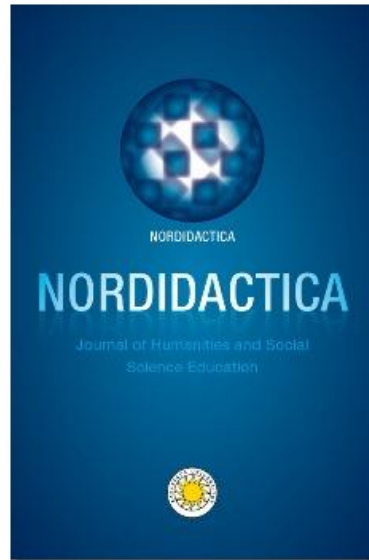


Kampen om samfunnsfaget – eit forskingsoversyn med vekt på lærarane si rolle

Kjetil Børhaug & Kim G. Helsvig



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2023:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Kampen om samfunnsfaget – eit forskingsoversyn med vekt på lærarane si rolle

Kjetil Børhaug, Universitetet i Bergen

Kim G. Helsvig, OsloMet

Abstract: Subject matter didactics is concerned with all aspects of a school subject. However, this literature is strikingly uninterested in what influences and may influence the subject matter itself. Didactically competent, critical teachers ought to understand how the subject is influenced by many actors, and that they themselves may take part in this process. To exercise such critical thinking, the teacher profession needs a widely defined subject matter didactics as part of their knowledge basis. The subject may be influenced from many levels, transnational, national and local. Considering increasing emphasis on Norwegian teachers as reflective professional practitioners, we would expect them to make a major difference at several of these levels. If not, professionalism is rather weak. Research about what influences the social studies subject has to start from a review of existing research, and this article is a review of research about what has influenced and shaped the Norwegian social studies subject. The conclusion is that the matter is not much explored, but the sparse research that do exist suggests that the teachers are not a driving force in the development of the subject.

KEYWORDS: LÆRARPROFESJONALITET, FAGDIDAKTIKK, SAMFUNNSFAG

About the authors: Kjetil Børhaug (f. 1963) er statsvitar og professor i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Han har publisert nasjonalt og internasjonalt om samfunnsfagdidaktiske problemstillingar, særleg knytte til politikkdidaktikk og demokratisk danning.

Kim G. Helsvig (f. 1965) er historikar og professor ved OsloMet. Han har skreve fleire bøker om moderne kunnskaps- og utdanningshistorie, blant anna om Pedagogisk forskningsinstitutt (2005), Det Norske Videnskaps-Akademi (2007), Universitetet i Oslo (2011) og Kunnskapsdepartementet (2017).

Innleiing

Det ser ut til å vera brei semje om ei vid forståing av fagdidaktikken sin tematikk; han gjeld alle sider ved skulefaget (Lorentzen, Streitlien & Tarrou 1998; Børhaug 2022). Det er stor interesse for å undersøkje verknadene av faget, til dømes på demokratisk sinnelag og deltaking (Biseth, Hoskins & Huang 2021; Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund 2001). Samtidig er den norske samfunnsfagdidaktiske litteraturen påfallande lite oppteken av å forklara faget, sjølv om det er gjort nokre få studiar av kva som påverka læreplanane i faget (Eikeland 1989; Koritzinsky 2000).

Samfunnsfaget har vore gjennom store endringar fram til i dag. Dette heng saman med at faget er grunnleggjande omstridd, og det er kontinuerleg utsett for kritisk tenking og vurdering, som fører til reformer og endringar i faget. Ein del av denne fagkritikken står den samfunnsfagdidaktiske forskinga for. Men om forskarane sin kritikk fører til endringar, heng saman med kva makt dei har over faget i praksis, og kva makt andre har.

Denne påverknaden er forskingsmessig viktig i analysen av samfunnsfaget. Men innsikt i den politiske karakteren faget har, og i kva som påverkar faget, er også avgjerande for profesjonelle lærarar som skal ha eit medansvar for å forvalta og utvikla faget i framtida. Forståing for korleis fagkritikk og påverknad kan føra fram til endringar i faget, er viktig for ein myndiggjort profesjon (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016, ss. 206-209). Samfunnsfaglærarar skal undervisa i kritisk tenking til elevane, men dei skal også som profesjon bidra til kritikk og utvikling av faget. Forståing for kva som formar faget og eiga rolle i den samanhengen, er fagdidaktisk viktig. Dette er derfor ein artikkel om kritisk tenking *om* samfunnsfaget.

Samfunnsfaget i Noreg har ei lang forhistorie (Eikeland 1989; Lorentzen 2005) som legg rammer for vidare utvikling av faget. Men historisk institusjonalisering vil ikkje seia at det ikkje har vore eller er rom for at strategiske endringsagentar kan påverka faget. Det har variert kva stridsspørsmåla har vore, og kven som har påverka eller mislukkast i å påverka. Det er også i dag grunnleggjande usemje om kva faget skal ha som tyngdepunkt. Skulefaga er ikkje sjølvsgde, men sosiale og politiske konstruksjonar der ulike idear om faget står mot kvarandre (Christensen 2015; Fallace 2017).

Det er heller ikkje slik at vi kan skilja mellom fag som er politiske konstruksjonar, og fag som er fagleg riktige. Også forsøk på å knyta skulefag tett til disiplinen vil måtta gjera utval og modelleringar av disiplinelementa til eit skulefag (Thornton 2008). Derfor er spenningane store. Tradisjonelt har vitkapsdisiplinane vore viktige i faget, der den disiplinære fagkunnskapen skulle gi elevane grep om samfunnet i fortid og notid (Thue 2019). Dette står i ei spenning mot elevsentrering og eleven si livsverd som det sentrale (Biesta, 2006; Christensen 2015, s. 31). Det er også didaktiske bidrag som søker å foreina desse tilnærmingane gjennom teoriar om betydingsfull kunnskap (*powerful knowledge*) og danning (Young 2010). Eit fjerde mogeleg tyngdepunkt er at faget skal vera eit fleksibelt folkeoppedingstiltak som skal promotera dei verdiar og forståingar som styresmaktene til ei kvar tid meiner det er viktig å skapa oppslutnad om. Eit femte

tyngdepunkt er pedosentrismen, der faget vert definert som allmenn kompetanse til å læra, undersøkje, samarbeida og kommunisera (Skarpenes & Walmann Hidle 2021). Det er også store spenningar om kva fagleg innretting ein skal ha om ulike tema i faget, som til dømes berekraftig utvikling eller om demokratisk danning (Børhaug 2022).

Det er ikkje rom her for eit systematisk oversyn over alle konkurrerande ambisjonar for faget, men døma viser vonleg at kva som drar faget i den eine eller andre retninga er eit svært viktig fagdidaktisk spørsmål og derfor også eit viktig forskingsspørsmål. Kva for påverknadsmønster er det grunn til å venta? På den eine sida har det vore stor merksemd omkring profesjonalisering av lærarane (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016). Profesjonar er kjenneteikna ved at dei har den faglege kompetansen på sitt eige fagområde som trengst for å gjera myndige faglege vurderingar (Abbott 1988). Det er dette som er grunnlaget for at profesjonar får autonomi, tillit, tilgang til ressursar og status. Slik sett vil vi venta at særleg lærarane har stor påverknad på mange nivå. Det er eit stort paradoks dersom norske samfunnsfaglærarar, som skal forvalta eit fag med særleg ansvar for kritisk tenking (Ferrer og Wetlesen 2019; Børhaug 2014), ikkje sjølve kan vera ein fagleg kritikk- og premissleverandør for faget. På den andre sida har det også vore stor merksemd om utviklinga mot overnasjonal styring av utdanningssystema og dermed også av faga (Steiner-Khamsi 2015), og det peikar meir i retning av dei store internasjonale organisasjonane som premissleverandørar, til dømes Europarådet og OECD.

