

# **Kompetencer i samfundsfag**

**En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen**

**Anders Stig Christensen**

**Ph.d.-afhandling**

**Vejleder: Torben Spanget Christensen**

**Syddansk Universitet - University of Southern Denmark**

**Institut for kulturvidenskaber**

**Uddannelsesvidenskab**

## **Kompetencer i samfundsfag**

En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i  
8. klasse i folkeskolen

© Anders Stig Christensen

Ph.d.-afhandling

2017

Vejleder Torben Spanget Christensen

Uddannelsesvidenskab

Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber

Printed by Print og Sign

ISBN 978-87-93496-42-2

<b>1</b>	<b>AFHANDLINGENS BEGRUNDELSE OG PROBLEMSTILLING.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Fagdidaktisk forskning (i samfundsfag) som forskningsfelt .....</b>	<b>14</b>
1.1.1	Demokratipædagogik og demokratididaktik .....	14
1.1.2	Hvad er fagdidaktik og fagdidaktisk forskning?.....	17
1.1.3	Denne afhandlings placering i modellen .....	18
1.1.4	Begrænsninger i Detjen-modellen - vidensformer .....	20
1.1.5	Fagdidaktik og almindidaktik i en dansk kontekst.....	22
<b>2</b>	<b>AFHANDLINGENS OPBYGNING OG METODE.....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>DEN HISTORISKE BAGGRUND – SAMTIDSORIENTERING OG SAMFUNDSFAG I FOLKESKOLEN I DANMARK.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Teori: hvordan og hvorfor læse læreplaner?.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>Faglighed og kategorial dannelse med udgangspunkt i Klafki .....</b>	<b>30</b>
<b>3.3</b>	<b>Baggrunden – samfundslære 1900-1960.....</b>	<b>34</b>
3.3.1	1900-1960 samfundslære i modellen.....	36
<b>3.4</b>	<b>Folkeskoleloven 1975.....</b>	<b>36</b>
3.4.1	Debatten om samtidsorientering frem til 1975 .....	36
3.4.2	På vej mod samtidsorientering .....	37
3.4.3	Den vejledende læseplan 1974-1977 .....	37
3.4.4	Indholdet i samtidsorientering 1975 .....	39
3.4.5	Fag og faglighed 1975 .....	40
<b>3.5</b>	<b>Samfundsfag 1975-77 i modellen .....</b>	<b>41</b>
3.5.1	Hvad skete der så?.....	42
<b>3.6</b>	<b>Samtidsorientering 1987.....</b>	<b>43</b>
3.6.1	Et køkkenbordsfag? .....	46
3.6.2	1987-faget i modellen.....	46
<b>3.7</b>	<b>KUP-rapport og Samfundsfaget i folkeskolen 1993.....</b>	<b>46</b>
<b>3.8</b>	<b>Faghæfte 1995.....</b>	<b>47</b>
3.8.1	1995-faget i modellen.....	50
<b>3.9</b>	<b>Klare Mål 2002 .....</b>	<b>51</b>

3.9.1	Klare Mål 2002 i modellen .....	51
<b>3.10</b>	<b>Fælles Mål 2004</b> .....	<b>52</b>
3.10.1	2004-faget i modellen.....	52
<b>3.11</b>	<b>Fælles Mål 2009</b> .....	<b>52</b>
3.11.1	Samfundsfag 2009 i modellen .....	54
3.11.2	Fra samfundsfag 2009 til Fælles Mål 2014 .....	54
<b>3.12</b>	<b>Et billede fra undervisningen: Gruppe 9 præsenterer</b> .....	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>DEMOKRATISKE KOMPETENCER: EN INTERNATIONAL DISKUSSION</b> .....	<b>57</b>
4.1.1	Nogle aspekter af kompetencebegrebets historie i dansk didaktik .....	58
<b>4.2</b>	<b>Den internationale ramme for kompetencer til Fælles Mål 2014</b> .....	<b>60</b>
4.2.1	EQF som ramme for curriculumudvikling .....	60
<b>4.3</b>	<b>Kompetencebegreber og EQF i samfundsfag og <i>politische Bildung</i></b> .....	<b>64</b>
4.3.1	Udviklingen i Tyskland.....	65
4.3.2	Fra GPJE-forslag til formelle curricula .....	67
4.3.3	Udviklingen i Danmark frem mod Fælles Mål 2014.....	69
4.3.4	Kompetenceorientering i curricula – en politisk proces.....	71
<b>4.4</b>	<b>Politiske kompetencer: GPJE-modellen og den efterfølgende diskussion</b> .....	<b>73</b>
4.4.1	Forløbere for GPJE-modellen .....	74
4.4.2	Politiske kompetencer i GPJE-modellen .....	74
4.4.3	De enkelte områder af modellen – politisk dømmekraft .....	75
4.4.4	Politisk handleevne .....	76
4.4.5	Metodiske færdigheder .....	77
4.4.6	Opsummering om GPJE-modellen .....	78
4.4.7	Den videre kompetencediskussion – præcisering eller indsnævring? .....	78
<b>4.5</b>	<b>Kritikken fra Autorengruppe Fachdidaktik</b> .....	<b>82</b>
4.5.1	En snæver fagforståelse.....	83
4.5.2	Manglende forståelse for eleverne?.....	83
4.5.3	Basisbegreber som løsning .....	83
4.5.4	Forståelsen af myndighed.....	84
4.5.5	Kritik af en snæver opfattelse af myndighed.....	85
4.5.6	Opsamling på debatten – kompetencer i <i>politische Bildung</i> .....	86
4.5.7	Beutelsbacherkonsensus .....	87

<b>4.6</b>	<b>Diskussion af myndigheds- og rationalitetsbegrebet.....</b>	<b>88</b>
4.6.1	Deliberativt demokrati som fælles ideal?.....	88
4.6.2	Rationalitet og deliberativt demokrati .....	89
4.6.3	Kritik af Habermas – Mouffe og Bakhtin .....	91
4.6.4	Rationalitetsidealer i <i>politische Bildung</i> og i samfundsfag.....	93
4.6.5	Politisk dannelse, æstetik og 'angst for overfladen'. .....	93
4.6.6	<i>Politische Bildung</i> og emotioner .....	95
4.6.7	Emotioner i læreplaner i Danmark .....	98
4.6.8	Nussbaum: Kultivering af politiske emotioner som politisk dannelse? .....	100
4.6.9	Miljøundervisning, værdier og følelser.....	101
4.6.10	Følelser og læring.....	102
<b>4.7</b>	<b>Kritikker af klassisk samfundsfaglig rationalitet .....</b>	<b>102</b>
4.7.1	Sociologiens kritik af <i>rational man</i> .....	103
4.7.2	Politisk psykologi som kritik af det snævre rationalitetsbegreb .....	104
4.7.3	Politisk psykologi og emotioner .....	105
4.7.4	Bundet rationalitet: Heuristikker, scripts, skemaer og analogier?.....	107
4.7.5	Kognitiv metafor-teori og <i>framing</i> .....	108
4.7.6	Opsamling: 3 pointer fra politisk psykologi .....	109
4.7.7	Findes løsningen i den klassiske retorik?.....	110
4.7.8	Konsekvenser .....	111
<b>5</b>	<b>DIGITALE KOMPETENCER, MEDIER OG TEKNOLOGIER I SAMFUNDSFAG .....</b>	<b>111</b>
5.1.1	To prototyper af it-didaktik .....	112
5.1.2	Medier og it-didaktik i samtidsorientering og samfundsfag 1977-2009.....	113
<b>5.2</b>	<b>IT og medier i faghæfterne .....</b>	<b>114</b>
5.2.1	1995 .....	116
<b>5.3</b>	<b>2002-2009 .....</b>	<b>117</b>
<b>5.4</b>	<b>Fælles Mål 2014 .....</b>	<b>119</b>
<b>5.5</b>	<b>Fagspecifikke eller generelle kompetencer?.....</b>	<b>119</b>
<b>5.6</b>	<b>Delkonklusion – it som tekst eller redskab.....</b>	<b>120</b>
<b>5.7</b>	<b>Overflødig gør medialiseringen af samfundet didaktiserede læremidler? .....</b>	<b>121</b>
<b>5.8</b>	<b>Generelle digitale kompetencer.....</b>	<b>123</b>
<b>5.9</b>	<b>En fagdidaktisk vinkel .....</b>	<b>124</b>

<b>5.10</b>	<b>Fra digitale til multimodale kompetencer.....</b>	<b>125</b>
<b>6</b>	<b>DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE – METODE OG TEORI.....</b>	<b>125</b>
<b>6.1</b>	<b>Empirindsamling.....</b>	<b>126</b>
6.1.1	Forskningsetik .....	127
6.1.2	Casestudier – hvad er pointen? .....	129
6.1.3	Karakteristik af skolerne .....	130
6.1.4	Forskerperson/situation .....	131
6.1.5	Læreres baggrund .....	133
<b>6.2</b>	<b>Indgange til analysen af elevprodukter.....</b>	<b>133</b>
<b>6.3</b>	<b>De samfundsfaglige verbalsproglige kompetencer.....</b>	<b>134</b>
<b>6.4</b>	<b>Multimodale samfundsfaglige kompetencer .....</b>	<b>135</b>
<b>6.5</b>	<b>En multimodal tilgang til analysen .....</b>	<b>135</b>
6.5.1	<i>Mode</i> , modalitet, repræsentationsformer og semiotiske ressourcer .....	138
6.5.2	Socialesemiotisk læsning af billeder .....	138
<b>6.6</b>	<b>Billede og tekst .....</b>	<b>141</b>
6.6.1	Barthes: tekst som semiotisk fixermiddel.....	142
6.6.2	Kress og van Leeuwen: tekst og billede som ligestillede.....	143
6.6.3	Illum Hansens analyseskema .....	143
6.6.4	Billeder som argumenter .....	143
6.6.5	Multimodalitet og anvendelse af billeder i samfundsfag .....	145
6.6.6	Billeder i læremidler om samfundsforhold .....	145
6.6.7	Billeder og politisk vinkel .....	148
6.6.8	Billeder af og fra 11. september og deres retorik.....	150
6.6.9	Re-mixing, kildekritik og mediekompetence .....	152
<b>6.7</b>	<b>YouTube og politik.....</b>	<b>153</b>
<b>6.8</b>	<b>Brug af humor og muligheden af flerstemmighed.....</b>	<b>155</b>
<b>7</b>	<b>ANALYSER AF ELEVPRODUKTER - PRÆSENTATIONER.....</b>	<b>157</b>
<b>7.1</b>	<b>Oversigt over forløbene og de analyserede produkter .....</b>	<b>159</b>
<b>7.2</b>	<b>En præsentation om terror i et socialesemiotisk multimodalt lys – Gruppe 9.....</b>	<b>159</b>
7.2.1	Filmen og dens opbygning .....	160
7.2.2	Anvendelse af semiotiske ressourcer i præsentationen .....	161

7.2.3	Iscenesættelse som semiotisk ressource .....	161
7.2.4	Filmiske virkemidler som semiotisk ressource .....	162
7.2.5	Billedet og døden.....	163
7.2.6	Lyden som semiotisk ressource .....	164
7.2.7	Billedsekvens som semiotisk ressource.....	164
7.2.8	Virkelighed, medie og film.....	165
7.2.9	Krop, stemme og gestik som semiotisk ressource .....	166
7.2.10	Elevernes overvejelser om deres brug af semiotiske ressourcer .....	167
7.2.11	Den mundtlige præsentation .....	167
7.2.12	Billeder som semiotisk ressource i præsentationen .....	171
7.2.13	Verbalsprogligt indhold i præsentationen.....	174
<b>7.3</b>	<b>Andre gruppers arbejde med terror og internationale forhold .....</b>	<b>174</b>
<b>7.4</b>	<b>Gruppe 6 om terror.....</b>	<b>174</b>
7.4.1	Elevernes refleksion over formålet med brug af billeder.....	178
7.4.2	Anvendelse af semiotiske ressourcer .....	178
7.4.3	Den fortsatte mundtlige præsentation .....	179
7.4.4	Verbalsprogligt indhold i fremlæggelsen.....	181
7.4.5	Brug af billeder af og fra 11. september - gruppe 9 og 6 .....	181
<b>7.5</b>	<b>Terror i København og Paris, gruppe 2.....</b>	<b>181</b>
7.5.1	Verbalsprogligt indhold .....	183
7.5.2	Andre semiotiske ressourcer .....	183
<b>7.6</b>	<b>Palæstina-Israel konflikt gruppe 5, 1 elev.....</b>	<b>184</b>
7.6.1	Billedbrug i planchen .....	186
7.6.2	Elevens refleksioner om billedbrug .....	187
7.6.3	Elevens budskab .....	187
7.6.4	Remix i YouTube filmen .....	188
7.6.5	Billeder og tekst i PowerPoint .....	189
7.6.6	Verbalsprogligt indhold .....	189
7.6.7	Opsamling: andre semiotiske ressourcer .....	189
<b>7.7</b>	<b>Opsamling: multimodale kompetencer i de analyserede fremlæggelser.....</b>	<b>190</b>
<b>8</b>	<b>LOMMEFILM OG VALGVIDEOER PÅ LANDSKOLEN .....</b>	<b>192</b>
<b>8.1</b>	<b>Tekst og billede som udfoldelse eller udvidelse i videoer.....</b>	<b>192</b>

<b>8.2</b>	<b>Om analyser af lommefilm og valgvideoer .....</b>	<b>193</b>
<b>8.3</b>	<b>Forløb 1. familietyper og video om familietyper .....</b>	<b>193</b>
<b>8.4</b>	<b>Film 1: familietyper .....</b>	<b>194</b>
8.4.1	Verbalsprogligt samfundsfagligt indhold .....	197
8.4.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	197
<b>8.5</b>	<b>Film 2 (arv og miljø).....</b>	<b>198</b>
8.5.1	Verbalsprogligt indhold.....	198
8.5.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	198
<b>8.6</b>	<b>Film 3 arv og miljø .....</b>	<b>199</b>
8.6.1	Verbalsprogligt indhold.....	199
8.6.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	200
<b>8.7</b>	<b>Film 4 Forhandlerbørn og curlingbørn.....</b>	<b>200</b>
8.7.1	Verbalsprogligt indhold.....	202
8.7.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	202
<b>8.8</b>	<b>Film 5 Grupper af børn (forhandlerbørn og curlingbørn).....</b>	<b>202</b>
8.8.1	Verbalsprogligt indhold.....	203
8.8.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	204
<b>8.9</b>	<b>Film 6 Socialisering .....</b>	<b>204</b>
8.9.1	Verbalsprogligt indhold.....	205
8.9.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	206
<b>8.10</b>	<b>Lommefilm samlet.....</b>	<b>206</b>
<b>8.11</b>	<b>Analyse af valgvideoer:.....</b>	<b>208</b>
<b>8.12</b>	<b>Video 1 SF .....</b>	<b>209</b>
8.12.1	Analyse.....	210
8.12.2	Verbalsprogligt indhold.....	211
8.12.3	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	211
<b>8.13</b>	<b>Video 2 Alternativet .....</b>	<b>212</b>
8.13.1	Verbalsprogligt indhold.....	213
8.13.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	214
<b>8.14</b>	<b>Video 3 Det Konservative Folkeparti.....</b>	<b>215</b>
8.14.1	Verbalsprogligt indhold.....	216
8.14.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	216
<b>8.15</b>	<b>Video 4 Liberal Alliance.....</b>	<b>216</b>



8.15.1	Verbalsprogligt indhold .....	217
8.15.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	218
<b>8.16</b>	<b>Video 5 Dansk Folkeparti.....</b>	<b>218</b>
8.16.1	Verbalsprogligt indhold .....	219
8.16.2	Anvendelse af andre semiotiske ressourcer .....	220
8.16.3	Ironi som kommunikativt virkemiddel.....	222
<b>8.17</b>	<b>Brug af humor og muligheden af flerstemmighed .....</b>	<b>223</b>
<b>8.18</b>	<b>Valgvideoer samlet .....</b>	<b>224</b>
<b>8.19</b>	<b>Konklusion på analysen: elevpræsentationer og produkter som udtryk for multimodale samfundsfaglige kompetencer .....</b>	<b>226</b>
<b>9</b>	<b>DISKUSSION: ET UDVIDET RATIONALITETS- OG KOMPETENCEBEGREB FOR DEN POLITISKE DANNEELSE? .....</b>	<b>229</b>
9.1	Bidrag og fund .....	229
9.2	Afhandlingens bidrag indskrevet i Detjen-modellen.....	231
9.3	Videnskabelig faglighed og andre erfaringer.....	234
9.4	Elevernes multimodale samfundsfaglige kompetencer .....	234
9.5	Elevernes verbalsproglige kompetencer .....	234
9.6	Politisk psykologi og det politiske rationalitetsbegreb .....	235
9.7	Politisk dannelse: et udvidet myndighedsbegreb .....	236
9.8	Politisk og samfundsmæssig multimodalitet.....	237
9.9	Læremidlers multimodalitet.....	238
9.10	To åbne spørgsmål.....	238
	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>241</b>
	Liste over figurer .....	250
<b>10</b>	<b>RESUMÉ.....</b>	<b>253</b>
<b>11</b>	<b>SUMMARY.....</b>	<b>258</b>
	Bilag 1 kompetencer i læreplaner Tyskland .....	263
	Bilag 2 Oversigt over empiriindsamlingen og karakteristik af de to forløb .....	264

## Forord

Denne afhandling er blevet til takket være mange mennesker som bevidst og ubevidst har været med til at hjælpe og inspirere det arbejde, jeg har udført. Først og fremmest de modige lærere, der lod mig være del af deres undervisning, og de fantastiske elever, der delte deres arbejder med mig. Skolelederne på de to skoler, der lukkede mig ind, skal også have tak for at være villige til at åbne deres skoler.

Min interesse i politisk dannelse og samfundsfagdidaktik blev grundlagt i den gamle samfundsfagsgruppe på Odense Seminarium, hvor Hans Dorf og Niels Revsgaard repræsenterede den etablerede generation. Det nuværende UCL har institutionelt støttet processen, og Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning skal have tak for at have bevilget stipendiet.

Det faglige miljø på IKV og særligt i forskningsgruppen 'fag og didaktik' har været en stor støtte og inspiration. Ellen Kroghs kompetente ledelse af gruppen har været uvurderlig. Og de andre medlemmer af gruppen: tusind tak for faglig inspiration, skarpe kommentarer til tekster og socialt samvær. Det samme gælder Ph.d.-kolleger Pia Petterson, Andreas Lenander Ægidius, Helle Hovgaard Jørgensen, Tine Brøndum og alle jer andre. En særlig tak til kontormakker Jesper Lundsryd Rasmussen. Det har været inspirerende og fornøjeligt. Også tak til forskningsgruppen 'digital deltagelse', hvor jeg fik lov til at være gæst under Kirsten Drottners kompetente og behagelige ledelse.

Torben Spanget Christensen har som vejleder vist sig kompetent, deltagende og inspirerende ud over, hvad man kunne forvente.

Uden to studieophold i Tyskland ville afhandlingen have set anderledes ud. En venlig modtagelse i fagmiljøet om *politische Bildung* hos professor Anja Besand i Dresden gav faglig inspiration. Et kortere ophold hos professor Tilman Grammes i Hamborg mindede om at der ikke langt væk fra Danmark er faglige miljøer af højeste kvalitet.

En særlig tak til to yderst kompetente korrekturlæsere og kommentatorer på den næsten færdige tekst: Jens Peter Christiansen og Hans Flamand Christensen. Der ville have været langt flere fejl i den endelige tekst, hvis ikke I havde hjulpet.

Først og sidst, tak til familien: Maricela, som blandt meget andet fik åbnet mine øjne for det beundringsværdige i lærergerningen, og som har været en tålmodig støtte under hele forløbet. Erick og Maya, som viser hvad meningen med det hele er.

Afhandlingen er tilegnet alle de børn og unge, der ønsker at være med til udviklingen af et demokratisk (verdens-) samfund.



## 1 Afhandlingens begrundelse og problemstilling

Opdragelsen til samfundsborger har været set som en del af skolens opgave lige så længe der har været skoler, og især i den tid hvor skole og primær uddannelse er blevet betragtet som en samfundsopgave. I vestlige demokratier opfattes forberedelse eller opdragelse til demokrati ofte som en del af begrundelsen for at holde skole. I Danmark har det siden 1975 været en del af formuleringen i lovgivningen, at folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse i folkestyret. I den seneste formulering hedder det at: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre." Målet med denne afhandling er, gennem en undersøgelse af undervisningen i samfundsfag, at bidrage til forståelsen af denne opgave: Hvordan kan skolen være med til at forberede til deltagelse i demokratiet?

Det forskningsfelt, som afhandlingen indskrives i, kan betegnes som det fagdidaktiske felt. Det er et område, der, i en dansk sammenhæng, ikke er tydeligt afgrænset. Der er ikke én entydig dansk forskningstradition, som denne afhandling forholder sig til. Det betyder ikke, at den skrives i et vakuum, tværtimod: Der findes, også på dansk, omfattende pædagogisk og didaktisk litteratur, der beskæftiger sig med opdragelse til demokrati og demokratisk dannelse. Og der findes en del forskning om børn og unges udvikling af demokratiske værdier, holdninger og viden og om skolens rolle i den forbindelse. Men det er begrænset, hvad der findes af fagdidaktisk forskning på dansk eller rettet imod danske forhold, om hvordan undervisning i samfundsfag bidrager til denne demokratiske og politiske dannelse. Denne situation i Danmark står i modsætning til de øvrige nordiske lande og især til Tyskland og det tysksprogede område, hvor der findes en omfattende forskningstradition inden for *politische Bildung*. Dertil kommer forskningen i det engelsksprogede område, hvor *social science education* og *civic education* eller *citizenship education* er genstand for omfattende forskning. I denne afhandling er inspirationskilderne fortrinsvis hentet fra det tysksprogede område. Dette er valgt dels på grund af denne traditions omfang og dybde, og dels fordi den tysksprogede didaktiske diskussion har været direkte inspiration for udvikling af fag og didaktik i Danmark, især i forhold til folkeskolen.

Når målet med undervisningen er at forberede til deltagelse i demokratiet, er det relevant at undersøge hvilke kompetencer undervisningen bidrager til at udvikle hos eleverne. Selve kompetencebegrebet har været centralt, men også omstridt, i pædagogisk teori og i uddannelsespolitiske beslutninger. Uddannelsespolitisk ses det i folkeskolerefor-

men af 2014, hvor alle læreplaner<sup>1</sup>, for folkeskolen, kaldet Fælles Mål, blev beskrevet med kompetencemål i overensstemmelse med den europæiske kvalifikationsramme (EQF).

Derfor tager afhandlingen udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

### **Forskningsspørgsmål:**

1. Hvordan kan samfundsfaglige kompetencer defineres og forstås, i lyset af fagets overordnede mål om demokratisk og politisk dannelse?
2. Hvorledes kommer elevernes samfundsfaglige kompetencer til udtryk i deres produkter og handlinger i to 8. klassers undervisning?

I besvarelsen af disse spørgsmål introducerer jeg et begreb for "multimodale samfundsfaglige kompetencer", og som del af konklusionen på afhandlingen diskuteres det om dette begreb kan bidrage til forståelsen af den demokratiske og politiske dannelse og dermed til en nytænkning af fagdidaktikken for samfundsfag.

Indholdet af disse spørgsmål og de begreber, der anvendes i besvarelsen, udfoldes i afhandlingen, men to præciseringer skal blot anføres her: 1) At samfundsfaget har et overordnet mål om demokratisk og politisk dannelse, er en tolkning af folkeskolens formålsparagrafs krav om at forberede eleverne til deltagelse i folkestyret, og af formuleringen i fagets formål om, at eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. 2) Produkter forstås som de fysiske og digitale produkter eleverne har fremstillet. Handlinger forstås som deres mundtlige udsagn og fx deres (multimodale) præsentationer af fagligt indhold.

Forskningsspørgsmålene besvares gennem flg. delundersøgelser:

- en undersøgelse af folkeskolens samtidsorienterings- og samfundsfag ud fra udviklingen i læreplaner og andre styredokumenter fra 1975-2014 (kap. 3)
- en undersøgelse og diskussion af den tyske *politische Bildung*-traditions udvikling af begreber for politiske kompetencer (kap. 4)
- en gennemgang af hvordan it og medier er blevet beskrevet i læreplaner for samfundsfag, og en diskussion af begreber for digitale kompetencer (kap. 5)

---

<sup>1</sup> Styredokumenterne for undervisningen i folkeskolen fag samles i "faghæfter", der omfatter beskrivelser af fagenes mål, som er bindende, en vejledende "læseplan" og en "vejledning". I overensstemmelse med almindelig terminologi i uddannelsesforskningen bruger jeg begrebet 'læreplan' som et overordnet begreb, der omfatter faghæfternes indhold, svarende til det engelske curriculum.

- en empirisk undersøgelse (kap. 7 og 8) i to 8. klasser, hvor elevernes produkter analyseres med fokus på elevernes anvendelse af forskellige semiotiske ressourcer i en samfundsfaglig sammenhæng. Kompetencebegreberne, som er diskuteret i kapitel 3 og 4, danner den teoretiske ramme for analysen, sammen med teori om multimodalitet (som præsenteres i kapitel 6 fra afsnit 6.2). Analysen fører frem til en diskussion af, om elevernes anvendelse af semiotiske ressourcer kan beskrives som multimodale samfundsfaglige kompetencer.
- en diskussion af rationalitetsbegrebet i politik med fokus på sammenhængen mellem rationalitet og emotionalitet i politisk dømmekraft (afsnit 4.6 og 4.7).

Gennem besvarelsen af forskningsspørgsmålene bidrager afhandlingen med en historisk kontekstualisering af samfundsfagets udvikling i folkeskolen, en udvikling af det teoretiske grundlag for faget, konkrete empiriske undersøgelser samt en diskussion af perspektiver for fagets fremtidige udvikling.

## **1.1 Fagdidaktisk forskning (i samfundsfag) som forskningsfelt**

### **1.1.1 Demokratipædagogik og demokratididaktik**

I den danske uddannelsestradition, som den fx er institutionaliseret i læreruddannelsen, ses pædagogik ofte som det område, der beskæftiger sig med overordnede værdispørgsmål, og didaktik som det område, hvor spørgsmål om undervisningens planlægning og udførelse stilles og besvares. I læreruddannelsen frem til 2013 var pædagogik og almindidaktik adskilt som to forskellige fag på en måde, der svarede til Carl Aage Larsens model for didaktik og metodik, som han beskrev i 1969, og som har haft stor betydning i Danmark (Krogh, Qvortrup, & Christensen, 2016, p. 68; C. A. Larsen, 2002). Pædagogikken og almindidaktikken har, i den danske sammenhæng, i høj grad været orienteret normativt imod et ideal om demokrati og demokratisk dannelse. Det gælder fx hos Karsten Schnack, der var professor i Didaktik, Hans Jørgen Kristensen, der var en af hovedpersonerne i udviklingen af faget samtidsorientering, og Holger Henriksen, der var lektor ved læreruddannelsen i Haderslev (Henriksen, 1979; Kristensen, 1991, 2007; Schnack, 2003). Denne interesse for demokrati som legitimeringsgrund for pædagogikken og dermed didaktikken (hvis vi stadig er i den hierarkiske model, hvor pædagogik er overordnet didaktikken) ses også i den tyske didaktik og i særdeleshed hos Wolfgang Klafki, som bygger sit begreb om almen dannelse på en normativ

ide om demokrati, og som i høj grad har været en af inspirationskilderne for didaktikken i Danmark (Klafki, 2001).

En publikation fra Magtudredningen i Danmark fokuserede på elevernes demokratiske dannelse og konkluderede, at skoleklassen er et væsentligt rum for udviklingen af demokratiet (Jacobsen, Jensen, Madsen, Sylvestersen, & Vincent, 2004), men den inddrog ikke undersøgelser om betydningen af fag i skolen. Det samme gælder ICCS-studierne, der undersøger demokratiske færdigheder, og til en vis grad demokratiske værdier, og hvis resultater blev udlagt som at de danske elever var "verdensmestre i demokrati", fordi eleverne scorede højt i den internationale sammenligning<sup>2</sup> (Bruun & Lieberkind, 2011, 2013).

Det er begrænset, hvad der findes af fagdidaktisk forskning, der fokuserer på undervisning i samfundsfag, på dansk eller rettet imod danske forhold. Den eneste ph.d. afhandling, der omhandler samfundsfaget som undervisningsfag i Danmark, er Nadine Malichs afhandling fra 2008 fra universitetet i Kiel (Malich, 2009). For folkeskolens samfundsfag, der eksisterer som fag med denne betegnelse fra 1993, findes der nogle undersøgelser udført fortrinsvis af undervisere fra læreruddannelserne (Frehr & Søndergård, 2001; Frehr, Søndergård, & Hammer, 2007; Jakobsen, Brøndbjerg, Sørensen, Poulsen, & Johansen, 2011). Et projekt er gennemført i samarbejde med en norsk forsker, og er komparativt i sit design (Bondbjerg, Christophersen, Linding Jakobsen, & Sørensen, 2014). Et projekt fra Odense Seminarium var bredere i sit sigte, men fokuserede også på undervisningen i samfundsfag (Dorf, 2005).

For samfundsfaget som gymnasiefag er situationen til en vis grad anderledes, idet der siden 2010 har eksisteret et lektorat i samfundsfagsdidaktik ved SDU, og en undersøgelse af fagets udvikling, der også inddrager folkeskolefaget findes fx i (T. S. Christensen, 2012).

I de øvrige nordiske lande, Norge, Sverige og Finland, er der en større tradition for fagdidaktisk forskning, hvilket hænger sammen med, at fagdidaktikere i højere grad end i Danmark er universitetsansatte, og der produceres flere ph.d.-afhandlinger med fagdidaktisk indhold end i Danmark. Jeg gennemgår ikke denne litteratur, men en del kan findes i de fagdidaktiske udgivelser: (Koritzinsky, 2014; Långström & Virta, 2011; Solhaug & Børhaug, 2012; Tønnessen & Tønnessen, 2007).

Den tyske tradition for *politische Bildung* er ikke 100% sammenfaldende med det, der kan kaldes samfundsfagsdidaktik. Først og fremmest er begrebet *politische Bildung* bredere,

---

<sup>2</sup> <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/danske-skoleelever-er-verdensmestre-i-demokrati/>

idet det ikke er begrænset til et bestemt fag. På den anden side findes der indenfor *politische Bildung* diskussioner, der er parallelle til diskussioner i Danmark om indholdet af den politiske dannelse – her har den tyske diskussion de senere år gået på, om kernen er en 'snæver' politik-didaktik eller en bredere samfundsvidenskabelig tilgang, hvor bl.a. gruppen omkring Georg Weißeno og Joachim Detjen (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, & Richter, 2010) er fortalere for det snævrere politikbegreb, mens gruppen, der har samlet sig som 'Autorengruppe Fachdidaktik', er fortalere for et bredere samfundsvidenskabeligt begreb, der lægger vægt på at inddrage bl.a. sociologiske perspektiver (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016; Besand et al., 2011).

Selvom der er stridende parter i den tyske tradition, kan man med god ret tale om en tradition for *politische Bildung*, og det er muligt at fastsætte et startpunkt for den moderne *politische Bildung*, idet denne i høj grad er et produkt af tiden efter 2. verdenskrig, hvor uddannelsespolitikken var en væsentlig del af den *re-education* af det tyske folk, der var et led i de allieredes politik (Detjen, 2013; Gagel, 1995). Den politiske dannelse er institutionaliseret således, at der i dag er professorater i *Didaktik der politischen Bildung* eller med lignende titler i alle forbundsstater. For sin interviewbog *Positionen der politischen Bildung 2* (Pohl, 2016) kontaktede Kerstin Pohl, der selv er professor i *Fachdidaktik der Sozialkunde/Politik* ved universitetet i Mainz, 34 professorer eller juniorprofessorer, der havde politikdidaktik<sup>3</sup> som deres hovedområde, hvoraf nogle var nyligt pensionerede. I alt omfatter hendes bog 28 interviewede. Udover at den tyske fagdidaktik således har en mængde aktive forskere, har faget (*politische Bildung*) en historie, der gør, at det er helt almindeligt at tale om 'klassikere' inden for politikdidaktikken (May & Schattenschneider, 2011; May & Schattschneider, 2014). Hermed er det også antydnet, at den tyske tradition har et omfang, der i sig selv kan være et argument for at interessere sig for denne – og som jeg viser senere i denne afhandling, er det også i vid udstrækning her, at den danske samfundsfagsdidaktik har fundet inspirationskilder.

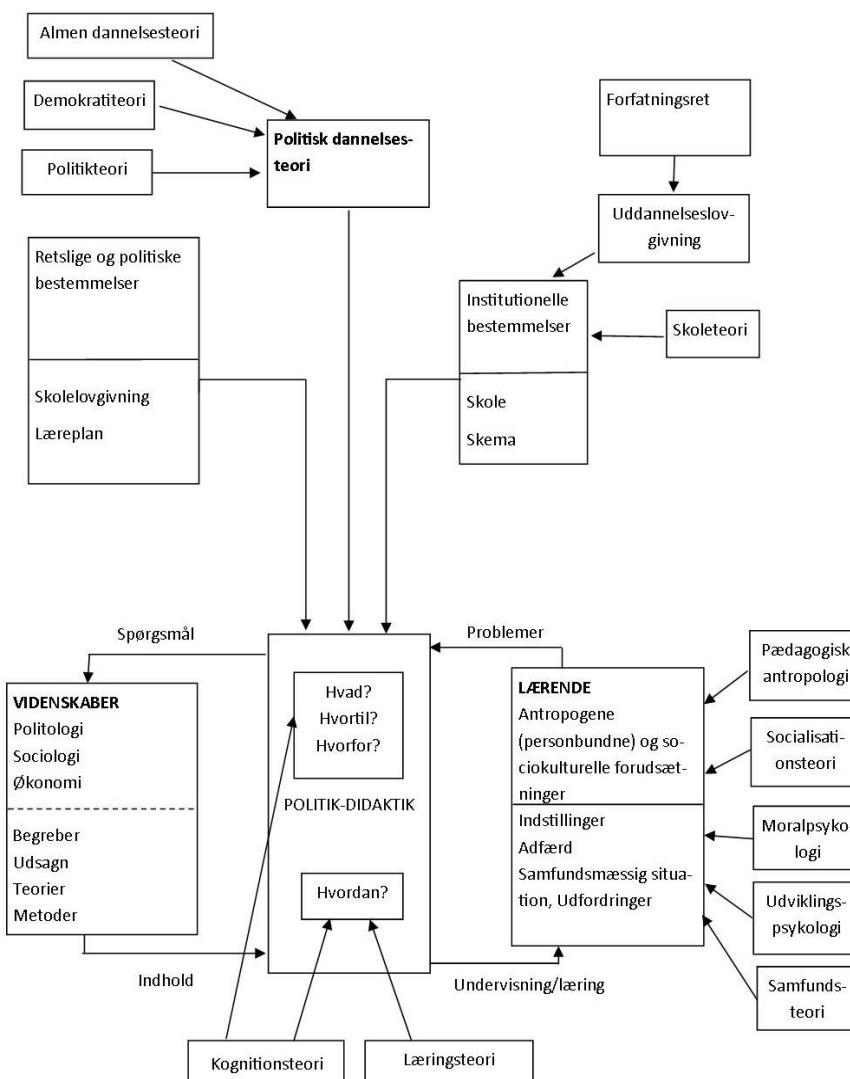
---

<sup>3</sup> Hvilket også indbefatter '*Didaktik der politischen Bildung*'



## 1.1.2 Hvad er fagdidaktik og fagdidaktisk forskning?

Joachim Detjen har i en tysk sammenhæng givet en beskrivelse af, hvordan man kan opfatte



Figur 1 Joachim Detjens model for politikdidaktik som videnskab Detjen 2013 s. 419, min oversættelse

politikdidaktik som en 'synoptisk' videnskab. I hans model ses fagdidaktikken, i midten, med de didaktiske grundspørgsmål: Hvad skal undervises? Med hvilket mål (hvertil)? Hvorfor? Og Hvordan? Det sidste spørgsmål – hvordan? – kan også ses som spørgsmålet om metode. Detjens model er, som jeg læser den, ikke en didaktisk model. Selve didaktikken er inde i boksen med teksten politik-didaktik, og, når man åbner den boks, lukkes der op for en hel række af yderligere spørgsmål. Men det er en model, der giver en beskrivelse af fagdidaktikkens placering som videnskab. Pointen er, at selvom fagdidaktikken ifølge Detjen skal opfattes som videnskab, er det en videnskab, der samler flere videnskaber, og derfor forstås som en

synoptisk videnskab, eller en integrationsvidenskab (Detjen, 2013). Han skelner mellem faglige reference-videnskaber (fachliche Bezugswissenschaften), og objektteorier. Referencevidenskaberne er politik, sociologi og økonomi (Wirtschaftswissenschaft), hvilket svarer til de discipliner i det danske samfundsfag, som leverer indholdet i faget i form af 'begreber, udsagn, teorier og metoder'. Objektteorier er teorier fra andre videnskaber, der må tages i brug for at bestemme politikdidaktikkens genstand nærmere. Der er to hovedgrupper i modellen: For det første teorier og viden, der vedrører den/de lærende og deres forudsætninger for at lære. Listen, i modellens højre side, indeholder pædagogisk antropologi, socialisationsteori, moralpsykologi, udviklingspsykologi og samfundsteori, og disse må betragtes som eksempler, der ikke nødvendigvis er udtømmende. Kognitionsteori og læringsteori, som han placerer i bunden af modellen, med forbindelse direkte ind til de didaktiske grundspørgsmål, må også høre til i denne gruppe. For det andet, er der, øverst i modellen, teorier om politisk dannelse, der igen henter deres inspiration fra almen dannelsesteori samt fra demokrati- og politikteori. Denne gruppe af teorier bruges, når der skal angives et normativt mål for den politiske dannelsesteori.

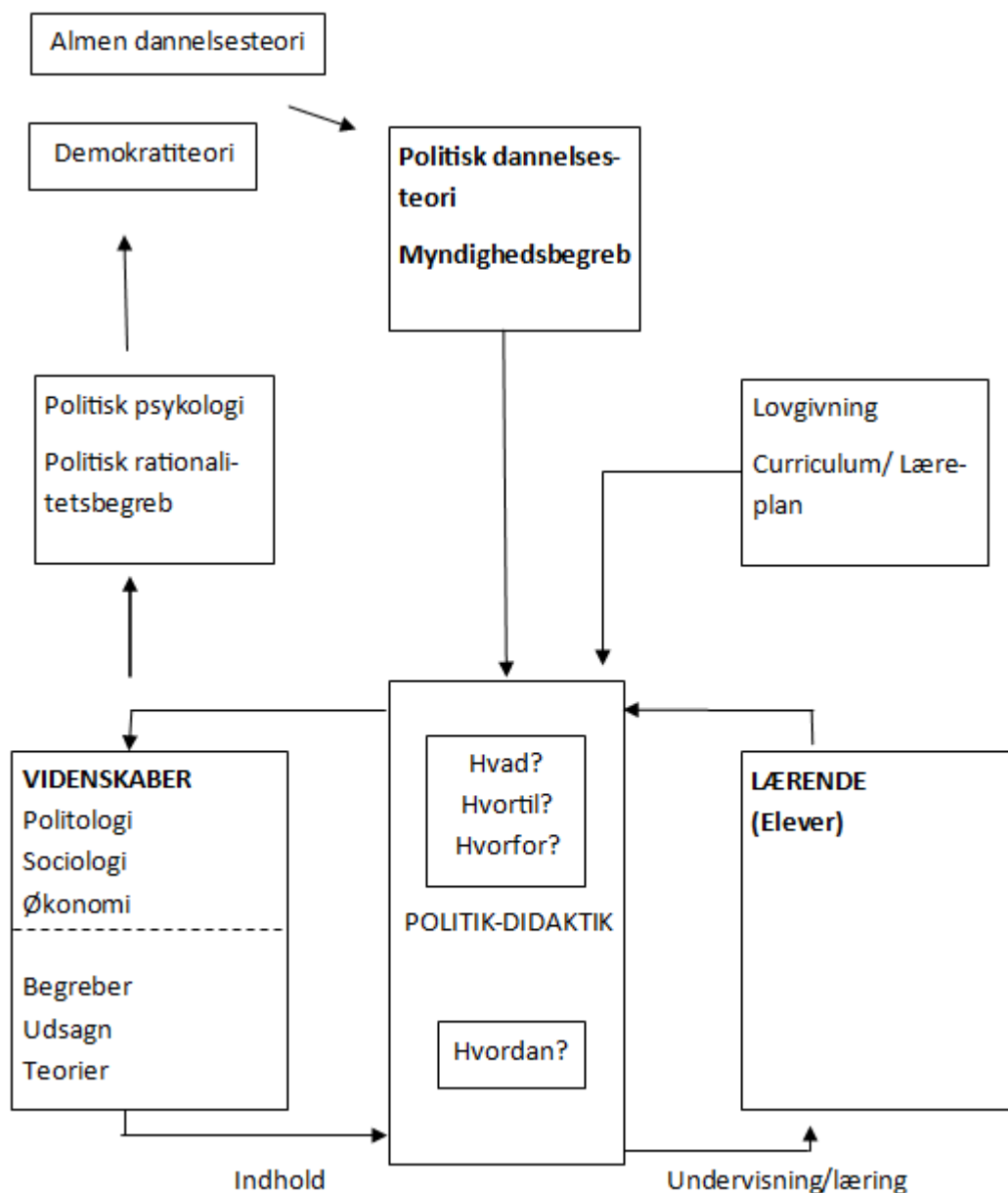
De midterste kasser med "retslige og politiske bestemmelser" og "institutionelle bestemmelser" angiver de lovgivningsmæssige og institutionelle rammer for fagdidaktikken.

Denne model er ikke komplet, og andre modeller ville kunne vise andre aspekter af fagdidaktikken som videnskab, men den fremhæver nogle aspekter, der nok er typiske for den tyske forståelse af *politische Bildung*, men som kan tjene som inspiration og ramme for denne afhandling. Først og fremmest forholder fagdidaktikken sig til de grundlæggende didaktiske spørgsmål: hvad, hvorfor og hvordan? Men den gør det med anvendelse af nogle specifikke hjælpeteorier: Almen dannelsesteori og demokratiteori må inddrages i den normative diskussion af, hvad målet er med den politiske dannelse, der forstås som en ramme for fagdidaktikken. Fagdidaktikken er, hvilket modellen også illustrerer, placeret imellem basisfag (samfundsvidenskaber) og eleverne (i modellen "lærende"). Det betyder at fagdidaktikken må forholde sig til viden fra videnskaberne og til viden om eleverne i bred forstand.

### **1.1.3 Denne afhandlings placering i modellen**

Hvis denne afhandling betragtes ud fra Detjen-modellens kategorier, yder den et bidrag til den politiske dannelsesteori og til fagdidaktikken, for så vidt den diskuterer de politiske og

demokratiske kompetencer, som er del af didaktikkens 'hvortil' (med hvilket mål). Den diskuterer også didaktikkens 'hvordan', idet anvendelsen af digitale medier er en del af afhandlingens fokus. Desuden diskuteres læreplan/curriculum. Udover dette vil jeg argumentere for, at det er nødvendigt at indføre et element i modellen, som er mødet mellem demokratiteori, elevernes forudsætninger og den gren af politologien, der går under betegnelsen politisk psykologi, og som beskæftiger sig med, hvordan mennesker tænker samfundsmæssigt og politisk.



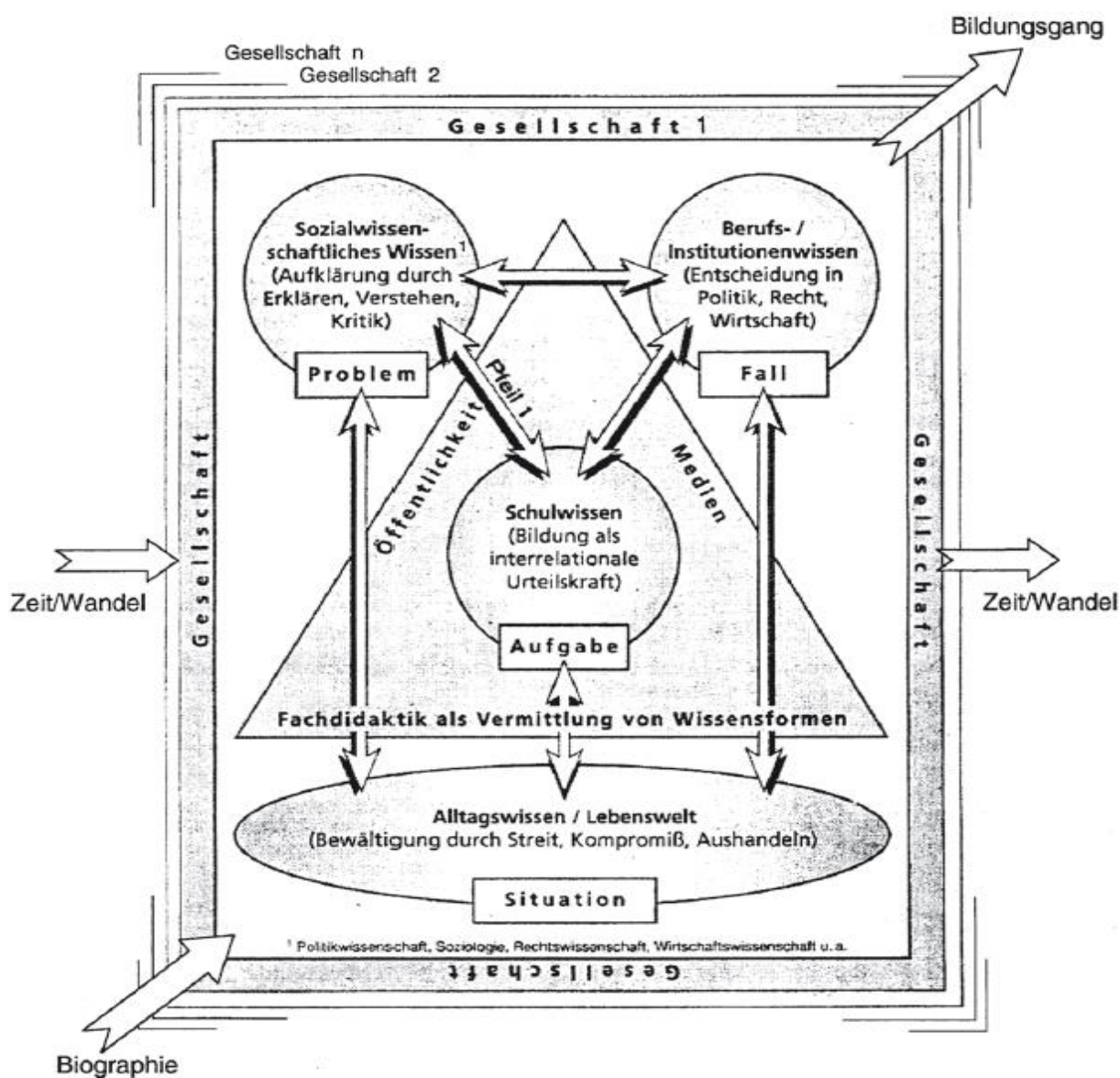
Figur 2 Forenklet model for fagdidaktikken med tilføjelse af teori om politisk rationalitet

I denne model (Figur 2), som er en forenklet udgave af Detjens model, hvor et yderligere element, det politiske rationalitetsbegreb, er tilføjet, er dette illustreret. Ud-

gangspunktet for den politiske dannelse er et begreb om myndighed, der omfatter politisk dømmekraft (diskuteres i kap. 4). Dette ses i sammenhæng med den didaktik, der er udviklet i faget samtidsorientering og samfundsfag i Danmark, og som belyses med en analyse af den historiske udvikling i læreplaner, der læses med inddragelse af curriculumteori og (almen-) didaktisk teori (Klafki)(kapitel.3). Med afsæt i empiriske observationer diskuteres det politiske rationalitetsbegreb, hvor den politiske psykologi inddrages, og det får igen konsekvenser både for demokratiteorien og for et muligt nyt begreb om politisk myndighed.

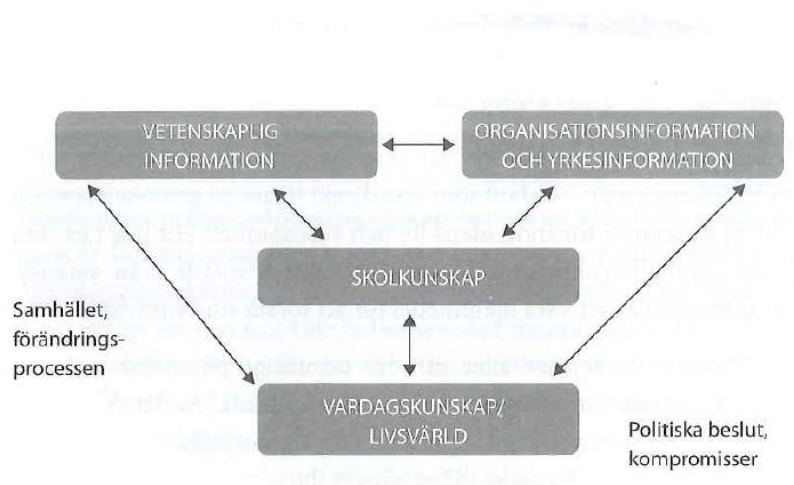
### 1.1.4 Begrænsninger i Detjen-modellen - vidensformer

Da modellen ikke er en egentlig fagdidaktisk model, er der nogle spørgsmål, der ikke 'passer' ind i den fx forhold mellem mål, evaluering og aktivitet og andre spørgsmål, som kan disku-



Figur 3 Grammes model for vidensformer (Grammes 2009)

teres inden for fag- og almindidaktikken. Hvis man læser modellen bogstaveligt, ser det ud som om den fagvidenskabelig viden er den komplette autoritet som leverandør af indhold i faget. Denne position bør diskuteres, da der er en risiko for at ende i en scientisme el. 'ned-sivningsdidaktik' (diskuteres i kap. 3). En model, der på en anden måde inddrager andre vidensformer, er Tilmann Grammes' model for vidensformer (Figur 3), hvor fagdidaktikken ses som en formidlingsvidenskab. I modellen ses 'samfundsvidenskabelig viden', øverst til venstre, 'professions- og institutionsviden' øverst til højre og i bunden 'hverdagsviden/livsverden'. I centrum står så det, der med disse kilder, kommer til at fremstå som skoleviden, hvor fagdidaktikkens opgave er at formidle disse vidensformer (Grammes, 1998, 2009). Virta og Långström arbejder med en model, der indeholder de samme fire vidensformer (Långström & Virta, 2011, p. 22).



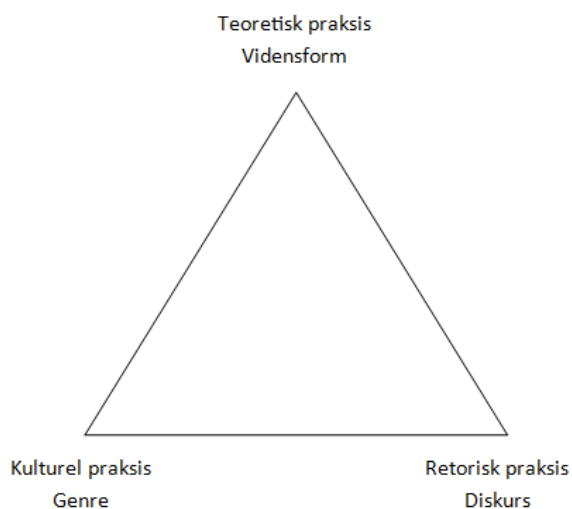
Figur 4 Långström og Virtas model for vidensformer (Långström og Virta, 2011)

I de efterfølgende analyser vil jeg anvende disse vidensformer i samfundsfag som et supplement til den snævrere model for samfundsvidenskabelig viden, som Detjen arbejder med. Elevernes livsverden- eller hverdagsviden er en forudsætning for udviklingen af deres samfundsfaglige viden, men dens status og betydning er omstridt. Detjens og Grammes' tekster er eksempler på dette; hvor hverdagsviden hos Detjen er en forudsætning for at kunne lære den rigtige samfundsfaglige viden, som er indeholdt i fagvidenskaberne, er begge vidensformer hos Grammes del af elevernes samlede faglige viden (skoleviden i modellen). Forholdet mellem hverdagsviden og videnskabelig viden diskuteres yderligere i kap. 3 og 4 og er del af grundlaget for analyserne i kap 6-8. Professions- eller institutionsviden er en vidensform, som det er sværere at definere, da der ofte er tale om en implicit eller 'tavs' viden, der netop ikke er formuleret verbalt. I Grammes' model beskrives det som beslutninger i ret, politik og økonomi, eksempelvis beslutningsformer, som er

indarbejdede hos en gruppe, men som ikke er del af den videnskabelige viden, fx den måde man tager beslutninger på et bestyrelsesmøde. Skoleviden skal i Grammes' model forstås som den viden, der tilskrives betydning i skolesammenhængen, det er det, der kan beskrives som undervisningens indhold. Pointen med denne model er således, at elevernes hverdagsviden samt professions- og organisationsviden kan indgå i undervisningen på lige fod med samfundsvidenskabelig viden.

### 1.1.5 Fagdidaktik og almindidaktik i en dansk kontekst

I en dansk sammenhæng har Ellen Krogh i forbindelse med projektet "sammenlignende fagdidaktik" udviklet en beskrivelse af, hvad fagdidaktik er ud fra en Bakthin-inspireret kommunikationsmodel, der udgøres af en triade, som indeholder tre former for praksis:



Figur 5 Ellen Kroghs fagdidaktiske analysemodel (Krog 2011:42)

etnografiske metoder og observation af undervisningspraksis til at belyse fag i klasserummet.

Som teoretisk praksis ses et fag som en vidensform, hvor undervisningsfaget relaterer sig til de "videnskaber eller kundskabsområder, som bidrager til faget" (Krogh, 2011, p. 43). Det handler altså om, hvordan faget konstrueres i en teoretisk diskussion. I sin analyse af danskfaget finder Krogh denne i en analyse af læreplaner.

Som retorisk praksis undersøges, hvordan faget konstitueres i en fagpolitisk diskurs. Denne udspiller sig, igen i Kroghs analyse, især i debatter omkring formuleringer af læreplaner. For at afdække denne anvender Krogh en kritisk diskursanalytisk metode til at analysere en debat over flere år i dansklærerforeningens tidsskrift.

teoretisk praksis, kulturel praksis og retorisk praksis (Krogh, 2011). Som kulturel praksis forstås fag, som de praktiseres i klasserummet, og der er fokus på de "kommunikative mønstre af didaktiske klasserums-genrer, som gør faget genkendeligt for eleverne" (Krogh, 2011, p. 44). Kroghs egen analyse er rettet imod danskfaget, men modellen er anvendelig på alle fag. Dette perspektiv lægger således op til at bruge

Krogshs model kan bruges som inspiration til at se de forskellige felter, hvori fag konstitueres. I klasserummet konstitueres fag som en kulturel praksis igennem læreres og elevers handlinger, og her kan man undersøge både sproglige handlinger og andre former for handlinger. Den teoretiske praksis konstituerer fag i en teoretisk diskussion om fagets indhold. Det er her den teoretiske fagdidaktiske diskussion finder sted, og man kan også placere den teoretiske fagdidaktiske forskning og litteratur her. Som retorisk praksis konstitueres fag i en politisk diskurs og forhandling. Resultatet af denne er læreplaner, som sætter rammer for faget som skolefag.

Et punkt som er mindre klart i Krogshs model er, at grænserne mellem retorisk og teoretisk praksis ikke er entydige, da fx læreplaner kan læses både som politiske dokumenter (retorisk praksis) og som udtryk for en udlægning af de videnskaber, der konstituerer faget (teoretisk praksis).

Selvom jeg ikke følger Krogshs diskursanalytiske metode i denne afhandling, kan hendes model bruges som en inspiration, der kaster lys på følgende forhold: Skolefag er ikke på en gang givne størrelser, men konstitueres til stadighed i de tre felter: Gennem de teoretiske diskussioner om faget, gennem politiske handlinger og som praksis i klasserummet.

I denne afhandlings undersøgelse er det en tilsvarende antagelse, at fag kan betragtes ud fra de tre perspektiver: 1) som en praksis i skolen, 2) som en politisk realitet (praksis) i form af læreplaner og styredokumenter og 3) som en fagdidaktisk teoretisk diskussion. Samfundsfaget i Danmark er præget af en begrænset teoretisk praksis, hvorimod den tyske *politische Bildung*-tradition i højere grad leverer udbyggede og konfliktuerende opfattelser af faget. I hvert af disse tre felter konstrueres faget didaktisk for så vidt, som der gives svar på didaktikkens spørgsmål om hvad, hvortil, hvorfor, og hvordan. Det interessante i forhold til at udvikle fagenes didaktik er at undersøge, hvordan svar på disse spørgsmål gives indenfor de tre felter, og derfor er der i afhandlingen anvendt en didaktisk begrebsramme i analyserne. I første omgang en almen didaktisk ramme, inspireret af Wolfgang Klafki i den historiske analyse, og i anden omgang en ramme af kompetencebegreber, der giver et begrebsapparat til at analysere elevernes faglige kompetencer. Den historiske analyse bruger først og fremmest fagets læreplaner som sit materiale, men også til en vis grad teoretiske og fagpolitiske kilder. Til udviklingen af kompetencebegreber bruges den teoretiske diskussion (især fra *politische Bildung*) og den politiske praksis, som den har manifesteret sig i styredokumenter omkring læreplaner. Til analysen af faget og elevernes kompetencer bruges elevprodukter, der er indsamlet i et feltarbejde. Disse analyseres i

forhold til kompetencebegreber og med socialsemiotisk multimodal teori, da der er tale om multimodale produkter.

## 2 Afhandlingens opbygning og metode

Afhandlingen indeholder teoretiske og empiriske undersøgelser, der tilsammen belyser spørgsmålet om udviklingen af demokratiske kompetencer i samfundsfagsundervisningen – med anvendelse af digitale læremidler - som det hed i den oprindelige beskrivelse af projektet.

Opbygningen af afhandlingen følger til en vis grad den logik, der også har styret arbejdet i projektet, og som kan resumeres således: I udgangspunktet var der fokus på de demokratiske og samfundsfaglige kompetencer og anvendelsen af digitale læremidler. Kort sagt ønskede jeg at beskrive de faglige kompetencer teoretisk og at undersøge skolens undervisning empirisk forhold til elevernes anvendelse af digitale læremidler og i forhold til deres udvikling af disse kompetencer. Den teoretiske undersøgelse svarer til Kroghs 'teoretisk praksis' og 'retorisk praksis', og empirisk undersøges faget som 'kulturel praksis'.

Tre opdagelser har 'forstyrret' projektet på den måde, at de har lukket op for nye undersøgelser, som ikke var forudset i det oprindelige projekt.

Den første opdagelse var udviklingen i faget samtidsorientering frem imod samfundsfag i folkeskolen. Læsningen af de gamle læreplaner og dele af den didaktiske diskussion viste, at især samtidsorienteringsfaget var mere sammensat, end jeg umiddelbart havde antaget ud fra den tilgængelige litteratur. Afsnittet om den historiske baggrund fylder derfor mere end oprindelig planlagt og giver nye perspektiver på fagets udvikling. Den anden opdagelse var den tyske kompetencediskussion. I udgangspunktet havde jeg en idé om at kunne arbejde med 'den tyske tradition' og tage et 'tysk' kompetencebegreb og bruge det som inspiration eller sætte det over for en 'dansk tradition'. Det viste sig i løbet af læsningen af den tyske litteratur og under mine ophold ved Technische Universität i Dresden, og universitetet i Hamborg, at der var, og er, voldsomme diskussioner af kompetencebegrebets betydning i *politische Bildung*, og at denne diskussion i sig selv kunne være inspirerende i en dansk sammenhæng. Derfor har afsnittet om den tyske debat om kompetencebegrebet fået en fremtrædende plads i afhandlingen. I den empiriske undersøgelse af samfundsfagsundervisningen var der flere overraskelser, men den største var nok, at elevernes brug af forskellige medier viser nye aspekter af fagligheden, som ikke hidtil har været diskuteret i en sam-



fundsfaglig sammenhæng i Danmark. Det fører frem til det, som jeg vil argumentere for kaldes elevernes 'multimodale samfundsfaglige kompetencer', der omfatter elevernes anvendelse af multimodale udtryks- og erkendeformer, der giver muligheder for at arbejde med faglighed på en måde, der rækker ud over og som supplerer, de begrebsmæssige forståelser, der traditionelt har været i fokus i faget. De multimodale eller æstetiske aspekter af faget ledte også til en undersøgelse af det rationalitetsbegreb, der arbejdes med i samfundsfag og den politiske dannelse. Inden for den forskningsretning, der bredt går under betegnelsen 'politisk psykologi', er der megen forskning, der underbygger, at et snævert rationalitetsbegreb heller ikke er gangbart i politologien, og det lægger naturligt op til, at samfundsfagsdidaktikken og demokrati-didaktikken (eller demokrati-pædagogikken) må forholde sig til, hvordan de æstetiske og emotionelle aspekter af politiske valg behandles i undervisningen.

Afhandlingen er med dette udgangspunkt opbygget i de kapitler, der beskrives i det følgende. Da der arbejdes med forskellige typer af kilder, er der også anvendt forskellige metoder, hvilket der kort redegøres for.

### *Kap. 3. Den historiske baggrund – samtidsorientering og samfundsfag i folkeskolen i Danmark*

I dette kapitel analyseres den historiske udvikling af faget samtidsorientering og samfundsfag i folkeskolen i Danmark. Kilder til dette er de historiske styredokumenter (faghæfter og læreplaner) og dele af den didaktiske debat omkring faget. Teoretiske begreber til analysen hentes i didaktisk teori, hos Wolfgang Klafki og i curriculumteori (Goodlad m.fl.). Ud fra den didaktiske teori udvikles en model for kategorial samfundsfaglig dannelse og handlekompetence, og der skelnes mellem fire fagsyn, som det påvises er gennemgående i fagets udvikling.

### *Kap. 4. Demokratiske kompetencer: en international didaktisk og politisk diskussion*

I dette kapitel undersøges og diskuteres kompetencebegrebet, der har været centralt i diskussionen om fagenes indhold og mål særligt siden starten af 70'erne. I diskussionen omkring samtidsorientering og politisk dannelse har handlekompetence været et centralt begreb. I 1990'erne fik et kompetencebegreb udviklet af OECD betydning og med den europæiske kvalifikationsramme blev det et krav, som alle EU-lande tilsluttede sig, at læreplaner skal formuleres med kompetencebegreber. Dette gælder også for læreplanen Fælles Mål for samfundsfag for folkeskolen, som er gældende fra 2014.

Kompetencebegrebets historiske anvendelse i den didaktiske diskussion omkring samtidsorientering/samfundsfag/demokratisk dannelse i Danmark gennemgås med inddragelse af bl.a. Hans Jørgen Kristensen og Karsten Schnack. Den internationale påvirkning fra OECD og EU, er blevet beskrevet som et internationalt 'greb' om dansk uddannelsespolitik. For at belyse den politiske udvikling inddrages politisk teori, bl.a. fra deliberativt demokrati og begrebet 'demoi-cracy' (J. H. H. Weiler) i en diskussion af den politiske proces' demokratiske karakter.

Den tyske tradition inden for *politische Bildung* inddrages for at give et teoretisk begrundet begreb for kompetencer til den politiske dannelse. Inden for *politische Bildung* er der bred konsensus om at forankre den politiske dannelse i et kantiansk inspireret myndighedsbegreb. I 2004 foreslog GPJE<sup>4</sup> en standard for undervisningsmål, som bygger på dette, og som indeholder en beskrivelse af politiske og demokratiske kompetencer. Spørgsmålet om kompetencer er dog forblevet omstridt, hvorfor denne diskussion inddrages. En central kompetence i *politische Bildung* er *politisk dømmekraft*. Dette begreb indeholder en begrebslig samfundsfaglig viden og det, der kan beskrives som en politisk rationalitet, der, i de fleste formuleringer, bygger på et kantiansk myndighedsideal og et habermasiansk deliberativt demokratiideal.

Hos Anja Besand findes en kritik af *politische Bildungs*-traditionens 'blinde øje' for det, hun kalder æstetiske kompetencer, hvor æstetisk kommunikation og erkendelse endvidere fremhæves som en kilde til at kunne inddrage emotive aspekter af den politiske forståelse.

#### *Kap. 5. Digitale kompetencer, medier og teknologier i samfundsfag*

Digitale kompetencer i samfundsfaget diskuteres ud fra Thomas Illum Hansen og Morten Misfeldts to prototyper af it-didaktik. IT og medier i samfundsfaget og samtidsorientering diskuteres ud fra en læsning af læreplanerne 1975-2014.

#### *Kap. 6 -8. Den empiriske undersøgelse og analyser af elevprodukter*

Den empiriske undersøgelse består af en etnografisk inspireret klasserumsobservation, hvor to 8. klasser er fulgt i et skoleår i deres samfundsfagsundervisning, og af en analyse af elevprodukter, der er indsamlet i dette forløb.

---

<sup>4</sup> Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung

I analysen er der udvalgt et antal produkter, hvor eleverne anvender video og mundtlige præsentationer, der inkluderer video og PowerPointpræsentationer. Disse analyseres med kompetencebegreber, som diskuteret i kap 4, og teori om multimodalitet.

Det 'klassiske' samfundsfaglige kompetencebegreb ser de faglige kompetencer som en dømmekraft, der kan udtrykkes sprogligt. Først og fremmest gennem anvendelse af fagbegreber (og faglige metoder, der også kan udtrykkes sprogligt). Dermed kan de klassiske samfundsfaglige kompetencer betegnes som verbalsproglige. I multimodal teori, som den er udviklet især af Gunther Kress og Theo van Leeuwen ses forskellige *modes* (sprog, billede, farver m.m.) som potentielt ligestillede i kommunikation. Fra denne teori tages begrebet om 'semiotiske ressourcer' der dækker det potentiale for kommunikation, der er i fx sprog og billeder og i den efterfølgende analyse skelnes mellem 'verbalsproglige semiotiske ressourcer' og 'andre semiotiske ressourcer', hvor de 'klassiske' samfundsfaglige kompetencer kan udtrykkes med anvendelse af verbalsproglige semiotiske ressourcer. I analysen af elevprodukterne undersøges deres brug af verbalsproglige og andre semiotiske ressourcer og antagelsen er, at hvis de anvender forskellige semiotiske ressourcer (eller forskellige *modes*) fagligt, kan det beskrives som 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'.

I analysen af elevprodukterne konkluderes det at eleverne anvender multimodal kommunikation med en faglig hensigt, og deres produkter dermed kan ses som udtryk for multimodale samfundsfaglige kompetencer.

*Kap. 9. Diskussion – et udvidet rationalitets- og kompetencebegreb for den politiske dannelse?*

I kap. 9 opsummeres og diskuteres undersøgelsens resultater og nogle perspektiver for fagdidaktikken. Der fremhæves to fund som kan bidrage til en bredere forståelse af samfundsfaget:

1. For at indfange et bredere kompetencebegreb foreslås begrebet 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'. De 'klassiske' samfundsfaglige kompetencer forstås som kompetencer, der kan udtrykkes i verbalsprog, men den empiriske undersøgelse har vist at eleverne anvender en mangfoldighed af udtryksformer; billede, lyd, video m.v., som med multimodal teori kan forstås som semiotiske ressourcer. Da disse udtryk, på linje med de verbalsproglige, kan ses som udtryk for samfundsfaglige kompetencer, argumenteres der for at begrebet 'multimodale samfundsfaglige kompetencer' kan bruges til at indfange dette. Dette kan også understøttes i den teoretiske

diskussion fra fagdidaktikken, hvor Anja Besand og andre argumenterer for det æstetiske som en 'blind plet' i politikdidaktikken.

2. Dømmekraften er helt central for den politiske myndighed, og det ideal om politisk dannelse, der bygger på et kantiansk begreb om myndighed. Dømmekraften er forbundet med et rationalitetsbegreb, hvor rationel tænkning ofte ses som en modsætning til emotionalitet. Den empiriske undersøgelse viste, at eleverne i flere tilfælde lagde vægt på følelsesmæssige aspekter, når de skulle præsentere indhold for klassen. Ideen om at forbinde det følelsesmæssige med det rationelle kan også findes i diskussioner indenfor *politische Bildung*, og i politisk psykologi samt i den klassiske retorik. Dermed argumenteres der for et bredere begreb om politisk rationalitet, hvor det følelsesmæssige kan ses som et element i rationaliteten, særligt i forbindelse med beslutninger rettet imod handlinger.

Derudover fremhæves 2 åbne spørgsmål, der diskuteres: 1) om erkendelse skal verbaliseres eller de multimodale udtryk kan stå for sig selv i en undervisningssammenhæng og 2) hvis politiske emotioner hænger sammen med den politiske dømmekraft, hvilken rolle bør de så spille i undervisningen? Disse spørgsmål diskuteres kort, og da de ikke kan afklares inden for rammerne af denne afhandling lægges der op til, at de bør indgå i fremtidige diskussioner i didaktikken.

### **3 Den historiske baggrund – samtidsorientering og samfundsfag i folkeskolen i Danmark**

Samfundsfaget, som det er bestemt institutionelt i lovgivningen, er et produkt af en historisk og politisk proces (der kan ses som en retorisk praksis med Kroghs begreber). At processen er historisk betyder, at der er nogle forudgående beslutninger, der har betydning, og at den er politisk forstås på den måde, at det i sidste ende er en politisk beslutning, hvordan skolelovgivningen og læreplaner udformes. Historien er interessant for samfundsfaget, som et ungt fag i skolesammenhæng, da den viser at fagets aktuelle udformning, er et resultat af en udvikling, der kunne have gået i flere andre retninger. En historisk undersøgelse af læreplanerne, med fokus på faget fra 1975-2009, giver mulighed for en sammenligning over tid, der kan inspirere nutidige diskussioner af faget.

### 3.1 Teori: hvordan og hvorfor læse læreplaner?

Hvad er undervisningens indhold i et fag? Det engelske ord curriculum oversættes ofte til læreplan, men er egentlig bredere. Ved læreplanen forstås det juridisk definerede indhold i undervisningen eller det formelle curriculum. Men det er ikke nødvendigvis det samme som det, der undervises i, eller som lærerne eller eleverne opfatter som indholdet i undervisningen. Dette er konceptualiseret på forskellig måde af forskere: Goodlad m.fl. skelner mellem fire forskellige domæner for curricula (Goodlad, Klein, & Nye, 1979):

**Ideologisk curriculum**, som er det ideale curriculum. Dette kan findes ved at undersøge "textbooks, workbooks, teachers' guides and the like" (Goodlad et al., 1979, p. 60).

**Formelt curriculum** er det curriculum, der er godkendt formelt. Enten på statsniveau, skoleniveau og/eller af lærere.

**Opfattet curriculum**, er det, som lærere, eller fx forældre, opfatter som curriculum.

**Operationelt curriculum**, er det som lærerne faktisk underviser "what goes on hour after hour, day after day in school and classroom" (Goodlad et al., 1979, p. 63).

**Oplevet curriculum** er det, som elever og studerende oplever.

En anden tilgang giver Glatthorn m.fl., der skelner mellem *anbefalet curriculum*, der svarer til Goodlads ideologiske curriculum, *skrevet curriculum*, *understøttet curriculum*, som understøttes af ressourcer, *undervist curriculum* og *testet curriculum* (Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2015)<sup>5</sup>. Dertil kan føjes det *ekskluderede curriculum* som det, der ikke undervises i også kaldet *the null curriculum* fx historiske begivenheder som fravælges af politiske grunde (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986; Gehrke, Knapp, & Sirotnik, 1992).

På et mere teoretisk plan skelner A. V. Kelly mellem *det totale curriculum*, *det skjulte curriculum* (kendt på dansk som "den skjulte læreplan"), *det planlagte curriculum* og *det opfattede curriculum* (Kelly, 2009).

En tilføjelse til disse kategoriseringer er det man kan kalde elevernes egen læreplan, eller *elevernes eget curriculum*, forstået som den samling af viden og færdigheder som eleverne selv sammensætter. Selander og Kress taler om "den enkeltes design af hans

---

<sup>5</sup> Se også <http://www.ascd.org/publications/curriculum-handbook/398/chapters/Thinking-About-Curriculum.aspx>

eller hendes læreplan” (Selander & Kress, 2010, p. 23). I fag der, som samfundsfaget, har det omgivende samfund som tema, og hvor der arbejdes med undersøgende arbejdsformer, og hvor elevernes hverdagserfaringer inddrages, bliver dette særligt relevant.

I arbejdet med læreplaner må man således være opmærksom på, at det indhold, der er foreskrevet, ikke nødvendigvis er det samme som det, der bliver undervist i skolen, eller som eleverne opfatter. På den anden side kan læreplanerne, det formelle curriculum, læses både politisk og didaktisk. Politisk som udtryk for forskellige politiske positioner og interesser, og didaktisk som udtryk for en didaktik for faget, forstået på den måde, at der i en given læreplan udtrykkes et indhold for faget (hvad), et mål (hvorfor) og i forskelligt omfang, alt efter hvordan læreplanen er udformet, også forskellige arbejdsformer (hvordan).

En læsning af læreplaner giver således mulighed for at se en didaktik for samfundsfaget på niveauet for det *formelle* curriculum. En læsning af de didaktiske diskussioner omkring det giver indblik i, hvad der er blevet opfattet som ideelt, eller ideologisk, curriculum. Den historiske del af undersøgelsen er lavet med bevidsthed om, at det ikke giver et fuldt billede af hverken det underviste eller det oplevede curriculum. Dette er således også en væsentlig del af begrundelsen for at den empiriske undersøgelse tager udgangspunkt i klasserumsobservationer, der i højere grad giver adgang til (dele af) ’det underviste curriculum’ og i elevprodukter, der giver en indsigt i (dele af) ’det lærte curriculum’.

### **3.2 Faglighed og kategorial dannelse med udgangspunkt i Klafki**

Den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki giver, i en artikel fra 1959, en beskrivelse af de hidtidige dannelses teorier<sup>6</sup>, og kommer med sit bud på den ”kategoriale dannelse” (Klafki, 1975). Da hans kategorisering af dannelsesbegreber stadig er anvendelig, og samtidig har haft betydning for hvordan fag er blevet forstået i dansk pædagogisk debat, har jeg valgt at anvende dem som en analytisk ramme for læsningen af læreplaner for samtidsorientering og samfundsfag 1975-2014. Klafkis begreber og læsningen af læreplanerne giver baggrunden for en model for ”kategorial samfundsfaglig dannelse” som er udviklet i samarbejde med Torben S. Christensen (denne er tidligere beskrevet mindre detaljeret i (Christensen 2015), dele af det følgende er desuden publiceret i (A. S. Christensen, 2016)).

---

<sup>6</sup> Da det tyske begreb er bredere end det danske begreb ’dannelse’ kan det ind i mellem give forvirring når man oversætter Bildung til dannelse. Bildung på tysk kan på den ene side læses som reference til en specifik dannelses tradition, der går tilbage til Humboldt og Schleiermacher, og som Klafki også forholder sig til (og bygger videre på) med sit begreb om ”Allgemeinbildung” i *Neue Studien* (Klafki, 2001). På den anden side dækker betydningen af Bildung også meget af det som på dansk betegnes som uddannelse fx har man i Tyskland ministre for Bildung på samme måde som man i Danmark har en undervisningsminister. Det er derfor ikke helt retvisende hvis man oversætter begreberne Bildung med dannelse og Ausbildung med uddannelse.

I artiklen skelner Klafki i sin beskrivelse af dannelses teorier mellem 'formale teorier', der fokuserer på at udvikle elevernes evner – at træne de 'åndelige muskler' – og 'materiale teorier', der fokuserer på et bestemt indhold (materiale) i dannelsen og dermed uddannelsen. De formale dannelses teorier deler han op i 'funktionel dannelse' og 'metodisk dannelse'. Den funktionelle dannelse handler om at træne evner hos eleverne, som antages at komme til udtryk senere. Som eksempel nævner han det humanistiske gymnasium, hvor de klassiske sprog og matematikken træner elevernes åndelige evner. Den metodiske dannelse er rettet imod at træne metoder, der senere kan komme til anvendelse. Klafki nævner her evnen til at bruge værktøjer og værkstedsteknikker.

I de materiale dannelses teorier skelner Klafki mellem 'objektivisme' og 'klassisk dannelse'. I objektivismen er det et bestemt indhold, der simpelthen er dannende i sig selv. Dette ses fx i scientismen, hvor et bestemt videnskabeligt indhold tillægges værdi som indhold i undervisningen. I de klassiske dannelses teorier ses tilegnelsen af klassikere fra fx litteraturen som værdifuldt.

Klafki afviser ikke disse dannelses teorier, men han sammenføjer dem i det han kalder den kategoriale dannelse. Det betyder at det materiale og det formale ikke ses som modsætninger, men som elementer i den kategoriale dannelse, og at det er i mødet mellem barn/elev og stof, at dannelsen giver mening: i en 'dobbelt-sidede åbning' hvor virkeligheden åbner sig for mennesket og mennesket for denne virkelighed (Klafki, 1975, p. 43)<sup>7</sup>. Denne åbning beskriver Klafki som 'kategorial', hvilket understreger at mennesket forstår verden gennem kategorier. Deri ligger også, at erkendelsen i sidste ende er sproglig. Det skal dog understreges at Klafki, med udgangspunkt i det eksemplariske princip, har blik for at eksempler er essentielle for at opnå erkendelse.<sup>8</sup> Det kategoriale kan forstås således at mennesket, som et sprogligt væsen, forstår verden gennem kategorier og begreber. Kategorier er (naturligvis) begreber, men de er begreber af en særlig kvalitet idet de udtrykker 'kategoriale principper' (Klafki, 1975, p. 43). Kategorier bliver dermed en bestemt klasse af begreber som er udtryk for grundlæggende forståelser. Problemet bliver så at definere, hvilke begreber der er grundlæggende og hvordan.

---

<sup>7</sup> Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit "erschließen", und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.

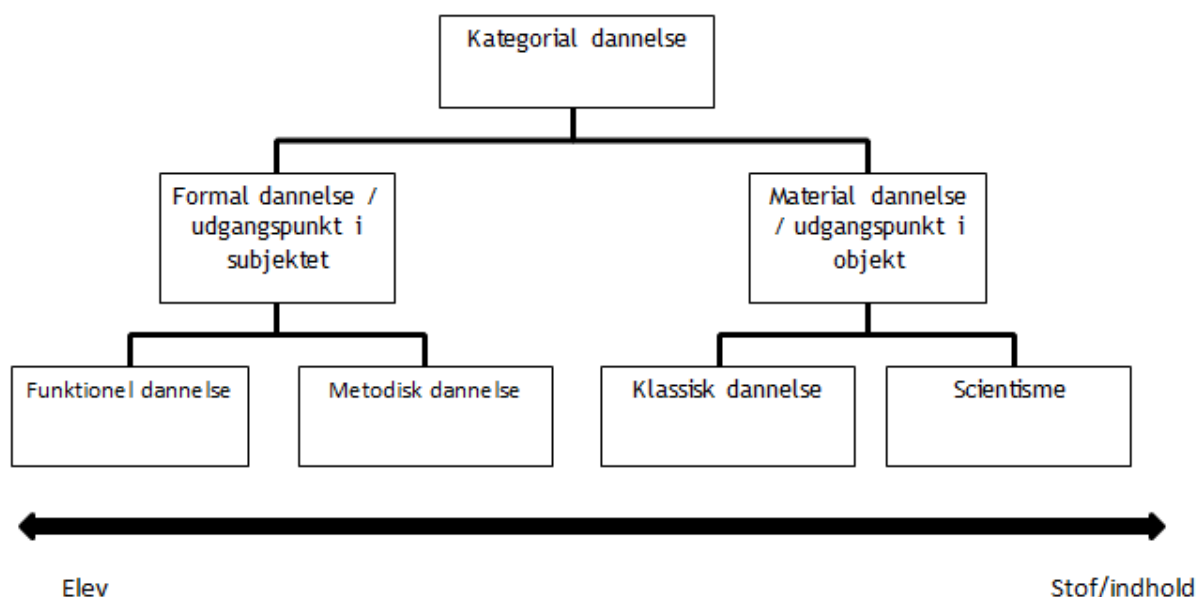
<sup>8</sup> Den æstetiske side af dannelsen diskuterer Klafki historisk i et senere studie (Klafki, 2001, p. 44)

I en dansk samfundsfagssammenhæng har det været tolket således, at begreber og kategorier er det samme. I faghæfterne fra 1995 og 2002 nævnes en række begreber "lighed, frihed, magt, ytringsfrihed, ansvar, pligt, rettigheder, demokrati, interesse, medbestemmelse, solidaritet og fremmedgørelse" (Undervisningsministeriet, 1995, p. 12; 2002, p. 18). I faghæftet fra 2009 omtales et sted "samfundsfags grundkategorier" som "det politiske, det økonomiske og det sociale og kulturelle" (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 24), men i resten af faghæftet nævnes 'kategorier' ikke, og der er generelt fokus på at anvende faglige begreber og metoder.

I den tyske diskussion inden for *politische Bildung* er ideen om kategorial dannelse videreudviklet bl.a. af Peter Henkenborg (Henkenborg, 2011), og det er en aktuell diskussion (som jeg vender tilbage til i kapitel 4), om den grundlæggende viden/færdighed i faget kan udtrykkes gennem 'basiskoncepter' og i givet fald hvilke (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016; Massing, 2008).

Skematisk kan Klafkis typologisering af dannelsesteorier stilles op således:

Klafkis typologisering af dannelsesteorier (Bildung).



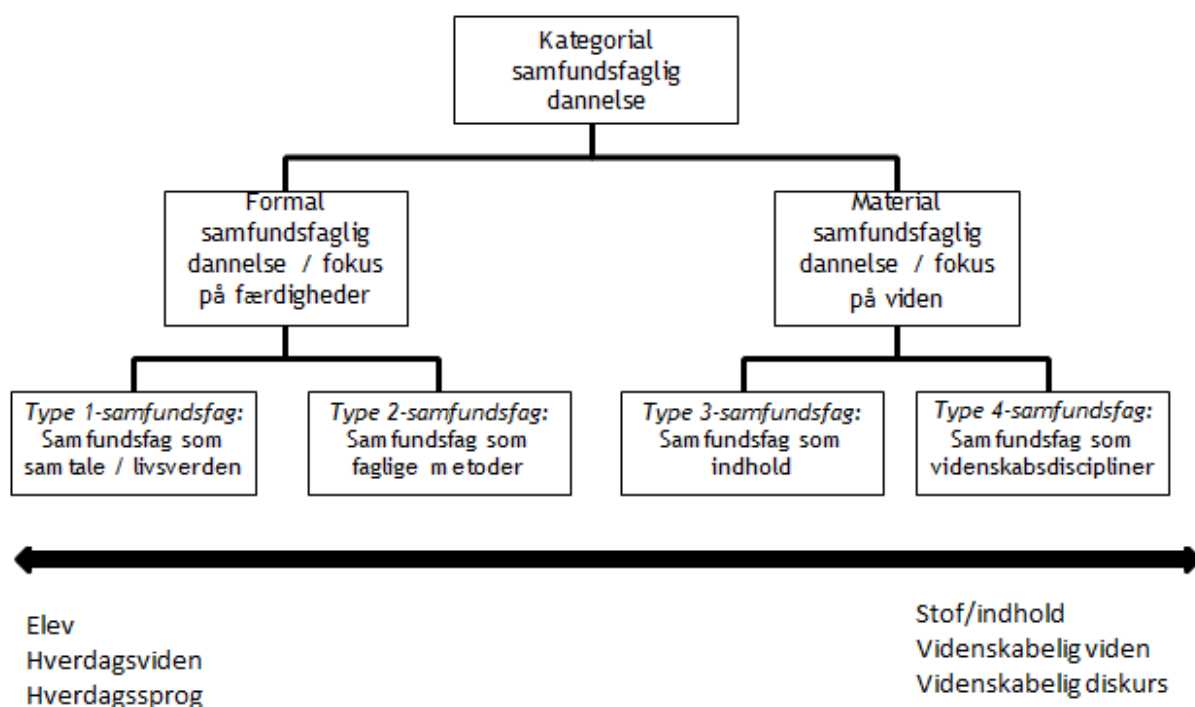
Figur 6 Klafkis typologisering af dannelsesteorier

De formale dannelsesteorier tager udgangspunkt i elevens evner dvs. i subjektssiden. Materiale dannelsesteorier tager modsat udgangspunkt i objektsiden forstået som undervisningens materiale indhold (modellen er inspireret af (Jank & Mayer, 2006, p. 173). Den kategoriale



dannelse sammenføjer disse to i 'den dobbeltsidede åbning', når eleven tilegner sig de grundlæggende kategorier.

Hvis denne model overføres på samfundsfaget, kan der skelnes mellem fire typer af samfundsfag. Disse skal forstås som idealtyper i Max Webers forstand, for så vidt som de ikke findes i ren form i virkeligheden, men de viser nogle centrale træk ved nogle fagopfattelser.



Figur 7 'Odense-modellen' for samfundsfagstyper

Modellen, som jeg vil referere til som 'Odense-modellen', uddybes i det følgende, hvor fagets historie gennemgås, her skal blot gives en kort introduktion til, hvordan den kan forstås (jf. A. S. Christensen & Christensen, 2015, p. 49): Udgangspunktet i subjektet handler i samfundsfag ofte om at tage udgangspunkt i elevernes hverdagsviden/hverdagssprog, som det fremgik af Grammes' model. Deraf kommer samfundsfag type 1, der handler om elevernes livsverden, nogle gange beskrevet som samfundsfag som et 'snakkefag'. Men samfundsfag kan også forstås som tilegnelsen af nogle bestemte metoder, hvor indholdet kan udskiftes. I forhold til Klafkis typologisering svarer det til den 'metodiske' dannelse, men det tænkes her fagspecifikt og det kan handle om mere tekniske metoder såsom færdigheder inden for statistik, men også fx evnen til at deltage i en faglig diskussion. Når der er fokus på den samfundsfaglige viden, dvs. material dannelse, kan der skelnes mellem fagets indhold i form af fx

viden om aktuelle sager og konflikter, eller fx professions- og institutionsviden som i Grammes' model. Hvis fagets indhold ses som en afspejling af videnskabsfagets discipliner svarer det til type 4 samfundsfag, der er samfundsfagets svar på Klafkis scientisme. Pointen med modellen, som der vil blive argumenteret for i det følgende, er, at det er muligt at tale om en kategorial samfundsfaglig dannelse, hvor de fire fagtyper alle indgår med en passende vægtning af de forskellige dele.

### **3.3 Baggrunden – samfundslære 1900-1960**

Indtil samfundsorientering blev indført som fag, var viden om samfundet en del af historiefaget. Den første detaljerede læreplan, der beskrev indholdet i de enkelte fag, var "Det Styhrske Cirkulære" fra år 1900 (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 77). I denne er historie beskrevet således:

#### **HISTORIE.**

At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom paa Eksempler, der henvende sig til Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historien tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel. Igennem anskuelig og livlig Fortælling bør de historiske Personer og Begivenheder stilles Børnene for Øje, men disse bør holdes til at gengive og genfortælle de givne Skildringer. Om end det historiske Stof væsentlig maa meddeles i Form af Livs- og Tidsbilleder, vil det dog være muligt at give de ældre Børn en efter deres Forestillingskreds lempet Forstaaelse af Samfundsforholdenes Udvikling. (K.-o. undervisningsministeriet, 1900)

Formålet med historiefaget i folkeskolen er således at fremhjælpe en "varm og levende følelse" for "vort Folk og Land". Faget er dermed først og fremmest et nationalt dannelsesfag, som T. S. Christensen også beskriver det daværende gymnasiefag som (T. S. Christensen, 2012, p. 96).

