

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

<http://kau.se/nordidactica>

Samfundsfag – et senmoderne fag?

Torben Spanget Christensen

Nordidactica 2011:1

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica
- Journal of Humanities and Social
Science Education

2011:1

Samfundsfag – et senmoderne fag?

Torben Spanget Christensen

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense

Abstract: This article is about social studies (civics) as a school subject in Danish secondary and upper secondary school, especially with focus on what the subject contributes to the students in terms of development of citizenship (democratic Bildung) and in terms of general preparation for college and university studies. The subject curriculum show clear signs of a postmodern identity. The term postmodern refer to a globalized society challenging the absolute authority of the state. The state is under pressure of two interconnected and partly conflicting tendencies, namely globalization and individualization, leading to problems of state governance that cannot be solved in the traditional way, by strengthening the state and citizen loyalty. On the contrary, the situation calls for a high level of self governing on the part of the citizens and a high level of cooperation in the international society between states and between citizens in NGO's. This sets a new task to social studies. The presented analysis of the social studies curriculum demonstrate how postmodern features are evident by the priority given to aims of student self governance and student self reflection opposed to a more traditional aim of loyalty to the state, by the implicit status given to democratic norms and democratic behavior opposed to explicit pointing out the right democratic norms and behavior, and by the emphasis on inductive methods opposed to deductive methods. It is argued that the postmodern identity of the social studies subject can be traced back to the early 1960'ties and even further back to anti authoritarian reactions to Fascism and Nazism in the 1930'ties and the 1940'ties. A comparison of two important textbooks (1917 and 1945) show how social studies changes focus from a legal to a sociological focus comprising postmodern features. It is further showed how these postmodern features develop in the social studies subject from the 1950'ties till today's curriculum.

It is concluded that the most important general aims (citizenship/ general bildung) of today's social studies subject is to develop the students ability to connect social science knowledge on one side with societal development and own possibilities to act on a democratic basis in society, ability of self governance and ability of normative reflection. In addition the higher (optional) levels of subject gives a social science based preparation for college and university studies.

KEYWORDS: SOCIAL STUDIES, CIVICS, DIDACTICS OF SUBJECT MATTERS, POSTMODERN, CITIZENSHIP EDUCATION, COMPETENCES IN SOCIAL STUDIES, SAMFUNDSFAG, DEMOKRATISK DANNELSE

Indledning

Denne artikel interesserer sig for det almindelige og det alment studieforberedende formål med det samfundsfag, som der undervises i i de ældste klasser i folkeskolen og i gymnasiet i Danmark i 2011¹. Samfundsfag er imidlertid ikke en helt entydig betegnelse, da det findes på forskellige faglige niveauer (D, C, B og A), og fungerer i forskellige skoleformer (folkeskolen og fire forskellige gymnasieretninger). Niveauforskelle indebærer selvfølgelig en forskel både i omfang og i sværhedsgrad, men også i begrundelse, fx. er det specifikt studieforberedende element naturligt nok stærkest til stede på gymnasiets højeste niveau (A-niveauet) og nærmest helt fraværende på folkeskoleniveauet (D-niveauet). Alligevel argumenterer artiklen for, at alle fire niveauer har fælles identitetstræk, som kan spores tilbage til det samfundsfag, der blev indført som valgfag i det almene gymnasium i 1960'erne, og endda helt tilbage til et begyndende opgør med den autoritetstro borger i kølvandet på de fascistiske og nazistiske bevægelser i 1930'erne og 1940'erne. Det er karakteren af disse fælles træk, der er genstand for interessen, og det undersøges, om de kan karakteriseres som senmoderne.

Det senmoderne

Det er ikke hensigten at gå ind i en diskussion af det senmoderne samfund og dets styringsproblemer her², men blot at præsentere en kort definition af begrebet, som vil blive lagt til grund for analysen.

Med termen det senmoderne forstås i denne tekst et globaliseret samfund, hvor staten ikke længere står som den ultimative autoritet, men er presset af to forbundne og til dels modsatrettede tendenser, nemlig globalisering og individualisering. Det leder til styringsproblemer i samfundet, som ikke kan løses på traditionel vis via en stærk stat og borgernes loyalitet overfor denne. Der er derimod behov for en høj grad af selvstyring hos individerne og en høj grad af samarbejde i det internationale samfund, både mellem stater og mellem borgere i ikke-statslige organisationer (NGO'er). Denne udvikling har fundet sted over en lang årrække og tidsfæstes normalt til perioden efter den anden verdenskrig.

Det er en grundantagelse i analysen, at det senmoderne eksisterer som forandringer i det moderne, og ikke som en samfundsform, der har erstattet det moderne. Fx eksisterer staterne stadig, og der er ikke noget, der tyder på, at de vil forsvinde lige med det samme. Men deres vilkår er forandrede. Og man kan sige, at denne analyse handler om, hvordan samfundsfag forstår og arbejder i forhold til de forandrede vilkår.

¹ Specifikt studieforberedende elementer af faget behandles ikke systematisk i analysen. Almen studieforberedelse handler om generelle studiekompetencer, der principielt retter sig mod alle videregående uddannelser. Specifik studieforberedelse retter sig specielt mod bestemte videregående uddannelser, fx de samfundsvidenskabelige uddannelser.

² Der henvises til Anthony Giddens analyser af det senmoderne samfund (fx Giddens 1999) og litteratur om magt og styringsproblemer i det moderne samfund (fx Miller & Rose 2008, Dean 2008)

Det er indlysende, at der stilles helt andre krav til borgerens selvstændighed og selvstyring i et senmoderne samfund end i et moderne, hvor staten står som en central autoritet. Problemet ligger ikke alene i handlingsaspektet, men i høj grad også i det normative aspekt. Hvis borgerens loyalitet ikke længere ubetinget skal rettes mod den demokratiske stat, men mod demokrati som norm – dvs. uden en fast autoritet til at definere og håndhæve normen, bliver det meget vanskeligere for borgeren at afgøre, hvornår noget er demokratisk rigtigt og forkert. Kravet til borgernes selvstændige refleksioner øges hermed betragteligt.

Undersøgelsesspørgsmål

Artiklen søger at sammenfatte samfundsfagets centrale identitetsmæssige træk på grundlag af analyser af dets historiske baggrund og en diskussion af dets dannelsesbegreber. Disse identitetstræk sammenholdes med læreplanen i samfundsfag C, som benyttes som eksponent for de ovenfor nævnte forskellige niveauer af samfundsfag, og det diskuteres, i hvilken grad disse identitetsmæssige træk kan karakteriseres som senmoderne. Samfundsfag C er det obligatoriske samfundsfag i de gymnasiale uddannelser og har (som nævnt) et meget nært slægtskab med det forudgående obligatoriske samfundsfag i folkeskolen og de højere niveauer af faget, som kan vælges i gymnasiet.

Analysens fokus på samfundsfag og det senmoderne er begrundet i en læsning af de senere års læreplaner for faget, som i høj grad leder tanken hen på senmoderne formål som individualisering og selvstændighed hos eleverne, fremme af elevernes evne til at læse og forstå aktualiteten og samfundsmæssige forandringer (både lokalt, nationalt og globalt) og at kunne handle selvstændigt i forhold hertil. Disse formål bakkedes også op af fagets indhold og arbejdsformer. Indholdet er ikke beskrevet som en kanon, men som temaer, dvs. med høj grad af valgfrihed, og arbejdsformerne betoner det induktive og elevernes egen undren, frem for det deduktive og lærestyrede. Af sådanne formuleringer fremstår det som om, at faget alene er til for elevernes skyld, og man må spørge, om ikke også staten, som både har bestemt indhold og form, og som betaler, får et udbytte. Et sådant udbytte kan både være instrumentelt i form af nogle kompetente samfundsborgere, der kan klare sig selv og bidrage til samfundet i en globaliseret, senmoderne verden, og normativt i form af demokratiske værdier.

Det normative element fremstår meget implicit i læreplanerne. Det nævnes i formuleringer som 'demokratisk deltagelse' og 'fremme af elevernes lyst til at deltage i den demokratiske debat'. Men der står faktisk ikke noget præcist om det nærmere indhold af demokratibegrebet. Det kan dels skyldes, at læreplanerne er skrevet ind i en kontekst, hvor demokratiet er underforstået, men det kan også skyldes, at det normative grundlag er til forhandling. Og det er måske her, at den største vanskelighed ved læsning af læreplanerne opstår. Eksplicite formuleringer binder til bestemte demokratiforståelser (værdier), og udelukker dermed andre. Men udemokratiske tolkninger hos eleverne vil formentlig ikke blive accepteret af lærerne. Faktisk er det et meget utydeligt krav at stille til eleverne, at de på den ene side skal være selvstyrende og på den anden skal være det på den *rigtige* måde.

Artiklen undersøger som nævnt den historiske baggrund for samfundsfag i Danmark, herunder fagets dannelsesforestillinger, og der gennemføres en tekstanalyse af den seneste læreplan i samfundsfag C. Alle analyserne gennemføres med henblik på at identificere fagets identitetsmæssige træk, og det diskuteres løbende i de forskellige analyser, i hvilket omfang de fundne træk kan karakteriseres som senmoderne.

