
Samfundsfag – en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget

Torben Spanget Christensen

Indledning

Denne artikel handler specifikt om forholdet mellem de gymnasiale fag historie og samfundsfag og mere generelt om den dynamik, som kan iagttages i udviklingen af fag. Alle fag har en basis som de på en eller anden måde afspejler. Det interessante ved forholdet mellem historie og samfundsfag er, at de to fag til dels har en fælles basis i form af samfunds- og statsudviklingen nationalt og internationalt; begge har udviklet sig i forhold til forandringer i denne basis, som har stillet nye krav i form af nyt stof og varetagelse af nye funktioner i uddannelsessystemet, og disse udviklinger er foregået i et spil mellem fagene, en didaktiseringsproces (se senere).

En sammenlignende tilgang til studiet af fag

Studiet af didaktiseringsprocesserne i og mellem historie og samfundsfag kan betragtes som et casestudie i en dynamik, der i mere generel forstand tænkes at være på spil i alle fags udvikling. De enkelte fag bør derfor ikke studeres isoleret, men i den kontekst af fag, hvori de indgår. Konteksten af fag kan underopdeles i mindst to grupper. Den ene kan kaldes den nære kontekst, hvor det ikke blot handler om at fagene skal fungere komplementært i en bestemt uddannelse, men

også om, at fagene deler en reference til en fælles basis (fx historie og samfundsfag med fælles reference til stat, samfund og samfundsvidenskab), og dermed både er beslægtede og repræsenterer konkurrerende faglige tilgange til denne basis. Den anden gruppe kan kaldes den fjerne kontekst, hvor der er tale om fag som ikke, eller kun marginalt, har referencer til en fælles basis, fx samfundsfag og engelsk. Dermed ligger der en klar påpegning af betydningen af en sammenlignende tilgang til studiet af fag og fagudvikling. Didaktiseringsprocesser vil være markant stærkere mellem fag der befinder sig i hinandens nære kontekst end mellem fag, der befinder sig i hinandens fjerne kontekst.

Historie og samfundsfag – to fag i hinandens nære kontekst

Der hersker en del forvirring omkring navngivningen af de fag, der til skiftende tider har beskæftiget sig med stats- og samfundsforhold. Det gymnasiale historiefag var i godt 100 år (1903-2005) konstrueret som et dobbeltfag, der indtil 1971 gik under betegnelsen *historie med samfundslære* og fra 1971 under betegnelsen *historie med samfundskundskab*. Med navneskiftet i 1971 skete der både en ændring af indhold og en ændring af balancen mellem de to fag i konstruktionen. Før 1903 var historie primært et nationalt dannelsesfag. Etablering af samfundslære i 1903 kan ses som en uddifferentiering af det samfundsfaglige stof i historiefaget med henblik på tillige at etablere et demokratisk dannelsesfag. Harry Haue citerer fra debatten i begyndelsen af 1900-tallet det fremtrædende synspunkt, at der i gymnasiets historieundervisning "skulle tages særlig hensyn til samfundslivets udvikling og den danske stats forfatning og forvaltning" (Haue, 2003: 261), hvilket blev opfyldt med etableringen af samfundslære. Der var ingen tvivl om rangordenen mellem de to fagområder. Historie var klart førstefaget og samfundslære/samfundskundskab var andetfaget, også efter 1971-justeringen. Det gjaldt både timetalsmæssigt og det forhold, at det var historikere, der underviste i begge fag. Fordelingen mellem historie og samfundslære var 90 : 10 og mellem historie og samfundskundskab 80 : 20. I 1960'erne sker der en yderlig uddifferentiering, idet det tredje fag i familien *samfundsfag* her bliver etableret som selvstændigt fag i det almene gymnasium (Betænkning nr. 269, 1960), i første omgang dog kun som et valgfag (et grenfag) med forsøgsundervisning fra 1966, men fra 1967 som et obligatorisk fag på hf. Samfundsfag fik meget stor succes, idet det blev valgt af stadig flere elever, og faget blev yderligere styrket på forskellig vis ved alle efterfølgende reformer af de gymnasiale uddannelser.

De to fag *historie med samfundslære/samfundskundskab* og *samfundsfag* udviklede sig fra 1960'erne og frem i et konkurrenceforhold. Dette konkurrenceforhold var

oplagt som en direkte rivalisering mellem *samfundslære/samfundskundskab* og *samfundsfag*, fordi der her var et decideret stofmæssigt overlap. Men jeg vil hævde, at der udspandt sig en langt mere betydningsfuld rivalisering mellem *historie* (som i daglig tale var navnet på dobbeltfaget) og det nye *samfundsfag* om positionen som det centrale politiske dannelsesfag i gymnasiet, hvorved jeg forstår det aspekt af den demokratiske dannelse, der direkte adresserer uddannelsen af eleverne til at blive aktive deltagende borgere i samfundets og i statens politiske processer. Med ændringen fra samfundslære til samfundskundskab i 1971 fulgte således en prioritering af de moderne samfundsvidenskaber, hvilket må ses som et resultat af didaktiseringen fremprovokeret af etableringen af samfundsfag. Rivalisering mellem fagene har fundet sted, uagtet at der i hele perioden har været et stort antal lærere, der underviste i begge fag, og uagtet at fagene i vidt omfang også havde forskellige stofområder.