Det interessante, i forhold til hvordan børnene skal lære om samfundet, er formuleringen i historie, at de skal gives en "efter deres Forestillingskreds lempet Forstaaelse af Samfundsforholdenes Udvikling." Der er tale om den historiske udvikling, og den er ikke nødvendigvis rettet imod overvejelser om den fremtidige udvikling. Det fremgår da også af beskrivelsen af indhold, som på det tredje trin er:

Fædrelandshistorien i Sammenhæng. Grundtræk af Verdenshistorien. F. Eks. Ægypterne. Assyrerne. Perserkrigene. Aleksander. Hannibal. Cæsar. Folkevandringer. Muhamed. Karl den Store. Korstogene. Huss og Luther. Opfindelser og Opdagelser. Trediveaarskrigen. Peter den Store. Den nordamerikanske Frihedskrig. Den franske Revolution. Napoleon den Store. Hovedtræk af det 19de Aarhundredes Historie. (K.-o. undervisningsministeriet, 1900)

Med folkeskoleloven fra 1937 indgår samfundslære som en del af historie, og målet kan i 1941 formuleres enkelt: "I *Samfundslære* maa i Korthed være givet Hovedpunkterne af det danske Samfunds politiske og sociale Forhold." (Undervisningsministeriet, 1941) Det overordnede formål for skolen er utvetydigt normativt, med vægt både på kundskaber og værdier, idet det understreges at:

Skolen gennem sin Virksomhed foruden at være kundskabsmeddelende, maa være opdragende og karakterdannende. Den bør udvikle og styrke Børnenes Sans for de etiske og kristelige Værdier, give dem Ærbødighed for Menneskelivet og for Naturen, Kærlighed til Hjemmet og vort Folk og Land, Respekt for andres Meninger, Følelse for Fællesskab mellem Folkene og for Samhørighed med de andre nordiske Folk. Skolen maa saaledes bidrage til at give Børnene Idealer, hjælpe dem til at sætte sig Maal i Livet, øge deres Respekt for Oprigtighed i Tale og Adfærd og styrke deres Pligtfølelse. Gennem sund Disciplin læres god Opførsel og udvikles Sans for Orden. (Undervisningsministeriet, 1941)

Følelser spiller her en væsentlig rolle: kærlighed til "Hjemmet, vort Folk og vort Land" kombineres med "Respekt for andres Meninger, Følelse for Fællesskab mellem Folkene og for Samhørighed med de andre nordiske Folk." Der er således i denne tekst ikke noget modsætningsforhold mellem at være national, og gå ind for "fællesskab mellem folkene". De optimistiske, men samtidig tvetydige formuleringer, må naturligvis læses med forståelse for at det er skrevet under 2. verdenskrig.

Med skoleloven i 1958 indgår samfundslære fortsat som en selvstændig del af historiefaget, og i "den blå betænkning" er indholdet i faget beskrevet for hvert enkelt klassetrin. I målet for samfundslære er angivet, at eleverne skal have "kendskab til det demokratiske samfunds opbygning og dets styre." (Undervisningsministeriet, 1960, p. 118) Udover denne beskrivende viden (type 3 samfundsfag) er der et normativt mål at forstå betydningen

af ”samarbejdet om løsningen af fælles opgaver” (Undervisningsministeriet, 1960, p. 118), og det beskrives som ”et hovedtræk i skolens bestræbelser, at børnene lever sig ind i den tanke, at også de er med til at bygge samfundet op, og at de en skønne dag skal overtage det fulde ansvar for dette samfunds opretholdelse og videreførelse.” (Undervisningsministeriet, 1960, p. 119) Denne formulering gælder overordnet historie med samfundslære.

Selvom betænkningen har detaljerede beskrivelser af indholdet i fagene, er der dog samtidig en meningstilkendegivelse fra udvalgt om at det ikke er ”fremmed for tanken om at nedbryde faggrænserne, så undervisningsstoffet i en række fag smelter sammen.”

### **3.3.1 1900-1960 samfundslære i modellen**

Der er i beskrivelserne af indholdet i samfundslære i denne periode lagt vægt på et fagligt indhold, altså et ’type 3’ samfundsfag kombineret med en national dannelse, forstået som udviklingen af et følelsesmæssigt forhold til folk og fællesskab.

## **3.4 Folkeskoleloven 1975**

Den store forandring i folkeskolens organisering og værdigrundlag sker med folkeskoleloven i 1975. Religionsfaget afskaffes til fordel for et ikke-forkyndende kristendomskundskabsfag, og demokratiet får en meget fremtrædende plads i formålsparagraffen (Coninck-Smith, Rasmussen, & Vyff, 2015, p. 197; Hermann, 2007, p. 73 ff.). Samtidig indføres faget samtidsorientering som et nyt fag.

### **3.4.1 Debatten om samtidsorientering frem til 1975**

Historien om tilblivelsen af faget samtidsorientering i 1975 er en del af historien om, hvad fag og faglighed er i skolen, og faget selv var et af omdrejningspunkterne for debatten. At samtidsorientering havde stærke tilhængere kan ses af, at det havde fået sin egen interesseorganisation, foreningen Pædagogisk Landsforening for Orientering (PLO), der blev stiftet i 1964, og som eksisterede frem til 2009. Indførelsen af samtidsorientering som fag kan således ses som et eksempel på, at fortalere for ikke-fagdelt undervisning havde fået indflydelse. En anden løsning ville have været at tage den del af historie, der hed samfundslære og gøre dette til et selvstændigt fag, eller at gøre som i gymnasieskolen, hvor der var etableret et fag ved navn samfundsfag i 1960<sup>9</sup> (T. S. Christensen, 2012, p. 96). Som fag i folkeskolen var samtidsorientering først officielt blevet foreslået af folkeskolens læseplansudvalg i udvalgs-

---

<sup>9</sup> Som valgfag med forsøgsundervisning fra 1966, fra 1967 som obligatorisk på hf.

arbejdet 1967-1971. Efter vedtagelsen af loven varede det frem til 1977 før der forelå en undervisningsvejledning og en vejledende læseplan faget (Struwe, 1977, p. 66).

### **3.4.2 På vej mod samtidsorientering**

Der udfoldede sig en større debat både i og omkring læseplansudvalgets arbejde. En kilde til dette er en artikel som Kamma Struve, der var undervisningsinspektør og også medlem af et af de forberedende udvalg, har skrevet om arbejdet (Struwe, 1977). Det fremgår her, at der var to positioner, der stod over for hinanden, og det handlede i høj grad om tilknytningen til basisfag. Som hun formulerer det: "De slagord, debatten samlede sig om, var elevcentreret undervisning i relation til fagcentreret (videnskabscentreret) undervisning. Systematisk opbygget faglig undervisning med tilknytning til et basisfag eller problemorienteret, evt. projektorienteret tværfaglig undervisning." (Struwe, 1977, p. 75) Disse positioner kom til at præge debatten lang tid fremover. Der var, stadig ifølge Struwe, også opmærksomhed på, at samfundsvidenskaberne i høj grad udviklede sig, og det blev spurgt om samtidsorientering ikke burde hedde samfundsfag, men arbejdsgruppen afviste det; ifølge Struwe af frygt for "at få en "inddampning" af et universitetsfag til folkeskolen." (Struwe, 1977, p. 76)

I sidste ende kunne udvalgets opfattelse af faget formuleres på denne måde: "Det dristigste ved forslaget til samtidsorientering er, at man ved valg af indhold har afstået fra en systematisk opbygning (...) Faget tænkes problemorienteret for eleven, men videnskabscentreret for læreren. Den videnskabscentrerede karakter beror ikke på en fagintegration, men på at inddrage viden og arbejdsmåder fra flere fag side om side." (Struwe, 1977, p. 79) Debatten bølgede dog stadig, og positionerne der på den ene side forfægtede en videnskabsfaglig og på den anden side en problemorienteret tværfaglig tilgang, stod ofte stejlt overfor hinanden. Kamma Struve beskriver det som "unuancerede påstande" om "de rene fag" som forældede, som forsvar for det bestående, og tværfaglig fagstruktur som "progressiv og samfundskritisk" (Struwe, 1977, p. 80).

### **3.4.3 Den vejledende læseplan 1974-1977**

Den vejledende læseplan, som den kom til at se ud, var således et resultat af disse debatter, men læseplanen i sig selv blev også diskuteret og ændret ad flere omgange. Det første udkast til en vejledende læseplan blev udsendt i 1974 med denne formulering af formålet:

Formålet med undervisningen er, at eleverne opnår indblik i nogle væsentlige samtidsproblemer fra det lokale, det nationale og det globale sam-

fund, samt at de erhverver kendskab til nogle af de faktorer, der har betydning for nutidige samfunds opbygning, funktion og udvikling og til, hvorledes den enkelte kan indvirke på beslutninger og medvirke ved løsning af samtidsproblemer.

Det tilstræbes, at eleverne ved benyttelse af udvalgte faglige metoder erhverver nogen færdighed i at indsamle, bearbejde og tolke materiale, som belyser samtidsforhold, og i at indkredse problemer og opstille løsningsforslag.

Endvidere skal undervisningen bidrage til at udvikle elevernes interesse for væsentlige forhold i nutiden, så de søger at klargøre sig de forudsætninger og det værdigrundlag, der ligger bag egne og andres udsagn og handlinger, og indstiller sig på at vurdere egen og andres argumentation med henblik på stillingtagen. (Folkeskolens læseplansudvalg fagudvalg nr. 4, 1974, p. 8)

Fagets indhold er således *væsentlige samtidsproblemer*, og eleverne skal kunne bruge faglige metoder til at blive klogere på disse, selv opstille (indkredse) problemstillinger og komme med forslag til løsninger.

I udkastet blev slået fast, at "fagets karakter gør det umuligt at give en systematisk fremstilling af dets indhold og arbejdsmetoder", og det blev henvist til de øvrige undervisningsvejledninger, hvoraf der nævnes: "historie, geografi, psykologi og sociologi, økonomi, virksomhedslære, hjemkundskab samt uddannelses- og erhvervsorientering" (Folkeskolens læseplansudvalg fagudvalg nr. 4, 1974, pp. 11-12). Som del af diskussionen af indholdet i faget opstilles der 10 emneområder: 1) et lokalsamfund, 2) grupper i et samfund, 3) organisation og ledelse i et samfund, 4) økonomi, 5) verdens økonomiske ulighed – udviklingssamarbejde, 6) international politik, 7) kulturmøde, 8) meningsdannelse, 9) miljøproblemer og 10) menneskerettigheder.

I september 1975 udsendte undervisningsministeriet formålene for de forskellige fag, og mens de fleste fags formål beholdt de formuleringer, der var udformet i læseplansudvalget, var bl.a. samtidsorientering ændret, så det fik følgende ordlyd:

Formålet med undervisningen er, at eleverne opnår indblik i nogle væsentlige lokale, nationale og globale samtidsproblemer.

Stk.2. Det skal tilstræbes, at eleverne tilegner sig nogen færdighed i at vurdere politiske, økonomiske og ideologiske udsagn.

Stk 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne udvikler interesse for politiske forhold, så de søger at klargøre sig de historiske forudsætninger og de værdigrundlag, der ligger bag egne og andres udsagn og handlinger.

Stk 4. Undervisningen skal tillige medvirke til, at eleverne får kendskab til nogle af de faktorer, der danner baggrund for det nutidige samfunds konflikter, til hvordan de søges løst, og til hvorledes det enkelte menneske alene eller i samarbejde med andre kan få indflydelse på beslutninger i samfundet”

(Undervisningsministeriet, 1977, p. 7).

I forhold til udvalgets udkast er det problemorienterede indhold bibeholdt. Målet er stadig at give indblik i samtidsproblemer. Det faglige, forstået som anvendelse af faglige metoder, er fjernet, og til gengæld er det politiske formuleret mere tydeligt. Derfor kan Vagn Oluf Nielsen i sin diskussion af faget konkludere, at det kan blive ”et godt fag i den politiske dannelse” (Nielsen, 1976, p. 88).

#### **3.4.4 Indholdet i samtidsorientering 1975**

Da formålet var formuleret, stod tilbage at formulere indholdet i faget og den vejledende læseplan. Dette blev gjort af det såkaldte ”Gunhild Nissen-udvalg”. Udvalget fremsendte sit forslag til vejledende læseplan i maj 1976. Denne blev så ændret af Sektorrådet for grundskolen i juli 1976 og endelig udsendt i slutningen af juli 1976 (Kristensen & Stigsgaard, 1979, p. 16).

I det vejledende forslag til læseplan var der defineret 3 problemfelter: 1) ressourcer, produktion og arbejde, 2) sociale og kulturelle forhold og 3) politiske og ideologiske forhold. Det, der var størst polemik omkring, var inddragelsen af klassebegrebet. I Gunhild Nissen-udvalgets forslag hed det ”a) sociale grupper, lag og klasser” i Sektorrådets udkast er det rettet til ”grupper i samfundet” og i den endelige vejledning er overskriften ”grupper i samfundet” med den tilføjelse, at det i vejledningen til indholdsangivelse indeholder bl.a. ”Kammeratgruppe, interessegruppe, socialgruppe, sociale klasser.” Klassebegrebet er således bibeholdt, men det er nedtonet, også i forhold til Gunhild Nissen-udvalgets oprindelige formulering hvor det hed, at indholdet kunne være ”Uligheder, status og klasseforskelle set ud fra forskellige samfundsopfattelser. (...) Klasseforskelle set som udtryk for de grundlæg-

gende ejendoms- og magtforhold. Klasseforhold i forskellige samfundstyper, Danmark før og nu og f.eks. England, Kina, Tanzania i dag." Hele dette afsnit om "lag og klasser i samfundet" blev fjernet efter Sektorrådets kommentar. Alle tre eksempler, samt det tidligere fra læseplansudvalget 1974 er trykt i (Kristensen & Stigsgaard, 1979, p. 17).

Diskussionen af, om der skulle stå klasser eller ej, kan forekomme mindre væsentlig. Af større betydning, i de ændringer der blev lavet i faget fra 1974-1976, er nok organiseringen i problemfelter. Her bliver forbindelsen til samfundsvidenskaberne nærliggende. "Ressourcer, produktion og arbejde" er nærliggende at se i sammenhæng med økonomi, "sociale og kulturelle forhold" kan læses som sociologi og "politiske og ideologiske forhold" er ligger jo tæt op af politik. De tre problemfelter blev fjernet ved revisionen i 1987, men de dukker op igen 33 år senere med fælles mål fra 2009, med formuleringer der ligger tæt op af formuleringerne fra 1976.

### 3.4.5 Fag og faglighed 1975

Efter faget samtidsorienterings indførelse udspillede der sig en debat om faget bl. a. i en publikation fra PLO (Pædagogisk Landsforening for Orientering). Her diskuterer Hans Jørgen Kristensen tværfaglighed, og forsvarer det, han kalder "egentlig tværfaglighed",<sup>10</sup> hvor man "bevidst trækker på flere fag, som anskues i sammenhæng" (Kristensen & Stigsgaard, 1979, p. 39) over for det han kalder "flerfaglighed" hvor fagene i sig selv tillægges betydning, hvilket ville være uhensigtsmæssigt. Faren er, for Kristensen, at "Ellers kan samtidsorientering let gå og blive en minimodel af samfundsfag i universitetsregi, og dermed noget fremmedartet og uvedkommende for de unge". Det er Kristensens pointe at den rette balance opnås når undervisningen både trækker på elevernes erfaringer samt undersøgelser og på faglige indsigter (Kristensen & Stigsgaard, 1979, p. 39). Samtidig beskriver han den tredje form for tværfaglighed, som han kalder "ufaglighed", hvor fagene i sig selv ikke spiller nogen rolle, men hvor man vil være "klog på en sag ikke et fag".

Andre, som fx Jens Kibsgård, der skrev i Unge Pædagoger, så resultatet i læseplanen som et kompromis, hvor både synspunkter fra et videnskabscentreret syn på den ene side og - på den anden side - et syn, der tager "udgangspunkt i en række væsentlige problemer i de unges tilværelse i samfundet ..." blev repræsenterede (Kibsgård, 1975, p. 22).

---

<sup>10</sup> Det svarer til det som H. J. Kristensen og Vagn Oluf Nielsen senere betegner "funktionel tværfaglighed" (Kristensen, 2007, p. 82)



I undervisningsvejledningen for samtidsorientering repræsenteres den samme form for tværfaglighed, som Hans Jørgen Kristensen argumenterer for. Dette er ikke overraskende, idet han også var med i det udvalg, der formulerede undervisningsvejledningen. Der er større vægt på "udgangspunkt i elevernes erfaringer", "at skabe erfaringsgivende situationer" og "iagttagelse og undersøgelse af forhold i omverdenen", som er overskrifter på punkter i vejledningen. Under overskriften "Elementer fra videnskabsfag" præciseres det, at det er "samfundsvidenskaberne i videste forstand", og der nævnes "biologi, geografi, historie og kristendomskundskab", og der lægges vægt på, at hvis der arbejdes med økonomi er det ud fra konkrete sagsforhold: "Det er for så vidt "økonomi", der behandles. Men for eleverne er det familien Xs skatteforhold og andel i offentlige goder. Virksomhed Xs overlevelsesmuligheder eller virkningerne af et nyt trafik anlæg, det handler om. En systematisk fagindsigt i økonomi er således noget, man gradvis bygger grundlaget for, selv om det ikke direkte er optaget i undervisningsplanen." (Undervisningsministeriet, 1977, p. 18)

Den vejledende læseplan<sup>11</sup> formulerer tværfagligheden og forholdet til videnskabsfag således: "De væsentlige samtidsproblemer, der er indholdet i faget samtidsorientering, behandles i undervisningen tværfagligt på grundlag af den indsigt, vi kan få gennem unges og voksnes erfaring fra arbejde og dagligliv, gennem iagttagelse og undersøgelse af forhold i omverdenen og gennem videnskabens behandling af samtidsproblemer." (Undervisningsministeriet, 1977, p. 33)

### **3.5 Samfunds-fag 1975-77 i modellen**

Vejledningen fra 1977 indeholder alle fire fagtyper, men på en særlig måde. Type 1 samfunds-fag, for så vidt at der er fokus på elevernes erfaringer som udgangspunkt. Type 2 samfunds-fag, hvor problemorientering kan ses som en arbejds-metode. Type 3 samfunds-fag dels som samtidsproblemer som indhold, dels som de tre problemfelter ("Ressourcer, produktion og arbejde", "sociale og kulturelle forhold", "politiske og ideologiske forhold"). Type 4 samfunds-fag i form af videnskabsdiscipliner, der inddrages "funktionelt" til at belyse de valgte samtidsproblemer. Faget har i denne udformning, i det mindste i den formelle læreplan, således både formalt og materialt dannelsesindhold.

---

<sup>11</sup> Det vejledende forslag til læseplan er et bilag til undervisningsvejledningen. Kommunerne kunne enten tilslutte sig denne læseplan eller vedtage lokale læseplaner.

### 3.5.1 Hvad skete der så?

Undervisningsvejledningen udgør den formelle læreplan, men hvordan så det ud med "the taught curriculum"? Faget var placeret med 3 timer om ugen i 8.-10. klasse. Andre "orienteringsfag" som historie, geografi, biologi var nu placeret på 3.-7. klassestrin, og det var hensigten, at samtidsorientering skulle bygge videre på disse fag. Noget samlet overblik over hvordan undervisningen i samtidsorientering forløb i den danske folkeskole, har vi ikke, men der er nogle kilder. I 1973 iværksatte det daværende Danmarks Pædagogiske Institut "Orienteringsprojektet", og det indeholdt bl. a. en undersøgelse af 36 forløb i orientering, der blev iagttaget og beskrevet i skoleåret 1974-1975, og en senere spørgeskemaundersøgelse med deltagelse af 776 lærere der blev gennemført i 1980 (Kristensen, 1977, 1982, 1984).

Faget var fra begyndelsen omgivet med diskussioner, og indførelsen af faget var også præget af en bemærkelsesværdig historik. Da samfundsfag blev indført som selvstændigt fag i gymnasiet *ventede* man med at begynde undervisningen i 8 år, indtil der var uddannet kandidater til at varetage undervisningen (T. S. Christensen, 2012, p. 104). Da samtidsorientering blev indført som fag i folkeskolen (loven trådte i kraft 1976), gik der et år før der forelå en undervisningsvejledning (5. juli 1977). Og antallet af lærere der var uddannet til at undervise i faget var begrænset. Ifølge undersøgelsen fra 1980 – fem år efter fagets indførelse – havde 31 % af lærerne linjefag i historie, 12 % havde linjefag i samfundsfag, 23 % havde et kort kursus i samtidsorientering ved lærerhøjskolen, 10 % havde et "fuldt årskursus i samtidsorientering ved lærerhøjskolen", og 22 % angav, at de ikke havde nogen særlig uddannelse for at undervise i faget<sup>12</sup> (Kristensen, 1982, p. 46). Samfundsfag var udbudt som forsøgslinjefag i læreruddannelsen fra 1973.

Undersøgelsen fra 1980 giver nogle indikationer af hvad der har været indholdet i undervisningen. I undersøgelsen er lærerne spurgt om i hvilket omfang de har dækket indhold fra læseplanens områder ind. Det viser sig, at det mest vægtede felt er "sociale og kulturelle forhold", efterfulgt af "ressourcer, arbejde og produktion" og på sidstepladsen "politiske og ideologiske forhold"<sup>13</sup> (Kristensen, 1982, p. 70). Hans Jørgen Kristensens vurdering af dette forhold er i sig selv interessant:

---

<sup>12</sup> Det var muligt at angive flere svarmuligheder, så en lærer kan både have fx linjefag i historie og et kort kursus i samtidsorientering.

<sup>13</sup> "problemfelt II er det mest vægtede. 17 % af lærerne angiver dette felt som dominerende, mens 56 % angiver, at det hyppigt indgår. Tæt efter følger problemfelt I (...). Her angiver 13 % af lærerne at dette problemfelt er dominerende, mens 56 % markerer, at det hyppigt indgår. Noget lavere placeret er problemfelt III (...). Kun 8 % angiver dette som dominerende, og kun 39 % at det hyppigt indgår.

Grundene til, at problemfelt III om politiske og ideologiske forhold indgår mindre hyppigt end de to andre, kan være flere. Mest afgørende er det nok, at mange elever giver udtryk for, at de ikke interesserer sig for politik (i den sædvanlige folketingspolitiske betydning), at politiske og ideologiske emner ofte opfattes som noget mere abstrakt, og at en del lærere kan være bange for at inddrage for meget politisk stof efter indoktrineringsdebatten. (Kristensen, 1982, p. 71)

### **3.6 Samtidsorientering 1987**

I 1983-1984 var der fornyet debat om faget samtidsorientering. Nogle folkeskolelærere var stadig kritiske overfor faget, og geografilærere fra seminarierne foreslog faget fjernet. Som en afslutning på debatten forsikrede daværende undervisningsminister Bertel Haarder, at faget skulle bevares, men der skulle ske en faglig opstramning (Frehr, 1999, p. 133). I 1984 blev der nedsat et udvalg, der skulle lave en ny undervisningsvejledning. Formanden var Mette Koefoed Bjørnsen, der var økonom og lektor ved Danmarks Lærerhøjskole, og udvalgets medlemmer var lærere fra bl.a. biologi og geografi, repræsentanter for DLF, Dansk Arbejdsgiverforening og LO. Da udvalgsarbejdet var færdigt i december 1987, kunne udvalget udsende en undervisningsvejledning, hvor fagets formål formuleres således:

Formålet med undervisningen er at øge elevernes mulighed for at se hverdagslivet i et større perspektiv.

Undervisningen skal i en samfundsfaglig sammenhæng udbygge den indsigt i samfundsforhold, som eleverne har opnået bl.a. gennem undervisningen i en række obligatoriske fag – historie, geografi, biologi m.v.

Undervisningen skal udvikle elevernes evne til selvstændigt at analysere og vurdere udsagn om samfundsforhold og berede dem på informationssamfundet.

Undervisningen skal give eleverne oplevelser og lyst til at arbejde videre med samfundsforhold som aktive borgere. (Undervisningsministeriet, 1987)

I betragtning af at det er det samme fag og den samme folkeskolelov, der ligger til grund, er der nogle markante forskelle i mellem vejledningen i 1987 og vejledningen fra 1977. Mest markant ændres fagets formål. Den tydeligste forskel i forhold til formålet fra 1975 er at problemorienteringen og konfliktperspektivet er nedtonet. I 1975 var fagets mål indblik i "væsentlige samtidsproblemer", i 1987 er det indsigt i "samfundsforhold". I 1975 skulle ele-

verne have kendskab til faktorer, der ”danner baggrund for det nutidige samfunds konflikter”, i 1987 skal de ”analysere og vurdere udsagn om samfundsforhold”, og de skal have ”lyst til at arbejde videre med samfundsspørgsmål som aktive borgere”.

Hvor det gennemsyrrer 1975-faget og vejledningen fra 1977 at eleverne skal være med til at løse de lokale og globale problemer der er i verden, og som afspejler konflikter i samfundet, er 1987-fagets ideal om en aktiv borger noget mere forsigtigt i anvisningen af, at der kan findes fælles løsninger. Det er nu vigtigere at være opmærksom på at der er forskellige synspunkter og vurderinger af samfundsforhold.

Det politiske som har en markant placering i 1977-vejledningen bliver nedtonet i 1987-faget, og elevernes hverdagsliv får en meget tydelig placering. De skal have mulighed for at ”se hverdagslivet i et større perspektiv”. Det samfundsfaglige bliver markeret ved at eleverne skal udbygge deres indsigt i samfundsforhold i en *samfundsfaglig* sammenhæng, men det formuleres ikke mere klart, hvad dette betyder. Det fremgår af undervisningsvejledningen, at det handler om at ”forstå hvordan menneskers daglige tilværelse er betinget af rammer, og at disse rammer ikke er ens for alle og ikke opfattes på samme måde af alle.” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 17) Samtidig står der i undervisningsvejledningen at eleverne *ikke* skal undervises i samfundsfag. Med reference til fagene økonomi, sociologi og politologi siges det at ”Hvis eleverne skulle lære samfundsfag, måtte opgaven være at udtrække dele af disse fag, der kunne give eleverne en faglig indsigt. Folkeskolens elever skal imidlertid noget andet. De skal undervises i samfundsforhold, og det skal ske i en samfundsfaglig sammenhæng.” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 19) Samfundsfagene skal opfattes som en ”hjælp” for skolefaget samtidsorientering; ”Den type spørgsmål, der kan stilles ud fra samfundsfagene, kan nemlig bidrage til at udvide elevernes horisont ved at bringe dem på sporet af det samfundsmæssige perspektiv på hverdagens begivenheder” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 19).

Når perspektivet er ændret fra at udvikle elevernes interesse for politiske forhold, til at de skal se hverdagslivet i et større perspektiv, kan dette ses som en konsekvens af at eleverne var mere interesserede i det der var ”problemfelt 2 – sociale og kulturelle forhold”, og lærerne brugte mere tid på dette i skolen, som det fremgik af H. J. Kristensens undersøgelse, og man derfor har valgt også at prioritere det i læreplanen.

De tre problemfelter fra 1976-vejledningen er forsvundet, og i stedet beskrives undervisningens indhold i en prosatekst, der dog har fire punkter som eleverne skal arbejde med:

- Produktion og arbejde, herunder produktionsresultatets fordeling og erhvervsdrivendes og ansattes vilkår
- Problemer, knyttet til naturgrundlaget, herunder ressource- og miljøproblemer
- Samfundets opbygning og virkemåde, herunder menneskers muligheder for og forsøg på alene eller sammen med andre at få indflydelse på og tage ansvar for udviklingen af forskellige dele af samfundslivet
- Sociale relationer og kommunikationsformer, herunder de påvirkninger og ændringer af hverdagslivet, som er en følge af den teknologiske udvikling

(Undervisningsministeriet, 1987, p. 42).

Dermed er det gamle problemfelt 1 ført videre i det første punkt hvor "Resourcer, produktion og arbejde" er blevet til "produktion og arbejde". Problemfelt 2 "sociale og kulturelle forhold" er blevet til "sociale relationer og kommunikationsformer", og problemfelt 3 "politiske og ideologiske forhold" er blevet til "samfundets opbygning og virkemåde". Dertil er så kommet et nyt område – "problemer knyttet til naturgrundlaget".

Generelt er undervisningsvejledningen fra 1987 præget af, at man har taget kritikken af at faget skulle være for ambitiøst alvorligt. Det er en ualmindelig formulering, når der i en officiel undervisningsvejledning står følgende: "Læreren må i sit arbejde på én gang fastholde at hensigten med det hele er meget ambitiøs – at skabe en forståelse af sammenhængen mellem hverdagsliv og samfundsforhold, så eleverne får lyst til at arbejde med samfundsspørgsmål – og samtidig, at dette må tolkes i forhold til elevernes muligheder. Opgaven kan synes uoverkommelig, når man betænker, at mange elever i 8. klasse er børn præget af ungdomsalderens behov og interesser. (...) Også i samtidsorientering er undervisning det muliges kunst". (Undervisningsministeriet, 1987, p. 40)

Gennemgående er teksten præget af en skeptisk indstilling til faglig viden; en af de generelle erkendelser som eleverne kan opnå er "at menneskers indsigt altid er begrænset og dog må være grundlag for handling." (Undervisningsministeriet, 1987, p. 12)

Den skeptiske, eller forsigtige, indstilling gælder også i forhold til lærerens mulighed for at målsætte undervisningen, for efterfølgende at evaluere på de opnåede mål, og for mulighederne i elevmedbestemmelse. Hvor 1976-hæftet er programmatisk, er 1987-vejledningen pragmatisk, for så vidt den ikke vil stille specifikke krav – det første afsnit handler om, at der slet ikke *kan* gives anvisninger for undervisningen. Dette begrundes med tre forbehold: "Det første er, at de afgørende beslutninger om undervisningens gennemførelse altid må være bestemt af de konkrete lokale omstændigheder. Det andet forbehold er, at

det er dansk tradition at give læreren åbne og fortolkelige retningslinjer. Det tredje forbehold går ud på at undervisning er en unik affære: det, der foregår mellem elev, stof og lærer, kan ikke beskrives til efterfølgelse for andre.” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 28)

### **3.6.1 Et køkkenbordsfag?**

Samtalen i undervisningen ses i 1987-vejledningen som en fortsættelse af den samtale der finder sted i hjemmene – eller som vejledningen beskriver det: i nogle hjem. I den del af vejledningen, der står under overskriften ”aktuelt stof”, hedder det at: ”Dette gælder især den undervisning, man har kaldt aktuel orientering. Denne samtidsorientering er en videreudvikling af samtalen hjemme mellem de store børn og deres forældre – en samtale, som måske mest findes i en forestilling om det gode hjem. I skolen er det undervisningen, dér er samtalen for alle – også for dem, der ikke møder den hjemme.” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 31)

### **3.6.2 1987-faget i modellen**

I undervisningsvejledningen er der tydeligt fokus på samtalen i undervisningen, der ses som en forlængelse af samtalen i familien. Dermed tillægges elevernes hverdagserfaringer vægt, og det placerer faghæftet tydeligt i type 1 samfundsfag. Der gives eksempler på hvordan man kan arbejde i projektlignende forløb, men der angives ikke bestemte arbejdsmetoder som eleverne skal lære, og dermed er type 2 samfundsfag fraværende i undervisningsvejledningen. Det materielle indhold i undervisningen er ”samfundsforhold” og kun i meget begrænset omfang indhold fra videnskabsdiscipliner. Der er således dele af type 3 samfundsfag i 1987-faget, men i mindre omfang. De samfundsfaglige videnskabsdiscipliner beskrives som en ”hjælp” for samtidsorientering, men de skal ikke indgå som indhold i undervisningen, og dermed er type 4 samfundsfag fraværende i denne undervisningsvejledning.

## **3.7 KUP-rapport og Samfundsfaget i folkeskolen 1993**

Med ændringen af folkeskoleloven i 1993 blev *samfundsfag* indført med dette navn i folkeskolen. Baggrunden var en anbefaling fra det udvalg, der havde arbejdet med samfundsfag som et led i Undervisnings- og forskningsministeriets Kvalitets Udviklings Projekt (KUP), hvor der blev fremstillet rapporter om skolens fag samt nogle tværgående områder (bl.a. EDB, mundtlighed, skriftlighed, sproglig viden og bevidsthed) (Undervisningsministeriet, 1992b). Udvalget anbefalede betegnelsen samfundsfag samt at der skulle være fokus på fagets fire discipliner samt metodologi hele vejen igennem uddannelsessystemet, fra folkeskole til uni-

versitetsniveau. Som udvalget formulerer det i de to første af seks præmisser for at sikre fagets genkendelighed:

#### "1. FAGETS NAVN ER SAMFUNDSFAG

Samfundsfaget skal benævnes "samfundsfag" på samtlige undervisningstrin. Udvalget mener, at forskellige afledede former som samtidsorientering, samfundskundskab, samfundslære m.v. må afskaffes, så elever og forældre på alle trin kan genkende faget ved dets navn: Samfundsfag.

#### 2. FAGETS FIRE KERNEOMRÅDER

På alle undervisningstrin må samfundsfag opbygges med udgangspunkt i de fire fagområder sociologi, økonomi, politik og international politik. Hertil kommer af indlysende grunde samfundsfaglig metodologi." (Undervisningsministeriet, 1992b)

Denne meget tydelige pointering af fagets særlige faglighed betyder ikke, at forfatterne ikke mener at der skal tages udgangspunkt i eleverne: "Forudsætningen for at teoretisk viden kan anvendes og få indflydelse på elevernes handlinger er, at den bygger videre på elevernes interesser og erfaringer. Eleven skal være centrum for undervisningen og elevens indflydelse, ansvarlighed og kreativitet skal prioriteres højt." (Undervisningsministeriet, 1992b, p. 34)

Et af udvalgets argumenter for at have den samme fagbetegnelse gennem uddannelsessystemet formuleres med en metafor: "Eleverne skal møde de samme faglige begreber med forskellig dybde og med stigende erkendelsesmæssig vægt. At gå fra samfundsfag i folkeskolens klasser til universitetet skal være som at se et kort i bedre og bedre målestok. Overblikket må ikke gå tabt, men indsigten skal blive større og større (Undervisningsministeriet, 1992b, p. 35).

Faget blev indført med navnet samfundsfag med folkeskoleloven i 1993, og det var i overensstemmelse med udvalgets anbefalinger. Det var ikke givet, at der ville være politisk flertal for dette, og op til vedtagelsen arbejdedes der med et fag der hed historie/samfundsfag, men det røg ud til fordel for en bevarelse af de to fags selvstændige identiteter (Lumby, 1992).

### **3.8 Faghæfte 1995**

Faghæftet udkommer i 1995, og i undervisningsministerens forord, som er ens for alle faghæfterne, tages spørgsmålet om fag og tværfaglighed op: "Indholdet i de enkelte

fag er ikke valgt ud fra en forestilling om at udvikle "små fagfolk". Undervisningen i dansk skal ikke gøre eleverne til dansklærere, i fysik til atomfysikere etc."

(Undervisningsministeriet, 1995, p. 5) Og videre:

"Eleverne skal gennem undervisningen erkende både mulighederne og begrænsningerne i fagenes betragtningsmåder. En del af undervisningen skal derfor fremover foregå tværfagligt og projektorienteret. Skolefagene udgør et ordningssystem i vor kulturkreds, men tilværelsen kan ikke forstås inden for de enkelte fags grænser. Behovet for "sammenhængsforståelse" vil i perioder sprænge fagrammerne. Virkelighedsnær undervisning må tage sit udgangspunkt uden for skolens egen verden, men bearbejdes med de redskaber, der gennem generationer er udviklet inden for fagene." (Undervisningsministeriet, 1995, pp. 5-6)

Hvor faghæftet fulgte udvalgets anbefalinger i forhold til dets navn fulgte de det til gengæld ikke hvad angik indholdsområder<sup>14</sup>. Som indledning til fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder hedder det, at "Samfundsfag handler om relationer mellem mennesker, både som enkeltpersoner og i fællesskaber, og deres forhold til stat, samfund og naturen, set i et historisk perspektiv." (Undervisningsministeriet, 1995, p. 10) I den vejledende læseplan uddybes opdelingen i tre områder: "menneske og stat", "menneske og samfund" samt "menneske og natur" (Undervisningsministeriet, 1995, p. 11).

Det pointeres, at faget opfattes som "problemorienteret"; hvilket formuleres på denne måde: "Undervisningen fokuserer på problemstillinger, der angår såvel elevernes hverdag som samfundsmæssige forhold og konflikter. Der lægges således op til en problemorienteret undervisning. Begreber fra blandt andet politik, international politik, økonomi, sociologi, antropologi og økologi anvendes funktionelt til belysning af de valgte problemstillinger." (Undervisningsministeriet, 1995, p. 11)

Opdelingen indenfor de forskellige centrale kundskabs- og færdighedsområder er temmelig kompleks, og logikken er ikke helt klar: der beskrives syv områder, som i punktform kan gengives som:

- 1) begrebet demokrati og demokratiske processer
- 2) det internationale samfund, internationaliseringen

---

<sup>14</sup> Udvalget der lavede faghæftet havde en genganger fra det foregående udvalg: Skolechef Benny Blak, resten var nye – og alle seminariefolk: Ove Outzen, Jens Aage Poulsen og Sten Larsen.



3) dansk økonomi og dets placering i det internationale samfund

4) velfærdssamfundet

5) sociale relationer og grupperinger, individ og samfund

6) kultur og kulturmøder

7) grundlæggende sammenhænge mellem økonomiske interesser og naturgrundlaget. (Undervisningsministeriet, 1995, p. 11)

Ifølge læseplanen skal disse syv områder behandles indenfor tre områder:

”Menneske og stat”, ”Menneske og samfund” samt ”Menneske og natur”.

I vejledningen beskrives den problemorienterede fremgangsmåde således:

”Almindeligvis bearbejdes 5-8 emner og problemstillinger i løbet af et skoleår. Det samfundsfaglige indhold hentes fra de kundskabsområder, der er relevante, når den opstillede problematik skal belyses. Kundskabsområderne er således ikke en liste over emner, som man kan arbejde sig igennem ét efter ét. Det bør tilstræbes, at hvert emne med tilhørende problemstillinger formuleres, så der inddrages indhold fra flere kundskabsområder. I løbet af den tid eleverne har samfundsfag, skal de have arbejdet med stof fra alle områder.”

(Undervisningsministeriet, 1995, p. 20)

Selvom faget således i 1993 har fået sit navn, som anbefalet i KUP-rapporten, er forbindelsen til de videnskabelige basisfag nedtonet i vejledningen. Hver gang de 4 discipliner nævnes, suppleres med antropologi og økologi. Samtidig arbejdes der med andre opdelinger (menneske og stat – menneske og samfund etc.).

Vejledningens beskrivelser har en del overvejelser især af forholdet mellem elevernes hverdagsliv og samfundsfagets områder. Formålet for faget er i den forbindelse interessant, fordi det nu formuleres, at målet er, at eleverne skal udvikle ”lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv”, og faget skal også medvirke til, at eleverne ”udvikler historie- og samfundsbevidsthed”. Det er med en klar inspiration fra historiedidaktikken at begrebet historiebevidsthed kommer ind. Det har på dette tidspunkt været både etableret og omstridt i historiedidaktikken i lang tid, og indførelsen af begrebet ’samfundsbevidsthed’ kan ses som et forsøg på at formulere et tilsvarende begreb for samfundsfaget. Begrebet samfundsbevidsthed er ikke udviklet i samfundsfagsdidaktikken på tilsvarende måde som begrebet historiebevidsthed. I vejledningen defineres det som ”at eleverne udvikler evne til at forstå og forklare samfundsmæssige forhold og konflikter samt at forholde sig kritisk til dem” (Undervisningsministeriet, 1995, p. 16). Sociologen Peter Gundelach giver et bud på, hvordan samfundsbevidstheden kan forstås i en af de få fagdidakti-

ske publikationer, der kommer efter at faget er indført i skolen (Gundelach, 1997). Som han formulerer det skal, eleverne ikke bare kunne anvende de forskellige discipliners begreber og metoder, de skal også kunne gennemskue disciplinernes "skjulte dagsordener". Som han skriver: "Forskellige samfundsvidenskaber har helt forskellige perspektiver, deres blinde pletter og fokuspunkter, og de giver dermed hver deres konkurrerende delbillede af samfundet. For at oversætte det til praktisk undervisning er det vigtigt, at eleverne i folkeskolen forstår, at de økonomiske vismænd først og fremmest er økonomer, men også forstår det påfaldende i, at der ikke er sociologiske eller politologiske vismænd – altså at institutionen økonomiske vismænd giver et billede af virkeligheden, som ikke er uanfægteligt. Og at forstå konsekvenserne heraf." (Gundelach, 1997, p. 40)<sup>15</sup>

Samfundsbevidsthed indebærer i denne tolkning således, at eleverne kan forstå den økonomiske analyse, men også se begrænsningerne i den. Gundelach er klar over at han dermed i virkeligheden stiller større krav til eleverne, end mange forskere stiller til sig selv "det overskrider faktisk den opfattelse af fagene man ser hos mange af fagenes professionelle udøvere." (Gundelach, 1997, p. 40)

### 3.8.1 1995-faget i modellen

KUP-rapporten anbefaler et næsten rent type 4 samfundsfag, og det indfries til dels med 1995-faghæftet. Dog er det noget anderledes idet de tre faglige discipliner ikke er indholdet, men derimod de syv områder, der er oplyst som "centrale kundskabs- og færdighedsområder" og de overordnede tre områder: menneske og stat, menneske og samfund, menneske og natur. Det er således en form for type 3 samfundsfag. Af faglige metoder nævnes i fagets centrale kundskabs og færdighedsområder at der lægges op til problemorienteret undervisning, men også at "begreber fra blandt andet politik international politik, økonomi, sociologi, antropologi og økologi anvendes funktionelt til belysning af de valgte problemstillinger" (Undervisningsministeriet, 1995, p. 11). Der er således ligeledes aspekter af type 4 samfundsfag, men det er problemstillingerne, som er i centrum. Elevernes hverdagsliv er væsentligt. Som det fremhæves i formålet, skal de "forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv", og dette uddybes i vejledningen, hvor sammenhængen mellem hverdagsliv og

---

<sup>15</sup> Der er en parallel til 1977-faghæftets omtale af "elementer fra videnskabsfag" hvor fx "vismandsberetning" nævnes som et materiale der kan inddrages i undervisningen, men kun for at finde "økonomiske udsagn", eller vurderinger om økonomiske forhold, som i forvejen er blevet "gjort begribelige" for eleverne (Undervisningsministeriet, 1977, p. 18)

de faglige begreber diskuteres. Dermed formuleres sammenhængen mellem det formale og materiale i faget, eller mellem type 1 samfundsfaget og type 3 og 4 samfundsfaget.

### **3.9 Klare Mål 2002**

Med Klare Mål i 2002 var det hensigten at "styrke det faglige niveau i folkeskolen samtidig med at undervisningen bliver differentieret og dermed målrettet den enkelte elev."

(Undervisningsministeriet, 2002, p. 5). Det var væsentligt for undervisningsministeriet at formulere bindende mål, hvilket kan ses som et led i den øgede brug af mål- og rammestyrelse i den offentlige sektor.

De Klare Mål indeholdt: "et uændret formål for faget/emnet, nyformulerede centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er), nye vejledende delmål, uændrede læseplaner og en uændret vejledning" (Undervisningsministeriet, 2002, p. 7).

Ved nyformuleringen af de centrale kundskabs- og færdighedsområder fjernede man de 7 områder, der var formuleret i 1995, men fremhævede og beholdt de områder der var beskrevet som "menneske og –". Der blev tilføjet et område, så det blev til "menneske og stat", "menneske og samfund", "menneske og kultur" samt "menneske og natur" (Undervisningsministeriet, 2002, p. 7).

Det er gennemgående i Klare Mål fra 2002 er, at videnskabsdisciplinerne er skrevet helt ud af de centrale kundskabs- og færdighedsområder. De nævnes i vejledningen, men den er, som det var et, krav uændret. Det giver det resultat, at vejledningen taler om 7 CKF-områder, selvom der er 4, samt at vejledningen ikke nævner det nye område menneske og kultur (Undervisningsministeriet, 2002, p. 23). Denne fjernelse af de videnskabsfaglige begreber berøres ikke af Ove Outzen i en artikel, hvor han formidler og diskuterer fagets indhold – til gengæld lægger han vægt på, at faget ændrer fokus fra et kulturelt nationsbegreb til et politisk nationsbegreb, og at faget dermed i højere grad lægger op til en "egentlig politisk opdragelse, en eksplicit politisk socialisering" (Outzen, 2002, p. 15).

#### **3.9.1 Klare Mål 2002 i modellen**

Med fjernelse af referencer til videnskabsdisciplinerne er 2002-faget mindre type 4 samfundsfag end 1995-faget og er således hovedsageligt en kombination af type 1 og type 3 samfundsfag. Der tages udgangspunkt i elevens hverdagsliv (type 1), og eleven skal tilegne sig kundskaber og færdigheder, der indenfor de fire områder, der har et fagligt samfundsmæssigt indhold, men som ikke refererer til de samfundsfaglige videnskabsdiscipliner.

### **3.10 Fælles Mål 2004**

Med Fælles Mål for alle fag ønskede regeringen "først og fremmest at styrke fagligheden" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 4). Fælles Mål var en videreudvikling af de tidligere Klare Mål, men det nye var, at også trinmål blev bindende. For samfundsfagets indhold betød det ikke den store forandring, idet de fire områder fra 2002 blev bibeholdt, og fagets slutmål forblev uændrede. Undervisningsvejledningen blev redigeret, men indholdet i store træk uændret. Der blev dog tilføjet et afsnit om "fagets særlige begreber og aktiviteter". Især et afsnit om "begrebsfundament" er interessant, da det her fastslås, at forudsætningen for at eleverne udvikler lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv, er "at eleverne tilegner sig en række centrale samfundsfaglige begreber" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 63). Det formuleres således at: "Oplever de en debat i tv, læser de en artikel i avisen eller surfer de på tekst-tv og internet, skal undervisningen i samfundsfag have givet dem redskaber til at forstå begreber og "gå bag om" journalistiske fremstillinger af aktuelle sager." (Undervisningsministeriet, 2004, p. 63) Det nævnes også at disse begreber fx indenfor området "menneske og samfund" er sociologiske begreber.

#### **3.10.1 2004-faget i modellen**

Med genindførelsen af de faglige begreber er det i 2004 et fag med både type 1, type 3 og type 4 samfundsfag.

### **3.11 Fælles Mål 2009**

Forud for arbejdet med Fælles Mål i 2009 var der lavet et udvalgsarbejde under den retningsangivende titel "udvalget til styrkelse af samfundsfag i folkeskolen". Dette udvalg arbejdede parallelt med udvalg for kristendomskundskab og historie. Blandt rapportens anbefalinger var, at fagets daværende fire områder skulle ændres, så de blev omformuleret til tre. Anbefalingen lød: "Indholdet i samfundsfag sammenfattes i følgende tre kundskabsområder: Magt, beslutningsprocesser og demokrati, Produktion, arbejde og forbrug samt Socialisation, kultur og identitet (Undervisningsministeriet, 2006, p. 5).

Hermed gav rapporten, uden eksplicit at angive de samme argumenter som KUP-udvalget havde fremført i 1992, fagets 3 videnskabsdiscipliner deres status tilbage, med den forskel at det ikke anbefalede international politik som et særskilt område.

På det didaktiske felt formulerede rapporten en beskrivelse af progression i faget, hvortil blandt andet inspirationen fra Blooms taksonomi for læringsmål skinner igennem (Undervisningsministeriet, 2006, p. 26).

Da Fælles Mål skulle formuleres blev de fleste af udvalgets anbefalinger fulgt<sup>16</sup>. Dermed kom den faglige styrkelse af samfundsfaget, som undervisningsministeriet havde ønsket, til at betyde at der nu var formuleret 3 områder indenfor slutmålene:

- 1) Politik. Magt beslutningsprocesser og demokrati
- 2) Økonomi. Produktion, arbejde og forbrug
- 3) Sociale og kulturelle forhold. Socialisering, kultur og identitet.

Herudover var der formuleret et område, der benævnes "færdigheder på tværs af de tre områder", som dels indeholdt det der traditionelt regnes til samfundsfaglige metoder ("fremskaffe statistik og anden empiri"), dels vedrører en mere generel demokratisk kompetence ("indgå sagligt i en demokratisk debat om samfundsmæssige problemstillinger og løsningsmuligheder") (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 4).

De tre områder svarer til samfundsfagets fagdiscipliner, bortset fra International politik, og det er kun sociologien, der ikke har det samme navn, men benævnes "sociale og kulturelle forhold." Med 17 års forsinkelse kan man sige, at anbefalingerne fra KUP-rapporten blev ført ud i livet (jf. Undervisningsministeriet, 1992b, p. 34).

I samme bevægelse blev der formuleret mål for faget, der på alle områder var mere detaljerede og også omfattende. Det kan diskuteres, hvornår et mål er omfattende, da et meget generelt mål fx "diskutere statens rolle i forhold til økonomisk udvikling og politik", som det hedder i Fælles Mål fra 2004, (Undervisningsministeriet, 2004, p. 12) kan læses som meget omfattende, men også som det modsatte, da det ikke siger noget om på hvilket grundlag eleverne skal kunne diskutere. Her overfor står formuleringer i Fælles Mål fra 2009, hvor eleverne fx skal kunne "redegøre for dansk blandingsøkonomi i en økonomisk globalisering", "redegøre for centrale velfærdsprincipper og typer af velfærdsstater", "forstå og forklare udsagn om økonomi set i forhold til forskellige aktørers interesser og ideologier" og "reflektere over økonomiens betydning for naturgrundlaget" (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 4). Kvantitativt er målene også væsentligt mere omfattende idet 17 punkter under de 4 områder i 2004 bliver til 26 punkter i 2009, når det gælder slutmålene.

---

<sup>16</sup> To af medlemmerne fra udvalget bag rapporten var gengangere i det udvalgt, der formulerede Fælles Mål: Len Dalgas Jensen og Hans Dorf.

### **3.11.1 Samfundsfag 2009 i modellen**

I forhold til de tidligere formuleringer er Fælles Mål fra 2009 det tydeligste type 4 samfundsfag. Desuden kommer type 2 samfundsfaget ind i læreplanen med de faglige metoder. Der er stadig en vis vægt på type 3 samfundsfaget, selvom problemorienteringen i form af fokusering på samfundsmæssige eller samtidsproblemer er mindre tydelig (i forhold til faget i 1975).

### **3.11.2 Fra samfundsfag 2009 til Fælles Mål 2014**

Den seneste ændring af læreplanerne for folkeskolen sker i forlængelse af folkeskolereformen fra 2013. Denne ændring var besluttet i en politisk aftale, der fastslog at målene skulle præciseres og forenkles, samtidig med at de skulle "sætte elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum" (Undervisningsministeriet, 2013, p. 9). Indholdsmæssigt var kravet, at indholdet i fagene ikke skulle ændres, men de skulle formuleres med kompetencemål i overensstemmelse med den europæiske kvalifikationsramme. Forståelsen af kompetencer i samfundsfag diskuteres i det følgende kapitel. I det følgende refererer jeg til målene for samfundsfag som Fælles Mål 2014. Da målet med det foregående kapitel først og fremmest er at diskutere den historiske udvikling, og da Fælles Mål 2014 ikke skulle ændre indholdet i faget har jeg ikke her diskuteret målenes indhold i detaljer. Indholdet i Fælles Mål har jeg diskuteret i (Christensen 2015), og de kan findes på undervisningsministeriets hjemmeside (Undervisningsministeriet, 2014a).

### 3.12 Et billede fra undervisningen: Gruppe 9 præsenterer

Læreplanerne udgør det formelle curriculum. Den empiriske undersøgelse som udfoldes i kapitel 6 undersøger dele af det underviste og det lærte curriculum. Før jeg diskuterer kompetencer i forhold til Fælles Mål fra 2014 og i *politische Bildung* vil jeg præsentere en case som et billede på dele af det lærte curriculum/elevernes curriculum. I det empiriske kapitel gennemgås og analyseres i detaljer nogle elevprodukter i form af projektpræsentationer og lommefilm, som de har produceret i undervisningen. Følgende case er et eksempel på hvordan eleverne bruger kombinationer af forskellige medier til at kommunikere et fagligt indhold, men også en emotionel indstilling til deres emne. Denne præsentation er en del af konklusionen på en uges projektarbejde, hvor klassen har arbejdet med det overordnede emne "spor". Det er to drenge, der har valgt at arbejde med angrebet på World Trade Center den 11. september 2001.

Ved starten af deres præsentation har eleverne dæmpet belysningen og trukket gardinerne for. De starter med at vise en film de selv har produceret, med klip fra bl.a. YouTube, som genfortæller begivenheder fra den 11. september. I filmen er der blandet bl.a. nyhedsklip, digitale rekonstruktioner og et billede af et af ofrene, hvis stemme også høres i en lydoptagelse. Ind i mellem standser de filmen for selv at fortælle hvad der skete. Da filmen slutter, siger drengene i kor "alt dette skete på fire timer, men forandrede verden for lang tid frem." Om deres valg af præsentationsform skriver de i deres rapport, som er afleveret til læreren: "Ved hjælp af lyd og billeder vil vi få tilhørerne til at komme i den rette stemning til, når man har om et så alvorligt projekt." Filmen med deres kommentarer varer lidt



Figur 8 Still fra videooptagelse af projektpræsentation gruppe 9

under fire minutter.

Efter filmen følger en mundtlig præsentation støttet med billeder og tekst på PowerPoint. Her gennemgår eleverne nogle af årsagerne til terrorangrebet, og deres konklusion er at "det tegner ikke godt for fremtiden", hvor vi vil komme til at se mere terror. Deres sidste slide er et billede af ISIS' sort-hvide flag, med teksten "Hvad kan vi vente os i fremtiden?"

Denne gruppe (i det følgende kaldet Gruppe 9) anvender i deres præsentation tekst, lyd, billede samt belysning i lokalet m.m. til at kommunikere deres budskab. Deres præsentation er med andre ord multimodal. I den multimodale præsentation anvender de forskellige semiotiske ressourcer (disse begreber diskuteres i afsnit 6.5.1). I analysen vil jeg undersøge om denne anvendelse af semiotiske ressourcer kan ses som udtryk for samfundsfaglige kompetencer. Jeg undersøger ikke om de lever op til alle krav i læreplanen (da det ville kræve en samlet evaluering af hele undervisningen over de to år de har det i skolen), men jeg vil argumentere for at eleverne, på nogle områder, viser kompetencer der overskrider det, der er beskrevet i læreplanen, hvilket giver anledning til at nytænke forståelsen af faget.

For at kunne underbygge forståelsen af kompetencebegrebet i forhold til samfundsfag vil jeg i det følgende diskutere hvordan kompetencebegrebet er kommet ind i læreplanen, Fælles Mål fra 2014 i samfundsfag, og hvordan diskussionen om kompetencer har udfoldet sig i den tyske debat om *politische Bildung*.



Figur 9 Still fra videooptagelse projektfremlæggelse gruppe 9



## 4 Demokratiske kompetencer: en international diskussion

Det foregående kapitel og modellen for samfundsfaget danner baggrund for at beskrive de fire samfundsfagstyper og forskellige vægtninger af fagets indhold, som beskrevet i læreplanerne 1975-2009. I de senere år har en stærk strømning både i den politiske diskurs (med Ellen Kroghs begreb: retorisk praksis) og den teoretiske diskurs (Krogh: teoretisk praksis) omkring uddannelse fokuseret på at formulere mål for uddannelse som kompetencer. Dette er i sig selv en grund til at interessere sig for kompetencebegrebet ud fra et fagdidaktisk synspunkt. En anden grund er at kompetencebegrebet i princippet kan indfange det, der er målet med uddannelsen, ved at fokusere på output-siden fremfor input. På den måde kan kompetenceorientering i uddannelse være udtryk for en intention om at sætte den lærende i centrum af (fag-)didaktikken, hvilket også er en del af argumentationen for at anvende kompetencemål i folkeskolereformen fra 2014 (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015).

Målet med dette kapitel er at finde frem til en mere sammenhængende, men også operationel, forståelse af kompetencebegrebet i forhold til samfundsfag og politisk/demokratisk dannelse. Det operationelle skal forstås således, at denne begrebsafklaring er en del af baggrunden for de empiriske undersøgelser.

Kompetencebegrebet vil blive diskuteret ud fra disse tre perspektiver:

- 1) kompetencebegrebet i dansk didaktik
- 2) den internationale ramme for læreplansudvikling EQF og læreplanerne – herunder en sammenligning af de politiske processer i Danmark og i Tyskland
- 3) den tyske diskussion af kompetencebegrebet i *politische Bildung*.

Afsluttende konkluderes med en opsamling på kompetencebegrebet i *politische Bildung*, der ses som udtryk for et billede af en samfundsfaglig rationalitet, og som kan sammenlignes med beskrivelserne i det danske Fælles Mål.

I et følgende afsnit diskuteres, hvordan denne samfundsfaglige rationalitet i overensstemmelse med en deliberativ, liberal demokratiopfattelse, som beskrevet af Jürgen Habermas og John Rawls, med rødder hos I. Kant. Denne rationalitetsforståelse har en 'blind plet' i forhold til æstetisk erfaring og emotionalitet som del både af den politiske dannelse og af politisk rationalitet. Dette undersøges med udgangspunkt i Anja Besands begreb om æstetiske kompetencer i den politiske dannelse og med multimodal teori, der giver en ramme for at beskrive erkendelse ud over det begrebslige.

#### 4.1.1 Nogle aspekter af kompetencebegrebets historie i dansk didaktik

I det følgende undersøges, hvordan begrebet 'kompetence' har været brugt i den didaktiske debat (teoretisk praksis) både i et bredere felt - i pædagogik, læringsteori og psykologi - og mere snævert som et begreb i samfundsfagdidaktikken.

I læreplanerne for samfundsfaget bliver kompetencer først nævnt i 2004, hvor det fastslås, at "samfundsfags helt overordnede kompetence er handlekompetence" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 46). I Stk. 2. af formålet for faget hedder det, i 2004, at undervisningen skal medvirke til, at eleverne "udvikler historie- og samfundsbevidsthed, kritisk sans og færdighed i at iagttage, analysere og vurdere nationale og internationale samfundsforhold og konflikter" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 11). I 2009 bliver kompetencer en del af formålet, som ændres til, at undervisningen skal "medvirke til, at eleverne udvikler kompetencer, kritisk sans og et personligt tilegnet værdigrundlag, der gør det muligt for dem at deltage kvalificeret og engageret i samfundsudviklingen" (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 3). I Fælles Mål fra 2014 er kompetencebegrebet trukket helt frem i fagformålet, hvor det hedder, i stk. 1, at "Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund." (Undervisningsministeriet, 2014b) Til gengæld er begrebet handlekompetence ikke direkte nævnt.

I den bredere didaktiske debat blev begrebet om handlekompetence udviklet i Danmark af bl.a. Karsten Schnack og Hans Jørgen Kristensen i midten af 1980'erne og starten af 1990'erne (B. B. Jensen & Schnack, 1993; Kristensen, 1991; Schnack, 1998). For Schnack er der tale om et almindidaktisk begreb og et dannelsesideal (Schnack, 1998, p. 15), og det har haft betydning for udviklingen af samtidsorientering/samfundsfag og for miljøundervisning (Breiting, Hedegaard, Mogensen, Nielsen, & Schnack, 1999). Helt centralt for begrebet handlekompetence var, at det var "tæt knyttet til forestillinger om politisk dannelse og aktiv deltagelse i et demokratisk samfund" (Kristensen, 2007, p. 52). Hans Jørgen Kristensen formulerede i slutningen af 80'erne handlingskompetence som et meget bredt begreb, der både indeholdt: "sproglig kompetence", "undersøgelses- og problembehandlingskompetence", "kreativ kompetence", "social kompetence", "praktisk/manuel kompetence". I centrum af disse er placeret "Indsigt – personlig, - strukturel, - problemorienteret, - værdiorienteret, - handlingsorienteret" og under alt dette i modellen: "Et fundament af selvtillid og tillid til fællesskabets muligheder" (Kristensen, 1991, p. 40).

Opfattelsen af kompetence og handlekompetence som et normativt ideal knyttet til politisk og demokratisk dannelse blev, i løbet af 1990'erne, udfordret af et mere snæ-

vert kompetencebegreb, hvor der var fokus på individets kunnen og gerne inden for områder, som erhvervslivet efterspurgte. Hans Jørgen Kristensen kalder dette i 2007 for '90'ere kompetencen'. Det privat nedsatte kompetenceråd, der arbejdede fra 1998, fik meget omtale med deres nationale kompetenceregnskab, som i 2002 og 2005 blev overtaget af og udgivet af Undervisningsministeriet. Dette var direkte inspireret af OECDs DeSeCo kompetencer (OECD, 2005), og målet var også at gøre Danmark til et konkurrencedygtigt samfund i globaliseringen<sup>17</sup>. Som daværende undervisningsminister Bertel Haarder skrev i forordet til kompetenceregnskabet fra 2005: "Det er regeringens ambition at skabe et uddannelsessystem i verdensklasse. Og vi er på rette vej mod målet. En styrkelse på alle niveauer i uddannelsessystemet udgør fundamentet for, at Danmark som et rigt land uden store skel i samfundet kan matche de krav og udfordringer, som globaliseringen stiller<sup>18</sup>." Selvom begrundelsen for kompetenceregnskabet var økonomisk, var der tale om meget brede kompetencer defineret indenfor "literacy, læring, selvledelse, kreativitet og innovation, kultur, miljø, sundhed, sociale sammenhænge, kommunikation og demokrati"<sup>19</sup>.

En anderledes definition på kompetencebegrebet blev formuleret i 2004 af Lars Qvortrup der beskriver kompetence som en af fire vidensformer: 1. ordens viden betegnes som "kvalifikationer", 2. ordens viden som "kompetencer", 3. ordens viden som "kreativitet" og 4. ordens viden som "verdensviden" (Qvortrup, 2004, p. 99). Denne definition skal ikke diskuteres her, men det viser, hvor forskelligt kompetencebegrebet kan opfattes i Danmark.

Knud Illeris oplister i sin bog *Kompetence* fra 2013 flere forskellige definitioner på kompetence, samtidig med at han også refererer til Katrin Hjorts iagttagelse af at kompetence er en "flydende betegnelse" uden nogen fast definition. Han giver dog også sit eget bud på en definition af kompetence, der er ret åben: "Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer" (Illeris, 2013, p. 68).

---

<sup>17</sup> Denne markedsorienterede (men samtidig brede) kompetenceopfattelse blev også kritiseret fra forskere indenfor pædagogik og didaktik bl.a. af Jens Erik Kristensen.  
<http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/magasinetasterisk/nr1oktober2001/030908093606-amp-type-doc.pdf>

<sup>18</sup> <http://udd.uvm.dk/200301/udd200301-06.htm?menuid=4515>

<sup>19</sup> <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/kap00.html>

<sup>19</sup> <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/>

## 4.2 Den internationale ramme for kompetencer til Fælles Mål 2014

Med Fælles Mål fra 2014 kommer kompetencebegrebet ind som en overordnet ramme der strukturerer alle fags curricula, idet de beskrives med overordnede kompetencemål og underliggende færdigheds- og vidensmål. Denne ramme er taget direkte fra den europæiske kvalifikationsramme (EQF), og dermed er den nationale lovgivning, i form af læreplansarbejdet, direkte påvirket af internationale politiske beslutninger. I EQF defineres kompetence således:

“competence” means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy. (European Commission, 2008, p. 11)

Dette lagde grunden for den 'master', der har sat rammen for Fælles Mål, hvor alle fag beskrives med vidensmål, færdighedsmål og kompetencemål. Netop fordi der, som vist i det foregående afsnit, ikke findes én forskningsmæssig konsensus om kompetencebegrebet, er det værd at bemærke at EQF-kompetencebegrebet ser viden og færdigheder som en del af kompetencen, og at kompetence skal forstås med et begreb om ansvarlighed (responsibility).

Curriculumudvikling er en kompleks politisk proces, der ikke kun foregår indenfor rammen af det nationale demokrati. Med begreber fra international politik og demokratiteori kan vi dermed stille spørgsmål i forhold til denne proces: På den ene side taler Krejsler m.fl. om et transnationalt greb ("transnational grip"), om uddannelsesreformer i Skandinavien og kritiserer de internationale beslutningsprocesser for at være uigennemtsigtige (Krejsler, Olsson, & Petersson, 2014). På den anden side argumenterer Borrás m.fl. for, at det måske er nødvendigt med en ny forståelse af demokratiet for at kunne analysere og vurdere disse komplekse processer (Borrás & Radaelli, 2014).

### 4.2.1 EQF som ramme for curriculumudvikling

Lovgivningsmæssigt danner den europæiske kvalifikationsramme en ramme for, hvordan læreplaner formuleres i medlemsstaterne i EU. Den europæiske kvalifikationsramme blev besluttet af Europaparlamentet og ministerrådet i 2008. Det officielle mål er: "to promote citizens' mobility between countries and to facilitate their lifelong learning" (European

Commission, 2008, p. 3). Dette gøres ved at beskrive en ramme, der definerer de forskellige uddannelsesniveauer – fra grundskole til det højeste videnskabelige niveau – og den viden, og de færdigheder og kompetencer, der skal opnås på hvert enkelt niveau.

Det er op til det enkelte land, hvordan man vælger at implementere EQF på det nationale niveau. Blandt anbefalingerne i EQF er at medlemsstaterne skal relatere deres nationale kvalifikationssystemer til EQF, og at de tager skridt til, at alle nye kvalifikationsbeskrivelser “contain a clear reference, by way of national qualifications system, to the appropriate EQF level” (European Commission, 2008, p. 8). Det er ligeledes en del af anbefalingerne at man skal “use an approach based on learning outcomes when defining and describing qualifications”.

Den officielle begrundelse for EQF er at det er nødvendigt for at kunne sammenligne uddannelsessystemer på tværs af Europa. Dette er et eksempel på hvordan uddannelse bliver en del af EU's politikker (policy) af to grunde: for det første fordi den frie bevægelighed for arbejdskraft, som det blev formuleret i Romtraktaten fra 1957, kunne laves med en fælles ramme for sammenligning af nationale uddannelsessystemer og uddannelsesbeviser. For det andet fordi vidensøkonomien (knowledge economy) ses som en drivkraft i samfundenes konkurrencedygtighed. Uddannelse har været et politikområde for EU siden Maastrichttraktaten, men altid med den tilføjelse, at uddannelse er medlemsstaternes ansvar (Maastricht § 126, EU-traktaten artikel 165)<sup>20</sup>.

Målet for Lissabon-strategien fra 2000 var på samme måde at gøre EU til “the most competitive knowledge based economy by 2010” (Commission, 2005). Det var hensigten at placere uddannelse i centrum af vidensøkonomien, men ved evalueringen af Lissabon-strategien konkluderede kommissionen, at “it is apparent that the EU has some way to travel in this regard” (Commission, 2010).

Lissabon-strategien giver mange eksempler på beslutningsstrukturen kaldet “den åbne koordinationsmetode” (open method of coordination OMC) (Commission, 2010, p. 21; Krejsler et al., 2014). Hensigten med den åbne koordinationsmetode var, på nogle områder, at supplere de overnationalt beslutningsprocesser, som bygger på komplicerede samspil mellem de europæiske institutioner. Med den åbne koordinationsmetode kan medlemsstaterne blive enige om fælles mål eller standarder, og det er så op til landene selv hvordan,

---

<sup>20</sup> The Community shall contribute to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States and, if necessary, by supporting and supplementing their action, while fully respecting the responsibility of the Member States for the content of teaching and the organization of education systems and their cultural and linguistic diversity.

og i hvilken udstrækning de vil leve op til målene. Et eksempel er Barcelona-målet om at bruge 3 % af BNP på forskning og udvikling<sup>21</sup>.

Den åbne koordineringsmetode er blevet set som et eksempel på 'soft governance' (Borrás, 2005; Borrás & Conzelmann, 2007; Krejsler et al., 2014; Lawn, 2006) og er måske den vigtigste form for mellemstatslig styring (governance) på uddannelsesområdet. Det gælder især i forhold til EU, men det kan også sammenlignes med den måde, som OECD påvirker nationale politikker. Fra et demokratiteoretisk perspektiv kan man så stille spørgsmålet om dette giver nye muligheder for staterne til at agere i flere former for samarbejde, eller om det begrænser deres handlingsrum og udvander demokratiet (Borrás & Radaelli, 2014; Krejsler et al., 2014).

Borrás og Radaelli giver en ramme for denne analyse med begrebet 'demoi-kрати', der kommer fra J. H. H. Weiler. Pointen er, at når man taler om et multinationalt samarbejde som EU, er det ikke nok at arbejde med et 'demos', men der må arbejdes for at skabe et demokrati, hvor der er flere *demoi*. Begrebet demoi-kрати er dermed anderledes end den traditionelle diskussion om overstatsligt (føderalistisk) over for mellemstatsligt (konføderalistisk) samarbejde og giver således en tredje mulighed for at se en form for demokratisk orden i EU. Ifølge Nicolaidis, som er en af fortalere for demoi-kрати, deler både føderalister og intergovernmentalister den samme idé om demokrati som en "polity" og et "demos" i sin kerne (Nicolaidis, 2004). Ideen om demoi-kрати derimod: "embraces the dual character of the EU as a community of both states (peoples) and individuals in a common supranational polity" (Cheneval, Lavenex, & Schimmelfennig, 2014, p. 4) (Jf også Weiler (Weiler, 1999) citeret i (Kelstrup, Martinsen, & Wind, 2012)).

Men i hvilken udstrækning kan den åbne koordineringsmetode og lignende processer siges at være demokratiske? Borrás og Radeli tager udgangspunkt i tre normative demokratimodeller: liberal, kommunitaristisk og deliberative. Ud fra disse tager de fire principper som definerende for demokratiet: 1) parlamentarisk inddragelse, 2) samfundsmæssige input, 3) transparens og 4) argumenterende former for interaktion. Disse fire sættes så sammen med den åbne koordinationsmetodes demoi-kratiske kriterier (Borrás & Radaelli, 2014, p. 135).

---

<sup>21</sup> <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/arkiv/2011/danmark-nar-barcelona-malsaetningen-som-det-forste-eu-land-og-innovationen-stiger-1>

*Table 1* Normative principles of democracy and *demos*-cratic criteria in OMC governance

<i>Principles</i>	<i>Link with democratic theories</i>	<i>Demos</i> -cratic criteria
Parliamentary involvement	Liberal, communitarian, deliberative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation of national parliaments in OMC processes</li> <li>• Parliamentary control of OMC results (national parliaments)</li> </ul>
Societal input	Liberal, communitarian, deliberative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equal access and participation of interested stakeholders and civil society organizations at national level</li> <li>• OMC processes' responsiveness to societal demands</li> <li>• Possibility of public debate on the OMC processes overall and specific goals.</li> </ul>
Transparency and accountability	Liberal, deliberative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicity of decision-making progress and results of OMC</li> <li>• Monitoring, reporting and verification of OMC results</li> </ul>
Deliberative quality	Deliberative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arguing vs bargaining as interaction mode in OMC process</li> <li>• Substantial openness of deliberation in OMC processes</li> <li>• 'Democratisation' of expert input in OMC processes</li> </ul>

Figur 10 Borrás og Radaellis oversigt over normative demokratiprincipper og *demos*-krati (Borrás & Radaelli, 2014)

Som man kan se i tabellen kan styring (governance) gennem OMC analyseres på flere niveauer. Et vigtigt aspekt, som forfatterne finder i empiriske studier, er at de nationale strukturer har betydning, fx for hvordan nationale parlamenter involveres i beslutningsprocessen, men der er variationer i hvor høj grad NGO'er involveres i politiske processer. Samtidig er der ikke én klar konklusion, der kan drages ud fra de tre forskellige brug af OMC, som forfatterne behandler (Borrás & Radaelli, 2014, p. 141). Det betyder at der ikke er et utvetydigt svar på spørgsmålet om demokratisk legitimitet, også selvom man inddrager et begreb som *demos*-krati. Men begrebet som ramme for analysen er ikke desto mindre brugbart, når man vil prøve at forstå og analysere processen hvormed EQF blev og bliver implementeret i de forskellige lande.

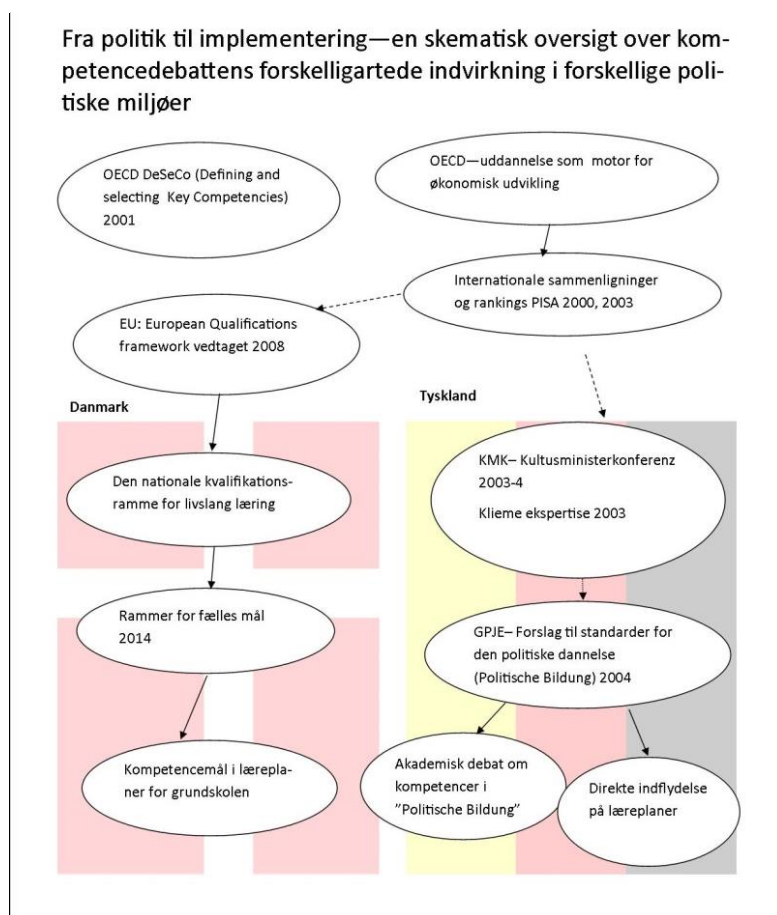
I det følgende vil jeg redegøre for aspekter af processen, som den er foregået i Danmark og Tyskland og derefter analysere den med Borrás og Radaellis begreber, sat overfor Krejsler og Olssons idé, om at EU har et knugende greb (grip) om landenes uddannelsespolitik.

### 4.3 Kompetencebegreber og EQF i samfundsfag og *politische Bildung*

Som beskrevet i det foregående afsnit kom kompetenceorienteringen til at danne rammen for Fælles Mål 2014 gennem en proces, hvor det politisk blev besluttet at implementere EQF. Kompetencebegrebet var tidligere blevet diskuteret teoretisk (jf. afsnit 4.1.1), især i form af handlekompetence, men denne diskussion havde ikke fået direkte indflydelse på læreplansarbejdet. Med andre ord havde den teoretiske diskussion (teoretisk praksis, med Kroghs begreb) mindre indflydelse på det formelle curriculum.

I det følgende vil jeg sammenligne udviklingen i Danmark med den parallelle udvikling i Tyskland. Målet med denne sammenligning er dels at undersøge det begreb om kompetencer, der kommer til udtryk i de formelle curricula, dels at vurdere om, og hvordan, processen er forløbet anderledes og dermed at kunne sige noget om betydningen af forskellige traditioner og institutioner for udviklingen af (formelle) curricula.

Skematisk kan udviklingen i Danmark og Tyskland opstilles således:



Figur 11 Kompetencedebattens indvirkning på formelt curriculum i Danmark og Tyskland

Øverst i skemaet ses OECD med bestræbelserne på at bruge uddannelse som en motor for økonomisk udvikling. DeSeCo-kompetencerne synes ikke at have den store indvirkning på



curriculumudviklingen, derfor er de placeret for sig. De internationale sammenligninger og rankings med PISA undersøgelserne har derimod direkte indflydelse, bl.a. i forhold til vedtagelsen af EQF, der netop har til formål at gøre uddannelser sammenlignelige. I venstresiden er det illustreret, hvordan dette i Danmark fører til vedtagelsen af den nationale kvalifikationsramme for livslang læring, der igen sætter rammen for Fælles Mål fra 2014, og som har direkte betydning for, hvordan kompetencemål formuleres i curricula for grundskolen. I Tyskland er udviklingen parallel men anderledes. De internationale sammenligninger førte til vedtagelser fra Kultusministerkonferencen om at anbefale fælles nationale standarder for fag. Dette inspirerede sammenslutningen GPJE<sup>22</sup> til at formulere et forslag til standarder for *politische Bildung*, hvilket igen førte til både en videre teoretisk debat om kompetencer i *politische Bildung*, og som havde direkte indflydelse på læreplaner i flere delstater.

I det følgende gennemgås udviklingen i Tyskland fra Klieme-ekspertisen og Kultusministerkonferencen i 2003 og 2004 frem til GPJE-forslaget. Derefter redegøres for GPJE-forslagets indhold i politiske kompetencer og den efterfølgende (akademiske) debat. En debat, der har ført til en fornyet forståelse af hvilke konfliktuerende opfattelser der er i tolkningen af kompetencer for den politiske dannelse.

#### **4.3.1 Udviklingen i Tyskland**

Da uddannelsespolitik i Tyskland er et delstatsanliggende er der ikke samme mulighed for direkte statsstyring som i Danmark. 'Kultusministerkonferencen' er en konference hvor kultur – og dermed undervisningsministrene - fra alle delstater mødes for at vedtage fælles retningslinjer. I 2003 blev en rapport, den såkaldte Klieme-Expertise, udarbejdet for kultusministerkonferencen om, hvordan man kan formulere standarder for uddannelse og dermed fag på alle niveauer (Klieme et al., 2007). Klieme-rapporten tog udgangspunkt i et kompetencebegreb fra den tidligere Weinert-rapport, og definerer kompetencer således: "In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"<sup>23</sup> (Klieme et al., 2007, p. 72). Kompe-

---

<sup>22</sup> Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [www.gpje.de](http://www.gpje.de)

<sup>23</sup> Vi forstår kompetencer som kognitive evner og færdigheder, der står til rådighed for eller kan læres af individer, til at løse bestemte problemer og de dermed forbundne motivationelle viljesbestemte og sociale bered-

tencer forstås således som dispositioner for handling, der indeholder beredskab til at handle med ansvarlighed i forskellige situationer. Med inddragelsen af ansvarlighed minder denne formulering om formuleringen i EQF-kompetencemodellen.

Handlekompetencebegrebet inddrages også i Klieme-rapporten. Dette kommer fra en læreplan i Mecklenburg-Vorpommern og var egentlig udviklet til 'Orientierungsstufe', hvor handlekompetence forstås som en fagovergribende kompetence, der omfatter Sachkompetenz, Methodenkompetenz og Sozialkompetenz (Klieme et al., 2007, p. 47). Denne kompetencemodel peger tilbage til Heinrich Roth, der, i 1971, var den første til at bruge kompetencebegrebet i en pædagogisk sammenhæng i Tyskland og med udgangspunkt i begrebet *myndighed* definerede han dette som indeholdende både selvkompetence, fagkompetence, metodekompetence og socialkompetence (Detjen, Massing, Richter, & Weißeno, 2012, p. 19; Klieme, Hartig, & Rauch, 2008; Roth, 1971).

I Mecklenburg-Vorpommerns læreplan for Sozialkunde blev det i 2002 illustreret således (Boris, Schröder, Kaiser, Dehn, & Fischer, 2002):



Figur 12 Mecklenburg-Vorpommern illustration af handlekompetence

Denne model kan umiddelbart lægge op til et fagovergribende kompetencebegreb, men er i mange læreplaner blevet brugt på den måde, at *Sachkompetenz* og til dels også *Methodenkompetenz* er blevet forstået som de faglige forståelser og metoder som de enkelte fag bidrager med.

Klieme-ekspertisen afviser ikke at kompetenceudvikling skal ske i fag; som det formuleres, kan kompetencer kun udvikles gennem kontinuerlig udvikling og opbygning af viden og kunnen indenfor indholds- og erfaringsområder, og disse er i skolesystemet først og fremmest repræsenteret af fag (Klieme et al., 2007).

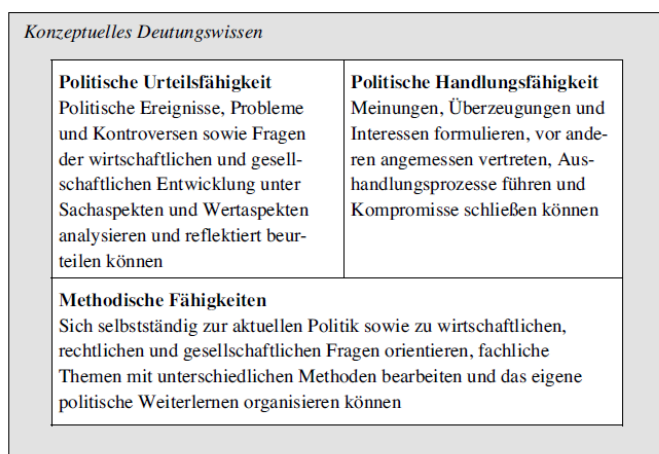
---

skaber og færdigheder til at kunne anvende disse problemløsninger vellykket og ansvarligt i skiftende situationer.

### 4.3.2 Fra GPJE-forslag til formelle curricula

GPJE er dannet i 2000 som et fagvidenskabeligt selskab, af forskere, der beskæftiger sig med politisk og samfundsmæssig dannelse i og uden for skolen<sup>24</sup>. I 2004 formulerede selskabet - som en reaktion på PISA-undersøgelserne - et "Forslag til krav til nationale standarder for fagundervisning i politisk dannelse"<sup>25</sup> (Detjen et al., 2004).

GPJE-forslaget tager udgangspunkt i et begreb om politisk myndighed som det overordnede mål for den politiske dannelse (Detjen et al., 2004, p. 9). Den politiske dannelse deles op i tre kompetenceområder illustreret i følgende model (Detjen et al., 2004, p. 13 ff):



Figur 13 GPJE-modellen (Detjen et. al., 2004, p.13 ff)

Der er således tre kompetenceområder: Politisk dømmekraft, politisk handleevne og metodiske færdigheder, som alle er rammet ind i den 'begrebslige tydningsviden'.

De tre centrale færdigheder defineres således:

**Politisk dømmekraft:** at kunne give en reflekteret vurdering af politiske begivenheder, problemer og kontroverser. Samt at kunne analysere og reflekteret vurdere spørgsmål om den økonomiske og samfundsmæssige udvikling.

**Politisk handleevne:** at kunne formulere meninger, overbevisninger og interesser og præsentere dem for andre på passende vis. Foretage forhandlinger og lave kompromisser.

**Metodiske færdigheder:** at kunne orientere sig selvstændigt i forhold til aktuel politik såvel som økonomiske, samfundsmæssige og retslige spørgsmål. Bearbejde faglige temaer med forskellige metoder og kunne organisere sin egen videre politiske læring.

Flere delstater indarbejdede GPJE-modellen direkte i curricula, fx Berlin-Brandenburg (Brandenburg, 2010). Da curricula ændres med forskellige intervaller, er det

<sup>24</sup> <http://www.gpje.de/html/satzung.html>

<sup>25</sup> Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen.

ikke muligt at give et præcist overblik over de 16 delstater i Tyskland, men en oversigt ud fra tilgængelige læreplaner indsamlet omkring 2014, viser at 9 delstater i større eller mindre grad har indarbejdet GPJE-kompetencerne, 4 har Mecklenburg-Vorpommern modellen og 5 har helt deres egne kompetencer (se bilag 1 for henvisninger til webadresser).

	Mecklenburg Vorpommern model	GPJE	Andet
Baden-Württemberg			x
Bayern			x
Berlin		Orienterings-, Analyse-, Beurteilungs- og Handlungskompetenz	
Brandenburg		Konzeptuelles Deutungswissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit Methodische Fähigkeiten	
Bremen			x
Hamburg		Perspektiv- og Konfliktfähigkeit, Analysefähigkeit, Urteilsfähigkeit og Partizipationsfähigkeit.	
Hessen		Analysekompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz (+omfattende overfaglige kompetencer)	
Mecklenburg-Vorpommern	Sachkompetenz, Methodenkompetenz Sozial- og Selbstkompetenz		
Niedersachsen		Analyse-, Urteils- og Handlungskompetenz, Inhaltsbezogene Kompetenzen	
Nordrhein Westfalen	Sachkompetenz, Methodenkompetenz,	Urteilskompetenz og Handlungskompetenz	
Rheinland-Pfalz			x
Sachsen			x
Sachsen-Anhalt		Urteilskompetenz, Analysekompetenz, Handlungskompetenz	
Schleswig-Holstein	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz		
Saarland	Methodenkompetenz Sachkompetenz	Beurteilungskompetenz, Handlungskompetenz	x
Thüringen		Politische Urteilskompetenz, Methodenkompetenz, Politische Handlungskompetenz	

Det er således tydeligt, at den måde kompetencebegreber indarbejdes i curricula i Tyskland i høj grad, men ikke på entydig måde er påvirket af den teoretiske praksis, for så vidt som GPJE-forslaget er formuleret af fagdidaktiske forskere. Samtidig er dette forslag formuleret som et bidrag til en politisk diskussion (retorisk praksis). Den internationale diskurs i form af beslutninger og dokumenter fra OECD påvirker også i høj grad de lokale beslutninger, men igen ikke på nogen entydig måde.

### **4.3.3 Udviklingen i Danmark frem mod Fælles Mål 2014**

I Danmark er udviklingen mod kompetencemål i samfundsfag i folkeskolen påvirket af to konkrete beslutninger: for det første formuleringen af "den nationale kvalifikationsramme for livslang læring" og for det andet de rammer, der blev sat for arbejdet med Fælles Mål fra 2014. Den nationale kvalifikationsramme for livslang læring oversætter og implementerer den europæiske kvalifikationsramme til en dansk kontekst, og den danner igen rammen for hvordan læreplaner<sup>26</sup> formuleres på forskellige niveauer (Forskningsministeriet, 2013; Undervisningsministeriet, 2009a).

Da den nationale kvalifikationsramme er formuleret med videns-, færdigheds- og kompetencemål skulle dette også være gældende for de nye fælles mål i folkeskolen. Den politiske ramme for arbejdet med de fælles mål var den politiske aftale om reform af folkeskolen, der udover ændringer i fælles mål havde ændringer i fagrækken og indførelse af en "længere og mere varieret skoledag". Det officielle formål med reformen var bl.a., at eleverne skulle lære mere, idet alle skal udfordres, så "de bliver så dygtige de kan", og skolen skal ligeledes " mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater" (Undervisningsministeriet, 2013).

Rammen for hvordan målene for fagene skulle formuleres, i form af kompetence- og videns- og færdighedsmål, blev beskrevet i en 'master' udarbejdet af en ekspertgruppe nedsat af Undervisningsministeriet. Masteren er bygget op således, at der er op til fire kompetenceområder for hvert fag, og hvert kompetenceområde har et kompetencemål. Til disse kompetencemål hører en række færdigheds- og vidensmål, der er ordnet i par, således at den viden, der er beskrevet i vidensmålet, er en forudsætning for den tilhørende færdighed. For eksempel i færdigheds- vidensparret under overskriften social differentiering, er

---

<sup>26</sup> Også her bruger jeg læreplaner i en bred betydning; det dækker både Fælles Mål i folkeskolen, læreplaner for gymnasiet og ungdomsuddannelser, studieordninger for videregående uddannelser m.v.

vidensmålet at: "Eleven har viden om social differentiering" og det tilhørende færdigheds-mål at "Eleven kan analysere sociale forskelle med begreber om social differentiering."

