
Kommentarartikel

Historiefagets og samfundsfagets didaktisering

Leon Dalgas Jensen

Artiklen er en kritisk diskussion af de antagelser om forskelle og ligheder mellem historiefagets didaktik og samfundsfagets didaktik, som bliver præsenteret af Aase H. Bitsch Ebbensgaard og Torben Spanget Christensen i dette nummer af *Cursiv*. Hovedsynspunktet er, at de forskelle, der identificeres, ikke kan opretholdes, og at der er langt mere belæg for at sige, at de didaktiske positioner i de to fag nærmer sig hinanden, når de to fag tendentielt begge sætter fokus på at forberede eleverne til deltagelse i samfundet, herunder i demokratiet og historiekulturen.

Vidensskabende felt og uddannelsesfelt

I min respons til Ebbensgaard og Christensen vil jeg tage udgangspunkt i begrebet didaktisering, som blev et begreb, vi vendte tilbage til flere gange under symposium om sammenlignende fagdidaktik ved Syddansk Universitet i november 2011, men som også optrådte med forskellige betydninger og betydninger, der forskød sig undervejs i vores drøftelser. Jeg vil indledningsvist skelne analytisk mellem feltet for kulturskabende og vidensproducerende aktivitet og feltet for opdragelse og uddannelse, for min hovedpointe vil være, at didaktisering finder sted, når indhold fra den kulturskabende og vidensproducerende aktivitet omformes til læringsindhold i feltet for opdragelse og uddannelse.

Feltet for kulturskabende og vidensproducerende aktiviteter rummer sine egne højt specialiserede institutioner og organisationer i form af universiteter, akademier og konservatorier, og sine egne agenter med specifikke interesser og

praksisformer. Jeg opfatter dog også feltet som bredere end konkrete organisationer, idet der foregår kulturskabende og vidensproducerende aktiviteter i andre dele af samfundet. Jeg opfatter også vidensbegrebet bredt. Det er både et begreb om højt specialiserede teorier, begreber og metoder, og om højt udviklede praktiske kundskaber og færdigheder inden for f. eks. kirurgi og ingeniørvidenskab, håndværk, kunstarter og industri. Viden og kulturprodukter, kundskaber og færdigheder skabes i feltet.

Feltet for opdragelse og uddannelse er karakteriseret ved at være behersket af en pædagogisk diskurs. Der er pædagogiske intentioner i feltet, og Émile Durkheim har tidligt peget på, at institutioner for opdragelse og uddannelse dels må indføre i den sociale orden, og dels må give kvalifikationer og kompetencer til at indgå specifikt i den sociale arbejdsdeling. Basil Bernstein taler tilsvarende om, at den pædagogiske diskurs består af en regulativ diskurs (regulative discourse), med fokus på reproduktion og legitimering af den sociale orden og kulturelle værdier, og en undervisningsdiskurs (instructional discourse), med fokus på kompetencer og instrumentelt vigtige kundskaber og færdigheder.

Jeg ser disse distinktioner fortsat i det pædagogiske felts drøftelser af formål og mål med læringsindhold. Hvis didaktisering forstås på denne måde som omformning i en pædagogisk diskurs, bliver det også klart, hvorfor der straks går didaktisering i gang, når fagområder føler sig truet af marginalisering i den pædagogiske diskurs, sådan som Sigmund Ongstad har peget på. Svaret på marginaliseringstruslen er at betone betydningen af faget både i en regulativ diskurs og en undervisningsdiskurs.

Videnskabsfag?

Betydningen af det analytiske skel mellem det vidensskabende felt og uddannelsesfeltet synes jeg bliver tydelig, når vi anvender begrebet "videnskabsfag". Hvad taler vi så om? Taler vi om den institutionalisering af videnskabelig produktion, som finder sted i form af videnskabelige discipliner på forskningsinstitutioner, eller taler vi om undervisningsfaget på universiteter og andre højere læreanstalter? Ved ikke at skelne her overser vi, at undervisningsfaget på universitetet er et didaktiseret fænomen i feltet for uddannelse, og ikke kan identificeres med den faktiske videnskabelige produktion. Faktisk må vi vel også erkende, at mange af vores kandidater, der udgår fra universiteterne, egentlig kun har mødt undervisningsfaget og ikke har deltaget i videnskabelig produktion.

Universitetsfagets didaktisering som undervisningsfag i feltet for uddannelse er så selvfølgeliggjort, at vi kun nødtørftigt kritisk reflekterer over dets forhold til den videnskabelige produktion i feltet for vidensskabelse.

