

2. Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag

Torben Spanget Christensen

Dette kapitel giver et bud på hvad de gymnasiale merkantile fag kan bidrage med til almendannelsen og introducerer nogle centrale fagdidaktiske tankemønstre i de merkantile fag, primært med inspiration fra den tyske tradition for didaktik i de økonomiske skolefag, men også med inspiration fra fagdidaktik i nærliggende fagområder, især politische Bildung og fra almindidaktikken. Endelig er der et afsnit om kompetencer i økonomifagene.

Kapitlet fokuserer på merkantil fagdidaktik, dvs. hvilke kriterier vi har for at vælge et bestemt stof til undervisningen i de merkantile fag og hvordan vi skal undervise i det, herunder også hvad der kan forstås ved almendannelse i de merkantile fag. Udgangspunktet er i høj grad den tyske fagdidaktiske tradition, som ligger tæt på den måde de merkantile fag i hhx forstås, både i læreplaner og i undervisningens praksis. Sidst i kapitlet er der en diskussion af denne tradition i forhold til den måde man griber økonomiundervisning i skolen an på i USA.

Der opstilles en model for hvilke vidensformer, der arbejdes med i fagdidaktikken generelt og i de merkantile fag specifikt, og det diskuteres hvad der specifikt skal forstås ved en merkantil fagdidaktisk viden og hvordan man kan arbejde med den i forhold til en fagvidenskabelig viden på den ene side og en hverdagsviden om merkantile forhold på den anden. Forholdet mellem merkantil fagdidaktik og almindidaktik diskuteres løbende i kapitlet, og der gives et udfoldet eksempel på, hvordan man kan arbejde med induktiv undervisning og udgangspunkt i elevernes undren i de merkantile fag. Endelig diskuteres forskellige forståelser og anvendelser af kompetencebegrebet.

2.1 Almendannelse og studieforberedelse

Der er overordnet set to mål med undervisning i de merkantile gymnasiefag, et studieforberedende og et almendannende. Almendannelse er knyttet til skole og undervisning, og dermed politisk bestemt, i modsætning til dannelse, der erhverves i "livet" og livslangt.

Begge formål er politisk bestemt og for så vidt beskrevet i den formelle læreplan. Men den formelle læreplan er ikke i stand til udtømmende at beskrive fagene. Det ville heller ikke være ønskværdigt, idet det ville svare til at låse fagene til bestemte tekster skrevet i en bestemt situation, i en bestemt periode og ud fra nogle bestemte værdier, holdninger og forestillinger. Det ville sætte meget snævre grænser for faglig udvikling. Den gængse læreplanteori opererer med forskellige niveauer af læreplaner (Goodlad, Klein, & Nye, 1979). Der er forskellige formuleringer af disse niveauer, men grundlæggende er der tale om

- en ideologisk læreplan, som er en ideal forestilling om faget
- en formel læreplan, som er den skrevne og autoriserede læreplanstekst
- en opfattet læreplan, som er den måde især lærere, men i princippet også elever, forældre og andre forstår faget på
- en praktiseret læreplan, som er den måde faget i praksis undervises på
- den lærte læreplan, som er det eleverne faktisk lærer i faget.

I 1970'erne og 1980'erne talte man også om den skjulte læreplan (hidden curriculum) (Jackson 1968/1990, Bauer m.fl. 1976), som et udtryk for, at der ligger ikke-formulerede og ikke-faglige hensigter bag læreplanen, især ideologiske og socialiserende hensigter.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad (2004) taler om didaktisering, som er den kommunikation der foregår i faget om faget. Denne kommunikation foregår på alle de nævnte læreplansniveauer, fx på praktiseringsniveauet, når en lærer planlægger en undervisningstime, og der skal tages stilling til om vægten skal ligge på det ene eller det andet stofområde, om den ene eller den anden tekst skal benyttes etc. Den foregår på niveauet for den lærte læreplan, når eleverne kommunikerer om faget, den foregår på niveauet for den opfattede læreplan, når lærere diskuterer faget, når lærebogsforfattere skriver lærebøger osv., den foregår på det formelle læreplansniveau, når der skrives nye læreplaner og vejledninger og den foregår på det ideologiske plan, fx når der i den politisk-pædagogiske debat tales om kompetencer og målstyring, og når der ved reformer skal tages stilling til, hvilke fag der skal undervises i, hvor mange timer de skal tildeles etc.

Didaktiseringen på de mange læreplanniveauer fører til, at fagene hele tiden udvikler sig. Ongstad ser det omverdenspres der rettes mod fagene, som motoren i disse didaktiseringsprocesser, og man kan ligefrem hævde, at et fag med en lav didaktiseringsgrad er et fag i krise, fordi didaktiseringen er udtryk for et fags evne til at forholde sig til dette omverdenspres.

Didaktiseringen foregår således både i forhold til de overordnede mål og i forhold til alle delmål, stofvalg og valg af undervisningsformer, og det er af stor betydning, om den foregår som en egentlig fagdidaktisk analyse, der støtter sig på teorier, modeller og indsigter fra den didaktiske forskning, eller om den alene foregår som en praksisrefleksion. Også den tyske didaktiker Tilman Grammes (1998, 2009) arbejder med en kommunikativ didaktikforståelse, men har til forskel fra Ongstad sit fokus på elevernes deltagelse i kommunikative processer om det faglige stof (den lærte læreplan), og ikke på fagets (det faglige diskursfællesskabs) kommunikation med omverdenen. I den forstand kommer Grammes' analyse tættere på undervisningstilrettelæggelse og elevernes læreprocesser, og vi vender tilbage til Grammes nedenfor.

Når vi taler om et fags almindennende og studieforberegende funktion, taler vi altså om dynamiske størrelser, der dog alligevel er relativt faste over tid, idet de er knyttet til de formuleringer, der er i den formelle læreplan og de forståelser af faget, der ligger i fagtraditionerne, i fagsproget og i fagets læremidler.

Der findes ingen faste definitioner på, hvordan almindennelse og studieforbereelse forholder sig til hinanden, men vi kan tænke os, at almindennelsen er en grundlæggende viden og en tilegnelse af grundlæggende værdier, som både handler om faget selv, men i høj grad også om samspillet med andre fag. Almindennelsen er ikke fagspecifik, men vi kan sige, at fagene leverer bidrag til almindennelsen. Harry Haue har følgende formulering:

Almindennelsen kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund.

Haue 2004 : 9f

Haues bog bærer den meget sigende titel *Almindennelse for tiden*, som klart angiver, at almindennelsen er en dynamisk størrelse, der ændrer sig i forhold til samfundets behov.

Studieforbereelsen derimod er i højere grad fagspecifik, og kan opfattes som den ekspertviden et fag leverer til elevens videre uddannelse og erhverv. Der er således ikke nogen modsætning mellem de to – den elev der opnår et højt niveau af ekspertviden, har lige så meget brug for det almindennede bidrag et fag leverer, som alle andre elever har.

Almindennelse i de merkantile fag

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Der er ikke skrevet meget om didaktik og dannelse i de merkantile fag på dansk ud over bogen *Fagdidaktik i økonomifagene* (Lind m.fl. 2009) og enkeltstående artikler, (fx Østergaard 2013). Der er dog skrevet om skolekultur på de gymnasiale uddannelser, hvor kulturen på hhx, som er karakteriseret ved et merkantilt formål og en merkantil tradition, naturligvis er relevant (Wiedemann 2002, Gleerup 2013), men fokus er her mere på skoleniveau end på fagniveau. Vi er derfor henvist til udenlandsk litteratur, og her er der to spor med stor relevans, dels en omfattende engelsksproget litteratur om undervisning i økonomifagene og dels en tysk tradition for at beskæftige sig med økonomididaktik. Og det er den sidstnævnte vi må trække på, når vi skal beskæftige os med dannelse i de merkantile fag.

Vi kan tage udgangspunkt hos to økonomididaktikere Kaiser og Kaminski (1999 : 20), som nævner at det ofte fremhæves, at økonomifagene ikke kan være almindendannende, fordi de i deres kerne handler om erhvervsmæssig uddannelse. Både i tysk og dansk sammenhæng ville vi i dag nok sige, at det er et forældet synspunkt, men at det historisk er rigtig nok (Haue 2009). I Danmark har de merkantile fag og de erhvervsgymnasiale uddannelser haft et almindendannende formål siden gymnasireformen fra 2005.

To andre økonomididaktikere Euler og Hahn (2007) taler om, at økonomifagenes bidrag til almindendannelsen handler om at forberede mennesker til at klare sig i socio-økonomiske livssituationer. Det står så til diskussion, hvad der kræves af mennesker for at klare sig i disse livssituationer, men formuleringen lægger op til en meget bred forståelse af, hvad det kan være. Først må det diskuteres hvad der skal forstås ved socioøkonomiske situationer, som kan være alt fra almindelig forbrugeradfærd og omgang med penge i det hele taget til mere specialiserede forhold som betydningen af uddannelse og arbejde, indgåelse af huslejekontrakter, køb af ejendom mv. Dvs. socioøkonomiske situationer som er betydningsfulde for almindelige mennesker i deres hverdag. Dernæst må det diskuteres, hvad der kræves for at klare sig i sådanne situationer.

Endnu en betydningsfuld tysk økonomididaktiker, Tim Engartner (2010) siger, at økonomisk dannelse ikke bestemmes af genstandsområdet 'økonomi', men af at kunne anlægge et økonomisk perspektiv. De økonomiske videnskaber er de relevante basisvidenskaber, men de definerer ikke genstandsområdet for den økonomiske dannelse, det gør elevens grundlæggende behov og samfundets behov. Hermed peger Engartner på, at det i en lang række af livets forhold (også) er vigtigt at kunne tolke situationer og handle ud fra en økonomisk tænkning, både som privatperson og som samfundsborger. De økonomiske fagvidenskaber definerer derimod, hvad det vil sige at lægge et økonomisk perspektiv på disse behov, altså som redskaber for privatpersonen og samfundsborgeren til at tolke og handle i socioøkonomiske livssituationer. Som konkrete konsekvenser af hvad Engartner – med implicit reference til en indflydelsesrig tysk didaktiker inden for politische Bildung-traditionen Wolfgang Hilligen (1976) – kalder grundlæggende problemstillinger, som unge mennesker ikke på forhånd har svar på, nævner han, at manglende forbrugeropdragelse medfører, at mange falder i gældsfælden, at mange afviser iværksætteri på trods af, at de har gode innovative ideer, at mange ikke udvikler forståelse af/fornemmelse for de skærpede globale og lokale socioøkonomiske uligheder, dvs. problemstillinger der både angår privatpersonen og samfundsborgeren.

I forbindelse med den økonomiske dannelse taler Engartner om samfundsmæssige muligheder og risici. Hermed mener han, at økonomisk (og politisk) dannelse giver den enkelte mulighed for at klare sig økonomisk godt i samfundet og manglende økonomisk (og politisk) dannelse medfører en forhøjet risiko for at klare sig økonomisk dårligt i samfundet. Økonomisk dannelse giver bl.a. bedre beskæftigelsesmuligheder for den enkelte og mulighed for social opstigen. Forestillingen om dannelse som en borgerrettighed gælder (også) for den økonomiske dannelse. De

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

uddannelsesmæssigt dårligt stillede miljøer lider af en økonomisk dannelsesfattigdom i form af manglende økonomisk indsigt, hvilket kan have vidtrækkende konsekvenser for den måde, de tilrettelægger deres liv på. Økonomisk dannelse er ifølge Engartner ikke kun til gavn for den enkeltes økonomiske situation, den er også grundlaget for innovation, effektivitet og konkurrenceevne i hele samfundsøkonomien.

Der er grund til at kigge lidt nærmere på Wolfgang Hilligen, som er Engartners implicite reference. Hilligen var en markant tysk fagdidaktiker inden for politische Bildung i efterkrigstiden. Han arbejdede ud fra en hypotese om, at et fags didaktik hænger nøje sammen med den samfundsmæssige relevans af dets dannelsesforestillinger. Konsekvenserne af tankegangen er, at de fagdidaktiske udfordringer er forskellige fra fag til fag og kan variere over tid i de enkelte fag, bl.a. afhængig af dannelsesforestillingernes samfundsmæssige relevans. Hypotesen bygger på en antagelse om, at fagets dannelsesforestillinger må afspejle både elevernes og samfundets dannelsesbehov, jf. Engartners tese om at økonomisk dannelse både har betydning for den enkelte og for samfundet.

Om elevens grundlæggende behov siger Hilligen, at de handler om det alment betydningsfulde. Kriteriet for udvælgelse af samfundsvidenskabeligt stof til undervisningen må være hvilke resultater og erkendelser fra samfundsvidenskabernes, der har så stor almen betydning for livet, at enhver må lære dem for at være forberedt til at kunne klare sig i en tid med verdensomspændende forandringer (Hilligen 1976 : 23). Hilligen taler om to grundbetydninger af elevens grundlæggende behov. Den ene handler om de behov, der knytter sig til elevens overlevelse i samfundet (at klare sig i samfundet), og den anden handler om de behov, der knytter sig til elevens mulighed for det gode liv i samfundet (at klare sig godt i samfundet).

Ser vi på overlevelsesaspektet må stofudvælgelsen dreje sig om at bibringe eleven viden om, hvordan man tackler de udfordringer (muligheder og risici), som er resultatet af forandringer, der hele tiden finder sted i det højteknologiske samfund. Stofudvælgelsen skal i høj grad indeholde et instrumentelt formål. Ser vi på 'det gode liv' må stofudvælgelsen funderes på et normativt grundlag om, hvad det gode liv er. Dvs. at der skal ligge værdier til grund for udvælgelsen. Hilligen foreslår opmærksomhed på de personlige grundrettigheder, kamp mod ulighed og muligheden for at tingene kan være anderledes, som grundlæggende værdier. Det er vigtigt at føre en løbende diskussion om begge aspekter i fagene.

Engartner siger direkte, at den økonomiske fagdidaktik hænger efter den politiske fagdidaktik, som har en lang tradition i Tyskland, især fra efterkrigsperioden i Vesttyskland, og han kobler den økonomiske fagdidaktik tæt til den politiske. Dermed indoptager den økonomiske dannelse nogle grundlæggende værdier fra den politiske dannelse. I lighed med det politiske felt er målet med den økonomiske dannelse, ifølge Engartner, derfor også at sætte eleven i stand til at forme sit eget liv socialt ansvarligt, og at kunne deltage i det demokratiske samfund på et oplyst og etisk reflekteret grundlag, og han taler også om at politik og økonomi i langt højere grad end fx naturfag, må undervise i aktuelle temaer, og her søge den dannelsesrelevante viden og omsætte den til undervisning. Der er derfor både behov for en stærk kobling til de økonomiske basisvidenskaber og en interesse for, hvilke samfundsmæssige udfordringer eleven og samfundet står overfor, dvs. de paradigmer de danske fagdidaktikere Karsten Schnack og Frede V. Nielsen benævner som basisfagsdidaktik og udfordringsdidaktik (Nielsen 2007).