For samfundsfag er de fire kompetenceområder: "politik", "økonomi", "sociale og kulturelle forhold" og "samfundsfaglige metoder" (Undervisningsministeriet, 2014b).

Hvis man sammenligner de forskellige fag ses det, at der ikke er en gennemgående opfattelse af, hvad der udgør kompetenceområder. Især er der forskelle i, hvad der kan betegnes som egentlige kompetenceområder, og det der i højere grad er indholdsområder. For eksempel er der i matematik et område, der hedder "matematiske kompetencer" og tre områder, der i højere grad er indholdsområder: "tal og algebra", "geometri og måling" og "statistik og sandsynlighed"<sup>27</sup>.

Naturfagene – biologi, fysik/kemi, geografi og natur/teknologi – er alle organiserede med fire kompetenceområder: "undersøgelse", "modellering", "perspektivering" og "kommunikation". Der er således både tale om noget der mere tydeligt signalerer kompetencer - en undersøgelse er noget man kan *gøre* - og noget, der er abstrakt for så vidt, at det ikke på forhånd har et specifikt fagligt indhold.

De tre fag, historie, kristendomskundskab og samfundsfag, har også forskellige afgrænsninger af hvad der forstås som kompetenceområder: Historie har kompetenceområderne "Kronologi og sammenhæng", "kildearbejde" og "historiebrug", hvor de to sidste tydeligt signalerer kompetencer som noget man *gør*. Kristendomskundskab har for 7.-9. klasse fire områder: "livsfilosofi og etik", "bibelske fortællinger", "kristendom" og "ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser". Alle disse områder kan uden problemer forstås som indholdsområder, hvorimod det er sværere at se dem som egentlige kompetenceområder.

I samfundsfaget er de fire områder: "politik", "økonomi", "sociale og kulturelle forhold" og "samfundsfaglige metoder". Også her er der, ud fra overskrifterne, i højere grad tale om indholdsområder end egentlige kompetenceområder – man kan have kompetencer indenfor politik og økonomi, men umiddelbart betragtet er politik ikke noget man *gør* (i skolen). Det er endnu mere tydeligt for området "sociale og kulturelle forhold".

Dermed kan det konkluderes, at selvom Fælles Mål 2014 er skrevet inden for en ramme, der er ens for alle fag, er det forskelligt hvordan et centralt begreb som "kompetenceområde" forstås. Et eksempel på hvordan kompetencemål forstås er, kompetenceområdet politik, hvor kompetencemålet er: "Eleven kan tage stilling til politiske problemstillinger,

---

<sup>27</sup> Mål for de forskellige fag kan findes på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/>

lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger” (Undervisningsministeriet, 2014b). At eleven kan ”tage stilling” går igen i formuleringerne i de to andre kompetenceområder (Økonomi, og Sociale og kulturelle forhold) og det er således centralt i opfattelsen af kompetencebegrebet i Fælles Mål. Dermed ligger ikke langt fra GPJE-forslagets begreb om politisk dømmekraft (politische Urteilsfähigkeit).

#### **4.3.4 Kompetenceorientering i curricula – en politisk proces**

Gennemgangen af de parallelle processer i Danmark og Tyskland viser at processerne omkring formulering af læreplaner er præget af den politiske kultur og den forskellige opbygning af institutioner i de enkelte lande – og for Tysklands vedkommende de enkelte delstater. Selvom kompetenceorientering slår igennem internationalt, er effekten af dette forskellig, også når det gælder forhold som er under politisk kontrol, såsom det formelle curriculum.

Faglige kulturer eller traditioner omkring forskellige fag spiller ligeledes ind, som det ses af de forskellige forståelser af kompetencebegrebet, der er i de danske læreplaner, selv inden for rammen af Fælles Mål fra 2014.

Den politiske anvendelse af eksperter (uddannelsesforskere) spiller også en rolle. I arbejdet med Fælles Mål fra 2014 spillede eksperter en væsentlig rolle i udarbejdelsen af ’master’ for læreplanerne. I de enkelte fag er der stor forskel på, om der findes en forskningsbaseret/diskuteret kompetenceforståelse, som i matematik og naturfag, eller om fagene i højere grad har prøvet at indarbejde andre forståelser i en kompetenceforståelse – som samfundsfag, historie og kristendomskundskab.

Er det demokratisk? Krejsler m.fl. taler på den ene side om et *grip* altså et knuende internationalt greb om uddannelsesreformer, og de er ikke de eneste, der ser de internationale strømninger som en top-down proces, hvor de enkelt landes beslutningstagere er underlagt overnationale logikker (Krejsler et al., 2014). På den anden side ser Borrás m.fl. (Borrás & Radaelli, 2014) muligheden for en ny form for demokrati, og der er andre der tilsvarende har set EU's *soft governance* og netværksstyring som en form for demokratisk styring.

Med begreberne fra Borrás m.fl. kan vi se på de fire aspekter af demokratiet, som de oplister: parlamentarisk involvering, samfundsmæssige input, transparens og deliberativ kvalitet. I forhold til den parlamentariske involvering gælder det for processen omkring folkeskolereformen, at folketinget via forligspartierne var dybt involveret i den overordnede

formulering af reformaftalen. Når det kommer til selve læreplanerne var formuleringen af 'masteren' og forståelsen af kompetencemålene heri, udtryk for ekspertgruppens fortolkning af, at dette var den mest hensigtsmæssige måde at opnå at "alle elever skal blive så dygtige de kan". Omkring indholdet i videns- og færdighedsmål var processen tilrettelagt således, at Undervisningsministeriet styrede processen og havde sekretariatsfunktion, men at formændene for udvalgene var 'udefra'" (i de fleste tilfælde fra læreruddannelser eller universiteter), dog udpeget af Undervisningsministeriet. Alle formuleringer blev i sidste ende forelagt Folketingets børne- og undervisningsudvalg. Som eksempel på den parlamentariske involvering kan nævnes, at en formulering fra samfundsfag, som blev ændret, var at det blev præciseret at sammenhænge mellem demokrati og retsstat kan være "fx rettigheder og pligter for borgere i Danmark, borgernes retssikkerhed i et demokrati og menneskerettigheder mv"<sup>28</sup>. I Danmark har der generelt været større politisk bevågenhed omkring fagene historie og kristendomskundskab, hvor politikere i højere grad udtaler sig om indholdet i fagene.

De samfundsmæssige input kommer i lovgivningsproceduren bl.a. gennem høringsvar. En aktiv part i forløbet omkring folkeskolereformen var Danmarks Lærerforening, og foreningen var generelt negativ overfor de detaljerede mål. Som det hedder i et høringsvar:

"Den beskrevne sammenkobling af Fælles Mål, elevplaner, kvalitetsrapporter og reformens resultatmål vil fremme en fragmentering af det enkelte fag og en instrumentel tilgang til undervisningen. Lovudkastet er således udtryk for et styringskompleks, der vil indsnævre og moduliserer undervisningen til ugunst for elevernes personlige udvikling, evne til innovation, nytænkning og dannelse."<sup>29</sup>

Danmarks Lærerforening mente desuden ikke, at processen omkring Fælles Mål var tilstrækkelig åben<sup>30</sup>. Dermed mente de heller ikke, at processen levede op til kriteriet om transparens.

---

<sup>28</sup> Fælles Mål 2014 under kompetenceområdet politik. Kilde er egen oplevelsesom formand for udvalget.

<sup>29</sup> <http://www.ft.dk/samling/20131/lovforslag/l150/bilag/1/1340176.pdf> Ministeriets høringsnotat kan tilgås her: <http://www.ft.dk/samling/20131/lovforslag/l150/bilag/1/1340172.pdf>

<sup>30</sup> Medlemmerne af udvalgene fik fra starten af arbejdet besked om at arbejdet i udvalgene skulle være fortroligt, og interne mails skulle således skrives i en form så de ikke gav mulighed for aktindsigt. Denne procedure blev af nogle kritiseret for at være meget lukket, andre mente at det svarede til sædvanlig procedure i den slags processer. Til sammenligning kan nævnes at der ikke var nogen offentlig drøftelse af indholdet i Fælles Mål i 2004 og 2009 under processen. Undtagelsen for den lukkede procedure er samtidsorientering hvor læreplanen blev udgivet 1977 efter at have foreligget publiceret i 1974 som forslag, der var genstand for offentlig debat.



Det sidste kriterium er den deliberative kvalitet. I dette tilfælde kan man sige, at der var en vis debat før lovens vedtagelse, og der har været en livlig debat efterfølgende, især blandt personer med tilknytning til universiteter eller professionshøjskoler (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015; Skovmand, 2016). I forhold til at vurdere om denne procedure, hvor der vedtages lovgivning, som er udformet på en bestemt måde for at leve op til internationalt aftalte standarder, kan det konkluderes, at de lokale forhold synes at spille en større rolle end det internationale pres. Samtidig med at også et land som Danmark må ses som en aktør i de internationale netværk, som formulerer de internationale standarder.

Sammenligningen med processen i Tyskland og de forskellige delstater viser, at den faglige forankring i form af en forskningsmæssig tradition og en faglig forening, der agerer på det rette tidspunkt, har en afgørende betydning for, hvordan et begreb som kompetencer bliver formuleret i lokale læreplaner, og processen må ansues som en kompleks proces, præget af lokale netværk.

#### **4.4 Politiske kompetencer: GPJE-modellen og den efterfølgende diskussion**

Hvor det foregående afsnit har fokus på den politiske proces omkring formuleringer af det formelle curriculum, vil jeg i det følgende tage udgangspunkt i indholdet i GPJE-modellen og den efterfølgende debat indenfor *politische Bildung*. Formålet hermed er, at komme nærmere på en beskrivelse af kompetencer for politisk dannelse, som både er teoretisk begrundet og operationel i forhold til at beskrive kompetencer i forbindelse med samfundsfagsundervisning.

GPJE-forslaget blev vedtaget af foreningen på en konference, der havde overskriften 'Konsekvenser af PISA; fagdidaktiske perspektiver'. Forslaget er således en form for konsensusforslag, og det bygger dels på forfatternes baggrunde som universitetsprofessorer i forskellige didaktiske områder, dels på ønsket om at formulere uddannelsesstandarder for politisk dannelse som er rettet imod kompetenceformuleringer. Oplægget indeholder forslag til standarder for grundskoleniveau, erhvervsskoler og gymnasieniveau.

En gruppe af forfatterne til GPJE-oplægget viderebearbejdede beskrivelsen af politiske kompetencer i to udgivelser: *Konzepte der Politik* fra 2010 og *Politik-Kompetenz* fra 2012 (Detjen et al., 2012; Weißeno et al., 2010). Disse to udgivelser, som nok repræsenterede en præcisering af mange aspekter af kompetenceorienteringen, men som samtidig også indsnævrede området, blev mødt af skarp kritik, blandt andet af en af forfatterne til det oprindelige oplæg, Wolfgang Sander (Besand et al., 2011; Sander, 2014b). Diskussionen er gen-

nemgået af Wolfgang Sander, i oversigtsform i *Handbuch Politische Bildung* (Sander, 2014b), men også mere kritisk, med et blik for begrænsningerne i kompetenceorienteringen i (Sander, 2013a).

#### 4.4.1 Forløbere for GPJE-modellen

Den internationale bevægelse i retning af kompetenceorientering og fokus på output i undervisningen har medført en livlig debat om hvilke kompetencer den politiske dannelse er rettet imod. To forløbere for GPJE-modellen er værd at nævne: Wolfgang Sander havde i 2001<sup>31</sup> formuleret politisk dømmekraft<sup>32</sup>, politisk handleevne og metodiske færdigheder, som det grundlæggende indhold i de kompetencer der udgør den politiske dannelse (Sander, 2013b, p. 71 ff).

Behrmann, Grammes og Reinhardt formulerede et bud på det gymnasiale kernecurriculum, som blev fremlagt kort før GPJE-modellen. I deres forslag er der fem kompetencer: Perspektivskifte (Perspektivenübernahme), konfliktevnne (Konfliktfähigkeit), socialvidenskabelig analysen, politisk dømmekraft, og deltagelseskyndighed/politisk handlekompetence (Behrmann, Grammes, & Reinhardt, 2004).

Da både Sander og Grammes og Reinhardt er blandt dem, der efterfølgende har kritiseret den videreudvikling som Weißeno m.fl. lavede af GPJE-modellen, vil jeg behandle deres bidrag, efter at jeg har gennemgået hhv. GPJE-modellen og Weißeno m.fl.s efterfølgende bidrag.

#### 4.4.2 Politiske kompetencer i GPJE-modellen

Baggrunden for GPJE-kompetencemodellen, med de tre indholdsområder, politisk dømmekraft, politisk handleevne og metodiske færdigheder, er, ifølge forfatterne, overvejelser om faget *politische Bildung's* bidrag til dannelsen. Det er en del af skolens dannelsesopgave i et demokrati at sætte alle mennesker i stand til at deltage i det offentlige liv, og den politiske dannelse i skolen skal fremme evnen til "At kunne orientere sig i den moderne økonomi og det moderne samfund, at bedømme politiske spørgsmål kompetent på et demokratisk grundlag og at kunne engagere sig i offentlige forhold." <sup>33</sup> "(Detjen et al., 2004, p.

---

<sup>31</sup> Sanders didaktik *Politik entdecken – Freiheit leben* udkom første gang i 2001, og blev ændret i 2007 hvor de nye diskussioner blev inddraget.

<sup>32</sup> Jeg oversætter Urteilsfähigkeit til dømmekraft. Dette er i overensstemmelse med Gyldendals røde ordbog. Gyldendals juridiske ordbog har de udvidede betydninger: dømmekraft, myndighed, evne til at forpligte sig.

<sup>33</sup> sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren.

9). Målet for den politiske dannelse er udviklingen af *politisk myndighed*. Den politiske myndighed beskrives som en betingelse for succesfuld deltagelse for den enkelte, men den er også, ud fra et samfundsmæssigt synspunkt, et mål som bidrager til at opretholde en demokratisk kultur og et demokratisk politisk system (Detjen et al., 2004, p. 9).

#### **4.4.3 De enkelte områder af modellen – politisk dømmekraft**

I den politiske dømmekraft skelner forfatterne til GPJE-modellen mellem sagsdomme (Sachurteil) og normative domme. Sagsdomme kan indeholde konstateringer og følgeslutninger hhv. fortolkninger af hændelser, spørgsmål, problemer eller konflikter fra den politiske offentlighed, fra økonomien og fra samfundet. Værdidomme bedømmer begivenheder, spørgsmål, problemer eller konflikter ud fra etisk-moralske synspunkter. Hvis dommen omhandler en beslutningssituation, er den normative dom oftest præskriptiv, og indeholder en opfordring til at noget bør gøres. I konkrete politiske domme er sags- og værdiaspekter hyppigt sammenknyttede (Detjen et al., 2004, p. 15).

Forfatterne lægger vægt på at kompetenceudvikling i dette område skal beskrives på en måde der ikke indskrænker elevernes grundret til meningsfrihed. Derfor må en bedømmelse af den politiske dom vedrøre formale krav såsom indre modsigelsesfrihed og graden af kompleksitet i begrundelsen. Den må ikke vedrøre den indholdsmæssige position selv. Når det drejer sig om sagsdomme gælder det for eleverne om at kunne skelne væsentligt fra uvæsentligt og kunne videregive sagsforholdet struktureret samt at kunne begrunde en dom ud fra en politisk analyse. Derudover handler det om at kunne give en differentieret (nuanceret) argumentation og kunne henvise til socialvidenskabelige fortolkningsmodeller (sozialwissenschaftliche Deutungsmuster).

Når det drejer sig om værdidomme gælder det om at kunne almengøre standarder og præmisser (Maßstäbe) således at de kan gælde for alle mennesker og ikke kun være gældende for en lille gruppes interesser. "Eine solche universalistische Perspektive entspricht auch den Wertgrundlagen moderner freiheitlicher Verfassungsstaaten, die von der Vorstellung unveräußerlicher Rechte, die allen Menschen zustehen, ausgehen"<sup>34</sup> (Detjen et al., 2004, p. 15).

---

<sup>34</sup> Et sådant universalistisk perspektiv er i overensstemmelse med værdigrundlaget i moderne liberale konstitutionelle stater, der går ud fra forestillingen om ufravigelige rettigheder som tilkommer alle mennesker.

Denne formulering, i GPJE-forslaget, svarer til universalismen hos Habermas, både i forhold til kravet om universalisme og i tilslutningen til den liberale forfatning som værdigrundlag, jf. Habermas' begreb om 'forfatningspatriotisme' (Habermas, 1998, p. 642).

Forfatterne opstiller en række punkter for, hvad eleverne skal kunne for at kunne nuancere de holdninger (domme) de i forvejen har (Detjen et al., 2004, p. 16). Punkterne er også gengivet i (Brandenburg, 2010, pp. 13-14). Her gengiver jeg dem lettere forkortet i egen oversættelse:

- Forstå politiske beslutningers betydning for eget liv
- Videregive komplekse politiske sagsforhold struktureret og derved identificere centrale aspekter
- Betragte politiske fænomener under forskellige dimensioner særligt: Indholdsaspektet (policy), institutionelle og retslige rammebetingelser (polity: form), samt magtforhold og muligheder for gennemførelse ud fra forskellige positioner (politics: proces)
- Reflektere over følger og sideeffekter af politiske beslutninger, også at spørge efter utilsigtede virkninger
- Se politiske beslutninger og beslutningsalternativer i sammenhæng med det sociale system uden for det politiske system, især i sammenhæng med de økonomiske og samfundsmæssige omgivelser på europæisk og globalt plan
- Analysere aktuelle politiske kontroverser i forhold til problemsammenhænge, som har betydning for mellem- og langsigtet udvikling af politiske, økonomiske og samfundsmæssige udviklinger
- Se bedømmelsen af konkrete genstande i politik, økonomi, samfund og ret i sammenhæng med grundlæggende menneske- og politikopfattelser, med teorier og modeller for menneskeligt samliv og udvikle egne forestillinger ved at sætte dem overfor<sup>35</sup> forskellige aktuelle og historiske positioner i den politiske tænkning
- Sætte politiske fænomener, problemer og beslutninger i relation til demokratiske systemers grundværdier og reflektere kritisk over dem
- Afkode logikker og mekanismer i medialiseret politik-iscenesættelse.

#### 4.4.4 Politisk handleevne

Den politiske handleevne defineres ved, at den politiske dannelse bidrager til at udvikle og træne færdigheder som "für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit sowie für eine

---

<sup>35</sup> Auseinandersetzung

aktive selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und für sicheres Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen erforderlich sind<sup>36</sup> (Detjen et al., 2004, p. 17). De passende færdigheder listes op:

- At kunne præsentere egne politiske meninger og domme, sagligt og overbevisende, også hvis det er fra en mindretalsposition
- At være konfliktduelig og kunne indgå kompromisser i en politisk kontrovers
- At realisere bidrag til forskellige medier om politiske, økonomiske og samfundsmæssige spørgsmål til medier – fra læserbrev over hjemmeside til mere komplekse medieprodukter
- At forholde sig reflekteret som forbruger m.h.p. egne økonomiske beslutninger
- At sætte sig ind i andre menneskers situation, interesser og tænkemåder (perspektivskifte)
- Reflekteret omgås kulturelle, sociale og kønsspecifikke forskelle, hvilket kan indebære tolerance og åbenhed, men også kritisk forholde sig (Auseinandersetzung)
- At planlægge sin egen erhvervmæssige deltagelse på baggrund af den samlede økonomiske, politiske og samfundsmæssige udvikling
- At kende muligheder for interessevaretagelse i forskellige sociale sammenhænge og især at kunne varetage sine egne interesser i skolemæssige sammenhænge
- At forholde sig hensigtsmæssigt og virkningsfuldt i forskellige sociale situationer og i offentligheden.

(Detjen et al., 2004, p. 17) (Brandenburg, 2010, p. 14).<sup>37</sup>

#### 4.4.5 Metodiske færdigheder

Den sidste del af kompetencerne – de metodiske færdigheder – opfattes i modellen ikke som bundne til et enkelt fag. Det gælder "læsekompetence, tidsplanlægning og selvorganisering, at kunne arbejde i forskellige socialformer, arbejdsteknikker, præsentationsteknikker, evnen til at planlægge og realisere komplekse projektarbejder og den generelle færdighed til at anvende medier målrettet." De 'fagspecifikke metodiske færdigheder' er frem for alt den fagrelaterede fortolkning af tekster og andre medieprodukter fra den politiske massekommunikation (Publizistik) såvel som målrettede iagttagelser, interviews og mindre undersøgelser med spørgeskemaer (Detjen et al., 2004).

---

<sup>36</sup> Som er nødvendige for deltagelse i den politiske offentlighed, såvel som en aktiv selvbevidst deltagelse i økonomi og for en sikker optræden i forskellige sociale sammenhænge.

<sup>37</sup> Eneste ændring i Brandenburgs tekst er at det er tilføjet at eleven også kan virke som producent i økonomien, og at egne erhvervmæssige perspektiver er flyttet ned som det sidste punkt.

#### 4.4.6 Opsummering om GPJE-modellen

Modellen er relevant både fordi den udtrykker en (grad af) konsensus og på grund af dens politiske effekt, men den er samtidig ikke udbygget med fx teoretiske begrundelser. Den er også omstridt, hvilket gennemgangen af den efterfølgende diskussion vil vise.

Følgende punkter fra modellen vil blive anvendt og diskuteret i det følgende:

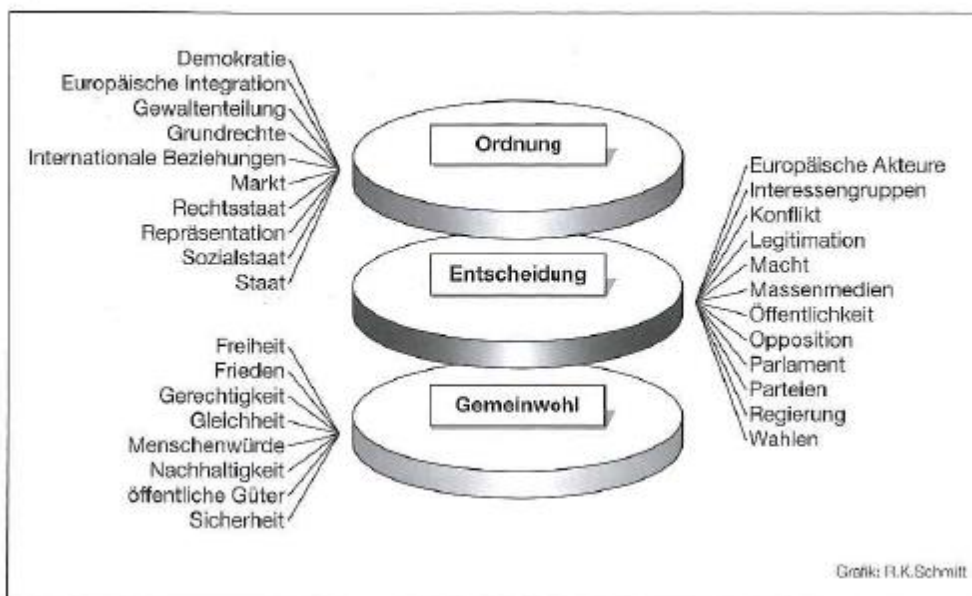
- 1) myndighedsbegrebet
- 2) politisk dømmekraft som grundlæggende kompetence
- 3) handlingsorientering
- 4) universalisme.

Myndighedsbegrebet bliver ikke nærmere defineret i modellen, men det fremgår at kernen i den politiske myndighed kan beskrives som den politiske dømmekraft, der handler om at kunne analysere og bedømme politiske begivenheder, problemer og kontroverser reflekteret. Handlingsorienteringen beskrives som at kunne formulere holdninger og repræsentere dem over for andre, og at kunne forhandle og indgå kompromisser. Universalismen fremhæver jeg som et element i opfattelsen af demokratiet. Når modellen fremhæver, at det er en del af den politiske meningsdannelse at kunne formulere værdidomme og forsvare dem med argumenter, som kan almengøres, så de kan gælde for alle mennesker og ikke kun en enkelt gruppes interesser (Detjen et al., 2004, p. 15), udtrykkes der et universalistisk demokratiideal, der ligger tæt op ad Habermas' begreb om deliberativt demokrati.

#### 4.4.7 Den videre kompetencediskussion – præcisering eller indsnævring?

Modellen er blevet videreudviklet ad flere omgange. I 2008 redigerede Georg Weißeno bogen *Politikkompetenz*, hvor 25 forskellige forfattere bidrog til diskussionen af indholdet i politikkompetence (Weißeno, 2008). I 2010 udgav 5 af de forfattere, der havde været med til at lave GPJE-modellen, en bog med titlen *Konzepte der Politik* (Weißeno et al., 2010). I *Konzepte der Politik* er der, stort set, udelukkende fokus på begreber, hvor der skelnes mellem basisbegreber og fagbegreber.

Schaubild 1: Basis- und Fachkonzepte der Politik



Figur 14 Basis- og fagbegreber i (Weißeno et al., 2010)

Det første basisbegreb *Ordnung* oversættes bedst til 'styreform' og dækker alle tænkelige styreformer og deres funktionelle og normative aspekter<sup>38</sup>. De tilhørende fagbegreber viser, hvor bredt det forstås: "demokrati, europæisk integration, magtdeling, grundrettigheder, internationale relationer, markedet, retsstat, repræsentation, socialstat, stat."

Det andet basisbegreb *Entscheidung* oversættes til 'beslutning' og vedrører, hvordan der tages beslutninger i fællesskab. Fagbegreberne 'europæiske aktører, interessegrupper, konflikt, legitimation, magt, massemedier, offentlighed, opposition, parlament, partier, regering, valg' er på forskellige niveauer. Europæiske aktører er en samling fænomener, der kan udpeges og beskrives, mens begrebet 'magt' kræver en indholdsmæssig definition og analyse. Det kan derfor i højere grad diskuteres, om basisbegrebet 'beslutning' er udtømt med disse fagbegreber. Fx er det europæiske og det nationale niveau berørt, men ikke lokale beslutninger.

Det sidste basisbegreb *Gemeinwohl* oversættes bedst til almenvel. Her er tale om et tydeligt normativt begreb, og det lægges dermed op til, at politiske værdidomme bliver en del af den politiske kompetence. Indholdet er: 'frihed, fred, retfærdighed, lighed, menneskeværd, bæredygtighed, offentlige goder, og sikkerhed'. Også disse begreber er på

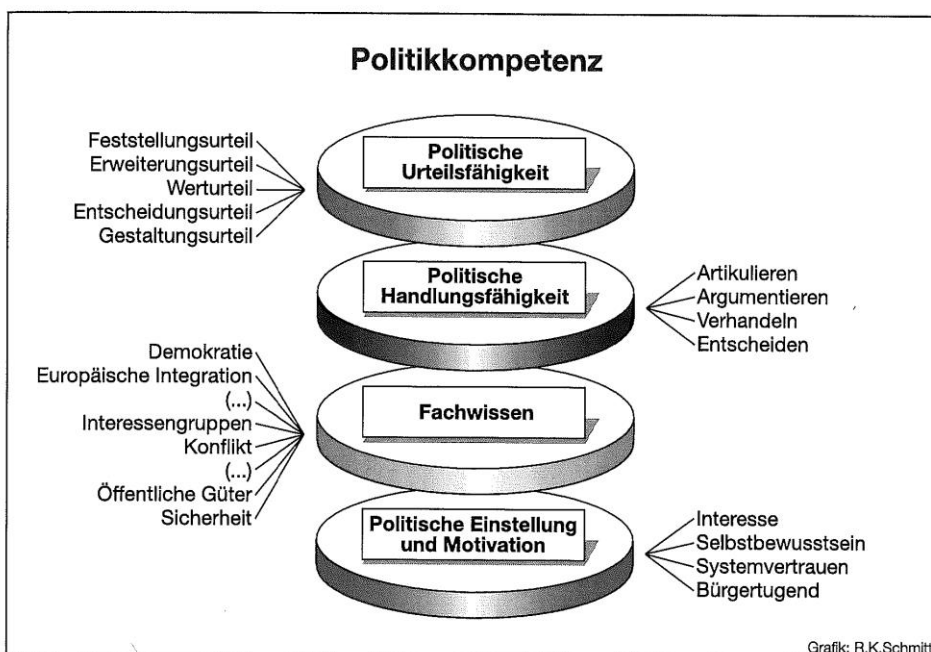
<sup>38</sup> Politische Ordnung.

Sammelbegriff für alle (tatsächlichen und denkbaren) Herrschaftssysteme. Der Begriff P. O. zielt dabei nicht nur auf die funktionalen Aspekte (z. B. Institutionen, Leistungen), sondern auch auf die normativen Aspekte (Legitimität, Gerechtigkeit etc.). <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18035/politische-ordnung>

lidt forskelligt niveau, men de har det tilfælles, at de er centrale normative begreber for samfundsfilosofi og politisk filosofi. Frihed, retfærdighed og lighed, er begreber som er centrale i politiske diskussioner, fred og sikkerhed er centrale i den internationale politik. Menneskeværd er et noget mere overordnet begreb, som kræver en filosofisk diskussion for at give mening. Bæredygtighed er et interessant begreb, fordi det ikke er et snævert fagbegreb, men samtidig et politisk begreb. 'Offentlige goder' er et begreb, der er knyttet til en særlig faglig diskussion indenfor økonomisk teori.

Denne model bruges og videreudbygges i bogen *Politikkompetenz – ein Modell* fra 2012, hvor dens dimensioner indgår som kompetencedimensionen 'fagviden' (Fachwissen):

Abbildung 2 Modell der Politikkompetenz

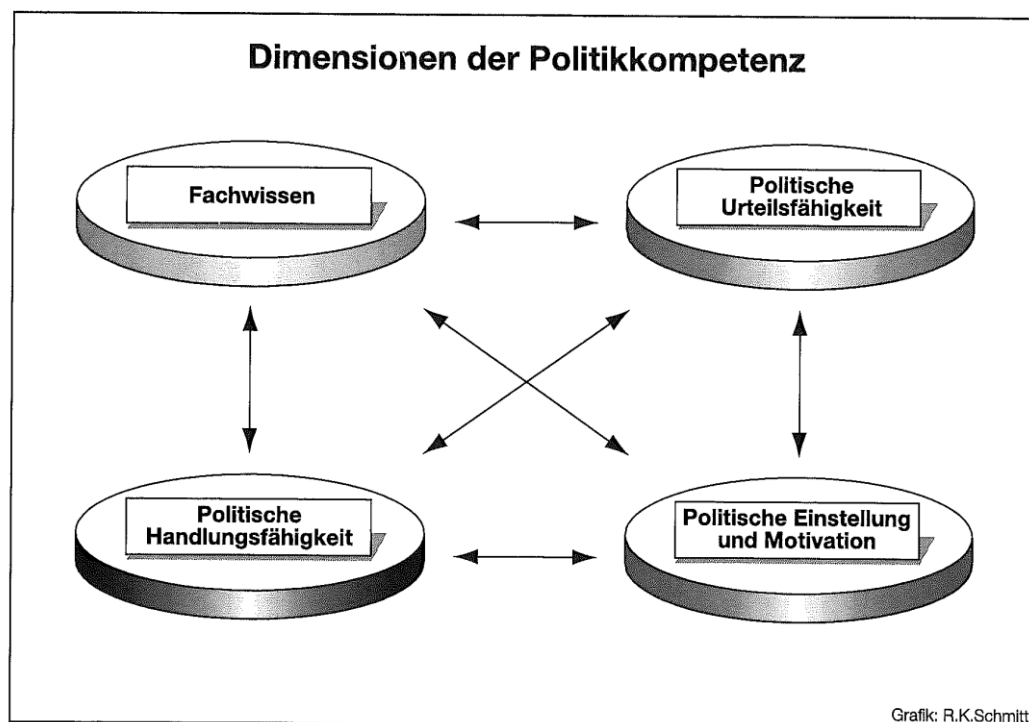


Figur 15 Politikkompetence ifølge (Detjen et al., 2012, p. 15)

De to øverste dimensioner svarer til de oprindelige fra GPJE, hvor de var kombineret med metodiske færdigheder og omgivet af den 'konceptuelle tydningsviden'. Fagviden er tilføjet fra *Konzepte der Politik* og politisk indstilling og motivation er tilføjet. Forfatterne opstiller relationerne mellem dimensionerne således:



Abbildung 1 Dimensionen der Politikkompetenz



Figur 16 Politikkompetenzens dimensioner (Detjen et al., 2012, p. 13)

(Detjen et al., 2012, p. 13).

Ifølge forfatterne er der tale om et paradigmeskifte i uddannelsesforskningen og i politikdidaktikken. "Stärker als früher sollen Erziehung und Bildung wissensorientiert sein und dabei auf *literacy* fokussieren<sup>39</sup>." (Detjen et al., 2012, p. 7) Samtidig ser forfatterne *civic literacy* som "evnen til omgang med politiske symbolsystemer i hverdagslivet"<sup>40</sup> og som et mål, men argumenterer for, at der mangler en teoretisk begrundet kompetencemodel (Detjen et al., 2012, p. 7). Forfatterne mener også, at GPJE modellen mangler teoretisk begrundelse – og at deres egen model for fagviden er god nok, men kun udgør én kompetencedimension blandt andre (Detjen et al., 2012, p. 7). At være politikkompetent defineres som at være i stand til at mestre politiske kravsituationer<sup>41</sup>). Forfatternes kompetencemodel lægger sig dermed, ifølge deres egen formulering, op ad en politikvidenskabelig og en kognitionspsykologisk tilgang, hvor kompetence defineres som "kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domä-

<sup>39</sup> Stärkere end førhen må opdragelse og dannelse være vidensorienteret og derved fokusere på *literacy*.

<sup>40</sup> Dette må dog betragtes som en begrænset udgave af *political literacy*, idet den kun omhandler omgang med symbolsystemer og ikke politisk handling.

<sup>41</sup> Politikkompetent ist hiernach ein Mensch/Bürger, der es vermag, politische Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen (Detjen et al., 2012, p. 7).

nen beziehen"<sup>42</sup>. Endvidere sammenkobler kompetencer motivation/indstilling, viden og kunnen i handleevne (Handlungsvollzug) (Detjen et al., 2012, p. 8).

Ifølge forfatterne er denne kognitionspsykologisk inspirerede kompetencemodel meget mere konkret end andre mere dannelseseoretisk inspirerede modeller, da den beskriver de færdigheder, som en person kan opnå: "Wenn ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist. Auf einer sehr konkreten Ebene kann angegeben werden, ob die individuelle Kompetenz zur Lösung von Aufgaben ausreicht"<sup>43</sup> (Detjen et al., 2012, p. 9). Dette hænger sammen med, at forfatterne ønsker at formulere en kompetencemodel, som kan være til orientering for læreren og kan efterprøves systematisk (Detjen et al., 2012, p. 10).

For forfatterne er dette udgangspunkt i kognitionspsykologien med til at indsnævre området for undervisning og læring, også i forhold til teorier med et dannelseseoretisk udgangspunkt. De mentale processer, der er betydningsfulde for skolelæring, og som dermed skal have plads i kompetencemodellen, er de sproglige og rationelle: "Denn im kompetenzorientierten Politikunterricht interessieren nur Kognitionen, die verbal und rational verfügbar sind"<sup>44</sup> (Detjen et al., 2012, p. 14).

Selvom forfatterne inddrager indstillinger og motivation som en kompetence-dimension er disse som genstand for politikundervisningen begrænset til deres kognitive dimensionen: „Einstellungen/Motivation, Urteils- und Handlungsfähigkeit sind demnach nur in ihren kognitiven Dimensionen Gegenstand des Politikunterrichts"<sup>45</sup> (Detjen et al., 2012, p. 14). Denne begrænsning beskytter ifølge forfatterne mod „terapiforsøg, indoktrinering, overtalelse og manipulation“, og er således også, for dem, i overensstemmelse med Beutelsbacher-konsensusens overrumplingsforbud (jf.4.5.7).

#### **4.5 Kritikken fra Autorengruppe Fachdidaktik**

Forfattergruppens kritik er omfattende, men vil her blive behandlet ud fra tre perspektiver: for det første kritikken af Detjen-modellens snæverhed, for det andet det alternativ de tilbyder i form af en bredere forståelse af "basisbegreber" som fundament for den politiske dannelse og for det tredje den bredere forståelse af myndighed og rationalitet.

---

<sup>42</sup> Kontekstspecifikke handlingsdispositioner, der funktionelt vedrører situationer og krav i bestemte domæner.

<sup>43</sup> Når en elev kan løse en konkret opgave råder han over den kompetence, der senere bliver efterspurgt som borger. På et konkret plan kan det angives om de individuelle kompetencer til at løse opgaver er tilstrækkelige.

<sup>44</sup> I kompetenceorienteret undervisning er det kun kognitioner, der er rationelt og verbalt til rådighed, som er interessante.

<sup>45</sup> Indstillinger/motivationer, dømmekraft og handleevne er kun i deres kognitive dimensioner genstand for politikundervisningen.

#### 4.5.1 En snæver fagforståelse

Anja Besand giver en analyse af Weißeno et. al.s analyse af læremidler. Hun påviser, at det eneste, der bliver fremhævet som kvaliteter ved læremidler, er, at de er problemorienterede og videnskabsorienterede, men at de dermed ikke tager hensyn til hverken det eksemplarske, kontroversitet, handlingsorientering, politisk dømmekraft, handlekompetence og andre væsentlige områder. Dermed bliver det, som forfatterne (Detjen et. al.) fremstiller som et kompetenceorienteret forslag, til et "traditionelt videns- eller inputorienteret" uddannelseskoncept (Besand et al., 2011, p. 145).

#### 4.5.2 Manglende forståelse for eleverne?

Hvis politiklæring ender med at handle om begrebslæring, er der to yderligere problemer som forfattergruppen angiver: for det første tager dette synspunkt ikke hensyn til elevernes forforståelse, og for det andet tager det ikke hensyn til at politiske begreber i deres natur er begreber der skal underlægges fortolkning. Derfor er en ensidig fokus på "fejlforståelser" og på at lære de "korrekte" begreber for snæver. For forfattergruppen bliver kompetencemodellen i "Konzepte der Politik" til en ren *Abbilddidaktik*. Dette vil forfatterne have erstattet med en dialogisk tilgang til den politiske dannelse: „Politische Bildung kristallisiert sich in einer kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung, in der Verhandlung der politischen Konzepte und Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern durch „Interaktion“, „Begegnung“, „Dialog“. Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen die individuellen Konzepte und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen<sup>46</sup>“ (Besand et al., 2011, p. 167).

Dermed mener forfattergruppen, at man ikke kan se begreberne som en facitliste, men netop, at man må tage udgangspunkt i, at der er forskellige forståelser af begreberne.

#### 4.5.3 Basisbegreber som løsning

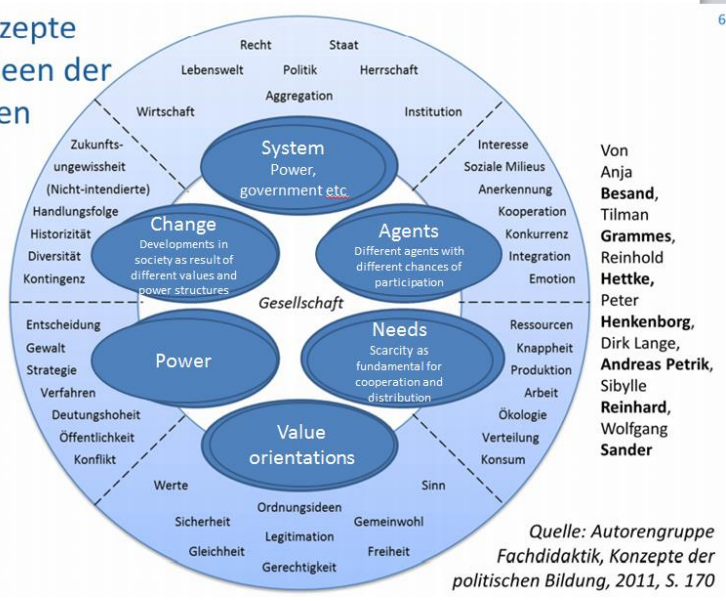
Den grundlæggende kritik fra forfattergruppen er, at Weißeno-modellen risikerer at ende i "træg begrebsviden". Forfattergruppen foreslår en model, hvor seks basisbegreber med til-

---

<sup>46</sup> Politisk dannelse udkrystalliserer sig i en kommunikativ praksis af åben og demokratisk forståelse, i for handlingen af elevernes politiske begreber og forståelsesmodeller gennem "interaktion", "møde", "dialog. Det er ikke formidlingen af stof eller normer, der skal være i centrum af den politiske dannelse, men de behov og erfaringer og individuelle begreber og forståelsesmodeller, subjektive læringstemaer og læringsopfattelser som eleverne selv frembringer i mødet med den politiske dannelses temaer.

hørende underbegreber, som de også benævner kategorier, bør fungere som 'ledeideer' (Leitideen) for den politiske dannelse. Basisbegreberne er: System, forandring, aktører, magt, behov, grundorienteringer

### Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung



Figur 17 Basisbegreber som ledeideer ifølge (Besand et al., 2011, p. 170) min oversættelse til engelsk.

System vedrører autoritet/herredømme (Herrschaft), styringsdannende (ordningsbildende) samfundsmæssige delsystemer. Forandring vedrører samfundsmæssige forandringer som udtryk for kontingente værdi- og magtstrukturer. Aktører vedrører individer og grupper med forskellige deltagelseschancer. Magt handler om kontekstspecifikke midler og muligheder for at gennemføre almen "Verbindlichkeit" (forpligtigelse). Behov handler om knaphed som samfundsmæssig grundbetingelse og udløser af samarbejds- og fordelingsprocesser. Grundorienteringer handler om værdier, men også om abstrakte begreber som frihed, retfærdighed, mening m.m.

Ideen med denne liste er at præsentere socialvidenskabelige grundbegreber, der giver mulighed for at fange kompleksiteten i det politiske.

Modellen har dog den svaghed, som formodentlig vil ramme alle modeller af denne type, at opstillingen af basisbegreber altid vil være til diskussion, og det dermed aldrig bliver en fuldstændig liste. Dette er forfatterne da også opmærksomme på i den senere publikation (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, p. 94).

#### 4.5.4 Forståelsen af myndighed

Myndighed ses af forfatterne stadig som ideal – ikke kun for borgerne, men for samfundet. For den politiske dannelse omfatter myndigheden "social, politisk og økonomisk myndighed" som de sammenfatter i samfundsmæssig myndighed. Den samfundsmæssige myndighed

betegner evne til at "sich mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eigenständig und sachkompetent sowie interessengeleitet auseinanderzusetzen, dort selbstbestimmt und selbstwirksam handeln und dies nachvollziehbar rechtfertigen zu können"<sup>47</sup> (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, p. 15). Det betyder altså, at man selvstændig og sagligt kan undersøge politik, samfund og økonomi, man kan handle selvbestemt og selvvirksomt, og at man kan retfærdiggøre dette.

Dermed er det tydeligt, at forfatterne ser den samfundsmæssige viden og kunnen som et middel til at opnå denne myndighed. Men myndigheden går videre end den faglige viden og kunnen. Myndigheden er en opgave for hele livet, og idealet om myndighed forudsætter, at man kan stille spørgsmålstejn ved gældende sandheder fx opfattelser af, hvad demokrati er. Dette følger også af Beutelsbacherkonsensusens krav om at inddrage kontroverser i undervisningen (jf. afsnit 4.5.7). Som forfatterne siger<sup>48</sup> følger deraf at undervisningen må afvise at have forudgående definitioner af "det politiske", "demokrati", "økonomi", "almenvellet" og så videre.

Idealet om myndighed stiller endvidere krav til lærerne om at kunne sætte sig ud over det, der er indeholdt i læreplanerne, og hvis der mangler kontroversitet eller forståelse af 'interesser' i læreplaner, må en myndighedorienteret undervisning selv inddrage den (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, p. 16). Som de formulerer det står dannelsesidealet over det formelle curriculum: "I pligtskolen skal man omsætte læreplaners retningslinjer. Dannelse for myndighed går ud over dette"<sup>49</sup> (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, p. 15).

#### **4.5.5 Kritik af en snæver opfattelse af myndighed**

Forfatterne citerer Detjens værk om politisk dannelse for en opfattelse, hvor myndighed handler om selvstændighed og ansvar, men hvor der lægges op til en højere grad af tilpasning til det demokratiske systems krav. Ifølge denne opfattelse gælder det, at unge skal lære "intentional auf das Wohl des demokratischen Gemeinwesens bedacht zu sein sowie in politischen Dingen rational und nicht emotional zu urteilen und zu handeln (Detjen, 2013, p.

---

<sup>47</sup> Evnen til at sætte sig i forhold til samfund, politik og økonomi selvstændig og saglig, så vel som interesseløst, at kunne handle selvbestemt og selvvirksomt og forståeligt kunne retfærdiggøre dette.

<sup>48</sup> "Daraus folgt beispielsweise, dass der *Unterricht* auch auf Vorweg-Definitionen "des Politischen", "des "Wirtschaftlichen", "der Demokratie", "des Gemeinwohls" usw. verzichten muss." (s.16)

<sup>49</sup> In der Pflichtschule muss man die Lehrplanvorgaben umsetzen. Bildung für Mündigkeit geht darüber hinaus.

214)<sup>50</sup>. Dette opfatter forfatterne som en funktionalistisk myndighedsopdragelse, der først og fremmest vil støtte staten (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, p. 19).

#### 4.5.6 Opsamling på debatten – kompetencer i *politische Bildung*

De to forfattergruppers diskussioner efter GPJE-forslaget til standarder for *politische Bildung* viser både enighed og uenigheder i forhold til, hvordan kompetencer kan forstås inden for (fag)området. For alle gælder at de tilslutter sig et begreb om politisk myndighed, og dermed (eks- eller implicit) en kantiansk oplysningstradition. Alle forfatterne tilslutter sig også dømmekraft og handleevne som grundlæggende komponenter i politisk kompetence. Kompetencebegrebet for politisk kompetence som vedtaget af GPJE indbefatter både politisk dømmekraft, politisk handleevne og metodiske færdigheder, omkranset af den 'politiske tydningsviden'. I den videre debat, både fra Detjen-gruppen og Autorengruppe Fachdidaktik, er den politiske dømmekraft i centrum, og især hvordan politiske og samfundsmæssige spørgsmål begrebsliggøres i den politiske dannelse. Diskussionen af fag- og basisbegreber er omfattende hvorimod der ikke er megen diskussion af hvordan dette forstås i forhold til den politiske handleevne. Jeg tolker det således, at den begrebslige forståelse ses som en forudsætning for handleevnen, og det dermed er det helt centralt i kompetencediskussionen, hvordan eleverne udvikler den begrebslige viden, og de færdigheder i at anvende viden, der er forudsætningen for den politiske dømmekraft. Uenighederne mellem forfattergrupperne går i højere grad på, hvordan begreber skal tolkes og hvordan de operationaliseres didaktisk.

##### **Detjen gruppen:**

Selvom motivation og indstilling er indarbejdet i den endelige model, er undervisningens interesse rettet imod det der er rationelt og sprogligt til rådighed. Den politiske dømmekraft er dermed en dømmekraft, der kan udtrykkes sprogligt. Undervisningen bygger på faglige begreber, og kompetence inden for faget består i at kunne anvende disse korrekt og hensigtsmæssigt. Dermed er fokus på begrebskendskab og fx *conceptual change* relevant. Omfanget af den politiske dannelse indsnævres også hermed til *ikke* at omfatte en bredere værdimæssig dannelse, som i de *Bildungs*-teoretiske tilgange, som kritiseres.

##### **Autorengruppe Fachdidaktik**

Gruppen tilslutter sig et myndighedsbegreb, men mere omfattende end Detjen-gruppen. Myndighed betyder at kunne tage stilling, handle og retfærdiggøre sin handling. Der er der-

---

<sup>50</sup> I Autorengruppens citater Detjens formulering "emotional", i Detjen:2013 står der "rational und nicht affektiv".

med mere fokus på stillingtagen og handlingsaspektet end hos Detjen-gruppen. Den anden forskel, der skal fremhæves, er, at forfattergruppen lægger mere vægt på udgangspunktet i eleven, og i elevens for forståelse. Dette, sammen med en forståelse af politiske og samfundsmæssige begrebers iboende kontroversitet, bruger forfatterne til at argumentere for, at der skal være mere plads til forskellige opfattelser af fx demokratibegrebet i undervisningssammenhænge.

I forhold til 'Odensemodellen' står Autorengruppe Fachdidaktik tydeligt på et kategorialt samfundsfag, hvor der er vægt på mødet mellem eleven og stoffet, både de formale og materiale aspekter. Der er vægt på samfundsfag type et og to. Detjen-gruppens samfundsfag er i højere grad type tre og type fire samfundsfag, med fokus på at lære det 'rigtige' samfundsfag, hvor indholdet i høj grad hentes fra videnskabsdisciplinerne.

#### **4.5.7 Beutelsbacherkonsensus**

Den såkaldte Beutelsbacherkonsensus danner på mange måde baggrund for den tyske debat om politisk dannelse. Det gælder også for de to ovenfor diskutererede positioner, der begge tilslutter sig den, men de har ikke nødvendigvis den samme tolkning af den.

Beutelsbacherkonsensusen blev diskuteret på et møde i Beutelsbach i 1976 og opstod som en reaktion på debatten om indoktrinering og politisering af den politiske undervisning i skolerne. Konsensusen er formuleret som tre principper, der kan oversættes/parafraseres således: a) overvældelsesforbud – det er ikke tilladt at overrumple eleven og dermed at hindre deres selvstændige meningsdannelse, b) kontroversitetsbud<sup>51</sup>: det, der er kontroversielt i politik og videnskab, skal også fremstå som kontroversielt i undervisningen, og c) eleven skal sættes i stand til at analysere og forstå en politisk situation og kunne udøve indflydelse på den ud fra sin egen interessesituation (Sander, 2014a, p. 21).

I forhold til de to forfattergruppers tolkning af dette kan man sige, at Detjen-gruppen er mere forsigtig i forhold til overvældelsesforbuddet, idet de på ingen måde vil gøre elevernes værdimæssige udvikling til genstand for undervisning, hvilket denne gruppe mener en dannelsesorienteret undervisning vil gøre. Samtidig har forfattergruppen Fachdidaktik en bredere tolkning af kontroversitetsbuddet: hvor Detjen m.fl. i højere grad mener der er en 'facitliste' til de faglige begreber, mener Fachdidaktik-gruppen, at elevernes for forståelse er lige så vigtig, og dermed kan man også forestille sig, at der kan opstå nye forståel-

---

<sup>51</sup> Ordet 'kontroversitet' er ikke et ord der optræder i danske ordbøger, selvom jeg ikke er den første til at anvende det. Jeg anvender det som oversættelse af det tyske 'Kontroversität', som er et fagbegreb, der er formuleret i Beutelsbacherkonsensusen <https://de.wikipedia.org/wiki/Kontroversit%C3%A4t>

ser af begreberne i forbindelse med undervisningen. I forhold til det sidste punkt i Beutelsbacher-konsensusen ligger forskellen i tolkningen af, at Fachdidaktik-gruppen i højere grad vægter at tage udgangspunkt i elevens interesser i forhold til Detjen-gruppen.

#### 4.6 Diskussion af myndigheds- og rationalitetsbegrebet

I den tyske tradition for *politische Bildung* er der - uanset disse uenigheder - en enighed om en grundlæggende opfattelse af politisk myndighed (Detjen, 2013, p. 211 ff; Sander, 2013b, p. 50), som må uddybes for at forstå sammenhænge mellem myndighed, rationalitet og demokratiopfattelse.

Den centrale kilde til myndighedsbegrebet er Kants skrift "Hvad er oplysning?" fra 1784 (Kant, 1999), hvor oplysning beskrives som menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed, og hvor umyndighed defineres som "das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen."<sup>52</sup> (Kant, 1999, p. 20) Myndighed er dermed entydigt knyttet til rationaliteten, at man er i stand til at kunne bruge sin egen fornuft. Et lignende ideal formulerede Comenius allerede i 1632, som et dannelsesideal i *Didactica Magna*<sup>53</sup>, her gengivet i den tyske oversættelse: "der Mensch soll als vernünftiges Wesen sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten lassen, er soll nicht nur fremde Meinungen über die Dinge in Büchern lesen und verstehen, sich einprägen und wiedergeben, sondern bis zu den Wurzeln der Dinge vordringen und ihren ursprünglichen Sinn und Gebrauch aneignen"<sup>54</sup> (J. A. Comenius, 1992, p. 63).

Ideen om at den enkelte skal lade sig lede af sin egen rationalitet og fornuft, og at det samme skal gælde på samfundsplan, er fundamentalt for ideen om det liberale demokrati. Der findes naturligvis konkurrerende demokratiopfattelser, men grundlæggende bygger det moderne demokrati på ideen om selvbestemmelse og kollektiv medbestemmelse.

##### 4.6.1 Deliberativt demokrati som fælles ideal?

Demokratididaktikken må, normativt set, være pluralistisk, forstået på den måde, at skal der være plads til forskellige politiske synspunkter i undervisningen, bør der også være plads til forskellige opfattelser af demokratiet (Sander, 2013b, p. 48). Samtidig er der et fælles fundament i demokratibegrebet, og begrebet om myndighed, som en demokratisk didaktik er

---

<sup>52</sup> Umyndighed er den manglende evne til at betjene sig af sin egen forstand uden en andens ledelse.

<sup>53</sup> Oprindeligt skrevet på tjekkisk 1628-32, udgivet på latin i 1657.

<sup>54</sup> Mennesket skal som fornuftsvæsen kun ledes af sin egen fornuft, ikke af fremmedes, han skal ikke kun læse og forstå fremmede meninger om tingene i bøger, huske dem og gengive dem, men trænge ind til rødderne af tingene og tilegne sig deres oprindelige mening og brug.



underlagt. Flere forfattere, fx Detjen (Detjen, 2008; 2013, p. 5) og Reinhardt (Reinhardt, 2009, p. 17), finder et stærkt fælles grundlag i den demokratiske forfatning, og dette er i højere grad muligt i Tyskland end i Danmark, da den tyske forfatning, mere eksplicit end den danske grundlov, direkte formulerer demokratiske grundværdier.

Konkurrerende demokratibegreber kan opstilles på flere måder. En ofte anvendt skelnen (som anvendt i kap 4) er mellem liberale, kommunitaristiske og deliberative demokratiopfattelser. Habermas skelner mellem liberal, republikansk og deliberativt demokrati (Habermas, 1997). Da demokrati- eller politik-didaktikken er rettet imod tilegnelsen af politisk myndighed og kommunikative færdigheder, er det nærliggende at opfatte det deliberative demokrati som et pædagogisk ideal. Det gælder i Danmark, hvor demokratiet ofte diskuteres ved at modstille Alf Ross' formelle demokrati med Hal Kochs demokrati som samtale (A. S. Christensen, 2015; Koch, 1960; Ross, 1967). I Tyskland henvises oftere til forfatningen og til andre demokratididaktikere, når demokratiopfattelsen skal legitimeres, men jeg vil argumentere for, at rationalitetsopfattelsen hos de tyske didaktikere, ligger meget tæt op af den liberale og deliberative rationalitetsopfattelse, som findes hos John Rawls (Rawls, 1999) og især hos Habermas (Habermas, 1997).

#### **4.6.2 Rationalitet og deliberativt demokrati**

Ideen om det gode argument og diskussionen som central i demokratiet er teoretisk udfoldet i J. Habermas' forfatterskab. Tre komponenter i Habermas' teori om deliberativt demokrati<sup>55</sup> skal fremhæves som relevante for den videre diskussion: a) den individuelle rationalitet b) den kommunikative handlen og c) universalitetskravet.

I sin beskrivelse af handlingers rationalitet, tager Habermas udgangspunkt i Max Weber, der skelner mellem "traditionel", "affektuel", "værdirationel" og "målrational handlen". Af disse handlingstyper er den traditionelle den mindst rationelle og den målrational handlen den mest rationelle, idet den inddrager både middel, mål, værdi og konsekvenser. Målrational handlen er således i denne beskrivelse mere omfattende end den værdirationelle handling, der tager hensyn til værdier, men ikke konsekvenser Den målrational handlen er en handlen, hvor individet har bevidsthed om sine subjektive værdier, og vælger de passende midler til at nå disse (Eriksen & Weigård, 2003, p. 42; Habermas, 1981, p. 380; M. Weber, 1980, p. 13). To andre handlingstyper hos Weber er den affektive handlen, hvor

---

<sup>55</sup> Habermas' samlede forfatterskab kredser om spørgsmålet om deliberation, men er af en kompleksitet og et omfang som gør, at jeg ikke anvender teorien i sin helhed, men nogle elementer som relevante for forståelsen af politik og demokrati i forhold til den politiske dannelse.

agenten ikke er bevidst om sine værdier men handler 'i affekt', og den traditionelle handlen, hvor det er tradition og ikke omtanke, der styrer handlingen (Eriksen & Weigård, 2003, p. 43; M. Weber, 1980, p. 12).

I Habermas' videreudvikling af Webers handlingsbegreb kan man, i sociale sammenhænge, handle strategisk, når det drejer sig om at nå et bestemt mål, og man kan handle kommunikativt. Den kommunikative handlen er der, hvor mennesker handler for at opnå en fælles forståelse (Habermas, 1981, p. 385). Den kommunikative handlen kan ses som en del af det Habermas kalder diskursetikken. Et centralt spørgsmål i denne type af normative demokratiopfattelser er om målet er en konsensus, hvor man kan finde den løsning, der bedst tilgodeser 'helhedens interesse', som Hal Koch formulerede det (Koch, 1960), eller om man designer en procedure, hvor alle bliver hørt, eller har en lige stemme (det liberale princip). Hos Habermas kan man finde argumenter for begge positioner. Ud fra 'diskursprincippet' gælder det, at "Gültig sind genau die Handlungsnormen, denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen."<sup>56</sup> (Habermas, 1998, p. 138) Dette lægger op til at diskursteorien er rettet imod konsensus, men det betyder ikke at Habermas er blind for, at politik også handler om at indgå kompromisser. Forhandlingsprocesser er, med hans formulering, rettet imod situationer, hvor sociale magtforhold ikke kan neutraliseres. Dermed kan kompromisser skabe en enighed mellem modsatrettede interesser: „Während sich ein rational motiviertes Einverständnis auf Gründe stützt, die alle Parteien *in derselben Weise* überzeugen, kann ein Kompromiß von verschiedenen Parteien aus jeweils *verschiedenen* Gründen akzeptiert werden“<sup>57</sup> (Habermas, 1998, p. 205). Denne form for kompromiser er således ikke et mål i sig selv, men kan være nødvendige, i tilfælde hvor diskursprincippet ikke direkte kan anvendes.

Fra Habermas' teori kan vi tage to pointer videre: a) at myndighed forstås som individuel rationalitet, b) den kollektive rationalitet (som er idealet) bygger på en ide om kommunikativ handlen, som forudsætter diskursfællesskab.

Forskellige politologer har med inspiration bl.a. fra Habermas udviklet det 'deliberative demokrati' i mere anvendelsesorienterede retninger herunder Jon Elster, James Fishkin og Jørn Loftager (J. Fishkin, 2009; J. S. Fishkin & Laslet, 2003; Loftager, 2004). Fælles

---

<sup>56</sup> De handlingsnormer er gyldige som alle muligvis berørte, vil kunne tilslutte sig som deltagere i en rationel diskurs

<sup>57</sup> Hvor en rationelt motiveret enighed støtter sig på grunde som overbeviser alle parter *på den samme måde*, kan et kompromis accepteres af *forskellige* grunde af forskellige parter

for disse er at de ser såvel den politiske offentlighed som den rationelle meningsdannelse og meningsudveksling som centrale for demokratiet.

#### 4.6.3 Kritik af Habermas – Mouffe og Bakhtin

Den habermasianske demokratiopfattelse, hvor målet er en rationel konsensus, er blevet kritiseret fra flere sider. Her vil jeg inddrage to andre positioner, der har relevans for de senere analyser af elevprodukter.

Den første position er Chantal Mouffe, der som et alternativ til det deliberative demokrati præsenterer en 'agonistisk' demokratimodel. Mouffe tager udgangspunkt i den sene Wittgensteins sprogfilosofi der, i hendes tolkning, kan bruges til at give en kritik af den 'rationalistisk-universalistiske' opfattelse af politik, som bl.a. Habermas repræsenterer (Mouffe, 2000, p. 36). Fra Wittgenstein tager Mouffe ideen om at det er en betingelse for at opnå enighed i holdninger (agreement in opinion), at der også er enighed i livsformer (agreement in forms of life) (Mouffe, 2000, p. 97). For Mouffe kan loyalitet overfor demokratiet ikke bero på en intellektuel begrundelse, men er afhængig af en "passioneret hengivenhed" til et "system of reference"<sup>58</sup> (Mouffe, 2000, p. 97). Habermas' 'ideelle samtalsituation' eller Rawls 'oprindelige position' er begge karakteriseret ved at deltagerne ser bort fra deres egne positioner og antager det universalistiske, rationelle synspunkt. Det er, for Mouffe, ikke bare utopisk men helt forkert "Indeed, the free and unconstrained public deliberation of all on matters of common concern is a conceptual impossibility, since the particular forms of life which are presented as its 'impediments' are its very condition of possibility. There is absolutely no justification for attributing a special privilege to a so-called 'moral point of view' governed by rationality and impartiality and where a rational universal consensus could be reached." (Mouffe, 2000, p. 98)

Som alternativ præsenterer Mouffe sin model for et 'agonistisk' demokrati. Denne demokratiopfattelse tager højde for at politik handler om magt og modsætninger. Demokratiet skal ikke være en 'antagonisme', som ville være en kamp mellem fjender, men en 'agonisme' som er en kamp mellem modstandere (adversaries), som har dybe uenigheder, men som tilslutter sig det liberale demokratis etisk-politiske grundlag (Mouffe, 2000, p. 102). Deltagerne i det agonistiske demokrati kan således bevare deres stærke overbevisninger og uenigheder uden at der er en forventning om, at der opnås konsensusbeslutninger.

---

<sup>58</sup> I Wittgensteins papirer handler bemærkningen om hvad religion er, men Mouffe bruger den til at beskrive tilslutningen til demokratiet.

Og passioner skal ikke nødvendigvis tøjles af rationelle overbevisninger ”An important difference with the model of ’deliberative’ democracy is that for ’agonistic pluralism’, the prime task of democratic politics is not to eliminate passions from the sphere of the public, in order to render a rational consensus possible, but to mobilize those passions towards democratic designs.” (Mouffe, 2000, p. 103) Dermed får passionerne også en plads i demokratiet, som er fraværende i det rationalistiske, deliberative demokrati<sup>59</sup>.

En anden alternativ tolkning af den demokratiske dialog er inspireret af den russiske filosof og litteraturteoretiker Bakhtin. Som litterat, der levede i Sovjetunionen, var Baktins ærinde ikke demokratiet, men hans teorier har inspireret pædagogikken, bl.a. Olga Dyste, og også derfor er hans perspektiv relevant (Dysthe, 1997). Det er især begrebet om flerstemmighed som er interessant for den følgende undersøgelse. Bakhtin tager udgangspunkt i romanen som genre, og viser at der kan være flere ’stemmer’ tilstede i en tekst. I ”Discourse in the Novel” beskriver han, hvordan romanens stil kan analyseres i fem stemmer, hvor den ene er den direkte autoritære stemme, og den anden er hverdagssproget (everyday narration (*skaz*))(Bakhtin, 1981, p. 262). Pointen er at disse forskellige stemmer optræder i romanen i kraft af de stilistisk forskellige udtryk, og det kan få de forskellige stemmer til at blomstre: ”Authorial speech, the speeches of narrators, inserted genres, the speech of characters are merely those fundamental compositional unities with whose help heteroglossia [*raznorečie*] can enter the novel each of them permits a multiplicity of social voices and a wide variety of their links and interrelationships (always more or less dialogic)” (Bakhtin, 1981, p. 263).

Denne idé om flerstemmighed er blevet overtaget af Olga Dyste som inspiration til at beskrive ’det flerstemmige klasserum’ (Dyste, 1997).

I forhold til demokratiundervisning er det et interessant perspektiv, da man så kan opstille tre muligheder: det rationelle klasserum, hvor målet er konsensus, det agonistiske, hvor modstridende holdninger kan mødes, og det flerstemmige, hvor flere stemmer kan være til stede på samme tid<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Selvom Mouffes agonistiske demokrati model fremhæver nogle væsentlige aspekter, som Habermas’ deliberative demokrati synes at ignorere, kan det dog diskuteres, om gengivelsen af det deliberative demokrati er retvisende. I artiklen ”tre normative demokrati modeller” argumenterer Habermas for at det deliberative demokrati giver plads til flere livsformer, fordi der skal være en konsensus omkring de grundlæggende principper (forfatningspatriotisme), men der er netop rum for kulturel pluralisme (Habermas, 1997).

<sup>60</sup> Denne liste er ikke udtømmende, men ville kunne udvides med det liberale, hvor det gælder om at overbevise i konkurrencedemokratiske stil, og det kommunitaristiske hvor målet er tilslutning til fælles værdier.

I den tyske *politische Bildung*-tradition er der generelt tiltro til den rationelle tilgang til politik, hvilket er i overensstemmelse med den deliberative demokratiopfattelse. En anden vigtig side af demokratiet, som også er væsentlig indenfor *politische Bildung*, er konfliktperspektivet, hvor Hermann Giesecke har været en af de stærke fortalere for, at elever skal blive bekendt med interessekonflikter i samfundet (Giesecke, 1974). Konfliktperspektivet ses også i Beutelsbacherkonsensusens krav om kontroversitet.

#### **4.6.4 Rationalitetsidealer i *politische Bildung* og i samfundsfag**

Rationalitetsidealene i *politische Bildung* er knyttet til opfattelsen af myndighed og indirekte til forskellige demokratiopfattelser. I mange tilfælde er der en im- eller eksplicit tilslutning til idealet om den rationelle, vidende beslutningstager. Dette gælder også i det danske samfundsfag: kompetencemålene indenfor de tre kompetenceområder – ”politik”, ”økonomi” og ”sociale og kulturelle forhold” er formuleret som ”eleven kan tage stilling til” eller ”eleven kan tage stilling til og handle”, og baggrunden for dette er givet som videns- og færdighedsmål, hvor alle færdighedsmål er formuleret i en taksonomi inspireret af Blooms taksonomi, hvorfor det handler om at kunne ’redegøre’, ’analysere’ eller ’diskutere’.

#### **4.6.5 Politisk dannelse, æstetik og ’angst for overfladen’.**

I den tyske diskussion af politisk dannelse er der en klar tradition for at skelne mellem det rationelle og det emotionelle, hvor målet med den politiske dannelse er at træne den rationelle beslutningsevne. Når der tales om dømmekraft (Urteilkraft) forstås denne som en rationel egenskab, der næres gennem oplysning. Dette er ikke overraskende, når man tager i betragtning at myndighedsidealet bygger på Kants beskrivelse fra ”Was ist Aufklärung?”, hvor umyndighed er at lade sig lede af andre, og oplysningens valgsprog er ”Hav mod til at bruge din forstand<sup>61</sup>”.

Det æstetiske er, som Anja Besand viste i sin afhandling *Angst vor der Oberfläche* (Besand, 2004) i *politische Bildung*, blevet betragtet som overfladisk, og noget der skal behandles kritisk, hvis det overhovedet skal behandles i den politiske dannelse. For flere af de tidlige teoretikere inden for *politische Bildung* blev det æstetiske set som forbundet med manipulation og folkeforførelse.

Historisk kan dette forklares med en modstand mod, og frygt for, passionen i politik – Walter Gagel taler om de ’nøgterne demokrater’, som han kalder den generation af politikdidaktikere, der var født mellem 1926 og 1930 og derfor var præget af erfaringer fra

---

<sup>61</sup> ”Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!”(Kant, 1999, p. 20)

nazismen, men ikke selv havde været politisk aktive i denne periode (Besand, 2004, p. 123; Gagel, 1994). En af fortalerne for rationalitetens primat var Kurt Gerhard Fischer (1928-2001) der satte den 'rationelt kontrollerede handling' som mål for den politiske dannelse (Fischer, 2001, p. 74). Der var dog også i 1960'erne forfattere, der kritiserede denne 'fornuftsopdragelsens primat', og som argumenterede for at integrere det emotionelle, herunder Theodor Wilhelm,<sup>62</sup> (Gagel, 1994, p. 145).

Rationalitetsidealet formuleres måske mest klart hos Bernhard Sutor (f. 1930): "Setzt man politische Rationalität als Leitziel politischer Bildung, dann heißt dies, politische Bildung solle dazu beitragen, das allgemein beobachtbare Meinen, Sprechen und Urteilen der Bürger über Politik rationaler zu machen, nämlich auf seine Gründe hin überprüfbarer sowohl für den Urteilenden selbst als auch für seine Mitmenschen"<sup>63</sup> (Sutor, 2011, p. 146).

Dette ideal svarer meget præcist til Habermas' universaliserbarhedsprincip, og det er også det ideal der formuleres i GPJE-forslaget: "Im Bereich der Werturteile gilt es, die Maßstäbe so zu verallgemeinern, dass die dem Anspruch nach für alle Menschen gelten können und nicht nur den Interessen einzelner Gruppen entsprechen."<sup>64</sup> (Detjen et al., 2004, p. 15).

Hvor Sutor, Fischer og Wilhelm repræsenterede en mere konservativ strømning i den politiske dannelse var deres modsætning – de didaktikere der fik deres inspiration i den kritiske teori (Giesecke, Hillingen m.fl.) – også kritiske overfor medier og andre æstetiske repræsentationsformer. På venstrefløjten passede æstetik ikke med emancipation, dømmekraft og myndighed, som Anja Besands beskriver det, og derfor stod æstetikken i vejen for den politiske dannelse (Besand, 2004, p. 124). De metaforer der, ifølge Besand, var almindelige på denne tid, var fx "afsløring", der som "røntgenstråler", kan gennemlyse det politiske, se "bag spejlet" eller "på bagscenen" af politikken. Målet kunne være at give skoleelever "nøgler" til forståelse af virkeligheden, "klarhed i hverdagsopfattelsernes kaos" og at beskytte dem imod "irrationel blindhed" (Besand, 2004, p. 124). Ifølge Besand er disse opfattelser stadig en del af den politiske dannelses selvforståelse.

---

<sup>62</sup> Theodor Wilhelm (1906-2005) havde været aktiv indenfor pædagogikken (og partimedlem) under nazismen, fra 1959 professor i pædagogik i Kiel. I 1951 udgav han bogen Partnerschaft under pseudonymet Friedrich Oettinger.

<sup>63</sup> Sætter man politisk rationalitet som mål for den politiske dannelse, da betyder det at den politiske dannelse skal bidrage til at borgernes meninger, tale og domme om politik skal gøres mere rationel, dvs. at begrundelser kan efterprøves, både for den dømmende, såvel for hans medmennesker.

<sup>64</sup> For værdidomme gælder det om at kunne almengøre målestokke så disse kan gøre krav på at være gældende for alle mennesker og ikke kun svarer til en gruppes interesser.

#### 4.6.6 *Politische Bildung* og emotioner

I *politische Bildung* har oplysningsrationaliteten i høj grad haft forrang. Det betyder dog ikke at forholdet mellem rationalitet og emotionalitet ikke har været diskuteret. I 1991 blev der holdt en konference for politikdidaktikere i Beutelsbach, der førte til udgivelsen af en artikelsamling med titlen *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung* (Schiele & Schneider, 1991).

Bernard Sutor er en af bidragsyderne og det er interessant bl.a. fordi han er en af fortalere for at målet med den politiske dannelse er den politisk rationalitet (Sutor, 2011, p. 146). I artiklen fra 1991 beskriver Sutor, at emotioner ikke har været i centrum for politikdidaktikken, men dog har været behandlet især forbindelse med motivation og "Betroffenheit". Netop begrebet "Betroffenheit" diskuteres ivrigt i publikationen. Det kan bedst oversættes til berørthed eller at noget er vedkommende. Begrebet blev kastet ind i den pædagogiske debat da Thomas Ziehe kritiserede "Betroffenheitspädagogik"<sup>65</sup> i "Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser" (Ziehe & Stubenrauch, 1982, 2008), hvor han kritiserer den reformpædagogiske ide om, at undervisningen skal tage udgangspunkt i det eleverne er berørt af<sup>66</sup>. Hvis man tolker det som berørthed, ligger der en dobbelthed i begrebet: Man kan være objektivt påvirket (berørt) af en beslutning uden at man føler sig påvirket (berørt). Analogt kan man være følelsesmæssigt påvirket (berørt) af noget, som ikke objektivt påvirker (berører) en, hvis man eksempelvis ser en film som "Schindlers Liste", der omhandler historiske begivenheder. Spørgsmålet for den politiske dannelse er herefter, hvilken betydning det har, om eleverne *føler* sig berørt.

Dette spørgsmål har nogle gange i Danmark været diskuteret som forbindelsen mellem den objektive og den subjektive relevans. I Fælles Mål fra 2009 bruges begrebet interesse, fx i forbindelse med projektopgaven hvor eleverne skal have mulighed for at tage udgangspunkt i deres egne interesser (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 32). Det kan så diskuteres, om det at have en interesse i noget, er det samme som at være berørt i forhold til noget. Interessebegrebet er tvetydigt, idet det har en samfundsfaglig betydning, når man taler om "interessemodsætninger" eller "interesseorganisationer", og en mere hverdags-

---

<sup>65</sup> I den danske udgave oversættes det til "involveringspædagogik", men det fanger ikke helt betydningen i "Betroffenheit" der både kan betyde at være påvirket af et fænomen og at føle sig påvirket <https://de.wikipedia.org/wiki/Betroffenheit>

<sup>66</sup> En del af Ziehes pointe var at skolen skulle præsentere den "gode anderledeshed", noget som eleverne netop ikke umiddelbart var berørte af - det minder for øvrigt om Michael Youngs pointe om at skolen skal præsentere eleverne for den viden de *ikke* får hjemmefra (Young & Lambert, 2014).

sproglig betydning, når interesse handler om at "være interesseret i noget", dvs. en personlig interesse eller nysgerrighed.

Der er to pointer i forhold til "berørthed"; for det første at det har betydning, om man personligt føler sig berørt af en problemstilling – men er det en opgave for undervisningen at sørge for, at eleverne opnår denne følelse? For det andet at følelsen af berørthed har betydning som motivationsfaktor i undervisningen, men igen er det spørgsmålet, om netop den didaktiske anvendelse af denne følelse ikke er en overtrædelse af "overvældelsesforbuddet" (Überwältigungsverbot).

Joachim Detjen kritiserer også *Betroffenheitspädagogik*ken, med henvisning til Walter Gagel, for at risikere at ende i en subjektivering, der netop forhindrer den politiske dannelse, idet det bliver vigtigere at føle sig personligt berørt af en problemstilling end at kunne se de strukturelle, politiske problemer. Målet for den politiske dannelse er netop at skabe forbindelsen mellem individets mikroverden og det politiske makroperspektiv – som Detjen formulerer det: "Die Perspektiv der Mikrowelt muss erweitert werden zur Perspektive der Makrowelt d.h. der Welt der Politik. Dann und nur dann erfüllt der Lernprozess das Kriterium der objektiven *Bedeutsamkeit*. Das Umgekehrte gilt aber auch: Das *Bedeutsame* aus der Makrowelt des Politischen muss in subjektive Betroffenheit übersetzt werden. Den nur so spüren die Lernenden, dass die Politik sie existentiell *Betrifft*"<sup>67</sup> (Detjen, 2013, p. 333). Det vil altså sige, at den objektive betydning (som faget hævder at kunne vise) skal oversættes, eller omsættes, til en subjektiv vedkommenhed, så den lærende kan *mærke* at politikken angår hende eksistentielt. Det gælder altså (igen) om at finde balancen mellem udgangspunktet i individet og i fagets indhold, og samtidig, ifølge Detjen, at bevare følelsen af, at det angår en selv.

Sutor advarer, i artiklen fra 1991, imod at den politiske dannelse havner i et for snævert rationalitetsbegreb hvor meninger, der er begrundet i interesser eller følelser, bliver forvist til det irrationelle område (Sutor, 1991, p. 157)<sup>68</sup>. Politiske filosofier, der lægger sig op fx ad Kants kategoriske imperativ og andre krav om generaliserbarhed, er og bliver teoreti-

---

<sup>67</sup> Mikroverdenens perspektiv bør udvides til makroverdenens perspektiv dvs. politikken verden. Kun da opfylder læreprocesser kriteriet for objektiv betydning. Det omvendte gælder også: det betydningsfulde fra den politiske makroverden skal oversættes til subjektiv berørthed. Da kun således mærker de lærende at politik berører dem eksistentielt.

<sup>68</sup> Sutor bruger så begrebet "mentalitet" til at beskrive den måde man i en gruppe har nogle fælles værdier eller holdninger, der farver den enkeltes stillingtagen. Det kan fx være livsstilsgrupper. Disse mentaliteter danner for Sutor en forbindelse mellem det rationelle og det emotionelle



ske konstruktioner. Det gælder også ideen om det deliberative demokrati hvor rationelle individer vil kunne finde de bedste løsninger på fælles problemer (Sutor, 1991, p. 157).

Sutor bemærker endvidere, at der er nogle særlige muligheder ved kommunikation gennem symboler. Symboler kan fremstå som konkrete udtryk for en gruppes fælles politiske vilje. Og de forstærkes med deres appellerende karakter "Symbole können Emotionen stimulieren, bündeln und ausdrücken"<sup>69</sup> (Sutor, 1991, p. 164).

Det gælder for Sutor, at "Vore emotioner er altså gennemgående en del af det, som vi kalder politisk rationalitet"<sup>70</sup>, og spørgsmålet bliver, hvad er så opgaven for den politiske dannelse? Det handler om at forstå, hvordan emotionerne spiller med og at kunne forstå at tale om den.

I forhold til "kultivering af affekter" (med et begreb som Sutor låner fra Erich Weber) er opgaven for politisk dannelse især "sensibilisering" og "kontrol". Sensibilisering handler om at udvikle "sans eller følsomhed for politiske problemer" (Sutor, 1991, p. 166). Politiske problemer opfatter han som diskrepans mellem "de faktiske forhold og vore værdiopfattelser, i særdeleshed vores retfærdighedsfølelse"<sup>71</sup> (Sutor, 1991, p. 166). Det er altså retfærdighedsfølelsen eller retfærdighedsansen, der skal trænes, for at vi kan blive sensitive overfor politiske problemer. Dette er, stadig ifølge Sutor, ofte behandlet i undervisningsforslag i forbindelse med 'Einstieg', altså 'indgangen' til et emne, eller 'anslaget', hvor læreren skaber opmærksomheden for en problemstilling (fx Giesecke, 1974, p. 198), men sensibiliseringen skal ikke begrænses til indgangen til emnet.

At 'kontrollere' følelser i politikundervisningen kan forekomme en anelse voldsomt (jf. forbuddet mod overvældelse). For Sutor gælder det, at undervisningen hele tiden skal kunne inddrage både sagsforhold og elevernes emotionelle indstilling. Her citerer han Heinrich Rothe: "Wenn Gefühle allmählich sprachfähig werden, werden sie gedanklich faßbar und damit an Gütemaßstäben kritisierbar und reflektierbar" (Sutor, 1991, p. 167). Sutor kommer ikke med en komplet løsning, men viser med nogle eksempler, hvordan fædrelandskærlighed kan forbindes med ønsket om god politisk orden, og at "fædrelandsfølelsen og nationalfølelsen må underlægges kontrol fra politisk rationalitet og rationelle institutioner, hvis den ikke skal frisættes til skadeligt misbrug"<sup>72</sup> (Sutor, 1991, p. 169).

---

<sup>69</sup> Symboler kan stimulere, samle og bundte emotioner.

<sup>70</sup> Unsere Emotionen sind also in dem, was wir politische Rationalität nennen, durchgehend mit am Werk.

<sup>71</sup> "...Tatbeständen und unserem Wertempfinden, besonders unserem Gerechtigkeitsempfinden."

<sup>72</sup> die vaterländische Emotion und erst recht das Nationalgefühl der Kontrolle politischer Rationalität und rationaler politischer Institutionen bedürfen, wenn sie nicht zu schändlichem Mißbrauch freigesetzt werden sollen.

Dermed ender Sutor for så vidt på en traditionel position; emotioner er vigtige, men de skal begrænses af politisk rationalitet og de rationelle institutioner. Han understreger, at selvom følelserne skal tages alvorligt skal viden om institutioner ikke forkastes som gold institutionslære (Sutor, 1991, p. 169).

Wolfgang Sander er på samme måde, i sin didaktik, klar over, at det er umuligt at skille det rationelle fra det emotionelle. Han argumenterer, med henvisning til hjerneforskningen, for at der må være tale om en vekselvirkning. Men hvilken præcis betydning, det har for den politiske dannelse, er ikke afklaret<sup>73</sup> (Sander, 2013b, p. 161). Men at afvise følelsernes betydning for rationelle domme på grund af de dårlige erfaringer fra nazisternes bevidste (mis)brug af følelser i den politiske opdragelse er heller ikke hensigtsmæssigt.

Selvom forholdet mellem politisk dannelse og emotionalitet bliver diskuteret i publikationen fra 1991, har det ikke fået de store konsekvenser for den bredere forståelse af emotioner i forhold til politik inden for forskningen i området, som Sander påpeger.

Parallelt hermed er det æstetiske, som Besand påviser, blevet betragtet som noget overfladisk og sekundært, hvilket ikke er overraskende, når netop æstetik kan være en indgang til det emotionelle – som også Sutor peger på.

Inden for de senere år synes der dog at være en fornyet interesse for at undersøge forholdet mellem emotionalitet og politisk dannelse. Anja Besand betegner omgangen med emotionalitet som en "blind plet" i den tyske politiske dannelse (Besand, 2014a). Florian Weber ønsker at gøre op med dikotomien mellem rationalitet og emotionalitet, også med udgangspunkt i hjerneforskning (F. Weber, 2016). Gotthard Breit søger at forbinde følelser som lidenskab for politik og empati med fornuft i politikundervisningen (Breit, 2016).

En delkonklusion er således at også de politikdidaktikere, der har den rationelle dømmekraft som mål, anerkender, at det emotionelle må inddrages i politikdidaktikken, men der er ikke enighed om, hvordan og hvad det egentlig betyder for arbejdet med dømmekraften. Det er, som Sander skriver "ein bedeutsamer Gegenstand künftiger Forschung" (Sander, 2013b, p. 161).

#### **4.6.7 Emotioner i læreplaner i Danmark**

I det formelle curriculum for samfundsfag spiller emotioner rettet imod samfundsforhold en mindre rolle. Historisk set har det været anderledes, når vi ser på historiefaget, hvor natio-

---

<sup>73</sup> "Die Frage, welche Konsequenzen sich auf der einen und den Emotionen eines Menschen auf der anderen Seite für eine auf politische Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit abzielende politische Bildung ergeben, ist noch weitgehend ungeklärt."

nalfølelsen eller fædrelandskærligheden har været en central del af formålet med undervisningen. Det gælder således også, til dels, for den samfundslære der var del af historieundervisningen. I samtidsorientering og samfundsfag fra 1977 er det en mere implicit "lyst til at deltage" og "interesse" eller engagement der anvendes.

I 1792 blev formålet for historie formuleret i Rewentlows reglement. Målet var ikke blot kærlighed til fædrelandet, men samtidig, i overensstemmelse med oplysningstænkningen, at "ansee alle Mennesker som Brødre" (citeret efter (Nielsen, 2010, p. 64)). Nedbrydningen af fordomme om andre nationer kan ske, når fædrelandskærligheden er sikret: "Naar de lære at elske og agte høyt deres egen Nation kunne disse menneskelighedens vanærende Fordomme uden Fare ryddes af Veien" (Nielsen, 2010, p. 64).

Fædrelandskærligheden vedblev at være en del af målet med historieundervisningen, og i 1900 var det, som nævnt i kapitel 3, en del af formålet for historiefaget at fremhjelpe en "varm og levende følelse for vort Folk og Land" (Nielsen, 2010, p. 264; K.-o. undervisningsministeriet, 1900). I 1937 vedtages en formålsparagraf for folkeskolen, som var forholdsvis værdineutral: "Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber" (Undervisningsministeriet, 1937), og som blev bibeholdt også med folkeskoleloven i 1958. Den bekendtgørelse fra 1941, som uddybede både formålet for skolen og fagenes indhold indeholder flere formuleringer om elevernes (politiske) følelser: Udover at skolen bør udvikle børnenes sans for "etiske og kristelige værdier" bør den give dem "Ærbødighed for Menneskelivet og for Naturen, Kærlighed til Hjemmet og vort Folk og Land, Respekt for andres Meninger, Følelse for Fællesskab mellem Folkene og for Samhørighed med de andre nordiske Folk." (Undervisningsministeriet, 1941).

Folkeskoleloven fra 1975 har, som nævnt i kapitel 3, demokratiet i centrum, og her er der ikke nogen referencer til nationalfølelse. Den eneste reference til elevernes følelser er deres "lyst til at lære", som skal øges. Demokratiet karakteriseres ved "medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver" (Undervisningsministeriet, 1975).

I samtidsorientering skulle faget, med formuleringerne i 1977, udvikle "interesse for politiske forhold" (Undervisningsministeriet, 1977). I 1987 skulle undervisningen "give eleverne oplevelser og lyst til at arbejde videre med samfundsforhold som aktive borgere" – og det hedder i vejledningen, at oplevelserne skal forstås som det "der får særlig betydning for os, fordi vi følelsesmæssigt engagerer os i dem" (Undervisningsministeriet, 1987, p. 23). I

1995 blev det en del af formålet for samfundsfag at eleverne skulle udvikle "lyst og evne til at forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv og til aktiv medleven i et demokratisk samfund" (Undervisningsministeriet, 1995). Denne formulering blev gentaget i 2004, men i 2009 forsvandt lysten fra fagets formål, der bl. a. indeholder denne formulering: "Formålet med undervisningen i samfundsfag er at eleverne opnår viden om samfundet og dets historiske forandringer." (Undervisningsministeriet, 2009b). I 2014 blev formuleringen, at eleverne skal "opnå viden og færdigheder, så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling" og "kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund" (Undervisningsministeriet, 2014b).

En tolkning af dette kan være, at i takt med at faget i 2009 og 2014 blev mere orienteret mod en klassisk samfundsfaglighed (disciplinorientering), blev det også mere kognitivt og vidensorienteret. Interessant nok har faget i gymnasieskolen beholdt en formulering om at fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat.<sup>74</sup> Til sammenligning gælder det for historiefaget i folkeskolen, at lysten var en del af formålet i 2009, dog i en begrænset form der handlede om at: "fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden". Den udgik også med 2014 målene.