Hvis vi identificerer "videnskabsfag" med undervisningsfag på universitetet, så overser vi den didaktisering, universitetsfaget er udsat for, og risikerer at gøre den til norm for didaktiseringer på andre uddannelsesniveauer i en hierarkisk forståelse. Vi bør i stedet lade didaktiseringerne på alle uddannelsesniveauer ske i relation til den faktiske kulturskabende og vidensproducerende aktivitet i samfundet. På alle niveauer af didaktisering i uddannelsesfeltet må didaktiseringen være forpligtet på en relation til feltet for kulturskabende og vidensskabende aktivitet i samfundet.

I universitetets uddannelseskontekst ønsker vi en tæt forbindelse mellem undervisningen og den videnskabelige produktion, men det skaber ingen identitet mellem undervisning og vidensskabelse. Jeg afviser ikke, at der faktisk kan ske vidensskabelse i en undervisningskontekst, eller at der kan foregå undervisning i en vidensproducerende kontekst, men jeg mener, det er nødvendigt analytisk at skelne mellem vidensproduktion og undervisning for at kunne give begrebet didaktisering mening.

Didaktisering som begreb

Der sker en didaktisering af vidensområder og kulturprodukter, kundskaber og færdigheder, som skabes i feltet for kulturskabende og vidensproducerende aktiviteter, når de klassificeres og rammesættes i den pædagogiske diskurs som et læringsindhold i specifikke regulative og undervisningsmæssige kontekster, som f. eks. undervisningsfag. Jeg opfatter altså didaktisering som noget, der foregår i feltet for opdragelse og uddannelse, men som sker i en relation til feltet for kultur- og vidensskabelse. Der er ikke tale om en simpel nedslivning fra et niveau til et andet niveau i et uddannelsessystem. Der er heller ikke tale om, at viden blot formidles i en enklere form, men der er tale om en langt mere gennemgribende omformning i en pædagogisk diskurs omfattet af både en regulativ diskurs og en undervisningsdiskurs.

Didaktiseringen har en indholdsside, der hvor et læringsindhold afgrænses med henblik på undervisning og læring og begrundes ud fra dets betydning for den sociale reproduktion og for kompetenceudvikling i forhold til deltagelse i samfundet. Det sker f. eks., når et undervisningsfag defineres med et bestemt indhold, og når formål og mål med undervisningen formuleres med udgangspunkt i de pågældende elevers læringsforudsætninger på forskellige alderstrin og begrundet i den pædagogiske intention. Det sker, når der udvikles anbefalinger vedrørende planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og læringsaktiviteterne, og når der udvikles anbefalinger vedrørende evaluering af læringsresultater. Disse anbefalinger sker også med udgangspunkt i den pædagogiske intention.

Didaktiseringen har også en form-side, der hvor der opstilles bindende læreplaner, skabes læremidler, skabes klassificeringer i form af faggrænser og etableres organisationsformer og praksisformer for undervisningen.

Didaktiseringen har sine aktører, som kan være eksterne i forhold til undervisningsmiljøet, f. eks. politikere, interessegrupper, forskere, private virksomheder og producenter af læremidler, eller interne i forhold til undervisningsmiljøet, som skoleledere, lærere, elever og forældre.

Det er med udgangspunkt i denne forståelse af begrebet didaktisering, at jeg i det følgende vil kommentere Ebbensgaards og Christensen betragtninger om didaktisering af undervisningsfagene historie og samfundsfag i ungdomsuddannelsen.

Historievidenskabens vidensfilosofi

Hypotesen hos Ebbensgaard er, at historie og samfundsfag er forankret i to forskellige videnssyn, og at det har konsekvenser for didaktiseringen af fagene som undervisningsfag. Hypotesen er, at historie som videnskab og som undervisningsfag i sit vidensfilosofiske grundlag er forbundet med fænomenologi og hermeneutik. Den hypotese må problematiseres.

Der er naturligvis en lang hermeneutisk tradition inden for historievidenskaben, og en fænomenologisk tilgang er også til stede, men disse står på ingen måde alene, og det er ikke en egenskab ved historievidenskab, at den er hermeneutisk og fænomenologisk. Det afhænger helt af tilgangen til historievidenskaben.

En egentlig positivistisk tilgang i historievidenskaben er sjælden, men der er en lang tradition for et kritisk rationalistisk udgangspunkt, hvor dristige hypoteser efterprøves kritisk på grundlag af den historiske kildekritik. Kildekritikken ses i det perspektiv som en empirisk undersøgelsesmetode, og grundantagelsen er, at hypoteser må forkastes, hvis de afkræftes af det empiriske kildemateriale, som udgøres af de levn, rester, spor, som er efterladt fra den fortidige menneskelige virksomhed, som undersøges. Denne forståelse af historiefaget ser vi også afspejlet i meget undervisningsmateriale til undervisningsfagene i grundskolen og ungdomsuddannelserne, som klassisk er bygget op med en del, som består af forskellige historiske fremstillinger, og en del som består af kilder. I de seneste årtier har socialkonstruktivistiske positioner vundet stor indpas i historievidenskab og historieundervisning, og de kan ikke uden videre identificeres med en fænomenologisk eller hermeneutisk tilgang. Jeg problematiserer derfor den hypotese, at historiefaget didaktiseres på grundlag af en hermeneutisk og fænomenologisk tilgang. Det bringer mig over i en kritisk refleksion over Ebbensgaards antagelser om historievidenskabens empiriske grundlag.

