

NR. 2, ANDEN ÄRGANG, 2021

POLIS

Tidsskrift för samhällsfagsdidaktik

COLUMBUS

POLIS – tidsskrift for samfundsfagsdidaktik

Nr. 2, anden årgang 2021

Redaktion

Mogens Hansen – cand.mag., redaktør og forfatter

Redaktionsgruppe POLIS nr. 2

Torben Spanget Christensen

Mogens Hansen

Mette Damgaard Jørgensen

Lasse Ørum Wikman

Redaktionskomite

Anders Berg-Sørensen, lektor ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Mette Burchardt, professor ved Centre for Education Policy Research, Aalborg Universitet

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

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

Marianne Dietz, adjunkt ved HistorieLab

Mette Damgaard Jørgensen, lektor ved læreruddannelsen og pædagoguddannelsen på Fyn

Bent Fischer-Nielsen, tidligere fagkonsulent

Anders Hassing, direktør for Forlaget Columbus

Per Henriksen, lektor ved Paderup Gymnasium

Dennis Hornhave Jacobsen, lærer ved Sanderumskolen og formand for Foreningen af lærere
i historie og samfundsfag (FALIHOS)

Nadine Malich-Bohlig, adjunkt på læreruddannelsen, UC Syd

Per Mouritsen, lektor ved Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet

Ditte Kirstine Nørtoft Nielsen, fagkonsulent i samfundsfag

Rune Riberholt, lektor ved Københavns Professionshøjskole

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

Lasse Ørum Wikman, pædagogisk leder ved Silkeborg Gymnasium

POLIS udgives af:

Forlaget Columbus

Østerbrogade 54c

2100 København Ø

www.forlagetcolumbus.dk/polis

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

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

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Klahr

Tryk: Tarm Bogtryk

Printed in Denmark 2020

ISSN (trykt udg.) 2597-2766 *POLIS*

ISSN (online) 2597-2774 *POLIS*

Tidsskriftet udgives med støtte fra Columbus Fond.

	<i>Mogens Hansen</i>	
	Indledning: Arbejds- og undervisningsformer i fagdidaktisk perspektiv	7
<hr/>		
Virtuel undervisning – erfaringer og perspektiver	<i>Sara Frederiksen</i>	
	Virtuelle erfaringer fra coronaland	19
	<i>Christian Aalborg Frandsen</i>	
	Virtuel undervisning kan understøtte elevernes skriftlige kompetencer?	27
	<i>Anne Birgitte Vedersø</i>	
	Når virtuel undervisning virker	41
	<i>Maria Borregaard Vinter</i>	
	Fra vilkår til valg – et praksisnært blik på virtuel undervisning som mulighedsrum	49
	<i>Morten Winther Bülow</i>	
	Digitale læremidler som bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter?	61
<hr/>		
Sammenhæng og progression	<i>Torben Spanget Christensen, Mette Damgaard Jørgensen og Lasse Ørum Wikman</i>	77
	Vidensformer i samfundsfag	
	<i>Ann-Sofie Jägerskog</i>	
	Förenkla, förvirra eller fördjupa begrepps- förståelse – om användandet av modeller i samhällskunskapsundervisningen	91
<hr/>		
Skriftlighed	<i>Peter Hobel</i>	
	Skriv i samfundsfag	107

	<i>Lasse Ørum Wikman</i>	
	Skrivedidaktik i samfundsfag – en undersøgelse af samfundsfaglærernes forståelse af skrivedidaktik i samfundsfag	119
<hr/>		
Andre undervisnings- og arbejdsformer	<i>Marianne Dietz</i>	
	Spil eleverne tilbage til fremtiden	133
	<i>Ditte Nørtoft Nielsen, Jannie Ohrt og Eva Rix</i>	
	SamfundsCup og innovation i samfundsfag	143
	<i>Lars Emmerik Damgaard Knudsen og Kirsten Rotbøll Lassen</i>	
	Tiny Houses – en case om samfundsfag i åben skole	155
	<i>Martin Sandström Ommundsen</i>	
	Når samfundsfaget bevæger sig	165
	<i>Ove Outzen</i>	
	Cases i undervisningen	175
	Om forfatterne	185

Arbejds- og undervisningsformer i fagdidaktisk perspektiv

MOGENS HANSEN, REDAKTØR OG FORFATTER

Velkommen til POLIS nr. 2!

Det sværeste er kompleksiteten, fordi alt hænger sammen – og at forstå, hvordan det hænger sammen.

(Tysk samfundsfagelev, november 2019, fra upubliceret manuskript: Mogens Hansen: Samfundsfag på tværs af landegrænser – en undersøgelse)

I POLIS nr. 1 introducerede vi en række af de vigtigste fagdidaktiske udfordringer for undervisningen i samfundsfag. En række af bidragsyderne i POLIS nr. 1 pegede på de didaktiske og pædagogiske udfordringer, der er forbundet med at formidle komplicerede samfundsfaglige problemstillinger og kompliceret samfundsfaglig teori til elever på forskellige niveauer i skolesystemet, som har forskellige forudsætninger for at forholde sig til fagets indhold, teorier og metoder. Som den tyske gymnasieelev, der er citeret ovenfor, meget præcist siger: Samfundsfag er et komplekst fag, da man skal arbejde med grundlæggende viden om samfundsforhold, introducere de samfundsvidenskabelige hovedområder og samfundsvidenskabelig metode samt – ikke mindst – bidrage til elevernes/kursisternes politiske og demokratiske dannelse.

Fagets særlige aktuelle karakter giver nogle særlige fagdidaktiske udfordringer. Mange af de begreber, der arbejdes med i undervisningen – arbejdsløshed, familie, kønsroller osv. – kender eleverne fra deres livsverden, men pointen med undervisningen er at give begreberne et samfundsfagligt indhold. Med

andre ord er det samfundsfagsundervisningens opgave at flytte eleverne fra en umiddelbar livsverdensopfattelse af begreberne til en samfundsfaglig forståelse af disse. Denne problemstilling diskuteres i artiklen om vidensformer i samfundsfag (se s. 70ff).

Svein Sjøberg (Sjøberg 1989) samt Göran Bergström og Linda Ekström (Bergström og Ekström 2015) argumenterer for, at fagdidaktikkens opgave er at bygge bro mellem den videnskabelige viden, teorier og metoder og pædagogikken, og dermed være et redskab til den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen med henblik på at opnå de mål, der er sat for et fag. Denne brobygning kræver naturligvis også, at den enkelte underviser reflekterer over, hvilke arbejds- og undervisningsformer der er hensigtsmæssige i forhold til at opfylde disse målsætninger. Og det kræver videre, at underviseren gør sig overvejelser om, hvordan de undervisnings- og arbejdsformer, der benyttes, kan understøtte undervisningens formål og mål.

Som påpeget af Torben Spanget (POLIS nr. 1, s. 51ff) kan der være en vis modsætning mellem de ideale krav i bekendtgørelsen til, at undervisningen skal fremme elevernes aktive stillingtagen til og deltagelse i samfundsspørgsmål, og den faktiske tilrettelæggelse af undervisningen. Derfor er det vigtigt i højere grad at forbinde overvejelserne om de forskellige arbejds- og undervisningsformer i faget med de overordnede formål med faget. Diskussionen af arbejds- og undervisningsformer kan ikke stå alene eller kun ses i forhold til den konkrete undervisning og ønsket om forskellige aktivitetsformer hos eleverne. Dette er naturligvis vigtigt, men mindst lige så vigtigt er det at se arbejds- og undervisningsformerne i en fagdidaktisk sammenhæng, det vil sige hvordan forskellige arbejds- og undervisningsformer kan bidrage til at opfylde fagets overordnede målsætninger.

For at sætte begreberne arbejds- og undervisningsformer ind i et lidt større didaktisk sammenhæng kan det være hensigtsmæssigt at repetere begrebet **professionel undervisningspraksis** (Dale 1998). Ifølge Dale omfatter den professionelle undervisningspraksis tre niveauer: 1) den konkrete gennemførelse af undervisning (herunder for eksempel valg af arbejdsformer), 2) planlægning og refleksion om undervisning, herunder hvordan man omsætter læreplanens intentioner til undervisning og læring, og 3) evnen til at forholde sig til og inddrage (fag)didaktisk teori. Den professionelle lærer mestrer

alle tre niveauer, da det er forudsætningen for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen. Samtidig er det vigtigt at understrege, at kravene til den daglige undervisning og det stigende arbejdspress kan gøre det vanskeligt for lærere at inddrage eksplicitte overvejelser om eksempelvis fagdidaktisk teori, og at det er forskelligt, hvilke rammer for forberedelse der er på de forskellige uddannelsesniveauer.

Det er dette forhold, der er udgangspunktet for dette temanummer af POLIS med titlen: **Undervisnings- og arbejdsformer i fagdidaktisk perspektiv**

Indholdet af dette nummer af POLIS afspejler, at fagdidaktik i samfundsfag handler om at inddrage alle tre niveauer i kravene til den professionelle undervisningspraksis, selv om der kan være forskelligt fokus, afhængigt af tid og hvilket niveau man underviser på. Derfor er der både praksisnære artikler om eksempelvis erfaringer med virtuel undervisning og skriftligt arbejde og mere teoretiske artikler med vægt på blandt andet vidensformer og begrebsdannelse i samfundsfag. Begge dele er nødvendigt for at indfange kompleksiteten i den professionelle undervisningspraksis.

Som nævnt er det en integreret del af den professionelle undervisningspraksis, at underviseren kan »oversætte læreplanen til reelle læreprocesser for eleverne« (Dale 1998, s. 169). Derfor er det interessant at se, hvad der faktisk står i læreplanerne om arbejds- og undervisningsformer:

I grundskolen hedder det blandt andet:

»Arbejdsformer i samfundsfag er både formidlende, undersøgende og samarbejdende. Formidlende arbejdsformer er, hvor læreren med brug af læremidler formidler fagligt indhold. Undersøgende arbejdsformer er, hvor eleverne selvstændigt (alene eller i grupper) undersøger og bearbejder en problemstilling. Det kan for eksempel være i et projektførløb, men også i kortere sekvenser i undervisningen. Samarbejdende arbejdsformer kan ... være i en fælles klassedialog, hvor alle har adgang til at deltage ...

Samarbejdende arbejdsformer og samtaler og diskussioner i større eller mindre grupper er med til at danne ele-

vernes personlige værdigrundlag og deres sociale forståelse, så de kan indgå konstruktivt og ansvarligt i forskellige sammenhænge» (Undervisningsvejledning for samfundsfag i grundskolen).

For stx' vedkommende hedder det blandt andet:

»Der skal igennem det samlede forløb lægges afgørende vægt på, at den enkelte elev får muligheder for selvstændigt at formidle faglige problemstillinger ... (og der skal) anvendes afvekslende og elevaktiverende arbejdsformer, således at eleverne får muligheder for at undersøge, dokumentere, formidle og diskutere ...

Der sker gennem det samlede forløb en udvikling frem mod mere selvstændiggørende og studieforberedende arbejdsformer ... Skriftligt arbejde skal understøtte opfyldelsen af de faglige mål ... Der skal arbejdes systematisk med forskellige arbejdstyper ... (og eleverne skal) ... formulere problemstillinger i forbindelse med mundtlige oplæg ... (og der skal) ... arbejdes ... systematisk med brug af dispositioner og synopses» (stx-bekendtgørelsen, august 2017).

Det interessante ved begge formuleringer er, at de primært fokuserer på elevkompetencer og udviklingen af disse i forhold til at mestre forskellige arbejdsformer. Til gengæld bliver der ikke nævnt noget om undervisnings- og arbejdsformer i et bredere fagdidaktisk perspektiv, det vil sige hvilke arbejds- og undervisningsformer der er hensigtsmæssige i forbindelse med de faglige mål for faget.

Undervisningsvejledningerne om samfundsfag på de forskellige niveauer har alle ret omfattende beskrivelser af, hvilke undervisnings- og arbejdsformer der kan anvendes i undervisningen. Der beskrives mange forskellige idéer til arbejdsformer, som lærerne kan bruge, men det er læreren, som skal bruge sin professionelle dømmekraft og fagdidaktiske indsigt (jævnfør Dales tre niveauer for undervisningspraksis ovenfor) til at skabe sammenhæng mellem indhold, mål og formål.

Ser man på den danske læreplans- og styringstradition, er det værd at bemærke, at den med hensyn til undervisning og læreprocesser i høj grad fokuserer på det første niveau i den professionelle undervisningspraksis, nemlig den konkrete gen-

nemførelse af undervisningen (jævnfør citaterne fra læreplanerne), mens de to andre niveauer overlades til pædagogikumuddannelsen og det daglige arbejde på den enkelte skole. Ud over pædagogikumuddannelsen har der således ikke været et systematisk fokus på de to andre niveauer i den professionelle undervisningspraksis. Dette nummer af POLIS tager denne problemstilling op og giver en række bud på, hvordan den professionelle undervisningspraksis kan udvikles i samfundsfag i forhold til bred variation af undervisnings- og arbejdsformer.

Vi håber, at dette nummer af POLIS kan være med til at skærpe bevidstheden om, hvor nødvendigt det er at sammen tænke arbejds- og undervisningsformer og fagdidaktik, eller formuleret på en anden måde: Hvordan kan forskellige arbejds- og undervisningsformer i undervisningen i samfundsfag i højere grad være med til, at eleverne når de faglige og andre mål, der er sat for faget?

Problemstillingen om forholdet mellem **undervisnings- og arbejdsformer og fagdidaktik** har vi valgt at belyse i en række temaer.

- Virtuel undervisning
- Vidensformer i samfundsfag
- Skriftlighed
- Eksempler på andre undervisnings- og arbejdsformer.

Virtuel og digital undervisning

Ikke mindst på baggrund af de pludselige ændringer i undervisningen i forbindelse med covid-19-situationen har vi bedt en række lærere om at gøre rede for deres erfaringer med at planlægge og gennemføre virtuel undervisning. Bekendtgørelsen har i årevis åbnet mulighed for at planlægge en del af undervisningen virtuelt, men det er i først i forbindelse med den tvungne nedlukning af skolerne, at det for alvor har været forsøgt. Derfor er det vigtigt at få formidlet de erfaringer, der er gjort, så man får et fagligt og fagdidaktisk grundlag for at overveje, hvordan den virtuelle undervisning kan og skal tilrettelægges fremover.

Selv om de fire lærere – Sara Frederiksen (Støvring Gymnasium), Christian Aalborg Frandsen (Køge Gymnasium og HF), Anne Vedersø (Rungsted Gymnasium) og Maria Borregaard

Vinther (Rosborg Gymnasium og HF) – er blevet kastet hovedkuld ud i den virtuelle undervisning med alle de praktiske problemer, dette har givet, er det interessant, at de alle på forskellig måde også understreger de positive perspektiver for elevernes læring i den virtuelle undervisning.

Der bliver peget på en række muligheder for, at den virtuelle undervisning kan understøtte de faglige mål:

- Med den rette tilrettelæggelse kan man komme tættere på elevernes læreproces og faglige udfordringer, samtidig med at man har bedre muligheder for både at aktivere den enkelte elev og give hensigtsmæssig feedback
- Ved en hensigtsmæssig facilitering og rammesætning kan man udmærket tilrettelægge undervisning, der bygger på dialog og diskussion, så man understøtter målet om at danne aktive medborgere.

Samtidig peger artiklerne entydigt på, at den virtuelle undervisning ikke kan stå alene. Artiklerne peger på, at der med den rigtige planlægning er oplagte faglige fordele ved at kombinere fysisk og virtuel undervisning. Som Maria Borregaard Vinther påpeger, kan den virtuelle undervisning udmærket gå fra at være et vilkår til at være et valg.

Artiklerne om virtuel undervisning tager alle udgangspunkt i gymnasieundervisningen. På gymnasieområdet er det op til den enkelte skole og den enkelte lærer at vælge undervisningsmidler, hvorfor brug af portaler og lignende er meget uensartet på gymnasieområdet. På grundskoleområdet er situationen en lidt anden, da det er kommunerne, som indkøber portalløsningerne og pålægger lærerne at bruge dem. Med andre ord er brugen af digitale løsninger allerede et vilkår på grundskoleområdet. Dette rejser det helt centrale spørgsmål, om brugen af digitale undervisningsmidler vil være fremtiden for faget.

Det er utvivlsomt en problemstilling, som vil fylde i debatten de kommende år, og som er udgangspunktet for Morten Winther Bülow's artikel om brug af digitale læremidler, og hvordan disse kan være brugbare til at styrke sammenhængen mellem de to vidensfelter, der er centrale i samfundsfagsundervisningen: den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskaben. Med udgangspunkt i et konkret eksempel på en digital

lærebog i samfundsfag diskuteres, hvordan man kan vurdere digitale læremidlers velegnethed til at udvikle den problemorienterede undervisning, der er vigtig for at kunne forbinde den aktuelle samfundsudvikling med samfundsvidenskabelig teori og metode.

Vidensformer i samfundsfag

Torben Spanget Christensen, Mette Damgaard Jørgensen og Lasse Ørum Wikman introducerer begrebet vidensformer i samfundsfag og præciserer i deres artikel, at undervisningen i samfundsfag nødvendigvis må omfatte forskellige vidensformer spændende fra elevernes livsverdensviden (som vi ved er yderst forskellig) over elevproduceret viden (for eksempel projektarbejde) og samfundsmæssig praksisviden (den konkrete erfaring med samfundsmæssige forhold) til egentlig samfundsvidenskabelig viden.

Det er en central pointe hos de tre forfattere, at begrebet vidensformer skal inddrages, når man diskuterer tilrettelæggelsen af undervisningen i samfundsfag, da det er vidensformerne, der udgør elementerne i undervisningen, og at det er transformationen mellem vidensformerne, der udgør kernen i undervisningen. Formålet med samfundsfagsundervisningen er at forbinde de forskellige vidensformer og anvende dem i relation til de overordnede mål med faget, nemlig at skabe indsigt i samfundsvidenskabelige teorier og fremme elevernes demokratiske dannelse og aktive deltagelse i samfundet.

I forlængelse af diskussionen af, hvordan vi formidler den faglige viden i samfundsfag, har vi bedt den svenske fagdidaktiker Ann-Sofie Jägerskog om at diskutere, hvordan vi formidler økonomiske fagbegreber med udgangspunkt i den sigende overskrift: Making possible by making visible, som også er titlen på hendes ph.d.* Økonomi er for de fleste elever et vanskeligt område. Hvis vi skal anvende begrebet om vidensformer (jævnfør ovenfor) i denne sammenhæng, skyldes dette blandt andet, at undervisningen i økonomi ofte tager udgangspunkt i en samfundsvidenskabelig viden, som er vanskelig for eleverne at forholde sig til. Ann-Sofie Jägerskogs artikel peger på vig-

* Hele afhandlingen kan ses på: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1392534&dswid=-7466>

tigheden af at overveje, hvilke vidensformer vi tager udgangspunkt i, når vi for eksempel underviser i økonomi.

På baggrund af en række konkrete undersøgelser beskæftiger Ann-Sofie Jägerskog sig med forholdet mellem, hvordan en visuel model er udformet, og elevernes forståelse af den. Hun gør opmærksom på vigtigheden af at reflektere over, hvordan vi overhovedet formidler de økonomiske fagbegreber, blandt andet med fokus på, hvordan man kan illustrere disse. Udgangspunkt er blandt andet en problematisering af den model, vi normalt anvender, når vi vil skal forklare prisdannelsen, samtidig med at hun påpeger, at andre modeller kan være mere hensigtsmæssige for elevernes forståelse af et så kompliceret emne som netop prisdannelse.

Artiklen bringes på svensk med enkelte ordforklaringer.

Skriftlighed

Skriftlighed blev i POLIS nr. 1 udpeget som en af de fagdidaktiske udfordringer for undervisningen i samfundsfag. Vi følger dette op med to artikler om skriftlig samfundsfag.

Peter Hobel har i sin artikel *Skriv i samfundsfag* fokus på den faglige skrivning og feedback. Med udgangspunkt i nogle teoretiske overvejelser om sammenhængen mellem skrivning og tænkning påviser han vigtigheden af at arbejde med den sproglige udformning af elevernes tekster helt ned på afsnits- og sætningsniveau. Det sidste sker med udgangspunkt i en konkret forskning i en række klasser.

Han argumenterer for, at feedback på dette niveau kan skærpe elevernes forståelse af samfundsfaglige sammenhænge og anbefaler en større grad af integration af skriftlighed i det daglige arbejde.

Med udgangspunkt i en konkret undersøgelse diskuterer Lasse Ørum Wikman i sin artikel *Skrivedidaktik i samfundsfag*, hvordan samfundsfaglærerne opfatter sig selv som skriveundervisere, blandt andet i forbindelse med kravene til den skriftlige studentereksamen i samfundsfag A på stx. En af pointerne i artiklen er, at samfundsfaglærerne ikke føler sig på hjemmebane som skriveundervisere. Skriveundervisningen har stort set kun fokus på de genrekrav, der stilles i de skriftlige eksamensopgaver, hvorimod der er meget lidt fokus på den bredere tilgang til at anvende skrivningen som generelt redskab

i undervisningen. Det bliver også påpeget, at det er meget begrænset, hvad der eksisterer af skrivedidaktiklitteratur i samfundsfag, hvilket naturligt nok gør udviklingen af skrivning som generelt redskab begrænset i faget. Den sidste problemstilling bliver også sammenlignet med udviklingen i danskfaget.

Eksempler på andre undervisnings- og arbejdsformer

Ekskursioner og studierejser har altid været centrale i samfundsfag, men ellers har mere utraditionelle undervisnings- og arbejdsformer ikke fyldt så meget i faget. Under overskriften »Andre undervisnings- og arbejdsformer« bringer vi en række artikler, der præsenterer nogle eksempler på, hvordan man også kan arbejde i faget, og hvor hovedvægten er på, hvordan eleverne kan aktiveres på andre måder end de traditionelle klasserumsbaserede undervisningsformer.

Marianne Dietz skriver om, hvordan spil kan inddrages i undervisningen. Hun tager udgangspunkt i et analogt spil, hvor idéen er at »genskabe« er virkeligt rum i undervisningen og lade eleverne agere i disse. Med udgangspunkt i et konkret eksempel fra historie, baseret på hendes ph.d.-afhandling,^{*} diskuterer hun, hvordan spil kan være en mulighed for en dybere forståelse af samfundsmæssige sammenhænge og gøre det tydeligt for eleverne, hvor vigtigt det er at anlægge forskellige perspektiver på samfundsmæssige problemstillinger.

Det er også en vigtig pointe i artiklen, at spil kan være en mulighed for at styrke elevernes forudsætninger for at deltage i en demokratisk dialog, og at det bedre kan skabe lige muligheder for alle.

Ditte Nørskov Nielsen, Jannie Ohrt og Eva Rix skriver om SamfundsCup, som i en række år (siden 2010) har haft fokus på, hvordan man kan bruge innovation som fagdidaktisk redskab. Det understreges i artiklen, at innovationsbegrebet skal tænkes ind i en samfundsfagsdidaktik, og at det viser nye veje til, hvordan man kan opfylde de faglige mål og arbejdet med kernestof.

Det understreges også i artiklen, at innovation kan være en måde at styrke den projektorganiserede og problembaserede organiserede undervisning på, ligesom den udadvendte dimen-

^{*} Hele afhandlingen kan ses på: <https://www.ucviden.dk/da/persons/marianne-dietz/publications/>

sion kan være motiverende og inddrage aktuelle samfundsforhold på nye og spændende måder, da projekterne altid skal udarbejdes sammen med eksterne samarbejdspartnere.

Konklusionen er, at SamfundsCup er et dobbeltdidaktisk projekt, der træner elevernes faglige og innovative kompetencer.

Lars Emmerik Damgaard Knudsen og Kirsten Rotbøll Lassen skriver om en case fra det projekt i grundskolen, der hedder åben skole. Med udgangspunkt i et konkret eksempel på et samarbejde mellem en skole og et museum om boligformer vises det, hvordan et sådant udadvendt og konkret projekt kan styrke både læring og motivation, da udgangspunktet er et konkret projekt.

Martin Ommundsen skriver om brug af bevægelse i undervisningen i samfundsfag. Ifølge Dansk Skoleidræts database over arbejdet med bevægelse i undervisningen findes der tre (!) projekter med bevægelse i samfundsfagsundervisningen. Så det er et område, der i høj grad trænger til udvikling både i forhold til målet om mere bevægelse i folkeskolen og generelt.

Der argumenteres i artiklen for, at indlæring af faglige begreber kan styrkes ved at inddrage bevægelse i undervisningen. Argumentet herfor er, at bevægelse kan tydeliggøre indlæringen, da den inddrager andre måder at huske på. Det kan være motiverende, da indlæringen forbindes med de aktiviteter, der er indeholdt i undervisningen.

Endelig skriver Ove Outzen om den casebaserede undervisning som en måde at skabe øget aktivitet og tydeliggøre sammenhængen mellem teori og praksis. Han gennemgår forskellige måder at tilrettelægge den case-baserede undervisning på og argumenterer for, at den er egnet til at flytte fokus fra den lærerstyrede undervisning til eleverne.

Som oversigten her viser, indeholder POLIS nr. 2 en mangfoldighed af overvejelser om undervisnings- og arbejdsformer i samfundsfagsundervisningen. Ud over mangfoldigheden er styrken ved artiklerne, at de næsten alle inddrager konkrete eksempler og undersøgelser, som peger frem mod, at overvejelserne og diskussionerne kan give inspiration til den konkrete undervisning.

Dette nummer af POLIS er blevet til i tæt samarbejde med en redaktionsgruppe, bestående af Mette Damgaard Jørgensen, Torben Spanget Christensen og Lasse Ørum Wikman. Stor tak til dem for et meget inspirerende samarbejde.

Litteratur

- Bergström, Göran og Linda Ekström (2015): *Mellan ämne och didaktik – om ämnesteoriers roll inom samhällskunskapsdidaktiken*, Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2015:1. En online-version kan findes på: www.kau.se/nordidactica
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Forlaget KLIM

Virtuelle erfaringer fra Coronaland

SARA FREDERIKSEN

Abstract

Med udsigt til flere pandemier i fremtiden vil jeg med denne praksisorienterede artikel belyse de virtuelle arbejdsformer, jeg erfarede virkede bedst i min samfundsfagsundervisning. Arbejdsformerne blev primært tænkt ind i Microsoft Teams-formatet, og er afprøvet på et b-niveau-hold med 30 elever, som efterfølgende er blevet bedt om at evaluere dem. Konklusionen er optimistisk. Det viste sig, at diskussionslysten blev fremmet hos de stille elever, idet de oplevede det virtuelle rum som mere trygt at debattere i. Derudover viste Teams sig at være et godt redskab til at facilitere elevdifferentieret undervisning, idet opdelingen af stærke og mindre stærke elever ikke blev så synlig, som den gør i det fysiske klasseværelse. Størst var udfordringerne med at arbejde innovativt i et projektsamarbejde med Rebild Kommune. Det virtuelle rum kunne ikke forenes med idégenereringsprocessen. Den lærerstyring, som processen krævede, var svær at få til at fungere, når eleverne ikke var til stede i det samme rum, og derudover syntes det at være svært for eleverne at komme op i det kreative felt, når de sad derhjemme og havde været isoleret de sidste fire uger. Alt i alt ser jeg flere muligheder i at inddrage digitale læremidler i fremtiden. Jeg ser især muligheder i at afholde digitale temadage med film eller oplæg som omdrejningspunkt med tid til at fordybe sig, men også især i forbindelse med de samfundsfaglige klasse-diskussioner, som næsten fungerede bedre virtuelt.

Euforisk, slukøret og så kom Teams

Gymnasielærerenes fineste rolle må være noget i retning af at tilrettelægge undervisning, som alle lærer noget af. Da coronaen brød ud, havde jeg hørt om fænomenet virtuel undervis-

ning, men jeg havde aldrig nogensinde haft lyst til at prøve det. Nu blev jeg ufrivilligt kastet ud i det, og hvor ville jeg ønske, at jeg havde haft lidt mere erfaring. Det blev nemlig tydeligt for mig, at der er en verden til forskel på at tilrettelægge undervisning til det fysiske klasserum og til det virtuelle rum. De arbejdsformer, der virkede i det fysiske rum, kunne ikke så let konverteres til det virtuelle rum, og der var ikke andet at gøre end at prøve sig frem.

Den første uge var jeg næsten euforisk. Jeg kastede mig over podcastformatet og trodsede anbefalingerne om at blive inden døre for i stedet at cykle rundt i byen og undersøge coronapandemiens økonomiske konsekvenser. I uge to skulle eleverne uploade hver deres video, hvor de forklarede coronaens effekter i det økonomiske kredsløb. I uge tre var jeg slukøret. Her sad jeg tilbage med min datter på armen og 300 minutters video, der skulle lyttes igennem og gives feedback på. Da Mette Frederiksen annoncerede, at nedlukningen skulle fortsætte på ubestemt tid, vidste jeg godt, at mine arbejdsformer skulle tænkes helt om, så de blev mindre tidskrævende for mig, men også for mine elever, der allerede havde givet udtryk for, at de var hårdt spændt for i alle fag.

Revolutionen kom i uge fire, da jeg opdagede Microsoft Teams. Revolution er nok så meget sagt, for jeg opdagede hurtigt, at den største fagdidaktiske udfordring var at motivere eleverne til at deltage aktivt. Da jeg havde undervist i Teams i en uge, lavede jeg en optælling af, hvor mange elever der havde sagt noget i klassegennemgangene. 8 ud af 30 elever havde markeret, og jeg måtte lægge hovedet i blød for at finde på nye arbejdsformer, der kunne aktivere nogle flere.

Elevdifferentieret undervisning

For at give mere plads til de andre 22 elever i klassen og for at sikre, at de otte aktive elever blev holdt til ilden, valgte jeg at lave et forløb, hvor arbejdsformerne blev tænkt ind i rammen af elevdifferentierende undervisning. Kernestoffet på b-niveau var afviklet, og da eksamen jo var afblæst, erstattede jeg opsamlingsforløbet med et forløb om international politik, der lå fint i tråd med det koldkrigsforløb, som historielæreren var begyndt på. Det blev til et miniforløb med titlen »*Skal vi sælge Grønland til USA??*« Selve forløbet blev sat i gang af Martin Breum, der

udbød et gratis webinar om Grønland og USA's forhold. Med den basale Grønlandsviden på plads blev klassen splittet op i resten af forløbet. Jeg lagde kortene på bordet og viste eleverne den førnævnte optælling over de elever, der havde markeret sig, sat over for de 22, hvis stemmer jeg savnede. De otte frembrusende elever blev sat sammen i tomandsgrupper med deres eget virtuelle arbejdsrum i Teams og et fælles rum, hvor alle otte kunne mødes og samle op på dagens opgaver. De første tre moduler blev brugt på at læse, forstå og anvende IP-teorierne. Hele klassen arbejdede med det samme stof, men forskellen var måden, de arbejdede med stoffet på. De otte selvstændige elever læste grundbogsstof, forberedte halvtunge teorioplæg for hinanden og anvendte teorien på selvfundne cases. Jeg deltog i gruppens fællesopsamling inden modulets afslutning, men ellers så de ikke noget til mig. Undervejs fik jeg lidt dårlig samvittighed over, at de i højere grad var blevet overladt til sig selv, mens jeg lagde min energi i at skabe nogle elevaktiverende øvelser til de resterende 22 elever. Evalueringen fra ottemandsgruppen pegede dog i en helt anden retning. De havde ikke havde følt sig overset, tværtimod: *»Diskussionerne i denne gruppe er helt vildt dejlige, da vi alle vil deltage. Mere af det tak. [...], [...] dejligt med denne spitzeklasse undervisning«*. Den sidste kommentar var både overraskende og bekymrende. Overraskende, fordi jeg netop ikke syntes, undervisningen var i top, da de mere eller mindre var overladt til sig selv med nogle opgaver, som mange elever ville finde kedelige. Og bekymrende, fordi jeg frygtede, at resten af klassen sad tilbage med følelsen af, at de ikke var lige så dygtige.

I evalueringen skulle alle elever forholde sig til, hvad de syntes om at blive delt op. En enkelt elev gav udtryk for, at han fandt det demotiverende, at nogle var på: *»A-holdet mens andre var på B-holdet«*, men når det er sagt, var de andre tilbagemeldinger positive.

Havde jeg lavet samme opdeling i det fysiske klasserum, tror jeg, flere elever ville have haft følelsen af at være på A- eller B-holdet, fordi opdelingen bliver mere tydelig, når der er otte tomme pladser i lokalet. Med det virtuelle rum var det altså muligt at facilitere effektiv, elevdifferentierende undervisning, uden det blev tydeligt for resten af klassen.

Rutiner

Med coronaen var ingenting, som det plejede at være, og netop derfor havde jeg som lærer brug for at støtte mig til nogle rutiner og arbejdsformer, der mindede mig om den normale undervisning. I 2. a er undervisningen lektiefri, og derfor har der som en fast del af modulet været indlagt et teoretisk læreroplæg på ti minutter. Dette var en af de rutiner, jeg gerne vil le bibeholde under coronaen, for på den måde kunne jeg sikre mig, at vi kunne nå igennem alt kernestof.

Først forsøgte jeg at holde læreroplæggene inde i Teams med hele klassen som lyttere. Her var dommen fra eleverne klar og kontant: *»Læreroplæggene er ikke helt optimale, men glemmer lidt at høre efter. Det fungerer dog, når man skal tage noter.«* Løsningen blev læreroplæg optaget som et Screencast og delt som video under dagens modul – bedre kendt som flipped classroom. Altså på ingen måder innovativt, men på alle måder noget, der løste problemet med, at man glemte at høre efter, for nu var opgave 1 næsten enslydende til alle modulerne: *»Lyt til læreroplægget, og tag noter undervejs i nedenstående skema. Du kan trykke pause og tage noterne i dit eget tempo.«* Efter hvert modul uploadede eleverne dagens arbejdsark med de opgaver, som de havde løst i modulet, og på den måde havde jeg mulighed for at se, om de havde fanget de mest centrale pointer.

En anden ugentlig rutine blev hurtigquizen som opsamling på det, vi havde lært i løbet af ugen. Quizzen skulle løses i elevernes private grupper på Teams, og den gruppe, der sendte quizzen retur til mig først og havde flest rigtige svar, vandt konkurrencen.

Motivationsgaranti med klasseopdelte diskussioner

I 2a er der motivationsgaranti med diskussioner i alle afstøbninger. Under normale omstændigheder ville jeg nok hænge fire standpunkter op i hvert af klassens hjørner, bede eleverne placere sig der, hvor de er mest enige og derefter indlede den faglige diskussion med efterfølgende mulighed for at flytte sig undervejs, hvis man ændrer holdning. Det virtuelle diskussionsrum gav selvfølgelig ikke den samme intensitet og mulighed for bevægelse, men gennem evalueringerne var det tydeligt, at det virtuelle rum kunne løse én helt anden problematik: *»når undervisningen er delt op, får alle en bedre mulighed for at kom-*

me på banen.« Motivationsgaranti er nemlig ikke ensbetydende med, at alle kommer til orde, men med Teams kunne jeg facilitere klasseopdelte diskussioner med kun otte elever af gangen og dermed mulighed for at få flere elever på banen. Eleverne fik et tidspunkt for, hvornår deres gruppe skulle diskutere i vores fælles klasserum, og indtil da skulle de forberede sig til debatten eller løse nogle andre opgaver. Jeg oplevede, at debatterne blev meget mere mangfoldige, for nu kunne eleverne sidde hjemme i trygge omgivelser, og som én gruppe udtrykte det, kunne man tilmed *»være fri for andres dømmende blikke«*. Det trygge rum gav altså noget andet til debatten, og med kun otte tilstedeværende elever var det nemmere at overbevise dem om, at kameraet skulle sættes til, så vi kunne se hinanden i øjnene, mens vi diskuterede. Under debatten lavede jeg skærmdeling af én samlet begrebsliste til hele forløbet, så jeg kunne sikre, at den faglige diskussion var i fokus.

At holde liv i den demokratiske debat og sørge for, at eleverne fik trænet deres diskussionskompetencer, var altså ikke noget problem i det virtuelle læringsrum, men det blev tydeligt, at selv Teams havde sine begrænsninger.

Temadagen

»[...] måske bruger vi det lidt for ofte. Det kunne være rart, hvis der nogle gange kun var opgaver, som man kunne lave uden TEAMS.»

Som det kommer til udtryk, blev det virtuelle format i Teams i sig selv trivielt, så jeg var nødt til at tænke i nye og måske også mere individuelle arbejdsformer. Redningen blev blandt andet dokumentarfestivalen CPH:dox, som blev afviklet virtuelt i år. Det blev til én temadag med Pikettys *»Capital ind the twentyfirst century«* som omdrejningspunktet og med individuelt løste arbejdsopgaver. I en tid, hvor biografen var fjern og eksotisk, blev eleverne slemt begejstrede ved tanken om deres egen hjemmebiograf med selvvalgte snacks og tilsendte virtuelle billeder. Nok er der Netflix, men her var der rent faktisk tale om en film, der kun kunne ses i den virtuelle CPH:dox-biograf. Onlineforedrag var også et alternativ til det trivielle virtuelle grupperum. Et koncept, der heldigvis ser ud til at være kommet for at blive. På længere sigt kan jeg som lærer sagtens se fordele ved at lave virtuelle temadage, der foregår derhjemme med én film

eller et onlineforedrag som omdrejningspunkt. På den måde får eleverne et afbræk fra den travle hverdag, en pause fra alt det sociale og måske vigtigst af alt tid til at fordybe sig.

Innovationssamarbejdet med Rebild Kommune

Tid til fordybelse var der rigeligt af, da eleverne på innovativ vis skulle hjælpe Rebild Kommune med at løse lokale problemstillinger, der eksempelvis var relateret til mental sundhed og klima.

Eleverne modtog et onlineoplæg fra kommunens udviklingskonsulent, som præsenterede de problemstillinger, han gerne ville have hjælp til at løse, hvorefter jeg kunne facilitere nogle digitale workshops, hvor eleverne blev guidet til at finde ind til kernen i deres problemstilling. En enkelt gang om ugen var modulet afsat til det innovative projekt. Ikke at eleverne blev overladt til sig selv i modulet, for det er svært i et innovativt projekt, som kræver en rimelig stram lærerstyring, for at eleverne ikke ender med at fokusere på løsningen, før problemet er afdækket grundigt. I elevernes egne grupper i Teams delte jeg derfor nogle opgaver, der skulle løses for at sikre, at de bevægede sig fremad i deres projekter, og eleverne skulle dokumentere arbejdsprocessen via en skriftlig eller mundtlig opgaveportefølje i deres private gruppe på Teams, som jeg derefter kunne kommentere.

Det var desuden et krav, at de anvendte både den kvalitative og den kvantitative metode som et led i at undersøge deres problem. Flere grupper gav udtryk for, at det var vanskeligt at interviewe folk, når de ikke kunne få lov at gå udenfor, men faktisk viste det sig, at det var nemt at få folk til at besvare mails og spørgeskemaer og tage telefonen, fordi de fleste var hjemsendt og derfor havde tiden til at hjælpe til.

Selve vejledningsprocessen var også noget mere effektiv, end når der vejledes på skolen, og faktisk også mere nærværende og hyggelig. Jeg slap for at vade rundt fra rum til rum og lede efter grupperne, og det var næsten, som om jeg var blevet inviteret hjem i privaten til et vigtigt møde. På samme måde gjorde Teams det nemt at arrangere onlinemøder med eksterne samarbejdspartnere, der skulle give eleverne feedback på deres projekter.

Den største udfordring med at arbejde innovativt i corona-

tiden var overgangen fra problemet til selve løsningen. Retrospektivt står jeg tilbage med en masse gode projekter, hvor fagligheden er i top med hensyn til at afdække problemets kerne, men det var, som om jeg aldrig nåede i mål med at etablere et kreativt rum i den virtuelle verden, hvor de gode løsninger kunne blomstre. Projektet skal have en ny chance i år, og her vil jeg indlægge en hjemmearbejdsdag med skemalagt vejledning over Teams og tid til afvikle interviews og udsende spørgeske-maer, mens idégenereringen til løsningerne afvikles på skolen, hvor der er bedre mulighed for at styre måden, eleverne arbej-der kreativt på.

Afrunding

»Det er bedre end ik' at tale med hinanden, men tydeligvis ikke det samme som at være i skolen.«

Hvor denne artikel har fokuseret på det faglige udbytte af den virtuelle undervisning, afspejler citatet, at eleverne også evaluerede på det sociale udbytte af den virtuelle undervisning, og her er konklusionen, at det virtuelle rum er bedre end in-genting, men ikke det samme som at være i skolen. Jeg kunne ikke have sagt det meget bedre selv. Den bedste evaluering på arbejdsformerne er den, eleverne giver uden at sige noget. Den feedback, der kan aflæses ud fra stemningen i klasseloka-let, mens øvelsen står på. I det virtuelle rum er det svært at have den samme føling med, hvornår eleverne er grebet af undervis-ningen. Jeg tog mig selv i at stille koncertagtige spørgsmål a la: »Har I det sjovt?« eller »Lærer I noget?« ganske enkelt fordi jeg ikke anede, hvad udbyttet var af arbejdsformerne.

Udbyttet står mere klart for mig nu. Det faglige mål om at gøre eleverne til demokratiske medborgere, der kan argu-mentere selvstændigt og fagligt for deres holdninger, kan sag-tens vedligeholdes digitalt. For nogle elever ser det endda ud til, at de har fået endnu større udbytte af de virtuelle diskussi-oner end af klasses Diskussionerne, fordi der er flere, der tør del-tage, når de sidder langt væk fra dømmende blikke og hjemme i de trygge rammer. Sværere var det at styrke elevernes innova-tive kompetencer. 2. a nåede ind til kernen i de problemer, de skulle løse for Rebild Kommune, og projektarbejdet udvikle-de sig ved hjælp af opgaver med en stram lærerstyring, men det

var tydeligt, at det virtuelle rum i Teams ikke egnede sig særlig godt til idé-generering. At dele idéer på en digital væg siddende derhjemme i vante rammer er ikke det samme som at spytte idéer ud på post-its i et klasserum med masser af energi. Idéerne fik aldrig rigtig frit spil.

Jeg er nu tilbage i den fysiske undervisningsverden, smittetallene stiger, og rundt om hjørnet lurder endnu en corona-runde. Jeg er noget bedre klædt på til at varetage den virtuelle undervisning.

Flere arbejdsformer har vist sig at fungere virtuelt til at understøtte faglige mål som at diskutere og undersøge aktuelle virkelighedsnære problemstillinger, men min overordnede dom over hele konceptet har jeg fundet i 2. a's evaluering:

»En god måde at gøre det på, når man ikke har andre muligheder.«

Virtuel undervisning kan understøtte elevernes skriftlige kompetencer

CHRISTIAN AALBORG FRANDBEN

Abstract

Denne artikel har fokus på, hvordan virtuel undervisning kan understøtte og fremme aktiviteter, som bygger på skriftlighed. Det er artiklens påstand, at skrivning kan fremme elevernes læring af fagets terminologi samt skærpe elevernes fokus og præcision i brugen heraf. Den virtuelle undervisning kan være med til at skabe nye og anderledes skriveaktiviteter, fordi den virtuelle undervisning skaber nye kommunikations- og deltagelsesmåder for eleverne. En virtuel rammesætning afføder samtidig en række vigtige didaktiske overvejelser særligt om arbejdsformer, organisering, stilladsning, feedback/feedforward og progression i skriveaktiviteter.

Artiklen indledes med en kortfattet afklaring af virtuel undervisning og didaktiske overvejelser om den virtuelle undervisning. Artiklen argumenterer dernæst for, at virtuel undervisning er velegnet som skriftbåren undervisning, hvilket er særlig formålstjenligt til at sikre en undervisningsdifferentiering, da man kan have fokus på den enkelte elevs udfordringer og progression. I sidste del udfoldes styrker og svagheder ved forskellige måder at organisere skriftlige aktiviteter i den virtuelle undervisning. Fremgangsmåden i artiklen er med udgangspunkt i egen praksis, og den forsøger at koble til forskellige erfaringsopsamlinger og forskning i virtuel undervisning.