Samfundsfag – et historisk og principielt rids

Set i et historisk perspektiv har der været skiftende normative begrundelser for samfundsfag, eller de ansatser, der har været til faget. Disse begrundelser kan ses som forskellige aspekter af fagets begrundelse, som virker med forskellig styrke i forskellige samfundstyper og forskellige historiske perioder, og som knytter sig til forskellige sektorer i samfundet og har større eller mindre udbredelse. Der er tale om principielle begrundelser, som refererer til normer og værdier for opdragelsen af børn og unge til samfundsborgere. Nedenfor er i overskriftform opstillet tolv forskellige begrundelser for samfundsfag. Nogle af begrundelserne kan virke forældede, fordi de har været fremherskende i forhold til tidligere samfundsformer, men derfor kan de stadig godt spille en rolle i faget. Selvom samfundsfag i dag handler om selvstændighed og selvledelse, har det alligevel et eller andet sted i sin historiske bagage et mål om national loyalitet og et andet om revolutionær frigørelse. Vi kan derfor ikke forvente at finde et rent senmoderne samfundsfag, men må lade os nøje med at finde senmoderne træk. De forskellige begrundelser behandles ikke nøjere her, og tjener derfor kun som en illustration af bredden og variationen af mulige begrundelser for faget. I stedet henvises til Lorentzen (1986), som behandler nogle af dem.

- Den lydige samfundsborger (det patriarkalske samfund)

Den religiøse og politiske undersåt før medborgerskab og samfundsfag i den før-revolutionære læsebog: *The New England Primer* fra 1727. (her citeret fra Lorentzen 1986)
"I will fear God, and honour the King.

I will honour my Farther & Mother.

I will obey my Superiors.

I will submit to my Elders.

I will Love my Friends.

I will hate no man.

I will forgive my Enemies, and pray to God for them.

I will as much as in me lies keep all God's Holy Commandments"

- Den nationale samfundsborger (nationalstaten)
- Den revolutionære samfundsborger (revolutionære bevægelser – Tvind)
- Den kollektivt ensrettede samfundsborger (nazisme og Sovjet-socialisme)
- Den ansvarlige og solidariske samfundsborger (konkret solidaritet med klasse/lokalsamfund/arbejderbevægelsen, det kommunaristiske samfundsfag)
- Den systemtilpassede samfundsborger (industrisamfundet)
- Den omstillingsparate samfundsborger (det globaliserede samfund)

- Den oplyste samfundsborger – statslære (det repræsentative demokrati)
- Den kritiske samfundsborger – normen er den aktive og kritiske demokrat (deltagelsesdemokratiet)
- Den kyndige og refleksive samfundsborger (det analytiske samfundsfag – risikosamfundet, videnssamfundet)
- Den globale samfundsborger (generel solidaritet - menneskerettigheder– det liberale verdenssamfund)
- Den innovative og entreprenante samfundsborger (iværksættersamfundet - netværkssamfundet)

De traditionelle samfundsfag er ifølge den norske samfundsfagsdidaktiker Svein Lorentzen historie og geografi. For Danmarks vedkommende må vi skelne mellem udviklingen i folkeskolens og udviklingen i gymnasiet. Hovedvægten i dette rids ligger på den gymnasiale udvikling, fordi der er en tendens til, at det er på dette niveau, at samfundsfaget har manifesteret sig stærkest, og fra dette niveau, at det nuværende samfundsfag i folkeskolen har udviklet sig.

I Danmark blev historie og geografi styrket i Latinskolereformen fra 1775 (Haue, 2003). Nationens og kulturens historie og nationens geografi var vigtige brikker i opbygningen af den nationale identitet, som igen var afgørende for den 'nation building', der fandt sted i slutningen af 1700-tallet og 1800-tallet. Men op mod 1900-tallet blev dette fokus en hæmsko, fordi udbredelsen af demokratiet stillede krav om udvikling af selvstændigt tænkende borgere, der kunne fungere som kompetente vælgere. Der blev derfor behov for et "nyt" samfundsfag, som i USA etableredes allerede i slutningen af 1800-tallet under betegnelsen *social studies* (Lorentzen, 1986). Der var andre og mere instrumentelle årsager til behovet for det 'nye' samfundsfag, især at samfundsvidenskaberne økonomi, sociologi og politologi m.fl. udviklede sig markant, og det blev en afgørende konkurrenceparameter, at kunne udnytte disse nye vidensområder i den industrielle produktion og i styringen af samfundet. Der blev etableret forskellige varianter af "det nye" samfundsfag. Det første eksempel var som nævnt *social studies* i USA, som er en faggruppe, der består af historie på den ene side og de nye samfundsvidenskaber (*social science*) på den anden (Lorentzen 1986). I Danmark udskiltes "det nye" samfundsfag som et selvstændigt fag både i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, men primært i ungdomsuddannelserne, idet samfundskundskab blev indført i gymnasiet i 1906 som led i periodens gymnasiereform (Haue, 2005). Samfundskundskab var integreret med historiefaget efter inspiration fra Frankrig, hvor faget var integreret med morallære (Haue 2003). Samfundskundskab havde imidlertid en sekundær status i forhold til historie, hvilket afspejler sig i navnet 'historie med samfundskundskab'. Først med gymnasiereformen i 1960 indførtes et selvstændigt fag under navnet samfundsfag. I første omgang dog kun som et tilvalgsfag. Med indførelsen af Højere Forberedelseseksamen (hf) i 1967 blev samfundsfag for første gang et selvstændigt og obligatorisk fag i en gymnasial uddannelse i Danmark, og knap 40 år senere med 2005-reformen blev det et selvstændigt og obligatorisk fag i alle de gymnasiale uddannelser. Det er det fag, der i denne artikel betegnes som det senmoderne samfundsfag

I grundskolen, herunder realskolen, har faget haft nogenlunde samme status som i gymnasiet. De væsentligste undtagelser er, at faget først i 1970'erne indgik i faggruppen 'orientering' og fra 1976 i faggruppen 'samtidsorientering'³. I 1993 blev der indført et samfundsfag for 8. og 9. klasse, som i store træk knytter sig til det samfundsfag, der kendes i gymnasiet. Den anden undtagelse er, at faget i de mindre klasser ikke optræder som et selvstændigt fag, men som aspekter i andre fag.

Fra stat og regler til samfund og borger

Udviklingen af de senmoderne træk i samfundsfag tog sin begyndelse lang tid før 1960'erne, som vi skal tilbage til anden verdenskrig for at finde oprindelsen til. I krigsårene skete et nybrud i måden at tænke borgeren på, hvilket illustreres af nedenstående analyse af to centrale lærebøger. Den ene er P. Munch. *Mindre Lærebog i Samfundskundskab* (1917). Den anden er *Borger i Danmark*, skrevet af et forfatterkollektiv med Hal Koch i spidsen (Andersen m.fl. 1946). Alene titlerne angiver forskellen, idet borgeren i den seneste udgivelse bliver fremhævet som selvstændig aktør, som ikke længere ubetinget skal underkaste sig staten og rette sig efter reglerne, hvilket havde haft katastrofale konsekvenser i det nazistiske Tyskland og var tæt på at få det i det besatte Danmark. Borgeren skulle handle selvstændigt og følge demokratiske normer og derved bære demokratiet som en livsform. Herved adskiller bøgeren sig fra staten og forfatningen, som kun kunne bære demokratiet som en styreform.

Borger i Danmark er udgivet første gang under krigen og som nævnt skrevet af et forfatterkollektiv til studiekredsarbejde i ungdomsforeningerne. Den udspringer af en modstand mod den officielle politiske linje, som gik ud på, at det politiske under besættelsen skulle træde i baggrunden for det nationale. Ifølge Hal Kochs forord var dét en alvorlig fejl, fordi modstanderen ikke var et andet land, men de fascistiske og nazistiske politiske systemer og livsanskuelser. Hal Koch skriver i forordet:

I Forståelse heraf var det, at man, navnlig fra Dansk Ungdomssamvirkes Side, saa bestemt rejste Kravet om at "politisere" Ungdommen.

Og lidt senere skriver han:

³ Grunden til, at samtidsorientering blev afskaffet var formentlig, at faget led under en utydelig samfundsfaglig identitet, hvilket understreges i *Rapport fra Udvalget til styrkelse af samfundsfag i folkeskolen*, juni 2006, som påpeger en utydelig faglighed i udbuddet af undervisningsmidler til samtidsorientering: Forlagene udsendte, efter at samtidsorientering blev indført i 1976, et større antal "emnehæfter" til faget i god tråd med traditionen fra den tidligere orienteringsundervisning. Hæfterne fik en tendens til at brede sig over flere fag og uden en egentlig samfundsfaglig tilgang, og de blev ofte markedsført med "også velegnet til samfundsfag/ samtidsorientering". Med indførelsen af samfundsfag i 1993, hvor faget fik en tydeligere profil, kom der flere grundbøger til faget, og den stadige opdatering af disse "grundbogssystemer" tyder på, at der må være en vis efterspørgsel efter grundbøgerne på skolerne. Samfundsfagsundersøgelserne viser imidlertid, at såvel lærere som elever foretrækker mere aktuelt materiale fra aviser, TV og internet. Grundbøgerne bruges som supplerende opslagsværker. Den kernefaglighed med præsentation af begreber, teorier og metoder, som grundbøgerne giver (eller bør give), har dermed en mindre vægt end i andre fag, hvor grundbøger er faste "taskebøger", altså bøger eleverne har med hjem og bruger som forberedelse.