Engartner taler om en tilsvarende stærk kobling til den pædagogiske forskning og praksis, og her forbinder han økonomifagene med målet om at sætte spørgsmål ved viden – at være kritisk, at arbejde med udvikling af viden og ikke at tjene bestemte samfundsinteresser og -holdninger. I traditionen for politische Bildung bygger man på nogle principper, den såkaldte Beutelsbacher

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

konsensus fra 1976, der bl.a. siger, at hvad der er kontroversielt i videnskaben og i samfundet også skal være kontroversielt i undervisningen. Dvs. en kritisk tilgang til viden, en forståelse af viden som foreløbig og ekspansiv, upartisk i forhold til samfundsinteresser og holdninger, men samtidig åben om kontroverserne. De to andre principper er, at undervisningen ikke må overrumple/overvælde eleverne så de forhindres i at danne sig en uafhængig vurdering (indoktrineringsforbud), og at eleven skal sættes i stand til at kunne analysere en politisk situation og sine egne interesser (Wehling 1977).

Vi kan tilføje nogle andre perspektiver på viden eller kundskab, som også knytter sig til den pædagogiske forskning og praksis, og som de merkantile fag må interessere sig for. Det drejer sig om betydningen af elevernes hverdagsviden, om betydningen af den viden der ligger hos forbrugere og i virksomheder og om betydningen af videnskabelig viden.

Økonomididaktikkens stilling mellem de økonomiske og de pædagogiske videnskaber formuleres meget tydeligt af Günter Schiller (2001) der siger, at den økonomiske fagdidaktik er en (integrations-)videnskab mellem de økonomiske og de pædagogiske videnskabers erkendelser, og den handler om at forbedre undervisningen både i de økonomiske skolefag og i uddannelsessammenhænge uden for skolen. Denne forståelse af fagdidaktik er i øvrigt meget udbredt, også for andre fag, se model hos Krogh et al. (2016 p 79).

Et punkt, der både kan siges at høre til almindannelsen og til studieforberedelsen er tværfaglighed. I et dannesperspektiv kan vi sige, at det handler om at forstå, at fag repræsenterer et bestemt perspektiv på verden, og at der findes andre lige så vigtige perspektiver. Grammes citerer den tysk-britiske sociolog Ralf Dahrendorf for at sige, at den der kun forstår noget ud fra sit fag, forstår intet (Grammes 1998 : 109).

Spørgsmål til dannelse i de merkantile fag

Det rejser nogle grundlæggende spørgsmål, som løbende bør være til diskussion både i hvert af de merkantile fag og på tværs af dem.

1. Hvilken viden fra de merkantile fag har eleverne brug for at kende for at klare sig i samfundet?
2. Hvilken viden fra de merkantile fag har eleverne brug for at kende for at klare sig godt i samfundet?
3. Hvilke behov, som de merkantile fag kan bidrage med viden til, har samfundet for at elever kan klare sig i samfundet?
4. Hvordan forholder dannelse i de merkantile fag sig til det at kunne agere demokratisk, etisk og socialt ansvarligt i forhold til
 - a. elevens eget liv
 - b. elevens nære
 - c. nationale,
 - d. regionale og
 - e. globale samfund?
5. Hvilke typer af viden er relevant for de merkantile fag (hverdagsviden, forbrugerviden, virksomhedsviden, videnskabelig viden)?

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

6. Hvilken tilgang til viden gælder i de merkantile fag (kritisk viden, udvikling af viden, upartiskhed i forhold til viden)?
7. Hvilke bidrag til tværfagligt samarbejde kan de merkantile fag levere?

At svare på spørgsmål 1 og 2 kræver, at man analyserer de behov eleverne har som fagene kan bidrage til og spørgsmål 3 kræver, at man undersøger de behov samfundet har til fagene.

Spørgsmål 4 knytter sig til det Wolfgang Klafki, endnu en betydningsfuld tysk didaktiker og dannelsesteoretiker, kalder for epokale nøgleproblemer. Klafki (2005 73ff) opstiller selv fem problemer, som han argumenterer for er (de) centrale for vores tid:

- fredsspørgsmålet
- miljøspørgsmålet
- den samfundsskabte ulighed
- den moderne kommunikationsteknologi
- jeg-du-forholdet

Klafki forestiller sig, at nøgleproblemerne er dynamiske, at hver tidsepoke har sine egne epokale nøgleproblemer og at det derfor er vigtigt løbende at diskutere dem. Under alle omstændigheder kan en didaktisk analyse i de merkantile fag næppe undgå at tage stilling til, hvordan dannelsesbidraget fra fagene forholder sig til de epokale nøgleproblemer.

Som et aktuelt eksempel spiller bæredygtighed en stor rolle i mange forsknings- og udviklingsprojekter om undervisning, også i de økonomiske fag. Fx siger en svensk didaktisk forsker, Christel Persson (2014), at økologiske, økonomiske og sociale perspektiver udgør en helhed samtidig med, at forbruget af resurser knytter sig til forskellige interessekonflikter. Hun argumenterer videre, at alle medborgere har behov for redskaber til at kunne argumentere om tværvidenskabelige og komplekse spørgsmål som fx handler om maden vi spiser, giftudslip på marker, i luft og i vand og om den øgede drivhuseffekt. Derfor undersøger hun, hvordan en gruppe gymnasieelever ræsonnerer om samfundets mad-, vand- og energispørgsmål, og hvordan de forholder sig til deres eget valg af morgenmad, både i et lokalt og et globalt perspektiv. Her rejser sig flere spørgsmål om økonomiske ressourcer, forbrugsmønstre og markedsføring, virksomheders strategiplaner etc. Bidraget til dannelsen består i, at eleverne får øje for epokale problemstillinger og bliver i stand til som borgere at handle demokratisk og etisk og socialt ansvarligt i forhold hertil.

Spørgsmål 5 rejser spørgsmålet om betydningen af de forskellige didaktiske paradigmer, som vi finder hos Frede V. Nielsen. Ovenfor er nævnt basisfagsdidaktik, hvor stofvalget er knyttet til fagenes basisvidenskaber og faglig viden dermed er lig med videnskabelig viden og udfordringsdidaktik, hvor stofvalget er knyttet til udfordringer i det omgivende samfund, og hvor der derfor må arbejdes med en bredere forståelse af, hvad der gælder som faglig viden. Udover videnskabelig viden er der tale om forbrugerviden, virksomhedsviden og hverdagsviden. Et tredje af Frede V. Nilsens didaktiske paradigmer, etnoidaktik, kan også komme på tale. Her er stofvalget dirigeret af interessen for elevernes hverdagserfaringer og elevviden er derfor relevant. Bidraget til dannelsen ligger i, at eleverne får kendskab til, at viden har forskellig status og kan bruges forskelligt og kombineres på forskellige måder.

Med spørgsmål 6 nærmer vi os et mere erkendelsesmæssigt niveau. Det er spørgsmålet om hvad vi på et fagligt grundlag kan sige vi ved, og hvor sikre vi kan være på denne viden.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

Spørgsmål 7 er på kanten af at være et dannelsesspørgsmål, men der er et dannelsesaspekt i at se fagene som tværfaglige – den der kun forstår noget ud fra sit fag, forstår intet.

2.2 Hvad er viden (og værdier) i de merkantile fag?

I dette afsnit vil vi behandle problemet om transformation af samfundsfaglig viden og kunnen til undervisning, der er meningsfuld for eleverne. En vigtig pointe er, at samfundsfaglig viden ikke kun er samfundsvidenskabelig viden. Der findes andre end videnskabelige vidensdomæner, der er helt centrale for undervisningen i de merkantile fag.

Transformation af viden og kunnen

Udgangspunktet er, at viden ikke bare er viden. Der er viden fra forskellige domæner og med forskellig status og funktion i fagene.

Det samfundsmæssige stofområde der arbejdes med i de merkantile fag (og samfundsfagene bredt taget) er meget komplekst. Det omfatter i princippet alle samfundsmæssige forhold, og kræver derfor viden om mange ting. Det drejer sig om viden om internationale politiske forhold, om handels- og markedsforhold både globalt, nationalt og lokalt, om politisk, juridisk og økonomisk regulering, om økonomiske strukturer og konjunkturer, om virksomhedsorganisation og -kultur, om arbejdsmarkedsforhold, om kontraktretlige forhold, om forbrugeradfærd osv.

Det er forskellige typer af viden om det samfundsmæssige stofområde som leverer indgange til stofområdet; det er teoretisk og empirisk samfundsvidenskabelig viden, som bygger på systematisk vidensudvikling, og hvor kriteriet for anerkendt viden er sandhed, institutionel praksisviden, som bygger på en mere eller mindre systematisk erfaringsopsamling, og hvor kriteriet for anerkendt viden er, om det virker og er etisk forsvarligt, og hverdagsviden, som bygger på almindelige menneskers ikke systematiske vidensopsamling, og hvor der ikke er nogle klare kriterier for anerkendt viden.

Den institutionelle praksisviden har mange former og er vanskelig at beskrive som en entydig kategori. Den omfatter både viden som produceres i erhverv, professioner, virksomheder, organisationer og journalistisk produceret viden om samfundsforhold på alle niveauer. Men kendetegnende for den er, at det er en viden som beslutningstagere i samfundet, i erhverv, professioner, virksomhederne og organisationerne handler på, og som anses som fornuftig, selvom den ikke har videnskabelig status. Der gør sig også et værdimæssigt (demokratisk – etisk) element gældende i den institutionelle praksisviden for at den accepteres som fornuftig. Der gælder således både regler og normer for, hvordan virksomhedsregnskaber skal være, der er regler og normer for markedsføring, for kontraktindgåelse, for arbejdsmiljø, for socialt ansvarlig og miljømæssig bæredygtighed osv. Se Christensen (2015).

Hverdagsviden er heller ikke en entydig kategori. Her kan både være viden, der i bred almindelighed er del af vores fælles grundlag at handle på, og som vi ikke nødvendigvis er særlig bevidste om, og der kan mere specifikt være elevernes forhåndsviden eller forhåndsforståelse. Begge dele kan betegnes som livsverdensviden.

Sammenfattende kan vi sige, at der er en videnskabelig viden, som kan splittes op i indhold og metode, en samfundsfaglig praksisviden som er en samlebetegnelse for erhvervs- og professionsviden, herunder aktualitetsviden, og en hverdagsviden, og endelig et demokratisk værdigrundlag. Alle disse videnskategorier spiller centrale roller som ressourcer i fagene, hvis status og funktion i undervisningen, det er vigtigt at være bevidst om. Det sidste er det vi kan kalde fagdidaktisk viden.

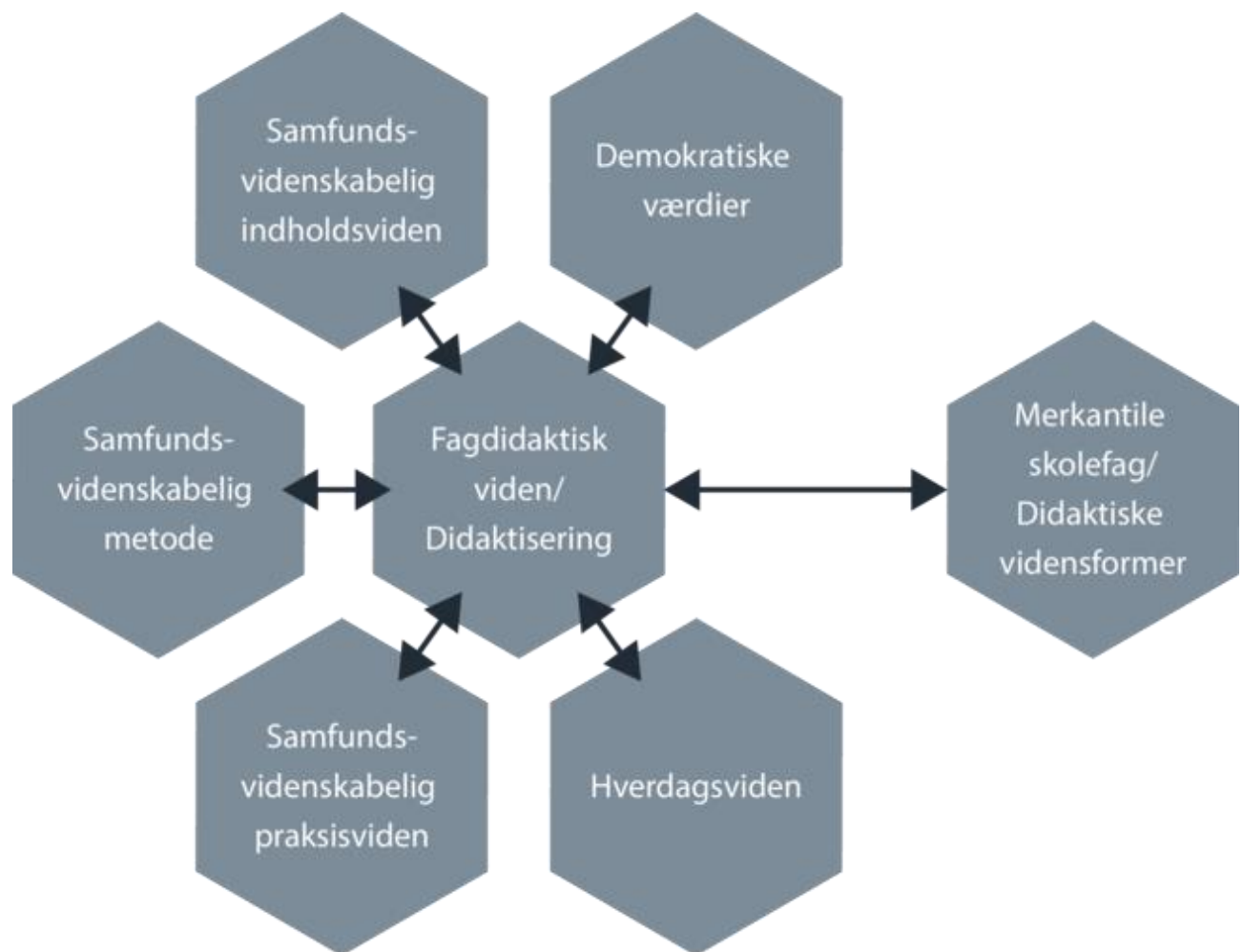
Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

Vi ser også denne skelnen hos Grammes (2009 : p 147f), der taler om fire typer af viden i de samfundsfaglige undervisningsfag:

- hverdagsviden (livsverdensviden)
- erhvervsviden (institutionel viden)
- samfundsvidenskabelig viden
- formidlingsviden, som vi her vil kalde fagdidaktisk viden

Det sidste handler om, hvordan man kan inddrage og integrere viden fra forskellige videnskategorier til undervisnings- og læringskonteksten. Den samfundsvidenskabelige viden og erhvervsviden leverer hhv. de problemstillinger (forklaring, forståelse, kritik) og de cases (politiske, juridiske og økonomiske beslutninger), fagene arbejder med. Hverdagsviden er et udtryk for den viden og forståelse, der er om fagets problemstillinger bredt i samfundet.