Ved 2005-reformen blev *samfundsfag* obligatorisk på C-niveau for alle gymnasieelever, og *samfundskundskab* blev nedlagt. Man kan se dette som den endelige uddifferentiering af et selvstændigt samfundsfag fra historiefaget med start i 1903 og som afslutningen på den lidt besynderlige situation, at der side om side i ca. 40 år fandtes to slags samfundsfag i gymnasiet, *samfundslære/samfundskundskab* under historiefagets dominans og et selvstændigt *samfundsfag*, som dog ikke var et fællesfag (Christensen 2009). Situationen er søgt anskueliggjort i tabel 1 nedenfor.

Fag	Dannelsesmål	Stof
Historiefaget indtil 1903	Nationalt dannelsesfag	National historie (verdenshistorie)
Historie med samfundslære/-kundskab fra 1903/1971 til 2005	Nationalt og demokratisk dannelsesfag	National historie, verdenshistorie, stat, (samfundsvidenskab)
Samfundsfag fra 1960	Demokratisk og politisk dannelsesfag	Samfund, stat, internationalt system og samfund, samfundsvidenskab

Tabel 1. Dannelsesmål og stofområde for historie, historie med samfundslære/samfundskundskab og samfundsfag.

Tabellen vil kunne videreføres med etableringen af det *rene* historiefag på stx og med etableringen af Kultur- og samfundsfagsgruppen på hf i 2005, men det ligger uden for denne analyses rammer, ligesom de forskellige varianter af historie og samfundsfag, der findes på htx og htx heller ikke inddrages. I folkeskolen afløstes

faget *samtidsorientering* i 1993 af faget *samfundsfag*, der i mange henseender er beslægtet med det gymnasiale samfundsfag. Denne beslægtethed er blevet styrket ved den seneste læreplan i faget (Fælles Mål 2009 – samfundsfag, Faghæfte 5).

Det er klart, at den organisatoriske sammenvævning og adskillelse af historie og samfundsfagene (samfundslære, samfundskundskab og samfundsfag) igennem 100 år har haft stor betydning for forholdet mellem fagene. Noget forkortet kan man sige, at samfundsfagene i de forskellige varianter har været de udfordrende og historie det udfordrede fag, især efter reformerne i 1960'erne, hvor historielærerne mistede en afgørende indflydelse på udviklingen af samfundsfagene.

Samfundsfag i landene omkring Danmark

Ser vi på landene omkring os, spores der en helt parallel problemstilling til den danske. Det er sådan, at selv en erfaren forsker inden for feltet kan blive i tvivl om, hvad de fagbetegnelser, man benytter i vores nabolande (de nordiske lande og Tyskland), egentlig dækker over. Og graver man lidt ned i problemet, finder man ud af, at uklarhederne skyldes, at der er lige så stor forvirring hos dem som hos os. Det får vi et klart indtryk af hos den norske fagdidaktiker Lorentzen, som i sin disputats beskriver historie og geografi som *samfundsfagene* i 1800-tallets Norge. Samfundsfagene i den norske skole udgøres i en lang periode fra 1860 (hvor historie og geografi blev gjort til obligatoriske fag) til midten af 1900-tallet netop af geografi og historie. I de lærde norske skoler kan samfundslære spores gennem geografifaget tilbage til 1805, hvor der skulle læses statistik (Lorentzen 1986). Samfunnskunnskap indførtes i Norge som en del af historiefaget i 1889 i grundskolen og i 1886 i den højere skole (Lorentzen 1986). I Norge benytter man i dag betegnelsen *samfunnsfag* som en overbetegnelse for historie og samfunnskunnskap. I Sverige benyttes betegnelsen *de samhällsvetenskapelige ämnen* for fagene samhällskunnskap, historia, religion og geografi (Schüllerqvist et. al. 2009), og i tysk sammenhæng er der en mængde betegnelser i spil for fagområdet i de forskellige Länder og til forskellige tider (Detjen 2011). I USA og Canada benytter man betegnelsen *Social Studies* som en fællesbetegnelse for en række fag eller kurser, der tilsammen dækker historie og samfundsfag (Levesque 2011).

Didaktiseringer i og mellem historie og samfundsfag

Den tese jeg vil arbejde videre med er, at de to skolefag, som jeg her for overskuelighedens skyld benævner *historie* og *samfundsfag*, er nøje forbundne (dvs. fag i hinandens nære kontekst), idet begge beskæftiger sig med det samfundsfaglige fagområde, men at forskellige samfundsmæssige behov og politiske diskurser til

forskellige tider har resulteret i, at fagene er blevet konstrueret forskelligt og til dels som konkurrenter. De forskellige udgaver af fagene ses derfor som udtryk for forskellige samfundsmæssige behov og diskurser. De indgår i et dynamisk samspil, hvor de gensidigt lægger pres på hinanden, hvilket bidrager til en didaktisering, som er et centralt grundlag for deres udvikling. Med didaktisering forstår jeg i forlængelse af Ongstad (2006), den refleksion over faget som igangsættes af pres som fag underlægges af sine omgivelser, og de forandringer af fag og fagligheder, den fører med sig (Ongstad 2006). Fagene tvinges ifølge denne tankegang til at legitimere sig igennem interne og eksterne diskussioner af eget grundlag, hvilket sker i diskursive processer, ofte som kampe mellem forskellige positioner i fagene. Fagene tvinges også ud i kommunikative processer i forhold til omverdenen, hvor de må forsvare deres egen berettigelse. Disse diskursive og kommunikative processer rummer en udviklingsdynamik, som i sidste ende leder til, at fagene enten genopfinder sig selv eller mister deres betydning.

Under forudsætning af, at vi taler om den samfundsfaglige basis fagene refererer til, kan vi (som i Norge) bruge termen samfundsfag som et overbegreb for både historie og samfundsfag i Danmark, men historie er i mange henseender også et humanistisk fag (Ebbensgaard i dette nr. af *Cursiv*), hvilket taler for ikke at benytte denne fællesbetegnelse.

