

# SKOLEN I DEN FLYDENDE MODERNITET

IDENTITETSUNDERVISNINGEN I SAMFUNDSFAG

AF IBEN TOFTE-GREVSEN OG SASHA ALEXANDRA HOLMBERG  
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE - LÆRERUDDANNELSEN  
VEJLEDER: PETER HEYN NIELSEN & CHARLOTTE WURR

# Indholdsfortegnelse

<b>INDHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>1</b>
<b>1 INDLEDNING.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 PROBLEMFOMULERING.....</b>	<b>3</b>
<b>2 METODE .....</b>	<b>3</b>
2.1 PILOTUNDERSØGELSE.....	3
2.2 HERMENEUTIK .....	4
2.3 KVALITATIV METODE .....	4
2.4 KVANTITATIV METODE .....	5
2.5 EMPIRI.....	5
2.5.1 Kritisk diskursanalyse.....	5
2.5.2 Rapporter.....	6
2.5.3 Kvalitative interviews.....	7
2.5.4 Elevbesvarelser.....	8
<b>3 TEORI .....</b>	<b>8</b>
3.1 FORMÅLET MED SAMFUNDSFAG.....	8
3.2 TEORIEN OM KRITISK DISKURSANALYSE.....	10
3.3 DEN FLYDENDE MODERNITET .....	11
3.4 DE TYPISKE REAKTIONSMØNSTRE .....	12
3.5 IDENTITETSSPØRGSMÅLET .....	13
3.6 HVERDAGSLIVETS ROLLESPIL.....	14
3.7 DE FIRE IDENTITETSNIVEAUER .....	14
<b>4 ANALYSE .....</b>	<b>15</b>
4.1 KRITISK DISKURSANALYSE .....	15
4.1.1 Afgrænsning.....	15
4.1.2 Dimension 1.....	15
4.1.3 Dimension 2 & 3.....	18
4.2 LÆRERINTERVIEWS OG ELEVBEVARELSER .....	23
4.2.1 Lærerinterviews.....	23
4.2.2 Elevbesvarelser.....	26
<b>5 DISKUSSION .....</b>	<b>29</b>
5.1 FOLKESKOLEN I FORBRUGERSAMFUNDET .....	30
5.2 ET PRODUKT AF SAMTIDEN? .....	31
5.3 INDIVIDUALISERING - APROFESSIONALISERING OG REPRODUCERING.....	34
<b>6 KRITIK AF METODE .....</b>	<b>36</b>
<b>7 KONKLUSION .....</b>	<b>37</b>
<b>8 HANDLEPERSPEKTIV .....</b>	<b>39</b>
<b>9 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>41</b>

9.1 BØGER.....	41
9.2 RAPPORTER.....	43
9.3 WEBSIDER.....	44
<b>10 BILAG .....</b>	<b>45</b>

## 1 Indledning

Individualismen er i højsædet i det accelererende samfund, hvor individet er i en konstant jagt efter egen identitet. Identitetsdannelsen er en del af Fælles Mål for samfundsfaget i folkeskolen, men hvordan påvirkes individet af dens samtid og hvad skal vi, som lærere, særligt have kritisk blik for, når vi underviser i emnet?

I samfundsfagets formålparagraf beskrives, at eleven kan tage “(...) *reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling*” (Emu, 2020). Denne reflektive stillingtagen fodrer, at eleven er kritisk tænkende og har indblik i mekanismerne bag menneskets ageren i samfundet. Vi vil undersøge, om individualiseringstendensen, set fra et sociologisk perspektiv, kan forklares ved hjælp af samfundets forandringer og diskutere disse konsekvenser for folkeskolen, herunder identitetsundervisningen.

Vi blev inspireret af Zygmunt Baumanns teori om den flydende modernitet, hvor individualismen gennemsyrrer samfundet, herunder skolen, og er underlagt kravet om konstant forandring og optimering (Bauman, 2015). Vi var i forlængelse af dette optaget af, hvordan samfundsfagsundervisningen påvirkes af denne diskurs. Vores hypotese er, at en stigende digitalisering i skoleregiet påvirker lærergerningen, heraf de digitale pakkedninger i form af læremiddelsportaler. Læremiddelsportalerne varetager en stor del af lærergerningens didaktiske part, og læreren skal bare trykke start. Monopoliseringen og udbredelsen af læremiddelsportalerne fordrer til, at læreren stiller sig kritisk over for det faglige indhold og diskursen bag. Denne diskurs fremstiller Svend Brinkmann som et samfund, hvor individet skal være i en kontinuerlig udvikling i en jagt efter at finde sig selv (Brinkmann, 2014). Ved et hurtigt kig på de tilgængelige samfundsfaglige digitale identitetslæremidler, findes overskrifterne “Hvem er jeg?” og “Hvem er du?”, hvilket indikerer en individualistisk diskurs. Derfor undersøger vi læremidlernes diskurs, og

om de, efter Brinkmann og Baumans teori, er farvet af samtidens individualisering og “find dig selv”-tendens.

## 1.1 Problemformulering

Hvordan afspejles samfundet i de digitale læremidlers diskurs i samfundsfagets identitetsundervisning? Hvilke didaktiske udfordringer har denne diskurs for undervisningen?

## 2 Metode

*Dette afsnit klarlægger opgavens videnskabelige metoder, og brugen af disse i undersøgelsen.*

### 2.1 Pilotundersøgelse

For at få indsigt i hvordan “identitet” praktiseres i samfundsfagsundervisningen, observerede vi en dobbeltlektion i 9. klasse på Tre Falke Skolen, Frederiksberg. Vi valgte at gøre brug af Robert Golds feltrolle: *Observatøren som deltager* (Kristiansen & Krogstrup, 1999. s. 110), hvor vi passivt observerende undervisningssekvensen. Læreren startede med at vise eleverne en omdebatteret SAS-reklame, hvortil der opstod en klassesdiskussion om budskabet. Undervisningens midte tog udgangspunkt i et indslag i Deadline, hvortil politiske hovedargumenter for og imod reklamen blev belyst. Afslutningsvist læste eleverne Benny Andersens nyhedsartikel “Verdensborger i Danmark” (1988).

For at belyse problemstillingen fra et mere nuanceret perspektiv, benyttede vi os af Lars Jacob Muschinsky og Martha Mottelsons triangulerings metode (Muschinsky & Mottelson, 2017, s. 105). I forlængelse af identificeringen af problemstillingen interviewede vi tre elever fra undervisningen. Her spurgte vi til elevens forståelse af begrebet identitet, hvortil de svarede: “Hvem man er?”, “Ens sygeskringskort” (se bilag 1). Undersøgelsen skal derfor ses som et springbræt til indkredsning af problemstillingen og opgavens videre arbejde. Vores bias blev derfor præget af at forholde os skeptiske over for en udelukkende brug af digitale læremidler i undervisningen, da vi fandt informantens undervisning inspirerende.

## 2.2 Hermeneutik

Hermeneutik betyder fortolkning og består af tre dele: Forståelse, udlægning og anvendelse (Højberg, 2013). Vi anvender den metodiske hermeneutik, der centrerer sig om forståelse og udlægning, herunder samspillet mellem tekst, forfatter og kontekst; *“Man er interesseret i at undersøge, hvilke intentioner forfatteren har med værket, og hvordan man kan fortolke sig frem til denne forståelse.”* (Højberg, 2013, s. 293). Denne metode anvendes, da vi bl.a. i diskursanalysen undersøger læremidlernes værdirelevans med fokus på forlagernes intention bag forløbene.

Den hermeneutiske cirkel er et centralt grundprincip i hermeneutikken, og handler om at relatere dele til helhed. For at forstå helhedsbilledet er forskeren nødt til at afklare dele med dertilhørende mening. Omvendt skal delene forstås som en interaktion med helhedsbilledet, og hvilke intentioner, der lægges til grund for handlinger og tekst. Vi har gjort brug af den hermeneutiske tilgang ved at sammenholde teori med vores empiri. På baggrund af en teoretisk forforståelse interviewede vi informanterne og opnåede en ny forståelse. Den nye forståelse kobledes vi efterfølgende til teori for at opnå en større helhedsforståelse, men denne revideres igen af analyser og fortolkninger af empirien og så fremdeles.

## 2.3 Kvalitativ metode

Vi anvender kvalitative interviews for at få et indblik i lærernes erfaringer inden for problemstillingen: et fysisk- og virtuelt interview, elevbesvarelser, diskursanalyse og kvalitative delelementer fra Undervisningsministeriets rapport (Undervisningsministeriet, 2018b). Begge interviews gjorde brug af *direkte, opfølgende, sonderende og strukturerende* spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 41-42). Ved et ansigt til ansigt- og virtuelt interview er det muligt at interagere direkte med informanten, hvilket gav os mulighed for at spørge uddybende ind. Grundet en semistruktureret interviewform er spørgsmålene udarbejdet med en teoretisk baggrundsviden. Ifølge Brinkmann og Tanggaard er det nødvendigt at have en forståelse af den genstand, der undersøges *“(…) hvorfor anvendelsen af interviewet som metode bør gå hånd i hånd med en teoretisk forståelse af genstandsområdet”* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37).

Forskeren er farvet af sin teoretiske grundviden, hvilket påvirker ens neutralitet i et kvalitativt interview.

## 2.4 Kvantitativ metode

Den kvantitative metode er fordelagtigt til at skabe overblik over problemfeltet, og hermed nuancere problemstillingen (Harboe, 2015). Metodens styrke er generaliserbarhed og testbarhed og inddrages i analysen, da vi ønsker overblik over anvendelsen af digitale læremidler (2015). Her inddrager vi to rapporter fra Undervisningsministeriet. Disse rapporter producerer deskriptive data, som vi i denne sammenhæng fandt nødvendig til at give os perspektiv. De kvantitative undersøgelser skal ikke ses isoleret, men i stedet som et supplement til vores kvalitative undersøgelser. Det er gennem analysen af de kvalitative data, “(...) at meningen bag de kvantitative frekvenser og korrelationer for alvor bliver tydelig.” (Harboe, 2015, s. 56) og vice versa.

## 2.5 Empiri

### 2.5.1 Kritisk diskursanalyse

Norman Faircloughs diskursanalyse integrerer en lingvistisk analyse i en samfundsvidenskabelig metode (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). En tekstnær analyse er, ifølge Fairclough, ikke fyldestgørende til en kritisk diskursanalyse, da forbindelserne mellem sociale strukturer ikke gennemgås. Dertil kan Faircloughs tilgang til en kritisk diskursanalyse opdeles i tre dele; *detaljeret tekstanalyse*, *makrosociologisk analyse* og *fortolkning* (Jørgensen & Phillips, 1999). I den makrosociologiske tradition er en tværfaglig belysning samt en sammenhæng mellem tekstanalysen og social analyse en vigtig del for at forstå, hvordan sociale regler og normer praktiseres og optræder i hverdagen (1999). Analysen af Gyldendal og Clios samfundsfaglige forløb tager udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle model, men er modificeret og følger ikke slavisk metodens anvisninger. Modellen inddeles i tre dimensioner: *Tekst*, *diskursiv praksis* og *social praksis*.

*Tekst* er den inderste dimension i Faircloughs model og forholder sig til tekstens egenskaber. Ved udarbejdelsen af en sådan analyse, “(...) kan man kortlægge, hvordan diskurserne iværksættes

*tekstuel, og man kan dermed nå frem til og understøtte sin fortolkning.*” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Sproganalyse er en kompleks størrelse, som kan give fundamental forståelse for de etablerede samfundskonstruktioner, der ligger bag ordvalget og sprogets brug.

Den anden dimension, *diskursiv praksis*, tager afsæt i tekstens *produktion, distribution og konsumtion* (Fairclough, 2008). Den *diskursive praksis* er en mediator for *teksten og den sociale praksis*; “*Det er således kun gennem diskursiv praksis - hvor folk bruger sprog for at producere og konsumere tekster - at tekster former og formes af social praksis.*” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Under *produktion* undersøges afsenderen, og hvilke intentioner, der danner grundlag for forløbet. I analysen af *distribution* undersøges vha. Undervisningsministeriets rapporter, hvordan læremidlerne distribueres til skolerne samt omfanget af anvendelsen. *Konsumtion* undersøger, hvordan læremidlet konsumeres, hvilket i denne kontekst refererer til anvendelsen af læremidlet. Da det ikke var en mulighed at undersøge, hvordan de to læremidler specifikt anvendes i praksis, inddrager vi en rapport fra Undervisningsministeriet. Rapporterne giver et generelt overblik over den oplevede effekt af de digitale læremidlers anvendelse i praksis, hvilket kan være en indikator for de læremidler vi analyserer.

*Social praksis* er den sidste dimension, der tager afsæt i de foregående dimensioners perspektiver, samt kobler det til en bredere forståelse af den virkelighed, som læremidlet er forankret i. Analysen vil derfor tage udgangspunkt i de bagvedliggende relationer til samtiden, som lægges til grund for læremidlets indhold. I dimension 2 inkorporeres *den sociale praksis*, altså forståelsen for handling og intention i lyset af samtidens tendenser. For at opnå en mere dybdegående besvarelse, påpeger Fairclough nødvendigheden i at supplere med bl.a. sociologisk teori, som omtaler den givne sociale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 92). Den sociale praksis står derfor ikke isoleret, men analyseres og fortolkes løbende i *produktion, distribution og konsumtion* med en sammenkobling til relevant teori.

### 2.5.2 Rapporter

I opgaven inddrages to rapporter fra Undervisningsministeriet: “Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler i 2017” (Undervisningsministeriet, 2018a) og “Indsatsen for it i folkeskolen - evaluering” (Undervisningsministeriet, 2018b). Første rapport giver en

oversigt over omfanget af statens medfinansiering af kommunernes læremiddelindkøb. Vi fokuserer på rapportens tabel 4 og 5. Tabel 5 undersøger: “De ti forlag, der er ansøgt om størst tilskud for” (se bilag 2). Tabel 4 undersøger: “De ti digitale læremidler, der er indkøbt af flest kommuner.” (se bilag 3). Vi bruger rapporten til at give os et overblik over udbredelsen af læremidler.

Rapporten tager ikke forbehold for anvendelsen af læremidler på de respektive skoler og undersøger ej heller kvaliteten af disse. For at få et indblik i dette inddrages rapporten: “Indsatsen for it i folkeskolen - evaluering” (Undervisningsministeriet, 2018b), der er en evaluering af førstnævnte rapport fra Undervisningsministeriet. Rapportens omfang er bred, hvoraf vi fokuserer på de “(...) oplevede effekter ved anvendelsen af digitale ressourcer (...)”, herunder digitale læremidler (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 7). Rapportens undersøgelsesdesign er designet til at måle en oplevet effekt af de digitale læremidler, og vil derfor “(...) altid give nogle usikkerheder i form af, om de oplevede effekter stemmer overens med de reelle effekter.” (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 11). At det er designet til at måle en oplevet effekt betyder, at der er tale om en måling af læremidlernes anvendelse og herunder deres kvalitet i den sammenhæng. En isoleret undersøgelse af de digitale læremidlers kvalitet belyses derfor ikke (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 12). I forlængelse af rapporten fandt vi det naturligt at kontakte Clio og Gyldendal, for at undersøge populariteten og anvendelsen af specifikt de to forløb vi undersøger. Begge forlag kunne ikke oplyse besøgstal, hvor vi i stedet fik en skriftlig beskrivelse af forløbets popularitet.

I vores kritiske diskursanalyse undersøger vi læremidlernes indhold isoleret set, hvilket komplimenterer de to rapporter fra Undervisningsministeriet, der undersøger den generelle udbredelse, og de oplevede effekter af anvendelsen af digitale læremidler.

### 2.5.3 Kvalitative interviews

De kvalitative interviews består af to informanter, som er uddannede skolelærere fra henholdsvis Gentofte og Frederiksberg kommune. Formålet er at få et indblik i lærernes refleksioner vedr. identitetsundervisningen i samfundsfag. Et repræsentativt resultat af, hvordan identitetsundervisning praktiseres, vil først være mulig ved en større mængde observationer.



Fjernundervisning var en midlertidig løsning på covid-19-krisen, hvorfor vi ikke fandt det repræsentativt at observere dette. Ydermere gav den indsamlede data et indblik i de digitale læremidlers popularitet, og derfor vil en del af opgaven tage udgangspunkt i læremiddelsanalyse.

#### 2.5.4 Elevbesvarelser

Empirien med elevbesvarelser fra Clios forløb "Hvem er du?" er tilsendt af informant 2s 8. klasse. Informanten gjorde os bekendt med, at eleverne forinden er blevet undervist i køn, værdier og normer. Elevernes øverste besvarelse (se bilag 4) er fra læseguiden  $\frac{1}{5}$ , *forforståelse*. Den nederste besvarelse er fra læseguide  $\frac{4}{5}$ , *refleksion*. De resterende læseguides i fagteksten besvares via multiple-choice, hvorfor vi vælger at analysere elevernes egne formuleringer.