Hovedkonklusionen

En vellykket virtuel undervisning kræver, at undervisningen sam-tænkes med organisering, arbejdsformer og feedback. Skrivning giver en række fordele, og den virtuelle form kan dels understøtte

en variation, dels understøtte nye skriveaktiviteter, som kan være med til at udvikle elevernes faglige sprog og faglige tænkning. Der er dog også en række udfordringer og dilemmaer ved virtuel skrivning, da den stiller store krav til eleverne. Eleverne skal nemlig kunne forstå og indarbejde en feedback samt kunne samarbejde og deltage i peer feedback. Det kræver en akademisk selvdisciplin samt deltagelses- og samarbejdskompetencer. Et andet centralt dilemma er, hvordan man undgår et øget arbejdspress. Feedback både i synkron og asynkron aktiviteter stiller nemlig store krav til lærerens forberedelse og evaluering.

Hvad er virtuel undervisning?

Ifølge vejledningen for undervisning, fordybelsestid og individuel timepulje må den virtuelle undervisning udgøre 20 procent af undervisningstiden. Den virtuelle undervisning forstås som undervisning, der:

»... indebærer, at der ikke nødvendigvis er fælles, fysisk tilstedeværelse af lærer og elever. Virtuel undervisning er som den øvrige undervisningstid lærerstyret, og der skal derfor altid være afsat en lærerresource dertil.« (Undervisningsministeriet 2017b).

Virtuel undervisning er således en it-medieret undervisning med varierede former for tilstedeværelse i tid og rum. Virtuel undervisning dækker altså et kontinuum af mange forskellige former for læringsaktiviteter:

- Tilstedeværelse: Synkront >< asynkront
- Arbejdsform: Individuelt >< kollaborative
- Aktivitetsfokus: Procesorienteret >< produktorienteret
- Skrivefokus: Tænkeskrivning >< formidlende skrivning
- Feedback: Summativ >< formativ
- Lærerrolle: Konsulent >< bedømmer

Den virtuelle undervisning opdeles i ungdomsuddannelserne typisk i tre kategorier: synkron virtuel undervisning, asynkron virtuel undervisning og blended learning. I synkron virtuel undervisning ligner strukturen den daglige undervisning. Læreren og eleverne er til stede samtidig via videokonference og/eller i dynamiske dokumenter som eksempelvis Google Docs. I den synkron undervisning vil der være en mulighed for interaktion, og læreren er til stede og tilgænge-

lig i læringsituationen. Eleverne kan få umiddelbar feedback eller kan komme i kontakt med læreren. Modsat er underviseren ikke tilgængelig under læringsaktiviteten i den asynkrone undervisning, og der er derfor ikke en direkte interaktion med læreren i læringsituationen. Den asynkrone undervisning kan godt skabe ramme for en synkron læring, hvor eleverne arbejder sammen synkront i enten hybride rum – det vil sige i et fysisk og digitalt rum – eller i digitale rum. Læringsaktiviteterne kan dog også være helt asynkrone, det vil sige, at eleverne ikke arbejder med det faglige stof på samme tid. Den asynkrone læringsaktivitet kan indgå i en form for blended learning – en kombination mellem synkron og asynkron undervisning. Målet med blended learning er dog ikke blot at kombinere synkrone og asynkrone aktiviteter, men at skabe et læringsmiljø, hvor tilstedeværelsesaktiviteterne og onlineaktiviteterne tilsammen skaber mere end bare kombinationen. Det kræver en opbygning af de asynkrone læringsfællesskaber, hvor der er en faglig interaktion mellem tilstedeværelsesaktiviteterne. Det kan være faglig sparring og diskussion eller mere målrettet feedback/feedbackforward på faglige produkter både eleverne imellem og mellem lærerne og eleverne (Olesen 2020).

Alle former for virtuel undervisning skal tilrettelægges og udformes, så eleverne får en relevant og målrettet feedback, for som det fremgår af vejledningen:

»Virtuel undervisning skal tilrettelægge elevernes arbejde med det faglige stof på en sådan måde, at elevernes faglige udbytte og mulighed for at få feedback står mål med den øvrige undervisning.« (Undervisningsministeriet 2017b).

Kravet om en feedback, som står mål med den øvrige undervisning, medfører, at den virtuelle undervisning skal have et klart formuleret mål og en præcis plan for faglig feedback og respons.

Ud fra en ren didaktisk vinkel bør den virtuelle undervisning vælges, når a) netop dette format faciliterer andre eller anderledes læringsituationer (en variation), eller b) når netop det virtuelle format understøtter læringsmålene bedre end den analoge tilstedeværelsesundervisning (Kemp 2020 og EVA 2020). Den virtuelle undervisning giver helt overordnet mulighed for nye undervisningsformer, som kan fremme et flerstemigt

klasserum, fordi der er mange flere kommunikations- og deltagelesmåder. Den virtuelle undervisning åbner derfor for særligt en skriftbåren kommunikation og deltagelse. Dermed kan en virtuel tilgang være med til at understøtte udvikling af skriftlige kompetencer, samtidig med at den kan skabe variation.

Skriftlige aktiviteter i virtuel undervisning

Tilrettelæggelsen af virtuel undervisning med forskellige teknologier, som baserer sig på skriftlig kommunikation, har en række fordele:

- Eleverne har mere tid til at reflektere
- Flere elever er aktive og kan komme til orde
- Eleverne kan give og modtage en mere konkret og præcis feedback
- Underviserne kan komme tættere på elevernes lærings- og skriveprocesser
- De elever, som foretrækker skriftlighed frem for mundtlighed, bliver tilgodeset.

(Paulsen og Tække 2018 og Kemp 2020)

Dette giver altså dels flere af eleverne bedre mulighed for at deltage aktivt, dels mulighed for at arbejde målrettet med de enkelte elevers fagsprog og forståelse. Skrivning som kommunikationsform og arbejdsredskab giver nemlig i modsætning til den mundtlige form en didaktisk rammesætning, som aktiverer eleverne; aktivering forstået både som det at forholde sig til, reflektere over og anvende faglige begreber og teori. Læreren får derudover mulighed for at »se« alle eleverne, hvilket kan være motiverende for nogle elevtyper. Her kan man anerkende eleverne ved at tage elevernes svar op i et fællesforum eller ved at give en præcis ros til de enkelte elever. De skriftlige aktiviteter tilgodeser den mere introverte og usikre elevtype, som er mere tilbageholdende i det fysiske klasserum. Det at skrive sænker tempoet og giver plads og rum til fordybelse, og heri er en pointe: Der er ofte et højt tempo med mange skift og sekvenser i elevernes dagligdag. Det skriftbårne virtuelle undervisningsrum kan således være en modsætning hertil.

Kernen i samfunds-fagsundervisningen er fagets begreber og metoder. I flere af de faglige mål indgår det eksplicit, at elever-

ne skal kunne anvende fagets terminologi og teorier til enten at kunne forklare, påvise, argumentere for eller diskutere forskellige faglige forhold (Christensen 2020 og Undervisningsministeriet 2017a). Heri ligger også kimen til en central udfordring, nemlig hvordan vi kan opbygge og udbygge elevernes faglige sprog og forståelse. Skriftlige aktiviteter er et vigtigt værktøj, fordi man lærer fag ved at skrive i faget. Skrivning kan anvendes som tænkeværktøj, hvor skriveprocessen kan hjælpe med at fastholde en tankerække, samtidig med at den kan træne faglig tankegang og faglig kommunikation. Skrivning kan også bruges som et formidlingsværktøj, hvor eleverne producerer tekster med fokus på at formidle et fagligt stof gennem fagets terminologi med forståelse for fagets genre og stil (Krogh 2006 og Jakobsen og Krogh 2016). Både den synkron og den asynkron virtuelle undervisning understøtter begge typer af skriveaktiviteter.

Skriveøvelser til at opbygge en samfundsfaglig terminolog spænder bredt både i længde, stilladsering og faglig kompleksitet. De skriftlige aktiviteter kan med fordel tilrettelægges i den virtuelle undervisningsform med en progression i både det faglige stof og i organiseringen og rammen omkring dem.

I begyndelsen af et virtuelt forløb med fokus på læring gennem skrivning kan der således arbejdes med kortere sekvenser, hvor læreren har opstillet forskellige hjælperessourcer i elevernes arbejde. Her er der en høj grad af stilladsering af elevernes arbejde. Man kan for eksempel arbejde med forskellige begrebsafklaringer ved hjælp af mindmaps eller lignende.

Senere i forløbet kan der arbejdes med længere tekst og mere frie rammer. Dette kunne for eksempel være argumenterende tekster som blogindlæg eller en skriftlig diskussion enten i et Google Docs eller ved at deltage i rigtige debatter på internettet i forskellige relevante fora. Det at interagere i autentiske samfundsfaglige debatter, som et virtuelt modul giver mulighed for, understøtter vigtige formål i samfundsfagsundervisningen, såsom at øge motivationen, at komme ud af klassens ekkokammer, at modtage autentiske kommentarer på egne indlæg (Paulsen og Tække 2018).

Den skriftlige form understøtter elevernes faglige udvikling og gør eleverne bedre i stand til at kunne genkalde og genkende de faglige begreber (Krogh 2015). De mere komplekse øvelser, hvor eleverne skal anvende begreber og teori til at formidle

deres faglige viden, sigter mod at give eleverne en større faglig indsigt samt en faglig refleksion over, hvordan man kan og bør handle i forskellige situationer. Aktiviteterne sigter dermed på at udvikle elevernes evne til en fagligt funderet argumentation og en ikke mindst fagligt funderet refleksion over forskellige handlemuligheder (Hobel 2016).

Skriveaktiviteterne understøtter, hvis de lykkes, dermed ikke kun en faglig udvikling, men også en almen dannelse af eleverne. Et hovedformål med samfundsfag er at fremme elevernes lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat. Dermed kan man tale om, at skrivning har et dobbelt sigte – både et snævert fagligt og et mere alment dannende, da mulighederne for aktiv deltagelse i den demokratiske debat styrkes, hvis man kan opstille en sammenhængende skriftlig argumentation.

Organisering af den skriftlige virtuelle undervisning

Tilrettelæggelse af undervisning er tæt knyttet til arbejdsformer, og arbejdsformer i virtuelle moduler dækker over flere forskellige forhold i undervisningen end blot tilstedeværelsesform. For det første kan vi tale om organiseringen af eleverne. De kan arbejde i klassen, i grupper, i par eller individuelt. For det andet kan vi tale om undervisningsaktiviteterne. De kan være formidlingsorienterede, procesorienterede eller problemorienterede. Den formidlingsorienterede undervisningsform tænkes ofte sammen med klasseundervisning, der har høj lærerstyring, typisk med fokus på aktiviteter, hvor læreren styrer gennemgangen af det faglige stof samt faciliterer fælles opsamlinger eller diskussioner i klassen. Den procesorienterede og den problemorienterede undervisning samtænkes snarere med individuel undervisning og gruppeundervisning. I disse undervisningsformer fokuseres på elevernes arbejds- og læreprocesser. I den procesorienterede arbejdsform er fokus på, hvordan eleverne lærer, og den har som mål, at eleverne arbejder med at transformere en passiv forståelse til en aktiv forståelse. I den problemorienterede undervisning er udgangspunktet fortsat eleverne, men her er det elevernes undren og spørgsmål, der er styrende for undervisningen, som typisk er mere induktiv i sin form. I begge undervisningsformer centrerer aktiviteterne sig omkring eleverne og deres refleksion og forståelsesproces (Jakobsen og Kjærgaard 2006).

Arbejdsformerne i et skriftlig virtuelt modul egner sig særligt til elevinitieret bearbejdning af det faglige stof, og derfor skal læreren overveje rammesætningen af skrivningen. En virtuel skriveøvelse kan have høj eller en lav styring af skriveaktiviteterne. Skriveaktiviteter med høj styring er kendetegnet ved:

- At læreren har opstillet formål og mål
- En stram dagsorden med klart definerede faser
- Eksplicite krav og delmål.

Eleverne har i denne rammesætning et begrænset udsnit af muligheder, hvor læreren til gengæld kan styre modulets udvikling. Skriveaktiviteter med lav styring er derimod kendetegnet ved:

- At eleverne selv er med til at definere målet med øvelsen
- At dagsordenen er åben
- At eleverne selv skal opstille faser og delmål.

I en meget åben skriveøvelse er det eleverne, som er styrende for processen og formen. Læreren opstiller her blot de helt overordnede rammer. De mere åbne skriveaktiviteter kan være i kortere sekvenser eller som led i et egentligt projektarbejde.

Lærerens rolle i den virtuelle undervisning kan være af forskellig karakter, men centrerer sig om at understøtte elevernes proces gennem enten mundtlig dialog eller skriftlig feedback i form af chat eller kommentarer. Det betyder, at lærerrollen skifter og altså indtager forskellige positioner – fra at være faglig ekspert med fokus på elevernes faglige forståelse til at være en mere konsulterende rolle, der stiller åbne spørgsmål for at hjælpe eleven videre i sin faglige udvikling.

I mere åbne processer stilles der store krav til eleverne både fagligt og personligt, da det er eleverne, som i vid udstrækning selv skal strukturere og styre skriveaktiviteten; et forhold, der kompliceres yderligere, hvis aktiviteterne organiseres i grupper (Beck og Gottlieb 2002).

Det er alt i alt vigtigt, at arbejdsformerne i den virtuelle undervisning organiseres, så den er med til at øge elevernes muligheder for at bearbejde og reflektere over faglige tekster, begreber, problemstillinger etc. Sådant understøtter denne udviklingen af elevernes fagsprog. De virtuelle aktiviteter skal derfor organiseres, så der er meget tydelige rammer, mål og kri-

terier for feedback og sparring. Det kan gøres ved, at de enkelte elever knyttes sammen i læringsfællesskaber som faciliterer, at eleverne enten får faglig sparring og feedback på egne tekster eller producerer dem i fællesskab. Derfor er organisering og udvikling af feedback og sparring centralt i den skriftligt baserede virtuelle undervisning.

Man må derfor også overveje, hvordan man får eleverne til at inddrage og indoptage en formativ feedback, her forstået som en systematisk evaluering af læring med fokus på forbedring og tilpasning af den lærendes læringsproces. Skriveøvelserne skal organiseres, så eleverne oplever, at den feedback og sparring, de får, kvalificerer processen og/eller produktet. Det betyder, at alle aktiviteter skal indtænke, hvordan feedback og sparring kan indgå i skrive- og læringsprocessen, så den er relevant, kvalificerende og motiverende for eleverne at tage til sig og bruge.

Individuel skrivning

Den individuelle skriftlige arbejdsform gør det muligt at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, fordi eleverne ikke er afhængige af hinanden. Det giver mulighed for høj grad af undervisningsdifferentiering, da aktiviteten kan tilpasses den enkelte elevs faglige niveau og læringsstil. Den enkelte elev har desuden tid til at overveje, undersøge og formulere sit skriftlige produkt, mens læreren kan følge processen og få indblik i elevens forståelse og erkendelsesproces. Det er muligt at arbejde med både tænkeskrivning og formidlingsskrivning, og skriveaktiviteterne kan i begge former have et mere åbent fagligt fokus eller et mere lukket fagligt fokus. I en synkron tilrettelæggelse er det muligt at have en formativ evaluering, fordi læreren får indsigt i, præcis hvor eleverne er henne undervejs i processen, og derfor kan tilpasse fokus til den enkelte elev. Læreren kan give input og feedback enten via et videoværktøj eller skriftligt gennem en kommentering eller chat med eleverne. En synkron virtuel undervisning egner sig godt til formidlende skriveaktiviteter, fordi det her er centralt at få en feedback, som kan inddrages og anvendes i den videre skrivning, og derfor er der klare fordele ved en individuel skrivning i synkroner moduler. Den synkroner skrivning giver desuden læreren mulighed for at præcisere uklarheder, tilpasse aktiviteten løbende, samle op på fælles problematikker eller henvende

sig til elever, som arbejder i en gal retning. Dette er velegnet til enhver skriveproces.

Der er dog også visse udfordringer ved denne undervisningsform. Både blandt de fagligt stærke og blandt de fagligt svage elever er der nogle, der let går i stå. De kommer i den synkron organisering til at sidde og vente på lærerens input eller feedback, hvilket betyder, at deres arbejde bliver mindre effektivt eller måske overfladisk og hurtigt lavet. Eleverne vil typisk have behov for input og sparring i de samme faser af deres skriveproces, og dette medfører spidsbelastningsperioder for læreren. Det er en klar udfordring at nå omkring alle elever med en anerkendende og kvalificerende dialog om elevens proces eller produkt. Én løsning er at vejlede eleverne i mindre grupper, så feedbacken bliver mere generel og mindre tilpasset den enkelte elev. Det løser tidsproblemet, men går ud over undervisningsdifferentieringen.

I den asynkron individuelle skrivning vil rammerne som i den synkron være fleksible, og man vil opnå mange af de samme fordele. Den asynkron tilrettelæggelse kan desuden bedre end den synkron udvikle elevernes selvstændighed, fordi den kræver, at eleven selv er styrende i processen samt er bevidst om målet med aktiviteten. Dertil kommer, at en asynkron individuel skrivning ikke medfører samme tidspres på læreren i skriveaktiviteten, der kan læse og kommentere uden at have elever, der sidder og venter imens. Her opstår nogle andre dilemmaer: Har man som underviser tid til at rette en masse ekstra opgaver? Og hvordan forholder eleverne sig til feedback givet asynkront? Det er nemlig en udfordring ved den asynkron undervisningsform ved individuel skrivning, at man ikke kan påvirke læringsprocessen, imens de sidder og skriver. Rammerne og formen kan ikke justeres og skal være så tydelige og klare på forhånd, at eleverne selv kan gå til opgaven. Det stiller store krav til lærerens forberedelse samt store krav til elevernes disciplin og selvmotivation.

Formativ evaluering virker således mest motiverende, hvis eleverne har mulighed for at indarbejde lærerens respons som en feedforward i deres proces, og det kan være vanskeligt at få eleverne til at forholde sig til en forsinket respons. Eleverne peger selv på, at feedback virker motiverende og fastholdende, hvis det enten kan være med til at forbedre deres arbejde eller være med til at bekræfte, at de er på rette vej (Haugaard 2020).

Styrken ved den individuelle virtuelle skrivning er helt overordnet, at den kan skabe rammerne for en undervisningsdifferentiering, som ellers er vanskelig at etablere i et fysisk og analogt klasserum, at den fremmer høj elevdeltagelse og selvstændiggørelse, og at læreren har mulighed for at være tæt på elevernes læringsproces og faglige forståelse. Den største ulempe ved denne undervisningsform er, at læreren er meget presset på tid.

Individuel skrivning i dialog med andre elever og gruppeskrivning

Organisatorisk kan den individuelle skrivning kobles sammen med peer feedback eller ved at lave skriveøvelser i par og grupper frem for individuelt. Der er flere fordele ved at koble elevernes individuelle skrivning sammen i læringsfællesskaber.

Koblingen mellem forskellige organiseringsformer skaber en variation, som er vigtig for motivationen. Dertil kommer, at den faglige dialog imellem eleverne har en række potentialer. For det første kan det fastholde elevernes motivation og tro på sig selv (Haugaard 2020). For det andet kan det styrke den faglige udvikling og forståelse. Eleverne skal både modtage og give peer-respons, hvilket skaber et dobbelt »loop«, der understøtter læring og refleksion over egne og andres tekster. Ifølge Steen Beck styrker peer-processen en reciprok og gensidigt forstærkende erkendelsesproces mellem fremmediagttagelse og selviagttagelse, da modtageren af respons får et »udefra«-blik, mens respons-giveren kan bruge den systematiske iagttagelse i eget arbejde (Beck og Rørdam Thom 2017). For at peer-respons skal virke er det vigtigt, at responsen er tilrettelagt, så den aktivt involverer eleverne. Således kan de tage højde for responsen og være i stand til at evaluere sig selv og forstå, hvordan responsen kan bruges (Krogh 2007).

Det at organisere skrivning i løse læringsnetværk eller i egentlige grupper, altså som samskrivning, giver læreren mere tid til at deltage i responsen. Organisering af samskrivning kræver dog yderligere styring, koordinering og en tydeligere rammesætning end den individuelle skrivning. Der skal være en meget præcis plan for, hvornår eleverne skal interagere, og en præcisering af hvordan. Er der tale om en egentlig peer-proces, hvor eleverne giver input på hinandens tekster, er det vigtigt at præ-

cisere fokuspunkter og rammer for elevernes respons. I synkronne moduler vil læreren kunne deltage og korrigere aktiviteterne og styre processen. Skrivning i grupper og læringsnetværk har nogle af de samme fordele som den individuelle skrivning, særligt høj elevaktivitet. Gruppearbejde og andre læringsnetværk understøtter dels en dybere faglig læring, dels elevernes kompetence til at udvikle forskellige strategier i samspil med andre. Dertil kommer, at eleverne i mindre grad er overladt til sig selv. Det at kunne få bekræftelse på at være på rette vej eller at få fagligt input kan for nogle elever styrke motivationen. For nogle elever kan det desuden virke mindre sårbart at få feedback fra andre elever end fra læreren, da læreren altid er i en dobbeltrolle som konsulent og bedømmer (Beck og Rørdam Thom 2017). En anden gruppe af elever vil omvendt være udfordret af den mindre interaktion med læreren. De mister motivation, da de hellere vil anerkendes af læreren eller har behov for en faglig kvalitetssikring fra læreren (Tække og Paulsen 2018).

Der er da også en række udfordringer ved at lave skriveøvelser i en gruppeorganisering. Eleverne kan ikke uden en forudgående træning og øvelse indgå i hverken løsere læringsfællesskaber eller i egentlige gruppeskriveøvelser, da det stiller store krav til deres faglige og sociale kompetencer.

I en asynkron undervisning, hvor eleverne skal samarbejde, kræves en høj disciplin og derfor meget modne elever, og samarbejdet vil være relativt komplekst, da det alene sker skriftligt.

En variant af den asynkron virtuelle undervisning er en form, hvor elever sidder sammen synkront for eksempel på skolen. Denne form stiller stadigvæk store krav til elevernes samarbejdskompetencer, men det er lettere at samarbejde i et fysisk rum, hvor kommunikationen mellem deltagerne sker mundtligt og også kropsligt.

Det taler for, at mere asynkron aktivitet i læringsfællesskaber skal tænkes ind i en progression, hvor eleverne skal have trænet basale samarbejdskompetencer, før de kastes ud i asynkron samarbejdsrum. Det vil for eksempel være oplagt at lave en række af skriveøvelserne i en synkron form inden. Det asynkron samarbejde kan også medføre, at en gruppe af elever vil være udfordret af de løse rammer og kan have svært ved at fastholde en aktiv deltagelse.

Et samarbejde i et synkront rum er mindre kompliceret. Læreren kan her bedre styre læringsfaserne og give en »her og

nu«-feedback, fordi eleverne arbejder i grupper. Det vil også være muligt at stoppe processen og for eksempel tage fat i et eller to elevsvar i en fælles dialog. Den form betyder dog, at den enkelte elev ikke nødvendigvis får det input, vedkommende har behov for, for at opnå en optimal udvikling.

Konklusion

God virtuel undervisning forudsætter, at aktiviteterne har den rette balance mellem den faglige sværhedsgrad, kompleksitet i arbejdsformer, elevselvstændighed og elevernes forudsætninger for at kunne deltage og tage ansvar for de skriftlige aktiviteter. Derfor er det nødvendigt at tænke den virtuelle undervisning ind i en progression, så man sikrer, at eleverne har de nødvendige forudsætninger både fagligt, socialt og studiemæssigt. Både synkront og asynkront tilrettelagte skriveøvelser er brugbare didaktiske tilgange, der kan fremme elevernes faglige kompetencer, det vil sige deres opmærksomhed, forståelse og evner til at anvende faglige begreber og teori relevant og sikkert. Disse aktiviteter vil også være med til at træne vigtige almene kompetencer. Den virtuelle undervisning med fokus på skriftlige aktiviteter understøtter et undervisnings- og læringsmiljø bygget op om formativ feedbackpraksis med meget tydelige krav og kriterier. En central udfordring i den virtuelle undervisning handler derfor også om feedback. Her er flere udfordringer. Den første er selve organiseringen: Hvordan og hvornår skal der gives en feedback, så den opleves relevant og hjælper eleverne videre i den faglige udvikling? Den næste er pædagogisk. Det er svært både at modtage og give feedback, som udvikler ens faglige forståelse og refleksion. Det stiller store krav til eleverne og til lærernes rammesætninger. Den praksis, læreren og elever benytter i det fysiske rum, kan nemlig ikke umiddelbart overføres; vi mangler den nonverbale kommunikation, tonefald og fornemmelsen af hinanden i nogle af de virtuelle undervisningsformer. Den virtuelle undervisning kan til gengæld rammesætte relevante skriveaktiviteter på andre måder end den fysiske undervisning og tilbyder dermed andre undervisningsformer og flere muligheder for elevaktiverende arbejdsformer. Dette kan øge motivationen og det faglige udbytte hos eleverne.

Litteratur

- Beck, Steen og Birgitte Gottlieb (2002) *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* Gymnasiepædagogik, Nr. 31-32, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet
- Beck, Steen og Rørdam Thom, Julie (2017) *Tegn på dannelse. Inspiration til formativ feedback og peer-respons*. U Press
- Christensen, T.S (2020) at forbinde aktuelle samfundsforhold med samfundsvidenskab i *Polis* nr. 1 2020
- EVA (2020) Digitale teknologier i undervisningen på ungdomsuddannelserne Lærernes overvejelser om til- og fravalg
- Haugaard, Annette *Imponerende fjerndundervisning har faldgruber i Gymnasieforskning* (19), s. 18-23
- Hobel, Peter (2016) *Læringsmål og sammenlignende skriveidaktik* *Cursiv* (19), 2016, s. 36-60
- Jakobsen; Kirsten og Kjærgaard, Annette (2006) *Arbejdsformer i* Damberg, E., Dolin J., Ingerslev, G. (red.) *Gymnasiepædagogik*. En grundbog. 1. udgave Hans Reitzels Forlag
- Jakobsen, Karen Sonne og Krogh, Ellen (2016) *Skriveudvikling og skriverudvikling i* Jakobsen, Karen Sonne og Krogh, Ellen *Skriverudvikling i gymnasiet*, Syddansk Universitetsforlag
- Kemp, Mikkel (2020) *Virtuel undervisning kan give adgang til læreprocesserne* i *Magasinet Gymnasieforskning* (19)
- Krogh, Ellen (2006) *Skriftlighed og mundtlighed* i Damberg, E., Dolin J., Ingerslev, G. (red.) *Gymnasiepædagogik*. En grundbog. 1. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Krogh, Ellen (2007) *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Gymnasiepædagogik Nr. 60. 2007
- Krogh, E. (2015). *Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme*. I: E. Krogh, T.S Christensen og K.S. Jakobsen (red.), *Elevskrivere i gymnasiet* (s. 137-172). Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Olesen, Monica Irene Krarup (2020) *Jeg vil have rigtig undervisning! Profiler af blandede learnere i efter- og videreuddannelsen*. *Tidsskriftet Læring og Medier* årgang 12 nr. 22 (2020)
- Paulsen, Michael og Tækker, Jesper (2018) *Digitalt understøttet faglighed og almindannelse*, Forlaget UP
- Undervisningsministeriet (2017b) *Læreplan samfundsfag A – stx* file:///C:/Users/CAAF/Downloads/Samfundsfag-A-stx-august-2017%20(8).pdf
- Undervisningsministeriet (2017b) *Undervisningstid, fordybelstid og individuel timepulje* file:///C:/Users/CAAF/Downloads/170629-Vejledning-til-undervisningstid-fordybelstid-og-individuel-timepulje.pdf

	Synkron Individuel	Synkron Gruppe/lærings- fællesskab	Asynkron Individuel	Asynkron Gruppe/lærings- fællesskab
Fordele	Differentiering af aktiviteter Højt aktivitetsniveau Formativ feedback Dialogisk faglig sparring efter elevens behov Retningsfastholdelse Kan holde fokus på elevens mål Indblik i faglig proces og niveau Mulighed for at justere og ændre i modulet undervejs	Højt aktivitetsniveau Formativ feedback Hurtig respons Dialogisk faglig sparring efter gruppens behov Peer feedback Samarbejde og faglig sparring mellem eleverne Dynamisk samt variation i aktiviteter Indblik i samarbejdsprocesser og gruppens faglige niveau Mulighed for at justere og ændre i modulet undervejs	Differentiering af aktiviteter Højt aktivitetsniveau Tid til refleksion Eget tempo Tid til at give feedback Indblik i resultat og fagligt niveau	Højt aktivitetsniveau Tid til refleksion Peer feedback Samarbejde og faglig sparring mellem eleverne Delvis mulighed for indblik i samarbejdsproces og gruppens resultat og faglige niveau
Ulemper	Svært at give alle feedback på optimale tidspunkter Begrænset tid til feedback Kan være mindre dynamisk og mindre varieret	Feedback ikke nødvendigvis tilpasset elevernes behov Samarbejdet kan udfordre og overskygge faglige mål	Feedback kommer forsinket efter læringsaktivitet Feedback sværere at indarbejde eller skal indgå i ny skriveaktivitet Arbejdsbyrde at give feedback Lille variation Elever, som har vanskeligheder, kan ikke umiddelbart få hjælp Ikke muligt at ændre eller justere i modulet undervejs	Læreren feedback kommer forsinket efter læringsaktivitet Læreren feedback er svært at indarbejde eller skal indgå i ny skriveaktivitet Store krav til elevernes samarbejdskompetencer Ikke muligt at ændre eller justere i modulet undervejs
Formen kræver	Tydeligt mål med modulet En tydelig plan for modulets aktiviteter Tydelige krav til aktiviteterne	Tydelige mål med modul Tydelige rammer og krav, også til samarbejdet Klare krav til PEER og/eller samskrivningen	Tydelige og let forståelige mål og krav til modulet Rammerne for opgaven skal være klart defineret. Frihedsgraden i opgaveløsningen skal tilpasses formen, dvs. begræns ved krav til arbejdsproces og delmål Frustrationskontrol. Tilpasning af kompleksiteten når læreren ikke er til stede Stilladsering, for eksempel introvideo, instruktionsvideoer, regler for samarbejde og PEER	Tydelige og let forståelige krav til modulet Tydelige krav til samarbejdet Frihedsgraden i opgaveløsningen skal tilpasses for eksempel krav til samarbejde og delmål Frustrationskontrol Tilpasning af kompleksiteten. Både med hensyn til det faglige og til samarbejdsformen Stilladsering, for eksempel introvideo, instruktionsvideoer, regler for samarbejde og PEER

Når virtuel undervisning virker

ANNE BIRGITTE VEDERSØ

Abstract

Virtuel undervisning kræver en anden didaktisk tilgang til samfundsfagsundervisningen end den fysiske klasserumsundervisning. Især hyppig sekvensering, fysisk bevægelse, vejledning, virtuelle grupperum, virtuelle besøg af eksterne gæster, brug af podcasts og andre medier styrker den virtuelle undervisning. Virtuel undervisning kan skabe et rum for læring, hvor man som underviser får mulighed for at komme tættere på elevernes læreproces. Men det kræver en synkron tilgang, hvor læreren er virtuelt tilgængelig for eleverne, og undervisningen tilrettelægges med tydelige læringsmål, succeskriterier og fokus på direkte feedback.

Under og efter nedlukningen gennemførte jeg, som en del af et større evalueringsarbejde på Rungsted Gymnasium, evalueringer af elevernes udbytte af den virtuelle undervisning, ved hjælp af spørgeskemaer i Lectio til gymnasiets elever og lærere. Derudover foretog jeg fire fokusgruppeinterview med elever om deres virtuelle undervisning generelt og deres virtuelle SRP-forløb. Her deltog elever fra alle klasser og årgange.

Evalueringerne fokuserede på modulernes undervisningsformer, sekvensering, læringsmål, skriftlighed og mundtlighed. Det er der kommet nogle spændende betragtninger ud af, som sammenholdt med SDU's landsdækkende undersøgelse af virtuel undervisning i foråret 2020 (<https://www.sdu.dk/da/nyheder/forskningsnyheder/gymnasieelever-savner-skolehverdagen> og gymnasieforskning nr. 19) også vil blive inddraget her.

På baggrund af disse evalueringer, egen praksis med virtuel undervisning og refleksioner har jeg udarbejdet nedenstående artikel. Her vil du kunne læse en række didaktiske overvejelser og bud på idéer til virtuel undervisning i samfundsfag, så det skaber

læringsudbytte og motivation hos eleverne. Jeg var som resten af landets lærere udfordret i begyndelsen af den virtuelle undervisningsperiode, jeg lavede dårlig undervisning, og læringsudbyttet var lavt. Jeg fandt langsomt frem til sekvenser, øvelser og fagligt indhold, der fungerer til den virtuelle undervisningsform. Denne artikel har primært fokus på positive udfald af virtuel undervisning.

Asynkron eller synkron virtuel undervisning

Den virtuelle undervisning kan lægge op til asynkron undervisning, hvor man opstiller opgaver, som eleverne besvarer og underviseren på et andet tidspunkt kommenterer. Læringsudbyttet af udelukkende asynkron undervisning bliver i længden dårligere end udbyttet af klasserumsundervisning. Flere elever i mine evalueringer gav udtryk for, at de manglede lærernes tilstedeværelse, som denne 2. g-elev: »Lige nu, under alt det her corona, føler jeg personligt, at jeg er min egen lærer, og at jeg selv skal oplære mig selv. Det synes jeg ikke er godt.« (Spørgeskemaundersøgelse i Lectio, Rungsted Gymnasium, juni 2020). Det skyldes nødvendigheden af feedback og relationer for læring. Relationer bruges som trædesten til næste udviklingszone (Vygotsky) eller som katalysator for passende forstyrrelser til læring. Derfor kan det synkron virtuelle arbejde klart anbefales.

Sekvensering

Overvejelser om elevernes mulighed for at tilegne sig viden om stoffet og kompleksiteten i stoffet bør indgå i tilrettelæggelsen af forløbene. Det kan være en fordel at arbejde med mindre komplekse forløb, hvor elever i forvejen har en faglig selvtilid, som der kan bygges videre på. Flere elever gav i mine evalueringer udtryk for, at det var svært at tilegne sig nyt stof, medmindre læreren var fuldt tilgængelig og lavede virtuel tavleundervisning i form af videoer, lyd eller direkte.

For at skabe et fælles læringsrum kræver det, at vi på en eller anden vis disciplinerer rummet til et læringsrum, men dette besværliggøres i den virtuelle undervisning. Fuldstændig lavpraktiske regler som at have tøj på, været stået op og tænde sit kamera kan sammen med en fælles opstart på en virtuel

platform (teams, zoom etc.) skabe en fælles ramme for læringsrummet. Ved at starte sammen i ét virtuelt læringsrum, med kort gennemgang af modulets læringsmål, får eleverne mulighed for at spørge ind til uklarheder. Igennem mine fokusgruppeinterview fremgik det, at flere eleverne oplever, at de ved virtuel undervisning bliver mere klar over, hvad de ikke forstår, og derfor bliver bedre til at spørge om hjælp. Samtidig er eleverne ikke nær så bange for at falde igennem i klassen, da de virtuelt kan have svært ved at aflæse de andre elever. Flere elever tilkendegiver, at de ved virtuel undervisning føler et større ansvar for egen læring og er mere bekymrede for, at de ikke kan følge med. Den mere umiddelbare tilgang til egne svagheder er en fordel ved den virtuelle undervisning, som gør tilrettelæggelsen af hver enkelt elevs læring lettere.

Det skal ikke altid være sjovt at lære, men virtuelle moduler bliver ifølge eleverne ofte for kedelige. En elev skriver: *»Jeg har brug for flere kreative opgaver i undervisningen, da jeg synes, man lærer meget bedre af varieret undervisning.«* (Spørgeskemaundersøgelse i Lectio, Rungsted Gymnasium, juni 2020). Eleverne oplever, at mange moduler er ensformige, lange og meget stillessiddende. For at undgå dette kan man lave små øvelser, der minder om øvelser fra klasserummet, som eleverne er trygge ved. Det faglige udbytte er måske ikke så stort, men eleverne oplever lidt variation og får kontakt med hinanden. Det kan være walk and talk med en virtuel platform som Facetime, Teams, Skype eller Google Meet i par, hvor de går en tur rundt om deres hus, mens de taler om lektien, fagbegreber, ideologier, det økonomiske kredsløb og andet. Det giver eleverne en pause fra skærmen og værelset, mens de oplever andre elever i et lidt mere frit forum. Til »fælles« gåture kan også anbefales podcasts med for eksempel økonomiske tænkere, social ulighed eller andet. Både fag-faglige podcasts og case-podcasts er gode. Indholdet kan ofte erstatte almindelig tavleundervisning eller videoklip og artikler. Eleverne kan også selv producere podcasts på deres gåture, for eksempel redegørelser for modeller, teorier m.m. Gåturene giver også en lille mulighed for at styrke det sociale i klassen og mindske den ensomhed, mange elever har oplevet under nedlukningen. <https://portal.findresearcher.sdu.dk/en/clippings/ny-unders%C3%B8gelse-unge-er-mere-ensomme-end-1%C3%B8r-corona-for%C3%A6ldre-erst>

Aktualitet, oplæg og gæster giver en fornyelse og aktualitet i undervisningen og kan klart anbefales. Ofte kan politikere og oplægsholdere nemmere deltage i debatter virtuelt og kortvarigt end komme ud på skolen. Gæster og oplægsholdere kan inddrages både live i modulet og gennem video til klassen. Det fungerer dog bedst synkront, eleverne finder det mere vedkommende, og dialogen er at foretrække. Flere foreninger og organisationer tilbyder også større arrangementer til undervisningen. De større arrangementer på tværs af klasser med oplæg og gruppearbejde kan fungere fint, men kræver stærk lærerstyring, da eleverne ikke altid føler en forpligtigelse over for de andre elever eller arrangørerne (fokusgruppeinterview, Rungsted Gymnasium, juni 2020). Eleverne kan også være bekymrede for at sige noget i et stort fælles forum.

Sekvenser med skrivning fungerer helt optimalt virtuelt. En individuel skriveløse kan efterfølgende deles med hele klassen på skærmen, så alle kan læse elevens skriftlige produkt og rette det i fællesskab. Her fungerer den virtuelle undervisning fint, og læringsudbyttet er stort for eleverne, da de i fællesskab bliver opmærksomme på succeskriterier og forbedringspotentialer. Skærmen og muligheden for at dele skærmene giver forbedret læringsmuligheder på skrift.

Samarbejde og gruppearbejde

Relationer og det fysiske klasserum er bærende elementer i min daglige undervisning, hvor stillesiddende klasserumsundervisning primært bruges i fordybelsessekvenser. Forberedelse af de virtuelle moduler kræver derfor en anden didaktisk tilgang til brugen af det fysiske rum og brugen af relationer i læreprocessen.

Relationerne i klasserummet mellem lærer og elev er en dynamo i læringsprocessen (Gerlach 2007). Det er velkendt fra Piaget, Vygotsky, Lave og Wegner (Beck 2011) og Hattie (2015), at samarbejde gennem elev-elev- og lærer-elev-relationen i både klasserummet og i velfungerende gruppearbejde giver læring. Disse relationer og ikke mindst læringsudbyttet kan komme under pres i den virtuelle undervisning, fordi tilgængeligheden og fornemmelsen af andre kan svækkes gennem skærmen. Derfor skal man skabe nye rammer for, at disse relationer igen kan fungere som en primus motor i læreprocessen.

Rammerne for et velfungerende virtuelt gruppearbejde kræver klar lærerstyring, for at undgå for meget spildtid med at »mødes« på eksempelvis Messenger, Onenote eller Lectio. Det er muligt at oprette grupperum på langt de fleste platforme, som Google Meet, Teams, Onenote og Zoom. Her kan man oprette faste grupperum, hvor grupperne kan »mødes« i gruppearbejdet. Det giver eleverne et professionelt sted at »mødes«, og man kan som underviser deltage i alle rummene og få et indblik i gruppernes samarbejde – både form og faglighed. Gennem virtuelle grupperum og individuelt arbejde kommer man tættere på elevernes læreproces. Det bliver meget tydeligt, hvornår eleverne har faglige vanskeligheder, knækker koderne eller giver helt op. Dette giver en unik mulighed for at kunne hjælpe eleverne i deres læreproces, hvor man kan støtte direkte i processen. Eleverne oplever, at man er tættere på deres arbejde og mere tilgængelig (Fokusgruppeinterview, Rungsted Gymnasium, juni 2020).

Relationer og vejledning

Den virtuelle undervisning kan sætte de fagligt svage elever af. De kan komme for langt bagud og mangle faglig støtte fra underviseren og de stærkere elever. I det fysiske klasserum bliver deres faglige udfordringer tydelige og nemme at gå til, men afstanden på skærmen kan frygtes som en afstand til de svageste elever. Men faktisk har den virtuelle undervisning her en styrke.

Løbende virtuelle samtaler med eleverne giver et brugbart indblik i deres faglige ståsted. Især hvis eleverne virker usikre på det faglige forløb, kan individuelle samtaler styrke deres faglige selvtillid, og en mere individuel tilrettelagt undervisning bliver mulig.

Den virtuelle undervisning kan have en positiv effekt på elevernes mod til at spørge ind til faglige udfordringer og efter hjælp. Det kan der naturligvis være flere grunde til – de kan have uanede mængder tid til skolearbejde, eller de kan have følt sig »tættere« på underviseren. Når eleverne oplever nemmere tilgængelighed, kontakter de pludselig underviserne, når det passer i deres læreproces. Det giver underviseren god viden om elevernes faglige standpunkt og udviklingspotentialer. Det kan gøre forberedelsen nemmere, men også mere omfangsrig, da muligheden for differentiering bliver tydeligere.

Den øgede direkte kontakt mellem elev og lærer kan være brugbar i vejledningssituationer. Individuel virtuel kontakt gennem Skype, Facetime, Teams, Zoom, Google Meet med eleverne i skriveprocessen muliggør mere individualiseret vejledning i både samfundsfagsopgaver og i SRP-fasen. Den virtuelle dimension giver mulighed for hyppige kontakter og adgang til deres skriveproces i fordybelsesarbejdet. Herved kan underviseren hjælpe med de skriftlige samfundsfagsafleveringer og SRP i deres arbejdsrum. Det gør det muligt at afkode elevernes vanskeligheder, og elevernes evner til at anvende genrer og faglighed synliggøres. Elevernes tilbagemelding på virtuel vejledning er meget positiv, de føler sig hjulpet og udfordret af den tætte kontakt i skriveprocessen i både samfundsfag og SRP-sammenhænge. Eleverne mener, den tætte kontakt og tilgængelighed giver dem et fagligt udbytte (Fokusgruppeinterview, Rungsted Gymnasium juni 2020).

Eleverne på landsplan efterlyser mere feedback og feedforward (Qvortrup 2020). Den virtuelle undervisning kan have gjort eleverne bevidste om deres egen læreproces, samtidig med at succeskriterierne kan være uklare. Ved fysisk undervisning er de vant til direkte adgang til lærer eller kammerat i et lokale, som de normalt også sparrer meget med (Hattie 2015). Derfor kræver virtuel undervisning, at læreren er tilgængelig med tydelig styring og opfølgning på det arbejde, der er lavet individuelt eller i grupperummene.

Differentiering

Den virtuelle adgang til elevernes læreprocessen giver forbedret mulighed for differentiering. Det skaber en bedre mulighed for at differentiere eleverne løbende i forskellige sekvenser og faglige niveauer. Elever kan meget nemt rykkes til andre grupper og opgaver hurtigt, så differentiering bliver mere dynamisk. Hvis en elev eksempelvis viser udfordringer i et gruppearbejde, kan eleven rykkes til et mere redegørende grupperum med øget lærersupervision. Når eleven har opnået mestring af det redegørende niveau, kan eleven rykke videre til et undersøgende grupperum. Det kræver tilvænning for elever og underviser, men er mere effektivt end i det fysiske klasserum.

