

Verdifulle ferdigheter. Ulike perspektiv på samfunnskunnskap

Thomas Ringen Eide



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2024:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2024:2

ISSN 2000-9879

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

Verdifulle ferdigheter. Ulike perspektiv på samfunnskunnskap

Thomas Ringen Eide

Department of Teacher Education, NLA University College, Bergen.

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:2.24588>

Abstract: School subject skills have been increasingly actualized in the past years, believed to make subjects more useable. In social studies didactics, there are problems understanding and operationalizing skills in research, curricula, and teaching. To get a better understanding on this topic, I use Luc Boltanski og Laurent Thévenot's theory to look at how pupils' skills are understood and valued. I analyse perspectives in the Nordic research literature, and identify three traditions: Citizenship Education, Bildung, and Literacy, and discuss ten facets. Although skills are sparsely discussed in the literature, I find a variety of skills related to opinions about what an ideal pupil must be able to do which are heterogeneous despite commonalities. While analysing theory, in practice one can imagine that students are presented with several ideal student dispositions and choose approaches that suit them. Different perspectives have limitations and problems that are important to consider, because choice of subject facilities has academic and political implications. The article contributes to a broader understanding of subject-specific skills.

KEYWORDS: SOCIAL STUDIES DIDACTICS, SKILLS, RESEARCH LITERATURE, IDEAL PUPILS, SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE

About the author: Thomas Ringen Eide er sosiolog og Ph.d.-kandidat i samfunnsfagdidaktikk ved Det samfunnsvitenskaplege fakultet, Universitet i Bergen. Han jobbar som høgskulelektor i samfunnsfag ved Avdeling for lærarutdanning, NLA Høgskolen i Bergen. Eide har publisert forskning om tema som sosial reproduksjon av klassekilje, ferdigheter i samfunnskunnskapsemna som kritisk tenking.

Innleiing

Ferdigheiter er aktualisert i den internasjonale utdanningstenkinga, grunna bekymringar for auka marknadskonkurranse og minska demokratisk deltaking (Rychen & Salganik, 2003; Schulz et al., 2023). Det er venta at skulen meir enn før skal bidra til aktivt og kritisk demokratisk medborgarskap, og deltaking i eit kunnskapsintensivt studie- og arbeidsliv. Ferdigheiter har fått ein sterkare posisjon, reflektert i det felleseuropeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) og dei europeiske demokratikompetansane (EC, 2008; Europarådet, 2018). I læreplandefinisjonen er ferdigheiter definert som: «evna til å nyttiggjere seg av kunnskap og sakkunne (know-how) til å løyse ei oppgåve eller problem effektivt både kognitivt eller praktisk» (EC, 2008). Medan ferdigheiter i språkfaga er forska på og debattert, gjeld dette i mindre grad ferdigheiter i samfunnskunnskap (Børhaug et al., 2022; Christensen, A. S., 2021; Löfström & Grammes, 2020; Solhaug et al., 2019). Det har reist problemstillingar i det samfunnskunnskapsdidaktiske¹ forskingsfeltet; prega av perspektivrikdom på faginnhald, oppsedyingsmandatet og kva eleven bør meistre (Christensen, T. S., 2015, s. 23; Sandahl, 2018).² Først, basert i perspektiv om borgarutdanning, er ferdigheiter knytt til *diskusjon* kritisert for å kunne forsterke elevsentrisme og individualisme som fortrengrer kollektive og strukturelle aspekt naudsynt for eit demokratisk medborgarskap (Skarpenes, 2007; Børhaug & Borgund, 2018). For det andre, basert i danningperspektiv, er ferdigheiter som *metodeprosedyrar* kritisert for verken å vere allment tilgjengelege eller dannande (Christensen, A. S., 2016, 2021; Sjöström, 2017; Trysnes & Skjølberg, 2022). For det tredje, har forskarar på kritisk og politisk literacy, kritisert ei aukande breidde av literacy-domene for å vere vanskeleg å skilje frå kompetansar med like formuleringar, og er utan djupneforståingar som er eksplisitt på kva ferdigheiter er (Löfström et al., 2010; Frønes et al., 2022).

Innføring av ferdigheiter i læreplanar er kritisert for å svekke faget, ved å vektlegge generelle og tverrgåande kompetansar på måtar som gjer faggrenser- og innhald mindre tydelege (Hidle & Skarpenes, 2021). Trass auka politisk interesse for ferdigheiter, finnes det lite forskning om temaet og det er heller ikkje klart korleis ein skal forstå omgrepet som faginnhald.³ Kvalitativ forskning på undervising, elevar, lærarar og lærarstudentar tydar på at ferdigheiter er uoffisielle, dels tause og integrert i faglege undervisningssituasjonar (Akbulut-Tas & Sanberk, 2021; Kaldahl, 2022, Eide, 2021, 2023). Det reiser spørsmål til om det finnes fleire ferdigheitsforståingar som er relatert til faginnhald og ulike formål.

¹ Artikkelen er primært eit bidrag til *samfunnskunnskapsdidaktikk* i nordisk skule. Christensen, T. S. (2015, s. 23) definerer samfunnsfaget langs fire didaktiske tyngdepunkt; «en kobling til samfundsvidenskaberne, en kobling til de aktuelle samfundsstrukturer og -processer, en kobling til det demokratiske værdigrundlag og en kobling til elevens livsverden». Tyngdepunkta og disiplinfga si rolle variera mellom landa, men har overlappande temaområde knytt til politiske, sosiale og økonomiske forhold, som skil seg frå faginnhald frå historie, geografi eller religion.

² Fleire av innvendingane kan ein forstå i samband med diskusjonar av utdanningskompetansar (td. Bernstein, 2000; Young & Muller, 2010).

³ Ferdigheiter er også studert med psykometriske perspektiv, kategorisert i mindre kognitive operasjonar (sjå td. Willingham, 2008).

Formålet med artikkelen er å bidra til betre forståingar av ferdigheiter i samfunnskunnskap, ved problemstillinga: *Korleis er ferdigheiter i skulen tematisert og forstått i teori og forskning med samfunnskunnskap som nedslagsfelt?* Artikkelen byggjer på Luc Boltanski og Laurent Thévenot (2006) sin kunnskapssosiologiske teori om verdsetting som ikkje er nytta i samfunnsfagdidaktisk forskning. Tilnærminga er vald fordi den er eigna til å undersøke forskningstema kjennemerka av verdimesseige motsetjingar og pluralisme, og bidrar til å omgrepsfeste ferdigheiter i ein samfunnskontekst. Formålet er å få ei betre forståing av ferdigheitskunnskapar som faginnhald i samfunnskunnskapsemna, knytt an til både politiske, sosiale og økonomiske temaområde. Basert i Boltanski og Thévenot (2006 s. 141-143) sin pragmatiske metode formulerte eg analyse spørsmål i eit skjema tilpassa studien sine tema og empiri (sjå vedlegg 1). Framgangsmåten i analysen er å samanlikne oppfatningar i forskingslitteratur om kva ferdigheiter idealelevar må meistre for å ivareta ulike fellesgode. Studien vektlegg tradisjonelle temaområde i norsk og nordisk kontekst som har etablert seg over mange tiår, men byggjer også på litteratur frå andre land.⁴ Dette fordi perspektiva på samfunnskunnskap i skulen er forma i ein global historieideologisk kontekst kjennemerka av disputtar og sterk kritikk av politisk, pedagogisk og ideologisk karakter (Solhaug, 2012, s. 200-201; Fallace, 2017, s. 46; Sandahl, 2018).⁵

Ferdigheiter er i liten grad eksplisitt drøfta og gjort greie for i litteraturen, men det er likevel mogleg å identifisere tre ulike tradisjonar i det samfunnskunnskapsdidaktiske feltet med ulike ferdigheitsforståingar: 1) borgarutdanning, 2) danning⁶ og 3) literacy.⁷ I alt omfattar dei ti perspektiv som er fasettar av desse, der eg har omgrepsfesta ferdigheiter som er samanfatta i ein tabell (sjå vedlegg 2). Sjølv om tradisjonane er etablert i forskingslitteraturane, er dei ikkje samla, omgrepsfesta og sett saman i ein ferdigheitskontekst før. Det mogleggjer ein diskusjon av homogene og heterogene aspekt ved ferdigheitene. Artikkelen søkjer å bidra til norsk og nordisk samfunnskunnskapsdidaktisk forskning, kjennemerka av samfunnskunnskapsemne i skulen og alt som har med det å gjere (sjå td. Sandahl, 2018). I Noreg finn ein samfunnskunnskap som innhald og emne både i grunnskulen og i vidaregåande skule (gymnas) som obligatorisk fellesfag, samt valfritt fordjupingsfag.

Vidare i artikkelen skal eg først gjere greie for bakgrunnskontekst, teori og metode. Deretter skal eg presentere analysane basert på eit større litteraturkorpus med samanlikning av perspektiv, før eg sist diskuterer dei ulike ferdigheitsforståingane.

⁴ Valet byggjer på behov for å avgrensing, og ei franskpragmatisk hypotese om at perspektiv som er mykje representert i forskingslitteratur også er representert i praksisforståingar. Resonans med praksisforståingar er ei føresetnad for fagdidaktisk utvikling av både forskning, fagemne og undervising.

⁵ Ein komparativ studie av land, omgrephistorie og reformar ligg utanfor rammene til artikkelen. Stor variasjon i bruk av omgrep og perspektiv på overlappende fenomen gjer også den tradisjonelle sjangeren for systematisk review lite hensiktsmessig. Litteraturutvalet byggjer på den analytiske tilnærminga i Boltanski og Thévenot (2006).

⁶ Omsett frå det tyske ordet «Bildung».

⁷ Eg vil nytte den anglofone termen *literacy* grunna vanskar med å omsetje ulike typar literacy.

Litteraturkorpuset reflekterer norsk og nordisk kontekst, 1-13 tinn, der det er mest forskning på dei høgare trinna.⁸

Bakgrunn

Det er likskapar i internasjonale utdanningssystem der historiske overgangar til eit system med nasjonar bidrog til standardisering, som er reaktualisert seinare tiår mellom anna grunna internasjonale testregime (Benavot et al., 1991; Helsvig, 2022). Sentrale aktørar som OECD, EU og tenkjetankar bidrog gjennom Bologna-prosessane til transnasjonal standardisering av felles ferdigheiter i *Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (EQF) (EC, 2008). Det er diskusjonar om rådande ferdigheitsforståing blei utvikla av aktørar med hensikt å marknadrette utdanningssystema (Prieur et al., 2016).⁹ Nordiske land, og særleg Noreg var tidleg involvert i OECD sitt prosjekt *Definitions and Selections of Competencies (DeSeCo)* (Rychen & Salganik, 2003). Formålet var å komme fram til felles definisjonar og normer for testing, med vekt på språk og matematikk (Knain, 2005; Berge, 2007).¹⁰ Internasjonale kunnskapstrendar er tatt inn og diskutert i den nordiske konteksten seinare tiåra. Testar av utdanningskvalitet slik som *PISA* i regi av OECD, resulterte i det som blei kalla «PISA-sjokket» i opinionen, men er kritisert for å inngå i politisk påverknad for reforma *Kompetanseløftet LK06/LK20*, basert i EQF (Sjøberg & Jenkins, 2022). Kompetansenetkinga dreia seg først om «overførbare ferdigheiter» forstått som «grunnleggjande ferdigheiter» i lesing, skriving og rekning (Helsvig, 2022). Deretter blei munnlege og digitale ferdigheiter lagt til. Forsking basert på testdata av unge sine demokratikompetansar er nytt, og føreset nærmare vurderingar av medborgarutdanning og normative aspekt (Hoek et al., 2022).¹¹ Testmateriale er sagt å spele ei indirekte rolle

⁸ Bidraget er ikkje primært retta mot fagdidaktikk om fagemne- og innhald om til dømes historie, geografi, religion og økonomi, sjølv om termene *samfunnsfag* og *samfunnsfagdidaktikk* kan bli brukt i enkelte stadar i artikkelen.