Det var vigtigt for vores empiriindsamling, at elevbesvarelserne var umiddelbare og autentiske med henblik på, at indsamlingen kunne give et repræsentativt resultat for en klasse (Harboe, 2015). Derfor er elevbesvarelserne fra januar 2020 før projektets start og er transskriberet i et skema for at kunne give et overblik. Grammatiske og sproglige fejl ikke er rettet, hvorfor svarene er identiske til elevernes oprindelige besvarelse på Clio. I besvarelserne er elevernes navne anonymiseret ved brug af kantede parenteser f.eks: "[Fornavn]".

## 3 Teori

### 3.1 Formålet med samfundsfag

I samfundsfagets formålsparagraf står der, at undervisningen skal være med til at gøre eleverne kritisk tænkende, og herunder "(...) opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv." (Emu, 2020). Eleverne skal have en forståelse af deres samtid, deres ageren i denne og de influerende samfundsmæssige diskurser.

Fagets formål er ikke "(...) at gøre eleverne til "små samfundsvidenskabsmænd (m/k), men at forberede dem til samfundsmæssig deltagelse." (Christensen, 2017, s. 83). Det er nødvendigt, at eleverne har den fornødne viden om de samfundsfaglige problemstillinger for at kunne tage

refleksiv stilling til den givne sag. Den teoretiske viden danner grundlag for *“(...) en normativ diskussion, hvor eleven kan tage stilling til værdispørgsmål, alt efter hvilken problemstilling der behandles.”* (Christensen, 2017, s. 84). Problemstillinger er netop samfundsfagets kerne, da faget adskiller sig fra andre fag ved at åbne op for, og give eleverne et indblik i det samfund, der omgiver dem her og nu (Jakobsen, 2011, s. 12). Samfundsfagets udvælgelseskriterier, heraf hvilke problemstillinger der inddrages i undervisningen, har været til megen debat, men lektor i samfundsfag Anders Stig Christensen fremlægger, at undervisningen kan tage udgangspunkt i følgende fire punkter: Epokale samfundsmæssige nøgleproblemer, aktuelle sager, elevernes interesser og faglige problemstillinger (politik, økonomi og sociologi) (Christensen, 2017, s. 94). Den tyske professor i pædagogik, Wolfgang Klafki, påpeger de *epokale nøgleproblemer*, som en tilgang til udvælgelseskriterierne; *“(...) der er nogle problemer i samfundet (globalt set), som er gældende for en epoke, som man skal lære at forholde sig til i skolen.”* (Christensen, 2017, s. 95). Disse *nøgleproblemer* skal ikke ses som en fasttømret liste med krav til samfundsfagets indhold, men i stedet oplagte emner at beskæftige sig med (2017). Et arbejde med problemstillinger kan derfor ende i mulige løsningsforslag, men det er ikke nødvendigvis målet, da diskussionen i sig selv giver eleverne et indblik i modsatrettede værdier og holdninger; *“(...) samfundsfaget beskæftiger sig med spørgsmål, der ikke har nogen lette løsninger, og som derfor fremstår som problemstillinger.”* (Christensen, 2017, s. 90).

Samfundsfaget opererer med fire fagopfattelser (se bilag 6). Disse tager udgangspunkt i Klafkis dannelsese teori, da dette i samfundsfaget omhandler *“(...) de grundlæggende forståelsesmåder og handlemåder, som undervisningen i samfundsfag arbejder med at give eleverne.”* (Christensen & Christensen, 2015, s. 46). Torben Spanget Christensen og Anders Stig Christensen beskriver i bogen *“Fagdidaktik i samfundsfag”*, hvordan Klafkis teori om dannelse, har haft indflydelse på samfundsfagets fagopfattelse, herunder hvilken form for dannelse eleverne opnår (2015). Modellen tager afsæt i Klafkis teori om kategorial dannelse, hvor dannelsen forstås som en dynamisk og skabende proces (Bogisch & Kornholt, 2014, s. 10). Det subjektive (eleven) og det objektive (indholdet) er ligeværdige komponenter og åbner sig i fællesskab op for hinanden. Den kategoriale dannelse danner dermed bro mellem formal og material dannelsen. Formal dannelsen har fokus på subjektet og dens proces, hvorimod material dannelse fokuserer på det objektive,

herunder den videnskabelige viden (2014). Disse teorier afspejles i modellen, der er en vekselvirkning mellem formal og material dannelse, som begge er vigtige elementer i samfundsfagets konstruktion: “(...) Hvis vi fjerner ‘snakken’, mister vi forbindelsen til elevernes livsverden (...) hvis vi fjerner samfundsvidenskaben, svækker vi kvalificeringen af deres viden og handlemuligheder.” (Christensen & Christensen, 2015, s. 46). Begge komponenter er derfor uundværlige, når samfundsfaget “(...) har til formål at kvalificere elevernes engagement og deltagelse i samfundet.” (2015).

Type 1- og 2-samfundsfag centrerer sig om elevens livsverden og faglige metoder, mens type 3- og 4-samfundsfag centrerer sig om den samfundsvidenskabelige diskurs, herunder videnskabsdiscipliner (Christensen & Christensen, 2015, s. 49). Undervisningen tager ikke nødvendigvis udgangspunkt i en enkelt type af samfundsfaget, men kan bevæge sig kontinuerligt frem og tilbage hen ad modellens akse. Ud fra modellen skal eleverne opnå kategorial samfundsfaglig dannelse, hvor undervisningen heraf gives eksemplarisk betydning. Dette kan eksempelvis eksekveres ved at arbejde problemorienteret med et emne, der kan overføres fra skoleregi til det samfund eleverne er en del af. I arbejdet med samfundsfag skal læringsudbyttet ikke ses isoleret som en tilknytning til skolen, men også som kompetencer og redskaber, eleven kan tage med sig videre i livet: “(...) når eleverne lærer samfundsfag, lærer de ikke kun om samfundet (ukritisk), de lærer også at begå sig i samfundet (kritisk).” (Christensen, 2015, s. 26).

## 3.2 Teorien om kritisk diskursanalyse

### *Norman Fairclough*

Den britiske lingvist Norman Fairclough (f:1941) har været den førende teoretiker for den kritiske diskursanalyse siden 1980'erne (Fairclough, 2008). Vi anvender Faircloughs analyse, da teorien forklarer, hvordan den diskursive praksis reproducerer den sociale praksis/samfundets indflydelse. Man kan med fordel anvende Faircloughs diskursanalyse til at samle resultaterne og bruge disse som en *kritisk sprogbevidsthed* - “critical language awareness” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 100). Dertil kan bevidstheden om diskursen sættes i perspektiv til, hvordan den diskursive praksis har en påvirkning på “(...) dels i de sociale strukturer og magtrelationer, som diskursiv praksis formes af og er med til at forme og forandre.” (1999). Der kommenteres yderligere på, at

træningen i netop denne bevidsthed, vil give en dybere forståelse af sprogets begrænsninger, og dets muligheder for ændring (1999).

Fairclough ser “(...) *forholdet mellem diskursiv praksis og sociale strukturer som kompleks og varierende over tid.*” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78). Modsat andre kritisk-diskursanalytiske perspektiver, som ser forholdet mere stabilt, ser Fairclough, analysen som en dynamisk proces. Vores undersøgelse af læremidlernes indhold i samspil med de sociale praksisser i samfundsfagets identitetsundervisning matcher derfor Faircloughs model. Ændres forholdene i samfundet, ville den kritiske diskursanalyse også se anderledes ud.

### 3.3 Den flydende modernitet

#### *Zygmunt Bauman*

Den tysk-polske sociolog Zygmunt Bauman karakteriserer samfundet som den flydende modernitet. Samfundet er ikke længere en fast substans, hvor strukturen former de sociale konstruktioner, men er i stedet konstant foranderlig “(...) *hvor alle sociale former smelter hurtigere, end man kan nå at støbe nye af slagsen*” (Bauman, 2009, s. 95).

Bauman kritiserer denne samfundsstruktur, og betegner den også som forbrugersamfundet, hvor individets bedste kompetence er at afskaffe end anskaffe sig ting. Bauman beskriver overlevelsestrategien i den flydende modernitet som en konstant fornyelse og erstatning af de forældede genstande, hvor “*individets velbefindende afhænger af, hvor hurtigt produkter forvandles til affald, og hvor hurtigt og effektivt det kan afskaffes af vejen*” (2009). Forbrugeren skal med en øget indtægt gøre plads til nye omgivelser, materialistiske genstande mm. Forbrugeren bliver ledt af egne interesser, og i takt med globalisering konkurrerer vi ikke kun nationalt, men på verdensplan. Bauman beskriver samfundet som et overmættet informations- og videnssamfund. “*Vi mangler stadig at lære kunsten at leve i en verden, der er overmættet med information - og den endnu vanskeligere kunst at berede mennesker på et sådant liv.*” (Bauman, 2009, s. 146).

Informations- og videnssamfundet bedømmer individerne “(...) *på grundlag af deres forbrugsrelaterede kapacitet og adfærd.*”, hvilket giver forbrugerskulturen stor indflydelse på

individets adfærd (Bauman, 2015, s. 87). Bauman anser hastighed og overflod som grundværdier i forbrugerismen, og ser sig derfor kritisk på omfanget af dennes indflydelse (Bauman, 2015, s. 88). Bauman sammenligner endvidere vores samfund med det individualistiske jagtsamfund (Bauman, 2009, s. 99). Jægerens eneste formål er en kontinuerlig jagt, hvor jagttaskerne aldrig kan fyldes nok. Baumans jagtanalogi illustrerer den flydende modernitet, hvor individet er i en konstant jagt for at tilpasse sig samfundet.

Bauman problematiserer forholdet mellem den flydende modernitet og uddannelse. Det accelererende samfund kræver konstant nye færdigheder og kompetencer, der når de er tillært, forkastes til fordel for nye (Bauman, 2009, s. 107). Bauman gør brug af filosof Daniel C. Dennetts teori om bevidsthedens aflastning, til at forklare læring i den flydende modernitet. Dennett antyder, at individets intelligens øges "(...) hvis hjernen tømmes for indhold, og det 'naturlige' pakhuis, der består af hjerneceller, ryddes for information." (Bauman, 2009, s. 109). For at koble dette til den flydende modernitet, beskriver Baumann læringsprocessen som fastfood, der indtages, forbrændes og udskilles hurtigt for at gøre plads til nyt.

### 3.4 De typiske reaktionsmønstre

#### *Thomas Ziehe*

Ubehagen afspejler sig i samtidens normer, og spørger man unge i dag, vil deres klagesang være lige så høj, som havde man spurgt unge i 70'erne. Thomas Ziehe opererer med tre dimensioner/de typiske reaktionsmønstre; tematisering, informalisering og subjektivering. Disse kan udfordre lærerens undervisning, og sammenlignes med "(...) *bolværk imod dominans fra udenforstående autoriteters side.*" (Ziehe, 2004, s. 65). Den førstnævnte udspringer sig af elevernes lettilgængelige adgang til information, heraf reaktionen "*Det ved vi allerede i forvejen*" (Ziehe, 2004, s. 66). Elever i dag er ikke naturligt nysgerrige på op søgen af viden, og hverken at kende til resultatet eller processens formål leder til næste reaktionsmønster; "*hvad kommer der ud af det?*" (2004). Tredje reaktionsmønster er elevernes behov for *selv-reference*. Dette "(...) *refererer til subjektivering, opmærksomheden på ens egen indre verden.*" (Ziehe, 2004, s. 67). En typiske afvigelse forekomme af spørgsmålet "*Hvad har det med mig at gøre?*" (2004). Lærere og elever kan finde sig i en kløft mellem den kulturelle horisont. Lærere kan ud fra en selvfølge være i troen

om at kende til elevernes “(...) *ønsker at lære, hvordan eleverne tænker, hvordan en elev normalt vil opføre sig.*” (2004). Elevernes kulturelle horisont kan afkræfte lærerens selvfølge om elevens ageren ud fra egne forestillinger til livsverden. Derudover forekommer det ikke naturligt for elever at tænke abstrakt. Det vil forekomme lærerens opgave at bygge bro over elevernes “(...) *ubehag over abstraktioner.*” (2004).

Thomas Ziehe indtænker ligeledes skolen som en del af formbarheds-kravet, da dette ikke blot er gældende for forældre og barn. Med begrebet menes der, at alting formes efter den enkeltes ønske og behov (Ziehe, 2008, s. 69). Formbarheden kan sondres mellem den *kulturelle frisættelse* og *formbarheden*. Den *kulturelle frisættelse* er forbundet med aftraditionalisering, og mennesket skal selv skabe nye normer og værdier. *Formbarheden* giver mennesket mulighed for at forme identitet. Begge begreber fører til individualismens vækst.

### 3.5 Identitetsspørgsmålet

*Svend Brinkmann*

Professor i psykologi, Svend Brinkmann, beskriver det senmoderne samfund som den accelererende kultur, hvor individet er i en kontinuerlig udviklingsproces for at følge med; “*Man skal finde og være sig selv - og samtidig konstant udvikle sig.*” (Brinkmann, 2009, s. 168). Han problematiserer samfundets individualiserede diskurs, hvor: “*Ideerne om, at man skal ”mærke efter sig selv” og ultimativt ”finde sig selv”, er nogle af de mest fasttømrede i vores kultur*” (Brinkmann, 2014, s. 23). Brinkmann analyserer og fortolker disse tendenser, for at skabe indsigt i, hvilke vilkår den menneskelige identitet ligger under i samtiden (Brinkmann, 2009, s. 7). Brinkmann pointerer, at *identitetsspørgsmålet* “Hvem er jeg?” indbyder til en konkret type af selvfortolkning: “*Identitetsspørgsmålet besvares i dag af de fleste ud fra primært psykologiske kategorier og ikke fx religiøse eller etiske.*” (Brinkmann, 2009, s. 9). Han ser *identitetsspørgsmålet* som moralsk, og påpeger i forlængelse af filosofen Charles Taylors teori, at vi med spørgsmålet leder efter, hvad der har moralsk betydning for individet [Taylor, 1989] (red., Brinkmann, 2009, s. 11). Brinkmann ser derfor ikke identitet som en æstetisk selviscenesættelse, som mikrosociologen Goffman, der er foranderlig alt efter, hvilken rolle der indtages, men i stedet som en bestemt form for selvfortolkning. Selvfortolkningen ses ud fra to dimensioner; den moralske dimension som nævnt ovenfor, og den tidslige dimension “(...) *som peger på det forhold, at de*

*identitetskonstituerende forpligtelser må have en vis tidslig udstrækning og sammenhæng.*” (Brinkmann, 2009, s. 12). Identitet ses ikke isoleret fra dens samtid, hvorfor Brinkmann forholder sig til, hvilke vilkår den menneskelige identitet er under i det senmoderne samfund. I den sammenhæng er identitet eksplicit ikke-individualistisk, og omfatter også sociale fællesskaber; “(...), individet kan kun have en identitet, for så vidt som det deltager i overordnede praksisser og fortolkningssammenhænge, som er funderet uden for individet selv.” (Brinkmann, 2009, s. 13). Brinkmann pointerer, at vores fokus, som individer i det senmoderne samfund, skal ligge på “(...) de fortolkningstraditioner, som vi alle er en del af, når vi skal forstå os selv, frem for at kræve af hinanden, at vi finder sandheden om “hvem vi er” ved at kigge ind i os selv.” (Brinkmann, 2009, s. 170).

### 3.6 Hverdagslivets rollespil

Mikrosociologen Erving Goffman (1922-1982) beskriver i bogen “Hverdagslivets rollespil”, individet som en del af en *optræden*. Optrædener kan beskrives som bestemte handlinger individet udfører i bevidst eller ubevidst interaktion med iagttagere (Goffman, 2014). Interaktionen beskrives i teatermetaforen med begreberne roller, facader, kulisse, front- og backstage mm. (2014). Denne praksiskonsensus er af dramaturgisk tilgang til hverdagslivet, hvor vi optræder over for hinanden og spiller roller. Goffman undersøger sociale samhandlinger i menneskers hverdagsliv med pudsigt fokus på detaljer, der kan forekomme ligegyldige og trivielle (2014).

### 3.7 De fire identitetsniveauer

Professor i psykologi, Carsten René Jørgensen, beskriver teorien *de fire identitetsniveauer* i bogen “Identitet: Psykologiske og kulturanalytiske perspektiver”; *jeg-identiteten, den personlige identitet, den sociale identitet og den kollektive identitet* (Jørgensen, 2009, s. 40). *Jeg-identiteten* beskrives som individets kerne, der er “(...) en subjektiv fornemmelse af sammenhæng i ens person og liv.” (Jørgensen, 2009, s. 38). *Den personlige identitet* centrerer sig om individets mål, værdier, karaktertræk og “(...) oplevelse af sig selv som et unikt individ.” (2009). *Den sociale identitet* er derimod hængt op på individets ageren i sociale sammenhænge. Det fjerde identitetsniveau omtales *den kollektive identitet* og ses mere som en flydende identitet, da den er “(...) en form for overordnet ramme for udviklingen af den personlige og sociale identitet (...) bygger på menneskers

*kollektive identifikation med hinanden*” (Jørgensen, 2009, s. 39), hvilket eksempelvis kan udmøntes i en kosmopolitisk identitet af at være europæer.