Karaktergivning

»Bedre retningslinjer om karakterer – er det her bare lige en pause fra karaktergivning, og skal vi bare lære noget, eller bliver vi bedømt?« (Spørgeskemaundersøgelse i Lectio, Rungsted Gymnasium, juni 2020). Dette citat rummer den usikkerhed, mange af eleverne har. De er uklare på, hvordan og hvornår de bliver bedømt, når der arbejdes virtuelt. Mange elever fremførte i både interview og spørgeskema en stor usikkerhed om, hvordan de kunne forbedre deres karakterer, og mange efterlyser mere tydelighed omkring årskarakterer. En løsning er individuelle samtaler, som denne elev skriver: »Har brug for at få nogen samtaler med lærerne så jeg ved hvor jeg ligger, nu når årskaraktererne betyder så meget nu.« (Spørgeskemaundersøgelse i Lectio, Rungsted Gymnasium, juni 2020). Jeg afholdt mundtlige prøveeksamener med mine 2. g'ere, det var ikke en succes og stressede eleverne unødigt. Samtidig mente flere elever efterfølgende, at denne prøveeksamen skulle tælle meget i den endelige årskarakter. I stedet er tilbagevende samtaler om både succeskriterier og feedback, som vi kender fra klasseundervisningen, at foretrække.

Taksonomiske niveauer

Diskussionsniveauet er samfundsfags dna – dels gennem de faglige mål, dels som didaktisk greb. Desværre er det taksonomiske diskussionsniveau svært at opnå mundtligt i den virtuelle form, mens det redegørende niveau og det undersøgende niveau er nemmere virtuelt. Skærmen, afstanden, lydforsinkelse m.m. vanskeliggør reelle virtuelle diskussioner, som vi kender dem fra klasselokalet. Det er klart, at diskussionsniveauet er med til at gøre undervisningen inspirerende. Som Ane Qvortrup skriver, øger virtuelle diskussioner elevernes motivation og følelsen af samhørighed under hjemsendelser (gymnasieforskning nr. 19). Den mundtlige diskussion kan faciliteres og korrigeres i de små grupperum, hvor der er mere tillid mellem eleverne. En fælles klassesdiskussion kræver klare spilleregler med talerække, synlige spørgsmål, og at eleverne påtager sig en faglig argumentation, hvilket jo – rent fagligt – er en styrke. Desværre bliver disse diskussioner mere præget af redegørende argumentationer end reelt diskussionsniveau, og eleverne savner de sjove diskussioner og synes, det hele bliver meget mekanisk (Fokusgruppeinterview, Rungsted Gymnasium, juni 2020).

Konklusion

For at få succes med virtuel undervisning i samfundsfag kræves nye didaktiske overvejelser.

Konkrete synkroner sekvenser med tydelige læringsmål, succeskriterier og feedback skaber de bedste rammer for virtuel undervisning. Virtuel undervisnings største styrke er, at man får et tættere kendskab til elevernes faglige ståsted, udfordringer og forbedringspotentialer, da man kommer tættere på elevernes læreproces ved at følge dem gennem skærmen – både skriftligt og mundtligt.

Litteratur

- Beck, Steen og Paulsen, Michael (2011) *Hvad er læringssamarbejde?* i *Gymnasiepædagogik* nr. 86
- Gerlach, Christian (2007) *Den menneskelige ontogeneses betydning for læring: Hjernens udvikling*. Akademisk Forlag
- Hattie, J.A. (2015) *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, Ane (2020) *Stor forskel på coronaundervisning*, i *Gymnasieforskning* nr. 19 (2020)

Websites:

- <https://www.sdu.dk/da/nyheder/forskningsnyheder/gymnasie-elever-savner-skolehverdagen> (besøgt: 26. september 2020)
- <https://portal.findresearcher.sdu.dk/en/clippings/ny-unders%C3%B8gelse-unge-er-mere-ensomme-end-f%C3%B8r-corona-for%C3%A6ldre-erst> (besøgt: 26. september 2020)

Fra vilkår til valg. Et praksisnært blik på virtuel undervisning som mulighedsrum

MARIE BORREGAARD VINTHER

Abstract

Artiklen lægger ud med at påvise generelle rammebetingelserne for virtuel undervisning i den danske gymnasieskole. På baggrund af forskningsresultater fra to undersøgelser af den virtuelle undervisning under coronanedlukningen undersøger artiklen, hvordan det er gået med den virtuelle undervisning, og artiklen peger på et behov for øget variation i arbejdsformerne i undervisningen. Artiklen undersøger status på virtuel undervisning i samfundsfag, og det er artiklens påstand, at der er behov for flere didaktiske refleksioner og diskussioner. Artiklen gør sig nogle didaktiske overvejelser om fagets traditionelle læringsrum og argumenterer for, at disse kan styrkes gennem anvendelse af en e-didaktisk overvejelsermodel. Afslutningsvis konkluderer artiklen, at der er behov for flere generelle fagdidaktiske refleksioner og diskussioner om virtuel undervisning og virtuelle arbejdsformer, og at faget bør styrke disse.

Rammebetingelser og realiteter

I bekendtgørelsen af lov om de gymnasiale uddannelser hedder det i kapitel 1, stk. 2, at eleverne »skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og opnå evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale«. I samme bekendtgørelse hedder det i kapitel 3, § 29 stk. 6, at eleverne »skal opnå digitale kompetencer« og »indgå i digitale fællesskaber«. Derudover nævnes

i overordnede termer, at eleverne skal lære at søge information, forholde sig kritisk og skabe digitale produkter. Af lovbekendtgørelsen fremgår således ikke direkte, at der skal foregå egentlig virtuel undervisning. De førnævnte produktformer og læringsaktiviteter kan uproblematisk afvikles i traditionel klasse- og holdundervisning, som er den gymnasiale undervisnings primære organisationsform.

Zoomer man til gengæld ind på selve bekendtgørelsen om de gymnasie uddannelser, fremgår det af kapitel 1, § 2, at institutionen i studieretningsforløbet kan lade op til 20 procent af undervisningstiden i hvert fag være virtuel. Ved virtuel undervisning forstås jævnfør bekendtgørelsen »*undervisning, der ikke forudsætter samtidig fysisk tilstedeværelse af lærer og elever*«. Således synes rammebetingelserne for at arbejde indgående med virtuel undervisning at være på plads i en ungdomsuddannelse, der generelt vil fremme elevernes digitale dannelse. Imidlertid melder sig spørgsmålet, om eleverne på ugebasis omtrent en ud af fem skoledage har oplevet at modtage virtuel undervisning – og dette vel at mærke i en præ-corona-tid.

En undersøgelse foretaget af eVidenCenter, Det Nationale Videncenter for e-læring i samarbejde med Tænketanken DEA viser, at 76 procent af de adspurgte lærere forud for coronanedlukningen havde anvendt digitale redskaber i den fysiske undervisning, mens blot 18 procent af de adspurgte lærere havde gennemført forløb udelukkende gennem fjernundervisning. Det indikerer, at der har været en relativt spinkel anvendelse af virtuel undervisning, til trods for at rammebetingelserne formelt set har været til stede.

Erfaringer med virtuel undervisning

Som konsekvens af covid-19-smittespredning besluttede statsminister Mette Frederiksen den 11. marts 2020 en såkaldt nedlukning af det danske samfund. En nedlukning, der også indebar generelle skolenedlukninger, og som efter to dage resulterede i, at virtuel undervisning for danske gymnasieelever og -lærere jævnfør nødbekendtgørelsen var et vilkår og ikke et didaktisk valg. Med nærmest dags varsel måtte lærere og elever kaste sig ud i at navigere på diverse virtuelle platforme, og for manges vedkommende fortsatte den virtuelle undervisning

næsten skoleåret ud. Hvordan oplevede elever og lærere dette vilkår, og hvad er det væsentlige udbytte heraf?

I en undersøgelse af gymnasieelevernes oplevelse af coronaundervisningen drager professor Ane Qvortrup fra Center for Gymnasieforskning ved Syddansk Universitet nogle konklusioner, der har relevans for de fremadrettede refleksioner over virtuel undervisnings muligheder og begrænsninger.

Undersøgelsen konkluderer blandt andet, at eleverne i høj grad oplevede en opgaveløsningscentreret undervisning, og at de samtidig savnede feedback på deres arbejde. Hvad de motivationelle aspekter angik, oplevede mange elever, at undervisningen ikke havde høj kvalitet (Qvortrup 2020). Qvortrup peger endvidere på, at der er en sammenhæng mellem oplevelsen af kvalitet og variation i undervisningen. Hun anerkender den læringsmæssige udfordring og understreger samtidig, at undervisning, der er planlagt til at skulle afvikles under normale undervisningsformer, ikke blot lader sig overføre til et digitalt forum (Haugaard 2020).

Om end undersøgelsens konklusioner drages på baggrund af et solidt datagrundlag, er det værd at bemærke, at dataindsamlingen er afsluttet den 20. april 2020. Der er derfor tale om et øjebliksbillede fra coronanedlukningens første fase, der for elever og lærere var en tid med en undervisningsvirkelighed, man ikke tidligere havde stået i. Hverdagen med virtuel undervisning var således ikke et valg, men et vilkår. Det faktum, at der er tale om et øjebliksbillede, ændrer dog ikke på, at undersøgelsens resultater er værd at tage til efterretning og integrere i en diskussion om muligheder og begrænsninger i fremtidige refleksioner om virtuel undervisning i samfundsfag.

Det samme gælder undersøgelsesresultaterne fra en undersøgelse foretaget af eVidenCenter, Det Nationale Videncenter for e-læring i samarbejde med Tænk tanken DEA (2020). Denne undersøgelse konkluderer blandt andet, at fjernundervisningen har været mere ensformig end den ordinære undervisning, og at det har haft betydning for elevernes læringsudbytte. 60 procent af eleverne oplever et mindre eller forringet læringsudbytte, mens det for lærernes vedkommende er 70 procent. Dertil kommer, at eleverne under den virtuelle undervisning har følt sig udfordret med hensyn til motivation, koncentration og trivsel (DEA og eVidenCenter 2020).

Ifølge Syddansk Universitets forskningsprojekt Reform 2017

viste undersøgelser foretaget allerede forud for hele covid-19-situationen, at undervisning, der involverer digital teknologi, er den form for undervisning, hvor der blandt gymnasiernes elever og lærere er størst uenighed om læringsudbyttet. 51 procent af lærerne, altså lige godt og vel halvdelen, vurderer, at der er et stort læringsudbytte, mens 80 procent af eleverne erklærer sig positive over for læringsudbyttet ved digitale arbejdsformer (Syddansk Universitet 2020).

Samlet set kan alle undersøgelsesresultaterne bruges til at synliggøre et generelt behov for didaktiske overvejelser om fjernundervisningens og e-læringens didaktik. Sammenfatter man endvidere nogle af de centrale konklusioner fra de nævnte undersøgelser om virtuel undervisning under coronanedlukningen, kan fremadrettede didaktiske overvejelser, der sigter mod at forbedre den virtuelle undervisning, med fordel fokusere på nøgleord som »variation i arbejdsformer«. Men først et blik på, hvordan det i det hele taget forholder sig med den virtuelle undervisning i samfundsfag.

Status på virtuel undervisning i samfundsfag

75 procent af de adspurgte elever og lærere i DEA og eVidenCenters undersøgelse af fjernundervisning under coronanedlukningen vurderer, at samfundsfag er egnet til fjernundervisning. Relativt set har faget en høj score, idet samfundsfag i en egnethedsvurdering indtager en sjetteplads ud af 21 fag. Altså vurderer elever og lærere, at faget har et potentiale for fjernundervisning.

Kaster man et blik på læreplanen for samfundsfag A – stx 2017, finder man afsnit i afsnit 3.1 de didaktiske principper i faget. Vel vidende at op til 20 procent af undervisningen i studieretningsfaget jævnfør bekendtgørelsen kan afvikles som virtuel undervisning, er det tankevækkende, at læreplanen for samfundsfags didaktiske principper ikke eksplicit forholder sig til denne mulighed. Det er ligeledes tankevækkende, at heller ikke samme læreplans afsnit 3.2 om arbejdsformer forholder sig til virtuel undervisning. Først i læreplanens afsnit 3.3 om it nævnes digitale værktøjer, men primært som en ressource, der »anvendes i undervisningen til at støtte og supplere de faglige mål og den pædagogiske proces« (Læreplan, Samfundsfag A – stx, 2017).

Man kan overveje, om faget med denne formulering overvejende reducerer arbejdet med it og virtuel undervisning til et redskabsorienteret anliggende og ikke et didaktisk mål i sig selv. Denne overvejelse understøttes af indholdet i Vejledningen til Samfundsfag A – stx, juni 2020, idet hverken afsnit 3.1 om didaktiske principper eller afsnit 3.2 om arbejdsformer eksplicit forholder sig til virtuel undervisning eller virtuelle arbejdsformer. Det skal dog retfærdigvis understreges, at vejledningens afsnit 3.3 om it forholder sig til brug af it og it-værktøjer i undervisningen, om end det i afsnittets første sætning hedder, at »*Brug af it er ikke et mål i sig selv*« (Vejledning, Samfundsfag A – stx, 2020).

Heller ikke seneste udgave af *Samfundsfagsdidaktik* (Brøndum (red.) 2020), der i 16 kapitler præsenterer en stribe fagdidaktiske vinkler på faget, har fokus på virtuel undervisning eller virtuelle arbejdsformer. Dog rummer bogen et enkelt kapitel med titlen »It-anvendelse i samfundsfag« af Henning Rome Lund, og heri pointerer Lund med reference til læringsforsker John Hattie samt Bundsgaard og Hansen, at it ikke skaber bedre læring i sig selv, og at it kun skal indgå i meningsfulde didaktiske rammer (Lund 2020). Et udsagn, de fleste undervisere næppe kan erklære sig uenige i.

I skrivende stund ved ingen, hvor lange skygger coronapandemien kan kaste, og hvor længe hel eller delvis fjernundervisning kan blive en realitet. I den sammenhæng er det også værd at notere sig, at eksempelvis læringsforsker Christian Dalsgaard, lektor ved Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier på Aarhus Universitet, vurderer, at den virtuelle undervisning generelt vinder frem og er kommet for at blive (Kamp 2020). Igen et argument for, at også undervisere i samfundsfag må forholde sig reflekteret til brugen af virtuelle arbejdsformer og ikke blot digitale teknologier. Denne artikel har tidligere udpeget »variation i arbejdsformer« som nøgleord for didaktiske overvejelser, og de efterfølgende afsnit vil derfor centrere sig om disse begreber, da der er nær sammenhæng mellem elevens oplevelse af variation og deres fortsatte motivation for undervisningen.

Læringsrum i samfundsfag

Samfundsfag er kendetegnet ved at lægge vægt på betydningen af elevaktiverende og afvekslende arbejdsformer (Vejledning

Samfundsfag A – stx, 2020). Allerede her opstår den første udfordring, når eleverne time efter time sidder hjemme foran hver sin skærm. I tilrettelæggelsen af normal undervisning – her forstået som undervisning, der foregår i et klasselokale, hvor klassen fysisk er til stede sammen med læreren – vil man som faglærer ofte skele til en almindelig didaktisk model som Beck og Gottliebs model for de fire læringsrum (Beck 2002).

Læringscirkelens pointe er, at eleverne skal trænes i at færdes i alle fire læringsrum for at kunne erhverve kompetencer, der muliggør deres aktive deltagelse i det demokratiske samfund. I læreplanens afsnit 1.2, der præciserer formålet for samfundsfag A – stx, 2017, hedder det netop, at *»Almindelsen 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«* (Læreplan, Samfundsfag A – stx, 2017). Kobler man Beck og Gottliebs optik sammen med samfundsfags formål, er en vekslen mellem forskellige læringsrum og arbejdsformer derfor en grundlæggende forudsætning.

Som tidligere nævnt har undersøgelser af den virtuelle undervisning under coronanedlukningen peget på, at netop mangel på variation i arbejdsformerne har været et grundlæggende problem. Læringsrummet »tavleundervisning« forekommer umiddelbart relativt let at etablere i en virtuel kontekst. Her er det læreren, der har den styrende rolle, typisk i gennemgangen af et fagligt kernestof med en deduktivt orienteret metode. Klassen, der typisk deltager via Google Meet, Microsoft Teams eller en tilsvarende platform, kan overvære lærerens oplæg og løbende stille spørgsmål gennem brug af platformens chatfunktion. Læreren kan vælge at understøtte sit oplæg eller sin tavlegennemgang med brug af en fysisk eller digital tavle eller ved brug af PowerPoint-præsentationer, der kan gøres synlige for eleverne via skærmdeling og visuelt understøtte lærerens faglige pointer. I denne arbejdsform får undervisningen karakter af forelæsning, hvilket kan styrke elevernes viden, men der er også faldgruber.

I en normal klasserumssituation kan læreren forsøge at afkode elevernes nonverbale og paraverbale signaler for at vurdere, om eleverne følger med i lærergennemgangen og forhåbentlig tilegner sig viden. Men som det også understreges af Lund

(2018), er der en række distraktionsmomenter i form af sociale medier, streamingtjenester og lignende, som eleverne let kan forfalde til at rette opmærksomheden mod. Denne risiko er dog også til stede i det fysiske klasserum. At elevernes opmærksomhed potentielt kan flytte andre steder hen, mens læreren over skærmen laver en virtuel gennemgang af kernestof, kan tale for flere måder at håndtere denne udfordring på. Læreren kan vælge at »overhøre« tilfældigt udvalgte elever i det gennemgåede stof, eller læreren kan vælge at afrunde sit oplæg med en digital test, quiz, refleksionsskrivning eller lignende, der beder eleven forholde sig til det gennemgåede stof. Men der er også den mulighed, at læreren udfordrer sin egen tendens til vane-tænkning og øger sin bevidsthed om, at virtuel og analog undervisning ifølge læringsforsker Christian Dalsgaard foregår i forskellige kommunikative rum med hver sine muligheder og begrænsninger (Kamp 2020). Dalsgaard pointerer, at der er en væsentlig forskel på synkron og asynkron undervisning (Kamp 2020). Derfor kunne man overveje at udfordre sin forståelse og anvendelse af læringscirklen en smule.

Eksempelvis kunne man som lærer overveje, om det ville fremme elevernes arbejde med fagets formål, at man i stedet for at lave virtuel tavleundervisning benytter sig af den amerikanske metode flipped classroom. I den danske læringstraditions optik dækker begrebet flipped classroom over undervisning, hvor videooptagelser benyttes til præsentation af lærerforedrag eller elevoplæg. Det pågældende foredrag kan benyttes som lektie eller placeres på et vilkårligt tidspunkt i undervisningssituationen, ligesom eleverne kan tilgå det efter behov. Med afvikling af tavleundervisningen via flipped classroom kan man forestille sig, at læreren så at sige kan øge sin tilstedeværelse i læringscirkelns øvrige læringsrum – værkstedsundervisningen, klassedialogen og gruppe- og projektarbejdet. For netop at sikre tilstrækkelig variation i arbejdsformerne under længerevarende perioder med virtuel undervisning, er det vigtigt, at læreren ikke forfalder til at blive hængende i et virtuelt tavleundervisningsrum, hvor læreren taler og taler, og eleverne lytter ... måske.

Tavleundervisningsrummet indgår ligeværdigt i Beck og Gottliebs læringscirkel og skal som sådan ikke underkendes som undervisningsrum, men i et virtuelt undervisningsforløb, hvor den kontinuerte afkodning af læringsudbyttet og den

uformelle snak mellem underviser og elever har trangere kår end i det fysiske klasselokale, er det vigtigt at planlægge undervisningen på en sådan måde, at læreren kan komme tæt på elevernes læringsprocesser.

Professor Ane Qvortrup påviste i sin undersøgelse af fjernundervisning, at eleverne oplevede en høj grad af opgaveløsningscentrerede arbejdsformer og som følge heraf manglende variation (Qvortrup 2020). En forklaring kunne være, at mange undervisere har valgt at lade eleverne arbejde med træning af faglige færdigheder i læringsrummet værkstedsundervisning, men uden at sikre tilstrækkelig lærervejledning og feedback. Måske fordi tiden ikke var tilstrækkelig. Måske fordi lærerne oplevede hele undervisningssituationen som uvant.

At eleverne har oplevet undervisningen som ensformig, kan måske også skyldes udfordringer med at facilitere de velkendte læringsrum »gruppearbejde« og »klassedialog«. Læringsrum, der ellers er vigtige for at fremme den induktivt orienterede undervisning, og læringsrum, der – også – understøtter fagets formål om at arbejde med elevernes aktive demokratiske deltagelse. Rent teknisk lader gruppearbejdsrummet sig relativt uproblematisk etablere. I eksempelvis Google Meet og Microsoft Teams kan læreren eller grupperne selv oprette grupperum eller gruppesamtaler, som læreren kan tilgå, og der er absolut fordele ved denne mulighed for smidigt at bevæge sig ind og ud af elevernes rum. Men det velfungerende virtuelle grupperum kan være en udfordring for elevernes indbyrdes samarbejdsniveau, hvis relationerne mellem gruppens elever på forhånd er uklare, og hvis den opgave, eleverne sammen skal besvare eller løse, ikke er veldefineret.

Når det gælder arbejdet med at styrke eleverne i at være aktive samfundsborgere, har samfundsfag en særlig forudsætning (Fischer-Nielsen 2018). Det velfungerende virtuelle rum for klassedialog kræver derfor ikke mindst engagement og deltagelse fra elevernes side og nytænkning fra lærerens side. For de fleste lærere er det formentlig en velkendt sag, at der også i det fysiske klasserum kan være stor forskel på elevernes deltagelse i klassediskussioner. Flyttes klassedialogen over i et virtuelt rum, kan målet være at udnytte det virtuelle rums muligheder for at lade dialogen foregå enten i tale eller på skrift eller i en kombination af tale og skrift. Ved at lade elever komme til orde gennem både mikrofon og chat tilgodeser man både elever, der

er trygge ved at udtrykke sig mundtligt foran klassen, og elever, der er blandt de stille i klassen og skal overvinde sig selv for at ytre sig i en debat eller diskussion. Fordi samfundsfaglæreren i den traditionelle undervisning rent didaktisk vil have et mål om at flytte klassen rundt mellem de forskellige læringsrum, er det svært ikke at overføre samme tankegang til den virtuelle undervisningsverden – vel vidende at det giver udfordringer, som man ikke helt oplever at have fundet løsningen på. Læringsforsker Christian Dalsgaard understreger, at den virtuelle undervisning rent didaktisk kræver en anden struktur og facilitering end den traditionelle undervisning (Kamp 2020). Det er derfor nærliggende at overveje, hvad didaktiske modeller og værktøjer med perspektiver fra e-læring kan tilføre samfundsfagsdidaktikken.

Den e-didaktiske overvejelsesmodel

Inden for e-læring er fjernundervisning en disciplin, der er udviklet til at kunne afvikles helt uden samtidig fysisk tilstedeværelse af lærer og elever. Det er næppe dér, samfundsfag i gymnasieskolen p.t. bevæger sig hen, men der er alligevel inspiration at hente. Hos eVidenCenter, Det Nationale Videncenter for e-læring, har man udviklet en e-didaktisk overvejelsesmodel (eVidenCenter), der er frit tilgængelig for undervisere, der måtte have brug for et lettilgængeligt redskab i selve struktureringen af de e-didaktiske refleksioner. Modellen er i sin oprindelse tænkt som en model, man også kan anvende, når man overvejer, hvorvidt e-læring kan bidrage positivt til læringen i et givet forløb. Men som denne artikel tidligere har påpeget, er undervisningsvirkeligheden nu sådan, at virtuel undervisning i perioder kan være et vilkår og ikke et valg. Det ændrer dog ikke på, at overvejelsesmodellen fortsat kan være et nyttigt udgangspunkt for e-didaktiske overvejelser.

E-læringsmodellen opererer med tre forskellige læringsformer med hver sit udgangspunkt. En instruktivistisk, en socialkonstruktivistisk og en radikal konstruktivistisk e-læringsform. Disse tre tager afsæt i henholdsvis stofformidling, praksisfællesskab og problematisering (eVidenCenter). I henhold til de gængse læringsteorier, der er retningsgivende for en del didaktiske valg i den danske gymnasieskole, er det den socialkonstruktivistiske e-læringsform, centreret om praksisfællesskab

omkring stoffet, der i henhold til formål og mål forekommer mest interessant at overveje. Hvis den virtuelle undervisning skal understøtte et formål om at gøre samfundsfagselever til demokratiske samfundsborgere, og hvis undervisningen skal imødekomme elevønsket om mere variation, viser den social-konstruktivistiske e-læringsmodel en undervisningspraksis, der er anderledes end den, både elever og lærere oplever i den fysiske undervisning.

Fordi praksisfællesskabet om læringen er i centrum, skal læreren indtage en konsulentrolle i stedet for at være den, der er styrende (eVidenCenter). I princippet indgår læreren på lige fod med de lærende i stofudvælgelsen, og læreren deler rollen som vejleder, motivator og evaluator med de lærende. Er det realistisk at forestille sig den gængse samfundsfaglærer agere i disse roller? Måske – fordi modellen netop også tager højde for, at underviseren i kraft af sin erfaring kan indtage en mere styrende rolle i processen, selv om samarbejdsformen er kollaborativ. Har man defineret dette forhold mellem læreren og de lærende, er e-læringsmodellens næste trin, at læreren så forholder sig til den palet af it-værktøjer, der er til rådighed. Tages disse værktøjer – fra samarbejdsværktøjer, kommunikationsværktøjer og skriveværktøjer til procesværktøjer og diskussionsværktøjer – i brug, kan man have en forhåbning om, at eleverne oplever en variation i arbejdsformerne i den virtuelle undervisning, og at deres motivation derfor øges. Lykkes det at etablere en kollaborativ samarbejdsform, burde det tilmed være muligt at nå det øverste taksonomiske niveau – også i den virtuelle undervisning. Hvis den virtuelle undervisning begrænses til at foregå i et rum, der tilnærmelsesvis ligner klasserummet, kan der være en bekymring for, at undervisningen primært består af begrebstræning på et redegørende og måske undersøgende niveau, hvor eleverne blot byder ind med svar af begrebsdefinerende karakter.

Valget af det rette e-læringsværktøj beror dog fortsat på en forudgående didaktisk refleksion og et aktivt didaktisk valg, idet e-læringsværktøjerne ikke i sig selv er opbygget ud fra didaktiske overvejelser (eVidenCenter). Det er væsentligt at understrege behovet for det begrundede valg af it-værktøj, og det er centralt, at læreren eller rettere vejlederen, motivatoren, evaluatoren konstant er sig sin nye rolle bevidst. Vil læreren til gengæld have fat i materialer, der er i sig selv er styrende for

konteksten, kan læreren i stedet vælge e-læringsmaterialer. Disse er typisk udviklet med afsæt i en særlig pædagogisk eller didaktisk tilgang (eVidenCenter).

Konklusion

Undersøgelsen *Gymnasier og Erhvervsskolelæreres erfaringer med fjernundervisning* udarbejdet af eVidenCenter og Tænketa-ken DEA viser, at lærerne under fjernundervisningen i høj grad tog såvel skolernes studieadministrative systemer som digitale læringsplatforme i brug (eVidenCenter og DEA 2020). Når eleverne alligevel efterspørger yderligere variation i den virtuelle undervisning, peger det i retning af, at der er et større behov for didaktisk refleksion i valget af e-læringsværktøj eller e-materiale. Det er ikke nok at bruge e-værktøjer og e-materialer. Der skal også ske læring. Dette gælder også et fag som samfundsfag, der – i kraft af fagets natur – har en særlig interesse i, at virtuel undervisning ikke reducerer undervisningen i faget til opgaveløsning. Samfundsfag vil danne aktive medborgere, og de dannes ikke mindst gennem dialog, diskussion og meningsudveksling. Det kræver facilitering og rammesætning. Udnyttes rammerne optimalt, kan undervisningsvirkeligheden havne der, hvor de virtuelle arbejdsformer sågar nogle gange aktivt vælges til, fordi de er elevaktiverende og varierende og ikke blot er et vilkår, men netop et valg, der styrker fagets formål. Fremadrettet bør det derfor være et særligt indsatsområde for faget at styrke sine didaktiske refleksioner og diskussioner om de virtuelle arbejdsformer og deres muligheder og begrænsninger. Rammebetin- gelserne for virtuel undervisning har længe været til stede, og som følge af coronanedlukningen er døren til et mulighedsrum for alvor blevet sparket ind.

Litteratur

- Beck, Steen og Birgitte Gottlieb (2002), Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence, Skriftserien *Gymnasiepædagogik*, nr. 31 og 32, Syddansk Universitet
- Brøndum, Peter (red.) 2020, *Samfundsfagsdidaktik*, København, Forlaget Columbus
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt 21. september 2020), bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, kapitel 1, stk. 2: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/611>
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt 21. september 2020), bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, kapitel 3, § 29, stk. 6: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/611>
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt 21. september 2020), Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser, kapitel 1, § 2
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt 24. september 2020), læreplan Samfundsfag A – stx, august 2017
- Børne- og Undervisningsministeriet (besøgt 24. september 2020), Samfundsfag A – stx, Vejledning, juni 2020
- eVidencenter, Det Nationale Videncenter for e-læring (2007), Den e-didaktiske overvejelsesmodel, (besøgt 5. oktober 2020) <http://edidaktik.evidencenter.dk/default.html>
- eVidencenter – Det Nationale Videncenter for e-læring, e-Læringsværktøjer, (besøgt 6. oktober 2020) <http://itipædagogisk-praksis.dk/e-laeringsvaerktoj/>
- eVidencenter – Det Nationale Videncenter for e-læring og Tænkertanken DEA (2020), *fernundervisningstemperatur.dk. En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelser om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen*, Aarhus Business College, juni 2020
- eVidencenter – Det Nationale Videncenter for e-læring og Tænkertanken DEA (2020), Gymnasier og Erhvervsskoleers erfaringer med fjernundervisning (besøgt 4. oktober 2020) <https://dea.nu/ifarver/publikationer/gymnasier-og-erhvervsskoleers-erfaringer-med-fjernundervisning/>
- Fischer-Nielsen, Bent (2018), Fagdidaktik og faglige kompetencer i samfundsfag. I: Brøndum, Peter (red.), *Samfundsfagsdidaktik*, 3. udgave (s. 52-60), København, Forlaget Columbus.
- Haugaard, Annette (2020), Impoverende fjernundervisning har faldgruber, I: *Gymnasieforskning*, nr. 19, maj 2020, Valby
- Kamp, Mikkel (2020), Virtuel undervisning kan give adgang til læreprocesserne, I: *Gymnasieforskning*, nr. 19, maj 2020, Valby
- Lund, Henning Romme (2018), It-anvendelse i samfundsfag, I: Brøndum, Peter (red.), *Samfundsfagsdidaktik*, 3. udgave (s. 236-251), København, Forlaget Columbus
- Qvortrup, Ane (2020), Gymnasiet i den historiske corona-tid – et elevperspektiv, Samlet data-rapport, Syddansk Universitet, Center for Gymnasieforskning, besøgt 30. september 2020 https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/ikv/centre/cfs/rapport.pdf
- Syddansk Universitet, Institut for Gymnasieforskning (besøgt 30. september 2020), Gymnasiet i den historiske Corona-situation https://www.sdu.dk/da/forskning/forskningsenheder/hum/center_for_gymnasieforskning/forskning/gymnasiet+i+den+historiske+corona-situation

Digitale læremidler som bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter?

MORTEN WINTHER BÜLOW

Abstract

I denne artikel gives et bud på, hvordan vi kan få overblik over det grænseløse digitale landskab af læremidler, der byder sig til for undervisningen i samfundsfag. Kortlægningen baserer sig på analyser af undervisningsbeskrivelser, besvarelser af opgaven i teoretisk pædagogikum fra 2020 og interviews med undervisere og elever. Beskrivelsen af læremiddellandskabet anskues fra såvel elev- som underviserside, hvilket leder til artiklens anden del, hvor et af de vigtige spørgsmål fra POLIS' første udgave søges behandlet: Hvordan kan vi blive bedre til at forbinde de to vidensfelter: den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskaben? Svaret herpå findes naturligvis ikke alene i en ændring af de digitale læremidler. Men ud fra en antagelse om, at læremidler per design kan virke hæmmende eller fremmende i forhold til praksis, ender artiklen med et konkret bud på en metode, der vil kunne kvalificere det videre arbejde med valg og udvikling af digitale læremidler, der bedre kan støtte sammenbindingen af de to vidensfelter – i hybride og uforudsigelige rammer.

Indledning

Induktive, undersøgende og problembaserede læringsdesigns fremhæves i læreplaner og vejledninger til samfundsfag på ungdomsuddannelserne som forudsætninger for, at eleverne kan forbinde aktuelle problemstillinger med de faglige mål. Derfor virker det provokerende når Torben Spanget Christensens i første nummer af POLIS fra foråret 2020 konkluderer, at »den største fagdidaktiske udfordring, gymnasiets samfunds-

fagslærere står over for, er at forbinde to vidensfelter, den aktuelle samfundsudvikling og samfundsvidenskab» og senere at der findes »en alvorlig ubalance mellem læreplanens efterspørgsel efter induktive og projektorienterede undersøgelser af den aktuelle samfundsudvikling og lærernes vurdering af læringsværdien af disse« (Christensen i Hansen, 2020, s. 51, 61-62).

Der kan gives mange forklaringer på en manglende overensstemmelse mellem på den ene side målene om, at undervisningen skal kvalificere eleverne som selvstændige, kompetente og demokratiske aktører – og realiteten ude i klasseværelserne på den anden. Christensen angiver, at det empiriske materiale er mangelfuldt, men også at (fra-)valgene af underviserne begrundes med en negativ vurdering af effektiviteten af induktive metoder. Hvis det er korrekt, at de elevinddragende arbejdsformer anses for mere besværlige og mindre givende med hensyn til honorering af de faglige krav, kan det forstås som konsekvens af strukturelle parametre som karakteren af den eksamen, eleverne skal op til, undervisernes uddannelsesmæssige baggrund, tidsmangel og didaktiske tradition samt elevernes (manglende) forudsætninger mv. Alle disse forhindringer er relevante, hvis vi skal imødegå den fagdidaktiske ubalance.

Men betydningen af læringskonteksten og de ressourcer, der opleves som tilgængelige for den enkelte underviser, bliver overset, hvis vi holder os inden for de generelle strukturelle forklaringstyper. Jeg har derfor valgt at se nærmere på de muligheder, vi har for at designe det, forskere som Luckin og Dalsgaard m.fl. har kaldt digitale læringsøkologier, det vil sige sammenhængende ressourcer, der kan gøre det muligt for underviserne at realisere de fagdidaktiske intentioner i læreplanerne – og måske endda være med til at overkomme nogle af de strukturelle begrænsninger, der er nævnt ovenfor (Dalsgaard et al., 2020; Luckin, 2010, 2018).

I denne artikel undersøges, *hvordan digitale læremidler kan være med til at forbinde de to vidensfelter*. For at opfylde dette mål kortlægges først landskabet af digitale læremidler, der kan bruges i undervisningen i samfundsfag på ungdomsuddannelserne. Dernæst foreslås en konceptuel model til vurdering af, hvorvidt det enkelte læremiddel understøtter elevernes selvstændige vidensproduktion og styrker kvalificering af dem som demokratiske aktører. Afslutningsvis diskuteres kort, hvordan den accelererende hybridisering af elevernes læringsrum kan

give undervisere bedre muligheder for at gennemføre en undervisning (det vil sige realisere fagdidaktiske formater), hvor eleverne i højere grad kvalificeres som selvstændige demokratiske aktører (Dalsgaard et al., 2020).

Digitale læremidler til samfundsfag – et grænseløst landskab

Digitale læremidler til samfundsfag kan principielt være alt digitalt materiale.* Hvis en underviser vælger at didaktisere en Facebook-side eller skjulte lydoptagelser med amerikanske præsidenter, bliver opslaget og optagelsen til læremidler. Denne forståelse bygger på Thomas Illum Hansens korte definition af læremidler som »materialer og værktøjer, der bliver anvendt som midler med læring som mål« (T.I. Hansen, 2008, s. 6). Analytisk har definitionen den styrke, at elevernes læring er i fokus, og den gør det klart, at der skal være en hensigt med brugen, hvis der skal være tale om et læremiddel. I nyere læremiddelforskning dækkes denne brede forståelse af begrebet »didaktisk design«, og læreren bliver dermed betragtet som en aktiv læringsdesigner, der forbedrer læremidlerne gennem inkrementelle redidaktiseringer (Carvalho og Goodyear, 2014; Kali et al., 2015; Laurillard, 2012).

Som det er gjort klart flere steder, er det problematisk at arbejde med meget rigide typologier, når man arbejder med læremidler (Brøndum, 2018, s. 237). Når jeg i det følgende bruger Jens Jørgen Hansens typologi, hvor læremidler inddeles i tre overordnede kategorier: de didaktiske, de semantiske og de funktionelle læremidler (Hansen i Gissel et al., 2018) er det alene for at opnå et klart strukturerende princip. I praksis væver de tre kategoriers kvaliteter sig sammen.

En beskrivelse af de *didaktiske læremidler* ville indeholde nøgleord som: formidlende, trænende, stilladserende og professionssimulerende (Gissel et al., 2018). De mest brugte digitale samfundsfaglige læremidler er de webbaserede grundbogssysteme-

* Kortlægningen bygger metodisk på en gennemgang af offentligt tilgængelige undervisningsbeskrivelser fra 2018-2020, interviews med undervisere på seks forskellige stx- og to hhx-skoler, videointerview med 83 elever fra samme seks skoler i sensommeren 2020 samt registrering af digitale læremidler nævnt på relevante faglige fora på Facebook i samme periode.

mer, fagspecifikke portaler samt pdf'er, der er digitale udgaver af trykte bøger og dermed har den fordel, at de kan fungere offline. Specielt grundbøgerne er læremiddelforlagenes domæne, og her står Forlaget Columbus sammen med Systime, Gyldendal og en række mindre forlag stærkt i øjeblikket. Særligt grundbøgerne søger eksplicit at honorere de faglige og kompetencemæssige mål i fagbilag og vejledningerne fra ministeriet, og blandt andet derfor bruger forlagene store ressourcer på at udvikle didaktiserede forløb, der beskrives som »grydeklare« og lige til at bruge med eleverne (iForløb – undervisningsforløb, 2020). Forlagene gør meget ud af at præsentere deres materialer som pædagogisk designede systemer med en tydelig didaktisk logik – men forløb og opgaver formidles alene som forslag, som underviserne kan tage imod eller lade være. I grundbogssystemerne forsøger man tydeligt at undgå at lægge underviserne i en didaktisk »spændetrøje«. Grundbogssystemerne har derfor typisk en struktur, der afspejler læreplanens kernestof.

I undervisningsbeskrivelserne fylder andre fagspecifikke didaktiserede onlinematerialer en del. Det kan være læremidler som MOOC-lignende* »virtuelle klasseværelser« med samlinger af korte forelæsninger som på Restudy og TED, der har mange materialer til samfundsfag. Og det kan være portaler som Vismandssportalen (AE-rådet m.fl.), Dit demokrati (Folketinget), Verdensmål på spil (FN-forbundet), DEO-undervisning (DEO) og 'Trolde i dit feed' (DIIS), der ligger inden for rammerne af det, jeg vil kalde digitale didaktiske læremidler til samfundsfag. Materialerne er ofte udviklet med støtte fra interesseorganisationer og har samfundsfagseleverne på ungdomsuddannelserne som eksplicit målgruppe.

Semantiske læremidler i samfundsfag kan i enkelte tilfælde være egentlige artefakter som for eksempel en samling stemmesedler eller et byrum. Men oftere vil de semantiske læremidler være databaser som InfoMedia, Surveybanken, Gapminder og alverdens statistikbanker, der indeholder de rådata, der er udgangspunktet for arbejdet i mange samfundsfagslektioner. Podcasts, livestreams, nyhedsudsendelser, taler og en stor gruppe af sociale medier er andre eksempler på semantiske

* MOOC er et akronym, som dækker over begreberne Massive Open Online Course. En MOOC er et kursus, som afvikles online, som er åbent, og som giver adgang til mange deltagere.

læremidler, der kan berige samfundsfagsundervisningen. De semantiske læremidler er ikke didaktiserede med specifikt henblik på brug i samfundsfagsundervisningen. De omdannes først til læremidler, når underviseren lader dem indgå i et didaktisk design – det vil sige foretager en didaktisering.

De funktionelle digitale læremidler beskriver Jens Jørgen Hansen som alle de redskaber, eleverne kan anvende i deres aktive informationssøgning og bearbejdning af viden (J.J. Hansen, 2010). Funktionelle læremidler i samfundsfag er eksempelvis regneark, men også videoredigeringsprogrammer, søgemaskiner og kommunikationsplatforme som eksempelvis Zoom, Teams, Google Meet og Discord bruges fagligt, og anvendes til både kommunikation på det enkelte hold og til inddragelse af eksterne ressourcepersoner. I det seneste år er platforme, der kan støtte dialogisk undervisning som Kialo (debatværktøj) og kollaborative værktøjer som Prezi og Mindmeister, blevet flere og flere.

Betydningen af de funktionelle læremidler er øget i de seneste år. Med ændrede krav om, at eleverne skal lave beregninger, og med en undervisning, der i perioder har vekslet mellem on-site, online (virtuel) og forskellige hybride blandingsformer (for eksempel med dele af et hold online og resten til stede i klasseværelset), er funktionelle digitale læremidler forudsætninger for, at undervisningen kan afvikles. Trenden er i de seneste år gået imod stadig flere »apps«, der på tværs af platforme kan understøtte online-samarbejde. Google for Edu og Office 365 er de store platforme, men også samlinger af apps som Studitube har fået øget udbredelse. Apps-samlingerne kan potentielt understøtte samskabelse og kreativitet i samfundsfagsundervisningen, ligesom Peergrade/Eduflow og Nearpod, der på hver sin måde støtter kollaborative processer i undervisningen. Mange samfundsfagsundervisere bruger disse kollaborative kognitive partnere – særligt i forbindelse med styrkelse af såkaldt produktive kompetencer (Caviglia et al., 2017, s. 22) og i træning af fagets skriftlige dimensioner.

Læremiddellandskabet fra underviserperspektiv: Hvis vi bevæger os lidt længere ud mod landskabets grænser, finder vi myriader af inspirationsgrupper på Facebook, LinkedIn osv. Særligt under corona-nedlukningerne blomstrede de it-didaktiske og fagdidaktiske fora op. Her blev delt frustrationer, men også konkrete erfaringer med funktionelle læremidler og

didaktiske formater, der gjorde det muligt at udnytte de muligheder og udfordringer, der lå i, at eleverne nu var hjemme og havde behov for såvel nærvær som fysisk aktivitet. Der er ikke tale om sites, som eleverne får at se, men de råd og den erfaringsudveksling, der sker på disse sites, minder meget om dem, man som underviser traditionelt finder i opgavedele-
ne i de digitale læremidler. De materialer, der deles mellem underviserne, bliver dermed til en vigtig del af de didaktiske ressourcer.

Læremiddellandskabet fra elevperspektiv: I forbindelse med en undersøgelse af gymnasielevs læringsressourcer foretaget i efteråret 2020 efter flere perioder med virtuel nødundervisning, tegnede 83 elever begrebskort med angivelse af alle de ressourcer, de kunne gøre brug af i faglige læreprocesser. De fleste skelnede mellem digitale, sociale og fysiske læringsressourcer, som de mente at have potentiel adgang til (Bülow, 2020). Men da jeg efterfølgende brugte tegningerne som udgangspunkt for interviews, hvor eleverne skulle beskrive konkrete læringsforløb, stod det klart, at de digitale læremidler kun kan forstås som en art af ressourcer, der naturligt blandes til en fleksibel læringskontekst. Som Bill Mitchell forudsagde for snart tyve år siden, har vi set en sammenvoksning af det digitale og det materielle, læringsrummet er blevet hybridt, og den digitale infrastruktur tages for givet (Goodyear, 2020).

For mange elever vurderes kærester og venner som betydningsfulde i den blanding af formelle og uformelle læringsrum, der konstrueres. Eksempelvis blev Facebook Messenger nævnt i samtalerne som et uformelt læringsrum. Det viser sig, at i online-undervisning har en betydelig andel af eleverne overskud til at kommunikere på flere platforme – men stadig inden for en faglig diskurs. Denne parallelle kommunikation skal muligvis ses som et forstyrrende og defokuserende fremmedelement, men eleverne beskriver den oftere som en tryk mulighed for at stille spørgsmål og få afklaringer, mens underviseren for eksempel holder oplæg (Paulsen et al., 2019).

Et overblik over det samfundsfaglige læremiddellandskab kan illustreres med grundbøger, der både danner centrum og (infra-)strukturen i de faglige forløb. De øvrige didaktiske læremiddel-platforme udgør tematiske øer, og strukturen bindes sammen af forskellige funktionelle læremidler. De semantiske læremidler fylder kortets tomme felter ud med aktuelle cases,

taler, billeder, dokumentarudsendelser og kvantitative data, som eleverne kan behandle induktivt.