Historievidenskabens empiri

Ebbensgaard anfører, at historie som videnskab ikke kan beskæftige sig med fortidens samfund på empirisk grundlag, fordi fortiden ikke mere er til. Der er kun levn i form af rester og spor efter denne fortidige menneskelige virksomhed, og vi er overladt til alene at tolke de levn. Levnene, siger Ebbensgaard, er derfor udtryk for menneskers tolkning af verden.

Dermed har Ebbensgaard opgivet skellet mellem teori (tolkninger) og empiri (levn) i historievidenskaben. Jeg mener, vi i stedet må fastholde, at der foreligger historiske levn, som er rester og spor af fortidig menneskelig virksomhed, og som udgør historievidenskabens empiri. Måske er det den hermeneutiske fokusering på tekster, der får Ebbensgaard til at overse, hvor massivt fortidig menneskelig virksomhed er til stede som rester og spor i nutiden. Rester og spor er også ting og sager, musik og billedkunst, veje og bygninger, broer og havne – ja, hele byer og alt, vi omgiver os med. Metodologisk må vi opretholde skellet mellem den historiske fortolkning og de historiske kilder, forstået som levn. Historievidenskabens genstand er ikke kun fortidsfortolkninger, men de rester og spor af fortidig menneskelig virksomhed, som foreligger i nutiden. Disse levn foreligger og kan gøres til genstand for undersøgelse. Levn er ikke "fortiden selv", men de viser hen til den fortidige menneskelige virksomhed, der har skabt dem. Fortidens menneske- og samfundsliv har efterladt levn i form af rester og spor, og i historievidenskaben foretager vi slutninger om denne virksomhed på grundlag af disse levn. Vi slutter fra levn til levnenes ophav, til den menneskelige virksomhed, der har skabt dem. Dermed er levnene vores empiri, og derfor har historievidenskaben empirisk grundlag for studier af fortidens menneske- og samfundsliv.

Det er også klart, at den empiri er fragmentarisk, og at empirien er udvalgt på grundlag af det forskende perspektiv. Dermed er empirien allerede teoriladet, og de historiske fortolkninger er empirisk underbestemt. Det er også klart, at levnene skal tolkes for at give mening. Historievidenskab er mere end en sammenstilling af empiri. Den er en meningsskabende fortolkning, der skaber sammenhæng mellem fragmentarisk empiri. Forskeren kan heller ikke træde ud af sin egen subjektposition i verden, når fortolkningen foretages, og dermed er fortolkningen også bundet til den tid, den foregår i. Fortolkninger har en vis hypotetisk karakter, men de hviler på analysen af levn, og de levn er historievidenskabens empiri.

Det bliver ikke nemmere at holde tungen lige i munden, når nogle levn er tekster, der rummer fortidsfortolkninger. Sådanne levn kan både indgå som levn (empiri) og som historiske fortolkninger i fortolkningsdiskussionen, men den kritiske brug af dem som historiske fortolkninger forudsætter en analyse af dem som levn, og analysen af dem som levn kan ikke se bort fra de fortolkninger, de rummer. I historievidenskabens metodologiske diskussioner kan der siges me-

get om denne problematik, men det afgørende her er, at levn foreligger og kan undersøges. For at indgå som empiri i historiske fortolkninger, skal empirien identificeres, udvælges og fortolkes, men den foreligger også som levn, forud for fortolkningen, og fortolkningen er kun overbevisende, hvis den inddrager disse rester og spor i en meningsgivende sammenhæng.

Hvis vi forlader forpligtelsen til at inddrage levn som historievidenskabens empiri, så har vi ikke længere noget skel mellem myten og fiktionen og den videnskabelige historieskrivning. For historieundervisning betyder det, at det ikke giver mening at skelne mellem den historieskrivning, der kan begrundes i kilderne, og den, som ikke kan. Historieundervisning, der ikke lader dette skel være en central problematik, lever efter min opfattelse ikke op til et af sine centrale formål, nemlig udvikling af elevernes kritiske sans i mødet med den historieskrivning, de omgives af, udsættes for og nogle gange selv deltager i.