Hermed karakteriserer Grammes samfundsfagene som udfordringsdidaktiske, selvom han ikke bruger dette begreb. Hvor Grammes opererer med fagdidaktisk viden som en vidensform på linje med de øvrige, vil vi her se fagdidaktisk viden som den instans, der integrerer de øvrige vidensformer og derved omformer dem til didaktiske vidensformer, jf. figur 2.1.



Figur 2.1

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

Didaktisering og didaktiske vidensformer i de merkantile skolefag

Kilde: Christensen, Torben Spanget (2009), inspireret af Grammes, Tilman (2009).

Læreplanen (2017) for erhvervsjura B opstiller eksempelvis følgende konkrete didaktiske vidensformer, som i hovedtræk er opstillet i nedenstående tabel. Den fagdidaktiske viden/didaktiseringen handler om at transformere, integrere disse vidensressourcer, så de kan anvendes i undervisningen.

Teoretisk og empirisk samfundsvidenskabelig viden		Institutionel (samfunds-faglig) praksisviden I	Institutionel (samfunds-faglig) praksisviden II	Hverdagsviden	Demokratiske værdier
Indhold	Metode				
Viden, kundskaber og færdigheder om generelle retlige principper	Juridisk metode Juridisk ræsonnement Juridisk terminologi	Politisk-juridisk viden Erhvervsretlige problemstillinger i relation til juridiske grundprincipper i et demokratisk retssamfund	Aktuelle juridiske samfundsmæssige problemstillinger Virksomhedsforståelse	Elevernes forhåndsviden om erhverv og ret (afsæt i elevernes undren og nysgerrighed) Virkelighedsnære cases Aktuelle sager, fx fra medierne	Værdier, pligter, som det demokratiske samfund rummer. Medbestemmelse og medansvar i et demokratisk retssamfund i en globaliseret verden Demokratisk forståelse med fokus på sammenhængen mellem jura, moral og etik samt digital dannelse

Tabel 2.1

Didaktiske vidensformer i erhvervsjura

Kilde: Christensen, Torben Spanget (2009)

Modellering af vidensfeltet i de merkantile fag

Spørgsmålet om hvad der er viden i de merkantile fag kan også besvares ved at se på, hvad det er for et vidensfelt, der skal konstrueres i fagene på grundlag af de forskellige didaktiske vidensformer. Altså ved at forsøge at sige noget om, hvilket indhold der anerkendes i fagene, og hvordan det er struktureret. Her kan vi lade os inspirere af Walter Gagel (2000), som er tysk samfundsfagsdidaktiker.

Han anvender politologiens betegnelser politics, policy og polity til at modellere det felt, som undervisningen i politische Bildung skal omfatte. Politics betegner den politiske proces som den udspiller sig mellem aktører, det vil sige politisk aktivitet i alle former, policy betegner politiske sagområder, hvilket fx vil sige trafikpolitik, sundhedspolitik, arbejdsmarkedspolitik, uddannelsespolitik etc. og polity betegner det politiske system, dvs. den 'orden' der hersker, både forfatningsmæssig orden og normative principper for regulering og selvregulering i det internationale og de nationale samfund.

Gagels pointe er, at de tre dimensioner hænger sammen, og at undervisningen i princippet skal omfatte dem alle. Tabel 2.2 er en bearbejdning af Gagels oprindelige tabel. De tre dimensioner omhandler det politiske system, det politiske indhold og de politiske aktiviteter. I tabellen er Gagels model udvidet ved en eksemplificering af, hvordan hhv. rammen, indholdet og aktiviteterne kommer til udtryk i samfundsstrukturer og samfundsprocesser.

Dimension	Viser sig som strukturer	Viser sig som processer
POLITY Det politiske system Form, system	Normer, regler, institutioner	Adfærdsregulering og orden
POLICY Det politiske indhold Strukturelle problemområder Indhold, politiske sagområder	Sikkerhed, sundhed, infrastruktur, arbejdsmarked, uddannelse	Problemløsning, værdi- og mål-orientering, love mv.
POLITICS De politiske aktiviteter Proces, aktuel politik	Interesser, konfliktmønstre	Magtudøvelse, kamp, konsensus, gennemførelse af beslutninger

Tabel 2.2

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

Model for det politiske vidensfelt

Kilde: Gagel, Walter (2000). Bearbejdning af Gagels model.

Tabellen vil også være anvendelig til konstruktion af vidensfeltet i de merkantile undervisningsfag, men det kan også oversættes til en mere økonomisk udgave.

Polity vil her kunne oversættes til økonomisk system, policy til økonomiske problemfelter eller det økonomiske indhold og politics til økonomiske transaktioner og aktiviteter, se nedenfor.

Dimension	Viser sig som strukturer	Viser sig som processer
Økonomisk system	Økonomiske spilleregler; normer, regler og institutioner(fx fri konkurrence, monopolkontrol)	Regulering, nationale og globale økonomiske aftaler(fx WTO, EU, Arbejdsmarkedets overenskomstsystem)
Økonomiske problemfelter	Marked, konkurrence, økonomisk udvikling, konjunkturer, økonomisk fordeling, beskæftigelse, arbejdsløshed, økonomiske sektorer og brancher, virksomheder, organisationer	Økonomisk politik, produktionsplanlægning, kontraktindgåelse, overenskomstforhandlinger mv
Økonomiske transaktioner og aktiviteter	Økonomiske interesser	Investering, ansættelser, arbejde, produktion, handel, markedsføring, forbrug etc.

Tabel 2.3

Model for det økonomiske vidensfelt

Kilde: Gagel, Walter (2000). Bearbejdning af Gagels model.

Det felt med den hurtigste forandringshastighed er der, hvor økonomiske transaktioner og processer krydser hinanden, i blå skrift i tabel 2.3, dvs. der hvor der investeres, produceres, markedsføres, handles, forbruges etc. Disse økonomiske transaktioner foregår i forhold til relativt stabile økonomiske problemfelter, som ikke forandres på kort sigt, men følger nogle mere langsigtede forandringsrytmer. Og det hele foregår inden for endnu mere stabile og langsigtede strukturer, det økonomiske system, som angiver de økonomiske spilleregler.

Modellerne for de politiske og økonomiske vidensfelter har et generaliseringsniveau, der gør dem anvendelige for alle relevante samfundsmæssige kontekster, dvs. både lokale, nationale, regionale og globale kontekster.

Traditionel formidling vs. relationel og kommunikativ undervisning

På de fagdidaktiske kurser i de merkantile fag i teoretisk pædagogikum formulerer deltagerne ofte undervisningsopgaven som en formidlingsopgave, men denne forståelse er sjældent ledsaget af dybere overvejelser over, hvad formidling er. Formidling forstås grundlæggende som 'transport' af viden og kunnen fra et sted/et subjekt (læreren) til et andet sted/et andet subjekt (eleven). Den bygger derfor på en antagelse om, at denne viden og kunnen findes i en form, der lader sig transportere, og at transport derfor er mulig. Det er den første antagelse vi skal se nærmere på her. Grammes (2009) skelner mellem det, han kalder additiv formidling og relationel formidling.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Den additive formidling, som her betegnes traditionel formidling, bygger på at der allerede før undervisningen går i gang ligger en sådan didaktiseret viden og kunnen klar, og at opgaven er at 'transportere' den til eleverne. Og det gør der i en vis forstand også i form af en didaktiseret skoleviden, som vi finder i lærebøger og i forløb som læreren eller kollegerne har liggende.

Formidling handler så om at sørge for at 'transporten' gennemføres så stoffet bliver så forståelig for eleverne som muligt. Men problemet er, at undervisning i denne skoleviden får sit eget liv, og derved let mister forbindelsen til den kompleksitet og dynamik, som ligger i det virkelige stof uden for skolen, som den referer til. Et virksomhedsregnskab i en lærebog er frakoblet den dynamik og aktivitet i virksomheden, som det skulle afspejle. Derfor er der risiko for, at det bliver uinteressant for eleverne, og læreren er derfor nødt til at 'gøre det spændende' på forskellige 'kunstige' måder.

Den anden form for formidling kalder Grammes for relationel eller kommunikativ formidling, men her benyttes betegnelsen relationel og kommunikativ undervisning, idet ordet formidling på dansk knytter sig til den traditionelle formidling. Der sker altid en læring når elever indgår i en relation med virkeligheden, dvs. interagerer og kommunikerer direkte med den sociale virkelighed. Men en sådan 'virkelighedsrelation' kan vi kun momentvis opnå i en skoleuddannelse. Det gælder derfor om at designe et virkelighedsnært og kommunikativt læringsmiljø, hvor eleven kan indgå i meningsfuld interaktion og kommunikation med stoffet.

Når man skal designe et sådant læringsmiljø, er det ikke spørgsmålet om, **hvordan** stoffet formidles bedst muligt til eleven (metodespørgsmålet), der er centralt; det er spørgsmålene om **hvad** der er det centrale stof, og **hvorfor** der skal undervises i det. Uden svar på de to spørgsmål, kan det ikke lade sig gøre at designe et relevant læringsmiljø. Bemærk brugen af ordene "design" og "læringsmiljø". De er valgt, dels fordi den didaktiske litteratur herom benytter dem (Selander & Kress 2015), men især fordi de peger på, at lærerens opgave er at skabe (designe) læringsrum (miljøer), som eleverne kan indgå i.

Med læringsmiljøer tænkes ikke kun på almindidaktiske forhold som klasserumsledelse, klassedialog eller gruppearbejde; der tænkes i høj grad også på fagdidaktiske forhold, hvor konkrete faglige problemstillinger er bestemmende for, hvordan læringsmiljøet designes.

Spørgsmålet om **hvad** der skal læres er det centrale, og læringsmiljøet må så opbygges i forhold til det. Den didaktiske opgave bliver derfor at designe muligheder for at eleverne kan interagere og kommunikere i og med de faglige problemstillinger, og det kan sagtens være at fx gruppearbejde i et konkret tilfælde er den rigtige løsning. Men det skal ikke være gruppearbejde for at aktivere eleverne og variere undervisningen, det skal være fordi det vurderes, at gruppearbejde er den form, der giver de bedste muligheder for at eleverne kan indgå kommunikativt med stoffet, og tilrettelæggelsen af gruppearbejdet skal foretages med tanke på, hvordan en så virkelighedsnær situation som mulig, kan etableres. Hvis vi tager virksomhedsregnskabet igen, så er opgaven at designe et gruppearbejde, som fører eleverne ind i den kompleksitet og dynamik der er i en virksomhed, og som ligger bag regnskabet, og det er ikke sikkert, at det bedste så er at udlevere nogle regnskaber, som eleverne skal analysere.

Det kan godt være, at det i udgangspunktet er mere hensigtsmæssigt at bede eleverne om at beskrive, hvordan de tænker sig pengestrømmene i en virksomhed, og derefter at komme med forslag til, hvad virksomheden selv har brug for at registrere i et regnskab, og hvad samfundet har brug for, at virksomheden registrerer i et regnskab.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

Fagdidaktisk transformation

Uanset om man arbejder med traditionel formidling eller med relationel og kommunikativ undervisning, er der et behov for at omarbejde og tilpasse stoffet, så eleverne har mulighed for at forstå det, og samtidig passe på, at det ikke dermed bliver så forenklet, at det mister sin faglige relevans. Der er tale om en fagdidaktisk transformation som består i at strukturere, forenkle, udvælge og levendegøre fagligt stof.

Rolf Arnold (1990) har udviklet en model eller et redskab til brug for denne transformation, se tabel 2.4. For en stor del er denne transformation allerede gennemført af lærebogsforfattere før læreren går i gang, men i lyset af elevernes indflydelse på valg af emner og af den stigende anvendelse af stof fra internettet, er det formodentlig i stigende grad op til lærerne selv at foretage hele transformationen.

Sagsanalyse	Gennem hvilken sagsstruktur (begreber, aspekter, elementer) er undervisningsstoffet bestemt?
Didaktisk strukturering	Hvilke strukturbestanddele er af central betydning og hvilke af mindre central betydning for forståelse af sagen (genstanden)?
Restriktions-analyse	Hvilke strukturbestanddele kan forstås af eleven, hvilke ikke? (Anticipation af stoffets sværhedsgrad)
Horisontal reduktion	Kan forståelsesmulighederne øges gennem brug af eksempler, analogier, forklaring og anskueliggørelse? (Ved den horisontale reduktion sker der ingen reduktion i gyldighed. Reduktionen sker alene gennem eksempler, billeder og analogier.)
Vertikal reduktion 1	Hvilke (mindre centrale) bestanddele kan udgå uden at gyldigheden af grundudsagn indskrænkes?
Vertikal reduktion 2	Hvilke indskrænkninger i gyldigheden kan vi leve med og forsvare med at forståelsen af de elementære strukturelle aspekter af emnet bevares?

Tabel 2.4

Heuristik til didaktisk transformation af stof

Kilde: Arnold, Rolf (1990), p. 60 – her citeret og oversat fra Engartner (2010), p. 32

Modellen består af seks trin. Selvom de i modellen er opstillet i en logisk rækkefølge, må vi tænke os, at transformationen i praksis forløber som en proces, der springer frem og tilbage mellem trinnene.

Første trin består i lærerens grundlæggende faglige analyse af det sagsområde der skal arbejdes med, herunder især hvilke begreber, aspekter og elementer der er de centrale.

Andet trin består i at finde ud af hvad der er vigtigst og hvad der er mindre vigtigt, tredje trin består i at afgøre hvad der er let og hvad der er svært for de elever det drejer sig om, fjerde trin består i at undersøge hvilke eksempler, analogier og forklaringer der vil kunne levendegøre stoffet for eleverne, femte trin består i at undersøge om der er dele af stoffet der kan udelades uden at det mindsker gyldigheden af det faglige indhold og sjette trin består i at finde ud af, hvilke forenklinger vi kan blive nødt til at leve med, selvom de svækker det faglige indhold.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Modellen kan fungere som et hjælpeværktøj for læreren, og giver langt hen ad vejen en systematisk beskrivelse af det som læreren formentlig allerede gør måske knap så systematisk, hvilket også kan være nyttigt.

I den traditionelle formidlingsmodel tilbydes eleven egentlig kun den udgave af stoffet, som er resultatet af den fagdidaktiske reduktion, og "snydes" dermed for den indsigt og dermed kobling til den "virkelige sag", som ligger i de forskellige faser af transformationen. Hvis læren også 'snyder' sig selv ved kun at bruge allerede "tygget" skoleviden, bliver der meget langt fra det der foregår i skolen til de virkelige problemer. Følger vi den relationelle og kommunikative didaktik, er det ikke bare læreren, men læreren og eleven sammen (så langt det lader sig gøre), der skal foretage den fagdidaktiske transformation.

