

1. Innleiing - kjerneelementa i forskingsperspektiv.

Kjetil Børhaug, Christian Sæle & Per Jarle Sætre

INNLEIING

Denne boka skal vera eit bidrag til å føra samfunnsfagsdidaktikken vidare som forskingsfelt . Boka skal bidra gjennom å gi kritiske oversyn om teori og forskning på sentrale område, gjennom nye forskingsarbeid om samfunnsfaget i praksis, og gjennom å peika på oppgåver for vidare forskning. Fagdidaktikken omhandlar alle sider ved skulefaget (Lorentzen et al., 1998), men er her avgrensa til forskning på samfunnsfagsundervisninga, i grunnskule og vidaregåande skule.

Ein viktig bakgrunn for boka er Kunnskapsløftet 2020, som medførte ei radikal omlegging av grunnstrukturane i samfunnsfaget. Inndelinga mellom historie, geografi og samfunnskunnskap er ikkje lenger konstituerande for faget i grunnskulen, og vi har fått nye faglege grunnkategoriar, kjerneelementa. I dei obligatoriske studieførebuande faga historie, geografi og samfunnskunnskap i vidaregåande skule er dei fem kjerneelementa dels vidareført, dels supplert av andre kjerneelement. Dei valfrie programfaga er også organiserte rundt kjerneelement. I denne innleiinga er spørsmålet kva forskingsbasert kunnskap har vi om formidlinga av faget - forstått som kjerneelementa - i norsk skule, med vekt på kjerneelementa i samfunnsfaget i grunnskulen.

Boka byggjer på ein føresetnad om at lærarane er ein profesjon. Med det er meint at dei skal kunna bruka fagleg kunnskap i eigen undervisningspraksis, i syntese med praktisk erfaring (Grimen, 2008). Profesjonalitet inneber at ein skal kunna stå til ansvar for, kritisk evaluera og utvikla undervisninga i faget. Det inneber at ein kan gjera greie for og grunngi praksis, og at ein kan kommunisera om faget (Abbott, 1988). Masterkravet i norsk lærarutdanning er eit uttrykk for ein ambisjon om slike lærarar og boka skal vera ein ressurs for slikt profesjonelt lærararbeid.

Det er ulike syn på kva teoretisk grunnlag fagdidaktikken skal ha (Ongstad, 2006). På den eine sida kan ein ta utgangspunkt i vitenskapsfaget og tilpassa dette stoffet til modellar frå

allmenndidaktikken. Eit døme er naturfagsdidaktikaren Svein Sjøberg, (2006, s. 68-69) si forståing av fagdidaktikken : «vår virksomhet ligger i et slags grenseland mellom våre opprinnelige vitenskapsfag: fysikk, biologi, matematikk, historie, og det store fagområdet pedagogikk, først og fremst didaktikk». Her vil det allmenndidaktiske vera det teoretiske rammeverket. På den andre sida kan ein forstå fagdidaktikk som eit autonomt vitenskapleg felt, der det didaktiske utgangspunktet i sterkare grad er knytt til faget sin eigenverdi, i faget si eiga verksemd og dialogom innhaldet i faget (Ongstad, 2006). Her vil faglege og fagdidaktiske teoriar vera vel så viktige som allmenndidaktikken. Eit viktig spørsmål er derfor kva teoretiske perspektiv den samfunnsfagdidaktiske forskinga byggjer på, og gjennomgangen i dette kapitlet er eit bidrag også i ein slik diskusjon.

Vidare skal vi gjera greie for kjerneelementa og dermed for den tematiske grunnstrukturen i faget, før vi tar for oss eitt og eitt kjerneelement og spør kva forskning vi har om undervisning om dei tema som inngår i det. Utgangspunktet i kjerneelementa er i seg sjølv eit bidrag, fordi det er ei anna fortolking av forskinga enn den vi finn i andre oversynsarbeid (Skjæveland, 2020; Solhaug; Borge & Grut 2020). Men det inneber også avgrensingar; forskning på elevane er det ikkje funne plass til og forskning som omhandlar samfunnsfag utan å vera knytt til bestemte tema er heller ikkje med. Slik sett vert innhaldsaspektet i fagdidaktikken meir framheva, medan metodikken kjem meir i bakgrunnen. Siste del av kapitlet vil drøfta nokre hovudtrekk ved forskingstilfanget, og visa korleis boka kan bidra til å fylla ut kunnskapen om faget.

EIT FAG BYGD PÅ KJERNELEMENT

Kunnskapsløftet 2020 konstruerer samfunnsfaget rundt fem kjerneelement. Det fyrste, *Undring og utforsking* handlar om empiriske undersøkingar om samfunnet og elevane skal utvikla slik undersøkingskompetanse. Dette har vore framme også i tidlegare planar, ikkje minst gjennom *Utforskaren* som kom i ein revisjon av K06 i 2013. I historie har det til dømes i dei siste læreplanane vore ei vending bort frå gitt kunnskapsinnhald og over mot dugleikar og kompetanse til å vurdere korleis kunnskap om historia vert til (Lund, 2020, Kvande & Naastad, 2020; Thue, 2019). Denne utviklinga er styrka i Kunnskapsløftet 2020 i ein slik grad at Lund (2020) spør om vi med denne planen vil sjå ein «ny vår» i historiefaget, ettersom konkret historisk kunnskapsinnhald nærast er ikkje-eksisterande her samanlikna med tidlegare læreplanar (Lund, 2020).

Det neste, *Samfunnskritisk tenking og samanhengar*, har to tyngdepunkt. For det fyrste, det samfunnskritiske, som er avgrensa til å sjå hendingar og fenomen frå ulike perspektiv. Det er ikkje nytt i og for seg, men det er ei smal forståing av det samfunnskritiske, der til dømes den normative, eller interessebaserte samfunnskritikken ikkje er med (Børhaug & Christophersen, 2012). Det andre, samfunnssamanhengar, er så vidt definert at knapt nokon samanheng fell utanom: samanhengar mellom geografiske, historiske og notidige forhold.

