veje i samfundsfagsdidaktikken

MOGENS HANSEN

Det overordnede tema for dette nummer af POLIS er *Nye veje i samfundsfagsdidaktikken*. Det er selve samfundsfags *raison d'être* løbende at inddrage aktuelle samfundsmæssige problemstillinger, sætte disse i perspektiv ved hjælp af samfundsfaglig teori og metode og ikke mindst at udvikle elevernes og de studerendes evne og lyst til at tage stilling og være aktive medborgere. Derfor er vekselvirkningen mellem det empiriske og det teoretiske helt central i samfundsfagsundervisningen og betinger, at fagdidaktikken løbende må udvikles for at skabe en faglig forståelse hos elever og studerende af komplekse samfundsmæssige sammenhænge. Ydermere skal denne forståelse skabe både forudsætninger for og lyst til, at elever og studerende bliver kritiske og aktive samfundsborgere.

Det er disse overvejelser, der ligger bag overskriften *Nye veje i samfundsfagsdidaktikken*. Artiklerne i dette nummer diskuterer på hver deres måde, hvordan undervisningen i samfundsfag kan gribes an på nye måder, alt sammen med det formål at styrke undervisningen og fremme samfundsfags overordnede formål. Tre af artiklerne (Anders G. Kjølstedt, Olle Nølgård m.fl. og Neromie Fernando) i dette nummer er skrevet på baggrund af de oplæg, som forfatterne holdt på NOKSA-konferencen (Den nordiske konference for samfundsfagsdidaktik) i Odense april 2024. Det er glædeligt, at POLIS på denne måde kan være med til at formidle forskningen i fagdidaktik i de nordiske lande. Næste NOKSA-konference bliver afholdt i Stockholm i 2026.

Anders G. Kjølstedt lægger ud med en artikel om de udfordringer, der er forbundet med at tage kontroversielle spørgsmål og konflikter i samfundet op i samfundsfagsundervisningen. I en tid med rigeligt af politiske og andre konflikter

er det uomgængeligt, at kontroversielle emner bliver en del af undervisningen (se også Hildegunn Juulsgaard Johannesen "Kontroversielle aspekter i samfundsfag med inspiration fra historiefaget", POLIS nr. 7). I forhold til at pege på nye veje i samfundsfagsdidaktikken diskuterer Kjødved i artiklen vigtigheden af at overveje, hvordan man tilrettelægger undervisningen i kontroversielle emner.

Kjødveds artikel tager udgangspunkt i en interviewundersøgelse blandt elever og lærere i den norske ungdomsskole (9. klasse) og introducerer begrebet *politisk mestringsstro*, der betegner den subjektive tro på den enkeltes evne til at deltage i demokratiske processer. En meget væsentlig pointe i artiklen er dens pointering af, at unges politiske mestringsstro bliver formet af sociale faktorer som socioøkonomisk status og køn. Undersøgelsen peger på, at elever med høj socioøkonomisk status har en højere politisk mestringsstro end elever med lav socioøkonomisk status, ligesom piger har en højere politisk mestringsstro end drenge.

For at undgå, at skolen reproducerer eksisterende sociale forskelle mellem elevgrupper, er der derfor – ifølge Kjødved – behov for en fagdidaktik, som giver mulighed for at udjævne de sociale forskelle.

Heidi van den Heijkant Christiansen introducerer den sociokratiske proces som en undervisningsmetode, hvis hensigt er at give eleverne større autonomi ved bl.a. at fokusere på deres indre motivation. Derved kan de i højere grad åbne faget med udgangspunkt i egne problemstillinger og nysgerrighed. Artiklen præsenterer en række undervisningsforløb, der er tilrettelagt efter sociokratiske principper. Konkret indebærer dette, at eleverne i forbindelse med de enkelte undervisningsforløb inddeles i grupper med fastsatte roller og en procedure for, at beslutninger i gruppen skal tages i form af samtykkebeslutningstagning, hvor der er bred enighed eller accept fra alle i forhold til de beslutninger, der skal tages i gruppen. Lærers rolle bliver at være facilitator ved at præsentere de faglige mål for undervisningsforløbet og for arbejdet i grupperne.

Den sociokratiske undervisningsmetode begrundes også teoretisk ved bl.a. at henvise til et dannelsesideal, der lægger vægt på udvikling af elevernes autoritative stemme, kritiske stemme og aktiv demokratisk deltagelse. Ved at følge de sociokratiske processer med vægt på elevernes autonomi og forplig-

tende deltagelse i gruppearbejdet kan undervisningsformen understøtte dannelsesidealet. I forhold til at pege på nye veje i samfundsfagsdidaktikken pointerer artiklen, at det er nødvendigt at anvende deltagerinvolverende og forpligtende undervisningsformer for at fremme et dannelsesideal, der lægger vægt på aktiv deltagelse.

Olle Nolgård, Johan Sandahl, Patrik Johansson, Ann-Sophie Jägerskog, Steven Dahl og Mattias Björklund beskæftiger sig i deres artikel "FUTURES - undersøgelse af elevers forventninger til fremtiden" med svenske gymnasieelevers forventninger til fremtiden, og hvilke konsekvenser elevernes forventninger har for undervisningen i samfundsfag. På basis af empiriske studier blandt svenske gymnasieelever påviser artiklen en tankevækkende modsætning mellem elevernes ret pessimistiske forventninger i forhold til bl.a. klimakrise og internationale konflikter og deres forholdsvist optimistiske syn på deres egen fremtid.

Artiklen rundes af med nogle forslag til, hvad der bør lægges vægt på i samfundsfagsundervisningen for bedre at kunne forholde sig til elevernes fremtidsforventninger: for det første vigtigheden af, at der i undervisningen lægges vægt på at påvise, hvordan den enkelte kan få politisk indflydelse. For det andet at tilrettelægge undervisningen på en måde, der understøtter intentionen om, at samfundsfagsundervisningen skal udvikle aktive, engagerede og vidende medborgere. I forhold til at pege på nye veje i samfundsfagsdidaktikken lægger artiklen særligt vægt på, at man ved at sætte fokus på elevernes fremtidsforventninger kan udvikle undervisning, der understøtter elevernes lyst og mod til at få politisk indflydelse.

Neromie Fernando beskæftiger sig i artiklen "Hvordan udvikles lærerens fagpersonlige identitet i samfundsfag?" med, hvordan den lærerstuderende kan udvikle sin professionelle identitet og autoritet i den pædagogiske praksis i samfundsfagsundervisningen. Dette sker på baggrund af et konkret udviklingsprojekt, hvor fokus er på lærerens udtryk, nærvær og stemninger i klasserummet.

Projektet tilføjer nye dimensioner i samfundsfagsdidaktikken. I forhold til læreruddannelsen har samfundsfagsdidaktikken normalt primært et fokus på det såkaldt dobbeltdidaktiske perspektiv, som på den ene side har fokus på udviklingen af den kategoriale dannelse i samfundsfag og på den anden side på udviklingen af elevernes kompetencer, viden og kritiske tænk-

ning som forudsætning for at være aktiv samfundsborger i et demokratisk samfund.

Artiklen sætter et nyt fokus i samfundsfagsdidaktikken, nemlig på, hvordan samfundsfagslærerne i grundskolen udvikler deres fagpersonlige identitet og fagprofessionelle autoritet. Dette er nødvendigt, da praksis har vist, at lærerrollen har indflydelse på elevernes faglige, sociale og personlige udvikling. Derfor har lærerrollen også indflydelse på, hvordan eleverne konkret udvikler deres demokratiske dannelse og kritiske sans.

Nora Mathé og Anders Stig Christensen tager i artiklen "Højere ordens-tænkning i samfundsfag" udgangspunkt i en række konkrete klasserumsobservationer i grundskolen, der demonstrerer, hvordan undervisere kan arbejde med at udvikle højere ordens-tænkning hos eleverne. Med højere ordens-tænkning tænkes bl.a. på evnen til krævende kognitive processer og beherskelse af kompleks viden.

I forhold til at pege på nye veje i samfundsfagsdidaktikken bidrager artiklen til dette på flere måder. For det første ved systematisk at anvende videoobservationer af undervisningen, for det andet ved teoretisk at udvikle en beskrivelse af højere ordens-tænkning, som involverer to dimensioner: kognitive processer og kompleksitet af viden, og for det tredje at komme med nogle refleksionspunkter og anbefalinger til undervisningspraksis, der kan fremme højere ordens-tænkning i samfundsfag

Mette Damgaard Jørgensen og Mogens Hansen viser i artiklen "Hverdagslivets sociologi", hvordan man kan tilrettelægge en undersøgelse af et hverdagsfænomen som storbycafeen. Hensigten med artiklen er dels at etablere en teoretisk ramme for undersøgelser af hverdagens sociologiske fænomener, dels gennem en eksemplarisk analyse af storbycafeen at vise, hvordan konkrete undersøgelser af hverdagsfænomener kan tilrettelægges.

Med udgangspunkt i den tyske sociolog Georg Simmel argumenteres der for, at det er nødvendigt at anvende sociologisk metode og sociologiske begreber for at forstå, hvordan mennesker i det moderne samfund interagerer med hinanden. Det sker ved at introducere teoretiske begreber som vekselvirkning, rum og samfundsmæssiggørelse som udgangspunkt for, hvordan man med samfundsfaglige briller kan analysere hverdagsfænomener.

Endelig diskuterer artiklen rækkevidden af Simmels teoretiske begreber og aktualiserer hverdagsanalysen ved at introducere nyere sociologiske begreber som storbyens tredje rum. Afslutningsvis skitseres en række ideer til, hvordan man kan tilrettelægge andre sociologiske undersøgelser af hverdagslivet.

I forhold til at pege på nye veje i samfundsfagsdidaktikken fokuseres der i artiklen på at vise, hvordan man kan undersøge hverdagslivet ved hjælp af sociologiske metoder og begreber.

Tak til de to medredaktører, Vibeke Petersen og Mette Damgaard Jørgensen, for deres arbejde med at give respons på de enkelte artikler samt til Anders Stig Christensen, der har varetaget opgaven med at tilrettelægge peer review-processen for Anders G. Kjøstvedts artikel.

Mogens Hansen
Redaktør

Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning

ANDERS G. KJØSTVEDT

(PEER REVIEWED)

Abstract

Kontroversielle spørsmål har en naturlig – og kanskje også helt nødvendig – plass i skolens demokratiundervisning. Flere forskere og fagdidaktikere har argumentert for viktigheten av at elevene øver seg i å forholde seg til kontroversielle spørsmål, inkludert å diskutere dem i klasserommet. Men hvilke didaktiske implikasjoner har denne innsikten, og hvordan kan vi omsette den i praktisk undervisning?

I forskningen som presenteres her har vi undersøkt hvordan samfunnsfaglærere ved fire norske ungdomsskoler forholder seg til og inkluderer kontroversielle spørsmål i sin demokratiundervisning. Gjennom intervjuer med 16 lærere avtegner det seg flere likheter, men samtidig også betydelige og viktige forskjeller. De lærerne som har større åpenhet og bevissthet over for kontroversielle spørsmål, og som kun i liten grad vektlegger det emosjonelle aspektet ved det kontroversielle, kan ha en utjevnende effekt på hvordan sosiale bakgrunnsfaktorer påvirker elevenes politiske mestringstro.

Konklusjonen er derfor at det er verdt å undersøke nærmere hvordan vektlegging av det empiriske og politiske kriteriet for hva som gjør noe kontroversielt kan bidra til at elevene utvikler sin politiske mestringstro, og hvordan en sterkere fagliggjøring av det kontroversielle har noen fordeler sammenlignet med en tilnærming som i stor grad vektlegger de emosjonelle aspektene ved kontroversielle spørsmål.

Innledning

Det er stor enighet blant forskere og fagdidaktikere om at kontroversielle spørsmål har en naturlig – for ikke å si helt nødvendig – plass i skolens samfunnsfagundervisning. Dette er kanskje aller viktigst innen det vi kan anse som en av samfunnsfagets virkelige kjerneoppgaver: å forberede barn og unge til demokratisk deltakelse (Ljunggren mfl., 2015; Noddings & Brooks, 2017; Zimmermann & Robertson, 2017). Særlig vektlegges det at klasserommet blir en arena hvor elever får kjennskap til og utforsker kontroversielle samfunnsspørsmål, og at de får erfaring med at andre kan ha andre perspektiver og synspunkter enn dem selv (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015). Men hva snakker vi egentlig om, når vi sier at det er viktig å inkludere kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen? Hvordan kan vi overføre denne kunnskapen til samfunnsfagdidaktiske innsikter, og til praktisk undervisning i skolen?

I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan kontroversielle spørsmål kan inkluderes i skolens samfunnsfagundervisning. Jeg baserer meg på funn fra et nylig avsluttet forskningsprosjekt, som henter sin empiri fra intervjuer med elever og lærere i den norske ungdomsskolen (årstrinn 9). Et av de sentrale omdreiningspunktene i prosjektet var konseptet *politisk mestringstro*. Kort sagt, så er politisk mestringstro den subjektive tro hver enkelt av oss har på vår evne til å delta i demokratiske prosesser og til å gjøre vår stemme hørt (Sohl & Arensmeier, 2015; Levy, 2018). Blant norske ungdomsskoleelever er det nettopp den politiske mestringstroen som i størst grad påvirker framtidig demokratisk deltakelse, mer enn både kunnskap, ferdigheter og holdninger (Huang mfl., 2017; Ødegård & Svagård, 2018). Lignende sammenhenger ser vi i andre land (Blaskó mfl., 2019; Isac mfl., 2014; Vecchione mfl., 2014), og det er derfor ikke overraskende at mange forskere anbefaler at demokratiundervisningen i skolen i større grad skal fokusere på å utvikle elevenes politiske mestringstro (Knowles & McCafferty-Wright, 2015; Hoskins & Janmaat, 2019; Maurissen, 2020). Det er imidlertid et problem, og det er at ungdommenes politiske mestringstro i stor grad er formet av grunnleggende sosiale faktorer som sosioøkonomisk status og kjønn. Blant norske ungdommer har, ikke overraskende, de med høy sosioøkonomisk status markert høyere politisk mestringstro enn de med lav, samtidig som jenter har betydelig høyere enn gutter (Huang mfl., 2017;

Ødegård & Svagård, 2018). Vi risikerer med andre ord at skolen reproducerer allerede eksisterende sosiale skiller mellom ulike elevgrupper, og det er derfor behov for en didaktisk tilnærming som utjevner, snarere enn forsterker, de sosiale skillelinjene i ungdommers politiske mestringstro.

I studien som denne artikkelen bygger på intervjuet vi 16 samfunnsfagslærere ved fire ulike ungdomsskoler i Norge om deres demokratiundervisning. Basert på funnene i forskningsprosjektet, kan det virke som at bestemte tilnærminger til og anvendelser av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen kan legge til rette for at de sosiale skillelinjene i ungdommers politiske mestringstro får mindre betydning. Vi kan selvsagt ikke peke på kausale sammenhenger, men våre resultater antyder likevel tydelig at større åpenhet og bevissthet overfor det å inkludere det kontroversielle i undervisningen kan ha en påvirkning, og særlig dersom vi også legger til grunn hva lærerne vektlegger når de reflekterer over hva som gjør noe kontroversielt.

Viktigheten av kontroversielle spørsmål

Et av de fremste og tydeligst formulerte målene med den norske grunnskolen (årstrinn 1-10) er å forberede elevene til demokratisk deltakelse. I den nyeste læreplanrevisjonen i 2020 – *Fagfornyelsen* – er skolens demokratimandat styrket og «Demokrati og medborgerskap» er framhevet som ett av tre tverrfaglige temaer som skal prege alt arbeid i skolen (KD, 2017). Skolefaget samfunnsfag, som i den norske grunnskolen undervises på alle trinn og er et fag sammensatt av tre fagtradisjoner – historie, geografi og samfunnsvitenskap – er gitt et særlig ansvar for skolens demokratiundervisning (KD, 2019). Både i kompetansemålene og i de overordnede beskrivelsene av og forventningene til samfunnsfaget understrekes fagets rolle i å utvikle den demokratiske handlingskompetansen hos elevene. I tillegg til kunnskap om demokratiske prosesser og institusjoner, vektlegger den norske læreplanen i samfunnsfag framfor alt elevenes evne til diskusjon og meningsutveksling som en avgjørende del av demokratiundervisningen. Gjennom skolegangen forventes det helt eksplisitt at elevene skal øve på sin evne til å gjøre seg opp en mening, ta ordet og delta i diskusjoner. I tillegg skal de lære seg å respektere sine medelevers meninger og synspunk-

ter, slik at de kan delta i diskusjoner uten å henfalle til personangrep eller sjikane (KD, 2019).

Verken i den overordnede del av læreplanen eller i den fagspesifikke for samfunnsfag nevnes viktigheten av kontroversielle spørsmål. Det er kanskje litt overraskende, siden de begge i så stor grad vektlegger meningsdanning og diskusjon. I den toneangivende forskningslitteraturen pekes det på en rekke årsaker til at kontroversielle spørsmål bør inneha en naturlig og sentral rolle i demokratiundervisningen.

I den amerikanske forskningstradisjonen understrekes ofte viktigheten av at skolen er en helt avgjørende arena for å erfare et mangfold av perspektiver og synspunkter. I et stadig mer polarisert og splittet amerikansk samfunn, har utdanningsforskere som Diana E. Hess og Paula McAvoy argumentert for at skolen i større grad må inkludere reelle diskusjoner av kontroversielle spørsmål, da svært mange av elevene ikke vil få muligheten til å diskutere med de som er uenige med dem selv senere i livet (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015). Klasserommet blir derfor et naturlig møtested for ulike erfaringer og meninger, hvor elevene får helt nødvendig erfaring med et mangfold av perspektiver. Ved å inkludere autentiske kontroversielle spørsmål, det vil si samfunnsspørsmål som det reelt sett er uenighet om i samfunnet, får elevene innsikt i at disse spørsmålene ikke er avklart en gang for alle, men at de tvert imot er gjenstand for kontinuerlige forhandlinger, og kan dermed også påvirkes og endres (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015). Andre amerikanske forskere, som Noddings & Brooks (2017) og Zimmermann & Robertson (2017), ser også inkludering av kontroversielle spørsmål i klasserommet som en helt nødvendig respons på økende polarisering, og at skolen bør være en arena hvor barn og unge får anledning til å diskutere komplekse og utfordrende samfunnsspørsmål. For dem har dette også et klart moralsk aspekt, og de argumenterer for at en inkludering av reelle kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen vil kunne bidra til et mer rettferdig samfunn.

Også i en skandinavisk forskningstradisjon argumenteres det for at det å inkludere kontroversielle spørsmål bør være en viktig del av skolens demokratiundervisning, og at møtet med et mangfold av perspektiver er en avgjørende del av dette. Elever som bryner seg på kontroversielle spørsmål i undervisningen utvikler ikke bare nye kunnskaper om viktige samfunns-

spørsmål, de trenes også i å bryte sine individuelle meninger og subjektive erfaringer i et fellesskap hvor ikke alle nødvendigvis mener det samme (Ljunggren mfl., 2015). Da oppøver ikke elevene bare sin egen evne til argumentasjon og perspektivmangfold, de kan også få større selvinnsikt i egne ståsteder og erfaringer (Ljunggren, 2015). Diskusjoner av kontroversielle spørsmål bør ifølge den svenske pedagogen og utdanningsforskeren Tomas Englund ta tak i og bygge videre på elevenes engasjement og motivasjon (Englund, 2015), mens Carsten Ljunggren mener at diskusjoner av kontroversielle spørsmål bør ha et deliberativt preg, hvor elevene først og fremst forsøker å sette seg inn i perspektivene til de andre (Ljunggren, 2015). Helt nylig har Hildegunn Juulsgaard Johannesen (2024) på sin side argumentert for at det bør legges større vekt på hvordan det sosiale samspillet i klasserommet påvirker hva elever opplever som kontroversielt.

I inkluderingen av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen spiller læreren en helt avgjørende rolle. Særlig gjelder dette lærerens forhold til hvilke kontroversielle spørsmål som introduseres i klasserommet, hvordan de rammes inn og hvordan de faktisk inkluderes i undervisningen. Flere studier har pekt på at skandinaviske lærere gjerne unnviker det kontroversielle, og at de av ulike årsaker begrenser hvilke kontroversielle spørsmål som skal få innpass i deres klasserom (Anker & von der Lippe, 2018; Ojala, 2019), spesielt når lærerne frykter at tematikken er for utfordrende eller sensitiv for elevene (Blennow, 2021; Larsson & Larsson, 2021).

Andre studier fra den skandinaviske skolen viser at lærere inntar ulike roller i arbeidet med kontroversielle spørsmål i klasserommet, og hvor posisjoneringen kan variere fra ren avvisning av kontroversielle spørsmål til en rolle hvor læreren formidler hva elevene bør mene om et tema (Ljunggren, 2015; Unemar Öst, 2015). Nyere forskning argumenterer for at skandinaviske lærere inntar mange ulike roller, fra fornektelse eller unnvikelse av et kontroversielt spørsmål, til provokasjon, representasjon av ulike perspektiv og strategier for å skape empati hos elevene (Flensner, 2020). Som en løsning på mange læreres usikkerhet på hvordan de skal forholde seg til kontroversielle spørsmål i undervisningen har det blitt anbefalt at lærerne bør forholde seg til anbefalingene i Beutelsbach-konsensusen: å ikke overvelde elevene med egne overbevisninger og

synspunkter, og å behandle det som er kontroversielt i samfunnet som reelle kontroversielle spørsmål også i undervisningen (Christensen & Grammes, 2021).

Hva gjør et spørsmål kontroversielt?

Til tross for stor enighet om de positive sidene ved å inkludere kontroversielle spørsmål som en del av demokratiundervisningen i skolen, er det mindre enighet om hva som faktisk gjør et spørsmål kontroversielt, ut over at kontroversielle spørsmål ofte er kontekstbetinget og vil oppfattes ulikt av ulike aktører i ulike sammenhenger (Hess & McAvoy, 2015; Sætra, 2019).

I forskningsprosjektet hvor empirien til denne artikkelen er hentet fra var vi opptatt av å undersøke læreres refleksjoner over hvilken rolle kontroversielle spørsmål har i undervisningen, og hva de vektlegger ved et tema eller et spørsmål som etter deres oppfatning gjør det kontroversielt. Det gjorde det mulig for oss å kvalitativt analysere ulike tilnærminger til kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen, og hvordan forståelsen av hva som gjør noe kontroversielt henger sammen med i hvilken grad lærerne tillot kontroversielle spørsmål i sin undervisning.

I forskningsprosjektet benyttet vi oss av fire ulike forståelser av hva som gjør noe kontroversielt: det behavioristiske, det epistemiske, det politiske og det emosjonelle kriteriet. I den *behavioristiske* forståelsen anses alle spørsmål det er uenighet om som kontroversielle. En slik tilnærming ivaretar det kontekstuelle ved kontroversielle spørsmål, men er samtidig så bred og lite avgrenset at den har liten anvendelse i praksis (Yacek, 2018). Den *epistemiske* forståelsen ble i utgangspunktet utviklet som kritikk av den behavioristiske tilnærmingen, og presiserer at uenighetene må være begrunnet i rasjonalitet og vitenskapelighet for at de skal kunne være gyldige (Hand, 2008, 2013; Yacek, 2018). I den *politiske* forståelsen anses også det kontroversielle som noe som er dypt splittende, men hvor uenighetene er basert på ulike politiske eller verdimeslige ståsteder, vel og merke med et krav om at de ulike verdisyne er innenfor hva som er akseptert i et åpent og liberalt demokrati (Hess & McAvoy, 2014; Yacek, 2018). Til sist, så sier den *emosjonelle* forståelsen at det som gjør noe kontroversielt er følelsene som er knyttet til et spørsmål eller tema, og hvor det er graden

av emosjonelle reaksjoner som avgjør om noe er kontroversielt eller ikke (Kerr & Huddleston, 2016).

Slike identifiseringer av spesifikke kriterier for hva som gjør noe kontroversielt kan på ett overordnet nivå være et viktig hjelpemiddel for de som underviser om samfunnsspørsmål i skolen. Da er det også avgjørende at kritikken av disse distinksjonene også kommer fram. Mens den epistemiske forståelsen kritiseres for å være for opptatt av rasjonalitet (Bertucio, 2016; Sætra, 2019), blir både det epistemiske og politiske kriteriet kritisert for å ikke ta klasseromskonteksten og elevenes forutsetninger tilstrekkelig på alvor (Garrett, 2017). I sin enkelthet kan det behavioristiske kriteriet fint tilpasses ulike kontekster og være intuitivt lett å forstå, men har i praksis ingen reell forklaringskraft da det i realiteten gjør alt kontroversielt (Yacek, 2018). Et kriterie som utelukkende vektlegger emosjonelle aspekter kan også være meningsfylt for praksisen i klasserommet, men kan samtidig virke begrensende på hva som inkluderes i undervisningen, slik at sentrale samfunnsspørsmål kan bli stående ubørt (Blennow, 2021; Larsson & Larsson, 2021).

Det er ikke artikkelens formål å avgjøre hvordan lærere skal eller bør undervise om kontroversielle spørsmål, men snarere å anlegge en pragmatisk og didaktisk rettet diskusjon om hvordan lærere på ulikt vis kan forholde seg til det kontroversielle i sin undervisning. Jeg benytter derfor de ulike kriteriene som en form for forenklete idealtyper, slik at det er mulig å kategorisere lærernes refleksjoner rundt det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin egen undervisning. Som både Camicia (2008) og Yacek (2018) har argumentert for, er det viktig med bevissthet om hva som gjør at vi mener at noe er kontroversielt, da det påvirker hvordan det kontroversielle inkluderes – eller eventuelt ikke inkluderes – i skolens undervisning. I en skandinavisk sammenheng er det av særlig viktighet å undersøke nærmere hvordan både elever og lærere forholder seg til de emosjonelle og subjektive aspektene ved det kontroversielle, da flere studier har påpekt at dette kan være til hinder for at essensielle samfunnsspørsmål i det hele tatt blir berørt i undervisningen (Flensner, 2020; Blennow 2021; Larsson & Larsson, 2021).

Kort om metode

Forskningen som denne artikkelen bygger på var en del av et større forskningsprosjekt finansiert av Norges Forskningsråd i perioden 2020-2023. Formålet med prosjektet var å utvikle nye didaktiske innsikter og praksiser innen demokrati- og medborgerskapsundervisning, og som igjen kunne iverksettes i grunnskolelærerutdanning i samfunnsfag. Som nevnt innledningsvis var begrepet politisk mestringstro et sentral omdreiningsspunkt, og prosjektet hadde som målsetning å belyse og diskutere hvordan demokratiundervisningen i samfunnsfag kunne legge til rette for en reduksjon i de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro.

Empirien artikkelen bygger på er hentet fra intervjuer av 16 samfunnsfagslærere fra fire norske ungdomsskoler, 7 kvinner og 9 menn. Arbeidserfaringen varierte fra 1 til 25 år, samtlige lærere hadde relevant utdanning. Skolene lærerne arbeider ved er nøye utvalgt. Ved to av dem (Utvalgsskole 1 og 2, heretter U1 og U2) har de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro delvis blitt brutt, ved at guttene har høyere mestringstro enn jentene. Ved de to andre (Kontrastskole 1 og 2, heretter K1 og K2), er de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro i tråd med det nasjonale gjennomsnittet. Halvparten av lærerne i utvalget jobbet ved skolene U1 og U2, og halvparten ved K1 og K2. Vi gjorde dette utvalget i et forsøk på å sammenligne hvordan samfunnsfagslærere ved de to ulike typene skoler gjennomfører sin demokratiundervisning, nærmere bestemt hvilke temaer de underviser i og hvilke undervisningsmetoder de vektlegger (Forfatter mfl., 2023). Lærernes inkludering av kontroversielle spørsmål var dermed kun ett av flere temaer vi intervjuet lærerne om.

Skillene mellom de ulike tilnærmingene til hva som gjør noe kontroversielt er ikke absolutte, og et kontroversielt spørsmål kan på en og samme tid forstås som kontroversielt på ulike måter. I analysen av intervjumaterialet fortolket jeg lærernes utsagn og refleksjoner i tråd med de fire forståelsene.

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar 2021-mars 2022. Årsaken til at intervjuperioden strakk seg over et så langt tidsrom var at restriksjoner som følge av koronapandemien gjorde det svært tidkrevende å få tilgang til skolene i forskningsprosjektet. Flere av intervjuene med lærere ble av den

grunn gjennomført på Zoom. Alle intervjuene var semistrukturerte individuelle intervjuer, og to av forskerne i prosjektet deltok ved hvert intervju. Lyd- og videoopptak fra intervjuene ble lagret på sikre servere prosjektet hadde tilgang til og senere transkribert av forskningsassistenter.

Analyse og diskusjon

Alle lærerne vi intervjuet hadde erfaringer med å inkludere kontroversielle spørsmål i sin samfunnsfagundervisning. De var enige om at det å diskutere kontroversielle spørsmål var en helt naturlig del av samfunnsfaget generelt og demokratiundervisningen spesielt. En viktig fellesnevner for lærerne var at de opplevde det som utfordrende at en stor andel av elevene deres ikke ønsket eller ikke evnet å delta i klasseromsdiskusjoner, eller på andre måter å uttrykke seg muntlig i klassen. Å gjennomføre klasseromsdiskusjoner over temaer som lærer og/eller elever opplever som kontroversielle var en utbredt framgangsmåte blant lærerne i forsøket på å få elevene til å uttrykke seg i plenum. Det var lærernes erfaring at kontroversielle spørsmål ofte skaper engasjement blant elevene, og at dette kan få flere til å delta i diskusjoner, samtidig som lærerne ved alle fire skoler vektla viktigheten av at diskusjoner hvor ulike meninger og standpunkter kommer fram er viktig for å utvikle elevene som demokratiske medborgere.

Vi fant i tillegg et stort sammenfall i hvilke kontroversielle temaer de intervjuede lærerne enten selv hadde inkludert i sin undervisning eller latt elevene ta initiativ til å introdusere. Temaer som Israel/Palestina-konflikten, spørsmål knyttet til innvandring og integrering, rasisme, dødsstraff og ulike religiøse uttrykksformer var gjengangere ved alle de fire skolene. Samtidig var det tydelig at de kontroversielle temaene lærerne sa hadde vært inkludert i deres klasserom også var preget av samfunnsaktualitet, da flere perspektiver i kjølvannet av Black Lives Matter-demonstrasjonene i USA, som strukturell rasisme og den transatlantiske slavehandelen, ble diskutert i nær samtlige klasserom.

Disse grunnleggende likhetene til tross, studiens hovedfunn er at det er betydelige forskjeller i hvordan lærere fra de to ulike typene skoler tenker om det å inkludere kontroversielle spørsmål i undervisningen. Dette skillet ser vi tydeligst

i hvordan lærerne reflekterer rundt hva de kan – og ikke kan – inkludere i sine klasserom. Lærerne fra skole U1 og U2 (de skolene som evner å utjevne de sosiale bakgrunnsvariablenes påvirkning på elevenes politiske mestringstro) utviser betydelig større *åpenhet* overfor og *bevissthet* om å inkludere kontroversielle spørsmål, mens lærerne fra skole K1 og K2 i betydelig grad ønsker å skjerme elevene sine fra det lærerne frykter er for sensitive og for personlige temaer. I det påfølgende vil vi diskutere dette hovedfunnet i mer detalj.

Åpenhet: Å inkludere eller ikke inkludere det kontroversielle?

Lærerne ved U-skolene har en mye større åpenhet overfor det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning, også når de erfarer at dette kan gi utfordringer i klasserommet. Samtlige åtte lærere fra U-skolene sier at det ikke er saker som de ville unngått å diskutere med sine elever, mens kun to av åtte lærere ved K-skolene sier det samme. En lærer ved skole U2 uttrykker det mange argumenterer for i det hun sier at «[s]å godt som alt kan bringes opp, og bør på en måte bringes opp [i klasserommet].» Til sammenligning er flere av K-skolenes lærere mye mer tilbakeholdne med å introdusere kontroversielle spørsmål, og flere av dem identifiserer temaer som de mener er *for* kontroversielle til å bli inkludert i deres klasserom. Felles for disse temaene er at lærerne frykter at de vil kunne skape ubehag hos enkeltelever eller grupper av elever. Ved skole K1 sier lærerne at dersom noen kan bli personlig berørt av en sak eller diskusjon, bør den unngås, mens en av dem sier eksplisitt: «Jeg vil jo prøve å få styrt en diskusjon [vekk fra det kontroversielle] om det er noe som kan utløse ubehag i min klasse.» Denne læreren gir homoseksualitet som et eksempel på tematikk hun frykter vil kunne skape et slikt ubehag i sitt klasserom, og sier: «Hvis jeg var homoseksuell, så vil jeg kanskje synes at det var litt ubehagelig at min legning ble utsatt for offentlig debatt i et fellesskap.»