Der er naturligvis visse forskelle mellem historievidenskabens og samfundsvidenskabens muligheder for at bygge på empiri. Det er indlysende, at vi ikke kan foretage observationsstudier af fortidig menneskelig virksomhed. Observationsstudier finder som bekendt sted i nuet. Vi kan hverken observere fortidig virksomhed eller fremtidig virksomhed. Vi kan også kun samle spørgedata i historiske analyser, hvis vi undersøger historiske forhold, som nulevende mennesker har oplevet. Går vi længere tilbage i tid, er spørgeundersøgelser ikke mulige, og vi er henvist til levn alene. Her er der en forskel til samfundsvidenskaberne, som vil kunne undersøge visse problemstillinger med observationsstudier, nemlig når det drejer sig om menneskelig virksomhed, som foregår her og nu. Men kun en mindre del af samfundsvidenskaberne hviler alene eller i hovedsagen på observationsstudier. Den alt overvejende del af samfundsvidenskaberne beskæftiger sig med sociale fænomener, som har fundet sted, og dermed står samfundsvidenskaberne i helt samme situation som historievidenskaben, nemlig at vi undersøger en fortidig social aktivitet på grundlag af de rester og spor, den har efterladt, vi har begrænset empiri til vores rådighed, og vi har begrænsede muligheder for at fremskaffe og skabe ny empiri. Empirien er fragmentarisk, og empirien udvælges også ud fra et teoretisk begrundet perspektiv. Det gælder i øvrigt også, hvis vi kan foretage observationsstudier.

Ebbensgaard har en fænomenologisk tilgang til studiet af historie og siger, at "... histories genstandsområde (er) 'fænomener' og ikke virkeligheden selv". Det er naturligvis en helt legitim tilgang, men det adskiller ikke historievidenskab og samfundsvidenskab, for fænomenologiske samfundsforskere vil jo sige fuldstændig det samme om samfundsvidenskaberne. Fænomenologiske samfundsforskere studerer også kun sociale fænomener, som de fremtræder for de sociale aktører. Det er altså ikke en forskel mellem de to videnskaber, men et udtryk for et videnskabssyn, som er repræsenteret i begge videnskaber.

Ebbensgaards antagelse om, at historievidenskaben skulle befinde sig i en særlig situation med hensyn til sit empiriske grundlag, bygger efter min opfattelse på en problematisk antagelse om at levn ikke er empiri, og at teorier i andre videnskaber end historievidenskaben kan være empirisk verificerede og bygge på dækkende empiri. Her vil jeg indvende, at alle videnskaber principielt har det grundvilkår, at deres empiri er fragmentarisk og teoriladet, og det betyder, at de teorier, der kan udvikles, er empirisk underbestemte, og empirien for-fortolket. I alle videnskaber er der et komplekst forhold mellem teori og empiri, og i kraft af at teorierne er empirisk underbestemte, og empirien teoriladet, får teorierne en vis hypotetisk karakter. Det er ikke noget, som er specielt for historievidenskaben, og det giver ikke andre udgangspunkter for didaktisering af faget som undervisningsfag, end samfundsvidenskaberne har. Jeg mener derfor ikke, at der her er identificeret nogen afgørende forskel mellem de to fags didaktisering.

Det synkrone og diakrone perspektiv

Ebbensgaard konstaterer, at historiefaget er forpligtet på at anlægge både et synkront og et diakront perspektiv på menneske- og samfundsliv, mens samfundsfag anlægger et synkront perspektiv. På det grundlag søges en forskel på fagenes didaktisering identificeret.

Jeg mener ikke, at det er en korrekt fremstilling af den faktiske tilstand i samfundsvidenskaberne. Samfundsvidenskaberne kan godt i metodologiske særdiscipliner være optaget af at udvikle teorier, begreber og modeller i et abstrakt og synkront perspektiv, men det er kun for at udvikle analytiske ressourcer til at analysere og forklare samfundsforandringer, og en nærmere betragtning vil også vise, at den synkrone analyse er en analyse af samfund bestemt i tid og sted, der karakteriseres som forskel til samfund til andre tider og andre steder. De samfundsvidenskabelige teorier er kun tilsyneladende abstrakte, for reelt er de teorier om f. eks. det moderne industrisamfund. For eksempel hviler alle tidens samfundsvidenskabelige teorier om globaliseringens betydning for økonomi, politik og socialt liv på en karakteristik af samfundet til forskel fra samfundet før globaliseringen – altså en analyse i et diakront perspektiv.

I samfundsvidenskaben er det bredt anerkendt, at den synkrone analyse ikke kan foretages uden en diakron analyse. Alle store samfundsvidenskabelige teorier er teorier om en samfundsforandring, og forandringer kan ikke analyseres uden et diakront perspektiv. Det diakrone perspektiv er også afgørende for at kunne analysere den synkrone sammenhæng. Samfundsvidenskab uden fokus på samfundsforandringer, og dermed et diakront perspektiv, er derfor utænkelig.