Det tredje kjerneelementet er *Demokratiforståing og deltaking*. Det er tradisjon for at dette er ei hovudsak i faget og at detskal sjåast i notids- og historisk perspektiv. Det skal sjåast også i eit geografisk perspektiv. Med det meiner ein forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar. Det vert særleg løfta fram at elevane skal samanlikna styresett på ulike styringsnivå, og eit konfliktperspektiv vert halde fram. Urfolk og minoritetar skal ha vekt i denne samanhengen. Dette er styringssystemøyla i dette elementet, som også fell saman med samanheng, som er peikt på over. Men her er også ei anna søyle, elevane sine demokratiske erfaringar i sitt eige liv og i skulekvardagen. Dette inngår også i dette kjerneelementet.

Det fjerde kjerneelementet er *Berekraftige samfunn*, som skal forståast i ein notidig, geografisk og historisk samanheng. Berekraft i spenninga mellom ressursar og menneskelege behov er ei hovudsak. Berekraft har her også eit sosialt aspekt, og det gjeld frå lokalt til globalt nivå. Ein skal leggja vekt på urfolk og minoritetar, og at ein skal leggja vekt på handlingsalternativa for berekraftig utvikling. Delar av dette har også vore inne i faget før, men særleg den historiske dimensjonen er tydelegare.

Det femte og siste kjerneelementet er *Identitetsutvikling og fellesskap*. Identitet kan forståast individuelt og psykologisk eller som sosialt definert, her er det sosialt definert. Fellesskapet er ramme for identitetar. Det er uklart kva for fellesskap det er tale om, men omgrepet samfunn er brukt og fellesskap har dermed geografiske og historiske aspekt. Slike fellesskap definerer det gode liv og gir grunnlag for samhandling, heiter det. Dette er heller ikkje nytt, men eit sideblikk på kompetansemåla tydar på at dei lokale, elevnære fellesskapa skal ha ei hovudrolle.

Samfunnsfaget har også ansvar for tre tverrfaglege tema. To av dei, *Demokrati og medborgarskap*, og *Berekraftig utvikling* er nesten identiske med to av kjerneelementa i samfunnsfag. Det tredje, *Livsmeistring og folkehelse* er eit tillegg som no vert ramma for kjende tema som privatøkonomi, rus, rettsvesen, digital åtferd, seksualitet og psykisk helse. Menneskerettar og toleranse for mangfald er også viktige moment her, det same er identitet og fellesskap, med vekt på identitet som indre, personleg utvikling.

Vi avgrensar oss i framhaldet til kjerneelementa. Som peikt på over er det lite nytt i dei, det er meir tale om endra vektleggingar og ei annleis gruppering. Det er derfor å venta at det finnes forskning om kva som kjenneteiknar undervisninga om dei tema som inngår i dei. Kjerneelementa inneber ei tematisk omorganisering av faget, og vil fungera som disposisjon vidare.

Dei tekstane som er tekne med er henta primært frå forfattarane sitt kjennskap til feltet. Men det er også gjort systematiske søk i Oria og i litteraturlister i føreliggjande forskning. Langt frå alle masteroppgåver er å finna i Oria så her er det uvisst om alle er komne med, sjølv om fleire hundre er gjennomgått. Det er likevel svært mange og det har vore naudsynt i stor grad å avgrensa til oppgåver frå dei siste fem åra.

Studiar av korleis faget vert utforma i læreplanar, læremiddel og klasseromspraksis har glidande overgangar mot didaktisk forskning på ein del undervisningstema som vert studert utan å knyta det spesielt til samfunnsfag. For det fyrste, ein omfattande litteratur om global undervisning har kome til (Børhaug, 2021). For det andre, det har vakse fram eit stort demokratididaktisk felt som ikkje knyter seg spesielt til samfunnsfaget (Heldal, 2011; Biesta, 2009, Biesta & Alwyn, 2006). For det tredje, berekraftsdidaktikk er i sterk vekst (Van Poeck, K, Østman, L. & Øhman, J. 2019), og vi er i ferd med å få ein litteratur om *financial literacy* (Bjørklund & Sandahl, 2020). Multikulturell pedagogikk er også eit stort felt. Denne forskinga er ikkje teken med her, med mindre den eksplisitt tar opp samfunnsfaga si rolle.

DEN SAMFUNNSFAGDIDAKTISKE FORSKINGA OG KJERNELEMENTA

Undring og utforskning handlar om empiriske undersøkingar om samfunnet og elevane skal utvikla slik undersøkingskompetanse. Mange lærarar har ikkje god kompetanse i samfunnsvitskapleg forskingsmetode. Undervisning om og gjennom slike arbeidsmåtar må ein då rekna med vert ujamn (Solhaug et al., 2020). Innhenting av kjelder frå internett kan

inngå i slik undervisning, men det er ikkje slik at alle elevar er like digitalt kompetente (Rye & Rye, 2011). Slike undersøkingar kan innebera rekning (grunnleggande dugleik), også her er det ei utfordring at nivået kan bli lavt (Ellestad, 2019). Det finnes digitale ressursar som kan synleggjera kva samfunnsvitskapleg kunnskapsproduksjon er (Langdalen, 2018). Skavhaug (2018) viser til dømes at dataspel som *minecraft* og *geocaching* kan nyttast i utforskande læring i geografi. Koch Furre (2014) skriv i si masteroppgåve om utforskaren at lærarar i samfunnsfag ikkje oppfatta dette som noka genuint nytt då det kom inn i læreplanen i 2013, men at utforsking blei vektlagt tydelegare enn før. Men samfunnsvitskapleg undersøking i faget er alt i alt merkeleg lite undersøkt.