Fremmer digitale læremidler nysgerrighed og demokratisk dannelse?

I vejledningen til samfundsfag på B-niveau er fagets identitet beskrevet med formuleringen: »*Samfundsfag er et undersøgende og nysgerrigt fag. I faget læses om aktuelle samfundsforhold, men centralt står også de aktivt opsøgende og udadvendte aktiviteter. Lysten til at deltage i demokratiet skal styrkes i undervisningen*« og »*centralt står også de aktivt opsøgende og udadvendte aktiviteter*« (Vejledning, Samfundsfag B – stx, 2020, s. 2). Under punktet »didaktiske principper« i vejledningen fremgår det, at »*undervisningen tilrettelægges tematisk*«, og at »*aktuelle problemstillinger og de faglige mål er i centrum*«.

Som det fremgår ovenfor, giver det ikke umiddelbart mening at se det enkelte læremiddel isoleret fra den faktiske anvendelse. Hver undervisningssituation er grundlæggende enestående (ultimate particular) og redidaktiseringerne foregår løbende med inddragelse af varierede ressource typer i den tilgængelige ressourceøkologi. Men et læremiddeldesign kan »gøre modstand« og enten fremme eller stille sig i vejen for realiseringen af bestemte didaktiske strategier: »*læremidler ikke blot er hjælpemidler, men derimod konstituerende elementer i undervisningen.*« (T.I. Hansen, 2008, s. 4) Flere studier har vist at, lærerens praksis spejler muligheder og begrænsninger i de læremidler, de arbejder med (Graf et al., 2018, s. 11). Det virker sandsynligt, at en samfundsfaglig grundbog kan være designet mere eller mindre godt med hensyn til understøttelse af de didaktiske intentioner.

For at kunne vurdere, i hvilken grad specifikke læremidler understøtter de didaktiske intentioner i undervisningsvejledningerne, kan vi analysere følgende dimensioner (se figur 1):

1. Nysgerrighed
2. Aktualitet
3. Aktivitet og deltagelse

Nysgerrighed defineres her som trangen til at undersøge noget. Her kan vi tale om, at den faglige nysgerrighed er den sam-

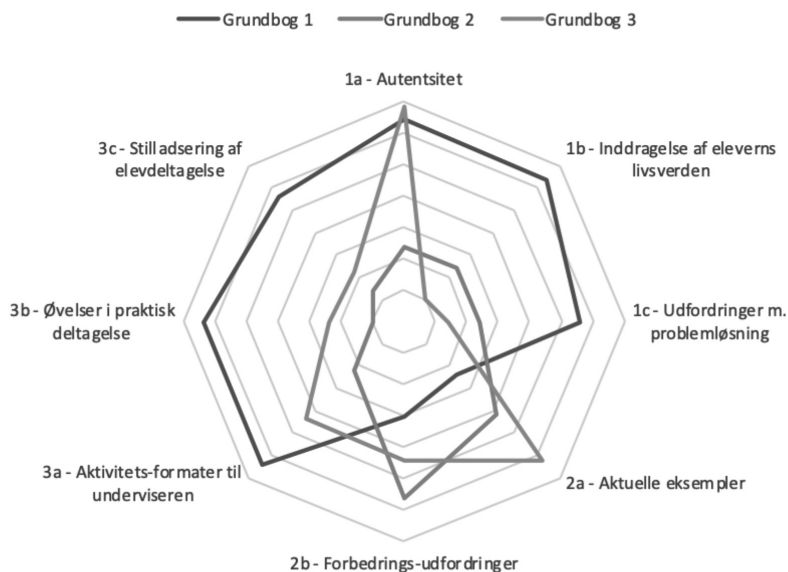
fundsfaglige interesse, der opleves af den enkelte elev. Didaktiske designs kan stimulere nysgerrigheden på forskellige måder, men hvorvidt et materiale i sig selv fremmer elevens nysgerrighed, er naturligvis vanskeligt at måle direkte. I analysen fokuseres derfor på indirekte indikatorer som brugen af: 1a) autentiske åbne spørgsmål/øvelser, 1b) inddragelse af elevernes egen livsverden, og 1c) hvorvidt materialet indeholder oplæg til abduktive processer, der forudsætter forestillingsevne og praktisk problemløsning (productive reasoning) (Vermaas og Vial, 2018, s. 153-158).

Aktualitet er, ifølge vejledningen, en dimension, der især sikres ved hjælp af det såkaldte supplerende stof, der – som vi så ovenfor – hovedsagelig udgøres af semantiske læremidler. I materialerne ses derfor på, hvorvidt der lægges op til: 2a) inddragelse af aktuelle eksempler og problemstillinger og 2b) opdatering, forbedring og redesign. Forældede data og formuleringer er ikke som sådan en trussel mod aktualiteten i undervisningen. Materialer, der lægger op til, at eleverne arbejder med opdatering af data og konklusioner, kan rammesætte og kvalificere den seneste udvikling inden for et givent problemfelt.

Aktivitet og deltagelse kobles i elevernes opsøgende og udadvendte aktiviteter. Materialernes stilladsering af elevernes egne undersøgelser og deltagelses-handlinger kan antage mange former: 3a) beskrivelser af didaktiske aktivitets-formater til underviseren og 3b) øvelser og opgaver, der forudsætter, at eleven for eksempel deltager i en lokal debat, og 3c) værktøjer, der støtter elevernes gennemførelse af aktiviteter i praksis. Deltagelsesbegrebet dækker her meget bredt fra relativt passive former (deltagelse i demonstrationer eller politisk forbrug) til mere aktivistiske og dialogiske former.

Figur 1 består af et simpelt grafisk spind, der giver et grafisk udtryk for graden af understøttelse af de fire didaktiske dimensioner. I princippet vil et større areal indikere en større grad af understøttelse af det pågældende mål. Men da vurderingerne for det første bygger på kvalitative kategorier og for det andet må foretages i respekt for elevforudsætninger mv., skal gradueringen i praksis bruges som udgangspunkt for en sammenligning, som den enkelte underviser eller læremiddeldesigner laver. En komparativ analyse er uden for rammerne af denne artikel.

Som empirisk eksempel (single case-analyse) analyseres et digitalt grundbogsmateriale til samfundsfag på B-niveau.



Figur 1: Generisk model til sammenligning af dimensioner i læremidlers understøttelse af didaktiske intentioner.



Figur 2: Illustration af den multimodale karakter af digitale didaktiske læremidler. Kilde: Forlaget Columbus.

Materialet er udgivet på iBogsplatformen, der er valgt, fordi den aktuelt udgør det dominerende digitale rammedesign for grundbøger til samfundsfag.*

Grundbogen Samf på B (Skov et al., 2019) er et eksempel på en iBog, der i sin indholdsfortegnelse tydeligt er struktureret efter en logik, der både er problembaseret og tematisk. Kapite-

* Min forskning er støttet økonomisk af Forlaget Systime – under hensyn til Aarhus Universitets Grundregler for ansvarlig forskningspraksis og forskningsfrihed i samarbejde med eksterne parter – herunder reglen om forskningsfrihed. Da emnet for dele af denne artikel er et af Systimes produkter, deklareres hermed en potentiel interessekonflikt. Det gøres samtidig klart, at ingen på Systime har haft artiklen til gennemsyn eller godkendelse.

loverskrifterne består typisk af to led: en indikator på, hvilken »pind« i fagets kernestof (for eksempel »økonomi«) der danner fagligt perspektiv, suppleret med en kort problemstilling (for eksempel »hvem har den politiske magt?«).

I bogens forord nævner forfatterne, at kernestoffet serveres »i overskuelige mængder«. Selve omfanget/læsemængden ses som en mulig hindring for aktiveringen af eleverne og opfyldelse af aktualitetskravet. De skriver blandt andet at: »Den mindre lektiemængde skal resultere i et tidsmæssigt overskud, der i højere grad skal invitere til anvendelsen af aktuelt supplerende stof.«

iBogens omfang på cirka 300 sider giver 100-300 siders »luft« til inddragelse af supplerende materiale (jævnfør læreplanens angivelse af det forventede omfang (Vejledning, Samfundsfag B – stx, 2020, s. 11).

Didaktiske designelementer, der understøtter elevernes nysgerrighed

Ud over det indledende kapitel, der indeholder en »guide til den mundtlige eksamen«, afsluttes hvert kapitel med to siders opgaver: en side med »Øvelsesopgaver« og en sides »Tjek på lektien«, der indeholder forståelsesspørgsmål til teksten. I tabellen nedenfor er der analyseret 89 øvelser fra kapitlerne 2-4 efter deres primære spørgsmålstype. Graden af åbenhed er vurderet i den samlede kontekst. Generelt er øvelserne beskrevet kort med få linjers tekst, og der er ikke eksterne links eller stil-ladserende materialer.

<i>Primært spørgeord i øvelsen</i>	Antal øvelser fordelt på spørgeord i kap 2	Antal øvelser fordelt på spørgeord i kap 3	Antal øvelser fordelt på spørgeord i kap 4	1a) Autentisk åbnet spørgsmål	1b) Inddrager elevernes livsverden	1c) Forudsætter problemløsning
Diskutér	9	10	16	1	0	-1
Lav en figur	3	0	3	1	1	-1
Skriv et læserbrev	1	0	2	1	1	1
Lav et skuespil	2	1	0	1	0	0
Opstil argumenter	2	1	2	0	0	0
Find artikler/ eksempler	2	1	6	0	0	-1
Opstil argumenter i skema	0	0	1	0	0	-1
Tag begreber fra teori	1	0	0	-1	0	-1
Skriv en kort historie	1	0	0	1	1	0
Undersøg	0	2	3	1	0	0
Find klip/ udsendelse	0	2	0	1	0	0
Lav præsentation	0	0	2	1	0	0
Tag en test	0	0	1	-1	0	0
Opstil hypoteser	0	2	0	1	0	0
Vurdér betydning	0	1	8	1	0	0
Sammenlign	0	0	2	1	0	0
Uddyb	0	0	1	0	0	0
Forklar figur	0	0	1	0	0	0
TOTAL N = 89	21	20	48	9	3	-4
Legende: Ja=1, Nej=-1, Neutral=0						

Vurdering: Danner samfundsfag på B bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter?

To tilfældigt udvalgte øvelser fra kapitel 4 i iBogen Samf på B illustrerer, hvor vanskeligt det er at lave en systematisk vurdering af en specifik lærebogs evne til at danne bro mellem de samfundsfaglige vidensfelter. Begge øvelser lægger på den ene side op til aktiv handling hos eleverne (dimension 3), og dét at eleverne selv skal finde artikler, der skal begrunde deres stillingtagen (øvelse 16), giver mulighed for at få helt aktuelle perspektiver inddraget (dimension 1 og 2). Ingen af de fire kapitlers 89 øvelser stilladserer elevernes aktive deltagelse, og kun tre af øvelserne tager udgangspunkt i elevernes livsverden. Øvelserne støtter underviseren med korte forslag til didaktiske handlinger. Men hvorvidt øvelser af denne type i praksis udgør egnede udgangspunkter for stimulering af nysgerrighed, inddragelse af aktualitet og invitation til elevernes egen aktivitet og deltagelse i samfundsdebatterne, bør undersøges nærmere.

Elevernes nysgerrighed kan stimuleres af meget andet end deres arbejde med øvelser, så analysen ovenfor skal mere ses som et bud på en systematisk metode til bevidstgørelse end som en summativ evalueringsform. Som Dewey påpegede flere steder, er konkrete læringserfaringer, der vækker nysgerrighed og skaber initiativ, samtidig med til at få den, der lærer, til at blive mere udholdende i sine læringsbestræbelser (Dewey, 2018; Dewey og Dewey, 2007, s. 50). Hvis man som materialeudvikler, forfatter eller læringsdesigner vil arbejde med at stimulere elevernes nysgerrighed, kan det gøres gennem bevidsthed om, at det at øve sig sandsynligvis ikke vil være tilstrækkeligt. På samme måde kunne en analyse af grundbøgernes understøttelse af deltagelselementet og kobling mellem kernestof og den aktuelle samfundsudvikling bygge på en optælling af antallet af gange, det pågældende materiale stilladserer elevernes arbejde med at: inddrage aktuelle eksempler og problemstillinger; foretage opdateringer og forbedringer i forhold til grundbogsmaterialerne og elevernes aktive deltagelse i samfundsdebatter og politiske handlinger.



ØVELSE 17 DEL

Skriv parvis et læserbrev, hvor I ytrer jer om de demokratiske problemer ved, at en aktør, I selv vælger, har indflydelse på det politiske system. Mail læserbrevet til en avis.



ØVELSE 18 DEL

Diskuter i gruppen, hvorvidt den normative parlamentariske styringskæde afbilder virkeligheden. Find artikler, der kan begrunde jeres diskussion.

Diskussion og konklusion: Hybride læringsrum som betingelse

Under nedlukningerne i 2020 og overgangene fra til online-nødundervisning til forskellige modi af hybrid undervisning blev det tydeligt, at rammerne for undervisningen har betydning for, hvordan vi anvender de tilgængelige ressourcer. Online-undervisning var udfordrende og krævede tilpasning af både de sociale og de læringsmæssige rutiner (Andresen, 2020).

I samfundsfag lever vi med i en overflod af digitale materialer, der meningsfuldt ville kunne inddrages i undervisningen. Kompetencerne til at udvælge og kvalitetsvurdere materialer er blevet endnu vigtigere både hos elever og hos underviserne. Informationssamfundets acceleration mærkes tydeligt i de valg og fravalg, vi bliver nødt til at tage for at give eleverne en meningsfuld ramme, de kan være med til at udfylde. Traditionelle faglige kompetencer som kildekritik udfordrer også en undervisning, hvor nogle elever strategisk og ukritisk bruger opslagsværker som »on the fly«-fundament for deltagelse i undervisningen (Bülow, 2020, s. 10).

Når Christensen efterlyser læringsdesigns, der udfordrer eleverne og med en induktiv tilgang gør dem til medskabere af deres egne læreprocesser, læser jeg det som en opfordring til at turde miste noget af kontrollen og lade eleverne opnå virkelige erfaringer i mødet med det, der ikke lader sig kontrollere eller forudsige. At både undervisningen og det sociale grundlæggende er uforudsigeligt, medfører, at en problembaseret samfundsfagsundervisning skal gå på begge fagdidaktiske ben og dermed forbinde de to vidensfelter effektivt. Et etnodidaktisk (didaktik baseret på hverdagserfaring) og udfordringsdidaktik (didaktik baseret på aktuelle og relevante samfundsproblemer) samt handlingsorienteret ideal som det, vi finder i fagets styringsdokumenter, går netop ud fra, at eleverne bør opnå resonanserfaringer, det vil sige dybe meningsfulde erfaringer, der kan forbinde de aktuelle og erfaringsforankrede oplevelser af mening med den begrebs-, metode- og modelverden, der udgør samfundsvidenskaberne (Rosa, 2019).

Litteratur

- Andresen, B.B. (2020). *Analyse af omlagt undervisning i foråret 2020 på erhvervsskoler og gymnasier*. eVidenCenter. http://eviden-centerinfo.dk/wp-content/uploads/2020/10/undervisningsanalyse_foraar_2020_udkast4.pdf
- Brøndum, P. (2018). *Samfundsfagsdidaktik*. Columbus.
- Bülöw, M.W. (2020). *Hybride læringsstrategier på ungdomsuddannelserne* [Tidsskriftartikel]
- Carvalho, L., og Goodyear, P. (2014). *The architecture of productive learning networks*
- Caviglia, F., Dalsgaard, C., O'Donovan, M., og Thomsen, M.B. (2017). *Digitale kompetenceområder* Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet, https://pure.au.dk/portal/files/117883928/DiDaK_Desk_Research_31.10.2017_publiceret.pdf
- Dalsgaard, C., Caviglia, F., Boie, M., Færgemann, H., og Thomsen, M. (2020). *Digitale kompetencer i gymnasiet*. Aarhus Universitet. (Scientific No. 2486895359). Aarhus Universitet, <https://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2486895359>
- Dewey, J. (2018). *How We Think*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2019021816002580938897>
- Dewey, J., og Dewey, J. (2007). *Experience And Education*. Free Press.
- Gissel, S.T., Skovmand, K., og Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler (2018) *Kategorisering af digitale læremidler: En undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika*. Læremiddel.dk
- Goodyear, P. (2020). Design and co-configuration for hybrid learning: Theorising the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1045-1060 <https://doi.org/10.1111/bjet.12925>
- Graf, S.T., Gissel, S.T., og Slot, M.F. (2018). Course designs in Meebook's course builder: Analysis of 102 course designs. *Tidskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10 (18) <https://doi.org/10.7146/lom.v10i18.97399>
- Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk
- Hansen, M. (2020). *POLIS – Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik* (1st ed., Vol. 2020). Forlaget Columbus. https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis.pdf
- Hansen, T.I. (2008). Læremiddeldidaktik – hvad er det? *Tidsskrift for Læremiddeldidaktik*, 2008(04). https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/laeremiddeldidaktik_hvad_er_det1.pdf
- IForløb – undervisningsforløb*. (2020). Systemtime. <https://systemtime.dk/?id=c14114>
- Kali, Y., McKenney, S., og Sagy, O. (2015). Teachers as designers of technology enhanced learning. *Instructional Science*, 43(2), 173-179. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9343-4>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge
- Luckin, R. (2010). *Re-designing learning contexts: Technology-rich, learner-centred ecologies*. Routledge

- Luckin, R. (Ed.). (2018). *Enhancing learning and teaching with technology: What the research says*. UCL Institute of Education Press
- Paulsen, M., Tække, J., og Digitalt Understøttet Faglighed og Almendannelse (projekt). (2019). *Digitalt understøttet faglighed og almindannelse*. Unge Pædagoger
- Rosa, H. (2019). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag
- Skov, O.B., Matthiesen, T., og Bjørnstrup, V. (2019). *Samfpå B*. Forlaget Columbus. <https://samfpå.ibog.forlagetcolumbus.dk/>
- Vejledning, Samfundsfag B – stx, 2020
- Vermaas, P.E., og Vial, S. (Eds.). (2018). *Advancements in the Philosophy of Design*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73302-9>

Vidensformer i samfundsfag

TORBEN SPANGET CHRISTENSEN, METTE DAMGAARD
JØRGENSEN OG LASSE ØRUM WIKMAN

Abstract

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

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

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

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

Jeg observerer to piger, Susan og Mathilde:

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

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

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

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

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

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

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

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

Hvad skal forstås ved vidensform?

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

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

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

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

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

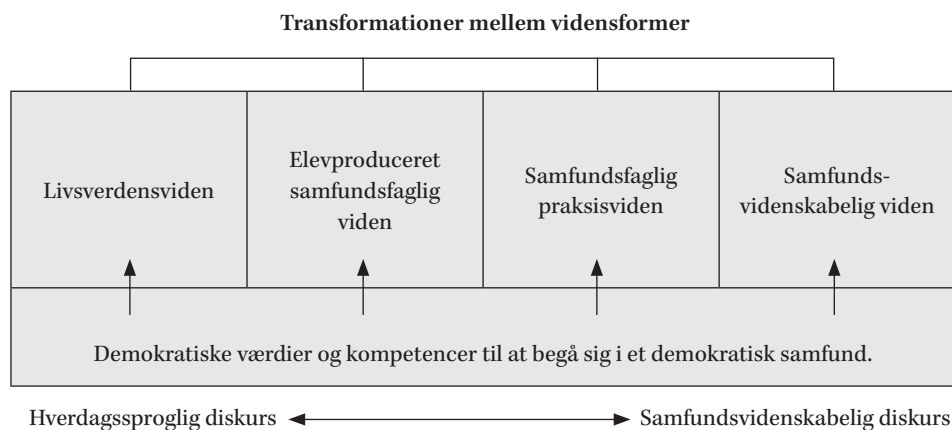
Der optræder forskellige vidensformer i samfundet, det vil sige måder at producere viden på. De er knyttet til forskellige kontekster, som sætter rammerne for, hvilke ytringer der anerkendes som acceptable, for eksempel i en livsverdenskontekst eller i en videnskabelig kontekst. Der stilles store videnskabelige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

Med et fags vidensformer menes »måden at producere viden

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

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

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



Figur 1: Vidensformer og transformationer mellem vidensformer i samfundsfag

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

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

Hvordan arbejder man med vidensformer i samfundsfagsundervisningen?

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

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

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

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

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

Didaktisering af arbejdet med vidensformer

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

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

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

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

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

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

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

Litteratur

- Christensen, T.S. og Langerhuus, M.R. (2020). De samfundsfaglige og økonomisk-merkantile fag. I Dolin, J. Ingerslev, G.H. og Jørgensen, H.S. (red.) *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, 4. udgave. København: Hans Reitzels Forlag, s. 602-618
- Christensen, T.S. (2015). Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. I Krogh, E., Christensen, T.S. og Jacobsen, K. S. *Elevskrivere I gymnasiefag*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Christensen, A.S og Christensen, T.S. (2015a). Fagopfattelser I samfundsfag – analytiske modeller. I Christensen, T.S. (red.) *Fagdidaktik i samfundsfag*, Frederiksberg: Frydenlund, s. 45-59
- Den Danske Ordbog (DDO) – <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=Viden>
- Grammes, Tilman (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung socialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education (JSSE) Volumen 8, Number 2*, s. 146-164
- Grammes, Tilman (1998). *Kommunikative Fachdidaktik – Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Leske + Budrich: Opladen
- Gustavsson. B. (2001). *Vidensfilosofi*. Aarhus: KLIM
- Kock, Christian, E., J. (2015). Retorik – det oprindelige samfundsfag. I A. Sigrell, og S. Qvarnström (red.), *Retorik och lärande: Kunskap – Bildning – Ansvar Studia Rhetorica Lundensia, Bind 1*, s. 19-38. Lund: Lunds Universitet
- Krogh, E., Qvortrup, A. og Christensen, T.S. (2016). Almendidaktik og fagdidaktik, Frederiksberg: Frydenlund
- Långström, S. og Virta, A. (2011) *Samhällskunskapsdidaktik-Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*, Lund: Studentlitteratur
- Tväråna, Malin (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Humanities and Social Sciences Education. (CitEd) ORCID iD: 0000-0001-7527-0011

Förenkla, förvirra eller fördjupa begreppsforståelse

Om användandet av modeller i samhällskunskapsundervisningen

ANN-SOFIE JÄGERSKOG

Abstract

Inom ramen för samhällskunskapsundervisningen ska eleverna utveckla en fördjupad förståelse kring en mängd komplexa begrepp, fenomen och processer. Ett sätt att ta sig an dessa är att använda modeller; då de på ett förenklat sätt kan illustrera och förtydliga ett ämnesinnehåll. En sådan förenkling innebär dock inte bara potentiella fördelar, utan också utmaningar (på dansk: utfordringer): i det förenklat illustrerade riskerar komplexiteten att gå förlorad. Med avstamp i en samhällskunskapsdidaktisk avhandling kring undervisning i prisbildning inom ramen för samhällskunskap på gymnasiet, presenteras och diskuteras vilken roll en modells utformning spelar för vilket lärande av det illustrerade ämnesinnehållet som görs möjligt. Studiens resultat visar att en modells utformning spelar stor roll både för vilken förståelse av det visualiserade ämnesinnehållet, i detta fall prisbildning, som eleverna ges möjlighet att utveckla och för vilka undervisningspraktiker som etableras i klassrummet. I artikeln diskuteras dessa resultat i syfte (på dansk: med det formål) att bidra med konkreta implikationer både för undervisning om prisbildning specifikt och på ett mer generellt plan för samhällskunskapsundervisningen i stort. Artikeln bidrar med kunskap om att och hur modeller kan fylla en viktig roll som redskap för fördjupad begreppsforståelse i samhällskunskapsundervisningen.

Att förstå komplexa begrepp i samhällskunskap

Demokrati, jämställdhet, makt, rättigheter, hållbar utveckling, ideologier, samhällsekonomi, prisbildning. Listan skulle kunna göras lång av de många begrepp, fenomen och processer som eleverna inom ramen för samhällskunskapsämnet i den svenska gymnasieskolan ska utveckla en fördjupad förståelse för. Dessa begrepp och fenomen är ofta både komplexa och dynamiska, och dessutom ofta i någon mån abstrakta, vilket innebär utmaningar både för elever och lärare. Att elever dessutom ska utveckla en förståelse för dessa begrepp på relativt begränsad undervisningstid innebär ytterligare utmaningar. Lika fullt är detta att utveckla en förståelse för denna typ av begrepp och fenomen centralt för samhällskunskapsundervisningen och det behövs arbetsformer och ämnesdidaktiska ingångar till hjälp i detta arbete.

Visuella modeller som arbetsform för att ta sig an komplexa begrepp

Ett sätt att ta sig an komplexa begrepp och fenomen i undervisningen är att använda visuella modeller. I samhällskunskapsundervisningen, liksom i läromedel i samhällskunskap, används ofta olika typer av modeller, så som flödesscheman (*på dansk: kredsløb*) och diagram, för att illustrera begrepp, fenomen och processer. En av de stora fördelarna med att använda modeller i ämnesundervisningen är att de har potentialen att presentera och förklara komplexa begrepp på ett förenklat och överskådligt sätt (Sandahl 2015; Van Dijk et al. 2003). En sådan förenkling innebär dock inte bara potentiella fördelar, utan också utmaningar: i det förenklat illustrerade riskerar komplexiteten att gå förlorad (*på dansk: tabt*)(Cohn, Cohn, Balch og Bradley 2001; Davies og Mangan 2013). Sagt annorlunda – å ena sidan kan modeller genom sin förenkling åskådliggöra och tydliggöra komplexa begrepp och fenomen för elever, å andra sidan kan modellerna reducera komplexiteten på bekostnad av den komplexa förståelsen. En modell kan därmed genom sin förenkling antingen fördjupa förståelsen av ämnesinnehållet den illustrerar, eller riskera att förvirra mer än den förklarar. I den här artikeln vill jag presentera och diskutera vilken roll användandet och utformningen av modeller i ämnesundervisningen spelar för elevers lärande av de begrepp, fenomen och processer som

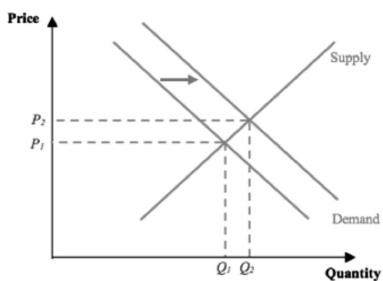
eleverna inom ramen för samhällskunskapsundervisningen på gymnasiet ska utveckla en förståelse för. Jag kommer att göra det med avstamp (*dansk: på baggrund af*) i en ämnesdidaktisk avhandling om elevers lärande av prisbildning inom ramen för samhällskunskapsundervisningen (Jägerskog 2020a) i syfte (*på dansk: med det formål*) att föreslå konkreta implikationer för undervisningen. Artikeln bidrar med kunskap om att och hur modeller kan fylla en viktig roll som redskap för fördjupad begreppsförståelse i samhällskunskapsundervisningen.

Prisbildning som exempel på ett komplext ämnesinnehåll i samhällskunskapen

Det ämnesspecifika exempel jag kommer att använda mig av i den här artikeln är prisbildning. Ekonomi och prisbildning är ett centralt ämnesinnehåll i samhällskunskapen i den svenska gymnasieskolan och det finns flera anledningar till att just detta ämnesinnehåll används som exempel. Dels är prisbildning ett ämnesinnehåll som ofta illustreras visuellt med hjälp av grafer. Det är också ett ämnesinnehåll som elever ofta upplever som svårt, vilket både lärarerfarenhet och tidigare ämnesdidaktisk forskning visar på (se tex Cohn, Cohn, Balch og Bradley 2004; Davies 2012, 2019; Davies og Mangan 2013). Dessutom är prisbildning ett exempel på ett ämnesinnehåll inom samhällskunskapen där olika begrepp (i detta fall utbud, efterfrågan och pris) är relaterade till varandra och där elevers förståelse för kopplingen mellan dessa begrepp är central. I prisbildning handlar detta om att elever behöver förstå hur pris, utbud och efterfrågan ömsesidigt påverkar varandra när ett pris uppstår. Den ömsesidiga (*på dansk: gensidige*) påverkan entiteter emellan (i detta fall utbud, efterfrågan och pris), dvs att relationer entiteter emellan ofta är dubbelriktade snarare än enkelriktade, tycks vara en aspekt som är central för elever att få syn på för att utveckla en komplex förståelse för många av de begrepp och fenomen som lyfts inom ramen för samhällskunskapsundervisningen (Jägerskog 2020a; Lundholm 2018). Prisbildning kan därmed fungera som ett gott exempel på en vanligt förekommande typ av fenomen i samhällskunskapsundervisningen, vilket gör att de slutsatser som dras i artikeln sannolikt även kan gälla andra ämnesinnehåll och modeller som används inom ramen för samhällskunskapsundervisningen.

En modells utformning spelar roll

Den avhandling som jag i den här artikeln tar avstamp i undersöker vilken roll utformningen av en modell av prisbildning spelar (i) för utvecklingen av elevers förståelse av kausalitet i prisbildning och (ii) för vilka undervisningspraktiker som etableras i klassrummet (Jägerskog 2020a). I studien deltog fyra gymnasieklasser (totalt 94 elever) som fick tre introduktionslektioner var kring prisbildning. Detta var elevernas första möte med ekonomi och prisbildning inom ramen för samhällskunskapsundervisningen på gymnasiet. I två av klasserna baserades undervisningen på den klassiska utbud/efterfrågan-grafen (se Figur 1) och i två av klasserna användes ett mer nyligt framtaget loopdiagram (se Figur 2) som liksom grafen illustrerar relationen mellan utbud, pris och efterfrågan. I övrigt var lektionssekvensen likadan i samtliga klasser, både sett till innehåll och upplägg. Innan första lektionen resonerade eleverna, individuellt och i skriftlig form, kring ett par frågor kopplat till prisbildning. Samma frågor besvarades igen av eleverna i slutet av lektionssekvensen, även denna gång skriftligt och individuellt. De tre lektionerna bestod både av lärarledda genomgångar kring prisbildning, diskussioner i helklass och smågruppsdiskussioner. Både lektionerna och smågruppsdiskussionerna filmades och utgjorde, tillsammans med elevernas skriftliga svar på frågorna om prisbildning, det material som sedan analyserades.



Figur 1. Utbud/efterfrågan-graf som illustrerar pris som en funktion av utbud och efterfrågan.



Figur 2. Loopdiagram som illustrerar pris som en funktion av utbud och efterfrågan, med + och - som illustrerar positiv och negativ korrelation och röda pilar som illustrerar denna korrelationen i termer av hur en variabel förändras när den andra förändras. (Hämtad och utvecklad utifrån Wheat 2007 s. 369, med tillåtelse från John Wiley og Sons).

Studien utgår från ett praktikgrundat lärandeperspektiv* (Lave 1993). Med ett sådant lärandeperspektiv handlar lärande om att i en specifik praktik urskilja allt fler aspekter av ett kunnande eller ett fenomen, i detta fall prusbildning**. Vilket lärande som görs möjligt, vilka aspekter som görs möjligt att urskilja, beror med detta perspektiv på vilken undervisningspraktik elever bjuds in att delta i, vilka handlingar som förväntas i denna praktik och vilka redskap, så som modeller, som inkluderas i praktiken. Undervisningen behöver därmed sätta de aspekter i förgrunden som eleverna ännu inte har urskiljt, men som är centrala för att utveckla en mer komplex förståelse för det specifika ämnesinnehållet (i detta fall prusbildning). Undervisningen behöver också skapa förutsättningar för en praktik som bjuder in till en viss typ av deltagande. Studiens resultat visar att en modells utformning spelar stor roll både *för vilken förståelse för det visualiserade ämnesinnehållet som eleverna ges möjlighet att utveckla*, dvs vilka aspekter som hamnar i förgrund respektive bakgrund (Jägerskog 2020b) och *för vilka undervisningspraktiker som etableras i klassrummet* (Jägerskog 2020c).

En modells utformning spelar roll för utvecklingen av elevers förståelse av ämnesinnehållet

Hur en modell är utformad, dvs vilken modell samhällskunskapsläraren väljer för att illustrera ett visst ämnesinnehåll, spelar stor roll för vilken förståelse av ämnesinnehållet som eleverna ges möjlighet att utveckla (Danielsson og Selander 2014; Kress 2010; Kress og Van Leuwen 2006). För att förstå grunderna i denna tes vill jag särskilt lyfta fram två antaganden som denna tes bygger på: *olika aspekter av ett fenomen kommer i förgrunden i olika modeller och alla modeller är partiella*.

* Ett praktikgrundat lärandeperspektiv (med utgångspunkt ibland annat Knorr Cetina 2007; Radford 2015; Wertsch 1998) presenteras och diskuteras vidare i avhandlingen »Making possible by making visible – Learning through visual representations in social science« (Jägerskog 2020a)

** Inom fenomenografi och variationsteori (Marton 1981, 2015) används begreppet »kritiska aspekter« för de aspekter som en elev behöver urskilja för att utveckla ett mer kvalificerat eller nyanserat erfarenande av ett ämnesinnehåll/lärandeobjekt (Pang & Ki 2016). Fenomenografi, variations-teori och »kritiska aspekter« diskuteras vidare i relation till prusbildning i avhandlingen »Making possible by making visible« (Jägerskog 2020a).

Olika aspekter av ett fenomen kommer i förgrunden i olika modeller

En visuell modell definieras av Ingerman med kollegor (2009, s. 3) som »*a model that represents a phenomenon, situation or construct (or parts of them) in a particular way, namely bringing certain aspects of the phenomenon, situation or construct to the fore while allowing other aspects to recede into the background*«. Denna definition belyser det faktum att beroende på (*på dansk: afhængig af*) hur ett fenomen eller ett begrepp illustreras så kommer vissa aspekter av fenomenet att hamna i förgrunden medan andra hamnar i bakgrunden. I utbud/efterfrågan-grafen kommer exempelvis aspekter av prisberäkning och elasticitet i förgrunden, genom axlarnas och grafernas utformning och placering. I loopdiagrammet kommer istället de relationella aspekterna av prisbildning i förgrunden, genom de pilar som länkar samman de olika entiteterna. Olika aspekter av ett fenomen eller begrepp kommer alltså i förgrunden i olika modeller av ett och samma ämnesinnehåll. En modells potential kan därmed förstås genom att identifiera vilka aspekter av ett fenomen (i detta fall aspekter av relationer i prisbildning) som en viss modell tycks synliggöra och lyfta fram, och vilka aspekter som inte lyfts fram eller synliggörs. Val av modell att använda i undervisningen blir därmed en central ämnesdidaktisk fråga. Jag återkommer snart till hur detta tog sig uttryck i studien kring relationer i prisbildning.

Alla modeller är partiella

Kopplat till detta med att olika aspekter av ett fenomen kommer i förgrund respektive bakgrund i en modell, är idén om modellens oundvikliga (*på dansk: uundgåelige*) partialitet (Kress 2003; Fredlund Linder, Airey og Linder 2014). Fredlund och kollegor (2014) menar att modeller alltid är partiella utifrån två hänseenden. För det första är modeller begränsade i hur mycket information de kan inkludera. En och samma modell kan helt enkelt inte rymma allt, eller lyfta fram alla aspekter av ett visst ämnesinnehåll, eftersom en modell är begränsad i vilka aspekter den kan lyfta fram. För det andra är de modeller som används i undervisningen ofta »disciplinärt rationaliserade« (Halliday og Martin 2003; Fredlund et al. 2014). Många av de modeller som används i undervisningen är inlånade från ämnesdisci-

plinerna. Utbud/efterfrågan-grafen är ett sådant exempel. Gemensamt för många sådana »inlånade« modeller är att de har aspekter eller delar av ämnesinnehållet som är implicita, för-givettagna eller »bortrationaliserade« och därmed inte explicit visualiserade i modellen. Det här skapar sällan problem för personer inom disciplinen, eftersom de har en större förståelse för alla olika aspekter av det visualiserade fenomenet – vare sig de syns i modellen eller ej. Det kan däremot ställa till problem för elever som inte har den disciplinära bas som behövs för att förstå det visualiserade ämnesinnehållet utan dessa bortrationaliserade aspekter. Om disciplinärt rationaliserade modeller används i undervisningen behöver de därför »packas upp« på ett genomtänkt sätt (Fredlund et al. 2014). Insikten att modeller är partiella är central i diskussionen om hur en modells utformning spelar roll för utvecklingen av elevers förståelse av ett visualiserat ämnesinnehåll. Detta eftersom en sådan insikt kan vara avgörande för vilka modeller som väljs i samhällskunskapsundervisningen och därmed vilket lärande som görs möjligt. Av samma anledning är insikten om att olika aspekter kommer i förgrund respektive bakgrund i olika visuella representationer av ett ämnesinnehåll central.

Modeller av prisbildning som exempel

Låt oss nu återgå (*på dansk: vende tilbage til*) till den studie kring elevers förståelse kring prisbildning som denna artikel tar avstamp i. För att kunna dra slutsatser kring vilken roll utformningen av en modell spelar för elevers förståelse av prisbildning analyserades de svar på frågor om prisbildning som eleverna skrev före och efter lektionssekvensen. Dessa svar analyserades i ljuset av fyra aspekter av kausalitet i prisbildning som identifierats i en tidigare studie (Jägerskog 2019) och som tycks vara centrala för elever att urskilja för att få en mer komplex förståelse för kausalitet i prisbildning, nämligen (i) pris som en koordinerande mekanism mellan utbud och efterfrågan, (ii) pris som beroende av marknaden, inte bara en producent, (iii) ömsesidig påverkan som centralt karaktärsdrag i relationerna, samt (iv) inter-relationerna mellan pris/utbud/efterfrågan, dvs att alla dessa tre entiteter påverkar varandra i en komplex samverkan. Genom att jämföra elevers skriftliga svar före och efter lektionssekvensen kunde jag identifiera vilka aspekter som un-

dervisningen hade möjliggjort för eleverna att urskilja. Genom att dessutom sätta detta i relation till vilken modell som undervisningen hade baserats på (utbud/efterfrågan-graf eller loopdiagram) kunde jag se vilka aspekter som respektive modell tycktes placera i förgrunden respektive bakgrunden.

Resultaten visar på ett väldigt tydligt mönster. Loopdiagrammet möjliggjorde i mycket stor utsträckning för eleverna att urskilja samtliga fyra aspekter, medan utbud/efterfrågan-grafen i mycket begränsad utsträckning gjorde det (se Figur 3). Användandet av utbud/efterfrågan-grafen tycktes möjliggöra för eleverna att urskilja att pris är beroende av marknaden, inte bara en producent (aspekt 2), dvs att prisbildning är en del av ett större system än ett enskilt företag. Förståelsen för pris som en koordinerande mekanism, ömsesidigheten i relationerna och interrelationerna mellan samtliga tre entiteter (dvs aspekterna 1, 3 och 4) urskildes dock inte i någon stor utsträckning alls av de elever som fick undervisning baserad på grafen. Detta innebär inte att dessa aspekter inte alls finns i grafen, men att de är mer implicita och att det krävs en hel del disciplinär förståelse för att urskilja detta, något som eleverna många gånger inte har. Det innebär inte heller att grafen generellt sett inte är en bra modell att använda för att illustrera prisbildning. Däremot tycks den inte skapa de bästa förutsättningar för elever att utveckla en förståelse för kausalitet i prisbildning.

Att loopdiagrammet i betydligt större utsträckning möjliggjorde för eleverna att urskilja de fyra aspekterna är egentligen inte förvånande. Pris är visuellt placerat centralt i loopdiagrammet, vilket lyfter fram pris som en koordinerande mekanism (aspekt 1). I grafen är pris visuellt placerat uppe i vänstra hörnet, vilket inte på samma sätt placerar denna aspekt i förgrunden. Pilarna i loopdiagrammet synliggör på ett tydligt sätt ömsesidigheten som ett karaktärsdrag i relationerna, dvs att utbud/efterfrågan påverkar pris, men att också pris påverkar efterfrågan/utbud (aspekt 3), liksom interrelationerna mellan utbud, efterfrågan och pris (aspekt 4). Dessa aspekter framträder inte på samma tydliga sätt i grafen för en elev som är novis på området. En slutsats som kan dras av detta är att en modells utformning spelar stor roll för vilka aspekter som elever ges möjlighet att urskilja och därmed vilken förståelse av ett ämnesinnehåll eller begrepp som görs möjlig.

Aspekter av prisbildning, centrala att urskilja	Aspekten urskiljs främst i undervisning baserad på...
<i>Aspekt 1.</i> Pris som en koordinerande mekanism	...loopdiagram
<i>Aspekt 2.</i> Pris som beroende av marknaden, inte bara en producent	...loopdiagram/ utbud-efterfrågan-graf
<i>Aspekt 3.</i> Ömsesidig påverkan som centralt karaktärsdrag	} ...loopdiagram
<i>Aspekt 4.</i> Inter-relationerna mellan pris/utbud/efterfrågan	

Figur 3. Aspekter centrala för elever att urskilja för att utveckla en mer komplex förståelse av kausala relationer i prisbildning, samt vilken/vilka av modellerna som tycks placera dessa aspekter i förgrunden.

Utformningen spelar roll för vilka undervisningspraktiker som etableras i klassrummet

Hur en modell är utformad i samhällskunskapsundervisningen spelar också stor roll för vilka undervisningspraktiker som etableras i klassrummet. Detta innebär att den modell som används i undervisningen är med och formar vad som händer i klassrummet – hur det pratas om ämnesinnehållet, vilken typ av frågor som ställs, och i förlängningen därmed också vilket lärande som görs möjligt. En grundtanke här är att olika modeller kan möjliggöra olika typer av handlingar och därmed påverka vad som görs möjligt för elever att lära. En modell kan exempelvis öppna upp för fördjupande diskussioner om ämnesinnehållet, men den kan också resultera i mer ytliga och tekniska diskussioner kring modellen som sådan. På samma sätt kan en modell antingen hanteras väldigt tekniskt och instrumentellt, utan någon egentlig problematisering, eller snarare uppmuntra till problematiserande frågor och diskussioner.

Att en modells utformning spelar stor roll för vad som händer i klassrummet, dvs vilka handlingar som blir möjliga och vilka praktiker som etableras, blev väldigt tydligt i studien kring prisbildning. I analysen av det filmade materialet från lektionerna identifierades både lärares och elevers undervisningshandlingar, dvs hur de pratade (*på dansk: talte*) om ämnesinnehållet, vilken typ av frågor (*på dansk: spørgsmål*) de ställde, vilken typ

av kommentarer de gav, etc. Dessa undervisningshandlingar sattes sedan i relation till vilken modell av prisbildning som användes i lektionen. Både introduktionslektionen (med lärarens genomgång och tillhörande helklassdiskussion) och smågruppsdiskussionerna analyserades på detta sätt. Ett väldigt tydligt mönster framträdde även här.

I de klasser och smågrupper där utbud/efterfrågan-grafen användes etablerades en »förstå-grafen«-praktik. I introduktionslektionen tog detta sig uttryck i att läraren la mycket fokus på att förklara logiken i modellen, på bekostnad av ett mer kvalificerat elaborerande med de komplexa relationerna i prisbildning. På samma sätt handlade elevernas frågor och kommentarer främst om att försöka förstå logiken i modellen som sådan och i de enskilda kausala relationerna som illustrerades, snarare än att problematisera och elaborera med de komplexa relationer som är representerade i prisbildning. I smågruppsdiskussionerna tog detta sig uttryck i att eleverna i stor utsträckning fokuserade på att försöka avkoda modellen och diskutera vitsen (*på dansk: meningen*) med den, snarare än att diskutera prisbildning med hjälp av modellen. Detta fick till resultat att väldigt få kvalificerade diskussioner kring prisbildning fördes i dessa grupper.

I de klasser där loopydiagrammet användes utvecklades en helt annan praktik. Här etablerades snarare en »diskutera-komplexa-relationer«-praktik. I smågruppsdiskussionerna fungerade modellen i samtliga grupper som ett medel för fördjupande diskussioner om prisbildning. I introduktionslektionen präglades (*på dansk: prægedes*) både lärares och elevers handlingar (kommentarer, frågor, prat om, etc.) i mycket stor utsträckning av problematiserande och elaborerande aspekter av relationerna i prisbildning. Denna tydliga skillnad i vilka praktiker som etablerades i klassrummet beroende på vilken modell som låg till grund för undervisningen pekar på att olika modeller skapar förutsättningar för olika handlingar (och därmed för olika undervisningspraktiker), vilket i sin tur påverkar vilket lärande som görs möjligt. Även i detta hänseende spelar alltså en modells utformning stor roll.