Hvis man "afpolitiserer" Ungdommen, interesserer den for det "rent nationale" og kun giver den Sporten som aktiv Udfoldelsesmulighed – ja, saa gør man akkurat som alle Landes Fascister og Nazister har gjort. (Andersen m.fl. 1945).

Jeg har valgt at sammenligne de to bøgers familieafsnit.

Selv om Munchs *Mindre Lærebog i Samfundskundskab* lægger vægten på beskrivelser af forfatningen, statens indretning og forvaltning og det økonomiske liv, har den et ret stort afsnit om familien. I familieafsnittet er grundbegrebet 'Ægteskabet', og det centrale budskab er, at det monogame ægteskab er sikret ved lov. Forandringer hører fortiden eller samfund, der endnu ikke har nået vores udviklingstrin, til:

Familjerne har tidligere været stiftede under meget forskellige Former, men hos alle civiliserede Folk har nu en bestemt form sejret: Ægteskabet mellem en Mand og en Kvinde. Flerkoneri er vel tilladt i de halvciviliserede muhamedanske Stater, men selv der er det en Undtagelse, som næsten kun har Betydning for de rigeste Familjer. Mormonernes Forsøg på at indføre Flerkoneri er strandede på Lovgivningens Forbud derimod; selv i Mormonstaten Utah er det blevet forbudt. (Munch, 1917, s.68).

Teksten forsætter med en gennemgang af regler for alder ved indgåelse af ægteskab, regler for skilsmisse, økonomiske regler og sædvaner.

I *Borger i Danmark* behandles samme tema, men næsten uden fokus på regler. Fokus er på samlivsformer og på det sociologiske begreb om 'familie' og 'kernefamilie' og ikke på det juridiske begreb om 'ægteskab'. Her er der både problematiseringer og perspektiveringer og et fokus på aktuelle samfundsforanderende processer. Familieafsnittet indledes således:

Familien og ikke det enkelte Menneske har dannet Grundcellen i alle menneskelige Samfund. Overalt i Verden og paa alle Udviklingstrin finder vi folk, der lever i Familier. Familien har vel ikke til alle Tider været grundet på det monogame Ægteskab...

Og lidt senere:

Både i Teori og i Praksis har der været gjort Forsøg paa at skabe Samfund, der ikke byggede på Familien, men paa det enkelte Menneske som Grundcelle. Ingen af disse Forsøg er dog lykkedes. (Andersen m.fl. 1945, s.20).

Teksten omtaler fx arbejdsdelingen mellem kønnene som foranderlige, når den siger:

Den oprindelige og endnu sædvanlige Arbejdsdeling, at Manden bjerger Føden og beskytter Familien, medens Kvinden passer Hjemmet og plejer Børnene,...

De beskrivende og juridiske elementer i *Borger i Danmark*, er sat i sammenhæng med samfundsprocesserne. Vægten ligger på samfundsprocesserne og ikke på staten. Forskellen på de to bøgers fokus fremgår måske tydeligst i deres afsnit om børn.

Munchs afsnit om børnene indledes på følgende måde:

Den danske Lovgivning skelner skarpt mellem "ægte" og "uægte" Børn. For ægte Børn regnes alle, der er født indenfor Ægteskab, for uægte... (Munch, 1917, s.71).

Der er ingen problematiseringer eller perspektiveringer i teksten. Kun beskrivelser med en kraftig tendens til vægt på de juridiske forhold.

I *Borger i Danmark* hedder det om børn:

Familien er det første samfund, Barnet lærer at kende, i Hjemmet stifter Barnet Bekendtskab med de Leveeregler, som danner Grundlaget for Livet ogsaa i større Samfund. (Andersen m.fl. 1945, s.26)

Der er trods alt en vis vægt på samfundsprocesser i Munchs *Mindre Lærebog i Samfundskundskab*, fx i afsnittet om arbejde (85-95), som rummer ganske mange elementer fra samfundslivet. Men vægtningen mellem *stat* og *samfund* er påfaldende forskellig i de to lærebøger.

Borger i Danmark har et helt kapitel afsat til en studievejledning. Den består af forslag til arbejdsspørgsmål og supplerende litteratur til de forskellige afsnit, hvilket yderligere understreger forskellen på de to bøger. *Borger i Danmark* er ikke beregnet på at blive deduceret fra et kateder, men på diskussion i studiekredse. Den er således elevinddragende i hele sin grundtanke.

Det senmoderne samfundsfag har sin rod i den tradition med fokus på samfundsprocesserne og vægten på den selvstændige borger, som *Borger i Danmark* grundlagde under krigen. Der toner et fag frem, som lægger vægten på samfundet frem for staten, som betoner den aktuelle samfundsudvikling, som vægter den selvstændige borgers demokratiske handlemulighed, og som er induktivt tilrettelagt. Med andre ord træk, der peger i retning af et senmoderne fag.

De senmoderne idéer om et nyt samfundsfag har sin rod i det skifte fra stat og regler til samfund og borger, som er illustreret i forrige afsnit. Konkret har faget netop et af sine udgangspunkter i historielæreres kritik af undervisningen i samfundskundskab i perioden efter anden verdenskrig for at lægge for lidt vægt på samfundet, borgeren og den demokratiske dannelse. Daværende formand for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og senere gymnasiedirektør i undervisningsministeriet Sigurd Højby efterlyste i 1945 en demokratisering og medborgeruddannelse i gymnasiet i form af en styrkelse af den almene dannelse. Højby var selv historielærer og havde en fortid i modstandsbevægelsen (Haue 2002 og 2003.). For Højby skulle almindelsen både føre til en styrkelse af det demokratiske og det sociale ansvar hos den enkelte.

Debatten om samfundsfag i 1950'erne

Der er ikke mange kilder at gå til, når det drejer sig om at kortlægge den danske debat om samfundsfag i 1950'erne. Men en gennemgang af gymnasielærernes medlemsblad, *Gymnasieskolen*, giver alligevel et indtryk af de tanker og undervisningseksperimenter, der blev gjort på den tid. *Gymnasieskolen* omtaler således under overskriften "*Fra det aktuelle til det almene og abstrakte*" et møde arrangeret af Pædagogisk Selskab og Socialpolitisk Forening i 1954 (*Gymnasieskolen*

1954 s. 130f.) Mødets grundlæggende tema var, at det ansås for nødvendigt, men meget svært, at få ungdommen til at interessere sig for politik og både form og indhold i samfundskundskabsundervisningen blev kritiseret i den anledning.

Af indledeerne på mødet er lektor Karen Margrethe Carstens fra Kolding Gymnasium og forstander i Forsvarets Civilundervisning, Wilhelm Nielsen, der begge taler for en ny samfundsfagsundervisning og for elevaktiverende arbejdsformer, de mest markante. De er enige om nødvendigheden af induktiv undervisning, og kommer derved implicit med en kritik af den eksisterende undervisning i samfundskundskab/samfundslære for at være for deduktiv og dermed for abstrakt. De kommer også til dels med en eksplicit kritik. Carstens refereres for at sige, ”at først og fremmest må man lægge det hele til rette med blik for livet selv og med eksempler og oplevelser fra aktuel praksis” og refereres for at have gennemført denne form for undervisning i Kolding, hvor hun har ”ført eleverne ud i byen og ladet dem opleve samfundsfunktionerne på nærmeste hold”. Hun er også inde på ”gruppearbejde og lignende arbejdsformer”, som hun dog anser for uegnet som bedømmelsesgrundlag. Carstens har beskrevet sine pædagogiske ideer i en artikel (Carstens, 1952)⁴. Hun underviste i samfundslære/samfundskundskab i realskolen og i gymnasiet og havde egne erfaringer med elevaktiverende arbejdsformer og med at lade undervisningen tage udgangspunkt i eksempler og oplevelser fra aktuel praksis, fx i forbindelse med ekskursioner ’ud i samfundet’ og hun taler for, at samfundsfag skulle lægges ned i 1.g og i realskolen, altså til de helt unge, fordi det vil skabe større interesse for historie senere i uddannelsen. Hun mente endvidere, at ”en akademisk og upersonlig og teoretiserende undervisning gør undervisningen død og gør mere skade end den åbenlyst subjektive undervisning”, men hun understreger, at ”læreren ikke bør tage partipolitisk stilling”. Vilhelm Nielsen fremhævede det vigtige i, at voksenundervisningen tager udgangspunkt i elevernes ”egne aktuelle problemer og erfaringer fra neden, ikke fra oven med teoretisk gennemgang af regering, folketing, administration osv. Derfor samtaleundervisning, samspil mellem lærer og elever, der er principielt ligestillede”

Under debatten tilslutter højskolelærer og senere folketingsmedlem for Socialistisk Folkeparti Poul Dam sig det synspunkt, at ”undervisningen bør knyttes til de helt unges og børns oplevelser og interesser”, og foreslår ”samfundsregning” som et egnet fag, men han stiller spørgsmålstegn ved, om lærerne ved nok om samfundet og han efterlyser en bredere sociologisk forståelse hos lærerne. Socialrådgiver frk. Block advarede imod at undervurdere børns og helt unges praktiske kendskab til samfundsproblemer. Der var naturligvis også skeptikere på mødet, fx højskoleforstander Erik B. Nielsen, som kun troede på samfundsfagsundervisning for de helt unge, hvis de var personligt engagerede. Når der argumenteres for og imod samfundsfagsundervisning til børn og meget unge, er det, fordi det var et omstridt spørgsmål, om børn og unge var modne nok til at forstå samfundsstoffet.