Feltarbeid/ekskursjonar er eit felles didaktisk emneområde som utvikla seg på grunnlag av geografididaktikk, geofagdidaktikk, annan naturfagdidaktikk og pedagogikk, men ekskursjonar er relevante også for historie og samfunnskunnskap. Eikli (2013) sin gjennomgang av norsk geografididaktisk forskning konkluderer med at dette truleg er det forskingsfeltet der det er publisert flest undersøkingar. Fjær (2005; 2015) sin artikkel om ekskursjonar og feltarbeid har vore ein innfallsvinkel for fleire av forskingsarbeida med dette temaet. Remmen (2019) gir ein analyse av tverrfagleg feltarbeid i geografi og naturfag i vidaregåande skule, og viser korleis elevane kan aktiviserast gjennom feltarbeidet. Studien viser at ein kan knyte samanhengar mellom natur og samfunn gjennom feltarbeid i geografi, Med utgangspunkt i studiar av feltarbeid har Remmen utvikla eit rammeverk for utforskande feltarbeid i geografi i vidaregåande skule (2020). Korleis ein nyttar feltarbeid i geotopen (fast stad for feltarbeid) i vidaregåande skule er belyst gjennom masteroppgåvene til Berstad (2007) og Sørvik (2008). Kristensen (2014) og Restad (2015) viser i sine masteroppgåver at bruk av feltarbeid fremjar aktiviserande læring i ungdomsskulen.

Skavhaug og Andersen (2013) og Midtaune, Bonnevie, Cyvin, Panek og Rød (2018) viser at ved å nytte IKT til feltarbeid får ein større variasjon i undervisninga. Studiane viser at elevar kan samle informasjon ved hjelp av mobiltelefonar, og at i presentasjonar kan ein bruke program for digital historiefortelling. Digitale historiar er også utgangspunktet for Ryan og Aasetre (2020) sin studie som viser korleis geografistudentar kan oppnå djupnelæring gjennom å lage digitale historier. Ekskursjonar er tema for artikkane til Hunnes (2007) og Steen (2009), som begge tar utgangspunkt i studentekskursjonar til Afrika. Studiane viser

korleis opplevingslæring kan vera grunnlag for nye refleksjonar som igjen kan føra til endra haldningar.

Geografiske informasjonssystem (GIS) har etter kvart blitt eit viktig hjelpemiddel i geografifaget i skulen (Andersland,2011) I Rød, Larsen og Nilsen (2010) skil ein mellom å lære om GIS som eit digitalt kartprogram og lære med GIS som eit digital verktøy for å utforske og sjå samanhengar, og viser at det er viktig å ta omsyn til dette skiljet i undervisninga. Andersland, Knudsen og Rød (2012) viser korleis GIS er brukt i vidaregåande skular i Noreg og korleis ein kan bruke internettprogramma Kartiskolen.no og Google Earth i undervisninga til geografiske analysar. Cyvin (2013) tar utgangspunkt i grunnskulen når han viser at ein kan arbeide tverrfagleg med digitale kart som utgangspunkt for utforskande prosjektundervisning, men at læreplanane i dei forskjellige faga burde vore meir samkøyrde om dette.

Utforsking vedkjem eit sentralt spørsmål i historiedidaktikken, nemleg spenninga mellom å formidla et singulært historisk narrativ, og å opna dette opp og utforska ulike narrativ, korleis historiske narrativ vert til, og utforske ulike typar kjeldemateriale (Lund, 2020; Rosenlund, 2016). Den empiriske forskinga peikar i retning av at den tradisjonelle, lærebokstyrte undervisninga med vekt på innlæring av gitt historisk kunnskapsinnhald framleis står sterkt. (Naastad, 2014; Johansen, 2015; Justvik, 2012; Justvik, 2014; Syse, 2012). Dette viser seg også i ei rekkje mastergradsoppgåver dei seinare åra (Rygh Holter, 2007; Nornes, 2017; Rønneberg, 2017; Vassbotn, 2014; Haveland, 2017). Wagner (2018) gjer eit liknande funn i sin studie om bruk av film i historieundervisninga. Det kjem her fram at lærarane i liten grad brukar film som døme på fortolkingar som kan problematiserast og diskuterast. I staden vert film helst brukt som illustrasjon, der lærarane søker filmar dei opplever som mest mogleg autentiske og historisk «korrekte», for ikkje å føra elevane på villspor. Tilsvarande finn Andreassen (2020) at det vert opplevd som vanskeleg for både lærarar og elevar å vera kritisk til filmar, og at film derfor mest vert brukt som illustrasjon, motivasjon og variasjon, noko både lærarar og elevar ser som utbyterikt.

Samfunnskritisk tenking og samanhengar, har to tyngdepunkt; for det fyrste, det samfunnskritiske, og for det andre, samfunnssamanhengar. Studiar i 1970 åra meinte å finna at samfunnskunnskapen legitimerte, og mangla kritisk brodd (Baldersheim o&vedt, 1971; Haavelsrud, 1979; Koritzinsky, 1972). Fleire studiar vidarefører denne tradisjonen, og finn at

samfunnskritikken framleis er lite utvikla (Børhaug & Christophersen, 2012; Lorentzen & Røthing, 2017), sjølv om lærarane gjerne ville lagt meir vekt på kritisk tenking (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 50-51). Det er stor oppslutnad til dømes mellom rektorar om at kritisk tenking er viktig i det ein gjerne kallar *citizenship education*, og som samfunnsfaget i stor grad er (Seland et al., 2021). Kva kritisk tenking inneber kan nok variera, ei masteroppgåve finn at lærarar kan ha uklare førestillingar om kva det er (Eilertsen, 2019). I beste fall blir det ein kontrollert kritikk, som ikkje er retta mot sentrale politiske og rettslege institusjonar, men heller mot diktatur andre stader, mot rasistar og heimesitjarar (Børhaug, 2014; Clausen, 2007; Vesterdal, 2020; Skjæveland, 2020). Lie har studert om lærarar med ulik fagleg bakgrunn varierer når det gjeld kva vekt dei legg på samfunnskritiske perspektiv, men finn lite skilnad mellom allmennlærarar og lærarar med PPU-bakgrunn (Lie, 2017).