Praktiska implikationer för samhällskunskapsundervisningen

Jag vill avsluta den här artikeln med tre praktiska implikationer för samhällskunskapsundervisningen som resonemangen ovan för med sig. De två första implikationerna rör samhällskunskapsundervisningen på ett mer allmänt plan, medan den sista mer specifikt rör undervisning om prisbildning. I ljuset av det praktikgrundade lärandeperspektiv jag utgår ifrån, där lärande handlar om att i en specifik praktik (och med hjälp av specifika redskap/modeller) urskilja allt fler aspekter av ett fenomen, och i ljuset av att prisbildning kan förstås som ett exempel på en vanligt förekommande typ av fenomen inom samhällskunskapen (där olika begrepp är ömsesidigt relaterade till varandra), menar jag att de slutsatser (*på dansk: konklusioner*) och implikationer jag sammanfattar nedan är relevanta inte bara för modeller av prisbildning, utan även för andra ämnesinnehåll och modeller inom samhällskunskapen.

- Användningen av modeller i samhällskunskapsundervisningen, exempelvis för att hjälpa elever att förstå komplexa samhällsrelaterade begrepp, bör föregås av en *reflektion över vilka aspekter som explicit visualiseras och inte och vilka aspekter som kommer i förgrunden och vilka som kommer i bakgrunden*, eftersom en modells utformning spelar roll för vilken praktik som upprättas och därmed vilket lärande av ämnesinnehållet som görs möjligt. Detta inkluderar en reflektion kring huruvida en viss modell verkligen sätter de aspekter i förgrunden som ska fokuseras i undervisningen i syfte att erbjuda eleverna en mer utvecklad förståelse av det visualiserade ämnesinnehållet och om modellen därmed tjänar det tänkta syftet (*på dansk: formål*) eller ej. I framtandet (*på dansk: udviklingen*) av nya modeller att använda i samhällskunskapsundervisningen bör det som är särskilt viktigt för elever att urskilja för att utveckla en mer komplex förståelse av ämnesinnehållet vara det som synliggörs i modellen. De gånger »disciplinärt rationaliserade« modeller används, behöver dessa medvetet »packas upp« i undervisningen på ett sätt som gör dem tillgängliga för elever.

- Modeller som används i samhällskunskapsundervisningen *behöver förstås som redskap som spelar en aktiv roll i formatet av de undervisningspraktiker som uppstår i klassrummet*. Läraren behöver vara uppmärksam på vilken typ av handlingar som olika modeller tycks uppmuntra till och öppna upp för, och därmed vilket lärande som görs möjligt genom dem. Detta inkluderar att vara vaksam på i vilken mån den modell man använder kan bidra till en fördjupad förståelse av det ämnesinnehåll eller begrepp den illustrerar och i vilken mån en diskussion snarare »fastnar« i att försöka avkoda modellen som sådan. Denna typ av reflektioner och avvägningar bör ligga till grund för val och utformning av modeller i undervisningen. En uppmärksamhet riktad mot vad olika modeller öppnar upp för i undervisningssituationen kan skapa goda förutsättningar för att modeller bidrar till en fördjupad en begrepps- och ämnesförståelse.
- *Undervisning som inom ramen för samhällskunskap syftar till att hjälpa elever förstå grunderna i de relationella aspekterna av prisbildning kan med fördel utgå från loopdiagrammet som modell*. De resultat som presenterats i den här artikeln ger anledning att ifrågasätta utbud/efterfrågan-grafen som det självklara valet av modell när man ska hjälpa elever att förstå relationer i prisbildning. Därmed inte sagt att en sådan graf inte är användbar i undervisningen om prisbildning. Om fokus är på att hjälpa eleverna att förstå exempelvis priselasticitet kan grafen vara användbar, och eftersom grafen är en vanligt förekommande modell inom ämnesdisciplinen kan det finnas anledning att introducera även denna modell för eleverna. Men om syftet är att hjälpa elever att förstå interrelationen mellan pris, utbud och efterfrågan tycks loopdiagrammet i större utsträckning är grafen synliggöra de aspekter som är centrala för elever att urskilja. Kanske skulle man kunna se de två modellerna som komplementära, då de synliggör olika aspekter av prisbildning.

Att som ämneslärare hjälpa elever att utveckla en komplex förståelse för de många begrepp, fenomen och processer som samhällskunskapsämnet rymmer är inte en enkel uppgift. Att ta sig an denna uppgift (*på dansk: opgave*) med hjälp av modeller har stor potential, förutsatt att det görs på ett ämnesdidaktiskt klokt och genomtänkt sätt, vilket denna artikel lyfter exempel på. Om samhällskunskapsläraren väljer och utformar modeller med hänsyn till vilka aspekter modellen sätter i förgrunden respektive bakgrunden och med hänsyn till vilka praktiker som etableras genom dess användning, kan en modell skapa goda förutsättningar för att fördjupa och kvalificera elevers ämnes- och begreppsförståelse. Sagt annorlunda, med hjälp av aktiva och medvetna ämnesdidaktiska val kan risken minskas för att den visuella förenklingen förvirrar och istället kan goda förutsättningar skapas för att modellen fördjupar förståelse av centrala samhällsrelaterade begrepp.

Referenser

- Cohn, Elchanan, Cohn, Sharon, Balch, Donald C., og Bradley, James. (2001). Do graphs promote learning in principles of economics? *The Journal of Economic Education*, 32(4), 299-310
- Cohn, Elchanan, Cohn, Sharon, Balch, Donald C., og Bradley, James. (2004). The relation between student attitudes toward graphs and performance in economics. *The American Economist*, 48(2), 41-52
- Danielsson, Kritstina, og Selander, Staffan. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Davies, Peter (2012). Threshold Concepts in Economics. In G. Hoyt og K. McGoldrick (Eds.), *The International Handbook on Teaching and Learning Economics* (s. 250-256). Aldershot: Edward Elgar Press
- Davies, Peter (2019). The construction of frameworks in learners' thinking: Conceptual change and threshold concepts in economics. *International Review of Economics Education*, 30, 1-9
- Davies, Peter, og Mangan, John (2013). Conceptions of graphs and the progression of students' understanding. *Korean Journal of Economics Education*, 4, 189-210
- Fredlund, Tobias, Linder, Cedric, Airey, John, og Linder, Anne (2014). Unpacking physics representations: Towards an appreciation of disciplinary affordance. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10(2), 020129
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, og Martin, James Robert (2003). *Writing science: Literacy and discursive power*. London og New York: Routledge
- Ingerman, Åke, Linder, Cedric, og Marshall, Delia (2009). The learners' experience of variation: Following students' threads of learning physics in computer simulation sessions. *Instructional Science*, 37(3), 273-292
- Jägerskog, Ann-Sofie (2020a). *Making possible by making visible – Learning through visual representations in social science* (doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet
- Jägerskog, Ann-Sofie (2020b). Using visual representations to enhance students' understanding of causal relationships in price. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-18
- Jägerskog, Ann-Sofie (2020c). *The affordance of visual tools – the potential of visual representations of pricing facilitating an epistemic practice in economics teaching*. Manus under review
- Jägerskog, Ann-Sofie, Davies, Peter, og Lundholm, Cecilia (2019). Students' understanding of causation in pricing: a phenomenographic analysis. *Journal of Social Sciences Education*, 18(3), 89-107
- Knorr Cetina, Karin (2007). Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, 32(4), 361-375
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge
- Kress, Gunter R., og Van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge

- Lave, Jean (1993). The practice of learning. In Jean Lave og Seth Chaiklin (Eds.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (s. 3-32). New York: Cambridge University Press
- Lundholm, Cecilia (2018). Conceptual change and the complexity of learning. In Tamer Amin og Olivia Levrini (Eds.), *Converging perspectives on conceptual change: Mapping an emerging paradigm in the learning sciences* (s. 34-42). London: Routledge
- Marton, Ference (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200
- Marton, Ference (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge
- Pang, Ming Fai, og Ki, Wing Wah (2016). Revisiting the idea of ‘critical aspects’. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323-336
- Radford, Luis (2015). Methodological aspects of the theory of objectification. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18), 547-567
- Sandahl, Johan (2015). Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 18-29
- Van Dijk, I.M.A.W., Van Oers, B., Terwel, J., og Van den Eeden, P (2003). Strategic learning in primary mathematics education: Effects of an experimental program in modelling. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 161-187
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press
- Wheat, I. David (2007). The feedback method of teaching macroeconomics: is it effective? *System Dynamics Review*, 23(4), 391-413

Skriv i samfundsfag

PETER HOBEL

Abstract

Artiklen diskuterer, hvordan faglig skrivning og feedback kan fungere som tænkningens værktøj og være redskab til at lære samfundsfag. Artiklen indledes med en teoretisk præsentation af, hvad det vil sige, at skrivning er tænkningens værktøj, og den peger på, at det er væsentligt at være opmærksom på faglig skrivning på sætnings- og afsnitsniveau, og hvordan valid samfundsfaglig kausalitet kan konstrueres på dette niveau. At mestre dette må antages at være en forudsætning for at tilegne sig den fulde samfundsfaglige diskurs. Endvidere peger den på, at det er en god idé, hvis eleverne anvender skrivningen som medie til at sammenfatte den viden, de har produceret i et forløb – og gerne gør det i de samfundsfaglige genrer. At organisere arbejdet på denne måde er en givende arbejdsform. Derefter følger tre afsnit, hvor forfatteren viser og analyserer, hvordan man kan arbejde med elevfeedback til andre elevers tekster, hvordan man kan dekonstruere og give feedback til en synopsis i kultur- og samfundsfagsgruppen, og hvordan en klasse kollaborativt kan arbejde med skriftligt at dokumentere den viden, de har produceret i et forløb. Det styrker deres beherskelse af den samfundsfaglige diskurs, og det gør dem fortrolige med og forbereder dem til eksamensskrivning. Data for analyserne stammer fra et interventionsprojekt, som forfatteren har gennemført med kolleger fra et gymnasium/hf.

Skrivning som tænkningen redskab

Som lærer oplever man ofte, at nogle elever, der deltager aktivt og godt i den faglige dialog i timerne, har svært ved at skrive. De behersker den samfundsfaglige terminologi, de kan redegøre for teorier, og bidrager til den fagligt informerede diskussion om samfundsfaglige problemstillinger. Men når de er overladt til sig selv og skal skrive, er det svært. Det kan skyldes, at skrifts-

proget adskiller sig fra det dialogiske sprog som tænkningens sprog (Vygotsky 1971:bd. 2, 273-278, Hobel 2011, Krogh og Hobel 2020). Skriftsproget er dekontekstualiseret, i den forstand at skriver og læser er adskilt i tid og rum, og derfor må for eksempel det samfundsfaglige skriftsprog være fuldt udfoldet. At overføre det, man har tænkt over eller talt om i forbindelse med en faglig sag, er ikke et teknisk problem. Det er en kognitiv proces. Skrivning er en meningsskabende proces; man lærer faget gennem at skrive i det.

Eleven må mestre fagets konventioner for, hvordan en samfundsfaglig tekst bygges op i sin helhed, for eksempel i de seks opgavetyper,* og lokalt i de enkelte afsnit, og hun må have kendskab til fagets terminologi og kunne anvende den valdt i beskrivelses-, forklarings- og argumentationssekvenser. Særligt det sidste er vigtigt. Noget tyder på (Blåsjö og Josephson 2018), at både elever og lærere fokuserer overordnet på faglig diskurs og struktur og på formalia (for eksempel henvisninger og litteraturliste), når de arbejder med faglig skriftlighed, men i mindre grad på, hvordan den faglige diskurs realiseres på sætningsniveau og i mindre afsnit. Hvordan elever og lærere kan give respons på dette niveau, er denne artikels første fokuspunkt.

Den svenske læringsteoretiker Roger Säljö (2003: 171, 201) tilføjer, at det faglige skriftsprog giver næring til den talesproglige kommunikation. Når læreren opfordrer en elev til at gentage det, hun har sagt, og bruge flere fagbegreber og en klarere argumentation, stiller læreren krav om, at hun mimer skriftsproget og folder sit indlæg helt ud.

Disse overvejelser peger på, at det kan være en god idé at integrere det skriftlige arbejde i den daglige undervisning. Ikke bare sådan at eleverne skriver deres opgaver på skolen (hvis der er tale om et niveau med skriftligt arbejde), men sådan at eleverne dokumenterer det faglige arbejde og deres meningsproduktion skriftligt – enten kollaborativt i grupper eller individuelt – at de giver faglig feedback på hinandens skrivning, og at de publicerer deres arbejde på klassens digitale platform, så den producerede viden er tilgængelig gennem gymnasieforløbet og ved eksamen (disse overvejelser er udfoldet i Piekut og Hobel 2016). Det er det andet fokus i denne artikel.

* <https://emu.dk/stx/samfundsfag/prover-og-eksamen/opgavetyper-i-skriftlig-samfundsfag-version-2>

Fordelen ved at integrere skriftlighed og feedback på skriftlighed i den daglige undervisning på denne måde er, at den faglige skriveoplæring og den faglige indkulturering i almindelighed bliver koblet tæt sammen. Både skrivning og feedback bliver synligt som redskaber til tænkning og faglig meningsproduktion.

Et interventionsprojekt om skrivning i alle fag

Fra 2017 til 2020 arbejdede jeg med et interventionsprojekt* om faglig skrivning i alle fag på et gymnasium/hf. I løbet af de tre år gennemførte en stor del af skolens lærere sammen med mig interventioner i deres klasser. På baggrund af ovenstående overvejelser fremlægger jeg i det følgende nogle af resultaterne fra projektet.

En elev dikterer ny tekst

I en 1. g-klasse udarbejdede læreren i samarbejde med mig et forløb om »Identitet og familiens rolle i det senmoderne samfund. Er familien overflødig?« Forløbet strakte sig over ti moduler, og uddrag af det sidste modul analyseres nedenfor med fokus på, hvordan eleverne giver feedback og formulerer sig samfundsfagligt på sætningsniveau. Men først lidt mere om konteksten: I det første modul arbejdede eleverne med det faglige stof, ligesom de inddrog deres egne erfaringer. Den samfundsfaglige diskurs blev koblet til elevernes livsverden. Der indgik en del tænkeskrivningsaktiviteter: Eleverne formulerede spørgsmål til grundbogen, de besvarede hinandens spørgsmål, og de skrev mindmaps. I slutningen af forløbet skulle de i grupper redegøre for indholdet i en artikel, og de udarbejdede en kriterieliste for en god redegørelse. De lagde vægt på, at der skal være en klar struktur i teksten, og at der skal anvendes samfundsfaglige begreber i sammenhængende sætninger, der viser de faglige pointer i artiklen. Læreren instruerede eleverne i at skrive en kort redegørelse for artiklens hovedbudskab og at indsætte nogle citater, der underbygger dette. De skal des-

* Et interventionsprojekt er et projekt, hvor forskere og praktikere sammen udvikler nye didaktiske redskaber. I dette projekt omkring skrivning i alle fag. Se også Christensen og Hobel 2021

uden konkludere på, om artiklen mener, at familien er vigtig for eksempel i forbindelse med identitetsdannelsen, og de skal diskutere, hvad de selv mener.

En af grupperne fik artiklen »Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til« (Mygind 2017), hvor Dion Sommer bliver interviewet. Han siger, at han ikke længere mener, at dobbelt-socialiseringen mellem hjem og institution er uproblematisk, fordi ressourcer og normeringer er på et niveau, der forhindrer et harmonisk samspil mellem hjem og institution. Gruppens tekst blev lagt op på den digitale platform, og en peer-gruppe skulle forberede sig på at give respons.

I det sidste modul bliver gruppens tekst blæst op på stor-skærm, og læreren sidder klar ved tastaturet, så hun kan revidere teksten med udgangspunkt i responsen. Responsgruppen peger på, at det er et problem, at gruppen har skrevet en liste over relevante fagbegreber fra undervisningen, men ikke har brugt dem i deres tekst. Læreren bekræfter dette og opfordrer dem til at give eksempler på, hvordan de kunne være skrevet ind i teksten. En elev siger: »*Det er noget med, at det der dobbelt-socialisering ikke fungerer så godt*«, men hverken han eller andre gruppedlemmer kommer med forslag til ændring af teksten. Læreren formulerer ellers det, der kunne være indledningen til nogle sætninger, men sletter dem igen. Pludselig er der en anden elev, der bryder ind. Han taler langsomt og markerer dermed, at han er i gang med at diktere: »*Dette (problemerne i dobbelt-socialiseringen) går ud over deres (børnenes) identitetsdannelse, da det kan være svært at komme sig over omsorgssvigt – eller sådan noget.*« Læreren skriver efter dette diktat og siger derefter: »*Så er det allerede mere fagligt. Så fungerer det rigtig fint.*«

Læreren anerkender, at sætningen er faglig, og at den fanger Sommers synspunkt. Jeg tilføjer, at hun nok gør det, fordi den indeholder fagbegreber og markerer en årsagsrelation (jævnfør konjunktionen eller den kausale konnektor »da«). Med styrke-markøren »– eller sådan noget« garderer eleven sig. Måske er det ikke godt nok. Men læreren bekræfter, at det er det. Læreren går, sandsynligvis på grund af tiden, ikke ind i en længere diskussion om, hvorvidt sætningen til fulde gengiver Sommers argumentation, eller om den angivne kausalrelation er fuldt dækkende.

ikke læreren, der formulerer en faglig sætning, efter at en elev har peget på begrebet »dobbelt-socialisering«. Det er en anden elev. Læreren opfordrer eleverne til at være produktive. Til at skabe mening med fagligt (skrift)sprog. For det andet forgår der en forhandling om ændringen af teksten. Den reviderede og forbedrede tekst står tilbage efter denne forhandling og er valideret via forhandlingen og lærerens slutreplik. For det tredje spejler den første elev sig i dét, han skal kunne. Han ved, han er novice, men stræber efter at blive ekspert. Den elev, der kan diktere, er tættere på at kunne selv og være ekspert (Sommers og Saltz 2004).

Diskussion af tekst på sætningsniveau

I en 1. hf-klasse gennemførte jeg sammen med tre lærere en intervention i Kultur- og Samfundsfagsgruppen (KS). Første trin i denne intervention er, at lærerne udleverer en synopsis til klassen, skrevet af tidligere elev. Denne synopsis analyseres nærmere senere i dette afsnit med henblik på at vise, hvordan man kan give feedback på sætningsniveau. Men først lidt mere om konteksten: Sammen dekonstruerer eleverne og læreren synopsen. Det indebærer, at de analyserer den som genre og ser på, hvordan den er bygget op, dens taksonomi og dens fagsprog. Jeg opfordrede også lærerne til at diskutere med eleverne, hvordan teksten fungerer på sætningsniveau. Dette arbejder munder ud i, at klassen kollaborativt udarbejder en kriterieliste for, hvad der karakteriserer en god KS-synopsis. Læreren skriver på storskærmen efter diktat fra eleverne, og klassen diskuterer og retter listen til.

Den kriterieliste, som klassen producerede, er struktureret efter de taksonomiske afsnit, der skal være i synopsen: problemformulering og problemstillinger, redegørelse, analyse, diskussion, konklusion, litteraturliste. De understreger under punkt 1 og 5, at problemformuleringen skal hænge sammen med konklusionen, men siger ikke under punkt 2-4, at disse aktiviteter skal lægge op til konklusionen. De siger, at redegørelsens formål er at give baggrundsviden, men siger ikke noget om analysens og diskussions formål. De peger i forbindelse med alle afsnittene på, at det er centralt at anvende fagterminologi. Endelig siger de, at synopsen skal være »gennemskrevet« og »præcis«. Eleverne har styr på, at synopsen skal have en bestemt struktur,

og at man skal skrive i en faglig diskurs. Man kan diskutere, om de får præciseret, hvordan fagbegreberne skal *bruges* i fagligt valide sætninger, og man kan spørge, hvad »gennemskrevet« og »præcist« betyder på afsnit- og sætningsniveau. Hvordan konstruerer man fagligt valide sætninger og afsnit i for eksempel samfundsfag? Hvordan arbejder man på dette niveau med komplekse forklaringer og undgår monokausale forklaringer?

Den udleverede synopsis, der af en af lærerne blev betegnet som prototypisk, handler om det moderne Tyrkiet. Problemformuleringen ser således ud:

Hvilken udvikling har Tyrkiet gennemgået fra Osmannerriget til i dag, og hvordan ses det reflekteret i det nuværende samfund? Redegør kort for Osmannerriget og dets overgang til det sekulære Tyrkiet, samt hvilken rolle Kemal Atatürk spillede i dette. Redegør kort for, hvad demokrati er. Undersøg forskellene i Atatürk og Erdogans holdninger til, hvilken rolle islam skal spille i det tyrkiske samfund. Diskutér, hvorvidt Tyrkiet kan opfattes som et demokrati, samt hvilken rolle islam har i dette samfund.

Figur 1: Synopsens problemformulering, elevtekst.

På næste side præsenterer jeg en analyse – som jeg har diskuteret med lærerne – af en del af redegørelsen og af diskussionen. Formålet er at vise, hvordan man kan analysere synopsisen på sætningsniveau og diskutere den faglige diskurs i den sammenhæng, og endvidere at vise, hvordan dette lokale niveau i synopsisen hænger sammen med synopsisen som helhed. Det er det analyseniveau, der står svagest i elevernes kriterieliste.

Teksten er sikkert komponeret, måske under inspiration fra den grundbog, hvorfra eleven har hentet oplysningerne. Hver helsætning indledes med et stedord, biord eller navneord (markeret med rødt), der viser tilbage til information, der er kendt fra forrige sætning. Dertil føjes så ny information. Der skabes dermed en stærk sproglig sammenhæng (kohæsion) i teksten. I fem af de syv sætninger i uddraget udfoldes kausalitet. I sætning 3, 4, 5 og 7 er der tale om årsagsforklaringer (Føllesdal et al. 1990:135ff). I sætning 5 slutter synopsisen, at under de givne historiske betingelser førte den tyrkiske sejr til, at ententen måtte acceptere en ny fredsaftale. Måske ligefrem, at når disse betingelser er til stede, så vil en sådan sejr føre til en sådan fredsaftale. I sætning 1 er der måske tale om en intentionel for-

Nr.	Elevtekst: Uddrag af redegørelsen	Underforstået kausalitet
1	<i>Dette [Sèvresfreden] accepterede Tyrkiske nationalister ikke.</i>	<i>fordi de var nationalister accepterede de ikke Sèvres-freden</i>
2	<i>Heriblandt [blandt nationalisterne] Mustafa Kemal som havde udmærket sig under slaget ved Gallipoli i 1915.</i>	
3	<i>Dette [at han havde udmærket sig] sikrede ham et ry, der rakte langt.</i>	<i>fordi han havde udmærket sig, fik han et ry</i>
4	<i>Denne prestige udnyttede han til at skabe en modregering i Ankara. [Underforstået: Der gik i krig mod Grækenland].</i>	<i>fordi han havde prestige, kunne han danne regering og gå i krig</i>
5	<i>Den efterfølgende tyrkiske sejr i den Græsk-tyrkiske krig fra 1919-22 tvang Ententemagterne til at optage nye fredsforhandlinger.</i>	<i>fordi tyrkerne sejrede, blev ententen tvunget til forhandlingsbordet</i>
6	<i>Lausanne-traktaten blev underskrevet i 1923, og her sikrede Kemal uafhængighed for Tyrkiet.</i>	
7	<i>Herved [i kraft af at uafhængigheden blev sikret] udråbes Tyrkiet også til en republik med Kemal som præsident, og sultanatet afskaffes.</i>	<i>fordi traktaten gav dem uafhængighed, kunne de udråbe republikken og afskaffe sultanatet</i>

Figur 2: Uddrag af redegørelsen, elevtekst.

klaring: Efter nationalisternes opfattelse var det bedste middel til at realisere deres mål at afvise Sèvres-traktaten. Aktørerne og deres intentioner kommer til syne.

Det bliver synligt, når man dekonstruerer uddraget på denne måde, at der tale om en kæde af monokausale forklaringer. Der er tale om én årsag, der fører til en virkning, der igen fører videre til næste årsags-virkningsforhold. Med SOLO-taksonomien (Biggs og Collis 1982^{*}) kan man sige, at der er tale om en kæde af unistrukturelle eller sideordnede forklaringsfremstillinger. Det bliver tydeligt, at forklaring næsten forstås naturvidenskabeligt: Hvis de og de betingelser er opfyldt, vil begivenheden A følges af begivenheden B. Der er dermed en tendens til, at

* Se SOLO som figur: <https://gladsaxe.dk/fremtidens-skole/hvordan-goe-er-vi/hvilken-laeringsmodel-bruger-vi/solo-taksonomi>

aktørerne og deres intentioner forsvinder. Eller man kan måske sige, at aktørernes intentioner 'pakkes' i årsagsforklaringerne. Der er måske en tradition i historie for, at man gør dét, for at teksten ikke skal svulme op. Gælder det også i samfundsfag, og hvilke konsekvenser får det for aktørsiden af faget? I et aktør-struktur-perspektiv kan man diskutere, hvordan den intentionelle side kan pakkes ud, og hvilken kompleks, relationel sammenhæng der er mellem de forskellige forklaringer og mellem de strukturelle forhold og aktørernes intentioner. Altså SOLO-taksonomiens relationelle eller udvidet abstrakte niveau. Man kan videre diskutere, hvordan man kan formulere det skriftligt eller udfolde det mundtligt ved forsvaret, og hvordan denne mere komplekse fremstilling kan kvalificere synopsen som helhed.

I diskussionsafsnittet, der er samfundsfagligt orienteret, spørger synopsen, om Tyrkiet i dag kan opfattes som et demokrati. Eleven svarer syv bullets, hvoraf de to første gengives her:

- *Som det kan ses i tabellen »politiske rettigheder«, scorer Tyrkiet 5 ud af 7 i 2017. De har derfor en grad af politiske rettigheder men langt fra de samme som et EU-land som eksempelvis Danmark. Hvis man ser på fredsindexet, scorer Tyrkiet ca. 3 i 2018. Da en af de 10 fordele ved demokrati ifølge Robert A. Dahl er fred, er den score ikke overraskende.*
- *At 16 islamisk-fundamentalistiske grupper støtter Erdogan og hans parti AKP tyder ikke på, at partiets politiske dagsorden er demokratisk.*

Figur 3: De to første bullets fra diskussionen, elevtekst.

Synopsen peger på det relative fravær af politiske rettigheder og på fundamentalistiske gruppers indflydelse som indikator på, at »den demokratiske udvikling er nedadgående« (fra synopsis konklusion). De efterfølgende fem bullets giver eksempler på andre begrænsninger af de politiske rettigheder. Der opregnes altså syv sideordnede forklaringer. Man kan karakterisere dette som en multikausal forklaring eller en multistrukturert fremstilling (jævnfør SOLO-taksonomien). Relevante forhold opregnes parallelt, men der er ikke en refleksion over, hvorfor det netop er disse forhold, der skal lægges vægt på, og hvordan de hænger sammen.

Og dog: Andetsteds i synopsis defineres demokrati med henvisning til magtudredningsforskningsprojektet som »lige

politiske rettigheder ... blandt andet ytringsfrihed«. Når man dekonstruerer synopsisen på denne måde, kan man diskutere, om diskussionsafsnittet med sine syv bullets og med henvisningen til definitionen af demokrati forklarer en sammenhæng eller blot ophober eksempler uden at diskutere relationen mellem dem. Hvad er forskellen på en multistrukturert forklaring og en relationel forklaring i samfundsfag? Man kan diskutere, om demokratidefinitionen er dækkende, og man kan diskutere, om diskussionsafsnittet leverer til konklusionen.

Hvis tiden i timen havde tilladt det, kunne arbejdet med teksten i eksemplet fra 1. g i første afsnit været blevet udfoldet på samme måde. Man må overveje, hvordan dét forløb kan tilrettelægges, så det kan lade sig gøre.

Kollaborativ vidensproduktion

Forløbet fra 1. g-klassen om »Identitet og familiens rolle i det senmoderne samfund« kunne i en udvidet udgave være anvendt på en måde, hvor klassen som læringsfællesskab kollaborativt producerer viden om emnet.* Hvordan dette kan ske, er der fokus på i dette afsnit.

I forløbet arbejder eleverne med socialisation, dobbeltso- cialisation og familietyper, og de arbejder med selvopfattelse, sociale grupper, rolleovertagelse og identitetskonstruktion. Skrivning kan trækkes ind i den daglige undervisning i dette forløb på følgende måde. Læreren inddeler eleverne i seks grupper. Grupperne arbejder med hver deres del af det materiale, der er blevet arbejdet med i undervisningen. De arbejder med hver deres opgavetype, således at 'Hvad kan der udledes?', 'Opstil hypoteser', 'Undersøg', 'Sammenlign', 'Diskutér' og 'Skriv et notat' alle er i spil. Klassen har diskuteret, hvad kravene til disse opgavetyper er, den har opstillet en kriterieliste på en god besvarelse, og den har måske tidligere dekonstrueret ældre elevers besvarelser af disse opgavetyper. Når grupperne har skrevet deres tekster (sammenhængende tekst, ikke besva-

* Jeg ser her bort fra, at emnet vist er et typisk 1. g-emne, og at eleverne på dette tidspunkt endnu ikke er blevet præsenteret for fagets seks opgavetyper, jævnfør note 1. I 1. g vil man nok ikke kunne lave seks grupper, en for hver opgavetype, fordi de ikke alle er præsenteret for eleverne endnu.

relse af lærerspørgsmål ét for ét, der skal tales helt ud), får hver gruppe ansvar for at give feedback til en anden gruppe. Efter at have fået feedback retter grupperne deres tekster til, og derefter har klassen kollaborativt produceret samfundsfaglig tekst, der afrapporterer den vidensproduktion, der er foregået i klassen. Det sker i fagets opgavetyper eller genrer, der dermed også trænes, og resultatet er blevet valideret gennem forhandling og diskussion i klassen – hvor læreren naturligvis også deltager. I forlængelse af denne artikels to første afsnit er det vigtigt at pege på, at feedbackgrupperne skal være konkrete, ikke bare når det gælder genrerens overordnede struktur og antallet af fagbegreber. De skal også komme med forslag til forbedringer på sætningsniveau med henblik på for eksempel at styrke validiteten i forklarings- og argumentationssekvenserne i 'Diskussion' (realiseret ved kausal konnektion, for eksempel fordi og derfor) og kontrasteringen i 'Sammenligning' (realiseret ved adversiv konnektion, for eksempel men og derimod). Hvis de nævnte konnektorer ikke findes i besvarelsen, tyder det på, at eleven ikke helt har styr på genren.

Pointen er, at eleverne har skrevet med klassen som adressat. Grupperne skriver til sig selv og hinanden for at sammenfatte, hvad klassen som læringsfællesskab har produceret af viden om det emne, de har arbejdet med. Det sker i en fuldt udfoldet form. Teksterne kan uploades på klassens digitale platform, og der kan vises tilbage til dem i klassens videre arbejde, når det er relevant, og de kan også anvendes af eleverne ved eksamenslæsning. Hvis hvert forløb dokumenteres på denne måde, har klassen produceret en tekstsamling, der viser, hvad det vil sige at kunne samfundsfag på et gymnasialt niveau.* Desuden har klassen udarbejdet nogle prototypiske tekster i de samfundsfaglige genrer og har som en del af arbejdet reflekteret over, hvad samfundsfaglig skrivning også i eksamenssammenhængen er.

* En mere udfoldet analyse af et tilsvarende forløb i engelsk findes i Piekut og Hobel 2016:284-30

Skrive og give feedback for at lære

Denne artikel har vist, hvordan man lærer sig fag gennem at skrive og gennem at give kriteriebaseret feedback til andres tekster. Den anbefaler at tilrettelægge undervisningen, så skriftlighed altid indgår, og argumenterer for, at det er særlig vigtigt at fokusere på, hvordan man giver feedback på sætnings- og afsnitsniveau. Altså en diskussion af, hvordan man for eksempel konstruerer valid kausalitet eller kontrast i den sammenhæng. Noget tyder på, at feedback på dette niveau er underprioriteret og underdidaktiseret, og der er også meget, der tyder på, at hvis man får og giver feedback på dette niveau, vil det stærkt bidrage til, at man tilegner sig den fulde faglige diskurs, herunder evne til at mestre de særlige samfundsfaglige genrer. Denne form for feedback kan bidrage til at hæve kvaliteten af de kollaborativt producerede tekster, som artiklen lægger op til at klassen kan skrive med sig selv som adressat, men også hæve kvaliteten af det mundtlige arbejde og de skriftlige hjemme- og eksamensopgaver. Den integration af skriftlighed i den daglige arbejde i samfundsfag, som artiklen anbefaler, kan betragtes som en arbejdsform og et fagdidaktisk redskab, der kan styrke den samfundsfaglige erkendelses- og vidensproduktionsproces i klassen.

Litteratur

- Biggs, John og Collis, K. (1982): Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy. New York: Academic Press
- Blåsjö, Mona., og Josephson, Olle (2018). *Texter och genrenormer*, i Per-Olof Erixon og Olle Josephson (red.). *Kampen om texten: examensarbetet i lärarutbildningen* Lund: Studentlitteratur AB
- Christensen, Torben Spanget og Hobel, Peter (2021). Reflektioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde – to skrivedidaktiske cases om forsker-praktikerarbejdet i gymnasiet. Artiklen publiceres på Sammenlignende Fagdidaktiks hjemmeside på Tidsskrift.dk i begyndelsen af 2021: <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>
- Føllesdal, Dagfinn.; Lars Walløe; Jon Elster (1990). *Argumentasjonsteori, spark og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hobel, Peter (2011). Skrive for at lære og løse problemer, i Klausen, Søren Harnow (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. Side 139-178. København: Hans Reitzels Forlag
- Krogh, Ellen og Hobel, Peter (2020). Skrivning er tænkningens værktøj, artikel på *emu*: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/skriftlighed/ellen-krogh-og-peter-hobel-skrivning-er-taenkningens> (besøgt 17. september 2020)
- Mygind, Johanne (2017). »Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til«. *Information*, 18. november 2017 (Blandt andre udviklingspsykologen Dion Sommer bliver interviewet i artiklen)
- Piekut, Anke og Hobel, Peter (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC – kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet, i Beck, Steen; Hansen, Dion Rüsselbæk og Piekut, Anke (red.). *Forskning i og med praksis på VUC. Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling* (s. 213-316), København: Forlaget Unge Pædagoger
- Sommers, Nancy and Saltz, Laura (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year College, *Composition and Communication*, Vol. 56, No. 1, s. 124-149
- Säljö, Roger (2003). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*, København: Hans Reitzels Forlag
- Vygotsky, Lev S. (1974). *Tænkning og sprog*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Endvidere anbefales følgende tre bøger, der er resultatet af forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed om skrivning på de gymnasiale uddannelser (2010-2014):*
- Christensen, Torben Spanget; Elf, Nikolaj Frydensberg og Krogh, Ellen (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krogh, Ellen; Christensen, Torben Spanget og Jakobsen, Karen Sonne (red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krogh, Ellen og Jakobsen, Karen Sonne (red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiefag*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Se også: https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed/publikationer

Skrivedidaktik i samfundsfag

En undersøgelse af samfundsfagslærernes forståelse af skrivedidaktik i samfundsfag

LASSE ØRUM WIKMAN

Abstract

Denne undersøgelse viser, at samfundsfagslærerne ikke føler sig hjemmevant som skriveundervisere. Skrivedidaktikken inden for samfundsfag har dog udviklet sig meget med »ny skriftlighed« siden cirka 2000. Udviklingen har været bundet op på formuleringen og præciseringen af genrekravene til den skriftlige eksamen i samfundsfag, hvilket har givet en tydelig ydre motivation for samfundsfagslærerne for arbejdet med skriftlighed. Denne udvikling har dog haft et snævert fokus på træning af genrebevidsthed samt på redskaber til at skabe en processkrivning, og det er meget begrænset, hvad der eksisterer af skrivedidaktiklitteratur i samfundsfag. Derimod eksisterer der en helt anden kultur for skriftlighed i danskfaget og en helt anden mængde af skrivelitteratur med fokus på langt flere skrivedidaktikemner, der kunne danne grundlag for udvikling af skrivedidaktikken i samfundsfag. Dermed ønsker jeg at afdække, om skrivedidaktikken i samfundsfag kan videreudvikles med inspiration fra danskfagets skrivedidaktik.

Der mangler forskning om skrivedidaktik i samfundsfag. I denne undersøgelse søger jeg gennem en sammenligning af skrivedidaktikken og skrivedidaktikkulturen i samfundsfag og dansk at udpege manglerne i skrivedidaktikken i samfundsfag og dermed behovet for videre forskning.

Dette forudsætter en undersøgelse af, hvordan samfundsfagslærerne tænker og arbejder med skriftlighed – herunder deres læringsteoretiske ståsted, og hvilke udfordringer de oplever i arbejdet med skriftlighed. Derefter går jeg eksplorativt frem og for-

søger at hente inspiration til udvikling af samfundsfagets skrive- didaktik fra danskfagets skrivedidaktik gennem interviews med dansklærere og skrivedidaktiklitteraturen i dansk. Igennem inter- viewene identificeres meget forskellige skrivekulturer i samfunds- fag og dansk. Sættes undersøgelsens konklusioner på spidsen, har dansklærerne en Piaget-inspireret konstruktivistisk læringsteo- retisk tilgang til skriveundervisning, mens samfundsfaglærer- ne har en Vygotsky-inspireret mesterlære-tilgang. Desuden har samfundsfaglærerne en vis berøringsangst over for arbejde med skriftlighed samt en smallere opfattelse af, hvad skriftlighed er. Begge disse forhold giver nogle udfordringer med at overføre skri- vedidaktik fra danskfaget til samfundsfag.

Denne undersøgelse forsøger dermed at bidrage til forståelsen af fag- og lærerkulturforskelle i skrivedidaktikken, og de udfor- dringer, det giver for udvikling af skrivedidaktikken i samfunds- fag.

Indledning

Med denne artikel forsøger jeg dermed at besvare:

Hvilken skrivedidaktikkultur har samfundsfaglærerne, og hvordan kan skrivedidaktikken i samfundsfag udvikles med in- spiration fra danskfagets skrivedidaktik?

- Hvordan tænker samfundsfaglærerne skrivedidaktik, og hvordan arbejder de med elevernes skrivekompetencer?
- Hvilke potentialer for udvikling af skrivedidaktikken i sam- fundsfag kan identificeres inden for danskfagets skrivedi- daktik?

Indledningsvis blev der gennemført et gruppeinterview med tre dansklærere. Dette var et åbent og i høj grad deltagerstyret interview, da formålet med interviewet var at danne et overblik over dansklærernes tænkning og begrebsapparat om skrivedi- daktik. Af dette indledende interview udsprang den hypotese, der har været styrende for min tænkning: at danskfaget har en bredere funderet skrivedidaktik, der kan levere svar på nogle af skrivedidaktikudfordringerne i samfundsfag.

Herefter gennemførtes et gruppeinterview med fire sam- fundsfaglærere. Formålet hermed var at afdække lærernes skri- veundervisning og tænkning om skrivedidaktik. Efterfølgende

blev der foretaget en analyse, der skulle udpege udviklingspotentialer inden for skivedidaktikken i samfundsfag, og der blev foretaget en analyse for at lave en teoretisk karakteristik af samfundsfaglærernes skriveundervisningskultur. I formålet om at identificere udviklingspotentialer og skriveundervisningskultur i samfundsfag ligger et generaliseringsperspektiv, som gruppeinterviewet ikke umiddelbart kan honorere. Min antagelse er, at dansklærerne vil være bedre klædt på inden for skivedidaktikken. Derfor udvalgte jeg samfundsfaglærere til interviewet, der er erfarne inden for skivedidaktikken, for dermed så vidt muligt at kunne udforske fagkulturforskelle (Brinkmann 2015, kapitel 24).

Med udgangspunkt i de udviklingspotentialer af skivedidaktikken i samfundsfag, der udsprang af analysen, var målet at gå eksplorativt frem og på den måde finde idéer til udvikling heraf i skivedidaktikken inden for danskfaget. Dette foregik dels gennem danskfagets skivedidaktiklitteratur, dels gennem et nyt struktureret gruppeinterview med to dansklærere. To dansklærere er selvfølgelig et spinkelt grundlag for at udtale sig generelt om dansklærernes skivedidaktikkultur. Der vil angivelig være dansklærere, der har en skivedidaktikkultur, der ligner samfundsfaglærernes. Pointen hermed er blot, at der findes dansklærere med en mere didaktisk funderet skriveundervisning og anden skivedidaktikkultur, som samfundsfaglærerne kan lære af. I analysen af dansklærerinterviewet blev det klart, at dansklærernes konstruktivistisk læringsteoretiske ståsted sætter spørgsmålstegn ved hele tankegangen om at overføre skivedidaktik fra danskfaget til samfundsfag (Brinkmann 2015, kapitel 1).

Teoretisk fundament for analysen

Piagets og Vygoskys læringsteorier anvendes som teoretisk forståelsesramme til at analysere dansklærernes og samfundsfaglærernes forskellige skivedidaktikkultur. På trods af at Piaget og Vygotsky har nogle fælles forståelser af læring, anvendes de her som teoretisk modsætningspar for at sætte rammerne for analysen og for at tydeliggøre forskelle i lærernes forståelse.

Piagets læringsteori bygger på biologisk udviklingsteori, og at barnet gennemgår en biologisk modning, som Piaget inde-

ler i fire udviklingsstadier, der betinger læring. Til at beskrive, hvordan læring foregår, bruger Piaget begrebet *Skema*, der betegner den måde, vi forstår på, og når individet møder noget nyt, enten placeres det ind i det allerede eksisterende skema (assimilation) eller det fører til, at individet ændrer sit eksisterende skema (akkommodation).

Da Piagets læringsteori tager udgangspunkt i individets forforståelse, lægger det op til en tilgang til undervisning, der sætter eleven i centrum, hvor individet skaber sin egen udvikling. Lærerens roller bliver dermed at tilrettelægge en undervisning, der tager udgangspunkt i elevens forforståelse og gennem en induktiv eller undersøgende tilgang giver eleven plads til selv at konstruere mening gennem aktivt arbejde med stoffet. Piaget underkender dog ikke betydningen af udefrakommende impulser, for eksempel i form af dialog og fælles refleksion, der kan påvirke individets tænkning (Beck m.fl. 2014, s. 255-283).

Vygotskys læringsteori tager et dialektisk udgangspunkt, hvor mennesket ikke kun er et biologisk produkt, men også produkt af samfund og historie. De biologiske egenskaber betyder en del for de lavere egenskaber (reflekser, instinkter), kulturhistorien betyder stort set alt for de højere (tænkning og sprog). Sproget står dermed helt centralt i Vygotskys læringsteori, dels som det, der skal læres, dels som det, der skaber højere mentale funktioner. Dermed er det gennem begrebsudvikling, at eleven lærer abstraktion og systematik. Det centrale i at udvikle en videnskabelighed er begreber. I en fagkultur er der skabt vidensformer, som eleven er nødt til at hæfte sig op på, for enten at kunne reproducere den eller omskabe dem. Læreren repræsenterer denne viden. Man lærer gennem instruktion og aktiv imitation af andre. Via social interaktion lærer eleven det, den anden allerede kan. Det, man ser andre kan, begynder man at øve sig på, og det kan man, fordi man er i rum med andre, der allerede kan.

Da Vygotskys læringsteori tager udgangspunkt i det kulturhistorisk bestemte videnskabssprog, lægger det op til en tilgang til undervisning med stoffet i centrum, hvor der er bestemte mål for, hvad eleven skal lære. Lærerens rolle bliver dermed at tilrettelægge undervisning, hvor eleven instrueres i fagets videnskabsbegreber, hvorefter eleven øver begreberne frem mod en mestring. Vygotsky underkender dog ikke betydningen af

elevens forudsætninger og opererer derfor med begrebet nærmeste udviklingszone (Beck m.fl. 2014, s. 319-351).