⁴ Carstens arbejde er omtalt af Søren Kolstrup (2002, s. 31f).

Stemningen på mødet var for, at der i fremtidens samfundsfagsundervisning skulle arbejdes induktivt med udgangspunkt i det aktuelle og i elevernes egne erfaringer og interesser, med elevaktiverende og dialogiske arbejdsformer og på et sociologisk grundlag. Der er her klart tale om senmoderne forestillinger om den selvstændige samfundsborger, og det er i høj grad sådanne tanker, der senere kom til at bestemme det nye samfundsfags indhold og metode. Netop en undervisning, der tager udgangspunkt i praksis (økonomiske og sociale forhold) og prioriterer uformelle sociologiske strukturer og processer højere end formelle statslige strukturer og processer, peger frem mod et senmoderne samfundsfag. Med udpegningen af det sociologiske grundlag for undervisningen er der også peget på, at de nye samfundsvidenskaber skal have en central plads i undervisningen, og der er således også peget på fagets indhold.

I forlængelse af debatmødet sonderer adjunkt Finn Gad i et indlæg i Gymnasieskolen ("*Samfundslære i skolen*" Gymnasieskolen 1954 s. 131-134) mellem indlæring af *samfundskundskab* (medborgerkundskab), forstået som faktisk viden om staten og dens indretning og *opøvelse til demokrati*, dvs. mellem deskriptive og normative aspekter af faget. Og med den tilføjelse er næsten alle de grundlæggende karakteristika ved det nye samfundsfag nævnt enten på eller i umiddelbar tilknytning til det pågældende debatmøde.

Den røde betænkning og samfundsfag

Første gang det nye samfundsfag optræder i et officielt dokument er i Betænkning nr. 269, 1960 *Det nye gymnasium* (den røde betænkning), som foreslår indførelse af samfundsfaglige grene, hvor eleverne har faget 5 timer om ugen i 2. og 3. g. Formålsformuleringen er meget kort og ligner samfundskundskab i formuleringen om at give eleverne kundskab om *samfundsstruktur og -funktioner*, men rummer en interessant forskel fra formuleringerne i alle de andre fag, nemlig *at eleverne skal opøves i kritisk og systematisk tænkning og selvstændigt arbejde og opøves til selvstændig behandling af et materiale* (s. 56). Intet andet fag har på dette tidspunkt et sådant formål.

Det er noget helt nyt og enestående, at formålet med et fag er at *opøve eleverne i kritisk og systematisk tænkning og selvstændigt arbejde og materialebehandling*. I dannelsesmæssig forstand betoner samfundsfag således i langt højere grad end de andre fag formaldannelsen (se senere), dvs. udvikling af metodiske og personlige (funktionelle) færdigheder og kompetencer hos eleverne. Det funktionelle skal logisk ses i forhold til rollen som den aktive demokratiske borger og det selvstændigt handlende individ (som der dog ikke står noget om i paragraffen). Det metodiske ligger implicit i formuleringen om opøvelse til selvstændig behandling af et materiale, et krav om at eleven skal beherske nogle samfundsfaglige metoder (indsamling af data mv.) for at danne sig et grundlag at være kritisk på. Det metodiske (statistik, præcision i iagttagelser, evne til at se begrænsninger i et materiale mv.) udbygges i afsnittet om læseplaner og eksamenskrav. I dette afsnit udpeges sociologi, økonomi, politologi og international politik som de samfundsvidenskaber, der bærer faget indholdsmæssigt

(Betænkning nr. 269, 1960 , s. 77f.). Endelig er det værd at notere sig, at eleverne skal arbejde med et selvstændigt speciale (skriftlig rapport), og at der skal afsættes en ret stor del af timerne hertil. Det er også en nyskabelse, som i høj grad understøtter målet om selvstændigt arbejde. Specialet var ikke kun gældende for samfundsfag, men for alle grenfag. Formale dannelseselementer findes i høj grad også i formuleringerne i matematik, men ellers er det den materiale dannelse, dvs. det stoflige indhold, der dominerer i den røde betænkning fagformål. Først med den såkaldt lille gymnasiereform i 1971 dukker formaldannende elementer op i læreplanerne for andre fag (Kolstrup 2002). Det fremtrædende formale element i samfundsfag er meget bemærkelsesværdigt og et tidligt tegn på de formale dannelsesmål, der er i vid udstrækning senere blevet til hele gymnasiets dannelsesmål. Også i betoningen af det formale ser vi et klart senmoderne træk.

Det formale element er dog afbalanceret med et materialt (indholdsmæssigt) element i formuleringen om kundskaber om samfundsstruktur og samfundsfunktioner, som er udfoldet ganske detaljeret i en indholdsbeskrivelse i et bilag til betænkningen (Betænkning nr. 269, 1960 , s.162-169). Denne indholdsbeskrivelse trækker i udpræget grad på de bagvedliggende videnskabsfag (sociologi, økonomi, politologi og international politik).

Det normative element om opdragelse til demokrati er ikke tydeligt til stede i teksten, hvilket også må ses som et senmoderne træk.

Den stærke placering af det formaldannende element og tilsvarende stærke tilknytning til videnskabsfagene i samfundsfag kan bl.a. tilskrives gymnasiedirektør Sigurd Højby, men måske især Erik Rasmussen, som både var kommissionsmedlem og medlem af det hovedudvalg, der arbejdede med samfundsfag (Haue 2004 : 164). Erik Rasmussen var GL-formand og blev udnævnt til professor i statskundskab på Århus Universitet, mens kommissionen arbejdede, og han må anses for en af hovedarkitekterne bag det nye fag, og som vi senere skal se, var han også en helt central figur i forbindelse med fagets implementering i gymnasiet. Hans synspunkt var, ifølge Harry Haue, *”at der skulle bruges mindre tid på indlæring af facts i undervisningen, og i stedet skulle vægten lægges på udvikling af elevernes selvvirksomhed og egen tankevirksomhed. Heller ikke han mente, at det almendannende skulle opnås ved indlæring af nogle bestemte kundskaber, men i højere grad ved kendskab til en metode, der skulle vise vej til erkendelsen.”* (Haue, 2003, s. 393). Også et senmoderne træk.

Et enkelt medlem af udvalget, professor Knud Togeby fra Københavns Universitet, kunne ikke støtte indførelsen af samfundsfag som et grenfag i gymnasiet, idet han så det som en udvidelse af den almendannende undervisning på bekostning af den studieforberevende (Betænkning nr. 269, 1960 : 29), hvorved han pegede på et punkt, som siden hen har medført en vis forvirring omkring fagets bidrag til hhv. specifik studieforberevelse og almendannelse. Enten har man kunnet vælge Knud Togebys position og fremhæve fagets betydning for den almene dannelse og dermed anerkende, at det ikke bidrog væsentligt til specifik studieforberevelse, eller også har man kunnet pege på det formale dannelseselement, det at eleverne lærer at arbejde og tænke kritisk

og selvstændigt, som fagets væsentligste studieforberedende bidrag, dvs. et alment studieforberedende element.

Implementering af samfundsfag i 1960'erne

Allerede af betænkningen fra 1960 fremgår det, at samfundsfag skal undervises af universitetsuddannede samfundsvidenskabelige kandidater, som først forventedes uddannet i 1967 (Betænkning nr. 269, 1960, s. 43). Betænkningen siger s. 29-30 ”*Det står udvalget klart, at ikke alle skoler vil kunne tilbyde undervisning på alle de her nævnte områder, og ingen skole bør have tilladelse til at oprette nye grene eller indføre undervisning i nye fag, før de råder over tilstrækkeligt kvalificerede lærerkræfter, hvilket bl.a. vil medføre, at oprettelsen af de nye samfundsfaglige grene kun undtagelsesvis vil kunne godkendes, før lærere med den nødvendige universitetsuddannelse er til rådighed.*” Tydeligere kan det ikke siges. Da Århus Universitet først oprettede et samfundsfagsstudie i 1964 og Københavns Universitet først i 1965, havde det lange udsigter, og det kunne man da heller ikke vente på, selvom det med nutidens reformhastighed må siges at være imponerende, hvor tålmodig man var med implementeringen. Fra vedtagelsen i 1961 gik der 5 år, før den samfundsfaglige gren blev oprettet første gang. Det skete som et forsøg på Århus Statsgymnasium i 1966 med Tage Kaarsted som lærer. Ifølge Kaarsted (Gymnasieskolen 1968, s. 995-1002) var gymnasiedirektoratet interesseret i, at der blev indhøstet nogle praktiske erfaringer. Derfor startede han, der var lektor på Institut for Statskundskab på Århus Universitet, en forsøgsundervisning. Men først måtte han selv opkvalificeres i sociologi og økonomi, som han ikke var uddannet indenfor, hvilken han gjorde i 1964-66. I 1967 startede lektor P. Askgaard et tilsvarende forsøg på Gentoftes Statsskole. I 1968 blev den samfundsfaglige gren oprettet første gang, uden at der var tale om forsøgsundervisning. Det skete på Viby Amtsgymnasium, fordi gymnasiet havde sikret sig en cand. scient. pol. som lærer.