Perspektivering er ei form for kritisk tenking, som gjerne er knytt til drøftingar og diskusjon, men vi veit lite om korleis det skjer. Ulike studiar tyder på at lærarane har eit vagt omgrep om kva drøfting og diskusjon er, men knyter det til å stilla ulike synspunkt opp mot kvarandre (Langø, 2015; Gulbrandsen, 2016). Overrein har arbeidd med skriftlege dugleikar i faget og peikar på at faget er i ferd med å utvikla sine egne, fagnære tekstsjangrar som han særleg ser i samanheng med omgrepsutvikling (2010).

Historie har tradisjonelt vore undervist med vekt på historiske endringsprosessar som elevane skal læra seg og i liten grad skal problematisera. Spørsmålet er i kva grad historieundervisninga har byrja opna for multiperspektivitet og kritisk tenking? Om det siste, konkluderer Stugu (2001) med at den mest selde læreboka for vidaregåande skule, frå forlaget Cappelen, også var den som hadde det mest singulære narrative, og i minst grad grad la opp til diskusjon om ulike historiske fortolkingar og nyansar. I forlenginga av dette drøfta Tønnesson (2002) om ei slik kritisk målsetting i det heile var realistisk, og påviste store sprik mellom historiedidaktikken og læreplanen sine forventningar til faget på den eine sida og lærebøkene, elevar og lærarar sine forventningar på den andre. Tønnesson konkluderte med at:

De fleste elever, «sterke» som «svake» – og mange lærere med dem – synes å mene at uenighet og paradokser er noe stort ‘pjatt’. Det er mer enn vanskelig nok å komme i gjennom et omfattende og kjedelig pensum, vil de hevde, om de ikke skal forvirres med motstridende forklaringer og metodisk tvil (Tønnesson, 2002, s. 404).

Også Eikeland finn at både lærebøkene og lærarane var svært lojale til ei tradisjonell faktahistorisk framstilling (Eikeland, 2002; 2004), på tross av forsøk på å vise samanhengar mellom fortid, notid og framtid. Også andre undersøkingar viser korleis lærebøkene potensielt kan leggja til rette for ei undervisning som vektlegg samheng mellom tidsdimensjonane, men at dette ofte skjer sporadisk, og sjeldan er det som definerer læreverka som heilskap (Viland Ask, 2009; Eidsnes, 2014). Men ei slik lite problematiserande historieundervisning, med vekt på førehandsdefinerte utviklingsliner vil vera eit døme på at faget lagar samanhengar.

Kva med dei globale samhengane ? Internasjonale tilhøve har lenge vore eit tema i læreplanane, men det er ikkje det same som at vårt eige samfunn vert forstått som knytt til det transnasjonale nivået. Samfunnet framstår i stor grad framleis som lite integrert i transnasjonale samanhengar (Børhaug, 2012). Det internasjonale nivået vore viktig i historiefaget, og dette har vore undersøkt i lærebokanalysar om internasjonale konflikhtar, avkolonisering og «vi og dei andre». (Nordkvelle & Tveite, 2010; Reistad, 2014; Jore, 2018; Jore, 2019; Kjølseth, 2002; Kippersund, 2019). Dette er nært knyta til historiemedvit som identitetsdanning og substans, og vert nærare omtala under det siste kjerneelementet. Det ser ut til at den klassiske idealismen er ein viktig innfallsvinkel til internasjonale politiske tilhøve. Grønbeck reiser i si masteroppgåve spørsmålet om korleis undervisning om internasjonal politikk byggjer på ulike statsvitskaplege teoriar som realisme og idealisme (2008).

Det har lenge vore ein føresetnad at ein i faget skal arbeida tverrfagleg mellom historie, geografi, samfunnskunnskap, og Kunnskapsløftet 2020 styrkjer denne typen samanhengar. Vi har lite empirisk forskning om korleis dette skjer, men nokre masteroppgåver kan tyda på at demokratisk deltaking og berekraft vert knytt saman (Melnes, 2019; Hunnes, 2020). Eitt tema som kan sjå ut til å vera eit tverrfagleg emne der samfunnsfag og andre fag inngår er 22 juli (Tandberg, 2019), men vi har lite oppdatert forskning om dette.

Ein inngang til samanhengar gjeld progresjon i faget, men Børhaug finn at progresjonstenkinga i samfunnskunnskapslærebøker og -planar er noko tilfeldig (2015). Progresjon i klasseromspraksis er lite studert, men ei masteroppgåve om elevundersøkingar fann at det ikkje var lagt opp til progresjon i eitt og same undervisningsopplegg (Dahl, 2017). I tilknytning til dette peikar fleire på at den forskinga som finnes i liten grad ser på

barneskulenivået (Skjæveland, 2020, Hidle & Krogstad, 2019). Og den forskinga som er tyder på at det manglar didaktiske modellar om kva nybyrjarlæring i samfunnsfag er.

Kart er ein måte å konstruera samanhengar på. Wetlesen og Eie (2019) tar utgangspunkt i skulekartografien i ein analyse avgeografisk danning i grunnskulen. Studien viser at for å leggje til rette for geografisk danning er det viktig at samanhengar mellom natur og samfunn og mellom regionen og verda blir formulert eksplisitt i undervisninga.