Komplementaritet og konkurrence mellem historie og samfundsfag

I forlængelse af min tese ser jeg som nævnt stridigheder mellem fagene som udtryk for en udviklingsdynamik, der samtidig afspejler en samfundsmæssig dynamik. Historie og samfundsfag er således på samme tid komplementære og hinandens konkurrenter. De er konkurrenter, når de vil det samme med eleverne, om end på forskellig måde, og de er komplementære, når de vil noget forskelligt med dem. Her springer jeg bevis- og dokumentationsbyrden over og foreslår, at fagene i dag i det store og hele er komplementære hvad angår det stof- og metodemæssige, men at de er konkurrenter på det dannelsesmæssige område, hvor det centrale er dannelsen af den politiske og demokratiske borger. Man kan spekulere over, om fagene er konkurrenter, fordi de har et fælles dannelsesmål, som de kæmper om førsteretten til, eller fordi de i virkeligheden har forskellige dannelsesmål, og at konkurrencen derfor er udtryk for en samfundsmæssig diskurskamp. Formuleret mere skarpt: er der substans i konflikten eller ej? Jeg vil argumentere for, at der er substans i konflikten, dvs. at der er tale om en diskurskamp. Det vil jeg prøve at belyse ved at kaste et blik tilbage til tiden lige efter 2. verdenskrig, hvor jeg ser de første tegn på det, jeg kalder et senmoderne samfundsfag (Christensen 2011a og b). Her mener jeg, at en virkelig udfordring af historiefaget viser sig. Det er kendetegnende for den diskurskamp, der tager sin

begyndelse på det tidspunkt, at det i et ganske stort omfang er en kamp, der foregår internt i historiefaget, som en del af den førømtalte uddifferentieringsproces.

Kampen om undervisningsmetode mellem historie og samfundsfag

Det samfundsfag vi kender fra det danske gymnasium, som har vokset sig stort de sidste godt 50 år, og som har bredt sig til folkeskolen og til andre ungdomsuddannelser, er i udgangspunktet skabt af historielærere, der ville noget radikalt andet end de dengang fremherskende abstrakte og deduktive strømninger i historiefaget. Der skulle i stedet fokuseres på det aktuelle og det induktive. Det fremgår meget klart af et kort referat af et møde arrangeret af Pædagogisk Selskab og Socialpolitisk Forening i 1954, "Fra det aktuelle til det almene og abstrakte" (Gymnasieskolen 1954 s. 130f.). Tankerne om det nye samfundsfag havde netop et af sine udgangspunkter i historielæreres kritik af undervisningen i samfundslære i perioden efter 2. verdenskrig, hvor spørgsmålet om opdragelse til demokrati havde stor bevågenhed. Det grundlæggende problem var, at det i samtiden ansås for nødvendigt, men meget svært, at få ungdommen til at interessere sig for politik. Af indlederne på mødet taler især Karen M. Carstens som var lektor i bl.a. historie på Kolding Gymnasium fra 1932 til 1970¹, og Wilhelm Nielsen, som var forstander for Forsvarets Civilundervisning, for en ny samfundsfagsundervisning. De er enige om nødvendigheden af induktiv undervisning og kommer derved implicit med en kritik af den eksisterende undervisning i samfundslære for at være for deduktiv og for abstrakt. De kommer også til dels med en eksplicit kritik. Carstens refereres for at sige, "at først og fremmest må man lægge det hele til rette med blik for livet selv og med eksempler og oplevelser fra aktuel praksis", og hun refereres i øvrigt for at have gennemført denne form for undervisning i Kolding, hvor hun har "ført eleverne ud i byen og ladet dem opleve samfundsfunktionerne på nærmeste hold". Carstens kommer også ind på gruppearbejde og lignende elevaktiverende arbejds- og samarbejdsformer, som hun dog ikke mener kan bruges som grundlag for bedømmelse af elevers faglige standpunkt. Hun nævner disse arbejdsformer i forbindelse med præsentationen af egne erfaringer med at lade undervisningen tage udgangspunkt i eksempler og oplevelser fra aktuel praksis og med ekskursioner ud i samfundet. Carstens taler endvidere for, at samfundsfag skal lægges ned i 1.g og i Realskolen, altså til de helt unge, fordi det vil skabe større interesse for historie senere i uddannelsen. Det er til dels det, der siden skete med indførelsen af samfundsfag som obligatorisk fag i 9. klasse fra 1993 og samfundsfag C som obligatorisk fag i gymnasiet med 2005-reformen. Dog uden den sammenhæng mellem fagene, hvor samfundsfag ses som det konkrete og historie som det abstrakte, som ligger i Carstens' synspunkt.

Carstens mener videre, at "en akademisk og upersonlig og teoretiserende undervisning" (underforstået den dengang eksisterende undervisning i historie/samfundslære) "gør undervisningen død og gør mere skade end den åbenlyst subjektive undervisning". Hun tilføjer dog, "at læreren ikke bør tage partipolitisk stilling". I dag ville vi tale om den samfundsengagerede og -engagerende undervisning.

Vilhelm Nielsen fremhæver det vigtige i, at voksenundervisningen tager udgangspunkt i elevernes "egne aktuelle problemer og erfaringer fra neden, ikke fra oven med teoretisk gennemgang af regering, folketing, administration osv. Derfor samtaleundervisning, samspil mellem lærer og elever, der er principielt ligestillede".