Under Kaarsteds forsøg blev der skrevet lærebøger til undervisningen, primært af folk fra Århus Universitet og med Erik Rasmussen og Tage Kaarsted som redaktører. Stencilerede udgaver af bøgerne blev afprøvet i undervisningen, og de blev først udgivet i årene efter første gennemløb af grenen. Det er således en meget lille personkreds med professor Erik Rasmussen som den eneste gennemgående figur, der stod bag indførelsen af samfundsfag helt fra arbejdet med betænkningen i 1959-60, over læseplansarbejdet i 1961, oprettelsen af universitetsstudier i samfundsfag i 1964 og 65, gennemførelsen af forsøg med faget i 1966-68 og udgivelse af de første lærebøger i faget fra 1968-1970. Denne snævre personkreds har tilsyneladende vidst, hvad den ville, og har stillet store krav til deres projekt, og den har haft den fornødne opbakning i gymnasiedirektoratet, især fra direktør Højby, som også kan regnes for en af de gennemgående figurer i forløbet, dog i en mere overordnet rolle.

Det er meget bemærkelsesværdigt, hvor god tid man tog sig på trods af det pres, som den store efterspørgsel hos elever, den store interesse fra historielærere (som kunne henvise til tidligere forsøg, der pegede i retning af samfundsfagsgrenen) om at få lov til at lave forsøgsundervisning. Hertil kommer interessen fra det omgivende

samfund. Interessen blandt historielærere for videreuddannelse i samfundsfag illustreres fint af en artikel af adjunkt Frida Madsen fra Århus Katedralskole, som havde arbejdet med et samfundslinie-forsøg fra 1960 til 1963. Hendes artikel illustrerer en skuffelse over, at de allerede oparbejdede erfaringer ikke anvendes i det nye fag og en modstand, der bunder i en nervøsitet over den manglende indflydelse på det nye fag. Denne modstand som givetvis har været dækkende for store kredse inden for det etablerede gymnasium og de etablerede fag, var rettet mod den eksterne styring af processen med at indføre samfundsfag (Gymnasieskolen 1961, s. 373-375). Frida Madsen siger bl.a. at betænkningen fremhæver ”(...) visse fags – fx samfundsfagets – (...) oparbejdelsen af en metodik, og herved kommer vi ind på spørgsmålet om lærerne. Der er sikkert mange samfundsinteresserede historielærere, der med beklagelse har erfaret, at man fra myndighedernes side har opgivet tanken om supplerende uddannelse i de nye discipliner. Meningen er da, at oprettelse af de nye samfundsfaglige grene kun undtagelsesvist vil kunne godkendes, før lærere med den nødvendige universitetsuddannelse er til rådighed, dvs. de nye samfundsfaglige kandidater, der forventes færdige, så undervisningen kan træde i kraft fra 1. august 1967” og ”Der er afgjort stor interesse for undervisning i samfundsforhold, ikke blot blandt vore gymnasieelever, men også ude i befolkningen, blandt erhvervsfolk f.eks., og mange har set hen til en gymnasielinje, der gav en sådan undervisning en retfærdigere plads på skemaet, men vil denne interesse tåle, at ideen går i hi i 7 lange år? Jeg tror det ikke.” Ved at udtrykke en bekymring for, at ”disse unge eksperter uden baggrund i værdifulde undervisningstraditioner skal til at opbygge et helt nyt fag” peger Frida Madsen også på en institutionel modstand mod det nye fag. Hendes løsningsforslag er, at samfundskandidaterne ”ikke må optræde som et-fagskandidater, at faget skal kombineres med et af de ’gamle’ fag (historie, geografi, sprog eller matematik), at der skal tages pædagogikum i begge fag; endvidere at den før omtalte metodik så nogenlunde er oparbejdet af trænede lærere, når de nyudklækkede kandidater møder frem i 1967.”

Det havde været nemt at tilfredsstillende efterspørgslen og passivisere modstanden ved at lukke historielærerne ind i faget. Kaarsted (som selv var uddannet historiker) siger herom: ”Jeg kan ikke tilråde historielærerne at begynde samfundsfaglige grene. Uden at det skal opfattes som en jeriminade, vil jeg for mit eget vedkommende sige, at det har været et hestearbejde. Ikke blot med ”at læse lektier”, men også med at formulere opgaver og ikke mindst at rette dem. Der er bogstavelig talt ingen grænser for, hvad man kan blive udsat for af verifikationsproblemer. Først og fremmest kræver det dog for en historiker, at han så at sige skal omstille sig mentalt fra den historiske synsmåde og til den samfundsvidenskabelige. Det kan man vist i virkeligheden kun, hvis man har gennemgået en universitetsuddannelse heri. Og jeg kan roligt tilstå, at havde jeg ikke kunnet trække stærkt på kolleger ved universitetet, tror jeg ikke, at jeg havde kunnet gennemføre forsøget. Hvad jeg har sagt om historikere, gælder sikkert også for jurister. Formentlig vil direktoratet også være meget tilbageholdende med igangsættelsestilladelser. Historielærere er en mangelvare, og det vil være uheldigt, om for mange embeder i samfundsfag de facto er besat, når de egentligt kvalificerede

rykker ud på arbejdsmarkedet.” (Gymnasieskolen 1968 , s. 1001-1002). Så var der advaret!

Kaarsted-citatet kan tolkes som et velment råd til historielærerne, men det kan også tolkes som udtryk for en strategi med et at skærme faget mod faglig udvanding og fastlåsnings i samfundskundskabs-traditionen, som let kunne blive resultatet, hvis historielærere (eller jurister) overtog faget. Det, der ligger Kaarsted (og kredsen bag ham) på sinde, er, at faget bliver samfundsvidenskabeligt, og det handler i høj grad om den positivistiske metode, hvilket ses af hans gennemgang af undervisningen i det første forsøg og af hans brug af verifikations-terminen, som giver hans beskrivelse et samfundsvidenskabeligt skær.

Projektets succes har formentlig været begunstiget af, at der var en stor vækst i antallet af gymnasieelever og dermed knaphed på lærere. Der var således ikke en stor gruppe arbejdsløse historielærere, der pressede på for at sikre sig beskæftigelse.

Implementeringshistorien rummer ikke i sig selv senmoderne træk, snarere tværtimod. Men den viser, hvor alvorligt de involverede tog på opgaven, hvilket vidner om, at de virkelig var opsatte på at skabe fornyelse, og ikke ville tillade de faglige traditioner fra historiefaget og samfundskundskab at udvande projektet. I den forstand har den banet vejen for den senmoderne fornyelse.

Jeg følger ikke op på historien om samfundsfags udvikling her, men henviser i stedet til hvad jeg har skrevet herom andetsteds (Christensen, 2008 & 2009)

Dannelsesforestillinger i samfundsfag

Helt generelt skelner man mellem en material dannelse og en formal dannelse. Alle fag står i et eller andet forhold til disse to dannelsesbegreber. Det behøver ikke være et statisk forhold, men det er på den anden side heller ikke et forhold, der kan ændre sig drastisk, uden at faget samtidig markant ændrer karakter.

Material dannelse refererer til et bestemt fagligt stof, en bestemt kanon, en bestemt normativ eller videnskabelig reference, som berettiger fagets eksistens. Fagets opgave er derfor at formidle det centrale stof til eleverne, der knytter sig til referencen. Referencen kan være det nationale dannelsesprojekt, det demokratiske dannelsesprojekt, det naturvidenskabelige dannelsesprojekt eller det kan være et religiøst dannelsesprojekt. Det afgørende er, at der knytter sig et bestemt stof (fagviden, tekster, fortællinger, normer) til det pågældende projekt, som det er fagets opgave at formidle. Undervisningen er fokuseret på at arbejde med den relevante fagviden og de relevante tekster, fortællinger og normer.

Den centrale læringskategori er *faglig viden*.

Formal dannelse refererer til måder at arbejde med et fagligt stof på, dvs. metode. Det er ikke et bestemt fagligt stof, der er i centrum, men evnen til selv at producere et relevant fagligt stof med fagligt anerkendte metoder. Fagets opgave er derfor at lære eleverne at arbejde selvstændigt og metodisk med stof. Dannelsesprojektet er eleven selv. Undervisningen er fokuseret på at få eleverne til at arbejde med at producere faglig viden.

Den centrale læringskategori er *faglig kompetence*.

Som nævnt rummer alle fag begge dannelseskategorier. Men de vægter dem forskelligt. Og den overordnede tendens i det senmoderne samfund (og i gymnasiereformen fra 2005) er, at den formale dannelse har fået stigende betydning. Vi kan placere fagene på et kontinuum med material dannelse i den ene ende og formal dannelse i den anden.