Det ser ud til, at dette spørgsmål kan vedrøre forståelse af begrebet "samtid". Samtid er jo ikke nuet, for nuet er et punkt uden udtrækning i tid, og det kan ikke

gøres til genstand for videnskabelig undersøgelse uden at inddrage den umiddelbare fortid. Samtidig har udstrækning i tid, og er samfundet, som det har udviklet sig inden for de seneste årtier. Derfor er samtidsanalyser historiske analyser, der går tæt på nuet. Så selvom samfundsvidenskaben har fokus på det mere eller mindre samtidige, forlades det diakrone perspektiv ikke hermed.

Dette får naturligvis også konsekvenser, når samfundsvidenskab didaktiseres som undervisningsfag. I undervisningsfaget sættes der fokus på konkrete samfundsmæssige fænomener, og de kan aldrig forstås i et rent synkront perspektiv. Vi kan simpelthen ikke konkret analysere samfundsmæssige sammenhænge uden at se, hvordan de forandrer sig over tid, og det kommer også klart til udtryk i beskrivelserne af samfundsfag i grundskolen og ungdomsuddannelserne. Så er der selvfølgelig en tradition for, at samfundsfag ikke bevæger sig så langt tilbage i tid, og der er tradition for, at historiefaget gør det, men det er ikke en kvalitativ forskel på de to fag, for samfundsfag kunne i princippet sagtens gå længere tilbage i tid, og historiefaget kan også beskæftige sig med samtiden. Det sidste bliver ikke mindst tydeligt, når Ebbensgaard samtidig inddrager nutidige aktørers historiebrug og nutidens historiekultur og historiebrug i undervisningsfaget historie - så kommer historiefaget endnu tættere på samfundsfag. For i samfundsfag kan vi f. eks. også sætte fokus på, hvordan historieskrivning indgår i sociale gruppers identitetspolitiske positioneringer, og hvordan den legitimerer politiske ideologier og positioner. Tidens historiekultur og historiebrug kan nemt indgå i samfundsfagsundervisning og har også altid gjort det, når f. eks. politiske ideologiers opståen og udvikling skulle behandles.

Jeg mener derfor ikke, at vi kan hævde, at samfundsfag er didaktiseret på grundlag af et synkront perspektiv. Samfundsfag rummer lige som historiefaget en kombination af et synkront og et diakront perspektiv, og der kan ikke her identificeres nogen forskel i de to fags didaktisering.

Det idiografiske og nomotetiske

Ebbensgaard konstaterer, at de humanistiske videnskaber ofte har en rent idiografisk ambition, mens samfundsvidenskaberne traditionelt har haft en mere nomotetisk ambition. Det, mener jeg, er en korrekt konstatering, men den er også ideologi-ladet.

Historievidenskabens idiografiske ambition er konstant anfægtet af de ureflekterede stipulationer om menneske, samfund og historie, som historieskrivningen er fyldt med. Historievidenskabens er derfor sjældent idiografisk i egentlig forstand. En nærmere analyse af historiske fremstillinger viser et væld af bagvedliggende teoretiske antagelser om sammenhænge i samfundet, om menneske, natur og historie.

Tilsvarende, når dele af samfundsvidenskaberne i perioder har hævdet, at de udviklede almene lovmæssigheder om kausale sammenhænge, så har det altid vist sig, at deres teorier havde en hypotetisk karakter og hvilede på stipuleringer, der placerer teorierne i en specifik historisk kulturel kontekst.

Hovedparten af moderne samfundsvidenskab er fuldstændig klar over, at samfundsforskere er i samfundet, når de studerer samfundet, og at forskeren ikke kan træde ud af sin subjektposition i den sociale verden, men må forholde sig metodisk reflekterende til sin egen objektivering af de samfundsmæssige fænomener som undersøgelsesfelter.

Den nomotetiske ambition har været til stede inden for forskellige fagdiscipliner, men er aldrig konkret blevet indløst i samfundsvidenskaberne. Samfundsvidenskaberne er derfor ikke nomotetiske videnskaber nøgternt betragtet. Det afspejler sig også i undervisningsfaget samfundsfag i ungdomsuddannelserne, hvor der netop introduceres til forskellige konkurrerende teorier om samfundet, fordi erkendelsen er, at samfundsvidenskaberne er præget af teorimangfoldighed på alle områder, både økonomi, politologi og sociologi. Det betyder også, at den reflekterede teoridiskussion i mange år har stået som centralt element i samfundsfagsundervisningen i ungdomsuddannelserne, og at læremidlerne har understøttet dette.