De to teorier anvendes til at karakterisere forskellige syn på læring og anvendes som udgangspunkt i analysen af interviewene. Taler interviewpersonen om undervisning, hvor læreren lærer eleven noget udefrakommende stof, er der tale om et lærercentreret syn på læring (se også Krogh, s. 377-78). Taler læreren derimod om undervisningen, hvor elevens forforståelse er afgørende, og eleven skal have plads til selv at skabe mening i stoffet, er der tale om et elevcentreret syn på læring.

Hvordan tænker samfundsfaglærerne skrive­didaktik, og hvordan arbejder de med elevernes skrivekompetencer?

Undersøgelsen af, hvordan samfundsfaglærerne tænker skrive­didaktik, og hvordan de arbejder med elevernes skrivekompetencer, er baseret på et gruppeinterview med fire samfundsfaglærere. Heraf er der foretaget to forskellige analyser. Først er der foretaget en analyse med udgangspunkt i Piaget og Vygotsky. Derefter er foretaget en analyse, hvor lærernes udtalelser om skriftlighed fordeles i to kategorier, henholdsvis hvor lærernes skrive­didaktik beskrives som velfungerende, og hvor den beskrives som mangelfuld. Den første analyse er foretaget for at karakterisere skrive­didaktikkultur for senere at kunne modstille den med dansk­lærernes. Den anden analyse er foretaget for at kunne udpege de dele af skrive­didaktikken, hvor der er potentiale for udvikling. Begrebsapparat om forskellige delelementer af elev­ers skrivekompetencer, der anvendes her, kommer fra »Videnskabsretorik og Skrive­didaktik« (Krogh 2010) og »Strategisk skriveundervisning« (Illum 2010).

Den første analyse af samfundsfaglærernes skrive­didaktikkultur, viser at samfundsfaglærerne altovervejende anlægger en tænkning om skriveundervisning der lægger sig op ad Vygotsky. Samfundsfaglærerne betragter skriveundervisning som noget, hvor læreren kommer med viden, som eleven tilegner sig igennem lærerens undervisning, og samfundsfaglærerne taler om forskellige redskaber, læreren har til skriveundervisning. Det vil sige et tydeligt stofcentreret syn på skriveundervisning. Samfundsfaglærerne betragter skriveundervisningen som noget, hvor de anlægger en proces, der er velfungerende, hvis der

er tydelige læringsmål og delmål, og som tager udgangspunkt i elevens nærmeste udviklingszone. Heri er der nogle udefrakommende mål (genre/faglighed), som eleven skal tilegne sig gennem træning. Der er desuden tydeligt en deduktiv tænkning om skriveundervisningen, hvor eleven præsenteres for genrekravene og det relevante faglige indhold, før eleven selv arbejder med opgaven. I både læringsmålene og i den deduktive tilgang til undervisning er der en tænkning om ægte begreber, der ligger uden for eleven. Denne læringsteoretiske forståelse kan også genfindes i Samfundsfagsdidaktik i specielt kapitel 4 og 10 (Brøndum 2018). Desuden er et vigtigt fund i analysen, at samfundsfagslærernes skriveundervisning er erfaringsbaseret og i ved udstrækning kommer fra sparring med andre lærere. Den er ikke baseret på forskningslitteratur om skriveundervisning.

I den anden analyse af interviewet med samfundsfagslærerne var formålet at afdække, i hvilke dele af skrivedidaktikken samfundsfagslærerne føler sig dårligt klædt på. For at skabe et overblik heri er det relevant overhovedet at afdække, hvilke kategorier om skrivedidaktik samfundsfagslærerne anvender:

- Samfundsfaglighed: Anvende samfundsfaglige teorier og begreber samt opnå en samfundsfaglig forståelse af bilag i opgaven
- Genrebevidsthed: Bevidsthed om, hvilke genrekrav der er tilknyttet hvert spørgeord
- Processkriveredskaber: Idéer til, hvordan skriveundervisningen kan anlægges, så det giver mulighed for at komme med input/feedback i skriveprocessen (ikke nødvendigvis med udgangspunkt i elevernes produkt), samt at undervisning og skriftlige afleveringer samtænkes
- Rettepraksis: Forskellige måder, hvorpå afleveringen kan rettes. Knyttes det til processkrivning, er der tale om forskellige måder, hvorpå læreren kan give feedback med udgangspunkt i elevernes produkt
- Skriftlig formidling: Formulering af et sammenhængende, velargumenteret og velformuleret afsnit.

Velfungerende skriveidaktik:	Mangelfuld skriveidaktik:
Genre	At skrive godt
Genrebevidsthed	At formulere sig
Genrekrav	Påklistret
Proces	Mere fyldestgørende
Processkrivning	Nuancer
Begrebsanvendelse	Uddybe
Rettestrategier	Højere abstraktionsniveau
Disponering	Bedre formuleret
Struktur på hele opgaven	At formulere sig
Udpege manglende samfundsfaglighed	De svageste elever
Skriftlighed som redskab til at lære det faglige stof	Går galt i processen for eleverne
	Ikke læser opgaven ordentligt
	Svært ved at komme i gang

Figur 1: »Oplevelse af skriveidaktik« giver et overblik over, hvor samfundsfagslærerne udtrykker henholdsvis en velfungerende og en mangelfuld skriveidaktik. Disse er baseret på udsagn fra interviewet.

Samfundsfagslærerne opfatter selvsagt samfundsfaglighed som en helt naturlig ting at arbejde med i skriftlighed. Desuden ser de genrebevidsthed som en helt central del af skrivning i samfundsfag og betragter det som »det vigtigste redskab, jeg har til at løfte eleverne skriftligt«. Det er her værd at bemærke, at der er nogle samfundsfagslærere, der oplever genrekrav som et formålsløst benspænd, men denne gruppe er desværre ikke repræsenteret i denne undersøgelse. Processkrivning og rettepraksis betragter interviewpersonerne som nyere områder af skriveidaktikken, men stadig områder af skriveidaktikken, de besidder. Derimod samler stort set alle de udsagn, hvor samfundsfagslærerne udtrykker en mangelfuld skriveidaktik, sig om skriftlig formidling. Betegnelsen »skriftlig formidling« kommer fra det indledende interview med dansklærere, og er ikke et begreb, der kommer fra samfundsfagslærerne selv. Når de udtrykker sig herom, siger de for eksempel »at skrive godt« eller »at formulere sig«, og de mener hermed elevens evne til at skrive et sammenhængende, velargumenteret og velformuleret afsnit. Det vil sige, at samfundsfagslærerne udtrykker manglende redskaber eller manglende skriveidaktik til at støtte eleverne heri. Herefter anvendes »Skriftlig formidling« som begreb til at betegne: »Formulering af et sammenhængende, velargumenteret og velformuleret afsnit«. Man kunne forven-

te, at samfundsfagslærerne har en opfattelse af, at denne del af skriveidaktikken ligger uden for deres fag, og at det tilhører danskfaget (Krogh 2010, s. 26-27), men de er derimod bevidste om relevansen af denne del af skriveidaktikken, men udtrykker, at de føler sig meget dårligt klædt på, og at de oftest bevidst og skamfuldt vælger at vende det blinde øje til denne del af arbejdet med skriftlighed netop på grund af manglende didaktisk viden.

Når samfundsfagslærerne udtrykker sig om den del af skriveidaktikken, der omhandler skriftlig formidling, anvender de meget flydende begreber, samt begreber, der er uspecificerede og tæt på indholdsløse. Samfundsfagslærerne taler her om »at formulere sig bedre«, »at have flere nuancer med« og »at skrive mere fyldestgørende«. Dette står i kontrast til, når de taler om genrebevidsthed, hvor de har begreber, som de har en fælles forståelse af, og hvor der ligger en klar intention i begrebet: »belæg for«, »skrive på tværs af« og »gå emnemæssigt frem«. Dette forhold peger på, at et første skridt i udviklingen af en skriveidaktik kunne være formuleringen af et begrebsapparat for skriftlig formidling i samfundsfag (Krogh 2010, s. 17).

I interviewet med samfundsfagslærerne var der tydeligvis noget, det teoretiske udgangspunkt i Piaget og Vygotsky ikke indfangede, da der var elementer af interviewet, hvor samfundsfagslærerne talte om, når noget går galt for eleven i processen eller måske nærmere i før-skriveprocessen: »Går galt i processen«, »ikke læser opgaven ordentligt« og »Har svært ved at komme i gang«. Dette ledte til den yderligere hypotese, at samfundsfagslærerne også føler sig dårligt klædt på med hensyn til at støtte elever, for hvem processen går galt. Denne hypotese lagde jeg i første omgang væk som irrelevant for denne undersøgelse, men det efterfølgende interview med to danskklærere genoplivede senere hypotesen som relevant.

Det konkluderes, at de interviewede samfundsfagslærerne føler sig dårligt rustet til at støtte eleverne i arbejdet med udvikling af deres skrivekompetencer, når de skal skrive de enkelte afsnit af afleveringen. Desuden konkluderes, at de interviewede samfundsfagslærerne anlægger en skriveidaktisk tilgang, der bedst karakteriseres ved brug af Vygotsky. Det kan dog diskuteres, i hvilken udstrækning det er et bevidst læringsteoretisk ståsted, og det kan diskuteres, om det har andre forklaringer, for eksempel kan samfundsfagslærernes syn på skriveidaktik

med udgangspunkt i John Biggs teori om »Three levels of thinking about teaching« forklares med, at lærerne har en lærer- eller stofcentret forståelse af skrivedidaktik på grund af den ringe grad af skrivedidaktikviden (Bucur 2009).

Hvilke potentialer for udvikling af skrivedidaktikken i samfundsfag kan identificeres inden for danskfagets skrivedidaktik?

Den grundlæggende tankegang var at gå til danskfaget med det område af skrivedidaktikken, hvor samfundsfagslærerne har den største didaktiske udfordring, og afsøge, om danskfaget kunne bidrage til udvikling af skrivedidaktikken i samfundsfag inden for dette område. I ovenstående afsnit blev det vist, at det er arbejdet med skriftlig formidling, hvor samfundsfagslærerne er mest famlende, samt at samfundsfagslærerne ikke besidder et begrebsapparat inden for denne del af skrivedidaktikken. Derfor blev der foretaget et tredje interview med to dansklærere, hvor målet var at præsentere dem for udfordringerne i skrivedidaktikken i samfundsfag, og få dansklærerne til at medvirke til udvikling af et redskab til samfundsfagslærerne inden for skriftlig formidling. Der var dermed tale om et interview med et strengt styret formål. I interviewet blev dansklærerne præsenteret for korte eksempler på elevbesvarelser med udfordringer i den skriftlige formidling, og disse eksempler dannede udgangspunkt for snakken om skrivedidaktik om skriftlig formidling. Fokus i interviewet blev dog kapret midtvejs af interviewpersonerne.

Indledningsvis gik interviewet ud på at afdække, hvad der kunne være den mest relevante skrivedidaktiske viden eller de mest relevante skrivedidaktikbegreber inden for skriftlig formidling. Her pegede dansklærerne på kohærens og kohæsion* som det mest centrale, og de forsøgte at illustrere, hvordan man kan arbejde med denne del af skriftlighed (Lützen 2005). Med udgangspunkt i et af de medbragte eksempler på elevafleveringer rejste den ene interviewperson den problematik, at problemer med kohærens og kohæsion ikke handler om manglende skrivefærdigheder, men derimod handler om manglende

* Kohæsion = tekstens sammenhængsmekanismer, det vil sige koblinger og referencer. Kohærens = læserens oplevelse af sammenhæng.

faglig tænkning. Det vil sige, at problemet opstår ifølge denne tankegang ikke for eleven i skriveprocessen, men opstår, fordi eleven ikke har haft en førskriveproces. Dette satte spørgsmålstegn ved hele grundlaget for denne tilgang til udvikling af skriveviddaktikken i samfundsfag. Fra at ville søge efter redskaber, læreren kunne anvende til at støtte eleverne i skriveprocessen, bliver fokus nu ændret mod førskriveprocessen.

Denne tanke udspringer af en helt anden skrivekultur i danskfaget end den, der blev identificeret i interviewet med samfundsfaglærerne. I interviewet med dansklærerne ser de ned på hele tankegangen om »redskaber« som noget, læreren besidder. Dansklærerne ser det som »symptombehandling, der ikke tager fat i det reelle problem«, der måske kan være nødvendige redskaber, men er underordnet det at arbejde med at skabe en velfungerende skriveproces hos eleven. I dansklærernes tale om skriveundervisning snakker de om at skabe en proces hos eleven, hvor lærerens ageren kan være med til at sætte noget i gang, eller er nyttesløs, hvis eleven ikke selv arbejder/ikke selv vil. Dansklærerne talte ikke om tydelige læringsmål – det så de ned på, og de taler i stedet om, hvordan eleven skal skabe sin egen forståelse. Dansklærerne slår sig desuden på genrekravene (der er også strenge genrekrav til den skriftlige eksamens i dansk), fordi disse tydelige læringsmål strider mod deres konstruktivistiske tænkning om skriftlighed. Dette læner sig tydeligt op ad Piaget (se også Krogh 2010, s. 45-46). I interviewet med dansklærerne er der dog elementer af en Vygotsky-tænkning, der i enkelte tilfælde står i direkte modstrid med Piaget-tænkningen. Når dansklærerne bliver foreholdt det modstridende i deres udsagn, anvender de »symptombehandling versus tage fat i de reelle problemer«-metaforen. Det vil sige, at man som lærer er tilbøjelig til at regrediere til en stofcentreret skriveundervisning og søge efter svar i form af redskaber (det, dansklærerne betragter som symptombehandling), når man som lærer løber ind i udfordringer ved skriveundervisningen, man ikke besidder en didaktisk viden om.

Både dansk- og samfundsfaglærere taler om processkrivning og skriveproces, men forskellen mellem måderne at bruge skrivedidaktikbegreber illustrerer, at der er en grundlæggende forskel mellem de to fags skrivedidaktik. Samfundsfaglærerne betragter processkrivning som at dele skriveprocessen ind i mindre dele. Sat på spidsen handler det om at skrive mindre

tekststykker ad gangen. Dansklærerne, derimod, betragter processkrivning som at adskille førskrivning og skrivning samt at adskille tænkeskrivning og formidlingskrivning. Sat på spidsen handler processkrivning for dansklærerne om at gennemtænke afleveringens argumenter og konklusioner før selve skrivningen eller i en hermeneutisk proces.

Dansklærernes tanker om, hvordan man tager fat om »det reelle problem«, går på at forsøge at påvirke eleven til at gå anderledes til værks i skriveprocessen. De mener, at problemer med skriftlig formidling udspringer af, at eleven ikke er gået grundigt nok til værks i førskriveprocessen, og starter skrivningen, før eleven har gennemtænkt de enkelte afsnits hovedpointer. Dansklærerne taler derfor for at forsøge at påvirke eleven til at anlægge en førskriveproces, hvor eleven formulerer en »kernesætning« for hvert af afleveringens afsnit, før eleven går i gang med selve skriveprocessen.

Det konkluderes dermed, at de interviewede dansklærers skrivedidaktikkultur kan beskrives som grundlæggende konstruktivistisk i tråd med Piaget. Skrivedidaktikken i danskfaget er hyper-didaktiseret sammenlignet med skrivedidaktikken i samfundsfag, og dansklærerne kan nævne en lang række af værker om mange forskellige dele af skrivedidaktikken. Den grundlæggende anderledes skrivedidaktikkultur i dansk sætter spørgsmålstegn ved tankegangen om at overføre skrivedidaktikredskaber fra danskfaget til samfundsfag og peger i stedet på vigtigheden af førskrivefasen.

Konklusion – udvikling af skrivedidaktikken i samfundsfag

Samfundsfagslærernes skrivedidaktikkultur sætter visse rammer for eller udfordringer ved at overføre skrivedidaktik fra danskfaget. For det første er samfundsfagslærernes didaktiske viden begrænset til visse områder af skrivedidaktikken. Søger man at udvikle skrivedidaktikken uden for disse i forvejen kendte områder, skal det foregå på et meget basalt niveau og vil med stor sandsynlighed blive mødt med modstand mod det ukendte. Samfundsfagslærerne er dog bevidste om relevansen af en skrivedidaktik inden for skriftlig formidling (forstået som elevens evne til at skrive et sammenhængende, velargumenteret og velformuleret afsnit). For det andet er der grund-

læggende forskellige udgangspunkter for skrivedidaktikken i samfundsfag og i dansk, hvor danskfaget har en konstruktivistisk tilgang med udgangspunkt i Piaget, mens samfundsfag har en mesterlære-tilgang med udgangspunkt i Vygotsky. Det betyder, at samfundsfaglærerne vil opfatte skrivedidaktik med udgangspunkt i Piaget som meget fremmed, svært at forstå og svært at inkorporere i deres fungerende praksis.

Alene det at få et fagsprog eller begrebsapparat vil styrke samfundsfaglærerens arbejde med skriftlig formidling. At gå denne vej tager hensyn til samfundsfaglærernes skrivekultur, da det vil kunne opstilles som et redskab, læreren kan anvende i skriveprocessen (eventuelt fokus på kohæsjon og kohærens). Emnemæssigt ligger det uden for samfundsfaglærernes vidensområde inden for skrivedidaktik, men de interviewede samfundsfaglærere er bevidste om relevansen heraf. Fra et konstruktivistisk læringsteoretisk synspunkt vil dette dog være at betragte som symptombehandling (at problemer med kohæsjon og kohærens opstår i førskriveprocessen). Ifølge denne tænkning er det dermed førskriveprocessen, der er samfundsfaglærernes svaghed i skriveundervisningen og den, der bør have øget fokus.

Denne undersøgelse bidrager med at udpege skriftlig formidling og førskrivning som områder med potentiale for udviklingen af skrivedidaktikken i samfundsfag, samt bidrager til en større forståelse af udfordringer herved. En udvikling af skrivedidaktikken forudsætter en videre forskning, der søger at afdække mulighederne for en didaktisering af skriftlighedsundervisningen i samfundsfag, med fokus på, hvordan skrivedidaktik om skriftlig formidling og førskrivning kan gøres relevant for samfundsfaglærere.

Litteratur

- Beck, Steen og Kaspersen, Peter og Paulsen, Michael (2014): *Klassisk og moderne læringsteori*, Hans Reitzels Forlag
- Brøndum, Peter (red.) (2018): *Samfundsfagsdidaktik*, Columbus, 3. udgave
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.) (2015): *Kvalitative metoder – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave
- Bucur, Doina og Thorbek, Rune (2009): »Teaching teaching and understanding understanding«, Aarhus Universitet
- Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*, Dafolo
- Henriksen, Per og Torben Steiner Nielsen (2010): *Fold dig ud – i samfundsfaglige metoder*, Columbus, 2. udgave
- Illum, Barbara (2010): »Strategisk skriveundervisning«, Gymnasieskolen, nr. 3
- Krogh, Ellen (2010): »Videnskabsretorik og skivedidaktik«, Gymnasiepædagogik, nr. 77
- Krogh, Ellen (2017): »Faglig skrivning«, i *Gymnasie Pædagogik – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag, 3. udgave
- Lützen, Peter Heller (2005): *Sprog og kommunikation*, Dansk lærerforening

Spil eleverne tilbage til fremtiden!

Hvordan elevernes lige forudsætninger for at deltage i et demokratisk samfund i et fremtidigt perspektiv styrkes gennem rollespil om fortiden

MARIANNE DIETZ

Abstract

Denne artikel kommer med et bud på, hvordan rollespil, der iscenesætter historiske begivenheder, kan understøtte elevers lige forudsætninger for at deltage i et demokratisk samfund i et fremtidsperspektiv. Artiklen belyser, hvordan elevernes lige deltagemuligheder styrkes, når rollespil af denne type inddrages i samfundsfagsundervisningen. Det hænger sammen med, at eleverne tilbydes en dybere forståelse for de grundværdier og spilregler, som præger samfundet og dermed deres eget liv, opnår erfaringer med det at være deltagende og væsentlige, og endelig gennem perspektivskifte opøver færdigheder, der sætter dem i stand til at imødekomme og handle i forhold til samfundsmæssige problematikker.

Forudsætninger for demokratisk deltagelse i et fremtidsperspektiv

Samfundsfaget i folkeskolen er et af de fag i fagrækken, der i særdeleshed i sit formål definerer kompetencer, som skal kvalificere de handlinger, som eleverne foretager, vel at mærke når de har forladt skolen. Af formålet for faget fremgår det blandt

andet, at »*eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund*«. Eleverne er naturligvis også deltagende i samfundet, imens de går i skole, for eksempel gennem aktiviteter i foreningslivet og i kraft af deres rolle som forbrugere og deltagelse i den demokratiske debat. Men deltagelse i et demokratisk samfund defineres i høj grad også af konkrete demokratiske valghandlinger, der vel at mærke fordrer, at eleverne er fyldt 18 år. Undervisningen i faget skal således forberede eleverne til deres deltagelse i et demokratisk samfund i et fremtidsperspektiv. Som det også fremgår af fagets formål, skal eleverne blandt andet »*opnå forudsætninger for, at de udvikler kritisk tænkning og et værdigrundlag, der sætter dem i stand til at deltage kvalificeret og engageret i samfundet*«. Det er således i særdeleshed elevernes *forudsætninger* for deltagelse, der skal udvikles i undervisningen, og disse forudsætninger for deltagelse indebærer i henhold til formålet endvidere, at eleverne kan »*[...]forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler [...]*« i samfundet.

Demokratiske deltagelse for alle elever – hvad er problemet?

I artiklen belyser jeg, hvordan analoge rollespil, som en elevaktiverende arbejdsform, hvor eleverne er fysisk til stede i spiluniverset, kan være med til at understøtte elevers – vel at mærke *lige* – forudsætninger for at deltage engageret i et demokratisk samfund i et fremtidsperspektiv. Men først adresserer jeg en af samfundsfagets væsentlige udfordringer, som den blev belyst i POLIS 1 (Christensen 2019, s. 21-38), nemlig at samfundsfag viser sig at være et af de fag, hvor forældrenes uddannelsesbaggrund spiller en forholdsvis stor rolle for elevernes tilegnelse af fagets færdigheder (ibid., s. 33-34). Ifølge samfundsfagsdidaktiker Anders Stig Christensen kan dette hænge sammen med fagets begrebstunge og diskuterende karakter, der appellerer til den kulturelle kapital, som middelklassens børn og børn af forældre med længerevarende uddannelser har med sig hjemmefra (ibid.). Undervisningsformer, hvor elevernes deltagelsesmuligheder er defineret af deres individuelle samfundsfaglige viden, og hvor de trækker på personlige holdninger til samfundsmæssige problematikker, kan i værste fald være med til forstærke uligheder mellem eleverne i deres tilegnelse af fagets

færdigheder. Ikke alle elever vil opleve, at de har tilstrækkelig viden om samfundet eller kvalificerede holdninger at trække på i diskuterende og holdningspræget samfundsfagsundervisning i grundskolen.

I det følgende belyser jeg, hvordan analoge rollespil i samfundsfagsundervisningen, hvor eleverne spiller andre end sig selv og påtager sig perspektiver på samfundsmæssige problematikker, som er defineret i rollebeskrivelserne, har potentialer til mere ligeligt at styrke elevernes deltagelsesmuligheder.

Rollespil om fortidens problematikker – hvorfor?

Karakteristisk for den type rollespil, som jeg her fremhæver, er, at de iscenesætter historiske begivenheder. Det betyder, at eleverne spiller aktører fra fortiden og gennemspiller historiske begivenheder – der vel at mærke trækker tråde til samfundsstrukturer i nutiden – med afsæt i forskellige fortidige aktørers perspektiver på begivenheden. Eleverne løser således gennem rollespillet, på vegne af fortidige aktører, problematikker i fortiden, som har vist sig at have betydning for samfundets strukturer. Naturligvis behøver rollespil i samfundsfagsundervisningen, hvor eleverne spiller roller, hvis holdninger er defineret på forhånd, ikke at tage afsæt i fortidige begivenheder. Disse kan sagtens behandle nutidige situationer og problematikker. Rollespil med fokus på fortiden er dog enestående til at opfylde den del af samfundsfagets formål, der drejer sig om, at *»eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres deltagelse i samfundet«*. At forholde sig til et samfunds demokratiske grundværdier fordrer en dybere forståelse for, hvad der ligger til *grund* for sådanne værdier, og eleverne kan gennem rollespil om fortiden, når de inddrages i samfundsfag, netop opnå en dybere indsigt i de værdier, der ligger til grund for de samfundsstrukturer, som præger deres liv.

I det følgende uddyber jeg med afsæt i et konkret rollespil, »Rollespillet om Septemberforliget 1899« (Dietz 2019a), hvordan eleverne gennem spillet opnår en dybere forståelse for de grundværdier, der præger de demokratiske spilleregler på det danske arbejdsmarked. Andre rollespil, som tilsvarende behandler samfundets grundværdier i et historisk perspektiv, som jeg blot vil nævne, er for eksempel »Kanslergadeforliget 1933« og »Slaget på Fælled« (Dietz og Hvidberg 2012).

Rollespillet om Septemberforliget 1899: Samfundets grundværdier på spil

»Rollespillet om Septemberforliget 1899« er eksemplarisk for et rollespil, der er centreret omkring en historisk begivenhed, men som trækker tråde til demokratiske strukturer i nutiden og belyser samfundets grundværdier. Forliget 'Septemberforliget 1899' er i eftertiden blevet kaldt *arbejdsmarkedets grundlov*, og som forløber for det, der i dag kaldes *Den danske model*, knæsatte forliget det princip, at aftaler om arbejdsmarkedets forhold – fra løn til fritid, barsel, ferie, overtid osv. – aftales mellem to ligeværdige forhandlingsparter: De arbejdende på den ene side og arbejdsgiverne på den anden. Septemberforliget 1899 tillægges betydning for de grundværdier og spilleregler, der kendetegner det danske arbejdsmarked, og der er således, i bogstavelig forstand, grundværdier på spil, når eleverne spiller rollespillet.

Rollespillet tager udgangspunkt i den storkonflikt på det danske arbejdsmarked, der i 1899 førte til, at 40.000 organiserede arbejdere blev lockoutet af deres arbejdsgivere i over 100 dage. Storkonflikten var en kulmination på mange mindre konflikter mellem arbejdere og arbejdsgivere op igennem den sidste del af 1800-tallet, hvor flere og flere arbejdere organiserede sig, og hvor hovedorganisationerne etableredes. En mindre snedkerstrejke i syv jyske byer i begyndelsen af 1899 blev dråben, der fik arbejdsgivernes bæger til at flyde over, og det førte til, at de lockoutede over 40 procent af den organiserede arbejdsstyrke. Parterne kunne ikke nå til enighed i konflikten, og først da finansverdenen blandede sig og mæglede mellem parterne, lykkedes det at forliges.

Rollespillet iscenesættes som et møde hjemme hos Axel Heide, som var direktør for Privatbanken og repræsentant for finansverden. Han er mødeleder i spillet og mægler mellem parterne. Til mødet er også formændene for hovedorganisationerne, Jens Jensen fra De Samvirkende Fagforbund (der siden blev til LO) og Niels Andersen, formand for Dansk Arbejdsgiver- og Mesterforening (det nuværende DA). Derudover – og vel at mærke i uoverensstemmelse med de virkelige forhandlingsmøder, hvor kun de førnævnte parter var til stede – er repræsentanter fra forskellige grupperinger i samfundet af spillemæssige hensyn »inviteret« med til mødet. Nogle af disse baserer sig på virkelige aktører, mens andre er fiktive. Af virkelige aktører kan blandt andet nævnes Adolf Lauritz Hansen, som var stifter af

Kristeligt Dansk Fællesforbund (forløberen for KRIFA). Han er i særdeleshed med for at plædere for, at både arbejdere og arbejdsgivere melder sig ind i Kristeligt Dansk Fællesforbund og i Guds navn finder en fælles løsning på konflikten frem for at bekæmpe hinanden. Tilsvarende er Marie Christensen og Carl Westergaard til stede som stiftere af henholdsvis Københavns Tjenestepige Forening og Tjenestefolkernes Forening. De taler for, at også forholdene for tjenestepiger og tyende på landet problematiseres, og at deres foreninger optages i arbejdernes hovedorganisation. Desuden er en række fiktive repræsentanter for arbejdere og arbejdsgivere i byen og på landet til stede, som alle har forskellige holdninger og udgangspunkter for at diskutere og løse konflikten (Dietz 2019b).

I spillet skal eleverne påtage sig roller som de forskellige mødedeltagere og gennem mødet fortælle om, hvem de er, uddybe og argumentere for deres holdninger til konflikten, samt hvordan de ser konflikten løst bedst muligt. Spilscenariet er bygget op omkring præsentations- og debatrunder, forhandlinger i grupper og udarbejdelse af løsninger på konflikten med afsæt i de plausible løsningsmuligheder, som de forskellige aktører har bragt på banen. Klassen vil som afslutning på spillet have skabt et fælles forlig, der er mere eller mindre identisk med det Septemberforlig, som løste konflikten i virkeligheden. Spillet kan således meget vel munde ud i kontrafaktiske løsninger på konflikten, men det er hensigten, at eleverne til slut sammenligner klassens forlig med virkelighedens, og blandt andet reflekterer over, hvilke *grundværdier* der er til stede i *klassens* forlig, og hvordan disse ville have præget det danske arbejdsmarked og samfund, samt hvilke grundværdier i den danske model (som den ser ud i dag) eleverne kan genkende i Septemberforliget fra 1899.

I det følgende indkredser jeg en dybere forståelse af, hvordan rollespil som »Rollespil om Septemberforliget 1899« kan understøtte, at *alle* elever oplever at være deltagende og væsentlige.

Rollespil i undervisningen: Elevernes oplevelse af at være deltagende og væsentlige

Jeg anvender »rollespil« som en overordnet betegnelse for denne type spil, vel vidende at denne betegnelse af nogle vil være associeret med spil, hvor udklædning, kulisser og andre *ydre*

rammer er centrale for spiloplevelsen. I min tilgang til rollespil har jeg dog fokus på betydningen af, at spillerne har adgang til rollernes *indre*, såsom deres tanker, følelser, holdninger og livssyn (Dietz 2019b, 2019c; Bjerre 2019), som er præget af den tidsmæssige og kulturelle virkelighed, de lever i (Poulsen 2015). Eleverne foretager således det, der i historiedidaktikken refereres til som *perspektivskifte*, hvilket jeg vender tilbage til i næste afsnit. Rollespillene iscenesætter, som nævnt, begivenheder i fortiden, der trækker tråde til nutiden, og aktørerne kan basere sig på virkelige aktører fra fortiden eller fiktive aktører, der er skabt til spillet, fordi de er eksemplariske for grupperinger i samfundet på den givne tid.

Når man spiller en rolle, betyder det, at man indlever sig i bevidstheden hos den aktør, man skal spille, og deltager ved at foretage handlinger på vegne af den aktør. For at sikre elevernes lige muligheder for at deltage i spillet er det centralt, dels at rollerne er beskrevet således, at eleverne netop ikke trækker udelukkende på deres egen samfundsfaglige viden – der kan knytte an til den kulturelle kapital og de vaner, de har med hjemmefra – dels at elevernes deltagelse stilladseres af læreren. Rollespil skal for eksempel ikke forstås som skuespil, hvor eleverne skal citere deres roller udenad. Eleverne må gerne læse op af deres rollekort, ligesom der kan differentieres ved, at to elever deler en rolle og støtter hinanden gennem spillet.

Gennem spillet møder eleverne i deres roller andre aktører, der, ligesom dem selv, er vigtige for spils scenariet. Mødet mellem aktørerne, og de handlinger, aktørerne foretager sig, udgør tilsammen spils scenariets hændelser. Det er hændelser, der ikke står beskrevet noget sted på forhånd. Inden for spils scenariets narrative ramme og rollebeskrivelsernes begrænsninger indgår spillerne for eksempel alliancer og træffer valg på vegne af deres roller. Det at spille en rolle i et rollespil i undervisningen kan således tillægges to betydninger for elevernes erfaring med deltagelse. Det betyder *både*, at eleverne oplever, at de var deltagende og væsentlige i undervisningen – hvilket for nogle elever kan være en unik oplevelse – og at de havde betydning i forbindelse med de hændelser, der fandt sted i spillet.

Perspektivskiftets betydning for demokratisk deltagelse

Når eleverne spiller et rollespil som eksempelvis »Rollespillet om Septemberforliget 1899«, tilbydes de et flerspektret perspektiv på en samfundsmæssig problematik i fortiden, der trækker tråde til nutiden, og som kan tillægges betydning for etableringen af grundværdier i samfundet. Det kan bidrage til, at eleverne gør sig erfaringer med det forhold, at der i samfundsmæssige konflikter altid vil være forskellige perspektiver såvel som løsningsforslag til stede. For som menneske at kunne begå sig i et demokratisk samfund er det en fordel – muligvis endda en forudsætning – at kunne nuancere problematikker i samfundet gennem en forståelse for forskellige perspektiver. Disse perspektiver knytter an dels til menneskers livsvilkår og den samfundsmæssige kontekst, der udgør vores virkelighed, dels til vores forskellige holdninger til de samfundsmæssige grundværdier, der præger vores liv, for eksempel den danske models prægning af arbejdsmarked og arbejdsliv. At formå som borger i et samfund at skelne mellem forskellige perspektiver på samfundsmæssige problematikker samt knytte disse an til de samfundsmæssige grundværdier, de udspringer af, kan være med til at kvalificere ens personlige stillingtagen og dermed forudsætninger for deltagelse i et demokratisk samfund.

I samfundsfagsundervisningen bør eleverne således lære at undersøge forskellige menneskers perspektiver såvel som de samfundsmæssige kontekster og grundværdier, perspektiverne knytter an til, og rollespil af typen, jeg beskriver ovenfor, kan være en didaktisk vej hertil, idet eleverne træner deres 'perspektivskifte' – et historiedidaktisk begreb, som jeg vil uddybe i det følgende.

I historiedidaktikken anvendes begrebet 'perspektivskifte' som betegnelse for en didaktisk tilgang til netop at opnå et flerspektret perspektiv på samfundsmæssige problematikker (Seixas 2017). Perspektivskifte bruges til at beskrive elevernes forståelse af mennesker i fortiden, herunder deres beslutninger og handlinger (Endacott og Brooks 2013: 41), som grundlæggende drejer sig om, at eleverne forsøger at sætte sig i fortidige menneskers sted. Det betyder, at eleverne forsøger både *rationelt* at forklare, hvad der lå til grund for fortidige menneskers handlinger, og *emotionelt* tillader sig selv at blive rørt af mennesker og forhold i fortiden og således følelsesmæssigt tillægger andre

menneskers oplevelser betydning. Som led i denne både rationelle og emotionelle øvelse sætter eleverne sig ud over deres egne forestillinger om verden med det formål at *undgå* at forstå (og dømme) fortidens mennesker med afsæt i deres egne nutidige værdier. I samfundsfag knytter dette blandt andet an til de faglige mål for elevernes færdigheder inden for »socialisering og kultur«, der definerer deres evne til at redegøre for, diskutere og analysere betydningen af kultur og socialisering for identitetsdannelse hos forskellige mennesker.

Rollespil om fortiden, der trækker tråde til nutiden, kan som didaktisk metode være særligt velegnede til at understøtte netop elevernes forståelser for menneskers forskellige perspektiver på samfundsmæssige problematikker gennem arbejdet med perspektivskifte, ligesom elevernes oplevelser af at være væsentlige og deltagende kan forberede – og motivere – elevernes fremtidige deltagelse (Dietz 2019b). I det følgende belyser jeg afslutningsvis, hvordan rollespil kan forstås som forberedelse til deltagelse, ved at pege på væsentlige principper for læring gennem spil.

Spil som scenariebaserede mulighedsrum, der forbereder til fremtidig deltagelse

Spil med læringspotentialer kan forstås som det, spilforsker Thorkild Hanghøj kalder »*scenariebaserede mulighedsrum, hvor selve spilaktiviteten består i at udforske spilscenariets valgmuligheder i forhold til deres konsekvenser*« (Hanghøj 2007). Det betyder, at spillerne, når de entrerer spiluniverset, får adgang til verdener, der ellers ikke var tilgængelige for dem (for eksempel et konfliktfyldt forhandlingsrum i fortiden), som afspejler virkelighedsnære kontekster og problematikker, der fordrer kontekstafhængige handlinger (Barab, Gresalfi og Ingram-Goble 2009). I læringssammenhænge giver spil således de lærende adgang til tænke- og handlemåder, der afspejler måder, mennesker i »den virkelige verden« tænker om og handler i forhold til specifikke »virkelige« problemer, ligesom de kan afveje handlemuligheder og konsekvenser af handlinger i relation til spilscenariets problematikker (Gee 2003).

Der er i nyere spilforskning bred enighed om, at spil med læringspotentialer har det til fælles, at spillerne lærer gennem handling inden for en ramme, der rummer problemstillinger,

redskaber, aktører/roller og *undersøgelse* og *erfaringer* (forstået med afsæt i Deweys begreber 'inquiry'/'experience' i Dewey 1910, 1916 m.fl.), der giver spillerne mulighed for at tilegne sig en dybere forståelse for et givent indhold, som de kan overføre og anvende uden for spillets verden (se blandt andet Gee 2003, 2006; Barab, Gresalfi og Ingram-Goble 2009, 2010; Shaffer, 2005, 2006; Shaffer, Squire, Halverson og Gee, 2005).

Konklusion

Rollespil om fortiden, hvor eleverne spiller andre end sig selv og påtager sig holdninger og perspektiver på samfundsmæssige problematikker, som er defineret i rollebeskrivelserne, har potentialer til at styrke *alle* elevers forudsætninger for at deltage i et demokratisk samfund i et fremtidsperspektiv. Det har de særligt af tre grunde. For det første tilbyder denne type rollespil eleverne en dybere forståelse for nogle af samfundets grundværdier og spilleregler, som præger deres liv. For det andet kan rollespil give elever en lige oplevelse af, at de er deltagende og væsentlige i undervisningen, ligesom de kan opleve at have betydning for selve spils scenariet. Eleverne gør sig således erfaringer med det at deltage og har efterfølgende et fælles udgangspunkt for at diskutere spils scenariets samfundsmæssige problematikker, ligesom de tilegner sig positive erfaringer med at have deltaget i og haft betydning for en undervisningssituation. For det tredje fordrer denne type rollespil, at eleverne skifter perspektiv, når de handler med afsæt i deres rolles perspektiv på spils scenariets virkelighedsnære problematikker. Gennem perspektivskifte og spils læringsmæssige potentialer erfarer eleverne, hvordan mennesker på forskellig vis påvirkes og påvirker af samfundsstrukturer og grundværdier, og de opøver mere nuancerede møder med andres holdninger samt træning i at se – og handle i relation til – samfundsmæssige problematikker fra flere perspektiver.

Litteratur

- Barab, S., Gresalfi, M. og Ingram-Goble A. (2009), Why Educators Should Care About Games, I: *Educational Leadership*, September 2009
- Barab, S., Gresalfi, M. og Ingram-Goble A. (2010): Transformational Play: Using Games to Position Person, Content, and Context, I: *Educational Researcher*, november 2010
- Bjerre, L.I. (2019), *Fortidens rolle i historieundervisningen – en undersøgelse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*, ph.d.-afhandling. HistorieLab/Syddansk Universitet
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019), Samfundsfag faghæfte 2019.
- Christensen, A.S. (2020), Samfundsfagets formål i folkeskolen – en didaktisk model og seks udfordringer, I: *POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, Nr. 1, Første Årgang. Columbus
- Dewey, J. (1910), *How We Think*. Dover Publications, Inc., Mineola, New York (Dover edition udgivet i 1997)
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education* (Denne udgave 1966). The Free Press. New York
- Dietz, M. (2019a), *Rollespillet om Septemberforliget 1899*, Gyldendals Historieportal. Gyldendal
- Dietz, M. (2019b), Om at spille en rolle i et rollespil om fortiden, I: *Spildidaktik*, KvaN Nr. 114, september 2019
- Dietz, M. (2019c), *Rollespil i et historiedidaktisk perspektiv – med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed*, ph.d.-afhandling. HistorieLab/Aarhus Universitet
- Dietz, M. og Hvidberg, L. (2012), *På Spil i Historien – Dilemmaspil til 7.-9. klasse*. Forlaget Meloni
- Endacott, J. og Brooks, S. (2013), An Updated theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, I: *Social Studies Research and Practices*, Volume 8 number 1
- Gee, J.P., (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan
- Gee, J.P. (2006), Are Videogames Good for Learning? I: *Nordic Journal of Digital Literacy*, 03/200 (Volume 1)
- Hanghøj, T. (2007), Når Elever Sætter Politik i Spil (vers. 20.06.06), I: *Læremidler og Didaktisk Sammenhæng*. En Antologi. Gymnasiepædagogik (61)
- Poulsen, J. Aa. (2015), *Hvad pokker er historiske scenarier?* RADAR – Historiedidaktisk Tidsskrift. HistorieLab
- Seixas, P. (2017), *A Model of Historical Thinking*, I: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 49, No. 6
- Shaffer, D.W. (2005), Epistemic Games, I: *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 1: Issue 6, Article 2, august/september 2005
- Shaffer, D.W. (2006), *How Computer Games Held Children Learn*. Palgrave
- Shaffer, D.W., Squire, K.R., Halverson, R. og Gee, J.P. (2005), Video Games and the Future of Learning, I: *Phi delta Kappan*, oktober 2005

SamfundsCup og innovation i samfundsfag

DITTE NØRTOFT NIELSEN, JANNI OHRT OG EVA RIX

Abstract

Fokuspunkter:

Denne artikel handler om SamfundsCup, som er en fagligt funderet innovationskonkurrence i samfundsfag på ungdomsuddannelserne. Fokus i artiklen er, hvordan man generelt set kan bruge social innovation (en alment orienteret innovationsforståelse), som har fokus på at undersøge og nytænke i relation til samfundsmæssige udfordringer, som et didaktisk redskab i samfundsfagsundervisningen. Endvidere berettes om, hvordan SamfundsCup, der begyndte som et pilotprojekt af lærere på Egaa Gymnasium i 2010, efter ti års løbende udvikling forsøger at skabe en sammenhæng mellem samfundsfags videns- og kompetencemæssige kompleksitet på den ene side og udvikling og anvendelse af arbejdsformer, der kan understøtte denne kompleksitet, på den anden side. Der er dermed fokus på, hvordan SamfundsCup kan fungere som et didaktisk redskab i samfundsfagsundervisningen, og hvilke muligheder og udfordringer det giver den enkelte underviser.

Hovedkonklusioner:

Hovedkonklusionen er, at innovation kan anvendes som et didaktisk redskab i samfundsfag, når innovationsbegrebet oversættes til en samfundsfaglig kontekst. Innovation bliver således 'bare' en anden vej til samfundsfaglig læring og dertilhørende opfyldelse af faglige mål og arbejde med kernestof. Mere specifikt har SamfundsCup i de godt og vel ti år, som det har eksisteret, givet såvel samfundsfagslærere som elever en oplagt mulighed for at prøve kræfter med innovation i en overskuelig ramme, som dog også lever muligheden for individuel tilpasning.

SamfundsCup giver mulighed for at aktivere og motivere andre elevtyper, hvilket kan være særdeles relevant i en tid, hvor der la-

der til at dukke nye elevtyper op i gymnasiet generelt og dermed også i samfundsfag. SamfundsCup udfordrer elevernes evne til at arbejde projektorienteret, navigere i usikkerhed, indhente viden, netværke og modtage faglig sparring.

SamfundsCup giver mulighed for, at den enkelte underviser kan arbejde med innovation i sin undervisning på en måde, så det passer til den enkelte undervisers præferencer og undervisningsplanlægning. Der er stor frihedsgrad i den lokale del af SamfundsCup, og samtidig er der rig mulighed for at hente inspiration til planlægning. SamfundsCup udfordrer underviserens behov for at have overblik over og kontrol med elevernes læringsprocesser og fordrer på den måde, at man i planlægningen foretager en bevidst balancering mellem frihed og stram styring.