#### **4.6.8 Nussbaum: Kultivering af politiske emotioner som politisk dannelse?**

Martha Nussbaum har i *Political Emotions* behandlet forholdet mellem politik og følelser. Selvom hendes begreb om følelser og deres forhold til rationalitet på nogle punkter er lidt anderledes end det, der danner grundlag for denne afhandling, er hendes svar i forhold til den politiske dannelse relevante, fordi hun netop fremhæver betydningen af politiske emotioner. Nussbaums normative grundlag er en politisk liberalisme, med inspiration fra bl.a. Rawls, og dermed også fra Kant, og i samklang med Habermas. Hun beskriver denne liberalisme som et samfund der ikke støtter en bestemt "omfattende doktrin" (comprehensive doctrine) om livets mål og mening (Nussbaum, 2013, p. 6), men samtidig skal der være en entusiastisk støtte for de grundlæggende ideer om retfærdighed, som må bakkes op af politiske emotioner (Nussbaum, 2013, p. 10). Det er et problem i liberal politisk teori, at den abstrakte retfærdighedssans ikke nødvendigvis bakkes op af en tilsvarende stærk følelse. Dette er samtidig Nussbaums kritik af Habermas' ide om forfatningspatriotisme: at denne

---

<sup>74</sup> Til sammenligning har STX-faget samfundsfag en formulering om at øge lyst og evne "Samfundsfag B skal fremme elevernes 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." <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Fag-og-laereplaner/Fag-paa-stx/Samfundsfag-stx>

er for abstrakt til at virke i den virkelige verden (Nussbaum, 2013, p. 222). Derfor mener Nussbaum også, at det er nødvendigt at kultivere en liberal udgave af patriotismen, bl.a. inden for et offentligt skolesystem, og denne patriotisme må bygge på kærlighed: "The public love we need, then, includes love of a nation, and a love that conceives of the nation not just as a set of abstract principles, but as a particular entity, with a specific history, specific physical features, and specific aspirations, that inspire devotion" (Nussbaum, 2013, p. 207). Nussbaum er naturligvis klar over, at dette ikke er uproblematisk. Hun imødegår nogle af de indvendinger der måtte være: først og fremmest at en nationalfølelse kan være ekskluderende og undertrykke minoriteter. Det problem mener hun kan løses ved at formulere inkluderende idealer og sikre plads til ytringsfrihed og dissens. En anden væsentlig indvending, som hun adresserer, er forholdet mellem kultiveringen af patriotisme og kritisk stillingtagen. Hvis staten gennem offentlige skoler og andre tiltag kultiverer en patriotisme, hvilken plads bliver der så til opdragelse til kritisk tænkning? Nussbaums løsning er at skolen samtidig, og fra de yngste klasser, både skal kultivere patriotismen (i hendes liberale form) med udgangspunkt i kærlighed og introducere kritisk tænkning tidligt. Og den skal vedblive at undervise i, og med, kritisk tænkning, som også skal anvendes på det patriotiske narrativ selv (Nussbaum, 2013, p. 251).

Et yderligere argument, som måske er det vigtigste i lyset af denne afhandlings undersøgelse, er det som Nussbaum indleder sin bog med: man kan mene at det kun er fascistiske og aggressive stater, der dyrker følelserne, og at liberale og demokratiske stater bør afholde sig fra dette. Nussbaums svar er at "Ceding the terrain of emotion-shaping to antiliberal forces gives them a huge advantage in the people's hearts and risks making people think of liberal values as tepid and boring" (...) "All political principles, the good as well as the bad, need emotional support to ensure their stability over time, and all decent societies need to guard against division and hierarchy by cultivating appropriate sentiments of sympathy and love." (Nussbaum, 2013, p. 2)

#### **4.6.9 Miljøundervisning, værdier og følelser**

Empirisk er der få studier der har undersøgt forholdet mellem følelser og samfundsfagsundervisning.<sup>75</sup> I et studie af miljøundervisning viser Rickinson, Lundholm og Hopwood hvordan

---

<sup>75</sup> Bondbjerg m.fl. har en anden tilgang i det de, der med udgangspunkt i Ottar Hellevik definerer holdninger som en "positiv eller negativ følelsesmæssig indstilling". Med denne definition er alle holdninger følelsesmæssige, og det er således en bredere definition af det følelsesmæssige, end den der anvendes i denne afhandling (Bondbjerg et al., 2014, p. 114).

følelser og værdier også spiller ind, og at de, til tider stærke følelser, som de studerende har for emnet kan virke både befordrende og blokerende for deres læring. Forfatterne ser både eksempler på stærke følelsesmæssige reaktioner, som kan føre til minimalt engagement i læringen, og til engagerede diskussioner, der får de studerende til at blive distraherede fra emnet (Rickinson, Lundholm, & Hopwood, 2009). Forfatterne foreslår således et øget fokus på, hvordan følelser kan have positive og negative effekter i forhold til læringen, og at lærerne kan arbejde med "emotional scaffolding" (følelsesmæssig stilladsering) (Rickinson et al., 2009, p. 103).

#### **4.6.10 Følelser og læring**

Følelser og deres betydning for læring er et helt område for sig, som er blevet behandlet både i forhold til almen didaktiske og pædagogiske spørgsmål, og i forhold til samfundsfagsdidaktik. Som nævnt ovenfor er det især i forhold til motivation i undervisning og læring, at følelser er blevet diskuteret i den politiske dannelse. Denne bredere diskussion behandler jeg ikke, idet de spørgsmål, jeg arbejder med, vedrører de emotive sider af dømmekraften.

### **4.7 Kritikker af klassisk samfundsfaglig rationalitet**

Som det fremgår af de foregående kapitler er politisk myndighed, og dermed en styrkelse af dømmekraften, et overordnet mål for samfundsfaget og *politische Bildung*. Fundamentet for denne dømmekraft er fornuften, dvs. rationalitet. Selvom betydningen af emotionalitet i forhold til rationalitet er under diskussion inden for *politische Bildung*, er der ikke nogen afklaring af, hvilken betydning netop dette forhold har for den politiske dannelse.

Inden for forskellige grene af kognitionsforskning og politisk videnskab er forholdet mellem rationalitet og emotionalitet i forbindelse med politisk stillingtagen de senere år blevet behandlet fra flere perspektiver: George Lakoff har, med udgangspunkt i den kognitive lingvistik, påvist hvordan metaforer i det politiske sprog er koblet til betydninger, der ikke indfanges i de rationelle, logiske argumenter (Lakoff, 2004, 2008; Lakoff & Johnson, 1980). George Marcus, Drew Westen og andre har inden for den forskningsretning som nu betegnes som *politisk psykologi*, påvist at emotioner og rationalitet er tæt koblet i politiske beslutninger (Marcus, 2013b; Westen, 2007).

En model for individuel rationalitet, som har spillet en stor rolle i politisk teori og især i økonomisk teori, er *rational man*, som forstås som det nyttemaksimerende, rationelle individ, der er udgangspunktet for *rational choice teori*. Denne rationalitetsmodel kritiseres både fra sociologiske perspektiver og fra økonomisk teori. Den sociologiske kritik er, i

bund og grund, at mennesket er et socialt væsen og derfor ikke kun styret af en individuel nyttemaksimerende kalkule. Dette er måske mindre undergravende for rational choice teoretikerne, da de kan forsvare sig med at *rational man* er en model og en "alt andet lige"-betragtning. Kritikken fra den økonomiske teori tager udgangspunkt i samme teoretiske antagelser som rational choice teori, men viser at mennesker ikke er rationelle på den måde som teorien antager (Kahneman & Twersky, 2009).

Hensigten med at inddrage disse perspektiver her, er ikke at afvise det traditionelle oplysningsbegreb, men at udvide det, og udvikle et mere adækvat begreb om politisk rationalitet, der kan indeholde emotioner som komponenter i den overordnede rationalitet.

Det var erfaringer fra de empiriske undersøgelser, der ledte mig ind på sporet af det bredere rationalitetsbegreb. Når skoleeleverne skal udtrykke sig omkring samfundsmæssige og politiske forhold, især i multimodale kontekster, bruger de billeder der også kommunikerer følelsesmæssige budskaber. Man kunne naturligvis se dette som en "fejl", der burde rettes, med mere rationalitet, men netop de nævnte teoretiske perspektiver peger i retning af, at det er mere frugtbart at se de emotive aspekter som en del af den rationelle beslutning og ikke nødvendigvis en modsætning til denne.

#### **4.7.1 Sociologiens kritik af *rational man***

Inden for politologi og økonomi spiller antagelser om rationelle valg en helt central rolle. Ideen om "homo oeconomicus"/"rational man" er blevet brugt både som en modelantagelse i økonomisk teori og som en beskrivelse af hvordan mennesker er som nyttemaksimerende rationelt kalkulerende individer (Føllesdal, 1994; Wittek, Snijders, & Nee, 2013).

Fra et sociologisk udgangspunkt beskrev Ralf Dahrendorf i 1958 "homo sociologicus" som en alternativ beskrivelse til homo oeconomicus (Dahrendorf, 1968). For Dahrendorf er det netop de sociale roller, der er interessante for sociologien, og som er bestemmende for menneskers handlinger. Det er samfundsmæssige kendsgerninger, som vi ikke kan undslippe; som han siger: "There may be lovers who neither sigh nor make a woeful ballad to their mistress's eyebrow, but such lovers do not play their role; in the language of modern American sociology, they are deviants" (Dahrendorf, 1968, p. 31). Selvom disse roller udvikler sig og det i nyere sociologi er mere almindeligt at se dem som stadige konstruktioner end de var for Dahrendorf, er sociologiens billede af mennesket præget af en social form for rationalitet, forstået på den måde at beslutninger og holdninger er præget af de sociale omstændigheder og relationer, vi indgår i og har indgået i.

I forhold til den politiske dannelse er der en tendens til at se disse sociale påvirkninger som en begrænsning på rationaliteten; hvis eleverne bliver bevidste om de sociale omstændigheder omkring grupper værdier fx ved at forstå, hvordan forskellige forbrugersegmenter, forskellige livsformer eller forskellige kulturelle grupper værdier ser ud, vil de være i stand til at reflektere over og tage stilling til deres egne værdier og holdninger. I Fælles Mål for samfundsfag hedder det fx som et færdighedsmål, at "Eleven kan analysere sociale grupper og fællesskabers betydning for socialisering og identitetsdannelse" og det tilsvarende kompetencemål er at kunne "tage stilling til og handle i forhold til sociale og kulturelle sammenhænge og problemstillinger" (Undervisningsministeriet, 2014b). I undervisningsvejledningen for samfundsfag fra 2004 blev det formuleret direkte, at normer er bestemmende "for den måde vi er sammen på" og "Gennem opdragelsen i familien, i institutioner og skole samt gennem samværet med kammerater tilegner vi os disse normer, værdier, regler og forventninger og lever – ofte ureflekteret – vores liv efter disse." (Undervisningsministeriet, 2004, p. 40). Der lå dermed en underforstået didaktisk antagelse om, at arbejdet med disse normer ville føre til et mere reflekteret forhold til dem, hvilket understøttes af, at det i den daværende læreplan var en del af målet for faget, at eleverne skulle udvikle et "personligt tilegnet værdigrundlag" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 3).

#### **4.7.2 Politisk psykologi som kritik af det snævre rationalitetsbegreb**

En retning inden for den politiske psykologi er optaget af at undersøge begrænsninger i rationaliteten i individers valg og fx hvilke kognitive strategier, de anvender for at tage beslutninger, imens andre retninger undersøger betydningen af at indgå i en gruppe<sup>76</sup> (Winther Nielsen & Høgenhaven, 2009).

Kahnemann og Twersky var blandt de første til empirisk at påvise, at nogle af rational choice-teoriens antagelser om individers rationalitet ikke er gældende i empiriske situationer. Hvis individer skal ses som nyttemaksimerende, er det nødvendigt, at de har ordnede præferencer, det vil sige, at individerne kan rangordne deres ønsker, og de vil vælge det alternativ i en valgsituation, der giver dem mest 'nytte' eller præferencetilfredsstillelse. Deraf følger kravet om transitivitet og invarians i individers præferenceordninger. Transitivitet betyder at hvis jeg foretrækker A over B, og B over C, foretrækker jeg også A over C. Invarians

---

<sup>76</sup> Et berømt eksempel på hvad der kan ske når individer tager beslutninger i en gruppe er begrebet "groupthink" eller gruppetænkning, formuleret af den amerikanske psykolog Irving A. Janis, hvor individer suspenderer deres individuelle rationalitet for at underlægge sig gruppens krav om konsensus. Denne effekt er dog senere blevet vist som ikke helt så entydig (Dyson & Hart, 2013).



betyder, at hvis jeg foretrækker A over B bør dette ikke afhænge af, hvordan disse to alternativer beskrives (Kahneman & Twersky, 2009). En af Kahneman og Twerskys pointer er, at den måde, to valgmuligheder beskrives, har betydning, for hvad forsøgspersoner ville vælge. I en af deres undersøgelser bliver forsøgspersoner præsenteret for en hypotetisk situation, hvor en ny virus truer USA. Det forventes, at virussen vil dræbe 600 personer, hvis der ikke gøres noget. Den første gruppe af forsøgspersoner bliver så stillet over for to alternativer:

”Hvis Program A iværksættes, vil 200 personer blive reddet”

”Hvis program B iværksættes, er der 1/3 sandsynlighed for at 600 personer vil blive reddet og 2/3 sandsynlighed for at ingen vil blive reddet.”

Den anden gruppe forsøgspersoner får de den samme historie med to handlemuligheder, der beskrives således:

”hvis program C iværksættes, vil 400 personer dø”

”Hvis program D iværksættes er der 1/3 sandsynlighed for at ingen vil dø og 2/3 sandsynlighed for at 600 vil dø.”

I det første forsøg er der et klart flertal, der vælger program A, mens de fleste i det andet forsøg vælger program D. Dette resultat modstrider kravet om invarians, da A og C er identiske, og B og D er identiske. Ifølge Kahneman og Twersky handler det om, at vi intuitivt har forskellig adfærd i forhold til tab og gevinst, men også, mere grundlæggende, at hvordan et sæt af muligheder beskrives, kaldet 'framing', altså hvilken 'ramme' det præsenteres i, har betydning for hvad vi vil vælge. En mulig løsning i på dette problem, i tilfælde der fx kun handler om økonomisk gevinst eller tab, er at oversætte handlingsalternativer til en standard, så de bliver sammenlignelige, men det kan kun lade sig gøre i meget ensartede typer af beslutninger. På de fleste områder er det ikke muligt, og så bliver spørgsmålet om framing afgørende. Selvom Kahneman og Twersky ikke har en entydig løsning på problemerne, anbefaler de, at "systematic examination of alternative framings offers a useful reflective device that can help decision makers assess the values that should be attached to the primary and secondary consequences of their choices" (Kahneman & Twersky, 2009, p. 97).

### **4.7.3 Politisk psykologi og emotioner**

De fleste aspekter af politisk psykologi er relevante for den politiske dannelse, men i det følgende vil jeg fokusere på et særligt aspekt, nemlig betydningen af emotio-

ner/følelser for politiske valg. Dette er valgt, dels fordi den følelsesmæssige side af de politiske valg er blevet enten underprioriteret eller betragtet som noget negativt i den politiske dannelse/samfundsfagsundervisningen, dels fordi analysen af elevernes multimodale samfundsfaglige kompetencer viser, at brugen af æstetiske virkemidler i særdeleshed har en emotionel betydning. 'Billedet taler for sig selv', siger man på dansk, og det er nok ikke helt rigtigt, men billeder taler, og de taler især til følelserne, og derfor må didaktikken kunne tale om, *hvordan* de taler til følelserne, om hvordan det virker for den enkelte og kan indgå som del af en reflekteret stillingtagen.

Antonio Damasio viste med udgangspunkt i hjerneforskning i sin bog *Descartes' Error*, hvordan det er kombinationen af følelser og rationalitet, som giver mulighed for at tage hensigtsmæssige beslutninger. Patienter, der havde skader i deres præfrontale cortex på en måde, der gør, at der ikke er kontakt mellem det følelsesmæssige og det rationelle, tager mindre hensigtsmæssige beslutninger (Damasio, 1994; Winther Nielsen & Høgenhaven, 2009, p. 29). Uden at gå i de neurofysiologiske detaljer kan det konstateres, at Damasio's opdagelse var banebrydende, idet det på neurofysiologisk grundlag viste, at der ikke kan vises en klar skelnen mellem det rationelle og det emotionelle i den menneskelige tænkning. Dette resultat bør ikke tolkes som, at vi nu kan 'se', hvordan disse processer fungerer, fordi de kan påvises ved hjerneskaninger, men de kan bruges som en indikator på, at også hvis vi ser fysiologisk på mennesket, er følelser og rationalitet tættere forbundet, end en dualistisk filosofi i traditionen fra Descartes ville hævde.

George E. Marcus har arbejdet med følelser i politik ud fra en neuropsykologisk vinkel, og i hans beskrivelse har det stor betydning for, hvordan vi opfatter demokratiet "... emotion, understanding how and when we feel becomes a vital center of a new theory of democratic and nondemocratic politics. No longer can a reason-centered view of human nature be the normative ideal" (Marcus, 2013b, p. 121). Problemet er, at det gældende politiske ideal, om borgeren som rationel, oplyst vælger, er både forkert formuleret og uopnåeligt. Der er, som Marcus påpeger, mange studier, der viser, at borgerne ikke er oplyste nok, og ifølge ham er den mest almindelige konklusion, at det kan godt være, at individuelle vælgere ikke kan overskue politikken, men at der alligevel opstår en form for fælles rationalitet, når borgerne handler som gruppe: "the collective capacity of the public is mysteriously rational" (Marcus, 2013a, p. 21).

Ifølge Marcus er denne rationalitetsmodel fejlagtig, og han foreslår at indføre begrebet om "affektiv intelligens", der tager højde for at individer vælger ved ikke-bevidste

valg, om de skal deltage politisk og engagere sig i samfundet. Dette er en væsentlig funktion af det ubevidste, eller førbevidste, affektive system, at det "largely shape how and when people shift from partisan to deliberative, and from bystander to active engagement" (Marcus, 2013a, p. 36). Marcus' begreb om affektiv intelligens vedrører således hovedsageligt, hvornår individer vælger at gå fra at have et fastlåst synspunkt (partisan) til at ville indgå i dialog (deliberation), og hvornår de vælger at gå fra at være tilskuer til det aktive engagement. Marcus' redegørelse for disse processer bygger på en beskrivelse af, at mennesker har to hukommelsessystemer: et ubevidst, som styrer fx motorikken når vi går eller cykler, kaldet den procedurelle hukommelse og den bevidste hukommelse, som tillader os at reflektere over hvad vi gør, kaldet den semantiske hukommelse. Beslutninger om fx at gå fra at være tilskuer til at være aktiv, eller fra at være del af en gruppe til at ville indgå i dialog med andre, tages ofte netop ubevidst og er del af det affektive system. Markus beskriver ikke direkte, hvad en affektiv intelligens indebærer, men det, der er væsentlig for denne afhandlings videre argument, er netop det, at i politiske beslutninger er de affektive/emotionelle komponenter centrale.

Et anderledes perspektiv, som minder om dette i relation til betydningen af emotioner i uddannelsen, er udviklet i England og Wales, hvor *emotive intelligence* (inspireret af Daniel Golemans bog *Følelsernes intelligens* (Goleman, 1997)) er på skoleskemaet og også kan ses som et led i udviklingen af medborgerskab, selvom programmet ikke direkte berører politiske emotioner (Gagen, 2015). Elizabeth A Gagen ser dette som eksempel på at følelserne er blevet et nyt område for politik, hvilket hun argumenterer for må diskuteres ud fra et kritisk perspektiv (Gagen, 2015).

#### **4.7.4 Bundet rationalitet: Heuristikker, scripts, skemaer og analogier?**

Inden for forskellige grene af beslutningsteori og politisk psykologi har man på en række måder beskrevet det fænomen, at menneskers rationalitet er begrænset; økonomen Herbert Simon skabte termen "bundet rationalitet", hvor aktøren ikke bruger flere ressourcer på en beslutning, end det der er nødvendigt for at nå frem til en tilfredsstillende beslutning (Winther Nielsen & Høgenhaven, 2009, p. 24). Nyere teoriudviklinger taler om, hvordan individer samler information i overskuelige "bundter", der tales om "skemaer", "scripts" og analogier. Khong beskriver, hvordan politiske beslutningstagere bruger historiske analogier i beslutningstagen, og at analogien fungerer på samme måde som et skema. Skemaer definerer han således: "A schema is a generic concept stored in memory. It may refer to ob-

jects, situations, events or sequences of events and people. A schema may also be viewed as a person's subjective "theory" about how the social or political world works "(Khong, 2009).

Skemaer er også et eksempel på 'kognitive smutveje', heuristikker<sup>77</sup>, som individer anvender. Petersen giver eksempler på sådanne heuristikker, som er relevante for politiske beslutninger; det kan være 'jeg er enige med mit parti' eller mere sofistikeret med den såkaldte 'entitlement' (berettigelse) heuristik – hvor man ved stillingtagen til en social ydelse ikke tager stilling til ydelsen i sin kompleksitet, men en vurdering af modtagernes moralske berettigelse til ydelsen (Petersen, 2015) (som når man tager stilling til kontanthjælpsloftet ikke ud fra en vurdering af dets generelle effekter, men ud fra om det er skidt at det går ud over handicappede personer, som man vurderer, er berettiget til ydelsen).

Drew Westen undersøgte i 2006 ved hjælp af hjerneskanninger, hvordan vælgere reagerede følelsesmæssigt på billeder af deres partis kandidater, og dette arbejde blev en del af bogen *The Political Brain*, hvori han argumenterer for, at følelser er en del af de politiske valg, og at demokraterne i USA tabte flere valg, fordi de troede, de kunne overbevise modstanderne med rationelle argumenter (Westen, 2007).

#### 4.7.5 Kognitiv metafor-teori og framing

Westens position ligger ikke langt fra George Lakoff, der med sin kognitive metafor-teori, udviklet sammen med Mark Johnson, beskriver hvordan begreber (han taler om "conceptual metaphor") hænger sammen i kognitive netværk, og hvordan disse kan aktiveres som associationer. Dette er, ifølge Lakoff, definerende for, hvordan man opfatter fx politik. Han argumenterer i bogen "Don't think of an Elephant" for, at den måde, hhv. republikanere og demokrater i USA opfatter *familien* på, er bestemmende for, hvordan de vælger politisk. Republikanere har en opfattelse af 'den stærke familiefar', som afspejles i deres opfattelse af, hvordan USA som nation og stat bør agere (Lakoff, 2004). Den stærke familiefar fungerer i Lakoffs forstand her som metafor, som et symbol på staten, men også som et eksempel. Det er vigtigt, at være opmærksom på, at i dette metaforbegreb står metaforer ikke for 'noget andet' som i udsagn af typen 'hun havde et hjerte af sten'. For Lakoff forstås ordene i vid udstrækning gennem deres metaforiske betydning. Som 'den stærke familiefar', der står for en bestemt rolle og nogle bestemte værdier, som kan være 'styrke', 'beslutsomhed' m.m. Vælgere i USA, og vi kan formode i andre lande, vælger ikke ud fra rationelle kalkuler, men ud fra *værdier*, som er bundet op omkring de metaforer, der udgør et grundelement i spro-

---

<sup>77</sup> Begreb fra Sniderman Brody & Tetlock (Sniderman, Brody, & Tetlock, 1991).

get "our ordinary conceptual system in which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature" (Lakoff & Johnson, 1980, p. 3). I denne metafor-teori består det metaforiske i, at der overføres betydning fra et domæne til et andet. Lakoff og Johnson bruger eksemplet at 'argument is war' dvs. en diskussion er (som) en krig; du kan 'vinde et argument', 'skyde løs' med spørgsmål, 'bruge den rigtige strategi' og så videre. Der bruges altså ord fra et domæne, i dette tilfælde krigen, til at beskrive et andet: diskussionen. I den politiske debat kan det så være familiesfæren, der leverer begreber til det politiske, og det virker fordi det er den måde vi, ifølge Lakoff, tænker på.

En vigtig pointe her er, at begreber ikke kan forstås, hvis man kun har deres definitoriske mening – som samfundsfagslærere måske kunne være tilbøjelige til at mene: husk at definere dine begreber! Dette er naturligvis et helt centralt råd og krav til skoleelever og studerende på alle niveauer, men det er ikke udtømmende for at forstå begrebet: hvis man kan definere en "diskussion", men ikke forstår dens metaforiske betydning, kan man ikke forstå den fulde anvendelse af begrebet.

En del af Lakoffs teori er begrebet om "framing", som er blevet taget op af mange – også de såkaldte spindoktorer. Dette er centralt for at forstå hvordan et begreb bruges i en debat. Det kan både handle om hvilke associationer et ord forbindes med, men også om hvordan man sætter ord på en debat. Lakoffs eget eksempel i "Dont think of an elephant" er ordet 'tax relief' eller 'pro-life', hvor republikanere fik *framet* debatten ved at få pakket deres sager ind i positive ord. I Danmark er der utallige forsøg på det samme, som da Udlændingestyrelsen blev omdøbt til Udlændingesservice, kontanthjælpsloven blev til serviceloven, Personalestyrelserne blev til 'Moderniseringsstyrelsen', der blev indført et 'kontanthjælpsloft' osv.

#### **4.7.6 Opsamling: 3 pointer fra politisk psykologi**

Som opsamling kan der angives tre pointer, fra politisk psykologi, som har betydning for hvordan rationalitet og emotionalitet kan opfattes i forhold til politisk og samfundsmæssig stillingtagen.

##### 1) Rationaliteten har grænser i praksis

Kahneman og Twerskys forskning viser, dels at vi ikke kan overskue alternativer og veje dem op overfor hinanden som forudsat i *rational choice theory*, dels viser de, og mange andre studier, at stillingtagen er afhængig af *framing* af pro-

blemer (hvordan vi præsenteres for dem), og *priming* (hvordan vi er forberedt på dem).

## 2) Kognitive smutveje er en del af tænkningen

Vi bruger heuristikker, scripts eller skemaer for at manøvrere mentalt i beslutninger. Lakoffs conceptual metaphors, har en tilsvarende funktion.

## 3) Følelser er en del af rationaliteten

Damasio beskriver en uadskillelig sammenhæng mellem emotionalitet og rationalitet. For Marcus er de førbevidste valg grundlaget for politiske beslutninger såsom at gå fra passiv tilskuer til deltager. Drew Westens pointe er tilsvarende, at følelser er en del af de politiske valg.

### 4.7.7 Findes løsningen i den klassiske retorik?

Den klassiske retorik, som formuleret af Aristoteles, kan ses som et bidrag til en mere nuanceret tilgang til forholdet mellem følelser og rationalitet i dømmekraften. Retorikkens genstand er, hos Aristoteles, emner der kan være uenighed om: "drøftelsen angår ting, som synes at have mulighed for at falde ud til enten den ene eller anden side" (Aristoteles, 1983, p. 37). Dette svarer til det, der er tilfældet i samfundsfaget som skolefag, at mange begreber i sig selv er kontroversielle, og at der ikke er et endegyldigt korrekt svar. Det gælder i særlig grad for holdnings- og værdispørgsmål. Også derfor er retorikkens tilgang til argumenter relevant.

Retorikken handler om at overbevise tilhørerne og, som bekendt er der i den klassiske retorik, tre elementer der kan overbevise: Ethos – talerens troværdighed, patos – at tilhørerne påvirkes i retning af en vis følelsesmæssig affekt, og logos – det sagte og dets "overbevisende momenter" (Aristoteles, 1983, p. 34). Logos er således de fornuftsargumenter, som ikke mindst i undervisningssammenhænge, hvor myndighed er dannelsesidealet, vil have en særlig status. Men følelser spiller en rolle i retorikken, idet de har en betydning for tilhørernes holdninger: "Følelser eller affekter er sjælelige påvirkninger, der får folk til at ændre mening med hensyn til deres afgørelser" (Aristoteles, 1983, p. 113). Det kan således være tilfældet, at vi som tilhørere til en tale overbevises af ordenes *logos*, men når der skal tages stilling, eller når holdninger ændres, er følelserne involverede. Denne beskrivelse af følelsernes betydning for dømmekraften svarer til George E. Marcus' beskrivelse af, hvordan følelser får individer til at gå fra at være tilskuere til at være aktive deltagere, som refereret ovenfor (Marcus, 2013a, p. 36).

#### 4.7.8 Konsekvenser

Resultaterne fra den politiske psykologi viser, at ophobning af viden og analyseredskaber ikke med nødvendighed fører til bedre dømmekraft. Desuden kan de rationelle valg ikke adskilles fra det følelsesmæssige. Det betyder, for den politiske dannelse, at det må indarbejdes, hvordan mennesker tager beslutninger under bunden rationalitet, hvilke kognitive smutveje, som er hensigtsmæssige. Det er ikke et spørgsmål om at stable viden og metoder op, så man kan overskue alt og dermed undgå smutveje, men det er nødvendigt at være opmærksom på, at smutvejene er der, og at de bruges.

Dette betyder ikke, at viden og metoder ikke skal spille den væsentlige rolle i samfundsfaget, som det gør i dag (i det mindste på læreplansniveau), men det betyder, at der skal tages højde for begrænsningerne i denne tilgang, og fagdidaktikerne skal forholde sig til, at demokratiets redning ikke nødvendigvis er mere viden og mere metode.

Hvis målene skal afspejle en mere realistisk opfattelse af mennesket og dets måde at tænke på, skal den emotive side ses ikke som en modsætning til rationalitet, men som et aspekt af rationaliteten. Yderlige mulige konsekvenser for fagdidaktikken af denne inddragelse af politisk psykologi, diskuteres i lyset af den måde eleverne i den empiriske undersøgelse inddrager emotionelle aspekter af deres forhold til samfundsmæssige problemstillinger i kapitel 9.

### 5 Digitale kompetencer, medier og teknologier i samfundsfag

Digitale kompetencer er tæt forbundne med mediekompetencer, idet medier i dag er digitale. Både samfund og politik betragtes af mange, med god grund, som medialiserede (Blach-Ørsten, 2016; Hjarvard, 2013; L. D. Jensen, 2014) og denne udvikling har også haft betydning for udviklingen i *politische Bildung* (Besand & Sander, 2010; Detjen, 2001) og i pædagogikken/den almene didaktik, hvor der er interesse for digitale kompetencer i skolen (Erstad, 2010b).

I det følgende undersøges, hvordan medier og (digitale) teknologier er blevet behandlet i samtidsorientering/samfundsfag ud fra faghæfter/læreplaner 1975-2014. Dette gøres ud fra Thomas Illum Hansen og Morten Misfeldts "to prototyper af it-didaktik", hvor der skelnes mellem it som "tekst" og som "redskab" (T. I. Hansen & Misfeldt, 2014). Jeg argumenterer for, at der i forhold til samfundsfaget må tilføjes et niveau til denne skelnen, da faget også indeholder (mål om) refleksion over teknologiens samfundsmæssige betydning.

Desuden inddrages begrebet om digitale kompetencer, forstået som digital *literacy* i forlængelse af Ola Erstad (Erstad, 2010b, p. 101). Erstads begreb om digitale kompetencer sammenholdes med, hvordan de digitale teknologier er blevet behandlet på læreplansniveau for at komme frem til det begreb om multimodale samfundsfaglige kompetencer, som bliver defineret og videreudviklet i forbindelse med den efterfølgende empiriske undersøgelse.

### 5.1.1 To prototyper af it-didaktik

I deres diskussion af it<sup>78</sup>-didaktik i matematik og dansk skelner Illum Hansen og Misfeldt mellem to prototypiske perspektiver, hvor det ene ser it som værktøj og det andet it som tekst og kommunikation (T. I. Hansen & Misfeldt, 2014).

I danskfaget er det it i et tekstperspektiv som, ifølge forfatterne, er det mest udbredte. I dette perspektiv er der fokus på digitale tekster, ud fra et bredt tekstbegreb, og det er især film, computerspil, musikvideoer, sms-noveller og ekspressive tekster fra blogosfæren, der bliver inddraget. Til en vis grad også netaviser, politiske blogs og sociale medier, hvilket svarer til den måde, aviser har været inddraget i undervisningen i danskfaget. Når it ses som et redskab, er det som noget, der kan understøtte og udvide de faglige tilgange. Dette perspektiv er, ifølge forfatterne, ikke udbredt i danskfaget.

I matematik er redskabs- eller værktøjsperspektivet det mest udbredte. I et værktøjsperspektiv kan it ses som et kognitivt værktøj, der gør det muligt at løse mere komplekse opgaver end dem, der kunne løses uden brug af it. Dette er dog ikke neutralt i forhold til opgaven, da viden om værktøjet også påvirker den lærendes handlinger. En måde at se dette på er at se værktøjet som en mediering af elevernes målrettede arbejde, og her skelnes mellem epistemisk mediering, hvor teknologien bruges til at understøtte vidensarbejde, og pragmatisk mediering, når målet er at skabe konkrete ændringer i verden.

Opsummerende beskriver forfatterne forskellen i it i dansk og matematik således: I dansk opfattes it som tekst, og brugen legitimeres ved, at it har forandret det tekstlige landskab; i matematik ses it derimod som et værktøj, der kan fungere problemløsende som en form for distribueret kognition. It har forandret den matematiske praksis og ses grundlæggende i forlængelse af andre tidligere hjælpemidler såsom regnestok og kugleramme (T. I. Hansen & Misfeldt, 2014, p. 73).

Et nyere, tredje perspektiv er et literacy-perspektiv, repræsenteret ved Jeppe Bundsgaard, hvor it ses både som en konkret del af en kommunikationssituation og i en sam-

---

<sup>78</sup> Jeg anvender i det følgende den gængse forkortelse "it" for informationsteknologi.



fundsmæssig kontekst. Dette perspektiv mener Illum-Hansen og Misfeldt ikke har haft den store betydning, men det kan have betydning fremover.

Lidt forenklet kan man sige, at perspektivet "it som tekst" svarer til at lære *om* medierne (teksterne), og "it som redskab" handler om at lære *med* medierne (teknologierne). Literacy-perspektivet, som også er et kompetence-perspektiv, handler om at kunne bruge medier aktivt og se dem i en samfundsmæssig kontekst.

### **5.1.2 Medier og it-didaktik i samtidsorientering og samfundsfag 1977-2009**

De to perspektiver fra dansk og matematik, it som tekst og it som redskab, kan genfindes i omtalen af medier og it i faghæfterne for samtidsorientering og samfundsfag i perioden 1977-2014. Det er relevant at se it i forlængelse af medier, både fordi medierne i denne periode udvikler sig til at være digitale, og fordi den måde hvorpå it behandles i samfundsfag, er knyttet til anvendelsen af medier. Der kan ses en udvikling, hvor medier er en del af samtidsorientering 1977 (Undervisningsministeriet, 1977, p. 38), og hvor it kommer ind, først som et selvstændigt område, der får opmærksomhed i forbindelse med udbredelsen af begreber som "informationssamfundet", i 1980'erne (Undervisningsministeriet, 1987, p. 8) og 1990'erne (Undervisningsministeriet, 1992a) og til Fælles Mål fra 2014, hvor "it og medier" bliver behandlet som ét tværgående indhold i alle fag.

Som tekst ses medier som en kilde til viden om samfundet, det er især massemedier, der lægges vægt på, og medieindhold kan bruges direkte som kilde og materiale i undervisningen. Der er dog et yderligere perspektiv på dette, idet medierne også er objekt for undervisningen, og der således etableres et analytisk blik på medierne. Eleverne skal ikke bare anvende medier til at opnå viden, de skal også kunne forholde sig kritisk og analyserende til disse. Dette er analogt med de måder, hvorpå der i danskfaget arbejdes med tekster i forskellige genrer. Analysen i samfundsfaget har som et centralt omdrejningspunkt mediernes rolle i samfundet. Dette kan både være i forhold til demokratiet og i forhold til den enkelte, fx mediernes betydning i forhold til påvirkning af kønsroller.

En gennemgang af faghæfterne viser, at der i faghæfterne skelnes mellem medier (og teknologi) som genstand for undervisningen, og medier anvendt som læremidler i undervisningen. Systematisk kan det groft opstilles således:

#### **Medier (og teknologi) som genstand for undervisning:**

- medier som massemedier – med fokus på medier i demokratiet

- medier som del af informationssamfundet – med fokus på forståelse af samfundsmæssige sammenhænge fx økonomiske og sociologiske
- teknologi som del af samfundet og teknologiudvikling som del af undervisningen

### **Medier og teknologi som læremidler:**

- medier som kilde til viden om samfundet - og dermed som kilde til undervisningsindhold.
- it som arbejdsredskab (simulering, formidling, samarbejde)

Det er ikke unikt for samfundsfaget at forholde sig til medie- og teknologiudviklingen, fx er medieundervisning en væsentlig del af danskfaget, og i historiefaget beskæftiger man sig også med teknologiudviklingen. De særlige perspektiver, som samfundsfaget bidrager med, kan bl.a. beskrives som et demokratiperspektiv (politik og deltagelse), et økonomisk perspektiv (teknologien og den økonomiske udvikling) og et sociologisk perspektiv (fra medier i elevernes livsverden til medier og globaliseringen).

Når medier og teknologi er beskrevet som læremidler, er det især kildekritikken, der lægges vægt på, og til en vis grad elevernes mulighed for at kommunikere gennem medier (i de senere faghæfter fx 2014 betegnet: kulturteknikker). Simuleringer og samarbejde gennem it er nævnt og bliver problematiseret, uden at de dog bliver diskuteret.

I det følgende gennemgås mere detaljeret, hvordan de forskellige faghæfter har formuleret it-indhold og dette sættes i sammenhæng med Misfeldt og Illum Hansens typologi for it-didaktik. Dette lægger op til en diskussion af samfundsfaglige digitale kompetencer i sammenhæng med Ola Erstads begreb om digital literacy og Anja Besands beskrivelse af digitale medier i *politische Bildung*. Dermed kan de generelle modeller (Misfeldt og Illum Hansen) og det overordnede begreb (digital literacy) inddrages i den fagdidaktiske diskussion (samfundsfagdidaktik og *politische Bildung*).

## **5.2 IT og medier i faghæfterne**

I undervisningsvejledningen til samtidsorientering fra 1977 blev der, i overensstemmelse med fagets udadvendte karakter, lagt vægt på brugen af materialer, der ikke var "undervisningsmateriale fremstillet til skolebrug". Det kunne være "informationsmateriale som aviser, fagblade, organisationers og institutioners meddelelser, partiprogrammer, radioudsendelser,

TV-udsendelser, film o.s.v.” Overvejelserne om disse materials anvendelighed gik især på, om det var ideologisk ensidigt – og her var princippet, at man godt kunne anvende materiale, der var ”ensidigt”, hvis dette blev balanceret med andet materiale. Den anden problematisering af disse materialer, som vejledningen fremhæver, er deres ”pædagogiske kvaliteter f.eks. i forbindelse med letlæselighed” (Undervisningsministeriet, 1977, p. 29).

At aviser ofte blev anvendt som kilder til undervisningsmaterialer fremgår af en undersøgelse, der blev lavet i 1982, og som omfattede 776 lærere i samtidsorientering. 67 % af disse lærere angav at de ”dominerende” eller ”hyppigt” anvendte aktuelt materiale fra aviser eller tidsskrifter. Den laveste score af de materialetyper, de kunne vælge imellem, får ”fast grundbog”. Det var blot 9 %, der anvendte denne dominerende eller hyppigt, og 79 % angiver, at de aldrig anvender en grundbog (Kristensen, 1982, pp. 78-80).

I undervisningsvejledningen fra 1977 ses medier ikke kun som kilder til undervisningsmateriale, men også genstand for undervisningen. Massemedier nævnes i flere sammenhænge, og det er tydeligt, at påvirkningen ses i et top-down perspektiv. Under overskriften ”magtstrukturer i samfundet” nævnes ”massemediernes og deres indflydelse på meningsdannelser”(Undervisningsministeriet, 1977, p. 41), og et af de emner, der foreslås som indhold i undervisningen, er ”Forskellige synspunkter på massemediernes påvirkningsmuligheder og styring af behov og adfærd”, og ”Massemediernes påvirkning af pigers og drenges opfattelse af kønsrollemønstret” (Undervisningsministeriet, 1977, p. 11).

Da faget i 1987 fik nyt formål og indhold, var informationsteknologi i så høj grad kommet på dagsordenen, at det blev en del af fagets formål, ikke som et pædagogisk redskab, men som en del af samfundsbeskrivelsen: ”undervisningen skal udvikle elevernes evne til selvstændigt at analysere og vurdere udsagn om samfundsforhold og berede dem på informationsfundet” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 8). Det formuleres tydeligt, og stærkt normativt, at det både handler om at kunne anvende information og at forholde sig til teknologiens indvirkning på samfundet:

”Det er vigtigt at skelne væsentligt fra uvæsentligt i strømmen af information. Eleverne må lære at forstå, hvordan viden produceres og organiseres i menneskeskabte systemer, og hvordan den opbevares og kan genfindes og formidles. De må forstå den betydning brugen af teknologi har for samfundet og for menneskers indbyrdes forhold. Og de må lære, at teknologien er til for at tjene menneskets interesser.” (Undervisningsministeriet, 1987, p. 22)

Denne interesse for teknologien både som del af undervisningen og som en central faktor i samfundets udvikling videreføres i 1992 i en undervisningsvejledning, som blev udsendt om "Samtidsorientering og edb" (Undervisningsministeriet, 1992a). Dette var et led i en satsning, fra Undervisningsministeriet, hvor edb-integration skulle beskrives for alle fag. Eleverne skal nu både "være fortrolige med at anvende edb i undervisningen" og have "indsigt i teknologiens anvendelser og anvendelsesmuligheder; i de interesser, der knytter sig til anvendelsen; i forudsætninger, der har bidraget til, at teknologien har vundet indpas; og i mulige konsekvenser for levevilkårene, som teknologien kan være medvirkende til" (Undervisningsministeriet, 1992a, p. 8). Et af de centrale elementer, der anbefales at arbejde med, er teknologivurdering, hvor eleverne både kan vurdere teknologiudvikling, der har fundet sted, og vurdere om teknologier bør tages i brug. Som eksempel på hvordan teknologien "påvirker vores opfattelse af samfundet", nævnes modelberegninger som udgangspunkt for økonomisk politik.

Hæftet har 8 forslag til undervisningsforløb, hvis overskrifter i sig selv kan give et billede af, hvad der blev opfattet som relevant at beskæftige sig med:

"Den nye teknologi i butikshandelen", "Robotten", "Avisen – et massemedium", "Pengestrømme i samfundet", "Produktion og distribution af fødevarer gennem tiderne", "Politisk demokrati og edb", "Mennesket, teknologien og den sociale tilpasning" og "Det truede fiskeri".

Disse forløb afspejler en interesse i at arbejde med, hvordan teknologiudviklingen forandrer samfundet, og det er tydeligt, at det er det aspekt af "samtidsorientering og edb", som forfatterne har vurderet var det mest væsentligt for faget.

Inddragelsen af edb som værktøj i undervisningen har sit eget afsnit, og der nævnes syv forskellige værktøjer, det kan være relevante at anvende: Tekstbehandling, regneark, databaser, grafiske værktøjer, kommunikationsredskaber, interaktive medier og simuleringer. I de beskrevne undervisningsforløb er der ikke mange eksempler på, hvordan edb kan bruges som værktøj, hvorimod der også lægges vægt på diskussionen af teknologiers betydning for samfundsudviklingen.

### 5.2.1 1995

I faghæftet fra 1995 er informationssamfundet røget ud igen. I de centrale kundskabsområder nævnes "massekommunikation og medier", og eleverne skal også kunne "inddrage informationsteknologi i relevante sammenhænge" (Undervisningsministeriet, 1995, p. 11). Der

er stadig en vis skepsis at spore i forhold til medierne og teknologien: "De mange medier – herunder informationsteknologien – kunne betyde, at nutidens unge har et større kendskab til de samfundsmæssige forhold end tidligere. Det er dog næppe tilfældet – i hvert fald ikke for det store flertal af unge. Medierne udsender et bombardement af informationer, som de kan zappe væk fra, og som de ikke bearbejder til sammenhængende viden." Der er også problemer i den måde, medierne fungerer på, det gælder især for billedmedier, hvor "nyhedsudsendelserne ofte fokuserer på død og ulykke, der gør sig godt på skærmen. Der formidles et overvejende negativt billede af nutiden, og der tegnes et mørkt fremtidsperspektiv." Over for dette fremhæves det, at "Samfundsfag kan skabe modbilleder, som kan være med til at udvikle en konstruktiv handlekompetence." (Undervisningsministeriet, 1995, p. 21)

I vejledningens afsnit om materialer nævnes både medier og informationsteknologi. Det pointeres, at det gælder for anvendelse af "de trykte og elektroniske medier, at ukritisk brug er meningsløs". "Den ukritiske ophobning af mediestof, som eleverne på må og få kan gå på opdagelse i, bør ikke forekomme." Men der gives dog ikke yderligere retningslinjer for læreren i dette arbejde.

Informationsteknologi som værktøj nævnes også i en mindre omfattende gennemgang end i hæftet fra 1992. De teknikker, der nævnes, er almindelig tekstbehandling, regneark, programmer til layout, og muligheden for at skabe IT-produkter med lyd, billede og tekst, netværksdialog og informationsbaser.

### 5.3 2002-2009

I Klare Mål fra 2002 er medierne ikke en del af de centrale kundskabs- og færdighedsområder, men det nævnes som et delmål efter 9. klasses trin at "kende til det globale medieudbud". Formuleringerne i den tilhørende vejledning er identiske med formuleringerne fra 1995.

I 2004 er formuleringen om at kende til det globale medieudbud videreført, stadig som et trinmål, og eleverne skal nu også kunne "gøre rede for hovedtræk i udviklingen fra landbrugssamfund, over industrisamfund til videnssamfund" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 14). Der er dog i beskrivelsen<sup>79</sup> af undervisningen nævnt, at der er "mange muligheder for via oplysninger fra aviser, radio, tv og internettet at beskrive og analysere sama-

---

<sup>79</sup> Det er særligt for faghæftet fra 2004, at der er "beskrivelser" af indholdet i undervisningen. Denne kategori er ikke set før eller siden.

bejds- og konfliktsituationer i det internationale samfund" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 26). I læseplanen nævnes "medier og informationsteknologi som en del af unges hverdag". I afsnittet om undervisningsmaterialer i vejledningen har internettet nu fået sit eget lille afsnit, og det gælder her, at: "Mængden af informationer om samfundsfaglige emner og problemstillinger, der kan hentes på internettet er overvældende og stadig voksende. På de ældre klassetrin, hvor eleverne er i stand til at læse kortere engelsksprogede tekster, kan internettet være et velegnet sted at hente oplysninger, der kan bruges i forbindelse med besvarelser af problemstillingerne/problemformuleringen. Men brugen af informationer fra internettet forudsætter, at eleverne har opnået kildekritiske færdigheder i at vurdere troværdigheden og anvendeligheden af oplysningerne" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 65). Derudover nævnes materialer, der svarer til de, der blev nævnt i 2002: "værktøjsprogrammer", "opslagsværker, databaser og net-baserede arkiver", "simuleringer og spil", "kommunikation og elektronisk post", "netbaseret undervisning og læring". Om det sidste hedder det: "Den netbaserede undervisning åbner helt nye muligheder, men konsekvenserne må nøje gennemtænkes" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 66).

I Fælles Mål fra 2009 bliver beskrivelsen af faget mere præget af en samfundsvidenskabelig systematik. I trin- og slutmål nævnes medier inden for det politiske område. Eleverne skal kunne "reflektere over mediernes rolle som selvstændige udtryk i den politiske proces. I læseplanen nævnes under området "Politik. Magt, beslutningsprocesser og demokrati", at det "drøftes, hvordan brug af politisk retorik og spin spiller en rolle i den offentlige debat, samt hvordan politiske nyheder kan påvirke den politiske proces. Massemedierne og deres politiske rolle indgår som et vigtigt tema" (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 16).

I dette faghæfte ses medier både som den politiske proces og som en kilde, for eleverne, til viden om samfundsforhold. Der henvises til massemedier og til "organisationers hjemmesider på internettet" (Undervisningsministeriet, 2009b). Forfatterne til faghæftet er bevidste om, at eleverne har forskellig brug af medier hjemmefra: "Nogle elever holder sig løbende orienteret om samfundsmæssige forhold gennem nyhedsmedierne. (...) Andre elever læser sjældent aviser og følger ikke med i tv's nyhedsudsendelser, på tekst-tv eller internettet" (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 30).

It og medier i undervisningen har deres eget, dog korte, afsnit med hovedvægt på "informationssøgning og –indsamling", og det, der i undervisningen skal fokuseres på, er: "værktøjer til informationssøgning", "strategier til at søge systematisk og hensigtsmæssigt",

”vurdering af informationer”, ”kildekritik”, ”sortering og valg af information ud fra opgaver og mål” og ”korrekt citering og referering af kilder”.

I afsnittet om undervisningsmaterialer skelnes der nu mellem tre perspektiver i anvendelsen: Indsamling af information, formidling og samarbejde (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 48). Informationsindsamlingen har fokus på kildekritik. Formidlingen beskrives i neutrale termer: ”kombinationer af tekster, tegninger, lyd og levende billeder kan anvendes ved fremlæggelsen af faglige emner og problemstillinger”(Undervisningsministeriet, 2009b). Afsnittet om samarbejde er det mest kortfattede: ”Anvendelsen af it i undervisningen giver muligheder for samarbejde, som ikke er kendt i tidligere gruppearbejder” (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 49).

Udover de former for it-baserede materialer, der er nævnt i 2004, findes der nu ”webquest” og ”weblogs eller blogs” (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 49).

#### **5.4 Fælles Mål 2014**

I Fælles Mål fra 2014 er ”IT og medier” både beskrevet som et tværgående tema, og som noget der er indarbejdet i alle fag. Fagene har skullet anvende en ramme, der skelner mellem fire elevpositioner:

Eleven som kritisk undersøger

Eleven som analyserende modtager

Eleven som målrettet og kreativ producent

Eleven som ansvarlig deltager.

I samfundsfag er det i vejledningen tolket således: ”I samfundsfag betyder det fx, at eleverne er kritiske undersøgere af faglige kilder, analyserende modtagere af fx politiske budskaber, anvender digitale medier til at kommunikere egne budskaber samt bruger digitale medier til at deltage i en demokratisk debat.” (Undervisningsministeriet, 2014a, p. 9)

#### **5.5 Fagspecifikke eller generelle kompetencer?**

Digitale kompetencer kan betragtes både som generelle og fagspecifikke. I samfundsfag kan man fx bruge begreber og metoder især fra danskfaget, hvor eleverne kan lære at analysere film, tv og billeder, og så kan man i samfundsfag bruge disse metoder til fx at analysere afsender-modtagerforhold i tv-avisen, eller genrer i avisartikler. Disse metoder fra andre fag kan så kombineres med den specifikke faglige viden fx om politik og samfund, der ville være nødvendig for at kunne forstå en avisartikel – som i et eksempel den tyske politikdidaktiker

Bernard Sutor bruger i 1971 (Henkenborg, 2011, p. 111; Sutor, 1973, p. 153). Det har været almindelig praksis at anvende bl.a. avisartikler i undervisningen (Undervisningsministeriet, 1977, p. 29), hvilket også fremgår af faghæfterne for samtidsorientering.

I de senere år har der med begrebet literacy, som har påvirket diskussionen af faglig læsning, været fokus på 'faglig læsning i alle fag'. Dermed sættes der fokus på sammenhængen mellem de generelle færdigheder (literacy) og den fagspecifikke læsning. Nyere forskning peger på at det er hensigtsmæssigt at arbejde med en *faglig literacy*, som har fokus på den specialiserede literacy indenfor de forskellige fag (Bremholm, 2016, p. 162; Shanahan & Shanahan, 2012). På læreplansniveau kommer faglig læsning ind som begreb med Fælles Mål fra 2009 (Undervisningsministeriet, 2009b, p. 39). Dette videreføres i Fælles Mål fra 2014 under overskriften "sprog og skriftsprog" som et målpar under kompetencemålet "samfundsfaglige metoder" (Undervisningsministeriet, 2014b).

På samme måde som læsning i samfundsfag ikke kan reduceres til en generel læsekompetence, men, som faglig literacy, må bygge videre på denne, er det relevant at tale om *samfundsfaglige digitale kompetencer*. Det vil være de kompetencer, som er specifikke for samfundsfaget, men som også bygger på (eller spiller sammen med) generelle digitale kompetencer. Jeg anvender her digitale kompetencer som synonyme med digital literacy, da det er i overensstemmelse med styredokumenternes anvendelse af begrebet, og den stemmer overens med Erstads begreb om digital kompetence (Erstad, 2010b, p. 101).

## **5.6 Delkonklusion – it som tekst eller redskab**

Som det fremgår af ovenstående, har medier gennem hele perioden været betragtet som vigtig og relevant "tekst" i samtidsorientering og samfundsfag. Dette betyder også, at i takt med digitaliseringen af medierne arbejdes der med digitale tekster i bred forstand. Disse ses både som kilder til viden, men betragtes samtidig analytisk, og kritisk, især i det politiske område (medier som den 4. statsmagt) og i en bredere sociologisk sammenhæng: hvordan påvirker medier borgerne (fx kønsopfattelser), og hvordan påvirker den teknologiske udvikling (digitalisering) samfundet i det hele taget. Fokus har i høj grad været på kildekritiske kompetencer, og med udviklingen af internettet, der gradvis har givet mere og mere udbredt adgang til information, er spørgsmålet opstået: hvordan skal eleverne lære at forholde sig til den øgede informationsstrøm? Dette spørgsmål stilles i faghæfterne, men er kun i meget ringe grad blevet besvaret.



Som redskab er it kommet ind de senere år, og der kan skelnes mellem it som elevredskab (skrive, samarbejde, kommunikere) og it som noget, der forandrer fagets essens – modeller af økonomi, nye muligheder for statistiske arbejder m.v.

## **5.7 Overflødiggor medialiseringen af samfundet didaktiserede læremidler?**

Informationssamfund, videnssamfund, det medialiserede samfund – begreberne afspejler, at den teknologiske udvikling og særligt den informationsteknologiske udvikling er definerende for samfundsudviklingen. Både samfundsbeskrivelsen og konsekvenserne af denne er i sagens natur omstridte. Et relevant spørgsmål er derfor hvilken betydning denne udvikling har for læremidler i samfundsfag.

I 1987 talte faghæftet om informationssamfundet, i 2004 hedder det videnssamfundet. I 2014 nævnes medialisering af politikken. Dette kan sammenlignes med den bredere beskrivelse af medialiseringen af samfundet (Hjarvard, 2008, 2013). Denne analyse anvender Leon Dalgas Jensen i sin diskussion af konsekvenser for anvendelse af læremidler i kulturfag. Også her vægtes de kildekritiske kompetencer højt for, at eleverne ikke skal være "nemme ofre for propaganda, manipulation og spin" (L. D. Jensen, 2014, p. 93). Samtidig skaber medialiseringen muligheder for, at eleverne, også utilsigtet, kan blive aktører fx ved selv at skabe en politisk nyhed<sup>80</sup>.

Selvom de kildekritiske kompetencer vægtes højt, konkluderer Jensen, at "didaktiserede læremidler må miste deres position i fagene og i stedet give mere plads til de ressourcer for læring, der findes i kraft af medialisering og virtualisering af kultur og samfund" (L. D. Jensen, 2014, p. 94). Dette kan tolkes således, at undervisningen giver eleverne kompetencer til at navigere i det medieudbud, der i princippet giver direkte adgang til fagernes indhold, og der dermed er mindre behov for didaktiserede læremidler, altså læremidler der er målrettet undervisningen.

På mange måder svarer denne position til den, der var fremherskende i samtidsorientering og samfundsfag læst ud fra faghæfterne fra 1977-2004, hvor der var fokus på at anvende især avisartikler i undervisningen og en skepsis overfor lærerbøger. I 2009 frem-

---

<sup>80</sup> Jensen giver ikke nogle konkrete eksempler, men et pudsigt nyere eksempel er fra en skole på Frederiksberg, hvor elever fra 9. klasse 2009 skabte overskrifter, da de protesterede over dårlige it-forhold, fordi de ikke kunne aflevere deres projektopgave pga computernedbrud.

<http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE661147/elever-protesterer-over-elendige-it-forhold/>. Et andet eksempel er elevers brug af sociale medier til at gøre sjov med deres lærere <http://www.kristeligt-dagblad.dk/2014-06-11/skolel%C3%A6rere-h%C3%A6nges-ud-p%C3%A5-sociale-medier>

hæver faghæftet en nødvendighed af, at læremidler giver eleverne adgang til fagets begreber.

Spørgsmålet er, om medialiseringen ikke netop, og i kraft af de ricisi, den indebærer for at blive revet med af mediestrømmen, som Jensen også er inde på, stiller endnu større krav til didaktiserede læremidler? Samtidig giver medieteknologier nye muligheder for fx webbaserede didaktiserede læremidler, der kan undvige nogle af de svagheder som den klassiske lærebog har (forældelse, lukkethed etc).

I den tyske politikdidaktik-debat er skolebogen, som læringsmedium, ligeledes diskuteret, men dette foregår i en ramme, hvor der er større tradition for at anvende lærebøger end i Danmark. I en artikel fra 2001, der indgår i en publikation om "politikundervisning i informationstidsalderen" skriver Joachim Detjen om "Skolebogens fremtid" (Detjen, 2001). Ifølge Detjen har lærebogen en privilegeret position, hvilket bl.a. begrundes i, at den har gennemgået en godkendelsesproces og dermed indeholder autoritativ viden. Dette er anderledes i skolesystemer, som i Danmark, hvor der ikke er en central eller decentral godkendelse af læremidler<sup>81</sup>. Ikke desto mindre opfattes lærebogen ofte af lærere – og elever – som havende en vis autoritet, og det forventes da også, at lærebøger er skrevet ud fra solid faglig viden. Kontrolinstanser for dette er i Danmark dels forlagenes redaktionelle processer dels lærernes efterfølgende vurdering og valg<sup>82</sup>.

For Detjen var det på daværende tidspunkt skolebogens fremtid at blive til et hybrid-medium, hvor den traditionelle lærebog kunne suppleres med aktuelt materiale tilgængeligt på internettet.

Forfatterne i forfattergruppen "Fachdidaktik" er i en mere aktuel publikation også optimistiske omkring mulighederne for at anvende digitale kilder i undervisningen. Deres udgangspunkt er i medialiseringen af politikken. Forfatterne opstiller 6 principper/grundsætninger for brug af medier i den politiske dannelse, blandt disse er:

- at det er relevant at tage udgangspunkt i de medier, som den politiske kommunikation foregår i samfundet,

---

<sup>81</sup> Bortset fra den i folkeskoleloven formulerede opgave, som skolebestyrelsen har med at godkende læremidler; det hænder dog sjældent, hvis overhovedet, at skolebestyrelser ikke overlader dette til enkelte lærere eller fagudvalg.

<sup>82</sup> Resultatet af denne proces er, at der i Danmark udgives en del skolebøger, der ikke er underlagt en (videnskabs-) faglig kontrol og redaktion. Hele spørgsmålet om læremidlers kvalitet er underbelyst i Danmark, især i forhold til fag som samfundsfag, hvor der tidligt har været en skepsis overfor hensigtsmæssigheden af overhovedet at anvende lærebøger.

- at det er relevant at inddrage de medier, som eleverne bruger, og som har deres interesse,
- at brugen af medier ikke er egnede til lærercentrerede processer,
- at medier, der inddrages i undervisningen, forud skal være efterprøvet for deres didaktiske egnethed,
- at det - til kritisk omgang med medier - indgår i den politiske dannelse, at eleverne også selv producerer medier.

(Autorengruppe Fachdidaktik, 2016)

Pointen er klar: det er relevant, og man kunne tilføje nødvendigt og hensigtsmæssigt, at inddrage de medier, som den politiske debat foregår i, og som eleverne har en interesse i. Dette kan åbne op for processer, hvor eleverne selv er styrende – men de medier, der indgår i undervisningen, skal være didaktisk efterprøvede. Læreren kan ikke blot læne sig tilbage og tro, at hvis eleverne blot lærer kildekritik, skal de nok kunne tilegne sig den ønskede viden.

## 5.8 Generelle digitale kompetencer

Ola Erstad arbejder med denne klassifikation af elementer i en digital kompetence (Erstad, 2010b, p. 101)

Grundlæggende færdigheder	Kunne åbne programmer, sortere og lagre information på computeren og andre enkle færdigheder i brug af computere og software.
Downloade/uploade	Up- og downloade forskellige informationstyper til/fra internettet.
Søge	Viden om hvordan man får adgang til information.
Navigere	Kunne orientere sig i digitale netværk, computerspil o.l. Læringsstrategier for brug af internet.
Klassificere	Kunne organisere information i forhold til en klassifikation, genre eller lignende.
Integrere	Kunne sammenligne og sammenstille forskellige typer information i forhold til sammensatte tekster (multimodalitet).
Evaluere	Kunne tjekke og vurdere om man er kommet derhen man har ønsket gennem internetsøgning. Kunne vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten af den information man har (kildekritik).

Kommunikere	Kunne kommunikere information og udtrykke sig gennem forskellige medier.
Samarbejde	Kunne indgå i netbaserede lærende relationer med andre og kunne udnytte den digitale teknologi til samarbejde og deltagelse i netværk.
Skabe	Kunne producere og sammenstille forskellige former for information som sammensatte tekster, lave hjemmesider m.m. kunne udvikle noget nyt gennem brug af specielle værktøjer og programvarer. Remixing.

Disse elementer er udtryk for en bred opfattelse af den digitale kompetence, men der er også fokus på kildekritikken, der hører til de traditionelle mediekompetencer i samfundsfag (og historie). Derudover drejer det sig både om at kunne finde information, kunne anvende den og kunne kommunikere samt at bruge de digitale muligheder for samarbejde.

De fire elevroller, som indgår i Fælles Mål fra 2014, og som er indskrevet i alle fag på tværs, stemmer godt overens med Erstads model. Det, der fremstår for fagdidaktikken, er at undersøge hvorledes forholdet er mellem de generelle digitale kompetencer og de specifikke samfundsfaglige digitale kompetencer. Dette svarer til diskussionen af forholdet mellem generel literacy og faglig literacy.

## 5.9 En fagdidaktisk vinkel

Anja Besand er inde på nogle af de samme aspekter i en artikel om læring med digitale medier i den politiske dannelse (*politische Bildung*). Heri indgår:

- a) information og research – at tilgå aviser og tidsskrifter via internettet, at undersøge holdninger direkte fra aktører. Problemet her bliver udvælgelsen af den relevante information, at kunne skelne det væsentlige fra det uvæsentlige. En udfordring for den enkeltes dømmekraft, der bør trænes.
- b) kommunikation og samarbejde – kommunikerer med aktører via tweet, e-mail, samarbejde med projektpartnere.
- c) simulering og afprøvning – muligheder for i spil at afprøve sociale sammenhænge og leve sig ind i forskellige sociale roller.
- d) øve og lære - online kurser m.v.
- e) ordne og arkivere – fx værktøjer til mindmaps,

f) forme og præsentere – den politiske handleevne, fremstille infografik, brochurer, præsentationer videoclips osv. (Besand, 2014c).

### **5.10 Fra digitale til multimodale kompetencer**

I analysen af det empiriske materiale anvender jeg ikke begrebet om digitale kompetencer, men derimod multimodale kompetencer. Det er begrundet i, at eleverne i høj grad anvender digitale medier i deres arbejde, men det fokus, som jeg retter imod det i analysen, er på deres anvendelse af multimodal kommunikation. Multimodaliteten er i høj grad mulig på grund af de digitale medier, billede lyd mv. kan fremskaffes og kombineres på måder, der ikke var mulige med analog teknologi, men det er ikke det digitale som sådan, der er i centrum for analysen. Da de multimodale udtryksformer i mange tilfælde er digitale, kunne de multimodale kompetencer betragtes som en underkategori af de digitale kompetencer, men der er en forskel i perspektiv idet den multimodale teori, der har rødder i semiotisk teori, fokuserer på produktion af mening og kommunikation.

## **6 Den empiriske undersøgelse – Metode og teori**

I projektet er der valgt at bruge to skoler som cases i den empiriske undersøgelse. Metode-mæssigt er observationer og deltagelse i lærernes planlægning både inspireret af etnografisk/antropologisk metode (observationsstudier)(Cohen, Lawrence, & Morrison, 2011, pp. 219 ff, 456 ff). Det etnografiske består i, at der foretages observationer i en skolekultur, og at forskeren bruger feltstudier på at blive klog på denne skolevirkelighed. Dermed kan der indsamles data om faget som kulturel praksis (Krogh, 2011) og det operationelle curriculum (Goodlad et al., 1979).

### **Konkrete valg: en kvalitativ tilgang og casestudie**

Videnskabsteoretisk kunne det være fristende at tage udgangspunkt i det udsagn fra faghæftet for samfundsfag fra 1987, hvori det hedder at: "undervisning er en unik affære: det, der foregår mellem elev, stof og lærer, kan ikke beskrives til efterfølgelse for andre" (Undervisningsministeriet, 1987, p. 28). Hvis dette udsagn er sandt, ville der ikke være megen værdi i empirisk uddannelsesforskning, og spørgsmålet er, hvis vi har antaget, at empiriske undersøgelser *kan* have værdi, hvordan designes undersøgelser således, at det sikres, at de har værdi. Og i denne undersøgelses tilfælde er der også en interesse i, at resultaterne har en konkret værdi: At de indeholder viden, som kan bruges af andre.

## 6.1 Empirindsamling

Indsamlingen af empiri er foregået ved, at jeg har observeret samfundsfagsundervisningen, i den udstrækning det har været praktisk muligt, i to 8. klasser i skoleåret 2014-2015, på to forskellige skoler, i det følgende betegnet hhv. Byskolen og Landskolen. I løbet af observationerne har jeg taget observationsnoter på en bærbar computer, og lyden fra undervisningen er optaget på en digital optager. I forbindelse med elevernes projektfremstillinger på Byskolen har jeg lavet videooptagelser af deres præsentationer og de efterfølgende dialoger med eleverne og lærerne.

Da fokus i undersøgelsen er på elevernes udvikling af samfundsfaglige kompetencer, var det nødvendigt at tage stilling til, hvordan disse bedst kunne iagttages. Før observationerne gik i gang, havde jeg overvejet både at lave specifikke opgaver sammen med lærerne og at bruge klassedialog, fx ved transskription af undervisningssekvenser, til at afdekke elevernes kompetencer. I praksis viste det sig, at klassedialogen, som den foregik, ikke var egnet til dette, da det meste af undervisningstiden havde form af gruppearbejder, hvor det ville have været nødvendigt at observere de enkelte grupper minutiøst for at afdekke, hvem der deltog på hvilken måde og hvornår, hvis jeg skulle have et blik på den enkelte elevs kompetencer. I den del af klassedialogen, der foregik uden for gruppearbejdet, var det som regel en mindre del af eleverne, der deltog aktivt, og en undersøgelse af disse interaktioner ville således give et billede af et fåtal af elevernes kompetencer.

I løbet af observationerne viste det sig, at de to skoler i vid udstrækning benyttede sig af digitale læremidler, men på forskellig måde. Eleverne anvendte bærbare computere i næsten al den observerede undervisning, og de blev brugt både til informationsøgning, til samarbejde, til at løse opgaver og til fremstilling af digitale produkter. Begge skoler anvendte Google Docs som platform til at løse opgaver, hvilket gjorde det teknisk muligt at lærerne kunne give mig direkte adgang til elevernes afleveringer. Disse har indgået i det samlede empiriske materiale, og dele af det er så blevet udvalgt til analyse. Begge skoler anvendte også produktion af multimodale/multimediale produkter såsom PowerPoint i forbindelse med præsentationer og videoer i form af "lommefilm". I analysedelen er der fokuseret på netop lommefilmene, som blev anvendt i flere tilfælde på Landskolen, og PowerPoint præsentationer, som dele af projektpresentationer på Byskolen.

Undervisningsobservationer og øvrige indsamlede materialer indgår som baggrund for at forstå konteksten for disse produkter.

### 6.1.1 Forskningsetik

Svend Brinkmann angiver fire tommelfingerregler for kvalitativ forskning: informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen (Brinkmann, 2010). I dette projekt er der særlige forhold gældende, idet forskningen foregår i en skolekontekst. Det betyder, at de elever, der indgår, allerede er i en situation, hvor de ikke er frivilligt til stede, skolen er for så vidt en tvangsinstitution. Læreren har, som myndighedsperson, ansvaret for, hvad der foregår i undervisningen, inden for rammerne af den gældende lovgivning og de rammer, der fastsættes af kommune og skoleledelse. Adgangen til de deltagende klasser foregik på den måde, at jeg i første omgang skrev til lokale skoleledere for at høre, om de havde lærere og klasser, der kunne være interesserede i at deltage i projektet. De to skoler var to af de (få) skoler, der reagerede positivt på forespørgslen. Den videre deltagelse var betinget af, at jeg som forsker opbyggede et tillidsforhold til de deltagende lærere og til eleverne. Det informerede samtykke var derfor i første omgang lærernes. Der blev ikke udformet en skriftlig kontrakt med disse. Eleverne blev mundtligt informeret af lærerne og mig selv ved starten af projektet, og lærerne orienterede forældre og elever skriftligt via intra. Da observationerne var tæt på deres afslutning, fik eleverne desuden en skriftlig orientering.

Netop fordi jeg har haft adgang til alle elevernes afleveringer, er fortroligheden central i bearbejdningen og formidlingen af data. Der var i det forudgående design ikke tanker om at anvende videooptagelser, eller elevernes egne film, hvor eleverne ville kunne gendes. Da det efterfølgende er blevet aktuelt at anvende disse materialer, er de, hvor de er blevet anvendt fx i form af billeder i denne afhandling, anonymiseret med sløring af billederne<sup>83</sup>. Dette er både af hensyn til de deltagende elevers anonymitet, således at de ikke pludselig ser sig selv optræde i en sammenhæng, de ikke er interesserede i, men også for at forskningen ikke er bundet af at skulle stille skolen i et bestemt lys. Af samme grund er skolerne anonymiseret i teksten. Når man indsamler empirisk materiale i forbindelse med forskning, er det et spørgsmål, hvem disse materialer tilhører. I dette projekt svarer de indsamlede materialer til det, som læreren har modtaget, og jeg har derfor vurderet, at lærernes accept af anvendelsen og elevernes mundtlige samtykke har været tilstrækkeligt til at bruge dem. Det betyder ikke, at der ikke er nogle etiske spørgsmål i forbindelse med anvendelsen af materialet og formidlingen af resultater. Netop fordi eleverne er i en skolesituation, og fordi lærerne har inviteret forskeren ind, er der en forpligtigelse til at behandle mate-

---

<sup>83</sup> Hvis jeg på forhånd havde vidst, at jeg i den udstrækning, som det er blevet tilfældet, ville anvende elevernes videomateriale, ville jeg have bedt om tilladelse til at bruge dem i formidlingsøjemed.

rialet med respekt for eleverne. Dette sikres først og fremmest ved anonymiseringen, og ved en grundlæggende respekt for materialet.

Konsekvenser, i Brinkmanns beskrivelse, handler om, at forskeren er bevidst om, hvilke konsekvenser deltagelse har for de involverede parter. Det kan vedrøre, hvordan resultaterne vil blive anvendt politisk (Brinkmann, 2010). Det sidste kan man indenfor uddannelsesforskningen ikke gardere sig imod, men i dette tilfælde tolker jeg det således, at man som forsker bør handle på en måde, der også må formodes at være i både elevernes og lærernes interesse. I dette projekt er fokus på elevernes udvikling af faglige kompetencer, og på et overordnet plan kan man sige, at det både er i elevernes og lærernes interesser at få viden om, hvordan skolen og undervisningen fungerer og bidrager til elevernes faglige udvikling. Det betyder ikke, at der ikke kan opstå dilemmaer, hvis man fx observerer undervisning, der ikke er hensigtsmæssig, enten i forhold til det faglige indhold eller i lærernes relation til eleverne. Hvis jeg havde observeret undervisning, som jeg vurderede overvejende var kritisabel, ville jeg formodentlig ikke have fundet, at det var hensigtsmæssigt at anvende den som grundlag for undersøgelsen.

Den fjerde tommelfingerregel hos Brinkmann er, at man bør overveje selve forskerrollen. Dette ligger tæt op ad metodiske overvejelser om at være insider eller outsider<sup>84</sup> i forhold til den gruppe man undersøger (Brinkmann, 2010, p. 444; Cohen et al., 2011, p. 221). Metodisk handler det bl.a. om, at fordelene ved at være insider er, at man har mulighed for en dybere adgang til den "indre" forståelse af aktørernes motiver for handlinger eller opfattelse af betydningen af deres handlinger, mens man som outsider har mulighed for at se situationer udefra og "objektivt". De første af mine observationer var i højere grad præget af, at jeg kom som ekspert, og at lærerne havde en vis naturlig usikkerhed over for min tilstedeværelse. Eleverne virkede generelt meget afslappede, og ind i mellem nysgerrige, i forhold til at jeg var med i klassen. Efterhånden som min tilstedeværelse blev en mere naturlig del af undervisningen, også for lærerne, var det mit indtryk, at de i høj grad agerede, som de ville have gjort, hvis jeg ikke havde været til stede. Det gælder også i deres planlægning af indhold og opgaver. I mit oprindelige forskningsdesign havde jeg overvejet inspiration fra aktionsforskning og design-based research, men fordi det viste sig muligt at være til stede uden at intervenere i undervisningen, valgte jeg at følge en mere etnografisk inspireret tilgang, hvor jeg prøvede at observere, om den undervisning i vidt omfang svarede til det, der

---

<sup>84</sup> Også beskrevet som emic (insider)/etic (outsider) perspektiver.



ville have foregået hvis jeg ikke havde været til stede. Ved at arbejde med de opgaver og produkter, som lærerne og eleverne lavede uafhængigt af min intervention, giver materialet et rimeligt billede af en samfundsfagsundervisning, som den kan foregå i Danmark 2014.

### 6.1.2 Casestudier – hvad er pointen?

Anvendeligheden af casestudier er omdiskuteret inden for samfundsvidenskaberne, og ikke altid af gode grunde. Et argument imod anvendelsen af cases er problemet med generaliserbarhed: hvordan skal man kunne generalisere ud fra et enkelt tilfælde, som casen nødvendigvis er? For Bent Flyvbjerg er det et spørgsmål om at vælge den rigtige case: Hvis man vælger det, han kalder en "kritisk case", er der tale om en case, hvor man kan sige, at hvis det gælder for denne case, vil det med stor sandsynlighed gælde for andre cases. Man kan vælge at undersøge den skole, der har de bedste forhold på en hel række parametre – de bedst uddannede lærere, flest økonomiske ressourcer og elever med den bedste socio-økonomiske baggrund. Hvis det er svært at implementere nye læringsformer her, vil det sandsynligvis også være i andre skoler. På samme måde kan man modsat vælge en "ekstrem case", hvor man kan sige, at hvis det lykkes her, vil det også kunne lykkes andre steder. En anden type ekstrem case er den, hvor fænomenet viser sig på ekstrem vis og således kan bruges som illustrativt eksempel. Den paradigmatisk case er den case, som er et mønster-eksempel, en prototype eller en metafor for det område, casen vedrører (Flyvbjerg, 2010). En mulighed, der ofte er anvendt, er at vælge fx 4 skoler med forskellige profiler og så antage,



Figur 18 Landskolen, kilde: Google Earth

ge, at hvis en sammenhæng gør sig gældende på disse 4 skoler, er det sandsynligt, at det vil være gældende på andre skoler

For denne undersøgelse er der valgt 2 skoler, der kan fungere som cases for undersøgelse. Skolerne er valgt dels ud fra praktiske hensyn, dels ud fra at de skal have en vis forskellighed, men ikke være ekstreme. Der er således tale om to skoler, som i al deres forskellighed også er temmelig gennemsnitlige. Det er

således antagelsen, at de fænomener og sammenhænge, der viser sig i de to cases, vil kunne genfindes i forskellig grad på andre skoler i Danmark.

### 6.1.3 Karakteristik af skolerne

Begge skoler er placeret i samme større provinskommune og er folkeskoler. De er således underlagt de samme regler og administration, som ikke afviger væsentligt fra situationen i andre kommuner.

I resten af fremstillingen kaldes den ene for Landskolen og den anden for Byskolen. Som man kan se af de to satellitbilleder, er de placeret i forskellige omgivelser. I forhold til lovgivningen er begge skoler præget af, at 2014 var året, hvor en folkeskolereform trådte i kraft, og hvor lærernes arbejdsvilkår blev forandrede. Samtidig er fagenes indhold blevet ændret med "Forenklede fælles mål", som betyder, at der fra undervisningsministeriets side lægges op til at lærernes undervisning i højere grad skal være styret af formulerede læringsmål. I året 2014-2015 er det ikke obligatorisk, om kommuner og skoler vil indføre de nye fælles mål, men på begge skoler har samfundsfaglærerne indstillet sig på at arbejde efter de nye mål. Dermed var det tænkt fra begyndelsen af undersøgelsen, at implementeringen af de nye mål kunne være en del af undersøgelsen. Det viste sig dog, i løbet af observationerne, at disse mål ikke blev ekspliciteret i undervisningen, og derfor har jeg valgt ikke at lade det spille en stor rolle i undersøgelsen.



Figur 19 Byskolen, kilde Google Earth

Arbejdstidsaftale og organiseringen af arbejdet viste sig fra den første fase af feltarbejdet at have betydning, idet Byskolen fra skoleårets begyndelse havde etableret lærerteams, hvor lærerne mødtes fast, således også samfundsfaglærerne, der mødtes hver torsdag 15-16. Byskolen er en forholdsvis stor skole med 774 elever. Der er fire 8. klasser og tre 9. klasser. Landskolen er noget mindre med 456 elever. Der er to 8. klasser og to 9. klasser.

Socioøkonomisk ligger begge skoler lidt under gennemsnittet i

Danmark. Ifølge en undersøgelse, der sammenlignede forældreindtægter på alle skoler i Danmark, havde Byskolens forældre en gennemsnitlig bruttoindtægt på 572.345 kr., hvilket var lavere end landsgennemsnittets 653.342 kr. Forældrene på Landskolen havde en samlet gennemsnitsindtægt på 560.696 kr. (A. Larsen, 2013).

Karaktermæssigt ligger skolerne også en anelse under landsgennemsnittet, men inden for den ramme, der kunne forventes ud fra deres socioøkonomiske forhold ifølge Undervisningsministeriets statistik.<sup>85</sup> Der er ikke foretaget yderligere undersøgelser af elevernes socioøkonomiske baggrunde, da det ikke er fokus som baggrundsvariabel i undersøgelsen. Formålet med den indledende undersøgelse er blot at fastlægge, at der ikke er nogle forhold i skolernes omstændigheder, der tyder på, at de skulle være afvigende fra gennemsnittet af skoler i nogen særlig grad. Det kan derfor antages, at de to cases vil være rimelig almindelige, hvad angår rammerne for undervisningen på danske folkeskoler.

#### **6.1.4 Forskerperson/situation**

Det er velkendt, især i kvalitativ forskning, at forskerens person påvirker både objektet for forskningen og tolkningen af, hvad der udgør objektet. Det kan forstås helt konkret således, at det påvirker lærere og elever, når der er en observatør tilstede, og at den måde, de opfører sig på, vil være afhængig af, hvordan de opfatter denne tilstedeværelse. Hvis idealet er en objektiv videnskab, hvor videnskaben studerer et objekt, der eksisterer uafhængigt af forskningen, er dette naturligvis et problem, og i studier af menneskelige relationer, som i uddannelsesforskning, kan dette forsøges undgået ved at lave forskellige former for laboratorielignede situationer eller skjulte observationer, hvor observatøren ikke tilkendes for informanterne.

I denne undersøgelse ville det dog være både praktisk umuligt og ikke nødvendigvis interessant at undersøge, hvordan lærerne ville planlægge undervisningen, hvis forskeren ikke var til stede. Inspirationen til metoden er fundet i de grene af antropologisk metode, der tager højde for at forskerens person ikke kan elimineres, og at den skal bruges, samtidig med at der skal tages højde for de fejlkilder, som dette kan føre til (Cohen et al., 2011, p. 219 ff).

Det er derfor nødvendigt at være opmærksom på de særlige forhold, der gør sig gældende og kan påvirke undersøgelsens reliabilitet og validitet. Antagelsen er, at en

---

<sup>85</sup> <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Sociooekonomisk-reference-for-grundskolekarakterer>

sober redegørelse for disse særlige forhold kan gives så transparent, at læseren kan tage stilling til disse.

For lærernes vedkommende gælder det, at jeg kommer som ekspert i et bestemt fag, samfundsfag. De vidste, at jeg kom som forsker med interesse i at undersøge samfundsfagets bidrag til elevernes faglige kompetencer og deres demokratiske dannelse. Dette betyder formodentlig, at lærerne og eleverne ville have en særlig interesse i at yde godt på disse parametre, men givet undersøgelsens karakter er dette ikke nødvendigvis et problem – kun hvis casen skulle udvikle sig så ekstrem, at den bliver atypisk.

I forhold til arbejdet med nye fælles mål og målstyret undervisning var det undersøgelsens udgangspunkt, at jeg som forsker var positivt nysgerrig efter at undersøge, hvad der sker, når disse forsøges implementeret i undervisningen. At jeg selv havde været med til at formulere de officielle nye fælles mål kan give en bias i og med, at jeg mener, de er gode og således gerne vil se dem blive en succes. Det betyder også, at lærerne kunne blive påvirkede: for det første kunne de formodentlig i højere grad end ellers ønske at leve op til intentionerne bag Fælles Mål 2014, for det andet er deres viden om Fælles Mål 2014 påvirket af min tilstedeværelse og at jeg, når det var nødvendigt eller ønskeligt, har forklaret eller svaret på spørgsmål vedr. Fælles Mål. (jf. møder på Byskolen fx 14.08.2014). Min position som forsker har jeg forsøgt at positionere som ligeværdig i forhold til lærerne således, at jeg gjorde det klart for dem, at jeg opfatter det, de laver som grundlæggende "rigtigt", fordi målet ikke var at vurdere undervisningen ud fra en eller anden skala. Deres handlinger blev opfattet som eksempler på, hvad der udgør samfundsfagsundervisningen i Danmark og derfor i udgangspunktet hverken godt eller skidt. Lærerne betragtes som eksperter i det de gør – at undervise – og forskeren er ekspert i faget og i indholdet i fælles mål. På denne måde vil der i bedste fald være tale om en form for jævnbyrdighed mellem forsker og lærerne.

Et særligt forhold, der gør sig gældende, er, at jeg selv er underviser på læreruddannelsen og har uddannet flere af de lærere, der indgår i projektet. Dette er tilfældigt, og de er ikke udvalgt, fordi jeg har en særlig relation til de pågældende. Denne relation kan formodes at spille ind på flere måder. For det første er der en risiko for, at der opstår et lærer-studerende, dvs. eksamenslignende, forhold, hvor lærerne ønsker at lave det, de tror, jeg forventer, frem for det, de selv mener, er det bedste. Jeg har forsøgt at tage højde for dette ved netop at pointere, at jeg opfatter det, de laver som rigtigt i udgangspunktet og lærerne som eksperter i det, de gør, selvom jeg selv kan tænkes at have en mere omfattende viden inden for faget. På den anden side kan det antages at være en fordel for undersøgelsen, at

forskeren på forhånd har haft mulighed for at gennemtænke Fælles Mål 2014 og således har indgående kendskab til den officielle læreplan. Dette kan sammenlignes med tænkningen bag aktionsforskning og lignende metoder, hvor forskeren indgår som ekspert i en proces, men jeg har i dette observationsforløb holdt mig til den observerende rolle, bortset fra et par møder i starten af forløbet, hvor jeg deltog som deltagende observatør i lærernes planlægning. Men det er vigtigt at være opmærksom på, at denne ekspertise ikke er neutral. Målet i forhold til undersøgelsen og formidlingen af den er at beskrive disse forhold så detaljeret og transparent som nødvendigt for at kunne give en gyldig beskrivelse.

### **6.1.5 Læreres baggrund**

Der er forskelle i lærernes erfaringer og uddannelsesbaggrunde, hvilket er almindeligt for undervisere i samfundsfag i folkeskolen. På Landskolen fulgte jeg undervisningen hos to lærere, der delte en klasse sammensat af to klasser, der var sammen i undervisningen og derfor havde to lærere. Det er en mandlig og en kvindelig lærer, som begge er læreruddannet med linjefag i samfundsfag og har lang erfaring som undervisere. På Byskolen er det 1 af de 6 lærere, som har linjefag i samfundsfag. Den lærer, hvis undervisning jeg hovedsageligt fulgte, havde ikke linjefag i samfundsfag og var en yngre mandlig lærer med flere års erfaring som lærer.

## **6.2 Indgange til analysen af elevprodukter**

### **Valget af elevprodukter til analyse**

Målet med indsamlingen af empiri var, som det er formuleret i forskningsspørgsmålet, at undersøge, hvorledes elevernes samfundsfaglige kompetencer kommer til udtryk i deres produkter og handlinger i forbindelse med undervisningen.

Til analysen er der udvalgt et antal præsentationer, som eleverne på Byskolen lavede i forbindelse med et projektarbejde, og nogle "lommefilm", som eleverne på Landskolen producerede i tre forskellige forløb.

Disse produkter<sup>86</sup> er udvalgt af flere grunde. Først og fremmest fordi materialet giver mulighed for i dybden at analysere hvordan (aspekter af) elevernes kompetencer kommer til udtryk. Produkterne giver samtidig baggrund for at udvide kompetencebegrebet, som allerede antydet. Både i projektpræsentationerne og i lommefilmene viser eleverne

---

<sup>86</sup> Jeg behandler præsentationerne i deres helhed som "produkter", dvs. både den digitale præsentation og elevernes handlinger i forbindelse med at de præsenterer dem. 'Lommefilmene' behandles som produkter i sig selv.

(som jeg vil argumentere for ud fra analysen), at de arbejder samfundsfagligt også når de bruger billeder og lyd (og andre modaliteter) i deres refleksion og udtryk. Iagttagelsen af dette fører til argumentet for at udvide forståelsen af samfundsfaglige kompetencer fra at være funderet i det rent verbalsproglige til at omfatte det jeg betegner som multimodale samfundsfaglige kompetencer.

### **6.3 De samfundsfaglige verbalsproglige kompetencer**

De 'klassiske samfundsfaglige kompetencer', indebærer at kunne anvende faglige begreber og metoder, som del af en stillingtagen. Disse kompetencer kan, som fx en politisk stillingtagen, eller en stillingtagen til et fagligt økonomisk problem udtrykkes i verbalsprog og kan derfor betegnes som verbalsproglige kompetencer. At kunne "tage stilling" er den beskrivelse, der anvendes i Fælles Mål fra 2014 til at beskrive kompetencemål (jf. afsnit 4.3.3). Elevernes anvendelse af faglige begreber og metoder kan vurderes ud fra en taksonomi – at kunne redegøre, analysere og diskutere - som er en lettere forenklet udgave af Blooms taksonomi, og SOLO-taksonomiens bevægelse fra det enkle-unistrukturelle til den relationelle og udvidet abstrakte (Biggs & Tang, 2011; Knudsen & Henriksen, 2009, p. 129; Krathwohl, 2002). De verbalsproglige kompetencer drejer sig især om at kunne anvende et fagligt sprog, og de omfatter også (samfundsfaglige dele af) det matematiske sprog, der, fx i form af anvendelse af statistik, spiller en væsentlig rolle i det gymnasiale samfundsfag i Danmark, og en mindre rolle i folkeskolen.

Tegn på de verbalsproglige kompetencer hos eleverne kan findes ved at undersøge deres brug af faglige begreber og vidensformer (jf. Grammes' model afsnit 1.1.4) og metoder i deres produkter. I det empiriske materiale, jeg analyserer, er opgaverne ikke blevet stillet med henblik på at afdække alle niveauer af alle kompetenceområder, og undersøgelsen af kompetencer ud fra elevernes produkter vil derfor ikke være komplet i forhold til, hvad den kunne have været, hvis opgaven var stillet på en anden måde. Men den er komplet for så vidt som den viser, hvad læreren potentielt har adgang til, og hvad eleverne kommunikerer i den skriftlige del af undervisningen. Og læreren har, i det skriftlige materiale fra eleverne, principielt adgang til at se, hvad alle eleverne kan, i modsætning til de mundtlige dele af undervisningen, hvor det er langt fra alle elever, der kommer til orde over for hele klassen, da det meste af interaktionen foregår i grupper.