## 4 Analyse

*Dette afsnit udpeger de vigtigste pointer, og er en analyse af delelementer som giver et helhedsbillede af vores empiri, der er grundlaget for diskussionsafsnittet.*

### 4.1 Kritisk diskursanalyse

*Clio & Gyldendal - “Hvem er du?” & “Hvem er jeg?”.*

#### 4.1.1 Afgrænsning

I analysen undersøges Clio og Gyldendals samfundsfaglige identitets forløb. I Clios forløb analyserer vi sekvensen “Din identitet” med dertilhørende sekvenser: A, B, og C. Ved projektets start afgrænsede vi sekvenserne “Mennesker mødes” og “De sociale medier” grundet emnernes brede omfang. Under Gyldendals forløb “Hvem er jeg?” analyseres udelukkende introopgaven og emnet “Identitet” med dertilhørende sekvenser. De resterende emner arbejder med socialisering samt livsstil og livsformer, og berøres ikke, da vi prioriterer en grundig analyse.

#### 4.1.2 Dimension 1

##### 4. Tekstnær analyse Clio

Clios forløb “Hvem er du?” er en hverdagsnær tekst med en lille andel fagbegreber i spil som; *kollektiv-, social-, personlig-, kerne- og jeg-identitet*. Til beskrivelsen af *identitet* anvender Clio personlige pronominer som: “jeg, mig, dig, vi”, hvilket retter blik på en individualiseret diskurs. Forløbets start leder eleverne til en undren om egen identitet: *“Hvem er du egentlig - sådan helt inderst inde?”*, som kan anses som en personlig henvendelse (Clio, 2020).

I sekvensen “Din identitet” præsenteres eleverne for begrebet *kerne*, og skal uden yderligere uddybning af begrebet; *“Sammenlign dig selv i fortid, nutid og fremtid og undersøg, om vi mennesker har en kerne.”* (2020). Begreberne *kerne* eller *kerneidentitet* kan betragtes som



flydende betegnere, da disse ikke defineres klart, selvom eleverne skal tillære sig begrebernes betydning ud fra "Mål for forløbet". "*Den kan sammenlignes med et øje, der sidder og kigger på alt, hvad der sker*", denne sammenligning til ordet *kerne* kan give eleverne ubejlelige associationer til eksempelvis Ringenes Herre eller et overvågningssamfund, som ikke nødvendigvis er i forløbets hensigt (2020).

I fagteksten "Hvem er jeg?" lægges særligt mærke til sprogbrugen i overskrifterne; "*Jeg ændrer mig*", "*Jeg fortæller om mig*", "*Har jeg en kerne*" mm. (2020). Fælles for disse overskrifter er den meget simple sætningskonstruktion, som kunne forventes at finde på et lavere klassetrin. Eksempelvis består over halvdelen af ordene i overskriften samt den dertilhørende tekst af blot en stavelse. Der er flere eksempler på ukorrekte formuleringer; eksempelvis mangler overskriften "jeg fortæller om mig" pronominet "selv". Det kan diskuteres, hvorvidt ovenstående er hæmmende for forståelsen af teksten, og om Clio forringer elevernes læsning.

Den dertilhørende læseguide  $\frac{2}{5}$  til fagteksten "Hvem er jeg", indledes med; "*Sæt kryds ved den rigtige forklaring*" (Clio, 2020). Her udelukker Clio, at svaret på identitet kan findes i det, "*at være en del af en gruppe*", og inden læsningen fastslår, at en *kerne* er "*en vigtig eller afgørende del af personligheden*" (2020). Clio formår ikke at præcisere, at dette er et sociologisk syn fra én vinkel, men gør det til en generel diskurs, da eleverne bliver henvist til at prøve igen, hvis besvarelsen ikke er korrekt. Samme arbejdsmåde fremgår også ved læseguide  $\frac{3}{5}$ , hvor eleverne stilles til opgave, at vælge rigtig og forkert, "*(...) så du viser, hvad identitet er:*" (2020). Det bliver dermed uklart, hvad eleverne skal forholde sig til i den mangelfulde opgaveformulering.

Næste arbejdsopgave er en tabel med punkter; "*ord, som beskriver dig*", "*ord, som beskriver dig for fem år siden*" og "*ord, som du gerne vil have, beskriver dig om om fem år*". (Clio, 2020) Eleverne skal i denne opgavebeskrivelse finde 30 tillægsord, som definerer dem. Dette kræver et kreativt og alsidigt ordforråd og ikke nødvendigvis en viden, der bygger på en videre refleksion over ens identitet. Opgaven evalueres ved, at eleverne skal tage stilling til, om mennesket har en fast kerne. Elevernes kompetencer til besvarelsen af dette bygger på et fagligt, snævert grundlag, da forløbets indhold placeres ved *Type 1-samfundsfag* (se bilag 6).

#### 4.3.2 Tekstnær analyse Gyldendal

Gyldendals forløb “Hvem er jeg?” har semantiske ligheder med Clios forløb “Hvem er du?”.

Lig Clio anvender Gyldendal personlige pronominer: “du, vi, jeg, vores”, som er med til at understøtte den individualistiske diskurs. Efter opstarten “*Hvem er jeg?*”, er identitetsafsnittet delt op i tre sekvenser: “*Indledning*”, “*Er du altid den samme?*”, “*Dit liv, dine valg*” og “*Spiller vi roller?*” (Gyldendal, 2020). Igen er personlige pronominer dominerende og overskrifterne henvender sig dermed direkte til eleverne i form af filosofiske spørgsmål om identitet. Der inddrages derimod i fagteksterne flere fagbegreber og mere kompleks sætningsstruktur, der adskiller læremidlet fra Clio. Fagbegreber som; *normer, roller, facework* og *værdier*, kan hæve klasesamtalens faglige niveau mod *Type 3-samfundsfag* (se bilag 6).

Lig Clio, er retorikken i Gyldendals introduktioner ofte præget af konstateringer; “*Tøj, kultur og forbrug fortæller, hvem vi er*” (2020). I denne underrubrik indikerer Gyldendal, at ens beklædning og forbrug definerer identiteten, ved at skrive “fortæller, hvem vi er”. Det samme gør sig gældende ved sekvensen “Dit liv dine valg”, hvor underrubrikken; “*Du er noget særligt!*” er en direkte henvendelse, hvor Gyldendal henviser til, at det i dag er blevet alment at betragte sig selv som unik qua det senmoderne samfund (Gyldendal, 2020).

Gyldendals inddragelse af den britiske sociolog Anthony Giddens er kortvarig og refererer udelukkende til teorien om “det rene forhold”. Gyldendal inddrager ikke andre af Giddens teorier, herunder det senmoderne samfund, der kunne give en uddybende forklaring af vores samtid. Modsat Giddens, inddrages sociologen Erving Goffman i en senere sekvens, hvor teorien *frontstage* og *backstage* uddybes. Efter en redegørelse for Goffmans teori, uddyber Gyldendal betydningen af roller; “*Det at kunne spille forskellige roller kræver stor selvkontrol. Man skal kunne styre sine følelser og sine behov.*” (Gyldendal, 2020). Modalverbet “skal” fungerer i denne sammenhæng som en sproglig handlingsmarkør, og konstaterer derfor at det er nødvendigt, i hverdagens rollespil, at kunne styre sine følelser og behov.

#### 4.1.3 Dimension 2 & 3

Dette afsnit er en sammenkobling og modificering af Faircloughs dimension 2 og 3: *Den diskursive praksis* og *den sociale praksis*. Afsnittet undersøger læremidlernes produktion, distribution og konsumtion og integrerer derudover *den sociale praksis* løbende.

I første sekvens belyses produktionsprocessen. Denne undersøger læremidlets afsender og hvilken faglighed, der ligger til grund for undervisningen qua den bagvedliggende diskurs.

#### 4.4.1 Produktion Clio

Animatoren bag forløbet, “(...) *den person, som rent faktisk laver lydene eller skriften på papiret(...)*” (Fairclough, 2008, s. 35) er Helle Hinge. Ved nærmere undersøgelse profilerer forfatteren for privatejet hjemmeside “hellehinge.dk”, hvor der henvises til Hinges andre 24 selvskrevne bøger i en bred vifte af emner bl.a. religion- og samfundsvidenskab. Clio ses som forløbets forfatter; “(...) *‘principal’, som er den hvis position repræsenteres af ordene.*” (2008).

Thomas Ziehe er den eneste teoretiker Clio anvender eksplicit. I sekvensen “Har jeg en kerne?” skal eleverne læse fagteksten “Hvem er jeg?”, hvor Clio overfladisk berører Ziehes identitetsanskuelse i en mindre faktaboks, som placeres ved siden af tekstafsnittet “Har jeg en kerne?” (Clio, 2020). Man kan blive i tvivl, om Ziehe hører under kategoriseringen “*Nogle psykologer og filosoffer mener, at der er en fast kerne inden [inde] i hvert menneske.*” (red., Clio, 2020), mens: “(...) *Andre mener ikke, at vi har sådan en kerne.*” (2020). Det sidstnævnte perspektiv uddybes ikke. Det gør kerne-teorien derimod. I tekstafsnittet “Jeg er foranderlig” beskriver Clio ikke forskellige opfattelser af dette, men konstaterer i stedet at: “(...) *Hvis man fx bliver syg, handicappet eller flytter et andet sted hen, ændres ens identitet.*” (2020).

I sekvensen “Identitetscirklerne” optræder fagteksten “Sådan opstår identitet”. Teksten beskriver *de fire identitetsniveauer*, der er en bestemt psykoanalytisk tilgang til identitet (Jørgensen, 2008, s. 45). Clio bekræfter gennem overskriften “Sådan opstår din identitet”, at de definerer identitetsbegrebet ud fra ovenstående tilgang. Starten på rubrikken “Jeg-identitet” er følgende; “*Jeg-identiteten er "kernen" i vores identitet. Det er den grundlæggende følelse af at være den samme hele tiden.*” (Clio, 2020). Carsten René Jørgensen beskriver *jeg-identiteten* som; “(...) *tæt knyttet til, hvad man kan kalde det enkelte individs kerne*” (Jørgensen, 2008, s. 45). Efter hver

fagtekst skal eleverne besvare opgaver, der understøtter det læste, med udgangspunkt i sig selv som individ. Dette gør sig også gældende i “identitetscirklerne”, hvor eleverne skal udfylde skemaet for de fire identitetsniveauer.

#### 4.4.2 Produktion Gyldendal

Bag forløbet “Hvem er jeg?”, står animator Anders Stig Christensen som har udgivet 18 publikationer, medvirket i bl.a. ”Kulturfagenes didaktik” og ”Fagdidaktik i Samfundsfag” og de analoge læremidler til folkeskolen fra forlaget Gyldendal: “Samfundsfag 8” og “Samfundsfag 9”. Gyldendal er forløbets forfatter.

I lærervejledningen pointerer Gyldendal, at forløbet er en klar kobling til elevernes livsverden, hvilket læner sig op ad Klafkis teori om kategorial dannelse. Forløbets overordnede mål; “(...) eleverne bliver i stand til at forholde sig mere reflekteret til deres eget liv og til spørgsmål som: “Hvorfor er jeg, som jeg er?” (Gyldendal, 2020). Den individualiserede tilgang gør sig gældende forløbet igennem, og ekspliciteres i spillet “Hvem er du?”. Eleverne skal søge ind i sig selv, ved at besvare en række personlige spørgsmål for derefter at gætte hvem, der har besvaret hvilke. Om end ordvalget og sætningsstrukturen er simplificeret i spørgsmålene, er de ikke des mindre komplekse at besvare. Denne asymmetri kan forvirre eleverne, da det faglige formål bag spørgsmålene er uklart, eksempelvis: “Fortæl om den største oplevelse i dit liv”. (2020).

I sekvensen “Er du altid den samme?” pointerer Gyldendal, at identiteten kan være tæt forbundet af en række af faktorer, eksempelvis; værdier, interesser, religion mm. (Gyldendal, 2020). Gyldendal eksemplificerer, at hvis “Jeg er dansker”; “(...) er det fordi, jeg fremhæver noget, jeg identificerer mig med, og som jeg opfatter som en del af min identitet [identitet]. Det er den, jeg er.” (red., 2020). I eksemplet henviser Gyldendal til, at den *kollektive-identitet* er det, man som individ identificerer sig med, og derfor er “den, jeg er” (Jørgensen, 2008, s. 45). Gyldendal samler ikke op på konstateringen, men inddrager i stedet to nye begreber; *kerneidentitet* og *flydende identiteter*. *Flydende identiteter* forklares ved, at “nogle eksperter” formoder, at individet skifter identitet alt efter kontekst. Disse eksperter bliver ikke uddybet, men begrebet forklares yderligere ved; “(...) at identiteten er “flydende”, fordi man tilpasser sin identitet til den situation, man er i

- *samtidig med at man stadig er den samme.*” (Gyldendal, 2020). *Kerneidentitet* forklares som en identitet, der går igen i alle kontekster, da den “(...) *består af nogle faste værdier og normer, som man har med sig i alle situationer.*” (2020). Selvom Gyldendal stiller begreberne op mod hinanden med diverse ikke benævnte eksperter på hver side, læner den bagvedliggende diskurs sig op ad teorien; *identitetens fire niveauer* (Jørgensen, 2009, s. 40). *Kerneidentiteten* kan kobles til det første niveau: *Jeg-identiteten*. Herunder kan Gyldendals begreb *flydende identiteter* forbindes til *social identitet*, der i ovennævnte teori beskriver de roller et individ indtager i sociale kontekster (2009).

I sekvensen “Spiller vi roller?” inddrages Erving Goffmans teori om *frontstage* og *backstage*. Gyldendal beskriver, at individet ved *frontstage* spiller en kontekstbestemt rolle, hvorimod individet ved *backstage*; “(...) *kan være sig selv*”. (Gyldendal, 2020). Goffmans definition af identitet, ud fra denne teori, synes at have visse ligheder med *identitetens fire niveauer*. At individet ved *backstage* kan “være sig selv”, indikerer at en *jeg-identitet/kerneidentitet*, er implicit til stede uanset, hvilken rolle man som individ indtager på *frontstage*. Det er bemærkelsesværdigt at en stor del af de teorier Gyldendal inddrager i forløbet, grundlæggende har samme tilgang til begrebet identitet og indirekte tager udgangspunkt i den psykologiske teori *de fire identitetsniveauer*.

#### 4.4.3 Distribution

Dette afsnit undersøger distributionsprocessen herunder, hvordan læremidlet distribueres fra fagportalerne til skolerne. Et notat fra Undervisningsministeriet i 2018 viser, at: “*Der spores en tendens til øget centralisering af indkøbet af digitale læremidler, således at flere kommuner vælger en organisering, hvor forvaltningen indkøber næsten alle eller dele af de digitale læremidler.*” (Undervisningsministeriet, 2018b). For at få et overblik over, hvilke og hvor stor omfang læremidler anvendes, er det derfor oplagt at tage udgangspunkt i kommunernes indkøb af læremidler.

I et notat fra Undervisningsministeriet vises en oversigt over de 10 mest udbredte læremidler i 2017 (se bilag 3), med udgangspunkt i antallet af kommuner, der har indberettet indkøb af

læremidlerne. Det er her værd at påpege, at overskriften henviser til 'læremidler', mens selve tabellen henviser til 'digitale læremidler'. Vi må derfor antage, at indkøb af analoge læremidler enten er ikkeeksisterende eller ikke udgør en særlig stor andel af det samlede indkøb af læremidler. Sammenholder man dette med Undervisningsministeriets rapport "Evaluering af it i folkeskolen", ses samme billede i en tabel over "Vurderingen af udvikling i udgifter - skoleforvaltninger". 68% procent af repræsentanter for skoleforvaltninger har svaret, at udviklingen i udgifter til analoge læremidler er faldende, mens 29% mener, at den er stagnerende op mod de 3%, der ser dem som stigende (se bilag 10). Ved at vende tilbage til tabel 4, ses det, at syv ud af de ti digitale læremidler tilhører Clio online, hvoraf de resterende tre der topper listen, tilhører Gyldendal. Ud fra tabellen fremgår et tydeligt billede af hvilke læremidler, der har monopol. Dette kan suppleres med tabel 5 fra samme notat, som viser "De ti forlag, der er ansøgt om størst tilskud for" (se bilag 2). Her adskiller Clio online og Gyldendal sig væsentlig fra de andre forlag med 13.539.200 mio. kroners forskel mellem Clio online på 2. pladsen, til Alinea, på tredjepladsen. Samfundsfaget, Clio online, er at finde på en fjerdeplads i den første tabel, og er købt af 60 ud af 98 kommuner i landet.