Samfundet som genstandsfelt

Samfundsfags genstandsområde er naturligt nok samfundet. De aktuelle begivenheder, der finder sted, og de aktuelle samfundsmæssige problemstillinger er samfundsfagsundervisningens empiriske afsæt, mens værktøjskassen, der skal assistere eleverne, når de i undervisningen skal undersøge og forstå begivenheder og problemstillinger samt diskutere løsninger, jævnfør læreplanen for samfundsfag på alle niveauer (A, B og C) og alle uddannelsesretninger i ungdomsuddannelsessystemet, er fagets teorier og begreber. På samfundsfag A og B skal de sågar diskutere egne såvel som andres løsninger (Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Dette fokus på løsninger ligger godt i tråd med det fokus på innovation i undervisningen, der har eksisteret siden gymnasireformen i 2005. Et fokus, der er blevet yderligere cementeret med gymnasireformen i 2017, hvor innovation er specifikt indskrevet i de enkelte fags læreplaner. Ifølge Sten Beck (Beck 2017) er dette sket som en del af et moderniseringsregime, hvor hensigten er at skabe basis for fremtidig, konkurrencedygtig arbejdskraft, og denne kritiske vinkel kan måske være berettiget, men set i et didaktisk orienteret perspektiv er det oplagt at interessere sig for, hvilke nye didaktiske muligheder og læringsperspektiver der opstår, når det eksterne pres for at udvikle elevernes innovative kompetencer oversættes til en faglig kontekst.

En anden indledende bemærkning sigter imod det faktum, at der pågår en tilbagevendende debat om samfundsfagets di-

daktik, og hvorvidt der eksisterer en diskrepans mellem hensigten i læreplanerne om en vekselvirkning mellem det empiriske og mere teoretisk orienterede arbejde og den gennemførte samfundsfagsundervisning. Jævnfør Torben Spanget Christensens artikel i POLIS 1 (Christensen 2020) bliver der lejlighedsvis fremført kritik af, at undervisningen bliver for deduktiv og teoriorienteret, og som også noteret af Mogens Hansen i den indledende artikel til denne udgave af POLIS, så pegede en række af bidragsyderne til POLIS 1 på, at det netop er en af de væsentlige problemstillinger i faget at få lavet en kobling mellem det empiriske og teoretiske, det konkrete og det mere abstrakte.

Der er lige præcis her, innovationstænkning generelt og mere specifikt SamfundsCup kan yde positive bidrag til faget. Innovationsarbejde tvinger både undervisere og elever til at tænke i specifikke og aktuelle problemstillinger, gerne noget, der rammer elevernes livsverden. SamfundsCup kan dermed være med til at få os til at tage afsæt i de konkrete og empiriske problemstillinger og anvende fagets værktøjer og det mere teoretiske, begrebsorienterede til først at undersøge udfordringerne og derefter opstille og diskutere løsninger.

Hvad er innovation i samfundsfag?

Innovationsbegrebet defineres helt overordnet som bestående af tre elementer: *nyt*, *nyttig* og *nyttiggjort*. Som nævnt i indledningen til denne artikel er det i den sammenhæng værd at bemærke, at innovation i en samfundsfagskontekst ikke begrænser sig til den snævre merkantile forståelse, hvor det er profitten, der udgør merværdien. Værdi kan også være social eller samfundsmæssig værdi, og dermed have værdi for andre. Innovation i samfundsfag sigter således mod en opfattelse, der også rummer social og inkrementel innovation, i overensstemmelse med hvad der også står i læreplanen for Studieretningsprojektet, hvor det anføres, at »Ved et innovativt løsningsforslag forstås, at forslaget har værdi for andre og tilfører den konkrete sammenhæng noget nyt« (Vejledning til studieretningsprojekt s. 5, 2018). Det nye må altså gerne være nyt i konteksten og ikke i absolut forstand, og det nyttige handler om at skabe værdi, mens det nyttiggjorte indbefatter, at man forholder sig til perspektiverne for realiseringen af idéen og i forbindelse hermed har haft kontakt til eksterne sparringspartnere. Desuden skal

det tilføjes, at innovation, jævnfør Lene Tanggaards tanker om det 'Kreative Nej', er en iterativ proces, hvor afslag og tilbageslag fungerer som positive kilder til at udvikle og gentænke idéer (Tanggaard 2020). I forlængelse heraf kan man argumentere for, at innovative kompetencer er netop dét, altså en kompetence, som kan trænes. Ingen individer fødes innovative. Det er en evne, der udvikles, og det kan vi passende gøre i samfundsfagsundervisningen, idet denne slags læringsaktiviteter flugter fint med fagets problemorienterede tilgang.

I kølvandet på at innovation har haft sit indtog i styredokumenterne for gymnasiesektoren generelt og fagene mere specifikt, så har der pågået et arbejde med at oversætte denne innovationsdagsorden til samfundsfag. Resultaterne af dette arbejde er mange, men i denne artikel fokuseres primært på to elementer, nemlig en gentænkning af den klassiske Bloomske taksonomi (Valentin og Nielsen 2018) og en mere overordnet didaktisk model for det problem- og løsningsorienterede arbejde i samfundsfag.

I stedet for en »redegør, undersøg/sammenlign og diskutér/vurdér«-taksonomi, som er den, vi vanligt bruger i samfundsfagsundervisningen, kan man med fordel gentænke det i en løsningsorienteret logik.

Klassisk taksonomi
Redegørelse for ...
Undersøgelse/sammenligning af ...
Diskussion/vurdering ...

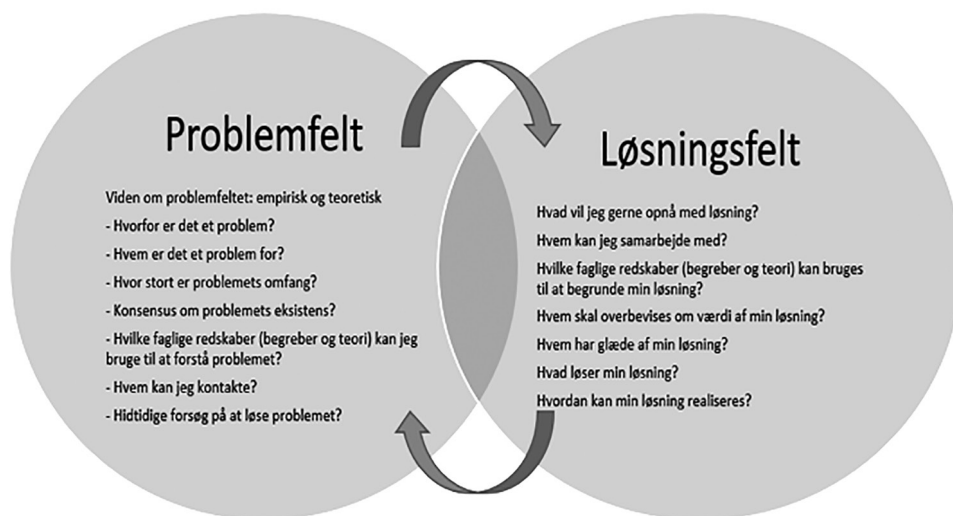
Tabel 1: Klassiske Bloom-taksonomi

Løsningsorienteret taksonomi:
Beskrivelse og undersøgelse af problemet
Beskrivelse og undersøgelse af eksisterende løsningsforsøg
Udarbejdelse af løsning (under anvendelse af faglig viden)
Formidling og vurdering af løsning

Tabel 2: Løsningsorienteret taksonomi

Den løsningsorienterede taksonomi er udarbejdet i forbindelse med et udviklingsprojekt om innovation i samfundsfag i 2016. Hvis man bruger den løsningsorienterede taksonomi og starter med at beskrive og undersøge en given udfordring, vil man helt automatisk komme til at arbejde med et problemorienteret afsæt, og arbejdet vil være virkelighedsnært med fokus på det empiriske aspekt af samfundsfag. Det mere teoretiske og begrebsorienterede aspekt aktiveres dog også løbende, idet en beskrivelse og undersøgelse af problemet netop indbefatter, at man har et fagligt sprog og en faglig viden, der kan sættes i spil. Man kan eksempelvis ikke beskrive og undersøge en velfærdsproblematik uden at have en faglig forståelse af velfærdsbegrebet.

Som en helt naturlig forlængelse heraf vil den didaktiske tilgang også animere til, at man som underviser hele tiden tænker i, at man i det faglige arbejde veksler mellem to felter, nemlig problemfeltet og løsningsfeltet. Dermed kommer man i undervisningen også til at arbejde iterativt og vender tilbage til problemfeltet for at forholde sig til, om den løsning, som man har på tegnebrættet, nu også løser det problem, men har beskrevet og undersøgt. Det giver mulighed for løbende at justere idéen. Den iterative proces er som tidligere nævnt et centralt kendetegn ved det innovative arbejde og træning af innovative kompetencer. I figur 1 illustreres denne vekselvirkning mellem det faglige i arbejde henholdsvis problem- og løsningsfeltet, og der er indskrevet hjælpespørgsmål, som konkretiserer, hvordan man arbejder i de to felter.



Figur 1: Vekselvirkning mellem problemfelt og løsningsfelt

Både den løsningsorienterede taksonomi og vekselvirkningen mellem problem- og løsningsfelt er redskaber, der kan anvendes løbende i den daglige undervisning, men de kan også være nyttige ved deltagelse i SamfundsCup, samfundsfags institutionaliserede innovationskonkurrence.

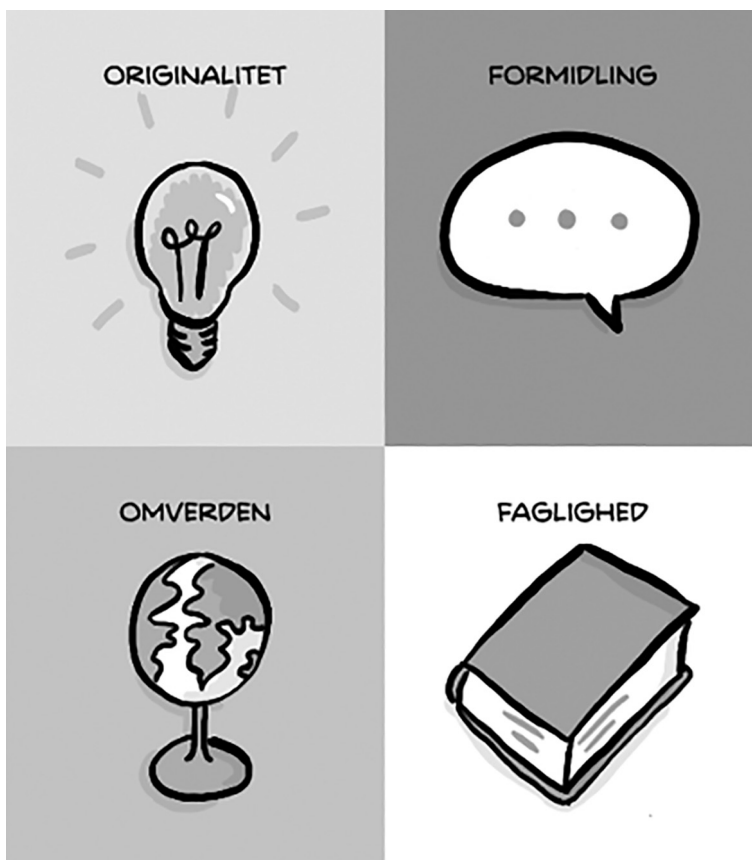
SamfundsCup – Konkurrencens formål

SamfundsCup er en landsdækkende, fagligt funderet innovationskonkurrence for samfundsfagselever på ungdomsuddannelserne (både stx, htx, hhx og hf) med samfundsfag. I princippet kan alle faglige niveauer deltage, men i praksis er det oftest elever med samfundsfag på A- og B-niveau, der prøver kræfter med konkurrencen.

Essensen i SamfundsCup er, at eleverne ud fra et overordnet, bredt og samfundsrelevant tema (i år medborgerskab – rettigheder og pligter i et demokratisk samfund) skal være med til at identificere udfordringer og derefter udvikle et innovativt løsningsforslag til et nærmere konkretiseret problem. Der stilles altså krav om, at eleverne kan identificere udfordringer og arbejde såvel problem- som løsningsorienteret. Således skal eleverne i deres arbejde med projektet skiftevis arbejde i problemfeltet og løsningsfeltet som beskrevet i foregående afsnit.

Elevernes arbejdet skal resultere i et to-delt produkt: En kort skriftlig formidling af det udarbejdede løsningsforslag (maks. 700 ord) samt en mundtlig formidling (maks. 10 min.) af løsningsforslaget ved brug af digitalt formidlingsværktøj.

Kvalitetskriterierne for to formidlingsprodukter er originalitet, formidling, omverden og faglighed, og det er med til at sætte rammerne for elevernes faglige arbejde. Både i beskrivelse og undersøgelsen af problemet og eventuelt eksisterende løsningsforslag, som er de første to niveauer i den løsningsorienterede taksonomi beskrevet i et tidligere afsnit, kommer de faglige begreber, teorier og metoder i samfundsfag let i spil. Man kan som underviser være med til at sætte fokus på, hvilke områder af faget (de forskellige faglige discipliner) der kan være relevante at bruge i beskrivelsen, og hvilke faglige metoder (kvalitativ versus kvantitativ) der kan bruges til undersøgelsen. På denne måde kommer det faglige arbejde i SamfundsCup ofte til at gå på tværs af fagets discipliner, og bliver i høj grad tematisk funderet.



*Kilde: Samfunds-
Cup – En Vej-
viser, illustration
og layout Snigne
Design.*

Næste taksonomiske niveau, som indbefatter arbejdet med at idéudvikle og udarbejde et innovativt løsningsforslag på baggrund af det faglige undersøgelsesarbejde, stiller krav til andre kompetencer hos eleverne – og måske også underviserne. Her arbejder man mere kreativt og har fokus på originalitetskriteriet ('nyt'), og de faglige begreber og teorier træder ofte for en stund i baggrunden. Man skal som elev (og underviser) turde tænke og arbejde 'på kanten af boksen', være åben over for de skæve idéer. Man kan som underviser facilitere denne proces ved at lave en tydelig stilladsering af den innovative proces, for eksempel ved at 'forstyrre' og udfordre eleverne med forskellige mindboosters, tildeling af forskellige roller, lave idégenererings-øvelser, benspænd, visualiseringer m.m. Man kan også i denne del af processen lave et omverdensbenspænd og lade eleverne prøve idéer af på relevante eksterne partnere, for at undersøge, om deres idé har værdi for andre ('nyttigt'). Omverdenskriteriet er også særdeles relevant på det sidste taksono-

miske niveau (formidling og vurdering af løsningsforslag). Det er også denne formidlings- og vurderingsdel, der i SamfundsCup-regi oversættes til 'nyttiggjort'. Det er her, at man laver et realitetstjek og en realiseringsvurdering af idéen. På dette taksonomiske niveau kommer de samfundsfaglige begreber, teorier og metoder igen i spil, da de netop kan anvendes til at diskutere og vurdere de muligheder og begrænsninger, der ligger i det konkrete løsningsforslag.

Som det fremgår af ovenstående kan det være frugtbart undervejs i arbejdet at fastholde elevernes bevidsthed om, at deres arbejde struktureres ud fra SamfundsCups fire kvalitetskriterier, den løsningsorienterede taksonomi samt en vekselvirkning i fokus mellem problem- og løsningsfeltet. Det er desuden vores erfaring i projektgruppen bag SamfundsCup, at den succesfulde innovative proces kræver, at eleverne fastholder fokus på vekselvirkning mellem problem og løsning, og flere gange vender tilbage til at undersøge hjørner af problemfeltet – også efter at de har udarbejdet deres første udkast til løsningsforslag. Jo længere tid de bliver ved med at orientere sig mod problemet, jo større kvalitet har deres løsningsforslag ofte, og jo mere fagligt funderet er deres arbejde. Den succesfulde innovative proces har større sandsynlighed for at munde ud i konkrete og holdbare løsninger, selv om det i gymnasiergi nok er lidt meget at sætte næsen op efter reelt innovative løsninger. Dog er der ingen tvivl om, at de innovative kompetencer trænes ved deltagelse i SamfundsCup.

SamfundsCup – Konkurrencens forløb

SamfundsCup-forløbet består samlet set af tre dele. Den første del er en lokal projektdel, hvor de enkelte deltagende elever og klasser arbejder med at identificere, undersøge og løse udfordringer og til sidst kåre en skolevinder. Den anden del er en regionalfinale, hvor der udvælges to vinderprojekter fra hver af de tre regioner til at konkurrere i den tredje og sidste del, nemlig landsfinalen på Christiansborg.

Rammer for årets gang i SamfundsCup er tilrettelagt under hensyntagen til skoleårets forskellige andre aktiviteter, såsom flerfaglige forløb, eksamensopgaver, studieture og lignende. Derfor er der stor fleksibilitet i den første lokale del, som kan afvikles i et selvvalgt tidsrum fra sommerferien og frem til og

med januar. Herefter afvikles regionalfinale og landsfinale med relativt kort tidsinterval, så konkurrencen er endeligt afsluttet senest midt i marts.

For hovedparten af deltagerne i SamfundsCup er det den lokale del af SamfundsCup, som fylder. Her ligger det endelige ansvar for planlægning og afvikling af undervisning hos den enkelte lærer/skole, som har frie hænder til at organisere, hvordan den lokale del skal foregå, og i praksis gøres det meget forskelligt. På nogle skoler afvikles SamfundsCup klassevis som afslutning på et fagligt forløb, mens det på andre skoler afvikles som en slags temadag, hvor eleverne arbejder på tværs af klasser, og en vinder kåres som afslutning på dagen. Andre skoler igen har afviklet SamfundsCup i separate sekvenser ad flere omgange. Diversiteten i planlægning og afvikling går igen i forbindelse med kåring af skolevinder: en fælles skolefinale med messestand og eksterne dommere, et setup a la 'Løvens hule', lærerkåring af vinderprojekt, eller elevernes stemmer afgør skolevinderen. Flexibiliteten og muligheden for lokal tilpasning er en af grundstenene i SamfundsCup. Det skal være muligt at tilpasse, så det giver mest faglig mening for den enkelte lærer og klasse at deltage.

Det fælles i SamfundsCup er de overordnede rammer og kvalitetskriterierne samt det centralt udmeldte emne for årets konkurrence. Som det fremgår af tabel 3, er der tale om overordnede emner, der igen giver mulighed for lokalselvbestemmelse og mange forskellige typer af vinderprojekter.

Tabel 3: Oversigt over emner og vinderprojekter

År	Emne	Vinderprojekt
2011	Globalisering	Internet som demokratisk indikator
2012	Integration	Frivilligtolk.dk
2013	Bæredygtighed	Fødevareoutlet
2014	Demokrati	IT-hjælper
2015	Velfærd	Deldintid.dk
2016	Konflikter	Ugens Klimaret
2017	Frihed	Bootcamp for stille piger
2018	Sammenhængskraft	inCLUE (informationssystem om inklusion)
2019	Teknologi	Aquasafe (Moderne grundvandsrensning)
2020	Fremtidens uddannelse	Erhvervsprojekt i grundskolen
2021	Medborgerskab	Afgøres i foråret 2021

SamfundsCup og det innovative arbejde – muligheder og udfordringer

Deltagelse i SamfundsCup og innovation i samfundsfag rummer såvel muligheder som udfordringer for både elever og lærere.

For eleverne kan det i selv være udfordrende, at det ikke er så ofte, at de i gymnasiet opfordres til aktivt og selvstændigt til at forholde sig så problem- og løsningsorienteret til samfundet. En strategi til at imødegå denne udfordring er, at man som lærer forsøger at hjælpe eleverne et stykke ad vejen ved at indsnævre det overordnede emne, så eleverne nemmere kan identificere konkrete udfordringer. Disse kan også med fordel være lokale, da det oftest er lettere for eleverne at få ejerskab over og etablere samarbejdsrelationer om. Netop ejerskabet er dog en af de helt oplagte muligheder ved at deltage i SamfundsCup og i øvrigt arbejde med innovation i samfundsfag. Når man skal udarbejde løsninger (og ikke mindst præsentere dem for eksterne partnere), er der noget på spil, og eleverne oplever større frihed og selvbestemmelse i det faglige arbejde, og begge dele kan virke meget motiverende for nogle elever. Afsættet i identificering af et konkret problem sikrer desuden en virkelighedsnær forankring af det faglige arbejde. At afsættet er, at eleverne hele tiden konfronteres med virkeligheden og 'tvinges' til at tage ansvar og være aktive, kan ligeledes være motiverende for en anden elevtype end dem, der typisk er dominerende i klasselokalet.

En anden udfordring for eleverne, særligt de, der er blevet grebet af en løsningsidé tidligt i forløbet, er at blive ved med at være i og vende tilbage til problemet, fordi de er dybt involverede og personligt engagerede i selve løsningen. Det er måske bagsiden af ejerskabsfølelsen og et argument for at tænke sig godt om og sikre variation i elevtyper, når man laver gruppeinddeling i forbindelse med innovationsarbejde. Desuden kan ejerskabet udgøre et problem i forhold til at få justeret løbende på sit løsningsforslag. Til gengæld kan denne udfordring give mulighed for at indtænke forskellige metodiske redskaber såsom egne undersøgelser, interviews, spørgeskemaer m.m., idet løsningen skal virke for en bestemt målgruppe. Man kan desuden med fordel hjælpe eleverne til at fokusere på at påtage sig ejerskab over processen før ejerskab over produktet. Det imødekommes blandt andet, når eleverne selv er med til at identi-

ficere problemet og får lov til at være i en åben kreativ proces i første fase af idéudviklingen. Det bliver således en (nogle gange svær) balance mellem ejerskab og den enkelte elevs motivation på den ene side og åbenhed over for det iterative arbejde og justering af løsningsforslag på den anden side. Til gengæld gør øvelse mester, og både elever og lærere vil opleve klare fordele i at deltage i SamfundsCup flere gange. Det bliver lettere, når man har øvet sig.

Set fra et lærerperspektiv er de største udfordringer ved det innovative arbejde og deltagelse i SamfundsCup at håndtere den usikkerhed, der ligger i, at man ikke helt ved, hvad det faglige arbejde resulterer i, og dermed ikke som vanligt sidder inde med det 'faglige facit'. Man kan sidde med en bekymring for, i hvor høj grad eleverne formår at få inddraget og tilegnet sig relevant faglig viden. På den måde kommer SamfundsCup muligvis til at være en didaktisk udfordring for underviseren, hvor genstandsdidaktikken med sit fokus på fagligt indhold træder i baggrunden eller i hvert fald suppleres med en metodedidaktisk tilgang, hvor der tænkes i faglige læringsaktiviteter (Beck 2019: 99-105). I SamfundsCup er det de overordnede strukturer og rammer for elevernes innovationsarbejde samt det at sætte ind med små didaktiske benspænd undervejs i processen, der er primært fokus for den undervisningsplanlægningen.

Nogle af udfordringerne kan dog blive til muligheder, hvis man er opmærksom på dem, og set fra lærerperspektivet kan der ud over de ovennævnte gevinster ved at få aktiveret nogle nye elevtyper også være en læringsmæssig gevinst ved didaktisk variation og arbejdet i flere forskellige af de læringsrum og de lærerroller, der er i Becks velkendte læringscirkel (Beck 2019: 106-116). På den måde tilgodeses flere læringsformer. Den didaktiske udfordring, som SamfundsCup er for underviseren, kan således muligvis omsættes til læringsgevinster for eleverne og samtidig give en selv anledning til at reflektere over sin undervisningspraksis.

Afslutningsvis skal det bemærkes, at SamfundsCup desuden giver mulighed for at træne projektarbejdet, træne faglige mål om at kunne undersøge og diskutere aktuelle samfundsmæssige problemer og formidle faglige sammenhænge, samt arbejde med faglige kernestofområder, alt sammen noget, der eksplisit nævnes i læreplanen for samfundsfag på alle de faglige niveauer i ungdomsuddannelserne. Dermed behøver deltagelse i

SamfundsCup ikke at være noget, der anskues som noget 'ekstra' eller en omvej. Det er 'bare' en anden vej til faglig læring, og innovation kan dermed anskues som et didaktisk greb i samfundsfagsundervisningen, som giver anledning til, at man som underviser flytter fokus fra en genstandsdidaktisk tilgang over til en mere metodedidaktisk og udfordringsdidaktisk tilgang med fokus på det problemorienterede arbejde. På den måde er SamfundsCup i sig selv et dobbeltdidaktisk projekt, der træner såvel elevernes innovative og faglige kompetencer og lærerens kompetencer som reflekterende praktikker.

Litteratur

- Beck, Sten (2017) *Hvad vi kan vi lære af 2005-reformen?*, Gymnasieskolen, april 2017, <https://gymnasieskolen.dk/hvad-kan-vi-laere-af-2005-reformen>
- Beck, Sten (2019) *Didaktisk tænkning på arbejde*, Frydenlund
- Børne- og undervisningsministeriet (2017): *Læreplaner 2017*, <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017>
- Christensen, Torben Spanget (2020): *At forbinde aktuelle samfundsforhold med samfundsvidenskab* s. 51-64 i *POLIS nr 1.*, Forlaget Columbus
- Gregersen, Rune Valentin og Nielsen, Ditte Nørtoft (2018), *Innovation som didaktisk redskab i samfundsfagsundervisningen*, s. 129-145 i *Samfundsfagsdidaktik*, red. Peter Brøndum, Forlaget Columbus
- SamfundsfagNyt nr. 211, september 2018 (Temanummer om SamfundsCup)
- Tanggaard, Lene (2020) *Det kreative nej – om at bruge afvisninger som drivkraft*, Akademisk Forlag.

Tiny Houses – en case om samfundsfag i åben skole

LARS EMMERIK DAMGAARD KNUDSEN OG
KIRSTEN ROTBØLL LASSEN

Abstract

Vi vil i denne artikel fra et elevperspektiv undersøge, hvordan samfundsfagsundervisningen opleves, når en skole og et museum samarbejder om at undervise en modtageklasse i designprocesser med et bæredygtighedsperspektiv. Modtageklassen består af immigranter fra forskellige lande, som stort set alle er udfordret af sproglige barrierer og heraf har en vis sårbarhed i forbindelse med flytningen til Danmark. Undervisningen bestod af et fire-dagesforløb om at designe og bo i små boligformer (tiny houses) med henblik på at adressere samfundsmæssige problemstillinger vedrørende klimabelastninger og overbefolkning. Det blev bygget op om oplæg om designprincipper, samarbejdsøvelser, en ekskursion til to moderne kollegier samt et værkstedsarbejde og en afsluttende præsentation, hvor eleverne selv skulle designe og bygge en model af et tiny house. Undervisningen er i sin form dialogbaseret (Dysthe et al 2012), hvilket vil sige, at der er fokus på elevernes aktive deltagelse og på det at de udvikler evnen til at reflektere, danne meninger og deltage i diskussioner for at finde frem til bedst mulige løsninger. Det er i projektet et didaktisk mål på denne måde at bidrage til elevernes demokratiske dannelse. Altså det at være aktive medborgere i et demokrati. Forløbet blev ledsaget af en følgeforsker, der observerede og havde samtaler med elever og lærere, hvilket blev kondenseret til arts-based research første-personsfortællinger om oplevelserne af undervisningen. Disse analyseres her i et kropsfænomenologisk perspektiv, som viser, hvordan det lykkedes at motivere eleverne, og at de sproglige barrierer i et vist omfang blev imødekommet af undervisningens praktiske former, men at der også er brug for at udvikle undervisernes relationskompetencer.

Indledning

Åben skole bygger videre på pædagogiske udviklinger såsom udeskole og museumsdidaktik og tilføjer, at ikkeuddannede undervisere har lov til i begrænset omfang at undervise på skolerne, samt at skolerne skal indgå i partnerskaber med organisationer uden for skolen (UVM 2019, 2020). Det betyder blandt andet, at lokale organisationer får medansvar for skolens opgaver, og derved er der behov for, at fagdidaktikken – også i samfundsfag – videreudvikles, således at muligheder og udfordringer i dette samarbejde bliver belyst (Knudsen 2020b,c). Det er generelt kendetegnende for åben skole, at undervisningen er forholdsvis praktisk orienteret med tydelig inddragelse af elevernes kropslige erfaringer med fag og emner (Knudsen 2020a). Ifølge en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut bliver samfundsfag i forhold til fagets timetal brugt forholdsvis meget i åben skole (EVA 2018).

I den åbne skole ligger en fortsættelse af tidligere pædagogiske praksisser omkring museumsbesøg. Det indebærer for samfundsfagsdidaktikken, at museumsbesøg blandt andet anvendes til at fremme elevers forståelse for deltagelse i et demokratisk samfund, hvilket en række undersøgelser støtter perspektivet i. Lise Sattrup viser i sin ph.d.-afhandling, hvordan museer har mulighed for at understøtte elevernes selvstændige stillingtagen (Sattrup 2015). Mette Boritz (2018) argumenterer i sin ph.d.-afhandling og bog *Museumsundervisning* for, at eleverne gennem museumsgenstandes 'affekt' bliver i stand til at sætte sig i andre menneskers situation på tværs af tid og rum. Dysthe et al (2012) viser i *Dialogbaseret undervisning*, hvordan et museum kan være et demokratisk dannelsesrum, der engagerer eleverne i nutidige spørgsmål. Arbejdermuseet gennemførte i 2015 udstillingen *Uhørt Ungdom*, og følgeforskningen viste, hvordan det gennem velvalgte former og indhold lykkedes museet både at formidle demokratisk deltagelse og at gennemføre undervisningen på en demokratisk måde, hvor elevernes engagement og egne stemmer blev understøttet (Jensen 2016). Knudsen (2020a) viser i kapitlet *Demokratisk dannelse i den åbne skoles mundane rum*, hvordan den kropslige interaktion med ikke-didaktiserede genstande og rum fremmer elevernes demokratiske deltagelse i blandt andet integrationsspørgsmål.

Samfundsfagsdidaktik spænder generelt (Christensen 2015) og ikke mindst i åben skole mellem forståelser af faget som livs-

verden (for eksempel eleverfaringer), som metode (for eksempel værkstedsarbejde), som indhold (for eksempel bæredygtighed) og som videnskabsdisciplin (for eksempel sociologi), og at der trods forskellene er en tæt relation mellem disse forståelser. I denne artikel vil vi undersøge, hvordan samfundsfagsdidaktikken i et åben skole-forløb opleves af eleverne. Derved illustreres, hvordan livsverden, metode og indhold (jævnfør Christensen) relateres tæt i samfundsfagsundervisning i åben skole.

Vores undersøgelse tager udgangspunkt i en modtageklasse fra Rådmandsgades Skole, København. Det er et tilbud om sprogstøtte til tosprogede elever, der følger BEK nr. 1053 af 29/06/2016, § 4, der for 8.-10. klasse har form af modtageklasser for børn, der er flyttet til Danmark, efter at de er fyldt 14 år. Tilbuddet ophører, når eleverne vurderes at kunne deltage i undervisningen i en almindelig klasse i folkeskolen, og senest efter to års forløb (Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever, 2017).

***Jeg Kan Skabe* – et udviklings- og formidlingsprojekt**

Baggrunden for projektet var Designmuseum Danmarks generelle ønske om at undersøge og dokumentere, hvordan undervisning i designprocesser og særligt hands-on-aktiviteter kan støtte sårbare børn og unge. Ud fra en antagelse om, at undervisning i design kan give elever mulighed for på demokratisk vis at træde ind i nye roller og opdage egne ressourcer samt blive udfordret på måder, som der ikke er mulighed for i den daglige undervisning og for disse elever også med et særligt fokus på det forhold, at der vil være traume-problematikker i større eller mindre grad. Det førte til projektet *Jeg Kan Skabe*, som er et samarbejde mellem klasselæreren og elever i 8. klasse for nyankomne på Rådmandsgades Skole i København, projektleder Kirsten Rotbøll Lassen fra Designmuseum Danmark og en arkitekt. Forløbet blev ledsaget af følgeforskning ved Lars Emmerek Damgaard Knudsen. En del af projektet sigtede på at lære denne komplekse målgruppe at kende, samt at udvikle undervisernes relationskompetencer (Jensen og Juul 2004, Dysthe et al 2012). Designprocesser er karakteriseret ved ikke at foregå i lineære processer, men er derimod skridt frem og skridt tilbage samt at foretage fortløbende valg og fravalg herunder at kunne

reflektere over og begrunde disse (Hansen et al 2016). At lære at navigere i designprocesser kan derfor ses som et redskab, der ikke kun handler om at designe produkter, men også om at kunne deltage i reflekterende processer. Dette er relevant i alle fag og særligt i et fag som samfundsfag. Underviseren skal kunne møde og vejlede eleven i denne komplekse, kreative proces på flere niveauer, og må derfor nødvendigvis selv kunne rumme, både når der opstår frustrationer i processen, og når det glider uproblematisk. Dette vilkår bliver særlig tydeligt i projektets modtageklasse, hvor de dansksproglige kompetencer er begrænset.

Beskrivelse af målgruppen

Eleverne i modtageklassen er mellem 13 og 16 år, immigranter fra mange forskellige lande og er heterogent sammensat med hensyn til faglighed, skolekultur og sprogkundskaber. Fælles for dem er, at de skal skabe et nyt liv i Danmark, lære et nyt sprog, en anden skoleform og en anden kultur, og ofte kommer de fra samfund, der er meget forskellige fra det danske. De er fælles om at være flyttet fra venner, familie og netværk, og de skal her starte helt forfra i en alder, hvor der i forvejen er meget på spil. I den henseende har de som sårbare unge alle brug for særlig pædagogisk opmærksomhed (Jensen og Juul 2004).

Undervisningsforløbet: Design af Tiny Houses

Emnet Tiny Houses blev valgt som et emne på tværs af samfundsfag, dansk, geografi og matematik, fordi det taler ind i relevante nutidige presserende problemstillinger om klimabelastninger, overbefolkning, overforbrug og masseproduktion. Lærere og museumsunderviserne planlagde i fællesskab forløbet i en vekslen mellem undervisning, ekskursioner og værkstedsarbejde. Det indebar samarbejdsøvelser organiseret af lærerne, oplæg om tiny houses, design og designprocesser, en ekskursion til to moderne københavnske kollegier inklusive omvisninger samt værkstedsarbejde i Designværkstedet på Designmuseum Danmark og i klasselokalet på skolen med præsentation af elevernes egne modeller af tiny houses organiseret af projektleder og arkitekt. På ekskursionen blev klassen

Foto 1. Af Lars
Emmerik Dam-
gaard Knudsen



vist rundt på Tietgenkollegiet og Urban Rigger. Her lavede de forskellige øvelser i forbindelse med bygningernes design, materialevalg og placering, som skulle inspirere eleverne til selv at designe og bygge modeller af tiny houses på museet.

Det efterfølgende værkstedsarbejde skulle gøre emnet og det faglige indhold mere taktilt, konkret, relaterbart og perspektiverende. Hverken samarbejdsøvelser, ekskursion eller værkstedsarbejde krævede et stort dansk ordforråd, men gav også muligheder for kropslige måder at lære på. Hensigten var at sikre, at alle elever kunne deltage aktivt i undervisningen.

Fortælling som empiri og metode

Følgeforskningens undersøgelsesdesign er inspireret af Sarah Pinks (2015) *sensory ethnography* og Patricia Leavys (2014) *arts-based research*. Det er gennemført via ikkedeltagende observationer over fire dage inklusive fotos ledsaget af ikkestrukturerede samtaler med elever, lærere og museumsundervisere samt deltagelse i forudgående møder og sparring med lærere og museumsundervisere. Disse data kondenseret i *thick descriptions* Geertz, C. (1973/2000) som litterære førstepersonsfortællinger med henblik på at bruge prosaens midler om stemmer, dialog og spænding til at fremme læserens indlevelse frem for at være nøgternt redegørende. Nedenfor følger to anonymiserede elevperspektiver i sådanne fortællinger. Disse analyseres med udgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys (1945) teori om

krops-subjektets førstepersonsperspektiv med fokus på elevernes erfaringer af de didaktiske valg af arbejdsformer, materialer og processer.

»Hvorfor skal vores hus have dét tag?«

Jeg hedder Farshad og har været i Danmark i to år nu. I dag skal vi lave sådan nogle små huse. Nogle modeller. Og jeg arbejder sammen med Muhammed. Det er altså ikke helt let. Vi diskuterer meget. Der er jo ingen huse, der har gennemsigtige tage! Jeg forstår ikke, hvorfor det skulle være sådan en god idé, og klipper et stykke grønt karton ud og placerer det oven på huset i stedet for det plastictag, som Muhammed lige har lagt op. Det hjalp. Nu ligner det et rigtigt hus igen. Her gad jeg godt at bo. Så kunne man også lige sætte noget oven på taget f.eks. en skorsten. Nej, altså! Hvad nu? Jeg troede, vi havde lukket den diskussion. »Muhammed, det giver ingen mening – jeg skulle lige til at lime den fast. Lad nu være!« Kirsten kommer hen og blander sig. Men hvad skal hun det for? Et tag skal ikke være gennemsigtigt. Muhammed lytter til hende. Hun giver ham garanteret bare ret, og så får han sin vilje. Øv. Hm ... Det gjorde hun faktisk ikke ... Hun vil ikke bestemme. Designprocesser? Hvad snakker hun om? Nå, men det vil jeg, og det skal ikke være et gennemsigtigt plastictag. Muhammed ser ikke sur ud længere. Kirsten siger, at Muhammed og jeg skal gøre et eller andet. »Ja, jeg lytter faktisk til ham! Jeg har limpistolen nu, og så er det mig der bestemmer, hvad der skal sættes fast.« Kirsten kigger på mig. Muhammed ser også på mig. Han er vist lidt i tvivl om noget. Noget, der ikke bare har med taget at gøre. Muhammed siger noget med, at han egentlig godt lige vil låne limpistolen, for huset har jo ikke nogen vinduer, og han vil godt lige klippe nogle ud og lime dem fast. Jeg stirrer på ham. Kirsten kigger op og spørger os, hvor vinduerne ville sidde godt. Det ved jeg ikke. Vinduerne? Hvad med taget? De skal i hvert fald ikke sidde i taget! Hun siger vi skal forsøge at tale om det! Jeg har lim på begge hænder nu, og det grønne karton begynder at sidde fast på bordet. Kirsten spørger, om Muhammed kan låne limpistolen, mens hun henter noget papir, så jeg kan tørre limen af. Det sidder også på mit tøj. »Muhammed! – jeg sagde jo ...« Muhammed kigger op og spørger, om det er okay, at vinduerne sidder lige ved køkkenet. Jeg kan ikke se Kirsten nogen steder. »Nej, det er ... eller ... hvad så med stuen? Skal der ikke også lys ind der?« Endelig er limpistolen ledig, og jeg



Foto 2.
Af Julie Defour.

prøver at få det grønne karton sat fast som tag, men stopper op. »Ville det ikke bare være fedt at bo der«, spørger jeg.

Det ser super nice ud, og den lille papir-mand inde i huset kan bare gå rundt lige, hvor han vil. Han vil vist også gerne bo i vores tiny house. Hvor mange mennesker er der egentlig plads til? Kun én som på kollegieværelserne? Men nu er de jo vores hus!

At kommunikere uden ord

Vi kender ikke hinanden, men jeg tror, at danskerne tror, at vi alle sammen forstår hinanden og kommer det samme sted fra. Men det gør vi bare ikke. Nogle er to år ældre end os andre, og nogle af os – ikke mig – taler urdu i pauserne. Også tit i timerne. Jeg er fra Afghanistan. Flygtning. Det er svært. Men jeg klarer mig. Andre har deres mor og far derhjemme og mangler ikke noget. De er søde nok. Men du kan godt se det, ikke? Vi er ikke de samme. Vi er ved at lære hinanden at kende, men det er heller ikke let. Vi må prøve os frem. Nogle gange ville det bare være lettere, hvis alle lærte farsi eller pashto. Eller engelsk. Det er bare så svært, at vi alle sammen skal lære dansk. Ok. Det går da nogenlunde, men vi må mange gange hjælpe hinanden på forskellige måder. Det hjælper, når vi skal noget

praktisk, for så kan vi bruge mere end bare sprog og hænderne men også alle mulige ting omkring os. Fx da vi skulle stå på et tæppe og vende det om, uden at nogen trådte ud på gulvet. Det var mega svært. Man kunne ikke bare sige til de andre, hvis man havde en idé. Og når vi prøvede os frem, så måtte man ligesom skubbe til hinanden på en god måde. Og det var også, da vi skulle bygge tiny houses. Først var vi på tur rundt i byen, og med metro og skulle finde vej. Det gik desværre lidt galt, da der var nogen, der ikke kom med metroen, men vi fandt hinanden til sidst. Vi besøgte nogle steder, hvor der bor mange unge mennesker. Det var sådan nogle vilde bygninger, der kostede rigtig meget at bo i, og jeg ved ikke helt... Følte nok, at det var lidt mærkeligt at gå rundt i sådan nogle dyre eller i hvert fald lidt mærkelige huse. Der skulle jeg ikke bo. Så hellere et almindeligt hus. Men det måtte godt ligge i byen og se lidt flot ud. Sådan rigtigt sejt. Det ville være fedt. Så da vi var færdige med det, skulle vi prøve at lave nogle modeller af små huse. Der er nogen mennesker, som bor i bitte små huse og det er rigtigt smart, for så kan man bare trække det efter sin bil og bo lige, hvor man vil.

Analyser af fortællingerne: En kropsligt medierende didaktik

Eleverne relaterer uproblematisk deres livsverden (for eksempel deres identifikation med boligerne), metoden (for eksempel værkstedsarbejdsformen) og indholdet (her bæredygtigt byggeri) (jævnfør Christensen (red.) 2015) til hinanden understøttet af en praktisk, varieret og motiverende form for undervisning. Det understøttes af den kropslige forankring af undervisningen, der via både øvelser, ekskursionen og værkstedet giver elever og undervisere en åbenhed over for hinanden, fordi opgaverne ligger foran dem, tager konkrete former og ikke skal sprogliggøres, men umiddelbart kan omsættes til valg af design. I praksis viste det sig dog at konflikte med underviserens idealer om, at eleverne skal tale sammen og mundtligt præsentere deres modeller. I Farshads fortælling ses, hvordan museumsunderviseren kompenserer for dette og på en relationskompetent måde bringer ligeværd i gruppens samarbejde. Det fremgår af den anden fortælling, at eleverne til trods for forløbets praktiske arbejdsformer er udfordret af sproglige, kulturelle og følelsesmæssige barrierer, der kommer til udtryk som vanskeligheder ved at tage hinandens perspektiv.

Afslutning

Vi har i denne artikel undersøgt, hvordan samfundsfag fra et elevperspektiv opleves, når det foregår på et museum. De to fortællinger og analyserne har vist, at den praktiske undervisningsform er motiverende for demokratisk deltagelse og til en vis grad kan kompensere for sproglige barrierer. På baggrund af den eksisterende museumspædagogisk forskning (Sattrup 2015; Boritz 2018; Dysthe et al 2012; Jensen 2016) kan det umiddelbart antages, at museumsundervisningen i »Jeg kan skabe« på eksemplarisk vis også vil kunne styrke eleverne i normalklasserne og deres evne til at reflektere og argumentere, altså deltage i »forhandlende« processer. Således skal underviserne være opmærksomme på at anvende de faktiske muligheder i praktiske undervisningsformer til kommunikationen til og mellem elever, herunder at styrke samarbejdet, læring af indholdet og motivationen gennem at producere noget på egen hånd. Samarbejdet mellem forskellige faggrupper og læringsrum kan ydermere bidrage til at udvikle undervisningen og gensidigt åbne for både fag og undervisningsformer.