Selv om flere av lærerne ved K-skolene sier at de liker å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning, også dersom det skaper litt temperatur i klasserommet, så understreker de like fullt at det må skje «uten å trække på noen føtter». De to (av åtte) lærerne ved K-skolene som selv sier det ikke er noe

begrensning på hvilke temaer de kan bringe inn i klasserommet, har likevel noen kontekstuelle forbehold for at det skal være mulig. En av dem understreker for eksempel at skolen han arbeider ved er veldig homogen, og at han nok ikke ville vært like åpen dersom konteksten var annerledes: «Men jeg har aldri hatt noen sånne, hva skal man si, litt sånn ... Jeg har liksom aldri hatt noen sånn [nøler] jødehat eller konspirasjons type ting».

U-skolenes lærere er også opptatt av sine elevers trygghet og trivsel, og det er ikke slik at de vektlegger det kontroversielle på bekostning av hensynet til sine elever. De argumenterer imidlertid annerledes om meninger og utsagn som elever kan oppleve som for personlige eller krenkende. Disse lærerne er opptatt av at perspektiver og meninger som en lærer omtaler som «litt på kanten» hører naturlig hjemme i diskusjoner av kontroversielle spørsmål. Lærerne sier de ikke gjør noe forsøk på å framprovosere slike utsagn, men mener at de uansett finnes på andre arenaer elevene deres befinner seg på (som hjemmet og på sosiale medier), og at elevene deres har behov for å bruke klasserommet som en trygg ramme for å få diskutert og konfrontert slike utsagn. Som én lærer sier: «Klasserommet må være et sted for meningsutvekslinger også om de kontroversielle og mulig sårende ting, for elevene har behov for et sted å utforske disse».

Bevissthet: Hva gjør noe kontroversielt?

Ser vi nærmere på hvordan lærerne reflekterer om hva som gjør et spørsmål kontroversielt, så ser vi også et tydelig skille mellom de ved U- og K-skolene. Lærerne ved U-skolene har en klar tendens til å forstå det kontroversielle som noe som ligner på det epistemiske og politiske kriteriet, mens lærerne ved K-skolene er tydelige på at det er det emosjonelle kriteriet som er viktigst.

Lærerne ved U-skolene gir oss flere eksempler på kontroversielle spørsmål som de har forsøkt å belyse ved å benytte seg av innganger som ligner på det epistemiske og politiske kriteriet. Et slikt tema er rasisme. En lærer ved skole U2 forteller i intervjuet at det å skulle undervise om rasisme er «fryktelig vanskelig», at hun er redd for å «gå seg vill i begreper», og at hun er usikker på «hvordan [hun] skal tåle ulike utsagn». Hun er usikker på hvordan hun skal lykkes med å organisere klasse-

romsdiskusjonene om rasisme som fenomen på en slik måte at ingen av elevene opplever å bli krenket eller diskriminert, men at de i stedet erfarer forståelse og inkludering. Lærerens refleksjoner kan tolkes som en epistemologisk tilnærming til kontroversielle spørsmål da den vektlegger hvordan begreper forstås og hvordan hun som lærer kan legge til rette for en nyansert diskusjon, uten at det blir et ensidig personfokus og at emosjonelle sider tillegges for stor vekt. Læreren er klar på at hennes egen didaktiske og faglige usikkerhet ikke skal være til hinder for hvilke temaer som tas opp i hennes klasserom, og hun forbereder seg derfor særlig godt til slike undervisningstimer.

En annen lærer, ved skole U1, ga et godt eksempel på hvordan de ved denne skolen tilnærmer seg kontroversielle spørsmål ved hjelp av de politiske kriteriene. Dette er en lærer som var opptatt av at elevene hans ikke skulle oppleve ubehag eller krenkelser i klasserommet, men at det samtidig må være høyt under taket for å inkludere diskusjoner av kontroversielle spørsmål. Hans løsning var å forsøke å flytte elevenes fokus vekk fra det som angikk dem selv personlig, og i stedet diskutere synspunkter politiske partier eller andre aktører har: «[D]a debatterer [vi] ikke nødvendigvis 'dette mener jeg', men man er tydelig på at 'dette mener disse'. (...) Og da flytter [vi] det på en måte litt mer over i det faglige da.» Denne læreren var bevisst på å unngå at elevene kun vektla egne subjektive erfaringer og identiteter i diskusjoner av kontroversielle spørsmål, noe som etter hans oppfatning gjorde det lettere for dem å delta, da det ikke alltid ble så personlig og følelsesladet.

På sin side har K-skolenes lærere en tilnærming til det kontroversielle som i svært stor grad er preget av det følelsesmessige. En lærer ved skole K1 vil for eksempel unngå alle klasseromsdiskusjoner som omhandler «religion, etnisitet og økonomi». Hva kan læreren mene med dette? Som samfunnsfaglige begrep er verken religion, etnisitet eller økonomi kontroversielle i seg selv, men i intervjuet er det tydelig at læreren vil unngå at diskusjoner om disse temaene leder til at en eller flere elever blir personlig berørt. Jeg tolker det slik at læreren frykter at for eksempel en diskusjon om økonomi og forbruk vil kunne avdekke at en eller flere elever har betydelige dårligere råd enn sine medelever.

Et annet eksempel gis av en lærer fra skole K2, som i intervjuet selv identifiserer tematikk knyttet til transseksualitet

som et tema han vil unngå i sitt klasserom. Spørsmål knyttet til transseksuelle identiteter og rettigheter kan forstås som kontroversielt ved hjelp av både det epistemiske og det politiske kriteriet, men siden læreren så klart legger lokk på alle meningsutvekslinger og diskusjoner om transseksualitet, og uten at det gis noen forklaring for dette, er det en rimelig tolkning at han primært gjør dette fordi han anser det som for følelsesmessig krevende og utfordrende.

Samlet kan vi dermed se at alle lærerne i denne intervjustudien er opptatt av klasseromskonteksten i sin forståelse av hva som gjør noe kontroversielt: samtlige av dem er opptatt av hvordan elevsammensetningen skaper muligheter for og begrensninger av hvordan samfunnsfaglige spørsmål kan introduseres og diskuteres, og hvordan alle elever skal oppleve klasserommet som trygt og inkluderende. Vi ser samtidig konturene av at U-skolenes lærere har en noe mer universell tilnærming ved at de forsøker å synliggjøre for elevene at det kontroversielle også kan finnes utenfor deres egne emosjoner og subjektive identiteter, og derfor kan forstås og diskuteres på samfunnsnivå, og ikke kun individnivå.

Didaktiske implikasjoner

Som vist i det foregående, så fant vi betydelige forskjeller i hvordan lærere fra to ulike typer skoler forholder seg til kontroversielle spørsmål i sin samfunnsfagundervisning. Lærerne ved de skolene som evner å redusere betydningen sosiale bakgrunnsfaktorer har på elevenes politiske mestringstro hadde mye større åpenhet og bevissthet overfor det å inkludere kontroversielle spørsmål i sin undervisning. Deres forståelse av det kontroversielle var i tillegg preget av epistemiske og politiske kriterier, mens lærerne ved den andre typen skoler i overveiende grad fortolket det kontroversielle som noe som vekker sterke følelser, og derfor etter deres oppfatning i stor grad bør begrenses. Hvilke didaktiske implikasjoner har dette?

Det som er viktig å merke seg, er at vi ikke kan trekke et forenklet skille mellom de lærerne som inkluderer kontroversielle spørsmål i sin undervisning og de som ikke gjør det. Alle lærerne vi intervjuet mente det var viktig at elevene deres skulle få mulighet til å forholde seg til og diskutere kontroversielle spørsmål. Det er dermed ikke det kontroversielle i seg selv som

er den didaktiske nøkkelen her, men snarere hvordan lærerne fortolker hva som gjør noe kontroversielt, og i hvilken grad de ønsker å inkludere dette i sin undervisning, også når det kan skape noen utfordringer. En annen viktig innsikt er forskjellene i hvordan lærerne fra de to typene skoler forholder seg til det subjektive. Lærerne som jobber på skoler som evner å gjøre en forskjell er opptatt av å ikke la elevene forbli i sine personlige erfaringer og identiteter, men at de utfordres til å forstå et kontroversielt spørsmål gjennom hva noen andre enn dem selv – og da helst noen utenfor klasserommet – mener om noe. Til dette er en tilnærming til det kontroversielle som bygger på de epistemiske og politiske kriteriene mye bedre egnet enn det emosjonelle kriteriet. Til sammenligning ser vi at kontrastskolens lærere i stor grad forhindrer at spesifikke kontroversielle spørsmål får plass i sine klasserom, av frykt for at elevene skal bli for personlig berørt. De evner ikke, eller er ikke tilstrekkelig interessert i, å utfordre sine elever til å innta andre perspektiver enn sine egne.

Hvilke didaktiske implikasjoner kan dette gi?. For det første kan en åpen og bevisst tilnærming til kontroversielle spørsmål legge til rette for at elevene opplever dem som mer autentiske, og at deres egne tanker og ideer i større grad tas på alvor. Flere utdanningsforskere har argumentert for at det er avgjørende å inkludere åpne og autentiske samfunnsspørsmål i arbeidet med det kontroversielle (Hess, 2009; Larsson & Lindström, 2020). Åpne spørsmål viser elevene både at det ikke finnes et entydig svar på dem, og som dermed er viktig å utforske og diskutere, og at svarene på et spørsmål endrer seg ut fra hvilke perspektiv og kontekst man ser det fra. Dette kan også inspirere til eller vise at samfunnsendringer er mulig og at de kan påvirkes.

For det andre antyder denne studien hvor viktig det er at det faglige står i sentrum i samfunnsfagets demokratiundervisning, inkludert i arbeidet med kontroversielle spørsmål. Elevenes subjektivitet og identitet kan være gode utgangspunkt for å arbeide med kontroversielle spørsmål, særlig når det gjelder å skape interesse og engasjement blant elevene. Samtidig er det viktig at elevene ikke forblir i det subjektive og personlige, men utfordres og hjelpes til å se kontroversielle spørsmål fra perspektiver andre enn deres egne. Målet med undervisningen bør ikke da være at elevene utelukkende skal diskutere ut fra egen identitet og erfaring, men heller at elevene blir klar over

at dilemmaer og uavklarte samfunnsspørsmål finnes – og kan påvirkes. I en slik fagliggjøring av kontroversielle spørsmål kan de epistemiske og politiske kriteriene på hva som gjør noe kontroversielt være nyttige, da de løfter kontroversielle spørsmål ut av det følelsesmessige og heller ser de som uttrykk for ulike fortolkninger (epistemisk kriterie) eller ulike verdisyn (politisk kriterie).

Litteratur

- Anker, T., & von der Lippe, M. (2018). Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in their Teaching. I F. Schweitzer & R. Boschi (red.), *Researching Religious Education* (s. 131–143). Münster: Waxmann.
- Bertucio, B. (2016). Alasdair MacIntyre and Contemporary Capacity for the Epistemic Criterion, *Thresholds in Education*, 39(1), s. 5–19.
- Blaskó, Z., Costa, P. D., & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, s. 366–378 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>.
- Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching*. Lund: Lunds universitet.
- Blennow, K. (2021). Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 11:2, s. 1–19.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding What Is a Controversial Issue: A Case Study of Social Studies Curriculum Controversy. *Theory & Research in Social Education* 36:4, s. 298–316. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473378>.
- Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context, *Acta Didactica Norden* 14:4. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>.
- Englund, T. (2015). Om nödvändigheten av kontrovershantering i skolans samhällsundervisning. I C. Ljunggren, I. Unemar-Öst & T. Englund (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 187–204). Lund: Gleerups.
- Flensner, K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues: Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14:4, s. 1–21.
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* 58:2, s. 213–228.
- Hand, M. (2013). Framing Classroom Discussion of Same-Sex Marriage. *Educational Theory* 63:5, s. 497–510.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York & London: Routledge.
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Huang, L.; Ødegård, G.; Hegna, K.; Svagård, V.; Helland, T. og Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge*. The International Civic and Citizenship Education Study 2016. NOVA-rapport 15/17. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across

- countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25:1, s. 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>.
- Juulsgaard Johannesen, H. (2023). Kontroversielle aspekter i samfundsfag med inspiration fra historiefaget, *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 5(7), s. 75–92 <https://tidsskrift.dk/POLIS/article/view/143053/187840>.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Council of Europe.
- Kjøstvedt, A. G., Seland, I., Jøsok, E. & Huang, L. (2023). Politisk mestringstro i ungdomsskolen. Casestudie om demokrati- og medborgerskapsundervisning i fire norske ungdomsskoler. NOVA Rapport 15, OsloMet - storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3105590>.
- Knowles, R., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39:4, s. 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF0104). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsson, A. & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 11:1, s. 1–21.
- Larsson, A. & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden* 14:4. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8380>
- Levy, B. L. M. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46:3, s. 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>.
- Ljunggren, C. Unemar Öst, I. & Englund, T. (2015). Inledning. I C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (red.). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Lund: Gleerups, s. 11–23.
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, 24:4, s. 339–353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>.
- Noddings, N. & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York & London: Teachers College Press.
- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslkompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge*, 13:2, Art. 1.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>.
- Sohl, S., & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: Can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Pa-*

- pers in Education*, 30:2, s. 133–163. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408>.
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53:2, s. 323-339 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>.
- Vecchione, M., Caprara, G. V., Caprara, M. G., Alessandri, G., Tabernero, C., & González-Castro, J. L. (2014). The Perceived Political Self-Efficacy Scale–Short Form (PPSE-S): A Validation Study in Three Mediterranean Countries. *CrossCultural Research*, 48:4, s. 368-384. <https://doi.org/10.1177/1069397114523924>.
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*. 52:1, s. 71-86.
- Zimmermann, J. & Robertson, E. (2017). *The case for contention*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18:1, s. 28–50. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>.

Sociokrati i gymnasiet – det nye gruppearbejde

HEIDI VAN DEN HEIJKANT CHRISTIANSEN

Abstract

Artiklen undersøger, hvordan den sociokratiske proces kan omformes til en pædagogisk tilgang i undervisningen. Metoden, oprindeligt anvendt i ledelseskredse for at give medarbejdere større autonomi, erstatter traditionelle lederroller med faciliterende roller, hvilket også kan anvendes i undervisningssammenhænge. Her fungerer læreren som facilitator, der fremmer elevernes selvstændighed og nysgerrighed ved at lade dem tage ansvar for deres egen læring og udforske emner, der interesserer dem.

Ved at give eleverne større autonomi understøtter den sociokratiske undervisningsform udviklingen af selvreflekterende og kritisk tænkende individer, der selv kan træffe beslutninger. Artiklen argumenterer for, at denne tilgang ikke blot spiller en rolle i indlæringen af kernestof, men også i dannelsen af elevernes personlige forståelse af verden. Det kræver dog en systematisk ændring i undervisningsmiljøet, der understøtter refleksion, kritisk tænkning og elevdeltagelse som centrale læringsmål.

Den sociokratiske tilgang kan fremme en gymnasial uddannelseskultur, der værdsætter innovativ tænkning og elevengagement, og som sigter mod at forberede eleverne til deres fremtidige roller som aktive, kritiske medborgere.

I 2004 blev jeg student fra Rødovre Gymnasium, hvor alle elever boede i villaer på Vestegnen. Vi var en del af Foreningsdanmark, havde været blandt de dygtigste elever i vores respektive folkeskole-klasser og lignede generelt hinanden til forveksling. I dag, når jeg kigger ind i klasserummene på Næstved Gymnasium og HF, kan det stadig på overfladen ligne en ensartet ungdom, især hvis man holder sig til samme studieretning. I en samfundsfag/engelsk studieretningsklasse, som bliver denne opgaves omdrejningspunkt, er billedet tydeligt; pigerne med afbleget hår

og sminkebørster i hånden, drengene med strithår og fodboldsko. Men kigger man bag de umiddelbare indtryk, den del, som eleverne performer for hinanden og for os som undervisere, ser man tydeligt den samme tendens, som viser sig i hele landet: Gymnasieskolen er blevet mangfoldig, eleverne kommer fra forskellige hjem, både hvis man ser på det i et økonomisk, uddannelsesmæssigt og et socialt perspektiv. Med den store tilslutning til gymnasiet, hvor størstedelen af en ungdomsårgang vælger gymnasievejen, ser vi en diversitet i elevernes baggrund, som kan gøre arbejdet som underviser i gymnasiet særligt udfordrende.

Indledning

I lærerplanen for samfunds-fag på A-niveau står der:

”Almendannelsen skal endvidere 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.” (uvm.dk 2024, s. 1)

Vi påtager os altså et ansvar for at danne de unge samfundsborgere, men møder udfordringer i at skabe den levende demokratiske debat i klasserummet, fordi eleverne kommer med forskellige forudsætninger; nogle elever er allerede trænede i at debattere på et rimeligt niveau, nogle kommer med en grundlæggende selvtillid, med gode karakterer og stabilt hjemmeliv fra folkeskoletiden; sådan som det så ud i de fleste gymnasieklasser tilbage i min tid. Andre kommer derimod med sociale problemer, uddannelsesfremmed baggrund og sproglige udfordringer.

Underviserens dannelsesopgave kommer ikke kun til udtryk i de overordnede mål for samfunds-fag, men også i bedømmelseskriterierne:

”Der sker igennem det samlede forløb en udvikling frem mod mere selvstændiggørende og studieforberedende arbejdsformer, således at eleverne selvstændigt kan opstille, undersøge og forklare faglige problemstillinger samt udvikle og diskutere innovative løsningsforslag med brug af fagets viden og metoder.” (uvm.dk 2024, s. 3)

Samfundsfagseleverne bliver altså også bedømt på deres evne til netop at arbejde selvstændigt, undersøgende og fagligt forankret, og i bedømmelsen tages der ikke hensyn til de enkelte elevers sociale, økonomiske og kulturelle baggrund; her bliver alle lige. Derfor sidder vi som undervisere med en stor opgave, både i samfundsfag og i gymnasieskolens øvrige discipliner.

Vores opgave er altså ikke kun at fylde viden på eleverne og håbe, at det meste ikke flyder over, vi har som undervisere et ansvar for at skabe selvstændiggørelsen, medansvar og autonomi. Mit ønske er at have fokus på at få eleverne tilbage i centrum for deres egen og deres klassekammeraters indlærings- og dannelsesproces, hvor de understøttes i deres nysgerrighed og lyst til at udforske emner, som de selv finder spændende, for derigennem at få et større fagligt udbytte, men også forstå meningen og føle ejerskab over deres egen uddannelse. I ledelseskredse og på kommuner har den sociokratiske proces vundet indpas rundt omkring i landet, hvor man trækker sig tilbage fra lederrollen og i stedet agerer facilitator og giver plads til større autonomi hos medarbejdere (Aagaard 2023, s. 21). Denne metode kan også fungere i undervisningen, hvor læreren giver eleverne større autonomi og fokuserer på deres egen indre motivation, så de i samspil med underviseren kan åbne op for faget med udgangspunkt i egne problemstillinger og nysgerrighed på verden omkring dem. Netop samfundsfag egner sig eminent til denne arbejdsform.

Den sociokratiske proces

Følgende opskrift er formuleret med inspiration fra Mette Ågård's bog *Medledelse – når teamet er chef* og kronik udgivet i tidsskriftet *Arbejdsliv* skrevet af Helge Hvid og Tobias Berggren Jensen: "Demokrati gennem Sociokrati?" (ruc.dk). Begge forfattere er forskere ved hhv. RUC og CBS i netop arbejdsmiljø og selvledende teams.

1. Identificér formålet med cirklen

Som underviser skal du klart definere formålet med cirklen. Dette kan være et specifikt undervisningsprojekt, et kursusmodul eller endda ansvarsområder inden for undervisning og læring.

Formålet med cirklerne:

- At eleverne får sat sig grundigt ind i et sociologisk emne
- At eleverne laver en problemstilling, de kan undersøge
- At eleverne udvælger relevant teori til at belyse emnet
- At eleverne finder relevant empiri til at belyse emnet
- At eleverne formidler stoffet som en podcast, præget af dialog og diskussion frem for ”fremlæggelse”.

2. Vælg cirkelmedlemmer

Invitér studerende eller andre relevante interessenter til at være en del af cirklen. Sørg for, at der er repræsentation af forskellige perspektiver og erfaringer for at berige diskussionerne.

3. Definér rollebeskrivelser

Udform tydelige rollebeskrivelser for cirkelmedlemmerne. Dette kan omfatte ansvarsområder såsom projektledelse, materialeforberedelse eller evaluering af undervisningsmetoder.

4. Introducér samtykkebeslutningstagning

Forklar principperne for samtykkebeslutningstagning til cirkelmedlemmerne. Sikr forståelse for, at beslutninger træffes, når der er bred enighed eller accept fra alle, og opmuntr til åben dialog og deltagelse.

5. Planlæg regelmæssige møder

Fastlæg regelmæssige møder for cirklen, hvor medlemmer kan diskutere undervisningsemner, evaluere undervisningsmetoder og træffe beslutninger om forbedringer. Skab et positivt og inkluderende mødemiljø.

6. Implementér feedbackloop

Indbyg en feedbackloop, hvor studerende kan give feedback på undervisningen og underviseren kan reagere på disse tilbagemeldinger. Dette kan bidrage til at forbedre undervisningen over tid.

7. Forbindelse til overordnede cirkler

Hvis det er relevant, kan du overveje at forbinde undervisningscirklen til overordnede cirkler, såsom fakultetsmøder eller skoleudviklingsgrupper, for at sikre overensstemmelse med større undervisningsmål.

8. Evaluér og tilpas undervisningen

Evaluér løbende undervisningsmetoder og materialer i cirklen. Vær åben for at tilpasse undervisningen baseret på cirkelmedlemmernes feedback og resultaterne af beslutningstagninger.

Casebeskrivelse – sociologi og sociokrati i 2. g

I et undervisningsforløb i en samfundsfags A-klasse i 2. g arbejdes der med at øge deltagelsen for alle elever i klassen, på trods af forskellige forudsætninger for at indgå i faglig dialog. Klassen er opdelt i flere små grupper, hvor især en pige-gruppe, der flyttede sammen fra et privat gymnasium i området i slutningen af 1. g, holder sig meget for sig selv. Under klasserumsdiskussioner er særligt tre drenge meget aktive, hvor resten af eleverne holder sig tilbage. De drenge, der er mest fremme i skoene og tør komme med udtalelser i timerne, gør det ofte under mere løse politiske diskussioner, hvor de kan komme med egne holdninger. Eleverne, både piger og drenge, har ofte svært ved at bidrage i plenum, når de føler, at deres egen mening eller deres eget liv skal bruges som eksempel på en tendens. En udfordring, der opstår, når der forsøges at skabe dialog, er, at den hurtigt bliver lærerstyret, og flere elever ender med at sidde og se på deres computer beskæftiget med ting, der ikke knytter sig til undervisningen. Læreren bliver meget styrende for samtalen, og eleverne ender med at miste interessen for undervisningen meget hurtigt.

For at forsøge at øge deltagelsen, engagementet og det faglige udbytte af undervisningen igangsættes et forløb, hvor der er fokus på at arbejde med den sociokratiske proces, som særligt lægger op til autonomi, selvbestemmelse og medejerskab. Underviseren indtager her rollen som facilitator, hvor der primært fokuseres på at opstille rammerne for gruppearbejdet, hvilket giver eleverne frihed til at tage selvstændige beslutninger i grupperne, uden at skulle tænke på at blive vurderet.

I overvejelserne omkring rammerne for processen bliver det særligt vigtigt, at de faglige mål fra samfundsfaget bliver præsenteret, så eleverne kender formålet med undervisningen. Desuden bliver eleverne bedt om at tildele roller til alle i gruppen, sådan som de er beskrevet i den sociokratiske proces. Den nye arbejdsmetode er især anderledes for eleverne, da den også indebærer, at alle i gruppen skal samtykke til en beslutning, før de kan gå videre, og alle skal høres og være involveret i beslutningerne. Rollerne skal være med til at give alle elever en konkret opgave i gruppen og et medejerskab i forhold til at komme i mål med at lave det endelige produkt, som i dette tilfælde er en podcast.

Observation

Første del af observationen her stammer fra første modul i forløbet (bilag 1), hvor den nye arbejdsmetode bliver præsenteret. Til at starte med beder underviseren alle eleverne om at sætte sig op på bordene, så de sidder i en rundkreds. Eleverne bliver bedt om at forestille sig, at de går i 1. g igen og skal beslutte, hvor de vil hen på studietur. Derefter forlader underviseren cirklen og lader eleverne selv styre slagets gang. Uden afstemning eller aftaler tager en pige og en dreng hurtigt styring. De opfordrer til, at folk kommer med forslag til destinationer, og eleverne er gode til at komme med forslag og holde en ordentlig tone. Til sidst foreslår lederen af gruppen at stemme mellem de mest populære valg, og Malta bliver valgt. Efter øvelsen spørger underviseren eleverne, om de følte sig hørt, men flere elever får øje på, at der i virkeligheden var mange, der slet ikke fik deres forslag med, og at det store mindretal, der hellere ville til Paris, følte sig lidt overset.

Efter denne øvelse går læreren i gang med at præsentere en ny måde at træffe beslutninger på – den sociokratiske proces. Her er det samtykkebaserede beslutninger, hvor man ikke kan stemme noget igennem, hvis man ikke har alle med. Eleverne virker generelt åbne over for ideen, men det er stadig de samme, der stiller spørgsmål. Underviseren understreger flere gange, at når rammerne for opgaven er på plads efter dagens undervisning, og eleverne kommer ud i grupperne, så skal de selv lede og fordele arbejdet med udgangspunkt i de roller, der er præsenteret i den sociokratiske proces, og holde hinanden op på at imødekomme de faglige mål og komme igennem kerne stof.

Det er tydeligt i nogle af de følgende undervisningsgange, at underviserens faciliterende rolle, som primært strukturerer skelettet i opstartsfasen, men er mere tilbagetrukket efterfølgende, er vanskelig. Der er meget ventetid for underviseren, og eleverne opsøger ikke særlig meget hjælp. Det er atypisk som underviser ikke at gå ind og blande sig, og selvom eleverne har uploadet et fælles notepapir, som også er tilgængeligt for læreren, bliver underviseren i nogle timer nærmest overflødig.

Når de spørger om hjælp til opgaven i de moduler, hvor der kun er sat tid af til gruppearbejdet, er det oftest til formen og de regler, der er sat op. Eksempelvis kommer facilitatoren fra den ene gruppe og spørger i løbet af andet modul:

Elev: Altså, må vi helt selv bestemme emnet?

Lærer: Ja, bare I holder jer inden for rammen.

Elev: Ja, selvfølgelig.

Lærer: Og I er med på ...

Elev: Ja, sociologi og så de der mål – vælger vi bare et?

Lærer: Et par stykker er også fint, men det kommer jo også an på jeres emne.

Elev: Skal du godkende emnet?

Lærer: Nej, det er ikke nødvendigt, så længe I ikke selv har indvendinger.

Elev: Ok, tak.

Der er ikke mange henvendelser fra eleverne i løbet af processen, og når de er der, foregår de som regel på den skitserede måde; eleverne vil være helt sikre på, at de virkelig har så meget autonomi, som det lader til. Det er tydeligt, at de ikke er vant til den grad af frihed.

Evaluerings

I evalueringen af processen, som ligger i sidste modul i forløbet, bliver eleverne bedt om at lave en Question Jam (Question Jam 2024), her skal de stille hinanden anonyme spørgsmål, som er opstået gennem arbejdet med den sociokratiske proces, eller som de står tilbage med efter endt forløb. Eleverne sidder koncentreret med telefonerne i de syv minutter, der er sat af til at stille og svare på spørgsmål. Slutteligt frembringer det denne wordcloud:

Efterfølgende bliver eleverne spurgt om, hvordan de oplevede processen, og et meget gennemgående tema i evalueringen, både i den indledende Question Jam og den efterfølgende samtale, bliver fokus på den store frihed, eleverne oplevede. Eleverne lægger også vægt på, at selvom de fjollede og havde det sjovt, var de generelt meget opmærksomme på, at der var et produkt, som de skulle i mål med til sidst.

Slutteligt et par udpluk fra elevernes feedback i sidste modul i forløbet:

Elev 1:

"Det var rart, at man selv kunne vælge et emne, der interesserede en, og gå i dybden med det, det gjorde det sjovere, og alle var mere med."



Elev 2:

"Det var fedt, at man i hver time vidste, hvad man skulle gå i gang med, og at man fik lov fra start af. Det var ikke sådan, at vi skulle ind og have læreroplæg, og læreren ville tjekke, hvor langt vi var. Man kunne selv få lov til at strukturere sin tid."

Elev 3:

"Feedback til den overordnede cirkel virkede ikke supergodt. Det blev meget lærerstyret, og så er det svært at sidde og snakke frit foran sin lærer, fordi læreren bedømmer en."

Elev 4:

"Man får meget mere udbytte, fordi man selv vælger emnet, det er meget nemmere at huske det og føle, at teorien giver mening. Også fordi vi skulle anvende det til at lave en podcast, bruger det, så husker man det bedre."

Autonomi i praksis – når underviseren giver slip

Et par måneder efter afslutning af forløbet, som netop er beskrevet i casen, foretog jeg et fokusgruppeinterview med tilfældigt udvalgte elever. En elev udtaler:

"L: Men også den der tillid med, at I regner med, at vi godt kan finde ud af det, og at det bliver færdigt til tiden. Så er man også sådan lidt, jamen hvis de regner med det, så kan vi jo også godt."

Eleven, som står bag dette citat, rammer meget præcist de følelser, som en underviser ønsker at inspirere hos sine elever, når der gives plads til autonomi. Ikke alene føler 'L', at der er tillid til hendes evner, men netop det faktum, at hun er overladt til sig selv i processen sammen med sin gruppe, giver hende

indirekte fornemmelsen af, at hun allerede er kompetent. Den indre motivation styrkes af, at læreren tør indtage den faciliterende rolle og overlade ansvaret til eleverne. En anden elev fortsætter: *"A: Det var ret rart at være selvstændig, at vi ligesom fik lov til at styre det. Og så havde vi fået de roller, så vi ligesom kunne gå efter dem."*

A' beskriver her meget præcist vigtigheden af, at underviseren som facilitator har et stort ansvar for, at undervisningen føles meningsfuld. Det er også netop den pointe, en af eleverne i casen har påpeget. De sætter pris på at få lov til at strukturere deres egen tid, men hvis rammerne havde været for frie, ville der have været en risiko for, at undervisningen ville virke meningsløs. Skelettet omkring processen og det meget autonome gruppearbejde er med til at styre eleverne i retning af undervisningens formål, så de forstår meningen med det, de arbejder med.

Det er også her, lærerrollen kan blive vanskelig i en proces, hvor eleverne skal have meget frihed. Hvad gør man med de elever, som ikke kommer langt, som ikke tager sig sammen og laver noget i modulerne? Bekymringen er selvfølgelig, at det hele falder til jorden. Der ligger et enormt kontroltab i at give undervisningen fri.