I denne artikkelen vil vi fyrst argumentera for at spørsmåla om kven som formar faga, og kven som burde forma dei, er innanfor det fagdidaktiske feltet. Så vil vi kort visa at faget i ulike læreplanreformer ofte har vorte grunnleggjande endra. Faget er ikkje statisk, men i stadig omforming. Slik påverknad kan ta ulike former, som vil bli gjort greie for. Til slutt vil gjera ein forskingsgjennomgang av relevant norsk samfunnsfagdidaktisk og skule- og utdanningshistorisk forskning. Forskinga om påverknad på samfunnsfaget i Noreg er ikkje så lett å finna fordi ho er spreidd, og ofte kjem fram som underordna element i samfunnsfagsdidaktiske og skule- og utdanningshistoriske tekstar som har andre hovudsiktemål. Analysen nedanfor er derfor basert på både søk i litteratur og på kjennskap til det samfunnsfagdidaktiske og skule- og utdanningshistoriske feltet gjennom den tidlegare forskninga til forfatarane. Det har vore stor støtte i to tilgjengelege litteraturgjennomgangar på samfunnsfagdidaktikkfeltet frå dei siste åra (Skjæveland 2020; Børhaug et al. 2022) og i norsk utdanningshistorie (Helsvig 2017). Vi har ikkje teke med masteroppgåver, ettersom dei ikkje er fagfelleverderte. Kjeldetilfanget er primært norsk, men med somme bidrag også frå Norden, der det ligg føre lite norsk forskning.

Den litteraturen som vart samla inn, er gjennomgått med tanke på å kartleggja (1) kva for aktørar og institusjonar som påverkar samfunnsfaget, og (2) kva retning dei drar samfunnsfaget i. Målet med artikkelen er å bidra med ei samla framstilling av kva denne forskninga fortel om påverknad på samfunnsfaget, og å avdekka forskingsbehov for ei utvikling av fagdidaktisk innsikt med større vekt på kven som påverkar faget. Slik kunnskap vil vera viktig ikkje minst for lærarar i praksisfeltet og i lærarutdanningane.

Eit vidt fagdidaktikkongrep

Er påverknad på faget eit fagdidaktisk tema? Fagdidaktikken gjeld det einskilte faget og må skiljast frå allmenndidaktikken, som gjeld undervisning generelt. Didaktikkongrepet vart historisk primært forstått som undervisningsmetodikk knytt til spesifikke emne (Gundem 1983). I norsk samanheng var fokuset på undervisningsmetodikk sterkt fram til 1970-åra (Lorentzen, Streitlien & Tarrou 1998). Men gradvis vann ein utvida allmenndidaktikk fram, der både undervisningsmetodikken og innhaldet inngjekk, og ikkje minst under påverknad frå tysk danningsteori vart innhaldet vel så sentralt. Fleire sentrale nordiske didaktiske arbeid gjorde etter kvart innhaldet til ei hovudsak (Schnack 1995, 1994). Ekspansjonen hald fram og munna ut i ein definisjon Laila Aase har formulert:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles (Lorentzen et al. 1998, s. 7).

Refleksjonar om eit fag må også kunna inkludera kva som påverkar faget, burde få påverka faget, og kva verknader ulike maktrelasjonar har. Ikkje minst har dette mykje med legitimeringa av faget å gjera. Legitimeringsaspektet, eller grunngivingsaspektet, heng saman med kva som er retning og mål med faget, og kven som skal definera dette (Børhaug 2005; Tønnesen 1992). Det er også fleire som er inne på dette i empiriske arbeid og analyserer korleis samfunnskonteksten påverkar skulefaga (Eikeland 1989; Lorentzen 2005). Denne konteksten påverkar både faglege mål, innhald, arbeidsmåtar og dessutan premissane for kritisk tenking i skulen (Englund & Svingby 1986; Lim & Apple 2016).

I forlenginga av ei slik kontekstualisering av faget argumenterer vi for at ein bør ta steget fullt ut og studera kva for aktørar, prosessar og strukturar som verkar inn på faget, kva skilnad det medfører om påverknaden endrar seg, og kva innverknad dette har på både premissane for kritisk tenking i skulen og den breiare fagkritiske samtalen. Ein bør drøfta normative grunngevingar for ulike påverknadsmønster. På kva grunnlag kan ein seia at fagutviklinga bør vera politisert, lærarstyrt, elevstyrt eller forskarstyrt? Eit demokratisk perspektiv, eit profesjonsperspektiv, eit brukarperspektiv og eit akademisk perspektiv tilseier ulike svar her.

Eit fag som stadig endrar seg

Ein viktig grunn til at fagdidaktikken må vera oppteken av kva som påverkar samfunnsfaget, er at faget over tid har endra seg så radikalt. Det har ikkje ei stabil målsetting og ein fast innhaldsmessig kjerne, og har altså ei svak klassifisering (Bernstein 2000). Utgangspunktet for faget er historie, som hadde ei sentral nasjonsbyggjande rolle i den norske skulen frå siste halvdel av 1800-talet til godt ut i etterkrigstida. Historikaren, læraren og Arbeiderpartiets store skulepolitiske strateg fram til 1970-åra, Helge Sivertsen, gav i 1946 ut boka *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*. Her skreiv den seinare kyrkje- og undervisningsministeren om

grunnlovspatriotisme, nasjonal kultur og historiefaget som ein kjerne i det han kalla det «nasjonale dannelsesstoffet» i skulen (Sivertsen 1946, ss. 49-53).

Etter kvart tok samfunnslære meir plass, og historie og samfunnskunnskap kom gjennom 1960- og 1970-åra i stor grad til å stå fram som ei fellesskapsorientert opplæring for å vidareutvikla det norske demokratiet, forankra i tradisjonen frå 1814, men med blikket tydeleg retta mot framtida og eit stadig tettare internasjonalt samarbeid, ikkje minst gjennom FN. I mønsterplanen av 1974 vart geografi, historie og samfunnskunnskap samla under nemninga samfunnsfag, som ein del av det nye orienteringsfaget (O-faget). Samla skulle dei tre samfunnsfaga «stimulere elevene til aktivt og ansvarsbevisst samfunnsengasjement» (M74 ss. 176-177). Dette møtte kom kritikken frå den nye venstresida som vaks fram på 1960-talet (Helsvig 2014, ss. 209-215). Statsvitaren Theo Koritzinsky, ein av grunnleggjarane av det venstreradikale billigbokforlaget Pax, hevda i *Samfunnsfag og påvirkning* frå 1972 at lærebøkene i samfunnsfag var prega av eit gjennomgåande konservativt samfunnssyn: «Bøkenes sterke betoning av det *statiske* samfunn, av *lov og orden*, av *interesser og verdier i harmoni*, av det vellykkede i vår egen kultur – alt dette har vært og er typiske innslag i konservativ samfunnsideologi» (i Lorentzen 2005, s. 165).