Almendidaktisk transformation

I læreplanerne tales der om at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes undren, at den skal tage udgangspunkt i aktualitetsstof, at den skal være elevaktiverende, at den skal være caseorienteret eller problemorienteret osv. Der bruges mange ord på at pege på, at brugen af den induktive metode skal øges, og at brugen af den deduktive metode skal mindskes. Resultatet af en vellykket fagdidaktisk transformation, jf. ovenfor, betyder at læreren så at sige har stoffet klar, og at det derfor er fristende umiddelbart i traditionel forstand at formidle det til eleverne. Men der skal foretages endnu en didaktisk transformation nemlig en transformation fra lærerviden til undervisningsforløb eller læringsmiljøer, og for at denne transformation kan leve op til den relationelle og kommunikative undervisning og til læreplanernes lærings- og kompetenceorientering, er det nødvendigt at de konstrueres, så de aktiverer og motiverer eleverne til at deltage og indgå i kommunikation med stoffet.

Kaiser og Kaminski (1999 : 67ff), og mange andre med dem, taler om konstruktivistisk undervisning, som langt hen ad vejen er synonym med relationel og kommunikativ undervisning. De sætter **konstruktion** (kommunikativ interaktion) op overfor **instruktion** (traditionel formidling), hvorved de peger på noget helt centralt i forhold til spørgsmålet om transformation af læreviden til læreprocesser hos eleverne.

Instruktion er den traditionelle og deduktive undervisningsmodel; konstruktion er den elevaktiverende og induktive undervisningsmodel. Den konstruktivistiske model lægger op til at tænke i læringsmål. I den traditionelle model er det centrale vidensformidling, hvor fokus ligger på lærerens undervisning. I den konstruktivistiske model er det centrale elevdeltagelse og videnstilegnelse, hvor fokus ligger på elevernes læring.

Lærerens rolle i den konstruktivistiske model er at understøtte, motivere og vejlede eleven i dennes tilegnelsesproces, dvs. at designe læringsmiljøer, jf. ovenfor, som tilbyder eleverne interaktion med stoffet. Derfor handler det om at sætte selvstyrende læreprocesser i gang hos eleverne. Men hvordan gør man det? Kaiser og Kaminski opstiller fire retningslinjer herfor (74f), og de peger på forskellige grader af realisering af disse. Hermed åbner de op for et felt mellem en traditionel undervisningsmodel (formidling) tilført nogle konstruktivistiske elementer og en radikal konstruktivistisk undervisningsmodel (kommunikativ undervisning), som vi kan kalde for moderat konstruktivisme, hvor det ikke er et spørgsmål om at vælge det ene eller det andet, men om at kombinere og veksle mellem modellerne, dog stadig med tyngden på den konstruktivistiske element.

Retningslinje 1: Situerthed ved hjælp af autentiske problemer

Udgangspunktet for læringen er autentiske og komplekse problemsituationer, som motiverer elevernes læring, fordi de er virkelighedsnære, har erhvervsmæssig relevans og er anvendelsesorienterede.

- Ved minimal realisering af princippet knytter vidensformidlingen (instruktionen) an til aktuelle problemer, autentiske cases eller personlige erfaringer.
- Ved maksimal realisering af princippet bliver eleven konfronteret med en autentisk problemsituation, der kræver reel handling for at blive løst.

Retningslinje 2: At lære i multiple kontekster

Indholdet læres i forskellige kontekster, så de erhvervede kundskaber og færdigheder ikke fikseres til en bestemt situation. På denne måde fremmes anvendelsen af viden.

- Ved minimal realisering kan det ske ved at pege på forskellige anvendelsesområder under arbejdet med et vidensområde.
- Ved maksimal realisering kan det ske ved at tilskynde eleven til at anvende sin viden på nye problemsituationer.

Retningslinje 3: At lære under multiple perspektiver

Fleksibilitet i anvendelsen af viden fremmes ved at betragte undervisningsindholdet under forskellige perspektiver.

- Ved minimal realisering kan det ske ved at inddrage forskellige opfattelser og synspunkter i undervisningen.
- Ved maksimal realisering indtager eleven forskellige økonomiske roller og anvender sin viden med udgangspunkt i disse.

Retningslinje 4: At lære i sociale kontekster

Forskellige sociale kontekster giver forskellige muligheder for læring, således giver et samarbejde mellem elever og et samarbejde mellem elever og eksperter væsentligt forskellige bidrag til elevernes læring.

- Ved minimal realisering benyttes gruppearbejde i undervisningen.
- Ved maksimal realisering erhverver eleven sin viden og færdigheder ved deltagelse i ekspertfællesskaber.

Deduktiv og induktiv undervisning

Der er ingen tvivl om, at den relationelle og kommunikative undervisning og læreplanernes krav om at tage udgangspunkt i elevernes undren og nysgerrighed fordrer en induktiv undervisning. Læreplanerne kobler kravet om udgangspunkt i elevundren til et krav om at tage udgangspunkt i aktualitet. Ingen af delene udelukker dog deduktive elementer og læreplanerne nævner direkte, at der skal veksles mellem induktive og deduktive undervisningsformer. Læreplanerne stiller et krav om tydelige refleksioner hos lærerne om hvorfor, til hvad, hvornår og hvordan hhv. induktive og

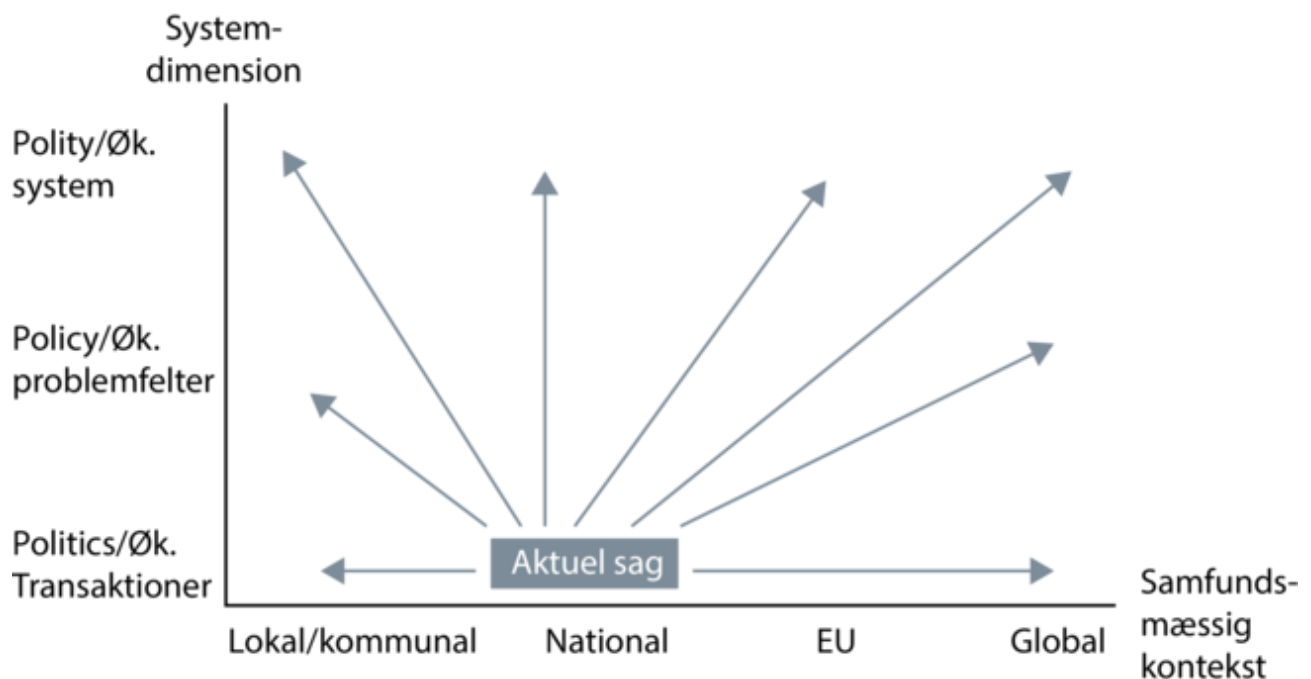
Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

deduktive undervisningsformer skal anvendes, men hensigten bag er klar nok, at fremme brugen af det induktive princip.

Modelleringen af vidensfeltet i fagene (se ovenfor) kan bruges som lærerens redskab til at indkredse hvor i feltet en elevundren er lokaliseret, og dermed hvor en induktiv undervisning kan tage sit udgangspunkt og hvor undervisningen skal bevæge sig henad for at uddybe den (Christensen 2015). Men modellerne kan også bruges som elevernes redskab til deres eget arbejde med et problem. En elevundren kan naturligvis udspringe hvor som helst i vidensfeltet, men lærerplanernes fokus på aktualitetsviden som et centralt udgangspunkt for den induktive undervisning peger på, at det er i de felter med størst forandringshastighed, at elevernes undren primært udspringer.

Konkret vil det sige, at det forventes at elever oftere vil undre sig over hurtige forandringer, fx et aktuelt fald i ledigheden, eller ligefrem en fyringsrunde i en lokal virksomhed, fremfor over mere langsigtede forandringer, fx forandringer i beskæftigelsesmønstre. Modellen for modellering af vidensfeltet kan fungere som et stillads for, at elevernes undersøgelse af et aktuelt ledighedsproblem bliver et afsæt for deres studier af beskæftigelsesproblemet, og dermed et afsæt for en uddybning af deres undren, så de kan forbinde den aktuelle samfundsudvikling med fagenes teorier, begreber og faglig relevant empiri, og herved kvalificere deres standpunkter, handlemuligheder og viden.

Ved at koble modelleringens dimensioner med de samfundsmæssige kontekster for vidensfelterne, kan vi opstille en model for det induktive arbejde i de merkantile fag.



Figur 2.2

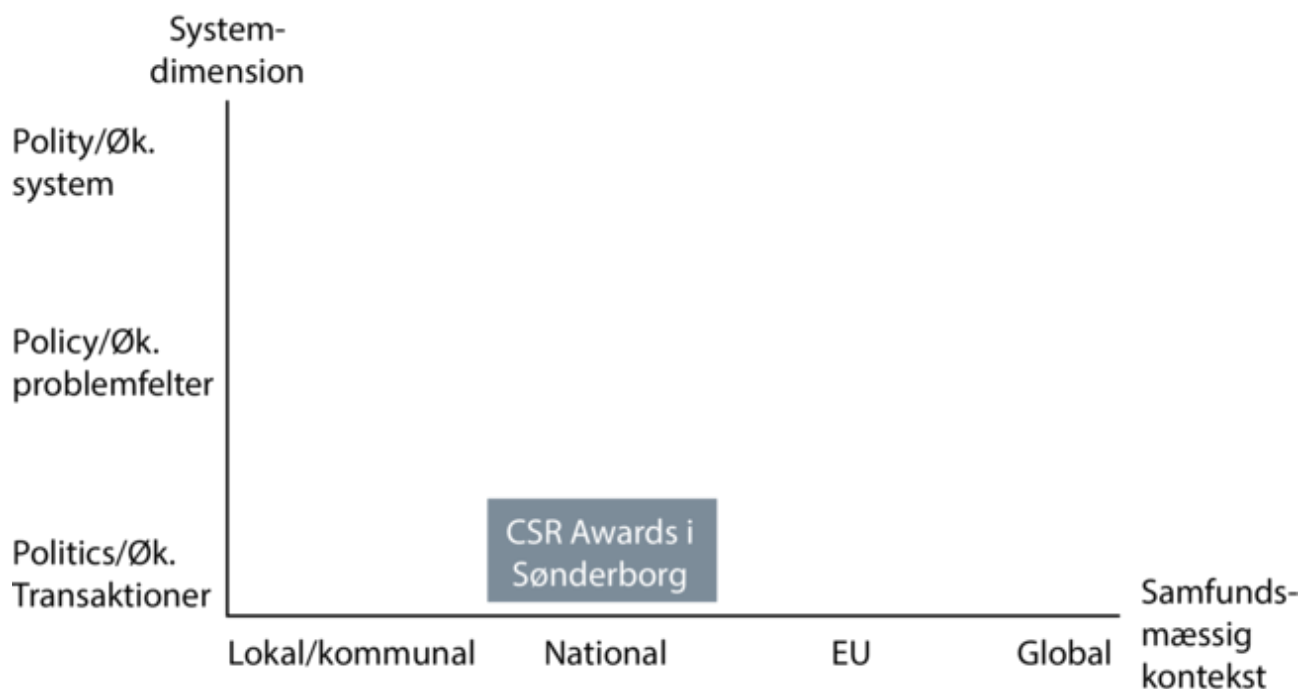
Model for induktivt arbejde

Kilde: Christensen, Torben Spanget (2015)

Modellen er et redskab til metatænkning i faget, både for lærere og elever. Hvis vi forudsætter, at eleverne har en faglig undring, gælder det om at placere den i modellen. Ud fra læreplanernes forventning ovenfor, som virker helt rimelige, vil det sandsynligvis være på niveauet for politics og økonomiske transaktioner, og i modellen ovenfor er "sagen" placeret i en national kontekst. Opgaven for lærere og elever bliver derfor, i det omfang det er meningsfuldt i den givne sammenhæng, at "løfte sagen" til overliggende niveauer og at "brede den ud" til øvrige kontekster, men opgaven er også at få øje på, at det rent faktisk lader sig gøre at "løfte" sagen og "brede den ud". Det sker ved at identificere et eller flere principielle aspekter ved "sagen" som man vil "løfte" og "brede ud".

Hvis elevens undring omvendt ligger på et polity-/økonomisk systemniveau, fx om den økonomiske og monetære union, er opgaven at lade sagen "sive ned" til underliggende niveauer og "at brede den ud" til andre kontekster, hvilket kan være vanskeligt at gøre induktivt, da der bliver temmelig meget "forklaringsarbejde" for læreren, i hvert fald på de lavere faglige niveauer. Dermed bliver det vanskeligere at benytte den relationelle og kommunikative undervisning og lettere at "forfalde" til en traditionel formidling.

Nedenfor gennemgås brugen af modellen med et tænkt eksempel. Vi forestiller os, at en elev i de lokale medier har læst, at der har været afholdt en CSR Award event i Sønderborg og undrer sig over, hvad det er for noget. Vi starter med at placere eventen i modellen. Der er tale om en national begivenhed der befinder sig på politics/økonomisk transaktionsniveau, se nedenfor.