Den ene gruppe formår ikke at nå i mål med noget og ender nærmest med at opgive til sidst grundet manglende deltagelse fra nogle elever. Her kan man se vanskeligheden ved gruppearbejdet, men også et element af, at det for mange elevers vedkommende er første gang, de har mulighed for at vælge det helt fra. Man kan argumentere for, at det er et udtryk for subjektifikation, at nogle elever vælger at lave noget andet og ikke går med på præmissen. Professor i pædagogik og uddannelse Gert Biesta mener grundlæggende, at subjektifikation handler om frihed og i særlig grad menneskets mulighed for at være frie til at være aktive eller for den sags skyld inaktive. Den proces, der sker ved socialisation, hvor vi uddanner til bestemte tankemønstre – rigtig og forkert, nødvendigt og unødvendigt m.m., bør vi via subjektifikation blive i stand til at sætte spørgsmålstegn ved;

"... we always have a possibility to say yes or to say no, to stay or walk away, to go with the flow or to resist – and encountering this possibility in one's own life, particularly encountering it for the first time, is a very significant experience" (Biesta 2020, s. 92)

Begrebet indfanger dermed tanken om, at eleven (mennesket) skal lære at se sig selv som et aktivt subjekt i sit eget liv, hvor der er frihed til at vælge. Som underviser må man derfor tage noget af tempoet ud af undervisningen og give eleven plads til at møde verden og gennem dette møde finde ud af, hvor de selv står, og dermed gøre dem i stand til at tage selvstændige beslutninger.

I denne case og med disse elever er det tydeligt, at der har været en refleksion hos eleverne i forhold til det medansvar, de pludselig har, når de selv skal administrere gruppearbejdet og ikke har en lærer, der ånder dem i nakken. Heldigvis oplevede de fleste grupper ikke, at det hele gik i stå og mange meldte sig ud. De fleste grupper nåede til en opdagelse af, at de selv stod til ansvar og havde ansvar for hinanden og gruppen, og mange endte med at arbejde mere hjemme med projektet og dermed tage ansvar.

”L: Men alligevel så det, altså i hvert modul har man jo ikke noget, man sådan skal præsentere, eller vise eller have klar og færdigt, som nogen skal se, så der synes jeg normalt godt, at der kan gå mere sådan fjol i den, fordi ... end ved denne her proces, fordi, overordnet set i hvert fald, der endte man med at lave en masse også ud over modulerne.”

Gyngende grund – bagsiden af den autonome medalje

Det er også vigtigt at påpege, at nogle elever foretrak den mere klassiske undervisning, og mange elever havde en fornemmelse af, at de ikke kom lige så langt lige så hurtigt ved den mere projektorienterede, autonome arbejds metode:

”M: På klassisk tavleundervisning, der lærer man mere, hurtigere. Det er måske lidt langtrukket i forhold til, hvor meget vi har lært. Her brugte vi mange moduler på lige at måske genopfriske nogle af de der teorier. [...] og bare en teori på så mange moduler, det føler jeg bare på tavleundervisning at vi kunne have lært på et enkelt modul.”

Eleverne kan altså godt sidde tilbage med en følelse af, at de ikke har nået det, som de normalt ville nå. Det er tydeligt for mig, at de er så vant til den mere klassiske tavleundervisning med arbejdsspørgsmål og begreber skrevet på tavlen, at de faktisk bliver lidt utrygge ved denne metode. Det kræver enorm

tillid og en stærk relation mellem lærer og elev at overbevise eleverne om, at de får noget ud af denne undervisningsform. Det er svært for dem at fralægge sig den forståelse, de har opbygget gennem mange års skolegang, af, hvad undervisning er. Eleverne er ikke vant til subjektifikationen; de forventer, at det er underviseren, der har svarene og fortæller dem, hvad der er rigtigt og forkert, ikke at de selv skal finde ud af det sammen med deres gruppe.

Det er en klar ulempe ved processen, at det kræver lang tids træning, hvor eleverne lærer processerne at kende og opdager sammen og for sig selv, hvad de får ud af denne form for undervisning.

Men lærer de overhovedet noget?

Når jeg har fortalt kollegaer om arbejdsmetoden, er jeg ofte blevet mødt med en vis skepsis; 'lærer de overhovedet noget som helst fagligt?' Og det er fair nok at spørge og stille sig tvivlende, for de fleste, som underviser i gymnasiet, kan godt lide at være sikre på, at alle informationer er blevet præsenteret af en underviser. Mesterlærertanken er dybt forankret i den måde, vi selv er blevet undervist på, og der er stadig en gennemgående opfattelse af, at det er den 'rigtige' undervisning. Men når vi ser på meget nyere forskning, bl.a. Biestas syn på undervisningens formål, så er det jo netop ikke meningen, at socialisationen skal være det primære mål, eller at eleverne skal blive kopier af elever før dem, som får fyldt viden på sig af dygtigere mestre af faget. Selvom eleverne også taler om den mere klassiske undervisningssituation som den, hvor de får mest fagligt udbytte, kan de godt mærke på egen krop, at der sker noget andet, når de arbejder med stoffet mere autonomt og baseret på interesse:

"A: Jeg tror også, det kommer meget an på, hvilket emne man har valgt. Fordi at, f.eks. vores emne, der var, det var rimelig interessant for os alle sammen, så derfor kan vi huske det ret godt. Og vi ville godt dykke mere ned i det, fordi vi alle sammen sådan, var virkelig godt tilfredse med vores emne. Så hvis man ikke kan huske det, så kan det være, at man ikke var så interesseret."

Selv i elevernes eget hverdagssprog, rammer de netop essensen af tanken med denne type undervisning. Interessen, selvbestemmelsen og følelsen af ejerskab over både emnet og pro-

duktet, gør eleverne i stand til at huske det – også en måned efter, hvor fokusgruppeinterviewet finder sted. Et par andre elever tilføjer:

”O: Jeg tror jeg kommer til at kunne huske store dele af det, fordi vi brugte det.

L: Ja.

O: ... sådan anvendte det, snakkede om det. Og lige, sådan inden man skal sige, skal man lige tænke det igennem, lige køre det igennem inden i hovedet nogle gange, sådan hvad skal jeg egentlig sige nu. Og efter vi så siger det, at vi også hører det igen. Så tror jeg måske, det sætter sig lidt bedre fast. Jeg kan i hvert fald huske alt det, vi havde om Goffmans teori.”

Det er altså ikke kun det umiddelbare engagement og ejerskab, der gør, at de kan huske det. De faciliterede rammer for processen giver også mening for eleverne, når de reflekterer over, hvad de egentlig kan huske. Selvom der ikke blev sat krav for, hvor meget de skulle øve deres podcast, har mange af eleverne brugt meget tid på at sætte sig grundigt ind i deres valgte materiale, fordi de gerne vil gøre det godt og leve op til den tillid, der er vist dem. De får netop selv forankret deres viden, uden at læreren er nødt til at stille sig ved tavlen og skrive begreberne op. De vælger selv at være grundige og repetere stoffet, de har ejerskab og føler en indre motivation for at komme i mål. Den indre arbejdsproces beskrives også rigtigt godt af ’L’ her:

”L: I forhold til det der med det faglige udbytte, [...] der skal man både sådan, først tænke tanken, så skrive det ned og så også sige det, og man gider ikke sådan der sige noget, man ikke sådan der aner noget om, så man skal lige forstå det først, før man ligesom snakker om det. Jeg kan i hvert fald, vi snakkede om habitus, og vi havde også undersøgt noget om de forskellige kapitalformer, og det kan jeg i hvert fald stadig godt huske nu. Så det fik vi i hvert fald noget ud af.”

Og hvad med dannelsen?

Jeg vil her starte med at vende tilbage til indledningen, hvor jeg henviser til samfundsfags-lærerplanen, som siger:

"Almendannelsen skal endvidere 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." (uvm.dk 2024, s. 1)

Dannelsesaspektet i uddannelsen kommer i særdeleshed til udtryk her, på side 1 i lærerplanen, som en stor og vigtig del af formålet med samfundsfagsundervisningen. Bliver de demokratisk dannede af denne autonome arbejdsmetode, hvor de bliver sluppet løs og holder sig selv og hinanden til ansvar for udbyttet af læring? Man fornemmer måske den retoriske tone, for det mener jeg bestemt, at de gør. Eleverne siger selv:

"V: [...] der er jo altid, det er jo ikke altid, det er jo ikke alle, der har ret. Der er jo altid en, der ikke har ret. Og så hvis man skal være enig med dem, der ikke har ret, så bliver det jo bare ikke godt. [...]"

L: Man kan jo ikke have ret i holdning.

O: Jo, det kan man altså.

V: Personligt synes jeg selv, at jeg tit har ret. Jeg ved det ikke, det er jo bare, det jo nederen at skulle sidde og lytte til en, som man synes siger noget lort." (Bilag 3, s. 2)

Selvom 'V' i virkeligheden retter en kritik mod processen her og udtrykker utilfredshed, viser det tydeligt, at han har følt sig presset ud af sin komfort-zone og følt sig nødsaget til at gå med på de retningslinjer, han er blevet præsenteret for. Dermed har han, som normalt gerne vil styre og ikke giver plads til andre elevers holdninger, som han er uenig med, været nødt til at træde et skridt tilbage og lytte til klassekammerater, som han ikke normalt giver plads. En af de andre elever fortsætter:

"O: Det kan jeg altså godt følge, hvis det nu er en, hvor man bare tænker; det burde man kunne høre lyder dumt. Så er det irriterende at skulle sidde og diskutere. Det kan i hvert fald være svært at gå på kompromis, hvis man selv synes, at det lyder fuldstændig skandaløst." (Bilag 3, s. 2)

Der sker en bevidstgørelse om, at de normalt kan lukke ned for uenigheder uden konsekvenser, især nogle af drengene, der taler her, er vant til at have mere styrende roller i klasserummet,

hvor de hurtigt kan afvise holdninger, der ikke passer til deres egne. Det skal også siges, at den reaktion, de har, fortæller noget om, at de alligevel har opbygget en samhørighed med gruppen, hvor de føler tilhørsforhold og gerne vil have det til at fungere. Der var tilstrækkelig autonomi i udførelsen af opgaven til, at de godt kunne have valgt at gå imod processen og melde sig ud af fællesskabet. De vil gerne være med, og på sigt kunne man forestille sig, at det også vil gå op for dem, at de træffer et aktivt valg og dermed gennemgår den ønskede subjektifikation. For de elever, der normalt er mere tilbageholdende, er der også et tydeligt dannelsesperspektiv:

”A: Jeg synes også, at der var flere, der kom på, fordi nogle gange plejer det at være sådan, at der er et par stykker, der ikke sidder og laver noget, men nu havde de ligesom en opgave, de skal udføre, så jeg føler, lidt flere kom på banen.” (Bilag 3, s. 3)

Her bliver rammesætningen igen vigtig, en af eleverne fortsætter også med at forklare, at man havde rollerne i baghovedet og derfor gav mere plads og forventede, at folk kom med input. Mange af de elever, som normalt ikke siger meget i plenum, har haft en stærk stemme i gruppearbejdet og i udformningen af podcasts, der er altså en tydelig dannelsesmæssig gevinst, som jeg forestiller mig kan styrkes yderligere ved at træne processen igennem alle tre år i gymnasiet.

Uddannelse: produktion af humankapital eller personligt udviklingsprojekt?

Den demokratiske dannelse i et mangfoldigt klasserum viser sig at have udfordringer, som dog kan imødekommes ved at skabe rammer for dialog, autonomi og deraf skabe subjektifikation hos eleverne. Disse idealer kræver dog en nøje planlægning og tilrettelæggelse i praksis for at være effektive, da samspillet mellem teori og praksis ofte stiller underviserne over for udfordringer. På denne måde imødekommer man som underviser store dele af det overordnede formål med de gymnasiale uddannelser. I § 1 stk. 3 i bekendtgørelsen står der:

”Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal

derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden, herunder medmennesker, natur, miljø, klima og samfund, og til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans.” (Retsinformation.dk, § 1 stk. 3)

Der er et tydeligt fokus på netop den reflekterende og selvstændige medborger, som forholder sig kritisk til sin omverden. Denne kritiske sans og personlige myndighed læner sig op ad Biestas subjektifikationsbegreb, det er eleven selv, der skal være i stand til at træffe beslutninger. Udfordringen opstår, når vi som samfund ikke prioriterer at vurdere eleverne på disse emner i den summative evalueringsproces. I de mundtlige prøver i samfundsfag A oplistes der seks forskellige bedømmelseskrav, som alle har det tilfælles, at de har et fagligt fokus og ikke taler ind i det dannelsesperspektiv, der lægges op til i bekendtgørelsen. Det femte bedømmelseskriterium er det, der nærmer sig mest. Her skal eleven udvise *”færdigheder i at sammenstille, supplere og bearbejde et større materiale til dokumentation af komplekse faglige sammenhænge, herunder tolkning og anvendelse af statistiske mål og sammenhænge”* (Uvm.dk, s. 5). Selvom der her er en tilnærmelse af en mere selvstændig og kritisk tænkende proces, er der stadig i langt højere grad tale om socialisation frem for subjektifikation. Dette kræver en didaktisk nytænkning, hvor der i undervisningen integreres refleksions- og diskussionsbaserede øvelser, der understøtter eleverne i at anvende deres viden i selvstændige scenarier frem for blot at reproducere den. Eleven skal efter tre års samfundsfagsundervisning primært demonstrere en evne til at reproducere viden.

At eleverne kan have svært ved at finde sig til rette i undervisning, hvor de oplever en høj grad af autonomi, er ikke så underligt. Undervisningsminister Mattias Tesfaye udtalte i marts 2023, om uddannelsesparathedsvurderingerne fra folkeskolen:

”- Når man skal ind på en ungdomsuddannelse, så skal det handle om, at man har de faglige forudsætninger. Altså er du dygtig nok til dansk og matematik og de andre fag, vi har i skolen. Det skal ikke handle om, om man er personligt eller socialt klar, siger Mattias Tesfaye.” (Dr.dk)

Hvis vi ikke vil vurdere eleverne på deres personlige og sociale kompetencer, på deres dannelse, deres demokratiske forståelse

og samspil med andre, så er det svært at overbevise dem om, at det er vigtigt i undervisningssituationen. Evalueringsmetoden bør derfor i højere grad balancerer mellem faglige resultater og individuelle dannelsesresultater, eksempelvis ved projektpresentationer og procesorienteret feed-forward. Til trods for ministerens orientering væk fra dannelsen er der mange argumenter for, at det netop er demokratisk dannelse, der giver god undervisning.

”God undervisning er kendetegnet ved gode og lærerige måder at føre samtaler på. I dialogen får vi vigtige input til refleksion, ligesom vi får mulighed for at afprøve, hvad vi har forstået. Det er gennem dialogen, at vi i et dannelsesperspektiv udvikler vores dømmekraft, demokratiske engagement og indre autoritative stemme.” (Beck 2020, s. 20)

Ved at skabe en undervisningskultur, hvor eleverne aktivt engageres i diskussioner, kan man understøtte udviklingen af deres egen autoritative stemme og kritiske sans, hvilket er afgørende for en dybere forståelse og personlig vækst. Her kan praksis inkludere den sociokratiske metodes samarbejdsformer og feedback loops, hvor fokus deles mellem proces og produkt. Steen Becks tanker om en indre autoritativ stemme hænger godt sammen med netop selvbestemmelsesteorien og subjektifikation. Når eleverne taler sammen og skal rumme hinanden, som det også har været tilfældet i den sociokratiske undervisningssituation, så lærer de simpelthen sig selv at kende gennem deres forståelse af stoffet. Når stoffet bliver en del af deres indre stemme, bliver forståelsen det dybere. For at fremme sådan en tilstand kræver det, at undervisningssystemet kontinuert stiller krav til refleksion og aktiv deltagelse, hvor stoffet ikke blot er information, men en del af elevernes forståelse af verdenen. Her kunne læringsmål eksempelvis integrere emner, der kræver etiske overvejelser og løsninger på virkelighedsnære problemstillinger, som opmuntrer til en dannelsesorienteret tilgang.

Hvorfor er undervisningsministeren og kravene til prøverne så på vej i en anden retning? Det kan Biesta måske hjælpe os med at svare på. Han mener, at der foregår en økonomisering af uddannelse, hvor det handler om, hvordan uddannelsen kan gavne samfundet:

"Skiftet fra 'lifelong education' til 'lifelong learning' har betydning i en række forskellige sammenhænge. Først og fremmest er det en orienteringsmæssig ændring fra noget, der har med personlige og demokratiske formål at gøre, til et økonomisk rationale, hvor livslang læring bliver noget, der har at gøre med abstrakt produktion af humankapital, både med hensyn til individer og deres færdigheder og kompetencer og på et mere overordnet plan, hvor livslang læring får karakter af 'en nøglestrategi til at tilpasse humankapital til nye behov.'" (Biesta 2019, s. 263)

Uddannelsen skal ifølge Biesta altså ikke ende med at blive til noget, der har en nytteværdi for samfundet, hvor vi kan måle og veje, om det kunne betale sig at uddanne unge mennesker eller ej. Som uddannelsessektor bør vi gennemtænke, hvordan vi kan udvikle evalueringsprocesser, pensum- og kompetencekrav, der kultiverer elevernes evner til at forholde sig til menneskelige komplekse spørgsmål og understøtter deres moralske og personlige udvikling.

Den danske stat har enorm interesse i at sørge for, at den massive investering i at uddanne op mod 90 % af befolkningen kan betale sig, men Biesta *påpeger, at uddannelse ikke skal være nyttig, uddannelse skal være meningsfuld*: "Det handler ikke om nytte; det handler om, hvordan uddannelsen former en" (Biesta 2013, s. 135). Hvis vi skal væk fra et nytteperspektiv og for alvor vende blikket (tilbage) mod dannelsen, kan vi også i højere grad rumme det mangfoldige klasserum. Elever fra forskellige baggrunde, med forskellige forudsætninger for uddannelse, gennemgår også forskelligartet subjektifikation. Desuden vil et mere dannelsesorienteret uddannelsessystem imødegå den altoverskyggende frygt for, at AI går ind og overtager undervisens domæne og gør eleverne passive med hang til snyd. I et samfund under konstant udvikling, giver det mening ifølge lektor Lars Geer Hammershøj at have øget fokus på dannelse:

"Dannelse bliver vigtigere i fremtiden, fordi samfundets forandringshastighed accelererer. Almendannelse handler om at blive menneske ved at overskride sig selv og involvere sig med større menneskelige verdener. Det åbner for at erfare, at det er muligt at forholde sig på nye måder til sig selv, andre og verden." (Hammershøj 2020)

Hvis vi skal følge med og blive ved med at holde uddannelse relevant, kan det ikke kun handle om, at lærer udenad, blive god til de rette begreber og vente på, at man får sit uddannelsesbevis, som viser de rette kompetencer, hvor den livslange læring bliver med et mål om at få et godt job, tjene gode penge og være en produktive samfundsborger, som er en økonomisk gevinst i sidste ende. Vi bør også overveje, hvordan vi kan indføre læringsmiljøer, der fremmer innovativ tænkning og eksperimentering, hvor eleverne kan lære at tage initiativ og udforske deres interesser. Vi er nødt til at se uddannelse som en subjektifikations- og frigørelsesproces, som handler om at skabe borgere, der selv kan vurdere, tænke kritisk og forholde sig til nye input som et selvstændigt individ. Her til sidst vil jeg igen henvise til Biestas tanker om uddannelsens formål:

”... jeg mener, at vi bør forlade opfattelsen af skolen som et sted, hvor vi tager hen for at lære noget, for i internet-samfundet behøver vi faktisk ikke skoler til det. I stedet bør vi betragte skolen som et sted, hvor vi kan finde noget, vi ikke engang vidste, vi var ude efter, eller som vi ikke vidste fandtes. Det gør underviseren til en person, der underviser de studerende, i stedet for en person, der blot er en ressource i deres læringsproces.” (Biesta 2013, s. 140)

Dette perspektiv udfordrer os til at gentænke lærerens rolle i klasseværelset. Lærere skal fungere som vejledere og facilitatorer, der ikke blot transmitterer viden, men skaber rum for nysgerrighed og opdagelse, hvilket kan styrke elevernes aktive deltagelse i deres egen læringsrejse. Ved at fremme et miljø, der værdsætter refleksion, kritisk tænkning og kollegialt samarbejde, kan vi forberede eleverne på at navigere i en.

Litteratur

- Aagaard, Mette: *Medledelse – når teamet er chef*, Djøf Forlag 2023.
- Beck, Steen: "Dannelse og dialog" i *Lad os tale om almindannelse*, s. 20-21, Gymnasieskolernes Lærereforening 2020.
- Biesta, Gert: "Hvad er uddannelse til for" i *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*, s. 21-38, Klim 2009.
- Biesta, Gert: "Risking ourselves in Education: Qualification, socialization, and subjectification revisited", *Educational theory volume 70*, s. 89-102, 2020.
- Biesta, Gert: "En indvending mod læringens politik" i *15 aktuelle læringsteorier*, s. 257-275, Forfatteren og Samfundslitteratur 2019.
- Biesta, Gert: "Et opgør med nytte-tænkningen" i *Unges motivation og læring*, s. 128-143, Hans Reitzels Forlag 2013.
- Brodersen, Peter: "Fag og fordybelse", 1.udgave, Hans Reitzels Forlag 2019.
- Dr.dk: "Mattias Tesfaye vil droppe at vurdere skolebørn på sociale og personlige evner" <https://www.dr.dk/nyheder/indland/mattias-tesfaye-vil-droppe-vurdere-skoleboern-paa-sociale-og-personlige-evner>.
- Hammershøj, Lars Geer: "Er almindannelse svaret på fremtidens behov?" i *Lad os tale om almindannelse*, s. 6, Gymnasieskolernes Lærereforening 2020.
- Naestved-gym.dk: "Vision" <https://www.naestved-gym.dk/om-ngh/vision/> senest besøgt d.13.05.2024.
- Ravn, Ib: "Den faciliterende undervisning", Hans Reitzels Forlag 2023.
- Retsinformation.dk: "Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser" <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1088>.
- Ruc.dk: "Demokrati gennem sociokrati" https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/97150045/Demokrati_gennem_sociokrati.pdf senest besøgt d.14.05.2024.
- Ryan, Richard M. og Deci, Edward L.: "Self-Determination Theory", The Guilford Press 2017.
- Uvm.dk: "Samfundsfag A – stx august 2017" <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-lae-replaner-2017/stx/samfundsfag-a-stx-august-2017-ua.pdf> senest besøgt d.11.05.2024.
- Question Jam: <https://questionjam.it/jam>, senest besøgt d.11.05.2024.

Elevers berättelser om framtiden – ett viktigt forskningsområde för de samhällsorienterade ämnenas didaktik

JOHAN SANDAHL, PATRIK JOHANSSON, OLLE NOLGÅRD,
ANN-SOFIE JÄGERSKOG, MATTIAS BJÖRKLUND & STEVEN
DAHL

Abstract

I artikeln argumenterar forskningsnätverket FUTURES (vid Stockholms universitet) för betydelsen av ämnesdidaktisk forskning runt elevers framtidsföreställningar. Utifrån en narrativ ansats, och med hjälp av empiriska exempel från en pilotstudie, analyseras och beskrivs gymnasieelevers framtidsberättelser och en diskussion förs om implikationerna för samhällskunskapsundervisningen. Analysen visar att elevernas berättelser om framtiden ofta har en eurocentrisk utgångspunkt och en genomgående pessimistisk ton. Berättelserna tar avstamp i samtida skeenden som klimatkrisen och pågående internationella konflikter. De flesta eleverna utesluter eller distanserar sig i berättelsen från det egna potentiella aktörskapet i framtiden. Två huvudsakliga implikationer för undervisningen diskuteras. För det första vikten av att samhällsundervisningen skapar möjligheter för eleverna att fördjupa förståelse av de egna möjligheterna till politisk påverkan i frågor som rör samhällets utveckling. Vi lyfter fram potentialen i att ta avstamp i ytterligare ämnesperspektiv från bland annat historia, geografi och religionskunskap när framtidsfrågor diskuteras. För det andra vikten av att eleverna ges möjlighet att i berättelser om framtiden skriva in sig själva som aktiva, engagerade och kunniga medborgare.

Inledning

Ett demokratiskt samhälle behöver kunniga, deltagande och aktiva medborgare. Samhällsorienterande ämnen, särskilt samhällskunskapsämnet, har ett särskilt uppdrag att bidra till att ungdomar förvärvar kunskaper och förmågor som de kan använda när de tar sig an politiska, sociala och ekonomiska frågor i sitt framtida liv (Sandahl 2020; Barton 2017). I reflektionen över hur sådan undervisning bör se ut och organiseras infinder sig frågor om vilka föreställningar unga har om framtiden, vilka berättelser om framtiden som undervisningen ska framställa och vilka förmågor eleverna behöver utveckla i termer av att föreställa sig, konstruera och dekonstruera framtidsberättelser. Nordisk forskning relaterad till skolans samhällsorienterade ämnen har de senaste åren fokuserat på vilka kunskaper, färdigheter och förmågor eleverna behöver erövra för att ta sig an samtida samhällsfrågor - ofta med stark betoning på vetenskapliga perspektiv från universitetsdisciplinerna (Sandahl 2015; Tväråna 2024; Dessen Jankell et al. 2020; Samuelsson & Wendell 2024) eller metoder för att diskutera och behandla normativa frågor i undervisningen (Sandahl 2020; Tryggvason 2018). I samhällskunskapsdidaktiken har mindre intresse riktats mot att undersöka elevers framtidsföreställningar och hur undervisningen kan utveckla deras förmåga att tolka och orientera sig i såväl samtida som framtida samhällsfrågor. I den här texten kommer vi att, med hjälp av empiriska exempel, argumentera för att framtidsfrågorna är ett särskilt område som samhällskunskapsdidaktiken bör fokusera på. Vi menar att elevernas berättelser och perspektiv på framtida samhällsfrågor ger viktig information om vad undervisningen behöver adressera för att utveckla det vi kallar narrativ kompetens.

Den narrativa ansatsen lyfter fram betydelsen av berättandet och berättelsens roll i det mänskliga meningsskapandet (Smith & Monforte 2020; Jelec & Fabiszak 2019) och den narrativa kompetensen syftar på förmågan att tolka, förstå, förhålla sig till, formulera och uttrycka berättelser om samhället och framtiden (jfr Rüsen 2005). Den narrativa kompetensen har därmed både en konstruktiv och en dekonstruktiv aspekt som gör det möjligt för elever att både konstruera egna berättelser och att dekonstruera och förstå andras berättelser. Med berättelse avses i det här sammanhanget en strukturerad sekvens av händelser eller upplevelser som ordnas i en viss tidsföljd och som för-

medlas muntligt eller skriftligt i en meningsfull framställning. Berättelsen innehåller karaktärer, miljöer, handlingar som tillsammans erbjuder ett sammanhang och som kommunicerar en viss betydelse. Berättandet och berättelser kan både spegla verkliga samtida eller historiska fenomen, och framtida fiktiva förväntningar eller scenarion. Berättelser hjälper individer att uttrycka och tolka erfarenheter, och de blir därför viktiga för att förstå komplexa sociala och samhälleliga sammanhang och för individers identitetsskapande (jfr Johansson 2005).

Vägar för att undersöka elevers narrativa kompetens

Den här texten argumenterar, på empirisk grund, för vikten av att den ämnesdidaktiska forskningen intresserar sig för ungdomars föreställningar om framtiden och potentialen i att använda denna ansats som en utgångspunkt för att utveckla elevers narrativa kompetens. De här perspektiven och frågorna kan bli viktiga både för forskare som vill förbereda elever för en osäker framtid och för lärare som ska undervisa om och för framtiden. Hur en ung person berättar om framtiden kan avslöja vilka narrativa ramverk - övergripande idéstrukturer som formar hur berättelser konstrueras och förstås inom olika kulturer och samhällen (Wertsch 2008) - individen bär med sig och förhåller sig till. De samhällsorienterande ämnenas uppgift är att problematisera dessa utgångspunkter och förgivettaganden och därför är det betydelsefullt att förstå hur dessa narrativa ramverk är konstruerade, vilken världsbild de speglar, vilka normer och värderingar de utgörs av, vilken roll individer och strukturer får och så vidare.

Trots betydelsen av olika framtidsfrågor vet vi relativt lite om hur unga föreställer sig framtiden. I olika nationella kontexter finns kommersiella undersökningar som den tyska Shell Jugendstudie (2019) eller den svenska Ungdomsbarometern (2023), som genom enkäter undersökt ungdomars attityder till framtidsfrågor. Inom forskning finns liknande statistiska undersökningar som undersökt attityder mer generellt (Keating & Melis 2021) eller särskilda frågor som demokratisk deltagande eller miljöfrågor (Stattin et al. 2023; Threadgold 2012). Kvalitativa undersökningar fokuserar oftast på särskilda frågor där miljö och hållbarhetsfrågor dominerar (Ojala 2016; Kramming 2017; Threadgold 2012). En gemensam nämnare i alla dessa

undersökningar är att ungdomar är pessimistiska kring politiska, ekonomiska och sociala frågor (särskilt klimatfrågan och demokratin), men att de också ser positivt på sin egen framtid (arbete, utbildning, familjebildning etcetera). I vår tidiga kartläggning har vi inte funnit några ämnesdidaktiska studier som diskuterar elevers framtidsbilder. En äldre svensk avhandling (Bjurwill 1987) undersökte på ett intressant sätt ungdomars föreställningar i uppsatser de skrev, men använde sig framförallt av språklig analys som inte ägnar själva innehållet något större intresse.

Inom ramen för forskningsnätverket FUTURES vid Stockholms universitet utfördes en pilotstudie under våren 2024 där svenska gymnasieelever ombads skriva en kort uppsats om framtiden som de föreställer sig den; för sig själva, Sverige och världen fram till år 2050. Frågan som ställde till eleverna var formulerad på följande sätt (jfr Bjurwill 1987):

“Vi kan inte säkert veta hur framtiden kommer att bli. Däremot kan vi föreställa oss framtiden på olika sätt. Vi kan ha förhoppningar inför framtiden, men också känna farhågor. Vi vill be dig att skriva om hur du föreställer dig framtiden. Tänk både på hur framtiden kan bli för dig själv, men också för samhället – i Sverige såväl som hela världen. Föreställ dig de närmaste åren fram till år 2050. Du har 30 minuter på dig att skriva. Läraren kommer att säga till när det är 10 minuter kvar. Försök att hinna med att skriva så många olika saker som möjligt!”

Totalt samlades 74 korta uppsatser (i medel 370 ord) in helt anonymt genom ett digitalt verktyg. Samtliga elever är gymnasieelever i åldersspannet 16-19 år. I den följande delen kommer vi att ge exempel på hur elevers framtidsbilder ger viktiga perspektiv på deras förståelse av politiska frågor och deras egen roll i att forma denna framtid.

Narrativ kompetens och undervisning i samhällsorientande ämnen

I vår analys av elevernas svar använder vi oss av en narrativ ansats och har som utgångspunkt att utvecklandet av elevers narrativa kompetens är en angelägenhet för de samhällsorientande ämnena. Berättandet och berättelser spelar avgörande roller i människors liv, både för att orientera oss i förhållande

till olika samhällsfenomen, inte minst kriser eller konflikter, men också för att förbereda oss för framtida scenarion och samtidigt dra lärdomar av historien (Johansson & Sandahl 2020; Dahl 2021). Människan har genom tiderna använt berättandets konst, narrationen, för att tolka och förstå sin omgivning samt för att skapa mening i tillvaron. Berättelser ger struktur åt upplevelser och erfarenheter, vilket hjälper oss att organisera vår förståelse av komplexa händelser och förhållanden. Det är genom berättelser vi kan dela erfarenheter, skapa gemenskaper och förmedla värderingar. Kommunikationsforskaren Walter R. Fisher (1984) beskrev människan som *homo narrans*, den berättande människan, vilket understryker berättelsens fundamentala roll i den mänskliga existensen. Enligt Fisher är människor i grunden berättande varelser som skapar och tolkar världen genom narrativ. Berättelsen och berättandet fyller funktionen att bearbeta och reflektera över moraliska dilemman, formulera föreställningar om framtiden, och för att formera vår identitet. I en värld där förändringar sker snabbt och osäkerheter är regel, erbjuder berättelsen en känsla av sammanhang och kontinuitet. Den hjälper oss att koppla samman det förflutna med nutiden och framtiden, vilket gör det möjligt att navigera i en komplex verklighet och föreställa oss möjliga framtida scenarier. I slutändan ger berättandet människor verktyg för att hantera livets utmaningar och för att forma sin förståelse av världen.