⁹ *21st century skills* er ei interessegruppe eller rørsle som har påverka ferdigheitsforståinga. Dei kritisera utdanning for å vere utdatert og krev reformar som førebur unge til arbeidsmarknaden i eit radikalt usikkert «framtidssamfunn», prega av raskare endring og konkurranse (Hilt et al., 2018). Usikkerheit er eit problem som må løysast med ferdigheiter som fostrar læringsevne, framfor fagkunnskap. Læringsferdigheiter bidrar til fleksibilitet og omstilling, medan fagkunnskap blir kritisert for å vere fiksert. I tillegg bør unge lære ferdigheiter som er overførbare, td. språk og realfag, for å auke arbeidsmarknadsmobilitet og konkurranse, og redusere friksjon mellom arbeidstakar og arbeidsgjevar sida sidan kompetansebehovet blir omskifteleg (ibid.).

¹⁰ Noreg innførte i 2006 ny læreplan (LK06/LK20), der skulefaga fekk kompetansemål; først inndelt i mål om *kunnskapar*, *ferdigheiter* og *haldningar* til ulike trinn, men i reforma i 2020 blei *haldningsmål* tatt ut, og plassert i ein generell del for alle trinn kalla «fagets relevans og sentrale verdiar» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utviklinga av kompetanseomgrep reflekterer slik OECD (2012, 2014), der den vide omgrepsbruken mogleggjer å omstrukturere skulekunnskap på måtar som ikkje følgjer tradisjonelle skulefaginndelingar. For vidare diskusjon, sjå td. (Hidle & Skarpenes 2021; Børhaug et al., 2022).

¹¹ Testregima *TIMMS* og *ICCS* leia av IEA har også betyding. *ICCS* måler demokratikompetansar, men skil seg ved å ikkje måle ferdigheiter. Testar av *engasjement* er

ovanfor skulefaget, men fall i målingar av demokratikompetansar har i fleire land ført til satsing på digitale ferdigheiter i samfunnsfag grunna bekymring for sosiale medium, usanne nyheiter og ekkokammer (Sandahl, 2020; Löfström & Grammes, 2020; Schulz, et al., 2023). Sjølv om dette er uttalte mål er det ikkje eintydig kva ferdigheiter dette dreier seg om i samfunnskunnskapsemna. Er til dømes problema over digitale, kan løysinga vere kritisk tenking som kjeldekritikk, men om problemet er demokratipolitisk kan løysinga vere samfunnskritisk tenking som systemkritikk.

Utviklinga av norske og nordiske samfunnskunnskapsemna har fleire likskapar med relevans for spørsmålet om ferdigheiter. For det første vedvarande ynskje om at undervisinga bør bli meir aktiviserande for å motivere elevane til samfunnsdeltaking (Brondbjerg et al., 2014, Skjæveland, 2019; Dahlstedt & Olson, 2019; Solhaug et al., 2019). For det andre har innrettinga av samfunnskunnskapsemna overlappende temaområde, og overlappende perspektivsamansetjingar som er tverrfagleg (Sandahl, 2018). For det tredje fører transnasjonale reformar til endra faggrensar og ansvar for demokratimandatet, som fører til usikkerheiter som re-aktualiserer spørsmålet om epistemologisk fragmentering utgjer ei *krise* (Löfström & Grammes, 2020; Børhaug et al., 2022; Sandahl, 2018; Hidle & Skarpenes, 2021, s. 27).¹²

Teoretisk rammeverk

Kriser og kontroversar i vid tyding er viktig i Luc Boltanski og Laurent Thévenot sitt verk *On Justification* (heretter: OJ) omsett til engelsk i 2006 [1991]. Dette fordi motsetjingar om noko ynskjeleg mobilisera handlingsutfall. Teoretisk hevdar dei metafysisk kunnskap, til dømes moralfilosofi, er relatert til allmennmenneskelege kvardagskompetansar gjennom ein *moralisk sans*; kjennemerka av basal attkjening av fellesmenneskelege verdiar, samt ordensregulering av verdiprinsipp (Boltanski & Thévenot, 2006 s., 27, 145). Deira studie byggjer på eit litteraturkorpus av mellom anna vestleg kanon, filosofi, og sjølvhjelpsbøker med fellestrekk å meine korleis noko bør gjerast; «know-how»¹³, for å oppnå noko ynskjeleg. Dei fann *representasjonar* i tekstane, kjennemerka av typiske reglar og konvensjonar for handling. Teoretisk sett er normative representasjonar viktige, fordi dei kan ha ein «grammatisk struktur» som gjer det mogleg å analysere og forstå betydinga av ulike sosiopolitiske verdistrukturar i eit gitt case (ibid., 66). Eit sentralt poeng i denne samanheng er korleis sosiopolitisk rettferdiggjering gjer sosial handling manifest. Situasjonar prega av disputtar og usikkerheit er særleg fruktbare forskingscase, fordi dei søker avklaringar som mobilisera verdsetting (ibid., s. 74-78).

nytta som predikat for framtidig handling, og dei finn tilbakegang i deltakarlanda mellom 2016-2022 (Schulz et al., 2023)

¹² Omgrepsforståinga varierer likevel noko, spesielt samanlikna med Finland som er seinare ute i prosessen med å implementere EUs kvalifikasjonsrammeverk enn Noreg, Danmark og Sverige (Gullberg, 2023).

¹³ Ei ordvending som ofte inngår i ferdigheitsdefinisjonar.

Konseptualisering av *verdsetting* er sentral for Boltanski og Thévenot (2006) og handlar om oppfatningar om at det er somme allmenne gode som er meir verdifulle sett opp mot det felles menneskelege, som til dømes kollektiv velferd, inntekt, varer/tenester, tradisjon m.m. Grunnleggjande sett handlar analysen om å identifisere *fellesgode* i samfunnet, og relatere desse til overordna prinsipp for det *fellesmenneskelege* beste (ibid., s. 130). Basert i dette utvikla dei eit rammeverk med analyse spørsmål, kriterium og testar til å undersøke verdsettingsmønstre (ibid., s. 141-143). Boltanski og Thévenot (2006, s. 159-211) sin studie munna ut i teoriar om seks verdiordnar, som dei meina kan ha historisk og internasjonal gyldigheit, td. ein marknadsorden eller ein offentleg orden. Oppsummert har OJ fleire bidrag, og følgjande artikkelstudien vektlegg særleg korleis sosial handling er teoretisert opp mot kunnskapsverdsetting, og legg til grunn eit analytisk rammeverk vinkla mot særleg verdsette handlingar.¹⁴

Metode

I den innleiande fasen søkte eg etter forskingslitteratur i internasjonale databasar med nøkkelord som til dømes *ferdigheiter + samfunnsfagdidaktikk*.¹⁵ Grunna frå treff undersøkte eg deretter ulike teksttypar som til dømes politiske og offentlege utgreiingar, rammeverk, læreplanar, lærebøker i samfunnskunnskapsdidaktikk, og rapportar og materiell frå interessegrupper.¹⁶ Eg kom eg fram til at sjølv om ordet «skills» ikkje er eitt utbreitt ord i litteraturen om samfunnskunnskapsemne, så er det likevel ulike forståingar av ferdigheiter. I analysane valde eg å avgrense studien til forskingslitteratur, og dei andre tekstane eg har samla inn blei brukt i innleiinga og bakgrunnsdelen, og aktualiserer problemstillinga. Sidan desse tekstane har ein anna posisjon i artikkelen, er dei ikkje rekna som del av tekstkorpuset som eg vil ta opp dette avsnittet. Eg kom fram til at eg ville legge vekt på å forskingslitteratur av tre hovudgrunnar. For det første var det komplisert å integrere tekstar av ulik natur.¹⁷ For det andre såg eg etterkvart at sjølv om ferdigheiter ikkje er eksplisitt definert i forskingslitteraturen, så er det likevel klåre skilje i ferdigheitsforståingar som er relatert til elevar. For det tredje trong eg å avgrense utvalet, då artikkelformatet ikkje kan gje analysebidrag tilsvarande dei Boltanski og Thévenot har levert i omfattande bøker. Eg har samtidig brukt deira metodiske framgangsmåtar.

¹⁴ For vidare diskusjon av OJ og ulik perspektiv på det franskpragmatiske programmet, sjå td. Blokker (2011) og Susen og Turner (2014).

¹⁵ Eg søkte mellom anna i Oria, ERIC, Web og science og Google Scholar. Eg omsette søkeorda til svensk, dansk og engelsk, og søkte på ulike termar for samfunnskunnskap i skulen og forskinga på denne.

¹⁶ Eg fann fleire ikkje-vitskaplege tekstar der ferdigheiter var tema, men tekstane var generelle, mangelfullt forankra i kunnskapsteori og samfunnsfagkonteksten, i samsvar med kritikane reist innleiingsvis.

¹⁷ Å avgrense studien i forskingslitteratur var i dette tilfellet viktig på grunn av risiko for reifikasjon. Eg ekskluderte nokre få tidsskriftartiklar (frå Tyrkia og USA), fordi forskingsdesignet bygde på politiske rapportar og hadde utydelig vitskapsforankring.

I tråd med OJ, vidareutvikla eg studien på ein måte som er sensitiv ovanfor empirien og studieobjekt, og støttar opp under dei metodiske framgangsmåtane. Eg leitte etter litteratur med *representasjonar* om noko som bør gjerast av nokon og kvifor, og undersøkte skilje i synet på *overordna fellesgode*. Basert i fagterminologien er representasjonar «naturlege relasjonelle handlingar mellom menneske», her tolka som verb som viser til ferdigheiter, som vidare «sameinar kvalifiserte og særleg verdifulle subjekt og objekt/forordningar», her tolka som idealiserte elevdisposisjonar (å vere aktiv) sameina med til dømes ein organisasjon eller parlamentet. Verdifulle ferdigheiter er kvalifiserte når dei harmonisera og sameinar verdsette personar og ting basert i eitt overordna fellesgode. I studien fann svært mange perspektiv. Eg fram til at *perspektiva* (teoretiske skuleretningar) kan bli forstått som empiriske representasjonar av rettferdiggingar (jf. OJ).¹⁸

For å velje ut litteratur som kunne seie noko om representasjonar i nordisk kontekst, tok eg først utgangspunkt i veletablerte lærebøker om samfunnsfagdidaktikk skrivne av forskarar i det nordiske samfunnsfagdidaktiske feltet, som alle har overlappende temaområde om politiske, sosiale og økonomiske høve (td. Christensen, T. S., 2015; Koritzinsky, 2020; Långström & Virta, 2015).¹⁹ Eg gjorde vidare ei teoretisk sampling basert i desse temaområda og leita etter *representasjonar*, før eg deretter avgrensa materialet basert i kriterium som ynskje om handling, og eventuelle skildringar med *aktive verb*. Eg inkluderte oversynsartiklar, landrapportar, doktorgradsavhandlingar, og deretter internasjonale handbøker, og sentrale artiklar og klassiske bøker, som var relatert til representasjonane.²⁰ Perspektiva opna for internasjonale samanlikningar av ferdigheiter, men tre tradisjonar gjekk att i den nordisk samfunnskunnskapsdidaktikken; borgarutdanning, literacy og danning.

I gjennomgangen av tekstane var tre analyse spørsmål særleg fruktbare (jf. Vedlegg 1): Kva samfunnskontekst blir det referert til?, Kva kjenneteiknar ein idealelev?, Kva kvalitetar kjenneteiknar ei verdifull ferdigheit? Dette blei sentralt i gjennomgangen av tekstkorpuset, der eg stoppa ved ti perspektiv som er analysert som *representasjonar* for ulike verdisett (jf. vedlegg 2).