At Clio og Gyldendals fagportaler abonneres på af en stor række af landets kommuner, er ikke ensbetydende med, at alle lærere gør brug af disse læremidler i deres undervisning. Undervisningsministeriet har dog i 2018 udgivet et notat; "*97 pct. angiver at have anvendt mindst ét digitalt læremiddel i det forløb, de har valgt at tage udgangspunkt i.*" (Undervisningsministeriet, 2018b). Samme rapport nævner sammenhængen mellem anvendelsen af digitale læremidler og en øget indsats i digitalisering i folkeskolen. Den nævnte indsats er den puljeordning, der var en del af den "Fællesoffentlige Digitaliseringsstrategi" i 2011-2015, hvor regeringen afsatte 500 mio. kr. til en indsats for styrket anvendelse af it i folkeskolen, hvilket blev forlænget til 2017 (Undervisningsministeriet, 2018b). Udviklingen i udbredelsen og anvendelsen af digitale læremidler er ifølge Undervisningsministeriets rapport "*(...) primært sket ved en medfinansieringspulje til kommunernes indkøb af digitale læremidler, der skulle stimulere efterspørgslen på digitale læremidler.*" (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 6). Rapportens konklusion er, at netop denne pulje har været med til at styrke indkøb og anvendelsen af digitale læremidler; "*Puljen gjorde, at produktionen af læremidler blev speedet op, så der blev produceret rigtig mange nye digitale produkter på kort tid.*" (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 27).

Rapportens forvaltningsinterview påpeger dog “(...) *at puljen i nogle kommuner har betydet, at man har været mindre kritisk i sine indkøb.*” (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 28).

Ved at sammenholde begge rapporter, må vi gå ud fra, at Clio og Gyldendals fagportaler bliver anvendt. Da vi analyserer læremidlerne: Gyldendals “Hvem er jeg?” og Clios “Hvem er du?”, fandt vi det relevant ikke kun at kortlægge brugen af fagportalen, men også forløbet. Vi kontaktede begge forlag, som desværre ikke ville oplyse besøgsstatistikken, men i stedet give en udtalelse vedr. forløbets popularitet. Gyldendals forløb “Hvem er jeg” er blevet besøgt flittigt og “(...) *er det suverænt mest anvendte forløb på [samfundsfag.gyldendal.dk](http://samfundsfag.gyldendal.dk) og har været det i flere år.*” (Se bilag 7). Clios forløb “Hvem er du?” omtales også som “(...) *et ret populært forløb på Samfundsfaget (...) 1174 lærere har været inde på forløbet.*” (Se bilag 7). Begge forlag antyder derfor, at disse forløb hyppigt bliver anvendt.

#### 4.4.4 Konsumption

Dette afsnit undersøger konsumptionsprocessen, der belyser lærerens oplevede effekt af, hvordan digitale læremidler generelt anvendes i undervisningen.

Undervisningsministeriets rapporter antyder, at brugen af digitale læremidler er særdeles udbredt blandt de danske folkeskoler. Undervisningsministeriets rapport om evaluering af it i folkeskolen kaster lys over anvendelsen af læremidlerne og den oplevede effekt (Undervisningsministeriet, 2018b). Rapporten pointerer, at lærerne “(...) *oplever positive tidsmæssige effekter af de digitale læremidler i forbindelse med forberedelse, undervisning og evaluering.*” (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 39). Samtidig nævnes, at anvendelsen af læremidlerne ikke blot er ‘plug and play’, og at forberedelsen stadig er nødvendigt; “*Ja, det kan vi spare tid på – men muligvis med konsekvens for kvaliteten. (...) [Lærer, udskoling].*” (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 53). Ifølge rapporten udvælger en stor andel af lærerne delelementer fra læremidlet af flere årsager; “(...) *At forløbene ikke er gode nok fagligt (...) at der er brug for at variere undervisningsformen.(...)*” mm. (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 52).

Overordnet set pointerer rapporten at “(...) *Det er lidt sværere at konkludere entydigt på, om der er sket en markant udvikling i kvaliteten af de didaktiske digitale læremidler.*” (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 33). En stor andel af lærere indikerer i spørgeskemaundersøgelsen at der “*er sket en positiv udvikling i kvaliteten af de digitale ressourcer.*” (2018b). Undersøgelsens casebesøg kan dog hverken be- eller afkræfte dette, hvilket vanskeliggør et entydigt svar (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 34).

#### 4.4.5 Sammenfatning

Den kritiske diskursanalyse giver os et overblik over forløbenes faglige mangler, som vi først ved nærmere undersøgelse kunne se omfanget af. Den tekstnære analyse viser, at forløbene, især Clios, består af ganske få faglige begreber, og at indholdet dermed kan placeres ved *Type 1-samfundsfag*. Selvom indholdet vurderes til et livsnært sprogbrug, kan det derimod antages som overpædagogisk formidling. Produktionen antages til at have en udelukkende individualistisk tilgang, og hvor formålet bag dette ikke specificeres yderligere. Ved en undersøgelse af distributionsprocessen har Clio og Gyldendal monopol på læremiddelsportalerne, hvilket i sammenkobling med øget centralisering, begrænser lærerens valgmuligheder af materiale. Derudover ses højere fokus på kvantiteten end kvalitet på læremiddelsportalerne qua puljeordningen.

## 4.2 Lærerinterviews og elevbesvarelser

### 4.2.1 Lærerinterviews

#### 4.2.1 Informant 1

Inden interviewet blev afholdt observerede vi den første informants undervisning. Observationen var en del af en pilotundersøgelse, da problemstillingen ikke var færdigudviklet på daværende tidspunkt. I interviewet forsøgte vi, at forstå lærerens intentionalitet og overvejelser vedr. identitetsundervisningen.

Informant 1 påpeger: “*I princippet vil nogle af eleverne have det federe ved at gå ind i sig selv. (...) Jeg skal jo forsøge at lære dem noget fagligt, jeg skal jo ikke være socialpædagog.*” (se bilag 8). Der kan hermed argumenteres for, at informanten ikke accepterer præmissen om, at der opstår



faglighed i timen, når eleverne “går ind i sig selv”. I citatet kan svaret ses som, at informanten tager afstand fra den individualistiske tilgang til identiteten, selvom læreren bruger digitale læremidler; *“Jeg vil typisk bruge en af de platforme, som vi har adgang til.”* (se bilag 8).

Informant 1 forholder sig til, at undervisningen foregår på det objektive plan, hvor eleverne selv har mulighed for at tage stilling til egen identitet ved at *“(…) de kan reflektere over egen tilværelse i emnerne.”* (se bilag 8). Hvordan dette foregår, besvarer informanten med, at h\*n forsøger *“(…) at få dem [eleverne] til at reflektere over hvordan det er at være mennesker. Jeg vil gerne præsentere dem for kultur og fagbegreber, som de på en eller anden måde kan spejle til deres egen tilværelse.”* (red., se bilag 8). Her beskriver informanten, at vejledningen i identitet også foregår gennem den almene dannelse, som ikke altid kan kobles til det faglige emne eller samfundsfaget; *“Vi var inde og se Leonard Cohen udstilling, nogle gange bruger vi det fagligt, men andre gange vil jeg bare gerne udvide deres perspektiv i kulturfagene.”* Informanten uddyber, at identitetsdannelsen opstår i spejlingen af sin egen tilværelse i arbejdet med et givent emne.

Vi spurgte, hvilke læremidler informanten brugte til undervisningen, hvortil informant 1 tog udgangspunkt i den førnævnte observationstime. *“I dag tog jeg udgangspunkt i SAS-reklamen, fordi... Benny Andersen har skrevet en avisartikel om verdensborger, så jeg vil gerne have en debat, hvor de skal diskutere, hvorfor digtet ikke blev så omdiskuteret, som reklamen gjorde.”* (se bilag 8). Man kan argumentere for, at informanten har en kulturhistorisk tilgang til undervisningen i identitet, idet nyhedsartiklen anvendes til at forstå samtidens sociale praksisser. Svend Brinkmann nævner i bogen *“Identitet: udfordringer i forbrugersamfundet”*, at: *“En social forestilling antages på den baggrund at være en fælles forståelse, som muliggør sociale praksisser [Taylor, 2004:23].* (Brinkmann, 2009, s. 75). Man kan dermed forstå informant 1s opfattelse af identitetsundervisningen, som ikke ses isoleret, men kobles til andre dele af samfundsfaget.

#### 4.2.2 Informant 2

Interview 2 foregik virtuelt med spørgsmål, der tog udgangspunkt i interviewguiden. Ved spørgsmålet om h\*n underviste i identitet i samfundsfagsundervisningen, svarede informanten; *“(…) det er helt kundskabsfærdigområdet, sociologi, eller det der hører ind under, hvor identitet*

*jo også hører ind under.. Det er dem, som vi når dårligst.*” (se bilag 9). H\*n påpeger, at grænserne er flydende, når man har alle tre kulturfag; *“(…) i det hele taget gennemsyrrer det her identitet med ens job som lærer, det er jo ligegyldigt i hvilke fag man har, så er det jo både ens egen identitet, men også elevernes, man skal arbejde med og møde og rumme og nogle gange også forme, ik.”* (se bilag 9). Det kunne antages, at informant 2 finder grænserne i identitetsundervisningen flydende grundet begrebets omfang. Carsten René Jørgensen udlægger udfordringen ved definitionen af begrebet identitet: *“Begrebet har koloniseret hverdags sproget i en form, hvor det har en bred vifte af konnotationer, men er fattigt på præcis indhold.”* (Jørgensen, 2008, s. 11). Denne brede vifte af konnotationer eksemplificeres i informant 2s besvarelse, hvor identitet ses som et gennemgående begreb i undervisningen, uanset fag. Her havde det været interessant at spørge informanten om dennes definition af begrebet.

Informant 2 påpeger, at man i ens lærergerning løbende arbejder med og former sin og elevernes identitet (se bilag 9). Thomas Ziehe opererer med begrebet formbarhed og nævner at; *“Skolen bliver således i den samfundsmæssige forventning til en hovedinstans for formbarheden”* (Ziehe, 2008, s. 69). Det er, ifølge Ziehe, samfundet der stiller kravet til, at eleverne gennem undervisningen skal formes. Det undres, hvilken retning elevernes identitet skal formes. Begrebet identitet er ikke markant optrædende i Fælles Mål for samfundsfaget, hvortil det nævnes, at eleverne skal have viden om identitetsdannelse (Emu, 2020). Undervisningsministeriet definerer ikke yderligere begrebet, hvilket gør det op til læreren og læremidlerne at bestemme vinklen af begrebets mange facetter. Til spørgsmålet om hvad informant 2 vægter højt i sin identitetsundervisning, svarer h\*n, at underviserne på skolen ofte inddrager det i uge seks, hvor køn, seksualitet og normer er omdrejningspunktet. Til spørgsmålet om, hvilke læremidler informant 2 gør brug af, får vi følgende svar: *“Der har ikke rigtigt været så mange midler [til at købe analoge læremidler]. (...) Vi har ikke den samme tid, som vi har haft før, og det bliver sådan lidt mere.. øh, men jeg bruger Clio. Det er det, jeg skal bruge. Det er det, vi har.”* (red., se bilag 9). Hellerup skole er i Gentofte kommune, som har en centraliseret indkøbsmodel til læremidler, hvor samfundsfaget.dk (Clio) abonneres på. Informant 2 påpeger med besvarelsen, at forberedelsestiden er blevet mindsket, og hentyder til, at brugen og valget af læremidler påvirkes af dette. Til spørgsmålet om h\*n har anvendt Clios forløb “Hvem er du?”, svarer h\*n ja, men *“(…) ”*

*så vidt jeg husker så har syntes, at den har været en lille smule tynd.*” (Se bilag 9). Informant 2 gør derfor brug af Clios forløb “Hvem er du?”, men finder selve indholdet tyndt.

Til spørgsmålet: *“Føler du, at du er med til at vejlede eleverne i deres identitetsdannelse i samfundsfag?”* (Se bilag 9), svarer informant 2 at h\*n er i tvivl om det, men håber at h\*n er med til det; *“I sidste ende det det helst skal handle om, at man i sidste ende jo skal forsøge at lære sig selv bedre at kende.”* (Se bilag 9). Her påpeges, at undervisningens formål bl.a. indebærer at eleverne skal lære sig selv bedre at kende, hvilket Svend Brinkmann pointerer er en stærk diskurs i samfundet (Brinkmann, 2014).

Til trods for informant 2s mål om, at eleverne skal lære sig selv bedre at kende, har h\*n forbehold over for den stigende individualisering; *“Jeg har også sådan nogle forbehold mod ekstrem individ og individualitet og migmig- dyrkelse (...)”* (Se bilag 9). Denne migmig- dyrkelse, fremhæver også Bauman; *“(…) ikke længere nogen grænser for vores ambition om og fristelse til at gøre dette ego større og større.”* (Jacobsen, 2011, s. 102) Det er bemærkelsesværdigt, at informant 2 gør brug af Clios “Hvem er du?” forløb, der tydeligt har et fokus på individet.

#### 4.2.2 Elevbesvarelser

*Elevbesvarelserne er fra fagteksten “Hvem er jeg?”, herunder læseguides 1/5 og 4/5.*

Ved første spørgsmål “Hvem er jeg?” besvarer 15/20 elever dette spørgsmål med henholdsvis navn eller køn. Spørgsmålet er tosidet, da det kan forstås objektivt, som når denne elev svarer; *”En dreng. 14 år”*, eller mere abstrakt, når denne elev svarer; *”Jeg er mine handlinger og tanker. Jeg er min fortid, datid og fremtid”* (se bilag 4). Eleverne formodes at have hjulpet hinanden, da nogle af svarene, jf. sidstnævnte besvarelse, er identiske. Derudover leder spørgsmålet ikke nødvendigvis til et konkret svar. 4/20 elever har ikke formået at afslutte en startet sætning og/eller har undladt at svare (se bilag 4). I spørgsmålet “Hvad betyder det at have en kerne?” sammenligner 9/20 elever kernen, som noget, der holder øje med os; *“at have en kerne er at have et øje som holder øje med at hvad der sker”*, *“En kerne er lidt det samme som et øje inde i kroppen. Den holder øje med os.”* (se bilag 4). Man kan antage, at Clio forsøger at få eleverne til reflektere, men at eleverne i stedet omformulerer den læste tekst.

Eleverne bliver ikke kun testet i forforståelse, men også på den personlige sfære. Få elever har forsøgt at formulere sig reflekterende på spørgsmålet “Tror du, at du har en kerne?”; *“jeg har mest leget med dukker og sådan noget men jeg har haft frie rammer så har bare gjort det der var sjovt”*. Dette kan det være et tegn på, at eleven ikke forstår spørgsmålets mere abstrakte karakter, og svarer efter det umiddelbare. 13/20 elever svarer, ja, hvorimod kun 2/20 elever direkte svarer nej til spørgsmålet. Denne forståelse af kontekst ses også ved, at eleverne gætter sig til hensigten bag spørgsmålet ud fra det læste. 5/20 har svaret, at de ikke ved det eller har helt undladt at svare.

En iøjnefaldende reproducering af tekstens indhold ses ved sidste *refleksionsspørgsmål*; “Hvad betyder det at være foranderlig?”. Her redegør eleverne, og bruger samme eksempler og formuleringer som fagteksten. 0/20 elever kommer med egne eksempler, som ikke findes i fagteksten; Én elev forsøger at formulere sig anderledes end teksten; *“at være foranderlig betyder (...) hvis man f.eks. flytter til et nyt land kan man ændre synet på sig selv.”* (se bilag 4). Clios udlægning af dette er: *“Hvis man fx bliver syg, handicappet eller flytter et andet sted hen, ændres ens identitet.”* (Clio, 2020).

Man kan kategorisere besvarelserne efter Thomas Ziehes beskrivelse af elevernes hyppige reaktionsmønstre. *Informalisering* opstår, når elever ikke er bekendte med spørgsmålets formål. Dette kan tydes ud fra de ikke afsluttede besvarelser, som kan ses som et resultat af elevernes søgen efter plausibilitet (Ziehe, 2004, s. 66) Netop denne søgen efter lærerens troværdighed kan vise sig at være svær at gennemskue, når elever svarer en computer.

Ziehe er kritisk over for identitetsdiskurs, og påpeger vigtigheden af at arbejde imod den for at undgå en *tidlig identitetslukning* (Ziehe, 2004, s. 73). Resultatet af dette vil ifølge Ziehe lede til: *“Man holder op med at være åben, modtagelig (...) Det er ikke fordi unge er for tidligt modne, men fordi de identificerer sig selv med en bestemt ide om hvordan de vil være.”* (Ziehe, 2004, s. 74). Samfundsfaget går i sin helhed ud på, at læreren kan facilitere en undervisning, som tager udgangspunkt i en problemstilling, der ikke nødvendigvis lægger op til en simpel løsning. Dialogen kan hermed blive det afgørende i en stræben efter kritisk tænkende elever. (Christensen, 2017, s. 90).