Det sosialpedagogiske studiealternativet, som etter mange års strid vart oppretta ved Universitetet i Oslo i 1974, løfta fram den nye venstresida sine ideal om sosial inkludering, elevdeltaking, fredsarbeid og internasjonal solidaritet. Sosialpedagogikken var ikkje berre mot konservativ samfunnsideologi og den «etablerte pedagogikken», han hadde også ein brodd mot fagleg pugg og karakterar (Helsvig 2021, s. 238). Slike tankar kom til å leggja føringar på den vidare utviklinga av skulen. Som det heitte i den breitt framforhandla mønsterplanen i 1974: «Kravet om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter vil lett komme til å føles som et press både for elever og lærere» (M74, s. 35). Læraren skulle ikkje lenger vera ein autoritativ formidlar av fagkunnskap, oppgåva var no «i enhver sammenheng å gi orientering slik at elevene kan settes bedre i stand til å ta sine egne standpunkter» (M74, s. 181). Med dette kom kritisk tenking, forstått som system- og maktkritikk, for alvor inn i norske læreplanar i samfunnsfag. Etableringa av allmennlæraren i den nye lærarutdanningslova i 1973 markerte også eit avgjerande gjennombrudd for ein lærar som fyrst og fremst skulle ha brei pedagogisk kompetanse for å kunna handtera svært ueinsarta elevgrupper, og der den spesifikke fagkunnskapen, også i samfunnsfaget, kom i bakgrunnen (Hagemann 1992, ss. 260-261; Slagstad 1998, ss. 325-326; Helsvig 2017, ss. 92-94).

Samtidig som den nye sosialpedagogikken vende seg bort frå faga, så orienterte også dei tradisjonelle skulefakulteta på historisk-filosofiske, samfunnsvitskapelege og matematisk-naturvitskapelege fagområde ved universiteta seg bort frå skulen og lærarutdanninga og mot den stadig meir prestisjetunge forskinga (Helsvig 2011, ss. 47-48). Dette forsterka det Svein Sjøberg har kalla den norske skulevarianten av dei to kulturane, der pedagogane, spissformulert, ikkje driv med skulefag og fagfolka ikkje driv med pedagogikk (Sjøberg 1989).

Læreplanen frå 1974 introduserte orienteringsfaget som ei fellesnemning på samfunnsfag og naturfag dei seks fyrste skuleåra. O-faget omfatta også heimstadiære og skulle koordinera lærestoff «med tilknytning til hjem, samfunn og natur» (M74, s.

169). O-faget la opp til undervisning på tvers av faggrensar, og innanfor samfunnsfaget var målet å få til ei meir samordna undervisning i historie, geografi og samfunnskunnskap. M74 la større vekt på temaorganisert undervisning og på å ta opp aktuelle samfunnsspørsmål (Engelsen 2015). Samfunnsfaget skulle dessutan ikkje berre dreia seg om den «hvite manns historie» (Lorentzen 2005, ss. 166-167). Sentrale lærebøker var no meir globalt orienterte mot framande kulturar og andre verdsdelar enn Europa, og norsk historie utgjorde berre omkring 20 prosent av innhaldet i den mest brukte læreboka (Lorentzen 2005, ss. 174-178). Der kritikken tidlegare var retta mot konservative lærebøker, vart det frå 1970-åra ein gjengangar i norsk skuledebatt at høgresida skulda lærebøkene i samfunnsfag for å ha ei venstreorientert slagside (Skjelbred et al. 2017, ss. 363-364).

I M87 vart integrasjonen mellom disiplinane vidareført, medan L97 styrka tredelinga av faget. L97 vart sett på som ein nokså detaljstyrande plan med vekt på å leggja felles referanserammer for eit stadig meir pluralistisk samfunn. Miljøproblematikk, samar og homofilt samliv kom tydelegare inn. Med Kunnskapsløftet 2006, og særleg frå 2013, vart forskingsmetode og elevundersøkingar ei hovudsak i faget, og faget vart omforma frå eit kunnskapsfag til eit kompetansefag, med stor vekt på undersøking og drøftingar (Trysnes & Skjølberg 2022). I denne samanhengen vart kritisk tenking viktigare, særleg som kjeldekritikk, ikkje minst i Kunnskapsløftet 2020. Kritisk tenking har blitt ei hovudsak i faget etter sekelskiftet, men samfunnskritikken frå 1970-åra (Koritzinsky 1972) er svekka til fordel for ein meir generell kjeldekritikk og perspektiveringskritikk (Ferrer, Johannessen, Wetlesen & Aas 2021; Frønes et al. 2022).

Med Kunnskapsløftet 2020 vart faget igjen radikalt omforma. Dei tre disiplinane forsvinn ut av faget, og inn kjem ein heilt ny grunnkonstruksjon av faglege kjerneelement, som samstundes er svakt relaterte til dei grunnkategoriane dei nærliggjande disiplinane har utvikla og er strukturerte rundt. Ei hovudsak i det nye samfunnsfaget er også livsmeistring, noko som er ei grunnleggjande endring av faget.

Denne skissa over nokre av dei endringane faget har gått gjennom, viser at faget ikkje er stabilt verken når det gjeld siktemål og ambisjon, grunnleggjande struktur eller meir presist innhald. Tvert om, faget har ei historie der radikale endringar av mål, innhald, fagsyn, struktur, innhald og kompetansar er regelen heller enn unnataket. Ei forståing av kva dette faget er, må også ta omsyn til at det er i *flux*, og det er sentrale spørsmål kven som styrer denne utviklinga, og kva påverknad lærarane har.

Påverknad på ulike nivå

Utdanningsforskaren Goodlad (1994) peikar på at læreplanen har ulik form mellom dei ulike nivåa, frå intensjonane i nasjonal politikk til korleis lærarane faktisk forstår planen. Samfunnsfaget kan såleis påverkast på alle nivå. Og faget må på alle nivå forståast som ein politisk bestemt konstruksjon (Engelsen 2015).

Utviklinga av transnasjonale styringssystem er gjennomgåande på alle politikkområde (Held & McGraw 2003), og det har vore ei tiltakande merksemd rundt påverknaden frå transnasjonale styrings- og ekspertssystem også på

utdanningspolitikken generelt (Ydesen 2020). Læreplanarbeidet frå byrjinga av 2000-talet er kjenneteikna av transnasjonale trendar, som gjer at reformprosessar vert standardiserte på tvers av landegrensar (Karseth & Sivesind 2009, s. 36). I Noreg representerer til dømes Kunnskapsløftet frå 2006, med sine læringsutbytte, kompetansemål og kvalitetsvurderingssystem, internasjonale førebilete (Karseth og Sivesind 2009, s. 41, Ekspertgruppa om lærerrollen, ss. 78-79, Helsvig 2022, ss. 10-11). Men dette vil kunna påverka ulike fag ulikt, på måtar som grip inn i kva faga skal handla om (Bråten & Skeie 2020).

Også nasjonale prosessar der fag vert forma, er viktige. Kunnskapsdepartementet si rolle er sentral, og Utdanningsdirektoratet, som vart oppretta i 2004 som ein del av førebuinga til Kunnskapsløftet 06, like eins. I Norden vert statleg politikk gjerne utforma av embetsverket gjennom eit samarbeid med fageksperter, profesjonar og representantar for ulike organiserte interesser. Dette er til forskjell frå til dømes Tyskland og Sveits, der utforminga av læreplanane tradisjonelt er delegert til fagråd eller sakkunnige kontor som har lite kontakt med den politiske leiinga og departementet (Karseth og Sivesind 2009, s. 25). I Norden verkar dermed statlege organ, som departement og direktorat, å ha sterkare kontroll over utforminga av læreplanane enn i andre europeiske land.