De samfundsfaglige verbalsproglige kompetencer, kan undersøges ved at se på elevernes anvendelse af fagbegreber, deres anvendelse af hverdagsviden i en faglig sam-

menhæng og deres anvendelse af "professions/institutionsviden". Dertil kommer deres anvendelse af samfundsfaglige metoder og forskellige typer af forklaringer fx kausalforklaringer. Hvordan dette konkret gøres i den empiriske analyse redegør jeg for i det indledende afsnit i kapitel 7. Den teoretiske baggrund for de multimodale kompetencer udfoldes i de følgende afsnit.

#### **6.4 Multimodale samfundsfaglige kompetencer**

Det verbale sprog, der består af ord og sætninger, er, med begreberne fra multimodal teori, én modalitet ud af flere, som eleverne anvender i deres produkter og præsentationer. Elevernes kommunikation er multimodal og hvis den er samfundsfaglig, også når der anvendes flere modaliteter end det verbalsproglige, kan den ses som udtryk for 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'. Disse kompetencer skal ikke forstås som en modsætning til de verbalsproglige kompetencer, men som en udvidelse af den klassiske forståelse af samfundsfaglige kompetencer.

Det er en antagelse for undersøgelsen, at de verbalsproglige kompetencer kommer til udtryk gennem anvendelse af et fagligt sprog, og på samme måde kan multimodale kompetencer komme til udtryk gennem anvendelsen af forskellige modaliteter (*modes*). Terminologisk beskriver jeg i det følgende verbalsprog som en *semiotisk ressource*, og de multimodale udtryksformer kan på samme måde beskrives som andre semiotiske ressourcer. Målet, i analysen, er at beskrive elevernes anvendelse af disse forskellige (semiotiske) ressourcer. I konklusionen diskuteres forholdet mellem verbalsprog og andre semiotiske ressourcer i en samfundsfaglig sammenhæng.

De multimodale samfundsfaglige kompetencer kommer således til udtryk i den faglige anvendelse af forskellige semiotiske ressourcer.

Den teoretiske baggrund for dette uddybes og diskuteres i det følgende.

#### **6.5 En multimodal tilgang til analysen**

Når eleverne arbejder med produkter der kommunikerer med lyd, billede, ord og tredimensionelle artefakter, er det nødvendigt i analysen at have teoretiske begreber, der kan indfange denne kompleksitet.

Gunther Kress og andre har med begreber om multimodalitet og socialsemiotik et teorikompleks, der er egnet til dette, og som også direkte adresserer undervisning og læring (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006; Selander & Kress, 2010).

Semiotik er læren om 'tegn' og betydning. Rødderne findes i den pragmatisk filosofi hos C. S. Peirce og i lingvistikken hos bl.a. Saussure. I semiotikken diskuteres det klassiske filosofiske spørgsmål om forholdet mellem sprog og virkelighed, dvs. mellem repræsentation og genstand, tegn og betydning eller med Saussures begreb mellem *signifiant* (det, der betegner, udtryk) og *signifié* (det betegnede, indhold). For den klassiske semiotik er forholdet mellem tegn og betydning helt arbitrært, hvilket ikke er tilfældet for Kress' socialsemiotik. I den klassiske semiotik består kommunikationen i, at en person A udtrykker et indhold gennem et tegn, som modtageren forstår og omsætter til (mentalt) indhold.

For socialsemiotikken er pointen, at tegnet skal forstås i en social sammenhæng. Et udtryk (tegn) har betydning, fordi det har en relation til andre tegn, som forstås i en social sammenhæng. Derfor er sproget ikke bare et system af referentielle udsagn, der kan oversættes leksikalt til entydig mening, men et system af udsagn, der formuleres og tolkes i en social (kommunikations-) sammenhæng. For Kress og Jewitt er det vigtigt, at den socialsemiotiske tilgang lægger vægt på, at det ikke er sådan, at man skal lære konventionerne i et tegnsystem for at blive en kompetent bruger ("convention rules", som de beskriver i traditionel semiotik (Jewitt & Kress, 2003, p. 10)), men at tegnsystemer og betydninger hele tiden udvikles inden for en kultur. Derfor argumenterer de også for, at "design" bør afløse "kompetence" som mål i undervisningssammenhæng – målet skal ikke være at gøre elever til kompetente brugere af et sprog, men sætte dem i stand til at designe deres egen kommunikation: "Design refers to how people make use of the resources that are available at a given moment in a specific communicational environment to realise their interests as makers of a message/text" (Jewitt & Kress, 2003, p. 17).

Selvom jeg tilslutter mig Kress og Jewitts intention med at fokusere på den lærendes brug af semiotiske ressourcer til at udtrykke deres interesser som skabere af en meddelelse, mener jeg ikke, at det er hensigtsmæssigt at erstatte kompetencebegrebet med et designbegreb. Kompetencebegrebet har en vigtig funktion og historie i didaktisk sammenhæng (jf. kap. 4), og et kompetencebegreb kan godt indeholde en kreativ forståelse af kommunikation<sup>87</sup>. En anderledes brug af designbegrebet, som *didaktisk design*, er i overensstemmelse med den terminologi, jeg anvender i det følgende; Kress og Selander taler her om

---

<sup>87</sup> En del af kritikken af 'competence' som begreb kan skyldes, at dette ord på engelsk også kan betyde: "acceptable and satisfactory, though not outstanding"  
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/competent>



læreren og omgivelser som didaktiske designer (Didaktisk Design 3 og 1), men også om elevernes design af egen læreplan (Didaktisk design 2) (Selander & Kress, 2010, pp. 22-23).

Den første pointe fra socialsemiotikken, som jeg vil bruge i det videre arbejde, er, som nævnt, at udsagn tilskrives betydning i forhold til den kontekst, hvori de formuleres. Den anden pointe fra Kress er, at multimodalitet er et vilkår, der har grundlæggende betydning for kommunikationen. Multimodalitet betyder, at kommunikationen foregår i flere *modes*. Hos Kress er *mode* et meget bredt begreb, der defineres som "a socially shaped and culturally given resource for meaning making" (Kress, 2014, p. 60). Og de eksempler, han giver på *modes*, er: billede, skrift, layout, musik, gestus, levende billede, soundtrack. Men hvad afgrænser, hvad der udgør en *mode*? Kress diskuterer fx, om en skrifttype kan være en *mode* og konkluderer, at det afhænger af, hvad et fællesskab har brug for. Hvis et fællesskab af designere bruger skrifttyper som *mode*, så er det en *mode*. Det vigtige er, at der er nogle regler, som fællesskabet bruger, som muliggør kommunikation (Kress, 2014, p. 65)<sup>88</sup>. Kress kalder disse regler for 'semiotiske ressourcer', som også dækker det man traditionelt kalder grammatik. Forskellige *modes* har forskellige semiotiske ressourcer, der giver forskellige muligheder for at udtrykke forskelligt indhold (Kress, 2014, p. 61). Dette kan også beskrives som de semiotiske ressourcers *affordances*.

Terminologien omkring multimodalitet er ikke entydig på tværs af forskellige traditioner og forfattere, så derfor er det nødvendigt med nogle bemærkninger til afklaring af begreberne.

Som nævnt bruger Kress begrebet *mode*, der, bl.a. af Bundsgaard (Bundsgaard, 2005, p. 81) oversættes til modalitet el. modus. Både i Kress' og i Bundsgaards brug af begrebet giver det anledning til problemer i forhold til begrebets præcision. Hos Kress bliver *mode* til et begreb, der både kan være meget overordnet, som fx sprog, og meget specifikt (skrifttype), hvilket gør det svært at operationalisere. Er der tale om overordnede kategorier som tekst, billede, lyd, eller skal man i analysen arbejde med mere detaljerede underkategorier? Carey Jewitt bruger "tegnsystem" på en måde, der synes at svare til *mode* hos Kress (Jewitt, 2008), og det virker umiddelbart rimeligt at se fx 'skrifttype' som et tegnsystem, når forskellige skrifttyper kan kommunikere seriøsitet eller afslappethed. Det er karakteristisk for et tegnsystem, at der er nogle regler, der kendes og forstås af brugerne.

---

<sup>88</sup> Jf. diskussionen i Jeppe Bundsgaards ph.d. afhandling  
<http://www.did2.bundsgaard.net/situationen/kommunikation/modalitet/>

Hos Jens Jørgen Hansen betyder ”udtryksformer” og ”modaliteter” det samme, og udtryksformernes muligheder beskrives som ”udtryksformernes affordances” (J. J. Hansen, 2016, p. 76; J. J. Hansen & Carlsen, 2015), der giver forskellige muligheder for kommunikation.

### 6.5.1 *Mode, modalitet, repræsentationsformer og semiotiske ressourcer*

At oversætte begreberne *mode* og *modality*, hos Kress og van Leeuwen, til dansk er ikke helt enkelt. Bundsgaard oversætter som nævnt *modality* både til ’modus’ og ’modalitet’ (Bundsgaard, 2005). Thomas Illum Hansen oversætter *mode* til ’modus’, men bruger samtidig betegnelsen ’repræsentationsformer’ til at dække det meste af det, som Kress og van Leeuwen betegner som *mode* (T. I. Hansen, 2012). Det er også vigtigt at være opmærksom på forskellen på ’modus’ (*mode*) og ’modalitet’, da begreberne ind i mellem anvendes synonymt på dansk<sup>89</sup>. Modus (eng. *mode*) betegner den måde, et fænomen eller begreb repræsenteres på - derfor kan det også oversættes til repræsentationsformer eller udtryksformer. Den væsentlige indsigt i Kress og van Leeuwens arbejde, som bruges i den følgende analyse, er, at forskellige *modes* har forskellige semiotiske ressourcer og dermed giver forskellige muligheder for at udtrykke indhold. *Modalitet* betegner graden af sandhedsværdi, eller ’styrken’ hvormed noget hævdes. Dette gøres fx med modalverber som: ”du kan svare på spørgsmålet” over for ”du skal svare på spørgsmålet”. Dette svarer også til brugen af *modality* i *Reading Images* (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 155).

Thomas Illum Hansen skelner mellem seks repræsentationsformer: kropslig, genstandsmæssig, billedmæssig, diagrammatisk, sproglig og symbolsk, og disse kan være koblet på forskellig måde (T. I. Hansen, 2010, 2012) – dette vil jeg behandle nedenstående, hvor jeg fokuserer på forholdet mellem sprog og billede.

### 6.5.2 *Socialesemiotisk læsning af billeder*

I elevernes produkter spiller brugen af billeder en stor rolle, og det er derfor nødvendigt at gå mere i detaljer med, hvordan man ud fra et socialesemiotisk perspektiv kan analysere brugen af billeder eller visuel kommunikation:

I ”Reading Images”, der oprindeligt udkom i 1996, giver Kress og van Leeuwen et bud på en grammatik for ”visuelt design” (som undertitlen på bogen lyder) (Kress & van Leeuwen, 2006). Pointen er, at de kulturelle koder, der ligger til grund for den visuelle kommunikation, kan beskrives og dermed give redskaber til en analytisk ’afkodning’ af den visu-

---

<sup>89</sup> [http://denstoredanske.dk/Sprog%2c\\_religion\\_og\\_filosofi/Sprog/Morfologi\\_og\\_syntaks/modus](http://denstoredanske.dk/Sprog%2c_religion_og_filosofi/Sprog/Morfologi_og_syntaks/modus)

elle kommunikation. I denne tidlige udgave af den socialsemiotiske tilgang, ses de kulturelle koder ses som temmelig statiske, hvilket gør den til en mere 'strukturalistisk' udgave af den multimodale teori. Det er til en vis grad i modsætning til den pointe, som bliver tydeligere i de senere publikationer, at reglerne hele tiden omformes i nye sociale kommunikationskontekster.

Da den 'visuelle grammatik' er 'svagere kodet' end den sproglige grammatik, gælder det også, ifølge Kress og van Leeuwen, at deres analyser og de analysemodeller, man kan læse ud af dem, er mindre rigide, og en tolkning af et billede eller et stykke visuel kommunikation handler ikke blot om at udfylde et analytisk tjekskema. Da nogle af deres begreber vil blive anvendt i de efterfølgende analyser, skal jeg kort gennemgå dem her (det følgende bygger på (Kress & van Leeuwen, 2006 kap. 4, 5 og 6))<sup>90</sup>.

I billeder, hvor der indgår personer, etableres der altid en (imaginær) relation mellem beskueren og den eller de afbildede personer. Med inspiration fra Halliday skelner Kress og van Leeuwen mellem to typer af talehandlinger, som omsættes til 'billedhandlinger' (image act), som kan være 'krav' eller 'tilbud' alt efter den afbildede persons blikretning. Hvis personen på billedet ser direkte på beskueren, er der tale om et 'krav': "the participant's gaze (and the gesture, if present) demands that the viewer enter into some kind of imaginary relation with her" (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 118). Hvis personen derimod ikke ser på beskueren, er henvendelsen indirekte, billedet 'tilbyder' de afbildede personer som "items of information, objects of contemplation, impersonally, as though they were specimen in a display case" (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 119). På samme måde har *framing* og afstand betydning. Nærbilleder giver intimitet, og totalbilleder skaber en upersonlig relation til personerne. Er de fotograferet frontalt, lægger det op til involvering, er de fotograferet i en skrå vinkel, er beskueren mere distanceret. På lignende måde definerer det lodrette forhold mellem beskuer og personer på billedet magtforholdet mellem disse. En person fotograferet i frøperspektiv virker magtfuld og dominerende, en person filmet oppefra virker mindre og magtesløs. Disse iagttagelser kan sammenfattes i skemaet (egen sammenstilling efter Kress & van Leeuwen, 2006, pp. 124-129):

Personer ser på beskuer	Krav
Personer ser ikke på beskuer	Tilbud

<sup>90</sup> Det skal bemærkes, at den socialsemiotiske læsning af et billedesom regel vil bygge oven på en forudgående formel beskrivelse, fx af de elementer som er synlige i et billede. Dette gennemgås ikke her, men vil indgå i den efterfølgende analyse (Rose & Christiansen, 2015, p. 167).

Close shot (nærbillede)	Intim/personlig
Medium shot (halv-nær)	Social
Long shot (totalbillede)	Upersonlig
Frontal vinkel	Involvering
Skrå vinkel	Distancering
Høj vinkel (set oppefra)[fugleperspektiv]	Beskuer magtfuld
Øjenhøjde	Lighed
Lav vinkel (set nedefra)[frøperspektiv]	Repræsenteret person magtfuld

'Modalitetsmarkører' handler om hvor 'sandt' et udsagn er. I sproget markeres det både med modalverber (fx jeg *kunne* godt komme i morgen over for jeg *skal* komme i morgen), men også med andre markører (fx "i gamle dage *troede* man, at sygdom kunne skyldes heksekunst, men i dag *har videnskaben lært os* at forstå de *virkelige* årsager). I visuel kommunikation kan realitet kommunikeres bl. a. gennem farvers kvaliteter. Kress og van Leeuwen opstiller en række af modalitetsmarkører

Farvemætning	Fra sort-hvid til maksimal farvesætning (sort-hvid har lav modalitet, overdreven farvemætning det samme)
Farvedifferentiering	Fra mange farver til monokrom
Farvemodulering	Mange nuancer i enkelte farver til "umodulede" farver
Kontekstualisering	Manglende baggrund eller detaljeret baggrund
Repræsentation	Helt abstrakt til billedmæssig detalje
Dybde	Dybde/perspektiv (Centralperspektiv som højeste modalitet)
Lys/belysning	Fra fuld repræsentation af lys og skygge til dets fravær
Brightness	Fra mange grader af brightness til blot to: Sort/hvid

Modalitet står altså for, hvad der regnes for virkeligt (what counts as real) (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 163) og beror på et komplekst sammenspil af visuelle *cues*. Moderne farvefoto, med dets evne til at gengive detaljer, lys farve osv., virker i den moderne kultur som en slags standard for visuel modalitet. Hvis den overdrives, bliver et billede "more than real" og mister dette krav på realisme. Det kan anvendes som effekt i kunst fx i surrealisme, eller i film hvor overdreven farvemætning kan forstærke det fiktive element.

### 6.5.2.1 *Betydningen af komposition*

Kress og van Leeuwen gør, i *Reading Images*, en del ud af at beskrive betydningen af billeders komposition og kompositionen af sider, når der er tale om forskellige elementer som tekst og billeder. I deres beskrivelse har placeringen i forhold til højre/venstre, top/bund center/margen betydning for, hvordan billeder kommunikerer. I et billede med en højre/venstre delt komposition vil venstre repræsentere det givne og højre det nye, billedets budskab. Dette ses fx i før-og-efter billedhistorier fra dameblade, hvor 'efter' altid placeres til højre, hvilket også stemmer overens med den almindelige læseretning i kulturer, der bygger på det latinske alfabet.

I forhold til top og bund repræsenterer toppen idealet og bunden det reelle. Hvis en side er delt op horisontalt mellem tekst og billede, er det den øverste del, der er ideologisk ledende, og dermed kan kompositionen være med til at fremhæve enten tekst eller billede som det dominerende (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 187).

Denne type af skemaer, hvor billeder tolkes ud fra på forhånd definerede egenskaber i den 'visuelle grammatik', risikerer at resultere i det, man kan kalde en 'strukturel læsning', hvor strukturen tillægges (for) stor betydning. Dette er til dels i modstrid med det 'socialsemiotiske' hvor tegnenes betydning, og sproget generelt, ses som en vedvarende udvikling i et kommunikationsfællesskab. Der er også en risiko for, at man i analysen læser noget ind i billedet, der ikke er belæg for i den sammenhæng, det bruges i. Agneta Bronäs er inde på lignende overvejelser i sin analyse af billeder i samfundsfagsbøger (Bronäs, 2000, p. 234).

## 6.6 Billede og tekst

I mange læremidler er det en kombination af billede og tekst, der udgør en central multimodalitet. Men hvordan er relationen mellem billeder og tekst (verbalsprog), når det drejer sig om at erkende og lære? Der er der to positioner, som jeg vil diskutere: På den ene side at den visuelle kommunikation skal verbaliseres for at have én tolkning, og dermed en forståelse. På den anden side den mulighed at den visuelle kommunikation og den verbale kommunikation er to selvstændige kilder til erkendelse, hvor den ene ikke nødvendigvis kan underordnes den anden. Jeg tager her udgangspunkt i Roland Barthes' beskrivelse af forholdet mellem tekst og billede og i Kress og van Leeuwens kritik af Barthes. Denne diskussion sættes i perspektiv af et analyseskema også inspireret af Barthes, som Thomas Illum Hansen har

udviklet, og som inddrager flere modaliteter og mulige relationer mellem forskellige modaliteter og tekst.

### 6.6.1 Barthes: tekst som semiotisk fixermiddel

Roland Barthes skriver om forhold mellem tekst og billede, ud fra et semiotisk perspektiv, i tiden mellem 1961 og 1971. For Barthes er den tekstuelle forståelse primær og nødvendig. Billedet er polysemisk, det har en underliggende "flydende kæde" af betydninger (signifieds), hvor læseren kan vælge nogle og ignorere andre (Barthes, 1977, p. 39). En billedtekst kan så virke som et "anker", der "fixerer" billedet i én tolkning. Denne "forankring" er netop, hos Barthes, den mest almindelige funktion for en tekst, der ledsager et billede. Den anden mulige funktion, han beskriver, er som "afløsning", hvor tekst og billede på hver sin måde kommunikerer et indhold, der komplementerer hinanden (Barthes, 1977, p. 41). Som i tegneseriernes talebobler, eller tale i film.

I en anden tekst (the Photographic Message) beskriver Barthes det som en historisk udvikling. Tidligere skulle billedet illustrere en tekst, i dag 'overfylder' teksten billederne (Barthes, 1977, p. 26). Her beskriver han to funktioner, teksten kan have enten a) at forstærke (uddybe) billedets betydning, eller b) at give det en helt ny betydning (udvidelse) og i nogle tilfælde kan det også modsige det, der er på billedet (Barthes, 1977, p. 27).

Selvom Barthes beskæftiger sig med billeder, mener han stadig, at teksten er central i kulturen: "... it is not very accurate to talk of a civilization of the image – we are still, and more than ever, a civilization of writing" (Barthes, 1977, p. 38). Samtidig har han ikke stor tillid til billeders politiske potentiale: et billede kan gives både en venstrefløjs- og en højrefløjstolkning: "Denotation, or the appearance of denotation, is powerless to alter political opinions: no photograph has ever convinced or refuted anyone (but the photograph can 'confirm') insofar as political consciousness is perhaps non-existent outside the *logos*: politics is what allows *all* language" (Barthes, 1977, p. 30).

Begreberne denotation og konnotation er væsentlige i semiotikken og hos Barthes. Et ords denotation er dét, det betegner direkte, dets reference (signified), og konnotationen er de bibetydninger, det har. For et fotografi er denotationen det, det afbilder, mens konnotationerne er alle de betydninger, som læseren kan lægge ind i det.

I det senere essay om fotografi "Det lyse kammer" viser Barthes en anden måde at 'læse' fotografier på, der kombinerer en analytisk læsning, som han betegner *studium*, med en beskrivelse af den stærke påvirkning, man som beskuer kan opleve ved at se et billede.

de, som han betegner *punctum*: "Punctum i et foto, det er dette tilfælde i det, der *prikker* til mig, (men også sårer mig, piner mig)" (Barthes, 1987, p. 38).

### **6.6.2 Kress og van Leeuwen: tekst og billede som ligestillede**

I *Reading Images*, som på mange måder danner grundlaget for den multimodale tilgang, afviser forfatterne Barthes' hierarki mellem tekst og billede. Tværtimod argumenterer de for, at billede (visual communication) og tekst (language) er to udtryksformer, der kan bruges til at udtrykke den "samme" mening, men de gør det på forskellige måder, der er forskellige og uafhængige. På den anden side gælder det også, at de forskellige udtryksformer hver især kan udtrykke noget, som er særligt: "Not everything that can be realized in a language can also be realized by means of images, or vice versa" (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 19). De ønsker derfor både at udvikle et teoriapparat, der kan analysere mening i visuel kommunikation (som rationelle udtryk for kulturel mening) (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 23), og at advokere for en ny "visual literacy", hvor (verbal)sproget eksisterer side om side med "forms of visual representation" (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 23).

### **6.6.3 Illum Hansens analyseskema**

Thomas Illum Hansen tager udgangspunkt i van Leeuwens brug af begreberne "udfoldelse" og "udvidelse", som er en genfortolkning af Barthes' begreber om teksten som forankring eller afløsning af billedet. Illum Hansen skelner mellem "entydig udfoldelse" og "flertydig udvidelse" i brugen af billeder og andre modaliteter i forhold til tekst (T. I. Hansen, 2012) (T. I. Hansen, 2010). Udfoldelse, hvor andre modaliteter understøtter tekst, kan være som "konkretisering", "specificering" og "forklaring". "Udvidelse" kan enten være i form af "komplementering", "overføring" eller "problematisering". Grænserne mellem nogle af disse typer af multimodalitet kan være uklare. Den form for flertydig udvidelse, som Illum Hansen kalder "problematisering" er særlig relevant, idet den kan bruges til at beskrive tilfælde, hvor fx et billede synes at modsige en tekst. Illum Hansen nævner som eksempel, hvorledes en karikaturtegning af en politiker kan underminere samme politikers udsagn.

Disse begreber kan bruges til at analysere, hvordan elever bruger de forskellige semiotiske ressourcer i forhold til hinanden, især forholdet mellem ord og billeder.

### **6.6.4 Billeder som argumenter**

Jens E. Kjeldsen, der er professor i retorik ved Bergens Universitet, giver, med udgangspunkt i retorikken, en beskrivelse af, hvordan billeder kan bruges i argumentation. Dette er overra-

skende, da man ofte vil beskrive billeder som en modsætning til den rationelle argumentation. Kjeldsen beskriver da også, hvordan det i europæisk tænkning er et almindeligt synspunkt, at billeder er et kraftfuldt og problematisk retorisk redskab, netop fordi de kan tale til følelserne. Hos sofisten Gorgias (ca 483-376 f.Kr.) beskrives det, hvordan et billede, eller et syn fx af fjendens skinnende rustninger, kan bevæge følelserne direkte og føre til handling uden refleksion (Gorgias, 2003; Kjeldsen, 2015, p. 213).

Kjeldsen ser på linje med socialsemiotikere og fx Kress og Van Leeuwen billeder som sprog, men forskellen på verbalsprog og billedsprog er, at hvor det verbale sprog er stærkt kodet, er billedsproget svagere kodet. Uanset at fortolkninger kan være forskellige, er der større enighed om ords betydning og sprogets grammatik end billedelementers betydning. Derfor kan billeder ofte opfattes som mere flertydige. Her er Kjeldsen således på linje med Barthes. Til gengæld kan billeder levere det, som Kjeldsen kalder "thick representations", med et lån fra Clifford Geertz begreb om "thick descriptions" (Kjeldsen, 2015). De tykke repræsentationer har et væld af informationer – et billede af en politiker viser hendes tøj, måske omgivelser osv., og det kan dermed give mange oplysninger, der ikke på samme måde kan fanges i en verbal beskrivelse. Derfor er det næsten umuligt at lave en udtømmende beskrivelse af et billede, der desuden kan have en mangfoldighed af semiotiske ressourcer i spil simultant. En anden væsentlig egenskab ved billeder er, at de kan fremstå som belæg for et emnes væsentlighed. Billeders visuelle æstetik kan fungere som en integreret del af et argument. "It creates presence and evokes the importance and urgency of the situation. In this way the argumentation of the image helps make people understand the gravity and importance of the issue" (Kjeldsen, 2015, p. 207). Modstandere af Kjeldsens argument vil måske sige, netop i tråd med den europæiske tradition, at følelserne er en hindring for rationel tænkning. Overfor dette argumenterer Kjeldsen, at "emotions are now generally accepted as an inevitable, acceptable, and beneficial part of rational thought and argumentation in verbal communication, there is no reason not to accept it in visual communication" (Kjeldsen, 2015, p. 213).

Kortfattet kan Kjeldsens pointer opsummeres således: Billeder kan fungere som del af en argumentation. De har særlige semiotiske ressourcer, der kan tale direkte til følelserne, og dette bør ikke ses som en forhindring af den rationelle diskussion af flere grunde. For det første er følelser en del af rationel debat, og for det andet kan billedet være med til at 'argumentere' for et emnes væsentlighed, ved at vise en 'tyk' repræsentation af aspekter af fænomenet.



For den multimodale analyse af elevprodukter er Kjeldsens pointer væsentlige, idet vi med hans begreber kan se billeder som en del af elevernes argumentation, og ikke blot som illustrationer eller uddybninger af verbale pointer. Der ligger også et didaktisk potentiale i Kjeldsens begreber, hvor anvendelse af visuel retorik og visuelle argumenter kan være en del af samfundsfaget.

### **6.6.5 Multimodalitet og anvendelse af billeder i samfundsfag**

Multimodalitet er blevet brugt i mange sammenhænge indenfor pædagogisk/didaktisk forskning, men der findes ikke mange undersøgelser, der ser specifikt på den samfundsfaglige anvendelse af multimodalitet. Kjeldsens visuelle retorik er omvendt rettet imod det samfundsfaglige område (i og med det handler om politik), men er ikke udarbejdet i relation til didaktikken. I det følgende vil jeg bruge sammenstillingen af ord og billeder i læremidler som eksempel på fagspecifik multimodalitet indenfor samfundsfaget.

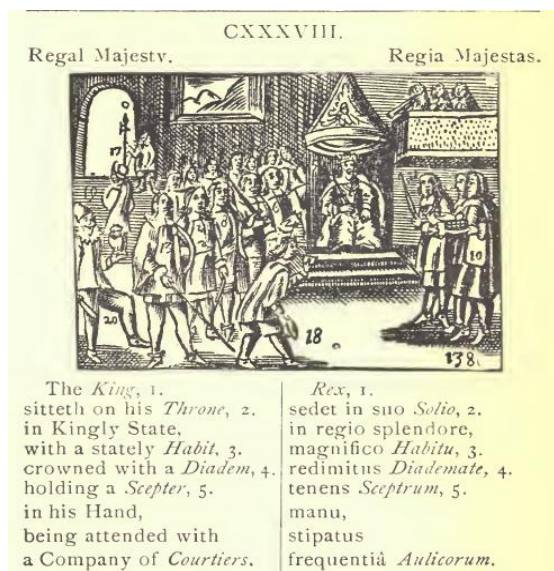
Sammenstillingen af billeder og tekst er på mange måder den første og primære anvendelse af multimodalitet i undervisning af samfundsmæssige forhold. Agneta Bronäs analyserer også brugen af tekst og billeder i samfundsfagslærebøger (Bronäs, 2000), men ofte får brugen af billeder mindre opmærksomhed, når læremidler til samfundsfag undersøges. Fx undersøger Børhaug og Christophersen i deres analyse af norske lærebøger i samfundsfag ikke brugen af de billeder og illustrationer, der er i materialet (Børhaug & Christophersen, 2012).

I undervisningen vil billeder, der ikke optræder i lærebøger, ofte blive inddraget, og nogle genrer eller typer af billeder er særligt relevante for samfundsfaget; Anja Besand oplister følgende: Valgplakat, fotografi, karikaturtegning, graphic novel (Cartoon, comic), infografik, kunstværker (malerier, installation eller performance), arkitektur og mindesmærke eller skulptur (Besand, 2014b). I min analyse af elevprodukter er der taget udgangspunkt i de billedformer, eleverne har anvendt, så derfor er det kun nogle få af de genrer, som Besand nævner, der optræder.

### **6.6.6 Billeder i læremidler om samfundsforhold**

Sammensætningen af billede og tekst i lærebøger er en form for multimodalitet, der i en vis forstand er paradigmatiske for multimodalitet i samfundsfag, idet tekst og billeder bruges til at kommunikere et samfundsfagligt indhold. Skoleelever, der bliver stillet den opgave at kommunikere multimodalt, refererer ikke direkte til lærebøger som genre, men deres brug af billeder og sprog kan sammenlignes med brugen af billeder og tekst i lærebøger da det

har en tilsvarende faglig intention. Lærebogen bruger tekst og billeder til at kommunikere et indhold til den intenderede elev; eleverne bruger, i deres præsentationer ord og billeder til at kommunikere et indhold til deres klassekammerater (og til læreren). Derfor er det relevant at undersøge hvordan lærebøger i samfundsfag har brugt og bruger denne multimodalitet, hvilket kan give inspiration til analysen af elevprodukterne.



Figur 21 Orbis Pictus 1658



Møde i Lyngby-Taarbæk Sogneraad.  
Sognekommunerne er af meget forskellig Størrelse. Lyngby-Taarbæk har over 20000 Indbyggere, ikke saa Kommuner har kun et Par Hundrede Indbyggere, ret almindelig ligger Tallet omkring 1000; Sogneraadenes Medlemstal afpasses noget men langtfra helt efter Størrelsen. 5—11 Medlemmer er almindeligt; det er altid et ulige Tal. Sogneraad indførtes i 1841. Tidligere havde der været smaa Udvalg for Fattigvæsen og Skole. Herredsfogederne havde haft afgørende Indflydelse. Nogle Medlemmer blev selvskrevne: Præst, Herredsfoged, Godsejer, Resten valgt af Grundejerne. I 1855 forsvandt de selvskrevne Medlemmer, fremtidig valgtes den mindre Halvdel af Medlemmerne af de kommunale Skatteydere, den større Halvdel af den Femtedel af Vælgerne, der betalte størst Skat. I 1908 indførtes den nugældende Ordning. Amsraad oprettedes 1841. Amtmanden blev Formand, de største

Figur 20 Munchs Samfundskundskab 1939

Billeder har så længe, der har været undervist i samfundsforhold, været anvendt til at illustrere det, der beskrives, fx som tekst i en lærebog. I Orbis Pictus fra 1658 (Johan Amos Comenius, 1887) er der således både billeder af en domshandling og af, hvordan kongen er omgivet af sit hof, og der er tal, der henviser fra teksten, så læseren kan se, hvem der er kongen, og hvem der er hofmændene. For Comenius var afbildningen helt essentiel for elevernes forståelse. Alt skal undervises gennem selvanskuelse (autopsia) og "sanselig demonstration" (Johan Amos Comenius, 1989, p. 201; Graf, 2012, p. 63). Dette princip er hos Comenius ikke begrænset til synet, men bygger på, at al erkendelse, for ham, har en grund i en sanselig erfaring "Begynnelsen till kunskap måste alltid utgå från sinnena (eftersom inget finns i förståndat, som inte förut varit för handen i den sinnliga varseblivningen)" (Johan Amos Comenius, 1989, p. 200).

I Orbis Pictus fungerer billedet som en konkretisering af skriften (jf. Illum Hansens kategorier (T. I. Hansen, 2010)). Billedet uddyber teksten, og der er direkte henvisninger med tal fra tekst til billede. På samme måde findes der illustrationer i de fleste lærebøger, der skal konkretisere og give et billede på det, der behandles i teksten, som når Munchs læ-

rebog i samfundskundskab, fra 1939, viser et billede af Lyngby-Taarbæk sogneråd (Munch, 1939).

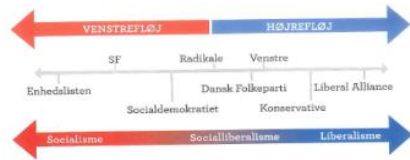
De to billeder er også eksempler på, at illustrationer ikke er neutrale, men udtrykker en forståelse af styreformer. Billedet af kongen viser denne placeret i det gyldne snit i højre side af billedet og den tragtformede baldakin over ham, og det lyse felt i billedet under ham er med til at fremhæve hans person for beskueren. Kongen er placeret på sin trone, der hæver ham over hoffet og betragteren, og dermed udtrykker billedet hans magtposition. Hoffet er placeret i en gruppe, hvor det er svært at skelne den enkelte, og i forgrunden bukker en person (som ifølge teksten er en ambassadør for en fremmed prins) for kongen. Kongen er udstyret med krone, scepter og ordensdragt som symboler på magten. Disse fremhæves også i teksten. Yderst til venstre i billedet, med nummer 20, står hofnarren. Narren er, bortset fra kongen, den eneste af personerne, der ikke er del af en gruppe på billedet, og han står lidt for sig selv med en fugl i hånden og det ene ben hævet, som om han er klar til at træde ind på scenen. Udover kongen er narren den eneste, der i teksten karakteriseres med et aktivt verbum: ”*The Fool, 20. maketh Laughter by his toysom Actions*” (Johan Amos Comenius, 1887, p. 174).

Billedet af Lyngby-Taarbæk Sogneråd viser medlemmerne omkring et stort bord. To af de 15 personer er kvinder, derudover er det modne mænd i mørke jakkesæt bortset fra personen for bordenden, hvis tøj er lidt lysere. Flere af dem kigger direkte imod betragteren, og de er fotograferet let oppefra. Betragtningvinklen antyder således det demokratiske forhold: læseren er som borger på linje med, eller over de lokale politikere. Personernes placering omkring bordet er ligeledes jævnbyrdig, de er på samme niveau, selvom to personer, hvoraf den ene formodentlig er sognerådsformanden, er placeret ved hver sin bordende.

I Samfundsfag 8 fra 2013 (A. S. Christensen & Trojaborg, 2013) er begreberne højrefløj og venstrefløj forklaret i teksten og gennem en grafik – en pil, hvor farverne blå og rød afspejler, at der er tale om ”blå” og ”røde” partier (selvom disse betegnelser ikke bruges i teksten), og dette er suppleret med et billede af folketingsalen set fra talerstolen, hvori det er indskrevet, hvad der er højrefløjens og venstrefløjens placeringer. I denne tekst er der således tale om en specificering og forklaring, og til en vis grad komplementering, med Illum Hansens begreber.

Hvis man læser den med Kress og van Leeuwens blik for kompositionen i forhold til, at siden er delt mellem et ’oppe’, hvor højre-venstre pilen er placeret, og et ’nede’,

hvor folketingsalen er afbildet. På den måde får modellen/pilene status af det ideelle, og ideologisk ledende, og folketingsalen status som det reelle. Det kan også opfattes sådan, at modellen og begreberne er det, som er vigtigt, at eleverne tilegner sig, og det reelle (folketingsalen) ikke er så vigtigt.



I socialisme er partierne placeret efter deres ideologiske tilhørsforhold. Der findes svært at placere partierne helt ensfaldt på en højre-venstre-aksis. Fx mener Pia Kjaersgaard, som er leder af Dansk Folkeparti, at hendes parti er et midterparti, men så undgår vil placere partiet længere ude til højre.

**Pløjene i folketingsalen**  
 I Folketinget, som er det danske parlament, er politikerne placeret således i folketingsalen, at højrefløjspartierne sidder til højre og venstrefløjspartierne sidder til venstre – set fra formandens plads.  
 Medlemspladserne i Folketinget er placeret i en halvcirkel. Det viser meget godt, hvordan der ikke er en skarp opdeling mellem højre- og venstrefløj i Danmark. Meget af den lovgivning, der vedtages, sker da også i såkaldt "brede forlig over midten" – dvs. hvor partier på både højre- og venstrefløj er enige, når de fx stemmer for et lovforslag.



Figur 22 Samfundsfag 8, 2013

Modeller og diagrammer spiller en særlig rolle i samfundsfaget. I mange tilfælde er det ligefrem et mål i undervisningen, at eleverne skal kunne anvende en bestemt model, der ikke kan forstås uden dens grafiske udtryk. Det kan være 'Eastons politikmodel' eller 'det økonomiske kredsløb'. Disse begreber kan muligvis forklares uden grafik, men det er næsten utænkeligt i en undervisningssammenhæng. I tysk didaktik synes en politikcyklus, der er en model oprindeligt fra den amerikanske politolog og kommunikationsforsker Harold D. Laswell, at have samme status (Detjen, 2013, p.

298). Modeller og diagrammer er eksempler på infografikker, som Besand nævner (Besand, 2014b) – en analyse af betydningen af infografikker falder uden for denne afhandlings område. Det samme gælder anvendelsen af karikaturtegninger, der også anvendes i danske læremidler. At disse former er fravalgt skyldes, at de ikke i særlig vid udstrækning er anvendt i forbindelse med den observerede undervisning og elevernes produkter<sup>91</sup>.

Pressefotos spiller en særlig rolle i samfundsfag, da der ofte er egnede billeder, der kan illustrere temaer i faget. Disse kan anvendes på mange måder, som vil blive belyst senere med udgangspunkt i behandlingen af 11. september.

### 6.6.7 Billeder og politisk vinkel

Når man skal vurdere, om billeder er anvendelige i undervisningen/i læremidler, er det et væsentligt spørgsmål, om billedet i sig selv er udtryk for en bestemt politisk vinkel, og således ikke er neutralt eller balanceret. Umiddelbart vil man måske mene, at et billede kan være propaganda for én side i en konflikt, men på den anden side, hvis man føl-

<sup>91</sup> Brugen af visuelle modeller er en form for multimodalitet, der har en lang tradition i samfundsfag og som kan siges at være en udvidelse af det faglige sprog til at indeholde visuel kommunikation. Modellerne bliver dog i reglen anvendt til at understøtte en analyse, der kan udtrykkes verbalsprogligt fx når man anvender det økonomiske kredsløb eller Eastons politik-model.

ger Barthes, kan et billede være både højre- og venstreorienteret, alt efter den tekst det tilføjes.



Figur 23 Clío online, Engelskfaget.dk



Figur 24 USAs ambassade, USA i skolen



Figur 25 Fra Staatsbürgerkunde DDR 1987

Et eksempel er billeder af Ku Klux Klan, som man kan finde i mange forskellige undervisningsmaterialer. Her er eksempler fra forskellige undervisningsmaterialer, som ikke er fra samfundsfag, men som omhandler samfundsmæssige forhold: en undervisningshjemmeside fra USA's ambassade i Danmark rettet imod historieundervisningen på ungdomsuddannelserne, en undervisningsportal til engelsk for folkeskolen, og en lærebog i *Staatsbürgerkunde* fra DDR år

1987. Clío online's portal "engelskfaget.dk" anvender et billedet af Ku Klux klan som indgang til en af undersiderne til et tema om racisme i USA<sup>92</sup>. Det samme billede anvendes på undervisningshjemmesiden "USA i skolen" fra USA's ambassade i Danmark<sup>93</sup>. I begge tilfælde betragtes bevægelsen fortrinsvis som en historisk foreteelse, selvom man på engelskfaget.dk kan læse dette spørgsmål: "Did you know that KKK subgroups grew substantially after the 2008 election of President Barack Obama?" Når begge disse hjemmesider anvender det samme billede, kan det være betinget af, at det findes som public domain på Wikipedia. I en skolebog fra faget *Staatsbürgerkunde* fra 1987 i DDR anvendes et

andet billede af Ku Klux Klan (Paff et al., 1987). Billedet viser et klanmedlem med den karakteristiske hætte og tilsyneladende bevæbnet. Over billedet er der et spørgsmål og en billedtekst. Spørgsmålets ordlyd er: "Hvad er farligt ved Ku-Klux-Klan og de nyfascistiske organisationer i BRD (Vesttyskland)" og billedteksten: "Ku-Klux-Klan – racistisk terrororganisation i USA". I teksten kan man læse, at "I USA og Vesttyskland, men også i andre imperialistiske stater, bliver progressive partier og organisationer forhindret, imens antidemokratiske og

<sup>92</sup> <http://www.clioonline.dk/engelskfaget/udskoling/emner/topics/racism/> tilgået 2015 11 02.

<sup>93</sup> <http://usa-i-skolen.usvpp.gov/index/5/historie/4/race/kuku.html> tilgået 2016 08 23.

reaktionære organisationer stiltiende bliver tålt og sågar understøttet. I USA er der omkring 26000 ultrahøjre-organisationer, hvoraf Ku-Klux-Klan er en af de mest berygtede.”

I alle tre tilfælde fungerer billedet som en konkretisering af teksten, men hensigten med teksten er modsat i DDR-bogen i forhold til de to andre. I teksten fra USA's ambassade beskrives racismen som en faktor i det amerikanske samfund, men også som noget, der hører fortiden til – i hvert fald i KKK-udgaven. I teksten fra DDR-skolebogen er det derimod hensigten at vise, hvor udemokratisk USA er, i modsætning til den tyske demokratiske republik.

Ved første blik kan det se ud, som om budskabet i de to forskellige billeder er det samme, men en nærmere analyse af de to billeder viser, at de anvender de semiotiske ressourcer til at kommunikere et forskelligt indhold. Billedet, som bruges af Clio og USA's ambassade, er i sort-hvid og fotograferet på afstand, lidt oppefra. Dermed er beskueren på afstand og i en dominerende position i forhold til personerne på billedet. Det sort-hvide konnoterer, at det er et historisk billede (det er fra 1921)<sup>94</sup>, hvilket også er med til at placere Ku Klux Klan som et historisk fænomen. Billedet fra DDR-bogen er i farver, personen er fotograferet tæt på og skråt nedefra. At billedet er i farver konnoterer en realisme og nutidighed (høj modalitet), her er tale om en aktuel virkelighed. At personen ses skråt nede fra placerer denne i en magtposition i forhold til beskueren. Dermed understreger brugen af semiotiske ressourcer billedets budskab: at KKK er en reel og magtfuld faktor i det amerikanske samfund. Billedteksten er placeret over billedet, hvilket gør, at læseren uvægerligt vil se denne før billedet og læse, at Ku Klux Klan er en racistisk terrororganisation i USA. Hensigten med denne tekst og placeringen af den er tydeligvis at fiksere en bestemt tolkning, billedet illustrerer teksten. Men som ovenstående analyse viser, er billedet også velvalgt i kraft af dets brug af semiotiske ressourcer til at underbygge dette. Billedvalget i DDR-bogen og i materialet fra Clio og USA's ambassade kommunikerer således i sig selv et budskab, der passer til teksten.

### **6.6.8 Billeder af og fra 11. september og deres retorik**

I det empiriske materiale, der analyseres i det følgende kapitel, er der flere grupper af elever, der har arbejdet med 11. september, og derfor er det nødvendigt at se lidt nærmere på særlige forhold omkring billeder af begivenhederne og billederne som visuel retorik. Angre-

---

94

[https://da.wikipedia.org/wiki/Ku\\_Klux\\_Klan#/media/File:Ku\\_Klux\\_Klan\\_members\\_and\\_a\\_burning\\_cross,\\_Denver,\\_Colorado,\\_1921.jpg](https://da.wikipedia.org/wiki/Ku_Klux_Klan#/media/File:Ku_Klux_Klan_members_and_a_burning_cross,_Denver,_Colorado,_1921.jpg)



bet på World Trade Center den 11. september 2001, er formodentlig en af de begivenheder i nyere tid, der er mest gennemfotograferet, men samtidig er der et begrænset antal billeder, der har fået ikonisk status, og som de fleste vil kunne genkende og forbinde med denne dato. I det følgende tager jeg udgangspunkt i Jens E. Kjeldsens billedretoriske analyse (Kjeldsen, 2004), som sammenholdes med, hvordan billeder fra begivenheden anvendes i læremidler. Her har Diane E. Hess, i en bredere analyse af hvordan 11. september behandles i undervisningen i amerikanske skoler, analyseret brugen af billeder i amerikanske læremidler (Hess, 2009) og denne brug kan så sammenlignes med, hvad de danske skoleelever gør, når de vælger billeder til at ledsage deres fremlæggelser om dette tema.

Jens E. Kjeldsen har analyseret den visuelle retorik i billeder fra 11. september og konkluderer, at der er forskel på, hvordan de anvendes i Skandinavien og i USA. Ifølge Kjeldsen kan billeder virke som en del af et argument, og de har den styrke, at de har en "emotionel og rationel fortætning", som han formulerer det: "Ved hjælp af den æstetiske udformning opsamler, dirigerer og udløser sådanne billeder de følelser og synspunkter, som amerikaneren allerede bærer" (Kjeldsen, 2004, p. 65). Thomas E. Franklins billede af brandmændene, som hejser Stars and Stripes i murbrokkerne, er et af de eksempler, han bruger. På billedet ser man de tre brandmænd, som bliver symbolet på amerikansk sammenhold, hejse det amerikanske flag, som dermed bliver symbol på en nation, der samler og rejser sig af asken. Dette billede er således velegnet i en retorik, der handler om at samle nationen, og således bliver det en del af den samlede argumentation (i Kjeldsens forståelse) for krigen i Afghanistan og invasionen i Irak 2003, og, som han siger: "Dette kommunikationsregime gjorde det vanskeligt, nærmest umuligt, for den almindelige amerikaner at være imod de to krigerske handlinger" (Kjeldsen, 2004). Imens billederne i USA således blev et led i en større mobilisering, virkede billederne i de skandinaviske medier, som Kjeldsen inddrager, i højere grad som fortællinger og æstetik. Det skandinaviske publikum er, naturligt nok, i højere grad på afstand af begivenhederne og oplever dem medieret som en fortælling. Det betyder, i Kjeldsens analyse, at billederne ikke på samme måde fungerer "advokerende og handlings-skabende". Tværtimod stiger sandsynligheden for, at den retoriske ytring i stedet bliver opfattet på samme beskuende måde, som vi oplever kunstmuseets billeder eller Hollywoods film" (Kjeldsen, 2004, p. 67). Det er udtryk for en "sublim æstetik" (et udtryk som Kjeldsen låner fra Edmund Burke), hvor stærke følelser af frygt og rædsel bliver til en "æstetisk fryd", der kan give "et sus af livsbekræftelse". Kjeldsen mener det er den oplevelse mange kan have ved at se film som Schindlers Liste (Kjeldsen, 2004, p. 68).

Hvis denne analyse passer på elevernes fremstilling, er det interessant også ud fra et didaktisk synspunkt. Hvis målet er handlekompetence, at blive i stand til at agere i samfundet, kan det have den modsatte effekt, hvis virkelighedens problemer på denne måde 'æstetiseres', forstået på den måde, at eleverne gøres til passive tilskuere.

Her er det relevant at sammenligne med hvordan billeder fra 11. sept. anvendes i undervisningen i USA. Diana E. Hess har kaldt 11. sept. for "The ultimate teachable moment" og analyseret, hvordan begivenhederne behandles i bøger og undervisningsmaterialer til High Schools i USA (Hess, 2009). Der er/var to modsatrettede positioner i forhold til det ideologiske indhold i undervisningen. På den ene side de, der ønsker, at undervisningen skal rettes imod at styrke elevernes patriotisme, og på den anden side de, der ønsker en mere åben og multikulturel tilgang til spørgsmål om terrorisme. Med hensyn til anvendelse af billeder fandt Hess, at i alle de ni grundbøger var der billeder af murbrokker efter angrebene. De to af dem viste murbrokker fra Pentagon og de 7 andre fra New York. Alle billederne fra New York indeholdt brandmænd, og i de fleste af dem var der også flag. Tre af bøgerne brugte Thomas E. Franklins billede af tre brandmænd, der rejser flaget. Som Hess tolker det, har producenterne af læremidlerne dermed valgt at lægge vægt på "patriotism, nationalism and heroism. This image reinforces the view that when U.S. faces significant challenges, its people rise to the occasion, rally around the flag (literally and symbolically), and put their personal needs aside to engage in individual acts that further the national interest" (Hess, 2009, p. 149).

### **6.6.9 Re-mixing, kildekritik og mediekompetence**

I flere af de analyserede materialer som eleverne har produceret gør de brug af en 'remixing' af eksisterende kilder. Dette er interessant, men lægger også op til nye overvejelser omkring forholdet til kilder og anvendelse af kilder i elevprodukter.

Begrebet remixing har de senere år fået stor opmærksomhed, også fra pædagogiske kredse, fordi det er blevet en kulturel praksis, som indeholder et indiskutabelt kreativt potentiale (Erstad, 2010a; Erstad, Gilje, & de Lange, 2007; Nyboe, 2014, p. 187).

Lawrence Lessig (Juraprofessor Harvard Universitet) har undersøgt både de kulturelle og juridiske spørgsmål omkring remixing bl.a. i bogen *Remix* (Lessig, 2008, 2012). Lessig skelner mellem en "Read only"- og en "read/write"-kultur. Forskellen mellem de to er, at i *Read only*-kulturen anses kulturprodukter som noget, der er færdigt, og som kan forbruges, men ikke forandres, og hvor der er streng kontrol med kopier, hvis det er muligt at lave ko-



pier. Men det er ikke kun forskellen fra *Read only* til *read-write*, der er ved at ændre sig, det er også forholdet mellem skrift og tekst over for andre udtryksformer. Lessig sammenligner her det 20. århundredes prioritering af tekst med den funktion, latin havde i middelalderen. Skriften er som et indviet sprog, som de magtfulde klasser anvender, og det er på vej til at miste den magtfulde status pga. de teknologiske muligheder, og fordi andre udtryksformer er mere kraftfulde: "Anyone can take images, sounds, video from the culture around us and remix them in ways that speak to a generation more powerfully than raw text ever could. That's the key. This is just writing for the twenty-first century. We who spend our lives writing have to recognize that nonmultimedia, plain alphanumeric text in the twenty-first century is the Latin from the Middle Ages" (Lessig, 2012, p. 160).

Denne remix-kultur lægger op til at nytænke de didaktiske mål, og der er i hvert fald to typer af mål, der bliver interessante: På den ene side at eleverne tilegner sig de relevante kildekritiske færdigheder for at kunne arbejde med forskellige kilder. På den anden side ønsket om at kunne udløse det læringsmæssige og kreative potentiale i at fremstille et produkt.

For den klassiske akademiske omgang med kilder gælder, at man ikke må plagiere – dvs. udgive andres tanker for ens egne, og at man skal give kildehenvisninger, så ens arbejde er transparent. Det er også de krav, der normalt stilles til elevprodukter med forskellig grad af krav om nøjagtighed. Derfor vurderes "copy-paste" i undervisningssammenhænge ofte negativt, da en ureflekteret brug af citater fra forskellige kilder ikke er tegn på selvstændigt arbejde.

Spørgsmålet er, hvordan brugen af kilder ændrer sig med sampling og remixing som anerkendte, men også omstridte kulturelle praksisser. I akademiske arbejder har det ført både til en formodentlig mere udbredt praksis med plagiater, men også til en øget afsløring af samme med anvendelse af plagiatafsløringssoftware, som efterhånden er standard på både på videregående uddannelser og i gymnasiet.

## **6.7 YouTube og politik**

En væsentlig del af det analyserede materiale udgøres af elevernes egenproducerede film. Disse har flere træk tilfælles med YouTube videoer. I nogle tilfælde bruger de materiale fra YouTube (bla. i deres præsentationer) i andre tilfælde er den teknologi der anvendes (Skole-tube) direkte kopieret fra YouTube og omarbejdet til at kunne anvendes i en skolesammen-

hæng. Skoletube er, i modsætning til YouTube, et lukket fællesskab hvor lærerne har en vis kontrol over elevernes kanaler.

I et samfundsfagligt perspektiv er det værd at diskutere, hvilken betydning YouTube og lignende teknologier<sup>95</sup> har, og har haft, for politisk kommunikation. På YouTube har både professionelle og amatører mulighed for at placere indhold. Det bruges af alle politiske kampagner i USA, i så høj grad at New York Times i 2009 i en overskrift talte om "The YouTube Presidency" i en omtale af daværende præsident Obamas brug af YouTube<sup>96</sup>.

En væsentlig side af YouTube er, at klip er tilgængelige døgnet rundt og for alle, så fx klip, der sætter politikere i et dårligt lys kan cirkulere i evigheder. Samtidig gør de enkle muligheder for at uploade det sværere for politikere eller medier at kontrollere kommunikationen. I amerikansk politik taler man om et "Macaca moment", et fænomen navngivet efter en episode med George Allen, der var republikansk guvernør i Virginia. Under valgkampen i 2006 blev han fulgt af en fotograf fra modstanderens kampagne. På et tidspunkt henvender Allen sig til kameramanden, der er indisk-amerikaner, og omtaler ham som "Macaca or whatever his name is"<sup>97</sup>. Dette blev af mange opfattet som en racistisk udtalelse, og klippet, som hurtigt var blevet distribueret på YouTube, var medvirkende til at Allen tabte valget (Hediger, 2009, p. 254). Det er ikke første gang, at en politikers bommert koster popularitet. Her har tv, især i USA været leveringsdygtig i adskillige eksempler, og der findes også eksempler fra radioen, som da Ronald Reagan under en mikrofonprøve kom til at sige, at USA ville bombe Sovjetunionen om 5 minutter<sup>98</sup>. Det var ikke morsomt i 1984. Det særlige ved YouTube i den forbindelse er, dels at alle og enhver kan uploade film og dels at alle kan se det, når de vil – og distribuere via sociale medier osv. Det skal dog bemærkes, at det ikke kun er videoerne i sig selv, men i høj grad, som David Karpf argumenterer for, er de sociale bevægelser og net-aktivister, der skaber videoernes effekt (Karpf, 2010).<sup>99</sup>

På YouTube uploader brugere blandt meget andet film med satirisk indhold, og et spørgsmål er, hvilken virkning satiren har på andre brugere. Det er dog ikke endelig afklaret. En række spørgsmål, som bl.a. Rill og Cardiel undersøger, er, om det ændrer folks holdninger, om det fører til øget *political information efficacy* (egen opfattelse af tiltro til egen

---

<sup>95</sup> Det er naturligvis ikke YouTube som sådan, men den teknologi, der gør det muligt at fremstille og uploade videoer. Siden 2006 har YouTube været dominerende på dette område (Snickars & Vonderau, 2009, p. 10).

<sup>96</sup> <http://www.nytimes.com/2009/04/12/magazine/12wwln-medium-t.html>

<sup>97</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=r90z0PMnKwI>

<sup>98</sup> <https://www.theguardian.com/world/2014/aug/14/ronald-reagan-bombing-russia-joke-archive-1984>

<sup>99</sup> Det kan sammenlignes med den norske kriminolog Thomas Mathiesens beskrivelse af mediasamfundet som et "Synopticon" hvor de mange kan overvåge de få (Mathiesen, 1997), Karpf bruger dog "Panopticon" begrebet til at betegne dette. En udvidelse af dette er Jakob Linnaa Jensens begreb Omnopticon, hvor alle overvåger alle.

politisk viden), og om det fører til øget politisk kynisme (Rill & Cardiel, 2013). Deres resultater er ikke helt entydige (bl.a. fordi deres artikel blot bygger på et enkelt eksperiment, hvor forsøgspersoner udsættes for en politisk video og derefter svarer på et spørgeskema), men de påpeger, at humoren ikke nødvendigvis fører til øget kynisme (hvis der er en øget kynisme, kan den også være resultat af øget viden), at det i nogle tilfælde fører til, at man angiver at have mere viden, og at videoer ikke ændrer folks grundholdninger. Et andet studie konkluderer, at unge har svært ved at forstå politiske budskaber i YouTube videoer, og at de tolker indholdet ud fra deres forudgående politiske overbevisninger (Bowyer, Kahne, & Middaugh, 2015).

## 6.8 Brug af humor og muligheden af flerstemmighed

Humor er ikke et fænomen, der har fået stor opmærksomhed i samfundsfagsdidaktikken. I flere af de videoer som eleverne har produceret anvender de humor på en måde, der lægger op til en diskussion af hvilken betydning brugen af humor har også for en faglig forståelse og kommunikation.

Den grundlæggende konvention i film og tv er at lade billede og lyd spille sammen dvs. kommunikere det samme budskab. En undtagelse er humoristiske genrer, hvor modsætningen mellem tekst og billede kan give en sjov/ironisk pointe. På YouTube, hvor mulighederne for at remixe lyd og billeder til nye sammenhænge, er det i flere sammenhænge et anvendt virkemiddel at koble en lydside, der fortæller ét, med en billedside, der fortæller noget andet (Kuhn, 2015). Kuhn bruger som eksempel en brugerproduceret snyde-trailer til filmen "The Shining", hvor alternativ *voice over* og glad musik gør gyseren til en tilsyneladende hyggelig familiefilm, andre populære eksempler er de mange 'Hitler reacts to'-videoer, hvor Hitlers vredesudbrud fra filmen "Der Untergang" bliver genbrugt og undertekstet som udfald mod alt fra Donald Trumps nominering som præsidentkandidat til populære kulturelle fænomener som World of Warcraft, den nye iPad og Kanye West (Löwgren & Reimer, 2013, p. 5)<sup>100</sup>

At humor kan bidrage til den politiske og demokratiske debat, er kendt siden hofnarrene havde deres storhedstid, men det er muligvis først med amerikanske tv-shows som The Daily Show, hvor Jon Stewart fra 1999-2015 vendte nyhederne på hovedet og fik

---

<sup>100</sup> Löwgren og Reimer anvender begrebet "Collaborative media" som kan sammenlignes med Lessigs RW-culture.

stor indflydelse på, hvordan mange, især unge, opfattede det omgivende samfund<sup>101</sup>. Den politiske og samfundsmæssige humor og satire er i samfundsfagsdidaktikken underbelyst, måske lige med undtagelse af karikaturtegningen (Besand, 2014b; Klepp, 2010). Et eksempel, der kan betragtes som undtagelsen, der bekræfter reglen, er Wehner et al., der argumenterer for at tv-serien The Simpsons kan bruges i den politiske dannelse (Wehner, Reinkurz, & Flory, 2009).

Betydningen af humor i forhold til politisk oplysning og deltagelse er i amerikansk sammenhæng især undersøgt i forhold til satiriske tv-programmer, hvor netop The Daily Show har fået opmærksomhed, men også brugen af YouTube. The Daily Show er et yderst professionelt produceret underholdnings-(og oplysnings?) program, og ifølge medieforskeren Jeffrey P. Jones har programmet med Jon Stewart lykkedes med at "educate the audience on how the public conversation can be held differently" (Jones, 2010, p. 142). I nogle tilfælde giver det endda bedre information end nyhedskanaler som CNN, bl.a. fordi satireprogrammet kan gå imod de traditionelle nyhedsprogrammernes logik og fremhæve elementer, som ellers ikke bliver behandlet, fordi de ikke lever op til nyhedskriterierne (Jones, 2010, p. 179). Satireprogrammer bruger ofte klip, hvor politikere 'dummer' sig<sup>102</sup>, men betyder det, at de her er værre end traditionelle nyhedsmedier? Man kunne jo, siger Jones, anklage dem for at "selecting damning videoclips that are taken out of context and then used to ridicule or embarrass politicians just for a laugh", men ifølge Jones' analyse, der sammenligner et indslag på CNN og The Daily Show, er klippene på The Daily Show ikke mere ude af kontekst end på CNN, og de bliver tværtimod sat i en sammenhæng, der henleder seerens opmærksomhed på væsentlige forhold. Derfor kan et satireprogram som The Daily Show give kvalitetsinformation, som borgere kan bruge til at foretage informerede valg om politik (Jones, 2010, p. 181). Samtidig kan det satiriske element være medvirkende til, at borgere kan 'performe' medborgerskab på en ny måde. Hvor traditionel journalistik, også som kvalitetsjournalistik, talte direkte til seerne og leverede fakta, kan satire og ironi være mere krævende, fordi seerne selv skal 'regne den ud' og tage stilling til det, de ser og hører. Som Jones formulerer det: "At the least, irony and satire demand a far more active process of engagement on the part of the audience, than does the monological and literal modality of news" (Jones & Baym, 2010, p. 290).

---

<sup>101</sup> <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2015/07/30/jon-stewart-will-leave-plenty-of-millennials-in-search-of-a-new-way-to-get-their-news/>

<sup>102</sup> På engelsk er "political gaffe" dvs. "politisk bommert" et fast udtryk.

Baym pointerer med sit begreb om 'diskursiv integration', at der er sket et skred fra en tilstand med et skarpt skel mellem sproget hos politikere (og i medier) og det folkelige sprog. Hvor politikere og journalister skulle kommunikere inden for snævre rammer af et 'unitary language', med et begreb fra Bakhtin, og komikere og andre kunne tale 'folkets sprog' (vernacular), men det blev ikke taget alvorligt som politiske indlæg. Dette har tilsyneladende ændret sig til en tilstand, hvor "all our forms of public speech have become marked by this kind of discursive multiplicity, or what Bakhtin called "polyglossia" (Jones & Baym, 2010, p. 284)<sup>103</sup>. Netop fordi satirikere som Jon Stewart gør op med de sproglige konventioner giver det, ifølge Baym, rum for en mulig flerstemmighed, der kan være berigende for muligheden for en demokratisk dialog.

Selvom Baym er kritisk over for det monolitiske sprog (min oversættelse af unitary language), er han ikke helt afvisende over for Habermas' diskursetik, hvor det bl.a. kræves, at taleren taler sandt og er rettet imod sandhed og konsensus. Problemet er, at de aktuelle udsagn fra politikere i alt for høj grad er præget af strategisk kommunikation, uden hensyntagen til sandhed og oprigtighed (Jones & Baym, 2010, p. 286). Selvom The Daily Show fremtræder humoristisk og gør grin med politikeres dumheder, udtrykker showet i bund og grund et deliberativt demokratiideal (Baym, 2010, p. 119).

En pointe for analysen af elevprodukter er her, at deres brug af humor og ironi netop kan være et forsøg på et opgør med det monolitiske sprog og en måde at introducere en anden stemme (deres egen?) i klasserummet.

## 7 Analyser af elevprodukter - præsentationer

Dette kapitel analyserer eksempler på elevernes produkter. Målet med analysen er at undersøge, hvordan produkterne kan ses som udtryk for elevernes faglige kompetencer. Som beskrevet tidligere er disse produkter udvalgt fra den samlede mængde af elevprodukter. Hverken de samlede produkter eller de udvalgte giver et *fuldt* billede af elevernes kompetencer, men de giver et billede af nogle af de muligheder, der er for at udvikle samfundsfaglige kompetencer i samfundsfagsundervisningen.

Der er tre grupper af produkter, som analyseres detaljeret: først et antal præsentationer fra et projektarbejde på Byskolen og dernæst nogle "lommefilm" og nogle valgvideoer, produceret af eleverne på Landskolen. Disse produkter er udvalgt, dels fordi de har

---

<sup>103</sup> Bakhtin bruger både begreberne polyglossia og heteroglossia – til at betegne en tilstand af flersprogethed og flerstemmighed (Bakhtin, 1981)

et fagligt relevant indhold i forhold til samfundsfaget, og dels fordi eleverne arbejder multimodalt – og dermed anvender en mangfoldighed af semiotiske ressourcer.

Målet med analysen har været at undersøge elevernes verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer, som de kommer til udtryk i produkterne. Kompetencerne kommer til udtryk ved elevernes anvendelse af forskellige semiotiske ressourcer: lyd, billede, kropssprog, tekst, mundtlig fremstilling m.m. De multimodale kompetencer er analyseret, som det første, med fokus på elevernes anvendelse af forskellige semiotiske ressourcer. De verbalsproglige kompetencer, som ses i anvendelsen af verbalsproglige ressourcer, er beskrevet efterfølgende, da de opfattes som et delement i de overordnede multimodale kompetencer.

Fokus er således på elevernes produkter, og analysen søger at afdække, hvad de enkelte produkter, i sig selv, udtrykker som 'tekst' (i bred forstand). I tilfældet med projektfremlæggelserne har eleverne desuden udarbejdet logbøger og rapporter til læreren, og materiale fra disse bliver, i et vist omfang, inddraget for at belyse elevernes arbejdsproces og overvejelser om deres produkt, for så vidt at det kan underbygge eller belyse aspekter af analysen af selve produktet. På samme måde er mine indtryk fra observation af præsentationerne til en vis grad inddraget, da det giver adgang til en forståelse af, hvordan produkterne opleves af tilhørerne.<sup>104</sup> 'Produkt' forstås bredt og kan således også stå for den samlede præsentation i projektpræsentationen.

Elevprodukterne er bearbejdet på den måde, at jeg, efter at have udvalgt de produkter der indgår i den detaljerede analyse, har transskriberet dem i NVivo, hvilket giver mulighed for at arbejde med video og transskriberet tekst parallelt og for at bearbejde dem med kvalitative metoder, som fx kodning og kategoriseringer (A. S. Christensen, 2017). Som baggrund for analysen har jeg lavet en gennemskrivning af både præsentationer og lomme-film i form af 'manuskripter', hvor billedside og tekst (replikker) er medtaget. Disse manuskripter udgør det første trin i analysen, idet der her er foretaget valg og fravalg af, hvad der anses for relevant. Efterfølgende har jeg så analyseret materialet ved at undersøge, hvilke semiotiske ressourcer eleverne anvender med henblik på at kunne belyse de verbalsproglige og multimodale kompetencer.

---

<sup>104</sup> Denne oplevelse er subjektiv, men ikke tilfældig. Den vil være påvirket både af objektive træk ved præsentationen og af iagttagers forforståelse og interesse. Som forsker har jeg en tilstræbt neutral tilgang til det, der foregår i klassen. Eleverne har forskellige tilgange til deres kammeraters fremlæggelser, men det var mit klare indtryk, at de fleste var positivt interesserede i, hvad deres kammerater ville fortælle. Lærernes oplevelse er præget bl.a. af, at de skal vurdere elevernes præsentationer, og de iagttager dem derfor med henblik på at kunne give en faglig feedback.

For at give læseren mulighed for at følge analysen er de forskellige produkter i det følgende gennemgået således, at der først gives en genfortælling af produktet, derefter redegøres for hvordan de semiotiske ressourcer er brugt i en faglig sammenhæng. Der skelnes mellem verbalsprogligt indhold (dvs. anvendelse af verbalsproglige semiotiske ressourcer) og 'andre semiotiske ressourcer'. Den første præsentation (Gruppe 9 nedenfor) beskrives mere detaljeret end de øvrige, da denne præsentation indeholder en mangfoldig anvendelse af semiotiske ressourcer og således kan fungere som en paradigmatiske case (jf. Flyvbjerg, 2010) for undersøgelsen af multimodale kompetencer.

## **7.1 Oversigt over forløbene og de analyserede produkter**

Som nævnt ovenfor har jeg observeret undervisningen og indsamlet materiale på to skoler. En oversigt over omfanget af empiriindsamling og en karakteristik af de to forløb kan findes i bilag 2. I den detaljerede analyse i det følgende fokuserer jeg på udvalgte projektpræsentationer fra Byskolen og et antal lommefilm og valgvideoer produceret på Landskolen.

Projektpræsentationerne indgik i et projektforbånd hvor eleverne arbejdede selvstændigt og i grupper med en selvvalgt problemstilling under overskriften "Spor". Der var 12 grupper med emnerne (nummereret kronologisk efter deres præsentation): 1) Anti Ocean Pollution (tre drenge), 2) Terror – hvilke spor sætter det sig, (en dreng), 3) Supermagten Kina (to drenge), 4) Mobning (tre drenge), 5) Israel-Palæstina konflikten (en dreng), 6) Terror – 11. september (to drenge), 7) Mode (to piger), 8) Børnehjem i 60'erne (to drenge) 9) Terror (to drenge), 10) Rygning (to piger), 11) Tortur (to drenge), 12) Børnemishandling (en pige).

I det følgende er grupperne 9, 6, 2 og 5, analyseret detaljeret. Disse er udvalgt fordi de havde et samfundsfagligt relevant indhold. Det samme gjaldt til en vis udstrækning gruppe 1 og 3 (som ikke analyseres her af pladshensyn) og i mindre grad grupperne 4, 7, 8, 10, 11 og 12.

## **7.2 En præsentation om terror i et socialesemiotisk multimodalt lys – Gruppe 9**

Denne præsentation er leveret af 2 elever og falder i tre dele. Første del er en video, som eleverne viser med projektor, som de speaker til i små pauser, de indlægger. Videoen udgør desuden elevernes 'produkt', som er en del af projektarbejdet. Anden del er selve præsentationen, hvor eleverne mundtligt præsenterer deres projekt, ledsaget af billeder på Powerpoint. Til slut indgår de i en dialog, hvor lærerne og de andre elever stiller spørgsmål, og de to

elever svarer. Jeg observerede præsentationen og optog den på video. Yderligere materiale, der indgår i analysen, er den rapport, eleverne har skrevet, deres Powerpoint-diasshow og deres logbog, som de afleverede elektronisk. I logbogen har de beskrevet deres arbejdsproces, men også deres overvejelser omkring de valgte udtryksformer.

I videoen bruger eleverne audiovisuel kommunikation til at give en narrativ fremstilling af begivenhederne den 11. september 2001. I den efterfølgende præsentation taler de om, hvordan angrebet var muligt og nogle af dets konsekvenser.

### 7.2.1 Filmen og dens opbygning

Filmen, som eleverne har produceret<sup>105</sup>, er en genfortælling af begivenhederne, men det er ikke kun en opstilling af, hvad der skete den 11. september 2001. Filmen er bygget op, så den først viser tv-billeder af World Trade Center med røg fra toppen og det andet fly, der flyver ind i tårnet. Det er tilsyneladende den originale speakerstemme som lydside. Eleven fortæller, at en stewardesse har alarmeret Boston lufthavn, og vi ser billedet af en kvinde, imens vi hører hendes stemme i et telefonopkald. Derefter ser vi, som fra passagerernes perspektiv, udsigten fra flyet, som styrter. Der klippes til billede af synet fra cockpittet, og da flyet flyver ind i WTC, går skærmen i sort. Efter dette ser vi forskellige klip, der tilsammen fortæller, hvad der efterfølgende skete. Transskriptionen af denne sekvens er således:

Tid	Indhold
	Beskrivelse af situation i alm tekst. Filmlyd i kantet parentes []. Beskrivelse af billeder i parentes. Drenges speak i <i>fed kursiv</i>
0:00,0 - 0:03,0	De to drenge står på hver sin side af tavlen med projektor. De har begge lyseblå skjorter og papir med talenoter. Drengen til venstre ("Carl") styrer computerens præsentation.
0:03,0 - 0:18,5	[There is more and more smoke developing at top of the building and as fire crews (billede af WTC med røg fra toppen) descending on this area .. it does not appear as if there is any kind of effort up there (fly nr. 2 flyver ind i bygning 2 på skærmen) Oh my god] (filmen toner ud).
0:18,5 - 0:36,0	Henrik: <i>kl. 7.59 fløj American Airlines 11 fra Boston USA. Ombord var bl.a. Mohammed Atta og fire andre flykaprere.</i> Carl: <i>kl. 8.19 bliver Boston lufthavn alarmeret. En stewardesse ved navn Betty Ong havde fået fat på en kabinetelefon.</i>
0:36,0 - 0:36,1	(Billede af stewardessen + hendes stemme i samtale med Boston ... ) [no the cockpit is not answering their phone the door won't open (billede af flyet set nedefra) we don't know who's up there and erh I don't know..(utydeligt)]
0:57,1 - 1:06,4	(Billede af udsigt fra passagervindue af fly, der styrter med motorlarm). (Klip til computersimulering af synet fra cockpittet, vi følger, hvordan flyet flyver direkte mod WTC). Skærmen går i sort.
1:06,4 - 1:23,1	(Klip til billede nedefra WTC med røg, lyd af sirener osv. ) Carl: <i>kl 8.46 hamrede AA 11 ind i World Trade Center med 800 kilometer i timen</i>
1:23,1 -	(Klip til nyhedsklip fra CBS, der viser de brændende tårne tæt på [mandsstemme: so you have no

<sup>105</sup> Eleverne er ikke observeret i produktionsfasen, og det fremgår af deres logbog at de skulle have hjælp af den enes fætter til den tekniske produktion af filmen. Da der også er en detaljeret 'drejebog' for filmen, vurderer jeg den som lavet af eleverne, uanset om de har fået teknisk hjælp.



1:35,6	idea? Kvindestemme: No I have, another plane just hit it, Oh my God and, a plane has just hit another building right into the middle of it] [herfra underlægningsmusik, stille dramatisk orkestermusik].
1:35,5 - 1:57,7	Carl: <i>kl 9.03 fløj United Airlines ind i sydtårnet</i> (klip til nyhedsbilleder, helikopterfly over Manhattan med de brændende tårne i baggrunden) <i>med 950 km i timen</i> (forskellige klip i baggrunden). <i>Millioner af tv seere over hele verden ser det ske. Da alle nyhedsstationer er her for at rapportere da American Airline 11 fløj ind i nordtårnet.</i> (Tekst på skærmen: I thought they were showing a new movie where a plane flew into a building, but no, it was not a movie, but the real thing - Bodil Hey Massachusetts)
1:57,6 - 2:41,7	Henrik: <i>kl 9.34 bliver flyet AI 39 meldt forsvundet.</i> (Filmklip af udsigt fra cockpit) <i>3 minutter efter smadrer det ind i Pentagon</i> (filmklip af eksplosion i Pentagon) <i>med 850 kilometer i timen</i> (klip af brand i Pentagon, røg) (klip til mark med afbrændte vragester). Carl: <i>Passagererne på United 93 gjorde oprør efter de havde hørt hvad der var sket med de andre fly og seks minutter efter styrter de ned på en mark i Pennsylvania. Ingen overlever.</i>
2:41,7 - 3:48,5	(Video fra tårnene der står med røg og støv, der styrter ned ) Henrik: <i>kl 10:28 styrter sydtårnet sammen</i> (video af tårnet, der styret + reallyd). Henrik: <i>Sammenstyrningen af de to tårne efterlader verden i chok</i> Carl: <i>samlet døde 2752 mennesker den dag.</i> <i>184 i Pentagon</i> (billede af pentagon og overskriften Antal døde 184) <i>1400 i sydtårnet</i> (Billede af WTC og overskriften Antal døde: 1400) <i>Og 600 i nordtårnet</i> (billede af et brændende tårn og overskriften Antal døde 600) Begge: <i>Alt dette skete på fire timer, men forandrede verden for lang tid frem.</i>
3:48,5 - 3:50,1	Carl, lukker ned for deres YouTube video og åbner for præsentation (PowerPoint) CIA og FBI's seel vises tydeligt. Carl: <i>men alt dette kunne måske være undgået, hvis ikke det havde været for den såkaldte krig mellem CIA og FBI. CIA havde nemlig holdt øje med Mohammed Atta og andre, som de mistænkte for at være terrorister.</i>

## 7.2.2 Anvendelse af semiotiske ressourcer i præsentationen

I deres præsentation anvender eleverne forskellige semiotiske ressourcer. Nogle anvender de meget bevidst for at opnå en bestemt effekt, andre er valgt mere intuitivt. I det følgende gennemgår jeg og analyserer de forskellige ressourcer, som de anvender. Valget af ressourcer, som fokuseres på, er foretaget ud fra det, jeg kunne iagttage, eleverne gjorde, og som jeg har dokumenteret med videooptagelse.

## 7.2.3 Iscenesættelse som semiotisk ressource

Ved præsentationen står eleverne på hver sin side af projektor-skærmen, og de har sørget for, at gardinerne er trukket for, så der er forholdsvis mørkt i lokalet. De starter filmen på skærmen, før de selv 'speaker' i små pauser, som de lægger i filmen ved at standse den. Deres overvejelse om iscenesættelsen er med i deres egen beskrivelse af produktet fra den rapport, de har afleveret, hvor de skriver: "Vi sidder i klasselokalet, hvor gardinerne er rullet ned, og klassen er mørk og stille. Skærmen er sort, men pludselig ser vi et kort klip af det første fly, som rammer, og skærmen fader til sort igen."

#### 7.2.4 Filmiske virkemidler som semiotisk ressource

I introduktionen ser vi først de to tårne indhyldede i røg. Grafisk fremstår de som nyhedsklip, der tilsyneladende er autentiske, og de ledsages af det, der virker som den originale lyd.

Brugen af autentiske klip er med til at give tilskueren følelsen af at være tilskuer til begivenhederne. For milliarder af mennesker i verden var det den måde, vi oplevede den 9. september 2001: som tv-billeder. På denne måde reproducerer eleverne oplevelsen af at være vidner til en historisk begivenhed. Med en vis ret kan man hævde, at billederne er begivenheden. Det, der skete, var, at to fly fløj ind i de to bygninger, men det, der skete, var også, at det blev filmet og vist *live* på tv i store dele af verden. Det er endda blevet hævdet, at terroraktionen var koreograferet for at kunne fungere i tv. Tiden mellem det første og det andet fly gav tv-stationerne mulighed for at transmittere live, da det andet fly fløj ind i tårnet. Samtidig var tårnene et fysik og visuelt symbol på den amerikansk ledede kapitalisme (Rose & Christiansen, 2015, p. 291). Denne begivenhed reproduceres af eleverne i skoleklassen med deres video, og det er et eksempel på, hvordan de bruger de multimodale semiotiske ressourcer til at kommunikere et forhold, som nok kan udtrykkes i verbalsproglig form, men hvor det semiotiske indhold, og virkningen på tilhørerne, er forskellig. Videoen kan reproducere begivenheden og potentielt give de andre elever oplevelsen af at være vidne til begivenheden. Den talte tekst, som eleverne speaker, giver hovedsagelig fakta: "kl. 7.59 fløj American Airlines fra Boston USA"..."kl. 8.46 hamrede AA11 ind i World Trade Center med 800 kilometer i timen", "Samlet døde 2752 mennesker den dag", og nogle vurderinger: "Sammenstyrtningen efterlader verden i chok", "Alt det skete på fire timer, men forandrede verden for lang tid frem". I den følgende mundtlige præsentation udfolder og underbygger de deres udsagn, at "...alt dette kunne måske være undgået, hvis det ikke havde været for den såkaldte krig mellem CIA og FBI."

En nærmere analyse af filmen viser, hvordan de bruger de semiotiske ressourcer i filmmediet: Den første scene i filmen varer 15 sekunder, før eleverne laver en pause. De giver mundtligt detaljer om flyet, inden filmen fortsætter med et still-billede af en mørkhåret kvinde, der ser smilende direkte ind i kameraet. Det er ikke et professionelt portræt, men det er et godt billede, som også har den 'autentiske' kvalitet af et privatfoto. Den ene dreng fortæller: "kl. 8.19 bliver Boston lufthavn alarmeret, en stewardesse ved navn Betty Ong havde fået fat på en kabinetelefon", og vi hører derefter kvindens stemme, samtidig med vi ser hendes ansigt.

Kompositionen af billedet, som et nærbillede hvor seeren ser direkte ind i øjnene på personen på billedet, giver mulighed for fornemmelsen af en direkte kommunikation af følelser. I film bruges nærbilleder ofte til at kommunikere følelser og i tv bruges nærbilledet også til at kommunikere nærhed og intimitet (Rose & Christiansen, 2015, p. 293).

Ifølge Kress og van Leeuwen er der noget særligt ved billeder, hvor personen på billedet har rettet sit blik direkte mod beskueren. I sådanne billeder skabes der en kontakt mellem den afbildede og beskueren, selvom denne kontakt er imaginær. Det har to funktioner: For det første skabes en form for 'direkte henvendelse', og for det andet konstituerer det en form for billedhandling (image act), som udgør et 'krav', der forlanger noget af beskueren (Kress & van Leeuwen, 2006, pp. 117-118).

Med portrættet trækker eleverne også på en kulturel ressource af mulige betydninger. Portrættet er en velkendt figur i vestlig ikonografi, så på den måde kan man sige, at billedet af Betty Ong viser tilbage til en lang linje af kvindeportrætter, med associationer til både Mona Lisa og Jomfru Maria, som Kress og van Leeuwen også henviser til i den historiske linje af portrætter, hvor den portrætterede retter blikket mod beskueren (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 118), selvom det nok ikke er de tanker, eleverne har haft i udvalget af billedet. Ikke desto mindre er det en kendsgerning, at billedet indgår i en kultur, hvor kvindeportrætter har en tradition, og det er muligvis ikke kønsmæssigt tilfældigt, at de to drenge vælger at bruge et af de kvindelige ofre for katastrofen.

### 7.2.5 Billedet og døden

Billedets virkning er også bestemt af dets sammenhæng med andre informationer. Vi ved, eller får at vide, at det er et billede af den kvinde, som dør kort efter den lydoptagelse, vi hører. Fotos af mennesker, som er døde efter fotoet er taget, kan have en stærk virkning. Roland Barthes skriver, i den tekst hvor han introducerer det, han, som nævnt tidligere, kalder punktum effekten, om et fotografi af en mand, der er fotograferet i 1865 kort før sin henrettelse: "Fotoet er smukt, drengen ligeså, det hører ind under *studium*. Men *punctum*, det er *han skal dø*. Jeg læser på samme tid: *det vil ske*, og *det er sket*; Jeg iagttager med rædsel en før-fremtid, hvis indsats er døden. (...) Jeg gyser (...) *over en katastrofe der allerede har fundet sted* (Barthes, 1987, p. 117). Billedet "punkterer det intellektuelle filter og stikker direkte ind i de dybere følelser", som Gitte Rose parafraserer Barthes (Rose & Christiansen, 2015, p. 219). På samme måde kan billedet af Betty Ong, når eleverne bruger det i deres

præsentation, kommunikere et følelsesmæssigt budskab, som understreges af, at beskueren ved, at hun skal dø.

Billeder af mennesker på vej i døden har en lang historie i fotojournalistikken og billederne af mennesker, der faldt fra World Trade Center er en del af den visuelle historie af begivenhederne (Zelitzer, 2010).

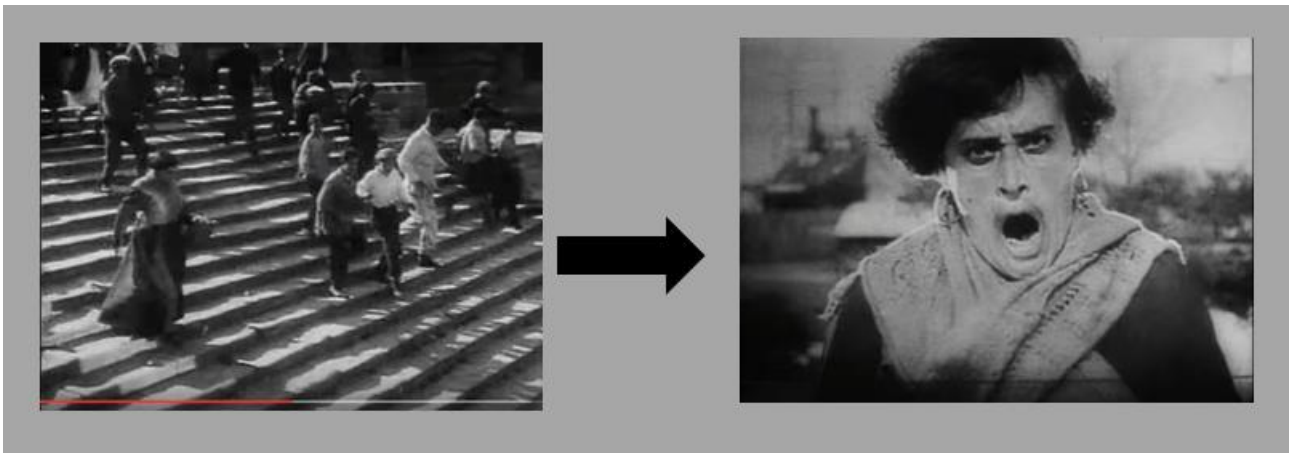
### **7.2.6 Lyden som semiotisk ressource**

Billedet ledsages af lyden af det telefonopkald, Betty Ong lavede til lufthavns-kontroltårnet. Kombinationen af hendes stemme og billedet giver en stærk fornemmelse af autenticitet og identifikation. Som tilskuer får vi fornemmelsen af at se hende ind i øjnene samtidig med, at vi lytter til den samtale, hun førte kort før sin død. Semiotisk er både lyden og billedet af Betty Ong (hvis vi antager, at det faktisk er den originale lyd vi hører) - det som C. S. Peirce kalder indeksikalske tegn (Peirce, 1994, p. 120; Rose & Christiansen, 2015, p. 46). Der er en direkte kausal forbindelse mellem hendes ansigt og dets aftryk som billede og hendes stemme og dens aftryk som lydoptagelse.

### **7.2.7 Billedsekvens som semiotisk ressource**

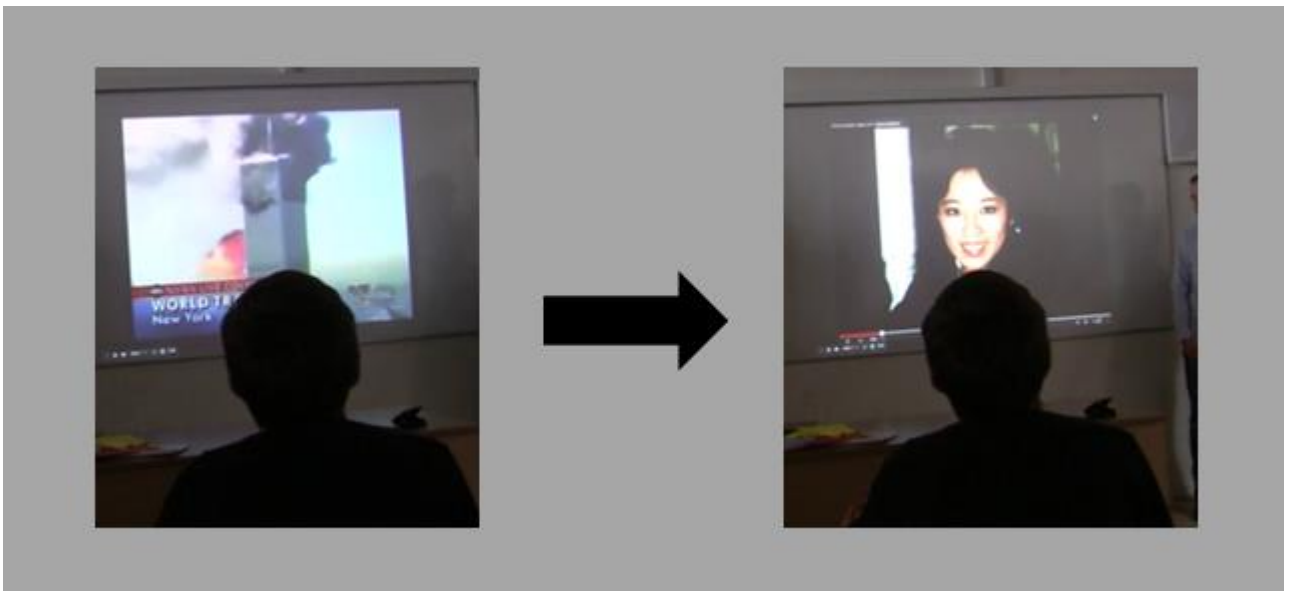
Udover at kunne kombinere billede med lyd er det en del af filmmediets semiotiske muligheder at lade billederne følger efter hinanden i sekvenser. Billedet af Betty Ong virker stærkt på tilskueren, ikke kun på grund af kvaliteter i billedet, men også på den måde det er sat sammen med den foregående sekvens og det, der kommer efter.