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (2001) etablerer et tredje dannelsesbegreb som en mediering mellem de to, nemlig den kategoriale dannelse, som er tænkt som en løbende udpegning af centrale temaer/emner (mindre streng material dannelse), som fagene skal få eleverne til at arbejde selvstændigt med (mindre streng formal dannelse). Vi kan stille det krav til et senmoderne fag, at det balancerer den materiale og formale dannelse og dermed ikke placerer sig entydigt på den ene eller den anden ekstrem. Men det vil formentlig ikke være fornuftigt at stille krav om, at alle fag skal etablere samme blandingsforhold mellem det formale og det materiale. Den kategoriale dannelse har form af en række epoketypiske (epokale) nøgleproblemer, som undervisningen må beskæftige sig med. Det ligger ikke fast, hvilke kategorier der er centrale for undervisningen, men inden for en epoke, ligger de relativt fast. Hvilke nøgleproblemer der er centrale, må afgøres af didaktiske overvejelser. Klafki foreslår selv fred, miljø, samfundsskabt ulighed, informations- og kommunikationsteknologi og jeg/du-forhold som de centrale epokale nøgleproblemer.

Samfundsfag har siden etableringen i 1960'erne har lagt stor vægt på den formale dannelse. Allerede i den første formålsparagraf for faget, formuleret i slutningen af 1950'erne, finder vi dette træk. Som et element i 1960'ernes gymnasiereform (gremgymnasiet) etableredes nemlig det senmoderne samfundsfag i Danmark. Formålsparagraffen var meget kort og lignede formålsparagraffen i samfundskundskab ved at skulle give kundskab om *samfundsstruktur og -funktioner*, men rummede en interessant nyskabelse, nemlig:

(...) at eleverne skal opøves i kritisk og systematisk tænkning og selvstændigt arbejde og opøves til selvstændig behandling af et materiale. (Betænkning nr. 269, 1960, s.56).

Det var ikke set tidligere som et formål med et gymnasiefag.

I dannelsesmæssig forstand betoner samfundsfag dermed formaldannelsen mindst lige så højt som materialdannelsen (de moderne samfundsvidenskaber), dvs. udvikling af metodiske og personlige (funktionelle) færdigheder og kompetencer hos eleverne.⁵ Undervisningen skulle være elevinddragende og uddanne *aktive* demokratiske borgere og *selvstændigt handlende* individer. Der er både krav om selvrefleksivitet (metakognition) og om handlekompetence i dette formål. Det betyder ikke, at indholdselementerne ikke var beskrevet i læseplaner (se Betænkning nr. 269, 1960: 77f), men det betyder, at de skulle afbalanceres af de formale elementer. Formale dannelseselementer findes også som elementer i andre fag, men her er det er den

⁵ Om formaldannelse og materialdannelse se Nielsen, 2006 og Nordenbo, 1997

materiale dannelse, dvs. det stofflige indhold, der dominerer (se Christensen, 2008 og 2009).

Samfundsfaglig dannelse

Der er ikke skrevet meget om samfundsfagsdidaktik og samfundsfaglig dannelse i Danmark. Men vender man sig mod Tyskland møder man en rig litteratur om emnet. Nogle af de mest betydelige navne er Hilligen, Giesecke, Schmiederer, Gagel, Himmelmann m.fl.⁶, og i norsk sammenhæng har især førnævnte Svein Lorentzen, men også Rolf Tønnesen skrevet herom (se fx Tønnesen og Tønnesen, 2007). Tønnesens primære referencer er imidlertid de nævnte tyskere, og derfor regner jeg hans bidrag med i dette selskab. Selvom der tilsyneladende ikke er mange direkte forbindelser mellem den danske (og nordiske) og den (vest)tyske udvikling af samfundsfagsdidaktikken, er de forbavsende parallelle, hvilket kan skyldes et fælles udgangspunkt i det amerikanske social studies, som blev oprettet allerede i 1890'erne (Lorentzen, 1986), men også, at de er udviklet i samfund med parallelle senmoderne problemstillinger. Vi kan derfor bruge de teoretiske indsigter fra den tyske tradition i den danske (og nordiske) kontekst.

Walter Gagel diskuterer spørgsmålet om relationen mellem samfundsfag og de bagvedliggende videnskabsfag. Han sonderer mellem *samfundsvidenskabelig* dannelse og politisk dannelse. Det er kombinationen af de to jeg har i tankerne, når jeg taler om samfundsfaglig dannelse (Christensen, 2000). Gagels synspunkt er, at den *samfundsvidenskabelige* dannelse ikke har som mål at uddanne mini-sociologer eller mini-politologer. Det er altså ikke specifikt studieforberedende, men derimod alment studieforberedende og almindeligdannende. Den *samfundsvidenskabelige* dannelse betyder, at undervisningen skal bygge på et videnskabeligt frem for et normativt, ideologisk grundlag. Gagel siger, at det, der videnskabeligt set er falsk, skal også være falsk i skolen, det, der videnskabeligt set er usikkert, skal også være usikkert i skolen etc. På denne måde kommer grundlagsvidenskaberne til at udgøre en målestok for, hvad der er falsk og sandt (Gagel, 2000).

Gagel argumenterer for elevernes behov for samfundsvidenskabelig dannelse ved at pege på, at samfundet i dag er så gennemtrængt af videnskaberne, at eleverne hele tiden møder dem i en eller anden form i deres hverdag. Det gælder oplagt naturvidenskab og teknologi, men det gælder også samfundsvidenskaberne i form af økonomiske analyser, politiske meningsmålinger, sociologiske undersøgelser af arbejdsmarkedsforhold, sociale forhold etc. Resultater fra samfundsvidenskabelige undersøgelser optræder alle vegne og undertiden i manipuleret form. Derfor er videnskabelig indsigt relevant for alle borgere, og derfor hører det samfundsvidenskabelige hjemme i en almen samfundsfaglig uddannelse.

Når Gagel taler om en samfundsvidenskabelig dannelse og ikke nøjes med at tale om en samfundsmæssig indsigt, skyldes det, at meget af samfundslivet i dag – iflg.

⁶ Jeg kan nøjes med at henvise til Gagel i denne artikel, idet han fungerer som den, der sammenfatter den tyske samfundsfagsdidaktik i disse år

Gagel – foregår i komplekse og abstrakte systemer (sekundære systemer), som vi ikke har personlige erfaringer med, og derfor heller ikke umiddelbart kan forstå. Samfundsskabte problemer som fx arbejdsløshed opleves af mange som personlige problemer og samfundet opleves som en given og uforanderlig størrelse.

Socialwissenschaftliche Bildung dient dazu, die Welt, in welche die Jugendlichen hineinwachsen, erkennbar zu machen. Dadurch erhalten sie die Chance, dass sie ihre Welt trotz der Komplexität und Abstraktheit nicht als unabänderliches Faktum verstehen oder ihre eigene Situation wie Arbeitslosigkeit als persönliches Versagen, - erhalten also die Chance, sich den "sekundäre Systemen" nicht unterwerfen zu müssen, sondern ihre Persönlichkeit bewahren zu können. (Gagel, 2000, s.19).

Derfor har eleverne brug for samfundsvidenskabelige begreber, der kan fungere som kognitive orienteringsredskaber i en vanskelig gennemskuelig verden (se også Christensen, 2000), så de ikke oplever strukturelle problemer som personlige problemer og nederlag, og vi kan tilføje, så de forstår, at politiske forandringer er mulige, hvilket må anses for at være den altafgørende motivationsmæssige faktor for at engagere sig i politiske handlinger. Det er med andre ord det almene behov for at kunne forstå den verden, man lever i, og blive i stand til at påvirke de vilkår man har, det handler om.

Den samfundsvidenskabelige dannelse kobler samfundsfag snævert til de bagvedliggende videnskabsfag, som hermed bliver vigtige fundament for faget, men den samfundsvidenskabelige dannelse er imidlertid kun en delmængde af den samfundsfaglige dannelse, som også inkluderer politisk dannelse og derved kobler faget til et langt bredere og mere diffust afgrænset samfundsmæssigt grundlag. Den politiske dannelse er normativ, og den skal opfattes synonymt med demokratisk dannelse. Behovet for samfundsfag som et alment fag, dvs. et fag for alle, er derfor også begrundet i den demokratiske norm om folkesuveræniteten. Det er folket, der via valg legitimerer magten i et demokrati, og folkets tankegang og handlinger må nødvendigvis være grundlæggende demokratiske (respekt for mindretalsrettigheder, accept af flertalsafgørelser, accept af ytringsfrihed og forsamlingsfrihed mv.), hvis demokratiet skal kunne fungere. Det er ikke nok, at man forstår verden og kan påvirke, de vilkår man har. Man skal gøre det demokratisk!

Man kan sige at der er tre trin i opbygningen af den samfundsfaglige dannelse. Første trin er den samfundsvidenskabelige dannelse, næste trin er den politiske dannelse (begge er nødvendige, men ikke tilstrækkelige). Sidste trin er en samfundsmæssig handling på grundlag heraf, som kan udfolde sig på alle samfundsniveauer, fra hverdagslivet til magtens centrum, og i alle sektorer, fra familielivet over arbejdslivet til de politiske beslutningscentre.