Den refleksive tilgang i samfundsfagsundervisningen, mener jeg, har en parallel i historieundervisningen, hvor vi har bevæget os væk fra læremidler i faget, der blot præsenterede en historisk fremstilling som indiskutabel viden om fortiden, og over mod læremidler, der præsenterer forskellige historiske tolkninger kombineret med kilder, og dermed inviterer ind i den refleksive tolkningsdiskussion. Jeg mener derfor, at fagene i dag ligner hinanden rigtig meget ved at arbejde med teorimangfoldighed og teoridiskussion i fagene, og ved at erkende, at både historiske tolkninger og samfundsfaglige teorier er knyttet til den tid og det sted, de er skabt i. Her ligner fagene hinanden mere end nogensinde.

Ebbensgaards dokumentation for, at hermeneutiske og fænomenologiske tilgange er repræsenteret i de senere års tyske og skandinaviske historiedidaktik, kan ikke anfægtes, men det ændrer ikke på, at historiedidaktikken også rummer andre tilgange, og at samfundsfagsdidaktikken også rummer hermeneutiske, fænomenologiske og socialkonstruktivistiske tilgange. Jeg mener derfor ikke, at Ebbensgaard får argumenteret overbevisende for sin hypotese om, at forskel i historievidenskabens og samfundsvidenskabens "... teoretisk videnskabelige grundforankring ..." udgør "... en grundlæggende forskel på samfundsfags og histories didaktisering ...".

Historiedidaktik i undervisningsfaget

Hypotesen om at historiefaget som undervisningsfag undergår væsentlige forandringer, hvis viden fra forskningsfeltet "historiedidaktik" inddrages i faget, kan også diskuteres. Det virker ikke umiddelbart relevant at lade didaktik være et indhold i undervisningsfaget i grundskolen og ungdomsuddannelserne, men jeg mener dog, at Ebbensgaard har den pointe, at vi i undervisningen i alle fag skal have fokus på elevernes udvikling af egen læringskompetence. Det kan begrunde at sætte fokus på, hvad det vil sige at udvikle historisk erkendelse og lære om historie. Så kan der sættes fokus på de erkendelser, der vedrører, hvordan historiske fortolkninger og forståelser indgår i menneskers liv i det moderne samfund, herunder hvordan vi på individ-, gruppe- og samfundsniveau bruger historiske fortolkninger i vores forståelse af og handlen i vores levede nutid og i vores udvikling af forventninger til fremtiden. Her kan vi også rette opmærksomhed på, hvordan sociale grupper og staters identitetspolitiske konstruktioner kan blive vævet sammen med individers selvfortællinger.

Men pointen er ikke, at dette gør historiefaget til noget særligt, men derimod at det bringer historiefaget endnu tættere på samfundsfag. Samfundsfag beskæftiger sig netop også med identitetspolitik og den politiske brug og samfundsmæssige funktion af diverse fortolkninger af menneskelivets og samfundets forandringer. Når vi i historiefaget begynder at beskæftige os med nutidens brug af historieskrivning, så gør vi nutidige samfundsfænomener til genstand i faget, og dermed nærmer faget sig samfundsfag endnu mere end tidligere. Historiefaget bliver nu – ligesom samfundsfag – et fag, der skal give eleverne kompetence til deltagelse i samfundet. I historiefaget er det så med specifikt fokus på at give eleverne kompetence til kritisk deltagelse i samfundets historiekultur.

Alligevel synes jeg, at Ebbensgaard får begrundet, at undervisningen i alle fag bør rumme en bestræbelse på at gøre eleverne opmærksomme på de særlige betingelser for erkendelse og læring, som er knyttet til fagets genstandsfelt, og denne dimension kan det være spændende at arbejde videre med i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv i historiedidaktikken og samfundsfagdidaktikken.

Samfundsfags historie

Torben Spanget Christensen giver en interessant analyse af, hvordan samfundsfag blive til som fag i gymnasieskolen, og får tydeligt beskrevet den positionskamp, der opstår mellem de aktører, der står bag historiefagets og samfundsfagets didaktisering.

Jeg vil referere tilbage til min brug af Basil Bernsteins begreber om den regulative diskurs og undervisningsdiskursen og konkludere ud fra Christensens analyse, at når det gælder undervisningsdiskursen, er de to fag komplementære, men når det gælder den regulative diskurs, er de konkurrenter. Bernstein påpeger, at den regulative diskurs er dominerende, så når et fag skal begrunde sig selv, bliver det afgørende, hvordan faget bidrager til den sociale orden. Christensen identificerer netop spørgsmålet om fagenes forskellige bidrag til den politiske dannelse til demokratisk deltagelse som et kernepunkt i positionskampen mellem fagene.

Jeg fristes til i forlængelse af dette at nævne Valgretskommissionens betænkning, som blev offentliggjort den 1. december 2011, og som peger på, at samfundsfagsundervisningen i grundskolen, som ligger i 8. – 10. klasse, giver solid demokratisk viden og kompetencer, men samtidig anbefaler, at samfundsfag udvides i grundskolen og får timer på de yngre klassetrin.