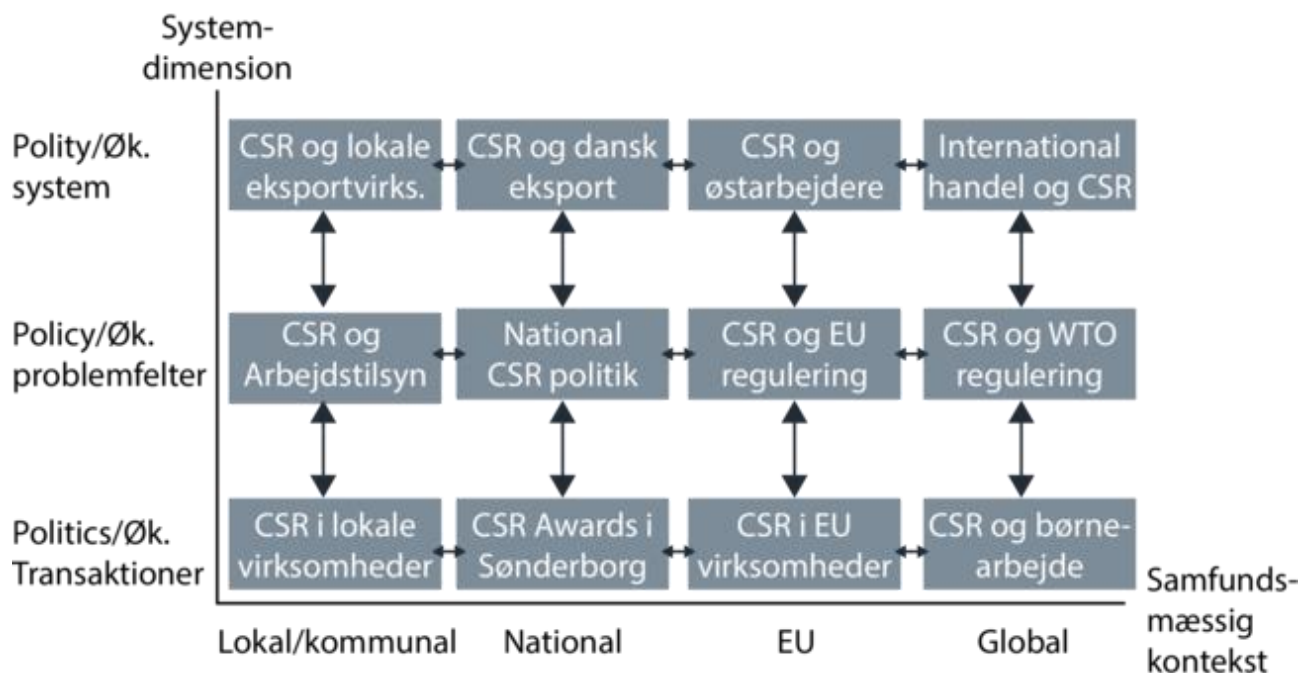
Figur 2.3

Model for induktivt arbejde, eksempel

Kilde: Christensen, Torben Spanget (2015)

I arbejdet med at "løfte" og "brede ud" kommer der flere og flere elementer på, som alle har en forbindelse til udgangspunktet. Det principielle aspekt som i dette eksempel er anvendt til at "løfte" og "brede ud" fra den konkrete sag er **social ansvarlighed i produktion og handel**.

Dette princip er, på alle tre systemdimensioner og på alle fire samfundsmæssige kontekster, anvendt til at søge efter eksempler. På dimensionen for politics/økonomiske transaktioner er fokus på eksempler på social ansvarlighed i virksomheder lokalt, nationalt og globalt. På dimensionen for policy/økonomiske problemfelter er fokus på politisk regulering af social ansvarlighed i virksomheder (lokalt, nationalt, regionalt og globalt). Og på dimensionen for polity/økonomisk system er fokus på den sociale ansvarligheds stilling i den markeds-mæssige regulering af økonomien.



Figur 2.4

Model for induktivt arbejde, udfoldet eksempel

Kilde: Christensen, Torben Spanget (2015)

Ved brug af modellen trænes eleverne i at identificere principielle faglige aspekter i aktuelle begivenheder og hændelser og ved at etablere sammenhænge mellem de forskellige niveauer, bliver de i stand til at forbinde den aktuelle samfundsudvikling med grundlæggende elementer af fagenes stof og fagenes begreber og teorier.

Herved kan de kvalificere deres standpunkter, handlemuligheder og viden. Det kan ikke lade sig gøre at udfylde modellen for hvert enkelt emne, der kommer op i undervisningen, men modellen i sig selv udgør en tankestruktur (et stillads), som eleverne (og lærerne) kan benytte sig af i deres selvstændige arbejde med stoffet.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

2.3 Kompetencer i de merkantile fag

Kompetencebegrebet har stået stærkt i økonomifagene siden 2005-reformen med Thomas Højgaards præsentation af kompetenceblomsten i den første danske bog om fagdidaktik (Højgaard 2009). Kompetenceblomsten sammenfatter en række generiske kompetencer og giver dem et økonomifagligt indhold. Det drejer sig om tankegangskompetence, problembehandlingskompetence, modelleringskompetence, ræsonnementskompetence, databehandlingskompetence, kommunikationskompetence og redskabskompetence. Alle handler de om at kunne gøre noget i fag.

Højgaard definerer økonomisk kompetence som nogens indsigtsfulde parathed til at handle på en måde, der lever op til en særlig slags økonomiholdige udfordringer i en given situation (Højgaard 2009 : 23). I den forstand handler økonomiske kompetencer om at sætte eleverne i stand til at kunne handle økonomifagligt (indsigtsfuldt) fornuftigt i forhold til økonomifaglige udfordringer de møder i forskellige situationer. Kompetencerne er et arsenal af redskaber, de kan benytte sig af i disse situationer.

Kompetencer, metoder og indhold

Højgaards forståelse af kompetencer i de økonomiske fag ligger ikke langt fra Euler og Hahn, der ovenfor talte om, at økonomifagenes bidrag til almindannelsen handler om at forberede mennesker til at klare sig i socio-økonomiske livssituationer.

Der er lidt forskellig betoning, hvor Euler og Hahn taler om "livssituationer", kan Højgaards "udfordringer i en given situation" i højere grad tolkes som omhandlende "professionelle situationer", dvs. udfordringer i studier og erhverv. Men at der med disse definitioner er en nær forbindelse mellem økonomisk almindannelse og økonomisk kompetence, er der ingen tvivl om. Hverken definitionen af den økonomiske almindannelse eller de økonomiske kompetencer rummer dog klare koblinger til fagligt indhold. De handler om at kunne "klare sig" og at kunne "anvende". Men det siger ikke noget om, hvad man skal klare sig med, og hvad man skal anvende.

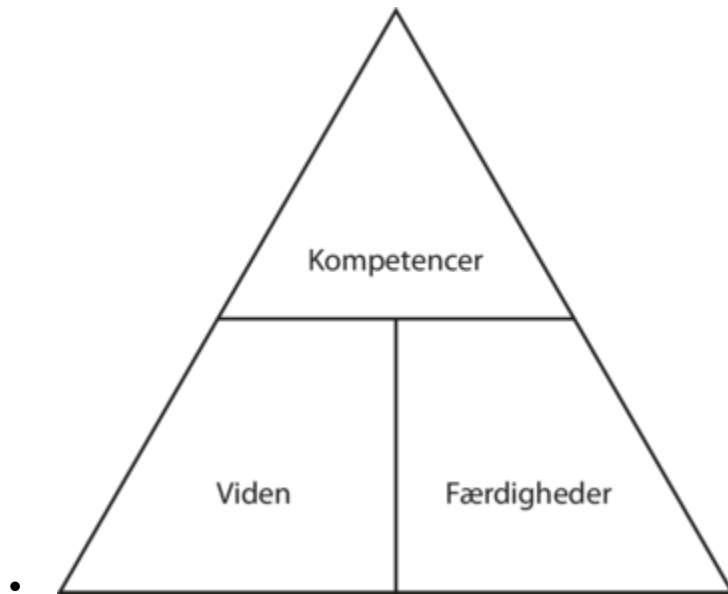
Helt konkret kan man indvende, at det ikke nytter stort, at eleverne vælger at benytte en kompetence, hvis de ikke ved hvilket fagligt stof, de skal bringe i spil, når de anvender den, eller hvis de kun har et meget spinkelt fagligt fundament at bygge på. Kompetencerne bliver nyttige redskaber, når de anvendes på grundlag af faglig tyngde, hvilket i denne sammenhæng vil sige en solid viden og solide færdigheder i økonomifagene. Højgaard taler om en "indsigtsfuld parathed", og denne indsigtsfuldhed er det afgørende at fokusere på i fagdidaktikken.

Christensen et al. (2015) har opstillet en model, som har til formål at holde et samlet fokus på viden, færdigheder og kompetencer. Modellen er opstillet med inspiration i den europæiske kvalifikationsramme (EQF), som benyttes til udarbejdelse af læreplaner både i folkeskolen og i videregående uddannelser, men sært nok ikke i de gymnasiale uddannelser.

Modellen opstiller viden og færdigheder som fundamentet, og kompetencerne som noget der bygger oven på dette. Det er formentlig ikke så vanskeligt at skelne mellem viden og kompetencer, men det kan være vanskeligere at skelne mellem færdigheder og kompetencer, da begge består i at kunne "gøre" noget. Hvor en færdighed er at kunne opstille en graf på grundlag af en faglig viden, så er en kompetence at vide i hvilke situationer, med hvilket indhold og med hvilket formål det er relevant at gøre det, og samtidig vide hvilke muligheder og begrænsninger der ligger i at gøre det.

Det er klart, at kompetence er en langt mere avanceret handleform end færdighed, men også at viden og færdighed er helt essentielle forudsætninger for kompetence.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.



Figur 2.5

Model for sammenhæng mellem viden, færdigheder og kompetencer

Kilde: Christensen, Anders Stig og Christensen, Torben Spanget (2015)

Brug af medierende redskaber: Fagsprog og fagdiskurs

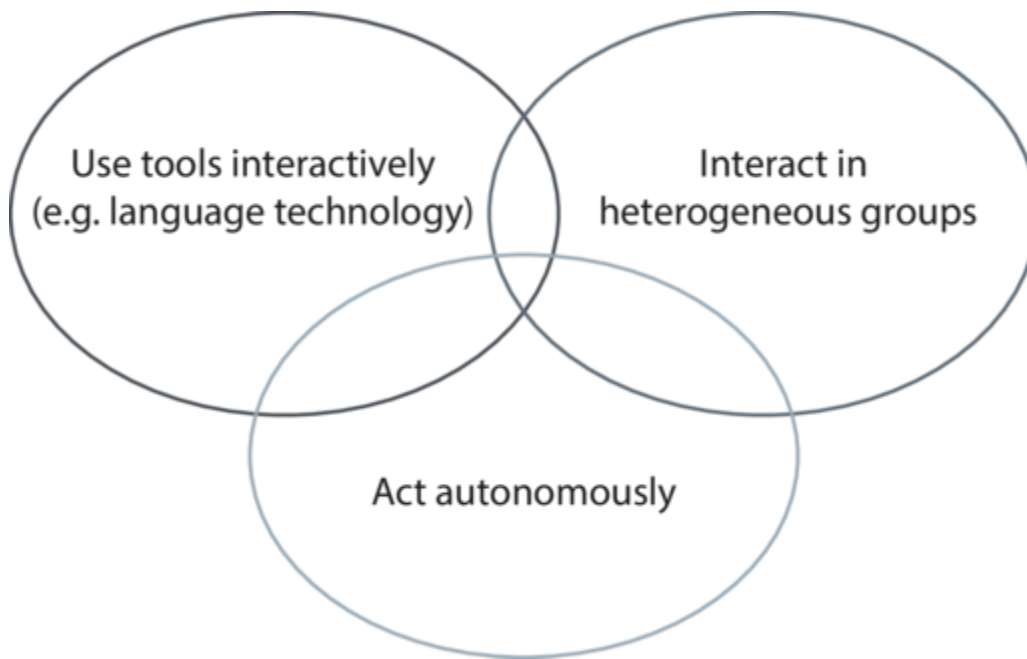
Et andet blik på kompetencer får vi fra OECD, som arbejder med et begreb om nøglekompetencer kaldet DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies). Her opereres der med tre grundlæggende kompetencer eller nøglekompetencer for mennesker i det globaliserede samfund.

For det første er det nødvendigt at beherske en bred vifte af redskaber for at kunne interagere med omgivelserne. Der er både tale om fysiske redskaber som it, og intellektuelle redskaber som sprog og begreber, og det er nødvendigt også at forstå at tilpasse redskaberne i forhold til de formål de bruges til, fx faglige formål.

For det andet er det nødvendigt at kunne indgå i møder med andre mennesker og kulturer, dvs. at kunne interagere i heterogene grupper.

For det tredje er det nødvendigt at kunne tage ansvar for sit eget liv, forstå sit eget liv i en bredere social kontekst, og at kunne handle selvstændigt.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.



Figur 2.6

Model for OECD's definition af nøglekompetencer (DeSeCo – The Definition and Selection of Key Competencies)

Kilde: OECD (2005)

Hvis vi tænker kompetenceblomsten ind i OECD's terminologi, hører den hjemme under "brug af redskaber til interaktion", hvor de to overordnede redskaber der fremhæves er sprog og teknologi. Og her er den helt centrale fagdidaktiske opgave at udstyre eleverne med viden om og færdigheder i at benytte fagsprog, faglige begreber, faglige genrer (skriftlige og mundtlige) etc. og i det hele taget at føre eleverne ind i, hvad der i de faglige fællesskaber anerkendes som fagligt acceptabelt. Og det er sådan set noget af det arbejde Højgaard har bidraget til ved at oversætte en række generiske kompetencer, som har sin oprindelse hos matematikdidaktikeren Mogens Niss, til en form, der anerkendes i de merkantile fag.

Inden for den socio-kulturelle læringsteori, som OECD eksplicit trækker på, er "medierende redskab" et centralt begreb. Som begreb går medierende redskaber tilbage til den sovjetiske udviklingspsykolog Vygotsky, som anså læring som medieret af enten mennesker (fx en voksen, en lærer) eller symbolske redskaber som sprog, begreber, immaterielle redskaber som fx det dobbelte bogholderi, kontrakten, organisationsprincipper mv. og fysiske redskaber som, værktøj, papir og blyant og computere mv. Redskaberne fungerer som medier for læringen. Ifølge denne tankegang benytter fag sig af en række medierende redskaber, hvor det mest overordnede er fagsproget. Nøglebegreber som er en del af fagsproget og som har ret præcise betydninger, fx pris, kurs, udbud, konjunktur, kapital, værdikæde, branche, aftaleret, retskilde, vækst, velfærdsmodel, marked og mange flere.

En anden måde at tale om det på er, ved at se på hvilke semiotiske ressourcer, dvs. hvilke meningsbærende tegn og tegnsystemer, fagene benytter sig af. Og man taler også om disse som "modes" eller "modaliteter". Fagene benytter sig af mange af disse, fx i skriftlige produkter benyttes mange andre betydningsgivende ressourcer end bogstaver og tal. I økonomi er grafen fx en helt

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

central mode, som er egnet til at udtrykke noget ganske specifikt, og nogle grafer og modeller har opnået næsten ikonisk status, fx udbud og efterspørgselskurven og den økonomiske kredsløbsmodel, visse markedsmodeller og kommunikationsmodeller. Man taler om, at fagenes tekster er multimodale, og at det multimodale aspekt er vokset betydeligt med fremvæksten af it-teknologien.