Det er likskapar og skilje mellom omgrepsfestinga eg gjer av *idealelevar* i analysane, og *idealtypar* slik dei er forstått med Max Weber (Andersen & Kaspersen, 2020). Weber sine idealtypar, handlar ikkje om noko ideelt i normativ forstand, men viser til ei metodisk prosedyre der ein samlar typiske trekk ved eit fenomen for å konstruere eit

¹⁸ Grunna motsetningsfulle normative ynskje om utfall kring ulike overordna fellesgode, karakteristikkar av menneske (td. kognisjon, sosialisering, læring) og arrangement (td. innretting av undervisinga, tradisjonar) som er nødvendig, og kva handlingar (ferdigheiter) som trengs for å koordinere og realisere fellesgode.

¹⁹ Likskapar i den nordiske konteksten er forklart opp mot historiske utviklingstrekk og aktuelle møte med transnasjonal standardiseringsprosessar (td. Vernerson, 2005; Eikeland 1989; Telhaug et al., 2006; Dahlstedt & Olson, 2019; Christensen, T. S., 2023).

²⁰ Inspirert av sosiologi og franskpragmatisme utvikla eg heuristiske hjelpemiddel for å få framgang i studien. Eg formulerte ein arbeidsdefinisjon: «ferdigheiter er kunnskapar i handlingar kjennemerka ved handlingskomponentar elevar må meistre for å løyse oppgåver tillagt høg verdi i samfunnet og egne liv». Eg inkluderte litteratur med verdimål med både direkte og indirekte ynskje om at elevar eller skulen skal kunne innfri dei.

heuristisk hjelpemiddel som utgangspunkt for forskning. Til samanlikning er idealelevane karakteristiskar av normative og ynskjelege tilstandar, og eitt utfall av analysar av eitt empirisk materiale. Til liks med idealtypar fungera idealelevane på ein måte som forenkler og mogleggjer samanlikning av ferdigheiter i det empiriske materialet. Sjølv om artikkelen vil bidra til breiare forståing risikera kategoriseringa å forenkle både teori, og forståingar av praksisfeltet.²¹

Analyse: borgarutdanning, danning og literacy

Analysen byggjer på eit avgrensa utval av ti perspektiv, med hensikt å få fram ulike ferdigheitsforståingar og konkretisere ferdigheitene. Desse er framstilt gjennom tre hovudtradisjonar som er viktige norsk og nordisk samfunnskunnskapsdidaktikk. Overskriftene er nummerert med tal og bokstavar som viser til Vedlegg 2.

Borgarutdanning

Borgarutdanning i skulen spring ut av dels ulike politiske prosjekt frå konsolidering og oppbygging av statar, nasjonar og uniondanningar (Arthur et al., 2008). I mange nordiske land spelte sosialdemokratiet ei viktig rolle i gjenreisinga etter krigen og velferdsutbygging med likskap som skuleverdi. I Noreg skal samfunnskunnskapsnemna gjere heile folket i stand til å delta i alle samfunnsfellesskap, i tråd med einskapsskuletradisjonen (Eikeland, 1989; Telhaug et al., 2006). Dagens borgarutdanning har røter i overordna opplysingstankar som uavhengigheit- og folkesuverenitet-prinsippet, og verdiane fridom, likskap og solidaritet frå den amerikanske og franske revolusjonen, men skil seg i utvikling av ulike borgarar. Trass fallet av opplyste einevelde, varte det ved ei tru på at kunnskapen i seg sjølv førte til det gode. Mange masseutdanningar på 1900-talet verdsette *informerte* medborgarar, før ein kring sekelskifte har sett ei auka verdsetting av ulike perspektiv på meir *handlande* borgarar.²² Innan tradisjonen borgarutdanning har eg kategorisert fem fasettar med ulike perspektiv på elevferdigheiter.

Civics (1a)

Civics er ein av dei eldste termene for samfunnsfagundervising, og er nytta som namn på skuleemne i fleire land, og tidvis synonymt med anglofone forskingsperspektiv og som ein type literacy. Historisk referer *Civics* til studiet av staten, lover, medborgarskap, rettar og pliktar i vid tyding. Ideen om civics er reflektert i framveksten av kinesiske oldtidstatar som basert i legalistisk verdssystem representerte overgang til meir byråkratiske statsformer med behov for organiserte utdanningssystem (Seland, 2021). Som i andre land, har innlemminga av kven som fekk delta politisk auka historisk

²¹ Kategoriseringar av *idealborgarar* er ikkje uvanleg på feltet (sjå til dømes Westheimer & Kahn, 2004; Dahlstedt & Olson, 2019; Piepenburg & Arensmeier, 2020).

²² Det er gjort mange kategoriseringar historisk, pedagogisk, politisk, og det er rimeleg å anta at variantane sameksistera (Fallace, 2017).

innover 1900-talet, men borgarskap dreia seg lenge om tilgang til arbeid og tryggleik på eine sida, og skatte- og verneplikt på den andre. I Noreg blei legalisme og byråkrati sentralt for å sikre ein sjølvstyrt stat under den nasjonale konsolideringsfasen på 1800-tallet (Slagstad, 1998). I den samanheng blei den nye norske Grunnlova tatt inn som appendiks i historieboka, som er eitt av dei første stega mot ei moderne borgaropplæring i norsk skuleregi (Eikeland, 1989; Lorentzen, 2005; Børhaug et al., 2015). Tanken var at elevane skulle utdannast til å bli borgarar av staten som kan yte sine plikter og å krevje sine rettar som nedfelt i Grunnlova. Borgaropplæring har stått sentralt i norsk forskning, men er vidareutvikla og mykje diskutert ettersom staten sine behov endra seg historisk (Telhaug et al., 2006).

Basert i dette har eg omgrepsfesta idealeleven som *Stats- og nasjonsborgaren* med ferdigheiter til yte plikter- og rettar basert i Grunnlova og nasjonen sitt beste, som å ta arbeid og betale skatt.

Citizenship education (1b)

I 2002 blei skulefaget «Citizenship-education» oppretta i Storbritannia etter tiår med kritiske debattar om kva statleg borgaropplæring burde vere (Crick, 1998). I motsetning til den tradisjonelle nasjonale borgarutdanninga, handlar Citizenship Education om ei meir systematisk politisk oppseding som har utvikla ambisjonar om at elevane skal bli medborgar som kan delta i samfunnet basert i solidaritet som strekk lengre enn individet og nasjonalstaten. Utviklinga er relatert til ein variert forskingslitteratur med same namn, med perspektiv på både pedagogikk, politisk sosialisering, demokrati, skulen og forskning (heretter: medborgarutdanning) (Isin & Nielsen, 2008). Eit ynskje som går att er at elevar bør bli meir aktive demokratiske medborgarar, og elevaktive arbeidsmåtar er verdsett som mål og middel for sosialiseringa i skulen.²³

Fleire av dei første doktorgradsavhandlingane i Noreg om samfunnskunnskapsemnet og politisk sosialisering i skulen skriv seg inn i *Citizenship Education* (Solhaug 2003; Børhaug, 2007; Heldal, 2010; Borge, 2016; Mathé 2019). Her er samfunnsmessige rammefaktorar studert, læreplanar og demokratisk medborgarutdanning i skuleregi problematisert. Av forskinga veit vi nokså godt kva demokratiforståing faget formidlar og ikkje formidlar til elevane, og det er ei brei oppfatning om at samfunnskunnskapsemne har vore for passiviserande (Børhaug, 2014; Heldal & Sætra, 2022).²⁴ Ein tendens er at tradisjonell lærarstyrt undervising framleis ikkje utvidar borgarroller avgrensa i valdeltaking, men studiar finn også at liberale samtaledemokrati

²³ Citizenship Education spelar også ei rolle i angloamerikanske perspektiv på Democratic Citizenship Education (Castro & Knowles, 2017), og er ikkje ukjent i tysk-kontinental litteratur (Kenner, 2019). Trass si elitistiske historie, blei politisk medborgaropplæring tidleg satsa på som eigne skulefagemne i England og fleire europeiske land, medan demokratimandatet i USA låg til historiefaget, skulen i heilskap så vel som fritidsaktivitetar.

²⁴ Namnet Citizenship-education blir brukt hyppig, men tradisjonen er tatt inn i ein sosialdemokratisk kontekst med sterkare egalitære verdipremiss som at elevane skal bli like medborgarar *på like vilkår*. Det er diskutert om det *politiske* er underordna det *sosiale*, som ikkje er utenkjeleg gitt tradisjonen for skandinavisk allmenndanning (jf 2b, vedlegg 2).

inspirert av Habermas' (1971) sin demokratiteori lenge har vore aktuell i medborgarskapsteori (Samuelsson & Bøyum, 2015). Her er tale*handlingar* basert i normative prinsipp verdsett samanlikna med rasjonalitet basert i instrumentalisme som pregar sider ved samfunnet slik som arbeid og marknadsliv (Habermas, 1971). På området finn ein fleire delferdigheiter knytt til det norske ordet drøfte²⁵, ytre og å argumentere for meiningar i offentlegheita, lytte og respondere på ein respektfull måte slik at det «beste argumentet» munnar ut i fellesslutningar (Nilsen, 2022, s. 52-54).

Medborgarperspektiv har stått sentralt i samfunnskunnskapsdidaktikken, men det er ulike oppfatningar blant forskarar om kva politikk- og demokrati-omgrep som skal leggjast til grunn for borgaropplæringa. Heldal og Sætra (2022) har eit pedagogisk utgangspunkt som vektlegg demokratisk sosialisering, og anbefalar at skulen og undervisningsmetodane modellerast demokratisk fordi elevane lærer best *gjennom* demokrati. Ein kritikk er at skulen ofte verdsett ein deliberativ demokratimodell, på ein måte som er einseitig og legitimerande (Borgebund & Børhaug, 2023).²⁶ Børhaug (2017) kritisera skinndemokrati, fordi skulen er ein arbeidsplass under staten lovfesta til å legitimere demokratiet, leia av rektor med absolutt styringsrett. Reelle demokrati er kjennemerka ved folkemakt til å velje og kaste leiarar, og han meiner demokratiopplæring i skulen må vere ærleg ved å hjelpe elevane med å kritisk drøfte alle styreformar inkludert ulike demokrati (ibid.).

I gjennomgangen av særleg norsk og nordisk litteratur, er samtale- og deltakardemokrati særleg verdsett. Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Den aktivt demokratiske medborgaren*. Ynskja deltakingsgrad er høg og på fleire nivå, og føreset ferdigheiter til å ta medlemskap og utøve verv i etablerte påverknadskanalar; lokalt, nasjonalt, globalt og digitalt. Ferdigheiter til å ytre meiningar ved å drøfte (to deliberate) handlar om å lytte, argumentere og kunne gjere fellesslutningar basert i «det beste» argument.

Social studies (1c)

I angloamerikanske regionar er det mykje, variert og tverrfagleg forskingslitteratur på samfunnskunnskap i skulen, men «Social studies research» har etablert seg som nordamerikansk utdanningsperspektiv, med ansvar for borgarutdanninga og fagemne *civics* i USA (Shaver, 1991; Levstick & Tyson 2008; Manfra & Bolick 2017).²⁷ Eg vil trekkje fram nokre historiske særmerke i måten ferdigheitene er verdsett på, som er viktige å forstå i den nordiske konteksten som er influert av tenkinga. Perspektivet er prega av realisme, og tru på at naturvitskapleg kunnskap, geografi, psykologi, historie og statsvitskap utdanna borgarar. Den amerikanske *unionen* representerer det førestilte fellesskapet, og ein finn kunnskapsverdsetting av den amerikanske revolusjonen,

²⁵ Engelskomsetjing: «*To deliberate*»

²⁶ Kritikken er her særleg retta mot norsk kontekst, men er også tatt opp i Sverige. Kritikken reflektera internasjonale debattar, for oversyn, sjå td. Castro & Knowles (2017)

²⁷ Her representert med minst tre Handbooks der første er utforma og utgitt frå the National Council for the Social Studies i 1991, den andre av Routledge i 2008 og siste av Wiley Blackwell i 2017.

borgarkrigar, «heltar» som grunnleggjarane og presidentar (Fallace, 2017). Sjølvstendeerklæringa og Grunnlova er skildra som referansepunkt, og fridom og likskap er overordna verdiprinsipp forstått som ein garanti for å kunne søkje individuell lykke. Stabilitet og økonomisk innovasjon er historisk verdsett, mellom anna for å vidareføre posisjonen som supermakt (Fallace, 2017). Å «leie den frie/demokratiske verda» er ei dygd som ikkje liknar nasjonsborgaren, men verkar samlande for unionborgaren.