Den narrativa ansatsen kan därför erbjuda ett viktigt perspektiv för ämnesdidaktiken inom de samhällsorienterande ämnena, såsom samhällskunskap, historia, geografi och religionskunskap. Undervisningen i dessa ämnen har som mål att hjälpa elever att förstå och tolka komplexa sociala, kulturella och historiska fenomen, och att förbereda dem för en framtid som medborgare i demokratiska samhällen som vi ännu inte vet så mycket om. Genom att använda en narrativ ansats i undervisningen kan lärare göra dessa ämnen mer engagerande för eleverna och möjliggöra att utveckla elevernas narrativa kompetens. Den tyske historikern och didaktikern Jörn Rüsen (2005) betonar vikten av att förmågan att skapa och tolka berättelser är en grundläggande kompetens. Enligt Rüsen hjälper narrativ kompetens elever att inte bara förstå historiska och samhälleliga processer, utan också att reflektera över och formulera sina egna livsberättelser och identiteter i relation till

samhället. Därmed har den narrativa kompetensen både en konstruktiv och en dekonstruktiv aspekt. Kompetensen gör det möjligt för elever att konstruera egna berättelser, men också att dekonstruera och förstå andras berättelser.

I ämnesdidaktiken för de samhällsorienterade ämnena kan denna kompetens bli särskilt viktig. Genom att arbeta med en narrativ ansats, och genom att förse elever med verktyg för att själva konstruera och dekonstruera berättelser, och uppmuntra dem att skriva in sig själva i berättelserna utifrån olika ämnesperspektiv som behandlas i klassrummet, kan deras förmåga att tolka, analysera och värdera samhällsfenomen utvecklas. Denna kompetens kan stärka deras förmåga att förhålla sig till olika framtidsscenarier och att ta medvetna, kritiska ställningstaganden i en komplex värld. Vidare innebär en utveckling av elevernas narrativa kompetens att de får verktyg för att förstå hur berättelser används för att forma verklighetsuppfattningar och sociala normer. Detta är avgörande för att de ska kunna bli aktiva medborgare som kan tolka och kritiskt granska de berättelser som genomsyrar samhället, och själva bidra med egna berättelser och perspektiv i det offentliga samtalet. På så sätt blir Rüsens betoning på narrativ kompetens en nyckel till att utveckla ett djupare, mer kritiskt och engagerat lärande inom de samhällsorienterade ämnena.

I de samhällsorienterade ämnena kan berättelser ge eleverna en ram för att koppla samman individuella händelser och fenomen till större helheter, vilket hjälper dem att förstå hur olika delar av samhället och historien hänger samman. Till exempel kan historiska berättelser levandegöra hur tidigare händelser har format vår nutid, och samhällskunskap kan genom en narrativ ansats hjälpa elever att förstå och kritiskt reflektera över aktuella samhällsfrågor. Dessutom hjälper berättelser elever att utveckla sin empati och förståelse för andra människors perspektiv, vilket är centralt i samhällsorienterade ämnen. En narrativ ansats i undervisningen kan därmed bidra till att eleverna utvecklar sin föreställningsförmåga som innebär att de kan reflektera runt flera olika möjliga framtider och tänka kritiskt kring de val och konsekvenser som formar samhället.

Utgångspunkter för analysen

En narrativ analys kan i korthet beskrivas som en kvalitativ ansats som fokuserar på att tolka mänskliga erfarenheter, uppfattningar och motiv genom att titta närmare på de berättelser, eller narrativ, som människor berättar i ett visst sammanhang. I en narrativ analys tolkas informanternas svar eller skrivna berättelser för att avtäckta underliggande teman och betydelser (Smith & Monforte 2020; Jelec & Fabiszak 2019).

I analysen av elevernas framtidsföreställningar utgår vi från Godets (2012) och Jarvas (2014) tankar om att identifiera scenarier (*scenarios*) och handlingar (*actions*) i berättelser. På så sätt kan elevernas svar anses representera scenarier av upplevda framtider som kan vara hoppfulla och önskvärda eller mörka och pessimistiska. Jarva (2014) menar att en utvecklad berättelse är avgörande för att scenarier ska möjliggöra handling. Eftersom artikeln kommenterar ett undervisningssammanhang menar vi att idén om narrativ kompetens (Rüsen 2005) kan vara fruktbar för att beskriva processen med att utveckla elevernas berättelser på ett sätt som inkluderar (politisk) handling. En grundläggande idé hos Rüsen är att individen orienterar sig i sin samtid, förankrade i erfarenheter från det förflutna och med förväntningar om framtiden.

I analysen bryter vi ner elevernas berättelser via de fem aspekterna av en berättelse som Jarva (2014) beskrivit (se tabell 1). Enligt Jarva finns flera centrala komponenter i en berättelse: karaktärer, händelser, tid, rum och handlingens utveckling. Dessa delar kan ses som byggstenar som i samspel med varandra skapar mening i en berättelse. Jarvas modell har två grundläggande analytiska element: narrativ diskurs (*narrative discourse*) och berättelse (*story*). Narrativ diskurs handlar om *hur* berättelsen berättas (berättarteknik) vilket lägger fokus på berättaren, medan berättelsen avser själva framställningen - händelseförloppet och karaktärernas agerande i tid och rum. I narrativ teori är berättelsens framställning och själva berättandet lika viktiga aspekter, och i det följande kommer vi att fokusera på några av dessa aspekter.

Narrativ diskurs	Berättelse
Berättare	Berättelsevärld (rumslig-temporal situation)
Berättarens mål (tema, budskap)	Karaktärer (agenter)
Mottagare (tänkt eller verklig publik)	Karaktärers mål och agens
Dramatisk konstruktion och handling (struktur)	Händelser (tilldragelser och handlingar)
Sammanhang	Händelseförlopp i tid och rum

Tabell 1. Jarvas (2014) modell för narrativ analys.

Diskussionen förs utifrån en tentativ analys av hur gymnasieelever uppfattar framtiden för politiska frågor och deras egna roller i att forma framtiden som medborgare. Vi för i texten två grundläggande diskussioner - en empirisk och en teoretisk. Den empiriska diskussionen kretsar runt hur gymnasieelever uppfattar framtiden för politiska frågor och deras egna roller i att forma framtiden som medborgare. Den teoretiska diskussionen kretsar runt frågan om vilken potential som finns i analyser av elevers narrativ om framtiden för ämnesdidaktiken i de samhällsorienterande ämnena, det vill säga vilken roll kunskap om elevers föreställningar om framtiden kan spela i samhällsundervisning.

Elevernas framtidsberättelser

Elevernas svar på frågan om hur de tänker sig framtiden erbjuder en unik inblick i deras föreställningsvärld samt rika möjligheter till olika typer av analyser. Analysarbetet är utmanande eftersom många elever uppvisar delvis motsägelsefulla uppfattningar om framtiden. Elevernas berättelser kännetecknas både av hopp och bestörtning, och om tillit och misstro till politiska ledare. För att ge en överblick av datamaterialet visar en inledande tentativ tematisk analys följande breda teman (utan särskild ordning) som återkommer i elevernas berättelser:

- **Tekniska framsteg och AI:** Eleverna reflekterar över både fördelar och risker med teknik och AI, och hur dessa kan komma att forma framtiden.
- **Klimatförändringar:** Elevers oro för klimatkrisen och dess konsekvenser är ett centralt tema i deras föreställningar.

- **Global osäkerhet och konflikter:** Eleverna uttrycker oro för globala konflikter och säkerhetsläget, särskilt med hänvisning till krig.
- **Sociala och politiska utmaningar:** Eleverna resonerar runt specifika politiska och sociala frågor, som påverkan av extrem politik och hur samhällets prioriteringar är felriktade.
- **Personlig optimism vs. global pessimism:** Ett återkommande tema är kontrasten mellan personlig optimism och en pessimistisk syn på den globala politiska utvecklingen.

I det följande kommer vi att använda några exempel från elevernas svar för att visa, genom tre tematiseringar baserade på Jarvas berättelseaspekter, hur eleverna föreställningar om framtiden kan se ut. Dessa tematiseringar är betecknade som; *Narrativens värld och tid*, *Narrativens händelser och förlopp*, samt *Narrativens karaktärer och mål*. Dessutom kommer några aspekter av den narrativa diskursen att lyftas in för att kommentera framställningen av narrativen, med särskilt fokus på berättarens mål samt den dramatiska konstruktionen. Utifrån denna exemplifiering kommer sedan en diskussion att föras om vilka implikationer dessa föreställningar kan få för ämnesdidaktiken och samhällsundervisningen.

Narrativens värld och tid

Berättelsevärldsaspekten synliggör den rumsliga och den temporala dimensionen, det vill säga de aspekter av berättelsen som avslöjar var och när berättelsen är situerad och vilken utsträckning i tid berättelsen har. Elevernas föreställningar om framtiden har naturligtvis en relativt stor variation, men några tydliga drag framträder. Sammantaget kan man säga att många av berättelserna kännetecknas av att tydligt ha Europa och Sverige som utgångspunkt (berättelserna kan sägas vara eurocentriska), de är tydligt förankrade i vår omedelbara samtid, och de är i hög grad pessimistiska.

I relation till den rumsliga aspekten är det tydligt att den värld eleverna beskriver har ett slags eurocentrisk utgångspunkt, med tydligt fokus på, och utblick från, Europa och Sverige. Inte särskilt konstigt - de befinner sig naturligtvis i en svensk kontext när de skriver berättelsen. Samtidigt är det tydligt att elevernas tolkningar av omvärlden och samhällsutvecklingen tolkas och

förstås främst utifrån europeiska erfarenheter, värderingar och perspektiv. Implicit betonar och framhäver berättelserna Europas roll som den centrala och i många fall överlägsna civilisationen - ibland, men inte alltid, på bekostnad av andra kulturer och samhällen. Följande citat avviker från de flesta berättelser genom att formulera ett mer globalt rumsligt perspektiv. Citatet följer flertalet berättelser genom att ha en pessimistisk syn på USA:s framtid, men avviker genom att inkludera och peka på möjligheter i andra delar av världen. Dubbelheten och det eurocentriska synliggörs dock i påståendet att Europa kommer att bibehålla sin "soft power", det vill säga att fortfarande ha makten att vara normerande och att formulera de värderingar och preferenser som andra delar av världen förväntas mäta sig mot:

"Jag tror USA kommer förstöras och små staterna kommer antingen bli egna länder/nationer eller gå sams och bli mindre nationer. Jag tror Asien kommer bli det nya världscentrumet och Europa kommer tappa sin vikt i världen. Jag tror Europa kommer främst ha soft power och inte hard power. Jag tror Afrika i helhet och Indien kommer ha någon sorters revolution som kommer resultera i att de kommer kunna bygga upp ett välfungerande samhälle och system." (2:33)

När man först läser elevernas berättelser slås man av att den genomgående pessimistiska tonen, särskilt i relation till utvecklingen av den globala politiken. I många fall målar eleverna upp en dyster bild av framtiden för världen som helhet. Vanligtvis är dessa pessimistiska uppfattningar kopplade till klimatkrisen eller global osäkerhet och konflikter. Många av elevernas berättelser har en säkerhetspolitisk inramning och hoten kommer då både från öst (framförallt militära hot från Ryssland) och väst (hot mot demokratin från USA). Vissa av de elever som formulerat mer komplexa berättelser kopplar också samman den globala händelseutvecklingen med den egna framtiden, vilket vi kan se i citatet nedan. Denna globala pessimism står dock ofta i tydlig kontrast till elevernas syn på den egna framtiden och sina personliga möjligheter när det gäller utbildning, arbete och familj. Den här typen av dubbla perspektiv på framtiden är vanliga inslag i berättelserna:

“Samhället idag är mer eller mindre världsomspännande (om vi ser till norden, västvärlden) och sammankopplad via infrastruktur som gör att förändringar både når och påverkar de flesta världen över. Exempelvis kommer det framtida presidentvalet i USA idag påverka hela världen i stort sett. [...] Vad gäller min personliga framtid kommer denna troligen påverkas mycket av hur omvärlden utvecklar sig. Som sagt är världen (västvärlden) väldigt sammankopplad, och det som sker i andra länder tar fäste även här på grund av detta: Israel-Palestina-konflikten, valet i USA, Mellanösternkonflikten överlag, Kina och Taiwan, valet i USA osv. Det handlar inte bara om att detta når oss via ex. internet, utan att det faktiskt påverkar den vardag vi lever i.” (2:12)

Utdraget ovan är typiskt genom sina hänvisningar till samtida skeenden som Israel-Palestinakonflikten, det amerikanska presidentvalet, konflikten mellan Kina och Taiwan eller kriget i Ukraina. En intressant observation är att trots att eleverna lyfter fram konflikter som vanligen associeras med sin komplexa och långa historia så är det få av eleverna som spontant lyfter in ett historiskt perspektiv i berättelsen. Berättelserna tar tydligt avstamp i samtiden med riktning mot framtiden. Det ska dock noteras att frågan som ställs till eleverna inte uppmanar dem att förklara de situationer som de lyfter fram och förhåller sig till, så frågan uppmanar kanske inte till historiskt resonande.

Narrativens händelser och förlopp

Det är inte särskilt förvånande att samtida diskurser och händelser färgar och dominerar elevernas berättelser. Dessa diskurser och händelser är mestadels kopplade till aktuella kriser och problem som både kan vara av global och regional art. Det mest framträdande och vanligast förekommande händelsen, eller fenomenet, är olika varianter av *klimatkris* eller *global uppvärmning*. Faktum är att en klar majoritet av eleverna på olika sätt lyfter fram klimatförändringarna som ett hotande samtids- och framtidsfenomen. Vissa elever lyfter dessutom fram olika drivkrafter kopplade till klimatkrisen, exempelvis girighet eller överkonsumtion, men de flesta skissar inte några tydliga orsakssamband. Framförallt uttrycker eleverna oro för passiviteten eller förnekelse bland både medborgare, konsumenter och be-

slutsfattare. När eleverna blickar framåt, bland annat vad gäller klimatfrågan, framstår framtiden som delvis förutbestämd eller determinerad. De svårigheter och utmaningar som följer av klimatförändringarna är oundvikliga och att det är svårt, eller rent av omöjligt, att förändra eller påverka utvecklingen. Eleve exemplet nedan är på många sätt representativt för de berättelser som förekommer i pilotstudien dels genom att illustrera den deterministiska aspekten och dels genom att ge uttryck för svårigheter att agera i relation till krisen:

“För det mesta kommer tanken om klimatet och miljön. När jag var liten tänkte jag aldrig på klimatet. Jag visste knappt vad det var om jag ska vara helt ärlig. Jag tror fortfarande att jag kanske inte är den bästa personen att prata om det, men som jag har förstått kan man helt enkelt säga rakt ut att det inte ser bra ut. Det ser hemskt om vi ska vara realistiska. Jag tror att det som oroar mig mest är att ingen verkar vilja samarbeta för att göra saken bättre. Vi har i skolan läst om hur flera klimatmål och löften misslyckats under flera decennier nu. Min åsikt är att jag helt enkelt inte tror på att vi kommer lyckas rädda planeten.” (2:42)

Känslan som eleven formulerar i sista meningen är återkommande i elevernas berättelser, och signalerar en slags uppgivenhet inför möjligheterna att påverka framtiden. Vi kan konstatera att få elever skriver in sig själva som förändringsagenter i berättelserna om framtiden och få ser att politiska processer kan förändra utvecklingen. Förutom klimatkrisen så är också pågående krig och säkerhetspolitisk osäkerhet stora teman i elevernas framtidsberättelser. I den här kontexten dominerar Rysslands fullskaliga invasion av Ukraina och det pågående kriget mellan dessa stater, men också Israel-Palestina-konflikten och kriget i Gaza är vanligt förekommande. Vissa elever vidgar de säkerhetspolitiska resonemangen och lyfter exempelvis in Kinas expansionistiska strävanden eller utvecklingen i Indien eller Afrika. Intressant är att utvecklingen i länder på den afrikanska kontinenten i flera fall lyftes fram av elever i termer av möjligheter, positiv utveckling och allt större inflytande på den globala arenan. Eleve exemplet nedan är typiskt för framskrivningen av kriget i Ukraina genom att eleven hänvisar till en enskild aktör som den huvudsakliga orsaken till konflikten (Putin). Något mindre typiskt är att eleven pekar på att våld-

samma konflikter i framtiden kommer att vara lika vanliga som under 1900-talet. Att eleven använder en historisk referens i sina resonemang om framtiden är i sig utmärkande då mycket få elever gör det.

“Samtidigt har vi en galen ryss som förklarar krig mot Ukraina, krig som jag under hela min uppväxt blivit övertygad om inte längre var ett problem. Men Rysslands krig mot Ukraina är inte det enda kriget i världen just nu - internationella våldsamma konflikter verkar vara någonting som kommer att känneteckna 2000- talet nästan lika mycket som 1900-talet, vilket inte bådar väl för framtiden. Så det är svårt att tänka positivt om framtiden med allt det skit som ser ut att oundvikligt komma skall.”
(1:3)

Sammantaget är de händelser och fenomen som lyfts fram av eleverna negativa till sin natur. Endast i undantagsfall pekar eleverna på positiva förändringsprocesser och fenomen. Det är stort fokus på klimatförändringarna och konflikter - framförallt sådana som är sammankopplade med pågående konflikter. Dessutom framställer eleverna händelseförloppen som i huvudsak förutbestämda, för att inte säga oundvikliga.

Narrativens karaktärer och mål

Varje berättelse har en uppsättning karaktärer, så kallade aktörer, som utgör berättelsernas antagonister och protagonister, och som har olika drivkrafter och agendor. I analysen av berättelserna har vi strävat efter att identifiera vilka dessa aktörer är och hur deras motiv för handlande beskrivs eftersom det ger inblick i elevernas föreställningar kring politiskt beslutsfattande, men också hur eleverna ser på sitt eget aktörskap. Ett framträdande drag i berättelserna är att aktörer “personifieras”, det vill säga att det är fokus på enskilda och identifierbara aktörer som Elon Musk, Vladimir Putin eller Donald Trump. I många fall blir också hela politiska system sammanfattade i termer av “USA”, “EU” eller “Ryssland” vilket kan ses som en form av personifiering av stater eller nationer. Dessa mäktiga aktörer beskrivs ofta som drivande i internationell politik och konflikter med särskilda agendor som är svåra, eller omöjliga, att påverka. Aktörernas drivkrafter framställs ofta handla om ökad politisk och ekonomisk makt - inte sällan för

att berika sig själva eller för att få individuellt inflytande över samhällsutvecklingen. I många fall beskrivs också att gräsrotterna (”vanligt folk”) kan ha andra drivkrafter än politiskt och ekonomiskt inflytande, men även dessa är företrädesvis drivna av egoistiska drivkrafter. En av eleverna beskriver dessa perspektiv och vad det gör för synen på framtiden:

”Jag känner att framtidssyn för samhället är ganska dystert. Det är stora val vi står inför och politikerna tar fel beslut, det går för långsamt och man prioriterar helt fel saker. Människan fokuserar hellre på makt och pengar och missar allt som betyder något på riktigt. Vi fortsätter äta mängder av kött för att »det är gott« trots att världen brinner. Man krigar och dödar och röstar på Trump. Folk blir arga när bensinpriset ökar. Det är så oförståeligt varför, att det är svårt att känna hopp för mänskligheten.” (1:8)

I många fall distanserar sig elever från sitt eget potentiella aktörskap i den ekonomiska, sociala och politiska utvecklingen, även om de är medvetna om sitt eget ansvar. Elever nämner bland annat bojkott som en möjlig politisk handling och beskriver också kollektivt politiskt handlande som viktigt för att uppnå förändring. Att poängtera kollektiva handlingar är dock ovanligt i elevernas svar - det är betydligt fler exempel på individuellt handlande. En återkommande föreställning i elevernas berättelser är snarare att det politiska handlandet ger begränsade resultat eller att medborgarna inte mobiliseras. En av berättelserna sammanfattar dessa perspektiv där udden riktas mot de vuxna i samhället:

”Många vuxna (framförallt de med politisk makt) verkar också ha någon skev tanke om att den unga generationen kommer lösa alla problem. Jag tänker mig att det är så de lyckades intala sig själva att tex klimathotet inte är något som berör dem. Men hur kan man titta på barn och unga och inte vilja skydda dem utan istället vara fullt beredd att låta dem lösa alla ens egna problem. Jag är medveten om att handlingsförlamningen är djupgående, jag har själv upplevt den. Vad kan jag ens göra? Varför fan måste 12 åriga jag gå på klimatstrejk för att vuxna politiker kanske ska prioritera min framtid?!” (2:31)

Intressant nog står elevernas dystra framtidsbilder i skarp kontrast med synen på den egna framtiden. Trots att världen står inför stora utmaningar gällande konflikter, artificiell intelligens, jämlikhet, populism och klimathot är eleverna mestadels positiva i fråga om sina egna framtidsutsikter gällande arbete, familj och vänner. Dessa perspektiv framstår som motsättningsfyllda, men är samtidigt naturliga ur ett individuellt perspektiv - att utmåla sin egen framtid som nattsvart och hotad gör det svårt att hitta riktning och sträva framåt i vardagen. Växlingen mellan världens utveckling och den egna framtiden sker ofta snabbt i berättelserna och en positiv gäller dem själva, men inte nödvändigtvis kommande generationer:

“Med hur världen ser ut nu kan vad som helst hända inom de kommande 30 åren, Putin kan förklara krig mot oss, havet kan stiga till nivåer som är förödande för vår fortsatta tid på denna jord. Ifall fokus ligger på mig som en individ tror jag det kommer gå ganska bra för mig - förhoppningsvis kommer jag gå vidareutbildning, skaffa ett helt okej betalande jobb, fru och kanske barn. Jag har tur och känner mig trygg i att jag kan tänka mig en sådan framtid. De potentiella barnen jag talade om däremot, dem oroar jag mig för inte kommer kunna ha samma framtidsutsikt. Dem oroar jag mig för inte kommer kunna tänka så långt in i framtiden på grund av att denna framtid troligtvis kommer vara i mycket större fara än våran idag” (1:3)

Sammanfattningsvis betonas enskilda aktörer i elevernas berättelser och de kan i mångt och mycket ses som en slags antagonister i relation till eleverna själva. Protagonisterna är däremot svårare att identifiera - ibland dyker dock enskilda personer upp, som Greta Thunberg. Klart är att eleverna inte självklart skriver in sig själva i berättelsen om framtiden annat än på ett personligt plan.

Avslutning

I den här texten har vi gett exempel på hur elevernas berättelser om framtiden kan se ut och vad de kan innehålla. Framtidsberättelserna kan i korthet beskrivas som samtidsorienterade, pessimistiska, deterministiska och distanserade. I analysen har vi inte lagt fokus på att beskriva elevernas kunskaper eller förmåga till analys, kritiskt tänkande eller normativa positio-

nering, vilket annars präglat mycket av de senaste årens ämnesdidaktiska forskning (Sandahl 2015, 2020; Tväråna 2024; Dessen Jankell et al. 2020; Samuelsson & Wendell 2024; Tryggvason 2018). Här har vi i stället försökt se elevernas svar som just berättelser som säger något om deras föreställningar om det framtida samhället. Frågan är på vilket sätt berättelserna är intressanta ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv, och därmed hur de manar till fortsatt forskning om elevers framtidsföreställningar?

Ett första intresseområde gäller de ämnesspecifika frågor som väcks genom elevernas berättelser. För samhällskunskap är uppdraget ofta formulerat som att utveckla kritiskt tänkande så att eleverna kan hantera nuvarande och framtida politiska, ekonomiska och sociala frågor (Barton 2017; Sandahl 2020). Utifrån berättelserna borde kanske ett kompletterande syfte vara att fokusera mer på hur medborgarna kan engagera sig i den faktiska och formella politiken genom organiserad politisk verksamhet. Det skulle i så fall innebära att eleverna behöver mer än information om sätt att påverka politiken. De skulle dessutom behöva öva sig i politiskt engagemang och politiskt agerande i samhällsundervisningen. Detta väcker dock frågor om etiska gränser inom politisk utbildning (jfr. *Beutelsbach Consensus*, se Christensen & Grammes 2020; jfr Björklund 2024). I vilken utsträckning bör formell utbildning uppmuntra eleverna till vissa vägar för politiskt engagemang? Även om detta är en giltig invändning mot det vidgade syftet med samhällsundervisningen, tror vi att det finns flera sunda och livskraftiga metoder som skulle kunna stödja eleverna i att lära sig hur de kan påverka politiken och därmed stärka deras mod, hopp och ansvarskänsla. Sådana metoder bör innefatta aktiviteter som når ut till civilsamhället och deltagande i lokala frågor där medborgare uppmanas att delta. Det är därmed angeläget att fortsätta undersöka hur elever tänker kring sitt eget aktörskap och hur samhällsundervisningen kan stärka deras förståelse av sin egen möjlighet till politisk påverkan.

Elevers framtidsberättelser öppnar också för andra ämnesspel. Det är slående hur samtida berättelserna är och hur påfallande lite elever använder sig av historia och historiska reflektioner för att orientera sig mot framtiden. Här finns möjlighet att genom historiedidaktisk teori och praktik utveckla elevers historiemedvetande och historiska förståelse (jfr Rüsen 2005).

Vi tror att också det finns stora möjligheter att undersöka och utveckla elevers förståelse för exempelvis klimatfrågan och för etiska frågeställningar inom geografi- och religionsundervisningen genom att fokusera på framtiden.

Ett andra intresseområde rör frågan om vad det är för kunskaper som ska utvecklas i elevernas resonemang om framtiden. I denna artikel har vi utgått från utvecklandet av den narrativa kompetensen (Rüsen 2005; Johansson & Sandahl 2024) där vi tror att den ämnesdidaktiska forskningen har stora möjligheter att kartlägga hur elever berättar berättelser om framtiden, för att sedan använda dessa kunskaper för att designa samhällsorienterande undervisning som möjliggör mer kvalificerade och handlingsorienterade berättelser. Den narrativa kompetensen kommer att innefatta både konstruktiva och dekonstruktiva förmågor. Eleverna behöver därmed utveckla förmågan att föreställa sig och konstruera berättelser om framtiden, men också att dekonstruera och analysera andras berättelser om framtiden. Vi menar att samhällsorienterande ämnens roll kan vara att möjliggöra för eleverna att skriva in sig själva i olika berättelser om framtiden som engagerade och kunniga medborgare som på olika sätt kan bidra till att forma vår gemensamma framtid. Vi tror att en sådan undervisning har möjlighet att bidra till såväl ökat hopp som ett engagemang för att föreställa sig möjliga framtider där de ser sig själva som aktörer.

Litteratur

- Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social science education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 449–467). Palgrave Macmillan.
- Björklund, M. (2024). Financial citizenship education and the elusive power of critical inquiry. *Theory and Research in Social Education*. <https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2406789>.
- Bjurwill, C. (1987). *Framtidsföreställningar: Analys och tolkning av 900 elevers uppsatser och semantiska skattningar*. Lärarhögskolan i Malmö.
- Christensen, A. S., & Grammes, T. (2020) The Beutelsbach consensus – the German approach to controversial issues in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), article 4. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>.
- Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folk-mord. Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Stockholms universitet.
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J., & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education: a model. *Geography*, 106(2), 66-75. <https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919406>.
- Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>.
- Godet, M. (2012). To Predict or to Build the Future? Reflections on the Field and Differences between Foresight and La Prospective. *The Futurist*, May-June 2012, 46-49.
- Jarva, V. (2014). Introduction to Narrative For Futures Studies. *Journal of Futures Studies*, 18(3), 5-26.
- Jelec, A., & Fabiszak, M. (2019). Micronarrative: Unit of analysis for quantitative studies of gesture in focus interviews. *Lingua*, 229, 102710. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.011>.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Studentlitteratur.
- Johansson, P., & Sandahl, J. (2024). Should government agencies be trusted? Developing students' civic narrative competence through social science education. *The Journal of Social Studies Research*, 48(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/23522798231223668>.
- Keating, A., & Melis, G. (2021). Youth Attitudes Towards Their Future: the Role of Resources, Agency and Individualism in the UK. *Journal of Applied Youth Studies*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00061-5>.
- Kramming, K. (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Uppsala universitet.
- Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: from therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41-56.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berg-hahn Books.
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2024). Historical Inquiry and Disciplinary Concepts in Sweden. Constraints and Affordances in a History Education Perspective. In B. Bain, A. Chapman, A. Kitson & T. Shreiner (Eds.), *History Education and Historical Inquiry* (pp. 235-254). Information Age Publishing.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of*

- Social Science Education*, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.4119/jsse-732>.
- Sandahl, J. (2020). Social Studies Education from the Socialisation, Qualification, and Subjectification Perspectives – A Proposed Synthesis. In N. N. Kristensen (Ed.), *Handbook of Political Identity and Democratic Citizenship* (pp. 186-202). IGI Global.
- Sandahl, J., & Johansson, P. (2024). Students' perceptions of future politics. Paper presented at *European Consortium of Political Research (ECPR) General Conference, 2024, August 12-15*. University College Dublin, Ireland.
- Shell Jugendstudie (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Hamburg.
- Stattin, H., Amnå, E., & Russo, S. (2023). Setting societal engagement goals during adolescence amplifies the impacts of political interest on political activities during young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 47(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/01650254221113465>.
- Ungdomsbarometern (2023). *Generationsrapporten 2023: Generation Z*. Ungdomsbarometern.
- Smith, B. & Monforte, J. (2020). Stories, new materialism and pluralism: Understanding, practising and pushing the boundaries of narrative analysis. *Methods in Psychology*, 2, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100016>.
- Threadgold, S. (2012). 'I reckon my life will be easy, but my kids will be buggered': ambivalence in young people's positive perceptions of individual futures and their visions of environmental collapse. *Youth Studies*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/13676261.2011.618490>.
- Tryggvason Á. (2018). Democratic education and agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1.
- Wertsch, J. V. (2008). Collective Memory and Narrative Templates. *Social Research*, 75(1), Collective Memory and Collective Identity, 133-156.

Hvordan udvikles lærerens fagpersonlige identitet i samfunds-fag?

NEROMIE FERNANDO

Abstract

I denne artikel vil jeg på baggrund af mit udviklingsprojekt om udviklingen af lærerens udtryk og nærvær i klasserummet sætte fokus på lærerstuderendes udvikling af den professionelle identitet og autoritet i den pædagogiske praksis. Udviklingsprojektet er gennemført i et kollegialt samarbejde og i samarbejde med de lærerstuderende i samfunds-fag og matematik ved VIA University College, Læreruddannelsen i Nørre Nissum & Holstebro. På baggrund af udviklingsprojektet belyses, hvordan lærerstuderende kan udvikle den fagpersonlige identitet i samfunds-fag i tilknytning til læreruddannelsesreformen for 2023. De lærerstuderende i samfunds-fag har i forlængelse af deres praktikperiode, udviklet et begrebs-sæt bestående af tre begrebspar, som handler om lærerens udtryk, lærerens nærvær og stemninger i klasserummet. Begrebs-sættet indeholder et handlingsorienteret begrebsgrundlag, sådan så de lærerstuderende i forbindelse med deres praktikperiode har udviklet et sprog for, hvordan de med udgangspunkt i de tre begrebspar kan udvikle deres fagpersonlige identitet i samfunds-fag, i forlængelse af det fagpersonlige progressionsspor i læreruddannelsen. Der eksisterer begrænset litteratur om, hvordan den fagpersonlige identitet udvikles blandt lærerstuderende i samfunds-fag i Danmark eller andre europæiske lande. Derfor præsenterede jeg udviklingsprojektet til den internationale konference for samfunds-fagsdidaktik, NOKSA 2024, hvor vi bl.a. diskuterede dette, som både en almen- og fagdidaktisk problemstilling.

Nye tilgange i samfundsfagsdidaktikken: fagpersonlig identitet i samfundsfag

Hvordan kan lærerens udtryk og nærvær, som f.eks. kropssprog, de kommunikative evner og den omsorgsetiske relation have indflydelse på udviklingen af den fagpersonlige identitet i samfundsfag?