Også mere sammensatte medierende redskaber som skriftlige genrer, er meget betydningsfulde, fx ser en skriftlig økonomisk analyse ganske anderledes ud end et kærestebrev, både i ordvalg, i sproglig opbygning, i grafisk opsætning, i brug af grafiske repræsentationer etc. Skriftlige elevprodukter er ganske enkelt nødt til at befinde sig inden for fagets genrer, for at blive anerkendt som faglige, et regnskab skal opstilles på en bestemt måde, en kontrakt skal udarbejdes efter bestemte principper etc. Der findes ikke nogen undersøgelser af hvilke medierende redskaber, der er fremtrædende i de merkantile gymnasiefag, men der findes en svensk Ph.D-afhandling, som analyserer brug af medierende redskaber på nationaløkonomistudiet på Stockholms universitet (Blåsjö 2004), og det er ikke svært at få øje på lighederne.

Blåsjö iagttager i sin undersøgelse en række sammensatte medierende redskaber, som er fremtrædende i dette studium. Hun undersøger både brug af medierende redskaber i skrivning i faget, men også mere generelt, hvilke medierende redskaber hun kan få øje på ved observation af undervisning og interview med lærere og studerende. Det mest fremtrædende redskab hun finder er det matematisk-logiske ræsonnement, som et meget hyppigt udgangspunkt herfor finder hun anvendelsen af antagelsen og ofte også brug af matematiske tegn, når et ræsonnement udfoldes på tavlen og i tekster.

Blåsjö får ligeledes øje på brug af matematiske begreber, fx t-værde, autokorrigerer og koefficient, hun får øje på den matematiske beregning, og selvfølgelig på brug af grafer og tabeller og ikke mindst modeller. Brug af rationalitetsprincippet og prognosen er også meget fremtrædende. Ligeledes forklaringen, i form af årsag-virkningssammenhænge, og hun finder en udbredt brug af konkretiseringer. I en lidt anden kategori finder hun, især i starten af studiet, en udbredt brug af positive vurderinger hos lærerne, så som *De här termerna är viktiga för oss [...]* og *Den enklaste modellen är den keynesianska*. Den fungerer relativt bra, men den är rätt simplicistisk (p 123). Omvendt finder hun kun yderst sjældent, at det kritisk-dialogiske ræsonnement anvendes.

Nogle citater fra de studerende kan underbygge Blåsjös fund, fx udtrykker en studerende, Jonas, at ræsonnementerne i faget er teoretiske og ikke fokuserer på det sociale aspekt:

Oj, arbetslösheten ökar! Det kan vara bra för effektiviteten! Några sociala dimensioner kommer inte upp.

Blåsjö, Mona (2004) p 112

En anden studerende Frederik, understreger at ræsonnementet er mere fremtrædende end *beviset*, som han kender godt fra det tekniske studie, han også følger:

De flesta här argumenterar mycket mer. Det är inte bara 'Bevisa – [ljudeffekt] – klart!' Man resonerar mer här: 'Det här borde leda till ...

Blåsjö, Mona (2004) p 112f

Samlet set kan vi sige, at fagenes fagsprog og brug af medierende redskaber af mange forskellige slags udgør fagdiskursen. Og referencen til Blåsjös analyse af nationaløkonomi på universitetsniveau skal ikke forstås som en påstand om, at der er et 1:1 forhold mellem denne diskurs og diskursen i de merkantile gymnasiefag. Derimod er den tænkt som en inspiration til

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

lærerne om at være opmærksom på, hvordan diskursen er i de enkelte fag, og også herigennem få et blik for, at fagsamarbejder er samarbejder mellem forskellige fagdiskurser, med de muligheder og problemer det indebærer.

Refleksionskompetence og tværfaglig kompetence

De to andre nøglekompetencer hos OECD, interaktion i heterogene grupper og selvstændig handlen, kan vi se som felter, hvor (også) de merkantile fag skal bidrage. Helt centralt er her bidraget til elevernes demokratiske dannelse, men i det hele taget er det felter, hvor de merkantile fag kan bidrage til almindannelsen.

Både gymnasireformen fra 2005 og fagdidaktisk forskning har arbejdet med en refleksionskompetence og med fagligt samspil, som på hhx har været koblet tæt til studieområdet og i de merkantile fag har været koblet tæt til erhvervscase, hvor virksomhedsøkonomi og afsætning har arbejdet sammen og til det internationale område (DIO), hvor international økonomi har arbejdet sammen med dansk, samtidshistorie, og fremmedsprog.

Der er to elementer, der spiller sammen her, dels refleksionskompetencen, der knytter sig til den enkelte elevs refleksion af det faglige stof og refleksion af egen studiekompetence og dels tværfaglighed, som både knytter sig til fagenes (og lærernes) samarbejde på tværs men også til elevernes beherskelse af en tværfaglig praktisering af fagene, herunder brug af portfolio (Krogh et al. 2008). Faktisk har der været stillet det krav til eleverne at de på samme tid både skulle arbejde tværfagligt og refleksivt. Der er ingen tvivl om, at det har givet meget store udfordringer. Ser vi det i forhold til tankegangen i den europæiske kvalifikationsramme, svarer det til, at eleverne skulle arbejde med (avancerede) kompetencer, samtidig med at de var ved at opbygge den grundlæggende viden og de grundlæggende færdigheder og ser vi det i forhold til DeSeCo-nøglekompetencerne, svarer det til, at eleverne skulle forholde sig refleksivt til og med faglige redskaber, de endnu ikke var færdige med at tilegne sig, herunder skulle de både i erhvervscasen og i DIO'en benytte fagenes skriftlige genrer, som kan anses for at stille strengere krav om fagsprog, dvs. mere fremmed for deres hverdagsprog og deres hverdagsgenrer end en mundtlig og dialogisk udveksling ville være. Kritikken er indlysende, at der var for lidt fokus på viden og færdigheder som forudsætninger.

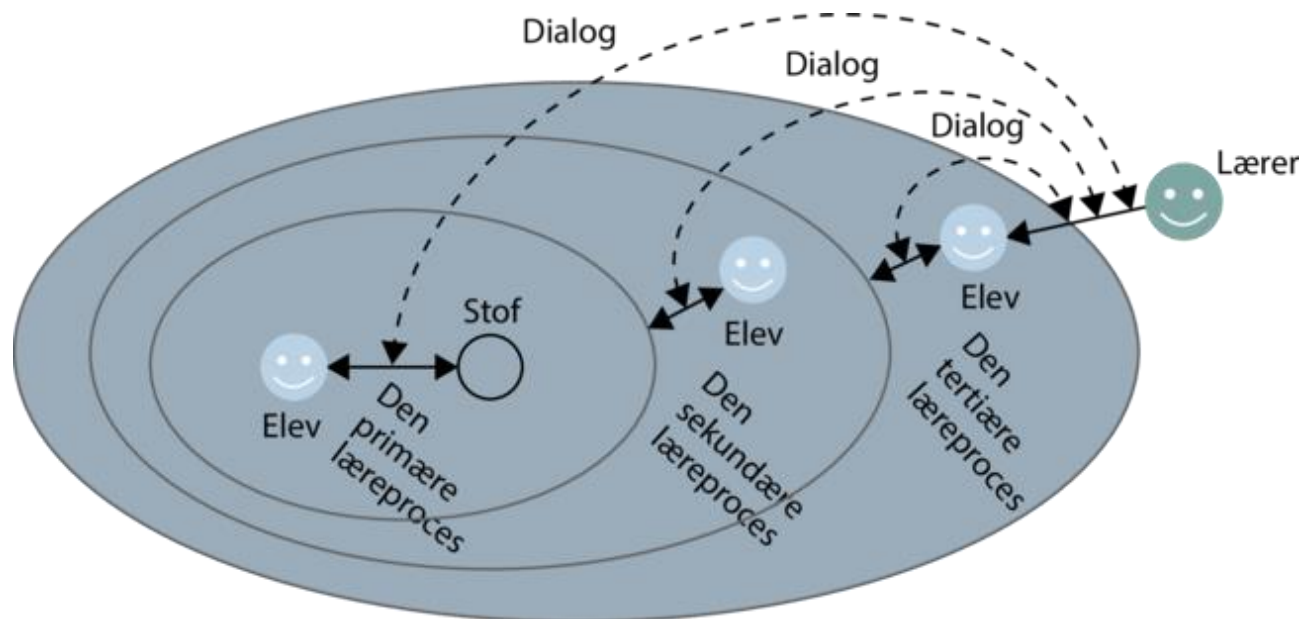
I en analyse af DIO'en (Christensen 2009) analyseres denne kompleksitet, og der opstilles en model, som både kan være et redskab til at forstå kompleksiteten, og et redskab til at fokusere arbejdet med at hjælpe eleverne i denne proces. Analysen er relevant, selvom 2017-reformen har skruet noget ned for ambitionerne om elevernes refleksivitet og tværfaglighed.

Modellen skal læses indefra og ud. I den inderste oval er angivet en elev der arbejder med et stof i en kontekst. Det kan være en elev, der arbejder med et projekt, og konteksten er faget/fagene, skolen, opgaven, læremidlerne, internettet, kammerater osv. Det er her den primære læreproces foregår. Eleven lærer sig noget om et fagligt emne. Læreren er principielt sat udenfor. I den næste oval er eleven sat uden for sig selv som iagttager af sin egen primære læreproces. Konteksten består af en anden opgave end i den første kontekst, nemlig som en metaopgave, hvor det gælder om at reflektere over, hvordan eleven når frem til sine erkendelser i den primære læreproces. Det vil sige hvilke faglige metoder og hvilke erkendelsesmæssige strategier eleven benytter sig af. Også her er læreren principielt sat udenfor. Den sociale og institutionelle kontekst kan være den samme som ved den primære læreproces.

Konteksten består endvidere af evalueringsmetoder, videnskabsteori, videnskabelige metoder, men stadig også internet, klassekammerater mv. Dette kalder vi den sekundære læreproces. Endelig sættes eleven endnu engang uden for sig selv i den tertiære læreproces, hvor opgaven er

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

at reflektere over udviklingen af sin egen studiekompetence på grundlag af portfolioer over tidligere opgaver. Den sociale kontekst kan være den samme som i de to første læreprocesser. Også her er læreren principielt sat udenfor.



Figur 2.7

Læreprocesser

Kilde: Christensen, Torben Spanget (2009)

Når læreren er sat udenfor de tre læreprocesser, er det vigtigt at lærer/elevdialogerne bliver fokuserede. Der vil således være tale om tre distinkte dialoger. En faglig dialog, en metaforlig og evt. tværfaglig dialog og en dialog om elevens udvikling af studiekompetence.

Sammenfattende om kompetencer

Kompetencebegrebet forstås på mange måder, og det har ikke her været hensigten, at give en udtømmende beskrivelse af det. Fokus har været på kompetencer som anvendelse af fag og kompetencer som refleksion af fag og faglige samspil, og ikke kompetencer som en kognitiv størrelse.

Kompetence forstås her grundlæggende som brug af redskaber (kulturelle redskaber) og som byggede på viden og færdigheder.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

2.4 Økonomiundervisningen i USA mangler en fagdidaktik?

I USA er der en noget anderledes tradition for økonomiundervisning end den gymnasiale tradition vi kender i Danmark. Det er i nogen grad college-niveauet, der er sammenligneligt med de danske A-niveauer, men også på High School undervises der i økonomi, og det typiske er, at eleverne på det sidste år af High School har et økonomikursus på et halvt år. Nogle har mere og nogle har slet ikke økonomi som selvstændigt fag. Derimod har alle elever økonomi integreret i andre fag, i form af økonomiske problemstillinger og temaer på alle niveauer fra 1. til 12. klasse (Walstad et al. 2015).

For at højne kvaliteten i økonomiundervisningen både i primary og secondary school, har Council for Economic Education (CEE), udarbejdet et dokument *Voluntary National Content Standards in Economics* (ofte kaldet *Standards in Economics* eller blot *The standards*), som indeholder 20 principper.

The standards er første gang udgivet i 1997 og er kommet i en revideret udgave i 2010. *The standards* er udarbejdet af professorer fra syv amerikanske universiteter og CEE er en non-profit organisation, der både er finansieret af en lang række private virksomheder og fonde og United States Department of Education. På hjemmesiden præsenterer CEE sig som the leading organization in the United States that focuses on the economic and financial education of students from kindergarten through high school – and we have been doing so for nearly 70 years.

I forordet til første udgave af *The standards* begrundes behovet for økonomiundervisning i skolen med stort set samme argumenter, som vi ovenfor så i den tyske tradition. Eleverne står over for en kompleks global økonomi, og det kræver en grundlæggende økonomisk viden (economic literacy), hvis de skal kunne deltage fuldt og helt i den.

The standards are designed purposefully to advance economic literacy, which is critically important for the future of our students who are our future.

The standards in economics are commended to all who see measures of attainable knowledge as important to the growth of individuals and the health of society and who believe with Jefferson that an educated and literate — and, we would now add, economically literate — citizenry is essential for democracy to survive and to thrive

Council for Economic Education (2010)

Men går vi tættere ind på de 20 standarder, får vi et noget andet billede frem. Det første princip handler om *knaphed*, og målet beskrives i nedenstående citat.

Students will understand that: Productive resources are limited. Therefore, people can not have all the goods and services they want; as a result, they must choose some things and give up others.

Students will be able to use this knowledge to: Identify what they gain and what they give up when they make choices

Council for Economic Education (2010)

De øvrige 19 principper eller standarder er ligeledes grundelementer fra markedsøkonomisk teori og økonomisk politisk teori, læs liberalistisk eller ligefrem neo-liberalistisk teori. Der er standarder for beslutningstagning, allokering, incitamenter, handel, specialisering, marked og priser, prisers rolle, konkurrence og markedsstrukturer, institutioner, penge og inflation, renter, indkomst, entreprenørskab, økonomisk vækst, regeringens rolle og markedssvigt, regeringssvigt, økonomiske konjunkturer, arbejdsløshed og inflation og finans- og pengepolitik. *The standards* er

udtryk for en meget klar videnskabsfaglig tilgang. Det er ikke de udfordringer samfundet står overfor eller den hverdagsviden og det dagligliv eleverne har, men den markedsøkonomiske teori, der danner udgangspunkt for stofvalget.

The standards opstiller mål for, hvad eleverne skal kunne efter fjerde, ottende og tolvte klasse, og disse mål handler alle om, at eleverne i en eller anden grad skal kunne gennemføre en teoretisk økonomisk analyse. Og herved adskiller de sig fra de tyske (og danske) idealer om almen økonomisk dannelse, som ikke har økonomisk teori som sådan, som stof, men de udfordringer eleverne står overfor i samfundet. Det ville pege på en tematisk undervisning og et udgangspunkt i elevernes undren. *The standards* har uddannelse af miniøkonomer som mål. Målene er ganske detaljerede, fx er der for fjerde klasse i forhold til princippet om knaphed opstillet 11 mål eller benchmarks (Council for Economic Education 2010). Målene for standard 1 gengives nedenfor, for at give et indtryk af deres omfang og karakteren af dem. Man skal forestille sig, at der er 20 standarder, hver med et antal mål tilknyttet.