Analyse af læreplan i samfundsfag C

I dette afsnit gennemføres et tekstanalyse af dele af læreplanen for samfundsfag C (juni 2010) med henblik på at identificere fagets identitetsmæssige træk, se tekstboks. Analysen går især tæt på de to overordnede paragraffer, identitet og formål og paragrafferne om didaktiske principper og arbejdsformer. Disse fire paragraffer er

valgt, fordi de i særlig grad demonstrerer de senmoderne elementer. Men også i paragrafferne om indhold og faglige mål, kan der identificeres senmoderne træk.

Ved at gennemgå læreplanen⁷ paragraf for paragraf, kan de identitetsmæssige træk identificeres. I analysen nedenfor angives disse træk i en kantet parentes indsat umiddelbart efter den formulering i læreplanen, der giver anledning. Nogle typetræk fremgår af flere formuleringer i læreplanen og af forskellige paragraffer, men af pladshensyn angives de kun første gang de optræder. Allerede den indledende identitetsparagraf, der er ganske kort, leverer mindst fire senmoderne typetræk:

Samfundsfag omhandler danske og internationale samfundsforhold. [Ligestilling af det nationale og det internationale]Faget giver på et empirisk og teoretisk grundlag [Samfundsvidenskabelig grundviden] viden om og forståelse af de dynamiske og komplekse kræfter – nationalt, regionalt og globalt – der påvirker samfundsudviklingen. Ved at forbinde den aktuelle samfundsmæssige udvikling [Vægt på samfund frem for stat] med sociologiske, økonomiske og politiske begreber kvalificeres standpunkter og handlemuligheder. [Evne til at forbinde samfundsvidenskabelig viden med samfundsmæssig udvikling og egne handlemuligheder]

Formålparagraffen leverer mindst de næste tre typetræk og gentager nogle af de allerede nævnte:

Undervisningen skal give viden og forståelse af danske og internationale samfundsforhold og den dynamik, der har indflydelse på udviklingen i det moderne samfund. Samfundsfag C skal fremme elevernes lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat [Demokratisk deltagelse i samfundet]og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen. Endvidere skal undervisningen fremme elevernes selvstændighed og tillid til at kunne diskutere og tage stilling til [Selvstændighed og selvstyring] samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau. Elevernes studiekompetence skal udvikles ved anvendelse af viden, begreber, teorier og metoder fra de samfundsvidenskabelige discipliner på konkrete samfundsfaglige problemstillinger. [Samfundsvidenskabelig forankring, teori og metode]

Paragraffen om fagenes mål leverer i flere formuleringer nogle af de allerede nævnte typetræk om samfundsvidenskabelig forankring, både indholdsmæssige og metodemæssige forhold:

Eleverne skal kunne:

– anvende og kombinere viden om sociologi, økonomi og politik til at redegøre for aktuelle samfundsmæssige problemer og løsninger herpå [Aktuelle samfundsforhold]

– undersøge aktuelle politiske beslutninger, herunder betydningen af EU og globale forhold [Vægt på proces frem for struktur og system]

⁷ Læreplan for samfundsfag C – stx, juni 2010 (Det meste af læreplanen er gengivet i citaterne)

- påvise sammenhænge mellem relevante baggrundsvARIABLE og sociale mønstre
- undersøge konkrete prioriteringsproblemer i velfærdssamfundet [Vægt på politikområder frem for forfatning]
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- formulere samfundsfaglige spørgsmål, opsøge informationskanaler og anvende forskellige materialetyper til at dokumentere faglige sammenhænge
- skelne mellem forskellige typer argumenter og udsagn, herunder beskrivelse og vurdering
- formidle indholdet i enkle modeller, tabeller og diagrammer
- formulere viden om faglige sammenhænge med anvendelse af faglige begreber
- formidle og analysere på fagets taksonomiske niveauer med anvendelse af fagets terminologi
- på et fagligt grundlag argumentere for egne synspunkter, indgå i en faglig dialog og diskutere en faglig problemstilling.

Paragraffen om kernestof leverer under et typetræk om samfundsvidenskabelig studiekompetence, som også kan siges at ligge i en række andre paragraffer, men klart er tydeligst i denne:

Kernestoffet er følgende: [Samfundsvidenskabelig studiekompetence]

Sociologi

- identitetsdannelse og socialisation
- levevilkår.

Politik

- politiske partier i Danmark og politiske ideologier, herunder konservatisme, liberalisme og socialisme
- politiske beslutningsprocesser i Danmark
- demokrati og menneskerettigheder i en globaliseret verden, herunder betydningen af retssystemet.

Økonomi

- velfærd og fordeling, herunder markedsstyring og politisk styring
- det økonomiske kredsløb, økonomiske mål og økonomiske styringsinstrumenter.

Metode

- kvantitativ og kvalitativ metode.

Paragraffen om supplerende stof leverer et typetræk om inddragelse af stof fra den virkelige verden:

Eleverne vil ikke være i stand til at opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. De faglige mål opfyldes ved, at kernestoffets begreber og sammenhænge anvendes i en undersøgelse af det supplerende stof. Det supplerende stof består typisk af eksempler fra den aktuelle debat i form af tekster, statistik og klip fra elektroniske medier. Samfundsfaglige synsvinkler på flerfaglige problemstillinger og udadvendte aktiviteter er en del af det supplerende stof. [Autentisk stof som eleverne selv bearbejder]

Paragraffen om didaktiske principper gentager flere af de nævnte træk og leverer mindst tre mere:

Undervisningen skal tilrettelægges tematisk [Tematisk tilrettelæggelse] med afsæt i elevernes undren og nysgerrighed vedrørende [Vægt på det induktive princip] aktuelle samfundsmæssige problemstillinger. Eleverne skal inddrages ved valg af problemstillinger. [Elevmedbestemmelse]

I behandlingen af stoffet anlægges et helhedssyn med respekt for de enkelte faglige discipliner. I undervisningen skal der lægges vægt på det induktive princip, dvs. aktuelle problemstillinger skal være udgangspunktet, og der skal lægges afgørende vægt på den enkelte elevs muligheder for på et fagligt grundlag at fremføre egne synspunkter, argumenter og vurderinger. Tilrettelægges undervisningen i kursusperioder deduktivt, skal der efterfølgende ske en anvendelse af det faglige stof på konkrete eksempler. Undervisningen tilrettelægges således, at den er alsidig i valg af synsvinkler, begreber og metoder [Alsidighed – pluralisme]

Paragraffen om arbejdsformer gentager også flere typetræk og tilføjer tre:

I undervisningen skal der anvendes afvekslende og elevaktiverende arbejdsformer [Elevaktiverende arbejdsformer], således at eleverne får gode muligheder for at identificere, dokumentere, formidle og debattere faglige sammenhænge og synspunkter. Udadvendte aktiviteter skal integreres i undervisningsforløb og kan gennemføres i form af gæstelærere, virksomheds- og institutionsbesøg eller mindre empiriske undersøgelser [Udadvendte aktiviteter]. Der skal i det samlede forløb gennemføres mindst et projektarbejde, hvor en faglig problemstilling skal behandles med brug af metoder fra faget. [Projektarbejde]

Skriftlighed af stigende sværhedsgrad bidrager til at opøve forståelse, uddybning og formidling af faglige sammenhænge og som støtte for mundtlige oplæg. Det skriftlige planlægges, så der er progression og sammenhæng til skriftlighed i andre fag. I samarbejdet med andre fag om skriftlighed bidrager samfundsfag C med faglig formidling på fagets taksonomiske niveauer og dermed anvendelse af begreber, empiri og metode i et præcist og nuanceret sprog.

Paragraffen om IT er måske ikke i sig selv senmoderne, men der er tale om en understøtning af globalisering, netværkssamfund etc., hvilket er senmoderne træk:

Informationsteknologiske redskaber anvendes i undervisningen til at støtte og supplere de faglige mål og den pædagogiske proces. [Brug af IT]

It anvendes til:

- informationssøgning*
- bearbejdning og formidling*
- vidensdeling.*

Anvisninger på centrale samfundsfaglige hjemmesider indgår i de enkelte forløb. Brug af elektroniske konferencer integreres i undervisningen

Paragraffen om fagligt samspil gentager også flere af de allerede nævnte typetræk og tilføjer en enkelt:

Samfundsfag C er omfattet af det generelle krav om samspil mellem fagene og indgår i almen studieforberedelse [Fagligt samspil] i overensstemmelse med de regler, der gælder for dette forløb. Dele af kernestof og supplerende

stof vælges og behandles, så det bidrager til styrkelse af det faglige samspil i studieretningen.

Samfundsfag C bidrager til en sammenhængende forståelse af aktuelle samfundsmæssige problemstillinger. I konkrete forløb med andre fag giver faget metoder og begreber til mindre empiriske undersøgelser.

Paragraffen om evaluering tilføjer et punkt om selvrefleksion:

Gennem fremadrettet individuel vejledning og brug af interne prøver skal eleven undervejs i det samlede forløb bibringes en klar opfattelse af niveauet for og udviklingen i det faglige standpunkt. Grundlaget for evalueringen skal være de faglige mål. Der skal desuden gennemføres aktiviteter, som får eleven til selv at reflektere over faglig udvikling [Refleksion og selvrefleksion]. Endvidere skal der mindst hvert semester ske en evaluering af elevens arbejdsindsats, aktive deltagelse og engagement i undervisningen. I forbindelse hermed sker der en fælles evaluering af undervisningen.