Projektets undersøgelsesspørgsmål er ikke kun et spørgsmål, der bør undersøges ud fra almindeligdidaktiske kriterier, men for læreruddannere og de lærerstuderende i samfundsfag er dette et aktuelt og nødvendigt fagdidaktisk spørgsmål at undersøge og diskutere i forlængelse af den nye politiske aftale om en ny læreruddannelsesreform for læreruddannelsen på professionshøjskolerne i Danmark (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2024). I sammenhæng med læreruddannelsesreformen for 2023 blev der ved læreruddannelsen ved VIA University College et øget fokus på progression og sammenhæng i uddannelsen. Det skyldes bl.a., at der i fagene indgår mere integreret praktik på de fire studieår, og samtidig er der et ønske om at skabe en bedre sammenhæng imellem teori og praksis. Der skal derfor være tværgående koblinger mellem undervisningsfagene, de studerendes praktik og grundfagligheden. Grundfagligheden består bl.a. af specialpædagogik, inklusion, pædagogisk psykologi samt livsoplysning. Grundfagligheden udvikler de lærerstuderendes kompetencer til at arbejde med elevernes udvikling, læring og dannelse.

Ved læreruddannelsen ved VIA University College består uddannelsen af tre progressionsspor, hvor det fagpersonlige progressionsspor er centralt for, at de lærerstuderende kan udvikle deres fagpersonlige identitet i udviklingen af den professionelle autoritet med relation til lærerprofessionens praksis i grundskolen. Det er dette progressionsspor, jeg på baggrund af udviklingsprojektet vil sætte fokus på. Når man ser nærmere på den eksisterende litteratur om samfundsfagsdidaktik i de nordiske lande, så handler meget af det om, hvordan vi som læreruddannere uddanner de lærerstuderende i samfundsfag i et dobbeltdidaktisk perspektiv med fokus på udviklingen af den kategoriale dannelse i samfundsfag og på udviklingen af elevernes kompetencer, vidensgrundlag og kritisk tænkning som aktiv samfundsborger i et demokratisk samfund. Der eksisterer derimod begrænset viden og litteratur om, hvordan vi som læreruddannere udvikler de lærerstuderendes fagpersonlige identitet og professionelle autoritet i udviklingen af den

studerendes lærerrolle som samfundsfaglærer i grundskolen. Begrundelsen for, hvorfor det kan være nødvendigt at sætte fokus på ovenstående i et fagdidaktisk perspektiv i samfundsfag på læreruddannelsen, er bl.a., at de lærerstuderende i samfundsfag på baggrund af tilknytning med skolens praksis har erfaret, at lærerrollen har indflydelse på elevernes faglige, sociale og personlige udvikling. Lærerrollen i samfundsfag har derfor medvirkende indflydelse på, hvordan eleverne udvikler deres demokratiske dannelse, så eleven kan forholde sig kritisk og reflekterende over for samfundsudviklingen og kunne begå sig som samfundsborger i et demokratisk samfund jf. fagets formål.

På læreruddannelsen i Danmark er de lærerstuderendes praktikperiode blevet en mere integreret del i fagene. Derudover får de lærerstuderende på læreruddannelsen ved VIA University College i Nørre Nisum og Holstebro mulighed for at møde og blive en del af lærerprofessionens praksis ud over praktikperioderne. I samfundsfag får de lærerstuderende mulighed for at samarbejde med både elever og samfundsfagslærere i grundskolen i arbejdet med Teaching Lab. Teaching Lab er et læringsrum i grundskolens praksis, hvor de lærerstuderende får mulighed for at undersøge og eksperimentere med f.eks. samfundsfagets undervisningsmetoder og koble teori og praksis sammen i samarbejde med lærerstuderende og undervisere på læreruddannelsen samt med grundskolens lærere og elever i skolens praksis (VIA University College, Teaching Lab, 2016).

Når det derfor er relevant at undersøge, hvordan den fagpersonlige identitet udvikles som lærerstuderende i samfundsfag jf. ovenstående undersøgelsesspørgsmål, så skyldes det bl.a., at de lærerstuderende i forlængelse af det fagpersonlige progressionsspor både skal have indsigt i og kunne udvikle deres egen lærerrolle i udviklingen af deres faglige og personlige autoritet. De skal ligeledes kunne forholde sig reflektivt i arbejdet med deres egen lærerrolle i udviklingen af deres professionelle identitet og autoritet som lærer i lærerprofessionens praksis. De lærerstuderende uddanner sig i flere forskellige af grundskolens fag i mødet med skolens praksis, derfor består deres lærerperson i, at de skal kunne navigere i flere forskellige lærerroller, ud over lærerrollen som samfundsfagslærer. Det betyder, at de skal kunne navigere i de forskellige fags begreber, metoder og vidensgrund-

lag i mødet med grundskolens praksis. Når de lærerstuderende i samfundsfag uddanner sig med tæt tilknytning til lærerprofessionens praksis, så skal de igennem uddannelsens progressionsspor udvikle sig fra at være lærerstuderende i samfundsfag til at kunne indtage lærerrollen som samfundsfaglærer i grundskolens praksis. Denne udviklingsproces består af forskellige trin, hvor de lærerstuderende får mulighed for at reflektere over deres erfaringer af egen lærerrolle i udviklingen af den fagpersonlige identitet i samfundsfag. Helt grundlæggende opnår de lærerstuderende det samfundsfaglig vidensgrundlag inden for fagets teori, metoder og videnskabsteoretiske discipliner og kompetenceområder som lærerstuderende i samfundsfag på læreruddannelsen. De lærerstuderende får indsigt i forskellige fagdidaktiske retninger med tilknytning til samfundsfagets fælles mål, kompetencer og vidensgrundlag i grundskolen. Ud over det faglige vidensgrundlag, som de opnår erfaringer og undervisningskompetencer i, så skal de lærerstuderende forholde sig reflekterende over deres egen lærerrolle som samfundsfaglærer i grundskolen. Det er lige præcis denne proces, der er interessant at undersøge, for hvordan forholder man sig reflekterende over sin egen lærerrolle i samfundsfag, når der endnu ikke er udviklet et sprog for, hvordan man som lærerstuderende forholder sig refleksivt i arbejdet med sin egen lærerrolle og fagpersonlige identitet som samfundsfaglærer i grundskolen.

Samfundsfag er i Danmark en af udskolingsfagene i grundskolen og et større fag på flere af de gymnasiale uddannelsesinstitutioner. Samtidig ser man, at de samfundsvidenskabelige uddannelser også fylder mere på de videregående uddannelser og på arbejdsmarkedet. Når der i Danmark er meget begrænset forskningsbaseret viden om samfundsfaget som undervisningsfag og udviklingen af den lærerstuderendes lærerrolle og fagpersonlige identitet, så er det derfor nødvendigt at undersøge og diskutere dette ud fra et fagdidaktisk perspektiv i samfundsfag på læreruddannelsen (Besand 2023).

I praktikperioden har jeg observeret mine lærerstuderende, og her ser jeg behovet for, at den lærerstuderende får viden og et sprog for, hvordan man underviser i samfundsfag, og hvordan den studerende kan træde ind i rollen som samfundsfaglærer i en 8. eller 9. klasse i grundskolen. Viden og et sprog for, hvordan de skal forholde sig refleksivt over for deres egen lærerrolle og i udviklingen af den fagpersonlige identitet i samfundsfag. Hvor-

for kan lærerrollen så være nødvendig at undersøge og forholde sig til i et fagdidaktisk perspektiv i samfundsfag?

Ifølge den danske skoleforsker Louise Klinge, så har lærerens relation til og med eleverne indflydelse på elevernes engagement, motivation og deltagelse i undervisningen. Klinge argumenterer bl.a. for behovet for udviklingen af lærerens relationskompetence. Lærerens relationskompetence har indflydelse på, hvordan læreren udtrykker sig igennem kommunikative evner, og på, hvordan lærerens nærvær er til stede i klasserummet. Klinge argumenterer samtidig for den samhörighedsunderstøttende undervisningspraksis, hvor lærerens kropssprog, stemmeføring og den omsorgsetiske relation har indflydelse på lærerens udtryk og nærvær i klasserummet (Klinge 2016). Ifølge Klinge handler det om, at læreren viser interesse for den enkelte elev, udviser respekt og om, at læreren værdsætter elevens engagement i undervisningen. I den samfundsfaglige didaktik fylder begrebet omkring lærerrollen i mindre grad, selvom der dog findes forskningslitteratur på området.

De lærerstuderende uddannes til, hvordan de underviser i faget samfundsfag i grundskolens praksis, men det at være samfundsfaglærer i grundskolen handler ikke udelukkende om at kunne sit fag, det handler også om den professionelle autoritet i lærerrollen og den lærerperson, som udskolingseleverne møder i klasserummet i samfundsfag i grundskolen. Mette Pless, lektor ved Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet, har bl.a. undersøgt unges motivationsorienteringer (Jensen & Behrendt 2016). På baggrund af undersøgelsen mener Pless, at lærerens rolle i klasserummet har en afgørende og central indflydelse på elevernes motivation i grundskolen. Læreren er ikke bare en person, der kan undervise i sit fag, men eleverne oplever faget igennem den lærer, de møder i klasserummet. Derfor vil lærerens professionelle autoritet og den fagpersonlige identitet få indflydelse på den lærerperson, eleverne møder i samfundsfag. Læreren bliver et såkaldt "*filter*" imellem elev og fagets indhold, og derfor får lærerens person også indflydelse på de stemninger, der skabes i klasserummet (ibid.).

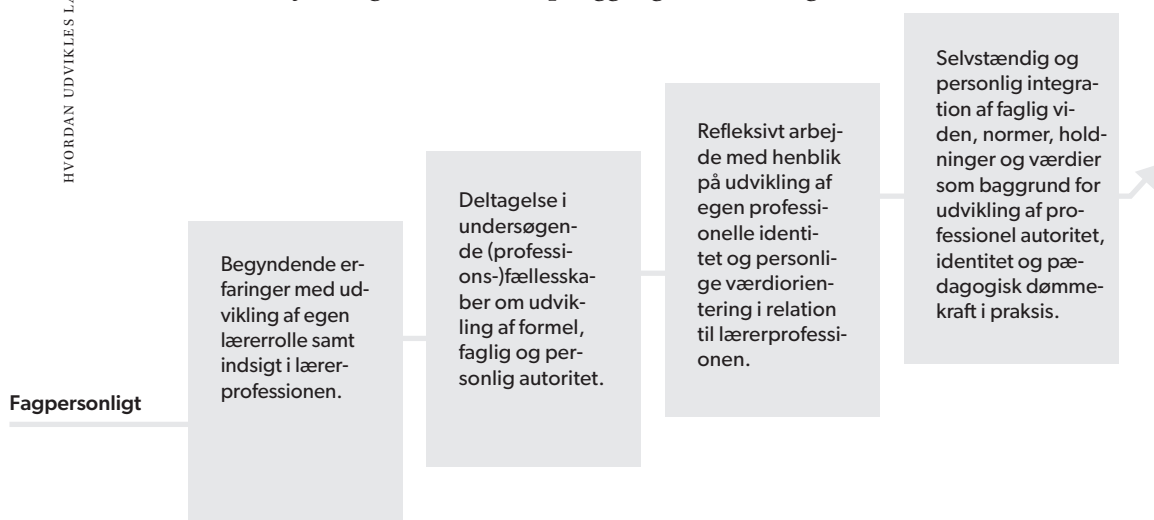
Dette begrundes årsagerne til, hvorfor jeg indledte artiklen med det fagdidaktiske spørgsmål: *Hvordan kan lærerpersonens udtryk og nærvær, som f.eks. kropssprog, de kommunikative evner og den omsorgsetiske relation have indflydelse på udviklingen af den fagpersonlige identitet i samfundsfag?*

Udviklingsprojektet

Udviklingsprojektets fagdidaktiske problemstilling er undersøgt som en del af et LULAB-udviklingsprojekt, jeg har udarbejdet i samarbejde med Per Nygaard Thomsen, lektor i matematik ved VIA University College, læreruddannelsen i Nørre Nissum og Holstebro, samt lærerstuderendes og skolens praksis i løbet af en treårig periode. LULAB står for ”Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium” (VIA University College, Udviklingslaboratorier, 2019-2023). Baggrunden for undersøgelsen er, at lærerstuderende igennem uddannelsen skal udvikle deres faglige og personlige autoritet, som man kan se i figur 1.

De skal ligeledes som beskrevet tidligere i udviklingen heraf arbejde reflektivt med deres professionelle identitet som samfundsfagslærer i relation til lærerprofessionen og med tilknytning til lærerprofessionens praksis i forlængelse af progressionstrin 3 og 4 (VIA University College, Almen studieordning, 2024). På den baggrund har jeg udgivet følgende artikel, ”Lærens udtryk og nærvær – Lærerstuderendes udvikling af professionel identitet og autoritet i den pædagogiske praksis” (Thomsen og Fernando 2023).

Efter udgivelsen har jeg præsenteret udviklingsprojektet med udgangspunkt i den fagdidaktiske problemstilling ved NOKSA 2024 (The Nordic Conference in Social Science Education) med overskriften, *Udfordringer for undervisningen i samfundsfag i en tid med forandringer og krise/Challenges of social science education in times of change and crisis*. Oplægget gav anledning til at



diskutere nye fagdidaktiske tilgange og retninger i udviklingen af samfundsfagsdidaktikken i undervisningsfaget samfundsfag på læreruddannelsen i Danmark og flere andre nordiske lande. I forlængelse af oplægget ledte den fagdidaktiske problemstilling frem til spændende diskussioner og dialoger om, hvordan vi som læreruddannere udvikler de lærerstuderendes fagpersonlige identitet i et fag som samfundsfag ud fra et samfundsfagsdidaktisk perspektiv i de nordiske lande.

I arbejdet med udviklingsprojektet har jeg i samarbejde med de lærerstuderende i samfundsfag på læreruddannelsen udvalgt tre begrebspar og i den sammenhæng udviklet et sprog, som indeholder et handlingsorienteret grundlag, de lærerstuderende kan tage udgangspunkt i, når de skal reflektere over deres egen lærerrolle som samfundsfaglærer i grundskolen. I undervisningen på læreruddannelsen har de lærerstuderende haft mulighed for at reflektere over, hvordan de udvikler deres fagpersonlige identitet i samfundsfag. De har arbejdet med Louise Klinges ph.d.-afhandling med udgangspunkt i de teoretiske begrundelser og empirisk materiale samt samfundsfagsdidaktik. De lærerstuderende i samfundsfag inddrog deres egne oplevelser, observationer og erfaringer fra praksis fra deres tidligere og nuværende praktikperiode i samfundsfag, heriblandt deres fag- og almen-didaktiske viden, og kom med deres forslag til, hvordan de i forbindelse med deres praktikperiode fremadrettet kan udvikle deres fagpersonlige identitet i samfundsfag. På den baggrund har de udvalgt tre begrebspar, som vi ser illustreret i figur 2.



Figur 2. De tre begrebspar: Lærerens udtryk og nærvær i klasserummet i samfundsfag. Kilde: VIA University College, 2023.

De lærerstuderende i samfundsfag har inddraget de tre begrebspar i deres praktikperiode med det fokus at udvikle deres udtryk og nærvær i klasserummet. Lærerens udtryk handler om at se og anerkende eleven ved at respondere anerkennende over for elevens svar. Det kunne f.eks. være i klassedialogen eller i de politiske debatter i klasserummet, hvor eleven får mulighed for at udtrykke sig med udgangspunkt i elevens egen livsverden (hverdagssituation), men også i den faglige dialog i klasserummet, hvor der er fokus på at skabe sammenhæng med det faglige indhold i samfundsfaget. *Lærerens udtryk* har indflydelse på, hvordan den lærerstuderende kommunikerer, hvilken stemmeføring den lærerstuderende har, og hvordan læreren bruger kropssproget i klasserummet. Ifølge de lærerstuderende handler det om at kunne vise overskud og være omstillingsparat, fordi klassedialoger, gruppesamarbejde og de forskellige undervisningsaktiviteter i samfundsfag kan været præget af uforudsigelighed. De lærerstuderende oplever også væsentligheden af kunne rumme elever med forskellige behov, forudsætninger og socioøkonomiske baggrunde. Derfor mener de, at det ikke kun handler om faglighed, men at det også handler om at kunne vise personligt overskud. Det handler om at kunne tilrettelægge og gennemføre en undervisning i samfundsfag, hvor de også kan tage hensyn til elevernes forskellige læringsforudsætninger i klasserummet.

De lærerstuderende i samfundsfag kan være meget optaget af deres egen faglighed, og derfor forbereder de sig på at kunne tilrettelægge og gennemføre undervisningen med udgangspunkt i det faglige indhold i praktikperioden. Udfordringen kan dog være, at de ikke som en del af planlægningen gør sig overvejelser om eller reflekterer over deres lærerrolle, altså om hvordan de udtrykker sig over for eleverne, når der i samfundsfagsundervisningen bliver gennemgået et emne, en opgave, eller når læreren vil indlede en klasserumsdialog eller politisk debat. F.eks. har det betydning for elevernes deltagelse, hvis lærerens kropssprog virker mere lukket, eller den lærerstuderende føler sig utryk i selve klasselokalet foran eleverne. Det kan få den lærerstuderende til – helt ubevidst – at sende eleverne nogle udtryk, som viser, at den studerende er utilpas i lærerrollen, fordi vedkommende kan være nervøs, usikker eller være angst for at fejle. Det kan samtidig gøre eleverne utrygge, usikre eller umotiverede, og derfor kan de være mere tilbageholdende over

for at engagere sig i klassedialogen eller i klassedebatten. Når den lærerstuderende indtager klasserummet, skal de derfor arbejde med deres udtryk i form af kropssprog, kommunikation og adfærd i klasserummet. Derfor bliver det andet begreb *Lærerens nærvær* relevant at dykke ned i. Ifølge Klinge, så har den omsorgsetiske relation betydning for, hvordan man som lærerperson er nærværende i klasserummet. I den omsorgsetiske relation handler det om at udvise empati, og at læreren er i stand til at aflæse og sætte sig ind i elevens behov. Det at være imødekommende over for eleverne i klasserummet i samfundsfag handler nemlig også om skabe struktur og rammer for eleverne for at tage hensyn til elevernes forskellige læringsforudsætninger og at skabe et trygt læringsrum for eleverne. De lærerstuderende i samfundsfag foreslog på baggrund af dette begrebet *lærerens nærvær* med forståelsen af, at læreren udviser imødekommenhed og interesse for eleven. Det handler også som lærer om at gribe eleven i de situationer, hvor de kan have svært ved en opgave, eller når der opstår konflikter. Det kan være situationer, hvor eleverne er umotiverede eller oplever, at der kan være udfordringer i gruppesamarbejdet.

En anden måde at være nærværende på er at være imødekommende over for eleverne i pauserne, f.eks. ved at spørge ind til dét, eleverne interesserer sig for, være nysgerrig og møde eleverne igennem den uformelle dialog ved at få indblik i deres livsverden, hverdagsoplevelser og fritidsinteresser. Det at være imødekommende handler også om, at læreren åbner sig op for eleverne, som derved kan skabe et mere ligeværdigt forhold mellem eleven og lærer i klasserummet. Det betyder samtidig, at den lærerstuderendes lærerrolle i den givne undervisningssituation har indflydelse på de stemninger, der er i klasserummet. Hvis vi derfor dykker ned i begrebet *Stemninger*, så handler det først og fremmest om, hvordan lærerens følelsesmæssige reaktioner er i klasserummet. Oplever eleverne læreren være smilende og glad eller irritabel og vred, så får lærerens følelsesmæssige reaktioner indflydelse på de stemninger, der opstår i klasserummet. Ud over at sætte fokus på lærerens følelsesmæssige reaktioner, så handler det for de lærerstuderende om at kunne sætte sig ind i elevernes følelsesmæssige behov. Ifølge Klinge kaldes dette for mentaliseringsevnen, hvor lærerstuderende kan møde forskellige situationer, der kan påvirke deres følelsesmæssige reaktioner, både i form af glæde, men også i

form af frustration, vrede eller hidsighed. Disse helt almindelige følelser er fuldstændig menneskelige, og det ligger naturligt i dét at være og fungere som menneske, men ifølge Klinge kan disse følelsesmæssige reaktioner præge stemningen i klasserummet. Derfor skal man som lærer være opmærksom på sine følelser for at kunne regulere dem i klasserumssituationen. Det kan være, at man som lærer oplever, at der er nogle elever i klasserummet, som ofte er umotiverede, også selvom man som lærer har gjort meget for at gøre undervisningen relevant og meningsgivende for eleverne (Klinge 2016).

Ifølge Mette Pless kan der være forskellige begrundelser for, hvorfor nogle elever er mere umotiverede end andre. Her må læreren ifølge Pless forstå baggrunden for, hvorfor de er umotiverede, i stedet for at skælde ud eller give udtryk for, at eleven aldrig foretager sig noget og derfor skal engagere sig mere i undervisningen. Ifølge Pless kan begrundelsen være, at eleven i virkeligheden synes, at det, der foregår i undervisningen, er for svært. Det kan betyde, at eleven sidder med en mere tilbæglænnet med en umotiveret attitude. Eleven kan frygte at opleve endnu et nederlag ved at spørge om hjælp eller opleve ikke at kunne mestre opgaven. Eleven har brug for at opleve at kunne lykkes, og her kan lærerens rolle, i form af lærerens udtryk og nærvær ved f.eks. at være nysgerrig på eleven og sætte fokus på elevens styrker, få indflydelse på elevens motivation og deltagelse (Jensen & Behrendt 2016).

Når de lærerstuderende i samfundsfag arbejder med deres lærerrolle i form af udtryk og nærvær, som de har gjort i forbindelse med deres praktikperiode, og hvordan disse har indflydelse på stemninger i klasserummet, så har de fundet ud af at ved at sætte fokus på disse tre begrebspår i refleksionen over deres egen lærerrolle, så kan lærerrollen få indflydelse på elevernes motivation, deltagelse og engagement i samfundsfag. I undervisningen i samfundsfag er der flere eksempler på, at eleverne skal have tilegnet sig et vidensgrundlag i forståelsen af de samfundsmæssige forhold, og på, hvordan disse forhold gensidigt har indflydelse på individets og elevens livsverden og hverdagsliv. Derudover skal eleven også udvikle nogle faglige kompetencer som f.eks. at

”Eleverne skal selv have muligheder for at afprøve forskellige synspunkter, og der skal være plads til at diskutere og tage stilling til, hvad et demokratisk samfund betyder og indebærer (...). Det er læreren og skolens ansvar at sikre, at åndsfrihed og ligestilling respekteres, samtidig med at klassen kan være et åbent forum for forskellige holdninger.”

(Børne- og Undervisningsministeriet 2019)

Der er derfor behov for, at lærerstuderende i samfundsfag udvikler deres fagpersonlige identitet og lærerrolle igennem deres udtryk og nærvær, så de skaber et klasserumsfællesskab og stemninger i klasserummet, hvor eleverne oplever, at der er tryk at være, og hvor de føler, at læreren udviser respekt, anerkendelse og er lydhør over for elevernes forskellige synspunkter, holdninger, behov og læringsforudsætninger.

De lærerstuderende i samfundsfag har således arbejdet med disse tre begrebspar i forlængelse af deres praktikperiode. På den måde har de lærerstuderende været medudviklere på disse tre begrebspar med det formål at udvikle et fagsprog for, hvordan de lærerstuderende forholder sig reflektivt over for deres egen lærerrolle i udviklingen af deres fagpersonlige identitet i samfundsfag i tilknytning til skolens praksis. De lærerstuderende i samfundsfag og matematik har i forlængelse af processen indsamlet empiri i form af didaktiske nærbilleder og videooptagelser af deres undervisning, som de efterfølgende fik mulighed for at analysere ud fra de tre begrebspar. De har ligeledes præsenteret deres didaktiske nærbilleder og videomaterialer i fællesskabet med de studerende på hver deres hold. Det vil sige, at de lærerstuderende i samfundsfag har præsenteret deres didaktiske nærbilleder og videomaterialer for de andre lærerstuderende på holdet. Det blev gjort skiftevis i de enkelte grupper, sådan så de fik feedback af de andre lærerstuderende på holdet, samt et sprog for, hvordan der kan arbejdes videre med den fagpersonlige identitet i samfundsfag i det fagpersonlige progressionsspor på læreruddannelsen.

Konklusion

På baggrund af LULAB-udviklingsprojektet har det været muligt at benytte undersøgelsen, det empiriske materiale og begrebssættet til at opnå et begyndende sprog for, hvordan jeg

som læreruddanner fremadrettet kan arbejde med disse trin med inddragelse af de tre begrebspar i samarbejde med de lærerstuderende og de studerendes praktikperiode, når praksistilknytningen fremadrettet integreres i fagene med den nye læreruddannelsesreform.

Dermed kan udviklingsprojektet med de tre begrebspar bidrage til at diskutere, hvordan vi fremadrettet udvikler den fagpersonlige identitet for lærerstuderende i samfundsfag i de nordiske lande ud fra samfundsfaglige didaktiske tilgange.

Litteratur

- Almen studieordning, Læreruddannelsen i VIA (2023). *Læreruddannelsen i Vestjylland, Nørre Nisum og Holstebro. Almen studieordning*. <https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/laerer/dokumenter/noerre-nisum/studieordninger/2023/studieordning-læreruddannelsen-i-vestjylland-norre-nisum-og-holstebro.pdf>.
- Besand, A. m.fl. (2023). *Hvad er god politisk dannelse*. Columbus.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag Faghæfte*.
- Jensen, S. M. & Behrendt, M. H. (2016). *5 former for motivation*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/Media/638537004500160215/Bilag%20-%205%20Former%20for%20motivation.pdf>.
- Fernando, N. & Thomsen, P. N. (2023). "Lærerens udtryk og nærvær – Lærerstuderendes udvikling af professionel identitet og autoritet i den pædagogiske praksis." I VIA University College (2023). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning – Fremadrettet perspektiver på didaktikker og praksisser i Læreruddannelsen*.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Komischke-Konnerup, L., Iskov, T., Rohde, L. & Skibsted, E. B. (2020). *Lærerens professionelle autoritet: arbejdsrapport fra LLN*. <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Laererens-Professionelle-Autoritet-nov-2020.pdf> Henvisning fra teksten (Komischke-Konnerup m.fl., 2020).
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024) *Politisk aftale om en ny læreruddannelse*: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/Reform-af-laereruddannelsen/ny-laereruddannelse>.
- VIA University College (2023). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning – Fremadrettet perspektiver på didaktikker og praksisser i Læreruddannelsen*.
- VIA University College (2019-2023). *LULAB – Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning – kriterier kort baggrundsteori og eksempler på projekter 2019-20*. Læreruddannelsen i VIA.
- VIA University College (2016). *Teaching Labs – Eksempler på praksissamarbejde i læreruddannelsen i VIA*. VIA Læreruddannelsen.

Højere ordens-tænkning i samfundsfag

ANDERS STIG CHRISTENSEN OG NORA ELISE HESBY MATHÉ

Denne artikel er en dansksproget version af en artikel, der er publiceret i <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik/article/view/138204/182484>.

Abstract

Tænkning, der indebærer refleksion, analyse eller vurdering og dermed ikke blot er en gengivelse af viden, anses generelt som et ideal i samfundsfag. Med et samlebegreb betegnes disse typer af tænkning højere ordens-tænkning. I denne artikel undersøger vi, hvilke former for højere ordens-tænkning, der gives mulighed for i samfundsfagsundervisningen i grundskolen.

Undersøgelsen er foretaget ud fra et antal videooptagelser af samfundsfagsundervisning i Danmark og Norge. Disse videoer blev kodet ud fra en kodningsmanual, kaldet PLATO, hvor hvert kvarters undervisning får en score i forhold til forskellige parametre. Et af disse er 'kognitiv udfordring' (intellectual challenge forkortet IC), der dækker over undervisning, der lægger op til, at eleverne skal reflektere på et højere niveau. Vi udvalgte de segmenter, der scorede højt på IC til at analysere kvalitativt for at få et overblik over, hvad der udgør kognitivt krævende undervisning i samfundsfag.

Vi fandt flere forskellige eksempler på undervisning, der gav mulighed for højere ordens-tænkning hos eleverne. I analysen skelner vi mellem krævende kognitive processer på en dimension og kompleksitet af viden på en anden dimension. I analysen af udvalgte eksempler kom vi frem til, at forholdet mellem viden og kognitive processer ikke er lineær. Det er muligt at have en kognitivt krævende opgave med begrænset viden, og det er muligt at udføre simple opgaver med kompleks viden.

Hvad angår de nye veje i samfundsfagsdidaktikken, som er temaet for dette POLIS-nummer, bidrager artiklen på flere måder: for det første rent metodisk, hvor anvendelse af systematiske videoobservationer af undervisningen er ny, særligt i en dansk kontekst. For det andet den teoretiske beskrivelse af højere ordens-tænkning i relation til samfundsfaget, hvor vi arbejder med et todimensionelt skema. Og for det tredje giver vi anbefalinger til undervisningspraksis, der vedrører at være opmærksom på forholdet mellem argumentation og stillingtagen. Ud fra observationerne argumenterer vi for, at det er væsentligt at være opmærksom på, hvad formålet er med debat eller samtale i klassen, hvor eleverne udtrykker holdninger.

Som afslutning kommer vi med nogle refleksionspunkter og anbefalinger for undervisningspraksis, der kan fremme højere ordens-tænkning i samfundsfag.

Højere ordens-tænkning i samfundsfag – hvad er det?

Det er en vigtig del af samfundsfagenes formål at bidrage til, at unge mennesker kan deltage i demokratiet på baggrund af viden og forståelse. Samfundsfagene i skolen fokuserer på viden, færdigheder og værdier, som er med til at gøre det muligt for eleverne at deltage aktivt i demokratiet. Dette inkluderer analytisk og højere ordens-tænkning om samfundet baseret på fagenes indhold og begreber (Christensen 2021; Mathé & Elstad 2018). Nyere studier har vist, at der er en sammenhæng mellem citizenship education og elevernes viden og engagement (Keating & Janmaat 2015; Reichert & Print 2018). Samfundsfag er karakteriseret ved at indeholde viden om sociale og politiske strukturer, samfundsfaglig tænkning (ræssoneren) og begreber og krav til begrundelse og argumentation (Black & Lödén 2017; Mathé og Elstad 2020).

I pædagogik og uddannelse er det almindeligt at se højere ordens-tænkning som en positiv kvalitet. Målet med undervisningen er sjældent en reproduktion af given viden, eller at elever udelukkende skal opnå faktuel viden (Newmann 1990). Ud fra forskellige traditioner tales der om kritisk tænkning eller analytisk tænkning. Det er et vigtigt mål for uddannelse, at elever skal blive i stand til at tænke og handle selvstændigt, hvilket betyder, at de er i stand til at gøre noget med den viden, de tilegner sig (jf. Christensen 2021, s. 50). Fred Newmann (1937-2023), der var en

af de store skikkelser inden for udviklingen af civic education og social studies i USA, har foreslået et begrebsapparat for højere ordens-tænkning i social studies, som er en fagsammensætning i USA, der ligger tæt op ad samfundsfag, men som i højere grad end i dansk samfundsfag også inkluderer historiefaget. Newmann definerer højere ordens-tænkning i modsætning til lavere ordens-tænkning, der kun kræver rutinemæssig og mekanisk anvendelse af tidligere erhvervet viden. Højere ordens-tænkning definerer han således: "challenges the student to interpret, analyse, or manipulate information, because a question to be answered or a problem to be solved cannot be solved through the routine application of previously learned knowledge" (Newmann 1990, s. 44). Newmann lægger vægt på, at højere ordens-tænkning i social studies skal indeholde dybtgående viden om faget, færdigheder i at bearbejde information og det, som han kalder "dispositions constituting thoughtfulness" (Newman 1990, s. 46-47). Kort sagt er pointen, at højere ordens-tænkning i samfundsfag betyder at være i stand til at anvende viden og færdigheder på nye og ukendte problemer.

Operationalisering af højere ordens-tænkning

Selvom der er udbredt enighed om, at højere ordens-tænkning er et positivt mål, er der ikke nogen klar konsensus om, hvordan det skal beskrives eller operationaliseres. I dette studie har vi taget udgangspunkt i videomateriale, der var kodet ud fra PLATO-observationsmanualen (Klette, Blikstad-Balas & Roe 2017; Grossman 2019). Ved kodningen deles undervisningen ind i sekvenser á 15 minutter, og hver sekvens får en score fra 1-4 på forskellige elementer, der skal indfange kvaliteter af undervisningen. I manualen er der angivet definitioner på, hvad der udløser de forskellige scorere, og de, der koder videoerne, har gennemgået en træning og certificering for at sikre ensartethed.