Det man skal lægge mærke til er nøgleordene *aktualitet, ud i samfundet, konkret vs. abstrakt og fra det aktuelle til det almene og abstrakte*. Ser vi på læreplanerne for samfundsfag i gymnasiet efter 2005-reformen går disse nøgleord igen i formuleringer som:

"Undervisningen skal tilrettelægges tematisk med afsæt i elevernes undren og nysgerrighed vedrørende aktuelle samfundsmæssige problemstillinger"

og

"I undervisningen skal der lægges vægt på det induktive princip, dvs. aktuelle problemstillinger skal være udgangspunktet, og der skal lægges afgørende vægt på den enkelte elevs muligheder for på et fagligt grundlag at fremføre egne synspunkter, argumenter og vurderinger". (Læreplan for Samfundsfag C – stx, juni 2010).

Bag disse formuleringer ligger en forestilling om, at grundlaget for den demokratiske dannelse må være en faglig behandling af det, der aktuelt sker i samfundet, som eleverne har en eller anden berøring og erfaring med, og som det kan være svært at forstå dybden af eller perspektiverne i. Idealet er, at eleverne på den måde uddannes til at blive kompetente og demokratiske aktører i praksis, og altså ikke kun får en teoretisk dannelse. Eleverne skal konkret positioneres som selvstændige og selvstyrende, ideelt set uden behov for en ydrestyring. Der er tale om en bestræbelse på at styrke individet som samfundsmæssig aktør og dermed civilsamfundet som en selvstændig kraft i samfundet. I kulissen spøger erfaringerne fra samarbejdspolitikken under den tyske besættelse, hvor staten efter nogles opfattelse svigtede de demokratiske idealer og dermed overlod til borgerne selv at opretholde demokratiet. Jeg har ikke mulighed for her at gå dybere ind på den indre diskurskamp i historiefaget og må derfor nøjes med at fremsætte teser om den.

Min tese er, at det ikke er betydningen af at styrke den demokratiske dannelse, der er uenighed om mellem fløjene i historiefaget ved samfundsfags oprettelse i 1960'erne, men *måden* hvorpå dette kan ske, og *hvad* der skal forstås ved demokratisk dannelse.

Det nye er deltagelsesaspektet og koblingen til samfundsvidenskaberne. Eleverne skal konkret deltage i de aktuelle samfundsmæssige processer eller i hvert fald komme så tæt på dem, at de opnår personlige erfaringer med dem på et eller andet plan. Og disse personlige erfaringer skal gøres til genstand for en faglig behandling, som baserer sig på samfundsvidenskaben (se "kampen om det faglige indhold..." nedenfor).

Indre diskurskamp i historiefaget

At det var den indre diskurskamp i historiefaget, som udløste etableringen af et nyt samfundsfag, slutter jeg af forløbet med udarbejdelsen af en læreplan for samfundsfag i den røde betænkning fra 1960, af implementering af det nye samfundsfag, af reaktioner blandt historielærere i samtiden og af det forhold, at der kan identificeres en meget snæver personkreds af prominente historikere som beslutningstagere bag og implementatorer af det nye samfundsfag i gymnasiet. Jeg kan kun berøre disse punkter overfladisk her.

Formålsparagraffen for det nye fag var meget kort og lignede på overfladen samfundslære ved at det skulle give kundskaber om samfundsstruktur og -funktioner, men rummede samtidig en radikal nyskabelse:

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

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

I dannelsesmæssig forstand betoner det nye samfundsfag hermed en formaldannelse (udvikling af metodiske og personlige (funktionelle) færdigheder og kompetencer hos eleverne). Undervisningen skulle være elevinddragende og uddanne aktive demokratiske borger og selvstændigt handlende individer. Der er både krav om selvrefleksivitet (metakognition) og om handlekompetence i dette formål. Det betyder ikke, at der savnes substantielle indholdselementer i læreplanen (se Betænkning nr. 269, 1960: 77f), men det betyder, at de skal afbalanceres af de formale elementer. Formale dannelseselementer kan også findes i 1960-reformens beskrivelse af andre fag, men langt fra så fremtrædende som

i samfundsfag. I mange af fagbeskrivelserne, inklusive historie, er det svært at finde andet end materiale elementer, dvs. fokus på indhold. Selvom den stærke placering af det formaldannende element således var afbalanceret af grundige indholdsbeskrivelser, var det kontroversielt i sin samtid.

Ifølge Harry Haue var det en snæver personkreds i undervisningsministeriet og omkring Institut for Statskundskab, Århus Universitet, der kæmpede for princippet indførelse (Haue 2004: 164). Især fremhæver Haue professor Erik Rasmussen, som citeres for "... at der skulle bruges mindre tid på indlæring af facts i undervisningen, og i stedet skulle vægten lægges på udvikling af elevernes selvvirksomhed og egen tankevirksomhed" (Haue, 2003: 393).