Demokrati får slik ei særmerka betydning i USA, og tenkjarar som John Dewey sameina demokrati og pedagogikk på måtar som fekk gjennomslag i utviklinga av masseutdanning (Castro & Knowles, 2017; Fallace, 2017). Dewey (1916/1966) var til liks med Kant (1748/1991) opptatt av spørsmålet om kva *opplysing* er, men er omtala som pragmatisk sidan han meinte skulekunnskap må vere bruksnyttig, medan Kant var opptatt av morallære.²⁸ Dewey var progressiv i den forstand at han meinte at skulen ikkje var til for å vidareføre fagdisiplinar, men å vidareføre menneskesamfunnet, som betyr at primæroppgåva til «social studies» bør vere borgarutdanning. Tankane er reaktuliasert i aktuelle politiske og samfunnsfagdidaktiske diskusjonar med tanke på om ferdigheiter bør utvikle seg basert i *ideelle* disposisjonar som er generelle med sikte på å vere fleksible, eller om ferdigheiter bør bli tileigna i *reelle* kontekstar som føreset komplekse faglege, kulturelle og normative vurderingar.

Ein kan slik omgrepsfeste idealeleven som *Union- og delstatsborgaren* med ferdigheiter til å yte plikter- og rettar basert i overhengane forfatningar om likeverd og fridom. Sosiale ferdigheiter som å samarbeide på tvers av mangfald i politikk og sivilsamfunn er viktig i USA, og ein mindre velferdsstat gjer ferdigheiter til å forsørje familien gjennom arbeid særleg verdifulle. Det republikanske demokratiet føreset brei deltaking, og politiske ferdigheiter til å gjere (direkte)val; lokalt og føderalt, og å utøve politiske og sivile verv.

Kritisk utdanningsforskning (Id)

Den angloamerikanske forskinga bidrar også med samfunnskritiske perspektiv som tematiserer ynskje om handling og rolla til samfunnskunnskapsemne (td. Kincheloe, 2001). Det er perspektiv som byggjer på *Kritisk utdanningsforskning*, som er opptatt av uheldige trekk ved samfunnet, og utdanningsulikskap spesielt (Apple et al., 2009). Perspektivet byggjer på tenking frå det amerikanske kontinentet eksempelvis brasilianaren Freire (2003), og fleire sosiologar og filosofar med tilknytning til den tyske Frankfurtskulen, samt Gramsci (2000), og tema som hegemoni med vekt på korleis utdanningssystemet og middelklassane utøva usynleg makt. Tradisjonelt sett er *sosial rettferd* eit overordna gode, og verdiar som fridom og likskap ligg gjerne til grunn for ynskje om samfunnsending. Freiere (2003) legg til grunn verdien av sosial frigjerung i sin pedagogikk, og meinte at lærarar burde støtte undertrykte samfunnsgrupper ved å

²⁸ Dewey var pragmatisk i den forstand at tenking først og fremst er eit instrument for handling, og meinte at skulekunnskap måtte bli grunngeve i reelle problem og ikkje fikserte fagstrukturar (Fallace, 2017).

utvikle kritisk tenking i opne dialogar. Kritisk tenking har vore eit klassisk tema i samfunnskunnskapsdidaktikken som er reaktualisert i nyare tid (Ferrer & Wetlesen, 2019; Solhaug et al., 2019). Forskinga på læreplanar og lærebøker har peika på ujamne og smale vilkår for systemkritikk, og forskning på lærarar og elevar tydar på ei mangelfull forståing og kritisk tenking som heller ikkje blir undervist som eksplisitt tema (Børhaug, 2014; Lie, 2017; Eide, 2021; Ferrer et al., 2021). Fleire har relatert utfordringane til «danningsparadokset», og spenninga mellom kritikk og legitimering i skulefaget. Samfunnsendingane på kring 1970-talet skapte ei global vending, som i nordisk samanheng førte til ein renessanse for *fagdidaktikk* som undervisningslære, og bidrag til utviklinga av eit samfunnsfagdidaktisk felt. Problemstillinga er re-aktualisert ved at unge sin klima- og miljøkritikk har resultert i globale skulestreikar, noko som illustrerer at fundamental kritisk tenking ikkje nødvendigvis er mogleg i skulen som ein institusjon med tunge systemlegitimerande sider (Ferrer et al., 2021).²⁹

Satsinga på kritisk tenking i EQF og norske læreplanreformer er kritisert for å vere mangelfull ved å dreie seg om metodeprosedyrar, og Ferrer et al., (2021, s. 34) hevdar i tillegg dette er ferdigheiter som er systemlegitimerande ved å skugge for normativ kritikk.³⁰ Samfunnsfaga er kritisert for å reprodusere ulike koloniale element som vestleg eksepsjonalisme og rasisme i borgaridentitetane og tankesett, og verdsett mellom anna ferdigheiter hos elevar og forskarar i å skape brott på fleire nivå; både praktisk, ideologisk og diskursivt (Eriksen, 2021; Jore, 2022).³¹

Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Aktivist* med ferdigheiter til å analysere institusjonar, inkludert demokratiet, til å tenkje system- og maktkritisk basert i normer om sosial rettferd. Ferdigheiter til å endre ved å mobilisere makt, organisere, protestere, og aksjonere i og utanfor påverknadskanalar.

Utforskarbasert læring (1e)

Eit anna perspektiv med opphav i Dewey (2000) er «Inquiry-based learning». Dewey var riktig nok ikkje motstandar av disiplinlæringskunnskap som kjelde til å forstå og handle i verda, men meinte den måtte byggje på eleven si erfaring og bruk. Utforskarbasert læring byggjer på eit læringssyn om at eleven har naturleg utforskartrøng og lærelyst, og for å fasilitere denne må undervisninga ta utgangspunkt i eleven si livsverd, og initiativ som ved val av tema og arbeidsmåtar. Eleven sin utforskartrøng er verdifull i seg sjølv og kan kultiverast gjennom til dømes prosjektarbeid. Utforskarbasert læring har fått

²⁹ Perspektivet har fanga inn ideologiske skifte blant ungdom slik som kritikk og endringskrav basert i sosial rettferd på 1970 talet (Lorentzen et al., 1998; Fallace, 2017). Eit spørsmål er om kritikk og endringskrav basert i økologisk berekraft kan re-aktualisere perspektivet, eller utvikle seg som eigne perspektiv.

³⁰ Internasjonalt er kritisk tenking forstått på fleire måtar, både knytt til læring og kunnskap (epistemologisk), vilkåra for sosial rettferd og samfunnsending (ontologisk), og som veremåte i samfunnet (eksistensiell) (Trede & McEwen, 2015).

³¹ Forskinga varierer på den måten at Jore (2022) rettar bidraget til eit samfunnsfagdidaktisk forskingsfelt, medan Eriksen (2021) og Børhaug (2014) rettar bidraget til forskingsfeltet citizenship education, men tematiserer skulefaget på måtar som gjer at bidraga har indirekte relevans for det samfunnsfagdidaktiske feltet.

fornya merksemd i samband med fornying av dei amerikanske kvalitetsrammeverket for 1-12 trinn (NCSS, 2010), fordi ein utforskande læringsprosess vert hevda å vere betre enn formalistisk kunnskapsinnlæring, om elevane skal oppnå *djupnelæring*³² i samfunnskunnskapsundervisinga (Halvorsen 2017, s. 388).

I Noreg har utforskarbasert læring kome og gått, til dømes ved satsing på prosjektarbeid som progressiv elevaktiv metode på 70-talet (Koritzinsky, 2009), og er vanlegvis representert i lærebøker til samfunnsfaglærarar (td. Bjørshol & Nolet, 2017). Utforsking er i Noreg reaktualisert i læreplanverket, kombinert med grunnleggjande ferdigheiter (Overrein & Madsen 2014, s. 126-172). Perspektivet er mykje skrive om, men mindre brukt, og er av tilhengjarane forstått som konstruktivistisk heller enn formalistisk undervisingstenking. Perspektivet har blitt aktualisert i ulike periodar, for å unngå at skulefaget mista legitimitet hos unge. Til dømes blei perspektivet viktig etter dei ideologiske skifta kring 1970-talet då skulefaget blei kritisert for å vere distansert til problemstillingane som elevane var opptatt av (Fallace, 2017; Lorentzen et al., 1998).

Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Utforskaren* med ferdigheiter til å undersøke tema basert i eiga erfaring, nysgjerrigheit og aktualitetar, og å stille aktuelle spørsmål og finne pragmatiske og kreative løysingssvar.

Danning

Skilje mellom *Education* (heretter: Utdanning) og *Bildung* (heretter: Danning), er relevant for å forstå ulike ferdigheiter (Løvlie et al., 2011; Sjöström, 2017). Tradisjonell tysk danning er gjerne assosiert med ei verdsetting av menneske som kulturvesen, der møte med vitenskap, litteratur og kunst legg grunnlag for samfunnsfellesskap. I nordisk samfunnskunnskapsdidaktikk sameksistera perspektiv på politisk (allmenn)danning, medborgarutdanning og demokratiutdanning. Fleire har karakterisert ei skandinavisk allmenndanning, som er folkeleg egalitær (Klafki, 2015; Thue, 2019). Samanlikna med tysk liberaldemokratisk danning med røter i filosofi og kristendom, kan den skandinaviske bli tolka meir sekulær med verdsetting i sosialdemokrati og menneskerettar.

Politisk danning (2a)

Politisk danning referer ofte til skulefaget *Politische Bildung*, og eit forskingsfelt med same namn (Detjen, 2011). I nordiske samfunnsfagdidaktikk er den tyskspråklege didaktikken kanskje best kjend i Danmark, men har influert tenkinga på feltet (sjå td. Tønnessen & Tønnessen, 2014). Kenner (2019) peikar på at temaet er mykje forska på ved tyske universitet, men er framleis prega av usemje og variasjon som er reflektert i organiseringa av mellom statar. Skulefaget vart aktualisert etter katastrofane frå 2. verdskrig og Holocaust, for å førebyggje at noko liknande kan gjenta seg (Tønnessen,

³² Omgrepet er også nytta i samband med kompetanseforståinga EQF og skulereformar. I Noreg var det til dømes viktig å redusere antal mål i tradisjonelle i skulefag, for slik å gje plass til nytt innhald i læreplanverket kalla tverrgående tema, kjerneelement, og grunnleggjande ferdigheiter (Kunnskapsløftet, 2006).

1992). Eit viktig skilje mellom education og bildung i denne samanhengen ligg i målet om *myndiggjering*, som er basert i ein definisjon av Adorno (1971/1966, s. 109 i Kenner, 2019, s. 119) om at målet for undervising må vere modning og ikkje kunnskapsoverføring. Menneske blei verdsett som moralsk kulturvesen som motsats til modernitetens instrumentalisme (Bauman, 2005), og ei offentlegheit basert i demokratisk rasjonalitet der ”det beste” argumentet er verdsett (Habermas, 1971). Denne normative sida i den politiske danninga er viktig, og har røter tilbake til Kant (1748/1991) som argumenterte for at opplysing må innebere moralsk oppseding. Den tyske forskinga på *politisk danning* har etter krigen haldt fram å diskutere moralsk og normativ aspekt sjølv om perspektiva på didaktikk varierar (Tønnessen, 1992; Detjen, 2011). Steile konfliktlinjer førte etterkvart til konsensus kring nokre grunnprinsipp; på eine sida at elevane ikkje bør overveldast med saker før dei er klare for det, og på den andre sida at undervisinga gjev att saker på ein realistisk og perspektivrik måte (Christensen, A. S. & Grammes, 2020). Likevel er det større usemje om politisk danning må vere moralsk og ytrestyrt skulering av elevar, eller meir liberal basert i ein i ein humboldtsk tradisjon med vekt på menneske sin indrestyrte formative prosess (Tønnessen, 1992; Løvlie et al., 2011). Klafki (2011) er kjend for sitt forsøk i å sameine danningstenkinga som historisk har veksla mellom å vere formal (vekt på det subjektive evner og dygder) og material (vekt på det objektive og kanonbasert), både i Tyskland og verda elles. Med syntesen *kategorial danning* føreslo han ein fagdidaktikk basert på kategoriske døme eigna å skape attkjenning. Idealeleven sin danningssprosess skjer i vekselmøte «når verda opnar seg for eleven og eleven for verda» (Klafki, 2011). Etter innvendingar presiserte Klafki (1998) korleis kategorial danning må vere kritisk. Utover kritisk tenking, ser ein i større grad at problemstillingar i den anglofone litteraturen slik som *kontroversielle tema* blir diskutert i forskinga på politisk danning (Christensen, A. S. & Grammes, 2020).