Et af de elementer, der er kodet, er "Intellectual challenge", som skal indfange højt eller lavt niveau af intellektuelt udfordrende undervisning. I definitionen på IC indgår, at det er undervisning, der fremmer højniveau-analytisk og ræsonnerende tænkning, som indeholder at sammenstille og evaluere information og/eller at begrunde og forsvare deres svar eller stillingtagen (Grossman 2019). Da IC således er beskrevet med generelle og ikke fagspecifikke termer, er det vores mål i det

følgende at give en mere præcis tolkning af, hvad det betyder, både som generel term og i forhold til den specifikke betydning for samfundsfag.

Taksonomier

Taksonomier for læring eller læringsmål har stor betydning i undervisning og vurdering af effekten af undervisning. Den mest indflydelsesrige taksonomi er kendt som Blooms taksonomi og indeholder kategorierne: *huske, forstå, anvende, analysere, vurdere* og *skabe*, som alle vedrører kognitive processer (Andersson & Krathwohl 2001, s. 13). Denne taksonomi har haft en direkte indflydelse på skolen i Danmark ved at danne grundlag for vurderings- og karakterstandarder.

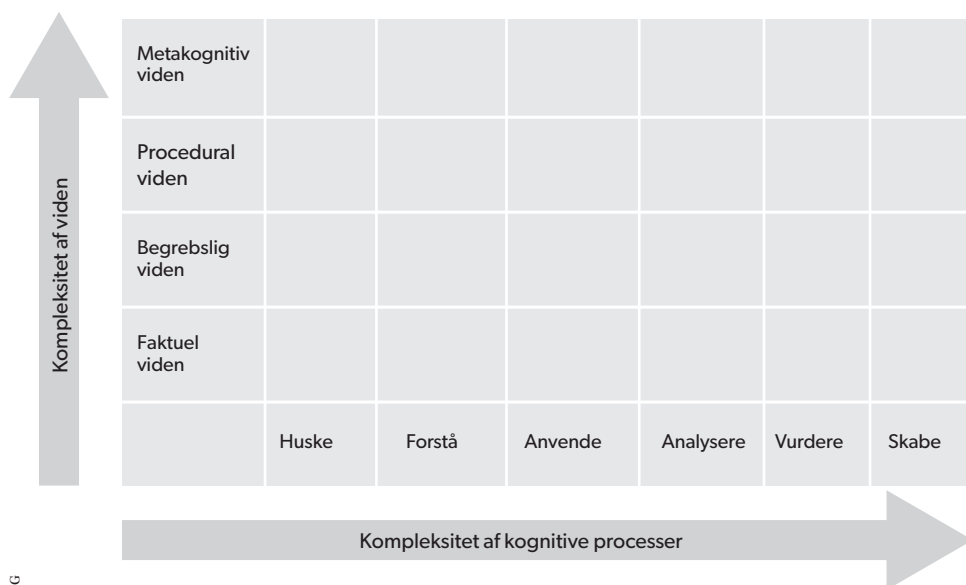
I 2001 publicerede Anderson og Krathwohl dét, de kaldte en revision af Blooms taksonomi. Her udvidede de den kognitive dimension fra den oprindelige taksonomi med det, de kaldte for vidensdimensionen (the knowledge dimension), som indeholder fire typer af viden: a) faktuel viden, b) begrebslig viden, c) procedural viden og d) meta-kognitiv viden. Faktuel viden inkluderer "the basic elements that experts use in communicating about their academic discipline, understanding it and organising it systematically" (Anderson & Krathwohl 2001, s. 51). Det indeholder viden om terminologi og konkrete elementer. Som forfatterne skriver, er dette viden på et lavt abstraktionsniveau, men der er ikke desto mindre en enorm mængde potentiel faktuel viden inden for alle områder, og derfor må undervisere vælge, hvilken faktuel viden der er vigtig, og hvilket præcisionsniveau der er ønsket i en given uddannelsesmæssig kontekst (Anderson & Krathwohl 2001, s. 48). Begrebslig viden (conceptual knowledge) inkluderer viden om kategorier og klassifikationer og forholdet mellem dem, såvel som skemaer og modeller. Det har underkategorierne "klassifikationer og kategorier", "principper og generaliseringer" og viden om "teorier, modeller og strukturer" (s. 46). Hvordan man i praksis skal skelne mellem hhv. principper og generaliseringer og teorier, modeller og strukturer, er ikke nødvendigvis selvindlysende. Af de eksempler, forfatterne bruger fra samfundsfagene, er viden om føderalisme som princip et eksempel på principper og generaliseringer (Anderson & Krathwohl 2001, s. 51). Viden om de grundlæggende strukturer i et bystyre er eksempel på teori-

er, modeller og strukturer (Anderson og Krathwohl 2001, s. 52). For vores formål er den vigtige distinktion mellem faktuel viden og begrebslig viden, hvor faktuel viden indeholder viden om grundlæggende fakta, og begrebslig viden indeholder viden om klassifikationer og kategorier såvel som principper og teorier. I samfundsfag kan vi sige, at viden om, at Folketinget i Danmark har 179 medlemmer, og at det er et repræsentativt demokrati, er faktuel viden. At kende til principper for repræsentativt demokrati over for direkte demokrati er begrebslig viden, og det vil viden om principper for magtdeling og forholdet mellem den lovgivende, udøvende og dømmende magt også være.

Den tredje type viden i den reviderede taksonomi tager skridtet fra knowing that til knowing how. Procedural viden, eller procedureviden, er defineret som viden om procedurer (evner, algoritmer, teknikker og metoder) såvel som viden om kriterier for, hvornår de skal anvendes (Anderson & Krathwohl 2001, s. 52). Det er vigtigt at være opmærksom på, at i Anderson og Krathwohls udgave er procedural viden, viden om procedurer, da anvendelsen af procedurer falder ind under den kognitive proces-dimension. I denne kategori giver de nogle ret brede eksempler fra samfundsvidenskaberne: ”viden om forskningsmetoder som er relevante for samfundsvidenskaberne” (Anderson & Krathwohl 2001, s. 54). Den fjerde type af viden er den meta-kognitive viden, der defineres som ”viden om kognition generelt såvel som opmærksomhed på og viden om ens egen kognition”. Det inkluderer strategisk viden, viden om kognitive opgaver og selv-bevidsthed (self-knowledge) (Anderson & Krathwohl 2001, s. 55-56).

Hvordan kan denne reviderede taksonomi hjælpe os til at forstå højere ordens-tænkning i samfundsfag? Hvis vi bruger den todimensionelle model og sætter det sammen med Newmanns definition, kan vi sige, at højere ordens-tænkning i samfundsfag betyder, at eleven ikke bare kan huske og forstå, men også analysere, vurdere eller skabe begrebslig og procedural viden. At anvende viden er lavere ordens-tænkning, hvis det gøres rutinemæssigt, men det er højere ordens-tænkning, hvis det gøres på nye ukendte problemer eller spørgsmål.

I det todimensionelle skema, taget fra Anderson og Krathwohl, har vi på den lodrette akse videnstyperne, med en stigende grad af kompleksitet nedefra og op: faktuel viden, begrebslig viden, procedural viden og metakognitiv viden. På den vandrette



Figur 1. Videnstyper og kognitive processer jf. Anderson & Krathwohl, 2001.

akse har vi de forskellige kognitive processer, hvor kompleksiteten øges fra venstre mod højre: at huske, forstå, anvende, analysere, vurdere og skabe.

Overført til samfundsfag er faktuel viden en grundlæggende beskrivende viden – hvor mange medlemmer der er i det nationale parlament, eller hvilke lande der er med i EU.* Bevægelsen fra faktuel til begrebslig viden er vigtig, da størstedelen af den viden, der bruges i samfundsfag, vedrører begreber, der har en vis kompleksitet i sig selv, selvom der er tale om beskrivende viden. Et begreb som stat eller regering er i sig selv komplekst. Sætningen ”Mette Frederiksen dannede i 2022 en flertalsregering” kan ses som faktuel viden, men en forståelse af, hvad en statsminister er og en flertalsregering, er begrebslig viden. Viden om teorier, modeller og strukturer er også defineret som begrebslig viden, som f.eks. viden om regeringsstrukturer eller teorier om markedsmekanismer.

* Faktuel viden er naturligvis også begrebslig, forstået på den måde, at der anvendes begreber (ord). Forskellen fra den faktuelle til den begrebslige (conceptual) viden er, at den begrebslige viden vedrører sammenfatte, komplekse begreber.

Procedural viden i samfundsfag omhandler viden om, hvordan man skal udøve fagspecifikke færdigheder. I samfundsfag kan det være metoder som at forstå statistik, at foretage en undersøgelse, og hvordan man arbejder kildekritisk. Det er ofte blevet beskrevet (i hvert fald i dansk samfundsfag) som at kunne analysere og diskutere. Disse færdigheder ville være på den kognitive proces-dimension, men viden om, hvad det indebærer at udføre en analyse eller at fremføre et argument, vil være procedural viden.

Analyse kan i samfundsfag betyde, at man bruger faglige begreber til at undersøge og forstå et fænomen. F.eks. at analysere økonomisk politik ud fra et neoklassisk eller keynesianske perspektiv, at analysere en situation i international politik ud fra et liberalt eller realistisk perspektiv eller skattepolitik ud fra en liberal eller socialdemokratisk position. I disse tilfælde er den procedurale viden evnen/færdigheden i at kunne anvende teoretiske begreber på et specifikt fænomen eller problem. Dermed får vi en tentativ definition på, hvad højere ordens-tænkning betyder i samfundsfag: Højere ordens-tænkning betyder at kunne anvende faktuel, begrebslig og procedural viden i analyse og vurdering af ikke-rutinemæssige problemer eller spørgsmål inden for samfundsfagenes domæne.

Metode

Vi brugte et forskningsdesign beskrevet af Klette et al. (2017), hvor undervisning i dansk eller norsk, matematik og samfundsfag blev videofilmet. Projektet var del af QUINT (Quality in Nordic Teaching), og alle videoer blev kodet med PLATO-koder, udviklet af Grossman et al. (2013; 2019).

PLATO-kodningen gav os mulighed for at analysere undervisningen systematisk med fokus på aspekter af undervisningen, som empirisk forskning har vist er vigtig for elevernes læring (Klette et al. 2017). Et af disse aspekter er det, som PLATO beskriver som kognitiv udfordring (intellectual challenge (IC), der indfanger undervisning, der lægger op til praksisser såsom ide-generering og analytisk tænkning. Disse praksisser er centrale i samfundsfagsundervisningen, og der er kun få klasserumsstudier, der fokuserer på højere ordenstænkning i samfundsfag (f.eks. Sandahl 2015; 2020). For at forstå, hvad der udgør det særligt samfundsfaglige, brugte vi de segmenter, der

havde scoret højt på kognitiv udfordring, og foretog kvalitative tematiske analyser af disse.

Analyseproces

Ud fra PLATO-scoringerne udvalgte vi de segmenter, der havde scoret højest på IC til videre analyse (N=32, se tabel 1).

Derefter gennemgik vi alle disse segmenter for at se, hvilke typer af viden, begreber og aktiviteter der kunne iagttages. Herunder noterede vi de samfundsfaglige begreber, der var i brug, og hvilke typer af opgaver eleverne arbejdede med (dvs. hvordan de blev kognitivt udfordret, se tabel 2 og 3). Derefter udvalgte vi to segmenter, der repræsenterede en forskellighed i forhold til opgaver, og analyserede dem med brug af begreberne fra Anderson og Krathwohl (se figur 1).

Land	Score	Antal	Procent
Danmark	1	4	3,8
	2	38	36,5
	3	42	40,4
	4	20	19,2
	Total	104	100
Norge	1	18	22,8
	2	22	27,8
	3	27	34,2
	4	12	15,2
	Total	79	100

Tabel 1. PLATO-score for Intellectual Challenge (kognitiv udfordring).

I følgende tabeller har vi opsummeret indholdet i undervisningen og aktiviteterne.

Klasse og emne	Begreber	Aktiviteter	Hvorfor høj på IC
1 Velfærdsstat, privat og offentlig	Offentlig, privat, skat	Diskussion af offentlig eller privat finansiering af ydelser (skole, svømmehaller etc.)	Åben opgave, udvikling af ideer og analytisk tænkning
2 Livsstil, tøj, markedssegmenter	Livsstil, Minervamodellen	Anvende Minervamodellen på eksempler	Åben opgave, analytisk tænkning
2 Stillingtagen og argumentation	Fri abort	Tage stilling, diskutere	Åben opgave, tage stilling, begrunde svar
2 Stillingtagen og argumentation	Politibeskyttelse af Rasmus Paludan	Tage stilling, diskutere	Åben opgave, tage stilling, begrunde svar
2 Livsstil, politisk forbrug	Livsstil, politisk forbrug, forbrugerboycot	Undersøge forbrugsvalg i Danmark	Åben opgave, undersøgende
2 Folketingsvalg og temaer	Valg	Taler om, hvilke temaer der var vigtige i folketingsvalget	Åbne spørgsmål
3 EU	EU-Parlamentet	Undersøge EU-Parlamentets opgaver	Åben opgave, undersøgende
4 Økonomi, det økonomiske kredsløb	Det økonomiske kredsløb, økonomi, husholdninger, offentlig sektor	Besvare spørgsmål om det økonomiske kredsløb	Anvende teori (det økonomiske kredsløb)
4 Økonomi udbud og efterspørgsel	Udbud, efterspørgsel, ligevægtspris	Besvare spørgsmål om ligevægtspris	Anvende teori
5 International politik	Supermagter, stormagter, småstater	Forklare tegninger, de har lavet om supermagter og småstater	Åbne spørgsmål, forklare egne fortolkninger og brug af begreber
5 Klimapolitik, evaluering	Klimapolitik	Diskutere klimapolitik og evaluering af eget arbejde	Åben diskussion
5 Lokalpolitik, diskussion af Fridays for future, Danmark i krig	Lokal politik, Fridays for future, krig, dansk udenrigspolitik	Diskussion af lokal politik, Fridays for future, arbejde om dansk udenrigspolitik	Åben diskussion. Udfordrende opgave om dansk udenrigspolitik.

Tabel 2. Karakteristik af segmenter, der scorer 4 i IC fra Danmark.

Klasse og emne	Begreber	Aktiviteter	Hvorfor er den høj på IC
1 Det amerikanske præsidentvalg 2020.	Amerikansk præsidentvalg	Gruppearbejde. Elever vælger et produkt, de skal fremstille	Åben opgave, der giver mulighed for ideer og analytisk tænkning
2 Udviklingen af den norske velfærdsstat	Ligestilling, levestandard, offentlig uddannelse	Beskrive billeders relevans for Norges udvikling efter 2. verdenskrig og forholde dem til hinanden med årsag og virkning	Opgaven fremmer forståelse og anvendelser af procedural viden
2 Internationale konflikter	Konflikter, underliggende årsager	Gruppearbejde. Elever producerer film og nyhedsindslag om en aktuel international konflikt	Idegenerering og analytisk tænkning
3 Demografi, befolkningspyramide	Befolkningspyramide, udviklingsfaser	Eleverne vælger et land, skal ud fra befolkningspyramide foreslå politikker for en positiv udvikling	Opgaven er åben og kræver, at eleverne kan vurdere information og drage slutninger
3 Demografiske ændringer	Befolkningspyramide, demografiske udviklingsfaser	Lærer-elevdialog om demografiske udviklingsfaser. Elever præsenterer lande og politikker fra foregående lektion	Læreren spørger om eleverne fortolke og evaluere information og begrunde svar
4. Demografi	Befolkningstæthed, forventet levetid, børnedødelighed, demografisk udvikling, politisk, økonomisk, social og kulturelle forhold	Individuelt projektarbejde (engelsk og samfundsfag), sammenligne to landes økonomiske status, social, politisk og kulturelle forhold, demografiske udvikling m.m.	Opgaven lægger op til undersøgelse og sammenligning.

Tabel 3. Karakteristik af segmenter der scorer 4 i IC fra Norge.

Indhold og højere ordens-tænkning

Som man kan se af tabellerne, er der indhold fra mange forskellige områder af samfundsfagene i de segmenter, der scorer højt på IC. I observationerne fra Danmark er der sociologisk viden såsom livsstil og segmentering i to segmenter. Økonomi er repræsenteret i to segmenter. Politik på det lokale, det nationale og europæiske plan såvel som sikkerhedspolitik er også repræsenteret. I observationerne fra Norge kan vi også se velfærdsstat og internationale forhold som emner. Tre af segmenterne fra Norge har demografi og sociale og politiske forhold i forskellige lande som indhold, hvilket i Danmark ville være del af geografifaget.

Analyse af videodata

I det følgende giver vi først en analyse af et segment om offentlig eller privat finansiering af velfærdsydelser fra Danmark og bagefter et segment om udviklingen af velfærdsstaten i Norge.

Finansiering af velfærd – Danmark

Temaet for denne undervisning er, hvad der skal finansieres af det offentlige, og hvad der betales direkte af brugerne. Opgaven præsenteres på en digital tavle med en liste af forskellige ydelser (skole, sundhed etc.) Eleverne skal så tage stilling til, om hver enkelt ydelse skal være offentligt eller privat finansieret, og give en procentdel, f.eks. at det skal være 50 % privatfinansieret. Efter diskussioner i grupper beder læreren eleverne præsentere deres holdninger og begrunde dem. Læreren lægger vægt på, at elevernes skal respektere og lytte til hinanden. Som han siger: "Det kan godt være, at I er totalt uenige, men så må I bruge jeres argumentation."

Denne opgave begrundes en score på 4 i IC som et eksempel på højere ordens-tænkning. Eleverne arbejder med kompleks begrebslig viden (offentlig og privat finansiering af velfærdsgoder), og de bliver også bedt om selv at tage stilling. Læreren understreger, at de skal argumentere for at understøtte deres holdninger.

Da de bliver bedt om at udtrykke en holdning, er opgaven vurderende på den vandrette kognitive procesakse. Vores anvendelse af denne skala varierer lidt fra den formulering, som Anderson og Krathwohl har. I deres formulering (2001) er evaluation defineret som at foretage en dom (judgement) baseret på kriterier og standarder (2001, s. 83). Underkategorien, som de kalder kritik, defineres som vurderinger, eller domme, baseret på eksterne standarder, og de giver som et eksempel fra samfundsvidenskaberne, at elever kan blive bedt om at vurdere en løsning på et problem i forhold til, hvor effektivt det er (2001, s. 84). I det følgende eksempel er der en klar vurdering (om skoler skal være offentligt eller privatfinansieret), men selvom læreren lægger vægt på, at der skal argumenteres, siger han ikke noget om, hvilke kriterier der er for denne vurdering. Derfor er det heller ikke klart ud fra formuleringen af opgaven, hvilke typer af viden eleverne forventes at anvende, når de giver deres argumenter.

I dette undervisningssegment diskuteres folkeskolen over for privatskoler. En bid af dialogen er følgende:

"E1: Jeg synes, de skal være fuldt offentligt finansieret, fordi alle skal have mulighed for at lære noget.

L: Ligesom i dag. Kender du samfund, hvor det ikke er sådan?

E1: Ja, nede i Afrika.

L: Hvordan er det i Afrika?

E1: Der skal du betale, så de fattige kan ikke gå i skole og lære noget.

L: Ok, og du skal måske også arbejde hjemme i familien for at få det til at hænge sammen. Hvad med USA? (...)

E2: Der skal du betale, og det er superdårligt. (...) så der det ikke, hvor klog du er, men størrelsen på dine forældres pengepung, der afgør, hvor langt du kan nå.

L: Så det er ligheden i samfundet, du godt kan lide ved det danske system. Det er faktisk okay, at alle har lige muligheder for at få en uddannelse og blive til noget."

Vi kan se i eksemplet at den første elevs argument er, at "alle skal have mulighed for at lære noget", og den anden elev mener, at det skal være, hvor klog du er, og ikke dine forældres rigdom, der skal afgøre, hvor langt du kan nå. Eleverne giver ikke flere begrundelser og bliver heller ikke bedt om det af læreren. Han beder dem give eksempler på steder, der er anderledes, og virker tilfreds med eksemplerne Afrika og USA. Den viden, som eleverne bringer ind i samtalen, er, at hvis du er fattig i Afrika, har du ikke råd til uddannelse, og i USA er det dine forældres rigdom, der afgør dine muligheder.

I diskussionen om folkeskoler over for privatskoler kommer der mere forskelligartede holdninger frem. Læreren præsenterede det således:

"L: Vi hopper til privatskoler (...) der kan være privatskoler, der er meget optaget af, at børnene skal være stille og ikke lave larm. Der var den her skole i Vejle, de gik meget op i faglighed. (...) hvis de åbnede andre skoler end folkeskolen, hvad ville I så tænke?"

E1: Jeg har sat privatskoler til 50 %, fordi jeg synes, at når det er gratis at gå i folkeskolen, hvis du har brug for en privatskole, kan det godt være, at dit barn har psykologiske problemer eller sådan noget, og du gik ikke i handikapskolen, og (...) du kunne

ikke holde støjen ud i folkeskolen. Jeg synes, det skulle være muligheden for, at staten kan hjælpe dig med at gå til privatskolen. L: fordi folkeskolen ikke kan tage sig af det (...)

....

E2: jeg har sat det til 100 % brugerbetaling. Det giver mening, (...) hvis du har mulighed for at gå i folkeskolen og så vælger noget andet, så synes jeg, du skal betale for det. Men som (E1) siger, hvis du har psykologiske problemer, skal der være en mulighed for at få hjælp med det.

L: Så hvor sætter du tallet?

E2: Omkring 15.000

E3: Jeg synes, du selv skal betale for det. Hvis du har psykologiske problemer, så skal du gå til en anden skole, hvor staten betaler en del af det. Det er langt fra alle, der går i privatskoler, som har psykologiske problemer. Det er få, der har de problemer.

(....)

E4: Jeg synes, det skulle være 90 %, du betaler 90 % selv.

E5: 100 % brugerbetaling. Det er typisk dem, der går på privatskoler, der har rigere forældre.

L: Vi kunne også tale om fordomme på et tidspunkt.

Her kommer eleven, der tidligere foreslog en 50 % brugerbetaling, ind i samtalen igen:

E1: Jeg kan godt se det, du siger, for det er ikke alle, så hvis du siger 50 %, er der mange, der vil udnytte det og tænke, at de kan gå derhen og lære mere. Så kan du sige, dem, der har det hårdt, kan få hjælp.

L: Okay.”

Til sidst i samtalen kommer en elev med et længere bidrag, der ender således:

”S6: Jeg har sat det til 100 % brugerbetaling, fordi (...) det er, hvis du har fået et tilbud [og siger], det vil jeg ikke have, så må du betale selv, fordi nu har jeg tilbudt, at du kan gå i folkeskolen, jeg vil hellere gå i privatskole, så må du betale selv.”

Hvis vi sætter det ind i et skema, kan vi se, at der er forskellige holdninger og forskellige begrundelser.

Holdning til brugerbetaling af skole	Begrundelse
E1: 50 %	Nogle har psykologiske problemer – denne elev ændrer holdning i samtalen
E2: 100 % brugerbetaling	Fordi du har andre muligheder
E3: 100 % brugerbetaling	Hvis du har psykologiske problemer, skal du have hjælp. Det er ikke alle i privatskoler, der har psykologiske problemer
E4: 90 % brugerbetaling	Giver ikke begrundelse
E5: 100 % brugerbetaling	De fleste har rige forældre
E6: 100 % brugerbetaling	Hvis du fravælger folkeskolen, må du betale.

Tabel 4. Holdninger til brugerbetaling i eksemplet og deres begrundelser hos eleverne.

Der er fire elever, der mener, der skal være 100 % brugerbetaling, enten fordi de har rige forældre, eller fordi når der er et offentligt tilbud, er det rimeligt, at man betaler selv, når man har fravalgt det offentlige tilbud. Der er en elev, der mener at det skal være 50 %, fordi der er elever med psykologiske problemer, der har brug for et andet skoletilbud.

Vi kan se at eleverne bruger højere ordens-tænkning, da de udtrykker en stillingtagen til spørgsmålet. På den kognitive dimension er de på det vurderende niveau. Den viden, som de baserer deres stillingtagen på, kan ses i de begrundelser, de giver: E1 inddrager de psykologiske behov i første omgang, men ændrer sin holdning i samtalen. E2, E3, E5 og E6 er enige om, at der skal være 100 % brugerbetaling, enten fordi skolebørnene har et valg – de har fået tilbudt folkeskolen – eller fordi deres forældre har råd til at betale for det.

Argumentet, at hvis der er et offentligt tilbud, der er gratis, så bør der være 100 % brugerbetaling på det private alternativ, er et logisk konsistent og gyldigt argument.

Lærerens indledende udsagn såvel som hans svar til elevernes holdninger lægger ikke op til at give eller forlange faktisk eller begrebslig viden f.eks. om offentlige og private skoler. Elevernes argumentation er baseret på deres antagelser og deres etiske domme (hvis der er et gratis tilbud, er det rimeligt at betale, hvis du vil have noget andet end det), men ikke på viden om skolesystemet. Det ville f.eks. være relevant at tage i betragtning, at i Danmark er private skoler hovedsageligt finansieret af det offentlige.

Med Andersen og Krathwohls begreber kan vi sige, at eleverne bliver bedt om at vurdere, dvs. de er på et højt niveau af kompleksitet i den kognitive proces. Læreren beder dem bruge begreber om privat og offentlig finansiering, så de anvender disse begreber, om end det ikke sker på en måde, der kræver en dyb analyse af forskellen mellem offentlig og privat finansiering af velfærdsydelser. På vidensdimensionen beder læreren ikke om faktisk viden og den begrebslige viden, der kommer i spil, er begrænset til begreberne om offentlig og privat finansiering.

Udviklingen af velfærdsstaten i Norge

I dette segment arbejder klassen med, hvordan den norske velfærdsstat har udviklet sig historisk. Læreren havde forberedt en PowerPoint-præsentation med billeder, der illustrerede forskellige aspekter af Norge efter 2. verdenskrig. Opgaven var formuleret over billederne: ”Du ser nu 12 billeder, der kan forbindes til Norsk udvikling efter 2. verdenskrig. Forklar kort, hvordan billederne er relevante for Norges udvikling efter krigen, og hvordan de kan relateres til grundlæggelsen af velfærdsstaten.”

Denne opgave er, hvis vi igen bruger Anderson og Krathwohls begreber, udtryk for en procedural viden, idet den beder eleverne bruge årsag og virkning som en model til at forstå udviklingen af den norske velfærdsstat efter 2. verdenskrig. I løbet af timen følger læreren op på opgaven ved at minde eleverne om at forbinde forskellige billeder og tale om, hvordan de er relateret til hinanden og udviklingen af velfærdsstaten. Han beder også specifikt om, at de tænker i årsag-virkningsrelationer, som det følgende citat viser:

”L: Ok vi har fire minutter. De af jer, som føler, at I er, ... De af jer, som klør sig i hovedet og ser ud ad vinduet, tegn forbindelser mellem de forskellige billeder. Som vi gjorde det sammen: Fordi dette, så dette. Forklar.”

Læreren stiller også specifikke spørgsmål for at udfordre eleverne til at tænke i relationer og årsag og virkning. I det følgende eksempel spørger han en elev, hvorfor kampen om ligeberettigelse mellem kønnene skete, da det gjorde.

”L: Ja og lad os prøve at se de i forhold til et billede, vi har arbejdet med tidligere i dag. Fordi hvorfor er det pludselig så presserende med en kamp for kvinders rettigheder, hvorfor nu?”

På den kognitive proces-dimension ligger dette spørgsmål i kategorien at anvende procedural viden. Dvs. læreren beder elever bruge kausal logik (årsag-virkning) i deres svar. Elever bliver bedt om at relatere fænomener og begivenheder til hinanden ved at tænke på, hvordan det ene førte til det andet.

Selvom der ikke er et en-til-en-forhold mellem undervisning og læring eller mellem tankeprocesser og ytringer, bruger vi elevers udsagn, spørgsmål og svar til lærernes spørgsmål som tegn på, hvilken type af viden de arbejder med, og de kognitive processer, som de er engagerede i. Elevers mundtlige kommunikation kan ses som et udtryk for, hvordan de udfører de opgaver, de er stillet. Dvs. at når de kognitive krav er høje (høj IC) og elever svarer på en måde, der er i overensstemmelse med opgaven, ser vi deres udsagn som udtryk for højere ordens-tænkning.

I segmentet om den norske velfærdsstat er der flere eksempler på elever, der svarer passende på opgaven f.eks. ved at relatere et billede til udviklingen af velfærdsstaten og demonstrere årsag-virkningstænkningen over for hinanden. Som et svar på lærerens spørgsmål om kvinders rettigheder svarer en elev: "Fordi folk fik en uddannelse, og så, når de fik det samme job, ville de også have den samme løn." På tilsvarende måde kommenterer en anden elev på et billede af logoet for Oslo Universitet: "Folk kunne få studielån, hvilket førte til, at flere blev i stand til at få en højere uddannelse."

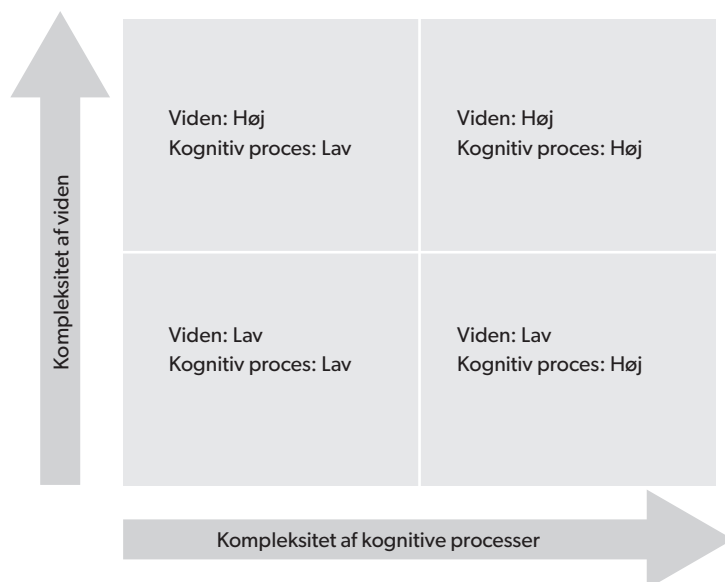
I disse eksempler er elevernes ytringer på niveauet for begrebslig og procedural viden i overensstemmelse med opgaven. Dvs. at eleverne ser ud til ikke blot at forstå årsag-virkningstænkningen, men også at de viser, hvordan de kan anvende det på et specifikt indhold. På den kognitive proces-dimension er det ikke højere ordens-tænkning, idet eleverne godt nok anvender den procedurale viden, men ikke i en egentlig analyse.

Vi kan konkludere, at der er flere eksempler, der lægger op til højere ordens-tænkning i dette segment. Det stemmer overens med, at det har PLATO-scoren på 4 i IC. Når vi bruger Anderson og Krathwohls begreber kan vi se, at elevernes ytringer falder i kategorien anvende, hvilket er mindre komplekst end analyse af fænomener. Ikke desto mindre er den viden, som eleverne bruger, når de anvender kausal tænkning, temmelig kompleks. Dvs. at når de udfører opgaven, som intenderet af læreren, skal de ikke bare anvende faktuel viden, men de skal kombinere begrebslig og procedural viden, når de anvender årsag-virknin-

glogik. Hvis der skulle være tale om en egentlig analyse, ville det kræve selvstændig og dybere overvejelser om viden, forholdet imellem dem og kausale mekanismer.

Når vi analyserer de danske og norske segmenter, finder vi forskellige kombinationer af viden og kognitive processer. For at give et overblik kan vi skelne mellem højt og lavt krav i de kognitive processer og højt og lavt krav på vidensdimensionen.

Det giver følgende figur:



Figur 2. Forholdet mellem kompleksitet i verden og kompleksitet i kognitive processer.