Kampen om det faglige indhold mellem historie og samfundsfag

Går vi tilbage til det ovenfor omtalte møde i Pædagogisk Selskab og Socialpolitisk Forening i 1954, kan vi også spore en anden tendens. Det drejer sig om betydningen af samfundsvidenskaberne. Højskolelærer Poul Dam (senere folketingsmedlem for SF) stiller på mødet spørgsmålstejn ved, om lærerne ved nok om samfundet, og han efterlyser en bredere sociologisk forståelse blandt lærerne. Hermed peger han som inspirationskilde på den angelsaksisk inspirerede samfundsvidenskab, der netop vokser frem i årene efter 2. verdenskrig. Med samfundsvidenskaben kom der en udfordring af historie og samfundslære udefra, som må tillægges mindst lige så stor betydning for diskurskampen, som den interne impuls, og vi må forestille os, at disse impulser er sammenvævede, hvad netop det ovennævnte møde i 1954 illustrerer. Allerede i den første læreplan for samfundsfag i den røde betænkning (Betænkning nr. 269, 1960: 77f) står det klart, at det faglige indhold skal bygge på de moderne og i den tid positivistisk prægede samfundsvidenskaber, sociologi, økonomi, politologi og international politik. Hertil kommer, at samfundsvidenskabelig metode, forstået som kvantitativ metode i form af spørgeskemateknikker og kvalitativ metode i form af interview og observation, var i højsædet. Der er ikke mange ord om tekststudier. Det var klart viden om den samfundsmæssige aktualitet og empiri herom, som var det nye genstandsområde eller den nye fagdiskurs, om man vil, og der var en klar markering af, at dette ikke var en opgave for historiefaget, men for et helt nyt fag, der krævede helt nye lærerkompetencer.

Den tydeligste markering i den retning er nok samfundsfags implementeringshistorie. Faktisk manglede man ikke kun samfundsvidenskabeligt uddannede kandidater, man manglede også den universitetsuddannelse, der kunne producere sådanne kandidater. Første skridt blev derfor at oprette en samfundsfagsuddannelse, hvilket skete på Institut for Statskundskab på Aarhus Universitet.

Faktisk ventede man 8 år (!) fra vedtagelsen af faget i 1960, til de første kandidater var færdiguddannede, og undervisningen i faget kunne begynde på enkelte skoler i 1968. Ind i mellem havde der været forsøgsundervisning i faget, som dog også var kraftigt styret af Aarhus Universitet (Gymnasieskolen 1968: 995-1002). Hvis man sammenligner med den hastighed, hvormed reformer implementeres i dag, er der tale om en helt uhørt tålmodighed og konsekvens. Resultatet blev under alle omstændigheder, at et nyt fag med et nyt formål, nyt stof, ny metodik og nye lærere blev indført, hvilket repræsenterer et markant didaktisk brud i gymnasiet og naturligt medførte en del modstand og frustration blandt de udfordrede historielærere, der var nervøse over ikke at blive inddraget i processen omkring det nye fag, som de jo selv havde givet anledning til.

Denne frustration illustreres fint i en artikel i Gymnasieskolen af adjunkt Frida Madsen fra Århus Katedralskole (Gymnasieskolen 1961: 373-375). Hun var primus motor i et samfundslinje-forsøg, som blev gennemført fra 1960 til 1963. I artiklen udtrykker hun skuffelse over, at de allerede oparbejdede erfaringer ikke anvendes i det nye fag, og en frustration over manglende indflydelse på det nye fag. En frustration, som, hævder hun, var dækkende for store kredse i det etablerede gymnasium. Frida Madsen siger bl.a.:

”Der er sikkert mange samfundsinteresserede historielærere, der med beklagelse har erfaret, at man fra myndighedernes side har opgivet tanken om supplerende uddannelse i de nye discipliner. Meningen er da, at oprettelse af de nye samfundsfaglige grene kun undtagelsesvist vil kunne godkendes, før lærere med den nødvendige universitetsuddannelse er til rådighed, dvs. de nye samfundsfaglige kandidater, der forventes færdige, så undervisningen kan træde i kraft fra 1. august 1967 (...) Der er afgjort stor interesse for undervisning i samfundsforhold, ikke blot blandt vore gymnasieelever, men også ude i befolkningen, blandt erhvervsfolk f.eks., og mange har set hen til en gymnasielinje, der gav en sådan undervisning en retfærdigere plads på skemaet, men vil denne interesse tåle, at ideen går i hi i 7 lange år? Jeg tror det ikke”.

Frida Madsen udtrykker videre en bekymring for, at

”...unge eksperter uden baggrund i værdifulde undervisningstraditioner skal til at opbygge et helt nyt fag.”

Hvorved hun udtrykker tydelig institutionel modstand mod det nye fag. Hendes løsningsforslag er, at samfundskandidaterne

”ikke må optræde som et-fagskandidater, at faget skal kombineres med et af de ”gamle” fag (historie, geografi, sprog eller matematik), at der skal tages pædagogikum i begge fag; endvidere at den før omtalte metodik så nogenlunde er oparbejdet af trænede lærere, når de nyudklækkede kandidater møder frem i 1967.”

De skal med andre ord bindes godt og grundigt ind i de eksisterende institutionelle strukturer, og Frida Madsen maner til kamp.

”Jeg vil indtrængende opfordre interesserede lærere til at bombardere undervisningsinspektion og forsøgsudvalg med ansøgninger om forsøgsundervisning på disse områder, og der er vel næppe tvivl om, at velbegrundede ansøgninger vil blive taget til følge.”