Demokratiforståing og deltaking. Demokratisk danning har vore ei hovudsak for faget i ei lang rekkje læreplanar (Eikeland, 1989; Lorentzen, 2005ab), og det har stor oppslutnad mellom lærarane (Seland et al., 2021; Barstad, 2020). Det finnes ein del studiar av korleis politikk og demokrati vert formidla i faget (Skjæveland, 2020). Ikkje minst er det ein god del artiklar som med utgangspunkt i læreplanar og læremiddel diskuterer kva for demokratisyn som ligg til grunn (Heldal Stray, 2011; Børhaug, 2018, Borgebund, 2015; Mathe, 2020; Hansen, 2019). Det er tydeleg ulike syn på kva for demokratisyn ein burde bygd på. I kontrast til vektlegginga av demokrati som noko som gjeld borgarane og staten er det ein stor litteratur som er oppteken av demokrati som kjenneteikn ved mellommenneskelege relasjonar. Dette vert til tider eksplisitt sagt å vera viktigare enn dei politiske institusjonane. (Sjå til dømes Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120). Desse bidraga peikar på at samfunnskunnskapen legg for stor vekt på institusjonar og på kunnskap, og at det fortrengr oppseding for og gjennom demokrati, som vil seia dialogiske og samarbeidande erfaringar i klassen og eleven sine omgivnader (Stray & Sætra, 2015).

Vi har lite forsking om demokratisk medverknad for elevane i samfunnsfag. Empiriske studiar tyder på at samfunnskunnskapen i hovudsak har fremja eit nokså smalt deltakingsomgrep knytt til valdeltaking og partia, det er på mange måtar ei veljaropplæring som dominerer. Faget har i liten grad har tatt opp i seg dei mange andre måtane som politisk deltaking skjer på (Børhaug, 2007; Eriksen, 2018b; Lorentzen & Røthing, 2017; Buckner, 2019; Nøttestad, 2019), og tenderer mot å vektleggja dei nasjonale politiske institusjonane og partia (Seland et al., 2021). Ofte er denne undervisninga knytt opp mot val i valåra, og skulevala som skjer då (Borge, 2016). I nokon grad er også andre kanalar for politisk deltaking tekne med (Børhaug, 2007; Jønsberg, 2018), men valkanalen dominerer. Ein komponent i undervisning om demokrati er også å motivera til valdeltaking, til dømes gjennom å visa til plikt, at ein kan påverka eigen situasjon, at det er viktig for å ta vare på demokratiet og at sakene er viktige

(Børhaug, 2011). Globaliseringa utfordrar ideen om politisk deltaking som berre nasjonalt, men det ser ut til at det fyrst er i programfaget Politikk og menneskerettar deltaking på dette nivået vert tematisert (Børhaug, 2019), og då med vekt på aksjon, sosiale medier og organisasjonsdeltaking.

Dialog og diskusjon er viktig i ei kvar demokratiforståing, men vi veit lite om korleis lærarar arbeider med det. Aktuelle saker er ein del av undervisninga i faget (Børhaug, 2007; Aashamar, 2017). Diskusjon kan også ta andre utgangspunkt enn myhendebiletet, til dømes i litteratur eller kunstverk (Grøtting, 2018). Omstridde saker som tema i undervisninga reiser mange problemstillingar, som til dømes: Skal læraren vera tydeleg på eige verdisyn, kva vekt skal det tradisjonelt norske verdisetet ha samanlikna med multikulturelle verdiar? Skal verdiar formidlast eller drøftast demokratisk? Handlar det om felles verdigrunnlag eller om å ta etiske val i ei kompleks verd? (Ensrud, 2017).

Vesterdal finn at menneskerettsundervisning ofte er knytt for tett til og underordna demokratiundervisninga, og oppsummerer studiar om menneskerettar med at slik undervisning ofte er litt tilfeldig, noko ein viser til som viktig utan eigentleg å arbeida systematisk med det (2020). Det ser ut til å vera ein tendens til å retta merksemda mot brot på menneskerettane langt borte, for slik å skapa oppslutnad om den gode norske situasjonen (Vesterdal, 2020; Brun, 2020). Brun finn i si masteroppgåve eit viktig skilje mellom lærarar som ser menneskerettane som universelle eller som har eit relativistisk syn på dei (2020). 22 juli er kome inn som eit tema i faget, men det er ikkje gitt kva som er mål og hensikt med dette temaet (Solstad, 2016).

I samfunnsfag kan digital kompetanse vera ein smal kompetanse i å bruka digitale verktøy i læringsarbeidet i faget, eller som ein dimensjon ved den breiare samfunnskompetansen, til dømes som ledd i den demokratiske deltaking eller som del av kunnskapen om norsk økonomi eller forbruk. Dette er lite undersøkt, men rlite tyder på at digitaliseringer ein del av framstillinga av demokratisk deltaking (Johnsen, 2019).

I undervisning om den historiske bakgrunnen for demokratiet ser det på den eine sida ut til at faget innforlivar elevane med det norske demokratiet, og på den andre sida åtvarar mot konsekvensane dersom demokratiske styreformar og tankesett blir sett til side. Når det gjeld det første, finn Jore (2018) at ein «nordisk eksepsjonalisme» ligg til grunn for undervisninga

om 1814. Det å løfta frem det norske demokratiet som plettfritt og eksepsjonelt, overgår historiserande og kritiske perspektiv. Eit viktig funn er derfor at notidige behov for legitimering, å «ruste» til kamp for eit levande demokrati, overskyggar målsettinga om ei historiserande, analytisk tilnærming. Dette svarar til det Angell (2016) finn i si undersøking av «Min Stemme», ein omfattande digital læringsressurs som vart laga til feiringa av grunnlovsjubileet i 2014. Angell viser korleis denne går glipp av sentrale historiefaglege perspektiv på grunnlova. Det er også spenninga mellom historiserande og notidige perspektiv på fortida som har prega debatten om faget etter Fagfornyinga, der fleire har stilt seg kritisk til kva som skjer med historiefaget i skulen når samtidige perspektiv i aukande grad er det som definerer både innhald og fortolkingar (Sæle, 2017; Slagstad, 2018; Thue, 2019; Madsen, 2020).