"Fremrykkelsen af samfundsfagsundervisningen vil kunne give mere plads til at arbejde med aktiv politisk handling og samtidig fastholde Danmarks førerposition inden for demokratiundervisning."

Formålet er

"At skabe et længere samfundsfagsforløb og dermed give mulighed for at arbejde mere med koblingen imellem demokratisk viden og demokratisk handling. (...) At sikre en bedre balance imellem det historiefaglige element og det aktive deltagelseselement i samfundsfagsundervisningen for derigennem at stimulere en aktiv debat om – og stillingtagen til – større samfundsmæssige spørgsmål." (Valgretskommissionen, 2011: 78-79)

Det interessante her er, at Valgretskommissionen ikke nævner faget historie i denne forbindelse og åbenbart heller ikke finder det tilstrækkeligt, at eleverne har historie i grundskolen fra 3. klasse og frem. Samfundsfag tildeles en helt særlig rolle her og bliver et kernefag i den regulative diskurs om skolens opgaver i forhold til demokratiet. Igen er det fokus på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og handlingsperspektivet, der giver samfundsfag sin position i diskurskampen.

Udviklingen synes at bekræfte Christensens analyse af, at samfundsfags position som centralt undervisningsfag opstår og udvikles i kraft af, at faget begrundes ud fra sin betydning for børn og unges dannelse til demokratisk deltagelse i samfundet.

Som Christensen også kort bemærker, bliver der i didaktiseringen af samfundsfag dog også lagt vægt på fagets betydning for dannelse til deltagelse i

samfundet som sådan. Jeg vil pege på, at denne side af faget også synes at blive betonet i den pædagogiske diskurs i disse år, idet vi f. eks. ser på, hvordan faget også bidrager til udvikling af "financial literacy" og dannelse til entreprenørskab og innovation.

Didaktisering af didaktisering

Christensens hovedtese er en ganske anden end Ebbensgaards, nemlig at historie-faget og samfundsfaget som undervisningsfag er nøje forbundet og beskæftiger sig med det samme, og det kalder Christensen "det samfundsfaglige fagområde". Jeg opfatter denne formulering som didaktisering af didaktiseringen. Når vi siger, at fag beskæftiger sig med fag, og at vi i faget samfundsfag lærer om "samfundsfag", og ikke om samfundet, så opfatter jeg det som en tautologisk bestemmelse af fagets genstandsfelt.

Denne problemstilling viser sig tydeligt, når Christensen når frem til, at den dannelse, der søges opnået i samfundsfag, er en "samfundsfaglig dannelse". Christensen bevæger sig på denne måde sprogligt væk fra en artikulation af fagets genstandsfelt, for fagets genstandsfelt er nu faget selv. Jeg vil i stedet vove at sige, at begge fag – historie og samfundsfag - beskæftiger sig med menneskeliv og samfund i forandring. I undervisningsfagene historie og samfundsfag lærer vi ikke om "det samfundsfaglige fagområde", men vi søger forståelse af, indsigt i og erkendelse af samfundet og dets forandringsprocesser med henblik på at kunne deltage kompetent heri.

Der findes megen tale i uddannelsesfeltet om, at vi i faget lærer om faget, og vi kan spørge, om eleven "kan faget". Sådan betragtet bliver didaktikkens hovedproblem, hvordan eleven bliver i stand til at "beherske faget", bliver fortrolig med faget, forstår faget. Hvis vi taler, som om det er fag vi lærer i fag, har vi sluppet forbindelsen til realfænomenerne uden for fagenes didaktiseringer, og vi naturaliserer og selvfølgeliggør didaktiseringen i form af fag. Dermed spænder vi ben for en kritisk reflektiv analyse af didaktiseringens relation til det genstandsfelt, faget er rettet mod.

Jeg kan følge Christensen helt, når han siger, at samfundsfag må sigte mod dannelse af handlekompetence, der sætter børn og unge i stand til at forstå og agere i samfundet, herunder deltage i demokratiet, men at kalde dette for en "samfundsfaglig dannelse", synes jeg, er sprogligt misvisende. Jeg mener i stedet, at vi bør tale om "dannelse til deltagelse i samfundet" som fagets centrale dannelsesmål. Den kategori kan så konkretiseres og udfoldes nærmere.

Samspil mellem historie og samfundsfag

Jeg vil afslutningsvist pege på, at vi kan tale om fælles centrale dannelsesmål for historie og samfundsfag og dermed betone fagenes samspil. Undervisningen i fagene historie og samfundsfag skal bidrage 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 og i samfundets historiebrug og historiekultur
- kan forholde sig kritisk reflektivt på et metodisk grundlag til samfundsvidenskabelig og historisk viden, som de præsenteres for
- forstår, hvordan individet påvirkes af og påvirker samfundet og dermed både er historieskabt og historieskabende
- forstår hverdagslivet i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv
- kender og i praksis kan respektere samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier.