I takt med forbrugerismens fremskreden er der, ifølge Svend Brinkmann, opstået et behov for at forstå og reflektere over egen identitet (Brinkmann, 2009, s. 9). Brinkmann påpeger, at identitetsspørgsmålet "Hvem er jeg?" er blevet allestedsværende, hvilket også eksemplificeres i elevbesvarelsenerne. Brinkmann fortolker identitet som et moralsk begreb, og tager afstand fra den almene psykologiske opfattelse; "*Det antages altså, at det er afgørende, at vi kender os selv og kan udvikle os selv, for at vi kan leve et godt og meningsfuldt liv.*"(2009). Han pointerer, at når vi som individ stiller spørgsmålet "Hvem er du?", "*(...) efterspørger vi implicit et svar, der henviser til moralske værdier. Ikke et ethvert svar er tilfredsstillende (...)*". (Brinkmann, 2009, s. 10). Han giver derefter eksempler på, at simple svar som fx ens højde og mere psykologiske svar som at nævne sin IQ, ikke er tilfredsstillende svar, da "*Disse svar peger på, hvad personen er, men ikke på, hvem personen er - og det er sidstnævnte type svar, som er nødvendige for at forstå et menneskes identitet.*" (2009). Man kan derfor antage, at eleverne ifølge Brinkmanns perspektiv, er blevet stillet et moralsk spørgsmål, men grundet spørgsmålets kompleksitet, er besvarelsenerne ofte simple i form af at beskrive eget køn, alder og navn. I kraft af ovennævnte svarer elevbesvarelsenerne dermed på *hvad* de er som individ. Spørgsmålet er som udgangspunkt ikke stilladseret optimalt, hvis Clio ønsker svar på *hvem* de er. Det kan dog tænkes, at kompleksiteten af spørgsmålet også influerer elevbesvarelsener, og om elever i det hele taget kan og vil besvare spørgsmålet på en computer i et klasselokale. Brinkmann beskriver denne kompleksitet; "*En selvfortolkning findes ikke altid i mennesker sind eller biografier i en form, der gør, at den umiddelbart kan udtrykkes i ord.*" (Brinkmann, 2009, s. 77).

Lig Brinkmann behandler Zygmunt Bauman identitetsbegrebet, hvordan dette skabes, og ikke desto mindre fastholdelsen i det flydende verden; "*Der er således tale om en form for identitetshistorik, der beretter mulighederne for og udfordringerne i at skabe sin identitet i forskellige modernitetsepoker.*" (Jacobsen, 2011, s. 149). Det kan være svært specificere den egentlige mening for spørgsmålet "Hvem er du?". Bauman vil argumentere for, at ud over menneskets naturlige karaktertræk som fx køn og nationalitet, er individet bevidst om at skabe sin egen identitet (2011). Skabelsen af egen identitet kan ikke tillægges af læreren, hvorfor individet snarere stræber efter at opdage ; "*'Identitet' afslører sig kun for os som noget, der skal opfindes, snarere end noget, der skal opdages.*" (Jacobsen, 2011, s. 150). En elev svarer; "*jeg er en lille*

*pige med mange følelser, og meget smuk. jeg er en sød og omsorgsfuld person.”*, mens en anden svarer; *“Jeg er en pige. Som lille kunne jeg godt lide drenge ting.”* (se bilag 4). Eleverne svarer umiddelbart, og der kan undres over læringsindholdet i dette. Vi kan anvende Baumans kritik af forbrugerismen, hvor affald er det vigtigste materiale: *“Kunsten at leve i den flydende modernitet og de færdigheder(...) indbefatter bl.a., at man lægger større vægt på at kassere end at anskaffe sig ting”* (Bauman, 2009, s. 56). Hvis viden indgår i præmissen for forbrugersamfundet, vil denne kunne anses som et produkt, der afskaffes i forlængelse af udløbsdatoen. Derfor er det vigtigt at give eleverne en værdi i den viden de kan bruge, så undervisningen opnår eksemplarisk betydning. Hvis eleverne ikke bruger denne viden, kan det sammenlignes med Baumans affaldsanalogi. Man kan derfor illustrere kritikken af det flydende modernitets samfund, som en afskaffelse af gammel og forældet information i søgen efter ny i vejen mod succes (Bauman, 2009, s. 51).

#### 4.1.5 Sammenfatning

Begge informanter ser identitetsbegrebet i alle tre kulturfag, hvilket viser begrebets kompleksitet. Der findes forskellige opfattelser af identitetsundervisningens udformning. Informant 1 belyser problemstillingen i, at elever ser *meget på sig selv i de andre fag*, og at h\*n i stedet vil lære dem *noget fagligt*. Hvorimod informant 2 opfatter identitetsundervisningen omhandlende, at eleverne i sidste ende skal *lære sig selv bedre at kende*. Elevbesvarelsene kan være svært at tyde ud fra to læseguides ud af et helt forløb, men giver stadig et indsigt i fagtekstens udbytte. Under spørgsmålet “Hvem er du?” svarede de fleste elever køn og navn. Flere elevbesvarelses vurderes som en reproducering af fagtekstens indhold, og formålet med disse besvarelses virker uklart. Formålet med samfundsfaget er *“(…) opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.”* (Emu, 2020), hvilket ikke er gældende i dette tilfælde.

## 5 Diskussion

*Dette afsnit vil opsummere analysens hovedpointer, og sammenkoble analysens resultater med nye teoretiske synspunkter til empirien. Indledningsvist diskuteres skolen i forbrugersamfundet. Herefter markeres argumenteres for og imod den individualistiske tilgang i*

*identitetsundervisningen. Afslutningsvis forholder vi os kritiske til de digitale læremidlers indflydelse på lærergerningen.*

## 5.1 Folkeskolen i forbrugersamfundet

Zygmunt Bauman opererer med begrebet forbrugersamfund, og beskriver udbredelsen af forbrugsmønstre, som *“(...) så vidtfavnende, at de omfatter alle tilværelsens aspekter.”* (Bauman, 2015, s. 94). Skolen tager dermed del i forbrugersamfundet, der nødvendiggør konstant optimering og udvikling, for at kunne konkurrere på global plan. Denne stigende grad af markedets styring inden for skoleregi, har indflydelse på håndteringen af indkøb af læremidler. Bauman problematiserer denne tilbøjelighed til at anse uddannelse og læring i overensstemmelse med et produkt; *“Når den anskues som et produkt, opfattes den som noget, man ‘kan erhverve sig’, som en mere eller mindre fiks og færdig ‘vare’.”* (Bauman, 2009, s. 133).

Ud fra Undervisningsministeriets rapporter fremgår det, at der de sidste år har været fokus på digitale læremidlers kvantitet og udbredelse. Men hvordan med kvaliteten? Samme rapport sammenfatter, at det er vanskeligt at konkludere, om læringsudbyttet er øget i takt med de digitale læremidlers udbredelse. Som tidligere nævnt, har puljen til medinvestering af kommunernes indkøb af digitale læremidler været med til at der i dag er et større udbud. Folkeskolen.dk har dog kunnet rapportere grunden til, at kommunerne vælger Gyldendal og Clio: *“(...) fordi de her kan få betydelige rabatter, hvis de eksempelvis køber en pakkøløsning, som giver adgang til portaler til alle skolens fag til alle skoler i kommunen.”* (Folkeskolen, 2018). Clio og Gyldendal er de to eneste forlag, der har valgt at inkorporere en bred vifte af fag i deres portaler, og så at sige lavet en pakkøløsning. Rapporterne viser dog, at læreren shopper i fagportalerne, og ikke altid gør brug af midlet i dets helhed. Men Clio og Gyldendal lægger ikke op til en redidaktisering, da alt er at finde på deres portaler, så hvorfor gør alle lærere ikke brug af forløbet i dets helhed?

Rapporten viser, at lærerne bl.a. shopper, da de ikke altid finder kvaliteten optimal, hvilket understøttes af informant 2, der nævner, at Clios “Hvem er du?” er “tynd rent fagligt” (se bilag 9). Kvaliteten af læremidlet er derfor en vigtig faktor, da der enten søges inspiration i læremidlet, delelementer bruges, eller det anvendes i sin helhed. Da centraliseringsmodellen for indkøb af

læremidler giver en stor andel af de danske folkeskoler samme læremiddelskatalog, er der høje krav til læremidlernes kvalitet. Men når læremidlerne kan anses som en vare i forbrugersamfundet, må man antage at tidens værdier har indflydelse på læremidlernes produktionsproces. Bauman pointerer, at: *“Det forbrugeristiske syndrom har nedgraderet varighed og opgraderet flygtighed (...) Det har sat nyhedsværdien over værdien af det, der har vist sig holdbart.”* (Bauman, 2015, s. 88). Når flygtighed er en af forbrugerismens værdier, kan man stille sig kritisk overfor om læringen implicit bliver nedprioriteret med det øgede fokus på kvantitet.

## 5.2 Et produkt af samtiden?

*“I dag er “identitet” imidlertid blevet “det hotteste tema” og noget, som nu er på alles læber og i alle tanker. [Bauman 2004: 16-17]”* (red., Jacobsen, 2013, s. 132-133). Som Bauman pointerer, er samfundet i dag præget af en stærkt individualisering, hvor der i kraft af denne er opstået en øget interesse for individet, herunder identiteten. Bauman beskæftiger sig dog ikke med en konkret sociologisk teori om selvet, men *“(...) selvet er imidlertid et uundværligt aspekt af hans overordnede grundperspektiv på samfundsudviklingen.”* (Jacobsen, 2013, s. 137). Det er ud fra individet, at Bauman forholder sig til samfundsudviklingens konsekvenser. Bauman beskriver identitetsproblematikkens udvikling; hvis identitet i det moderne samfund sås som en fast størrelse, hvor problemet bestod i at sikre dens stabilitet, *“(...) så består det postmoderne “identitetsproblem” primært i, hvordan man kan undgå fastfrysning (...) [Bauman 1995: 81]”*. (red., Jacobsen, 2013, s. 142). Denne tese læner Svend Brinkmann sig op ad, der opererer med begrebet den accelererende kultur, hvor: *“(...) Det vigtigste mål for personlig udvikling i dag er blevet at forholde sig til sig selv som udviklingspotentiale.”* (Brinkmann, 2009, s. 82).

Men er det ikke en del af lærergerningen at støtte elevernes udvikling? Ifølge Folkeskolens formål §1, er det bl.a. skolens formål at fremme elevens alsidige udvikling (Emu, 2020). Vi vil dog mene, at der er forskel på at fremme elevens udvikling gennem læring, og bede vedkommende om at være konstant reflektiv over eget udviklingspotentialer. Ved at Gyldendal i spillet “Hvem er du?”, gentagne gange beder eleven om at reflektere over egen fremtid, beder de implicit eleven forholde sig til sig selv som udviklingspotentialer; *“Hvor ser du dig selv om 10 år?”* (se bilag 10). At begge



læremidler stiller flere spørgsmål af den type, kan kædes sammen med den samtidig Brinkmann og Bauman beskriver, hvor individet i stigende grad skal forholde sig til sig selv og sin udvikling.

Brinkmann ser identitet som et moralsk begreb, og at man ved spørgsmålet “Hvem er du?” efterspørger individets moralske værdier (Brinkmann, 2009, s. 10). Med hvad definerer så ens morale? Professor i psykologi Michael Hviid Jacobsen beskriver, hvordan det ifølge en del sociologiske tekster, er samfundet, der skaber individets moral, hvorfor Bauman beskriver dette som “en ufrihedens videnskab”, “(...) fordi den netop i sidste instans tilskriver mennesket meget lidt frihed til selv at udvikle og udøve sin moralske sans. [Bauman 1988]” (red., Jacobsen, 2013, s. 145). Jacobsen fremlægger, at Bauman pointerer, hvordan det postmoderne samfund opererer med en stigende individbaseret moral (2013). I forlængelse af dette er det moralske ansvar, ifølge Bauman, “(...) således ikke foruddefineret af samfundet (...) men det findes som en latent impuls i mennesket, forud for at samfundet har indpodet eller indgydt noget i selvet.” (Jacobsen, 2013, s. 148). Denne tese kritiseres Bauman for, da moralen beskrives som en latent impuls, der går forud for de sociale processer individet vil indgå i, og derfor ikke ses som en sociologisk teori [Junge 2001] (red., 2013)

Brinkmann problematiserer det moderne samfunds udvikling, hvor det i kraft af forbrugersamfundets opståen, bliver “(...) alment påtrængende for mennesket at besvare spørgsmålet “Hvem er jeg som individ?” (Brinkmann, 2009, s. 8). Bauman understøtter denne pointe ved at illustrere, hvordan man i en konstant søgen efter selvet, “den frigjorte identitet”, kan ende i en situation “(...) med spørgsmålet om, hvem man så egentlig er.” (Jacobsen, 2013, s. 152). Brinkmann er af samme overbevisning, og nævner i “Stå fast: Et opgør med tidens udviklingstrang” at man ved at mærke efter i sig selv, risikerer at finde ud af, at der ingenting er (Brinkmann, 2014, s. 25). Svend Brinkmann argumenterer yderligere for, at: “At fortolke sig selv er en identitetsdannende proces, der er afhængig af de tilstedeværende fortolkningsressourcer formidlet gennem historie, kultur og samfund” (Brinkmann, 2009, s. 74). Clio og Gyldendal er et produkt af samtiden, som følger samfundets trend med fokus på individets forhold til selvet. Dette afspejler sig i forløbene “Hvem er jeg” og “Hvem er du”, hvor fokus er centreret om individet og deres selvrefleksivitet.

Thomas Ziehe forholder sig til begrebet identitet, og hævder at “(...) *det er en nydelse ikke at være i den samme identitet hele tiden.*” (Ziehe, 2004, s. 78). Her indikerer Ziehe implicit, at man som individ ikke har den samme identitet livet igennem. I forlængelse af dette, pointerer Bauman, at fastholdelse af én identitet ikke er mulig i den flydende modernitet; “*Identiteter har det formål at blive båret og fremvist, ikke at skulle opbevares og beholdes*” [Bauman 2004: 89] (red., Jacobsen, 2013, s. 148). Identitetens formål, ifølge Bauman, er at blive båret og fremvist, hvilket kan kobles til mikrosociologen Erving Goffman. Goffman opererer med begrebet identitet i en rollespilsanalogi, hvor individet i de sociale konstruktioner ifører sig en maske, hvilket indebærer at identitet “(...) *betragtes som en opført rolle, et produkt af løbende (selv-) iscenesættelser.*” (Jørgensen, 2009, s. 32). Ligesom Brinkmann, opfatter Goffman “(...) *det enkelte individ som et produkt af sociale interaktioner uden en egentlig kerne* [Jacobsen & Kristiansen 2002:188f]” (red., Jørgensen, 2009, s. 32). Ved et nærmere kig på hans teori om *frontstage* og *backstage*, kan man dog antage, at Goffman også opererer med en anden identitets-definition, en “(...) *implicit skelnen mellem, hvad man kunne kalde en ‘faktisk’ eller ‘egentlig’ identitet og en præsenteret eller tilsyneladende identitet* [Goffman 1963]” (red., Jørgensen, 2009, s. 32).

Identitet kan, ud fra ovenstående, ses som kompleks og abstrakt at definere. En specifik definition af begrebet er ikke at finde, men kan man så i det hele taget inddrage det i samfundsfagsundervisningen? Clios forløb “Hvem er du?” anbefales til en 8. klasse, hvorfor det kunne tænkes, at lærerne placerer emnet i *Type1-samfundsfag*, der er tæt knyttet til elevernes livsverden (se bilag 6). Ud fra Clio og Gyldendals læremidler har vi samme antagelse, da eleverne udelukkende skal forholde sig til sig selv og fagbegreberne er på et minimum. Vi vil dog mene, ud fra begrebets kompleksitet, at det ville være interessant at diskutere med en 9. klasse. Her kunne man beskæftige sig med emnet ved at kombinere flere typer af samfundsfaget, så det ikke udelukkende er *Type1-samfundsfag* (se bilag 6) der anvendes. Dette ville hæve det faglige niveau, ved at læreren kunne give eleverne kompetencer til at se identitetsbegrebet som et produkt af sin samtid og forholde sig kritisk til dette.

### 5.3 Individualisering - afprofessionalisering og reproducering

Som nævnt i analysen gør Clio brug af ordet *selvoptaget*, når der refereres til Thomas Ziehes forskning om det moderne menneske. Ziehe udgav bogen *Pubertät und Narzissmuss* i 1975, hvor der argumenteres “(...) for, at den sociale og kulturelle udvikling i det moderne samfund frembringer ændrede psykiske strukturer og processer, som især viser sig hos den unge generation [Ziehe 1975].” (red., Christensen & Rasmussen, 2013, s. 168). Diskursen i fagteksten kan dermed anses som Ziehes psykoanalytiske tilgang. Ziehe benytter ordet *narcissisme* til at beskrive “(...) nogle væsentlige forandringer i unges subjektivitet.” (Christensen & Rasmussen, 2013, s. 169), hvorfor man kan stille sig kritisk over for Clios undladen af dette begreb. Paradokset ligger i anvendelsen af ordet *selvoptaget* om de unge, samtidig med at arbejdsopgaverne tager udgangspunkt i elevernes indre verden.

Goffmans teori om individets selviscenesættelse i et forsøg på at opnå accept fra andre individer, kan kobles til Baumans teori om forbrugersamfundet. Her skal individet være så autentisk som muligt og samtidig være klar på at tilpasse sig det omskiftelige samfund ved at udskifte sig selv (Baumann, 2015, s. 100). Man jagter så at sige sit sande jeg, som Mrozek illustrerer som “(...) en markedsbod fyldt med farvestrålende kostumer og omgivet af horder af kunder, der søger efter deres ‘jeger’ (Bauman, 2015, s. 102). I relation til dette sidestiller Baumann vores samtid med et individualistisk jagtsamfund, hvis formål er centreret om en kontinuerlig jagt for at tilpasse sig (Bauman, 2009, s. 99).