Vi veit også ein del om undervisninga om det ein kan kalle truslar mot demokratiet, særleg knytt til andre verdskrig og den kalde krigen. Når det gjeld andre verdskrigen og okkupasjonstida i Noreg viser denne forskinga at lærebøkene på 2000-tallet har gått bort frå ei tidlegare nokså eindimensjonal forteljing med vekt på motstand og nasjonal heltedyrking, og mot å formidla ei meir samansett forteljing, med langt mindre stereotypiske bilde av okkupasjonstida (Eikeland, 2011; Mikalsen, 2007; Skarsem, 2007; Nikolaisen, 2012; Røttereng, 2019; Thybell, 2019). Noko av det mest påfallande desse undersøkingane viser, er likevel den lange tida det tok før slike nye perspektiv kom inn i lærebøkene, perspektiv som då lenge hadde vore dominerande i historieforskinga. Det same gjeld lærebokframstillingane av den kalde krigen, som også har vore viktig som døme på demokratiet som truga og viktig å forsvare. Til dømes viser Sæle (2005) og Sørensen (2011) korleis forskingsperspektiv på Sovjetunionen og den kalde krigen som lenge hadde vore dominerande, ikkje nedfelte seg i lærebøkene før etter murens fall. Medan Sovjetunionen og den kalde krigen etter kvart har mista noko av sin dagsaktuelle brodd i skulen, synes det motsette å ha skjedd med andre verdskrig. I takt med aukande interesse for krigen i populærkulturen dei seinare åra, er det grunn til å tru at den norske okkupasjonshistoria i dag er blitt eit ynda undervisningstema for nettopp å diskutera multiperspektivitet og moralske dilemma, i staden for å vera ei klar forteljing som skulle lære elevane om «det gode» og «det vonde» (Eikeland, 2011; Lenz & Nilssen, 2011).

Mykje tyder også på at Holocaust i nokon grad kan ha overtatt funksjonen som utvitydig historisk åtvaring og moralsk kompass for elevane (Kverndokk, 2007; Hellestrand, 2009;

Hagen, 2016). Hagen (2016) peikar på korleis Holocaust, både i lærebøker og undervisning, nærast vert løfta ut av historia, og opp som et «evig» døme på kor ille det kan gå om rasistiske, anti-demokratiske verdiar får spelerom. Men også dette kan føre til mykje av den same avhistoriseringa som vi har sett når det gjeld 1814, der antisemittisme som historisk fenomen kjem i bakgrunnen, som eit litt tilfeldig døme på rasisme. Syse (2016) viser korleis lærebøkene går langt i å framstilla antisemittisme nærast som eit personleg engasjement hos Hitler, og at antisemittismen «var bare en variant av rasismen, som kun skilte seg fra rasismen ved at det var jøder som ble rammet» (Syse 2016, s.112).

Berekraftige samfunn skal ha vekt på å forstå berekraftsproblema i ein notidig, geografisk og historisk samanheng med vekt på handlingsalternativ for ei anna framtid. Kva veit vi om korleis det skjer i praksis? Sætre (2021) og Ryan et al. (2019) viser at den nye samfunnsfagsplanen både har kontinuitet og brot i høve til tidlegare læreplanar og at geografi i den nye samfunnsfagplanen er nært knytt til berekraftig utvikling. Geografi er eit godt eigna fag til å læra om berekraftig utvikling, fordi ein utforskar samanhengen mellom natur og samfunn (Sætre, 2016).

Eidsvik (2020) viser at det i den nye læreplanen er eit stort potensiale for læring om berekraft gjennom geografisk danning. Weiseth (2021) tar i si masteroppgåve for seg eit tverrfagleg opplegg om berekraft i vidaregåande skule, og viser at geografi kan vere eit sentralt kjernefag i tverrfagleg undervisning om berekraftig utvikling. Samanhengen mellom geografi og berekraftig utvikling blir også drøfta i Klein si masteroppgåve i geografi (2018) som tar for seg norske styringsdokument om berekraftig utvikling i skulen og lærarstudentar sine representasjonar av berekraftig utvikling. Undersøkinga viste at sjølv om mange lærarstudentar såg berekraftig utvikling som ein sentral del av skulen sitt innhald, var somme også skeptiske for at dette skulle bli for ideologisk og normativt. Sæther (2019) viser i sin studie av elevar i vidaregåande skule medborgarskapsomgrep frå politisk geografi er gode reidskapar i undervisning om berekraftig utvikling.

Også utstillingar kan nyttast til forklara berekraftig utvikling. Solhaug Nielsen (2019) undersøker museum som undervisningsressurs i ein studie av ‘en verden på spill’, ei aktiviserande museumsutstilling for barn og unge inspirert av FN sine tusenårsmål om berekraftig utvikling. Studien viser at utstillinga bidrog til utvikla elevane sine refleksjonar om kva som er fattigdom og kva som er berekraftig utvikling. Ofte er berekraftsundervisning

altså sett inn i ein større samanheng, men den kan også har eit lokalt fokus. Birkeland (2014) studerer klimaomstilling med utgangspunkt i dei ein-sidede industristadene Rjukan og Notodden.