Det havde været nemt at tilfredsstille efterspørgslen efter faget blandt eleverne og imødekomme frustrationen blandt lærerne ved at lukke historielærerne ind. Hertil siger Tage Kaarsted (som selv var uddannet historiker, lektor på Statskundskab og den som gennemførte forsøgsundervisningen i samfundsfag på Århus Statsgymnasium 1966-1968):

”Jeg kan ikke tilråde historielærerne at begynde samfundsfaglige grene. Uden at det skal opfattes som en jeremiade, vil jeg for mit eget vedkommende sige, at det har været et hestearbejde. Ikke blot med ”at læse lektier”, men også med at formulere opgaver og ikke mindst at rette dem. Der er bogstavelig talt ingen grænser for, hvad man kan blive udsat for af verifikationsproblemer. Først og fremmest kræver det dog for en historiker, at han så at sige skal omstille sig mentalt fra den historiske synsmåde og til den samfundsvidenskabelige. Det kan man vist i virkeligheden kun, hvis man har gennemgået en universitetsuddannelse heri. Og jeg kan roligt tilstå, at havde jeg ikke kunnet trække stærkt på kolleger ved universitetet, tror jeg ikke, at jeg havde kunnet gennemføre forsøget. Hvad jeg har sagt om historikere, gælder sikkert også for jurister. Formentlig vil direktoratet også være meget tilbageholdende med igangsættelsestilladelser.” (Gymnasieskolen 1968 s. 1001-1002).

Så var der advaret! Og der blev da heller ikke givet dispensationer til historielærere til at undervise på de samfundsfaglige grene. Det er en interessant formulering i Kaarsted-citatet om mentalt at omstille sig fra den historiske synsmåde og til den samfundsvidenskabelige.

Kaarsted-citatet kan tolkes som et velment råd til historielærerne, men det skal nok snarere tolkes som udtryk for en strategi med et at skærme det nye fag mod faglig udvanding og fastlåsnings i samfundslære-traditionen, som let kunne blive resultatet, hvis historielærere (eller jurister) overtog faget. Det der formentlig ligger Kaarsted (og kredsen bag ham) på sinde, er, at faget bliver samfundsvidenskabeligt.

Et sidste punkt, som ikke nævnes direkte i Kaarsted-citatet, handler om produktion af lærebøger. Også her var der tale om stram styring fra Aarhus Universitet, og der blev produceret en lærebog i hver af grunddisciplinerne i faget, sociologi, økonomi, politologi og international politik.

På hf (oprettet 1967) fik historielærere derimod i stort tal dispensation til at undervise i samfundsfag, men her var der også tale om en helt ny uddannelse, som først skulle definere sig selv, og ikke en traditionel uddannelse, som skulle reformeres.

Det ser ud som om stærke kræfter ønskede et nyt fag, der kunne bryde med de gamle traditioner og til det formål havde brug for nye lærere, der havde fået en grundlæggende uddannelse i de nye samfundsvidenskaber. Der ser også ud til at have været en form for alliance inden for en snæver personkreds, hvor de helt centrale var direktøren for Gymnasiedirektoratet, Sigurd Højby og professor Erik Rasmussen. Begge var historielærere og tilknyttet den kommission, der skrev kommissionsbetænkningen om 'Det nye gymnasium' i 1960. Erik Rasmussen var desuden formand for det udvalg, der formulerede forslaget om samfundsfag. Han skiftede i perioden fra at være GL-formand til at blive professor på det nyoprettede Institut for Statskundskab på Århus Universitet. Det selv samme institut, som oprettede kandidatuddannelsen i samfundsfag og stod bag forsøgsundervisning og de første lærebøger i faget. Sigurd Højby havde en fortid i modstandsbevægelsen og efterlyste allerede i 1945 en demokratisering og medborgeruddannelse i gymnasiet (Haue, 2003: 366ff).

Samfundsfaglig dannelse

I dette afsnit forlader jeg sammenstillingen med historie og koncentrerer mig om samfundsfaglig dannelse for at komme tættere på, hvad det er for en dannelse, samfundsfag tænkes at fremme. Jeg har ved flere lejligheder søgt at indkredse det dannelsesmæssige indhold i samfundsfag (Christensen 2000, 2006, 2009, 2011a og b), og det er tanker i disse publikationer som præsenteres nedenfor. Samfundsfag fokuserer på at udvikle elevers samfundsmæssige handlekompetence. Jeg vil argumentere for, at det dannelsesideal der ligger bag, består af tre elementer, nemlig samfundsvidenskab, demokrati og evnen til at koble disse med aktualitets-

og hverdagsviden. Der er hermed tale om en demokratisk handlekompetence, hvor det normative (demokratiske) aspekt dog fremstår forholdsvis implicit og underforstået. Denne handlekompetence skal sætte eleven i stand til at forstå og agere i samfundet, både formelt politisk som vælger og borger (hvilket også kan benævnes politisk dannelse, jf. ovenfor) og mere bredt som deltager i samfundet, hvorved betegnelsen *samfundsfaglig* dannelse er oplagt. Dette brede sigte ligger allerede i fagets navn. Det hedder ikke *statskundskab*, men netop *samfundsfag*. Genstandsområdet er ikke kun staten, men samfundet i bred forstand, og handlekompetencen knytter sig hertil.

Der kan naturligvis ikke sættes lighedstegn mellem kompetence og dannelse, men der opstår en forbindelse i og med, at handlingerne skal være kompetente, reflekterede og demokratiske. I det senmoderne samfund skal de oven i købet også være globalt orienterede og innovative. Det globale giver formentlig sig selv. Det innovative ligger i den senmoderne stats styringsproblemer og den heraf følgende nødvendighed af det selvstyrende individ (med et Foucault-begreb: *governmentality* (Dean 2006)). Individet må være i stand til at videreføre sin videnskabsinformerede og demokratiske handlekompetence på domæner, hvor den statslige ramme (og den statslige kontrol - ydrestyring) er svækket eller ligefrem ikke til stede. Det er ikke et dannelsesprojekt samfundsfag er ene om, men det er et projekt, som samfundsfag i høj grad er og har været frontløber for, og som spiller en markant rolle i fagets selvforståelse. I samfundsfags lokale udgave handler denne dannelse om at forstå og mestre en balance mellem det fælles (stat, civilsamfund og sociale fællesskaber) og det individuelle aktuelt i verden, og at kunne agere kyndigt, myndigt og demokratisk i dette felt på grundlag af selvproduceret viden, viden fra samfundsvidenskaberne og aktualitetsviden fra medier (journalistisk bearbejdet viden) mv.