Overordnet kan man sætte spørgsmålstegn ved, om den direkte undervisning i identitet overhoved kan sættes på dagsorden. Den 5. februar 2020 spurgte vi Svend Brinkmann, i en mailkorrespondance om: “Hvilken påvirkning har den accelererende kultur på de unges identitetsdannelse?”, (personlig mailkorrespondance, 05. februar, 2020). Dertil svarede han: “Min egen bekymring er nok primært, at de unge risikerer at blive opportunister (“what’s in it for me?”), når [de] vokser op i en kultur, der både er accelererende og instrumentalistisk, hvorimod dannelse i mine øjne handler om at opdage, at der er fænomener i livet, som har værdi i sig selv.” (red., Brinkmann, 2020). Udsagnet kan behandles i forlængelse af Baumans forskning, at det moderne menneske udvikles til at træffe valg udelukkende fra egne interesser og udbytte. Bauman beskriver

de postmoderne identitetsprocesser som komplekse [Bauman 1995: 155], hvor identiteten modificeres ud fra konteksten og hvor: (...) *Det vigtigste bliver at afholde sig fra varige forpligtelser og identiteter og kun indgå i de spil og relationer, som man oplever, at man selv får noget ud af.*” (Jacobsen, 2013, s. 143). Brinkmann adresserer yderligere problematikken i at danne eleverne til en *accelererende og instrumentalistisk* virkelighed. Brinkmann uddyber:

*“Jeg mener ikke, man skal undervise i identitetsdannelse på anden måde, end man underviser i biologi eller matematik. Menneskers identitet dannes – ikke mindst i skoleårene – og det er i mine øjne en pædagogisk opgave at tilrettelægge betingelser for dannelse i form af mulighed for faglig fordybelse, samarbejde, demokratisk deltagelse osv. Men det er identitetsdannelse i indirekte form, og jeg er ret skeptisk over for direkte at undervise i det.”*

(Personlig mailkorrespondance, 05. februar, 2020).

Ergo forholder Brinkmann sig kritisk i ligefrem at undervise eleverne i egen identitet, hvilket læner sig op ad analysens resultat i forbindelse med digitale læremidler.

Man kan dermed argumentere for, at det er vigtigt at have et samfundsvidenskabeligt perspektiv på emnet ”identitet”, og give eleverne et indblik i begrebets forskellige facetter. Opgaverne i læremidlerne Clio og Gyldendal appellerer til, at eleverne skal mærke efter sig selv. Egocentrismen er ikke lig med egoismen, da det ikke har at gøre med moral, men en bestemt måde at se verden på (Ziehe, 2004, s. 70). Specielt teenagere kan spørge “hvorfør er hele verden ikke som mig?” (2004). Hermed øges selvrefleksivitet. Dette kan skabe en forståelse for forskellige kulturelle muligheder og forstærker opvækstens egocentrisme, og Ziehe forholder sig derfor optimistisk over for den kulturelle frisættelse. Identitet skal være i balance, og decentrering øges. Man skal være i stand til at erkende forskelligheder: “At man kan vise sig uden at udstille sig” (Ziehe, 2004, s. 80).

Man kan diskutere om kommunernes centraliseringsmodel rummer udfordringer ved at binde kommunerne til bestemte læringsportaler. Dette kan skabe en lav grad af medbestemmelse over læremidler for læreren. Det kan være svært at få øje på, ud fra rapporter, hvem der egentlig afgør kommunens valg af skolernes læringsportaler. Dette er en mangel i empirien. Omvendt kan

decentraliseringsmodellen kritiseres for den ensrettede form for læring, hvis lærerne anvender samme digitale læremidler uden redidaktisering. Bauman hævder, at denne “(...) *livsverdens kolonisering af systemet/samfundet bevirker således, at mennesker holder op med at sætte spørgsmålstejn ved om tingenes tilstand, holder op med at udtrykke kritik eller forhåbning om alternativer og holder op med at engagere sig i andre menneskers liv eller samfundets ve og vel.*” (Jacobsen, 2013, s. 156). Denne syndrom kalder han ligeledes for “TINA”-syndromet (*There Is No Alternative*). Her overlades ansvaret til andre, hvor man følger systemets strukturer uden omtanke.

Thomas Ziehe opfordrer til decentrering og god anderledeshed, mens han forholder sig skeptisk over for identitets-diskursen. “*Det eneste, der kommer ud af det, er at et barn i løbet af kort tid reproducerer sine egne kropslige stereotyper.*” (Ziehe, 2004, s. 76). Derudover refererer Ziehe til begrebet *en transformeret følelsesmæssig disposition* (2004). Dette er en udfordring for læreren, hvis egne vaner og adfærd er modsat læremidlernes. Dette kan volde følelsesmæssige problemer for læreren, og Ziehe følger op med begrebet *den ikke-personbundne anderledeshed* (Ziehe, 2004, s. 74). Læreren kan i dette tilfælde opfattes “(...) *som kold, anonym, fremmed og måske endda fjendtlig.*” (2004). Dette kan drage paralleller til læremidler, som forsøger at skabe en relation til elever. Især Clio, som stiller personlige spørgsmål, kan opfattes som en afprofessionalisering af lærerens kunnen.

## 6 Kritik af metode

I forbindelse med kvalitative undersøgelser, ville det have været fordelagtigt at have forberedt informanterne på interviewspørgsmålene. At interviewe er mere kompleks end først antaget, og som Brinkmann og Tanggaard beskriver: “*At stille spørgsmål og få svar i et interview er langt sværere, end man umiddelbart skulle tro.*” (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 29). Den kvalitative metode er mere end forarbejdet bag, transskribering og behandling af interviews (2010). Vi ville have haft et bedre fortolkningsgrundlag og forståelse for informanterne, hvis vi havde spurgt nærmere ind til informanternes erfaringer, og egen forståelse for emnet generelt. Interviewguiden blev først udarbejdet ved informant 2s interview, hvilket ses i kvaliteten i analysen, som gav os et større vurderingsgrundlag. Derudover kunne man med fordel have behandlet de indsamlede

elevinterviews for at nærme sig elevernes livsverden, heraf livsverdensinterview. Elevbesvarelserne er kun fra én klasse, hvorfor man kunne have sammenlignet med parallelklassens, eller sågar besvarelser fra en helt anden kommune.

Diskursanalysen tager udelukkende udgangspunkt i “identitet”, trods begrebets samhørighed med *socialisering* i fælles målene (Emu, 2020). Opgavens konklusion kunne dermed have været anderledes, hvis begge emner blev behandlet på samme tid. Forskningen viser yderligere ikke, om elevbesvarelserne er blevet brugt senere i enten klassesamtalen eller i næste forløb.

Evalueringsrapporten fra Undervisningsministeriet beskriver, at indsatsen for anvendelsen af it i folkeskolen er styrket, hvilket *producenterne* bag de udvalgte læremidler kan bekræfte, “(...) *der også oplever en øget anvendelse af og efterspørgsel på digitale læremidler.*” (Uvm, 2020). Man kan derfor formode, at Undervisningsministeriet finder det mest hensigtsmæssigt, at belyse de positive faktorer i digitale læremidler i folkeskolen. Dette kan afspejles i rapportens manglende belysning af kvaliteten i de respektive digitale læremidler, hvorfor rapporten fokuserer på kvantiteten; *anvendelse, udviklingen qua den styrkede pulje og oplevede effekter.*

## 7 Konklusion

Gennem vores projekt har vi erfaret, at man som lærer skal forholde sig kritisk til det digitale læremiddel man anvender i identitetsundervisningen, enten som delelement eller i sin helhed. Ud fra problemformuleringen arbejdede vi med, hvordan de digitale læremidlers diskurs influeres af samtiden, og hvilke konsekvenser dette har for identitetsundervisningen i samfundsfaget. I en forlængelse af dette var det afgørende at definere samtiden, hvortil vi anvendte Zygmunt Baumans teori om den flydende modernitet. I dette samfund er individet i en konstant refleksiv proces for at følge med tidens foranderlige krav i sin søgen efter selvet. Ovennævnte diskurs afspejles i de digitale læremidler til identitetsundervisningen, som i høj grad bærer præg af en individualistisk tilgang.

Eleverne skal, jf. jægeren i den flydende modernitet, lede efter deres sande jeg. Dette gøres ved at bede dem svare på abstrakte spørgsmål som “Hvem er du?”, kategorisere deres identitet ud fra den psykologiske teori “Identitetens fire niveauer” og spille “Hvem er du?”, hvor eleven skal reflektere

over egne kompetencer, fremtidsplaner samt indre værdier, som alle, ifølge spillet, lægger op til en samlet besvarelse af, hvem man er. Svend Brinkmann og Zygmunt Bauman, stiller sig begge kritiske over for en øget individualisme og kravet til individets konstante selvrefleksivitet, og man kan derfor undre sig over, om Clio og Gyldendals identitetslæremidler vil have en forstærkende effekt af den tendens.

Den flydende modernitet influerer ikke kun identitetsundervisningen i samfundsfaget, men også folkeskolen som helhed. I forlængelse af den flydende modernitet opererer Bauman og Brinkmann med begrebet forbrugersamfundet. Den stigende centralisering af indkøb af læremidler har monopoliseret markedet, hvor Gyldendal og Clio ligger i top. Vi ser en bekymring i tendensen til, at valget af skolernes læremidler centraliseres, hvor de respektive skoler og lærere har mindre indflydelse på indkøb af læremidler. En stor andel af landets skoler abonnerer derfor på en af de to læremiddelsportaler, hvilket betyder at disse lærere kun har adgang til Clios forløb "Hvem er du?" eller Gyldendals forløb "Hvem er jeg?" i samfundsfagets identitetsundervisning. Denne monopolisering, som grundet et økonomisk aspekt, nemlig at pakkeløsninger i form af digitale læremiddelsportaler, hvor alle fag er samlet er billigere, antages for værende problematisk. Ved en monopolisering bliver læring mindre alsidig og mere konform, hvor en stor andel af lærere tager udgangspunkt i samme materiale. Brinkmann påpeger, at individet søger efter at være autentisk, men ved en ensretning af læremidlerne, påvirkes læringen vel i samme retning?

Gennem uddannelsen, får vi at vide, at der ikke findes en endelig opskrift på "korrekt formidling", da elever og lærere er forskellige og har brug for differentieret undervisning. På uddannelsen analyserer vi kritisk de digitale læremidler, men hvorfor så smide det over bord i praksis?

Undervisningsministeriets evaluering af it i folkeskolen peger på, at ikke alle lærere gør brug af de digitale læremidler i dets helhed. Vi ser dog også problematikken i, at en stor andel af lærere får inspiration til identitetsundervisningen fra samme læremiddelsportal. Derudover kan man sætte spørgsmålstejn ved, om man som lærer med mindsket forberedelse grundet folkeskolereformen 2014, ikke somme tider vælger pakkeløsningen? Hvilken retning er folkeskolen ved at tage, hvis alle skoler bruger samme læremiddel? Søger vi en ensretning af viden i stedet for en farvelade af forskellige individer, der er produktet af alsidig læring?

Den didaktiske del af lærergerningen består i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. De digitale læremiddelsportaler tager sig af alle tre aspekter - læreren skal bare trykke start. At vi lever i den flydende modernitet, betyder også at vi lever i et samfund hvor alt skal digitaliseres og konstant optimeres, for at vi kan følge med på globalt plan, og måske endda ifører os førertrøjen. Vi stiller dog spørgsmålstejn ved, om udbredelsen af digitale læremidler muligvis afprofessionaliserer lærergerningen? Læremiddelsportalerne kan være et godt redskab til planlægningen af undervisningen, men vi mener, at vi som lærere skal være bevidste om læremidlets diskurs og kritiske over for indholdet, så vi selvstændigt tager hånd om undervisningen.

Samfundsfagets formål består overordnet i, at kunne give eleverne indblik i det samfund der omgiver dem. Eleverne skal opnå kompetencer, så de kan forholde sig kritiske til samfundsfaglige problemstillinger og er i stand til at tage refleksiv stilling. Læreren må derfor give undervisningen eksemplarisk betydning, og beskæftige sig med samfundsfaglige problemstillinger der er centrale for den nuværende epoke. Vi sætter derfor spørgsmålstejn ved, at Clio og Gyldendals læremidler "Hvem er du?" og "Hvem er jeg?" lægger op til en psykologisk individfokuseret undervisning, hvor eleverne ad flere omgange skal søge ind i sig selv.

## 8 Handleperspektiv

Læreren skal, ifølge fagets formål §1 stk. 2, udvikle elevernes "*(...) kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet.*" (Emu, 2020). Der kan være forskellige opfattelser af, ikke mindst for de digitale læremidler, hvordan netop identitetsundervisning kan medvirke til dette.

Ifølge Thomas Ziehe, har elever "*(...) en særlig modvilje mod abstraktheden. De foretrækker det konkrete og direkte.*" (Ziehe, 2004, s. 67). Læreren opgave bliver dermed at koble abstraktionen til det relaterbare, samt skabe klarhed omkring relevansen i indholdet. Ved at give eleverne en indsigt i identitetsbegrebets kompleksitet, vil vi forsøge at appellere til en forståelse af at være et produkt af samtidens tendenser. Herunder belyse den flydende modernitet og inddrage



forskelligartede teorier af identitet for at skabe et nuanceret helhedsbillede. Ziehe understreger elevernes behov for *self-reference*, hvor spørgsmålet "*Hvad har det med mig at gøre?*" kan forekomme (Ziehe, 2004, s. 67). Ved at have en undersøgende tilgang til identitetsundervisningen, hvor der arbejdes med problemstillinger i kobling til samtiden, kan dette være med til at give eleverne et indblik i emnets værdirelevans.

Torben Spanget Christensen udtaler, at læreren "*(...) skal kunne løfte faget over op over holdnings- og diskussionsniveauet, samtidig med at de fastholder udgangspunktet i elevens egne erfaringer.*" (Folkeskolen, 2015). Et arbejde med begrebet det flydende liv og besøg af menneskebiblioteket er blot eksempler på, hvordan der kan arbejdes med decentreringen og dermed en erkendelse af forskelligheder i undervisningen. Hvordan samfundets forventninger udgør sociale og kulturelle barrierer, tager afsæt i de epokale nøgleproblemer, som Wolfgang Klafki påpeger, kan være tilgang til udvælgelseskriterierne.

Vi mener derfor, at man som lærer med fordel kan udfordre eleverne i samfundsfagets identitetsundervisning. At koble identitetsundervisningen til elevernes livsverden, er ikke nødvendigvis lig med et udelukkende fokus på individet, hvor eleverne skal reflektere over egen identitet. Undervisningen skal være af eksemplarisk betydning, så de kompetencer eleven tilegner sig, ikke er henvendt til skoleregi, men til deres fremtidige liv.

## 9 Litteraturliste

### 9.1 Bøger

Baumann, Z. (2009). Uddannelse i den flydende modernitet & Uddannelsesmæssige udfordringer i den flydende modernitet. I Z. Baumann, *Fagre nye læringsliv; læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet* (s. 95-111, 129-147).

København: UP – Unge Pædagoger

Baumann, Z. (2015). Forbrugere i den flydende modernitets samfund. I Z. Baumann, *Fagre flydende verden* (s. 84-129).

København: Hans Reitzel Forlag.

Bogisch, B. & Kornholt, B. (2014). Indledning • KLM og dannelse. I B. Bogisch & B. Kornholt, *KLM på tværs; sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (s. 7-18).

Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Brinkmann, S. (2009). Indledning, Identitet som selvfortolkning, Selvfortolknings niveauer, Selvteknologier og identitet & Afslutning. I S. Brinkmann, *Identitet; udfordringer i forbrugersamfundet* (s. 7-17, 17-66, 73-101, 131-167, 167-171).

Århus: Klim.

Brinkmann, S. (2014). *Stå fast - et opgør med tidens udvikling*.

København: Gyldendal Business.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 27-53).

København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-53).

København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, A-D. & Rasmussen, P. (2013). Thomas Ziehe – det ambivalente selv i moderniseringen. I A. Petersen, M. H. Jacobsen, S. Kristiansen, L. T. Larsen, J. D. Rendtorff, A.-D. Christensen, A. Petersen, *Selvet; sociologiske perspektiver* (s. 167-187).

København: Hans Reitzels Forlag.

Sasha Alexandra Holmberg 202163633  
Iben Tofte-Grevsen 202163588

Bachelor  
Samfundsfag

02. juni. 2020  
KP

Christensen, A. S. (2017). Samfundsfag. I A. S. Christensen, L. A. Haakonsen, H. K. Koed & A. Hvithamar, *Kulturfagenes didaktik* (s. 82-100).  
Frederikshavn: Dafolo.

Christensen, T. S. (2015). Hvad er samfundsfag? I S. T. Christensen, *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 9-40).  
Frederiksberg: Frydenlund.

Christensen, T. S. & Christensen, A. S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag – analytiske modeller. I S. T. Christensen *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 45-54).  
Frederiksberg: Frydenlund.