Ein trend på mange politikkområde er at hierarkisk, bindande styring gjennom lovverk og økonomiske verkemiddel vert erstatta av rettleiande tiltak. Ved å tilby døme på *best practice*, råd, rettleiingar, malar, faglege ressursar, standardar, rangeringar, evalueringar og *bench marking* kan ein byggja opp dominerande idear om kva som er den gode praksis (Ingram & Schneider 1997). Det same utviklar seg raskt også i utdanningssektoren (Cone & Brøgger 2020; Børhaug 2022; Steiner-Khamsi 2015). Dette er styringsprosessar som er meir opne enn tradisjonell statleg styring, fordi også andre kan utvikla og formidla standardar som kan utfylla eller konkurrera med dei som til dømes Utdanningsdirektoratet lagar. Private interesser, profesjonsorganisasjonar, konsulentfirma, transnasjonale ekspertnettverk og ikkje minst dei store organisasjonane OECD, EU og Verdsbanken kan ha stor tyngd i denne samanhengen (Steiner-Khamsi 2015). Dette er truleg i rask utvikling også når det gjeld samfunnsfaget, der mange aktørar tilbyr faglege ressursar og rettleiing på ulike tema som seksualitet, entreprenørskap, demokrati eller bistand.

Innslaget av private aktørar har også vorte større i utdanningssektoren. Privatisering kan ta mange former (Skelcher 2005), i utdanningssektoren er det særleg private skular og fritt skuleval som har vore viktig, og ikkje minst i Sverige har privatskulane ekspandert sidan 1990-åra (Lundahl et al. 2013). Det har ført til større press på profilering, marknadsføring og tilpassing til elevane, og desse tendensane er også tydelege i Noreg (Bjordal 2018). Dette kan verka inn på korleis fag vert utforma.

I norsk skulesamheng er kommunenivået viktig. Det er kommunen som er skuleeigar, og kommunane har eit fagleg ansvar for å utvikla verksemda. Det siste tiltaket i så måte er Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Dekomp) der skuleeigar i samarbeid med UH-sektoren skal kompetanseheva grunnskulen, og kommunane har satsa på leiaropplæring og på faglege utviklingstiltak over lang tid.

Lærarutdanningane kan tenkjast å spela ei særleg viktig rolle. Dei kan påverka i læreplanprosessar, men dei er også viktige som produsentar av autoritative standardar av kva fag bør vera, og korleis det bør undervisast i skulen.

Endeleg er det eit viktig spørsmål kven – om nokon – som formar faget medvite lokalt, på skuleleiarnivå og på lærarkollegienivå. Ikkje minst interessant er skuleleiinga, der ein i mange år har drive leiarutdanning for å gjera rektorane til sterkare faglege leiarar. Dette har i stor grad handla om ei profesjonalisering av rektor si *leiarrolle*. Til dømes har Handelshøgskolen BI drive Master of Management-utdanning for rektorar sidan tidleg på 2000-talet (From 2021). Målet var at rektor «i stadig sterkere grad vil framstå som moderne bedriftsledere, og i praksis med et totalansvar for hele virksomheten». Læreplanarbeid var her «et bakteppe» i utdanninga, og eit stort spørsmål er kva det vil seia for faga.¹ Sidan sekelskiftet har rektorrolla endra seg frå den tradisjonelle «primus inter pares», den fyrste mellom likemenn av lærarar, til å verta ein skuleleiar med resultatansvar overfor kommunen, direktorat og departement. Denne forsterka leiarrolla må ein venta også påverkar utviklinga av samfunnsfaget. Det er nærliggjande å tru at det medfører ei innsnevring mot det målbare. Men det er ikkje gitt at den nye faglege leiinga på skulenivå er mest oppteken av faga. Det kan også ta andre former, til dømes korleis ein kan fremja *school effectiveness* som vektlegg målbar framgang i grunnleggjande kompetanse uavhengig av fag (Helstad & Mausethagen 2019). Lokalt læreplanarbeid, skuleutvikling og kompetanseutvikling kan vera retta inn mot korleis faga skal utformast lokalt, eller mot generelle pedagogiske problemstillingar.

I eit profesjonsperspektiv vil ein venta at lærarane er særleg viktige i utviklinga av faget på alle desse nivåa, men kanskje særleg på skulenivået. Profesjonar er yrkesgrupper som i møte med brukarar yter tenester basert på ekspertkunnskap og skjønnsmessig vurdering av både den aktuelle situasjonen og brukarane (Abbott 1988). Dette kunnskapsgrunnlaget er oftast komplekst i tydinga at der er mange omsyn å ta, og avvegjingane kan vera krevjande. Nokre gongar vert dette skjønnet gjort under tidspress, andre gongar har ein betre tid, til dømes når ein planlegg litt fram i tid. I utviklingsprosjekt eller lokalt lærarsamarbeid er rommet for gjennomtenkt skjønnsutøving endå større. Grunnlaget for profesjonsfaglege vurderingar er på den eine sida at profesjonen meistrar og brukar akademisk kunnskap, på den andre sida brukar dei også praktisk erfaring og kontekstnær kunnskap. Desse vert samanførte i det Grimen (2008) kallar ein praktisk syntese av ulike kunnskapsformer.

Desentralisering av utdanningspolitikken til kommunane gir potensielt større rom for lærarprofesjonen lokalt, spørsmålet er om lærarane vil eller kan ta dette rommet (Persson 2012, ss. 93-98). Desentraliseringa byrja alt med regjeringsskiftet frå Arbeiderpartiet til den såkalla sentrumsregjeringa til Kjell Magne Bondevik (Kristeleg Folkeparti) i 1997 (Koritzinsky 2000, s. 48), og sidan har ho fortsett i tråd med sentrale prinsipp i New Public Management om å gi større lokalt ansvar for å oppfylle sentralt

¹ «Omstilling og effektivisering – nye krav til skoleledere», møtereftrat, Oslo kommune, Skoleetaten, 29.5.2002.

formulerte målsettingar, også på utdanningsfeltet (Helsvig 2017, ss. 236-251). Men profesjonar kan også ha autonomi som fagleg kollektiv i kommunen, på nasjonalt politisk plan, gjennom internasjonalt samarbeid og i faglege debattar i ulike samanhengar (Frostenson 2012). Ein fransk studie av lærarane i eit samfunnskunnskapsfag, *sciences economique et sociales*, viser til dømes korleis dei gjennom ein faglærarorganisasjon arbeidde for å fremja både faget sin plass i den franske skulen og at det skulle ha ei fagleg forankring i kritisk politisk økonomi (Martinache & Colbert 2020).

Det er altså gode grunnar til å venta at samfunnsfaget vert påverka frå ulike aktørar og strukturar på alle styringsnivå. Spørsmålet er kor god innsikt vi har i desse påverknadsprosessane når det gjeld samfunnsfaget.

Makt og avmakt i samfunnsfag

I ein studie av skulefag i læreplanreformer i perioden 1939–2013 hevdar Engelsen (2015 s. 18), med referanse til faga generelt, at dei har vore kontrollerte av fagfolka. Det er ulike fagekspertar, lærarar og i nokon grad universitetsfolk som bestemmer innhaldet i faga. Det er i så fall eit døme på sterk profesjonsmakt, særleg dersom lærarutdannarane inngår. Spørsmålet er om dette er eit dekkjande bilete for samfunnsfaget, eller om også andre krefter påverkar.