Dette dannelsesprojekt består som nævnt ovenfor af tre dannelsesaspekter. Den tyske samfundsfagsdidaktiker Walter Gagel (2000) skelner mellem to aspekter: *samfundsvidenskabelig* dannelse og *politisk* dannelse. Det sidste er identisk med demokratisk dannelse. Jeg tænker mig, at vi hertil kan tilføje et tredje aspekt, nemlig *samfundsfaglig* dannelse, som handler om behovet for at kunne kombinere de to første med hverdagsviden og aktualitetsviden. Gagel argumenterer for, at eleverne har behov for *samfundsvidenskabelig* dannelse, fordi samfundet i dag er så gennemtrængt af videnskaberne, at de hele tiden møder dem i en eller anden form i deres hverdag. Det gælder oplagt naturvidenskab og teknologi, men det gælder også samfundsvidenskaberne i form af økonomiske analyser, politiske meningsmålinger, sociologiske undersøgelser af arbejdsmarkedsforhold, sociale forhold etc. Resultater fra samfundsvidenskabelige undersøgelser optræder alle vegne og undertiden i manipulerende form, samfundsvidenskabeligt inspirerede

undersøgelser indgår i offentlig administration og i privat virksomhed på mange måder. Derfor er videnskabelig indsigt relevant for alle borgere, og derfor hører det samfundsvidenskabelige hjemme i en almen samfundsfaglig uddannelse.

Når Gagel imidlertid taler om en *samfundsvidenskabelig* dannelse og ikke nøjes med at tale om en samfundsmæssig indsigt, skyldes det, at meget af samfundslivet i dag, igen i flg. Gagel, udfolder sig i komplekse og abstrakte systemer (sekundære systemer), som vi ikke har personlige erfaringer med, og derfor heller ikke umiddelbart kan forstå. Samfundsskabte problemer som fx arbejdsløshed opleves af mange som personlige nederlag, og samfundet opleves som en given og uforanderlig størrelse.

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

Eleverne har brug for samfundsvidenskabelige begreber, der kan fungere som kognitive orienteringsredskaber i en vanskeligt gennemskuelig verden (se også Christensen 2000), så de ikke oplever strukturelle problemer som personlige nederlag, og vi kan tilføje, så de forstår, at politiske forandringer er mulige, hvilket må anses for at være en afgørende motivationsmæssig faktor for at engagere sig i politiske handlinger. Det er med andre ord det almene behov for at kunne forstå den verden man lever i, og blive i stand til at påvirke de vilkår man har, det handler om. Den samfundsvidenskabelige dannelse kobler samfundsfag snævert til de bagvedliggende videnskabsfag, som hermed bliver vigtige fundament for faget.

Den politiske (eller demokratiske) dannelse er, som al dannelse, normativ. Behovet for demokratisk dannelse ligger i den demokratiske norm om folkesuveræniteten. Det er folket der via valg legitimerer magten i et demokrati, og folkets tankegang og handlinger må nødvendigvis være grundlæggende demokratiske (respekt for mindretalsrettigheder, accept af flertalsafgørelser, accept af ytringsfrihed og forsamlingsfrihed mv.). Det er ikke nok, at man forstår verden og kan påvirke de vilkår man har. Man skal gøre det demokratisk og med respekt for fællesskabet.

Man kan sige, at den samfundsvidenskabelige og den demokratiske dannelse er to nødvendige, men ikke tilstrækkelige trin i etableringen af den *samfundsfaglige* dannelse. Tredje trin er en samfundsmæssig handlen på grundlag heraf, som

kan udfolde sig på alle samfundsniveauer, fra hverdagslivet til magtens centrum, og i alle sektorer, fra familielivet over arbejdslivet til de politiske beslutningscentre, og som både betjener sig af viden fra videnskabelige kilder og aktualitetskilder og respekterer den demokratiske norm.

Det dannelsesideal trækker måske nok i samme retning som dannelsesidealet i historie, men det består af nogle andre elementer, hvor især fokus på samfundsvidenskab, aktualitet og samfundsmæssig handlen er centrale. Følger vi tankegangen om en stærk didaktiseringsdynamik mellem fag i hinandens nære kontekst, er der dermed formuleret en udfordring, eller mere fredsommeligt udtrykt et oplæg, til historiefaget, som kun analyser af historiefagets udvikling fra 1960 og frem kan belyse virkningerne af.

Perspektiver

Hvorfor er denne historie om historie og samfundsfag interessant? Det er den, fordi der er tale om en historie om et historiefag under pres af nogle samfundsmæssige forhold og en politisk diskurs, men også, fordi dette pres i nogen udstrækning repræsenteres af samfundsfag. Dette pres har nødvendiggjort en didaktisering i historiefaget. Man kan sige, at fagets legitimitet har været truet. Faget har været tvunget til at genopfinde sig selv, hvilket der er spændende eksempler på (fx Ebbensgaard 2005), men det er i øvrigt et område, jeg ikke har grundigt kendskab til. Vender vi tilbage til udgangspunktet, at der er tale om et fælles sagområde med konkurrerende fag, så tegner der sig et perspektiv, hvor denne didaktisering kan studeres som en dynamik mellem de to fag, fordi de befinder sig i hinandens nære kontekst. Hermed må vi forvente, at histories genopfindelse af sig selv i fremtiden vil fungere som et pres på samfundsfag, hvis det ikke allerede er i gang. Det peger på, at fremtidige undersøgelser af fag kan have udbytte af at benytte dette komparative perspektiv, hvor især fag i hinandens nære kontekst undersøges.