Fairclough, N. (2008). En social teori om diskurs. I N. Fairclough, *Kritisk diskursanalyse* (s. 15-62).  
København: Hans Reitzels Forlag.

Goffman, E. (2014). "Introduktion" og en del af 1. kap.: "Optrædener". I E. Goffman, *Hverdagslivets rollespil* (s. 53-77).  
Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Harboe, T. (2015). Dataindsamling: Kvantitative og kvalitative metoder. I T. Harboe, *Metode og projektskrivning* (s. 47-59).  
Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Højberg, H. (2013). Hermeneutik - forståelse og fortolkning. I H. Højberg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 289-299)  
Frederiksberg: Samfundslitteratur

Jakobsen, C. L. (2011). Samfundsfag i skolen. I C. L. Jakobsen, *Samfundsfag i skolen : en undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse* (s. 11-27).  
Aarhus: Systime profession.

Jacobsen, M. H. (2013). Zygmunt Bauman - et fast selv i en flydende verden. I A. Petersen, M. H. Jacobsen, S. Kristiansen, L. T. Larsen, J. D. Rendtorff, A.-D. Christensen, A. Petersen, *Selvet; sociologiske perspektiver* (s. 131-159).  
København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, C. R. (2009). Indledning & Hvad er identitet. I C. R. Jørgensen, *Identitet; psykologiske og kulturanalytiske perspektiver* (s. 11-22, 28-72).  
København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). Faircloughs tre-dimensionelle model. I M. W. Jørgensen, & L. Phillips, *Diskursanalyse som teori og metode* (s. 78-101). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). 2. observationsmetoder og dens former samt 4. Feltroller og feltrelationer. I S. Kristiansen, & H. K. Krogstrup, *Deltagende observation : introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* (s. 22). København: Hans Reitzels Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2016). Problemformulering. I Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogisk praksis*. (s. 87-100). København: Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, T. (2004). God anderledeshed. I T. Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutine*. (s. 65-80). København: Forlaget Politisk Revy

Ziehe, T. (2008). Psykisk frisættelse og ekspropriation . I T. Ziehe, *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (s. 59-87). København: Forlaget Politisk Revy.

## 9.2 Rapporter

Undervisningsministeriet (2018a). *Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler i 2017*. Lokaliseret 02. april 2020 på:

<https://www.uvm.dk/puljer-udbud-og-prisuddelinger/puljer/puljeoversigt/tidligere-udmeldte-puljer/grundskole/pulje-til-digitale-laeremidler>

Via link til pdf: "Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler 2017 (pdf)

Undervisningsministeriet (2018b). *Indsatsen for it i folkeskolen – evaluering*. Lokaliseret 16. april 2020 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen/it-i-folkeskolen>

Via link til pdf: "Evaluering af it i folkeskolen (pdf)

## 9.3 Websider

Clio (2020). Lokaliseret d. 21 marts 2020 på samfundsfaget:

[https://portals.clio.me/dk/samfundsfag/forloeb/show-unitplan/?unit\\_plan=ef87fa1f-e80e-4738-861f-c4df219d8737&is\\_preview=1](https://portals.clio.me/dk/samfundsfag/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=ef87fa1f-e80e-4738-861f-c4df219d8737&is_preview=1)

Emu (2018). Lokaliseret 04. maj 2020 på Emu:

<https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/formal>

Emu (2019). Lokaliseret 09. maj 2020 på Emu:

<https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/faelles-mal>

Grynberg, S. (2015). Lokaliseret d. 11. maj 2020 på Folkeskolen:

<https://www.folkeskolen.dk/572452/samfundsfag-skal-tage-udgangspunkt-i-elevernes-eget-liv>

Gyldendal (2020). Lokaliseret d. 20 marts 2020 på samfundsfag.gyldendal:

<https://samfundsfag.gyldendal.dk/forloeb/hvem-er-jeg>

Professionshøjskolernes Videndatabase (2020). Lokaliseret 15. april 2020 på Ucviden:

[https://www.ucviden.dk/portal/da/persons/anders-stig-christensen\(43a80dec-2a63-40f1-a7dd-7a5bef0a7390\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/persons/anders-stig-christensen(43a80dec-2a63-40f1-a7dd-7a5bef0a7390).html)

Riis, A. B. (2018). Lokaliseret d. 20. april 2020 på Folkeskolen:

<https://www.folkeskolen.dk/623720/kommuner-koeber-tvungne-kommune-pakker-med-laeremidler->

Undervisningsministeriet (2020). Lokaliseret 30. marts på Uvm:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

## 10 Bilag

### Bilag 1 - Interview med 3 elever fra Tre Falke Skole

Elev 1 Elev 2 Elev 3

#### Først skal I fortælle jeres alder, klasse og bopæl

- 15 år, 16 år og 15 år
- Frederiksberg, Valby, Vanløse
- 9. Klasse
- 

#### Når vi siger identitet, hvad tænker I så?

- Hvem man er
- Ja, hvem man er
- Ja
- Ens sygesikringskort

#### Hvad siger I, når vi siger identitet, og at I skal undervises i identitet?

- Det kan godt blive hurtigt personligt ikke?
- Det er meget hvem man er og hvad man ligesom.
- Hvad du går ind for og sådan
- Identitet er det ikke bare sådan hvor du er født og hvor du bor og det er identitet?
- Jeg tror det bliver svært måske at undervise i identitet fordi det ligesom er så forskelligt fra person til person. Så jeg tror at det ville være svært at lave noget samlet, fordi det ligesom er så forskelligt.

(...)

### Bilag 2 - Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler

Tabel 5 nedenfor viser de ti forlag, hvis læremidler der er ansøgt om størst tilskud til i 2017.

Tabel 5. De ti forlag, der er ansøgt om størst tilskud for	
Forlag	Ansøgt beløb (kr.)
Gyldendal Uddannelse	23.874.531
Clio Online	17.347.947
Alinea	3.808.747
EduLab ApS	3.417.014
MV-Nordic A/S	2.886.609

### Bilag 3 – Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler

#### Mest udbredte læremidler

Opgørelsen over de mest udbredte læremidler herunder er opgjort efter, hvor mange kommuner der har indberettet at have købt læremidlerne i 2017.

Tabel 4. De ti digitale læremidler, der er indkøbt af flest kommuner	
Digitalt læremiddel	Købt af antal kommuner
Dansk.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 7.-10. klasse	77
Dansk3-6.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 3.-6. klasse	76
Dansk0-2.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 0.-2. klasse	62
Samfundsfaget, Clio Online	60
Idrætsfaget Udsikling, Clio Online	60
NaturTeknologifaget Indskoling, Clio Online	59
Historiefaget Udsikling, Clio Online	58
NaturTeknologifaget Melletrin, Clio Online	57
Engelskfaget Melletrin, Clio Online	56
Historiefaget Melletrin, Clio Online	56

## Bilag 4 – Elevbesvarelser fra Clios forløb ”Hvem er du?”

Haft en længere snak om køn, fællestræk, forskellige holdninger.  
Optakt til uge 6.

Besvarelser til læseguide "Hvem er jeg"	Køn	Elev nr.
<p>Før du læser, skal du aktivere din forforståelse om tekstens emne. Læs siden overskrift og manchete. Skriv to svar på spørgsmålet: Hvem er du?</p> <hr/> <p>Mens du læser, skal du reflektere over tekstens indhold. Svar på spørgsmålene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvad betyder det at have en kerne?</li> <li>Tror du, at du har en kerne?</li> <li>Hvad betyder det at være foranderlig?</li> </ul>	♀  ♂	
<p>jeg er [fornavn] [mellempnavn] [efternavn] jeg er en dreng</p> <hr/> <p>- at have en personlighed. kernen ændre sig når du bliver ældre. - det ved jeg ikke - Hvis man fx bliver syg, handicappet eller flytter et andet sted hen, ændres ens identitet. Man begynder at se på sig selv og andre på nye måder, ligesom andre ser på én på nye måder. Dermed ændres ens selvopfattelse. Det gør den også, når man er i forskellige situationer i dagligdagen. Fx opfører vi os ikke på samme måde over for vores forældre som over for vores venner eller kæreste.</p>	♂	1
<p>Jeg er en pige, men som lille gik jeg meget op i drengeting. Men nu er jeg blevet meget mere som en pige.</p> <hr/> <p>- at have en kerne er at have et øje som holder øje med at hvad der sker. - sikkert. Jeg tror da vel at man har en kerne var ens identitet og personlighed er. - at kunne forandre dig selv</p>	♀	2
<p>[Fornavn] [efternavn] en dreng</p> <hr/> <p>- ens grundidentiteter og nogen af de holdninger man holder mest fat i. - ja - at man er klar til at ændre sig</p>	♂	3
<p>Jeg er en pige Som lille kunne jeg godt lide drenge ting.</p> <hr/> <p>- Det er lidt ligesom et øje inden i os selv, det holder øje med det hele. - Sikkert, den holder jo øje med hvad man gør, og man bestemmer selv hvad man gør. - At man kan forandre sig selv.</p>	♀	4
<p>jeg er mine handlinger og tanker. jeg er min fortid, datid og fremtid.</p> <hr/> <p>- at have en kerne er noget nogen psykologer og filosoffer mener, at der er. kernen ændre sig i takt med kroppen og gennem livet - jeg tror på at man har en kerne. - at være foranderlig betyder at man ser sig selv på andre måder, ændre sit syn på sig selv. som hvis man f.eks. flytter til et nyt land kan man ændre synet på sig selv. f.eks. opfører vi os på en anden måde overfor vores forældre og en anden overfor vores venner.</p>	♀	5

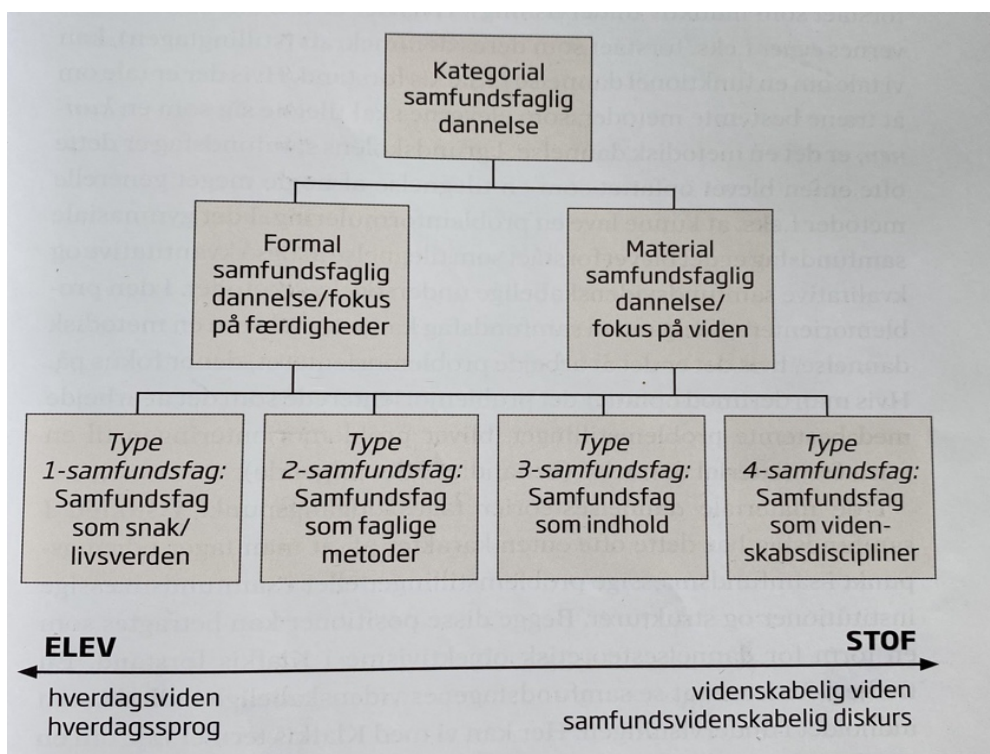
Jeg er mine handlinger og tanker. Jeg er min fortid, datid og fremtid.		
- En kerne er noget nogle psykologer og filosoffer mener der er i alle mennesker. De beskriver det som et indre øje, der sidder og kigger på alt, havd der sker. - Jeg ved det ikke helt. - At være foranderlig betyder, at ens identitet måske ændres af forskellige grunde. Det kan være, hvis man bliver syg, så ændres en opfattelse af sig selv. Det kan også være i dagligdagen vi opfører os ofte forskelligt i forhold til hvem vi er sammen med.	♀	6
En dreng 14 år.	♂	7
- Vores oplevelse af os selv. Hvordan vi er som person - Jeg tror alle har en kerne - Det er forskelligt, hvor man er hvordan man opfører sig		
Jeg er en selvstændig pige, med	♀	8
- Det er en slags livskerne der kigger på alt hvad vi gør. - ja - Det er at ændre sin identitet.		
[navn 1] jeg er en lille pige med mange følelser, og meget smuk. jeg er en sød og omsorgsfuld person. [navn 2] jeg er en selvstændig pige, med et omsorgsfuldt hjerte	♀	9
- en livs kerne der kigger på alt hvad vi gør - ja - at man kan ændre sin idenitet		
jeg er den jeg gerne vil være	♀	10
- at alle mennesker har et slags øje der sidder og kigger på alt hvad man l aver - nej - at man begynder at se sig selv anderledes, og forandret		
Jeg er [fornavn] [efternavn] Jeg er en dreng med brunt hård	♂	11
- At have en personlighed at kunne kende til sig selv - Jeg ved jeg har en kerne fordi jeg ved hvad jeg synes og kender til mig selv og min personlighed - At man kan forandre sig og forandre sig i forhold til hvordan andre er		
Nu er jeg en pige Da jeg var lille var jeg halvt dreng, halvt pige	♀	12
- En kerne er lidt det samme som et øje inde i kroppen. Den holder øje med os. - Ja da. Det inderste i vores krop er vores kerne. Det er den vi er og vores identitet/Personlighed. - At du kan forandre dig		
jeg er [fornavn] jeg en pige	♀	13
- [Ingen besvarelse]		



- [Ingen besvarelse] - [Ingen besvarelse]		
mig selv den jeg vil være... ? <hr/> - Den kan sammenlignes med et øje, der sidder og kigger på alt, hvad der sker. Andre mener ikke, at vi har sådan en kerne. - ??? - opfører vi os ikke på samme måde over for vores forældre som over for vores venner eller kæreste.	♂	14
Jeg er [efternavn] [fornavn] [efternavn] <hr/> - [Ingen besvarelse] - [Ingen besvarelse] - Når der sker nogle ting, ændres vores syn på os selv	♂	15
Jeg er en dreng ved navn [fornavn]. Jeg er hvem jeg er. <hr/> - At have en personlighed. - Ja bestemt. - At man forandrer sig.	♂	16
en pige jeg har mest leget med dukker og sådan noget men jeg har haft frie rammer så har bare gjort det der var sjovt <hr/> - Det kan sammenlignes med et øje, der sidder og kigger på alt, hvad der sker - jeg tror at der er noget inde i os der kigger ud og tager oplevelser til sig men vi kan reflekterer ting og så kan man kende sin identitet bedre - det betyder at man ikke altid er den samme og man er ikke som man er født til man dør, fordi der sker en masse ting i ens liv som der samlet har en påvirkning	♀	17
Jeg er [fornavn] Jeg er en pige <hr/> - At have en opfattelse af sig selv og andre. Det er en stor del af identiteten - Det går jeg ud fra - At man kan ændre sig igennem livet og kan kigge på sig selv anderledes end man har gjort og det er på samme måde med andre mennesker der kigger på en.	♀	18
Jeg er mig selv Og ingen anden <hr/> - Det betyder meget, siden det er en vigtig, eller afgørende del af en personlighed. - Ja, jeg tror alle har en kerne - Det betyder at man kan forandre sig	♂	19

jeg er en dreng jeg er [fornavn] <hr/> - at have en personlighed - nej det tror jeg ik - Hvis man fx bliver syg, handicappet eller flytter et andet sted hen, ændres ens identitet. Man begynder at se på sig selv og andre på nye måder, ligesom andre ser på én på nye måder. Dermed ændres ens selvopfattelse. Det gør den også, når man er i forskellige situationer i dagligdagen. Fx opfører vi os ikke på samme måde over for vores forældre som over for vores venner eller kæreste.	♂	20
---	---	----

Bilag 6 – De fire typer af samfundsfag og deres dannelsesteoretiske sammenkobling.



## Bilag 7 – Mail korrespondance mellem Clio og Gyldendal

Hej Iben og Sasha

Så fik jeg nogle tal på brugen af forløbet. Som nævnt kan vi ikke sige præcis, hvor mange lærere der har brugt forløbet, men vi kan se, at 1174 lærere har været inde på forløbet. Nogle har helt sikkert bare kigget eller brugt dele af forløbet, mens andre har kørt det i sin helhed.

Ved at sammenligne med andre forløb kan jeg også se, at forløbet er et ret populært forløb på Samfundsfaget.

Håber I kan bruge det.

De bedste hilsner / Best regards

**Niels Peter Nielsen**  
Digital redaktør

**Clio**

Kære Iben og Sasha

Jeg kan desværre ikke hjælpe jer, da det er Gyldendals (og andre forlags politik) ikke at oplyse salgstal, besøgstal og omsætningstal.