Den skule- og utdanningshistoriske faglitteraturen nyanserer Engelsen oppfatning av at skulefaga har vore kontrollerte av fagekspertar, lærarar og universitetsfolk. Snarare gir denne litteraturen eit bilete av ei svekking gjennom dei om lag tretti siste åra av den tradisjonelt sterke påverknaden desse gruppene har hatt over både styringa og innhaldet i skulen. Innhaldet i skulen har alltid vore politisk og stått sentralt i dei ulike styringsregima vi har hatt (Slagstad 1998). Samtidig var det inntil 1990-åra ein stor grad av samanfall mellom styringsregime, innhald og særleg interessene til lærarane.

Venstrestaten og lærarane var knytte til ein ambisjon om ein nasjonal og demokratisk skule, der ikkje minst norskfaget og historiefaget stod sterkt, som førte fram mot einskapsskulen. Grunnskulelærarane vart seinare nære allierte for Arbeidarpartiet i utviklinga av skulereformer i tiåra etter andre verdskrigen. Folkeskulelærarane støtta gjennom sine organisasjonar frå 1950-åra heilhjarta opp om planane om ein niårig obligatorisk grunnskule, og kom til å dominera ungdomsskulen (Hagemann 1992, s. 251, ss. 260-261; Ekspertutvalet om lærarrolla 2016, s. 51).

Både Grunnskulerådet (frå 1961), Rådet for vidaregåande opplæring (RVO, oppretta 1975) og lærarorganisasjonane vart drivande krefter i politikk- og læreplanutviklinga. Men med Gudmund Hernes som statsråd byrja ei systematisk nedbygging av lærarane si profesjonsmakt frå 1990-åra (Helsvig 2017, ss. 184-193). Hernes hadde som leiar i den fyrste norske maktutgreiinga frå 1972 til 1981 kritisert den såkalla segmenteringa av den norske staten, der kvar sektor mjøla si eiga kake (Tranøy og Østerud 2001, s. 10). Som statsråd ville Hernes i tråd med dette profesjonskritiske blikket redusera lærarane si profesjonsmakt over både den faglege og politiske utviklinga i sektoren.

Hernes var også oppteken av å styrka den statlege styringsretten i sektoren (Helsvig 2017, s. 190-192). Særleg Norsk Lærerlag opplevde dette som eit trugsmål, men også i Skoleforum, tidsskriftet til Lærerforbundet, var ein opprørt. Her heitte det at den nye linja til departementet «oser av ønsket om sterk arbeidsgivermakt og fleksible lærere underlagt forskjellige former for bindinger», og ein såg dette som det «tøffeste angrepet vi har vært utsatt for som lærere», og som eit uttrykk for mistillit overfor lærarane og eit angrep på sjølve «yrkets framtid» (Skoleforum 1992, s. 6).

Frå 2004 fekk så det nye Utdanningsdirektoratet ansvaret ikkje berre for læreplanutvikling, vurderingssystem og vurderingsverktøy, men også for skuleutvikling, kompetanseutvikling, regelverk, forskning og statistikk. Direktoratet vart nærast ved eit trylleslag, og stikk i strid med ein 150 år lang tradisjon for sterk profesjonsmakt i den norske skulen, det statsvitaren Kjell Arne Røvik og kollegaer kallar «det absolutte autoritative sentrum» på det norske utdanningsfeltet (Røvik et al. 2014, ss. 199-200). Også lærarane, som tidlegare hadde spelt ei sentral rolle i læreplanarbeidet, vart no langt på veg reduserte til det ekspertgruppa om lærarrolla kallar «iverksettere» av dei læreplanane som departementet frå 2004 hadde gitt Utdanningsdirektoratet ansvaret for å utarbeida (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016, ss. 78-79).

Med bakgrunn i denne utviklinga av svekka lærarmakt i den nasjonale politikken, og større lokalt ansvar for måloppnåing, er det grunn til å venta at samfunnsfaglærarane i liten grad påverkar faget gjennom sentral påverknad. Lærarane synest å ha mista mykje makt over både politikktutforming og innhald, ikkje minst som følge av den meir generelle internasjonale vendinga av heile det norske skule- og utdanningsfeltet rundt sekelskiftet (Helsvig 2022). Andre aktørar ser derimot ut til å ha blitt sterkare. Kva veit vi om korleis makttilhøva har utvikla seg når det gjeld samfunnsfaget spesifikt?

Transnasjonal påverknad på samfunnsfaget – den mjuke makta

OECD har inga formell makt over medlemslanda i skule- og utdanningspolitikk, men den «mjuke makta» er sterk. Basert på komparative data som organisasjonen samlar inn, inviterer medlemslanda OECD jamleg til å evaluera dei nasjonale skule- og utdanningssystema. Desse evalueringane ligg så til grunn for både tilrådingar om, og oppfølging av, den nasjonale skule- og utdanningspolitikken (Karlsen 2014). Særleg OECDs PISA-undersøking har sidan 2001 vorte ein viktig pådrivar for at skulesystema og læreplanane i alle medlemslanda vert retta inn mot å utvikla den kompetansen som OECD meiner både elevane og næringslivet treng i ein økonomi og eit arbeidsliv i rask omstilling (Ydesen 2020). Dette pregar også utviklinga i samfunnsfaget etter Kunnskapsløftet (LK20), der både tverrfaglege tema, kjerneelement og kompetansemål er klart inspirerte av å utvikla det OECD kallar «ferdigheiter for det 21. århundre» (21st Century Skills).

Den transnasjonale påverknaden på utdanningspolitikken generelt viser seg også i utviklinga av samfunnsfaget elles. Fagstrukturar og konsepsjonar om korleis eit fag skal byggjast opp, kan bli institusjonaliserte på transnasjonalt nivå som den rette og normale måten å gjera det på (Benavot 1999). Slik kan fag verta nokså like i ulike kontekstar.

Både EU og Europarådet har sidan 1990-åra systematisert rettleiande standardar om kva den gode utdanninga er, også om samfunnsfaglege tema, som til dømes medborgarutdanning. Det har ikkje form av overnasjonal styring, men av å definera beste praksis, evaluera og rangera. Desse tilrådingane går i retning av ei medborgarutdanning med vekt på individualisering, marknadsrasjonalitet og samarbeidsevne i tilknytning til arbeidslivet (Europarådet 2018; Novoa 2010), og dette nedfelte seg til dømes i Ludvigsenutvalet si innstilling (NOU 2015, s. 8; Børhaug 2017, Helsvig 2021).

EU og Europarådet samarbeider tett på dette området, og i begge organisasjonane er ambisjonen å styra undervisninga i medborgarutdanninga i retning av bestemte mål som skal målast på individnivå. Europarådets tilnærming har i større grad enn i EU opna for å stilla kritiske spørsmål til sentrale samfunnsinstitusjonar, men også i Europarådet gjer kompetansenkinga at det kritiske potensialet i opplæringa vert lite (Joris et al. 2021).

EU og Europarådet har berre rådgivande makt, og begge er derfor avhengige av informasjonsmessige, økonomiske og organisatoriske verkemiddel for å påverka (Abs 2021). På samfunnsfagområdet er eit interessant døme på påverknad gjennom å definera beste praksis det langvarige prosjektet *Children's Identity and Citizenship in Europe*, der EU finansierte eit nettverk av europeiske institusjonar som skulle finna ut og formidla korleis ein best integrerer ein europeisk dimensjon i ulike fag, særleg samfunnsfag (Ross 2008). ICCS-studien, som rangerer elevane i dei ulike landa på ein skala over kor god demokratisk kompetanse dei har, er også openbert ei slik definering av kva den gode medborgarutdanninga er, og rangeringa gjer denne studien autoritativ (Mikkelsen, Fjellstad & Engelsen 2002; Huang et al. 2017).