Dermed bruger eleverne filmsproget som en semiotisk ressource. Når billeder sættes sammen til sekvenser, giver det seeren særlige associationer eller fornemmelser af sammenhænge. Denne teknik blev udviklet af pionerer som Sergei Eisenstein, der i udviklede sin 'montage' teknik fx i filmen Panserkrydseren Pontemkin, hvor sammensætninger af billeder og korte forløb bruges som fortælleteknisk greb. I flere tilfælde krydsklipper han mellem nærbilleder og billeder af grupper for at skabe en forbindelse mellem billederne, som når han klipper mellem masserne, der flygter og falder ned af trappen i Odessa, og kvindens gru, som man ser i nærbillede.



Figur 23 Stills fra Sergei Eisenstein: Panserkryderen Potemkin 1925 (kilde YouTube)

I elevernes præsentation er det billedet af det brændende tårn, efterfulgt af billedet af Betty Ong, som igen efterfølges af billedet af flyet, der rammer det andet tårn.



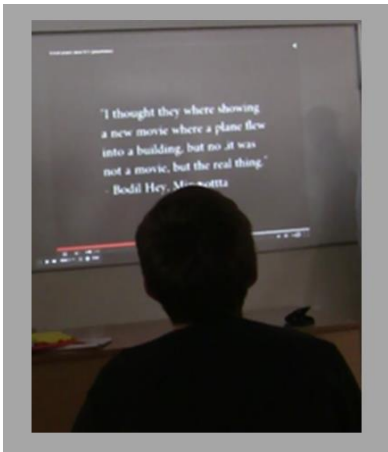
Figur 24 Stills fra optagelse af elevpræsentation

Efter vi har set Betty Ong og hendes stemme, viser resten af videoen begivenhederne fra 11. september 2001 med en blanding af tilsyneladende originale tv-billeder og digitale rekonstruktioner, fx ser man hvordan kollisionen med tårnet kunne have set ud fra pilotens synsvinkel. En del af materialet er taget fra en National Geographic dokumentar, men det endelige produkt er elevernes.

### 7.2.8 Virkelighed, medie og film

På et punkt i elevernes film bringer de et citat, der kommenterer forholdet mellem filmen og virkeligheden. Om dette skriver de i deres logbog: "Vi både hører og ser

dette citat fra et vidne. (I was thinking they were showing a new movie where a plane flew into the building, but no, it was not a movie, but the real thing)”.



Figur 25 Fra præsentation

I selve fremlæggelsen kommenterer eller diskuterer eleverne ikke forholdet mellem begivenheden og det, at det 'virker som en film', men de har vurderet, at citatet var relevant for deres fremlæggelse, hvilket indikerer, at de selv oplever, at de tilsyneladende autentiske billeder af begivenheden har en lighed med billeder fra katastrofefilm. Ophavskvinden til citatet i deres logbog beskrives som 'vidne', selvom hun kun er vidne i den forstand, at hun har set tv-billederne 'live'. I en medialiseret virkelighed er vidnet til mediebegivenheden

ligeså meget vidne som det vidne, der er fysisk tilstede og betragter begivenheden. I hvert fald i elevernes udlægning. Dette svarer også til hverdags erfaringer blandt sportsfans: Man kan godt svare positivt til spørgsmålet "så du kampen i går?" uden at have været til stede på et stadion.

For samfundsmæssige processer, og for samfundsfaget, er det et mere komplekst spørgsmål hvilken sammenhæng, der er mellem mediebilledet og faktiske begivenheder. 9/11 er her et eksempel på en handling, der er iscenesat med henblik på at virke i billedmedier, men terroristerne kunne ikke forudse, hvordan billederne ville blive modtaget. For andre handlinger og processer er det ofte det, der er skjult, der er interessant, og derfor har samfundsfaget en interesse i at undersøge, hvad det er, der 'filtreres' gennem medier. Detjen skelner, med henvisning til Tilman Grammes mellem 'dokument virkelighed', 'medievirkelighed', 'reflekteret virkelighed' og 'didaktisk virkelighed', hvor den didaktiske virkelighed samler fra de andre virkelighedsniveauer (Detjen, 2013, p. 397). I tilfældet 11. september udgør filmoptagelserne en form for dokumentvirkelighed, men er samtidig del af medievirkeligheden, og den didaktiske opgave er at reflektere over denne.

### 7.2.9 Krop, stemme og gestik som semiotisk ressource

Under hele videoen står de to elever på hver sin side af projektor-billedet og giver forskellige oplysninger, som er lagt ind i pauser i videoen. Da videoen slutter, summer de antallet af døde op og siger i kor: "Alt dette skete på fire timer, men forandrede verden for lang tid frem." Deres kropsholdning er hele tiden rolig, rank, og de er klædt matchende

lyse skjorter. De bruger stort set ikke gestik til at understrege foredraget, men placeringen af de to symmetrisk med projektoren i mellem sig er med til at understrege det seriøse udtryk.

### **7.2.10 Elevernes overvejelser om deres brug af semiotiske ressourcer**

I deres rapport beskriver eleverne, hvad de vil med deres produkt: " Grunden til at vi har valgt denne form for produkt er, fordi vi på en hurtig måde vil forklare angrebet og få en indledning til vores fremlæggelse, som giver den rigtige stemning til resten af vores fremlæggelse. Ved hjælp af lyd og billeder vil vi få tilhørerne til at komme i den rette stemning til, når man har om et så alvorligt projekt."

### **7.2.11 Den mundtlige præsentation**

Efter filmen fortsætter eleverne med PowerPointpræsentationen. Den mundtlige fremlæggelse kan opdeles i syv dele<sup>106</sup>. 1) Den såkaldte krig mellem CIA og FBI, 2) Osama bin Laden, 3) Hvorfor al-Qaeda angreb, 4) Krigene i Afghanistan og Irak, 5) udenrigspolitik i Mellemøsten, 6) Konklusion, 7) Hvad kan vi vente os i fremtiden. I den første del redegøres for "den såkaldte krig mellem CIA og FBI", som gjorde, at Mohammed Atta kunne planlægge angrebet uhindret. Dette er ledsaget af et stort billede af CIA og FBI's logoer. Her tager eleverne udgangspunkt i, at "alt dette kunne være undgået, hvis ikke det havde været for den såkaldte krig mellem CIA og FBI." (transskription 3: 48) Deres pointe er, at CIA havde haft Mohamed Atta i søgelyset, men ikke delt den information med FBI, da han kom til USA et år før 11. september 2001. Eleverne konkluderer, at "krigen" blev stoppet efter ulykken, og flysikkerheden blev forbedret. Denne konklusion ledsages af en billedcollage med fire billeder: det amerikanske flag i ruinerne, sikkerhedskontrol i en lufthavn, et håndtryk og George Bush i nærbillede med et lettere bekymret udtryk og et amerikansk flag. Den mundtlige præsentation ledsages af ni slides:

---

<sup>106</sup> I transskriberingen er "æh" og "øh" nedskrevet. For gengivelsen i det følgende er de fjernet for ikke at forstyrre læsningen af den skriftlige tekst (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 45).



Figur 26 Slides 1-9 fra præsentation

I afsnittet om Osama Bin Laden lægger eleverne vægt på hans biografi, herunder hvordan han voksede op i en meget rig familie i Saudi Arabien. Dette afsnit ledsages af et nærbillede af Osama bin Laden, der kigger i en retning lidt til venstre for beskueren, og som fylder næsten hele skærmen. Hans ansigt er i højre side af skærmen, og til venstre står hans navn med store hvide bogstaver. Eleverne fortæller:

”Osama Bin Laden havde for os en meget almindelig barndom, faktisk han voksede op med westerns, nogle gange amerikansk mad, han spillede meget fodbold i sin tidlige barndom, men som 14-årig blev han kraftigt radikaliseret. Han begyndte at bede syv gange om dagen, og der er flere historier, om at han stod op klokken to om natten, mens resten af hans familie sov, bare for at bede. Samtidig med at han begyndte at faste to gange om ugen. Man ved ikke helt, hvad det er, der har fået ham til at blive så radikaliseret, men formentlig er det en følelse af afmagt over for den stigende amerikanske indflydelse i det Saudi-arabiske land.” Og videre: ”Mens han er i Afghanistan, fødes ideen om at have en hær, som er uafhængig af alle stater, og som kan sætte ind mod Islam og muslimernes fjender, som for ham at se var Sovjetunionen og USA.” (transkription 6:24-8:50)

Forklaringen uddybes i afsnittet om ”hvorfør Al Qaeda angreb”. På det ledsagende PowerPointbillede ses i den øverste del nogle arabiske tegn og en gul cirkel. Det er al-Qaedas flag. Nedenunder ses nogle mænd i camouflagetøj og tæt indhyllede i tørklæder un-



der en blå himmel. I forgrunden et stor-kaliber maskingevær/maskinkanon, hvor en af mændene sidder tilsyneladende klar til at skyde. En billedsøgning på internettet afslører, at det er et billede fra Somalia af al-Shabab<sup>107</sup> fra 2010, altså væsentligt senere end 2001. al-Shabab har været tilknyttet al-Qaeda, men der er ikke nogen direkte forbindelse mellem grupperingen på billedet og 11. sept. 2001.

I deres svar på spørgsmålet "Hvorfor Al Qaeda angreb?" tager eleverne udgangspunkt i en undren: "Det kan virke lidt mærkeligt, hvorfor nogen, der er så fjernt væk fra USA, kan nære sådan et indædt had til USA, at de har lyst til at angribe så mange, angribe tårnene og dræbe så mange uskyldige civile." (transskription 8:50-10:24) Den forklaring, eleverne giver, har to aspekter; et der er historisk, og et der handler om kulturel dominans. Først det historiske:

"Og det had det lå også mange år tilbage til helt efter første verdenskrig, hvor mange arabere forventede, at USA ville befri dem fra Englands og Frankrigs kolonimagt. Som USA havde befriet dem selv . . . Så da USA ikke kom og befriede dem, blev mange arabere skuffede, og til sidst voksede et stort had op til USA."

Derefter det kulturelle:

"Desuden følte mange af medlemmerne af Al Qaeda, at USA ødelagde og tog nærmest kulturen fra dem og så i stedet indsatte deres egen. Og oven i det, så var USA et symbol på hele den vestlighed, som de hadede så meget."

Afsnittet om krigen i Afghanistan og Irak har en underliggende kritisk holdning til begrundelserne for krigen:

"Det var formentlig bare en undskyldning for at kunne finde de Al Qaeda ledere og generelt Al Qaeda medlemmer, som gemte sig i Afghanistan med tilladelse fra Taleban. Allerede tre dage efter 11. september var Bush klar til at angribe Irak, men han ventede dog med at angribe til 2003, hvor de angreb under påskud af, at de havde kemiske våben og atomvåben, som de ville bruge imod andre lande. (...) begge krige er startet på meget svage beskyldninger, og igen mener vi, at det i virkeligheden bare var for at fange de sidste rester af Al Qaeda. Og begge krige har ført til, at der til dags dato er en kæmpe

---

<sup>107</sup> <http://www.reuters.com/article/2010/07/20/ozatp-somalia-kenya-idAFJ0E66J0RM20100720>

stor usikkerhed i hele Mellemøsten, og det kaldes også hele verdens krudttøn-  
de.” (Transskription 10:24-11:49)

I afsnittet om udenrigspolitik i Mellemøsten sammenligner de Afghanistan kri-  
gen med Vietnamkrigen ved at drage nogle kritiske paralleller, hvorefter de giver en hurtig  
beskrivelse af forandringer i Mellemøsten:

”På mange måde lignede Afghanistan krigen også Vietnam-krigen.  
Begge krige blev startet på et falsk grundlag, hvis vi kan kalde det det, og i Af-  
ghanistan krigen gik amerikanerne efter et princip, de havde fundet på i Viet-  
nam, nemlig: You have to destroy a village to save it”. De jævnedes også byer,  
hvor Taliban opholdt sig i og gik så videre til den næste. Og alt det her det gjorde  
de for at redde landet og redde verden imod den der terror her. USA de  
ændrede også kulturen i nogle af de nyrige lande sådan som Dubai, Saudiarabi-  
en og Kuwait, de skabte et mere vestligt, venligt miljø, og det gjorde bare al-  
Qaeda mere sure, de følte at Amerika tog og ødelagde deres kultur og byggede  
nye lande inde i deres lande, fx hvis man er i Dubai, man lægger ikke mærke til  
at man er i Mellemøsten altså det føles virkelig som en vestlig by med store  
højhuse og asfalterede veje.” (Transskription 11:49-13:04)

Denne del er ledsaget af et billede af vestlige soldater. I konklusionen stiller  
eleverne spørgsmålet, på deres PowerPoint: Hjalp krigen? Hvilke gode ting har angrebet  
ført med sig? Hvilke dårlige ting har angrebet ført med sig?

Konklusionen er at:

”Afghanistankrigen hjalp til en vis grad”. Det lykkedes at få ”sat  
nogle store ændringer, til gavn for USA. Det lykkedes dem og (..) lave et mere  
vestlig, (..) venlig samfund (...) og de fik også fanget og dræbt nogle af de højt-  
stående i al-Qaeda”.

I forhold til Irak krigen er de mindre sikre på de gode effekter:

”Da USA trak sig ud der, så blev IS skabt kort tid efter. Også på grund af at det var utilfredse  
over hvordan Mellemøsten så ud der.” De positive effekter af krigen som nævnes er, at CIA  
og FBI har fundet ud af at arbejde sammen og sikkerheden i lufthavne er blevet bedre, så et  
nyt angreb som det på WTC er stort set umuligt, men, som de siger: ”men hvis man tænker  
på det på den anden måde så er det jo sådan lidt trist at vi har brug for den sikkerhed her. At  
vi lever i en så usikker verden” (transskription 13:04-15:09).

I deres sidste del af præsentationen stiller eleverne spørgsmålet: "Hvad kan vi vente os i fremtiden?" På deres PowerPoint-billede er spørgsmålet kopieret ind i ISIS' flag.

I den mundtlige præsentation snævres det ind: "Hvad kan vi forvente os i fremtiden af terror og uroligheder i Mellemøsten?" Udgangspunktet er, at angrebet på WTC startede "en helt ny æra for terror, der har fundet mange terrorhandlinger sted, og allerede i år har der været tre større enkeltstående terrorhandlinger rundt omkring i verden, men mest i vestensindede lande. (...) Det tegner ikke godt for fremtiden." Eleverne beskriver, at vi i fremtiden vil se mere terror af to slags: "statsknusende terror" rettet imod især USA "fordi at USA er sådan en stor supermagt så kan mange, specielt arabiske lande, de kan føle stor afmagt, fordi at de ikke har de militære midler til at angribe USA direkte. Derfor er de nødt til at ty til terror for at gøre skade på USA." (transskription 15:19-17:15) Den anden type terror er "fx angreb på dem, der tegnede Muhammed-tegninger som vi også har set i Frankrig og Danmark, men det bliver nok mest den anden slags terror vi kommer til at høre om".

Som afslutning inddrager eleverne ISIS:

"Desuden så er IS ved at vinde frem i Mellemøsten, og i lang tid har de været ved at erobre magten både i Syrien og i Irak, og lige nu er de også i gang med et felttog imod Nordafrika, hvor de er i færd med at erobre Libyen, og desuden har de udført flere terrorangreb imod Tunesien. Så desuden har de en stor, de har en stor opbakning i den lokale befolkning, eller i nogen grupper af den lokale befolkning, så det er nok ikke bare et fænomen, der kommer til at uddø om nogle år. Det er nok en stående magt, der kommer til at blive ved. Og måske endda kan de få overtaget al magt i Mellemøsten og hvis de gør det, hvad kan så hindre dem fra at angribe vesten. Fra at angribe det vi står for og den kultur vi har? Det var det." (transskription 15:19-17:15)

### **7.2.12 Billeder som semiotisk ressource i præsentationen**

Det afsluttende billede (slide 9 ovenfor) understreger elevernes dystre konklusion. Billedet er ISIS' flag, med den indkopierede tekst på dansk "Hvad kan vi vente os i fremtiden?". Den danske tekst er placeret under den arabiske tekst, der har større skrifttype og således fremstår som overskrift i forhold til den danske. Grafisk fremstår det meget mørkt, hvilket blev understøttet af, at gardinerne var trukket for, så der var forholdsvis mørkt i lokalet. Terrorbevægelsen ISIS' æstetik bliver her fremstillet på en måde, som svarer til den måde bevægelsen fremstiller sig selv i sit propaganda materiale. Det samme kan siges om billedet af sol-

daterne/krigerne (slide 5 ovenfor), som visuelt kommer til at repræsentere al-Qaeda. Selvom kilden er et stort fotobureau, er det taget med accept af gruppen, og det viser et billede af velbevæbnede, kampklare mænd (det store maskingevær i forgrunden), der således kan bruges både i propagandaen for organisationen og af dem, der vil bruge dens styrke til at (søge ressourcer til at) bekæmpe den. Billedet af de vestlige soldater (slide 7 ovenfor) forestiller tyske soldater, og er et officielt foto, der kan findes på det tyske forsvars flickr konto<sup>108</sup>, men også frit på nettet. På denne måde udnytter også de vestlige institutionelle aktører internettets delelogik til at udbrede deres visuelle kommunikation. Men heller ikke de kan kontrollere, i hvilken sammenhæng billederne bliver remixet.

Billederne, som er anvendt i PowerPointen, er 1) computergeneret billede af udsigten fra cockpittet i et af flyene, 2) CIA og FBIs segl, 3) Stars and Stripes rejst i asken efter 11. september, sikkerhedskontrol i lufthavn, håndtryk mellem to mænd i jakker, George W. Bush med bekymret ansigtsudtryk, 4) Osama bin Laden, 5) al-Qaeda flag og billede af al-Shabab-krigere (militærklædte personer med tørklæder for ansigterne og markant kanon), 6) Afghanistan og Iraks flag, 7) To vestlige soldater med maskinpistoler i ørkenlignende landskab, 9) ISIS-flag med indskriften "Hvad kan vi vente os i fremtiden".

Eleverne synes ikke at have haft kildekritiske overvejelser med i deres anvendelse af billederne i PowerPointen. Billedvalget afspejler mangfoldigheden af kilder, der kan findes ved en simpel internetsøgning fra officielle vestlige propagandabilleder (Bundeswehr slide 7) og pro-amerikanske 9/11 billeder (bil. 3) til al-Qaeda og ISIS-flag og propagandabilleder (bil. 5) og officielle flag og segl (bil. 2 og 6). Billedernes 'fortælling' er således sammensat af visuelle citater, delvis fra propagandamateriale, der kan læses som en samlet fortælling om vestlige soldater mod al-Qaeda, hvor vi går en dyster fremtid i møde.

Billedmaterialet, som eleverne bruger i præsentationen, er fundet på internettet, videoer på YouTube. Som tekstkilder har de også brugt bøger i forskellig udstrækning.

Videoen, som de to drenge har lavet om 11. sept., er et eksempel på remixing. De har taget billed- og lydkilder fra YouTube og sat dem sammen i en ny sammenhæng til en ny fortælling. I deres brug af materiale er de ikke kildekritiske, for så vidt at de ikke har inddraget billedernes herkomst. De har taget de billeder og den lyd, de har fundet passende, og sat dem sammen med henblik på at opnå en effekt, som de beskriver i deres rapport. Tv-billeder, der tilsyneladende (og formodentlig) er autentiske, som det signaleres bl.a. med

---

<sup>108</sup> <https://www.flickr.com/photos/augustinfotos/4843445646>

underteksten på billedet, blandes med computergenererede rekonstruktioner og stillbilleder. På lydsiden er der både (tilsyneladende) autentisk lyd fra tv, Betty Ongs telefonopkald, musik og lydeffekter.

Hvis man søger på 11. september på YouTube er der et hav af billedmaterialer, og en stor del bruges til at understøtte konspirationsteorier, men i den brug eleverne gør af kilderne, er dette ikke nødvendigvis relevant.

Dette kan sammenholdes med det forhold, at tv-kanaler også viser billeder med angivelse af YouTube som kilde. Dette er i forhold til traditionel kildekritik næsten meningsløst, idet stort set alle og enhver, fra skoleelever til ISIS-tilhængere og USA's præsident kan lægge videoer op på YouTube.

Man kan dog spørge, om det - i forhold til brug af forskellige kilder - har en betydning, med hvilket formål de er produceret. De billeder, der kan findes på nettet, er i mange tilfælde produceret med et formål om at påvirke opfattelsen af et fænomen eller en begivenhed. Som et eksempel kan nævnes, at størstedelen af de billeder, som vestlige medier har haft af terrorbevægelsen Islamisk stat, i lang tid var propagandabilleder og videoer, som blev distribueret af bevægelsen selv.

I forhold til elevernes præsentation kan man stille spørgsmålet, om de reproducerer et amerikansk blik på angrebet ved at bruge materialer fra National Geographic, hvor billederne i filmen skal afspejle piloten og passagerenes blik. Svaret til dette må være ja, men netop dette blik og den mulige indlevelse i piloten og passagererne som ofre, understøtter det, som eleverne ønsker at kommunikere, at denne begivenhed er vigtig. Det er et billed-retorisk valg, at de kommunikerer identifikation med ofrene, som stemmer overens med deres budskab.

Således udnyttes i videoen de særlige semiotiske ressourcer i videomediet i den særlige kommunikationssituation, som projektfremlæggelsen udgør. Eleverne bruger samtidig deres kropssprog og verbalsprog til at underbygge den pointe, som de udtrykkeligt ønsker at kommunikere: denne begivenhed er vigtig.

Eleverne kommenterer i deres logbog, at målet med brugen af filmen i starten af præsentationen var at få tilhørerne i den rette stemning. Min observation af deres præsentation sammenholdt med den sociale semiotiske analyse med fokus på anvendelse af semiotiske ressourcer viser, at disse ressourcer anvendes i overensstemmelse med elevernes intention. Præsentationen, og især den første del med filmen, fungerer som et multimodalt retorisk argument i Kjeldsens forstand.

### **7.2.13 Verbalsprogligt indhold i præsentationen**

Isoleret set giver den verbalsproglige del af præsentationen dels en fortælling om, hvad der skete den 11. september, dels en redegørelse for nogle af årsagerne til angrebet og endelig en vurdering af nogle af konsekvenserne, og hvad vi kan vente os i fremtiden. Eleverne giver en del årsagsforklaringer, fx at angrebet kunne lade sig gøre pga. det manglende samarbejde mellem CIA og FBI, at al-Qaeda's ønskede at angribe USA både af historiske og kulturelle årsager, og eleverne bruger også en mere individcentreret forklaring ud fra Osama bin Ladens personlige had til USA. I deres vurdering af konsekvenserne af angrebet er de kritiske over for krigen i Afghanistan, hvor de drager paralleller til Vietnamkrigen, men de vurderer samtidig, at krigene har bragt noget godt med sig, men deres overordnede konklusion er, at "vi lever i en så usikker verden", og at vi vil se mere terror i fremtiden.

Der er mange detaljer i deres præsentation, men overordnet kan indholdet sammenfattes således, at de i indledningen beskriver, hvordan begivenhederne 11. september var alvorlige og "forandrede verden lang tid frem", og deres afsluttende mørke billede med ISIS' flag og spørgsmålet "hvad kan vi vente os i fremtiden"? besvares med en bekymring for, at vi vil opleve mere terror i fremtiden. De fremlægger i løbet af præsentationen både forklaringer og til en vis grad analyse, men i endnu højere grad fremstår deres præsentation som et samlet retorisk udsagn om 11. septembers betydning og en bekymring for fremtiden.

### **7.3 Andre grupper arbejder med terror og internationale forhold**

Af de 11 grupper er der 7, der beskæftiger sig med internationale forhold, og 3, der direkte har arbejdet med terror. En havde terror med i sin arbejdstitel, men indsnævrede det til Israel/Palæstina konflikten. En anden gruppe startede med at ville arbejde med terror, men ændrede det til "tortur". De to andre grupper arbejdede med forurening i havene, og "Supermagten Kina".

For at kunne sammenligne elevernes brug af semiotiske ressourcer vil jeg i det følgende fremhæve elementer af disse fremlæggelser, hvor eleverne har anvendt multimediale udtryksformer.

### **7.4 Gruppe 6 om terror**

Frelæggelsen er en mundtlig præsentation med PowerPoint. Powerpointen består af ni slides, der indeholder overskrifter for deres præsentation. Et slide indeholder en billedcollage, der udgør deres produkt. De to drenge følger dispositionen fra deres PowerPoint, der har

elleve punkter: "9/11", "Spor", "Intro/Problemformulering", "Produkt", "Hvad skete der 9/11?", "Hvilke konsekvenser har 9/11 haft?", "Hvad gør man for at bekæmpe terror?", "Hvad mener partierne", "Konklusion", "Litteraturliste".

I introduktionen giver de, mundtligt, en definition af terror: "Terror kan beskrives som en situation, hvor en person, gruppe eller stat, begår hensynsløs vold imod civile mennesker for at skabe frygt i befolkningen. Målet med terror er at skabe frygt og gennemtvunge politiske forandringer. Og skabe opmærksomhed om et bestemt budskab". Deres problemformulering er: "Først og fremmest ville vi gerne finde ud af, hvad der egentlig skete på dagen den 11. september 2001, og så ville vi finde ud af, hvad det egentlig betød efterfølgende i samfundet. Og til slut vil vi gerne finde ud af, hvordan man kan bekæmpe eller forhindre terrorisme."

Produktet er en collage med billeder relateret til 9/11 (her gengivet fra deres materialemappe, billednumrene er indsat efterfølgende):



Figur 27 Gruppe 6 produkt, collage om 9/11

Billederne viser fra øverste venstre hjørne: 1) brandmænd der hejser Stars and Stripes ovenpå murbrokkerne, 2) Osama bin Laden, et ofte brugt billede af ham taget i Afghanistan, 3)

billedet af de to tårne i brand. Det ene i det øjeblik, hvor eksplosionen er voldsomst, og det andet med en meget kraftig røgudvikling, 4) en taske med en pistol, som man kan se det på skærmen i en lufthavns-sikkerhedsscanner, 5) en blomst ved mindesmærket fra WTC, 6) George W. Bush, still fra det øjeblik, hvor han får meddelelsen om angrebet, mens han sidder i en skoleklasse, 7) vagter i en lufthavnssikkerhedskontrol, 8) børn i pastelfarvet tøj, der løber over et solbeskinnet grønt bjerg, 9) en ørn med Stars and Stripes i baggrunden, 10) mennesker omkring WTC-mindesmærket, 11) 'forbryder-' eller 'pasbilleder' af mørkhårede mænd (flykaprene fra 11. sept), 12) George W. Bush taler med Stars and Stripes som baggrund, 13) brandmænd på vej i støvet 11. september, 14) parade med Stars and Stripes, 15) Pentagon med røg og skader efter 11. september, 16) soldater i løb i tørt landskab, formodentlig amerikanske soldater<sup>109</sup>, 17) lyssøjle ved pladsen for WTC.

Flere af billederne passer med det, man kan kalde den officielle amerikanske minde-ikonografi (1, 5,10, 14, 17): to af dem viser brandmænd som helte (1 og 13), to viser hvordan sikkerhed er øget (4,7), to billeder viser skaderne (3 og 15, til dels 13) og to viser bagmændene (Osama bin Laden og flykaprerne). De to billeder af Bush er forskellige, idet det ene (6) viser ham i en uheldig situation, hvor han under angrebet ikke blev orienteret ordentlig og undlod at gribe ind, hvilket han senere er blevet kritiseret for. Det andet (12) viser den handlekraftige præsident, der, med knyttet næve på en talerstol og Stars and Stripes som baggrund, taler direkte til en forsamling. Det første Bush-billede udtrykker således en mere kritisk vinkel end de øvrige billeder, der i højere grad præsenterer det 'amerikanske' billede af begivenhederne.

Hvis billederne læses enkeltvis, ses det, at det første billede er Thomas E. Franklins billede af brandmændene, der hejser flaget, som fortæller den heroiske historie om brandmændene som aktører for USA's symbolske genrejsning af murbrokkerne<sup>110</sup>. De er tre yderligere billeder fra selve begivenheden, nemlig et billede med brandmænd (13), de to tårne med flammer og røg (3), og Pentagon med ødelæggelser (15). De to billeder kun med bygninger (3 og 15) er taget på afstand og giver et indtryk af de fysiske skader. Fire billeder viser Stars and Stripes – det ene med en ørn, som også er et af USA's nationalsymboler, og det andet med George W. Bush i forgrunden. Tre billeder er motiver fra mindestedet. Alle tre er fotograferet så beskueren er placeret som deltager, særlig billede 10, hvor kameraet

---

<sup>109</sup> <https://pixabay.com/en/soldiers-military-usa-weapons-war-1002/>

<sup>110</sup> Jf. afsnittet om billeder fra 11. september og deres retorik



er helt inde blandt deltagere ved mindehøjtideligheden. I det sidste billede fremhæves storheden i bygningerne omkring og lyssøjlen, idet det er fotograferet nedefra.

Osama Bin Laden og flykaprerne er de eneste afbildede personer, der ser beskueren direkte i øjnene – 'krav' med Kress og van Leeuwens begreber. Osama bin Laden er desuden fotograferet i øjenhøjde, hvorimod Bush er fotograferet lidt nedefra og med den knyttede næve, der kan ses som udtryk for handlekraft. Dermed er Bush også i en magtfuld position i forhold til beskueren - igen med Kress og van Leeuwens begreber.

Hvis collagen læses som en tekst fra øverste venstre hjørne mod det nederste højre er den ikke helt entydig, men der er en vis kronologi i, at billederne øverst til venstre viser Osama bin Laden og angrebet 11. sept., og i nederste række ser vi en situation, hvor USA er i krig og samtidig mindes ofrene.

Et billede stikker ud i forhold til de andre med dets kraftige lyse farver og manglende reportagekarakter. Det er billedet i midten øverst af børn med tøj i pastelfarver, der løber over en grøn eng i et bakket landskab (8).

I fremlæggelsen inddrager de to elever de andre elever (de to elever gengivet som "Jens" og "Hans"):

"fx nu tager vi det her billede (peger på billede [billede 10 ovenfor] Er der nogen, der får nogen tanker op i hovedet, når I kigger på det? (vender sig mod klassen) (flere markerer)

Jens: Jakob.

Jakob: Ja, jeg har været der jo, så ja det var en speciel oplevelse.

Jens: Hvad så med et lidt andet billede som de der børn, som løber og leger? (peger på billede 8, af børn på solbeskinnet eng)(færre markerer) Er der nogen, der får et billede? Ja,

Elev: Ser ødelæggelse omkring.

Lærer: Er det det, der er tanken egentlig, undskyld jeg spørger?

Jens: Fordi at (gestikulerer med begge arme) bare få nogle billeder ind i hovedet.

Hans: Altså tanken mest med det her billede er, at det er meget, det er civile mennesker det går ud over og det går ud over alle, det er ikke bare nogen bestemte, det er civile mennesker.

Lærer: okay".

Selvom eleverne ikke indoptager den anden elevs svar, afspejler dialogsekvensen, som en social handling, det, som også kan læses i billederne: billederne fra mindesmærket

inviterer beskueren til at være del af 'mindehandlingen'. Det er tilsyneladende også dette, som den anden elev har gjort ved at besøge stedet, men de to elever vælger ikke at inddrage hans erfaringer i deres fremlæggelse.

Billedet af børnene på engen fremhæves af de to elever, og selvom de ikke artikulerer det tydeligt ("bare få nogle billeder ind i hovedet"), får de alligevel formuleret deres mål med det: at vise at det er "civile mennesker det går ud over".

#### **7.4.1 Elevernes refleksion over formålet med brug af billeder**

Eleverne forklarer selv formålet med deres collage i en tekst, som de også læser op i fremlæggelsen (her citeret fra fremlæggelsen): "Vores produkt det er en collage, som så skal få mennesker til at tænke og føle hvad nine-eleven var. Man skal selv kunne aflæse de forskellige billeder og sætte dem i en sammenhæng, og så vil man selv kunne få ud af, hvordan det skete og så hvilke konsekvenser, det har haft." Og det uddybes af den anden elev: "Formålet med vores produkt er at få folk til at tænke nogle tanker og se, hvad konsekvenserne egentlig har været. Hvor slemme de har været, og hvor vigtigt det er at forhindre terrorisme".

I deres rapport formulerer de det på en lidt anden måde:

"Produkt: Vores produkt er en billedcollage, der skal få mennesker til at tænke og føle. De skal selv kunne aflæse de forskellige billeder, så man kan forstå, hvad der skete. Man skal kunne se hvilke konsekvenser, det har haft, og hvor skrækkeligt det var." Og videre: "Formål: Formålet med vores produkt er, at vi gerne vil få nogen tanker ind i folks hoveder ved at bruge de her billeder, på den måde kan man nemmere forstå emnet. Og også så man kan se, hvor vigtigt det er at stoppe terrorismen, og hvilke konsekvenser det har haft."

Det er således elevernes forståelse af brugen af billeder, at de kan få mennesker til at *tænke* og *føle*. Det giver *forståelse* og man kan *se* konsekvenserne, så man indser, at det er vigtigt at stoppe terrorismen.

#### **7.4.2 Anvendelse af semiotiske ressourcer**

De semiotiske ressourcer, der er anvendt i denne præsentation, er først og fremmest tekst og billede. Eleverne fremhæver selv billedernes potentiale til at få tilhørerne til at "tænke og føle". Dette søger de at gøre med deres collage omkring 9/11, hvor de også inddrager de andre elever. Dermed viser eleverne en intuitiv forståelse for mulighederne i at kommunikere

re med tekst og billeder, selvom selve kommunikationen ikke er så succesfuld (vurderet ud fra min observation).

### 7.4.3 Den fortsatte mundtlige præsentation



Figur 28 Præsentation: hvad mener partierne

Efter sekvensen omkring deres collage beskriver eleverne kort, hvad der skete den 11. september, og de redegør for nogle konspirationsteorier. Konspirationsteoriene afviser de: "En af dem går ud på at USA selv stod bag angrebet, da de skulle bruge en grund til at angribe Irak. men det giver ikke så meget mening, hvis de skulle dræbe 3000 amerikanere for at kunne gå i

krig. De skulle efter sigende have gjort det på den måde, at de havde plantet sprængstoffer inde i World Trade Center, men hvorfor, hvad så med flyene, det er lidt mærkeligt". De konsekvenser, de beskriver af 9/11, er krigen i Afghanistan og Irak. Disse beskrives generelt i positive vendinger: "Konsekvenserne for al-Qaeda er blevet, at al-Qaedas ledere er blevet fanget eller slået ihjel, det resulterer i at al-Qaedas centrale struktur er svækket, og det netværk af træningslejre, hvor organisationen opholdt sig i Afghanistan, ikke eksisterer mere."

"Hvad gør man for at bekæmpe terror?" er spørgsmålet på elevernes slide nr. 6. Her nævner de den danske regerings handlingsplan fra 2014 til bekæmpelse af radikaliserings og ekstremisme. Radikaliserings definerer de som "den proces hvor en person gennemgår, når vedkommende bevæger sig fra at være et almindeligt privat menneske uden synderlig politisk ideologisk eller religiøs bevidsthed til at blive radikal og så vidt (be)gå terror". De beretter også en aktuel case: "Hvis der var nogen der så tv-avisen i går, var der en mor, der udtalte sig hvor hendes søn havde været, var blevet radikaliseret hvor han havde været, havde fundet nogle nye venner og var derefter blevet muslim og så derefter på et tidspunkt sidste år 2014 i sommerferien var han så rejst til Syrien uden nogen vidste det og så havde han bare i december, her i 2014 døde han så i en by oppe i Nordsyrien." Fra handlingsplanen nævner de forskellige tiltag: mentorordning, Århus-modellen, EXIT-vejledning, rådgivning (til personer der overvejer at rejse til Syrien og deltage i konflikten) og samarbejde med kommune og politi.

Derefter går de videre til en gennemgang af "Hvad mener partierne?" hvor de oplister Venstre, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre, Liberal Alliance, Det

Konservative Folkeparti. Deres redegørelse for partiernes holdning gengiver disses officielle politikker (komprimeret fra deres mundtlige fremlæggelse):

Venstre mener, at Danmark sku' være frontløber i kampen mod terrorisme. De mener vi skal optimere vores samfund, så vi er klar til at håndtere situationen, hvis den kommer. ", "de ønsker ikke, vi bliver et overvågningssamfund, en politistat eller et Big Brother.", "Socialdemokratiet, (...) ønsker en hård og konsekvent linje over for terror. På grund af de mere komplicerede terrorbilleder støtter de, at efterretningstjenesterne har de nødvendige arbejdsbetingelser. Det vil [...] med til at sikre nye terrortrusler, så vi er med til at håndtere dem. Dansk Folkeparti de mener, at politiets efterretningstjeneste bør rustes med tilstrækkelige ressourcer til at overvåge den græns eoverskridende kriminalitet og terrororganisationer. Dansk Folkeparti lægger vægt på at politiets efterretningstjeneste [udrustes] mandskabsmæssigt og teknologisk. Radikale Venstre de vil forebygge terror ved at forhindre mennesker i vores samfund bliver så desperate, at de tyer til terror (...), hvorimod Enhedslisten de ønsker at bevare og udbygge demokrati og retssikkerhed. De vil ikke omdanne vores samfund til overvågede fængsler, men fastholde et åbent samfund. Liberal Alliance ønsker, at vi så vidt muligt garderer os mod terror. Danmark skal samarbejde med allierede lande om at bekæmpe religiøse fanatikere, som vil benytte sig af terror, vold og mord som midler i deres politiske kamp. Det Konservative Folkeparti ønsker, at vi sætter fokus på flere områder. Det forebyggende arbejde, sikkerhed og straf og ikke mindst om, hvordan vi straffer. De vil også have flere ressourcer til (...) politiets efterretningstjeneste og politiet og oprette nærpoltistationer i hårdt belastede områder og skabe en hårdere kurs (over for) Syrien, og de vil skaffe midler til flere betjente og sikre ressourcer til tilstrækkelig materialer og våben [utydelig].

Deres opsummering er således:

"Der fandt vi ud af hvad der egentlig skete der, at der blev kapret fire fly, og der var 19 terrorister til at kapre eller 19 kaprere eller terrorister, som man ved, der var med til at kapre de fire fly. Og hvad der skete efter, med samfundet der gik USA i krig imod Afghanistan, fordi mange af topledere var medlem

af al-Qaeda i Afghanistan der og hvordan man kan bekæmpe det, der har vi fundet ud af at man hvad kan man sige,

Hans: Jamen vi forebygger altså starte ved roden, ikke bare når de er blevet radikaliseret, men inden det sker så man kan forebygge det.”

#### **7.4.4 Verbalsprogligt indhold i fremlæggelsen**

Elevernes argument er til en vis grad sammenhængende. Angrebet 11. sept. kobles til krige i Irak og Afghanistan som beskrives som succesfulde. Samfundsfagligt og politisk set er det omstridt, om det er en korrekt beskrivelse, hvilket eleverne ikke er opmærksomme på. Eleverne redegør for de politiske initiativer imod terror i Danmark og de politiske partiers holdninger, uden at disse sættes ind i noget større perspektiv eller sammenhæng. Afsluttende beskriver de - med eksempler fra antiradikaliseringsskemaer - hvordan terror kan bekæmpes. Der er således flere eksempler på samfundsfaglige elementer i præsentationen, men der er ikke nogen sammenhæng mellem de enkelte elementer.

#### **7.4.5 Brug af billeder af og fra 11. september - gruppe 9 og 6**

De to drenge i gruppe 9, der både har lavet film og bruger still-billeder i deres præsentation, anvender et billede med flaget uden brandmænd. De to andre drenge, der arbejder med terror, gruppe 6, bruger Thomas E. Franklins billede. Betyder det, at eleverne reproducerer en amerikansk patriotisme eller en skandinavisk distanceret æstetisering af katastrofen? Det kan ikke afgøres entydigt. Drengene i gruppe 9 anvender billedet sammen med billeder, som er fremstillet som ISIS-propaganda, og de ender deres præsentation med ISIS-flaget, og der ytres ikke noget kald til national eller international samling imod terrorismen. Den anden gruppe anvender i deres collage i højere grad patriotisk amerikansk ikonografi (brandmændene, mindesmærket), men det sættes også sammen med billedet af Osama bin Laden og af George W. Bush med et forvirret ansigtsudtryk i en skoleklasse. Begge grupper af drenge viser vestlige soldater i aktion. Disse billeder giver et positivt udtryk uden at være heroiserende.

#### **7.5 Terror i København og Paris, gruppe 2**

Denne gruppe består af én elev. Fremlæggelsen har tre dele: først defineres terror, dernæst fortæller eleven om, hvad der skete i København i forbindelse med angrebet på Krudttøn-

den<sup>111</sup>. Til sidst redegør han for, hvad der kan gøres for at forhindre terror, og præsenterer sit produkt, som er en folder, der oplyser om hvad man kan gøre for at forebygge terror.

Han starter med definitionen på terror:

”Ordet terrorisme fremkalder mange billeder af død og ødelæggelse, men hvad er terrorisme egentlig? Jo terror eller terrorisme det består af fire vigtige elementer: Det skal være planlagt på forhånd, det skal udføres for at opnå en forandring, det skal være rettet imod civile mennesker, og så er det udført af en gruppe eller en person og ikke af et land eller en hær.”

I den næste del af fremlæggelsen skitseres begivenhederne ved Krudttønden, og eleven giver baggrund i form af Lars Vilks’ historie. Han fortæller om Omar Abdel Hussein, at det var ærgerligt, at han ikke fik hjælp efter sin løsladelse:

”Omar han var nogle uger før blevet løsladt og søgte kort tid efter hjælp hos jobcentret for unge for at få et job, men han blev afslået på grund af, at han ingen bolig havde, og fordi han manglede sin endelige dom for det knivstikkeri, som han havde siddet varetægtsfængslet for. Det er meget ærgerligt, at kommunen ikke greb chancen for så ender Omar, eller unge som Omar, i dårligt selskab.”

Til sidst fremlægger han, hvad der kan gøres. Regeringen har 12 initiativer på vej, der endnu ikke er vedtagne. Hans konklusion er, at:

”Jeg har nået frem til, at hvis man får fat i de unge, eller, undskyld, hvis man skal nå at få fat i de unge, før det er for sent så er det allerede i folkeskolen, at man skal begynde at forebygge. Jeg konkluderer, at det vil være godt, hvis man laver en brochure, som fortæller, hvor man kan henvende sig, hvis man oplever ekstremisme eller radikalisering, og brochuren vil jeg så foreslå skal udleveres til skolebørn fra 7.-10. klassetrin. Jeg har så derfor som produkt derfor valgt at lave en sådan brochure”

---

<sup>111</sup> Fremlæggelsen handler om et angreb i København ved kulturhuset Krudttønden og Synagogen i Krystalgade den 14.-15. januar 2015.

Brochuren er i et enkelt trespaltet design, og teksten er hovedsagelig taget fra nogle af de kilder, han angiver, herunder en lignende brochure fra Middelfart kommune.<sup>112</sup>

### 7.5.1 Verbalsprogligt indhold



Figur 29 Præsentation om terror med brochure

Eleven skelner mellem de "billeder vi har af død og ødelæggelse" og hvad terror "egentlig" er, og hvad det egentlig er, kan forklares ved at give begrebets definition. Denne beskrivelse svarer til en traditionel opfattelse af samfundsfag som en verbalsproglig disciplin, hvor vi har nogle uklare billeder af fænomener i hovedet, men hvis vi skal forstå, hvad de *egentlig* er, skal vi have begreber, der er

klart definerede. Udover at give definitionen på terror, er der i fremlæggelsen også et fremtrædende narrativt element, nemlig genfortællingen af angrebet på Krudttønden, der fylder ganske meget, sammen med fortællingen om Omar Abdel Hussein og hans baggrund. Fortællingen om terrorangrebet er bygget op omkring tidsangivelser, så det fortælles kronologisk. Der gives ikke nogen direkte forbindelse mellem denne og den definition på terror, som er fremhævet i starten.

### 7.5.2 Andre semiotiske ressourcer



Figur 30 Brochure om radikalisering gruppe 2

denne type brochurer er del af det arbejde kommuner gør for at forebygge radikalisering og terror. Samtidig er det et eksempel på en type af kommunikation, hvis effekt det kan være svært at dokumentere. Eleven giver selv en kritik af denne type kommunikation:

Valget af brochuren som produkt afspejler en kommunikationsform, som anvendes uden for skolen. Både Middelfart kommune, som han har fået inspiration fra, og Odense kommune har lignende foldere. Valget af produktets medie er dermed i overensstemmelse med hans mål: at ville undersøge "Hvad kan man gøre for at forebygge, at unge mennesker ender med at begå terror?" (Citeret fra hans projektmappe), for så vidt som

<sup>112</sup> <https://ssp.middelfart.dk/~media/Subsites/Ssp/Files/Radikaliseringfolder.ashx>

”Hvis jeg skal forholde mig kritisk til mit eget produkt, så er det, at nogen måske vil misbruge det, eller at man vil bruge det på en måde som hævn, hvis du er sure på nogen. Men da er det så at man skal have at vide, at det er ikke noget man spørger med og at politiet i informationshuset (...) vurderer om sagen den er relevant eller seriøs nok til at de vil bygge videre på.” (citeret efter transskription fra fremlæggelse)

Layout og brug af billeder i brochuren er ret enkelt. Det dominerende billede er to anonyme figurer, hvor den ene hænger i armen på den anden, som om figuren er ved at blive hjulpet op ad muren. Illustrationen er meget anonym – figurerne har ingen ansigtsudtryk, men dens udtryk svarer til det, som den tilsvarende brochure fra Middelfart kommune har, og dermed har eleven lavet en tekst, der svarer til det, der anvendes i en autentisk kommunikationssammenhæng.

## 7.6 Palæstina-Israel konflikt gruppe 5, 1 elev

Denne præsentation er en mundtlig fremstilling, der understøttes af en PowerPointpræsentation der kombinerer tekst og billeder, og som har link til to korte film fra YouTube, der indgår i præsentationen. Hans produkt er en plakat (planche) med billeder fra konflikten. Under præsentationen står eleven til venstre for lærredet, hvor han viser PowerPoint. Han er iført en hvid T-shirt med et motiv i gråtoner og mørke, forvaskede jeans. Hans kropssprog er uroligt gennem hele præsentationen.

Efter at have præsenteret sin problemformulering går han direkte til den første video med denne begrundelse: ”Det her er en video, der handler om at før de tre største religioner så var der også andre befolkningsgrupper (...) der også erobrede landet og sådan



This Land is Mine

Figur 31 Fra YouTube videoen "This land is mine"

også gerne ville have det og mente at det var deres land.” Videoen fortæller i et hurtigt og voldsomt, men samtidig humoristisk animationsfilm/computerspilsagtigt billedsprog, hvordan Israel/Palæstina gennem tiderne har været genstand for kampe mellem forskellige befolkningsgrupper og religioner. I løbet af de 3 ½ minutter, filmen varer, slår farverige 2D-animerede tegnefilmsudgaver af ægyptere, assyrere, babylonier, romere, kristne, ara-



bere, englændere, jøder og flere andre hinanden i hurtigt tempo. Underlægningsmusikken, der strukturerer hele filmen, er sangen "This land is mine", og den slutter med billedet af et skelet med vinger (dødens engel<sup>113</sup>), der synger "This land is mine". Dermed fremstår det som konklusionen på filmen, at det kun er dødens engel, der kan kalde dette land for sit. Musikken er en sanger, der 'crooner' med et pompøst filmisk orkester: strygere, horn og pauker. Den sentimentalt og gammeldags lydende musik kontrasteres af den voldsomme og humoristiske animation. Ved afslutningen af filmen kommenterer en lærer "så er vi ligesom kommet i gang" med en stemmeføring, der reflekterer filmens voldsomhed.

Efter denne film viser eleven kort sit produkt, planchen, hvor han starter med at vise det første billede og går direkte over i visningen af film nr. 2. Denne film består af



Figur 32 Planche Israel-Palæstina konflikt

historiske billeder, der angiveligt viser livet i Palæstina før 1948, og er akkompagneret af arabisk klingende musik. Eleven afbryder selv filmen og forklarer: "Som I kan se så var der, så havde de et helt normalt liv, de havde både arbejde og, ja, og alle de der ting som vi plejer... Et andet billede (tager sin planche op) så kan man se hvordan krigen den opstod. Og det er det jeg gerne vil fortælle om lidt."

Derefter gennemgår han både en del af den historiske baggrund for konflikten og noget om "Gaza krigen 2014", som underbygges af oplysninger på PowerPoint, hvormed han redegør for nogle af de omstridte tal for dræbte og omkostninger på begge sider.

I sin konklusion kommer han ind på, hvorfor konflikten ikke er løst, herunder den indenrigspolitiske situation:

"Konflikten den er ikke løst endnu fordi mange grunde. Den ene grund det er at Israels premierminister Netanyahu, er en hovedårsag i den nuværende konflikt. Han siger, at han vil gerne vinde parlamentsvalget og den eneste måde, eller ikke den eneste måde, men den bedste måde han kan vinde på det, er at få jøderne til at stemme på ham, og en af måderne det er at sige at Palæstina ikke bliver til en stat. Men der er også diskussioner om Hamas er gået for vidt, over at de ikke gider have en tostatsløsning. Og derfor kan det være svært at løse problemet, hvis begge to ikke gider gå på kompromis. Alle disse ting gør, at konflikten ikke er løst".

<sup>113</sup> <http://blog.ninapaley.com/2012/10/01/this-land-is-mine/>

Som afslutning på oplægget giver han sit eget bud på en løsning: ”Jeg har kun en løsningsmulighed, den hedder Hvorfor skal der være våben ifølge disse to lande? Kan man ikke fjerne våbnene og lade dem snakke? Mand til mand?”

### 7.6.1 Billedbrug i planchen

Planchen, som udgør elevens produkt bliver kun brugt få gange i præsentationen. Dens visuelle struktur svarer til fortællingen i præsentationen. Planchen viser syv billeder forbundet med pile, der angiver læseretningen, men også en mulig kausal forbindelse. Billederne er i rækkefølge 1) palæstinensisk mand, 2) pigtrådshegn, 3) religiøse jøder, 4) fanger med hæ-



Figur 33 To drenge, fra planche

ter, der bliver holdt fast af mørkkledte personer bevæbnet med maskinpistoler, 5) sværtbevæbnede soldater, der peger med tåregasgevær mod stenkastende unge, 6) mand der bærer hårdt såret ung mand, 7) to drenge der smiler.

Udgangspunktet er den historiske situation før 1948, hvor palæstinenserne levede ”et helt normalt liv”, som eleven siger, derefter forskellige billeder af konflikten – billede 4 viser en bevæbnet gruppe, formodentlig palæstinensere, der har taget nogle fanger (de er ikke uniformerede, men dog ensartet klædt i sort, militærlignende tøj og de er bevæbnede med det, der ser ud til at være Kalashnikov maskinpistoler). Billede 5 viser det, der formentlig er israelske soldater, der er klar til at skyde mod demonstranter, som ser ud til at være i færd med at kaste med sten – en opstilling, der i mange år var det gennemgående billede på konflikten i mange medier. Det sidste billede viser to mørkhårede drenge. Udover det første billede, der viser en ældre palæstinensisk mand, hvor billedfladen domineres af hans tørklæde, er det det eneste nærbillede på planchen. De to drenges ansigter fylder hele billedet og toppen af deres hoved er beskåret, så deres ansigter kommer i fokus. Drengen til venstre kigger på drengen til højre i billedet, der ser i retning af beskueren (dog ikke direkte i øjnene). De tydelige pile understøtter både læsningen og det ønskede mål. Hvis vi følger Kress og van Leeuwens beskrivelse af betydningen af komposition, burde feltet nederst til højre repræsentere ’det nye reelle’ (Kress & van Leeuwen, 2006), og det kan diskuteres om billedet i elevens fremstilling repræsenterer noget, han opfatter som reelt, men det er i hvert fald noget, han opfatter som ’nyt’ og ønskeligt i forhold til situationen i billederne til venstre, hvor den unge mand er hårdt såret. At billedet er et nærbillede giver netop den intimitet, der gør, at man som beskuer identificerer sig med drengene, de er glade og det de ’tilbyder’ (som billedhandling) er en

positiv fremtid. Hvis man læser billedet fra venstre mod højre, fanges man først af drengen til venstre, der ser på drengen til højre og smiler – der er kontakt mellem de to – og drengen til højre etablerer med sit blik i retning af beskueren kontakt. Han kigger ikke 'forlangende' i øjnene på beskueren, men inviterende i vores retning.

### 7.6.2 Elevens refleksioner om billedbrug

Eleven skriver selv om billedet i en note, han har lavet til sit produkt: "Det ene billede handler om 2 drenge, en palæstinenser og israelere de aftaler en dag hvor de skal ses, og de får det rigtig sjovt. Men hvorfor kan voksne ikke også tænke på det?" Selvom eleven ikke bruger sin planche meget i fremlæggelsen, bruger han de semiotiske ressourcer, sammensætningen af billeder og pile, på en måde, der understøtter hans implicite budskab.

At han skriver, at billedet *handler om* noget, vidner også om, at han ser billedet som en fortælling med et indhold og et budskab. Han har således, i sit forarbejde, aktivt indtænkt billedet som en semiotisk ressource.

Hvor han har billedet fra, og hvorfor han har valgt det, fremgår ikke af hans fremlæggelse, men en billedsøgning på nettet viser, at billedet er fra filmen "Håbet", som netop handler om venskaber mellem Israelske og Palæstinensiske børn<sup>114</sup>. Han har ifølge sin logbog set filmen, men bruger den ikke i sit oplæg. På den måde "remixer" han billedet, men i dette tilfælde bevarer billedet den oprindelige intention fra filmen. Som det formuleres på filmstribens hjemmeside til filmen, hvor teksten også 'forankrer' en bestemt læsning af billedet: "De fleste har en dybfølt lyst til at knytte venskaber og leve i fred" (Filmstriben, n.d.).

### 7.6.3 Elevens budskab

Hovedbudskabet i elevens præsentation kan koges ned til det, der kommunikeres i sammensætningen af videoen "This land is mine" og billedet af de to drenge: Landområdet Israel/Palæstina har været skueplads for krig i århundreder, men børnene på begge sider vil helst være venner. Han siger i den efterfølgende diskussion: "Jeg vil vædde på at mig og min familie og alle mine venner vi er trætte af konflikten". Eleven har selv palæstinensisk baggrund, men omtaler under hele fremlæggelsen både palæstinenserne og jøderne i 3. person, og angiver at han ikke er så optaget af konflikten. På et spørgsmål, om hvor en løsning skal komme fra siger han: "Fra vores side, jeg er jo palæstinenser, så", men det er først, når lærerne i diskussionen spørger ind til det, at han kommer med sin egen og sin families forhold til konflikten.

---

<sup>114</sup> <http://www.filmstriben.dk/bibliotek/film/details.aspx?filmid=2486350600>

#### 7.6.4 Remix i YouTube filmen

Eleven opholder sig ikke længere ved videoen, men i lyset af diskussionen om 'remixing' og billeders iboende ideologiske indhold er det værd at se lidt nærmere på filmen: Sangen, som den er bygget op over, er oprindeligt inspireret af filmen Exodus fra 1961, som giver et positivt billede af staten Israel. Tekstforfatteren Pat Boone så også teksten som en støtte til Israel, og han har aktivt arbejdet for at støtte staten Israel. Første linje lyder "This land is mine, God gave this land to me", og det forstår forfatteren bogstaveligt i forhold til staten Israel.



Figur 34 Pat Boone: This Land is Mine, Masada

Der findes en video, hvor han synger sangen ved Masada, et af staten Israels historiske monumenter<sup>115</sup>, og han har skænket originaludgaven af teksten til Yad Vashem, Israels Holocaust mindecenter<sup>116</sup>. Skaberen af den korte film, Nina Paley<sup>117</sup>, foretager således også en remixing af den oprindelige kilde (sangen), og ved at tilføje en anderledes billedside vender hun budskabet på hovedet fra den oprindelige kontekst og den kontekst, som tekstforfatteren

indgik i og ønskede at udtrykke. Hvis vi ser snævert på forholdet mellem tekst og billede, kan vi således med Thomas Illum Hansens begreb se, at tekst og billede kompletterer hinanden. Det er ikke sådan, at teksten forankrer en bestemt tolkning af billederne, tværtimod kan de nye billeder 'forankre' en ny tolkning af teksten. Ved at lade billedsiden arbejde modsat teksten, opstår den ironiske nye betydning. Som eksempel: når teksten lyder: "Then I see a land/Where children can run free" viser billedsiden først de små børn, der med blå og hvide dragter skal repræsentere gammeltestamentlige israelitter, som løber (oven på en bunke lig), hvorefter de bliver dræbt af babylonier-karakteren.

Muligheden for at vende budskabet på hovedet er klar: Hvis billedsiden er Pat Boone i Masada, kan sangen bruges som inspiration for israelske officerer, hvis billedsiden er Nina Paleys film, kan den bruges som inspiration for liberale pacifister – som eleven delvis gør i sin fremlæggelse. Eleven er formodentlig stødt på filmen i sin research og har ikke spekuleret yderligere over baggrunden for filmen, men været fanget af det budskab, der kommunikerer i animationen.

<sup>115</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GINPiFjapbY>

<sup>116</sup> <http://www.cbn.com/cbnnews/insideisrael/2013/february/pat-boone-gives-exodus-song-to-holocaust-memorial/?mobile=false>, <http://www.upi.com/Pat-Boone-donates-lyrics-to-museum/33361360754258/>, [https://www.yadvashem.org/yv/en/pressroom/magazine/pdf/yv\\_magazine69.pdf](https://www.yadvashem.org/yv/en/pressroom/magazine/pdf/yv_magazine69.pdf)

<sup>117</sup> <http://blog.ninapaley.com/2012/10/01/this-land-is-mine/>

### **7.6.5 Billeder og tekst i PowerPoint**

I PowerPointpræsentationen anvender eleven to billeder fra den historiske film om Palæstina før 1948 og to kort, der fremstår som scanningsbilleder fra en bog. Begge kort er sort-hvide ligesom billederne i præsentationen. Det hele fremstår dermed nøgternt (men også udtydeligt i situationen). Det ene kort viser "De Forenede Nationers Delingsplan i 1947", og det andet kort viser "Gaza-striben 2005". Begge kort bliver kun i begrænset omfang inddraget i den mundtlige præsentation.

### **7.6.6 Verbalsprogligt indhold**

Fremlæggelsen indeholder en hel del beskrivende fakta om konflikten og dens rødder. Disse sættes dog ikke i sammenhæng i præsentationen. Det tydeligste eksempel på en årsagsforklaring er beskrivelsen af Benjamin Netanyahus interesse i at modarbejde en tostatsløsning. Hans eget bud på en løsning – at fjerne våbnene og lade de to parter snakke sammen – er ikke funderet i nogen analyse. Dermed præsenteres en hel del relevant viden, men den sættes ikke i sammenhæng eller perspektiv.

### **7.6.7 Opsamling: andre semiotiske ressourcer**

Anvendelsen af film i elevens PowerPoint er med til at understrege den ønskede pointe – men i den samlede præsentation kommer filmindslagene til at fylde meget i forhold til elevens egen mundtlige fremlæggelse. Den 'remixede' film "This land is mine" er et materiale, hvis potentiale ikke tematiseres af eleven. Analysen viser, at kilden i sig selv rummer væsentlige perspektiver omkring multimodalitet og remixing, som hverken elever eller lærere tematiserer.

Elevenes planche anvendes ikke meget i fremlæggelsen, hvilket kan tolkes som om, han ikke er tilfreds med den eller ikke selv mener, at den kommunikerer det, han ønsker. Ud fra et multimodalt perspektiv kan man sige, at billederne har mulighed for at understøtte og kommunikerer hans fortælling, men det lykkes ikke for ham i præsentationen at kombinere de forskellige udtryksformer. Dette understreges også af hans kropssprog, hvor han gennem hele præsentationen står uroligt og ind i mellem fægter med armene. Han har således en mængde semiotiske ressourcer i spil, som ikke kommer til at spille sammen i præsentationen.

## 7.7 Opsamling: multimodale kompetencer i de analyserede fremlæggelser

Skematisk kan elevernes anvendelse af verbalsprog og andre semiotiske ressourcer præsenteres således for at give et overblik:

Præsentation	Verbalsprog (begrebsanvendelse)	Andre semiotiske ressourcer (multimodalitet)
Terror Gruppe 9  Video	Narrativ fortælling om begivenheder den 11. sept.	Iscenesættelse (dæmpet lys i rummet, placeringen af eleverne). Film – remix af tv-billeder. 'Autentiske' billeder (portræt) og lydoptagelse (telefonsamtale). Billedsekvens/montage.
Terror Gruppe 9  Fremlæggelse	Redegørelse for årsager til angrebet. Vurdering af konsekvenser.	Billeder: - pressefotos (11. sept., sikkerhed i lufthavne, George W. Bush). 'Propagandafotos' al-Qaeda, tyske soldater. Osama bin Laden-collage, IsIs-collage. Stock-foto (generisk håndtryk).
Terror Gruppe 6	Definition af terror Narrativ om sammenhæng mellem 11.sept og krige i Irak og Afghanistan. Redegørelse for politiske initiativer mod terror og politiske partiers holdninger. Eksempler på antiradikaliseringsskemaer.	Billeder i collage: pressefotos (11. sept. Osama bin Laden, terrorister, mindesmærke og mindehøjtideligheder, George Bush). Stock-fotos (børn der løber, ørn og flag, amerikanske soldater i løb).
Terror i København og Paris Gruppe 2	Definition af terror, narrativ om begivenheder i København. Narrativ om Omar Abdel Hussein. Redegørelse for regeringens initiativer.	Egenproduceret brochure til forebyggelse af ekstremisme og radikaliserings. Stiliserede illustrationer fra billedbureau.
Israel-Palæstina Gruppe 5	Narrativ om den historiske baggrund for konflikten. Redegørelse for tal og fakta om "Gaza krigen 2014". Oplysninger om den politiske situation (Netanyahu). Konklusion; fjern våbnene og lade dem snakke mand til mand.	PowerPoint med indlagt video (ikke egenproduceret). Historiske billeder og video. Planche med billeder og pile, pressefotos (historisk foto, soldater, palæstinensere, såret dreng) og billede fra film (to drenge).

Den verbalsproglige del af elevernes præsentationer repræsenterer flere former for samfundsfaglig begrebsanvendelse. Flere grupper giver narrativer om begivenhedsforløb, der

indeholder redegørelser for kausale sammenhænge. Der er også redegørelser for faktuelle forhold og fx politiske initiativer. Nogle grupper arbejder eksplicit med definitioner af begreber fx terror. På det analytiske og diskuterende niveau giver de alle konklusioner, der indeholder en vurdering af det emne de arbejder med.

De øvrige semiotiske ressourcer, som eleverne anvender, især kombinationen af billeder og video, viser at de alle bruger de semiotiske ressourcer på en måde, der ikke blot er en formidling af de resultater de er nået til i deres undersøgelser. Gruppe 6 og gruppe 5 anvender video på forskellig måde. Gruppe 6 har selv produceret en remixet video, hvor de kommunikerer fakta og et følelsesmæssigt indhold, der skal understrege vigtigheden af det emne de arbejder med. Gruppe 5 (Israel-Palæstina) bruger film fra internettet, der ikke er viderebearbejdet (udover den sammenhæng han vælger at vise dem i), og som i sig selv repræsenterer et relevant eksempel på remix, som han dog ikke tager stilling til.

Alle grupperne anvender billeder, som de har fundet på internettet. Eleverne giver ikke udtryk for særlige overvejelser i deres valg af kilder til billederne, og det viser sig også at nogle af billederne ikke er billeder af det de hævder det er billede af (al-Shabab i stedet for al-Qaeda). De fleste billeder kan kategoriseres som pressefotos (fx fra 11. sept.) men der anvendes også Stock-fotos<sup>118</sup> og 'autentiske fotos'<sup>119</sup> (billeder af terrorister og af Betty Ong). Nogle af billederne kan betegnes som propagandafotos, idet de er fremstillet af aktører med henblik på at give et bestemt billede af en situation (fx den tyske hær og al-Shabab). Skillelinjen mellem propaganda- og pressefotos er dog ikke altid entydig, men det interessante i denne sammenhæng er, at eleverne anvender billederne til deres eget kommunikative formål, uden eksplicit at reflektere over billedernes proveniens. Elevernes kompetence i forhold til anvendelse af billeder viser sig i, om de anvender billederne hensigtsmæssigt til at kommunikere det de ønsker. Til gengæld viser de ikke tegn på kildekritisk anvendelse af billederne.

---

<sup>118</sup> Stock-fotos er fotos fra billedbureauer, der som regel er mere anonyme og udtrykker en mere generisk situation. I elevernes præsentationer er det billedet af børn på engen (grp. 9), og håndtrykket (grp. 6), samt billedet af soldater i løb (grp. 6).

<sup>119</sup> At billederne er 'autentiske' skal forstås sådan at det er billeder, der ikke er taget af fotografer, men som er taget fx som pasfotos eller privatfotos og nu anvendes i en anden kontekst.

## 8 Lommefilm og valgvideoer på Landskolen

På Landskolen blev der i samfundsfagsundervisningen produceret 'lommefilm'<sup>120</sup> i flere forløb. I det følgende analyseres først et forløb, hvor eleverne lavede film om familier og socialisering, dernæst et forløb hvor de lavede valgvideoer.

Det analyserede materiale er elevernes produkter dvs. deres film. De er analyseret med henblik på at undersøge, hvordan de er udtryk for elevernes multimodale og verbalsproglige samfundsfaglige kompetencer.

I analysen af lommefilmene er der fokus på, hvordan eleverne bruger de semiotiske ressourcer, som mediet 'lommefilm' giver mulighed for. Det er i vid udstrækning de samme, som er diskuteret om brug af billede og tekst og remix. Dertil kommer genrespecifikke muligheder indenfor genren 'valgvideo'.

### 8.1 Tekst og billede som udfoldelse eller udvidelse i videoer

Som udgangspunkt kan forholdet mellem tekst og billede i videoer betragtes analogt med det samme forhold i billed/tekst kombinationer: En speaket tekst kan forankre (udfolde) det, der ses i billedet ved at sige det samme med ord, som vi ser på billederne. Dette er normalt tilfældet, når speakereren i tv-nyhederne fortæller at "EU's stats- og regeringschefer holdt i dag topmøde" samtidig med, at billeder af regeringscheferne vises. Det svarer til "Specificering" med Illum Hansens begreber, som diskuteret tidligere. Underlægningsmusik og reallyd eller lydeffekter kan bruges til at anslå en passende stemning, men også til at fremhæve det, der sker i billederne. Selv reallyd er dog i tv-nyheder ikke nødvendigvis lyd, som er optaget samtidig med billederne. Et eksempel på hvordan lyd kan bruges selvstændigt – og kritisabelt – er da DR's TV Avisen i 2006 havde en 'ekstra' eksplosionslyd på et nyhedsindslag fra Irak, hvilket førte til kritik for manipulation<sup>121</sup>.

I de analyserede videoer anvendes i begrænset omfang underlægningsmusik, og den mest anvendte lyd er enten som dialog eller speak. Dialog forekommer i 'spillede' sekvenser, hvor eleverne spiller (agerer) forskellige scener. Speak forekommer, enten hvor eleverne forklarer begreber i sekvenser, hvor de optræder i en iscenesættelse, der minder om værter i en nyhedsudsendelse (i deres videoer om begreber), eller som 'voice-over' i valgvideoerne.

---

<sup>120</sup> Lommefilm er en uformel, men almindelig, betegnelse for film, der kan produceres med elevernes smartphones.

<sup>121</sup> <http://politiken.dk/kultur/medier/ECE1036848/jeppe-nybroe-jeg-graed-til-jeg-kastede-op/>  
<https://www.dr.dk/NR/rdonlyres/E92BB107-3DED-4946-A3E8-F950F0B6BE33/675622/Nybroeredeg%C3%B8relsenjmoldec07.pdf>



I faktuelle tv-genrer er sammenhængen mellem brugen af speak eller voice-over og billedsiden som regel lavet, så de to udtryksformer underbygger hinanden. Det gælder først og fremmest traditionelle former for dokumentar og nyhedsudsendelser; i dokumentargenrer, der låner virkemidler fra fiktionsgenrer, er der flere muligheder for at variere virkemidlerne (Bondebjerg, 2008; Rose & Christiansen, 2015, p. 132). Det gælder også i fiktionsgenrer, hvor det som regel drejer sig om at følge de klassiske anvisninger, som Shakespeare lader Hamlet give til skuespillerne: "Suit the action to the word, the word to the action"<sup>122</sup>, selvom denne grundregel kan brydes for at opnå en fortælle-mæssig effekt.

## 8.2 Om analyser af lommefilm og valgvideoer

I det følgende er elevernes lommefilm analyseret en efter en på følgende måde: først gives en gennemgang af indholdet i filmen. I denne er tekst taget med i det omfang, det er nødvendigt for at forstå og vurdere indholdet i filmen. Derefter redegøres for det verbalsproglige samfundsfaglige indhold i filmene og for anvendelsen af semiotiske ressourcer med henblik på at kunne beskrive og vurdere, hvorvidt disse er udtryk for multimodales samfundsfaglige kompetencer.

Analysen er foretaget i flere trin: Først er filmenes indhold transskriberet i NVivo, som et manuskript, hvor replikker er skrevet ned sammen med kortfattede beskrivelser billedindholdet. Derefter er analysen skrevet i en iterativ proces, idet det har været nødvendigt at inddrage ny teori, efterhånden som elevernes brug af forskellige muligheder i mediet blev afdækket.

## 8.3 Forløb 1. familietyper og video om familietyper

Elevernes baggrundsmateriale for dette arbejde var tekst fra grundbogen (Samfundsfag 8). Opgaven var ganske enkelt formuleret på intra således:

Lav en lommefilm på max 5 min

Målgruppe: 8. årgang

Krav:

1. begreberne forklares
2. begreberne bruges i en sammenhæng

<sup>122</sup> Shakespeare Hamlet Act. 3, sc. 2

Filmene skal være færdige til fremlæggelse 12.15

Lommefilen bliver vurderet på, om I bruger begreberne, så målgruppen kan forstå dem.

Der er 6 film, der er blevet lagt op på skoletube. Der var fra starten 8 grupper. Tre grupper har ikke afleveret, og en elev har forladt en gruppe og afleveret individuelt.

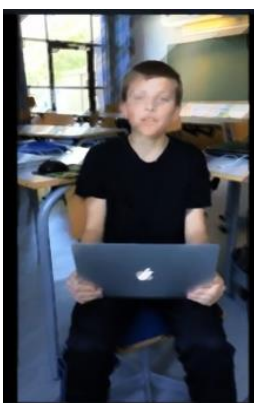
En film handler om familietyper (Team-familien, svingdørsfamilien, socialt akvarium og den patriarkalske familie). To handler om arv og miljø, to handler om "grupper af børn" (curling- og forhandlerbørn) og en handler om socialisering (primær, sekundær og dobbeltsocialisering).

Der er tre elementer, som går igen i filmene: Tekster, der fx giver en overskrift til det, der kommer efter, speakede sekvenser hvor et begreb forklares direkte til kameraet, og spillede sekvenser, hvor eleverne, som skuespillere, opfører et lille optrin, der skal illustrere begrebet.

Didaktisk præsenterer opgaven således en fagforståelse, hvor der er fokus på tilegnelse af de faglige begreber (type 4 samfundsfag) og der er mulighed for, at eleverne sætter begreberne i forbindelse med deres hverdagsliv i de spillede sekvenser (type 1 samfundsfag). De vidensformer, opgaven giver mulighed for at inddrage, er den samfundsfaglige viden i form af begreber og hverdagsviden i de spillede sekvenser.

## 8.4 Film 1: familietyper

Længde 1:48



Figur 35 Screenshot Team familien indledende speak, behandlet med effekt for anonymisering

Filmen er delt op i tre sekvenser, der hver handler om en familietype. I hver sekvens er der først en tekst, der fortæller, hvad det er for en familietype, det handler om. Dernæst er der en scene, hvor en dreng fortæller om familietypen og til sidst en spillet scene, hvor de spiller et optrin fra familietypen.

Hver sekvens varer lidt under 10 sekunder, bortset fra den første, der er lidt længere, og som har 4 skuespillere. Anvendelsen af rekvisitter er minimal, og det er tydeligt, at det hele er filmet i skolerummet. Opbygningen af filmen er let at afkode. Titelsekvenserne, der med deres sort-hvide design kan minde om mellemtekster fra de klassiske sort-hvid film, giver en tydelig opdeling af filmen. Begrebsforklaringerne, hvor en elev (det er skiftende elever, men kun drengene fra gruppen) forklarer begreberne er ensartede,

da den samme location er brugt til alle. Kun de forskellige spillede optrin er filmet i forskellige rum.

Den første sekvens handler om Teamfamilien:

Mellemtækst, hvid på sort baggrund: TEMA FAMILIE (sic).

Dreng sidder midt i et lokale og taler til kameraet, imens han holder sin computer: "De snakker med hinanden i hverdagen og planlægger et skema over dagen, så de kan nå til de ting, de skal for eksempel fritidsinteresser"

*Spillet sekvens:*

To piger og to drenge sidder placeret rundt om et bord. Den ene dreng sidder lavt, så man kan se, han er drengen i familien. Ved siden af ham sidder den ene pige, som er pigen i familien. 'Faren' og 'moren' sidder over for hinanden med de to børn i mellem sig, og kameraet på den fjerde side af bordet. Rekvissitter er en ske, som 'drengen' sidder med, og en plastikkop, som 'faren' sidder med.

*Dreng:* Og maden smagte godt

*Far* (klapper ham på hovedet): Det var godt min dreng. Så i morgen, der kører vi ud og ser dig spille basket.

*Mor:* Og så bagefter tager vi hjem og ser en god film, med masser af slik.... Og chips

*Dreng:* Hvad med sodavand?

*Mor:* Oss' sodavand, selvfølgelig.

Klip til mellemtækst, hvid på sort "Svingdørsfamilie".

Indledende speak (dreng med computer, taler til kameraet):

*Speak:* "En svingdørsfamilie det er en familie, der ikke rigtig arbejder sammen. De snakker ikke rigtig med hinanden i løbet af dagen, om og hvad de skal til, så de kan ikke rigtig hjælpe hinanden"

Klip til scene:

En dreng sidder ved bord med bærbar computer; i baggrunden en anden dreng, der fejrer med en kost. Bagved er der en dør. Den siddende dreng er 'far' og personen med kosten 'dreng'

En pige kommer ind af døren ('pige').

*Pige:* Hej far, jeg går op på værelset og læser

*far:* Ja (klapper sin computer sammen, og går mod døren). Jeg tager på arbejde.

*Pige:* ja, vi ses

*Far:* Ses



Figur 36 Screenshot fra film om familietyper, mellemtekst

Klip til mellemtekst, hvid på sort: "Socialt akvarium".

*Indledende speak:*

"Socialt akvarium det er en familie som eh til-, tilbringer lidt tid sammen æh, men de snakker ikke rigtig om deres fritidsinteresser, og hvordan de skal få dagen til at hænge sammen"

Klip til scene: To drenge sidder i to blå sækkestole i et hjørne under et vindue med rødorange gardin. Den ene har skjorte på ("faren"), den anden en hvid t-shirt

*Dreng:* Ik så meget, vidste du godt at dronning Margrethe hun er lesbisk.

*Far:* Jah, hvordan går det i skolen?

*Dreng:* Ik, sådan det vilde, masser af damer du ved.

*Far:* Ja.

Klip til mellemtekst, hvid på sort "Patrikalske familie" (sic).

*Speak* (denne gang læser drengen op fra computeren i starten og snubler lidt over ordet):

"Patrikalske (sic.) familie. Det er en normal familie, som hjælper hinanden, men det er mest faren, som bestemmer."

Klip til scene: En dreng ("far") sidder på et bord. En pige og en dreng sidder på stole. I baggrunden en tavle der ikke er tørret af.

*Pige:* Hvorfor er mor aldrig hjemme?

*Far:* Fordi jeg har valgt at gå fra hende, så I skal bo hos mig det næste stykke tid (dreng laver et surt ansigt og kører sin stol ned, samtidig med at han drejer rundt om sig selv), og I har nogle pligter og I skal gøre.

*Dreng:* Hvorfor er du gået fra hende?

*Far:* Hun var mig utro (pige begynder at fnise, før der klippes).

### 8.4.1 Verbalsprogligt samfundsfagligt indhold

Begreberne, teamfamilie, socialt akvarium og patriarkalsk familie er gengivet i overensstemmelse med grundbogens forklaring. Der kan muligvis spores en vis usikkerhed i, at "team" og patriarkalsk staves forkert på mellemteksten, samt ved at drengen har svært ved at udtale ordet "patriarkalsk". De små spillede optrin er korte, men viser tydeligt, hvad det handler om: I teamfamilien deltager hele familien i barnets aktivitet - de tager ud og ser ham spille basket, og bagefter ser de en film sammen derhjemme, med slik, chips og sodavand. I svingdørsfamilien når de lige at sige hej og fortælle hinanden, hvad de skal, når de mødes på vej ind og ud af døren. I det sociale akvarium er faren og sønnen til stede i samme rum, men de snakker mere til hinanden end med hinanden. I den sidste familie, den patriarkalske familie, er sammenhængen mellem begrebet og den spillede scene mindre tydelig, men der er en pointe i, at faren siger, at de har nogle pligter, de skal gøre, og det er også ham, der har valgt at gå fra moren.

Dermed viser eleverne, at de kan anvende begreberne i forskellige sammenhænge. Samtidig vises en sammenkobling af begreberne med elevernes eget hverdagsliv. Der er således en forbindelse mellem den samfundsfaglige viden, i form af de faglige begreber, og elevernes hverdagsviden.

### 8.4.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

Filmen er ret enkel i sit brug af andre semiotiske ressourcer. Tekst bruges i titelsekvenserne til at angive begreberne (familieformerne). De speakede sekvenser er filmet med speakeren siddende i total, og placeringen af computeren i skødet af ham fremmer ikke kommunikationen med seeren. I de spillede sekvenser bruges de semiotiske ressourcer mere aktivt. I tea-



Figur 37 Screenshot "svingdørsfamilien"

familien foregår hele scenen, imens familien sidder og snakker sammen om, hvad de skal gøre. Dermed illustreres og udbygges beskrivelsen fra den speakede sekvens ("de snakker med hinanden i hverdagen"). I sekvensen med svingdørsfamilien understreges beskrivelsen af interaktionen og bevægelsen i filmen. Den ene dreng i baggrunden er passiv, den anden

dreng, 'faren', sidder ned ved computeren, og så snart pigen kommer ind, går han i modsat retning, forbi hende og ud ad døren.

I sekvensen med "socialt akvarium" er der ikke gjort så meget ud af det visuelle, men der er sammenhæng mellem den spillede sekvens og den spækkede. Hvor teamfamilien var samlet omkring middagsbordet sidder familiemedlemmerne i det sociale akvarium i afslappede sækkestole og taler uden egentlig at tale sammen om noget.

I sekvensen med den patriarkalske familie virker deres placering tilfældig, men giver dog plads til, at man kan se og høre 'faren' og de to 'børn'. Faren sidder på et bord, så han er højere end de to børn, hvilket passer godt med den familierelation, der ønskes illustreret. At drengen kører sin stol ned og drejer rundt på den, når han får at vide at forældrene skal flytte fra hinanden, synes ikke at have nogen funktion i forhold til filmens indhold.

## 8.5 Film 2 (arv og miljø)

Længde 0:36

Der er 3 scener i filmen, som alle er spillede. I den første scene ses de to karakterer ved et bord i skolegården. En voice-over fortæller, at de er bror og søster, og at de taler om stofmisbrug. I scene to skiller de, og broren går hen til en person, ifølge voice-overen en ven, som deler sin joint med ham og snakker med ham. I den tredje scene ser vi søsteren, der laver lektier. Voice-overen fortæller, at hun "lavede lektier og tænkte, at hun aldrig ville indblandes i stofmisbruget".

### 8.5.1 Verbalsprogligt indhold

I filmen bruger eleverne ikke de faglige begreber. Den viser to søskende, der vælger hver sin vej, drengen under indflydelse af sin ven. På den måde viser filmen, at miljø, i form af venner, kan påvirke individer til handlinger. En anden tolkning kan være, at filmen viser, at drenge er mere tilbøjelige til at prøve hash end piger<sup>123</sup>, og at piger er mere tilbøjelige til at lave lektier. Dermed repræsenteres en hverdagsforståelse af nogle fænomener som ikke bliver verbaliseret.

### 8.5.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

Det er en meget kort film, og den følger ikke de retningslinjer, som lærerne har angivet. Filmisk anvender de forskellige kameraindstillinger og panorering. Der er en vis anvendelse af locations – samtalen først i den lyse skolegård, derefter møder drengen sin ven i en port, og

---

<sup>123</sup> Hvilket ikke udelukkende er en fordom. Ifølge sundhedsstyrelsen har 38% af drenge og 28% af piger i alderen 16-20 år prøvet at ryge hash. [http://stofinfo.sst.dk/Forsiden/Statistik/Flere\\_proever.aspx](http://stofinfo.sst.dk/Forsiden/Statistik/Flere_proever.aspx)

til sidst ses pigen ved et bord, hvor hun laver lektier. Brugen af voice-over er muligvis en løsning på det problem med lyd kvalitet, der kan opstå med det anvendte udstyr (mobilkamera).

## 8.6 Film 3 arv og miljø

Længde 2:26

Filmen er inddelt i to sekvenser. Først fortæller to drenge om arv og miljø. Derefter er der en sekvens i tre scener om en dreng med to forældre.

Første scene: to drenge foran en grøn tavle. På tavlen er tegnet pil fra de to drenges hoveder til en lysende pære. De taler til kameraet. De står med korslagte arme. Den ene dreng løsner arme og kropsholdning og træder lidt frem for at tale:



Figur 38 Screenshot fra film "Arv og miljø" intro-scene

*Dreng 1:* Goddag mit navn er (...), nu skal jeg fortælle jer lidt om arv (kigger på den anden dreng)

*Dreng 2:* Goddag mit navn er (...), nu skal jeg fortælle jer lidt om miljøet.

*Dreng 1:* Arv, det er noget man kan arve fra sine forældre, det kan øh fx være din hårfarve eller din øjenfarve fx hvis dine forældre de har blå øjne, så kan det være du også får det. Det kan også være en sygdom fx kræft eller hiv eller sådan noget hvis du nu har hiv og du får et barn, så kan det være barnet også får hiv

*Dreng 2:* Nu skal jeg fortælle jer lidt om miljøet. Miljøet er noget, man kan få fra kammerater og medier fx (der klippes til næste scene).

En dreng forbereder morgenmad til sine forældre, der står senere op end ham, og som tydeligvis er trætte. Han får at vide, at han er en artig dreng, og de spørger ham, om han glæder sig til skolen, hvilket han ikke gør. Da han går, siger faren, at han skal huske at købe mælk. I den næste scene ses drengen, på afstand, få voldsomt tæv af en anden dreng i skolen. Denne scene er filmet med fast kamera og underlægningsmusik uden dialog. I den sidste scene kommer drengen hjem og er sur. Han smider den indkøbte mælk fra sig og bliver sendt i seng af sin far.

### 8.6.1 Verbalsprogligt indhold

Redegørelsen for arv og miljø i første sekvens er forholdsvis sikker og selvstændig. Eleverne bruger eksempler, som de selv har inddraget. Beskrivelsen af arv og miljø er tættere på en hverdagsforståelse end på en samfundsfaglig forståelse. Arv beskrives entydigt, som noget man får fra sine forældre, og miljø, som noget med kammerater og medier. I den spillede sekvens fremstår familien som det trygge sted og skolen det utrygge, og det fremgår ikke,

om familiens påvirkning også kan ses som en del af miljøpåvirkningen. Man ser først drengen hos sine forældre, hvilket kan illustrere, hvordan man påvirkes i familien. Han er artig og køber ind for forældrene, som han har fået besked på. Han er ikke så glad for at skulle i skole, og det viser sig også at være et ubehageligt sted, hvor han får tæv. Når han kommer hjem, er han i dårligt humør, hvilket man som seer kan tolke som en følge af hans dårlige oplevelse i skolen, som hans forældre ikke kender til, og de sender ham op på hans værelse. Derudover får vi ikke noget at vide, om hvad der sker.

### 8.6.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer



Figur 39 Screenshot fra film "Arv og miljø" slagsmål i skolegården

De filmiske virkemidler bliver brugt med en vis variation og sikkerhed. I den første scene er der en visuel sammenhæng, hvor de to drenge står foran tavlen, med en illustration af en pære, som symbol på den lyse idé og deres viden som 'eksperter'. Historien i den spillede sekvens har et (enkelt) dramaturgisk forløb. Scenerne i hjemmet er filmet tæt på, man ser ansigter og hører dialog, hvilket er med til at give intimitet. Voldsscene i skolen er derimod filmet på afstand og med underlægningsmusik, så den virker næsten stileret. Det fremstår ikke klart i filmen, hvilken betydning arv og miljø har for drengen ud over, at han har et hjemmemiljø, hvor han bliver "artig", og at der så er en modsætning til det voldsomme skolemiljø, der måske ender med, at gøre ham til en trist og sur dreng?

## 8.7 Film 4 Forhandlerbørn og curlingbørn

Varighed: 1:21



Figur 40 Udsnit af screenshot - forhandlerbørn og curlingbørn, manipuleret

Filmen er i 3 scener: I den første fortæller en dreng om forhandlerbørn. I den anden fortæller en pige om curlingbørn, og i den tredje spilles en sekvens med en familie med et curlingbarn og med et forhandlerbarn. I de to scener med forklaringer gives en enkel redegørelse for hhv. forhandler- og curlingbørn:

"Forhandlerbørn er vant til at forhandle, de forhandler om alt, i hjemmet i skolen og i deres fritidsinteresser. Og diskuterer alting. For eksempel, hvis de får at vide, at de skal gå tidligt i seng, så siger de, at nu har de ryddet op på deres værelse, hvorfor skal de så gå tidligt i

seng? Og sådan ender alle deres samtaler med deres forældre."



”Curlingbørn er sådan meget forkælede og overbeskyttede, hvor ens forældre er overbeskyttende over for dem. og æhm de fejer alle deres problemer væk, ligesom i curling, det er der ordet det stammer fra.”

I de spillede optrin er dialogen flydende og virker improviseret:

Scene 3 udendørs ved et bord. En pige står med en tallerken og sin computer. Drengen (’far’) står og rører i en gryde med en grydeske.

*Far:* Hej Signe!

*Pige:* Hvad?!

*Far:* Kan du ikke lige lave mad, mens jeg går på toilet?

(Teksten ”Curlingbarn” i rødt kommer ind over pigen).

*Pige:* Tror du. jeg har tid til det der, hallo Facebook, der er sygt mange opdateringer, jeg skal til at bestille sims og alt muligt, det kommer ud i morgen, hallo.

Klip: Faren er nu erstattet af en pige (mor) der rører videre.

*Pige:* Ej, hallo, er der ikke snart mad eller hvad? Jeg er fucking sulten.

*Mor:* Du kan jo bare selv hjælpe.

*Pige:* Det er sgu da fucking svært, altså jeg er ved, jeg er ved at lave noget (gestikulerer mod sin computer).