At the completion of Grade 4,

students will know that:

1. People make choices because they can't have everything they want.
2. Economic wants are desires that can be satisfied by consuming a good (an object), a service (an action), or a leisure activity.
3. People's choices about what goods and services to buy and consume determine how resources will be used.
4. Whenever a choice is made, something is given up because resources are limited.
5. The opportunity cost of an activity is the value of the best alternative that would have been chosen instead. It includes what would have been done with the money spent and the time and other resources used in undertaking the activity.
6. Productive resources are the natural resources, human resources, and capital goods available to make goods and services.
7. Natural resources, such as land, are "gifts of nature;" they are present without human intervention.
8. Human resources are the people who do the mental and physical work to produce goods and services.

At the completion of Grade 4,

students will use this knowledge to:

1. Identify some choices they have made and explain why they had to make a choice.
2. Match a list of wants with the correct example of a good, service or leisure activity that satisfies each want.
3. Explain why a choice must be made, when a land owner has alternative uses for the property.
4. From a list of four toys, ask students to rank order their preferences, state their first choice and identify the second toy as what is given up.
5. Describe a situation that requires a choice, make a decision, and identify the opportunity cost.
6. Identify examples of natural resources, human resources, and capital goods.
7. Use a resource map of a state to locate examples of natural resources.
8. Draw pictures representing themselves as producers. Also, identify examples of human resources used in the production of education at their school.

At the completion of Grade 4,

students will know that:

9. Capital goods are goods that are produced and used to make other goods and services.
10. Human capital refers to the quality of labor resources, which can be improved through investments in education, training, and health.
11. Most people produce and consume. As producers they help make goods and services; As consumers they use goods and services to satisfy their wants.

At the completion of Grade 4,

students will use this knowledge to:

9. Draw a picture representing a capital good used at school. Also, identify examples of capital goods used to produce a good or service in their community.
10. Give examples of how to improve their human capital. Explain how a teacher invests in his or her human capital.
11. Identify people who are consumers and provide examples in which students were consumers of goods and services. Identify people who are producers and provide examples of situations in which students helped produce goods and services.

Tabel 2.5

Benchmarks: Grade 4

Kilde: Council for Economic Education (2010)

At the completion of Grade 8, students will know the Grade 4 benchmarks for this standard, and also that:

1. Scarcity is the condition of not being able to have all of the goods and services that one wants. It exists because human wants for goods and services exceed the quantity of goods and services that can be produced using all available resources. Scarcity is experienced by individuals, governments, and societies.
2. Making good choices should involve trading off the expected value of one opportunity against the expected value of its best alternative.
3. The choices people make have both present and future consequences.
4. The evaluation of choices and opportunity costs is subjective; such

At the completion of Grade 8, students will use this knowledge to:

1. Role play a city council meeting called to allocate a budget of 25,000 each and repair two senior citizen centers at \$50,000 each. Explain why a choice must be made, decide how the city council should allocate the money in its budget, describe the trade-offs made, and identify the opportunity cost of the decision.
2. Determine criteria for selecting a phone and identify the trade-offs made when selecting one phone over another.
3. Analyze the consequences of choosing to quit school and identify when those consequences occur.
4. Individually compare solutions to a common problem, such as where to go on a class trip, and

At the completion of Grade 8, students will know the Grade 4 benchmarks for this standard, and also that:

evaluations differ across individuals and societies.

At the completion of Grade 8, students will use this knowledge to:

explain why solutions and opportunity costs differ among students.

Tabel 2.6

Benchmarks: Grade 8

Kilde: Council for Economic Education (2010)

At the completion of Grade 12, students will know the Grade 4 and Grade 8 benchmarks for this standard, and also that:

1. Choices made by individuals, firms, or government officials are constrained by the resources to which they have access.
2. Choices made by individuals, firms, or government officials often have long run unintended consequences that can partially or entirely offset or supplement the initial effects of the decision.

At the completion of Grade 12, students will use this knowledge to:

1. Compare the choices available to high school seniors from families with different income levels. Explain how choices will affect the students' lifetime income.
2. Explain how a high school senior's decision to work 20 hours per week during the school year could reduce her lifetime income. Also, explain why new highway construction may not reduce highway congestion.

Tabel 2.7

Benchmarks: Grade 12

Kilde: Council for Economic Education (2010)

Den tunge kritik af the standards går ikke på at tilgangen er økonomividskabelig, men på hvilke elementer og forståelser af økonomisk teori, der skal være med i the standards. Fx kritiserer Stephen A. Marglin (2012) *The standards* for næsten ikke at medtage bæredygtighed, men også for at være for monetaristisk (og for lidt keynesiansk) i sin forståelse af hvad der bestemmer renteniveauet og sin forståelse af betydningen af regulering af økonomien via de offentlige budgetter. Også selve tilblivelsen af *The standards* kritiseres af Marglin. I forordet til The standards hedder det:

The standards attempt to reflect consensus in the discipline. This goal was accomplished by using the majority paradigm, circulating the standards widely, and considering comments and advice

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

from readers of various drafts. The final standards reflect the view of a large majority of economists today in favor of a "neoclassical model" of economic behavior.

Council for Economic Education 2010

Marglin kritiserer dermed *The standards* for at være udtryk for holdningen i det økonomiske establishment, en katekismus, hvilket strider på det primære mål med liberal undervisning, der iflg. Marglin går ud på at få eleverne til at stille spørgsmål og være nysgerrige. Dette fokus på at det skal være konsensus, der bestemmer hvad der skal undervises i, strider i øvrigt imod et grundprincip i nordisk og tysk didaktik, jf. Beutelsbacher konsensus (se ovenfor), som siger, at hvad er kontroversielt i samfundet, også skal fremstå som kontroversielt i undervisningen. Uenighed blandt de fagprofessionelle økonomer betyder ifølge dette princip, at denne uenighed også skal afspejle sig i undervisningen.

Der er imidlertid også en kritik af *The standards*, som peger i retning af det almindelige, uden dog at være eksplicit om det. Roberts & McCloskey (2012) taler i deres kritik om økonomi som "life skills", snarere end som liberalistisk teori, og de argumenterer for, at der slet ikke skal undervises i abstrakt økonomisk teori, hverken i primary eller secondary school, og måske heller ikke på College niveau. Derimod bør der undervises i konkrete (økonomiske) livsfærdigheder, og den undervisning kan, iflg. Roberts & McCloskey, sagtens begynde på før-skoleniveauet.

Problemet med denne kritik er, at den ikke rigtig løfter sig til et overbevisende niveau, men forbliver "en idé", der ikke for alvor udfoldes og ikke syner stort i forhold til den tunge fagøkonomiske ekspertise, der ligger til grund for *The standards*. Der mangler så at sige en grundlæggende fagdidaktisk gennemarbejdning af ideen, der i høj grad er i tråd med den tyske økonomiske dannelsesetænkning, som vi bl.a. ser den hos Engartner (jf. ovenfor), der taler om at dannelse skal handle om elevernes grundlæggende behov, og samfundets behov.

Curriculumtraditionen – The Tyler Rationale

The standards skriver sig i stedet ind i den i USA dominerende curriculumtradition fra 1949, der går under betegnelsen The Tyler Rationale, efter ophavsmanden til princippet, Ralph Tyler, og dennes indflydelsesrige skrift *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Tyler 2015/1949, Deng & Luke 2008).

Med udgangspunkt i en forestilling om social effektivitet udfolder han rationalet i fire centrale spørgsmål.

- Hvilke uddannelsesmæssige mål skal skolen søge at opnå?
- Hvilke uddannelseserfaringer for hvad der sandsynligvis vil fremme disse formål, har vi adgang til?
- Hvordan kan disse uddannelseserfaringer organiseres effektivt?
- Hvordan kan vi vide om disse mål er opnået?

Det er overordnede uddannelsesmål, der står i forgrunden, og vi genkender tankegangen i princippet om målstyret undervisning, som sammen med fokus på kompetencer, har været fremtrædende i dansk sammenhæng de sidste snart 20 år.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlsttrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Hvad kan vi bruge det amerikanske eksempel til?

Det amerikanske eksempel kan bruges til at sætte den fagdidaktiske profil i den danske økonomiundervisning i relief. Vi får herved øje på den store betydning af de udfordringsdidaktiske og etnodidaktiske tilgange, og det store fokus på merkantil almindelse, og hvordan dette spiller sammen med basisfagdidaktiske. Vi får også øje på betydningen af det undersøgende og kommunikative blik på undervisningen, at sætte eleverne i stand til at kommunikere med stoffet (jf. Tilman Grammes, 2009), som, i hvert fald i intentionerne bag læreplanerne, men forhåbentlig også i gennemførelsen af den konkrete undervisning på skolerne, er karakteristisk for de merkantile fag på hhx.

Det amerikanske eksempel, som tydeligt handler om uddannelse af miniøkonomer, viser også meget tydeligt, hvad fagdidaktikere ofte har fremført, nemlig at videnskaberne i sig selv ikke har noget kriterium for stofudvælgelse ud over sin egen selvforståelse. Den ovenfor nævnte tyske fagdidaktiker, Hilligen, argumenterer således, at hverken didaktik som almen undervisningslære (almendidaktik) eller didaktik som fagvidenskab (fx økonomisk videnskab) i sig selv har de normer og den indsigt, som er nødvendig for at tage stilling til hvilket stof eleverne skal lære.

Almendidaktikken kender ikke det faglige stof, og mangler derfor viden og kriterier til udvælgelse af relevant stof. Fagvidenskaberne kender kun det faglige stof, og mangler viden om eleverne, deres udviklings- og uddannelsesbehov, deres læringsmuligheder og de udfordringer de står overfor i forhold til uddannelse, erhverv og fremtidigt liv. Derfor kan de kun pege på sig selv, som det relevante stof. Det skal selvfølgelig ikke forstås sådan, at de økonomer der har skrevet *The standards*, er totalt uvidende om disse forhold, de er bare ikke professionelle på det punkt, og deres viden som fagøkonomer kvalificerer dem ikke til denne stofudvælgelse.

Fagvidenskabspositionen fører til en Abbildungsdidaktik, eller en nedsivningsdidaktik, hvor stoffet i skolen bliver en miniudgave af fagvidenskaberne (miniøkonomer), og ikke et udtryk for et stofvalg, der både tager hensyn til fagvidenskabelig relevans og elevernes forudsætninger og behov. Det er præcis her, fagdidaktikken kommer ind i billedet som en selvstændig disciplin, der forbinder fagvidenskaberne og den del af pædagogikken Hilligen betegner som almen undervisningslære, og som vi i denne bog betegner som almendidaktik (Hilligen 1976, Krogh et al. 2016 : 38), jf. modellen om didaktisering og didaktiske vidensformer i de merkantile skolefag, figur 2.1.

Den fagvidenskabelige position, som vi finder i *The standards*, er end ikke udtryk for en basisfagsdidaktik. Den er udtryk for mangel på fagdidaktik. En basisfagsdidaktik vil, med udgangspunkt i en viden om elevernes forudsætninger og behov, og med en viden om de udfordringer eleverne står overfor, søge det stof i fagvidenskaben, som har relevans i forhold hertil, og ikke, som *The standards* gør, søge at repræsentere den neo-liberalistiske teori bedst muligt.

Set fra en fagdidaktisk position, er det simpelthen ikke nogen god ide at udpege otte højprofilerede professorer i økonomi, til at skrive en tekst om mål i økonomiundervisningen i skolen. Der er derimod brug for eksperter på koblingen eller didaktiseringen mellem fagvidenskaben og almendidaktikken, dvs. fagdidaktikere, jf. figur 2.8.



Figur 2.8

Det betyder ikke, at didaktisering er helt fraværende i forbindelse med amerikansk økonomiundervisning. Især spørgsmålet om inddragelse af normative elementer, som økonomerne undertiden kritiseres for at overse, har været diskuteret. Som eksempel på det problem nævner økonomen og klasserumsforskeren Stephen J. Schmidt, at handel med CO₂-kvoter mellem landene, som er en del af Kyoto-klimaafreden fra 1997, implicit forudsætter, at det er i orden at handle med tilladelser til at forurene, når blot formålet er at opnå en forureningsbekæmpelse samlet set (Schmidt 2015).

Kritikken af økonomiundervisningen fra Schmidt og andre økonomer skal ikke forstås ideologisk, som en kritik af den neo-liberale økonomiske teori, betegnet som **positive economics**, som sådan, men som en kritik af, at den måde den neo-liberale teori praktiseres på af økonomer, ikke er særlig egnet til at tage diskussioner om de moralske og normative forudsætninger, den bygger på. Hertil er der brug for **normative economics**, som bygger på liberale moralfilosoffer som bl.a. Nozick og Rawls (Schmidt 2017). Schmidt henviser i øvrigt til fordelingspolitikken, som det felt i økonomiundervisningen, hvor der siden begyndelsen af dette årtusinde, har været rejst spørgsmål om behovet for eksplicit at indføre moralske og normative begreber for bedre at være i stand til at gå ind i diskussionen om effektivitet contra retfærdighed. Effektivitets-begrebet er, iflg. Schmidt, meget lidt egnet til at sige noget om retfærdighed, rettigheder og lighed, som ikke-økonomer (hvilket kunne være eleverne) ofte kritiserer økonomien for at være blind overfor.

However, it is not easy to find a way to introduce the role of moral concepts such as fairness, rights, and equality into the economics curriculum, which is already packed with the useful tools of positive economics.

Schmidt 2015

For at imødekomme dette problem præsenterer Schmidt et eksperiment med et spil om velfærdsgoder gennemført i undervisningen. Spillet er bygget asymmetrisk op, så der fra start er en ulige fordeling af værdier og muligheder blandt spillerne, og der er indbygget en forhandling mellem deltagerne om, hvor stort afkast forskellige investeringer (private og offentlige) skal give. Konklusionen hos Schmidt er, at spillet er i stand til at sætte diskussioner i gang blandt eleverne om sammenhængene mellem positive og normative economics. Indbygget i spillet er diskussionen mellem de to store amerikanske liberale filosoffer John Rawls (1921-2002) og Robert Nozick (1938-2002).

Rawls' retfærdighedsprincip, eller socialliberale fordelingsprincip siger, at selvom alle mennesker i samfundet må bruge deres evner som de har lyst til, har de ikke krav på et bestemt udbytte heraf. Udbyttet for de forskellige måder er socialt bestemt, og alle har indflydelse på fastsættelsen.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

Fordelingen skal være lige, medmindre de der har mindst, har fordel af en ulige fordeling. Det er et sammensat princip, der kan give anledning til mange overvejelser blandt eleverne, og som ikke uden videre kan reduceres til et effektivitetsprincip. Det kan fx indgå i begrundelsen for den generelle velfærdsmodel overfor en mere nyliberalistisk model, som Nozick argumenterer for, hvor den individuelle frihed vægtes højest, og økonomisk omfordeling opfattes som en krænkelse af den personlige frihed.