Statleg politikk og samfunnsfaget

Korleis har så statlege styresmakter påverka læreplanar i samfunnsfag meir konkret? Det er gjort mange studiar av norske læreplanar med vekt på den overordna profilen dei har (Engelsen 2015). Somme av desse studiane går også inn på kva for aktørar som har drive fram ulike interesser og verdiar (Harbo et al. 1982), der Storting, departement, dei faglege råda og breitt samansette utval er viktige, og der høyringsrunden også er ein påverknadskanal. Grunnskulerådet (1966–1992), som var dominert av lærarar og pedagogar, synest å ha spelt ei særleg viktig rolle gjennom 1970- og 1980-åra (Helsvig 2017, ss. 157-159). Det finst også studiar av korleis slike prosessar påverkar det faglege innhaldet konkret. Til dømes har Sjøberg skrive om korleis regjeringa greip inn for å svekkja evolusjonsteorien og styrka kreasjonismen i M86 (Sjøberg 2007), men vi har få slike studiar av kva som har påverka samfunnsfaget. I fleire studiar er samfunnsfagplanane over tid analyserte, men det er lite merksemd om kva for aktørar, prosessar og makttilhøve som forklarar korleis faget endrar seg (Eikeland 1989; Engelsen 2015).

Tidlegare spelte den statlege godkjenningsordninga av lærebøker ei viktig rolle (Aarrestad 1977). I den godkjenningsprosessen var det lærarar frå praksisfeltet som vart brukte som sakkunnige, under leiing av Grunnskulerådet eller RVO. I tråd med tidsånda skulle dei eksplisitt vurdere kjønnsperspektivet, forutan faglege og pedagogiske

spørsmål. Aarrestad ser ut til å meina at dei berre kom med marginale endringsforslag, men det er usikkert kva empirisk grunnlag han har for å skriva det. Vitskapsmenn, som Aarrestad (1977, s. 64) kalla dei, vart ikkje konsulterte, og det burde dei heller ikkje bli, meinte Aarrestad. Aarrestad fann at denne ordninga nok verka konserverande (ibid., s. 59).

Koritzinsky (2000) finn i sin analyse av L97 at både statsråden og departementet detaljstyrte prosessen i stor grad, og også at dei ofte overprøvde dei arbeidsgruppene som laga utkast til planen. Som i Harbo et al. (1982) sin analyse er høyringa også her undersøkt, men høyringsinnspela gjorde avgrensa inntrykk på departementet i L97-prosessen. Lærarorganisasjonane var, og i kontrast til i dei par føregåande tiåra, i stor grad sette på utsida av læreplanprosessen. Lærarar i praksisfeltet dominerte derimot her i arbeidsgruppa som laga planutkast, medan vitskapleg fagdidaktisk kompetanse var inne i ei redigeringsgruppe, som i siste runde reviderte planen før politisk avgjerd, og fagpedagogar var inne i ei overordna referansegruppe.

Det var ulike syn på ei rekkje spørsmål; kor detaljert og bindande læreplanen skulle vera, kor ambisiøse mål han skulle ha, og kva vekt han skulle leggja på demokrati, på miljø, på å skilja mellom dei tre disiplinane i faget og på kva vekt disiplin kunnskap og samfunnsrelevans skulle ha. Lærarane var mest opptekne av det praktiske og hadde få meiningar om prinsipielle spørsmål (Koritzinsky 2000, s. 47), og der dei var sterkast til stades, i fagplangruppa, var der lite usemje om fagdidaktiske spørsmål (Koritzinsky 2000, s. 233 og 256). Kort sagt er det ein analyse der lærarane opptre som iverksetjarar og er opptekne av kva som kan fungera praktisk, og av at det ikkje må bli uoverkomeleg, (for standardisert for ambisiøst).

Fagdidaktikarane var dei som målber det prinsipielle, men fagdidaktikarane var også opptekne av elevrettane og av at planen ikkje måtte bli for detaljert om pedagogiske spørsmål. I den grad det var fagdidaktiske diskusjonar om innhaldet i samfunnsfaget og metodar spesielt i samfunnsfag, handla det mykje om dei mange som hadde noko dei meiner er viktig, og som dei ville ha inn. Fagdidaktikargruppa ville til dømes ha inn meir om demokrati. Sametinget er eit døme på ein aktør som lukkast godt i å påverka læreplanarbeidet (Koritzinsky 2000, s. 204). Men både lærarar, pedagogar og fagdidaktikarar opplevde i samband med L97 at departement og politisk leiing i stor grad dominerte prosessen (Koritzinsky 2000, s. 258).

Ulike aktørar som produserer pedagogiske opplegg for samfunnsfaget

Det er mange som fortolkar læreplanane gjennom å laga læremiddel eller andre pedagogiske ressursar, og det finst ein del studiar av norske lærebøker i samfunnsfag (Børhaug 2012; Lorentzen 2005; Sætre 2009; Lorentzen & Røthing 2017, Ferrer 2019). Fram til 1975 måtte skulesjefen godkjenna alle nye læreverk til bruk i grunnskulen (Aarrestad 1977, s. 72). Det finst også studiar som viser at norske lærarar i samfunnsfag er læreboklojale (Brondbjerg et al. 2014, s. 87; Christophersen et al. 2003, s. 58), kan henda fordi den faglege kompetansen deira er ujamn. Vernerson (1999, s. 213) finn også at lærebøkene har mykje å seia. Men det er særleg med Kunnskapsløftet 2006 kommunane, no kalla skuleeigar, og skuleleiar får eit ansvar for lokalt læreplanarbeid

(Ballangrud 2022). Erfaringane er blanda, men det er uvisst korleis samfunnsfaget har vore påverka av dette.

Desto viktigare er det å finna ut kva prosessar, aktørar og interesser som produserer slike læringsressursar, og kven som har påverknad på dette. Men når det gjeld samfunnsfaget, er det få eller ingen studiar av dette utover nokre masteroppgåver. Aarrestad (1977, s. 59) fann som nemnt at lærebøkene i samfunnsfag vart produserte på ein slik måte at det verka konserverande. Forlaga hadde lite å bidra med anna enn utforming og form, lærebokforfattarane var lærarar som gjorde arbeidet på fritida og med for lite tid, og godkjennande lærarar vidareførte kjende grep.

Lærarutdanninga sin påverknad på samfunnsfaget

Ein må rekna med at lærarutdanninga er viktig for å fortolka læreplanen, men det er få studiar av dette. Nokre studiar er inne på om ulike lærarutdanningstypar har ulike tilnærmingar. Lie (2017) viser at lærarar med høvesvis allmennlærarbakgrunn og lektorutdanning ikkje har ulik tilnærming til kritisk tenking i samfunnsfag. Brondbjerg et al. (2014, s. 92) finn at danske og norske lærarar med høg formell utdanning legg mindre vekt på samfunnsaktuelle og elevaktive læringsformer.

Lærarutdanningane kan påverka faget gjennom at dei deltek i planarbeidet som fagdidaktikarar, men også ved at dei deltek i debatt og høyringar om nye planar. Eidsvik (2020) finn at høyringsinnspela frå lærarutdanningane om samfunnsfaget i Kunnskapsløftet 2020, som åtvare mot å svekka geografifaget, ikkje vart tekne omsyn til. Lærarutdannarane kan også produsera fortolkingar av læreplanen gjennom å laga lærebøker og gjennom måten dei legg opp utdanninga på, men dette er knapt studert i det heile i eit påverknadsperspektiv, sjølv om fleire har påpeikt at lærarskulane historisk har stått for demokrati og nasjonalt sinnelag i norsk skule (Slagstad 1998).