Klip: Faren er tilbage

*Far:* Så er der aftensmad.

*Pige:* Så kom dog med det.

(faren hælder fra gryden over på pigens flade tallerken).

*Far:* Fiskesuppe (der er tilsyneladende lidt vand i gryden).

*Pige:* Ej hvad fuck er det vi skal ha'?? Arj, det her det er ikke mad. (Hælder indholdet af tallerkenen ud på bordet).

Klip: Nu kun faren i billedet. Vender sig og kalder med falsetstemme:

*Far:* Så er der mad.

Pige nr. 2 kommer til bordet. Teksten ”Forhandlerbarn” kommer frem på skærmen foran hende.

*Pige 2:* Jeg spiser kun, hvis jeg får 100 kr. mere om måneden.

*Far:* Ja, det må du godt (+ utydeligt).

### **8.7.1 Verbalsprogligt indhold**

Begreberne 'forhandlerbørn' og 'curlingbørn' er begreber, der ligger nærmere hverdags-sproget end det faglige sociologiske sprog. De optræder dog som fagbegreber i grundbogen (A. S. Christensen & Trojaborg, 2013, p. 13). Forklaringerne, som eleverne giver, er præget af hverdagssprog, men svarer til det faglige indhold i begreberne.

I de spillede optrin giver eleverne en god, og til en hvis grad karikeret, version af hhv. curling- og forhandlerbarnet. Eleverne inddrager her deres hverdagserfaringer. Piggens forhandling med forældrene, hvor hun forlanger 100 kr. mere i lomme penge for at spise aftensmad, kan ses som en karikeret tolkning af en hverdagserfaring af børn, der forhandler med deres forældre.

### **8.7.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer**

Filmisk er sekvenserne enkle. Valget af køkkenbord som rekvisit og ramme for den spillede scene skaber forbindelsen til situationer fra elevernes hverdagsliv. Dermed skabes der også sammenhæng mellem begrebernes definition, der er abstrakt og svarende til lærebogen, og den spillede scene, hvor indholdet i begreberne bliver konkret og levende. Tekst bruges, som skrift på billedet, til at fremhæve begreberne. I de talte sekvenser filmes i nærbillede med en væg som baggrund, og speakerne taler direkte ind i kameraet. Dermed underbygges den direkte henvendelse fra speakeren til modtageren, hvilket er med til at holde fokus på det verbalsproglige indhold. Speakerens gestikulation understreger, at de ikke taler ud fra manuskript.

## **8.8 Film 5 Grupper af børn (forhandlerbørn og curlingbørn)**

Denne film adskiller sig fra de andre ved at være lavet af en elev alene. Desuden er den lavet som en radioudsendelse i p4. Formen er enkel: Der er en studievært, som spørger en ekspert, der fortæller om forhandlerbørn og curlingbørn. Begge stemmer spilles af den samme elev. Eleven er en dreng, og eksperten er en kvinde, men eleven gør ikke forsøg på at lave sin stemme mere kvindelig, så der er begrænset brug af teatraliske effekter. Til gengæld virker filmen troværdig som et radioindslag. Der er intro- og outromusik. Introen er Michael Jacksøns "They don't really care about us". Outroen er en dansk rapper Kakas "En sidste sang".

Indholdet i filmen er hovedsageligt "ekspertens" udtalelse om de to børnegrupper. I forhold til de andre film er der i denne en lidt længere forklaring, der her citeres i sin helhed:

”Mange af dem ser enten curlingbørn, og som er vant til at forældrene fejer forhindringer og problemer væk, så de vænner sig til at de kan gøre alt uden at få fingrene i kødhakkeren. Og det kan du selvfølgelig se at det er jo et problem Øh, Og så er de jo også meget forkælede, og det er de jo vant til og hvis det er de græder står mor med friskbagte boller og trøster. Og det er et af de store problemer, der er med samfundet i dag, at der er simpelthen for mange af dem. Øh og så er der selvfølgelig også forhandlerbørnene. Som er vant til at tage beslutninger selv, og ikke får puttet penge i foret, så det er de kan købe og gøre alt hvad de faktisk har lyst til, men kan tage ansvar for deres beslutninger og hvad det gør og selvfølgelig også deres handlinger. Og det er dem vi gerne vil have flere af.”

### 8.8.1 Verbalsprogligt indhold

I teksten anvendes begreberne i overensstemmelse med deres samfundsfaglige betydning. Curlingbørn er dem hvor ”forældrene fejer forhindringer og problemer væk”. Dette svarer til formuleringen i grundbogen, hvor curlingbørn beskrives som børn, hvis forældre ”fejer alle problemer væk fra børnenes vej” (A. S. Christensen & Trojaborg, 2013, p. 13). Beskrivelsen af forhandlerbørnene er lidt mere usikker. ”Som er vant til at tage beslutninger selv, og ikke får puttet penge i foret så de kan købe og gøre alt hvad de faktisk har lyst til”. ’Eksperter’ lægger flere gange vægt på, at forhandlerbørnene kan tage ansvar for deres beslutninger og deres handlinger. Selvom det ikke er en urimelig tolkning af, hvad resultatet bliver af de såkaldte forhandlerbørn, er det ikke noget, der er dækning for i det materiale, eleverne har arbejdet med. Der er således tale om en selvstændig tolkning. ’Eksperter’ kommer meget hurtigt med vurderinger, hvad der er godt eller skidt. Hun ønsker ikke flere curlingbørn, der ender med at være forkælede: ”De kan simpelthen ikke arbejde i livet, de er vant til at få serveret alt på et sølvfad, og det gør det til et kæmpestort problem for dem”(… ) ”de får et chok når de kommer ud i livet som voksne”. Forhandlerbørnene, derimod, ” det er dem vi gerne vil have flere af”.

Elevens analyse, som den udtrykkes af ’eksperter’, er således i overensstemmelse med de faglige definitioner på begreberne, og han anvender dem kreativt og sammenhængende. Til gengæld har han valgt en form, hvor der ikke var mulighed for at svare på opgaveformuleringen. Dette, samt at eleven som en undtagelse fik lov til at arbejde alene, var godkendt af læreren.

## 8.8.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

Eleven har her gået ud over opgaveformuleringen. Det medie, han har valgt, radioen, giver mulighed for at anvende lyd som semiotisk ressource. I dette tilfælde er det et verbalsprogligt indhold, der er i centrum. Musikken, der fungerer som intro og outro for indslaget, sætter en passende ramme. Ekspertinterviewet er en almindelig genre i radioformatet og giver mulighed for at præsentere argumenter, der både er samfundsfagligt relevante og som lægger sig op ad en autentisk kommunikationsform. Dermed understøtter de semiotiske ressourcer elevens mulighed for at anvende verbalsproglige kompetencer.

## 8.9 Film 6 Socialisering

Varighed 1:32



Figur 41 Screenshot fra videoen "Socialisering"

Filmen er bygget op i 3 scener, der er adskilt med mellemtekster, der giver overskriften til den næste sekvens.

I den første scene er der to piger, der redegør for begreberne socialisering, primær socialisering, sekundær socialisering og dobbeltsocialisering. Ops tillingen er som et velkendt klasseværelse: De sidder med projektorens skærm bag sig. På skærmen kommer overskrifter frem til begreberne og i nogle tilfælde et par stikord.

Forklaringerne af begreberne er ganske korte:

"Socialisering er den proces hvor barnet, gennem kontakt med andre blive et selvbevidst og vident (sic) menneske, der kan klare sig selv i et samfund." ...

"Primær socialisering foregår i familien når barnet er 0-6 år. Det hedder primær socialisering fordi familien er det første barnet bliver påvirket af." ... "Sekundær socialisering er når barnet kommer i skole bli'r det en del af en gruppe jævnaldrende børn, her bliver barnet især påvirket af vennerne. Det hedder sekundær socialisering [kigger op på overskriften bag sig], fordi det er et andet barn, det bliver påvirket af." ... "Dobbeltsocialisering. Når barnet har gået i vuggestue el-

ler bare børnehave (fniser), fordi de så har både blevet påvirket af familien og hjemmefra og fra vennerne i daginstitutionerne.”

I scene 2 og 3 ser vi to optrin, der skal vise ”hvor den ene er blevet dobbeltsocialiseret, og den anden kun er blevet primært socialiseret.” De to scener indledes med mellemteksterne ”DOBBELT SOCIALISERET” og ”Primær socialiseret” i hvid tekst på sort bag-



Figur 42 Screenshot fra scenen primær socialiseret

grund. Handlingen og forskellen mellem de to er enkel: I den første (scene 2) ser vi en dreng og en pige, der går hen til en anden dreng. Pigen rækker tunge ad ham. Drengen går væk, og parret går tilbage. I scene 3 sker præcis det samme, bortset fra at drengen reagerer voldsomt, gemmer sit ansigt i hænderne og tudet, imens han går væk.

For tilskueren fremstår pointen tydelig, hvis man når at få den med i den korte sekvens (det hele varer ca. 20 sekunder). Den første dreng er blevet dobbeltsocialiseret. Derfor har han lært at omgås andre og reagerer kun med en let rysten på hovedet, når pigen rækker tunge ad ham. Den anden dreng, der kun er blevet primært socialiseret, har omvendt ikke lært at omgås andre, og er derfor meget sårbar over for påvirkninger fra kammeraterne og bliver helt knust, når han bliver rakt tunge ad.

### 8.9.1 Verbalsprogligt indhold

Forklaringerne på begreberne er nogenlunde sammenfaldende med de definitioner, der er givet i bogen. Definitionen på socialisering er gengivet næsten ordret fra grundbogen (A. S. Christensen & Trojaborg, 2013, p. 8). Primær og sekundær socialisering er korrekt gengivet. De giver deres egen forklaring på, hvorfor det hedder primær og sekundær socialisering. I beskrivelsen af sekundær socialisering er det en noget usikker forklaring: ”Det hedder sekundær socialisering, fordi det er et andet barn, det bliver påvirket af.”

I filmen redegør eleverne for de faglige begreber og viser dermed grundlæggende verbalsproglige samfundsfaglige kompetencer. De spillede sekvenser viser en kreativ anvendelse af begreberne i en ny sammenhæng, selvom den er meget kort. Drengen i den spillede scene, der ikke er blevet dobbeltsocialiseret, virker nærmest som en karikatur. En tolkning af dette kan være, at eleverne har vurderet, at det er nødvendigt at bruge humor og være overtydelige i deres budskab for at kommunikere det. Indholdsmæssigt ligger den kari-

katur, de præsenterer, ikke så langt fra, hvad fortalere for dobbeltsocialiseringsbegrebet har argumenteret for – at dobbeltsocialiseringen giver børnene bedre forudsætninger for at kunne klare sig i det senmoderne el. postmoderne samfund (jf. Sommer, 2003).

### **8.9.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer**

Filmisk er sekvenserne i scene 2 og 3 meget enkle, men de filmiske virkemidler understreger indholdet. Der er ingen unødigt dialog, og handlingen bliver formidlet tydeligt. At den sårbare dreng er meget ked af det, bliver pointeret af, at kameraet følger ham længere (4 sek.) end det fulgte den første dreng. Drengens 'grædescene' er ligeledes lang i forhold til de andre klip i filmen. Hans hulken er den eneste lyd i filmen. Filmene slutter abrupt, som om de ikke er blevet helt færdige med den.

De speakede scener har en scenografi, der låner både fra det klassiske nyhedsstudie og fra skolerummet. Teknisk og æstetisk er de primitivt lavet, og ansigterne fremstår underbelyste i forhold til baggrunden, men der er god sammenhæng mellem speakernes oplæsning og overskrifterne i baggrunden. At de læser op med 'hak' i rytmen giver indtryk af en dårlig forståelse af det læste. I de spillede scener går de direkte fra en enkel og delvis utilstrækkelig redegørende begrebsanvendelse til en kreativ sammensætning af begrebet i en helt ny situation – forskellen mellem drengen, der kun er blevet primær socialiseret og drengen, der er blevet dobbeltsocialiseret. Den lille sekvens fortæller tilskueren, at børn, der er blevet dobbeltsocialiseret, bedre kan klare sociale konflikter, og den gør det udelukkende med brug af den tavse handling og enkle filmiske virkemidler. Til en vis grad giver films ekvensen også en forbindelse til elevernes hverdagsliv, da scenen, der spilles, på trods af at den er grænsende til det karikerede, virker meget hverdagsagtig. Dermed skabes en kobling mellem elevernes hverdagsviden og den faglige viden.

### **8.10 Lommefilm samlet**

Opgaven, hvor lærerne vælger, at eleverne både skal forklare begreberne og lave små filmsekvenser, giver mulighed for at arbejde med verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer. I redegørelsen kan eleverne udtrykke deres forståelse af begreberne, og de spillede sekvenser giver mulighed for at anvende begreberne konkret og i nye situationer. I flere tilfælde lykkes det for eleverne både at redegøre for begreberne og at vise dem i en ny sammenhæng. Redegørelserne har det til fælles, at de er ganske korte, og i nogle tilfælde er de næsten direkte citater fra lærebogen, i andre bruger eleverne i højere grad egne formuleringer.

I de spillede sekvenser bliver begreberne både fortolket og kropsliggjorte af og for eleverne. Dermed bliver denne undervisning, hvor der er fokus på faglige begreber, ikke udelukkende en verbal-mental øvelse.

I flere af de spillede sekvenser er det tydeligt, at eleverne har overført erfaringer fra deres hverdagsliv og således skaber en sammenhæng mellem dette og de faglige begreber. Omvendt ser det i nogle af filmene ud til, at eleverne meget hurtigt går tilbage til en ikke-faglig hverdagsforståelse af fænomenet.

Det filmiske element har en betydning. Det viser sig bl.a. derved, at eleverne bruger de semiotiske ressourcer i form af filmiske virkemidler til at bearbejde og formidle deres forståelse af begreberne. Eleverne har accepteret, at de filmiske virkemidler er begrænsede, idet de laver film uden kulisser, rekvisitter og kostumer, og selvom filmens teknik og æstetik ikke indgår i forløbet og vurderingen, viser de i mange tilfælde en hensigtsmæssig anvendelse af de filmiske virkemidler.

Formmæssigt er filmene et sted mellem reklamefilm og YouTube/Facebook videoer. Fra reklamefilmen har de lært at fortælle en historie på 30 sekunder, og YouTube/Facebook videoer har en skrabet æstetik, der svarer til elevernes lommefilm.

Begrænsningen er her, at fremstillingerne bliver endimensionelle grænsende til det karikerede. Karikaturen forstået som den forvrængning, hvor særlige træk bliver fremhævet til det næsten absurde ligger meget tæt for i nogle af filmene, men i mange tilfælde fungerer det efter hensigten (hvis man kan tale om hensigt). Formen giver ikke rum for at udfolde en analyse og diskussion af de begreber og fænomener de arbejder med. Skematisk kan deres anvendelse af hhv. verbalsprog og andre semiotiske ressourcer opstilles således:

Lommefilm	Verbalsprog (begrebsanvendelse)	Andre semiotiske ressourcer (multimodalitet)
1. Familietyper	Teamfamilie, socialt akvarium, patriarkalsk familie. Begreberne defineres.	Mellemtækster. 'Teamfamilien' snakker sammen. 'Svingdørsfamilien' bevæger sig forbi hinanden. 'Socialt akvarium' familien er passive og taler forbi hinanden.
2. Arv og miljø	Anvender ikke faglige begreber. Stofmisbrug.	Billeder viser først bror og søster, derefter dreng og en ven. Til sidst pigen, der laver lektier. 3 locations (ved et bord udendørs, i en port, indendørs pige ved bord).

3. Arv og miljø	Begreberne arv og miljø defineres og redegøres for.	4 locations: (1) ved tavle 'eksperter', 2) hjemme hos familien, 3) i skolegården, 4) hjemme igen. Kameraindstillinger: eksperter filmet i total, skolegården i supertotal og med underlægningsmusik, scenerne i hjemmet filmet som nærbilleder med håndholdt kamera.
4. Forhandlerbørn og curlingbørn	Begreberne forhandlerbørn og curlingbørn defineres og der gives eksempler.	To locations: Speaket sekvens i nærbillede. Spillet sekvens omkring køkkenbord.
5. Grupper af børn	Begreber: curlingbørn og forhandlerbørn forklares og der gives eksempler. 'Eksperter' giver sin vurdering af hvad "vi gerne vil have flere af".	Intro og outro-musik.
6. Socialisering	Begreber: socialisering, primær socialisering, sekundær socialisering og dobbeltsocialisering defineres med eksempler.	PowerPoint som baggrund med overskrifter i introduktionen. I de spillede scener: drengens forskellige reaktion på at blive rakt tunge ad. Introduktionen er filmet med fast kamera i en opstilling som et nyhedsstudie/klasseværelse. De to spillede scener er filmet udenfor med håndholdt kamera i nærbillede.

### 8.11 Analyse af valgvideoer:

Videoerne er produceret af klassen i uge 8 kort efter skolevalget. Der er ikke foretaget observationer i forbindelse med produktion eller præsentation af videoerne. Der er 5 videoer, der er afleveret. De dækker SF, Alternativet, Konservative, Dansk Folkeparti og Liberal Alliance.

Det var et krav, at videoerne de skulle indeholde partiets logo, noget om ideologi og noget om mærkesager.<sup>124</sup> Videoerne varer mellem 30 sekunder og knap 2 minutter.

Analysen er foretaget således, at der først er lavet en genfortælling af videoen sammen med en transskription i NVivo. Dernæst er der lavet en detaljeret gennemgang af filmen, som gengives nedenfor, og til sidst er de analyseret dels for de verbalsproglige samfundsfaglige indhold og dels for anvendelse af semiotiske ressourcer, hvilket er beskrevet i hvert sit afsnit efter gennemgangen af filmen.

<sup>124</sup> Opgaven var ikke på intra, men læreren fortalte mig om det i et interview.



## 8.12 Video 1 SF

Varighed. 1.58

Filmen starter med en introsekvens, hvor man ser partiets logo med en underlægning af bløde pop-toner.

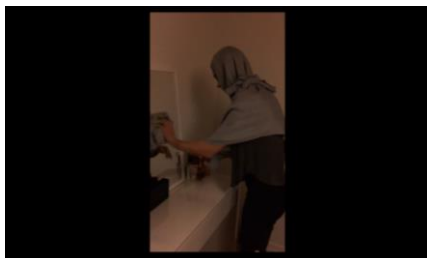
Hoveddelen af filmen er bygget op i tre sekvenser omkring tre mærkesager: "Fjern karakterkrav på erhvervsskolerne", "Afskaf social dumping" og "Bedre og billigere offentlig transport"<sup>125</sup>. For hver mærkesag er der et skærbillede med en overskrift, dernæst en sekvens, der iscenesætter mærkesagen, og som afslutning en tekst, der summerer op.

I den første sekvens, om karakterkrav, ser vi en lærer, der giver karakter til to elever. Den ene elev har fået 00 og den anden 7. Pigen der har fået 00 udbryder: "Jeg fik 00. Nu kan jeg ikke ta' min erhvervsuddannelse." Dette efterfølges af denne tekst:

"Vi går sammen ind for at fjerne karakterkravene på erhvervsskolerne, fordi alle skal have muligheden for at tage en ungdomsuddannelse. Men med kravet om 02 i dansk og matematik afskærer vi en gruppe fra at videreudanne sig."

Den anden sekvens har overskriften "Afskaf social dumping". I sekvensen ser vi først en pige med tørklæde, der er ved at gøre rent på et badeværelse. En anden pige kommer ind, og følgende dialog udspiller sig:

*Pige 2:* "Nu gør du det kraftedeme ordentligt, ellers så giver jeg dig en tandbørste, og så skal du skrubbe hele gulvet rent."



Figur 43 Screenshot fra SF-valgvideo

Klip til pige 1: vender sig om. Med stemme nærmest i falset:

"Halla, Halla, jeg gør det sku da så godt jeg kan. Jeg kan ik' gøre det bedre, så slap dog af mand."

Hun kaster pudsekluden mod kameraet. Derefter følger teksten:



Figur 44 Screenshot fra SF-valgvideo

"Sammen skal vi afskaffe social dumping, fordi det både er uværdigt for de udenlandske arbejdere, som kommer til Danmark og arbejder til en løn, som er langt under deres kollegaers løn. Men også urimeligt for danskere, som risikerer at miste deres job, fordi lønningerne bliver presset

<sup>125</sup> Disse tre mærkesager var også mærkesager i skolevalget, som eleverne havde deltaget i kort før dette forløb.

så lavt i bund.”

Den næste sekvens handler om ”Bedre og billigere offentlig transport”. I den spillede sekvens ser vi en bil med det, der ser ud til at være en mor og en datter, der skal til København. Følgende dialog udspiller sig:

*Mor:* Nå vi kører lige på McDonald’s inden vi tager på banegården.

*Datter:* Ej hvor lækkert, jeg glæder mig megameget til jeg skal til København.

*Mor:* Jamen det er jo alligevel så dyrt at tage toget, jeg kan jo ligeså godt køre dig, det er jo spild af penge fordi de siger at internettet det virker men der er bare slet ikke noget internet altså pff. ja.

Derefter følger teksten:

”Sammen skal vi lave om på priserne for at tage bussen og toget, det skal være billigere så flere folk får lyst til at tage den offentlige transport til arbejde, skole osv. (sic) Derudover vil det gavne vores miljø og statskasse, hvis folk valgte at tage bussen eller toget i stedet for bilen.”

Filmen afslutter med en tekst sort på hvidt:

”Stem på SF for bedre miljø og sammenhold.”

### **8.12.1 Analyse**

Filmen er opbygget med tre sekvenser, der har en genkendelig struktur. De spillede sekvenser er lidt forskellige. Den første tager udgangspunkt i skolehverdagen og er klar i sit budskab – eleven der får 00 kan ikke tage en erhvervsuddannelse. Den efterfølgende tekst understreger budskabet.

Sekvensen om social dumping er mindre klar. Pigen med tørklæde og arbejdsgiveren med de smarte solbriller er tydelige karakterer, men nærmer sig også karikaturen. Konflikten mellem de to er, at arbejdsgiveren er urimelig, og det virker som om pigen med tørklædet overreagerer.

Den efterfølgende tekst stemmer overens med partiets politik. Den er stort set enslydende med teksten til denne mærkesag fra skolevalg.dk<sup>126</sup>.

I den tredje mærkesag om ”bedre og billigere offentlig transport” er den spillede sekvens ret kort. Pigen skal til København, og moren skal køre til stationen, men beslutter

---

126

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hGS8B0cC8wUJ:www.skolevalg.dk/maerkesager/afskaf-social-dumping/+&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk> (da skolevalg.dk er fjernet, er det her undersøgt fra den af google cachede side) tilgået 20.01 2016.

sig for, at hun ligeså godt kan køre hende i bil, da det er spild af penge at tage toget, der er så dyrt, og hvor internettet heller ikke virker. Den afsluttende tekst er velvalgt og bruger også argumentet om, at både miljø og statskasse vil få gavn af den billigere offentlige transport<sup>127</sup>.

Det slogan, der afslutter filmen "Stem SF for miljø og sammenhold", virker passende i forhold til partiets politik og profil.

### 8.12.2 Verbalsprogligt indhold

Filmen indeholder tre mærkesager 1) "fjernelse af karakterkrav til erhvervsskoler", som begrundes med at "alle skal have en mulighed for at videreuddanne sig", 2) "afskaffelse af social dumping", der begrundes med, at det er "uværdigt for de udenlandske arbejdere, som kommer til Danmark og arbejder til en løn, som er langt under deres kollegaers løn, men også urimeligt for danskere, som risikerer at miste deres job, fordi lønningerne bliver presset så lavt i bund", og 3) "bedre og billigere offentlig transport", der begrundes med, at "flere får lyst til at tage den offentlige transport til arbejde, skoler osv.", og det "vil gavne vores miljø og statskasse, hvis folk valgte at tage bussen eller toget i stedet for bilen."

Mærkesagerne er velvalgte. Da de alle tre var med i skolevalg.dk, er det muligt, at eleverne har taget ideen derfra. For alle tre gælder det, at der kommunikeres en rimelig forståelse af indholdet i sagerne. I den første spillede sekvens, underbygger billedsiden budskabet. I de to andre er det mindre tydeligt.

### 8.12.3 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

Eleverne bruger filmmediet til at skabe forbindelsen mellem de mærkesager, der præsenteres, og konkrete scener, der bygger på deres egne erfaringer. Eleverne i den første sekvens kunne lige så godt være dem selv, og den tredje sekvens handler om en mor, der skal køre sin datter til København. Dermed viser de en tolkning af, hvad indholdet i mærkesagerne kan være, når det bliver konkret, og de får også det politiske indhold forbundet til deres egen livsverden. I den første sekvens er der en tydelig sammenhæng mellem indholdet i sekvensen og den tilhørende tekst om mærkesagen. I sekvensen om priser på offentlig transport er sammenhængen, at moren er utilfreds med prisen og kvaliteten af den offentlige transport,

---

<sup>127</sup> "Det skal være mere attraktivt at tage offentlig transport, så flere mennesker vil tage bussen eller toget i stedet for bilen. Det er alt for dyrt at tage toget eller bussen i dag, og en sænkning af priserne vil gavne både miljøet og den danske statskasse."

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QA1U\\_OF6xgMJ:www.skolevalg.dk/maerkesager/bedre-og-billigere-offentlig-transport/+&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QA1U_OF6xgMJ:www.skolevalg.dk/maerkesager/bedre-og-billigere-offentlig-transport/+&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk)

og det er så op til tilskueren at se, hvordan det kunne blive bedre, hvis priserne på den offentlige transport blev lavere.

I sekvensen om social dumping er handlingen, i den spillede sekvens, at rengøringshjælpen, med tørklæde og accent, bliver dårligt behandlet og reagerer på dette. Det har ikke så meget med social dumping at gøre, men afspejler måske elevernes associationer i forhold til udenlandsk arbejdskraft. På hjemmesiden om social dumping til skolevalget nævnes også rengøring som et af de områder, hvor social dumping kan forekomme.

De tre sekvenser er filmisk ret enkle, de anvender de forhåndenværende locations og rekvisitter: skoleklassen, et badeværelse og en bil (de to sidste sekvenser er formodentlig filmet hjemme hos den ene pige). Den første sekvens har to kameraindstillinger: læreren, der går, og de to elever, der sidder ved siden af hinanden. Kameraet er placeret i en position, og der er tre klip: pigen, der gør rent. Den anden pige, der kommer ind. Pigen der gør rent bliver sur. Den tredje sekvens klipper mellem først at vise 'moren', der kommer ind og sætter sig i førersædet, dernæst pigen på passagersædet og så tilbage til 'moren', som har den længste replik.

### 8.13 Video 2 Alternativet

Varighed 1:03

Videoen starter med en introsekvens med teksten ALTERNATIVET i sort og en grøn streg på hvid bund (partiets logo).

Hoveddelen af videoen har først nogle klip fra tv/YouTube, hvor kendte politikere optræder (Lars Løkke Rasmussen og Pia Kjærsgaard). Derefter følger den centrale del, hvor der præsenteres tre slogans på papirskilte, til sidst afsluttes med partiets logo igen og rulletekster.

Klip 1 Pia Kjærsgaard i nærbillede fra debatprogram på DR2. Pia Kjærsgaard:

"Kan vi ikke blive enige om en ting, at parabolene i ghettoerne er simpelthen så grimme, at man næsten ikke kan holde ud at se på dem."

Klip til Lars Løkke i folketingssalen fra spørgetime:<sup>128</sup>

"Det kommer an på, hvem man er, jo men jeg tror nogen steder kan man sikkert få et par sko for de penge, altså øh."

---

<sup>128</sup> Klippet er fra folketingets spørgetime den 8. oktober 2013, hvor Helle Thorning-Schmidt var statsminister. Det var det første forsøg med en ny debatform i folketinget.



Figur 45 Screenshot fra Alternativets valgvideo



Figur 46 Screenshot fra Alternativets valgvideo



Figur 47 Screenshot fra Alternativets valgvideo behandlet med effekt for anonymisering

I den næste del af videoen vises tre mærkesager i korte klip. I den første ses et billede af et stort Mærskeskib, og en dreng kommer ind i billedet med et papir med teksten: "Et bæredygtigt samfund"

*Speak:* "Vi står inde for et bæredygtigt samfund"

I det næste billede ser vi to bamser, der sidder som om de holder om hinanden og ser ud af et vindue, filmet i sort-hvid. En dreng kommer ind med skiltet: "Et trygt samfund":

*Speak:* "et trygt samfund."

Klip til billede af Pia Kjærsgaard med en hund, en dreng kommer ind med skiltet: "Et helt samfund"

*Speak:* "og et helt samfund. Det er rigtig vigtigt for os".

Klip til billede af gult vejskilt med teksten "CHANGE AHEAD".

*Speak:* "Alternativet er et parti for dig, som vil have forandring og selv bestemme, hvad det er, der skal

ske."

Klip til startskærmen med partiets logo.

*Speak:* "Hjælp os til at hjælpe dig med at hjælpe samfundet"

Til slut tekst på skærm med "Musik Og Kredit".

### 8.13.1 Verbalsprogligt indhold

De tre mærkesager, som er valgt: Et "bæredygtigt samfund", "et trygt samfund" og "et helt samfund" er taget fra Alternativets 10-punktsprogram<sup>129</sup>. Det første om bæredygtighed har været helt centralt i Alternativets kampagne og er dermed velvalgt i en kampagnevideo. De to andre virker mere tilfældigt valgt, og det kan virke uklart, hvordan de skal forstås, men dette er en del af Alternativets arbejdsform: at deres program er under udvikling, og derfor ikke nødvendigvis kan forklares entydigt.

<sup>129</sup> <http://alternativet.dk/10-punktsprogram/>

### 8.13.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

Filmen er temmelig kort og kan ved første gennemsyn forekomme noget usammenhængende. De første klip med Pia Kjærsgaard og Lars Løkke Rasmussen har ikke en tydelig sammenhæng og kan virke fjollede, og skiltene, som eleverne kommer ind med, ser sjuskede ud. Et nærmere gennemsyn viser en sammenhæng i filmen: De to første klip præsenterer elementer af den velkendte politiske offentlighed: Den vrede værdikriger Pia Kjærsgaard, som skælder ud på paraboler med æstetiske og følelsesbetonede argumenter: "De er så grimme, at man næsten ikke kan holde ud at se på dem". Lars Løkke Rasmussens citat fra folketingets spørgetime har haft en lang levetid på mange medieplatforme og fremstår som eksempel på en politiker, der ikke har forståelse for almindelige mennesker. Samtidig fremstår debatten i folketinget som useriøs, med folketingsmedlemmerne der griner i baggrunden i klippet. Dermed kan Alternativet fremstå som anderledes end disse traditionelle politikere.

De filmiske virkemidler, der anvendes, er enkle, men virker velvalgte. De to klip med politikere – Pia Kjærsgaard og Lars Løkke Rasmussen – giver videoen et autentisk skær selvom der ikke gives en forklaring på sammenhængen. Klippet med Pia Kjærsgaard er en ret karakteristisk replik fra hendes side, og Lars Løkke Rasmussens udtalelse om, at 2000 kr. ikke var meget mere end, hvad nogle bruger på et par sko, var et forsøg på at være humoristisk på bekostning af Helle Thorning-Schmidt. Det lykkedes dog ikke for ham, og det blev til et af de momenter, hvor uheldige politikeres udtalelser får deres eget liv på YouTube og andre platforme. I dette tilfælde var det formodentlig etablerede medier der rettede fokus mod udtalelsen<sup>130</sup>. En vis lighed med Allens "Macaca-moment" (se afsnit 6.7) ligger også i, at det er en fortællelse, der aflæses som politikerens afstand til almindelige mennesker.

Som baggrund for mærkesagerne bruges tre billeder: Som baggrund for "et bæredygtigt samfund" ses et stort Mærsk-skib, som baggrund for "et trygt samfund" to bamser, og "et helt samfund" har Pia Kjærsgaard som baggrund. Bamserne som symbol på det trygge samfund er en rimelig åbenlys symbolik. At Pia Kjærsgaard bliver baggrund for "et helt samfund", kan ses som en kontrasteffekt. Alternativet vil have et helt samfund, modsat Dansk Folkeparti, som splitter samfundet. Mærsk-skibet kan også ses som en ironisk kontrast. Mærsk er, som de fleste ved, en stor olieproducent, så på det område vil Alternativet også gå i en anden retning.

---

<sup>130</sup> <https://www.dr.dk/nyheder/politik/loekke-2000-kroner-ekstra-er-ikke-et-naevnevaerdigt-beloeb>

Den afsluttende speak: "Hjælp os til at hjælpe dig med at hjælpe samfundet" er som udsagn noget uklart, men sprogligt i tråd med et af Alternativets slogans, der lyder: "Hjælp os med at skabe en bedre fremtid".<sup>131</sup>



Figur 49 Fra Konservatives valgvideo



Figur 49 Konservatives valgvideo

Dermed kan filmen, der på den ene side ved et hurtigt gennemsyn forekommer usammenhængende, på den anden side ved en grundigere analyse vise nogle pointer, både i forhold til hvordan Alternativets politik kan præsenteres, og hvordan det filmisk kan sættes sammen. Samtidig viser de to klip med Pia Kjærsgaard og Lars Løkke noget om, hvad det er, der er med til at forme elevernes politiske bevidsthed, og hvordan det med anvendelsen af lomme-filmene kommer ind i samfundsfaget.

Sammenklipningen med de kontrasterende effekter – Mærsk-skibet og bæredygtighed, et helt samfund og Pia Kjærsgaard - kan også ses som en ironisk kommentar både til Alternativets projekt og til den opgave, som eleverne har fået stillet.

## 8.14 Video 3 Det Konservative Folkeparti

Varighed 30 sek.

Videoen er kort og meget enkelt opbygget: Den starter med en hvid skærm og Det Konservative Folkepartis logo, som toner over i en hvid mark med sne. Hoveddelen af videoen består af en sekvens, hvor to piger står med skilte med tekster, og en speak forklarer partiets politik. Teksterne underbygger speaken, men er utydelige, så de ikke kan læses.

Speaken præsenterer fem mærkesager:

"Vi går ind for at styrke erhvervslivets vækst. Vi sætter faglighed i folkeskolerne meget højt. Vi vil styre den offentlige økonomi stramt. Sænke topskatten, så alle kan betale. Og skabe mange flere arbejdspladser."

Til afslutning panorerer kameraet hen over nogle nøgne træer på en rundkørsel med sne og græs, hvorefter den slutter brat.

<sup>131</sup> <http://alternativet.dk/vores-vaerdier/>



De tre af mærkesagerne handler om økonomi: Vækst i erhvervslivet, stramt styret offentlig økonomi og sænkning af topskatten. Disse er i overensstemmelse med konservativ politik, og er således samfundsfagligt velvalgte. Den sidste, der nævnes om at "skabe mange flere arbejdspladser", er et løst formuleret slogan, men også i overensstemmelse med konservativ politik. Den eneste ikke-økonomiske mærkesag er, at de "sætter faglighed i folkeskolen meget højt." Dette er en formulering, der passer godt med konservativ politik<sup>132</sup>.

### 8.14.1 Verbalsprogligt indhold

Filmen er meget kort og virker ikke gennemarbejdet, men der er en sammenhæng, hvor de fire mærkesager bliver sat i en ramme. Mærkesagerne præsenterer tydeligt et erhvervsorienteret parti, der vil have faglighed i skolen, og på den måde ligger det tæt op af, hvad man kan forestille sig, konservative ville gøre.



Figur 50 Detalje fra konservativt pjece fra 1950  
[http://www.kb.dk/pamphlets/dasmaa/2008/feb/parti\\_programmer/object14833/da/](http://www.kb.dk/pamphlets/dasmaa/2008/feb/parti_programmer/object14833/da/)



Figur 51 Screenshot af kampagneside for konservative  
<http://www.creativecircle.dk/da/vindere/arbejde/cca08-4ca8e85fd1253>

### 8.14.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

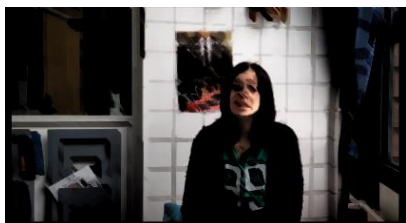
Teknisk er det ikke lykket at få skiltene til at være tydelige. Æstetisk og formmæssigt virker den lidt som en lille reklamevideo, som kunne køre på en hjemmeside/YouTube. Der er ikke nogen direkte sammenhæng mellem valget af location og partiet eller dets mærkesager. Det grønne, delvist snedækkede landskab passer godt ind i en konservativ ikonografi, som man kan se ved at sammenligne med en detalje fra en konservativ pjece fra 1950 og en nyere kampagnehjemmeside.

## 8.15 Video 4 Liberal Alliance

<sup>132</sup> Fx <http://www.konservative.dk/Partiet/Lokalt/Storkredse/Sj%C3%A6lland-Storkreds/Guldborgsund-%C3%A6lgerforening/Politik/Folkeskolen>

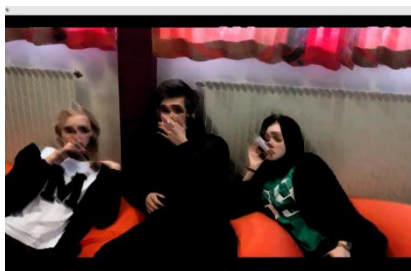


Videoen har først tre korte klip, hvor en person ad gangen taler direkte i kameraet. Derefter er der et klip, hvor vi ser lidt action omkring et bordtennisbord fulgt af en dreng, der taler



Figur 52 Fra videoen Liberal Alliance behandlet med effekten penselstrøg for anonymisering

direkte i kameraet. Dette følges af tre klip med speaker og fast kamera. Derefter er der et klip med et skakbræt og en dreng, der taler direkte til kameraet. Til sidst er der to piger og en dreng, der ligger på en rød sofa og lader som om de ryger papirjoints. Slutteksten er: "JOIN (T) OS I LIBERAL ALLIANCE."



Figur 53 Fra videoen Liberal Alliance behandlet med effekten penselstrøg for anonymisering

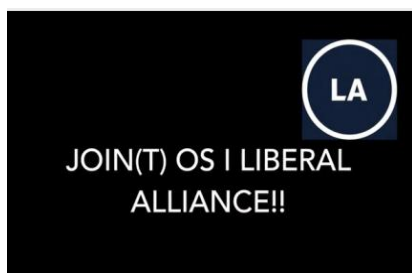
Den talte tekst til videoen er i sammenhæng: "Vi kommer fra Liberal Alliance, og vi sætter frihed og selvstændighed og fremskridt som noget af det allervigtigste, vi vil aldrig svigte dig, hvis du ikke kan klare dig selv. I Liberal Alliance ønsker vi et samfund hvor der... bliver respekteret, som den man er. Vi siger ja til atomkraft, fordi vi vil hellere tage den lille risiko end brænde jorden af. Vi går ind for at fjerne topskatten, så det bliver attraktivt at yde en ekstra

indsats på arbejdsmar... på arbejdsmar'et. Topskat er noget, man betaler, hvis man tjener over 449.000 kr. om året. Vi går ind for fri hash. Bander tjener millioner bare på at sælge hash, som er ulovlig. Derfor synes vi, det burde være muligt at købe det på apoteker, så det ender hos staten i stedet for at ende hos bandernes lommer. I Liberal Alliance kæmper vi for et rigt åbent og venligt samfund."

Når man ser teksten i sammenhæng, kan man se, at de første linjer er lidt bredere formuleringer, og disse efterfølges af tre mærkesager og til sidst endnu en bred formulering "et rigt åbent og venligt samfund".

### 8.15.1 Verbalsprogligt indhold

De tre mærkesager kan formuleres som "ja til atomkraft", "fjern topskatten" og "fri hash".



Figur 54 Fra Liberal Alliance valgvideo

Disse mærkesager er både i overensstemmelse med Liberal Alliances politik og var blandt mærkesagerne til skolevalget og er således velvalgte. I forhold til de tre mærkesager har de også understøttende argumenter: "hellere tage den lille risiko end brænde jorden af" er et argument for atomkraft, og "det bliver attraktivt at yde en ekstra indsats på ar-

bejdsmarkedet” støtter fjernelsen af topskatten. Kravet om fri hash understøttes af argumentet, at det ville være bedre at staten tjener på det end kriminelle bander.

### 8.15.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer

Filmisk virker filmen ved første gennemsyn rodet, men der er alligevel en forholdsvis klar opbygning: Tre scener, hvor der tales direkte i kameraet, afløses af en dynamisk scene ved bordtennisbordet. Derefter tre talte scener igen fulgt af endnu en dynamisk scene og til sidst den mere afslappede sekvens, hvor de tre personer sidder og ryger joints efterfulgt af teksten til sidst.

Den sidste sekvens kan også ses som en ironisk kommentar til partiet – eller til den opgave eleverne har fået stillet.

## 8.16 Video 5 Dansk Folkeparti

Varighed 2 minutter



Figur 56 eksempel på video fra Dansk Folkepartis Facebook side  
[https://www.facebook.com/danskfolkeparti/videos?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/danskfolkeparti/videos?ref=page_internal)



Figur 55 Screenshot fra Dansk Folkepartis video, tilbagelænet speaker, behandlet med billedeffekt for anonymisering



Figur 57 Screenshot fra Dansk Folkepartis video - to speakere behandlet med billedeffekt for anonymisering

Videoen starter med et billede af Dansk Folkepartis logo.

Derefter er der en sekvens, hvor først en og derefter to piger taler direkte til kameraet om, hvad Dansk Folkeparti er og dets forhold til ideologi. Derefter er der en

længere sekvens, hvor en dreng går mod kameraet ned ad en gang, imens han præsenterer partiets syv mærkesager. For to af mærkesagerne er der en anden elev, der bruges til at illustrere mærkesagen. Derefter er der en sekvens, hvor forskellige elever forklarer partiets grundlæggende principper direkte til kameraet.

Til sidst ses alle gruppens medlemmer, der peger direkte ind i kameraet og i kor siger: ”Stem Dansk Folkeparti”

Den talte tekst i videoen er således delt i tre dele a) hvad er Dansk Folkeparti? b) mærkesager og c) grundlæggende principper.

I den første del er teksten:

”Dansk Folkeparti har ikke som sådan nogen ideologi. De har ikke nogen isme og passer ikke ind i et højre-venstreskala. Der kan findes elementer af både kon-

servativ, liberal og socialdemokratisk politik, men det er ikke det, de fokuserer på. De fører ikke politik ud fra en overordnet politisk ideologi, men ud fra deres forståelse af, hvad der er til gavn for Danmark, danskerne og for verdenen. ”

I den anden del er det: ”I Dansk Folkeparti har vi 7 vigtige mærkesager. Vi har udlændingepolitikken (speakeren skubber en anden, mørkhåret dreng, væk, som udbryder: ”Præcis”), vi har socialpolitikken, vi har sundhedspolitik, og vi har dyrepolitik (speakeren skubber pige væk, som udstøder dyreløde), og vi har retspolitik, vi har grænsepolitik, og vi har EU-politik ”  
Og den sidste sekvens:

”De fem vigtigste principper er: Danmark er afhængig af de vilkår, familierne tilbydes. De nære bånd mellem ægtefæller og børn og forældre er bærende for landet og har stor betydning for landets fremtid. Derfor skal familierne sikres de bedste muligheder for at kunne fungere. Vi værdsætter de grundlæggende friheder som ytringsfrihed, forsamlingsfrihed og trosfrihed, idet vi understreger vigtigheden af, at disse frihedsrettigheder respekteres også for andre folkeslag. Pleje og omsorg for ældre er en offentlig opgave. Det skal sikre, at disse grupper af borgere får et værdigt og trygt liv, med ens vilkår overalt i landet. Vi ønsker et land bestående af frie danske borgere, som gives mulighed for at klare sig selv, men staten må samtidig forpligtes til at støtte de danskere, der er i vanskeligheder ved at hjælpe dem til tryghed. Danmark er danskernes land, og borgerne skal have mulighed for at leve trygt i et retssamfund, der udvikler sig i overensstemmelse med dansk kultur.

STEM DANSK FOLKEPARTI”

### 8.16.1 Verbalsprogligt indhold

Teksten til første del af videoen er taget fra Dansk Folkepartis hjemmesides opslag om ideologi.<sup>133</sup> Mærkesagerne er også de samme, der findes på hjemmesiden<sup>134</sup>. De fem vigtigste principper, der nævnes, er alle taget ordret fra partiets principprogram,<sup>135</sup> men de er udvalgt af gruppen.

I videoen er der således både noget om ideologi, mærkesager og principper. Det hele er udvalgt og copy-pastet fra partiets hjemmeside. I den speakede tekst veksler

---

<sup>133</sup> <http://www.danskfolkeparti.dk/Ideologi>

<sup>134</sup> <http://www.danskfolkeparti.dk/M%C3%A6rkesager>

<sup>135</sup> <http://www.danskfolkeparti.dk/Principprogram>

eleverne mellem at omtale DF i tredje person (i starten) og i første person. Afslutningen viser, at det er en valgvideo, når de fem elever henvender sig direkte til kameraet og siger "stem Dansk Folkeparti."

### **8.16.2 Anvendelse af andre semiotiske ressourcer**

Filmisk veksler videoen mellem de talte sekvenser (Figur 57) og den dynamiske sekvens i midten, hvor en dreng går ned ad gangen, imens han fortæller om de syv mærkesager (Figur 58).

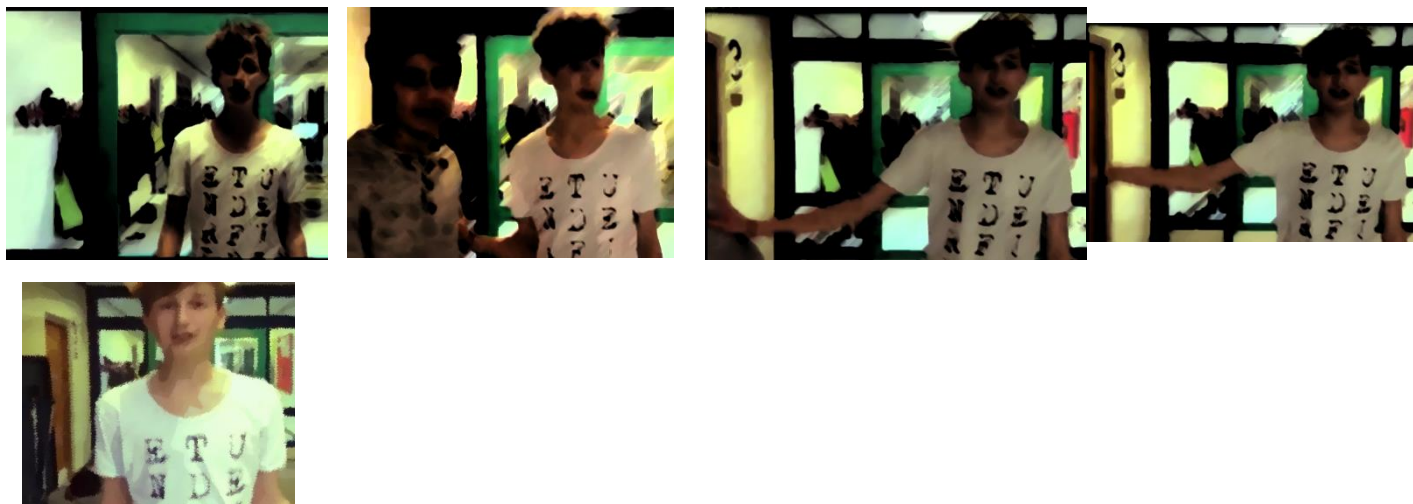
Billedsproget i filmen er ganske enkelt. I de fleste scener taler speakereren direkte til kameraet. Dette format svarer til konventionel tv-æstetik som i nyhedsudsendelser og kan signalere direkte kommunikation og seriøsitet. Den svarer også til mange af de videoer, som Dansk folkeparti har på deres hjemmeside og Facebook (jf. Figur 56). I nogle af sekvenserne er der gjort mindre ud af æstetikken – en er optaget i modlys fra et vindue, så ansigtet bliver mindre tydeligt. I en sekvens indtager speakereren en tilbagelænet positur, der modsiger det ellers seriøse indtryk.

Den centrale og visuelt mere dynamiske del af filmen er den del, hvor de syv politikområder oplistes af en høj lyshåret dreng, der går ned ad skolegangen imod kameraet, som bevæger sig med ham. To politikområder får særlig opmærksomhed ved brugen af statistikker. Den første er udlændingepolitikken. Idet speakereren siger "vi har udlændingepolitik", skubber han en mørkhåret dreng væk, der dukker op fra siden af billedet. Der lyder et brag, da drengen falder ned, og vi ser ham i baggrunden skjule sit ansigt i sine arme, idet han forsvinder bag speakereren.

Dyrepolitikken understreges af en pige, der går forbi, idet hun udstøder dyrelyde, og som også skubbes til side af speakereren.

De to områder, de understreger, udlændingepolitik og dyrepolitik, er relevante valg; udlændingepolitik, fordi dette politikområde er helt centralt for Dansk Folkeparti, og dyrepolitik, fordi det er et område, hvor partiet udvikler både politik og kommunikation – dette kan fx ses i valgvideoen fra 2015, hvor Søren Espersen sidder med søde hunde i hjemlige omgivelser. Men der er forskel på, hvor vellykkede disse to sekvenser er i deres brug af de semiotiske ressourcer.

Sekvensen med dyrepolitik fremstår fjollet, med pigen der hopper og siger dyreløde, og det passer dårligt med det billedsprog, der ville være i en kampagnevideo. Samtidig modsiger den partiets politik, idet pigen, der lyd- og billedligt repræsenterer dyrene, bliver skubbet væk.



Figur 58 Sekvens fra Dansk Folkepartis video – udlændingepolitik. Behandlet med effekt for anonymisering

Sekvensen om indvandrerpolitik er mere konsistent. Fortælleren, der repræsenterer partiets stemme ("vi har udlændingepolitik") skubber den mørkhårede dreng, der visuelt repræsenterer udlændinge, til side, og han efterlades tilbage, imens fortælleren fortsætter sin gang fremad.

På denne måde bruger eleverne lyd og billede til at kommunikere, at afsenderen af videoen, Dansk Folkeparti, vil sørge for at udlændinge ikke vil komme og tage vores plads i bevægelsen fremad. Og seeren kan være sikker på, at 'vi' er stærkere end 'dem'.

Er det vigtigt, at eleven, der repræsenterer udlændinge, er mørkhåret og mørk i huden? Sådant kan filmen tolkes, men på den anden side dukker han op igen bagefter som talsmand for partiet, så der er ikke tale om en konsekvent type-casting. Hvis han omvendt er udpeget til at repræsentere udlændinge i videoen, fordi han ligner Dansk Folkepartis stereotyp på en udlænding, kan dette ud fra et etisk synspunkt være uheldigt, da hans placering i videoen kan være medvirkende til en gentagelse af stereotyper i undervisningen. Dette kan muligvis ses som en generel (didaktisk) risiko ved filmmediet, at stereotyper har en tendens til at blive reproduceret.

Sekvensen viser nogle af de muligheder, der er i visuel kommunikation, til at kommunikere et indhold anderledes og måske stærkere end med ord. I teksten til filmen udsiges ikke noget om Dansk Folkepartis udlændingepolitik ud over, at "vi har udlændingepolitik", men i den visuelle del tilføjes et lag, der kan ses som en udlægning af, hvad denne

udlændingepolitik indebærer: Vi, Dansk folkeparti, er klar til at skubbe udlændinge bagud, og det kan godt være, at de bliver kede af det, men vi fortsætter fremad.

Hvis filmen ses som et seriøst bud på en valgkampagnevideo, ville denne sekvens nok ikke indgå i en officiel video, da den giver et negativt billede af udlændingepolitikken<sup>136</sup>. Hvis man derimod ser den visuelle side som elevernes kommentar og tolkning af Dansk Folkepartis udlændingepolitik, giver det et andet perspektiv: Dansk Folkeparti har en udlændingepolitik, der går ud på at behandle udlændinge dårligt og give plads til dem partiet opfatter som 'danskerne'. Dermed bliver billedsiden en ironisk kommentar til den talte tekst, og introducerer en form for flerstemmighed i filmen.

### 8.16.3 Ironi som kommunikativt virkemiddel

Den ironiske kommunikation, hvor eleverne gennem en overdreven brug af billedsprog forvrænger og overdriver dele af partiernes politik, ses også i videoen for Liberal Alliance. I denne video er der ikke meget brug af billedlige midler til at understrege eller udbygge pointer. Teksten er fortællende om partiets politik, herunder at de vil gøre hash lovligt. Teksten speakes direkte og lyder:

”Vi går ind for fri hash. Bander tjener millioner bare på at sælge hash, som er ulovlig. Derfor synes vi, det burde være muligt at købe det på apoteker, så det ender hos staten i stedet for at ende hos bandernes lommer. Hvis 45-årige Ole kommer hver dag og køber noget hash og ikke ligefrem i små portioner, så kan staten og apoteket hjælpe ham med at få stoppet hans misbrug.”

I det sidste billede i filmen ser man de tre skuespillere lade som om de ryger på overdimensionerede joints og slutteksten er: ”JOIN(T) US I LIBERAL ALLIANCE”.

Hvis denne video blev set som et bud på en valgvideo for Liberal Alliance, må det også vurderes, at den ikke rammer det, partiet ville ønske at kommunikere. Hvis man ser den som elevernes ironiske kommentar til partiets politik giver det bedre mening. Den afslappede holdning på orange sækkestole minder mest af alt om et 70'ers interiør, og de overdrevne store joints er med til at gøre situationen fjollet. Slutteksten understreger indtrykket. Selvom det grafiske udtryk, hvis sans-serif skrift på sort og logo i hvid og blå, signalerer seriøsitet, kommer ”t” et ind og gør ”join” til ”joint” og undergraver den alvorlige pointe.

---

<sup>136</sup> Selvom Dansk Folkepartis folketingsmedlem Alex Ahrendtsen til valget i 2011 lavede en valgvideo, der ikke var mere avanceret i sit billedsprog <http://www.bt.dk/node/16313594>. Denne førte til en anmeldelse for racisme, ikke for det sproglige indhold, men for billedindholdet <https://www.youtube.com/watch?v=JcCUSCaBJg8>.

Dette kan enten tolkes således, at eleverne ikke har taget opgaven helt alvorligt, eller at de bruger billedmediets muligheder til at finde et frirum til at komme med deres ironiske kommentar til partiet.

Der er dermed nogle lighedspunkter i mellem LA-videoen og DF-videoen. I begge videoer er tekst-delen loyal over for partiernes officielle kommunikation. I DF-tilfældet er der tale om direkte lån fra partiets hjemmeside. I begge videoer har eleverne valgt billedligt at kommunikere nogle enkelte aspekter af partiets politik – for DF udlændingepolitik og dyrepolitik, for LA den frie hash – og i begge videoer er kommunikationen overdrevet på grænsen til karikatur.

### **8.17 Brug af humor og muligheden af flerstemmighed**

I flere af elevernes videoer bruges humor, og det lægger op til at undersøge hvilken betydning, det har for deres udvikling af demokratiske kompetencer. Umiddelbart vil jeg formulere tre hypoteser om brugen af humor i kommunikationen: a) 'afstandtagen' - at de bruger humoren til at distancere sig fra læringskonteksten og simpelthen 'pjatter' b) 'flerstemmighed' - at humoren bruges som en subtil protest imod den autoritative fremstilling af sagsforhold og dermed introducerer muligheden for flere stemmer i en tekst/et produkt og c) 'pragmatisk' - at humor simpelthen bruges som et kommunikativt virkemiddel for at formidle et budskab.

Med udgangspunkt i idealet om deliberativt demokrati vil idealet for demokratisk deltagelse være en deltagelse i den rationelle diskussion, hvor det er det gode argument, der tæller. Dette peger i forhold til mediekompetence i retning af kompetencer, der handler om at kunne finde korrekt information og gennemskue propaganda samt at kunne kommunikere målrettet (dette svarer også til formuleringerne i Fælles Mål). Elevernes videoer viser, at de anvender remix-teknikker, hvor kildekritik/kildeanvendelse har en anden karakter, og de anvender humor på en måde, der ved første blik kunne pege på, at de ikke tager opgaven alvorligt.

På tilsvarende måde giver nogle af elevernes humoristiske eller ironiske brug af billeder mulighed for at udtrykke budskaber, der ikke er så entydige som de, der udtrykkes i det verbalsproglige. Når DF-udlændingepolitik illustreres af en dreng, der skubbes væk, eller når Liberal Alliances hash-politik illustreres af tre elever henslængt i sækkestole med joints i overstørrelse, giver billedsproget en ironisk kommentar til det verbale udsagn. Den politik, der tilsyneladende fremlægges loyalt (i verbalsproget) bliver gjort til grin, og på den måde

udnytter eleverne en mulighed for at præsentere en anden stemme end den, som opgaven (at lave en seriøs valgvideo) umiddelbart lægger op til.

I forhold til de tre hypoteser om brug af humor opstillet ovenfor: afstandtagen, flerstemmighed eller pragmatik, er billedet ikke entydigt. De jointrygende skoleelever i Liberal Alliances valgvideo kan på den ene side tolkes som afstandtagende, men på den anden side giver billedet også et dobbelt signal, der tager brodden ud af seriøsiteten i LA's politik om at frigive hash. I DF-videoen virker indslaget med dyrepolitik afstandtagende (fjøllet), hvorimod indslaget med udlændingepolitik giver et yderligere aspekt til speaken og på en måde udvider det, så der bliver plads til en flerstemmighed.

Til sammenligning med begreberne for sammenhæng mellem tekst og billede (jf. afsnit 6.6.3) svarer dette til den 'flertydige udvidelse', hvor tekst og billede siger noget forskelligt. Diskussionen af betydningen af humor har vist, at denne flertydighed bliver tydeligere i videoprodukter og kan ses som en udvidelse af rammerne for den demokratiske samtale

## **8.18 Valgvideoer samlet**

### **Verbalsprogligt indhold:**

I forhold til det verbalsproglige indhold viser videoerne brug af samfundsfaglige begreber, der kan analyseres ud fra et 'klassisk' samfundsfagligt kompetencebegreb. I videoerne ses udtryk for viden og færdigheder i forhold til forståelse af partiernes forhold til ideologi, udvalget af mærkesager og argumenter for deres mærkesager eller slogans. Genren valgvideo har nogle muligheder og begrænsninger, idet man for at lave en god valgvideo skal bruge de filmiske virkemidler til at overbevise potentielle vælgere om at stemme på sit parti. Valget af mærkesager, indhold og virkemidler kræver således både faglig viden og færdigheder, men det giver til gengæld i sig selv ikke rum for diskussion og refleksion over partiernes politik. Hvis målet med at fremstille film er at bidrage til elevernes politiske dømmekraft, må der gives plads til dette uden for filmproduktionen fx ved at diskutere politiske positioner med udgangspunkt i videoerne.

Opgaven er i rammesat forholdsvis lukket, idet eleverne skulle bruge partiets logo og både sige noget om deres ideologi og mærkesager. Der er kun en af grupperne (Dansk Folkeparti), der eksplicit i videoen formidler information om partiets ideologi. Alle videoer viser udvalgte mærkesager. I SF-videoen gives der en lidt længere beskrivelse af deres indhold, og de underbygges (i den første sekvens) af den spillede sekvens. Denne giver



også en sammenhæng mellem elevernes hverdagsliv (skolen) og mærkesagen (afskaf karakterkrav på erhvervsskolerne).

### Multimodalitet

De semiotiske ressourcer i filmmediet anvendes forskelligt i videoerne. I SF-videoen giver den spillede sekvens om karakterkrav en konkretisering af, hvad mærkesagen handler om. Med Illum Hansens begreber er billedsiden således en 'udfoldelse' i form af 'konkretisering' i forhold til den skrevne tekst. På samme måde virker billedsiden i de Konservatives video som en understregning af indholdet.

I Alternativets video giver sammenstillingen af YouTube klip i starten af filmen og baggrundsbillederne til mærkesagerne en ironisk kommentar til det verbalsproglige indhold ('udvidelse' i form af 'problematisering', med Illum Hansens begreber jf. afsnit 6.6.3). På samme måde giver de jointrygende unge i Liberal Alliance-videoen et billede der modvirker seriøsiteten i den verbalsproglige del. Denne ironiske distance understøttes med slutteksten "Join(t) us i Liberal Alliance". I Dansk folkeparti -videoen veksler eleverne mellem at tale direkte til kameraet, hvor billedet understreger det verbale (billedet fungerer som en udfoldelse i forhold til teksten) og den humoristisk/ironiske handling til illustration af udlændingepolitikken, hvor handlingen i billedet virker som en udvidelse/problematisering i forhold til den speakede tekst.

Internettet er anvendt som kilde og inspiration, i flere tilfælde er indhold taget fra nettet fx Dansk Folkepartis hjemmeside, og anvendt uden at være ændret, men dog remedieret som speak. Denne anvendelse har således mere karakter af remix end af kildekritisk anvendelse af internetressourcer.

Valgvideoer	Verbalsprog (begrebsanvendelse)	Andre semiotiske ressourcer (multimodalitet)
1. SF	Mærkesager: "Fjern karakterkrav", "Afskaf social dumping", "Bedre og billigere offentlig transport"	Tekster understreger budskabet. Filmede sekvenser giver forbindelse til elevers livsverden.
2. Alternativet	Mærkesager: "Et bæredygtigt samfund", "Et trygt samfund", "Et helt samfund".	YouTube klip af "traditionelle" partier sættes overfor Alternativet. Still-billeder bruges som baggrund og implicit kommentar til partiets mærkesager.
3. Konservative	Mærkesager: Styrk erhvervslivet, faglighed i folkeskolen, styring af offentlig økonomi,	Skilte med mærkesager (utydelige). Location (mark og træ) harmonerer med partiets ofte anvendte billed-

	sænke topskatten, skabe arbejdspladser.	sprog.
4. Liberal Alliance	Mærkesager: Ja til atomkraft, fjern topskatten, fri hash.	Speak direkte i kameraet bruges til at præsentere mærkesager. Jointrygende elever understreger budskabet og giver samtidig en ironisk kommentar.
5. Dansk Folkeparti	Redegørelse for partiets forhold til ideologi (gengivet fra dets hjemmeside). Mærkesager nævnes: Udlændingepolitik, socialpolitik, sundhedspolitik, dyrepolitik, retspolitik, grænsepolitik, EU-politik.	Speak direkte i kameraet i den forklarende første sekvens. Dreng der skubbes væk for at illustrere udlændingepolitik. Direkte henvendelse fra flere til kameraet "Stem Dansk Folkeparti".

## 8.19 Konklusion på analysen: elevpræsentationer og produkter som udtryk for multimodale samfundsfaglige kompetencer

### Hvad viser analysen?

Da det analyserede materiale kun udgør en del af elevernes produkter, og opgaverne ikke var designet som en udfoldelse af elevernes samfundsfaglige kompetencer i deres helhed, giver materialet kun et billede af dele af elevernes kompetencer. Ikke desto mindre giver disse cases anledning til at gentænke en forståelse af samfundsfaglige kompetencer i lyset af elevernes anvendelse af multimodale, herunder verbalsproglige, semiotiske ressourcer.

De analyserede produkter har forskellige didaktiske muligheder inden for de to overordnede kategorier: film (lommefilm og valgvideoer) og projektpræsentationer. Lommefilmene er formulerede som forholdsvis lukkede opgaver, hvor de begreber, der skal inddrages er givet på forhånd, og målet er at reproducere den faglige viden fra læremidlet. I de spillede sekvenser, hvor eleverne skal illustrere begreberne, er der muligheder for at inddrage deres egne erfaringer, og det er også her, at de viser en forbindelse mellem deres hverdagsforståelser og -erfaringer og de faglige begreber.

Valgvideoerne er ligeledes forholdsvis lukkede i deres opgaveformuleringer. Eleverne viser, at de kan vælge mærkesager, men der er ikke rum for analytisk stillingtagen. I valgvideoerne viser eleverne med deres brug af humor og ironi, hvordan de kan udnytte de semiotiske ressourcer (sammenstillingen af billede og lyd) til at introducere en flerstemmighed i deres kommunikation.

Projektfremstillingerne giver eleverne mulighed for at arbejde med bredere problemstillinger og fremføre et længere argument. Nogle af eleverne udnytter dette til at

give redegørelser for væsentlige problemstillinger (fx terrorisme) og både narrative fortællinger om begivenhedsforløb og kausalsammenhænge vedrørende historiske begivenheder. Flere grupper kommer også med vurderinger af problemstillingerne, der i forskellig grad bygger på faglige analyser.

I deres præsentationer bruger eleverne de semiotiske ressourcer som formen giver mulighed for, med forskellig virkning. I nogle tilfælde er brugen af billeder og lyd et supplement til deres mundtlige fremlæggelse og fungerer på samme måder som billeder i læremidler. Dette har i sig selv forskellige muligheder, der, hvis det betragtes didaktisk, lægger op til en opmærksomhed på forskellige semiotiske ressourcers<sup>137</sup> muligheder i forhold til at kommunikere et fagligt indhold.

I andre tilfælde bruger eleverne bevidst de semiotiske ressourcer til at kommunikere et emotionelt indhold, der ikke ville kunne kommunikeres udelukkende verbalsprogligt. Og de bruger billeder som visuel retorik (jf. Kjeldsens terminologi afsnit 6.6.4). Når eleverne således inddrager emotionelle sider af deres forståelse for og deres eget engagement i forhold til de temaer og problemstillinger de arbejder med, viser de hvordan der er behov for at udvide forståelsen for de samfundsfaglige kompetencer i forhold til den forståelse der har været fremherskende i de danske læreplaner og i hovedstrømningen indenfor *politische Bildung*.

Det fremgår af analysen at eleverne anvender mangfoldige semiotiske ressourcer til at kommunikere forskellige aspekter af et fagligt indhold. Med andre ord anvender de multimodal kommunikation med en faglig hensigt. Dermed kan deres produkter ses som udtryk for multimodale samfundsfaglige kompetencer.

### **Hvordan hænger det sammen med kapitel 3 og 4?**

I kapitel 3, hvor udviklingen i de danske læreplaner for samfundsfag i folkeskolen blev diskuteret, viste jeg hvordan fagets indhold har vekslet mellem forskellige vægtninger af at tage udgangspunkt i eleverne (samfundsfag 1 og 2) og i stoffet (samfundsfag 3 og 4). Samtidig blev det diskuteret, med udgangspunkt i Tilman Grammes' model, hvordan forskellige vidensformer (videnskabelig viden, profession-/institutionsviden og hverdagsviden) kan spille en rolle i samfundsfaget. Eleverne viser i deres produkter på forskellig måde, hvordan disse fagopfattelser og vidensformer kan spille en rolle i undervisningen: først og fremmest ved at

---

<sup>137</sup> Man kunne også tale om modaliteter, men af hensyn til den begrebsmæssige stringens igennem teksten fastholder jeg at tale om semiotiske ressourcer.

de i deres multimodale produktioner inddrager deres hverdagsviden og -erfaringer og danner en forbindelse mellem disse og de faglige begreber. Her spiller det en rolle, at hverdags-erfaringerne ikke nødvendigvis er sprogliggjorte, men – netop i kraft af at videomediet giver mulighed for det – kan inddrages som kropslige udtryk.

I kapitel 4 viste diskussionen af *politische Bildung* at politisk kompetence (Politik-Kompetenz) forstås som politisk dømmekraft. I den aktuelle debat mellem de to grupper: 'Detjen-gruppen' og Autorengruppe Fachdidaktik ses der en forskel mellem en snæver opfattelse af fagligheden baseret på tilegnelse af fagbegreber, og en bredere opfattelse der i højere grad inddrager elevernes position.

I forhold til inddragelsen af multimodalitet i fagundervisningen leverer Anja Besand en kritik af *politische Bildungs* "angst for det overfladiske" og traditionens forbeholdne/kritiske tilgang til at inddrage æstetiske udtryk som del af den politiske dannelse (udover fra et kritisk-distancerende perspektiv). Det begreb om multimodale samfundsfaglige kompetencer, som jeg foreslår, ligger i forlængelse af Besands foreslåede begreb om 'æstetiske kompetencer' (Besand, 2004, p. 239). Begrebet æstetiske kompetencer er dog kun delvis udfoldet i hendes afhandling, der først og fremmest er en kritik af traditionen og en udvikling af forskellige perspektiver for inddragelse af æstetiske perspektiver i den politiske dannelse.

Elevernes inddragelse af emotionelle aspekter af deres opfattelse af de temaer de arbejdede med, førte til en nærmere undersøgelse (i kapitel 4) af emotionalitet i forhold til politisk dannelse. Den politiske psykologi, som forskningsretning, bidrager med perspektiver på især betydningen af emotionalitet i forhold til politiske valg. Politisk psykologi kritiserer antagelser fra samfundsvidenskaberne om en *rational man*, der er styret af en snæver rationelt kalkulerende nyttemaksimering. En kritik, der også kendes fra sociologien, men hvor den politiske psykologi, med inddragelse af nyere kognitionsforskning, påviser, at der er gode argumenter for at gå bort fra en skarp opdeling mellem følelser og fornuft, fordi følelser spiller en væsentlig rolle i beslutninger. Dette er centralt, hvis politisk dannelse handler om at udvikle den politiske dømmekraft. Dette perspektiv: at det, vi kalder 'følelser' og 'fornuft' interagerer i valgsituationer, ses også i den klassiske retorik hos Aristoteles, hvor det er nødvendigt at inddrage patos, hvis man skal have en forsamling til at ændre synspunkt.

Den multimodale tilgang, hvor især Kress og van Leeuwen er inspirationskilder, åbner for en forståelse af samfundsfagets indhold, hvor det verbalsproglige kan opfattes som en blandt flere modaliteter. De forskellige modaliteter (herunder verbalsprog) er analy-

seret ud fra en interesse i at afdække elevernes faglige kompetencer, som de kommer til udtryk i deres produkter. Andre analysestrategier ville kunne afdække andre aspekter af materialet fx kritisk multimodal diskursanalyse, men dette er fravalgt netop i lyset af nævnte erkendelsesinteresse.

Et af de åbne spørgsmål, der ikke kan afklares indenfor denne afhandlings rammer er, om verbalsproget bør have en privilegeret position i forhold til andre modaliteter - det er et af de punkter, jeg diskuterer i det følgende kapitel.

## **9 Diskussion: et udvidet rationalitets- og kompetencebegreb for den politiske dannelse?**

Undersøgelsens resultater kan opsummeres i et antal centrale bidrag og fund og to åbne spørgsmål til samfundsfagsdidaktikken, som jeg kort vil diskutere i det følgende.

### **9.1 Bidrag og fund**

Denne afhandling er styret af et todelt forskningsspørgsmål, hvor den første del er en historisk og teoretisk afdækning af kompetencebegrebet i forhold til samfundsfag (den retoriske og teoretiske praksis) og den anden del er en afdækning af, hvordan disse kompetencer kommer til udtryk i skoleelevers produkter i to 8. klasser i den danske folkeskole.

Undersøgelsen af dette spørgsmål har ledt til en diskussion af, om den 'klassiske' samfundsfaglige opfattelse af kompetencer, der ser disse som grundlæggende verbalsproglige, kan og bør udvides til at omfatte 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'. Dette udspring af, at de observerede elever i høj grad anvendte multimodale produkter i faglige sammenhænge, hvorfor det var nødvendigt at inddrage multimodal teori for at belyse hvad eleverne gjorde og dermed undersøge hvilke færdigheder og i sidste ende kompetencer, deres produkter kunne ses som udtryk for. Elevernes inddragelse af emotionelle aspekter af deres opfattelser af samfundsmæssige forhold gav anledning til en undersøgelse af forholdet mellem rationalitet og emotionalitet i politisk psykologi og *politische Bildung*, samt ud fra et mere filosofisk-pædagogisk synspunkt (Nussbaum).

Den første del af forskningsspørgsmålet lød: **Hvordan kan samfundsfaglige kompetencer defineres og forstås, i lyset af fagets overordnede mål om demokratisk og politisk dannelse?**

Dette spørgsmål besvares ud fra to grupper af kilder, der belyser den teoretiske og retoriske praksis i faget (med Kroghs begreber jf. afsnit 1.1.5). Dels analyseres udviklin-

gen i læreplaner for samtidsorientering og samfundsfag i folkeskolen i Danmark, og dels indrages dele af den tysksprogede tradition for *politische Bildung*.

I de danske læreplaner ses en udvikling, hvor fagforståelsen har vekslet mellem forskellige opfattelser af fagets indhold og krav, og forskellig fokus på vægtningen af det materiale og formale indhold i faget. Med Fælles Mål fra 2014 er der, bl.a. pga. kravene i den europæiske kvalifikationsramme (EQF), formuleret et indhold i faget i videns- færdigheds- og kompetencemål, hvor kompetencemålene handler om at kunne "tage stilling" og "komme med forslag til handlinger" inden for en faglig ramme. Disse kompetencer er således kognitive og kan komme til udtryk i et verbalsprog.

I den tyske tradition for *politische Bildung* forstås kompetencer med udgangspunkt i et kantiansk ideal om politisk myndighed. Dette er bl.a. formuleret i foreningen GPJE's indflydelsesrige forslag til standarder for politisk dannelse (jf. afsnit 4.3 og 4.4). Målet er at den enkelte kan lade sig lede af sin egen fornuft og foretage politiske valg som en rationel beslutning. Derfor er den politiske dømmekraft den centrale kompetence. Diskussionen af betydningen af den politiske dømmekraft har i høj grad udfoldet sig som en diskussion af hvilket vidensindhold der skal danne grund for disse beslutninger bl.a. som en diskussion af basisbegreber og fagbegreber (jf. afsnit 4.4.7 og 4.5). Dermed forstås disse kompetencer også grundlæggende som kognitive og verbalsproglige.

Den anden del af spørgsmålet var: **Hvorledes kommer elevernes samfundsfaglige kompetencer til udtryk i deres produkter og handlinger i to 8. klassers undervisning?**

Da de observerede elever i mange tilfælde anvendte forskellige udtryksformer, især billeder og video kombineret med mundtlige fremlæggelser og andre former for verbalsproglig tekst, var det nødvendigt at inddrage teori, der kunne indfange denne mangfoldighed af udtryk. Til dette har jeg hovedsageligt anvendt multimodal teori med udgangspunkt i Kress og van Leeuwen, men også andre teorier omkring forholdet mellem billede og tekst er blevet inddraget (Barthes og Illum Hansen). Fra den multimodale teori har jeg taget begrebet om semiotiske ressourcer, hvor verbalsprog kan betragtes som én semiotisk ressource og fx billedsprog kan være en anden semiotisk ressource. Pointen er at de forskellige modaliteter<sup>138</sup> (*modes*) udgør forskellige ressourcer til at skabe og kommunikere mening.

I analysen af elevprodukterne viser jeg, hvordan eleverne anvender forskellige semiotiske ressourcer til at kommunikere et indhold. Der er således tale om en multimodal

---

<sup>138</sup> Terminologien i oversættelser er ikke entydig, hvilket jeg redegør for i afsnit 6.5.1.

kommunikation. Idet anvendelse af semiotiske ressourcer kan betragtes som en kompetence<sup>139</sup>, kan den faglige kommunikation ses som udtryk for 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'.

Når den faglige kompetence kan udtrykkes (udelukkende) igennem anvendelsen af et fagsprog, kan det beskrives som en sproglig, eller verbalsproglig, kompetence. Da verbalsproget, i overensstemmelse med multimodal teori, ses som én ud af flere modaliteter, er der ikke en modsætning mellem verbalsproglig og multimodal kompetence. Tværtimod er det verbalsproglige en underkategori af de multimodale kompetencer, men det er også en kompetence, der har en særlig betydning.

I analyserne har jeg undersøgt forholdet mellem anvendelsen af verbalsproglige og andre semiotiske ressourcer, og det fremgår af undersøgelsen, at de ikke-verbalsproglige semiotiske ressourcer spiller en væsentlig rolle i elevernes faglige kompetencer. Bl.a. ses det, at eleverne anvender billeder som visuel retorik (i Kjeldsens forstand) til at understrege en pointe, og mulighederne for at 'spille' sekvenser i lommefilm giver dem mulighed for at inddrage hverdagserfaringer (hverdagsviden jf. Grammes' begreb), og forbinde disse til faglige begreber. Filmmediet giver også mulighed for at anvende humor på en måde, der introducerer en flerstemmighed i deres produkter. Nogle af eleverne angiver at de bruger de semiotiske ressourcer til at kommunikere følelsesmæssigt - som eleverne der skriver at "ved hjælp af lyd og billeder vil vi få tilhørerne til at komme i den rette stemning til, når man har om et så alvorligt projekt" jf. Afsnit 7.2.10. Dette gav anledning til en grundigere undersøgelse af forholdet mellem politisk rationalitet og emotionalitet. Med inddragelse af politisk psykologi og diskussioner fra *politische Bildung* argumenterer jeg for, at emotioner kan ses som et aspekt af politisk rationalitet og ikke nødvendigvis en modsætning til denne.

## 9.2 Afhandlingens bidrag indskrevet i Detjen-modellen

Fagdidaktikken er, som det kan illustreres med Detjens model (jf. afsnit 1.1.2), et sammensat område, der trækker på flere videnskabelige discipliner. Selvom jeg argumenterer for, at fagdidaktikken er et videnskabsområde i sig selv, er det samtidig en videnskab, der må forsøge at forene forskellige videnskabelige perspektiver og traditioner.

Hvis denne afhandlings bidrag ses ud fra Detjen-modellen kan det illustreres at jeg har undersøgt de lærende (eleverne) med udgangspunkt i kompetencebegrebet, idet de

---

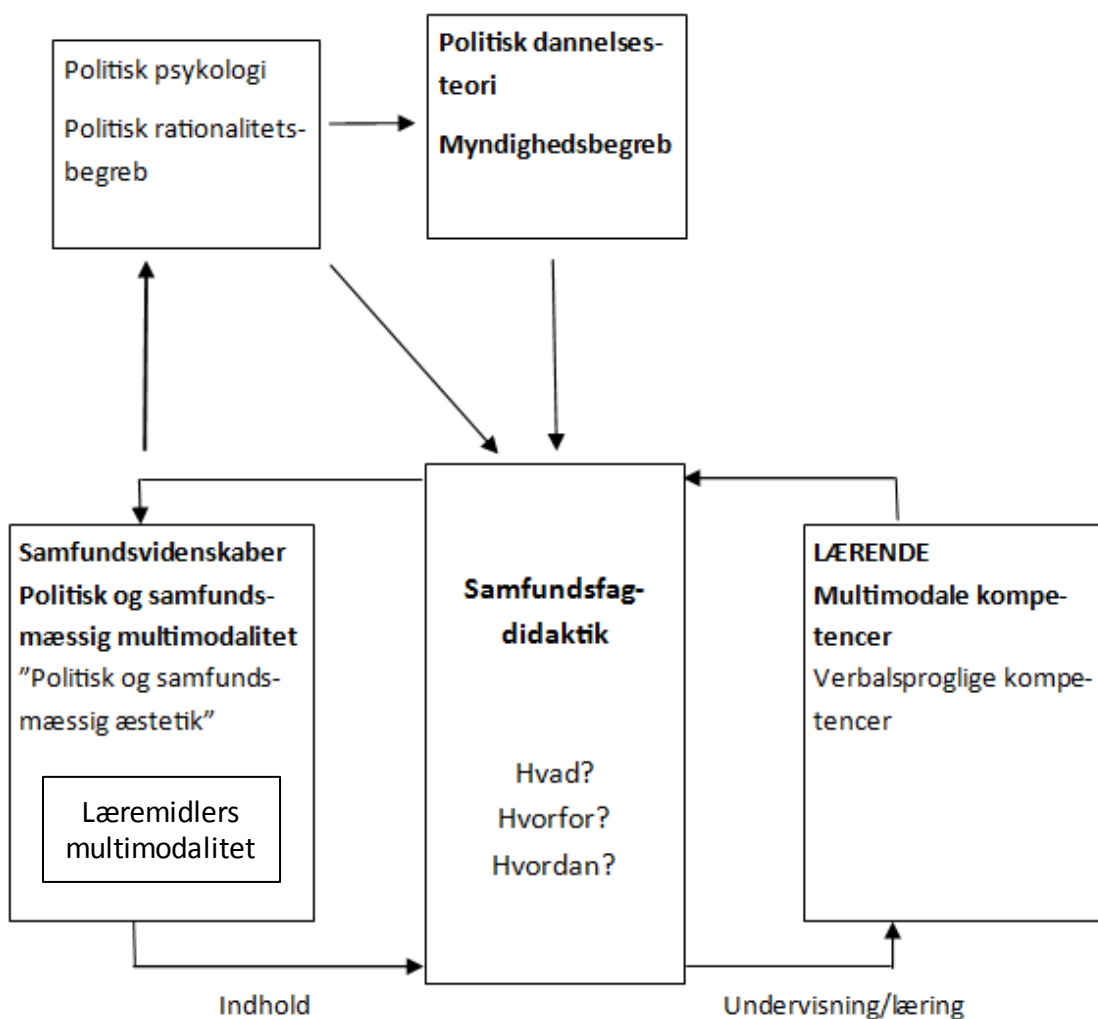
<sup>139</sup> Eller som en færdighed, der indgår i den overordnede kompetence 'politisk dømmekraft', hvis man vil opretholde systematikken fra EQF om at skelne mere skarpt mellem 'færdighed' og 'kompetence'.

produkter de har produceret i forbindelse med undervisningen, er analyseret som udtryk for elevernes faglige kompetencer. Inputtet fra samfundsvidenskaberne er behandlet, men med fokus på det multimodale – hvordan samfund og politik fremstår som multimodalt for borgerne og for eleverne (fx oplevelsen af 11. september, hvor billederne af begivenheden ikke kan adskilles fra vores opfattelse og forståelse af begivenhederne). Samfundsvidenskaberne påvirker også den samfundsopfattelse og demokratiopfattelse, der ligger til grund for den normative side af faget, eller fagets formål, det som Detjen beskriver som den politiske dannelsese teori (placeret øverst i midten af modellen). I afhandlingen har jeg diskuteret den habermasianske deliberative demokratiopfattelse, der ligger som et normativt fundament for den politiske dannelse, men som samtidig er blevet udfordret bl.a. af Chantal Mouffes begreb om agonistisk demokrati, og et Bakhtin-inspireret begreb om flerstemmighed, der begge peger i retning af en mere pluralistisk demokratiopfattelse.

Det deliberative demokrati og, mere overordnet, det liberale demokrati, bygger på en rationalitetsantagelse: At den enkelte borger er et rationelt individ, der kan tage fornuftige beslutninger ud fra en vurdering af egne interesser og præferencer. Dette er også det grundlæggende ideal for den kantianske myndighedsopfattelse, som igen er det udtalte ideal for den politiske dannelse (Jf. GPJE-forslaget til standarder for *politische Bildung*).

Den politiske psykologi og teori om følelsers rolle i politik (Nussbaum) er inddraget på baggrund af elevernes arbejde, og det lægger op til en udvidet forståelse for følelsers betydning i rationelle beslutninger, i særdeleshed når disse angår politiske spørgsmål.





Figur 59 Afhandlingens bidrag indskrevet i Detjens model for fagdidaktik

I Detjens model ses indholdet i politikdidaktikken som 'begreber, udsagn og metoder,' der kommer fra samfundsvidenskaberne. Undersøgelsen peger på, at det faglige indhold kan ses bredere end dette, når der tages højde for det multimodale indhold. Det kan forstås både som en politisk og samfundsmæssig multimodalitet og som multimodalitet i læremidler (i venstre side af modellen). Dette modsvarer af et udvidet kompetencebegreb i forhold til eleverne (de lærende), hvor de verbalsproglige kompetencer suppleres med 'multimodale samfundsfaglige kompetencer' (modellens højre side). I forhold til den politiske dannelssteori tages der udgangspunkt i et ideal om myndighed og en deliberativ demokratiopfattelse (der sættes i perspektiv af de problemer, der er påpeget af bl.a. Mouffe). Myndighedsbegrebet uddybes med den bredere forståelse af politisk rationalitet, hvilket lægger op til en diskussion af betydningen af emotionalitet for den politiske dannelse.

### **9.3 Videnskabelig faglighed og andre erfaringer**

I Detjens model kommer indholdet i skolefaget fra videnskaberne. Denne model tager således ikke højde for hverdags erfaringer, som fx medier som kilde til fagligt indhold, og havner dermed i samfundsfag 3 + 4 i samfundsfagsmodellen fra kap. 3. Dette opfatter jeg som en for snæver beskrivelse af det faglige indhold, der også bør inddrage hverdagslivets viden, som i Tilman Grammes' model for den kommunikative fagdidaktik. Vekselvirkningen mellem elevernes egne erfaringer og fagligheden i undervisningen er også i overensstemmelse med Klafkis princip om den kategoriale dannelse.

I elevprodukterne var det især lommefilmene, der gav mulighed for at kombinere elevernes hverdagsviden med de faglige begreber.

### **9.4 Elevernes multimodale samfundsfaglige kompetencer**

De 'klassiske' samfundsfaglige kompetencer, kan beskrives som verbalsproglige. Dette er, i forståelsen af kompetence som handlekompetence, kombineret med at kunne handle, men denne handlen er baseret på verbalsproglige færdigheder – at kunne redegøre, analysere og diskutere og i sidste ende tage stilling og handle i forhold til problemstillinger. Kernen i denne kompetenceforståelse er den politiske dømmekraft.<sup>140</sup>

De multimodale samfundsfaglige kompetencer forstås som kompetencer i forhold til at anvende multimodale udtryksformer i forbindelse med arbejdet med politiske og samfundsmæssige spørgsmål. Det indbefatter også at kunne forholde sig til 'samfundsmæssig multimodalitet', dvs. hvordan samfundsmæssige forhold fremtræder i æstetiske eller multimodale udtryk.

De multimodale samfundsfaglige kompetencer kommer til udtryk i elevernes arbejde med multimodale udtryksformer i deres produkter.

De analyserede eksempler på elevernes produkter viser at de bl.a. kan kommunikere et emotionelt indhold, at de kan introducere en flerstemmighed i deres produkter og at de kan anvende billeder som del af en visuel retorik. Dette giver rum for en udvidet forståelse af de faglige kompetencer rettet imod den politiske og samfundsmæssige dømmekraft.

### **9.5 Elevernes verbalsproglige kompetencer**

Da undersøgelsen har fokuseret på de multimodale kompetencer, er elevernes verbalsproglige kompetencer i mindre grad blevet afdækket. Derfor er de resultater, der kan ses, først

---

<sup>140</sup> Den politiske dømmekraft forstås bredt som en samfundsmæssig dømmekraft, at kunne tage stilling til samfundsmæssige spørgsmål i bred forstand.

og fremmest eksempler, der kan angive en retning for yderligere undersøgelser. Eksemplerne fra lommefilmene viste, at eleverne kan kombinere en redegørelse for begreber med en kropslig iscenesættelse af situationer, der giver mulighed for at vise sammenhænge mellem faglige begreber og hverdagserfaringer. Dette er i sagens natur mere oplagt inden for det sociologiske område, hvor begreberne direkte kan anvendes på hverdagssituationer, som eleverne kender fra deres livsverden, end på andre områder. Ikke desto mindre viser deres arbejde med valgvideoer og velfærdsmodeller (ikke detailanalyseret i afhandlingen), at der er muligheder for at arbejde med de verbalsproglige kompetencer også i multimodale former.

I elevernes projektpræsentationer er der flere eksempler på brug af narrativitet, hvor de fortæller sammenhænge og fremlægger årsag-virkningsforhold. Der er færre eksempler på egentlige samfundsfaglige analyser.

Måltrettet didaktisk arbejde med mundtlig og skriftlig sproglighed i faget, vil – kombineret med den multimodale tilgang – give mulighed for at undersøge de perspektiver, der er, i at udvikle elevernes kompetencer på dette område.