Sætre (2009) har undersøkt miljøperspektivet i geografilærebøker for ungdomsskulen i Norden. Analysen viser at det er stor breidde i dei miljøtema som vert omtala i lærebøkene, og at det er stort samanfall mellom dei nordiske bokseriane om kva for miljøtema som vert lagt vekt på. Nokre masteroppgåver undersøker også korleis miljødimensjonen er framstilt i lærebøker i geografi. Nilsen (2018) viser at geografilærebøkene i ungdomsskulen har ein vag presentasjon av omgrepet naturressursar og Bøgle (2012) viser at lærebøkene i geografi i vidaregåande skule er ganske like i framstillinga av demografi og utvikling.

Identitetsutvikling og fellesskap. Bygging av nasjonal identitet har vore ei hovudsak i samfunnsfag, og eit sentralt felt for historiedidaktikken har vore å problematisera nasjonal (Reistad, 2014; Jore, 2018; Jore, 2019; Kjølseth, 2002; Kippersund, 2019), og eurosentrisk identitetsdanning i møte med internasjonale og globale perspektiv (Hovland, 2018; Sæle, 2013). Dette handlar om heilt sentrale narrativ i faget, og kva for historiemedvit faget skal leggja til rette for. Sjølv om nasjonsbyggingsaspektet synes å vera noko neddempa på 2000-tallet (Lorentzen, 2005a), formidlar faget eit innhald der det i stor grad er Europa og Vesten som driv historia framover, mens andre kontinent og kulturar helst vert nemnde i den grad dei kjem i kontakt med «oss» (Nordkvelle & Tveite, 2010; Reistad, 2014; Jore, 2018; Jore, 2019; Kjølseth, 2002; Kippersund, 2019). Også framstillinga av nasjonale minoritetar og urfolk peiker i denne retninga. Slettebø (2020a; 2020b) viser korleis rom og skogfinnar nesten berre vert skrivne fram som offer for ein nasjonal politikk, slik at det først og fremst er Noreg denne historia handlar om.

Årsakene til dette synest ikkje primært å vera at ein ikkje anerkjenner andre land og kulturar i og for seg, men heller at Noreg og Europa/Vesten står som representantar for dei verdiane faget er satt til å forvalta og vidareføra til elevane (Thue, 2020; Torkelsen, 2018). Når lærebøkene i dag til dømes skriv om urfolk og nasjonale minoritetar er det ei hovudsak at sympati overfor urfolk og den uretten dei har vore utsette for, er eit vesenstrekk ved det å vera norsk i dag. Kippersund (2019) viser tilsvarande korleis det essensielt «europeiske» overlever den moralske diskrediteringa av «europeerane» i lærebokomtalar av imperialismen og kolonialismen. Det lærebøkene reelt sett kritiserer dei for, er å ikkje vera tru mot dei

europeske, «evige» verdiane. Sett på spissen kan ein seia at det historiefaget gjer, er å føra elevane inn i eit temmeleg kanonisert masternarrativ om framveksten av demokratiet og opplysningstanken. Og her er det ikkje plass til så mange andre enn «oss» (Torkelsen, 2018). Dette er det grunnleggande fellesskapet elevane skal identifisera seg med. Som når det gjeld demokrati og medborgarskap, ser ein også her korleis skulefaget brukar historia til å utvikle eit historiemedvit i tråd med det som i læreplanen er sentrale verdier.

Lorentzen (2005a) og Telhaug og Mediaas (2003) argumenterer som nemnd for at ved 2000-årsskiftet har ikkje nasjonsbyggingsundervisning nokon plass i faget. Det kan vera grunn til å stille spørsmålsteikn ved den konklusjonen. For sjølv om den tradisjonelle nasjonsbygginga kan vera tilbaketrukk, kan faget i skulen formidla nye førestillingar om kva som skil dei norske frå andre og sikta mot å knyta positive kjensler og vurderingar til dette særnorske som er kjernen i den nasjonale fellesskapen. Men det særnorske er i endring, med større vekt på internasjonal solidaritet gjennom bistand og fredsbygging, eller demokrati meir generelt (Tvedt, 2003). Lærebøkene som kom etter K06 har eigne kapittel om norsk kultur der det vert gjort greie for kva det vil seia å vera norsk; at norsk kultur alltid har vore mottakeleg for impulsar utanfrå, og at vi no er inne i ein ny slik fornyingsfase som resulterer i ein ny, særnorsk kultur: blandinga av den tradisjonelle norske levemåten med nye innslag frå andre delar av verda (Børhaug & Christophersen, 2012). Nasjonsbygginga tar såleis nye vegar. Dessingue problematiserer skulen si rolle i slik nasjonsbygging, der samfunnsfaget berre er eitt av fleire fag (2016), og ser ut til å meina at den kulturelle pluralismen ikkje kjem tilstrekkeleg til uttrykk. Eriksen drøftar korleis samane vert vinkla i samfunnsfag og korleis ulike måtar å gjera dette på konstituerer samane som subjekt (2018a). Ho ser samane som viktige i eifleirkulturell utdanning, medan Olsen et al. (2017) understrekar at samane som urfolk er noko anna enn den øvrige multikulturalismen.