Litteratur

- BEK nr. 1053 af 29/06/2016. Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/1053> (tilgået 19. november 2020)
- Boritz, M. (2018). Museumsundervisning: Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- EVA (2018). *Åben skole – en kortlægning af skolernes samarbejde med omverdenen*, København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Christensen, T.S. (red.) (2015). *Fagdidaktik i Samfundsfag*, Frederiksberg: Frydenlund
- Dysthe, O., Bernhardt, N. Esbjørn, L. (2012). Dialogbaseret undervisning, Kunstmuseum som læringsrum, Skoletjenesten, København: Unge Pædagoger
- Geertz, C. (1973/2000). *The interpretation of cultures: Selected essays*, New York: Basic Books
- Hansen, F.T., Ræbild, U., Bundgaard, C., og Grønbæk, N. (Eds.) (2016). *Arkitektur- og designpædagogik: i et praksisnært og fænomenologisk perspektiv*, Aarhus: Designskolen Kolding
- Jensen, L.D. (2016). Unge Stemmer – et valgfag til folkeskolen: Rapport fra følgeforskning, Kbh.: Danske Professionshøjskoler.
- Jensen, H. og Juul, J. (2004). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*, København: Apostrof
- Knudsen, L.E.D. (2020a). Demokratisk dannelse i den åbne skoles mundane rum. I: C. Haas og C. Mathiesen (Eds.), *Fagdidaktik og demokrati*, (s. 257-284), Roskilde: Samfundslitteratur

- Knudsen, L.E.D. (2020b). Introduktion. Om baggrund, bredde og sammenhænge i åben skole. I: L.E.D. Knudsen og L. Lundager, M. Fredslund og A.V. Thomsen (Eds.), *Åben Skole*, (s. 9-25), Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Knudsen, L.E.D. (2020c). Den didaktiske kiasme. I: L.E.D. Knudsen og L. Lundager, M. Fredslund og A.V. Thomsen (Eds.), *Åben Skole* (s. 183-209), Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Knudsen, L.E.D. (2016). Åben Skole – paradoks og pædagogik, *Unge Pædagoger*, 2016(3), 3-12
- Lassen, K.R. (2018). Jeg kan skabe. Kandidatspeciale i Didaktik, Materiel Kultur, Aarhus Universitet
- Leavy, P. (2014). *Method meets art: arts-based research practice*, New York: The Guilford Press
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*, London and New York: Routledge
- Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning (2017). Kontor for Grundskolen i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*, Los Angeles: Sage Publications
- Retsinformation (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 823 af 15/08/2019*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, j.nr.15/02191. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209946> (tilgået 28.01.20)
- Sattrup, L. (2015). Jamen, hvad skal vi kigge efter? en undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab, Roskilde: Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling
- UVM (2019). *Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*, København: Undervisningsministeriet. <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/faglighed-dannelse-og-frihed> (tilgået 13.05.19)
- UVM (2020). *Timetalsoversigt for skoleåret 2019/20* <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal> (tilgået 13.8.2020).

Når samfundsfaget bevæger sig

MARTIN SANDSTRÖM OMMUNDSEN

Abstract

Samfundsfag optræder i folkeskolen som bekendt på skemaet i de sidste to obligatoriske skoleår samt 10. klasse, og det er få undervisere, der vil argumentere for, at det ikke er et komplekst fag med mærkbar stoftrængsel, og at det dermed er en travl opgave at nå hele vejen rundt om pensum (Jørgensen 2020). Derudover er det også svært som underviser ikke at have i baghovedet, at eleverne muligvis skal op til en prøveform, som kræver en særlig forberedelse og indsats. Og endelig – det er dog muligt, at andre faglærere vil sige det eksakt samme om deres fag – kendetegnes samfundsfaget ved, at faget ofte udspiller sig på de højere taksonomiske niveauer i form af diskussion, analyse og perspektivering.

Med alt dette som en del af virkeligheden for samfundsfag-underviseren kan det måske være svært at forestille sig, hvordan det skal være muligt også at tilgodese bevægelse i undervisningen (herefter blot kaldet BIU) i faget. Der står imidlertid ingen steder skrevet, at lige netop samfundsfag bør være undtaget fra at bidrage til de 45 minutters bevægelse i løbet af skoledagen, hvilket folkeskoleloven foreskriver.

For at undersøge dette har jeg interviewet en række elever, som i sommer afsluttede 9. klasse, og som har stiftet bekendtskab med BIU i samfundsfag. Hermed vil elevperspektivet for, hvad der er givende og lærerig undervisning, få en del plads.

Spørgsmålet, som jeg i artiklen søger at besvare, går på, om og hvordan samfundsfag meningsfuldt og positivt kan bringes i spil med BIU. Min påstand er, at der er et stort potentiale for netop det.

Det er tydeligt i interviewene, at BIU er mest brugbart til at øve og repetere allerede indlærte fagord og begreber. Mindre brugbart i mere abstrakte faglige situationer. Med inspiration i Gagel vil jeg

*argumentere for, at det i højere grad tilgodeser den samfundsvi-
denskabelige dannelse end den politiske dannelse.*

*BIU er ifølge eleverne anvendeligt inden for områder som ideo-
logier, politiske partier og økonomiske begreber.*

*Eleverne ser også andre fordele ved denne undervisningsform,
såsom bedre hukommelse, mere engagement i klassen, højere
koncentrationsniveau og et mere positivt skoleliv. Det understre-
ger alt sammen min pointe om, at denne undervisningsform har
virkelig stor berettigelse i samfundsfag.*

Når samfundsfaget bevæger sig

*»Det burde ikke være alternativt, det burde bare være sådan,
det også er.«*

Således lød svaret, da en af de interviewede elever til nærvæ-
rende artikel i afslutningen af interviewet blev klar over, at
jeg til artiklen med mine spørgsmål ville placere bevægelse i
undervisningen under kategorien 'alternative undervisnings-
former'. Det peger på, at der er et godt potentiale for dette i
samfundsfag.

Indledning

Det er mange steder velkendt og beskrevet, hvilke positive ef-
fekter BIU har for elevernes indlæring. Kort kan her nævnes
generelt bedre kognition, bedre arbejdshukommelse, større lyst
til at samarbejde, bedre logisk tænkning, forbedret rumopfat-
telse samt øget kapacitet af neurale bindinger (Sederberg m.fl
2017). Det er derfor spændende at undersøge, hvordan BIU kan
bidrage positivt specifikt i samfundsfag.

Spørgsmålet, som jeg i det følgende vil søge at besvare, er
derfor, om og hvordan samfundsfag meningsfuldt og positivt
kan bringes i samspil med BIU. Min påstand er, at der er et stort
potentiale for netop det.

Som det første vil jeg i det følgende komme ind på, HVAD det
er, den fagdidaktiske udfordring ved BIU og samfundsfag mere
konkret består i. Dernæst vil jeg argumentere for, HVORDAN
bevægelsen i undervisningen dog kan understøtte fagets formål.
Slutteligt vil jeg søge at forklare, HVORFOR der kan være en stor
fagdidaktisk gevinst at hente ved i samfundsfag at inddrage BIU.

HVAD den fagdidaktiske udfordring består i

Jeg har interviewet to erfarne og linjefagsuddannede samfundsfaglærere om deres brug – eller mangel på samme – af BIU. De siger blandt andet:

»Det er svært. Meget et samtalefag. Men for mig ... det har været svært. Der er nogle fag, der lægger meget op til bevægelse i undervisningen. Samfundsfag er meget samtale, selvfølgelig kan man lave noget rollespil, men selve bevægelsesdelen har jeg ikke været god til.«

»Det er ikke nødvendigvis, jeg tænker, det er uvigtigt, men i forhold til alt muligt andet, er det langt nede, i forhold til, hvad jeg tænker, der gør undervisning mere nærværende og refleksivt. Det tager tid at sætte sig ind i det, og hvilke øvelser det er, man skulle lave med dem, og formålet med de øvelser. Hvordan man samler op på det. Og det viser måske også, hvor fastlåst jeg er i forhold til bevægelse.«

At der er en tendens til, at samfundsfaglærere af forskellige grunde, som umiddelbart sjældent skyldes decideret uvilje, nedprioriterer BIU, kan også læses i en rapport af Oxford Research for Dansk Skoleidræt og TrygFonden. I 2018 viste denne rapport, at blot 55 procent af lærerne (i hele folkeskolen, på tværs af fag og alder) mener, at deres skole lever op til kravet om de 45 minutters gennemsnitlige fysiske aktivitet. (Til sammenligning mener i øvrigt 83 procent af lederne, at de lever op til dette!). Samme undersøgelse kan fortælle, at kun 9 procent af lærerne bruger bevægelse dagligt i den 'fag-faglige' undervisning. Undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil har i denne forbindelse udtalt, at »lærerne, især dem i udskolingen, mangler idéer til undervisningsforløb med bevægelse« (hopspots.dk/da/bevaegelse-i-skolen).

Vi finder yderligere et godt argument for at implementere BIU ved at kigge på Undervisningsministeriets statusrapport (fra 2018) på folkeskolereformen af 2014. Her står, at lærere og pædagoger finder en positiv sammenhæng mellem brug af BIU og elevernes faglige og generelle trivsel (<https://www.vive.dk/da/nyheder/2018/status-paa-skolereformen-efter-aar-4/>).

Den fagdidaktiske udfordring kan derfor opsummeres til at være, at der ikke umiddelbart leves op til lovkravet – på tværs af fag – men også, at folkeskolen derved går glip af den faglige og trivselsmæssige gevinst, der ellers kunne have været.

HVORDAN bevægelse i undervisningen kan støtte fagets formål

Det er her vigtigt først at stille skarpt på, hvilken form for bevægelse jeg skriver om, idet der er forskellige 'niveauer' (som helt enkelt blot er navngivet A og B). BIU-A handler om aktiviteter, hvor eleverne bevæger sig let, men hvor der ikke er fysiologisk stimulus. I BIU-B er der netop fysiologisk stimulus, hvilket kan være i form af løb, hop, en fangeleg eller reaktionsøvelser. Denne artikel vil beskæftige sig med sidstnævnte, og det vil altså ikke være 'nok' med en walk and talk eller en gåtur op til tavlen og ned på plads igen, for at der er tale om BIU-B. Valget af BIU-B skyldes, at der her kan drages fordel af sammenhængen mellem den fysiske stimulus og læringen i faget (Pedersen m.fl. 2016).

Det er meget vigtigt at understrege, at BIU ikke skal ses som en mirakel-mikstur på god undervisning, eller et fænomen, der bare kan strøs ud over alle dele af årsplanen, hvorved alle mål vil være opfyldt.

Torben Spanget Christensen forklarer, hvordan Walter Gagel sondrer mellem to forskellige former for dannelse i samfundsfaget – den *samfundsvidenskabelige* dannelse og den *politiske* dannelse. Hvor den førstnævnte består af den viden, der videnskabeligt er konsensus om, vil sidstnævnte i højere grad lægge op til diskussion og stillingtagen (Christensen 2011).

Kigger vi i Fælles Mål for faget, kan denne sondren overføres til fagets viden- og færdighedsmål (emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Samfundsfag.pdf). Når der står, at »Eleven har viden om privatøkonomiske begreber« eller »Eleven har viden om demokratiopfattelser«, vil det høre til i den *samfundsvidenskabelige* dannelse, mens mål som »Eleven kan diskutere velfærdsstat i økonomisk globalisering« eller »Eleven kan diskutere demokratiopfattelser og egne muligheder for deltagelse i demokratiet« kan siges at høre under den *politiske* dannelse. Denne sondren bliver vigtig, når vi hører de interviewede elevers bud på, hvordan BIU kan understøtte læringen og dermed fagmålene i samfundsfag.

En af eleverne fortæller således: »Lad os sige, at man har et helt nyt emne, og der er en masse faglige begreber, der skal læres. Hvis man for eksempel lærer om kommunisme, og skal finde ord, der har med kommunisme at gøre, hvis man så er sammen i et hold og skal arbejdes fælles sammen, hvis man løber frem og tilbage og skal finde ord, så hjælper det, fordi man putter det i en

helt anden kontekst (...) Især faglige begreber, det er den bedste måde at lære dem på. At man starter med at læse eller blive undervist i, og man derefter skal bruge sin egen viden, og det man kan huske i en aktiv situation.»

En anden elev sætter disse ord på: *»Det er måske noget, hvor man skal huske noget. For eksempel noget med partier. Eller noget med ideologier. Der er det måske meget godt at lave en 'huske-leg', hvor man for eksempel skal løbe over og sige, hvad partiet står for. Tit for mig, der virker det, at man kommer ud. I stedet for at sidde og snakke om det, så får man det ud på en anden måde. Det kan give mere indtryk, end hvis man bare sidder indenfor. Og så er bevægelsesaktivitet måske noget, man husker bedre, end en time, hvor man bare sad og rakte hånden op (...) Sådan noget, man bare skal kunne. Få det repeteret på en sjovere og en mere lærerig måde.»*

Eksempel på bevægelsesaktivitet 1

Eleverne er inddelt i grupper a tre-fire i hver. Hver gruppe har cirka 20 meter foran sig placeret et stykke papir med en overskrift. (Hvis faciliteterne er til det, kan der være sat nogle forhindringer op, som eleven skal passere, eller der kan være en lettere fysisk aktivitet/udfordring som sjipling, jonglering eller andet på vejen dertil). Overskrifterne kan sagtens være forskellige fra gruppe til gruppe. Eksempler kan være »Inflation«, »Konservatisme«, »Socialisering« eller »Radikale Venstre«.

Når den første elev i gruppen kommer frem til papiret, skal vedkommende starte med at skrive om ordet/begrebet, men kun ét ord. Eleven skal herefter løbe tilbage, og den næste elev fra gruppen kan løbe frem og fortsætte ved at skrive næste ord, etc. Læreren kan fastsætte, at der skal skrive for eksempel mindst 20 ord om det givne ord/begreb, og for at motivere eleverne til at løbe hurtigt frem og tilbage kan der eventuelt være den bonus, at man kan nå flere ord.

Læreren kan vælge at sige til eleverne, at de gerne må brainstorme og snakke sammen i gruppen i den tid, de står og venter på deres tur til at løbe.

Det er en god idé at samle de udfyldte papirer ind og inde i klassen læse nogle gode eksempler højt.

Fælles for udsagnene er altså, at BIU i samfundsfag virker godt, når der er tale om begreber, man skal huske og repetere. Det er en pointe her, at begreberne inden bør introduceres (stillesiddende) i klassen, hvorefter bevægelsesaktiviteterne kan komme i spil på den måde, at faglige begreber, som ellers for nogle elever godt kan flyde noget sammen og være svære at kategorisere eller huske, pludselig bliver lettere at huske.

En tredje elev forklarer, hvorfor vedkommende opnår en læringsmæssig gevinst ved BIU, således: »*Det opsummerer det, man har lært, og man husker tingene lettere ved at huske tilbage på, at det var den aktivitet, vi lavede der, da vi lærte det.*«

Årsagen til, at eleverne bedre husker eksempelvis betydning af faglige begreber, lader altså til at være todelt. Dels inkorporerer eleverne begreberne bedre, når de er aktive. Dels gør det, at aktiviteten er alternativ frem for 'almindelig undervisning'; at den skiller sig ud, hvormed indholdet lettere kan huskes.

I forhold til Gagels opdeling i former for samfundsfaglig dannelse er det hermed klart den samfundsvidenskabelige dannelse, der kan understøttes af BIU. Eleverne giver adspurgte en række eksempler på emner, der kan trænes ved bevægelsesaktiviteter – for eksempel nævnes ideologier, økonomiske begreber eller partier.

HVORFOR der er en stor gevinst at hente

I det foregående har jeg argumenteret for, at der er en stor gevinst at hente med hensyn til det samfundsvidenskabeligt dannende – eller med andre ord med hensyn til fagets viden og begreber. Der er dog en række andre grunde til, at det kan være frugtbart at lave BIU i samfundsfag. I det følgende vil jeg tage udgangspunkt i forskellige citater, som interviewene med eleverne afstedkom.

»*Bevægelse i undervisningen, det har jeg i hvert fald erfaret, så kan man koncentrere sig bedre i timen. Det gælder også 100 procent i samfundsfag.*« Flere af eleverne fortæller i interviewene, at samfundsfag er et meget teoritungt fag, og at det derfor giver fornyet energi, hvis man undervejs arbejder med faget, hvor man ikke bare sidder stille ved sin plads. Det kræver naturligvis, at klassen magter at finde tilbage til en god arbejdsro igen efter aktiviteten (hvis den ligger midt i timen), men i bekræftende fald kan det skabe øget koncentration i den øvrige del af timen.

Dette underbygges også af allerede kendt forskning på området (Sederberg m.fl. 2017).

»Man får flere elever med, da det er svært at melde sig ud. Det er ikke kun elever, der er gode til at tage noter, der er med. Alle deltager som regel aktivt.« Det siger sig selv, at det er et kæmpe plus for underviseren, at flere elever er 'med'. Samtidig fortæller en anden elev, som beskriver sig som god til at sidde ned, høre efter og tage noter, at det også for vedkommende er godt, når faglige og aktiviteter blandes sammen.

Eksempel på bevægelsesaktivitet 2

Eleverne er inddelt i to hold, der hver står i en række parallelt over for det andet hold – med cirka 2 meters afstand mellem de to rækker af elever. Dermed vil alle elever i praksis komme til at stå cirka 2 meter fra en klassekammerat fra det andet hold. Med kridt, kegler eller andet laves en målstreg 10 meter bag det ene hold, kaldet »falsk-stregen«, mens der tilsvarende laves en »sandt-stregen« 10 meter bag det andet hold.

Læreren siger et udsagn til eleverne. Hvis læreren siger et falsk udsagn – for eksempel »FN har kun medlemslande i Europa« – skal alle eleverne løbe mod falsk-stregen. Den halvdel af eleverne, som står nærmest falsk-stregen, skal nå tilbage over stregen uden at blive fanget, mens den halvdel, der står længst væk, skal prøve at fange de andre inden.

Hvis udsagnet fra læreren er et sandt udsagn, er det omvendt: Så skal den halvdel, der står nærmest sandt-stregen, undgå at blive fanget af de andre. Hvis nogle af eleverne bliver fanget, kommer de til næste runde/udsagn over på det modsatte hold, som altså vokser.

Det kan være en god idé at indføre en regel om, at udsagnet skal være efterfulgt af et signal eller en kommando, før eleverne må starte med at løbe, da alle elever ellers ikke levnes en chance for at nå at tænke udsagnet igennem.

»Du har det sjovt, mens du gør det. Det er hyggeligt. Det er nogle helt andre følelser, det er rart. Det er bare sjovere.« Der er næppe mange, der vil erklære sig uenige i, at elever, der trives og er glade, lærer mindst lige så meget som elever, for hvem det modsatte gør sig gældende. I mit speciale om BIU på tværs af kulturelle kontekster fandt jeg også frem til, at BIU har en række typiske positive sociale effekter (Ommundsen 2016). For et fag

som samfundsfag er det højst tænkeligt, at trivsel, godt humør og gode relationer vil betyde, at faget bliver endnu mere populært. Mens det, for de elever, der finder det svært og teoritungt, opnår en appel alligevel.

Afrunding

Som skrevet undervejs skal det nøje overvejes, for hvilke dele af samfundsfagets fagmål BIU kan være relevant. Med baggrund i de foretagne interviews vil jeg argumentere for, at det drejer sig om de dele, der hører under den samfundsvidenskabelige dannelse, og altså ikke den politiske dannelse. Med hensyn til den samfundsvidenskabelige dannelse kan man til bevægelse-aktiviteterne zoome ind på en specifik viden om forskellige relevante begreber, som eleverne har brug for at få trænet eller repeteret.

Lykkes det at få tilrettelagt nogle øvelser eller aktiviteter inden for dette felt, vil potentialet være stort.

Eleverne vil have lettere ved at koncentrere sig om det mere stillesiddende program også, flere elever i klassen vil være deltagende, og samfundsfag vil blive til en (endnu mere) hyggelig og positiv oplevelse. Også elever, der ellers fungerer godt i mere stillesiddende klasserumsundervisning, profiterer af bevægelsesundervisningen.

Og ikke mindst vil eleverne blive bedre til at huske mange af de svære begreber og fakta, som faget byder på – og således have et godt fundament til de øvrige dele af fagets glæder og udfordringer.

Litteratur

- Christensen, Torben Spanget:
»Samfundsfag – et senmoderne fag?« i: Nordidactica – Journal of humanities and social science education 2011.
emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Samfundsfag.pdf
- hopspots.dk/da/bevaegelse-i-skolen (besøgt senest 20. november 2020)
- Jørgensen, Mette Damgaard:
»Samfundsfagdidaktiske problemstillinger set fra lærernes perspektiv«, i: POLIS – Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik nr. 1 2020.
- Ommundsen, Martin Sandström (2016): *Når det sociale mønster i skolen bevæger sig*, Emdrup; Aarhus Universitet
- Pedersen, Bente Klarlund m.fl. (2016): *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*, København; Vidensråd for forebyggelse
- Sederberg, Mathilde m.fl. (2017): *Bevægelse, sundhed og trivsel*, København; Hans Reitzels Forlag
- vive.dk/da/nyheder/2018/status-paa-skolereformen-efter-aar-4 (besøgt senest 20. november 2020)

Cases i undervisningen

OVE OUTZEN

Abstract

Artiklen tager udgangspunkt i den pædagogisk-didaktiske udfordring, der er inden for professions- og diplomuddannelserne: forholdet mellem teori og praksis. Hvordan kan der etableres undervisning, hvor de to poler kan nærme sig hinanden? Hypotesen er, at inddragelsen af cases i undervisningen er én måde at arbejde med teori-/praksis problemstillingen på. Artiklen præsenterer casen i en undervisningssammenhæng og gennemgår tre forskellige typer af cases brugt i undervisning i en progression.

Konklusionen er, at de studerende udtrykker stor tilfredshed med den case-baserede undervisning – undervisningens teorier og begreber giver mening i forhold til praksis. Samtidig viser de skriftlige eksamensopgaver de studerendes kompetencer i at koble teori og praksis.

Indledning

Siden foråret 2016 har jeg undervist på modulet »Vejledning og samfund« (10 ECTS) på *Diplom i uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning* (DUEK), dels fremmødehold med 36 lektioner, dels digitale hold med et enkelt fremmøde.

Studieordningen er udmøntet i en række overskrifter/temaer, hvor uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning bearbejdes i relation til

- senmodernitet (A. Giddens og U. Beck)
- velfærdsstaten og konkurrencestaten (Ove K. Pedersen)
- magt (M. Foucault)
- social arv/habitus (P. Bourdieu)
- anerkendelse (A. Honneth)
- kulturel frisætning (T. Ziehe)
- arbejdsmarked og uddannelsessystem
- tværprofessionelt samarbejde.

DUEK er en uddannelse for mennesker, der (for mere end 95 procents vedkommende) arbejder inden for vejledningsområdet. Det betyder, at de studerende kommer med en lang række vejledningspraktiske forudsætninger fra en hverdag karakteriseret med forskellige former for vejledning. Den pædagogisk-didaktiske udfordring er at skabe sammenhæng mellem modulets samfundsfaglige teori på den ene side og de studerendes praksis på den anden. I de forløbne semestre er cases indarbejdet i undervisningen med en hypotese om, at arbejdet med cases kan være med til at bygge bro mellem de studerendes praksis og uddannelsens teorier og begreber.

Hvad karakteriserer en case, og hvorfor er det hensigtsmæssigt at anvende casen som pædagogisk-didaktisk middel i forhold til diplomstuderende?

Hvad er en case?

Som udgangspunkt skelner man ofte mellem to forskellige typer af cases, dels casestudiet, dels casen anvendt pædagogisk-didaktisk i undervisningen.

Casestudiet er for eksempel den tilgang, som Bent Flyvbjerg benytter i sin disputats.* Her er tale om et casestudie, hvor casen er grundlag for en empirisk undersøgelse, i Flyvbjergs tilfælde af det såkaldte 'Aalborg-projekt', et omfattende miljø-, trafik- og byplanlægningsprojekt i Aalborg bykerne.

I denne artikel anvendes *case i relation til undervisning* med de pædagogisk-didaktiske muligheder, det indebærer.

Vicki L. Golich et al.** karakteriserer en case således

A case is a story. Cases recount – as objectively and meticulously as possible – real (or realistic) events or problems so that students experience the complexities, ambiguities and uncertainties confronted by the original participants in the case ... As they »inhabit« a case, students must tease out key components from the real messiness of contradictory and complicated information.

* Flyvbjerg 1991

** Golich et al. 2000: 1

En case er således en beskrivelse (a story), der ligger tæt på virkeligheden og indeholder den kompleksitet og de usikkerheder og problemstillinger, som mennesker møder i det virkelige liv. For studerende handler det om »at flytte ind i casen«, analysere sig frem til og kortlægge de centrale problemstillinger, der er i spil, og i forlængelse heraf drøfte og opstille handlingsmuligheder.

I pædagogisk-didaktisk sammenhæng er der flere muligheder for at anvende case. Åge Rokkjær og Kirsten Højberg* skelner mellem tre forskellige casetyper:

- praksiscasen med udgangspunkt i studerendes oplevelser i praksis
- opgavecasen, hvor underviser konstruerer en case i forbindelse med et bestemt tema
- iagttagelsescasen, hvor en situation iagttages, og hvor casen bliver en form for dataindsamling.

Elementer fra de tre typer indgår i de cases, som anvendes i undervisningen – se nedenfor.

Hvorfor bruge cases?

Gammelgaard** svarer således:

»Caseanalyser er usædvanligt konstruktive i undervisningen ... De er sanselige, giver mulighed for indlevelse og kan designes til præcis de rammer, en underviser arbejder under.«

Planlægning og gennemførelse af undervisning med udgangspunkt i cases er anderledes end traditionel lærerstyret undervisning – og der er tale om et andet studieforløb for den enkelte studerende.

Den traditionelle undervisningssituation, hvor læreren forelæser/holder oplæg, har læreren som centrum – læreren er subjekt, og den studerende er objekt.

Casen giver derimod mulighed for, at analyser og drøftelser foregår mellem de studerende og med læreren som modera-

* Rokkjær og Højberg 2009

** Gammelgaard 2018

tor og facilitator – casen giver den studerende mulighed for at være centrum for undervisningen.

Den studerende møder i casen virkelige problemstillinger, som giver mulighed for at anvende og udvikle de begreber og teorier, der er fokus på i undervisningen, og anvende dem i nye og anderledes situationer – og i samarbejde med medstuderende. Tilegnelsen af begreber og teorier i denne kontekst betyder, at den studerende bliver ansvarlig for egen læring og opøver kritisk stillingtagen og evne til at handle ansvarligt.

Planlægning og gennemførelse af undervisning med cases

Med anvendelsen af case bliver planlægning af undervisningen, herunder de studerendes forberedelse, anderledes. De skal nu i deres forberedelse i højere grad tilegne sig begreber og teorier, der er temaet i undervisningen. Som underviser kan man derfor ikke nøjes med tekster som forberedelse, teksterne må suppleres med eksempelvis PowerPoints, videosekvenser og opgaver formuleret som etivities.*

Undervisningen består herefter kun af kortere oplæg og drøftelse af de stillede opgaver.

Ellers bruges tiden på de studerendes arbejde med casen samt fremlæggelser og drøftelser af analysen af casen.

I det følgende gennemgås tre typer af cases fra undervisningen.

Casen i diplomuddannelsen

Cases i undervisningen kan udformes på forskellige måder og dermed være med til at skabe den progression, der er en vigtig del af undervisningen.

De tre forskellige typer af cases, som jeg anvender, tager udgangspunkt i

1. de studerendes egen udarbejdelse af en case (præsentationscasen)
2. cases, hvor underviser bringer begreber og teorier i spil (teoricasen)

3. cases, hvor de studerende selv indarbejder teorier og begreber i udarbejdelsen af cases hentet fra deres egen praksis (praksis-teoricasen).

Her følger en beskrivelse og drøftelse.

Præsentationscasen

Den studerende præsenterer sig på modulet med en case. Med udgangspunkt i en aktuell problemstilling fra sin praksis udarbejder den studerende en case, som er udgangspunkt for hans/hendes præsentation af sig selv på holdet. Efterfølgende analyserer de studerende hinandens cases.

Motivet med denne tilgang er, at den studerende i sine overvejelser om og udarbejdelse af casen forholder sig analyserende og reflekterende til sin egen praksis og begynder at se mere systematisk på sin praksis.

- Hvilken sag har optaget mig på det seneste?
- Hvilken eller hvilke problemstillinger indeholder den?
- Hvad er vejledningsudfordringen i denne problemstilling?

Og i forlængelse heraf:

- Hvordan kan jeg konstruere en case, hvor jeg præsenterer mig, så mine medstuderende får et indtryk af mig og mit vejledningsarbejde?

Hermed har den studerende reflekteret over sin vejledning, analyseret dele af den, udmøntet det i en case og drøftet casen med medstuderende.

I forlængelse af præsentationscasen anvendes i undervisningen to andre former for cases.

Teoricasen

Her er det underviser, der konstruerer casen.

Hvis der i undervisningen arbejdes med Pierre Bourdieus begreber, kan en case bygges op med udgangspunkt i den situation, en kursist på VUC befinder sig i.

Der lægges her op til, at de studerende i deres analyse af ca-

sen anvender Bourdieus begreber, for eksempel habitus, kapitaler, disposition, felt og doxa, og arbejder med dem med udgangspunkt i den praksis, som er lagt ind i casen. Analysen og drøftelsen af disse skal føre frem til transfer* for den studerende, så han/hun får forudsætninger for at kunne analysere egen vejledning – her med udgangspunkt i Bourdieus begreber. Det problematiserer den studerendes forforståelse af, hvad vejledning er, og sætter gang i en forandrings- og udviklingsproces. En vigtig pointe er, at både analysen og drøftelserne af casen på holdet er vigtige for de studerendes læring og dermed mulige forandringer i deres praksis.

Wahlgren skriver om transfer:

*»Et grundtræk i alle professionsuddannelser (og det gælder også diplomuddannelser, OOUT) er derfor tilegnelsen af en evne til at anvende viden og kunnen i forhold til en kommende praksis. Denne proces kaldes for transfer.«***

Diplomuddannelsen har netop til hensigt, at arbejdet med teorier og begreber giver de studerende mulighed for at anvende og indarbejde ny viden i deres vejledning med henblik på udvikling og forandring af deres vejledning.

Den tredje casetype, der anvendes, er praksis-teori-casen.

Praksis-teori-casen

Denne type case går et skridt videre med hensyn til de krav, der stilles til de studerende, og også her med transfer som målsætning.

Her er opgaven at udarbejde en case med udgangspunkt i praksis og med den forudsætning, at casen præsenterer en problemstilling, hvor de begreber og den teori, som der aktuelt arbejdes med, kommer i spil. Det kan for eksempel være i relation til studiet af Thomas Ziehe og hans arbejde med mentalitetsændringer og kulturel frisætning. Her er målet, at de studerende konstruerer en case, hvor Thomas Ziehes begreber naturligt indgår i analysen af casen og de handlingsforslag, der fremgår.

Grupperne analyserer de udarbejdede cases, analyserer dem,

* Wahlgren 2012

** Wahlgren 2012: 7

diskuterer handlingsmuligheder og afslutter på holdet med at drøfte, hvordan begreber og teori er bragt i spil i casen. Også her giver casen mulighed for at sammenholde modulets teori med de studerendes praksis.

Cases i undervisning generelt

Artiklen sætter fokus på casen i undervisningen i diplomuddannelsen med de specifikke forhold – først og fremmest teori/praksis-problemstillingen – som gør sig gældende her.

Afslutningsvis en overvejelse om, hvorvidt case-undervisning også er et relevant didaktisk middel i andre former for uddannelse og undervisning.

Mit svar er JA.

Først og fremmest i lyset af, at det indebærer, at undervisningen får en anden karakter.

Læreren som undervisningens centrum »træder tilbage«, og eleverne/de studerende »træder frem« og bliver aktive i drøftelserne af de problemstillinger, der ligger gemt i casen.

Som Golich et al.* skriver:

As they »inhabit« a case, students must tease out key components from the real messiness of contradictory and complicated information.

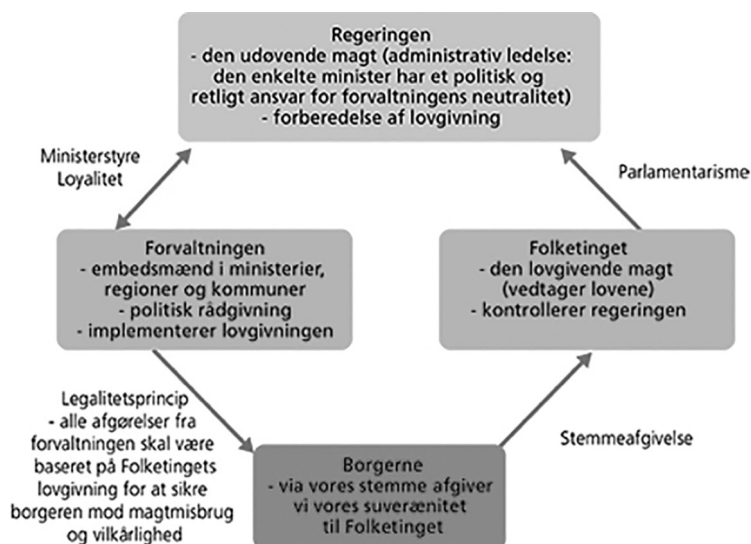
Eleverne/de studerende flytter ind i casen, analyserer den for så at relatere den til den teori, der arbejdes med i undervisningen.

Det er et godt udgangspunkt både i et lærings- og dannelsesperspektiv.

Et aktuelt eksempel kan illustrere det.

Der arbejdes med den parlamentariske styringskæde i samfundsfag for eksempel i gymnasiet eller på læreruddannelsen. Der udarbejdes en case – en teoricas (se ovenfor) – hvor der for eksempel tages udgangspunkt i den politiske situation, der opstod i kølvandet på statsminister Mette Frederiksens udmelding 3. november om, at alle mink i Danmark skulle slås ned.

* Golich et al. 2000: 1



Casen giver mulighed for at uddrage essensen af den politiske udvikling i løbet af to-tre uger og de studerende mulighed for at arbejde med og analysere den konkrete politiske udvikling under anvendelse af den parlamentariske styringskæde.

Konklusion

»Uddannelsens mål er, at den studerende udvikler teoretiske og praktiske kompetencer til at vejlede børn, unge og voksne om valg og gennemførelse af uddannelse og om valg af erhverv,« står der i diplomuddannelsens målsætning – praktiske og teoretiske kompetencer, og måske især sammenkoblingen af teori og praksis.

I forhold til denne målsætning kan det konkluderes, at arbejdet med casen er et godt pædagogisk/didaktisk middel, der er med til at sikre, at syntesen af teori og praksis ikke bare skal foregå »i hovedet på de studerende«, men faktisk bliver eksplisit og udgangspunkt for drøftelser mellem de studerende og mellem de studerende og underviser.

I evalueringen af modulet udtrykker de studerende stor tilfredshed med, at praksis gennem de anvendte cases spiller en central rolle i undervisningen – samtidig med at de tilegner sig modulets teorier og begreber. Også eksamensopgaverne demonstrerer de studerendes evne til at integrere teori og praksis.

Litteratur

- Flyvbjerg, Bent (1991), *Rationalitet og magt I-II*, Akademisk Forlag
- Gammelgaard, Ole (2018), *Case-analyse i læreruddannelsen Om caseanalyse som vejen til (endnu) bedre undervisning*, i Studier i læreruddannelse og -profession, Årg. 3, nr. 1, 2018
- Golich Vicki L. et al. (2000), *ABCs of Case Teaching*, INSTITUTE FOR THE STUDY OF DIPLOMACY Edmund A. Walsh School of Foreign Service, Georgetown University
- Rokkjær, Åge og Højberg, Kirsten (2009), *CASEstudier i profession og uddannelse*, VIA Forlag
- Salmon, Gilly (2013), *Etivities The Key to Active Online Learning*, Routledge
- Wahlgren, Bjarne og Aarkrog, Vibe (2012) *Transfer Competence i en professionel sammenhæng*, Aarhus Universitetsforlag.

Om forfatterne

Morten Winther Bülow

Morten Winther Bülow (cand.mag.) forsker i læringsdesign og læremiddeldesign på DPU, Afdeling for Fagdidaktik på Aarhus Universitet. Han underviser desuden i blandt andet samfundsfag på Aarhus Katedralskole og er medforfatter til en lang række bøger om fagdidaktik, samfundsfag og innovation. Morten fungerer som censor på statskundskab på KU, AU og SDU og holder foredrag og kurser om almen- og fagdidaktiske emner samt it-didaktisk design.

Har udgivet en række bøger om læring, fagdidaktik, innovation og international politik.

Torben Spanget Christensen

Torben Spanget Christensen, ph.d. og lektor i samfundsfagsdidaktik og evaluering på Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet, hvor han er knyttet til Center for Gymnasieforskning. Han er leder af den samfundsfaglige og merkantile faggruppe i teoretisk pædagogikum og underviser på Masteruddannelse for Gymnasiepædagogik. Forfatter til en række artikler og bøger om samfundsfagsdidaktik, evaluering og skrivning i gymnasiet. Har tidligere været samfundsfagslærer i gymnasiet.

Marianne Dietz

Marianne Dietz er ph.d. i spil- og historiedidaktik og adjunkt ved HistorieLab og læreruddannelsen ved UCL. Hun er optaget af spils læringspotentialer, når de anvendes i undervisningen i

grundskolen, og arbejder blandt andet med forsknings- og udviklingsprojekter om spil og læring. Marianne er BA og M.Phil i amerikansk historie fra universiteter i England og USA. Hun er også læreruddannet og har arbejdet i ti år som lærer. Som tidligere fagkonsulent for historie, samfundsfag og kristendoms-kundskab i Undervisningsministeriet deltog hun i udviklingen af Forenklede Fælles Mål for de tre fag (2012-2014). Hun er forfatter til en lang række rollespil om historiske begivenheder, artikler om spil og læring samt bidrag til metodebøger om historieundervisning og spildidaktik.

Christian Aalborg Frandsen

Cand.mag. i historie og samfundsfag. Har siden 2006 været gymnasielærer på Køge Gymnasium og HF og siden 2014 været didaktisk it-vejleder samme sted. I 2017-2019 it-didaktisk master i »IKT og læring« på Aalborg Universitet. Masterprojektet handlede om samskrivning på ungdomsuddannelserne. Har siden april 2020 været deltidsansat på Center for Undervisningsmidler (CFU) på Københavns Professionshøjskole som gymnasiekonsulent.

Literacy og juridiske rollespil på gymnasiet og universitetet i Viden om Literacy september 2018. Medforfattere Karina Kim Egholm Elgaard og Kristine Kabel.

Sara Frederiksen

Sara Frederiksen er cand.mag. i historie og samfundsfag. Hun har været ansat ved Støvring Gymnasium, siden hun blev færdiguddannet i 2014. Inden for de sidste par år har hun samarbejdet med forlaget Systime, hvor hun blandt andet er medforfatter til SamfNU HTX (Systime 2017), SamfNU B og SamfNU C. I den lidt mere kreative afdeling har hun lavet små forklarende videoer til nogle af bøgerne.

Mogens Hansen

Mogens Hansen er cand.mag. i samfundsfag og dansk. Han har været fagkonsulent i samfundsfag 1995-1999, undervisningsinspektør 1999-2001 samt rektor ved Rungsted Gymnasium 2001-2018.

Han har været forfatter og redaktør af en række lærebøger i samfundsfag, blandt andet 50 Samfundstænkere (Gyldendal 2009), Krisens Økonomi (Gyldendal 2011) og Økonomiske teorier – fra klassikere til klimakrise (Columbus 2020). Redaktør af POLIS.

Peter Hobel

Peter Hobel, lektor i skrive- og fagdidaktik ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU. Tilknyttet Center for Gymnasieforskning.

Cand.mag. i dansk og religion, senere BA i pædagogik og filosofi og master i gymnasiepædagogik (didaktiklinjen). Gymnasielærer fra 1985 til 2010.

Ph.d. i 2009 på en afhandling om almen studieforberedelse og innovativ kompetence. Afhandlingen undersøger 1. g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil.

Har senest skrevet en bog om teopædagogik og en bog om interkulturel didaktik. Deltog i forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed om skrivning i de gymnasiale uddannelser. Publikationsliste på: <https://portal.findresearcher.sdu.dk/da/persons/PeterHobel/publications/>

Ann-Sofie Jägerskog

Ann-Sofie Jägerskog är doktor i ämnesdidaktik med inriktning mot de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik. Hon arbetar som lektor och forskare vid institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik vid Stockholms universitet där hon undervisar på lärarutbildningen och bedriver forskning med inriktning mot visuella modeller i samhällskunskapsundervisningen. Hon har disputerat med avhandlingen »Making possible by making visible – Learning through visual representations in social science« (2020). Ann-Sofie är i botten gymnasielärare och arbetar en del av sin tjänst med undervisning och skolutveckling på Fryshuset gymnasium.

Hon har även en del av sin tjänst inom ramen för Stockholm Teaching and Learning Studies (STLS) där hon leder och koordinerar olika ämnesdidaktiska forsknings- och utvecklingsprojekt.

Mette Damgaard Jørgensen

Mette Damgaard Jørgensen er lektor ved UCL, Odense, hvor hun underviser lærerstuderende i samfundsfag. Oprindeligt er hun uddannet folkeskolelærer og har skrevet artiklen som bestyrelsesmedlem i Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag. Ud over at undervise i samfundsfag udvikler hun blandt andet læremidler til faget og deltager i udviklingsarbejder med fokus på samfundsfagsdidaktik.

Lars Emmerik Damgaard Knudsen

Lars Emmerik Damgaard Knudsen, lektor, ph.d., Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Forsker i åben skole, teori og praksis, materiel kultur didaktik, arts-based research. Har udgivet en række bøger om uddannelsesforhold, åben skole og læring.

Kirsten Rotbøll Lassen

Kirsten Rotbøll Lassen, billedkunstner og konsulent, projektleder »Jeg kan skabe« og tidligere leder af Designskolen på Designmuseum Danmark, cand.pæd. didaktik materiel kultur, Aarhus.

Ditte Nørtoft Nielsen

Ditte Nørtoft Nielsen er cand.mag. i samfundsfag og engelsk. Hun er lektor på Aarhus Katedralskole og BUVM's fagkonsulent i samfundsfag i gymnasiet. Hun har tidligere været kursusleder på fagdidaktisk kursus i samfundsfag, mangeårigt bestyrelsesmedlem af FALS og deltaget i en række faglige og didaktiske udviklingsprojekter om blandt andet innovation i samfundsfag. Hun har siden 2011 været en af tovholderne på SamfundsCup.

Jannie Ohrt

Janni Ohrt er cand.scient. i fysik og samfundsfag. Hun er lektor på Rødkilde Gymnasium og udvikler af læringsmaterialer for ScienceAtHome. Hun har siden 2016 været en af tovholderne på SamfundsCup.

Martin Sandström Boreland Ommundsen

Martin Sandström Boreland Ommundsen er uddannet lærer fra Zahle 2010 med linjefag i samfundsfag, matematik, idræt og historie. Martin har, siden han blev færdiguddannet, været ansat ved Grønnevang Skole i Hillerød.

Han har specialiseret sig i bevægelse i undervisningen i de boglige fag, og i 2016 afsluttede han sin cand.pæd. i pædagogisk sociologi ved Aarhus Universitet ved at skrive speciale om sammenhængen mellem bevægelse i undervisningen i boglige fag og elevernes sociale relationer.

Martin har gennemført workshops i Danmark, Tanzania og Nepal om bevægelse i undervisningen, og han er i gang med at skrive en bog om bevægelse i undervisningen i udskoling.

Ove Outzen

Ove Outzen arbejder som underviser og konsulent ved UC SYD.

Ove Outzen er uddannet lærer, cand.mag. i samfundsfag og dansk og med en tillægsuddannelse i europæiske studier. Tidligere underviser på læreruddannelsen, ekstern lektor på Danmarks Lærerhøjskole, studierektor på Haderslev Seminarium og institutchef for læreruddannelsen ved UC SYD.

Har arbejdet for Undervisningsministeriet i perioden 1994-2009 med blandt andet udarbejdelse af faghæfter og læseplaner til samfundsfag i folkeskolen. Udgivet en række lærebøger inden for samfundsfag til folkeskolen og gymnasiet, herunder »Europa på tværs«, »Liv i Danmark« I og II og »Styr på samfundet« sammen med Benny Jacobsen samt »Teamets arbejde med ... Fag og tværfaglighed« sammen med Marie-Louise Outzen.

Eva Rix

Eva Rix er cand.mag. i samfundsfag og oldtidskundskab. Hun er lektor på Skanderborg Gymnasium, hvor hun også i mange år har fungeret som lærernes tillidsrepræsentant. Hun har siden 2016 været en af tovholderne på SamfundsCup.

Anne Vedersø

Anne Vedersø er cand.scient.adm./comm. og underviser på Rungsted Gymnasium. Hun underviser i samfundsfag og religion og arbejder desuden som pædagogisk koordinator.

Marie Borregaard Vinther

Marie Borregaard Vinther er lektor i dansk og samfundsfag på Rosborg Gymnasium og HF i Vejle. Hun er uddannet cand. mag. i nordisk sprog og litteratur og samfundsfag fra Aarhus Universitet. Hun har afholdt kurser og konferenceoplæg og har udgivet læremidler og didaktisk materiale til begge sine fag. Sammen med Bo Isaksen er hun forfatter til *Samfundsfagslærers øvelsesbog – opskrifter til kreativ begrebslæring* (Columbus 2018).