## **9.6 Politisk psykologi og det politiske rationalitetsbegreb**

I nogle præsentationer bruger eleverne de forskellige semiotiske ressourcer til at kommunikere et emotionelt budskab. En gruppe vil med deres film få de andre elever i ”den rette stemning”, en anden vil med deres collage ”få mennesker til at tænke og føle”. Eleverne viser dermed en forståelse for nogle af de potentialer, der er i multimodale præsentationer og i brug af billeder i kommunikation af samfundsfagligt indhold. Særligt viser de, at de multimodale præsentationsformer giver mulighed for at kombinere kommunikation af viden og emotionelt indhold.

Hvad betyder det for den politiske dannelse, at eleverne på denne måde kombinerer viden og emotionalitet? En konklusion kunne være, at den politiske dannelse burde arbejde for at udrense denne emotionalitet og få eleverne tilbage på sporet af det rationelle argument og den rationelle diskurs. En sådan position, argumenterer jeg for, bygger på en for snæver opfattelse af politisk rationalitet.

Uden at afvise rationalitet som fundament for politiske beslutninger og en demokratisk samfundsordning, foreslår jeg at arbejde med et udvidet politisk rationalitetsbegreb, der, med udgangspunkt i politisk psykologi, kognitionsforskning og retorisk teori, indarbejder det emotionelle i den politiske rationalitet:

Fra den politiske psykologi hentes pointen, at rationaliteten har begrænsninger. Dette er ikke i sig selv et argument for at inddrage emotionaliteten som del af rationaliteten, men forstås som en påmindelse af, at 'ren' rationalitet også i sig selv har begrænsninger som dannelsesideal (i form af myndighed). Fra kognitionsforskningen inddrages sammenhængen mellem rationalitet og emotionalitet. I forhold til politisk dannelse lægges vægt på pointen fra klassisk retorik (Aristoteles), at hvis nogen skal overbevises om at ændre holdning, skal rationelle logos-begrundelser kædes sammen med emotionel patos. Denne pointe er i overensstemmelse med Kjeldsens begreb om visuel retorik, hvor et billede i kraft af dets emotionelle påvirkning, kan virke som et argument for et emnes væsentlighed.

### **9.7 Politisk dannelse: et udvidet myndighedsbegreb**

Der er, især indenfor *politische Bildung*, en udbredt konsensus om, at den politiske dannelse begrundes i en forståelse af myndighed, der bygger på Kants idé om at lade sig lede af sin egen fornuft. I samfundsfagsdidaktikken, og i *politische Bildung*, har dette været forstået således, at viden og rationelle argumenter ses som indholdet i den politiske dannelse fx formuleret som "begreber, udsagn, teorier og metoder" i Detjens model. Eller som i formuleringen fra en svensk læreplan: *Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld* (Skolverket, 2011). Det gælder også i de danske læreplaner, og i særdeleshed med Fælles Mål fra 2014, at de mål, der er formuleret, er kognitive videns- og færdighedsmål.

Hvis rationalitet forstås i sammenhæng med emotioner, og hvis handleaspektet i den politiske dannelse (handlekompetence) er betinget af en følelsesmæssig tilslutning til værdier, bliver de 'politiske emotioner', med Martha Nussbaums begreb (Nussbaum, 2013), en del af myndighedsbegrebet. Myndighed kommer dermed til at betyde at kunne lade sig lede af sin egen fornuft, men samtidig indse, at denne fornuft er sammenhængende med emotioner. At reflektere over ens egen dømmekraft, og ens egne domme, kræver således også at man kan reflektere over egne følelser.

Dermed kan, for Nussbaum, politiske emotioner forstås som en del af den af den politiske dannelse. Dette åbner op for nye muligheder, men også problemer. Et væsentligt problem, som Nussbaum også er opmærksom på, er, hvordan man kombinerer den følelsesmæssige tilslutning til demokratiske grundværdier (som hun mener, er en nødvendighed) med kritisk tænkning og stillingtagen? (Nussbaum, 2013, p. 249) På mange måder svarer dette spørgsmål til et klassisk spørgsmål i politikdidaktikken om forholdet mellem individuel

autonomi og tilslutning til de bestående strukturer, eller med T. S. Christensens begreber, om forholdet mellem opdragelse til loyalitet og til at være 'self-governor'(Christensen 2011).

## 9.8 Politisk og samfundsmæssig multimodalitet

Hvis den samfundsfaglige kompetence skal forstås multimodalt, åbner dette op for, at elever ikke blot skal kunne anvende multimodale udtryksformer, som er det, der først og fremmest har været udgangspunktet for analysen, men også at de skal have forståelse af, hvordan politisk og samfundsmæssige forhold fremtræder multimodalt. Et centralt eksempel for den politiske dannelse er politik. Hvordan vi som borgere forstår politiske forhold, er præget af billeder, der kan være resultatet af en målrettet politisk kommunikation, men politik kan også fremstå som udtryk i (politisk) kunst, medier og artefakter, der ikke umiddelbart er fremstillet som del af den politiske kommunikation.

Der er mange eksempler på politisk kommunikation, der bruger symboler, der kan være mere eller mindre åbenlyse, og som kan forekomme både i sammenhænge som i sig selv er politiske, som når demonstranter bærer flag og symboler, og i ikke-politiske sammenhænge. Et historisk eksempel i mindre skala er da filologen Viktor Klemperer i 1930'erne samler materiale til sit leksikon over det tredje riges sprog, som senere bliver til bogen LTI, gør han følgende iagttagelse: "I en legetøjsforretning så jeg en børnebold med et hagekors påtrykt. Skulle en sådan bold optages i et sådant leksikon?" (Klemperer, 2011, p. 44). Et stykke legetøj kan således direkte udtrykke en politisk ideologi, men det kan også udtrykke opfattelser af implicite normer i et samfund, som når der skelnes mellem drenge- og pigelegetøj.

Netop for at kunne aflæse politiske symboler, der også kan fungere som koder for undergrundsbevægelser – i Tyskland er det fx gældende for højreradikale bevægelser – argumenterer Thomas Goll for, at politisk 'symbol læsekompetence' bør være en central del af den politiske dannelse (Goll, 2016).

I større skala kan byplanlægning og arkitektur ses som fysiske og æstetiske udtryk for politiske beslutninger, som kan aflæses semiotisk – som når World Trade Centers tvillingetårne ses som symboler på den vestlige kapitalisme.

Kunst og andre æstetiske produkter kan være udtryk for politiske og samfundsmæssige forhold. Det kan være i form af direkte "politisk kunst", men al kunst er, i et vist omfang, udtryk for de samfundsstrukturer, hvorunder det er produceret, og har således et samfundsmæssigt indhold, der kan tolkes politisk.

Sociologien er med områder som 'livsstil' og 'ungdomskultur' måske det mest åbenlyse eksempel på at nonverbale udtryksformer indgår i samfundsfagsundervisningen. Artefakter, der forbruges som livsstilsobjekter, kan analyseres fra politiske, sociologiske og økonomiske perspektiver.

Medialiseret information i bredere forstand er i deres natur også multimodale. Det gælder traditionelle massemedier: tv, radio, aviser og internetbaserede medier, herunder sociale medier og andre web-medier.

Der er således også en 'modtagerside' af de samfundsfaglige multimodale kompetencer handler derfor om at blive i stand til at afkode og forholde sig til samfundsmæssige forhold, som de fremstår som æstetiske eller multimodale udtryk. Dette er ikke behandlet i detaljer i min analyse, men er et område der fortjener yderligere opmærksomhed.

## **9.9 Læremidlers multimodalitet**

I Detjens model hører læremidler til i kassen med 'hvordan'. Undersøgelsen har vist, at multimodalitet i læremidler kan analyseres på flere forskellige områder. I didaktiske læremidler, som lærebøger og hjemmesider produceret til undervisningen, er valget af billeder, og samspillet mellem tekst og billeder, relevant. Den multimodale teori lukker op for, at billeder og andre semiotiske ressourcer kan behandles selvstændigt og ikke blot som en hjælp til en begrebslig erkendelse og læring. I elevernes produkter, der i udstrakt grad er multimodale, anvender de en mangfoldighed af semiotiske ressourcer, som undersøgelsen har belyst.

## **9.10 To åbne spørgsmål**

Afhandlingen lægger på denne baggrund op til, at to spørgsmål indgår i fagdidaktiske diskussioner:

### **1) Skal erkendelse verbaliseres (i undervisningen)?**

Spørgsmålet om forholdet mellem den verbalsproglige erkendelse og den multimodale (eller æstetiske) kan diskuteres både ud fra et erkendelsesteoretisk, et læringsteoretisk og et fagdidaktisk synspunkt.

Hvis man anerkender, at erkendelse ikke udelukkende er verbalsproglig, er det overordnede spørgsmål, om den verbalsproglige erkendelse stadig har en privilegeret position.

Den multimodale teori, hævder at forskellige semiotiske ressourcer er jævnbyrdige eller stærkere end en ren verbalsproglig erkendelse og kommunikation, hvilket kan ses som et erkendelsesteoretisk udsagn.

Læringsteoretisk kan man, med udgangspunkt i Comenius, argumentere for, at den visuelle erkendelse (anskuelsen) er et nødvendigt skridt på vejen til den egentlige erkendelse; for at lære et begreb at kende skal man først have et billede af det, men den endelige erkendelse er den begrebslige.

Ud fra en fagdidaktisk position argumenterer Detjen for, at det udelukkende er det verbalsproglige, som er relevant i en skolesammenhæng. Det er også dette synspunkt, der gennemsyrrer læreplanerne for samfundsfag, dog med den tilføjelse, at der i det danske samfundsfag er krav om et "produkt" til afgangsprøven, men dette indgår ikke i bedømmelsen, og i Fælles Mål indgår 'kulturteknikker' som formidling, men ikke en del af fagligheden i sig selv. Over for dette argumenterer Anja Besand, modsat Detjen, for at æstetiske kompetencer og æstetisk indhold bør være en del af den politiske dannelse (ligesom bl.a. Thomas Goll).

En mulig konklusion er, at den verbalsproglige refleksion er nødvendig for at kunne kommunikere den æstetiske erkendelse og dermed inddrage den i en demokratisk diskurs. Det gælder således på individniveau, at stillingtagen (politisk dømmekraft) kræver en sproglig rationalisering af erkendelsen, og på gruppe (- og samfundsniveau), at der må være et sprogligt fællesskab som grundlag for at politiske domme (holdninger), kan deles og diskuteres. Denne position svarer til den, som Bernhard Sutor har argumenteret for (Sutor, 1991), men det er for så vidt i modsætning til multimodalitetsteoretikeres argument, at de forskellige modaliteter principielt er ligestillede.

Udover at en billedlig fremstilling er en vej til erkendelse, kan den udtrykke og kommunikere et emotionelt indhold, der fungerer på et andet plan end det verbalsproglige. Dette har betydning, når emotioner i forhold til politik tages alvorligt som del af den politiske rationalitet og dermed den politiske dannelse. Det leder frem til det andet spørgsmål:

## **2) Skal politiske emotioner være en del af undervisningen, og skal de verbaliseres?**

På den ene side kan man, med Detjen, hævde, at det følelsesmæssige område ikke bør være en del af undervisningen for at beskytte eleven mod overgreb, jf. Beutelsbacher-konsensusen (jf. s.82). På den anden side kan man med Martha Nussbaum argumentere for, at de politiske følelser udgør en væsentlig del af den politiske dømmekraft, og at de dermed må indgå i den politiske dannelse. For Nussbaum bliver det til en kultivering af politiske emo-

tioner, og hun er selv bevidst om, at det må ske sammen med en kultivering af den kritiske tænkning. I en undervisningssammenhæng, så vel som i en demokratisk debat i samfundet, kan en mulig konklusion heraf være: at følelserne bør indgå i det, der kan diskuteres og debatteres i undervisningen. Det er ikke kun de formelt set 'rationelle' argumenter, der kan indgå i den demokratiske debat, men også at man føler, fx at en politik er uretfærdig. Men man må så være klar til at argumentere for, hvorfor man føler, som man gør, hvis denne følelse skal kunne indgå i en demokratisk debat. Dermed er der lagt op til nye didaktiske eksperimenter og undersøgelser i politik- og samfundsfagsundervisningen.



## Litteratur

- Aristoteles. (1983). *Retorik* (T. Hastrup, Trans.). Viborg: Museum Tusulanum.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2016). *Was ist gute politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic Imagination : Four Essays*. Austin, US: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1977). *Image - music - text* (S. Heath, Trans.). New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1987). *Det lyse kammer* (K. Nicolajsen, Trans. 2 ed.). København: politisk revy.
- Baym, G. (2010). *From Cronkite to Colbert : the evolution of broadcast news*. Boulder, Colo. London: Paradigm.
- Behrmann, G. C., Grammes, T., & Reinhardt, S. (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Ed.), *Kerncurriculum Oberstufe II Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Besand, A. (2004). *Angst vor der Oberfläche*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Besand, A. (2014a). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *ZPolZeitschrift für Politikwissenschaft*, 24(3), 373-383. doi:10.5771/1430-6387-2014-3-373
- Besand, A. (2014b). Mit Bildern Lernen: von Foto bis Videoclip. In W. Sander (Ed.), *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Besand, A. (2014c). Mit digitalen Medien Lernen - Lernprodukte und Lernumgebungen. In W. Sander (Ed.), *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Besand, A., Grammes, T., Hedtke, R., Henkenborg, P., Lange, D., Petrik, A., . . . Sander, W. (2011). *Konzepte der politischen Bildung - Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Besand, A., & Sander, W. (Eds.). (2010). *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.): Open University Press, Mc Graw Hill.
- Blach-Ørsten, M. (2016). Politikens medialisering - et ny-institutionelt perspektiv. In S. Hjarvad (Ed.), *Medialisering - mediernes rolle i social og kulturel forandring*. København: Hans Reitzel.
- Bondbjerg, L., Christophersen, J., Linding Jakobsen, C., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? - En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskab i skolen*. Aarhus: Viasystem.
- Bondebjerg, I. (2008). *Virkelighedens fortællinger Den danske tv-dokumentars historie*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Boris, K., Schröder, K., Kaiser, H., Dehn, G., & Fischer, G. (2002). *Sozialkunde Rahmenplan Gymnasium Integrierte Gesamtschule*. Rostock: Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Retrieved from [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_all\\_gemeinbildende\\_Schulen/Sozialkunde/rp-sozialkunde-7-10-gym-02.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_all_gemeinbildende_Schulen/Sozialkunde/rp-sozialkunde-7-10-gym-02.pdf).
- Borrás, S. (2005). Soft governance instruments in the EU: coordination and legitimacy beyond the shadow of hierarchy? *Research papers from the Department of the Social Sciences*, 4(5). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1800/1255>
- Borrás, S., & Conzelmann, T. (2007). Democracy, Legitimacy and Soft Modes of Governance in the EU: The Empirical Turn. *Journal of European Integration*, 29(5), 531-548. doi:10.1080/07036330701694865
- Borrás, S., & Radaelli, C. M. (2014). Open method of co-ordination for democracy? Standards and purposes. *Journal of European Public Policy*, 22(1), 129-144. doi:10.1080/13501763.2014.881412
- Bowyer, B. T., Kahne, J. E., & Middaugh, E. (2015). Youth comprehension of political messages in YouTube videos. *New Media & Society*. doi:10.1177/1461444815611593
- Brandenburg, L. f. S. u. M. (2010). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7-10 Politische Bildung*. (Rahmenlehrplannummer 302011.10). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg Retrieved from <http://bildungsserver.berlin->

[brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe\\_1/2010/PB-RLP\\_Sek.I\\_2010\\_Brandenburg.pdf](http://brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_1/2010/PB-RLP_Sek.I_2010_Brandenburg.pdf).

- Breit, G. (2016). *Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich Zum Spannungsverhältnis in Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht*. Schwalbach/TS: Wochenshau.
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (1999). *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Bremholm, J. (2016). Læringsmål i et literacyperspektiv. *Cursiv*(19).
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzel.
- Bronäs, A. (2000). *Demokratis Ansikte* (Vol. 29). Stockholm: HLS Förlag.
- Bruun, J., & Lieberkind, J. (2011). *Unges politiske dannelse - en sammenfatning af ICCS 2009*. Århus: DPU Århus Universitet.
- Bruun, J., & Lieberkind, J. (2013). *Unge, globalisering og politisk dannelse*. Kbh.: U Press.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Odense: Forlaget Ark.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserede Samfundsbilder*. Oslo: Fakkbokforlaget.
- Cheneval, F., Lavenex, S., & Schimmelfennig, F. (2014). Demoi-cracy in the European Union: principles, institutions, policies. *Journal of European Public Policy*, 22(1), 1-18. doi:10.1080/13501763.2014.886902
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge Sverige og Tyskland. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(1), 64-92.
- Christensen, A. S. (2016). Konsekvenser af kompetencer - belyst ud fra samfundsfagdidaktikken. *Cursiv*, 19, 191-204.
- Christensen, A. S. (2017). Multimodal transskription og analyse af brugergenereret indhold. In K. Drotner & S. M. Iversen (Eds.), *Digitale metoder At skabe, analysere og dele data*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christensen, A. S., & Christensen, T. S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag - analytiske modeller. In T. S. Christensen (Ed.), *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Christensen, A. S., & Trojaborg, J. B. (2013). *Samfundsfag 8*. København: Gyldendal.
- Christensen, T. S. (2011). Educating Citizens in Late Modern Societies. In B. Schüllerquist (Ed.), *Patterns of research in Civics, History, Geography and Religious Education*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Christensen, T. S. (2012). Samfundsfag - en uddifferentiering og en udfordring til historiefaget. In E. Krogh, F. V. Nielsen, & D. Pædagogiske Universitetsskole. Institut for (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik 2 Cursiv*, 2012:9. Kbh.: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Christensen, T. S. (Ed.) (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Comenius, J. A. (1887). *Orbis Pictus*. Syracuse N. Y.: C. W. Bardeen.
- Comenius, J. A. (1989). *Didactica Magna Stora undervisningsläran* (T. Kroksmark, Trans.). Stockholm: Daidalos.
- Comenius, J. A. (1992). *Grosse didaktik* (A. Flitner, Trans. W. Flitner Ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Commission, E. (2005). OTH- Lisbon strategy The Lisbon strategy for growth and jobs. Retrieved from [http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843\\_en.html](http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843_en.html)
- Commission, E. (2010). *Lisbon Strategy evaluation document*. Brussels: EU Commission Retrieved from [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf).
- Coninck-Smith, N. d., Rasmussen, L. R., & Vyff, I. (2015). *Da skolen blev alles - Tiden efter 1970* (Vol. 5). Århus: Århus Universitetsforlag.
- Dahrendorf, R. (1968). *Homo sociologicus Essays in the Theory of Society*. London Routledge & Kegan Paul.

- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error : Emotion, Reason and the Human Brain*. London: Vintage.
- Detjen, J. (2001). Die Zukunft des Schulbuches. In F. Kiefer & G. Weißenö (Eds.), *Politik im Informationszeitalter*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Detjen, J. (2008). Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. In G. Weißenö (Ed.), *Politikkompentenz was unterricht zu leisten hat*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2 ed.). München: Oldenbourg Verlag.
- Detjen, J., Kuhn, H.-W., Massing, P., Richter, D., Sander, W., & Weißenö, G. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend und Erwachsenenbildung)*. Schwalbach/TS: Wochenschau.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißenö, G. (2012). *Politikkompentenz-ein Model*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dorf, H. (Ed.) (2005). *Gennem demokrati til demokrati?: folkeskolen og folkestyret*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Dyson, S. B., & Hart, P. T. (2013). Crisis Management. In L. Huddy, D. O. Sears, & J. S. Levy (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Dysthe, O. (1997). *Det Flerstemmige Klasserum*. Århus: Klim.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2003). *Kommunikativt demokrati Jürgen Habermas' teori om politik og samfund*. København: Hans Reitzel.
- Erstad, O. (2010a). Content in Motion: Remixing and Learning with Digital Medis. In K. Drotner & K. C. Schröder (Eds.), *Digital Content Creation - Perceptions, Practices & Perspectives*. New York: Peter Lang.
- Erstad, O. (2010b). *Digital Kompetanse i skolen - en indføring* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., Gilje, Ø., & de Lange, T. (2007). Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 183-198. doi:10.1080/17439880701343394
- European Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Filmstripen. (n.d.). Håbet. Retrieved from <http://www.filmstripen.dk/bibliotek/film/details.aspx?filmid=2486350600>
- Fischer, K. G. (2001). Einführung ind die Politische Bildung. In M. May & J. Schattschneider (Eds.), *Klassiker der politikdidaktik neu gelesen*. Schwalbach/TS: Wochenschau.
- Fishkin, J. (2009). *When the People Speak : Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford, GBR: Oxford University Press.
- Fishkin, J. S., & Laslet, P. (Eds.). (2003). *Debating Deliberative Democracy*. MA USA, Oxford UK: Blackwell.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42. doi:10.2307/1179551
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzel.
- Folkeskolens læseplansudvalg fagudvalg nr. 4. (1974). *Samtidsorientering Undervisningsvejledning for folkeskolen udkast 29*. Folkeskolens læseplansudvalg i kommission hos lærerforeningernes materialeudvalg.
- Forskningsministeriet, U.-o. (2013). Om kvalifikationsrammen. Retrieved from <http://fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/om-kvalifikationsrammen>
- Frehr, A. (1999). Samfundsfag i læreruddannelsen. *Uddannelseshistorie*, 113-142.
- Frehr, A., & Søndergård, L. (2001). *Samfundsfag i folkeskolen - hvad foregår der?* Kbh.: Columbus.
- Frehr, A., Søndergård, L., & Hammer, K. (2007). *Samfundsfag i niende : samfundsfagsundersøgelsen 2006*. Kbh.: Columbus.

- Føllesdal, D. (1994). The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. In M. Martin & L. C. McIntyre (Eds.), *Readings in the philosophy of Social Science*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Gagel, W. (1994). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989: Zwölf Lektionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gagel, W. (1995). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989* (2 ed.). Opladen: Leske + Budrich.
- Gagen, E. A. (2015). Governing emotions: citizenship, neuroscience and the education of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40(1), 140-152. doi:10.1111/tran.12048
- Gehrke, N. J., Knapp, M. S., & Sirotnik, K. A. (1992). Chapter 2: In Search of the School Curriculum. *Review of Research in Education*, 18(1), 51-110. doi:10.3102/0091732x018001051
- Giesecke, H. (1974). *Didaktik der politischen Bildung* (9 ed.). München: Juventa.
- Gjerløff, A. K., & Jacobsen, A. F. (2014). *Da skolen blev sat i system 1850-1920* (Vol. 3). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2015). *Curriculum Leadership* (4 ed.). Los Angeles: Sage.
- Goleman, D. (1997). *Følelsernes intelligens*. Valby: Borgen.
- Goll, T. (2016). Bild- und Symbollesekompetenz als grundlegende Aufgaben der politischen Bildung. In C. Deichmann & M. May (Eds.), *Politikunterricht verstehen und gestalten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Nye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Gorgias. (2003). The Encomium of Helen. In J. Dillon & T. Gergel (Eds.), *The Greek Sophists*. London: Penguin.
- Graf, S. T. (2012). Læremidler og almen didaktik - historiske og fænomenologiske ræsonnementer for en ny strukturmodel. In S. T. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (Eds.), *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler*. Århus: Klim.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative fachdidaktik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grammes, T. (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 146-164.
- Gundelach, P. (1997). Samfundsbevidsthed i skolen. In S. K. Larsen, Birgit (Ed.), *Tidens Tendenser - didaktiske overvejelser om samfundsfag*. København: Alinea.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 1 Handlungsrationaltät und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Habermas, J. (1997). Drei normative Modelle der Demokratie *Jürgen Habermas Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansen, J. J. (2016). Internettets metaforer. In J. J. Hansen & N. B. Dohn (Eds.), *Didaktik, design og digitalisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, J. J., & Carlsen, D. (Eds.). (2015). *Digital læsedidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Hansen, T. I. (2010). Læremiddelanalyse - multimodalitet som analysekategori. *Viden om læsning*, 7.
- Hansen, T. I. (2012). Udtryk og medier In S. T. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (Eds.), *Læremidler i didaktikken*. Århus: Klim.
- Hansen, T. I., & Misfeldt, M. (2014). Prototypiske effekter i didaktisk forskning; en sammenlignende fagdidaktisk analyse af "it-didaktik". *Cursiv*(13).
- Hediger, V. (2009). Youtube and the Aesthetics of Political Accountability. In P. Snickars & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader*. Stockholm: National Library of Sweden.
- Henkenborg, P. (2011). Wissen ind der politischen Bildung - Positionen der Politikdidaktik. In A. Fachdidaktik (Ed.), *Konzepte der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Henriksen, H. (1979). *Den politiske dannelse*. København: Munksgaard.
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning - Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom* New York: Routledge.

- Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier : medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hjarvard, S. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2013). *Kompetence - Hvad Hvorfor Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Jensen, F. T., Madsen, M. B., Sylvestersen, M., & Vincent, C. (2004). *Den vordende demokrat : en undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jakobsen, C. L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen, T. r., & Johansen, J. K. (2011). *Samfundsfag i skolen : en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. Aarhus: Via System.
- Jank, W., & Mayer, H. (2006). *Didaktiske modeller* (J. P. Christiansen, Trans.). København: Gyldendal.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (Eds.). (1993). *Handlekompetence som didaktisk begreb*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, L. D. (2014). Medialisering og læremidler i kulturfag. *Cursiv*(13).
- Jewitt, C. (2008). Didaktik som multimodal design. In A.-L. Rostvall & S. Selander (Eds.), *Design för lärande*. Stockholm: Nordstedts Akademiska.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal Literacy* New York: Peter Lang.
- Jones, J. P. (2010). *Entertaining politics : satiric television and political engagement* (2 ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Jones, J. P., & Baym, G. (2010). A Dialogue on Satire News and the Crisis of Truth in Postmodern Political Television. *Journal of Communication Inquiry*, 34(3), 278-294.  
doi:10.1177/0196859910373654
- Kahneman, D., & Twersky, A. (2009). Choices, Values and Frames. In S. W. Nielsen & T. Høgenhaven (Eds.), *Politisk Psykologi*. Århus: Aarhus University Press.
- Kant, I. (1999). Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner.
- Karpp, D. (2010). Macaca Moments Reconsidered: Electoral Panopticon or Netroots Mobilization? *Journal of Information Technology & Politics*, 7(2-3), 143-162.  
doi:10.1080/19331681003748891
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum* (6 ed.). Los Angeles: Sage.
- Kelstrup, M., Martinsen, S. S., & Wind, M. (2012). *Europa i forandring* (2 ed.). København: Hans Reitzel.
- Khong, Y. F. (2009). Analogies at war. Korea Munich, Dien Bien Phu, and the Vietnam Decisions of 1965. In S. Winther Nielsen & T. Høgenhaven (Eds.), *Politisk Psykologi*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Kibsgård, J. (1975). Om læseplanen for Samtidsorientering *Kritik af læseplaner*. København: Unge Pædagoger.
- Kjeldsen, J. E. (2004). 11. septembers visuelle retorik. *Rhetorica Scandinavica*, 2004(29/30), 50-69.
- Kjeldsen, J. E. (2015). The Rethoric of Thick Representation: How Pictures Render the Importance and Strength of an Argument Salient. *Argumentation*, 29.
- Klafki, W. (1975). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Trans. 2 ed.). Århus: Klim.
- Klempere, V. (2011). *LTI En filologs notesbog*. København: Tekst og Tale.
- Klepp, C. (2010). Karikaturen. In A. Besand & W. Sander (Eds.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politisch Bildung.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme, & D. Lautner (Eds.), *Assesment of Competencies in Educational Contexts*. Cambridge Mass.: Hogrefe.
- Knudsen, J. M., & Henriksen, P. (Eds.). (2009). *Samfundsfagsdidaktik* (2 ed.). Kbh.: Columbus.
- Koch, H. (1960). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.



- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (4. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104\_2
- Krejsler, J. B., Olsson, U., & Petersson, K. (2014). The transnational grip on Scandinavian education reforms. *Nordic Studies in Education*, 34(3), 172-186.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2014). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2 ed.). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images - The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kristensen, H. J. (1977). *Fra orientering til samtidsorientering*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Kristensen, H. J. (1982). *Samtidsorienteringslærere om samtidsorientering*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Kristensen, H. J. (1984). *Samtidsorienteringsundervisning - forskelle og sammenhænge*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Kristensen, H. J. (1991). *Pædagogik - teori i praksis Skolen i 90'erne*. København: Gyldendal.
- Kristensen, H. J. (2007). *Didaktik og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Kristensen, H. J., & Stigsgaard, P. (1979). *Samtidsorientering - didaktik, erfaringer, politisk dannelse: Pædagogisk landsforening for orientering*.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, 7.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen, T. S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. København: Frydenlund.
- Kuhn, M. (2015). (Un)reliability in Fictional and Factual Audiovisual Narratives on YouTube. In V. Nünning (Ed.), *Unreliable Narration and Trustworthiness, Intermedial and Interdisciplinary Perspectives*. Berlin: De Gruyter.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! : know your values and frame the debate : the essential guide for progressives*. White River Junction, Vt.: Chelsea Green Pub. Co.
- Lakoff, G. (2008). *The political mind : why you can't understand 21st-century politics with an 18th-century brain*. New York: Viking.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago.
- Larsen, A. (2013). Skoler er opdelt på rige og fattige forældre. *Ugebrevet A4*. Retrieved from <http://www.ugebreveta4.dk/skoler-er-delt-op-paa-rige-og-fattige-foraelde-14169.aspx>
- Larsen, C. A. (2002). Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og dens systematiske placering i pædagogikken (1969). In E. Jensen (Ed.), *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C. A. Høeg Larsen*. København: DPU.
- Lawn, M. (2006). Soft Governance and the Learning Space of Europe. *Comparative European Politics*(4), 272-288.
- Lessig, L. (2008). *Remix : making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London: Bloomsbury.
- Lessig, L. (2012). Remix. In M. Mandilberg (Ed.), *The Social Media Reader*. New York: NYU Press.
- Loftager, J. (2004). *Politisk offentlighed og demokrati i Danmark*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lumby, E. (1992, 25.08.1992). Hybrid-fag får ublid med fart. *Berlingske Tidende*.
- Löwgren, J., & Reimer, B. (2013). *Collaborative media : production, consumption, and design interventions*. Cambridge, Massachusetts London, England: The MIT Press.
- Långström, S., & Virta, A. (2011). *Samhällskunskapsdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malich, N. (2009). *Politische Bildung vor dem Hintergrund der Globalisierung: Samfundsfag in Dänemark*. Berlin: Mensch und Buch.
- Marcus, G. E. (2013a). Affective Intelligence and Liberal Politics. In N. Demertzis (Ed.), *Emotions in Politics*. doi:<http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9781137025661.0001>
- Marcus, G. E. (2013b). *Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Massing, P. (2008). Basiskonzepte für die politische Bildung. In G. Weißeno (Ed.), *Politikkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mathiesen, T. (1997). The Viewer Society: Michel Foucault's 'Panopticon' Revisited. *Theoretical Criminology*, 1(2), 215-234. doi:10.1177/1362480697001002003
- May, M., & Schattenschneider, J. (Eds.). (2011). *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- May, M., & Schattschneider, J. (2014). "Klassische" didaktische Theorien zur politischen Bildung. In W. Sander (Ed.), *Handbuch Politische Bildung* (4. th ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Munch, P. (1939). *Samfundskundskab* (15 ed.). København: Gyldendal.
- Nicolaidis, K. (2004). We, the peoples of Europe. *Foreign Affairs*, 83(6).
- Nielsen, V. O. (1976). Om samtidsorientering *Særunummer om De vejledende læseplaner*: Dansk historielærerforening.
- Nielsen, V. O. (2010). *Samfund Skole og Historieundervisning 1770'erne - 1970'erne*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions : why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nyboe, L. (2014). *Digital Dannelse* Frederiksberg: Frydenlund.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Outzen, O. (2002). "klare mål" i samfundsfag. *Historie og samfundsfag*(1).
- Paff, W., Döbler, M., Müller, C., Riechert, H., Schippel, G., & Warkothsch, G. (1987). *Staatsbürgerkunde* (5 ed.). Berlin: Volkund Wissen Volkseigener Verlag.
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme* (L. Andersen, Trans.). København: Gyldendal.
- Petersen, M. B. (2015). Evolutionary Political Psychology: On the Origin and Structure of Heuristics and Biases in Politics. *Political Psychology*, 36, 45-78. doi:10.1111/pops.12237
- Pohl, K. (Ed.) (2016). *Positionen der politischen Bildung 2*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J., & Rasch-Christensen, A. (2015). Målstyring: Nye Fælles Mål. In J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen efter reformen*. København: Hans Reitzel.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Reinhardt, S. (2009). *Politik-Didaktik* (3 ed.). Berlin: Cornelsen.
- Rickinson, M., Lundholm, C., & Hopwood, N. (2009). *Environmental learning*. Dordrecht & London: Springer.
- Rill, L. A., & Cardiel, C. L. B. (2013). Funny, Ha-Ha: The Impact of User-Generated Political Satire on Political Attitudes. *American Behavioral Scientist*, 57(12). doi:10.1177/0002764213489016
- Rose, G., & Christiansen, H. C. (2015). *Analyse af billedmedier*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ross, A. (1967). *Hvorfor Demokrati* (2 ed.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Antropologie II Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Sander, W. (2013a). Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für didaktik der Gesellschaftswissenschaften*(1).
- Sander, W. (2013b). *Politik entdecken - Freiheit leben* (4 ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Sander, W. (2014a). *Handbuch Politische Bildung* (W. Sander Ed. 4 ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Sander, W. (2014b). Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der Politischen Bildung. In W. Sander (Ed.), *Handbuch Politische Bildung* (4th ed.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schiele, S., & Schneider, H. (Eds.). (1991). *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schnack, K. (1998). Handlekompetence. In N. J. Bisgaard (Ed.), *Pædagogiske teorier* (3. udgave ed.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schnack, K. (2003). Almendannelse som demokratisk dannelse. *Uddannelse*, 2003(5).

- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. doi:10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Skolverket. (2011). *Samhällskunskap Grundskolan*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/samhallskunskap>.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - Forenklede Fælles Mål?* København: Hans Reitzel.
- Snickars, P., & Vonderau, P. (2009). *The Youtube reader*. Stockholm: National Library of Sweden.
- Sniderman, P. M., Brody, R. A., & Tetlock, P. E. (1991). *Reasoning and choice: explorations in political psychology*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. B. (2003). *Barndomspsykologi: udvikling i en forandret verden* (2. reviderede udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Struwe, K. (1977). Samtidsorienterings tilblivelse. In I. Markussen (Ed.), *Årbog for dansk skolehistorie 1977*. Odense: Selskabet for dansk skolehistorie.
- Sutor, B. (1973). *Didaktik des politischen Unterrichts*. Paderborn: Schönningh.
- Sutor, B. (1991). Zwischen Mentalitäten und Stimmungen - Aufgaben und Grenzen politischer Bildung. In S. Schiele & H. Schneider (Eds.), *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Sutor, B. (2011). Neue Grundlegung politischer Bildung. In M. May & J. Schattenschneider (Eds.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen*. Schwalbach/TS: Wochenschau.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzel.
- Tønnessen, R. T., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Lov om folkeskolen, 18. maj 1937, (1937).
- Undervisningsministeriet. (1941). *Bekendtgørelse om målet for folkeskolens undervisning 24 maj 1941*. København: Undervisningsministeriet Retrieved from <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgoerelse-om-maalet-for-folkeskolens-undervisning-24-maj-1941/>.
- Undervisningsministeriet. (1960). *Undervisningsvejledning for folkeskolen, betænkning 253 "Den blå betænkning"*. København.
- Lov om folkeskolen 26. juni 1975, (1975).
- Undervisningsministeriet. (1977). *Samtidsorientering, Undervisningsvejledning for folkeskolen 3*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (1987). *Samtidsorientering Undervisningsvejledning for Folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (1992a). *Edb i folkeskolens fag - Samtidsorientering og edb*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (1992b). *Samfundsfag* (18). Retrieved from København:
- Undervisningsministeriet. (1995). *Samfundsfag faghæfte 5*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2002). *Faghæfte 5 Klare Mål Samfundsfag*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2004). *Fælles Mål Faghæfte 5 samfundsfag*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2006). *Rapport fra udvalget til styrkelse af samfundsfag i folkeskolen*. Retrieved from København:
- Undervisningsministeriet. (2009a). *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring*. København: Undervisningsministeriet Retrieved from [http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Voksne/Kvalifikationsramme/Stor/100811/kvalitetsramme\\_livslang\\_laering.pdf](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Voksne/Kvalifikationsramme/Stor/100811/kvalitetsramme_livslang_laering.pdf).



- Undervisningsministeriet. (2009b). *Fælles Mål 2009 Samfundsfag faghæfte 5*. Retrieved from [http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghæfter/090709\\_samfund\\_12.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghæfter/090709_samfund_12.ashx).
- Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København Retrieved from <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>.
- Undervisningsministeriet. (2014a). *Læseplan for faget samfundsfag*. København: Undervisningsministeriet Retrieved from <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20samfundsfag.pdf>.
- Undervisningsministeriet. (2014b). *Samfundsfag - Mål, læseplan og vejledning*. Retrieved from <http://www.emu.dk/modul/samfundsfag-mål-læseplan-og-vejledning>
- undervisningsministeriet, K.-o. (1900). *Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om Undervisningsplaner for de offentlige Folkeskoler "Det styhrske cirkulære"*. Retrieved from <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/cirkulaere-om-undervisningsplaner-for-de-offentlige-folkeskoler-styhrske-cirkulaere-6-april-1900/>.
- Weber, F. (2016). Emotion und Kognition in der politischen Bildung. In C. Deichmann & M. May (Eds.), *Politikunterricht verstehen und gestalten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft* (J. Winckelmann Ed. 5 ed.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Wehner, M., Reinkurz, S., & Flory, I. (2009). Civic Education with The Simpsons. *Journal of Social Science Education*, 7/8(21). doi:<http://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v7-i2-1070>
- Weiler, J. H. H. (1999). *The Constitution of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weißeno, G. (Ed.) (2008). *Politikkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Westen, D. (2007). *The Political Brain: the role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: Publicaffairs.
- Winther Nielsen, S., & Høgenhaven, T. (Eds.). (2009). *Politisk psykologi - fordi politik er personligt*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wittek, R., Snijders, T., & Nee, V. (2013). *The Handbook of Rational Choice Social Research*. Redwood City, US: Stanford Social Sciences.
- Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future School*. London: Bloomsbury.
- Zelitzer, B. (2010). *About to Die - How News Images Move the Public*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen : Ideen zur Jugendsituation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (2 ed.). Kbh.: Politisk Revy.

## Liste over figurer

Figur 1 Joachim Detjens model for politikdidaktik som videnskab Detjen 2013 s. 419, min oversættelse.....	17
Figur 2 Forenklet model for fagdidaktikken med tilføjelse af teori om politisk rationalitet....	19
Figur 3 Grammes model for vidensformer (Grammes 2009) .....	20
Figur 4 Långstrøm og Virtas model for vidensformer (Långstrøm og Virta, 2011) .....	21
Figur 5 Ellen Kroghs fagdidaktiske analysemodel (Krog 2011:42) .....	22
Figur 6 Klafkis typologisering af dannelses teorier .....	32
Figur 7 'Odense-modellen' for samfundsfagstyper .....	33
Figur 8 Still fra videooptagelse af projektpræsentation gruppe 9.....	55
Figur 9 Still fra videooptagelse projektfremlægelse gruppe 9.....	56
Figur 10 Borrás og Radaellis oversigt over normative demokratiprincipper og demoi-kрати (Borrás & Radaelli, 2014) .....	63
Figur 11 Kompetencedebattens indvirkning på formelt curriculum i Danmark og Tyskland...	64
Figur 12 Mecklenburg-Vorpommern illustration af handlekompetence .....	66
Figur 13 GPJE-modellen (Detjen et. al., 2004, p.13 ff).....	67
Figur 14 Basis- og fagbegreber i (Weißeno et al., 2010).....	79
Figur 15 Politikkompetence ifølge (Detjen et al., 2012, p. 15).....	80
Figur 16 Politikkompetencens dimensioner (Detjen et al., 2012, p. 13) .....	81
Figur 17 Basisbegreber som ledeideer ifølge (Besand et al., 2011, p. 170) min oversættelse til engelsk.....	84
Figur 18 Landskolen, kilde: Google Earth.....	129
Figur 19 Byskolen, kilde Google Earth .....	130
Figur 20 Munchs Samfundskundskab 1939 .....	146
Figur 21 Orbis Pictus 1658 .....	146
Figur 22 Samfundsfag 8, 2013.....	148
Figur 23 Stills fra Sergei Eisenstein: Panserkrydseren Potemkin 1925 (kilde YouTube) .....	165
Figur 24 Stills fra optagelse af elevpræsentation .....	165
Figur 25 Fra præsentation.....	166
Figur 26 Slides 1-9 fra præsentation .....	168
Figur 27 Gruppe 6 produkt, collage om 9/11.....	175
Figur 28 Præsentation: hvad mener partierne .....	179
Figur 29 Præsentation om terror med brochure .....	183

Figur 30 Brochure om radikalisering gruppe 2 .....	183
Figur 31 Fra YouTube videoen "This land is mine" .....	184
Figur 32 Planche Israel-Palæstina konflikt.....	185
Figur 33 To drenge, fra planche .....	186
Figur 34 Pat Boone: This Land is Mine, Masada.....	188
Figur 35 Screenshot Team familien indledende speak, behandlet med effekt for anonymisering .....	194
Figur 36 Screenshot fra film om familietyper, mellemtekst.....	196
Figur 37 Screenshot "svingdørsfamilien" .....	197
Figur 38 Screenshot fra film "Arv og miljø" introscene .....	199
Figur 39 Screenshot fra film "Arv og miljø" slagsmål i skolegården .....	200
Figur 40 Udsnit af screenshot - forhandlerbørn og curlingbørn, manipuleret.....	200
Figur 41 Screenshot fra videoen "Socialisering".....	204
Figur 42 Screenshot fra scenen primær socialiseret.....	205
Figur 43 Screenshot fra SF-valgvideo.....	209
Figur 44 Screenshot fra SF-valgvideo.....	209
Figur 45 Screenshot fra Alternativets valgvideo.....	213
Figur 46 Screenshot fra Alternativets valgvideo.....	213
Figur 47 Screenshot fra Alternativets valgvideo behandlet med effekt for anonymisering ..	213
Figur 49 Fra Konservatives valgvideo .....	215
Figur 49 Konservatives valgvideo .....	215
Figur 50 Detalje fra konservativt pjece fra 1950 <a href="http://www.kb.dk/pamphlets/dasmaa/2008/feb/partiprogrammer/object14833/da/">http://www.kb.dk/pamphlets/dasmaa/2008/feb/partiprogrammer/object14833/da/</a> .....	216
Figur 51 Screenshot af kampagneside for konservative <a href="http://www.creativecircle.dk/da/vindere/arbejde/cca08-4ca8e85fd1253">http://www.creativecircle.dk/da/vindere/arbejde/cca08-4ca8e85fd1253</a> .....	216
Figur 52 Fra videoen Liberal Alliance behandlet med effekten penselstrøg for anonymisering .....	217
Figur 53 Fra videoen Liberal Alliance behandlet med effekten penselstrøg for anonymisering .....	217
Figur 54 Fra Liberal Alliance valgvideo .....	217
Figur 55 Screenshot fra Dansk Folkepartis video, tilbagelænet speaker, behandlet med billedeffekt for anonymisering .....	218

Figur 56 eksempel på video fra Dansk Folkepartis Facebook side <a href="https://www.facebook.com/danskfolkeparti/videos?ref=page_internal">https://www.facebook.com/danskfolkeparti/videos?ref=page_internal</a> .....	218
Figur 57 Screenshot fra Dansk Folkepartis video - to speakere behandlet med billedeffekt for anonymisering.....	218
Figur 58 Sekvens fra Dansk Folkepartis video – udlændingepolitik. Behandlet med effekt for anonymisering.....	221
Figur 59 Afhandlingens bidrag indskrevet i Detjens model for fagdidaktik .....	233

## 10 Resumé

### Resume

Afhandlingen tager udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan kan samfundsfaglige kompetencer defineres og forstås, i lyset af fagets overordnede mål om demokratisk og politisk dannelse?
- Hvorledes kommer elevernes samfundsfaglige kompetencer til udtryk i deres produkter og handlinger i to 8. klassers undervisning?

I besvarelsen af disse spørgsmål introduceres et begreb for ”multimodale samfundsfaglige kompetencer” og som del af konklusionen på afhandlingen diskuteres det om dette begreb kan bidrage til forståelsen af den demokratiske og politiske dannelse og dermed til en nytænkning af fagdidaktikken for samfundsfag.

Forskningsspørgsmålene besvares gennem flg. delundersøgelser

- en undersøgelse af folkeskolens samtidsorienterings- og samfundsfag ud fra udviklingen i læreplaner og andre styredokumenter fra 1975-2014 (kap. 3),
- en undersøgelse og diskussion af den tyske *politische Bildung*-traditions udvikling af begreber for politiske kompetencer (kap. 4),
- en gennemgang af begreber for digitale kompetencer, og hvordan it- og medier er blevet beskrevet i læreplaner for samfundsfag (kap.5)
- en empirisk undersøgelse (kap. 7 og 8) af to 8. klasser med fokus på elevernes produkter (videoer og præsentationer) som analyseres med fokus på elevernes anvendelse af forskellige semiotiske ressourcer (fx fagbegreber dvs. verbalsprog og visuel kommunikation) i en samfundsfaglig sammenhæng. Med inddragelse af kompetencebegreberne, som diskuteres i kap. 3 og 4, og med multimodal teori, som præsenteres i indledningen til kap. 6, undersøges det om elevernes anvendelse af semiotiske ressourcer kan beskrives som multimodale samfundsfaglige kompetencer
- en diskussion af rationalitetsbegrebet i politik med fokus på sammenhængen mellem rationalitet og emotionalitet i politisk dømmekraft (afsnit 4.6 og 4.7).

Afslutningsvis diskuteres forholdet mellem det ’klassiske’ kompetencebegreb, der er fremherskende i både det danske samfundsfag, som det er formuleret i læreplanerne, og i *politi-*

*sche Bildung*-traditionen, og som kan karakteriseres som et verbalsprogligt kompetencebegreb, og et begreb om 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'.

Kapitel 3 udgør en historisk undersøgelse af folkeskolens samtidsorienterings- og samfundsfag ud fra udviklingen i læreplaner og andre styredokumenter fra 1975-2014. Analysen tager udgangspunkt i en model inspireret af Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse, og der fremhæves fire idealtypiske samfundsfagsforståelser med forskellig betoning af faget enten som videnskabsfag eller som et fag med udgangspunkt i elevernes evner og interesser.

I kapitel 4 undersøges flere internationale udviklinger i kompetencebegrebet. Først redegøres der for nogle aspekter af hvordan kompetencebegrebet har været brugt i dansk pædagogisk og didaktisk teori. Det fremhæves at samtidsorientering og samfundsfag har været orienteret imod et begreb om 'handlekompetence'. Med den seneste revision af Fælles Mål for samfundsfag fra 2014, er alle folkeskolens fag indskrevet i en ramme af kompetencer ud fra den europæiske kvalifikationsramme (EQF) og det diskuteres om denne politiske udvikling, hvor internationale organisationer påvirker udviklingen af curricula er demokratisk.

Udviklingen i Danmark sammenlignes med udviklingen i Tyskland, hvor foreningen GPJE, hvis medlemmer er forskere indenfor *politische Bildung* som en reaktion på PISA-målingerne formulerede et bud på et sæt af standarder for politisk dannelse, der indeholdt en formulering af politiske kompetencer. Netop GPJE-forslaget har haft en direkte indvirkning på curricula i flere delstater, og det har også affødt en faglig debat mellem forskere indenfor *politische Bildung*. GPJE – forslaget tager udgangspunkt i et dannelsesideal om politisk myndighed. Politisk kompetence, eller politikkompetence, defineres i forslaget som politisk dømmekraft (politische Urteilskraft), politisk handleevne (politische Handlungsfähigkeit) og metodiske færdigheder (Methodische Fähigkeiten). I den oprindelige model er disse tre kompetencer omkranset af en 'begrebslig tydningsviden', hvilket understreger at kompetencerne i høj grad forstås som begrebslige (det jeg også i afhandlingen betegner som 'verbalsproglige').

Den efterfølgende diskussion indenfor *politische Bildung* har bl.a. udfoldet sig mellem to grupper: 'Detjen-gruppen'<sup>141</sup> og Autorengruppe Fachdidaktik<sup>142</sup>. Disse to grupper af forskere har på hver deres måde forsøgt at udvikle og uddybe forståelsen af kompetencer

---

<sup>141</sup> Joachim Detjen, Georg Weißeno m.fl. (Detjen et al., 2012; Weißeno et al., 2010)

<sup>142</sup> Anja Besand, Tilman Grammes m. fl. (Besand et al., 2011)

i GPJE-forslaget. Den mest grundlæggende forskel er, at Detjen gruppen er fortalere for en mere 'snæver' fagopfattelse hvor de videnskabsfaglige begreber er i centrum og det er de rationelle og kognitive sproglige færdigheder hos eleverne, der kan inddrages og være mål i undervisningen. Autorengruppe Fachdidaktik står for en bredere tilgang til faget hvor elevernes perspektiver på begreber og deres erfaringer i højere grad kan spille en rolle, og der er ikke nødvendigvis en givet facitliste til fagets begreber på forhånd. Denne gruppe er også fortalere for en bredere inddragelse af socialvidenskabelige discipliner.

Rationalitetsidealet i forhold til *politische Bildung* undersøges i kapitel 4 (afsnit 4.6 og 4.7), og der argumenteres for, at der i den tyske *politische Bildung* tradition er bred tilslutning til et rationalitetsideal og et demokratiideal, der ligger tæt op ad Jürgen Habermas' begreb om deliberativt demokrati. Dette rationalitetsideal er bl.a. af Anja Besand blevet kritiseret for ikke at tage højde for æstetiske og emotionelle aspekter af politikken. Denne kritik uddybes med Martha Nussbaums begreb om politiske emotioner og hendes idé om kultivering af politiske emotioner. I afsnit 4.7 uddybes kritikken af den klassiske samfundsvidenskabelige opfattelse af rationalitet med inddragelse af kognitionsforskning og politisk psykologi, og der argumenteres for, at emotioner kan ses som en del af politisk rationalitet. Endvidere inddrages den klassiske retoriks begreb om *patos*. Dermed kan det emotionelle ses som en væsentlig komponent i den politiske dømmekraft, der er det centrale i myndighedsbegrebet, således som det forstås inden for *politische Bildung*.

I kapitel 5 diskuteres digitale kompetencer, herunder hvordan digitale medier har været inddraget i læreplaner. Teori om digitale kompetencer anvendes kun i begrænset omfang i analysen af elevprodukterne, da de produkter eleverne havde fremstillet var præget af sammenstillingen af forskellige modaliteter såsom billede lyd og tekst, og jeg derfor vurderede at det var mere frugtbart at analysere dem med anvendelse af multimodal teori. I kapitel 6 redegøres for den empiriske metode og teoretiske begreber der anvendes i den empiriske analyse. Multimodal teori inddrages for at kunne analysere de forskellige modaliteter som eleverne anvender i deres kommunikation og sammenhængen mellem modaliteterne, i særdeleshed forholdet mellem tekst og billede, der forekommer på flere forskellige måder – fx som billede og tekst i PowerPoint præsentationer, eller som tekst og billedside i lommefilm som eleverne har produceret.

Da kompetencebegreberne indenfor samfundsfaget /den politiske dannelse fokuserer på begrebsanvendelse, og elevernes produkter i undervisningen ikke udelukkende var begrebslige, er det nødvendigt med et andet begrebsapparat til at analysere de kompe-

tencer, der kommer til udtryk i elevernes produkter. Multimodal teori ser fx verbalsprog og billeder som forskellige modaliteter der anvendes til at skabe og kommunikere mening. De forskellige modaliteter har forskellige *semiotiske ressourcer*, og ligesom man kan beskrive en grammatik for det verbale sprog kan man lave en grammatik for visuelle repræsentationer, hvilket Gunther Kress og Theo van Leeuwen gør i *Reading Images* (Kress & van Leeuwen, 2006). Denne visuelle grammatik er dog langt fra så entydig som grammatikken for et verbalsprog, men pointen, som jeg anvender i analysen af elevprodukterne, er, at der kan skelnes mellem forskellige semiotiske ressourcer. Fordi de klassiske samfundsfaglige kompetencer har fokus på begrebsanvendelse analyseres verbalsproglige semiotiske ressourcer som én gruppe og 'andre semiotiske ressourcer' som en anden gruppe. Det er anvendelsen af de 'andre semiotiske ressourcer' der gør det relevant at tale om multimodale samfundsfaglige kompetencer.

Det teoretiske udgangspunkt for analysen bliver således at hvis eleverne anvender både verbalsproglige og andre semiotiske ressourcer til at udtrykke faglige færdigheder er det relevant at anvende et begreb om 'multimodale samfundsfaglige kompetencer'.

I den empiriske del undersøges elevprodukter fra to 8. klassers undervisning i samfundsfag. I kapitel 7 analyseres fire præsentationer hvor eleverne har valgt at arbejde med internationale forhold: terror og Israel/Palæstina konflikten. I kapitel 8 analyseres et antal 'lommefilm', som handler om faglige begreber, og et antal valgvideoer som eleverne på Landskolen har produceret. I analysen skelnes mellem anvendelse af verbalsproglige og 'andre semiotiske ressourcer'.

En konklusion af analysen er, at eleverne anvender en mangfoldighed af semiotiske ressourcer til at kommunikere forskellige aspekter af fagligt indhold. De anvender således multimodal kommunikation med en faglig hensigt, og deres produkter kan dermed ses som udtryk for multimodale samfundsfaglige kompetencer.

I kapitel 9 opsummeres og diskuteres undersøgelsens resultater. Der argumenteres for, at der er to centrale fund. For det første at forståelsen af faglige kompetencer i samfundsfaget, der hovedsageligt er blevet forstået som verbalsproglige, bør udvides til at omfatte multimodale samfundsfaglige kompetencer. Hvis den centrale politiske/samfundsfaglige kompetence er at kunne tage stilling (politisk dømmekraft) og denne skal bygge på viden og færdigheder, må denne viden forstås som anvendelse af fagsprog og faglige metoder der også kan være i form af fx visuel kommunikation.



For det andet, at den samfundsfaglige rationalitet, igen forstået som den politiske dømmekraft, der er central for den politiske dannelse, kan forstås bredere, hvis emotionelitet ses som en del af rationaliteten. Det gælder i særlig grad i beslutninger, der vedrører handlinger. Elevernes brug af semiotiske ressourcer, der ikke er verbalsproglige, til at formidle et emotionelt indhold, er i denne forbindelse eksemplarisk. I deres produkter viser eleverne hvordan det har betydning for stillingtagen, at være i en bestemt 'stemning' og at billeder kan give anledning til at 'tænke og føle'. Den politiske psykologi giver belæg for at se det emotionelle som uundværlig også i politisk stillingtagen. Det betyder naturligvis ikke at følelser og følelsesmæssig kommunikation ikke kan udnyttes til manipulation og derfor er det også vigtigt at arbejde med disse aspekter af kommunikation i den politiske dannelse.

Denne diskussion fører til to åbne spørgsmål, der ikke kan afklares indenfor afhandlingens rammer: For det første om erkendelse nødvendigvis skal verbaliseres i undervisningen. Den multimodale tilgang lægger op til at forskellige *modes* kan være ligeværdige. Over for dette kan der argumenteres, ud fra en deliberativ demokratiopfattelse, at sproget og artikulationen af interesser, er fundamental for demokratiet, og derfor må det i sidste ende være målet, at eleverne kan formulere deres erkendelser sprogligt (verbalsprogligt). Læringsteoretisk vil et tilsvarende argument være at erkendelsen er sproglig, og at selvom begreber, som hos Comenius, først er givet som sanseindtryk er det først når de er sprogliggjorte, at der er tale om erkendelse.

Det andet åbne spørgsmål er, hvorvidt og hvordan politiske emotioner bør indgå i undervisningen. Hvis argumentet om at emotioner spiller en stor rolle for politiske beslutninger godtages vil det være væsentligt at inddrage politiske emotioner i undervisningen. Men spørgsmålet er hvordan og med hvilket mål. Martha Nussbaums ide om at kultivere de politiske følelser er et forslag, der kalder på videre undersøgelser og diskussioner. Også i lyset af den relevante indvending fra Detjen m.fl. om at beskytte børnene mod manipulation og indoktrinering.

# 11 Summary

## Competencies in social studies

### **An investigation into verbal and multimodal competencies in social studies in the 8<sup>th</sup> grade in the lower secondary school in Denmark.**

This dissertation is about the teaching and learning in the school subject *samfundsfag* (social studies). The dissertation takes as its point of departure the following research questions:

1. How can social scientific competencies be understood in light of the overarching aim of the subject of democratic and political education?
2. How are the competencies of the students expressed in products and actions in two 8<sup>th</sup> grade classes?

In the answering of these questions a concept for "multimodal social scientific competencies" is introduced and as part of the conclusion it is discussed whether this concept can contribute to an understanding of political and democratic education and thereby to the theory of teaching and learning<sup>143</sup> in the subject.

The research questions are answered through the following steps:

- An investigation of the curricula for the subjects of 'contemporary orientation' and social studies from 1974-2014 (chapter 3).
- An investigation and discussion of the German tradition of *politische Bildung* (political education) and the development of concepts for political competencies (chapter 4).
- An investigation of concepts for digital competencies, and how ict- and media has been described in curricula for social studies (chapter 5).
- An empirical investigation (chapter 7 and 8) of two 8<sup>th</sup> grade groups with a focus on the products (videos and presentations) of the students. These products are analysed with a view on their use of different semiotic resources (for instance subject specific concepts i.e. verbal language and visual communication) in a subject-specific context. The methodological background and some theoretical concepts are outlined in chapter 6.
- A discussion of the notion of rationality in decisions regarding political issues, focusing on the relation between rationality and emotionality when taking a stand on political issues (political judgement) (chapter 4, section 4.6 and 4.7.).

---

<sup>143</sup> As understood in the German tradition of *Didaktik*.

In conclusion, the relation between a 'classical' concept of competencies, and the concept of 'multimodal social scientific competencies', are discussed. The 'classical' concept of competence is prevalent as well in the Danish social studies curricula, as in the German tradition of *politische Bildung*, and can be characterised as a 'verbal' concept of competence.

Chapter three is a historical investigation of the subjects of 'contemporary orientation' and social studies, as expressed in curricula and other policy-documents from 1974-2014. The analysis is based on a model with four different 'types' of social science education, inspired by the concept of 'categorical education' (*Kategorialer Bildung*) from Wolfgang Klafki. The types of social science education are differentiated with regard to whether they emphasise the student, either as their life-world or as the learning of skills (methods), or whether they emphasise the subject, either as content (for instance current affairs or problems) or as scientific disciplines.

In chapter four several international developments in the use of the concept of competence are investigated. Firstly some aspects on the use of the concept of competence in Danish pedagogical and educational theory are reviewed. It is highlighted that current orientation and social studies have been regarded as aiming for 'action competence'. With the latest revision of the curriculum for social studies, from 2014, all of the subjects in the *folkeskole* are expressed in a framework of competencies with relation to the European Qualifications Framework (EQF), and it is discussed in what sense this political development, where international organisations influence the development of curricula is democratic. The development in Denmark is compared to the development in Germany, where the association GPJE, whose members are researchers within *politische Bildung*, published a proposal for standards for political education that contained an expression of political competencies. The GPJE-suggestion is based on an ideal of political 'maturity' (*Mündigkeit*). Political competence is in the proposal defined as political power of judgement, political ability to act, and methodological skills. In the original model these three competencies are surrounded by a 'conceptual interpretation-knowledge' which underscores that these competencies to a large extent are understood as conceptual (in the dissertation I describe this as belonging to the verbal language).

A discussion following the GPJE-proposal in *politische Bildung* has developed between two groups: The 'Detjen-group' and *Autorengruppe Fachdidaktik*. These two groups of researchers have enhanced and developed the understanding of competencies in the GPJE-proposal. The most fundamental difference between the two groups is that the 'Det-

jen-group' advocates a more narrow approach to the subject where the scientific concepts are in the centre of the teaching, and only the rational and cognitive skills of the students can be regarded as goals of the teaching. *Autorengruppe Fachdidaktik* on the other hand argues for a broader approach where the perspectives of the students on concepts and their experiences, to a larger extent can play a role, and where there is not necessarily a given answer key to the concepts of the subject. This group also advocates a broader use of social scientific disciplines.

The ideal of rationality in relation to *politische Bildung* is investigated in chapter four and it is argued that in the German tradition there is broad support of an ideal of rationality and an ideal of democracy that lies close to the concept of deliberative democracy as developed by Jürgen Habermas. This ideal of rationality has been criticised, by, among others, Anja Besand for not taking into account aesthetic and emotional aspects of politics. This critique is elaborated on with the concept of political emotions of Martha Nussbaum and her idea of the cultivation of political emotions. In section 4.7 the critique of the classical social scientific conception of rationality is expanded with the use of cognitive science and political psychology and it is argued that emotions can be seen as a part of political rationality. Furthermore the concept of pathos from classical rhetoric is used. In this way emotions can be regarded as important components in the political power of judgement, which is central to the concept of political maturity (*Mündigkeit*), as understood within *politische Bildung*.

In chapter five digital competencies are discussed, including how digital media have been part of the curriculum. Theory of digital competencies are only used in limited ways in this dissertation in the analysis of student's products as these were made using different *modes* such as picture, sound and text and therefore I found it more fruitful to use multimodal theory. In chapter six the empirical method and theoretical concepts used in the analysis are exposed. Multimodal theory is used to analyse the different *modes* that the students use in their communication, and the connexion between the modes, especially between text and image, which occur in a variety of ways – for instance as image and text in PowerPoint presentations, or as text and image in 'pocket movies' that the students produce.

Given that the concepts of competencies in social studies/*politische Bildung* focus on uses of concepts, and that the products of the students are not solely conceptual/verbal, it is necessary with a different set of concepts to analyse these products. Multi-

modal theory regards verbal language and images as different *modes* that can be applied to create and communicate meaning. The different modes have different *semiotic resources*, and in the same way that it is possible to make a grammar for verbal language, it is possible to make a grammar for visual representations, which is done by Gunther Kress and Theo van Leeuwen in *Reading images* (Kress & van Leeuwen, 2006). The grammar of visual design, as they call it, is far from as unambiguous as the grammar of verbal language, but the point which I utilize in the analysis of the products of the students is that it is possible to distinguish between different semiotic resources. And as the 'classical' social scientific competencies focus on the uses of concepts, the verbal-linguistic semiotic resources are analysed as one group, while 'other semiotic resources' are analysed as a second group. It is the use of these 'other' semiotic resources that makes it relevant to use the concept of 'multimodal social scientific competencies'.

The theoretical point of departure for the analysis is then: that if the students use verbal as well as other semiotic resources to express subject-relevant skills, it is relevant to apply the concept of 'multimodal social scientific competencies.'

In the empirical part students' products from two 8<sup>th</sup> grades teaching in social studies is investigated. In chapter seven, four presentations are analysed in which the students have chosen to work with international relations: terror and the Israel/Palestine conflict. In chapter eight a number of 'pocket-movies', dealing with concepts and a number of election videos produced by the students are analysed. In the analysis the distinction is made between the use of verbal and 'other semiotic resources'.

A conclusion of the analysis is that the students use a variety of semiotic resources to communicate different aspects of the content of the subject. This means that they use multimodal communication with a 'subject-matter'-intention and their products can be seen as expressions of multimodal social scientific competencies.

In chapter nine the results of the investigation is summarised and discussed. It is argued that there are two central findings: firstly that the understanding of competencies in social studies, which until now mainly have been understood as verbal, should be expanded to also contain multimodal social scientific competencies. If the central competence is the ability to take a stand (the political power of judgement) and this, in turn, is based on knowledge and skills, then this knowledge must be understood as the use of the social scientific language, and methods from the social sciences, but also as the use of, for instance, visual communication.

The second central finding is that the political (or social scientific) rationality, understood as the political power of judgement (which is central to political education) can be understood in a broader sense, when emotionality is seen as part of the rationality. This goes especially for decisions regarding actions. The students' use of nonverbal semiotic resources for the communication of an emotional content is in this sense paradigmatic. 'Being in a special mood' is significant for making a decision, according to one group of students, and images can provide the cause of 'thinking and feeling' according to another group. Political psychology provides the basis for arguing that emotions are an indispensable part in taking a stand on political issues. This does not mean, of course, that emotions and emotional communication is not prone to be abused for manipulative purposes, but precisely therefore it is also important to work with these aspects of communication in political education.

This discussion leads to two open questions that cannot be answered within the framework of this dissertation. Firstly whether knowledge necessarily must be verbalised in the teaching. The multimodal approach opens up for different modes as equal. On the other hand side it can be argued, from the perspective of deliberative democracy, that language and the articulation of interests, are fundamental to democracy, and therefore the final goal must be that the students can express their opinions and understandings in a verbal language. From a standpoint of learning theory a similar argument would be that knowledge must be verbal. And that even if concepts, as in the didactics of Comenius first are presented as sensuous impressions, they must be verbalised in order to be knowledge.

The second open question is whether and in what way political emotions ought to be a part of teaching. If the argument is accepted that emotions play an important role for political decisions, it will be important to work with political emotions in teaching. The question is: how and with what aim? The idea from Martha Nussbaum of cultivating political emotions is a suggestion that calls for wider investigations and discussions, especially when we take into consideration the importance of protecting children and youth from manipulation and indoctrination.

## Bilag 1 kompetencer i læreplaner Tyskland

Berlin	Politische Orientierungs-, Analyse-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz	Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufe 7-10 Hauptschule Realschule Gesamtschule Gymnasium Sozialkunde <a href="https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/">https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/</a>
Brandenburg	Konzeptuelles Deutungs-wissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit Methodische Fähigkeiten	Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7 – 10 Politische Bildung <a href="http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene-s1/curricula-s1-bb/">http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene-s1/curricula-s1-bb/</a>
Hamburg	Perspektiv- und Konfliktfähigkeit, Analysefähigkeit, Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit.	Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 7–11 Politik/Gesellschaft/Wirtschaft <a href="http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363316/start-stadtteilschule/">http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363316/start-stadtteilschule/</a>
Hessen	Sachkompetenz, methodekompetenz, urteilskompetenz, Handlungskompetenz	Lehrplan Politik und wirtschaft Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe <a href="https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/gymnasium-8">https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/gymnasium-8</a>
Mecklenburg-Vorpommern	Sachkompetenz, Methodenkompetenz Sozial- und Selbstkompetenz	RAHMENPLAN Gymnasium Integrierte Gesamtschule Sozialkunde <a href="http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/sozialkunde/">http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/sozialkunde/</a>
Niedersachsen	Sachkompetenz, methodekompetenz, urteilskompetenz	Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8 -10 Politik – Wirtschaft <a href="http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf">http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf</a>
Nordrhein Westfalen	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteils-kompetenz und Handlungskompetenz	Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Politik/Wirtschaft <a href="http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_politik-wirtschaft.pdf">http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_politik-wirtschaft.pdf</a>
Sachsen-Anhalt	Urteilskompetenz, Analysekompetenz, Handlungskompetenz	Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt <a href="https://www.bildung-sa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_sozi.pdf">https://www.bildung-sa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_sozi.pdf</a>

Schleswig-Holstein	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz	Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen Gymnasium Wirtschaft/Politik <a href="http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?wahl=151">http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/index.php?wahl=151</a>
Saarland	Methodenkompetenz Sachkompetenz Beurteilungskompetenz, Handlungskompetenz	Lehrplan Sozialkunde Gymnasium Klassenstufe 9 <a href="http://www.saarland.de/7043.htm">http://www.saarland.de/7043.htm</a>
Thüringen	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz Politische Urteilskompetenz, Methodenkompetenz, Politische Handlungskompetenz	Thüringer Ministerium Für Bildung, Wissenschaft und Kultur Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Sozialkunde <a href="http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene/gymnasium">http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene/gymnasium</a>

## Bilag 2 Oversigt over empiriindsamlingen og karakteristik af de to forløb

Empiriindsamlingen har bestået af observation af undervisningen og indsamling af elevprodukter. Desuden har jeg deltaget i planlægningsmøder med lærerne forud for forløbet haft uformelle og mere strukturerede samtaler med dem i løbet af og efter forløbet. Med disse valg giver den indsamlede empiri mulighed for dels at give et billede af hvad der er foregået i selve undervisningen og dels at få et billede af hvad eleverne 'gør' med samfundsfaget især i deres præsentationer og opgaver. I forbindelse med observation af undervisningen er der foretaget lydoptagelser af dialogen mellem lærere og elever samt af elevs præsentationer. I et tilfælde – ved projektpræsentationer på byskolen er der desuden foretaget videooptagelse af alle elevernes præsentationer. Yderligere videooptagelser er fra- valgt, dels fordi det ville være et større indgreb i situationen og dels da det ville give et materiale der ville være sværere at analysere.

De forskellige elevprodukter der er indsamlet giver i sagens natur kun et begrænset billede af elevernes samlede viden og færdigheder. Til gengæld giver de et billede af hvordan elevernes handlen i samfundsfaget ser ud fra lærerens synsvinkel. Materialet afspejler således de muligheder læreren har for at

### Landskolen

På landskolen har eleverne især arbejdet med at lave fremlæggelser, videoer og plancher/plakater. De har i mindre omfang lavet mere omfattende skriftlige besvarelser. Fremlæggelser omfatter en fremlæggelse om subkulturer og præsentationer af deres videoer.



Videoerne omfatter en video om familietyper, en valgvideo og en video om værdsmønstre.

Plancherne omfatter en detaljeret planche om Maslovs behovspyramide og Minerva-modellen, en planche om subkulturer, en valgplakat, en planche om det økonomiske kredsløb og en om magtens tredeling + medier som den fjerde statsmagt.

Skriftligt lavede de i starten af forløbet en opgave hvor de beskrev deres dag og satte den i forhold til familietyper.

De har flere gange lavet øvelser hvor de skulle forklare fx deres plancher for hinanden – eller som i quiz-bold, hvor de skulle forklare begreber samtidig med at de spillede stik-bold.

### **Byskolen**

På byskolen har eleverne gennem hele forløbet lavet skriftlige afleveringer som er afleveret i mapper i google-docs. Nogle af disse er lavet individuelt andre i grupper.

Desuden har de lavet et større projektarbejde der indeholdt en præsentation og et produkt.

### **Rammefaktorer**

Nogle rammefaktorer er gældende for begge skoler: Der er tale om 8. klasser og i overensstemmelse med folkeskoleloven er det vejledende minimumstimer 60 timer (á 60 minutter). Dette bliver som regel tolket således på skolerne at hvis der er to lektioner á 45 minutter om ugen går det op i den sidste ende. Udover de faste skemalagte lektioner er der forskellige muligheder for at placere andre former for undervisning og aktiviteter, hvilket er blevet forstærket med folkeskolereformen. På landskolen har det medført at man har indført et antal faglige fordybelsesdage hvor man arbejder med et fag en hel dag. Det har været brugt på samfundsfag to gange i det observerede forløb. På Byskolen har man ikke valgt denne løsning. Til gengæld har man brugt to uger på et særligt innovationsforløb og to uger på projektforsøg, hvor begge dele implicit havde samfundsfagligt indhold.

Byskolens samfundsfagstimer var placeret i to lektioner af 45 minutter torsdag og fredag. Landskolens timer var placeret samlet i et modul mandag formiddag.

### **Folkeskolereformen**

Et særligt forhold der har gjort sig gældende i skoleåret 2014-15 var indførelsen af folkeskolereformen. I tiden op til skolestart var der en del usikkerhed idet det var meldt ud fra Undervisningsministeriet at det første år var et prøveår hvor det var frivilligt for skoler-

ne/kommunerne om de ville tage hul på reformen og undervise efter de nye fælles mål, eller om de i året 2014/15 ville arbejde med målene fra 2009. Odense kommune meldte dog ud at den som kommune ville være med på reformen fra starten, og derfor var også de to deltagende skoler i princippet forpligtet på at følge de nye fælles mål. Der var dog en vis usikkerhed blandt lærerne – og skoleledere om hvorvidt det var gældende for alle fag og alle skoler. Ikke desto mindre var alle samfundsfagslærerne på de to deltagende skoler indstillede på at undervisningen skulle foregå i overensstemmelse med de nye fælles mål.

### **Landskolen – rammer for forløbet**

Skolens fysiske rammer er at det er en typisk moderne åben et-plans skolebygning hvor hovedparten er bygget i slutningen af 1960'erne omkring en stor skolegård, med senere tilbygninger. Der er store vinduespartier ud mod skolegården eller de omliggende marker. Når man kommer til skolen giver den indtryk af at have lyse og åbne lokaler og god plads på gangene hvor der foregår mange aktiviteter – fra bordfodbold til hyggeslåskampe – i frikvarterene. Der er en skolebod som eleverne administrerer hvor man kan købe forskellig mad og lærerværelset er integreret med skolebiblioteket, der giver en fornemmelse af liv hele tiden, idet lærerrummet ikke er skarpt adskilt fra elevrummene. Når jeg ankom til skolen for at mødes med lærerne kunne jeg som regel tage plads i lærerrummet, med udkig til skolebiblioteket hvor der ofte var mange af de mindre elever, der var på jagt efter bøger og andre materialer. Der var også ofte udstillinger af forskellige projekter som fx et forsøg med om en burger fra McDonalds ville rådne hurtigere end en hjemmelavet burger, eller en model af en stenalderlandsby.

De lokaler hvor 8.klasserne havde samfundsfag var to store klasselokaler der efter behov kunne deles med en foldevæg. Det skete kun en gang i det observerede forløb at klassen blev opdelt ved fremlæggelser. Eleverne var placerede i grupper med 4-6 elever omkring sammensatte borde. I hver ende af lokalet er der en tavle og en projektor. Projektoren havde en form for interaktiv tavle (smartboard) men den blev udelukkende anvendt som projektor i de observerede forløb.

Som regel placerede en af underviserne sig i den ene ende af lokalet, eller i midten, ved undervisningens start og den anden underviser var så i den anden ende eller i midten alt efter hvad der skulle foregå. Det store lokale og de mange elever var muligvis medvirkende til at der sjældent var dialog hvor hele klassen sammen diskuterede et emne. (I

det observerede var klassen samlet omkring oplæg om subkulturer, ved skolevalg, og da der var folketingsvalg. Derudover var der én gang "tavleundervisning" (omtalt nedenfor)).

## **Landskolen – forløbets faglige indhold**

### **Arbejdsformer og strukturering**

I størstedelen af den observerede undervisning var strukturen således at lærerne satte undervisningen i gang, gerne med en opgave som ovenstående på intra, og eleverne gav sig så til at løse opgaven, enten individuelt eller i grupper. Under løsningen af opgaverne gik lærerne rundt i klassen og diskuterede med eleverne og hjalp til. Undtagelsen der bekræftede reglen var en gang, hvor tekniske problemer var medvirkende til at læreren valgte at gennemgå det økonomiske kredsløb på tavlen, efterfølgende bemærkede han overfor mig "så fik du også set mig undervise, det bruger vi ellers ikke så meget" (observation 2015 05 04).

Gruppearbejde fylder meget af tiden, ved en lejlighed hvor læreren introducerer bemærker han efter 10 minutter at "vi vil ikke snakke mere, vi tager jeres tid" (observation 2014 09 22).

En opgørelse af den tid der bruges fælles i de observationer der er foretaget viser at der som regel bruges lidt tid ved introduktionen til et tema til at forklare et indhold, men forklaringen er som regel rettet imod opgaven. Af det observerede er det kun i observationen den 25 april, hvor det økonomiske kredsløb gennemgås på tavlen, at der foregår "tavleundervisning", som læreren også bemærker. Derudover er der et lidt mere fælles forløb ved introduktionen til skolevalg (observation 2015 01 12) og ved starten på valgforløb, hvor læreren også snakker med eleverne om hvad de har fået med af valget.

Dette kunne føre til den antagelse at de faglige rammer for opgaver i højere grad bestemmes af de anvendte læremidler end af lærernes faglige baggrund. Det er dog ikke entydigt tilfældet fx i opgaven hvor eleverne arbejder med subkulturer er lærerens rammesætning og indledning vigtig for hvordan eleverne kan arbejde med indholdet – som i hovedsagen hentes fra elevernes erfaringer og forskellige kilder på internettet (og "internettet" er netop forskelligartede kilder af forskellig kvalitet, både i forhold til hvor pålideligt indholdet er, og i hvor høj grad det kan anvendes af eleverne).

### **En karakteristik af de forskellige forløb fra landskolen...**

For at give et overblik over hvad der er foregået i undervisningen giver jeg her en beskrivelse af de forskellige forløb på landskolen. Overskrifterne er dels taget fra lærer-

nes indledende overskrifter på intra, dels min efterrationalisering ud fra indholdet (skolevalg, partier, valg og magtdeling). Betegnelsen ”tema” er også min, ikke lærernes.

Periode	Tema
August	
September	Identitet og fællesskab
Oktober	Subkultur
November	Subkultur
December	Livsstil og livsformer
Januar	Skolevalg
Februar	Partier – valgvideo
Marts	Velfærd
April	Velfærd
Maj	Økonomi
Juni	Valg og magtdeling

### **Byskolen - rammer for observation**

Byskolen er en forholdsvis stor skole med 5-6 lærere, der underviser i samfundsfag. Lærerne er organiseret i teams hvor der ved skoleårets start var en række fælles planlægningsmøder. Jeg deltog som observatør, men også med faglige input i flere af disse møder.

I løbet af året fik jeg adgang til elevernes afleveringsmapper på google docs. Men jeg havde ikke adgang til intra på denne skole. Til gengæld fik jeg ved afslutningen af forløbet sendt materiale fra læreren (årsplan).

### **Den fysiske organisering i tid og rum**

Undervisningen i samfundsfag var placeret i to enkeltlektioner hhv. torsdag og fredag. Klassen er et såkaldt profilspor med innovation som linje. Jeg undersøgte ikke i detaljer hvad dette indebar, men det viste sig især i det yedac-forløb klassen indgik i. Det var ifølge læreren også denne profil der var årsag til klassens sammensætning. Der er 23 elever i klassen heraf 18 drenge og 5 piger. I løbet af året var der nogle elever der havde længere fraværs- og sygeperioder så for det meste var der omkring 20-21 elever i klassen. Da det ikke var en del af projektets fokus registrerede jeg ikke i detaljer hvor mange eller hvilke elever der var til stede i den undervisning der blev observeret.

Arkitektonisk er Byskolen en stor skole bygget oppe på en bakke i røde mursten. Det er en ældre skole hvor de ældste dele stammer fra starten af 1900-tallet, men den er ombygget ad flere omgange og hovedindgangspartiet er nyere. Når man ankommer til den – jeg kom

som regel cyklende i retning fra byens centrum, udgør den et markant bygningsværk selvom dens facade er ud til en mindre vej. 8. klassens lokale ligger i den øverste del af bygningen i en afdeling, der virker nyrenoveret. Lokalet er rektangulært med tavle og projektor på den lange side og væggen modsat indgangsdøren udgøres af store vinduer hvorigennem man kan se ud over byen, og den nærliggende kirke. Møblerne er slidte, men funktionelle og der er lige plads nok til at der kan arbejdes med forskellige bordopstillinger med det antal elever der er i klassen. I starten af forløbet sad de i mindre grupper. Senere sad de i en hestesko-formation med et bord i midten og til sidst sad de i større den første del af forløbet sad de i en hestesko-agtig formation med 6 elever ved et bord i midten. I sidste del af forløbet sad de i 4 grupper med plads til 6 elever i hver. Jeg gjorde ikke systematiske registreringer af deres fysiske placering, men noterede fx at i den sidste organisering havde læreren valgt at dele dem op så så en fagligt meget stærk gruppe plus 2 elever der skulle have mere støtte sad sammen og en anden 6 personers gruppe var alle nogle der ret hurtigt mistede koncentrationen.

### Byskolens forløb

Det planlagte forløb for klassen så således ud (klip fra intra sendt fra lærer 30. juni 2015)

Aug-Sep	Hvad er samfundsfag - Undersøgelsesmetoder: 4 uger	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/hvad-er-samfundsfag/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/hvad-er-samfundsfag/</a>
Sep-nov	Politiske partier og ideologier	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/ideologier-og-partipolitik/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/ideologier-og-partipolitik/</a> Forenklede fælles mål: <a href="http://ffm.emu.dk/maal-struktur/humanistiske-fag/samfundsfag/8-9-klasse/politik">http://ffm.emu.dk/maal-struktur/humanistiske-fag/samfundsfag/8-9-klasse/politik</a>
nov-dec	Politik og medier - nyheder - informationsøgning	
Dec	Evt. Parlamentaria:	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/storylineforloeb/parlamentaria/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/storylineforloeb/parlamentaria/</a>
Jan	Skolevalg	Der kommer et materiale ud. 12 jan 2015, til den 29 jan 2015.
Feb-marts	Økonomi for nybegyndere: ca. 12 lektioner - 6 uger	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/oekonomi-for-begyndere/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/oekonomi-for-begyndere/</a>
Marts-april	Økonomi og arbejdsmarked: ca. 12 lektioner - 6 uger	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/oekonomi-og-arbejdsmarked/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/oekonomi-og-arbejdsmarked/</a> og <a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/9-klasse/oekonomi-og-velfaerdssamfundet/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/9-klasse/oekonomi-og-velfaerdssamfundet/</a>

Maj- Juni	Forbrydelse og straf: ca. 10 lektioner - 5 uger	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/forbrydelse-og-straf/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/forbrydelse-og-straf/</a>
Juni	Buffer: Kultur og integration: ca. 14 lektioner - 7 uger	<a href="http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/kultur-og-integration/">http://www.samfundsfaget.dk/laerersider/undervisningsforloeb/8-klasse/kultur-og-integration/</a>

Klassen startede i ugerne 34-41 med et introforløb omkring "hvad er samfundsfag?" og introduktion til de politiske partier. Denne undervisning blev ikke observeret.

### Samlet oversigt over empiriindsamling

Byskolen

#### Møder

Dato	aktivitet	materiale
03.06.2014	Planlægningsmøde	Feltnoter
05.08.2014	Planlægningsmøde	Feltnoter
14.08.2014	Planlægningsmøde	Feltnoter
21.08.2014	Planlægningsmøde	Feltnoter
18.09.2014	Planlægningsmøde	Feltnoter
09.10.2014	Planlægningsmøde	Feltnoter

#### Undervisningsobservation

Dato	Aktivitet	Indhold	Materiale
2014.10.24	Undervisning og gruppearbejde	Intro til politiske partier værdipolitik, fordelingspolitik	Feltnoter og lyd
2014.10.31	Klasseundervisning og diskussion	Højreorienteret og venstreorienteret politik m. eksempler	Feltnoter og lyd
2014.11.07	Gruppearbejde	Partier og deres politik/mærkesager	Feltnoter og lyd
2014.11.21	Fremlæggelser i biblioteket	Fremlæggelser af YEDAC forløb	Lyd, fotos af grupperne interviews
2014.12.05	gruppearbejde	Arbejder med partier frem mod fremlæggelse	Feltnoter, lyd
2014.12.12	fremlæggelser	Fremlæggelser af partier	Feltnoter, lyd

2015.01.16	SKOLEVALG	arbejde med mærkesager	Feltnoter, lyd
2015.01.23	Skolevalg, mærkesager	arbejder videre med kampagner til mærkesager	Feltnoter,
2015.01.26	skolevalg	Paneldebat og debat i klasser	Lyd og feltnoter
2015.01.30	Skolevalg	Opsamling og arbejde med opgave	Lyd og feltnoter Elevopgaver
2015.02.26	Klasse undervisning og opgave	Socialisering og radikaliserings	Lyd feltnoter elevopgaver
2015.02.27		Socialisering og radikaliserings	Lyd feltnoter elevopgave
2015.03.05	Klasseundervisning og opgave	Socialisering, social arv og værdier	Lyd feltnoter, elevopgave
2015.03.06	Opgave og opsamling	Socialisering og social arv.	Lyd feltnoter, elevopgaverne
2015.03.23	Fremlæggelser	Projektfrelæggelser	Video, lyd, elevrapporter og logbøger
2015.03.24	Fremlæggelser	Projekt fremlæggelser	Video, lyd, elevrapporter og logbøger
2015.04.23	Økonomi, frit marked og monopol	Oplæg og gruppearbejde	Lyd, opgavemateriale feltnote
2015.05.21	Økonomi øk. kredsløb	Oplæg og gruppearbejde	Lyd, feltnoter opgavemateriale
2015.06.04	Arbejdsmarked	Oplæg og gruppearbejde	Lyd, feltnoter, elevbesvarelser(?)
2015.06.19	Drømmesamfund	Læser for hinanden	Elevbesvarelser Feltnoter (Lyd)

### Landskolen

Dato	Aktivitet	Deltagere	materiale
18.08.2014	Planlægningsmøde	2 lærere	Feltnoter
01.09.2014	planlægningsmøde	2 lærere	Feltnoter
2015.02.26	planlægningsmøde	2 lærere	Noter, delvis lyd

### Undervisningsobservation

Dato	Aktivitet	Indhold	Materiale
2014.09.03	Lang dag – gruppearbejde med i-bog	Identitet og fællesskab	Feltnoter – elevernes noter fra google docs
2014.09.15	Fremlæggelse af	Videoer om fami-	Feltnoter

	videoer	lietyper	Elevernes videoer – på skoletube
2014.09.22	gruppearbejde	Identitet – hvad bruger du din dag til	Feltnoter, lyd, elevernes noter fra google docs
2014.09.29	gruppearbejde	Individ og fællesskab, Eleverne arbejder videre	Feltnote, lyd (lærerintro)  Elevernes afleveringer på google docs
2014.10.06	Opstart på nyt gruppearbejde	Lærerpræsentation og gruppearbejde om subkulturer	Feltnote, lyd
2014.10.20	Gruppearbejde -	Subkultur videre arbejde	Feltnoter, lyd
2014.11.03	gruppearbejde	Subkultur	Feltnoter
2014.11.17	fremlæggelser	Subkultur	Lyd (nb mangler feltnoter)
2014.11.24	Fremlæggelser	Subkultur fremlæggelser	Feltnoter lyd Plancher fra eleverne
2014.12.01	Gruppearbejde om	livsstil og livsformer	Feltnote, lyd Elevens afleveringer om maslow+segmenter
2015.01.12	Intro til skolevalg	Martin introducerer og eleverne arbejder individuelt med valg af mærkesager	Lyd – uv-materialet skolevalg.dk
2015. 01.13	Videre med mærkesager til skolevalg	Video + diskussion af nogle mærkesager + videre valg	lyd
2015.01.19	Kampagner for skolevalg	Video fra skolevalg + arbejde med kampagner	Lyd + feltnoter
2015.04.13	Arbejde med velfærdsmodeller og intro til film	Oplæg og gruppearbejde	Lyd + feltnoter
2014.04.27	Laver film		feltnoter
2015.05.04	Velfærdsmodeller og intro til økonomisk kredsløb	Fremlæggelse af videoer	Lyd (Videoer på skoletube) feltnoter
2015. 05. 18	Videre med det økonomiske kredsløb og øvelse	Forklaring til hinanden af øk. kredsløb	Lyd (Plancher) Feltnoter
2015.06.01	Start på valgforløb	Oplæg, video, op-	Lyd



		gave - gruppearb	feltnoter
2015.06.15	Videre med valg-plakater	Oplæg - gruppearbejde	Lyd (delvis) Feltnoter
2015.06.22	Plancher om øk. Kredsløb	Gruppearbejde og gruppe samtaler	Lyd (inkl samtale) Feltnoter Plancher (affotograferet)