Politisk danning er vidare viktig i kontinentale perspektiv, og ber likskapar med kritisk utdanningsteori frå angloamerikansk tenking. Eit viktig skilje er at *Politische Bildung* spring ut av Tyskland sine historiske erfaringar og 1800-tals opplysningsfilosofar der ei moralsk oppseding er eit tungtvegande premiss. Trass variasjon mellom tyske delstatar si medborgarutdanning, er det relativ støtte til ei institusjonell organisert sosialisering i skulen. Trass felles røter i tysk filosofi, er kritisk utdanningsforskning sin systemkritikk annleis retta mot statlege utdanningsystem og privilegerte samfunnsgrupper. *Politische Bildung* byggjer på både på kritiske og liberale perspektiv, og innrettinga av fagemne variera på delstatnivå. Kampen om opplæringa tydar på ei verdsetting av eleven som progressiv samfunnskraft som skulen varsamt bør fasilitere gjennom open og dialog som ikkje er indoktrinerande (Christensen, A. S. & Grammes, 2021). Den historiske bakgrunnen, den intellektuelle tradisjonen, og den liberaldemokratiske forbundsstaten, er faktorar som skil perspektivet politisk danning frå masseutdanning av stat, nasjon, og unionborgarar.

Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Den politisk myndige* med ferdigheiter til å vurdere og løyse politiske problem basert i moralsk mynde og dømmekraft, og til å kritisere politisk indoktrinerer basert i liberaldemokratiske prinsipp.

Allmenndanning/skandinavisk folkedanning (2b)

Fleire av dei nordiske samfunnskunnskapsemna byggjer på tysk allmenndanning, i ein tradisjon tilpassa landa sine historiske kontekst kalla skandinavisk folkedanning (Slagstad, 2011; Klafki 2015, s. 85; Thue, 2017; Sjöström et al., 2017). Den kan bli forstått i samband med den nordiske utdanningsmodellen (Telhaug et al., 2006), og har likskapstrekk med Dewey si demokratiutdanning, men Klafki verdsett i større grad kunnskap som eit *mål* i seg sjølv med ibuande handlingskapasitetar. Allmenndanning er kanskje ikkje ein teori i lik forstand som fleire av perspektiva over, men er likefullt ein sentral tradisjon som har gjeve premiss for forskinga på og utforminga av samfunnskunnskapsemna i Noreg og Norden (Slagstad 1998, s. 107; Slagstad 2011, s. 72; Telhaug et al., 2006). Den allmenndannande tenkinga handlar om å ruste elevane med ferdigheiter til brei generell samfunnsdeltaking, som del av sosialdemokratisk likskapstankegang om at flest mogleg skal kunne delta i og styre samfunnet. Den norske sosiologiprofessoren og sosialdemokraten Gudmund Hernes spelte ei rolle som minister for utdanning, og er kjend for å nesten eigenhendig lage eitt nytt læreplanverk (Fauske, 2004). Tenkinga hadde skandinaviske fellestrekk, dei var situert i ein egalitær skulekontekst som verdsette at direktøren og arbeidarane sine born blei samla i skuleklassar der dei lærte det same (Slagstad, 2011).³³ Likshapsideala verkar samtidig å vere rettferdiggjort i meritokratiske ideal som legitimera at skulen selektera elevar basert på prestasjonar, men under føresetnad av at staten spelar ei aktiv rolle i å utjamne utdanningsulikskap og illegitime hinder mot arbeidarklasseelevar sin aukane resultatlikskap og sosiale mobilitet (Hernes, 1974). Til liks med tysk tenking handlar allmenndanning om åndeleg vekst; møte med kultur, religion, vitskap og politikk skal fremje fellesskapet ved å skape «gagns menneske». Kva termen eigentleg betyr er det ulike syn på, men «heile» og gode menneske er ei vanlig tolking. Eit spørsmål er om å vere til gagn handla om å vere samfunnsnyttig i betydning *arbeidsdyktig*, og kan tolkast som eit samfunnsmenneske som primært skal innlemmast i samfunnet sitt breie famn, og betale inntektsskatt og finansiere den ekspansive velferdsstaten (Helsvig, 2022, s. 8). Verdsettinga i arbeid kan vere ei vidareført sekularisert pietisme, då vilje til slit var eit idealisert karaktertrekk i det kyrkjelege skulesystemet. Verdsetting i likskap har også røter i norsk kristenprotestantisme, der trua på at masseopplæring i katekisme ville skape gode kristne, og ikkje omvendt; at kunnskapen var til for geistlege elitær som søkte denne.

Slik er det fellestrekk med dei medborgarperspektiva skissert innleiingsvis, men skil seg ut med eit sosialdemokratisk samfunnssyn, meir enn eit liberaldemokratisk. Den sosialdemokratiske ambisjonen om full sysselsetting for å skattefinansiere ein universell velferdsstat, der skulen skal verke sosialt utjamnande, ga mindre rom for elitistiske danningperspektiv (Thue, 2019). Det er diskutert om allmenndanninga har preg av

³³ Einskapskuletradisjonen har lengre historiske røter, til dømes til politisk kamp for at bønder og arbeidarar sine born skulle få tilgang til skule på 1800-talet, og gjennomslag av allmenndanning blant prestar og skulefolk i Danmark og Noreg (sjå td. Slagstad, 1998; Thue, 2019).

anti-intellektualisme, som historisk er relatert til at lærarutdanningane blei organisert i lærarseminar i kyrkjeleg regi opptatt av utdanning som nådde ut til heile folket, der avstanden til universiteta gjorde til at disiplinane hadde ei mindre betydning i skulefaginddeling. Fleire meiner ei grunntvigiansk folkedanning som verdsett kropp, sinn og natur blei viktig då staten bygde ut distriktshøgskular med lærarutdanningar (Thue, 2019).³⁴ Allmenndanninga kan bli sett som motsats mot konservative og liberale dannelsingsperspektiv, ved å ikkje avgrense seg i kunnskapssyn tilpassa tradisjonelle elitar, og vektlegge organisert skulegang for alle. Talspersonar har også kritisert skulen si konserverande rolle for å hindre talent og ressursar, og meina at skulen skal bidra til samfunnsending. Ei masseutdanning meint å reprodusere (sosial)demokrati ber likskapstrekk med Dewey sin pragmatisme, men skil seg ved at allmenndanning er basert på ei verdsetting av enkeltmenneske si modning i møte med kunnskap som har ein eigenverdi. Ein finn konservative element av karakterdanning som relaterer sosial likskap og arbeid til verdigheit, og progressive idear om korleis skulen skal frigjere latente ressursar i enkeltmenneske og samfunnet. Samfunnskunnskapsemne utvikla seg som ei induktiv allmenndanning i dei lågare skuletrinna, med meir deduktiv tenking i dei høgare trinna for å førebu til vidare studie- og arbeidsliv.

Idealeleven kan ein omgrepsfeste som *Gagns menneske* med ferdigheiter til å inngå i alle samfunnsfellesskap. Den holistiske karakteren aktualiserer elevar som utviklar både sosiale og praktiske ferdigheiter der det sosiale handlar om å møte andre som like, og det praktiske om problemløysing basert i både erfaringskunnskap og forskingskunnskap. Dei politiske ferdigheitene er mindre tydelege enn i andre perspektiv, men brei tilslutning og deltaking i demokratiet er verdsett.

Literacy

Den anglofone «social studies»-forskninga sin historiske bakgrunn har nærare band til naturvitskap og behaviorisme samanlikna med tysk-kontinental forskning sine band til humaniora (Shaver, 1991; Levstick & Tyson, 2008; Manfra & Bolick, 2017). Literacy har tradisjonelt blitt forstått opp mot tekstforståing, og er mindre brukt i norsk og nordisk samfunnskunnskapsdidaktikk.³⁵ Unntaksvis har økonomisk literacy tilført samfunnskunnskapsemne innhald, særleg i Danmark, og literacy er også representert i finsk tenking om faget (Löfstrom, 2019; Christensen, T. S., 2023). I Noreg er det gjort forsøk på å relatere kritisk literacy til kritisk tenking i samfunnskunnskap (Frønes et al.,

³⁴ Bondehelten «Askeladden» i folkehistoriene representerer kanskje ein idealelev som sjølvrådande og samfunnskritisk person, kanskje misforstått som lat og udugeleg av sine egoistiske og sjølv gode storebrør. Samanlikna med brørne viser han mot til å følge sin eigen sti i livet, og i ei historie møter han den danna eliten i kongehuset med folkeleg kløkt, «timing» og vidd som vinn prinsessa og halve kongeriket. I Sverige og Danmark er figuren kjend som Askungen, Askefisen og den fellesnordiske Oskefisen (Store Norske leksikon, 2023). Forskarar finn eventyrfiguren i folklore med røter tilbake førkristen norrøn mytologi som parallell til Loke som legg seg ut med gudane, og i eventyr kjende i det eurasiske eventyr-området aust til India (ibid.).

³⁵ Literacy-perspektiv har vore meir representert i anglofon forskingslitteratur samanlikna med den tysk-kontinentale tenkinga som har influert nordisk samfunnsfagdidaktikk.

2022, s. 14-17), men vanskar knytt ulik fagterminologi om same fenomen blir problematisert, mellom anna kritisk tenking som ferdigheit. Dere og Ytes (2023, s. 368) finn 40 ulike typar literacy relatert til samfunnsfaget i skulen, men at det er problem knytt til ulike forståingar og omgrepsbruk. Internasjonalt er literacy-domene i vekst og er nærare relatert til kompetanseomgrepet enn dei andre perspektiva. Berge (2005) har kalla kompetanseløftet ein literacy-reform, og skildrar literacy som tekstkompetanse i vid tyding. Han har vore opptatt av grunnleggjande ferdigheiter og betre internasjonal testing, og verdset literacy som demokratisk medborgaropplæring slik at alle elevar kan delta i ei habermasiansk offentlegheit (Berge, 2007, 2012). Kaldahl (2022), som står i liknande posisjon, har undersøkt retorisk literacy i ulike fag på grunnskulen, og fann ein skulekulturell «munnleg-konstruksjon», som også hadde ein variant i samfunnsfag. Ho fann ut at det kunne vere vanskeleg for elevane å oppfatte fagnormene, og særleg for elevar med lågare sosioøkonomisk bakgrunn (ibid., s. 28). Fjeldstad (2009) har relatert leseferdigheiter til samfunnsfag, men meiner dei må inngå i faget sine andre ferdigheiter og breiare demokratiske dannelsingsmandat. Literacy-tilnærmingane som har prega forståinga i samfunnsfagdidaktikken, er likevel avgrensa i tekstkultur- og språkferdigheiter. Her kan ein trekkje fram tre literacy-perspektiv som har fått auka innflytelse i nordisk samfunnskunnskapsdidaktikk siste åra; disiplinfagleg literacy, political literacy, og economic literacy.