I forhold til dette dannelsesprojekt har samfundsfag og historiefaget forskellige styrkepositioner. Jeg vil pege på nogle, der betoner betydningen af fagenes samspil.

Samfundsfag har en særlig styrke i de teoretisk præcise faglige begreber vedrørende mange sider af samfundslivet og af den politiske dannelses kundskabsindhold. I fagets undervisning kan der skabes et udviklende møde mellem disse præcise begreber og deres betydning i hverdagssproget. For eksempel begreber som magt, demokrati, køn, familie, rolle og identitet, som alle er hverdagsbegreber, men også er præcise faglige begreber i samfundsfag. Mødet mellem hverdagsbegreb og fagbegreb giver en mulighed for at koble hverdagslivserfaring og faglig refleksion.

Samfundsfag har en særlig styrke ved, at undervisningen kan sætte fokus på aktuelle udfordringer for menneskeheden lokalt og globalt. Hermed er der grundlag for udvikling af aktivt engagement i samfundslivet. Historiefaget kan på sin side sætte en række af disse klassiske udfordringer for menneskelivet på spidsen med historiske eksempler som f. eks. krig, revolution og naturkatastrofer.

Historiefaget har en særlig faglig styrke i forhold til, at undervisningen kan tydeliggøre de samfundsmæssige fænomeners historicitet og vise, hvordan mennesket er kulturelt og samfundsmæssigt rammesat og samtidig aktivt handlende. Historieundervisningen kan bidrage til udvikling af handlekompetence og sociologisk fantasi, når den kan vise, at det selvfølgelige og naturlige er historisk, og at samfundet er i forandring og kan forandres.

Undervisningen i samfundsfag kan på grundlag af globaliseringsteorier problematisere selvfølgeligiggørende forestillinger om det politiske fællesskab som f. eks. nation og stat, og undervisningen i historie kan historisere forestillingerne om det politiske fællesskab og dermed bidrage til samme problematisering.

Historiefaget har den styrke, at undervisningen kan vise, hvordan demokratisering indebærer en lang historisk udvikling af en politisk kultur.

I samfundsfagsundervisningen kan vi iscenesætte systematisk politisk debat om centrale værdispørgsmål i tiden. I historieundervisningen kan vi vise, hvordan mennesker til andre tider og andre steder har forholdt sig til centrale værdispørgsmål. Dermed kan undervisningen i fagene invitere børn og unge ind i vigtige værdidiskussioner til brug for deres udvikling af eget personligt værdigrundlag.

Begge fag er karakteriseret ved teorimangfoldighed og flere konkurrerende fortolkninger. Inden for begge fag finder vi udtryk for den erkendelse, at du står i en bestemt historisk og samfundsmæssig kontekst, når du undersøger menneskeliv og samfund. Du kan ikke træde ud af den position og så at sige være uden for samfundet og historien. Der er også en udbredt fælles erkendelse af, at samfundsteorier og historiske fortolkninger indgår i forhandlingen/kampen om en gyldig fortolkning af egen tid, kultur og samfund. Den kritiske fortolkningsdiskussion er derfor central i begge fag.

Referencer

- Bernstein, Basil (1990). The Social Construction of Pedagogic Discourse. In: Bernstein, Basil: *Class, Codes & Control Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse* (pp. 165-219) London: Routledge
- Valgretskommissionen (2011). *Demokrati for fremtiden. Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement*. Kbh.: Valgretskommissionen. Set 10. marts 2012 på <http://www.valgretskommissionen.dk>

English summary

Didactization of History and Social Science

The article defines the concept of didactization on the basis of a distinction between the field of knowledge and cultural production and the field of education. It is argued that didactization occurs in the field of education when contents from the field of knowledge and cultural production are classified and framed in a pedagogical discourse.

The hypothesis that the didactization of history and social science are different, caused by their origins in different fields of sciences, argued by Ebbensgaard, is criticized on the ground that both sciences can work on a hermeneutic and phenomenological basis..

The statement that history as a science has no empirical basis, is rejected by the argument that remains and traces of past human activity constitute that basis. The view that social science takes a purely synchronous perspective is rejected as well, as both diachronical and synchronical perspectives are needed when social theory is developed in social science.

Ebbensgaard's hypothesis about the relevance of focusing on meta-competences called 2nd order didactization is accepted as fruitful.

The article accepts Christensen's argument that the primary struggle between agents of didactization of history and social science is based on the rivalry about the position as the primary subject for learning for democratic citizenship.

Finally, the article discusses Christensen's conclusions on the objectives of teaching social science and provides some viewpoints concerning the possible cooperation between history and social science.

Keywords: didactization, history, social science.



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/