Skulenivå – leiing og lokalt læreplanarbeid og samfunnsfaget

Lokalt læreplanarbeid er generelt lite undersøkt i Noreg, og lite er gjort på samfunnsfag spesielt. Lokalt læreplanarbeid er noko som involverer lærarane, skuleleiinga og eigaren. Det er ikkje den einskilde læraren si oppgåve. Slikt arbeid inneber tolking av nasjonal læreplan, drøfting av innhaldsmessige og metodiske val og dessutan utprøving (Ballangrud 2022, s. 20). Dette krev tid og leiing, og det krev eit fagleg språk som ikkje alltid er der. I samfunnsfag er den faglege bakgrunnen varierende, og det svekkar det felles fagspråket (ibid., s. 26). Ballangrud fann at lokalt læreplanarbeid i samfunnsfag likevel vart opplevd som givande og stimulerande av lærarane. Ho fann at fagtradisjonar i skulen og akademiske tradisjonar vog tyngre enn elevrelevans (ibid., s. 18), og at praksis endra seg lite etter forsøk med lokalt læreplanarbeid.

Mange lærarar arbeider i team baserte på fag, trinn eller klasse (Christophersen et al. 2003, s. 57). I kva grad dette samarbeidet kvalifiserer som lokalt læreplanarbeid, er for lite undersøkt, men Brondbjerg et al. (2014, s. 87) fann at 38 prosent av dei norske lærarane meinte dette i stor grad påverka arbeidsmåtane i samfunnskunnskap. Her er det altså ein interessant variasjon. Dei danske lærarane i same undersøkinga la mindre

vekt på dette. Ei svensk undersøking frå 1999 fann at lærarane i samfunnskunnskap la stor vekt på lokale læreplanar (Vernersson 1999, s. 200). Også praktiske og materielle rammevilkår kan ha noko å seia for kva form faget får (Christophersen et al. 2003, s. 57), noko som har med lokal ressursstyring å gjera.

Den einskilde læraren sitt fagdidaktiske skjønn er ein viktig del av det profesjonelle skjønnet, der ein må venta at praktisk erfaring og akademisk kunnskap møtest i praktisk syntese. Dette kan i varierende grad vera støtta av lokalt læreplanarbeid og fagleg leiing. Det er enkelte studiar av lærarane si undervisning i samfunnsfag (Børhaug 2007; Eriksen 2018; Jore 2019; Eide 2021), og det er gjennomgangar av denne forskinga også (Børhaug, Sæle & Sætre 2022; Skjæveland 2020), men kva som forklarar og påverkar dei vala lærarane gjer, veit vi lite om.

Lærarar sitt profesjonelle skjønn og vurderingane deira i samfunnsfag bør derfor undersøkjast nærare. Brondbjerg et al. (2014, s. 91) fann at kva lærarane seier er viktig, og kva arbeidsmåtar dei faktisk brukar, ikkje heng like godt saman på alle punkt. Den same undersøkinga fann også at ein firedel av dei norske lærarane la stor vekt på kva elevane ville og var motiverte for (ibid., s. 87, sjå også Christophersen et al. 2003, s. 56 og Vernerson 1999, s. 214).

Kampen om samfunnsfaget

Så langt litteraturgjennomgangen i denne artikkelen har kunna finna, er forskinga om kva som formar samfunnsfaget i Noreg, mangelfull. Det gjeld alle nivå, det gjeld dei fleste aktørar bortsett frå kanskje sentralforvaltninga, og det gjeld kva retningar og ambisjonar ulike aktørar vil føra faget i.

Gjennomgangen kan samtidig tyda på at lærarar har mista makt over utforminga av samfunnsfaget i Noreg gjennom tretti åra. I denne perioden synest påverknaden frå nasjonale skulestyresmakter, ikkje minst etter opprettinga av Utdanningsdirektoratet i 2004, og frå transnasjonale aktørar som OECD, Europarådet og EU, å ha blitt sterkare. Analysen viser eit bilete av at lærarane er ein svekka profesjon generelt, ikkje minst i den nasjonale skulepolitikken. Om dei har tapt påverknad på overordna skulepolitikk, kan det likevel vera at dei framleis har makt i meir faglege spørsmål, men analysen viser at forskinga om lærarane sin påverknad her er mangelfull. Lite tyder på at lærarane opptre med fagleg autoritet i fagdidaktiske spørsmål uansett nivå, men om det faktisk er slik, kan vi ikkje slå fast fordi det er for lite undersøkt. Fråværet av forskning om dette er urovekkjande, fordi det kan tyda på at det er lite interesse for det. I så fall må ein spørja kva det har å seia for den profesjonelle autoriteten til læraren.

Framfor alt syner artikkelen at kritisk tenking *om* samfunnsfaget i eit heilskapsperspektiv er mangelfull. Når samfunnsfaget samtidig er eit fag som jamleg har vorte radikalt omforma, må fagdidaktikken inkludera forståing og vurdering av desse endringsprosessane som ein viktig del av profesjonskunnskapen. Kritisk tenking om desse endringsprosessane er relevant for bruk ikkje berre i klasserommet, men også i lokale læreplanprosessar og i lærarane sin påverknad på politiske og kulturelle rammer for eige arbeid.

I debatten om lærarane sitt kunnskapsgrunnlag har disiplinær teori og pedagogikk ofte stått mot kvarandre, medan behovet for praksisnærleik har utfordra begge desse teoritradisjonane. Fagdidaktikken er ein fjerde, ofte oversett komponent i lærarprofesjonen sitt faglege grunnlag. Det er fagdidaktikken som gjer lærarane i stand til å uttala seg om kva faga i skulen er, burde vera og realistisk kan vera.

Det ligg derfor store forskingsoppgåver for fagdidaktikken her, og lærarutdanningane har eit særleg ansvar, for å myndiggjera lærarane som deltakarar i den fagkritiske debatten om samfunnsfaget.

Litteratur

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), ss. 329-347.

Ballangrud, B. O. B. (2022). Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 116(1), ss. 15-29.

Benavot, A. (1999). Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings. I Ginn, N. M. & Epstein, E. H. (red.) *Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization. Part I. Transitional States and States of Transition*. Peter Lang.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.

Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning*. Paradigm Publishers.

Biseth, H., Hoskins, B. & Huang, L. (2021). *Northern lights on civic and citizenship education. A cross-national comparison of Nordic data from ICCS*. Springer.

Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – Et sosialt rettferdighetsperspektiv*. Doktoravhandling, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Trondheim.

Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jacobsen, C. L. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. ViaSysteme.

Bråthen, O. M. H. & Skeie, G. (2020). Deep Learning in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The implications of the National Curriculum Renewal in 2020. *Religions*, 11(11), ss. 579-595.

Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati*. Doktoravhandling. Universitetet i Bergen.

Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies textbooks. *Policy Futures in Education*, 12(3), ss. 431-443.

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica*, 11(3), artikkel 6, 18 s,

Børhaug, K. (2022). Medborgaroppseding i samfunnskunnskap og samfunnsfag i demokratiteoretisk perspektiv. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, ss. ?

Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (2005a). *Fagenes begrunnelse*. Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Sæle, C. & Sætre, P. J. (2022). Innleiing – kjerneelementa i forskingsperspektiv. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, ss. 13-45.

Christensen, T. S. (2015). Hva er samfunnsfag?. I Christensen, T. S. (red.) *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund.

Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Børhaug, K., Knutsen, K. & Dolve, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97*. Rapport 6/2003. Høgskulen i Bergen.

Cone, L. & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18, ss. 1-17. doi:10.1080/14767724.2020.1732194

Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: Rettkomne og bandlagde elevar: Ein kvalitativ studie av klasseskilje på ein vidaregåande skule. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 5(5), ss. 4-18.

Eidsvik, E. (2020). Fagfornyng, berekraft og geografisk danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), ss. 268-282.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Gyldendal.

Englund, T. & Svingby, G. (1986). Didaktik och läroplansteori. I F. Marton (red), *Fackdidaktik. Volym I. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*. Studenlitteratur.

Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), ss. 57-67. [doi:10.4119/jsse-875](https://doi.org/10.4119/jsse-875)

Europarådet (2018). *Reference Framework of competences for democratic culture. Vol 2. Descriptors of competences for democratic culture*. Europarådet.

Fallace, T. (2017). The intellectual history of social studies. I Meghan McGlinn Manfra & Cheryl Mason Bolick (red.) *The Wiley handbook of social studies research*. Wiley.

Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, ss. 110-130.

Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019) (red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Ferrer, M., Johannessen, H., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, (5), ss. 19-36.

From, Johan (2021). Da Osloskolen kom til Handelshøyskolen BI, konsekvenser for to skoler. I Hernes, G. (red.) *Festskrift til Astrid Sjøgnen*. Fafo, ss. 105-114.

Frostenson, M. (2012). Lærarnas avprofessionalisering och autonomins mångtydighet. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 14(2), ss. 49-76.

Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K. & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, 16(2). [doi:10.5617/adno.9779](https://doi.org/10.5617/adno.9779)

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Inc.

Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold*. Universitetsforlaget.

Hagemann, Gro (1992). *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Ad Notam Gyldendal.

Harbo, T., Myhre, R. & Solberg, P. (1982). *Kampen om mønsterplanen*. Universitetsforlaget.

Held, D. & McGrew, A. (2003). *Governing globalization*. Polity Press.

Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.

Helsvig, K. G. (2011). *Mot en ny samfunnskontrakt? Universitetet i Oslo 1975–2011*. Unipub.

Helsvig, K. G. (2014). *Pax Forlag 1964–2014. En bedrift*. Pax Forlag.

Helsvig, K. G. (2017). *Reform og Rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Pax Forlag.

Helsvig, K. G. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. Kapittel 11 i Arven etter 1968. Cappelen Damm, ss. 233-253.

Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen - den internasjonale vendingen. *Nytt norsk tidsskrift* 29(1), ss. 5-17.

Huang, L. et al. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. Nova rapport 15/17.

Hupe, P. & Hill, M. (2007). Street-Level Bureaucracy and Public Accountability. *Public Administration*, 85(2), ss. 279-299.

Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One - a Norwegian Case. *Nordidactica*, (2), ss. 114-135.

Joris, M., Simons, M. & Agirdag, O. (2022). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), ss. 484-503.
doi:10.1177/1474904121989470

Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.) *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk, ss. ?

Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I Dale, E. L. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget, ss. 23-61.

Koritzinsky, T. (1972). Lærebøker og undervisning som politisk påvirkning. I Koritzinsky, T. (red.) *Samfunnsfag og påvirkning*. Universitetsforlaget, ss. 64-79.

Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97*. Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2002). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget.

Lie, T. G. (2017). *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Lim, L. & Apple, M. (2016). *The Strong State and Curriculum Reform Assessing the politics and possibilities of educational change in Asia*. Routledge.

Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (101)2, ss. 119-130.

Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker ... Skolebøker i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814–2000*. Abstrakt forlag.

Lorentzen, S., Streitlien, Å. & Tarrou, A. L. H. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.

Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A.S. & Lundstrøm, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3) ss. 497-517.

Mathe, N. E. H. (2020). Preparing to teach democracy: Student Teachers' Perceptions of the «Democracy Cake» as a Set of Teaching Materials in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*, 19 (3), ss. 66-85. [doi:10.4119/jsse-1243](https://doi.org/10.4119/jsse-1243)

Matinache, I. & Gobert, C. (2020). The merchant, the scientist and the citizen. *Journal of Social Science Education*, 19(1), ss. 10-26.

Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land*. Rapport. Universitetet i Oslo.

Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), ss. 329-344. [doi:10.1177/1474904116639311](https://doi.org/10.1177/1474904116639311)

NOU 1988:28. *Med viten og vilje*. Oslo: Kulturdepartementet.

NOU 2015:8. *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Novoa, A. (2010). Governing without governing. I Apple, S. B. & Gandin, L. M. (red.) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Routledge.

Persson, S. (2012). Lærarkåren som agent på skolarenan. I Jarl, M. & Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation*. Gleerups, ss. 81-99.

Ross, A. (2008). *A European Education. Citizenship, identities and young people*. Trentham Books.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (red.) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm.

Schnack, K. (1995). Democratization, Citizenship and Action Competence. I Jensen, K., Larsen, O. B. & Walker, S. (red.) *Democracy in Schools, Citizenship and Global Concern*. (Vol. 18). Royal Danish School of Educational Studies.

Schnack, K. (red.) (1994). *Fagdidaktik og dannelse - i et demokratisk perspektiv*. Danmarks Lærerhøjskole.

Schneider, A. L. & Ingram, H. (1997). *Policy Design for Democracy*. University Press of Kansas.

Sivertsen, H. (1946). *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*. Chr. Michelsens Institutt.

- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I Karseth, B., Jensen, R. & Ottesen, E. (red.) *Styring og ledelse i grunnutdanningen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm, ss. 91-110.
- Sjøberg, S. (1986). *Kampen om M85*. Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (1989). Fagdidaktikk – fagenes didaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Sjøberg, S. (2007). Darwin, Bondevik og hukommelsen. *Dagbladet* 11.2.2007.
- Skjelbred, D. et al. (2017). *Norsk lærebokhistorie*. Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. & Walmann Hidle, K.-M. (2021). Formalistisk obskurantisme. *Nordidactica*, 21(3), ss. 24-50.
- Skoleforum* nr. 15, 1992, «Leder», s. 2.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica*, 20(4), ss. 142-163.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax Forlag.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), ss.161-182, [doi:10.1080/14767724.2015.1014883](https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1014883)
- Sætre, P. J. (2009). *Geografi i tekst og bilde*. Doktoravhandling. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Thornton, S. (2008). Continuity and Change in Social Studies Curriculum. I Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (red.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, ss. 15-32.
- Thue, F. (2019). Den historiske allmenndannelse. *Historisk tidsskrift*, 98(2), ss. 167-190.
- Tønnesen, R. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv. 20 års diskusjon om Herman Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen*. Universitetet i Trondheim. Den allmenntvitenskapelige høgskolen.
- Trysnes, I. & Skjølberg, K. H. W. (2022). Mot et allmenndannende ferdighetsfag? En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplaner i samfunnsfag. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, ss. 105-123.
- Verneresson, F. (1999). *Undervisa om samhället*. Studentlitteratur.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(3), ss. 1-12.

Ydesen, C. (2020). The Formation and Workings of a Global Education Governing Complex. I Ydesen, C. (red.) *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex. Global Histories of Education*. Palgrave Macmillan, ss. 291-303.

Aarrestad, P. (1977). Lærebøkene i samfunnsfag: Produksjon, godkjenning og innhold. I Koritzinsky, T. (red.) *Samfunnsfag og påvirkning*. Universitetsforlaget, ss. 58-73.