De fundne senmoderne træk er oplistet i tabel 1 nedenfor og ordnet i to kategorier:

1. Fagets input til eleven og 2. Elevens anvendelse af faget, hvor den sidste kategori svarer til de kompetencer, eleven skal opnå i samfundsfag. Endelig kunne man operere med en kategori, der omhandler samfundets udbytte af, at eleven har modtaget undervisning i det senmoderne samfundsfag. En sådan analyse er dog ikke gennemført her.

TABEL 1.

Input og output af samfundsfag C

Input	Output
Samfundsfag C's input til eleven	Elevens anvendelse af samfundsfag C (kompetencer)
<ul style="list-style-type: none">• Ligestilling af det nationale og det internationale• Vægt på det globale perspektiv• Vægt på samfund frem for stat• Samfundsvidenskabelig forankring (teori og metode)• Samfundsvidenskabelig grundviden• Vægt på proces frem for struktur og system• Aktuelle samfundsforhold• Autentisk stof som eleverne selv bearbejder• Tematisk tilrettelæggelse	<ul style="list-style-type: none">• Evne til at forbinde samfundsvidenskabelig viden med samfundsmæssig udvikling og egne handlemuligheder• Demokratisk deltagelse i samfundet• Selvstændighed og selvstyring• Samfundsvidenskabelig studiekompetence• Refleksion af normativitet

<ul style="list-style-type: none">• Vægt på det induktive princip• Elevmedbestemmelse• Alsidighed - pluralisme• Elevaktiverende arbejdsformer• Udadvendte aktiviteter• Projektarbejde• Brug af IT• Fagligt samspil• Refleksion og selvrefleksion	
--	--

Det er vigtigt at huske på, at der her er tale om en læreplananalyse. Måden faget praktiseres på skolerne kan godt være et stykke fra læreplanens ideal og forbundet med mange vanskeligheder, herunder lærernes forståelse og accept af lærerplanen, hvilket er dokumenteret i en evaluering af samfundsfag C (Christensen m.fl. 2006)

Input kan betegnes som midler og output som de egentlige mål med undervisningen.

Vi kan genkende Gagels samfundsvidenskabelig dannelsesbegreb, men knap så eksplicit hans politiske dannelsesbegreb. Det er nok et særligt træk ved senmoderniteten, at det normative skal være implicit, for ikke at få karakter af regler, der absolut skal følges. Det betyder ikke, at det normative er fraværende, men at det skal reflekteres af eleven. Derfor tilføjer jeg et senmoderne træk, der hedder refleksion af normativitet. Det hører til i outputkategorien, som en af de kompetencer, eleven skal opnå i faget.

Klafkis tankegang om den kategoriale dannelse og tilrettelæggelse af undervisningen i forhold til epokale nøgleproblemer er knap så tydelige. Men disse skal også ses i forhold til en almen uddannelse som helhed og ikke kun i forhold til et enkelt fag. Alligevel genkender vi træk heraf, idet undervisningen skal tilrettelægges tematisk. Vi finder et stærkt formaldannende element i det forhold, at eleverne selv skal gennemføre undersøgelser, og at det induktive princip understreges så kraftigt. Også stofvalget er relativt åbent og slet ikke formuleret som en kanon. Forbindelsen til det samfundsfag, der blev implementeret i gymnasiet i 1960'erne, er helt åbenbar, og den videre forbindelse til debatten i 1940'erne og 1950'erne er også ganske tydelig.

Er samfundsfag C et senmoderne fag?

Undersøgelsen har dokumenteret senmoderne træk i tilknytning til samfundsfag helt tilbage til 1940'erne. Disse træk er blevet tydeligere op gennem sidste halvdel af det 20. århundrede. Denne artikel følger dog kun udviklingen op til ca. 1970, men andetsteds har jeg dokumenteret samfundsfags udvikling fra 1970'erne og frem (Christensen, 2008 & 2009). Analysen af samfundsfag C, som er det obligatoriske niveau i gymnasiet og etableret med gymnasireformen i 2005, viser, at faget på eksemplarisk vis samler disse senmoderne træk, og derfor fremstår som et fag med en meget tydelig senmoderne identitet.

Dette kommer helt tydeligt frem, når vi ser på de kompetencer, eleverne forventes at opnå i faget. Det drejer sig i følge analysen om:

- Evne til at forbinde samfundsvidenskabelig viden med samfundsmæssig udvikling og egne handlemuligheder (faglig baseret refleksion over handlemuligheder)
- Demokratisk deltagelse i samfundet
- Selvstændighed og selvstyring
- Refleksion af normativitet
- Samfundsvidenskabelig studiekompetence

Især evnen til at forbinde samfundsvidenskabelig viden med samfundsmæssig udvikling og egne handlemuligheder i kombination med selvstændighed og selvstyring og normativ refleksivitet er interessant, fordi der her er tale om kompetencer, der understreger handlemulighederne og ansvaret for at udnytte disse hos den enkelte (individualisme), og netop kobler det til det samfundsmæssige (der er altså ikke lagt op til egoisme), som både er lokalt, nationalt og globalt, og gør det på basis af samfundsvidenskabelig viden. Vi har her det selvstyrende individ, der handler i fællesskabets interesse på grundlag af viden og indsigt. Det er ikke et individ, der først og fremmest er loyal overfor staten og autoriteterne. Der er selvfølgelig tale om et ideal, men klart et senmoderne ideal.

Som en afsluttende bemærkning vil jeg tilføje, at det ikke kun er samfundsfag, der kan opvise senmoderne træk. Dem finder vi også i andre fag. Men i dansk sammenhæng er der ikke tvivl om, at de senmoderne træk har udviklet og bredt sig i gymnasiet med udgangspunkt i samfundsfag.

References

Andersen, Poul Nyboe, Sven Heltberg, G. Tolderlund Hansen, Hal Koch, Henning Ravnholt og Frantz Wendt (1946). *Borger i Danmark – En Grundbog for Studiekredse i Medborgerkundskab*. Statsradiofoniens Grundbøger. J. H. Schultz Forlag. København

Betænkning nr. 269, 1960 *Det nye gymnasium* (den røde betænkning)
Carstens, Karen Margrethe (1952). Lidt om samfundskundskab som et konkret fag. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* nr 4 bd. 12. oktober 1952.

Christensen, Torben Spanget (2000). Samfundsfag som gymnasialt fag. *Samfundsfagsnyt*, nr. 136.

Christensen, Torben Spanget, Henriette Duch, Jette Gravesen, Halfdan Eika (2006). *Evaluering af samfundsfag C*, Amtcenter for Undervisning, Århus Amt 2006
<http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasiereform/documents/samfundsfagc.pdf>

Christensen, Torben Spanget (2008). Ny faglighed – en forlængelse af samfundsfagsdidaktikken? *Didaktikens Forum. Årgang 5 – nr. 2 – 2008*. Stockholms Universitet.

Christensen, Torben Spanget (2009). Ny faglighed - en forlængelse af samfundsfagsdidaktikken? Jytte Merete Knudsen & Per Henriksen (red.) *Samfundsfagsdidaktik*. s. 30-44. 2. udg. København : Forlaget Columbus.

Dean, Mitchell (2008). *Governmentality – magt og styring i det moderne samfund*. Forlaget Sociologi

Gagel, Walter (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen: Leske + Budrich

Gagel, Walter (2007). *Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen og Schmiederer*. Politische Bildung Kleine Reihe, Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Giddens, Anthony (1999). *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzel, Kbh.

Gymnasieskolen 1954, 1961, 1968

Haue, Harry (2002). Folkelig og akademisk almindannelse 1900-1960, i Søren Eiggaard (red.). *Velfærd og folkeoplysning*. Odense Universitetsforlag.

Haue, Harry (2003). *Almindannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Harry Haue (2005). Historiedidaktik – kontinuitet og nydannelser. I *Historiedidaktik*, Historielærerforeningen og Forlaget Columbus, Kbh..

Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Århus: Forlaget KLIM

Lorentzen, Svein (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt perspektiv I – IV*, Avhandling for den filosofiske Doktorgrad, Trondheim

Læreplan for samfundsfag C – stx, juni 2010. Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen), Bilag 51.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B51>

Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008). *Governing the Present*. Polity Press.

Munch, P (1917). *Mindre Lærebog i Samfundskundskab*. Sjette oplag, Gyldendalske Boghandel, Kjøbenhavn og Kristiania

SAMFUNDSFAG– ET SENMODERNE FAG?
Torben Spanget Christensen

Nielsen, Frede V (2006). *Almen musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). København: Akademisk Forlag

Nordenbo, Sven Erik (1997). *Fagdidaktik – En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi*. København: Gyldendal

Rapport fra Udvalget til styrkelse af samfundsfag i folkeskolen, juni 2006

Tønnessen, Rolf Th. og Marianne Tønnessen (2007). *Demokratisk dannelse – Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*, Bergen: Fakkbørgorlaget

Author(s)

Torben Spanget Christensen är filosofie doktor och lektor vid Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet Odense