Schmidts diskussion af behovet for normative economics og gennemførelse af spil-eksperimentet i økonomiundervisningen kan strengt taget ikke betegnes som fagdidaktisk, fordi hans argumentation forbliver inden for videnskabsfeltet, og ikke eksplicit kombinerer fagvidenskab og didaktik, selvom man kan indvende, at didaktik er tilstede som metode (spil). Han har kun antydningvist grundlagsovervejelser over elevernes behov, og hvordan fagvidenskab kan bidrage til at opfylde disse. Antydningen ligger i interessen for, at ikke-økonomer (elever) stiller moralske og normative spørgsmål til økonomiundervisningen, som den kun vanskeligt kan svare på. Han nævner faktisk ikke eksplicit, at det er elever, der stiller disse spørgsmål, men ikke desto mindre er interessen for, at disse spørgsmål stilles, og at økonomiundervisningen har svært ved at forholde sig til dem, en interesse for at etablere en kommunikation mellem økonomer og ikke-økonomer (elever), og dermed kan vi se en forbindelse til Ongstads og Grammes kommunikative didaktikforståelse.

Almendidaktik i amerikansk økonomiundervisning

Vi finder således ikke udviklede fagdidaktiske positioner i den amerikanske tilgang til økonomiundervisningen, selvom der er andre grænsetilfælde end det ovenfor gennemgåede, fx Singh et al. (2015) om gruppediskussioner og studerendes gennemførelse af et mindre forskningsprojekt i kurser om udviklingsøkonomi. Men fokus er meget på almene metoder.

En søgning i relevante tidsskrifter giver således flere eksempler på denne type af almenfaglig klasserumsforskning som, til forskel fra Schmidt ovenfor, kun svagt kobler sig til et fagligt indhold. Derimod er det generelle forhold som klasserumsledelse, flipped classroom, classroom, experiments, brug af undervisnings apps, læringsstrategier, brug af computere og online opkoblinger i undervisningen etc.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

2.5 Fagdidaktik og de merkantile læreplaner

Kapitlet har fokus på hvad der skal forstås ved en fagdidaktisk position og et fagdidaktisk perspektiv, og hvordan disse er forbundet med hhv. videnskabelige og almindidaktiske positioner og perspektiver i konstruktionen og praktiseringen af undervisningsfag. Der er netop tale om positioner eller perspektiver, dvs. steder hvorfra man ser og forstår verden. Der er ikke tale om skarpt adskilte domæner. Alle tre er centrale i konstruktionen og praktiseringen af undervisningsfag. Det underliggende argument i kapitlet er, at når vi taler om undervisningsfag som har til formål at bibringe eleverne almindelig dannelse og studieforberedelse, så er den fagdidaktiske position og det fagdidaktiske perspektiv det centrale. Det er herfra vi ser på hvad vi skal bruge fra videnskabsfagene (stofudvælgelsen) og det er herfra vi ser på hvad der er elevernes (og samfundets) behov, og hvilke metoder vi skal vælge for at lykkes med opgaven.

Som afslutning vil vi i det følgende se på, hvordan den fagdidaktiske position og det fagdidaktiske perspektiv ligger til grund for læreplanerne for de merkantile hhx-fag, og læreplanen for Afsætning A august 2017 benyttes som eksempel.

Identitetsparagraffen udpeger eksplicit de fagvidenskabelige discipliner, men ikke teorierne i disse, som i det amerikanske tilfælde. Derimod udpeges viden, kundskaber og kompetencer fra disse vidensdomæner, og disse sidestilles med virksomhederne, som er det relevante praksisfelt. Det er således ikke videnskabsfagene, der konstituerer hhx-faget, men redskaber fra videnskabsfagene, og deres anvendelse på praksisfeltet.

I formålsparagraffen bliver elevperspektivet tydeligt. Det er elevernes evner, der skal udvikles, ikke videnskabsfagernes teorier der skal læres. Selvfølgelig hænger de to ting sammen, men det styrende princip er elevernes udvikling, ikke formidling af faget.

I paragraffen om faglige mål og fagligt indhold, træder videnskabsfagene frem, ikke som udpegning af teoretiske principper der skal gennemgås, men som metoder, kvantitative, kvalitative og komparative analysemetoder og temaer inden for videnskabsfagene, fx strategi, internationalisering, marketing mix. Kun i underpunkterne kan vi se de teoretiske principper og begreber, fx værdikæder, konkurrencestrategier. Set i sammenhæng med identitetsparagraffen er det tydeligt, at der er tale om viden og kundskaber som eleverne skal kunne anvende i deres arbejde med praksisfeltet. Hermed er der i læreplanen en stærkere positionering af eleven, som den der undersøger end den der formidles til.

Denne tolkning forstærkes yderligere i paragraffen om tilrettelæggelse, hvor der tales om afsæt i elevens undren og nysgerrighed, der kan ses som almindidaktiske perspektiver, men disse kobles med formuleringen, vedrørende aktuelle afsætningsmæssige problemstillinger, tæt til praksisfeltet, hvilket også er tilfældet med de øvrige almindidaktiske perspektiver.

Samlet set er der dermed ikke tvivl om, at læreplanen er skrevet ud fra en fagdidaktisk position, hvor opgaven er at etablere et undervisningsfag, som sætter eleverne i stand til at kommunikere med det faglige stof. Og det gælder for læreplanerne i alle fagene. Der er to hovedkomponenter i det, nemlig elevernes (og samfundets) behov og det faglige stof. Opgaven er ikke at etablere et undervisningsfag, som afspejler de bagvedliggende videnskabsfag og opgaven er heller ikke at etablere et undervisningsfag, der ser bort fra den autoritative viden der findes i videnskabsfagene, og overlade det til eleverne selv at erfare verden. Almindidaktikken handler bl.a. om hvordan vi indretter vores skolesystem, hvilke pædagogiske principper vi skal arbejde ud fra og hvilke fag der skal undervises i. Fagdidaktikken handler om hvilket fagligt stof der skal undervises i, hvorfor og hvordan.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), Merkantil fagdidaktik (s. 25-62). Systime.

2.6 Afslutning

I kapitlet har jeg peget på en række fagdidaktiske træk, som er gennemgående for de merkantile fag og i øvrigt også for andre samfundsfaglige fag. Det er netop fordi de er gennemgående, at de kan betegnes som mønstre.

For det første er der dannelsesperspektivet. Det gennemgående træk er, at dannelsen både kan siges at have en personlig og en samfundsmæssig side. Den personlige handler om at eleven sættes i stand til at forstå sine egne økonomiske muligheder og at agere hensigtsmæssigt og etisk forsvarligt i forhold hertil. Den samfundsmæssige handler om at eleverne bliver i stand til at forstå økonomien og agere i forhold hertil, på måder der både er etisk forsvarlige og hensigtsmæssige for samfundet.

For det andet er der spørgsmålet om vidensformer og værdier i de merkantile fag. Den grundlæggende skelnen er mellem videnskabelig viden, metodisk viden, virksomhedsviden/praksisviden, hverdagsviden og demokratiske værdier. Disse vidensformer fungerer som en slags byggeklodser for underviserne, som må tage stilling til hvilke vidensformer der skal bringes i spil, hvordan de skal kombineres, og hvilken betydning de skal tillægges. Samlet set, hvordan de skal didaktiseres, dvs. transformeres til viden, der er brugbar i undervisning af unge mennesker.

For det tredje er der spørgsmålet om undervisningsformer, hvor især koblingen til praksisnære problemstillinger og induktive undervisningsformer er i fokus.

For det fjerde er der spørgsmålet om kompetencer i de merkantile fag, herunder tværfaglige og refleksive kompetencer

Endelig er der et fokus på curriculumtraditionen, som adskiller sig fra didaktiktraditionen på flere punkter, men som også i høj grad indeholder inspirationsmuligheder for denne.

Den grundlæggende pointe er, at lærere benytter kendskabet til dannelsesperspektivet, vidensformer, undervisningsformer, kompetencer og kendskabet til både den didaktiske tradition og curriculumtraditionen som ressourcer for didaktisk refleksion i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af egen undervisning og i kommunikation med kolleger om undervisningen.

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

2.7 Litteratur

Arnold, Rolf (1990) *Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung. Ein Studienbuch*. Aarau/Bern

Bauer, Mette, Broady Donald og Borg, Karin (1976) *Den skjulte læreplan - skolen socialiserer men hvordan?* Unge Pædagogers pædagogiske serie

Blåsjö, Mona (2004) *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Ph.D-afhandling, Stockholm : Almqvist & Wiksell International

Christensen, Anders Stig og Christensen, Torben Spanget (2015) Fagopfattelser i samfundsfag – analytiske modeller. I Christensen, Torben Spanget (red.). *Fagdidaktik i samfundsfag*, Frederiksbjerg : Frydenlund pp 45-59

Christensen, Torben Spanget (2015) Hvad er samfundsfag? I Christensen, Torben Spanget (red.). *Fagdidaktik i samfundsfag*, Frederiksbjerg : Frydenlund pp 9-42

Christensen, Torben Spanget (2009) Refleksion og fagsamspil som omdrejningspunkt i skriftlige rapporter. I Vatn, Gunhild Åm, Folkvord, Ingvild og Smidt, Jon (red.). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim : Tapir Akademisk Forlag pp 127-142

Council for Economic Education (2010) K-12 standards. Voluntary National Content Standards in Economics. 2nd edition. Homepage: councilforeconed.org

[Den Europæiske kvalifikationsramme \(EQF\)](#)

Deng, Zongyi, & Luke, Allan (2008) Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. I: F. M Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillon (red.). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: SAGE Publication inc. pp 66-88

Engartner, Tim (2010) *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh

Euler, Dieter & Hahn, Angela (2007) *Wirtschaftsdidaktik*. Haupt Verlag: Bern · Stuttgart · Wien

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

Gleerup, Jørgen (2013) De gymnasiale uddannelsesretninger I et kulturelt og læringsmæssigt perspektiv. I Damberg, Erik, Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Kaspersen, Peter (red.) *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København : Hans Reitzels Forlag

Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Nye, K. A. (1979) The Domains of Curriculum and Their Study. I: J. I. Goodlad (red.), *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill

Grammes, Tilman (2009) *Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung*. Journal of Social Science Education (JSSE) Volumen 8, Number 2, pp 146-164

Grammes, Tilman (1998) *Kommunikative Fachdidaktik – Politik - Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Leske + Budrich : Opladen

Gundem, B.B. (2011) *Europeisk didaktikk*. Tenkning og viten. Oslo: Universitetsforlaget

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Haue, Harry (2009) Økonomifagene og almindannelse. I Lind et. al (red.) *Fagdidaktik i økonomifagene*. Kbh. Columbus. pp. 15-19

Haue, Harry (2004) *Almindannelsen for tiden*. Odense : Syddansk Universitetsforlag

Hilligen, Wolfgang (1976) *Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1 – Wissenschaftliche Voraussetzungen Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug*. Ein Studienbuch. Opladen : Leske Verlag + Budrich GmbH

Højgaard, Thomas (2009) Kompetencebeskrivelser og pensumitis i økonomi som undervisningsfag. I Lind, A., Achilles, M., Hansen, J. D. & Henriksen, P. (red.), *Fagdidaktik i økonomifagene*. København : Columbus

Jackson, Philip W. (1968/1990) *Life in classrooms*. New York : Holt, Reinhart and Winston / New York/Columbia University : Teacher College Press

Kaiser, Franz-Josef og Kaminski, Hans (1999) *Methodik des Ökonomie-Unterrichts – Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*, 3. Auflage, Bad Heilbrunn/OBB. : Verlag Julius Klinkhardt

Klafki, Wolfgang (2005) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus – Forlaget KLIM

Krogh, Ellen og Jensen, Mi'janne Juul (2008) *Portfolio-evaluering og portfolio-didaktik*. Dansk lærerforenings Forlag

Krogh, Ellen, Qvortrup, Ane og Christensen, Torben Spanget (2016) *Almindidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg : Frydenlund

Lind, Anette, Achilles, Mads, Hansen, Jens Ditlev og Henriksen, Per (red.) (2009) *Fagdidaktik i økonomifagene*. Kbh. Columbus

Marglin, Stephen A. (2012) Saving the Children – A Rant. *The Journal of Economic Education*, 43:3, 283-292

Nielsen, Frede V (2007) Fagdidaktikkens kernefaglighed pp. 25-45. I Schnack, Carsten (red.) *Didaktik på kryds og tværs*. København : Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Niss, M. A., & Højgaard Jensen, T. (2002) *Kompetencer og matematiklæring: ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. København: Undervisningsministeriets forlag. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, Nr. 18

OECD (2005) DeSeCo – the Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Ongstad, Sigmund (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs. Bergen : Fagbokforlaget.

Persson, Christel (2014) Hållbar utveckling - En grupp gymnasieelevers resonemang om några livsstilsval. I *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2014:1 pp. 119-145

Roberts, Helen & McCloskey, Deirdre N. (2012) What Economics Should We Teach Before College, If Any? *The Journal of Economic Education*, 43:3, 293-299

Schiller, Günter (2001) *Didaktik der Ökonomie – Grundbildung der Ökonomie für Ausbildung und Unterrichtspraxis*, Auer

Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag. I K. Vejlstrup (red.), *Merkantil fagdidaktik* (s. 25-62). Systime.

Schmidt, Stephen J. (2017) A proposal for more sophisticated normative principles in introductory economics. *The Journal of Economic Education*, 48:1, 3-14

Schmidt, Stephen J. (2015) Examining Theories of Distributive Justice with an Asymmetric Public Goods Game. *The Journal of Economic Education*, 46:3, 260-273

Selander, Staffan & Kress, Gunther (2015) *Læringsdesign – I et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg : Frydenlund

Singh, P., Guo, H. & Morales, A. (2015) A Research-Based Development Economics Course for Undergraduates. *The Journal of Economic Education*, 46:3, 274-284

Tyler Ralph (2015/1949) Grunnprincipper for læreplan og undervisning. I Erling Lars Dale red. (2001). *Om utdanning – klassiske tekster*. Gyldendal Akademisk: Oslo, pp 81-111

Walstad, William B & Watts, Michael (2015) Perspectives on Economics in the School Curriculum: Coursework, Content, and Research. *The Journal of Economic Education*, 46:3 pp. 324-339

Wehling, Hans-Georg (1977) I: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (red.). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart 1977, p.179/180

Wiedemann, F. (2002) *Skolekultur i gymnasiet: et kulturanalytisk case studium med udgangspunkt i det almene gymnasium, HHX og HTX*. Odense: Hans Christian Andersen Center, University of Southern Denmark, University Press of Southern Denmark

Østergaard, Birte Ravn (2013) De økonomiske fag på hhx. I Damberg, Erik, Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Kaspersen, Peter (red.). *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. 2. udgave 2013. København : Hans Reitzel