Disiplinfagleg literacy (3a)

Perspektivet «disciplinary literacy»³⁶ i samfunnskunnskap verdsett universitetsdisiplinane som skulefaget hentar innhald frå, td. statsvitskap, sosiologi og samfunnsøkonomi. Forskinga er særleg utbreidd i USA med bakgrunn i historiske epokar på 1900-talet prega av utvikling (Berson et al., 2017). Ein finn eit samfunnssyn om korleis utviklinga er driven av vitskapskunnskap (ibid.).³⁷ Eit verdifullt menneske er *The scientific man*, tidvis omtala som 1900-talets «nye menneske», som meir enn før kan handle bakgrunn av vitskapleg kunnskap og metodeferdigheiter i arbeidsliv og politikk (Berson et al., 2017). Her ligg eit premiss om at eleven vil lære meir ved å gjere forskning enn å lære forskning. Det er meir forska på perspektivet si rolle i historie, der eleven skulle «do history» og jobbe kjeldenært. Fleire omgrep slik som «second-order thinking concepts» er henta inn i nordisk samfunnsfagdidaktikk (jf. Sandahl, 2015). I Noreg blei forskingsbasert tenking- og metode forsterka med læreplanbolken «Utforskaren» i 2013, med ein instruks om at denne skulle bli integrert i all undervising

³⁶ Perspektivet må ikkje bli forveksla med det meir generelle perspektivet «Scientific literacy», oftare omtala i politiske rapportar med sikte på å utvikle generelle kompetansar (td. i Rychen & Salganik, 2003). I denne samanhengen handlar det om dei disiplinspesifikke ferdigheitene som ein statsvitar, sosiolog eller historikar må meiste.

³⁷ Med tanke på bakteppet der opplysningsfilosofi prega utdanningstenkinga, finn ein her ulike syn på om vitskapskunnskap har ibuande eigenskapar, eller om det er materielle utfall som vitskapleg teknologi som driv samfunnet. Skilja spelte lita rolle då det var samanfallande verdsetting av vitskap som premiss for utdanningssystemet. Utover 1900-talet prega logisk empirisme og instrumentalisme kunnskapssynet, og naturvitskaplege perspektiv som behaviorisme elev- og læringssyn (Berson et al., 2017; sjå også Fallace, 2017).

frå 1-11 trinn (Bjørshol & Nolet, 2017). «Utforskaren» blei fjerna etter reforma LK20, men det «å utforske» eller «å analysere basert i vitskaplege tenkjemåtar og metodar» er ofte formulert i kompetansemål på ulike trinn (Hidle & Skarpenes, 2021). Vi veit likevel at disiplinfaglege arbeidsmåtar ikkje sjeldan blir vald vekk av faglærarane i praksis (Skjæveland, 2019), og vi veit lite om literacy i samfunnkunnskapsdidaktikken trass den auka rolla perspektivet spelar i den reformpolitiske utviklinga.

Disiplinfagleg literacy er implisert i aktuelle forskingsdebattar om kva kompetansar det dreiar seg om, med ei verdsetting av samfunnskritisk tenking og metodisk analyse. Trass ulike referansar til literacy, var det vanskeleg å finne referansar i teori og forskning om disiplinfagleg literacy i samfunnskunnskapsemna. Satsinga på disiplinfag blir ikkje sjeldan relatert til «utforskarbasert læring (1c)», men ein viktig forskjell er at utforskarperspektivet er elevsentrert, der eleven sine interesser og prosess skal styrke lærelyst, medan perspektiv på disiplin-literacy er fagsentrert og tar utgangspunkt anten i vitskapens eigenverdi og meina elevar lærer best ved å jobbe som forskarar. I nyare tid er disiplinfagleg literacy verdsett på ulike måtar. Det er kritikk mot utdanningskompetansar som rådande kunnskapsforståing i internasjonal utdanningstenking, mellom anna fordi utforminga av *generelle* læremål føreset distanse til *partikulære* disiplinfagkunnskapar (Young, 2008). Fleire meina at det er eit elevsentrert kunnskapsetos som har svekka disiplinane si rolle i samfunnsfaga (Skarpenes, 2007). Klasseromdiskusjon ser ut å vere ein mykje brukt arbeidsmåte, men studiar finn at dei risikera å bli for elevstyrte på måtar som legg individualistiske premiss, (Børhaug & Borgund, 2018). Børhaug har tidlegare skrive om kritisk tenking som danning og borgarutdanning, men nyleg omtala det som kritisk literasitet (i Frønes et al., 2022, s. 14-16). Kva rolle disiplinfagleg arbeidsmåtar spelar i faget er mindre tydeleg, og forskning finn at trass vektlegging av drøfting i læreplanen, har lærarar verken ei felles forståing eller vurderingspraksis av dette (Langø, 2015; Langø & Børhaug, 2022). Det er likevel studiar som finn at disiplin-kunnskap spelar roller i faget, til dømes blir *andre-ordens tenkjekonsept*, td. «individ-samfunn» brukt i diskusjonar, og faget bidrar til å vurdere *perspektiv* mot einannan, som er aktuelt knytt til bekymringa for korleis unge sine samfunnsforståingar blir utvikla i digitale ekkokammer (Sandahl, 2015, 2020). Internasjonalt er disiplinfagleg literacy mindre forska på, og ein finn ikkje belegg for meir og betre læring samanlikna med andre læringsperspektiv (Berson et al., 2017).

Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Forskaren* med ferdigheiter til å definere problem i ulike kontekstar basert i samfunnsvitskaplege tenkjemåtar, og løyse problem basert i metodeprosedyrar.

Politisk og økonomisk literacy (3b og c)

Det kan nemnast to perspektiv til med relevans for samfunnskunnskap.³⁸ På midten av 1970-talet blei «Political literacy» diskutert i anglosaksiske land, i diskusjonar om elevar trong å bli kyndige i sosial teori, statsvitskap og politisk psykologi for å forstå samtida (Crick, 2004). Perspektivet blei kritisert for å vere for smalt lite pedagogisk eigna til vid politisk sosialisering, men utgjør bakteppet for opprettinga av det britiske skulefaget Citizenship education i 2002 (Crick, 1998). Kunnskap om staten og parlamentarisme blei inkludert i konseptet om medborgarskap som masseutdanning (Ibid.). I Noreg er det diskusjonar om pedagogiske demokratiforståingar dominera faget på måtar som er for legitimerande, noko som har reaktualisert politisk og kritisk literacy (jfr. Frønes et al., 2022, s. 14-16; Borgebund & Børhaug, 2023).

Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Den politisk kyndige* med ferdigheiter til å analysere det politiske domenet basert i statsvitskap (politologi) og politisk medvit. Ferdigheiter som å påverke og styre ved å manøvrere basert i teori og aktualitetar.

«Økonomisk literacy» legg til grunn at om skuleelevar tidleg lærer seg økonomifaget og marknadsmekanismane å kjenne, kan dei bli entreprenørar og kremmarar og drivkrefter i økonomien (Lusardi & Mitchell, 2014). Fokuset på økonomisk literacy og innovasjon i samfunnskunnskap er også aktualisert i nordiske fagemne i betydinga både personleg økonomi, samfunnsøkonomisk tenking og innovasjon. I Danmark og Sverige er økonomikunnskapar verdsett i faget, men Dahlsted og Olsson (2019) kritisera læreplanen for å tømme demokratiomgrepet for innhald ved å skisserer idealborgaren som demokratisk kompetent «innovatør» (Dahlstedt & Olson, 2019). Danske forskarar har sett ny relevans av økonomisk literacy ved å aktualisere relasjonen mellom økonomi, velferd, berekraft, grøn og sirkulær økonomi (Christensen, A. S., 2021). I Noreg har perspektivet hatt mindre betyding utover opplæring i privatøkonomi, og meir basert i ei verdsetting om å få alle med og hindre sosiale problem, heller enn idear om kapitalistisk innovasjon.

Ein kan omgrepsfeste idealeleven som *Entreprenøren* med ferdigheiter som å styre privatøkonomi og innovere bedrifter basert i nye marknadsbehov, og å marknadtilpasse forbruk eller og sal av varer og tenester basert i samfunnsøkonomiske prinsipp.

Diskusjon

Formålet med artikkelen er å undersøke korleis ferdigheiter i skulen er tematisert og forstått i teori og forskning med samfunnskunnskap som nedslagsfelt. Det er lite diskusjon om ferdigheiter i litteraturen, men likevel ulike oppfatningar av kva idealelevar er og kva ferdigheiter dei bør ha. Basert i Boltanski og Thévenot (2006) sin kunnskapssosiologiske teori har eg omgrepsfesta ferdigheiter. I analysane kjem eg fram til at særleg tre hovudtradisjonar er viktige for ferdigheitsforståinga i norsk og nordisk

³⁸ Det har vekse fram mange literacy-perspektiv seinare år, men eg vil her trekke fram politisk og økonomisk literacy, både fordi dei knyt seg an til tradisjonelle temaområde og er representert i nordisk forskingslitteratur.

samfunnskunnskapsdidaktikk; borgarutdanning, danning og literacy. Vidare vil eg samanfatte nokre likskapar og skilje mellom ferdigheitene, med vekt på fagnormative skiljelinjer, før eg avslutningsvis diskutera funna opp mot andre bidrag til å forstå handling.

Den mest openberre heterogeniteten omhandla perspektiv med motsetningsfulle syn på kva menneske samfunnet treng, og kva rolle skulen bør spele. Ferdigheiter kunne dreie seg om *læring* der idealeleven er sjølvregulert og fleksibel, i *metodeprosedyrar* som idealeleven meistrar vitskapleg, eller i *innovasjon* der idealeleven kan produsere og omsetje i (arbeids)marknaden. Det var også homogene trekk på tvers av hovudtradisjonane som at ei brei *masseutdanning* skal forme elevar til samfunns menneske som *aktivt deltakande*. Basert i analyseramma (vedlegg 1) er «aktivt» og «deltakande» adverb som kvalifisera idealeleven, som ikkje må forvekslast med ferdigheitsforståinga i denne studien. Eit poeng har vore å omgrepsfeste ferdigheiter som aktive verb for handling som koordinerer kontekstuelle situasjonar basert i ulike verdiar. Det å ta «medlemskap», «diskutere» eller «ytre seg» kan manifestere seg som vidt ulike ferdigheiter, basert på kva relasjonskontekst dei koordinerer.³⁹ Diskusjonsferdigheiter kan variere med tanke på ynskjelege disposisjonar, men skjer vanlegvis i ei demokratisk masseutdanning med ideal om like vilkår til å ytre seg fritt. Boltanski og Thévenot (2006, s. 193) teoretisera korleis mesteparten kjenner diskvalifiserande element ved ferdigheita; eksempelvis å ytre kjønnsdiskriminering, og at om verdikonteksten er eksplisitt følgjer fleire normene.⁴⁰ Som analysane skildrar er det likevel heterogenitet knytt til kvalifiserande kriterium i ulike borgarperspektiv.

I tillegg viser funna vanskar knytt til demokratididaktiske integrasjonsforsøk. Det er prisverdig at Piepenburg & Arensmeier (2020, s. 125) situerte *handling* i fagkontekstar i sin modell, men handlingsomgrepet er vanskeleg å skilje frå generelle *kompetansar*; til dømes vektlegg dei: «Handling som nyttar medborgarskapet i syfte att omforma samhället». Mange adverb Td. «[...]aktivt utöva direkt makt [...]», fylgt med passive verb utan definert subjekt, for eksempel *elev* eller *medborgar*.⁴¹ Ein slik didaktisk modell risikera å harmonisere viktige skilje i ferdigheiter og forståinga av dei.