Et eksempel på en opgave med en lav kompleksitet på det kognitive område, men en høj kompleksitet i viden er, hvor eleverne bliver bedt om at redegøre for processer i det økonomiske kredsløb. Her er der kompleks begrebslig viden, men de kognitive krav er ikke høje. Et eksempel på høj kompleksitet i kognitive krav, men lav grad af viden er, når elever bliver bedt om at tage stilling til et spørgsmål, hvor der ikke stilles krav om egentlig viden (f.eks. om private skoler skal have offentlig finansiering). En opgave med lav kompleksitet i kognitive krav og lav viden er, når elever bliver bedt om at repetere enkel viden (faktuel viden) (hvor mange medlemmer er der i folketetinget? Hvor mange mandater skal der til for at danne et flertal?). En opgave med høj kompleksitet og kompleks viden vil være, når elever

skal analysere et lands befolkningspyramide og bruge den information med en begrebslig viden til at foreslå en politik for fremtidig social, økonomisk og politisk udvikling.

Fund

Indholdet i de udvalgte segmenter viser en bredde i indholdet, der peger mod, at højere ordens-tænkning ikke kun hører til bestemte områder af samfundsfagene. I den kvalitative analyse fandt vi, at der er dele af de segmenter, vi har, der lægger op til højere ordens- tænkning, enten fordi det faciliterer elevernes arbejde med kompleks viden, eller fordi det engagerer dem i komplekse kognitive og vurderende aktiviteter. Vi fandt opgaver både med procedural viden og vurderende aktiviteter. Forholdet mellem de krævende opgaver på de to dimensioner er ikke lineært. Det er muligt at have kognitivt krævende opgaver med lav grad af viden og enkle opgaver med kompleks viden. For at forstå højere ordens-tænkning i samfunds-fag er det nødvendigt at arbejde med en todimensionel model, der kan fange både de kognitive processer og de forskellige typer af viden (se figur 2).

Implikationer for undervisningspraksis

Eksemplerne og den forenkledte model i figur 2 viser, at man som lærer i undervisningen, når man har som mål, at eleverne skal blive i stand til at argumentere og tage stilling på baggrund af viden og analyse, står over for nogle udfordringer. Umiddelbart kan det se ud, som om der mangler samfunds-faglighed, når læreren beder eleverne tage stilling til et etisk eller politisk spørgsmål, uden at de bygger det på en faglig viden. Men der kan være gode grunde til, at man som lærer i nogle tilfælde vælger at lægge vægt på, at eleverne får mulighed for at udtrykke en holdning, frem for at forlange, at de udtrykker en faglig viden. Som lærer må man være opmærksom på, i hvilken situation der er fokus på hvad: er det træning af faglig argumentation, eller er det en mere åben diskussion, hvor det er vigtigere at formulere en holdning. Og hvornår kan man integrere de to og opnå en diskussion med synspunkter baseret på faglig argumentation?

Hvis man som lærer ønsker, at en stor del af eleverne deltager i en debat, er det vigtigt at skabe et rum, hvor de føler, det er trygt at udtrykke sig, og her kan det også være vigtigt ikke at stille for høje krav til faglig argumentation. Samtidig må lære-

ren sørge for, at eleverne bliver bevidste om, at holdninger også kan blive mere kvalificerede gennem fagligt arbejde.

Et andet vigtigt aspekt er, at eleverne i de mere åbne diskussioner kan øve sig i det at deltage i en diskussion, at lytte til hinanden og respondere på det, som andre siger. Her må man som lærer også være klar til at støtte elever, der måtte have et upopulært synspunkt. I vores videomateriale er der et godt eksempel, hvor læreren, der arbejder med for/imod-debatter, træder frem og støtter den elev, der har et minoritetssynspunkt, og udfordrer de andre elever til at komme med deres argumenter.

Dette studie viser nogle mulige nye veje for samfundsfagsdidaktikken ved at bygge på et omfattende videomateriale fra samfundsfagsundervisning i to lande, hvilket har muliggjort detaljerede analyser af undervisningen. Det er en krævende opgave i undervisningen både at arbejde med viden og forståelse og med reflekteret holdningsdannelse. Det må derfor anbefales, at man som lærer er opmærksom på dette, og også at man gør det tydeligt for eleverne, hvornår man arbejder med at træne kompetencer i forhold til viden og faglig analyse, hvornår man arbejder mere frit med holdningsdannelse, og hvornår og hvordan man kombinerer dette. Undervisning er en kompleks aktivitet og mere nuancerede forståelsesrammer er nødvendige for at forstå og videreudvikle undervisningspraksisser i samfundsfag, f.eks. ved hjælp af den todimensionale model for arbejde med højere ordens-tænkning, som vi foreslår i denne artikel.

Litteratur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 3-29.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press. McGraw Hill.
- Bloom, B. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay Company.
- Blanck, S. & Löden, H. (2017). "Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans". *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4, 28-47.
- Christensen, A. S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik Livsverden, fag og politisk dannelse* Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, T. S. (2015). Hvad er samfundsfag? In T.S. Christensen (ed.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (pp. 9-41). Frydenlund.
- Cohen, J. (2018). "Practices that cross disciplines? Revisiting explicit instruction in elementary mathematics and English language arts". *Teaching and Teacher Education*, 69, 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.021>
- Directorate of Education. (2020). Fagrelevans og sentrale verdier <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung*. UTB Ferdinand Schöningh.
- Grammes, T. (2009). "Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. [Communication science. The use of social science knowledge an example from further education]" *Journal of Social Science Education*, 8(2), 146-164. <https://doi.org/10.4119/jsse-460>.
- Grossman, P. (2019). *Protocol for language arts teaching observations. Training and observation protocol (PLATO 5.0)*. Center to support excellence in teaching, Stanford University.
- Kant, I. (1999). *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. [What is Enlightenment? Selected short writings] Felix Meiner. (Original work published 1784).
- Keating, A. & Janmaat, J.G. (2015). "Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?". *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). "Linking instruction and student achievement: A research design for a new generation of classroom studies". *Acta Didactica*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>.
- Kloser, M. (2014). "Identifying a core set of science teaching practices: A Delphi expert panel approach". *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1185-1217. <https://doi.org/10.1002/tea.21171>.
- Mathé, N.E.H. & Elstad, E. (2018). "Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: The role of instruction and students' interests". *Journal of Social Science Education*, 17(3), 74-86. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1779>.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag Faghæfte 2019* [Social Studies 2019] https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Samfundsfag.pdf.
- Newmann, F. M. (1990). "Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness". *Journal Of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56, DOI: 10.1080/0022027900220103
- OECD. (2005). "The definition and selection of key competencies executive summary". <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Reichert, F. & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341.
- Sandahl, J. (2015). "Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education". *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19-30.
- Sandahl, J. (2020). "Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education". *Acta Didactica Norden*, 14(4). Doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8350>.
- Schwab, J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. University of Chicago Press.

Hverdagslivets sociologi

METTE DAMGAARD JØRGENSEN OG MOGENS HANSEN

"Simmel var modernitetens og den moderne bycivilisations fremmeste analytiker."

(Tonboe, s. 173)

Abstract

Samfundsfag har som et af sine formål at give eleverne og de studerende en forståelse af sammenhængen mellem deres eget liv og det samfund, de er en del af. For at vise, hvordan man i undervisningen kan leve op til denne intention, har artiklen to overordnede formål: f det første teoretisk at påvise, hvordan man kan opnå forståelse af hverdagslivet ved at anvende samfundsfaglige teorier og metoder. For det andet med udgangspunkt i en konkret case at vise, hvordan man i praksis kan tilrettelægge en sådan undersøgelse. På den måde peger artiklen på en ny vej i samfundsfagsdidaktikken, nemlig hvordan man kan tilrettelægge en undersøgelse af hverdagslivets sociologi, in casu cafeen som en del af hverdagslivet i den moderne storby.

Artiklens teoretiske udgangspunkt er en af de klassiske sociologer, Georg Simmel (1858- 1918). Hvor andre klassiske sociologer som f.eks. Emile Durkheim og Max Weber primært fokuserede på de makrostrukturelle ændringer i det moderne samfund, var det Simmels intention at vise, hvordan mennesker ved hjælp af vekselvirkninger interagerer med hinanden i det moderne liv, og hvordan det er nødvendigt at anvende sociologisk metode og sociologiske begreber for at forstå interaktionen. For at kunne indfange de komplekse sociologiske mønstre anvendes et kvalitativt observationsstudie til at indsamle den empiri, som bliver genstandsfeltet for den sociologiske analyse. Begreber som vekselvirkning, rum og samfundsmæssiggørelse er helt centrale i denne sammenhæng og vil blive udfoldet i det teoretiske afsnit.

Det moderne menneske indgår i mange og vidt forskellige sociale sammenhænge med hver deres karakteristika, og interakti-

onerne skaber forskellige sociale former og rum. Vi har som case valgt et af de steder, som er et vigtigt opholds- og mødested for mennesker i den moderne by, nemlig cafeen. Cafeen udgør på den ene side et kendt og udbredt sted, hvor rigtig mange mennesker mødes og opholder sig, og på den anden side også repræsenterer den foranderlighed og flygtighed, der også præger livet i den moderne by.

Artiklen diskuterer kort rækkevidden af Simmels teoretiske perspektiver i forhold til at undersøge hverdagslivet på cafeerne og inddrager i den forbindelse nogle bud på nyere teoretiske begreber, der kan inspirere til at foretage konkrete analyser af hverdagslivet som sociologisk fænomen.

Afslutningsvis skitseres en række ideer til, hvordan man kan tilrettelægge lignende undersøgelser som en del af samfundsfagsundervisningen.

Problemfelt

Samfundsfag handler ikke kun om politik på Christiansborg og makropolitik, men også om det hverdagsliv, eleverne og de studerende lever (Spanget Christensen et al. 2021; Christensen 2021).

Derfor bør indholdet i samfundsfag også forholde sig til, hvordan eleverne/de studerende opnår forudsætninger til at sætte deres hverdagsliv/livsverden ind i en samfundsfaglig kontekst. Samfundsfag handler også om at forstå hverdagslivet i en samfundsmæssig kontekst, at kunne forholde sig kritisk til hverdagslivets samfund og kunne tage stilling til den måde, hverdagen fungerer på. Det kræver, at eleverne får mulighed for at tilegne sig den nødvendige samfundsfaglige viden og at anvende denne viden i samspil med samfundsfaglige metoder til at undersøge samfundsmæssige fænomener. Samfundsfagets begreber og metoder muliggør netop denne bevægelse.

Erkendelsen af, at hverdagslivet også er en del af undervisningen i samfundsfag, er udgangspunktet for denne artikel, hvorfor overskriften også er hverdagslivets sociologi.

Artiklen står på to ben:

I den første del introduceres den tyske sociolog Georg Simmel og hans teoretiske begreber om det moderne storbyliv, rum, sanser, vekselvirkning og samfundsmæssiggørelse. De teoretiske perspektiver leverer en række iagttagelser og metoder

til at begribe hverdagslivets sociologi og danner udgangspunkt for artiklens anden del, der indeholder et konkret bud på, hvordan man kan tilrettelægge og gennemføre en konkret sociologisk analyse af et fænomen fra hverdagslivet, nemlig cafelivet som et eksempel på et udbredt opholds- og mødested i menneskers hverdag.

Ved at forbinde et teoretisk udgangspunkt med en konkret samfundsfaglig metode indeholder artiklen således et vigtigt fagdidaktisk perspektiv, nemlig at vise, hvordan man kan forbinde undervisningsfagets indhold og metode.

Dette fagdidaktiske perspektiv har vi konkret forfulgt ved at tage udgangspunkt i en række teoretiske betragtninger om det moderne storbyliv og undersøgt dette ved hjælp af et observationsstudie, hvor vi har observeret på afstand og uden at have kontakt med de observerede. Som alle andre samfundsfaglige metoder har observation som metode sine fordele og begrænsninger (Nielsen og Skriver 2019, s. 105; Nigel 2009, s. 266 ff.). Dette bliver også belyst i metodeafsnittet.

Problemfelt og undersøgelsesspørgsmål

Midt i mangfoldigheden af sociale relationer og rum i den moderne by har vi valgt at fokusere på det frivillige, relativt kortvarige og meget lidt formaliserede rum som storbycafeen og stille spørgsmålet: Hvilke vekselvirkninger finder sted, og hvilke sociale former og rum skabes? Begrundelsen for valget af case er, at cafeen repræsenterer en typisk del af det moderne byliv. Det er typisk møde- og opholdssted og er i stigende grad blevet en væsentlig del af det moderne storbymenneskes sociale aktivitet (Overgaard 2015).

På denne baggrund tages der udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål, der både indeholder et teoretisk, metodisk og fagdidaktisk perspektiv:

Hvordan kan hverdagslivet – in casu cafeen – undersøges og analyseres ved hjælp af sociologisk teori og metode?

Hvad er en cafe?

En cafe er en offentlig og social mødeplads med udskænkning af drikkevarer (kaffe, te og som regel også vin og øl) og med et kort spisekort med ret få og enkle retter. Indretningen er som regel relativt enkel, ofte med forskellige typer borde og stole og med udsmykning i form af plakater og anden enkel indretning. Den typiske cafe er indrettet, så det er let at skaffe sig sit eget sociale rum, bl.a. fordi stole og borde let kan flyttes. Cafeen er også karakteriseret ved, at der er let adgang, og at man frit kan vælge sin placering i rummet. På den måde er cafeen som mødested anderledes end f.eks. restauranten, hvor der er en langt højere grad af formalisering.

Det sociologiske blik på samfundet

Selvom hverdagslivet kan synes kaotisk med en mangfoldig mængde af mønstre, impulser og indtryk, er det muligt at undersøge det ved hjælp af sociologiens særlige empiriske greb og teoretiske blik. Som Andreas Reckwitz skriver, gør sociologien det muligt at indfange den *"kaotiske mængde af samfundsmæssige kendsgerninger"* og *"overordnede mønstre i en mangfoldighed af empiriske fænomener"* (Reckwitz 2022, s. 47).

Det er intentionen at vise, hvordan vi med udgangspunkt i bl.a. Simmels begreber kan nå frem til en såkaldt cirkulær forståelse af sammenhængen mellem aktør og struktur og mellem mikro- og makroniveauet. På den måde er intentionen at vise, hvordan man med bl.a. Simmels begreber så at sige kan "opløse" en af de klassiske diskussioner inden for sociologien mellem aktør og struktur med henblik på at give en sammenhængende forståelse af forholdet mellem individ og samfund, sammenfattet i Simmels begreb om samfundsmæssiggørelse. Desuden giver perspektiverne mulighed for at forstå hverdagslivets interaktioner som formet af et samspil mellem det materielle og det sociale rum, som er et perspektiv, der ofte overses i sociologiske analyser.

Teoretisk udgangspunkt: Georg Simmels teori om rum

Georg Simmel (1. marts 1858-28. september 1918)

- Tysk filosof og sociolog.
- Underviste ved Humboldt-universitetet i Berlin fra 1885 til 1914.
- Kendt for udgivelser som *Philosophie des Geldes* (1900) og *Soziologie* (1908) og beskæftigede sig med mange sider af hverdagslivets sociologi: måltidets sociologi, mode, storbyens forskellige mennesketyper, by og rum.

Ifølge Georg Simmel er det sociologiens opgave at studere de sociale former, som grundlæggende *socialle vekselvirkninger* mellem mennesker kan antage. Ifølge Simmel er det netop disse former, der udgør samfundet og dets komplekse væv af sammenbindinger. Georg Simmel beskriver, at sociologien gør det muligt at betragte og undersøge samfundets former, der skabes, når individer vekselvirker og bliver samfundsmæssiggjort (Hansen m.fl. 2019; Simmel 1901/1908, s. 25)

Vekselvirkningen er en beskrivelse af, at individerne indgår i sociale relationer med hinanden, hvor de påvirker og bliver udsat for påvirkning af hinanden. At begrebet er formuleret som et verbalsubstantiv, signalerer en bevægelse, en aktiv handling: Det er derigennem, at personerne træder i karakter i forhold til hinanden og skaber sociale former.

Mennesker handler, arbejder, spiser, lever i familier og udfører i det hele taget en lang række handlinger og indgår i mangfoldige relationer som en finmasket orkestrering og samspil, hvor de er en del af det fælles og skaber en særlig social form. På tværs af disse sociale sammenhænge findes en række sociale former f.eks. kønsroller, magt- og dominansstrukturer i mindre eller større grupper, magtrelationer, konfliktmønstre i grupper m.m., dvs. sociale former, der eksisterer uafhængigt af det enkelte individ, men som skabes i kraft af menneskelige handlinger. De sociale former har så at sige en over-individuel karakter og peger mod, hvad man kan kalde samfundets strukturerende strukturer – et udtryk, som signalerer, at der både eksisterer blivende sociale strukturer, og at disse også skabes i kraft af menneskelige interaktioner.

Storbyens rum

I sin tekst om storbyerne og det åndeligelige liv (1903) foretog Simmel en analyse af storbyen og sammenlignede den med lillebyen. Her beskrives storbyen som et sted, hvor der i modsætning til lillebyen er et utal af indtryk og sociale relationer, som påvirker den enkeltes sociale liv. Derudover er den moderne storby ifølge Simmel karakteriseret af en stigende grad af social differentiering, som giver mulighed for at indgå i mange og forskelligartede sociale relationer. Dette indebærer også en høj grad af individualisering, da ingen indgår i præcis de samme sociale rammer. Der opstår, hvad Eckardt (Eckardt 2004) kalder "pluraliserede livsverdener" som udtryk for de mange forskellige livsstile, man møder i den moderne storby. På den anden side sker der i kraft af de sociale relationer også en "ensretning" og kvantificering af individerne. På trods af det moderne storbylivs differentiering og mangfoldighed følger vi i høj grad de samme mønstre.

Et centralt punkt i Simmels analyse er storbyens dobbelthed. Storbyen indeholder de mange muligheder, der *...gør storbyen til denne friheds hjemsted...*, befriet fra lillebyens snævre liv. Den giver *... bevægelsesfrihed og bortfald af fordomme...* (Simmel: *Storbyerne og det åndelige liv* (1903), her citeret efter Hansen m.fl. (2019), s. 69) og udtrykt i Simmels malende sprog:

"Det moderne livs dybeste problem udspringer af individets krav om at bevare sin tilværelses selvstændighed og egenart over for de overmægtige kræfter, som samfundet, den historiske overlevering, den ydre kultur og livets teknik repræsenterer." (Simmel: *Storbyerne og det åndelige liv* (1903), her citeret efter Hansen m.fl. (2019), s. 61 og s. 71).

På den anden side er der en bagside af det moderne storbyliv. Friheden giver de mange muligheder, men *".... individets uafhængighed (bliver) aldrig følt stærkere end i storbyens tætteste vrimmel, fordi først den kropslige nærhed og tranghed rigtig anskueliggør den åndelige distance; det er åbenlyst kun bagsiden af denne frihed, når man intetsteds føler sig så ensom og forladt, som netop i den storby-mæssige vrimmel; for ligesom det gælder i øvrigt, er det ingenlunde nødvendigt, at menneskets frihed afspejler sig i dets følelsesliv som et velbefindende."* (Simmel: *Storbyerne og det åndelige liv* (1903), her citeret efter Hansen m.fl. (2019), s. 71)

Vi skal ikke her gå dybere ind i Simmels analyse af den moderne storby, men i stedet for i det følgende uddybe nogle af hans

begreber, som vil være brugbare som udgangspunkt for den konkrete analyse af cafelivet som et eksempel på et fysisk sted i moderne byliv, der er med til at skabe forskellige former for rum ved hjælp af begreberne *rum*, *fiksering*, *afstand* og *sanser*.

Hverdagslivet i storbyen udfolder sig i forskellige sociale og fysiske rum, der danner rammerne og betingelserne for menneskers sociale handlinger (Sundsbø 2018) og relationer. Rum er en ramme for de enkelte individers forskelligartede sociale relationer, samtidig med at menneskers handlinger er med til at skabe og definere rummet. På den måde træder det enkelte individ ikke forudsætningsløst ind i de forskellige rum. Med andre ord bliver rummet stedet for samfundsmæssiggørelsen, hvor de menneskelige relationer finder sted i form af den lange række af sociale former, der skaber det enkelte rums egenart (Eckardt 2018).

Rummene for hverdagslivet i storbyen er forskellige i forhold til materialitet, graden af tilknytning til de enkelte rum og typen af relation til andre. Med Simmels begreb er der en forskellig *"fiksering"* eller *"bundethed"* til de forskellige rum (Simmel 1898; Spykman 1925/2007, s. 151; Tonboe 2001, s. 144). *"Bundetheden"* kan være fysisk (f.eks. skolen eller arbejdspladsen), interessebetonet (f.eks. klubben) eller emotionel (f.eks. politiske eller religiøse foreninger), den kan være forskellig i forhold til tidsudstrækning (f.eks. skolen kontra cafebesøget) og graden af frivillighed, og endelig kan rummet være forskelligt med hensyn til nærhed/kendskab i forhold til andre i rummet.

Rum har også forskellige *"grader af afstand"*, der kan betragtes som en rammebetingelse, der har betydning for det sociale udfoldelse: *"De fleste sociale aktiviteter og formes og skaleres efter hvilken afstand, de kræver eller tåler"* (Tonboe 2001). Denne afstand kan være såvel social som fysisk – distancen kan eksempelvis forøges ved, at der er flere individer i et samfund, eller hvor individerne fysisk set er langt væk fra hinanden, som de kan være, når de interagerer i det sociale på nettets sociale platforme som Instagram og Twitter.

Storbyen har utallige sociale og fysiske rum, og set fra det enkelte menneskes perspektiv handler hverdagslivet om at koordinere de enkelte aktiviteter, der foregår i de forskellige rum, vedkommende er en del af. Rummene bliver krystalliseringspunkter (Eckardt 2018) for menneskelige handlinger, transaktioner (også økonomiske), udvikling af det enkelte menneskes

identitet og samfundsmæssig eksistens, dvs. de menneskelige aktiviteter, man kan sammenfatte i begrebet samfundsmæssiggørelse. Selvom vekselvirkningerne sker mellem mennesker, kan det materielle i form af et særligt sted eller en særlig indretning af dette påvirke, hvordan disse vekselvirkninger tager sig ud, bl.a. kan individets sanser blive påvirket af den materielle kontekst, de udspiller sig i, ligesom en gruppering kan finde fælles orienteringspunkter i det fysiske (Simmel 1901-1908/1998c; Tonboe 1993, s. 176-178). Derudover er rum *eksklusive*, fordi de har deres egen identitet alt efter, hvilken materialitet de har, og hvilke vekselvirkninger der skaber dem. Det indebar oprindeligt, at individerne ikke kunne socialisere og være i flere rum på samme tid (Tonboe 2001, s. 143; Simmel 1898). Med den digitale udvikling er der i en vis forstand sket en kvalitativ ændring, idet det er muligt at være i flere virtuelle rum, samtidig med at man befinder sig i et materielt rum (jf. Giddens begreb om adskillelsen i tid og rum).

Ud over at arbejde med rummet som et udgangspunkt for en teoretisk analyse omhandler Georg Simmels begreber også brugen af de menneskelige sanser i form af øjnene, lugtene, lydene:

"Den kendsgerning, at vi overhovedet perciperer andre mennesker med vores sanser, udvikles i to retninger, hvis måde at virke sammen på er af fundamental sociologisk betydning. Sanserindtrykket af et menneske udløser, når det påvirker subjektet, følelser af lyst og ulyst, opstemthed og nedtrykthed, ophidselse eller beroligelse i os, når vi får øje på dette menneske eller hører dets stemmes klang og ved dets blotte sanselige tilstedeværelse i samme rum."

(Ekskurs om sansernes sociologi (2019), her citeret efter Sociologiens eventyrer s. 95).

Den fysiske kontekst kan forstyrre og påvirke individets sanser og dermed indvirke på vekselvirkningerne. Ifølge Simmel kan synet f.eks. aflæse ansigtsudtryk og være med til at danne gensidige eller reciprokke relationer og vekselvirkninger (Simmel 1901-1908/1998c; Tonboe 2001). Øjet er særligt, fordi det ikke kan modtage noget uden at give igen: *"Man kan i almindelighed kun 'øje' det synlige, mens det, der kun kan høres allerede er forsvundet i samme øjeblik, det er til stede [...]"* (Simmel 1901-1908/1998, s. 81).

Metode

For at synliggøre cafe-rummets materialiteter og sociale rum, anvendes den kvalitative observation, der fastholdes primært gennem feltnotater. Den kvalitative observation åbner for at undersøge, hvilke sociale former der skabes i cafeen (Aagerup & Willaa 2016, s. 33). Med andre ord kan observationerne gennem et blik udefra illustrere, hvordan de enkelte personer vekselvirker i forhold til hinanden og rummene.

De kvalitative observationer på cafeen er gennemført som deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup 2015, s. 69), fordi vi under observationerne selv har ageret som cafegæster og dermed haft en indflydelse på det observerede felt, idet det dog skal understreges, at vi ikke har givet os til kende (Kristiansen & Krogstrup 2015, s. 117). Der er anvendt en semistruktureret observationsform, der har taget udgangspunkt i cafeens naturlige omgivelser (Kristiansen & Krogstrup 2015, s. 54-56). Observationerne er strukturerede efter de definerede teoretiske kategorier, der er beskrevet ud fra Georg Simmels teoretiske perspektiv.

Fokuspunkter	
Mennesker	Beskriv menneskene, hvorfor de er til stede, og hvad deres roller er. Beskriv deres udseende: beklædning, alder, sprog, dialekt, stemmeføring, kropssprog.
Rammer	Beskriv arkitekturen, belysningen, indretningen, opbygningen. Beskriv, om det er et offentligt eller privat sted, og om det er indendørs eller udendørs. Sanseindtryk: lyde, farver, temperatur, dufte. Stemningsindtryk: Tag evt. udgangspunkt i, hvilke associationer stedet og situationen giver dig, og brug gerne metaforer.
Aktiviteter	Beskriv aktiviteterne i rummet: hvad menneskene gør, hvordan de gør det, og hvordan de bevæger sig rundt. Beskriv interaktion mellem menneskene. Hvem interagerer med hvem? Beskriv også anderledes eller irrationel adfærd, og vær opmærksom på kropssprog.
Artefakter	Beskriv og dokumenter artefakter, eks. tavler, biler, computere, smartphones m.m. Hvem bruger dem, og hvordan interageres der med dem?
OBS	Beskriv overraskelser og stærke indtryk. Vær opmærksom på og kritisk over for, hvordan fordomme, forestillinger og din egen rolle som observatør påvirker dine observationer og de tilstedeværende.

Den teoretiske rammesætning har skærpet opmærksomhed på cafégæsternes reaktioner i mødet med hinanden og det materielle rum. Derudover er der fokus på cafégæsternes verbale, emotionelle og fysiske reaktioner i mødet med rummet som kontekst (Aagerup & Willaa 2016, s. 67). Vi har undervejs foretaget feltnoter ud fra et princip om at nedskrive observationerne af cafégæsternes reaktioner så hurtigt og præcist som muligt for at sikre, at dataene blev dokumenteret korrekt (Kristiansen & Krogstrup 2015, s. 146-147). Indholdet i feltnoterne er observeret af os begge.

Forud for indsamlingen af empiri har vi besøgt cafeen og tegnet et overblik over de materielle rammer for at få en for forståelse for det rum, der ellers ville have synes fremmed for os. For forståelsen gør det muligt at konkretisere, hvad observationerne skal fokusere på (Kvale & Brinkmann 2014, s. 161), og desuden giver det en større grad af 'sensitivitet' samt fornemmelse for *det sociale*, så man kan registrere så mange nuancer som muligt (Kvale & Brinkmann 2014).

Observationerne tager udgangspunkt i en teoretisk rammesætning ud fra Simmels begreber, samtidig med at de teoretiske begreber bliver tilpasset, så de undersøger det, der har været muligt at observere. På denne måde foregår der en vekselvirkning mellem teori og empiriindsamlingen, hvorfor artiklens analysestrategi kan karakteriseres som abduktiv.

Forud for selve observationerne har vi udarbejdet en observationsguide (se boks på side 113) og brugt dette som udgangspunkt for de feltnoter, som skal udgøre råstoffet i selve analysen. Konkret har vi flere gange besøgt en enkelt cafe på Østerbro, København, men også perspektiveret og underbygget vores iagttagelser på denne cafe med korterevarende besøg på andre cafeer.

Vi vil her gøre opmærksom på, at observationsstudiet kunne være udbygget med en interviewdel (Overgaard 2015), da det kunne have givet et indblik i, hvordan personer oplever cafeen som rum.

Analyselstrategi

For at skabe transparens i forhold til, hvilke kriterier der har ligget til grund for analysen af cafeens rum, har vi valgt at beskrive en analysestrategi, som indledes med en pragmatisk be-

skrivelse af fremgangsmåden, som leder over i en beskrivelse af, hvordan den indsamlede empiri er blevet behandlet, for at lede frem til et svar på undersøgelsesspørgsmålet.

Med udgangspunkt i vores teoretiske udgangspunkt og observationsguiden har vi fulgt undersøgelsesspørgsmålet op med en række analytiske spørgsmål (Johannesen m.fl. 2018, s. 25):

- Hvilke mennesker besøger cafeerne (alder, påklædning m.m.)?
- Kommer de i grupper eller enkeltvis?
- Hvor meget flow er der?
- Hvordan er interaktionen mellem menneskene?
- Hvad foretager mennesker sig i cafeen?
- Hvordan er de fysiske rum?
- Hvordan kan man karakterisere stemningen?
- Er der særlige artefakter?

Analysen foretages på basis af de feltnoter, der er udarbejdet i forbindelse med observationsstudierne på cafeerne. Målet for analysen er på baggrund af det teoretiske udgangspunkt at undersøge, på hvilken måde de empiriske iagttagelser kan belyse de sociale former, der kommer til udtryk i cafelivet.

Efter empirien er indsamlet, er der med udgangspunkt i de centrale begreber vekselvirkning, afstand, fiksering mv., foretaget en forskelsanalyse, hvor vi har læst empirien igennem på langs og på tværs for at lede efter udsagn, iagttagelser og andet, der kan tydeliggøre, hvordan de centrale kategorier er kommet til udtryk i cafeen. Derefter er teksten skrevet med udgangspunkt i enkelte centrale udsnit af empirien, der bruges til at illustrere tekstens pointe.

Analyse: Cafebesøg

Det er formiddag, og vi sidder på en cafe i det centrale København. Den første forårssol titter frem, selvom vinden stadig er kølig. De ca. 20 mennesker på cafeen fordeler sig ved borde ude og inde. Solen lokker nogle til at sidde udenfor – både dem, der kommer i par eller små grupper, og dem, der sidder alene.

Ved bordene udenfor deles opmærksomheden mellem at tale sammen i de små grupper og iagttagelse både af de mennesker, der kommer forbi, og den sø, der ligger lige uden for cafeen. Ved

et bord sidder tre personer, hvoraf den ene – en mand – taler og gestikulerer en stor del af tiden. Ved bordet ved siden af sidder et kærestepar i intens samtale, suppleret med tætte berøringer. Ved det næste bord sider en enlig mand, hvis blik bevæger sig iagttagende rundt. Lidt længere henne to veninder, der med hovederne tæt på hinanden tydeligt taler om helt private ting.

Rum og fiksering

Allerede disse indledende iagttagelser viser sig et typisk træk ved cafeen som møde- og opholdssted, nemlig at man mødes i mindre grupper, meget ofte i dyader og triader. På linje med byens øvrige rum er der tale om en fysisk "bundethed", men i modsætning til byens mere formaliserede rum, f.eks. butikken og arbejdspladsen, og de interessebetonede (f.eks. foreninger) rum er der tale om et rum, som er helt båret af frivillighed både med hensyn til tilstedeværelse og tidsudstrækning. Dette får også konsekvenser for den type af vekselvirkninger, der finder sted.

Cafeens borde fungerer som fikseringspunkter, fordi de indbyder til, at menneskene sætter sig alene eller sammen. Fordi bordene er små, er der mindre afstand imellem dem, der sætter sig sammen, hvilket indbyder til, at de indgår i særlige former for vekselvirkninger. Det er tydeligt, at de, der kommer alene, sætter sig, så blikket rettes udad mod søen: måske for at sanse søen med øjnene – eller for at undgå at skulle indgå i vekselvirkninger og socialisere med andre på cafeen. Menneskene sidder stille, mens forbipasserende løber, cykler eller haster forbi i et tempo, der gør det umuligt at nå at få øjenkontakt og indgå i vekselvirkning.