Vi har naturligvis besøgsstatistik på fagportalens indhold, og forløbet *Hvem er jeg?* er det suverænt mest anvendte forløb på [samfundsfag.gyldendal.dk](http://samfundsfag.gyldendal.dk) og har været det i flere år.

Jeg håber, at I på trods af de mangelfulde oplysninger alligevel kan skrive en god opgave.

Bh  
Kim

KIM MØLLER HANSEN  
Redaktionschef  
Gyldendal Uddannelse

LÆNGE LEVE LÆSELYSTEN  
**GYLDENDAL**  250 ÅR  
Klareboderne 3  
DK-1115 København K  
Telefon: 3375 5555

## Bilag 8 – Interview med informant 1

- **Hvordan underviser du i identitetsdannelse?**

Med min kristendomshat, så forsøger jeg at få dem til at reflektere over hvordan det er at være mennesker. Jeg vil gerne præsentere dem for kultur og fagbegreber, som de på en eller anden måde kan spejle til deres egen tilværelse.

*Guiden du dem i det?*

Nej, det er jo sådan.. Hvad skal man sige.. Det er sådan et gennemgående tema, at de kan reflektere over egen tilværelse i emnerne. Jo mere, man kan få dem til at koble det til deres liv, jo mere mening giver det for eleverne. Hvis de skal lære om EU's historie, skal vi selvfølgelig starte et sted. Men det skal helst ende ud i, at kunne forstå hvad de kan bruge det til. Der er faktisk nogle gange, hvor de kan bidrage til diskussioner, hvor man kan få det spejl frem, hvor det minder dem om deres kultur. Man kan jo sige, de er jo ikke repræsentanter inden for deres baggrund. Nogle har et tørklæde på og andre har ikke. Nogle gange skal de jo også bare forholde sig til hvad en mælk koster, bare fordi de er 15 år og ikke fordi de har tørklæde på.

(...)

- **Hvilke læremidler bruger du i undervisningen?**

Jeg vil typisk bruge en af de platforme, som vi har adgang til. Alinea for eksempel. Så supplere med enten Danmarks radio eller en avisartikel.

I dag tog jeg udgangspunkt i SAS-reklamen, fordi.. Benny Andersen har skrevet en avisartikel om verdensborger, så jeg vil gerne have en debat, hvor de skal diskutere, hvorfor digtet ikke blev så omdiskuteret som reklamen gjorde. Hvad har ændret sig?

- **Hvilken del af undervisningen (i identitetsdannelse) vægter du højest? Hvorfor er dette vigtigt?**

Jeg tror, at jeg har et udgangspunkt der hedder, at unge i dag er globale eller europæer - og det er rigtigt, nogle af dem er præget af deres forældre til at være social konservative. Rasmus Paludan kan vække opsigt, fordi unge kan spejle sig i det drama. Der vil jeg gerne have dem et andet sted hen. De er nogle gange i positioner, som de kan have svært ved at komme ud af den holdning.

- **Kan der være udfordringer ved undervisningen i identitetsundervisningen? Hvilke?**

I princippet vil nogle af eleverne have det federe ved at gå ind i sig selv. Men der tror jeg nok, at jeg har den opfattelse... De skal se meget på sig selv i de andre fag. Jeg skal jo forsøge at lære dem noget fagligt, jeg skal jo ikke være socialpædagog. Jo, det kan godt være, at jeg skal gøre det på tomandshånd men ikke i klasserummet.

- **Føler du, at du er med til at vejlede eleverne i deres identitetsdannelse i samfundsfaget?**

Jeg implementerer det også, faktisk tit i min egen undervisning. Så kan jeg godt være sådan med et spørgeskema. Også lidt sådan nogle personlige spørgsmål, bøger de kan lide osv. Det er for at lære dem bedre at kende, og så får de også svar på mine spørgsmål.

Jeg vil også meget gerne komme ud af huset. Vi var inde og se Leonard Cohen udstilling, nogle gange bruger vi det fagligt, men andre gange vil jeg bare gerne udvide deres perspektiv i kulturfagene. På det tidspunkt hvor de spørger, hvad skal vi bruge det til, så har de det i bagagen til når de hører det senere.

(...)

## Bilag 9 – Interview med informant 2

- **Underviser du i emnet "Identitet" i samfundsfag?**

Ja ind imellem.. jeg vil sige, desværre, er det nok et af de emner, som vi nogle gange ikke når, synes jeg. Øh.. Det gjorde vi i hvert fald ikke sidste år. Altså [stammen] så det er helt kundskabs færdig området, sociologi, eller det der hører ind under, hvor identitet jo også hører ind under.. Det er dem, som vi når dårligst. Til gengæld.. øh.. så er det jo noget, vi arbejder med på andre måder. øh... altså på skolen og i mit virke som lærer, så er det jo noget, som vi arbejder med.. som også.. med nogle af de temaer, vi arbejder med i uge 6. Øh.. Som vi plejer at bruge nogle dage på.. ikke en hel uge men som regel i tre dage. Men jeg har også arbejdet med det i

Samfundsfag b.la. i år med 8. Øh.. Ja så.. Jeg har arbejdet med det, men det har ikke været et af de emner i samfundsfag, jeg har desværre aller aller mindst erfaring med desværre. Men jeg synes, at jeg har erfaring med det som.. som i min lærergerning, kan man jo sige.

(...)

- **Når du siger det her med at, når I arbejder med identitet så er det inden for køn og seksualitet, men det er også inden for normer, og i blander det i alle mulige fag, kulturer.. Er der så noget, som du selv vægter højt, når du underviser i identitet?**

Ja, det er der nok. Og det er nok altså rummelighed. Og åbenhed, det vil jeg gerne prøve at lære mine elever, altså det er en værdi, jeg har personligt, ikke. Som jo også passer meget godt med, som de fleste (griner).. Hvad skal man sige.. det er jo politisk korrekt at være rummelig, ik. Så på den måde er jeg jo ikke på kant med så mange.. Men det er faktisk en personlig.. vigtigt for mig. At der skal være plads til så mange, og det kan jo også handle om etnicitet.. eller andet [mumlen].. Det går jo ikke alle mulige retninger, ik.. Så øh.. Jeg synes, jeg har.. Jeg synes faktisk godt, at jeg kan sige, at jeg egentlig mener, at jeg har et særligt ansvar.. når jeg underviser i Gentofte kommune, hvor man kan sige.. at diversiteten ikke er lige så stor som på det Nørrebro, hvor jeg bor. Og det er klart, jeg tager jo, jeg tager jo også nogle kulturelle værdier med mig. øh ud i Hellerup, når jeg kommer herinde fra. Fra ydre Nørrebro, ik. Øh og det lægger jeg egentlig ikke skjul på. altså.. og det gør jeg jo samtidigt med, at jeg øh.. er det vigtigt for mig på ingen måde sådan.. for det første så sætte folk i bås, for det er bestemt også stor forskel også på, hvad er det for nogle typer hjem mine elever også kommer fra.. men også at være åben for, at deres verdensbillede kan være et helt andet end mit. Øh.. og at.. Så det er jo noget, som man kan.. i det hele taget gennemsyrrer det her identitet med ens job som lærer, det er jo ligegyldigt i hvilke fag man har, så er det jo både ens egen identitet, men også elevernes, man skal arbejde med og møde og rumme og nogle gange også forme, ik. Så altså [stammen] det er nogle udflydende grænser for mig, for det er jo sådan.. Altså jeg tror, at min lærerpersonlighed er, at jeg prøver meget og bare være mig. Og også.. men også at møde det som engang i mellem.. møder jeg jo holdninger.. øh.. udsagn.. som jeg kan have det svært ved.. altså sådan.. hvor man kan blive provokeret, ik. og det skal man jo kunne rumme.. at den elev også har.. skal have ret til at være her.. og på den måde.. møder man jo også begrebet identitet.. også selvom man har politiske ideologier på dagsorden. eller hvad det nu kan være, man har som tema.. så vil det jo.. øh.. jeg tænker lige præcis sådan et fag som samfundsfag.. det kan I jo måske bruge denne her.. lige præcis et fag som samfundsfag, hvor det handler om.. holdninger og debatter, om synspunkter og argumenter, hele tiden.. der kommer.. den enkelte persons i lokalet identitet.. kommer jo rigtig tit i spil ikke kun, når man arbejder med det.. Ved bare at være i det rum, og skulle.. kunne turde at komme på banen med sig selv. Øh.. Eller spille en anden rolle for eksempel. Så altså, jeg tænker identitetsarbejdet i virkeligheden.. Det ved jeg ikke om er for.. øh.. altså.. man kan måske godt påstå at det gennemsyrrer hele faget. I alle dets afkroge, ik.

- **Ja okay, tak. Så vil vi gerne høre lidt om de læringsplatforme eller læremidler du bruger, og hvilke læremidler bruger du i den form for undervisning?**

Altså jeg må jo.. Tage følgeskab på det, der er mig givet (griner). Og man kan jo sige, det første år som lærer.. øh.. Der havde vi jo bøger, vi havde et klassesæt af nogle forskellige.. nogle samfundsfagsbøger blandt andet. Vi havde ikke altid helt nok.. Vi har jo.. Vi har altid været udfordret med det her vores.. parallellægning.. har gjort, at hvis vi havde et klassesæt af en bog, så kunne alle tre klasser jo ikke bruge den på en gang. Så derfor så har vi nogle gange arbejdet

med kopiark, rigtig meget stået og kopieret. Eller vi har kørt nogle forløb på i turnus ordning.. sådan at den ene klasse havde.. vi har dels.. så har man siddet to-tre om en bog og sådan noget. Sådan var det, de første mange år. Øh.. Jeg har nu undervist i samfundsfag i (pause) hvor længe har jeg været i udskoling.. 11 år eller sådan noget.. Jeg har haft samfundsfag hele tiden.

- **Ja, det var mere hvad du brugte.. Om du for eksempel også brugte digitale læremidler?**

Det gør jeg jo kun nu stort set. Altså det er rigtig sjældent, at jeg er ude og kopiere en tekst, de skal læse. Altså det gør jeg jo kun.. Det er også bare sådan noget man ikke rigtigt får sat tid af til det længere altså.. Vi har ikke den samme tid, som vi har haft før, og det bliver sådan lidt mere.. øh, men jeg bruger Clio. Det er det, jeg skal bruge. Det er det, vi har.

- **Når du bruger Clio Online, kan du huske, hvilke forløb det er? Er det identitets forløb de har, som hedder "Hvem er du, hvem er jeg?", tror jeg, det hedder.**

Jeg har i år brugt øh.. men det brugte jeg faktisk.. Var det 8? I krist, brugte jeg.. Jeg mener, de har sådan et tværfagligt forløb, lagt ud i forbindelse med øh.. uge 6 i år. (afbrydelse). Ja, du kom lidt ud igen. Det hedder.. oh, hedder det noget med krop og identitet? Det er sådan et tværfagligt med kulturfagene og med dansk, så vidt jeg husker. Det er jo tit dansklæreren, der har sådan nogle fag, det er det jo så ikke i mit tilfælde øh.. Øjeblik.. Men jeg bruger tit deres.. (stammen) deres forløb, og så kan man jo selv.. Hvad hedder det? Ja, der er altså den, der hedder "Hvem er du?", den har jeg arbejdet lidt med.. men jeg tror også, så vidt jeg husker, nu skal jeg også lige passe på med, hvad jeg siger, men så vidt jeg husker så har syntes, at den har været en lille smule tynd.. Det er den, der hedder "Køn og Identitet". Som er tværfaglig. Og den er ret omfattende, der er aktiviteter til 20 timer. Og der har jeg brugt.. også i den 8. blå, I lige har været i.. Der har jeg brugt noget af det.. altså og der kan man sige, at det er egentlig også en sammensmeltning med den der.. "Hvem er jeg, hvem er du" og sådan noget. Den starter op med, at man netop skal tage stilling til ja.. Sit eget sind og sin egen familie og baggrund.. Også kommer der.. En masse ting bl.a. også om opdragelse og sådan nogle ting, ik. Og der har jeg brugt øh.. Opstarten brugte jeg i 8. klasse, også brugte jeg.. tog jeg fat i noget af det omkring sådan kulturel og religiøs identitet og arbejdede med oppe i 9. med som jeg havde i krist.. så tog jeg det med i kristendomsundervisningen. Fordi som sagt, at det er jo også rigtig meget identitetsarbejde, man laver der.

- **Føler du, at du er med til at vejlede eleverne i deres identitetsdannelse i samfundsfag?**

Jeg ved ikke om jeg er det. Jeg er det måske på en eller anden måde qua nogle af de snakke vi har, og min måde at forsøge at lytte til dem på. Det håber jeg. Jeg håber jo, at jeg på den måde kan plante et eller andet, ehm, også omkring at... Som forhåbentligt jo i bedste fald skal lede til en eller anden accept af sig selv. I sidste ende det det helst skal handle om, at man i sidste ende jo skal forsøge at lære sig selv bedre at kende. Det er jo rigtig svært når man er 13, 14, 15 år gammel, men have en accept af det man nu er i. Det er jo den ene ting og den anden ting er, fordi det er der bestemt også nogle af mine elever der har brug for, det er jo at rumme andre og lære at acceptere andre. Jeg håber jo at jeg i min måde at være sammen med dem på, er med til at skabe et miljø hvor der er så høj grad som muligt af accept ligesom. Det synes jeg at jeg kommer forholdsvis nemt ved inde i 8.blå som i jo kender og jeg synes egentlig også at 9.

klasserne. Vi har en anden 8. klasse som hedder gul, hvor jeg synes at der er en mangel. Jeg synes at der er en hård stemning derinde og ikke så meget accept desværre, men det er svært for mig at arbejde så meget med fordi jeg ikke har dem. Men det er den ene og så tænker jeg også vores måde, vi er jo kontaktlærere, og at vores kontaktsamtaler med de kontaktelever vi har, at der er det også en del. Det der med at blive set, få en plads og blive accepteret.

(...)

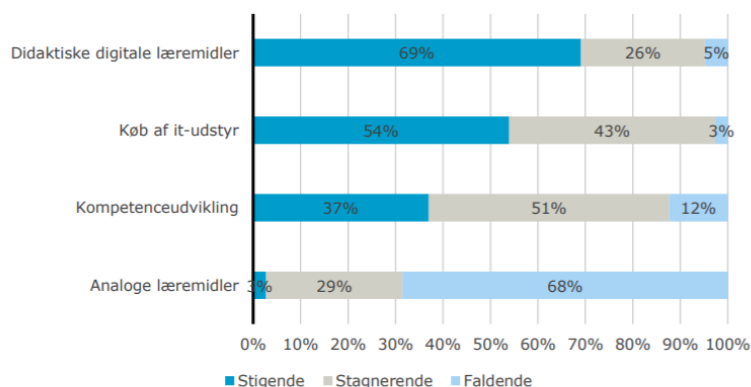
- **Nu har du både nævnt det her med individuel-identitet og den fælles-identitet. Skelner du mellem de to eller er der noget du har større fokus på?**

Jeg ved ikke om jeg har... Altså den fælles identitet er jo den mest nærliggende for mig at arbejde med, fordi vi jo er i et fællesskab. Man kan i hvert fald sige at fællesskab, sådan tanken, er vel først og fremmest mit anliggende og så er det jo en balance, fordi jeg også synes at både skal der jo være plads til den individuelle identitet og rummelighed og accept og alle de her ting jeg lige har sagt, men samtidig skal individet ikke have lov, synes jeg, i fællesskabet, og ligesom at tage al pladsen, hvis I forstår hvad jeg mener? Jeg har også sådan nogle forbehold mod ekstrem individ og individualitet og migmigdig-dyrkelse, så det er jo sådan en evig balance, især når man har med teenageren at gøre, fordi de er jo, for at sige det ligeud, super selvoptagede rigtig mange af dem ikke, men det er jo også det de skal på det tidspunkt i deres liv og de skal lige så stille og roligt i balance. Og så tænker jeg også at der er et skel mellem hvad der er skolens opgave og hvad der er hjemmets og privatlivets opgave. Og de skal jo også have plads til og lov til at være i den kultur de har med sig hjemmefra og det er jo ligesom den der skal være med til at forme dem også først og fremmest. Vi er vel sekundære på den måde. Det er jo forældrene og venner først og fremmest, før det er mig. Og den rolle er jeg jo mig også bevidst. Jeg kan også godt træde nogle skridt tilbage og tænke, her skal jeg ikke blande mig, her skal jeg ikke gå ind og diktere noget. Så det må de ligesom. Så det er en evig balancegang vil jeg sige.

(...)

## Bilag 10 – Vurdering af udvikling i udgifter - skoleforvaltninger

Figur 5-2: Vurdering af udvikling i udgifter – skoleforvaltninger



Kilde: Interview med repræsentanter for skoleforvaltninger.

Spørgsmål: Hvordan har udgifterne til henholdsvis analoge og didaktiske digitale læremidler, andet it-udstyr og kompetenceudvikling udviklet sig de seneste år?

N=73-84 (afhænger af spørgsmål).