Klassiske sosiologiske og fagdidaktiske spenningsfelt får også ny relevans i ferdigheitskonteksten. For det første, er det skilje mellom *breidde* og *avgrensing*; på den eine sida om masseutdanninga skal fostre ferdigheiter til alle samfunnsfelleskap inkludert sivilsamfunn og arbeidsliv, eller på den andre sida vere avgrensa til det politiske domene. For det andre, er det skilje mellom *pragmatisme* og *idealisme*; til dømes om ferdigheiter skal løyse aktuelle problem for å oppretthalde samfunnet, eller løyse grunnlagsproblem eigna til å skape endring. For det tredje, er det skilje i om ferdigheitsopplæringa er eit *mål* eller *middel*; til dømes om meningsrelasjonane er retta

³⁹ Td. politkar/Grunnlov og parlament, eller nabo/vedtekter og generalforsamling.

⁴⁰ Gruppedanning og hierarki kan også diskvalifisere ein demokratisk diskusjon i ein klasseromkontekst.

⁴¹ Det er også eksempel på at handling er definert i aktiv presens, men utan konkret relasjon til kontekst: td. «Förmåga att aktivt utöva direkt makt, [...]».

mot elevverda eller vaksenliv. For det fjerde, er det eit skilje mellom elevsentrisme/fagsentrisme; som kva rolle elevane sine egne erfaringar skal ha for ferdigheitene, sett opp mot kva rolle faglege kriterium skal ha.

På eine sida er dette viktige skilje som har konsekvensar på fleire nivå. Til dømes kan det å forske og utforske høyrast likt ut, men kan ha sterke kunnskapsteoretiske motsetningar i verdsetting i elevsentrisme eller fagsentrisme. Fagsentrert forskning i samfunnskunnskapsemne føreset ferdigheiter basert i universitetsdisiplinane sine kunnskapstradisjonar medan elevsentrert *utforsking* føreset ferdigheiter til å bruke erfaringar i kunnskapskonstruksjon. Mangelfull innsikt i denne kompleksiteten kan ha reelle utfall i undervisningspraksis. Fleire studiar har aktualisert korleis gode intensjonar om elevstyrte diskusjonsferdigheiter risikera fremje individualisme og ulikskap på måtar som fortrengr kollektiv solidaritet og borgarskap. Ei anna innvending er korleis kritisk tenking som kjeldekritikk kan bli for snevert i samfunnskunnskap. Medan medielandskapet endrar seg, vil samfunnsfagspesifikke ferdigheiter i system- og maktkritikk kunne ha meir langsiktig relevans for å analysere kunnskap og påverknad i demokratiet. På den andre sida kan skilja mellom perspektiva bli forstått som utfyllande. Fleire av idealelevane kan eksistere samtidig, og elevar kan bli presentert for variantar av desse i møte med faget og velje ei tilnærming som passar dei. I tillegg kan ein tenkje seg at faglærarar legg opp undervisinga si ulikt, og verdsett ulike aspekt i arbeidet med ulike temaområde eller i ulike undervisningssituasjonar.

Avslutning

Formålet med artikkelen har vore å bidra til auka forståing om ferdigheiter i samfunnskunnskapsdidaktikken. Sjølv om ferdigheiter er lite diskutert kan ein likevel finne oppfatningar om ulike ferdigheiter idealelevar bør mestre, og at desse er heterogene trass fellestrekk. Poenget har vore å reise opp denne variasjonen i teori, men i praksis kan ein tenkje seg at elevane blir presentert for fleire ideelle elevdisposisjonar, og vel tilnærmingar som passar dei. Artikkelen tek for seg eit utval forskningslitteratur og samanlikna ferdigheitsforståingar mellom ulike perspektiv. Når ein ser på perspektiva er det viktig å vere merksam på at dei har avgrensingar, og at det er kritikk og innvendingar ein kan rette mot dei. Dette har betydning for skuleverket, då det viser både praksisfeltet og politikar at det er ulike forståingar og syn som kan liggje til grunn for ferdigheiter, slik at den faglege innrettinga på dei har politiske konsekvensar. Artikkelen gir eit kunnskapsgrunnlag til å diskutere ferdigheiter opp mot politiske avgjersler, og har implikasjonar for dei som utformar og underviser faget på alle nivå.

Eit anna spørsmål er generalisering, og om problemstillingane eg har reist er unike for samfunnskunnskapsemne. Sidan ein finn så mange perspektiv er det grunn til å tru at skulefagemne på sin måte er meir politisert enn skulefag som matematikk, norsk og engelsk, sjølv om sistnemnde har vore meir omtala i internasjonal utdanningspolitikk og testregime. Isåfall er det usikkert om ein kan finne same perspektivrikdom i andre skulefag. Fleire har argumentert for korleis politisering og perspektivrikdom er ei svakheit relatert til ei vedvarande krise på feltet. Med Boltanski og Thévenot kan ein

forstå pluralismen som ei styrke sidan samfunnskunnskapsemna reflekterer denne kompleksiteten ved at kunnskapsperspektiva resonnerer med menneskesamfunnet. I den vidare forskinga er det behov for å diskutere og vidareutvikle ferdigheitene basert i fagleg relevante perspektiv. På eine sida er det behov for å konkretisere ferdigheiter og utvikle ein meir eksplisitt kommunikasjon i undervisingspraksis. På den andre sida er det mykje som tyder på at ferdigheiter er prega av av både taus kunnskap og etisk vurdering. Standardiserte definisjonar kan vanskeleg fange opp slik kompleksitet, noko som aktualiserer rolla til autonome faglærarar i arbeidet med å vidareutvikle og realisere verdifulle ferdigheiter.

Litteraturliste

Akbulut Tas, M. & Sanberk, I. (2021). Student teachers implicit knowledge and cognitive complexity of perspectives on being a citizen. *Journal of Social Science Education* 20(3), s. 1-28.

[doi:org/10.11576/jsse-4061](https://doi.org/10.11576/jsse-4061)

Andersen, H., & Kaspersen, L. B. (2020). *Klassisk og moderne samfundsteori* (6. utg.). Hans Reitzels forlag.

Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. I M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (red.) *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Routledge, s. 3-19

[doi:org/10.4324/9780203882993](https://doi.org/10.4324/9780203882993)

Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (red.) (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. SAGE Publications, Limited.

Bauman, Z. (2005). *Moderniteten og holocaust* (2. utg.). Vidarforlaget.

Benavot, Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56(1), s. 85–100.

doi.org/10.2307/2095675

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve—ideologi og strategier. I A. J. Aasen, A. J. & Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget, s. 161–188.

Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen akademisk forlag, s. 228-250.

Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I Berge, K., & Heldal, J. S. (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget, s. 79-101.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman and Littlefield Publishers.

Berson, I. R., Berson, M. J., Dennis, D. V., & Powell, R. L. (2017). Leveraging Literacy. I Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (red.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons, Inc, s. 414-439.
doi:org/10.1002/9781118768747.ch18

Bjørshol, S. & Nolet, R. (2017). Kapittel 8 Samfunnsfag. Samfunnsfag – flere fag, mange veier til utforskning. I Bjørshol, S & Nolet, R. (red.) *Utforskning i alle fag*. Cappelen Damm Akademisk, s. 205-245.

Blokker, P. (2011). Pragmatic sociology: Theoretical evolvment and empirical application. *European Journal of Social Theory*, 14(3), s. 251–26.
doi:org/10.1177/1368431011412344

Borge, J. A. Ø. (2016). *Creating Democratic Citizens? An Analysis of Mock Elections as Political Education in School*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
<https://hdl.handle.net/1956/13138>

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006). *On justification: Economies of worth*. (Porter, C., omsett). Princeton University Press. (Opphavleg utgjeve 1991).

Borgebund, H., & Børhaug, K. (2023). Demokratiopplæring gjennom demokratisk erfaring. *Nordidactica*, 13(3), s. 46-65.

Brondbjerg, L. F., Christophersen, J., Jakobsen, C. L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden: En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. VIA System

Børhaug, K. (2007). *Oppseding til Demokrati: Ein Studie Av Politisk Oppseding i Norsk Skule*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
<https://hdl.handle.net/1956/2601>

Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), s. 431-444.

Børhaug, K., Hunnes O. R. & Samnøy, Å. (2015). Innleiing (kap. 1). I Børhaug, K., Hunnes O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 11-40.

Børhaug, K., Sæle, C. & Sætre, P. J. (2022). Innleiing – kjerneelementa i forskingsperspektiv (kap. 1). I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.

Børhaug, K., & Borgund, S. M. (2018). Student motivation for social studies. Existential exploration or critical engagement. *Journal of social science education* 17(4), s. 102-115.
doi.org/10.4119/jsse-902

- Christensen, A. S. (2016). Konsekvenser af kompetencer: Belyst ud fra samfundsfagdidaktikken. I Krogh, E. & Holgersen, S.-E. (red.) *CURSIV*, 2016:19. DPU Aarhus Universitet, s. 191-204.
- Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag: En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen*. Doktorgradsavhandling. Syddansk Universitet.
- Christensen, A. S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik. Livsverden, fag og politisk dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, A. S., & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 19 sider.
doi.org/10.5617/adno.8349
- Christensen, T. S. (red.) (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frydenlund.
- Christensen, T. S. (2023). Samfundsfag i Danmark – et overblik. *Nordidactica*, 13(1), s. 35-53
- Crick, S. B. (2004). *Essays on Citizenship*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2019). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Gleerups.
- Dere, I., & Ates, Y. (2023). Studies on Literacy Skills in Social Studies Education: A Systematic Literature Review (1996-2020). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), s. 360–376.
doi.org/10.1080/00313831.2021.2021439
- Detjen, J. (2011). The German Politische Bildung Tradition: Development, Organisational Forms, Objectives and Research. I Schüllerqvist, B. (red.) *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education*. Karlstad University Press, s. 13-26.
- Dewey, J. (2000). Barnet og læreplanen. I Dahle, E. L. (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal forlag.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company / The Free Press. (Opphavleg utgjeve 1916).
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elevar. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift = Norwegian Journal of Sociology*, 5(5), s. 4–18.
doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-01
- Eide, T. N. (2023). Elevar sine opplevingar og bruk av ferdigheiter i samfunnskunnskap: Ein kvalitativ studie av sosiale klasseskilje i norsk vidaregåande skule. *Acta Didactica Norden*, 17(2), 24 sider.
doi.org/10.5617/adno.9226
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, fremtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. TANO.

Eriksen, K. G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe..." - *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education*.

Doktorgradsavhandling. Universitetet i Sørøst-Norge.

<https://hdl.handle.net/11250/2740482>

Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. I Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (red.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons, Inc., s. 42-67.

doi.org/10.1002/9781118768747.ch3

Fauske, H. (2004). Gudmund Hernes: Politiker og ideolog med sosiologien som veiviser. I *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Abstrakt forlag, s. 343–370.

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

Ferrer, M., Johannesen, H. S., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen?: Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), s. 19–36.

doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02

Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag: Opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I Traavik, H., Hallås, O. & Ørving, A. (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Universitetsforlaget, s. 171-183.

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (omsett av Lie, S. & Berkaak, O.). De norske bokklubbene.

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), 28 sider.

doi.org/10.5617/adno.9779

Gramsci, A. (2000). *A Antonio Gramsci reader*. Lawrence & Wishart Ltd.

Gullberg, T. (2023). Samfunnsfag i Danmark – en finländsk kommentar och komparation. *Nordidactica*, 13(1), s. 54-59.

Habermas, J. (1971). *Borgerlig offentlighet: dens framvekst og forfall: henimot en teori om det borgerlige samfunn*. (Omsett av Schwabe-Hansen, E., Høibraaten, H. og Øien, J.) Gyldendal.

Halvorsen, A. (2017). Children's learning and Understanding in their Social World. I Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (2017) (red.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons, Inc, s. 385-413.

Heldal, J. S. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?: En kritisk analyse*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo

Heldal, J. & Sætra, E (2022). Demokratisk medborgerskap som tverrfaglig tema og formål i skolen. I Nilsen, H. F. (red.) *I Myndig medborgerskap: Demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget, s. 61-74.

Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), s. 5–17.

doi.org/10.18261/nnt.39.1.2

Hernes, Gudmund (1974). Om ulikhetens reproduksjon: Hvilken rolle spiller skolen? I Mortensen, M. S. (red.) *I forskningens lys*. Norges almenvitenskapelige forskningsråd, s. 231–252.

Hidle, K-M. W. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*, 11(3), s. 24-50.

Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context». *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), s. 384-402.

doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356

Hoek, L., Munniksma, A. & Dijkstra, A. B. (2022). Improving citizenship competences: Towards an output-driven approach in citizenship education. *Journal of Social Science Education* 21(3), s. 23-43

doi.org/10.11576/jsse-4303

Isin, E & Nielsen, G. M. (red.) (2008). *Acts of Citizenship*. Zed book.

Jore, M (2022). *Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen – en postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisning*. Doktorgradsavhandling. Høgskulen på Vestlandet.

<https://hdl.handle.net/11250/3032301>

Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers’ voices on the unspoken oracy construct: “Oracy—the taken-for-granted competence”. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 28 sider.

doi.org/10.5617/adno.8143

Kant, I. (1991). An Answer to the Question: What is Enlightenment? *Political Writings*. (Omsett av Nisbet, H. B.) Cambridge University Press, s. 54-60.

Kenner, S. (2019). Germany: Politische Bildung. Citizenship Education in Germany from marginalization to new challenges. *Journal of Social Science Education*, 19(1), s. 118-135.

doi.org/10.4119/jsse-1618

Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive Didaktik. I Gundem, B. B & Hopmann, S. (red.). *Didaktik and/or curriculum*. Peter Lang, s. 307–330.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Klim.

Klafki, W. (2015) The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (red.). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (Studies in curriculum theory). Routledge, s. 85-107.

Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(1), s. 45-54.

doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-01-05

Koritzinsky, T. (2009). Prosjektarbeid. I Storhaug, M., Sandal, R. & Stålsett, U. E. (red.) *Veiledning i tilpasset opplæring: arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon*. Fagbokforlaget, s. 204-228.

Koritzinsky, T. (red.) (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk Innføring* (5 utg.). Universitetsforlaget.

Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. I Beiner, R. (red.) *Theorizing citizenship*. State University of New York Press, s. 283–322.

Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I Hunnes, O. R., Samnøy, Å. & Børhaug, K. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 153-158.

Langø, M. & Børhaug, K. (2022). Vurderingspraksis i samfunnskunnskap. I Børhaug, K., Hunnes, O. R., & Samnøy, Å. (red.) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget, s. 85-104.

Lie, T. G. (2017). *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv*.

Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

<http://hdl.handle.net/11250/2430837>

Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (red.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Taylor and Francis.

Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker. Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Abstrakt forlag.

Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H., & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Nasjonalbiblioteket.

<https://www.nb.no/items/28466c5502ca26036b164cdd2d82524a?page=1>

Löfström, J. (2019). A Yhteiskuntaoppi: Social studies in Finland. A country report. *Journal of Social Science Education*, 18(4), s. 103–116.

doi.org/10.4119/jsse-1583

Löfström, J. & T. Grammes. (2020). Outlining similarities and differences in civics education in Europe – a starter kit for transnational European research. *Journal of social science education*, 19(1), 9 sider.

doi.org/10.4119/jsse-3336

Löfström, J., Virta, A. & van den Berg, M. (2010). Who Actually Sets the Criteria for Social Studies Literacy? The National Core Curricula and the Matriculation Examination as Guidelines for Social Studies Teaching in Finland in the 2000's.

Journal of social science education, 9(4), s. 6–14.

doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v9-i4-1140

Lusardi, A., & Mitchell, O. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), s. 5-44.

doi.org/10.1257/jel.52.1.5

Lytje, M. (2022). Democratic Education in History: Ethics, Justice, and the Politics of Recognition. *Nordidactica*, 12(2), s. 61-83.

Løvlie, L., Korsgaard, O. & Slagstad, R. (red.) (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2. utg.). Pax.

Långström, S & Virta, A. (2015). *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande* (2 utg.). Studentlitteratur AB: Lund, Sverige.

Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (red.) (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons, Inc.

Mathé, N. E. H. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies: Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*.

Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.

Nilsen, H. F. (red.) (2022). Demokratisk medborgerskap (Kap. 1). I *Myndig medborgerskap: demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget, s. 23-38.

Overrein, P., & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I Skovholt, K. (red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm akademisk, s. 126-172.

Piepenburg, S., Arensmeier, C. (2020). Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande. *Nordidactica*, (2020:1), s. 115-136.

Prieur, A., Jensen, S. Q., Laursen, J., & Pedersen, O. (2016). "Social Skills": Following a Travelling Concept from American Academic Discourse to Contemporary Danish Welfare Institutions. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 54(4), s. 423-443.

Samuelsson, M & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning Och Demokrati*, 24(1), s. 75–94.

doi.org/10.48059/uod.v24i1.1031

Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), s. 19–30.

doi.org/10.4119/jsse-732

Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica*, (2018:3), s. 44-64

Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 24 sider.

doi.org/10.5617/adno.8350

Seland, E. H. (2021). *Antikkens globale verden: Asia, Europa og Afrika før islam* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Shaver, J. P. (red.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Macmillian Publishing Company

Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo Unipub.

Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk: og en norsk forskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 96(3), s. 199–203.

doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-03-04

Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2019). Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of Social Science Education*. 19(1), s. 47-68.

doi.org/10.4119/jsse-1748

Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V., & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), s. 165-192.

doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649

Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst - Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), s. 418-431.

doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2005-04-07

Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag.

Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 98(6), s. 424–439.

doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-04

Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica*, (2020:4).

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax forlag.

Slagstad, R. (2011). Folkedannelsens forvandlinger. I Løvlie, L., Korsgaard, O. & Slagstad, R. (red.) *Dannelsens Forvandlinger*. Pax forlag.

Store norske leksikon (2019). «Askeladden». Fagansvarleg kulturhistorikar Esborg, L. Lasta ned 18.01.2023 frå: <https://snl.no/askeladden>

Susen, S., & Turner, B. S. (2014). *The Spirit of Luc Boltanski: Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'*. Anthem Press

Sjøberg, S., & Jenkins, E. (2022). PISA: a political project and a research agenda.

Studies in Science Education, 58(1), s. 1–14.

doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473

Sjöström, J. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potentials, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), s. 165–192.

doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649

Sætra, E. & Heldal, J. S. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), s. 19-32.

Comparative and International Education, 3(1), s. 19-32.

doi.org/10.7577/njcie.2441

Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s. 245–283.

doi.org/10.1080/00313830600743274

Thue, F. (2019). Den historiske allmenndannelse. *Historisk tidsskrift*, 98(2), s. 167–190.

doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04

Trede, F. & McEwen, C. (2015). Critical Thinking for Future Practice: Learning to Question. I Davies, M. & Barnett, R. (red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan, s. 457–474.

The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. Palgrave Macmillan, s. 457–474.

doi.org/10.1057/9781137378057_27

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, s. 105-124.

Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken. Fagbokforlaget, s. 105-124.

Tønnessen, R. T. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv: 20 års diskusjon om Hermann Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Trondheim. Den allmennvitenskapelige høgskolen. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF: Universitetsforlaget.

Universitetet i Trondheim. Den allmennvitenskapelige høgskolen. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF: Universitetsforlaget.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010051906050

Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2014). *Demokratisk dannelse*. Fagbokforlaget

Vigmostad & Bjørke AS.

Vernerson, Folke (1995). *Undervisa i samhallskunnskap*. Studentlitteratur.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

doi.org/10.3102/000283120410022

Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), s. 21-32.

Arts Education Policy Review, 109(4), s. 21-32.

doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*, London: Routledge.

Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), s. 11–27.
doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x

Offentlige og politiske dokument, forskrifter o.l.:

Crick, S. B. (1998, 22.09). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship.
<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf>

EC [European Commission] 2008). «The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)». Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Europarådet (2018). Reference framework of competencies for democratic culture: Context, concepts and model (volume 1). [Brosjyre].
<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

NCSS - National Council for the Social Studies (2010). National Curriculum Standards for Social Studies.
<http://www.socialstudies.org/standards>

OECD (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris: Author.

OECD (2014). *Skills strategy diagnostic report: Norway*. Paris: Author.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (red.) (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers.

Schulz, W. et al. (2023). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. Springer Nature.
doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Vedlegg 1

MODELL

Analyse av verdsettingsmønstre i samfunnsfagdidaktikk

Akse	Analytiske spørsmål	Eksempel <i>1b: Citizenship Education</i>
1. Samfunnssyn		
1a) Felles verd	Kva samfunnskontekst blir det referert til?	Demokratipolitisk
1b) Kvalifiserte objekt	Kva er forstått som særleg verdifulle objekt (forordningar)?	Grunnlova / Parlamentarisme
1c) Kvalifiserte menneske	Kva kjenneteiknar ein idealelev?	Deltakar / Aktiv
2. Kunnskapssyn		
2a) Evalueringsmodus (korleis kjenne att «det verdifulle»)	Kva form har det verdifulle?	Kollektiv velferd
2b) Test	Kva kvalitetar kjenneteiknar ei verdifull ferdigheit?	Verb; drøfte; «deliberere»
2c) Forma på relevante bevis/fakta	Kva gjeld som bevis på at verdiformålet er innfridd?	Meistringar; eleven sine ytringar; kollektive konklusjonar.

Basert på Boltanski og Thevenot (2006, s. 141-143).

Vedlegg 2

TABELL

Ti perspektiv på elevar og ferdigheiter

Forsningsperspektiv	Idealelev	Ferdigheit til å...
1a Civics	Stats- og nasjonsborgaren	-yte plikter- og rettar basert i Grunnlova og «nasjonen sitt beste»; -ta arbeid, skatte, verneplikt. Stemme ved val (historisk: først menn/elitar).
1b Citizenship education	Den aktivt demokratiske medborgaren	-bli medlem og utøve verv i etablerte påverknadskanalar; lokalt, nasjonalt, globalt og digitalt. -ytte meiningar, <i>drøfte</i> (= «to deliberate»); lytte, argumentere, gjere fellesslutningar basert i ideal om «det beste» argument.
1c Social studies research	Union- og delstatsborgaren	-yte plikter- og rettar basert i overhengande forfatningar om likeverd og fridom. -samarbeide på tvers av mangfald i politikk og sivilsamfunn. -forsørge familien gjennom arbeid. -gjere (direkte)val; lokalt og føderalt, utøve politiske og sivile verv.
1d Kritisk utdanningsforskning	Aktivisten	-analysere institusjonar, inkludert demokratiet, system- og maktkritisk basert i idear om sosial rettferd; -endre ved å mobilisere makt, organisere, protestere, og aksjonere i og utanfor påverknadskanalar. -inkludere marginaliserte grupper.
1e Utforskarbasert læring (elevsentrisk premiss)	Utforskaren	-undersøke tema basert i eiga erfaring nysgjerrigheit og aktualitetar. -stille aktuelle spørsmål og finne pragmatiske og kreative løysingar.
2a Politisk danning	Den politisk myndige	-vurdere og løyse politiske problem basert i moralsk dømmekraft. -kritisere politisk indoktrinering basert i liberaldemokratiske prinsipp.
2b Allmenndanning («skandinavisk folkedanning»)	Gagns menneske	-inngå i alle fellesskap ved å møte andre som sosialt like basert i tillit. -løyse aktuelle problem basert i erfarings- og forskingskunnskap.
3a Disiplinfagleg literacy (fagsentrisk premiss)	Forskaren	-definere problem i ulike kontekstar basert i samfunnsvitskaplege tenkjemåtar, og å løyse problem basert i metodeprosedyrar.
3b Politisk literacy	Den politisk kyndige	-analysere politiske domene basert i «politologisk» vitskap og medvit -påverke og styre ved å manøvrere basert i teori og aktualitetar.
3c Økonomisk literacy	Entreprenøren	-styre privatøkonomi og innovere bedrifter basert i nye marknadsbehov. -marknadtilpasse forbruk og sal basert i samfunnsøkonomiprinsipp.