Referencer

- Betænkning nr. 269: Det nye Gymnasium. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 27. februar 1959 nedsatte læseplansudvalg for gymnasiet. København 1960. (Den røde betænkning)
- Christensen, Torben Spanget (2000). Christensen, Torben Spanget (2000). Samfundsfag som gymnasialt fag. *Samfundsfagsnyt*, nr. 136.
- Christensen, Torben Spanget (2006). Samfundsfag. In: Erik Damberg m.fl. (red.). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Christensen, Torben Spanget (2009). Ny faglighed – en forlængelse af samfundsfagsdidaktikken. In: Knudsen og Henriksen (red.) *Samfundsfagsdidaktik*. København: Forlaget Columbus.
- Christensen, Torben Spanget (2011a). Samfundsfag – et senmoderne fag? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2011 : 1. (<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:417293>)
- Christensen, Torben Spanget (2011b). Educating Citizens in Late Modern Societies. In: Bengt Schüllerqvist (ed.): *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education. - Key speeches and comments from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Dean, Mitchell (2006): *Governmentality - Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Detjen, Joachim (2011). The German Politische Bildung Tradition: Development, Organisational Forms, Objectives and Research. In: Bengt Schüllerqvist (ed.): *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education. - Key speeches and comments from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Ebbensgaard, Aase H. Bitsch (2005). *At fortælle tid*. Ph.D.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Gagel, Walter (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Auflage Opladen: Leske + Budrich.
- Gymnasieskolen*, div. nr. 1954, 1961 og 1968
- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2004). *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Lévesque, Stéphane (2011). Thinking History: Development of Didactics of History Education in Canada. In: Bengt Schüllerqvist (ed.): *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education. - Key speeches and comments from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Lorentzen, Svein (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt perspektiv I – V*, Avhandling for den filosofiske Doktorgrad, NTNU.
- Nissen, Mogens R. Karen Margrethe Carstens, u.å. (<http://www.kolding.dk/pdf/20090609102813.pdf>)
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressours*. Bergen: Fakbokforlaget.

Schüllerqvist, Bengt och Christina Osbeck (red) (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

Undervisningsministeriet. *Fælles Mål 2009 – samfundsfag, Faghæfte 5*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 7 – 2009

Undervisningsministeriet. Læreplan for Samfundsfag C – stx, juni 2010. (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B51>)

Noter

- 1 Karen Margrethe Carstens (1901-1975) er ikke i dag kendt af særlig mange. Ud over at være lektor på Kolding Gymnasium fra 1932 til 1970 i bl.a. historie, underviste hun på Kolding Seminarium og på Mellemskolen i en lang række fag, er forfatter til en række især historiske fagbøger og sad i en periode i Kolding Byråd for Socialdemokratiet. Rektor på Kolding Gymnasium 1947 – 1970 Knud Moseholm, har beskrevet hende som en "... særpræget og meget betydelig lærerpersonlighed ... som altid vil noget andet...". Det afspejlede sig i hendes pædagogik, idet hun var nyskabende og inddrog nye og mere moderne pædagogiske principper i undervisningen (Nissen uå.)

English summary

Social Studies in Denmark - developed within and as a challenge to History

This article presents a case study of the development of Social Studies* (samfundsfag) as a new discipline in the Danish upper secondary school in the 1960s. The background of this new construction was partly conflicting fractions within the school subject History promoting different notions of democratic Bildung and partly differing understandings of the significance of the Social Sciences. More generally, this study contributes to the understanding of the dynamics of developing processes within and between disciplines, viewed as processes of didactisation. All school subjects refer to more or less complex bases, reflected in their construct and development. What is interesting concerning the relation between History and Social Studies (samfundsfag) is their partial sharing of a common basis, which can broadly be defined as the study of society and state nationally and globally, but also that this basis is reflected differently in the two subjects, either for political-ideological reasons or for methodological-scientific reasons - or both. Because of a substantial common basis, they are considered to be "near context subjects", as opposed to disciplines sharing only insignificant bases. Didactisation processes are assumed to be of far greater importance between "near context subjects" than between "far context subjects".

Further, the article discusses Bildung aims of Social Studies (samfundsfag), aiming at identifying Bildung ideas connected to this 'new' discipline. It is concluded that Bildung in Social Studies (samfundsfag) consists of a social science

element, a current interest element, and the ability to combine the two in a democratic manner in independent actions in society and state. This is seen as a late modern idea of democratic Bildung as opposed to the traditional idea of national and democratic Bildung in the school subject History. Stressing participation and scientific methodology, this idea of Bildung is political-ideological. Thus, Bildung connected to Social Studies (samfundsfag) covers the ability to combine knowledge from everyday life and social sciences as the foundation for participation and critique and maybe even innovation in society and state. This, in turn, provokes didactisation in the “near context subject” of History. These processes are, however, not considered in this article.

*The official translation of ‘samfundsfag’ is ‘Social Science’. In order to distinguish between the academic field of study and the upper secondary subject, the term Social Studies is used for the latter.

Keywords: samfundsfag, Social Studies, History, didaktisering, didactisation, senmoderne dannelse, late modern Bildung.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #9:

Sammenlignende fagdidaktik 2

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatternes skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
dpb@dpu.dk

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:
edu.au.dk/cursiv/