Indenfor er samtalen mere koncentreret, og de, der sidder alene eller i små grupper, samtaler og arbejder. To unge piger sidder med hver deres computer og arbejder, ved det næste bord en ældre, alvorlig mand, der sidder med papirer og computer. Og lidt længere inde et ældre venindepar, der sidder i en afslappet samtale uden at lade sig forstyrre af hverken samtaler ved andre borde eller trafikken frem og tilbage til baren.

De to piger indgår i vekselvirkning sammen, og fordi de sidder med ryggen mod resten af rummet og vender sig mod hinanden, har de mulighed for at skabe deres eget afgrænsede rum, hvor de undgår at skulle indgå i vekselvirkninger med andre. De kan få en fornemmelse af at være uforstyrrede. Også selvom cafeen afspiller musik i baggrunden, hvilket kalder på

menneskenes sanser i form af hørelsen. Denne musik er så tilpas afdæmpet, at det er muligt at lade den falde tilpas i baggrunden, så det er muligt at tale sammen. Når pigerne taler sammen, læner de sig ind mod hinanden. Måske for at værne om deres samtale – eller for at være sikker på, de undgår at tale så højt, at deres samtale opsnappes af andre.

Manden, der sidder alene, har sit blik fæstnet mod sin computer, der står på bordet. På den måde afskærer han også sit rum fra resten af cafeen og indbyder ikke til at skulle indgå i vekselvirkninger og relationer med andre end det arbejde, han foretager sig. Mandens brug af computer kan også ses som et eksempel på, at det er muligt at socialisere på tværs af tid og rum ved hjælp af den moderne teknologi. Denne rummer netop mulighed for, at, han indgår i vekselvirkninger med andre og ikke kun i det fysiske rum, dvs. den cafe vi sidder i.

Beskrivelsen giver et billede af cafemiljøets mangfoldighed. Cafeerne er tydeligt et sted, hvor der kommer mange forskellige aldersgrupper og mange forskellige typer, men også med en klar tendens til, at gæsterne i bred forstand tilhører den urbane middelklasse. Man ser det afslappede hverdagstøj, mens kedeldragten og tøj, der er præget af fysisk arbejde, er en sjældenhed.

Sceneskift

Vi bevæger os til den næste cafe, der ligger på en lille plads midt i et boligkvarter. Den fysiske plads giver et mere afgrænset indtryk, fordi der ikke som ved den første cafe er stier og veje, der indbyder til, at menneskene løber eller cykler hastigt forbi, ligesom der heller ikke er veje, hvor biler kan køre hurtigt. Der er mindre lyd, og det giver en oplevelse af, at rummet er mindre intenst. Der samtales mere koncentreret ved bordene, selvom de fleste sidder i den kølige forårssol udenfor.

Som ved den første cafe er der borde, der fikserer det sociale ved, at personerne kan sætte sig ned med så kort indbyrdes afstand, at de kan indgå i vekselvirkninger. Vi er i et boligkvarter, hvor cafeen også bruges til dagligdagens gøremål, herunder gåtur med barnevogn. Vi er nået til den tidlige frokosttid, hvor cafeen bruges til socialt samvær samtidig med et let måltid. Alderen er meget spredt. Pladsen flankeres af en række mødre og deres barnevogne. Mødrene sidder enkeltvis eller to og to.

Bordene står relativt tæt, og fordi sanserne ikke forstyrres af musik i cafeen, er det nemmere at opsnappe de samtaler, der

ved de andre borde. Det giver en fornemmelse af åbenhed – samtidig med at det lave lydniveau giver en ide om intimitet.

Sceneskiftet mellem de to cafemiljøer illustrerer rummenes eksklusivitet, og demonstrerer samtidig sammenhængen mellem det materielle og det sociale. Måden, som det sociale liv udfolder sig, hænger sammen med udformningen af det materielle rum – cafeernes fysiske udformning, indretning og placering.

Nok et sceneskift

Senere på dagen bevæger vi tilbage til centrum af byen. Antallet af cafegæster er stigende. Der er stadig primært tale om forholdsvis små grupper, men også en tendens til lidt større grupper. Der arbejdes flittigt med computerne ved en del af bordene. Ved et bord sidder en mindre gruppe unge, der tydeligt er i gang med at varme op til fest – de første øl og glas vin er på bordene, andre sidder i alvorlig, tæt samtale med en kop kaffe. Mangfoldigheden både med hensyn til køn, alder, påklædning er stor, men stadig helt overvejende bestående af den urbane middelklasse. Ved et bord sidder to pænt klædte forretningsfolk i habitter med deres arbejdscomputer imellem sig, ved siden en flok teenagepiger i afslappet hverdagstøj, lidt længere tilbage et alvorligt udseende ældre par og ved siden af dem en mor/datter, belæsset med indkøbsposer. Helt tilbage i lokalet sidder en enlig mand, som med en kop kaffe bare iagttager bordene omkring sig.

Uanset cafeernes forskellighed og tidspunkt på dagen bærer de præg af det uformelle og det midlertidige, samtidig med det er stedet for betydningsfuldt socialt samvær, hvad enten det drejer sig venner, kærestepar eller andre grupperinger. Cafeerne er et vigtigt møde- og opholdssted i den moderne by, uanset placering og indretning. Men samtidig et møde- og opholdssted, som rummer mange forskellige typer interaktioner. Det er også meget forskelligt, hvor længe man opholder sig på cafeen – spændende fra en hurtig kop kaffe til timelange ophold.

Der er rigtig mange dyader, en del triader, men relativt sjældent større grupper blandt cafegæsterne. Dyaderne består både af par, der tydeligt er ægtepar eller kærester, og ikke mindst venindepar, men også par, der arbejder. Cafeen er et tydeligt opholds- og mødested for mindre grupper og dyader af

forskellig karakter. Et karakteristisk træk er også, at der en del af gæsterne, der kommer alene (se også Overgaard 2015), som ofte bruger cafeen som et arbejdssted. Computeren og mobilen er hyppigt sete arbejdsredskaber på cafeerne, ligesom avis- og boglæsning er hyppigt forekommende.

Påklædningen er tydelig hverdagsagtig og også præget af folks hverdag. Udetøj og cykelhelme ses ofte. Mange bruger cafeen i forbindelse med en gå- eller cykeltur. Der er absolut ingen dresscode blandt gæsterne. Cafeerne er gennemgående ret stille med et lavt lydniveau. På enkelte cafeer er der stille musik, som ikke er højere, end man kan tale sammen uden problemer. Også dette signalerer, at cafeen er et sted, hvor der lægges op til samtaler og interaktion mellem mennesker.

Der er en afslappet stemning med stille og ofte ret langvarige samtaler over bordene. Der er tydeligt en fortrolighed mellem de fleste, hvilket også understreges af, at der ofte er lette berøringer, nogle gange mere tætte berøringer og meget øjenkontakt og gestik. Trafikken ind og ud af lokalet og op til skranken foregår stort set stille. Det samme gør ankomst og farvel, men dog oftest med et knus ved både ankomst og afsked.

Det er et meget karakteristisk træk, at langt de fleste placerer sig ved bordene på en sådan måde, at de skaber et fortroligt rum med dem, de er sammen med. Man sidder, så man så vidt muligt vender ryggen eller siden til andre gæster. Der er stort set ingen interaktion mellem bordene eller mellem grupperne. Cafeen er et sted, hvor man mødes med mennesker, man kender og skal have en fortrolig snak med. De enkelte grupper (dyader/triader m.m.) signalerer tydeligt med deres fysiske placering, at de søger nærhed/fællesskab med mennesker, de kender, og ikke har intention om at stifte bekendtskab med andre gæster. På den måde fremtræder cafelivet som regel med en dobbelthed, der både signalerer nærhed og distance. Selve samtalerne er rolige med oftest lav stemmeføring. Der er en afslappet gestikuleren og en generelt uhøjtidelig stemning.

Den fysiske indretning med adskilte borde (sjældent mere end firemandsborde) er med til at skabe en ramme, hvor det er samtalen i de mindre grupper, der kender hinanden på forhånd, der er i centrum. På den måde understøtter den fysiske indretning karakteren af det sociale samvær. Selve lokalerne er oftest præget af enkle artefakter, som regel i den lettere kreative ende – typisk film- og kunstplakater, men også ofte med spejle,

der er med til at understrege rummets lidt flygtige karakter.

En særlig gruppe er dem, der kommer alene. En del af dem sidder og iagttager livet i og uden for cafeen, nogle læser avis el.lign., og en ikke hel lille gruppe bruger tydeligt cafeen som arbejdsrum og arbejder koncentreret på deres computer.

Vekselvirkninger og sociale former

Vekselvirkning er et udtryk for den gensidige påvirkning, der foregår i al social interaktion (Andersen og Kaspersen, s. 115). Det er gennem vekselvirkningerne, at der skabes relationer. Men disse kan antage vidt forskellige sociale former. Hvad er karakteristisk for præcis de vekselvirkninger, der finder sted i storbycafeen?

Det mest karakteristiske er, at vekselvirkningerne foregår i små grupper – ofte dyader og triader – og at der tydeligt er tale om ret lukkede og næsten intime sociale rum. Det sidste understreges af den fysiske indretning af cafemiljøet, hvor det er muligt for de små grupper tydeligt at afgrænse sig i forhold til andre gæster på cafeen. De sociale former er – når man betragter cafemiljøerne gennem observation – ofte præget af en ret høj grad af ligeværdighed mellem cafegæsterne, selvom man udefra også kan iagttage grupper, hvor der er en klar dominansstruktur, i kraft af at nogle tydeligt bringer sig selv i centrum og fremstår dominerende, både i kraft af meget taletid og gestik.

Årsagen til, at det ofte fremstår, som om der er en ret høj ligeværdighed mellem cafegæsterne, skal formodentlig søges i, at cafemiljøet er et fritidsmiljø i modsætning til de mere formaliserede sammenhænge i andre bymiljøer. Men også her slår de almindelige sociale former som kønsroller, magtstrukturer i grupper m.m. naturligvis igennem, hvilket vi også kunne iagttage i nogle tilfælde. Observationsmetoden kan afdække dele af dette, men skal man dybere ind i dette, vil det kræve, at man f.eks. direkte følger samtalerne ved cafebordene eller supplerer observationerne med interviews.

Opsamling på analysen

Cafeen udgør et eksklusivt rum med en særlig social og materiel organisering, hvilket også lægger op til særlige former for vekselvirkninger præget af hverdagslivets mere uformelle re-

lationer. Den særlige blanding af nærhed inden for grupperne og distance i forhold til andre grupper skaber en særlig form for vekselvirkning, som vi vil karakterisere som en vigtig del af hverdagslivet i *storbylivsformen* eller *den urbane livsform*.

Det er et begreb, som på nogle måder er inspireret af Simmels analyse af den moderne storby, men som også tilføjer nogle nye aspekter til hans analyse. Denne problemstilling tager vi op i diskussionen.

Vurdering af metode

Vi har valgt en metode, hvor vi har observeret på en række cafeer uden at give os til kende. Baggrunden for denne beslutning er, at det har givet os mulighed for at iagttage, uden at de observerede blev påvirket af vores tilstedeværelse. Da cafeer er et offentligt sted, har det været muligt at sidde og iagttage, uden at det har påvirket adfærden i cafeen. Vi har siddet diskret, talt sammen, drukket kaffe, spist og kun taget noter på papir. Denne metode har haft som konsekvens, at vi langt opvejende har brugt synssansen til at indsamle empirien, mens vi bevidst har holdt os på en afstand, hvor vi ikke har lyttet til de samtaler, der er foregået ved cafebordene. Samtidig har vi været deltagere på den måde, at vi selv har befundet os i cafemiljøet og foretaget os de samme ting, som de øvrige cafégæster

Den valgte metode: *observation uden tilkendegivelse* ("fluen på væggen") har en række fordele og begrænsninger, som vi kort skal skitsere, ligesom der også rejser sig et etisk dilemma

Fordele

- Brug af sanser - øjnene. En fordel er, at man kan iagttage uden at påvirke de observerede, og at man undgår den såkaldte Hawthorne-effekt (det forhold, at man kan påvirke de mennesker, man observerer, hvis de er opmærksomme på ens tilstedeværelse).
- Man får adgang til autentisk adfærd.
- Flere observationer kan gennemføres.
- Godt udgangspunkt for en kvalitativ analyse.
- En god interviewguide skærper og systematiserer iagttagelserne.

Begrænsninger

- Den valgte metode giver kun mulighed for at se og høre, dermed ikke givet os mulighed for at inddrage den talte interaktion mellem de observerede.
- Man kan være farvet af sin forforståelse og fordomme.

Etisk problem

- Man giver sig ikke til kende over for de observerede, som dermed ikke kan tage stilling til, om de vil deltage (Gilbert 2009, s. 157).

Metoden er velegnet, når elever/studerende skal gennemføre tilsvarende mindre studier af hverdagslivets sociologi. Observationsstudier er velegnede til at undersøge adfærd og sociale interaktioner i mindre grupper, men ofte vil det være nødvendigt at foretage et observationsstudie, hvor man giver sig til kende, hvis man f.eks. vil undersøge de sociale interaktioner i en skoleklasse eller en klub. Dette rejser nogle særlige problemer, da man i gruppen dels skal acceptere, at man observerer,

Forarbejde til et observationsstudium

- Udgangspunktet er naturligvis, at man skal fastlægge, hvilket hverdagsfænomen man vil undersøge, og hvad målet med undersøgelsen er. I den forbindelse er det vigtigt at præcisere, hvad der er karakteristisk for fænomenet mht. til
 - graden af formalisering
 - rummets karakter
 - fænomenets karakter i forhold til frivillighed, omfang, tidsudstrækning og formen for tilknytning til fænomenet.
- Hvilke teoretiske begreber skal inddrages i analysen?
- Introduktion til observation som samfundsvidenskabelig metode med efterfølgende fastlæggelse af, hvilket form for observationsstudium man vil gennemføre (struktureret/ustruktureret, med eller uden tilkendegivelse, evt. opfølgning med f.eks. interviews m.m.).
- Fastlæggelse af omfang af undersøgelsen (hvor mange observationer, omfanget og længden af disse m.m.).
- Udarbejdelse af observationsguide.
- Under selve observationsstudiet: udarbejdelse af feltnoter – hvilken form skal disse have?

hvad der sker i gruppen, dels kan adfærden blive påvirket af, at man observerer gruppen.

Diskussion

På baggrund af vores observationer og den efterfølgende analyse af cafelivet som et vigtigt opholds- og mødested i den moderne by vil vi hævde, at den side af Simmels analyse, hvor han betoner, hvordan det moderne storbyliv har som konsekvens, at mennesket bliver endimensionelt, præstationsorienteret, rationelt og mister de tætte sociale relationer, bør tilføjes nogle nye perspektiver.

Midt i den moderne by, hvor det enkelte individ i kraft af de mange- og forskelligartede relationer i storbyen skal håndtere sit liv og finde sin individualitet, søger det moderne storbymenneske også mod tætte, genkendelige, men samtidige midlertidige og udskiftelige relationer ud over de snævert familiære. Denne tilføjelse til Simmels teori om det moderne storbyliv begrundes vi med vores analyse af cafelivet.

Vores analyse peger på, at cafeerne er et vigtigt mødested for mennesker, der i forvejen kender hinanden. Det er her, man mødes for at pleje tætte for nogle næsten intime kontakter, og som samtidig har midlertidighedens karakter. Cafeen bliver en mellemting mellem det offentlige rum, hvor man kun mødes helt kortvarigt og med helt målrettede hensigter (i butikken, på arbejdspladsen) og det helt tætte familiære rum. Det er her, man mødes til et kortvarigt, men forpligtende samvær, der samtidig også giver muligheden for opbrud og midlertidighed – og som desuden åbner mulighed for at nyde en kop kaffe eller et let måltid.

Cafekulturen bliver et sted, hvor det moderne storbymenneske kan håndtere modsætningen mellem det mangfoldige og instrumentelle storbyliv og behovet for at have nogle tætte sociale relationer. Det er dette sidste aspekt, der er en væsentlig tilføjelse til Simmels teori om den moderne by, da det understreger, at rummet i den moderne by – in casu cafekulturen – giver mulighed for at etablere og vedligeholde tætte sociale kontakter, uden at det griber ind i den familiære intimsfære.

Vores hypotese er også, at når så mange mennesker vælger et offentligt rum som cafeerne til et møde med bekendte og venner i stedet for at være i hjemmet, er det netop, fordi denne rum

giver mulighed for både distance og nærhed – og for både en vis tidsudstrækning og midlertidighed. På den måde udfylder den moderne bys rum behovet for både at bevæge sig rundt i den moderne bys forskellige cirkler, samtidig med at man fastholder en vis nærhed i de sociale relationer.

Den amerikanske sociologi Ray Oldenburg (Mehta og Bosson 2010) har introduceret begrebet *Den tredje plads* som et udtryk for rum, der er kvalitativt anderledes end både hjemmet og arbejdspladsen. Den tredje plads er offentlige steder, hvor man uformelt kan mødes med venner, bekendte, arbejdskammerater m.m., uden at det bryder ind i det private rum i familien, og uden arbejdspladsens formaliserede og hierarkiserede sociale struktur.

Vores analyse peger på, at cafeen er en sådan tredje plads, der er opstået i den moderne by, og som opfylder et vigtigt behov hos mennesker for at kunne mødes i et offentlig rum, der både inviterer til nærhed og distance. Det er samtidig et rum, der nuancerer og udbygger Simmels analyse af den moderne by. Simmel peger på den moderne storbys mangfoldighed og den dobbelthed, der eksisterer i denne, fordi den både giver frihed og individualitet og samtidig skaber et pres på det enkelte menneske. Vores analyse af cafeen som det offentlige møde- og opholdssted, hvor man samtidig kan dyrke tætte sociale relationer, peger på, at denne tredje plads er et vigtigt element i mange bymenneskers sociale liv.

Konklusion

Formålet med denne artikel har været at vise, hvordan sociologisk teori og sociologisk metode gør det muligt at undersøge rum i det moderne byliv. Vi valgte at tage det teoretiske udgangspunkt i Simmels begreber om rum, da denne stadig giver et værdifuldt indblik i det moderne liv. Pladsen har ikke givet mulighed for at inddrage den meget omfattende litteratur, der siden da er udgivet om bysociologi, og som ofte har været inspireret af, men også udbygger Simmels analyse. Dette vil være et oplagt emne for en grundigere analyse af det moderne byliv.

Simmels teoretiske begreber om vekselvirkning, social former, samfundsmæssiggørelse og rum blev brugt som udgangspunkt for en konkret, empirisk analyse af et af den moderne bys karakteristiske møde- og opholdssted, nemlig caféen. På bag-

grund af denne analyse blev det konkluderet, at Simmels analyse bør udvikles, da cafeen som byfænomen bidrager til at skabe et rum, der til en vis grad løser op for den modsætning mellem byens frihedsskabende muligheder og det pres og de formaliserede rammer, som det moderne byliv udsætter mennesker for.

Endelig peges der på, hvordan den metode, der er anvendt i analysen af cafeen, kan anvendes af elever/studerende til mindre undersøgelser af hverdagslivets sociologi. Observationsstudiet, som det er eksemplificeret i denne artikel, er en oplagt måde at arbejde med det, vi i overskriften har kaldt hverdagslivets sociologi. Formålet har været at vise, hvordan man med samfundsvidenskabelige teorier og metoder kan opfylde den vigtige del af formålet med samfundsfagsundervisningen, der består i at analysere sammenhænge mellem hverdagslivet og de samfundsmæssige strukturer.

Litteratur

- Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen (red.) (2007): *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzel.
- Christensen, Anders Stig (2021): *Samfundsfagsdidaktik – livsverden, fag og politisk dannelse*, Hans Reitzel, København.
- Christensen, Torben Spanget, Mette Damgaard Jørgensen og Lasse Ørum Wikman (2021): "Vidensformer i samfundsfag", *POLIS* nr. 2, København.
- Dörr-Backes, Felicitas og Ludwig Nieder (red.) (1995): *George Simmel between Modernity and Postmodernity*, Königshausen & Neuman, Würzburg.
- Eckardt, Frank (2004): *Soziologie der Stadt*, Bielefeldt.
- Gilbert, Nigel (red.) (2009): *Researching social life*, Sage, Los Angeles.
- Hansen, Nils Gunder (2019): *Sansernes sociologi*, Lindhardt og Ringhof, København.
- Johannessen, Lars E.F., Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen (2018): *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativt analyse*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Koch, Florian (2011): Georg Simmels "Die Grossstädte und das Geistesleben" und die aktuelle Gentrifications-debatte. Eine Annäherung, https://www.academia.edu/3252583/Georg_Simmels_Die_Großstädte_und_das_Geistesleben_und_die_aktuelle_Gentrification_Debatte_Eine_Annäherung?auto=download&email_work_card=download-paper.
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H.K. (2015). *Deltaende observation* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Langkjær, Simon, Nils Gunder Hansen, Søren Christensen, Martin Hauberg-Lund Laugesen og Joachim Weiwiura (2019): *Simmel – Sociologiens eventyrer*, Nyt Fra Samfundsvidenskabernes, København.
- Lopez, Daniel (2020): *Money and modern life*, <https://aeon.co/essays/how-georg-simmel-diagnosed-what-makes-city-life-distinctly-modern>.
- Mehta, Vikas og Jennifer K. Bosson (2010): *Third Places and the Social Life of Streets*, https://www.researchgate.net/publication/249624412_Third_Places_and_the_Social_Life_of_Streets.
- Mini, Nombulelo B Mini: *The contributions of Karl Marx and Georg Simmel to the development of the sociology of consumerism and consumption*.
- Müller, H.-P., Cavalli, A. & Ferrara, A. (2018): "How Is Individuality Possible? Georg Simmel's Philosophy and Sociology of Individualism". *Simmel Studies*, 22(1), 15-43. <https://doi.org/10.7202/1051006ar>
- Nielsen, Mie Femø og Svend Skriver (red.) (2019): *Metodekøgebogen*, U Press, København.
- Pyyhtinen, Olli (2010): Simmel and the social, <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/Simmel/FMfcgzGqPpcnXSCSCtLkNvb-fjthqXHhL>
- Olli Pyyhtinen (2008): "Ambiguous Individuality: Georg Simmel on the 'Who' and the 'What' of the Individual".
- Overgaard, Andreas Volquartz (2015): "Grupper af fremmede – at sidde alene på café i København", *Dansk Sociologi*, nr. 3/26. årgang 2015.
- Reckwitz, Andreas og Hartmut Rosa (2022): *Senmoderniteten i krise*, Hans Reitzel, København.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Singulariteternes samfund*, Hans Reitzel, København.

- Tyrell, Hartman, Otthein Rammstedt, Ingo Meyer (red.) (2011): *George Simmels grosse "Soziologie". Ein kritische Sichtung nach hundert Jahren*, Bielefeld.
- Tonboe, Jens Chr. (1993): *Rummets sociologi : kritik af teoretiseringer af den materielle omverdens betydning i den sociologiske og den kulturgeografiske tradition*, Akademisk Forlag.
- Spykman, Nicholas (2017): *Social Theory of Georg Simmel*, Taylor and Francis, Routledge.
- Simmel, Georg (1972): *Georg Simmel on Individuality and Social Forms*, The University of Chicago Press.
- Weiss, Susanne (2014): *Die Aktualität Georg Simmels Theorieansatzes einer Verkümmierung menschlicher Seelen im Kontext des großstädtischen Lebens*, <https://www.tabularasamagazin.de/die-aktualitaet-georg-simmels-theorieansatzes-einer-verkuemmerung-menschlicher-seelen-im-kontext-des-grossstaedischen-lebens/>.

Om forfatterne

Mattias Björklund

Mattias Björklund är universitetslektor i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik vid Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hans intresse är riktat mot medborgarbildande perspektiv i samhällskunskap och då särskilt undervisning och lärande i ekonomi.

Udgivelser: Björklund, M. (2024). Financial citizenship education and the elusive power of critical inquiry. *Theory & Research in Social Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2406789>.

Anders Stig Christensen

Anders Stig Christensen er lektor ved læreruddannelsen og anvendt forskning i pædagogik og samfund ved UCL. Cand. mag. fra Københavns Universitet i filosofi med samfundsfag 1998. Underviser i samfundsfag ved læreruddannelsen i Odense siden 1999, ph.d. i uddannelsesforskning fra SDU 2018, på afhandlingen Kompetencer i samfundsfag. Forperson for det af Undervisningsministeriet nedsatte udvalg til formulering af fagplaner for samfundsfag i folkeskolen 2024-2026.

Udgivelser: Mathé, N. E. H., & Christensen, A. S. (2024). Show and tell: scaffolding practices in lower secondary social science classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2378315>.

Heidi van den Heikant Christiansen

Heidi van den Heikant Christiansen, cand.soc. i socialvidenskab og litteratur fra Roskilde universitet i 2017, lektor og pædagogisk faglig koordinator på Næstved Gymnasium og HF.

Steven Dahl

Steven Dahl är universitetslektor i historiedidaktik vid Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hans forskningsintresse är riktat mot historiedidaktiska perspektiv där historia som både vetenskap och lärdom står i förgrunden.

Udgivelse: Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Stockholms universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1598972/FULLTEXT02.pdf>

Neromie Fernando

Lektor ved VIA University College og uddannet Cand.soc. i samfundsfag og psykologi fra Aalborg Universitet. Underviser i samfundsfag og psykologi ved Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum & Holstebro og har deltaget i et forskningsprojekt om udeskole samt i forskellige udviklingsfællesskaber og udviklingsprojekter, heriblandt LULAB og i udviklingsfællesskabet og projektet som lokal ambassadør i Playful Learning Praxis.

Udgivelser: Fernando, N & Thomsen, P. N. (2023): *Lærens udtryk og nærvær – Lærerstuderendes udvikling af professionel identitet og autoritet i den pædagogiske praksis*, Fernando, N (2020): "Playful Learning i samfundsfag" i *Praksissamarbejde i læreruddannelsen i VIA. Landskab over samarbejder mellem læreruddannelsen og professionens praksis*.

Mogens Hansen

Mogens Hansen har været redaktør af POLIS siden 2020, tidligere fagkonsulent i samfundsfag og tidligere rektor. Har skrevet og redigeret bøger om bl.a. økonomi og politisk idehistorie: *50 samfundstænkere* (2009, Gyldendal), *Krisens økonomi* (2011, Gyldendal), *Økonomiske teorier – fra klassikere til klimakrise* (2020, Columbus). Har skrevet en række artikler med fagdidaktisk sigte om bl.a. samfundsfagsundervisning i en række lande og økologisk økonomi. Har afholdt en lang række kurser om nyere økonomiske teorier med særlig vægt på miljøøkonomi og økologisk økonomi.

Patrik Johansson

Patrik Johansson är gymnasielektor och forskare i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik vid Globala gymnasiet och Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Han forskningsintressen kretsar bland annat kring källarbete i historia och samhällskunskap samt frågor om medborgarbildning.

Udgivelser: Johansson, P., & Sandahl, J. (2024). Should government agencies be trusted? Developing students' civic narrative competence through social science education. *The Journal of Social Studies Research*, 48(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/23522798231223668>

Mette Damgaard Jørgensen

Mette Damgaard Jørgensen er medredaktør af POLIS, lektor på Læreruddannelsen på Fyn, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Har skrevet og redigeret artikler, som omhandler didaktik til samfundsfag til tidsskriftet POLIS, bl.a. "Samfundsfagdidaktiske problemstillinger set fra lærernes perspektiv" (2020, *POLIS* 1(1)) og "Vidensformer i samfundsfag (med Lasse Ø. Wikman og Torben Spanget Christensen, 2021, *POLIS* 2(2)). Har bidraget til *Didaktisk Opslagsbog* med opslaget "Ligeværd" (2023, Hans Reitzels Forlag) og skrevet artiklen "Skoleudvikling med it i de frie skoler" som et bidrag til antologien *Digital projektdidaktik* (med Stinus L. Storm Mikkelsen 2021, Aarhus Universitetsforlag).

Ann-Sofie Jägerskog

Ann-Sofie Jägerskog är universitetslektor i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik vid Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse rör bland annat visuell literacitet och analysförmåga i samhällskunskap. Udgivelse: Jägerskog, A., Tväråna, M., Björklund, M., Carlberg, S., Gottfridsson, P., Juthberg, T., Kennedal, R., Kåks, B., Losciale, M., Sahlström, P., Strandberg, M. (2024). Samhällsfrågor bortom punkterna - elevers resonering utifrån punktdiagram i samhällskunskap. *Acta Didactica Norden*, 18(2), 1-28. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/11369>.

Anders G. Kjøstvedt

Anders G. Kjøstvedt er førsteamanuensis ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet, hvor han underviser i historie og samfunnsfagdidaktikk. Kjøstvedt har en PhD i moderne historie fra Universitetet i Oslo med en avhandling om den tyske nazibevegelsen i Berlin under Weimarrepublikken. Hans forskningsinteresser inkluderer nazismen, andre verdenskrig og Holocaust, samt hvordan vi forholder oss til og underviser om disse temaene i skolen.

I 2020-2024 var Kjøstvedt tilknyttet forskningsprosjektet DEMOCIT (Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere), hvor formålet var å utvikle egen lærerutdanning slik at den i større grad legger til rette for økt demokratisk deltakelse på tvers av sosiale skillelinjer.

Hans seneste publikasjoner er “Controversial issues in Norwegian social science classrooms”, i *Journal of Social Science Education*; “Holocaust på film. Historisk empati og flerperspektivitet i kritisk analyse av holocaustfilmer” i *Å undervise om Holocaust. Utfordringer og innganger* og “How do teacher educators from Denmark, Finland, Norway and Sweden teach for active democratic participation?” i *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Nora Elise Hesby Mathé

Nora Elise Hesby Mathé er førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun har tidligere jobbet som lærer i videregående skole. Mathé forsker på undervisningspraksiser i samfunnsfag og er spesielt opptatt av utforskende undervisning og elevers medborgerskap. Utvalgte publikasjoner:

Mathé, N. E. H. & Sandahl, J. (2023). Between the lifeworld and academia: Defining political issues in social science education. *Journal of Social Science Education*, 22(3). doi: 10.11576/jsse-5203. Mathé, N. E. H. (2023). Suggesting a framework for students' academic perspective-taking in secondary social science education. *Acta Didactica Norden*, 17(2). doi: 10.5617/adno.9202.

Olle Nolgård

Olle Nolgård är universitetslektor i historiedidaktik vid Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hans forskningsintresse handlar om *Difficult histories*, undervisning om och för mänskliga rättigheter, minoritetshistorieundervisning, medborgarkunskap och historiekultur.

Udgivelser: Nolgård, O. (2023). *Historisk rättvisa i högstadiets historieundervisning: Elevperspektiv på de svenska romernas historia och mänskliga rättigheter*. Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1745937/FULLTEXT01.pdf>.

Johan Sandahl

Johan Sandahl är professor i de samhällsvetenskapliga ämnas didaktik vid Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hans intresse är riktat mot medborgarbildande perspektiv i samhällskunskap.

Udgivelser: Johansson, P., & Sandahl, J. (2024). Should government agencies be trusted? Developing students' civic narrative competence through social science education. *The Journal of Social Studies Research*, 48(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/23522798231223668>.

FORLØB: NY SERIE TIL SAMFUNDSFAG



Sundhed – vi taler meget om det, og vi håber alle, at vi får et langt, lykkeligt og ikke mindst sundt liv. Men hvad handler sundhed egentlig om?

Der er større viden på sundhedsområdet end tidligere, mere debat og flere ressourcer til at håndtere problematikkerne omkring sundhed end nogensinde. Alligevel ser vi en stigende mental mistrivsel, overvægt, kropsfanatisme og ulighed i adgangen til sundhed. Det handler denne bog om.

Sundhed er en bog i serien *Forløb til samfundsfag*. Forløbsbogen behandler et aktuelt samfundsfagligt tema med cases, vigtige faglige begreber og teorier samt relevant empiri.



forlaget © columbus

Tlf. 3542 0051 • www.forlagetcolumbus.dk

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