Synet på kulturell variasjon i Noreg må skiljast frå spørålet om kva bilete samfunnsfaget gir av land og kulturar i den tredje verda i samtida (Ertzgaard 1996; Bakken & Børhaug, 2009). I litt ulike variantar er det fleire studiar som viser at skulen og samfunnsfaget reproducerer stereotypiar av «dei andre». Dei andre blir definerte ved sitt behov for vår hjelp. Undervisning om fattigdom kan leggja vekt på relativ eller absolutt fattigdom, men har ofte ein sterk emosjonell appell (Bakken & Børhaug, 2009; Nilsen, 2017). Masteroppgåva til Larsen (2016) viser at samfunnsfaglærarane i grunnskulen sitt syn på «dei andre» er prega av pessimistiske førestillingar, der lærarane trur situasjonen er verre enn den faktisk er. Fjose (2018) analyserer

i si masteroppgåve korleis synet på andre kulturar er framstilt i tre lærebøker i geografi for vidaregåande skule som strekkjer seg frå tidsrommet 1939 til 2008. Funna viser at ein har gått frå å skrive om Europa og Vesten som eit ideal alle andre blir målt opp mot, til heller å vera medlidande med verda utanfor Vesten... Ei liknande tilnærming kan sporast i undervisning om berekraftig utvikling i eit globalt perspektiv; den er eurosentrisk og nykolonialistisk (Eriksen, 2018c), og kjenneteikna av at lærarane er usikre og på leit etter måtar å gripa dette temaet på (Larsen, 2016). Gjennomgåande i denne litteraturen er at han svært kritisk drøftar kva innhald skulen gir, men er vagare på korleis det kunne vore annleis.

Identitet kan knytast til stad, som er viktig i geografifaget. Det er gjennomført nokre forskingsarbeid som tar for seg korleis ein i geografiundervisninga kan undervise om staden. Eide (2013) knyter i si avhandling pedagogisk entreprenørskap til utvikling av staden, med døme frå skular og mindre kystsamfunn i Finnmark. Hegstad (2010) undersøker i si masteroppgåve geografilærarane sine vurderingar av stadskunnskap i geografi i vidaregåande skule. Arbeidet viser at stadskunnskap er eit verktøy i arbeidet med dei systematiske fagtema i faget. Sandnes (2018) drøfter stadskunnskap og identitet med utgangspunkt ei gruppe ungdomsskuleelevar sine mentale bilete av Tøyen i Oslo. Masteroppgåva viser at ved å sjå på stader gjennom ei aktørorientert tilnærming kan tilhøvet mellom stad og makt aktualiserast.

Det er lite forskning om kjønn, sjølv om det er ein sentralt identitetstema. Høynes finn at kjønn er eit framtrèdande element i samfunnskunnskapslæreverka, men med konservativ vektlegging der likestillinga vert sett som fullført og undertrykkinga skjer i andre land. Menn dominerer i framstillingane generelt og kjønn vert forstått binært (2020). Sætre (2009) finn at i seks av sju lærebokseriar i geografi for ungdomsskulen i Norden vert menn avbilda i mykje sterkare grad enn kvinner. Smestad diskuterer korleis ulike kjønns- og seksuelle identitetar er synlege i norske lærebøker (2018).

DISKUSJON – DET SAMFUNNSFAGDIDAKTISKE FORSKINGSFELTET.

Eit hovudintrykk er at kjerneelementa i stor grad representerer kjende innhaldselement frå tidlegare, og vi har ein del forskning om korleis dette vert undervist. Somme slike element som i og for seg er velkjende er likevel lite undersøkt. Det gjeld til dømes korleis ein arbeider

med elevundersøkingar i praksis, det gjeld kva for heilskapar faget tilbyr, og det gjeld handlingsaspektet og den historiske dimensjonen i berekraftig utvikling. Fellesskap utover nasjonalt fellesskap er også lite undersøkt, det lokale er nokså fråverande, og koplingane mellom Noreg og verda utover bistandsrelasjonen er også eit ukjend tema, bortsett frå i verdshistorisk perspektiv. Vi veit lite om kva rolle digitalisering har i faget. I og for seg velkjende ambisjonar om tverrfagleg undervisning innanfor samfunnsfaget er heller ikkje mykje studert. Det er også eit uventa funn at vi veit så lite om korleis ein har arbeidd med kulturell pluralisme, klasseromsdiskusjonar og elevmedverknad innanfor faget.

I den nye læreplanen ligg det på mange måtar inne ei sterkare forventning om tverrfagleg undervisning både innanfor samfunnsfaga og mot andre fag. Det er ein tematikk som er nesten heilt oversett i den fagdidaktiske forskinga, bortsett frå i masteroppgåver (Narvesen, 2019; Weiseth 2021). Nokre slike nye koplingar er det eksplisitte krav om, til dømes at urfolk og geografiske perspektiv skal inngå i demokratielementet og at historie skal vera ein del av berekraftselementet. Dette reiser nye forskingsoppgåver.

Fleire peikar på at det er lite fokus på kva som skjer i undervisninga for dei yngre elevane (Skjæveland, 2020; Hidle & Krogstad, 2019). Sjølv om det ikkje er gjort ei fordelinga av alle forskingsbidraga på årstrinn, er det likevel eit hovudintrykk at det har vore minst interesse for programfaga i toppen og barnetrinnet nedst, det er ungdomskulen og dei obligatoriske faga på vidaregåande som er mest studerte. Ein vert også slått av kor få kvantitative analysar som vert gjort.

Kapitla i denne boka kan sjåast som bidrag til ei fagdidaktisk forskning der mykje manglar. Fleire kapittel tar for seg ulike typar samanhengar. Til dømes mellom dei tidlegare separate disiplinane og den overordna notidsproblematikken i kjerneelementa, det vil seia geografien og berekraftig utvikling, demokrati og berekraftig utvikling, og historie og demokratisering. Kapitla om kart og om den samla progresjonen i faget, som også heng saman med vurdering, dreiar seg også om samheng i faget. Det er bidrag om korleis både historie og geografi er viktige for identitet og fellesskap. Det er bidrag som tematiserer andre nivå enn nasjonalstaten – lokalsamfunnet så vel som verda. Det er bidrag om elevundersøkingar, om verdiformidling og om klasseromsdiskusjonar. Det er bidrag om demokrati og om kva det inneber at samane som urfolk har særlege rettar.

Det teiknar seg eit bilete av eit forskingsfelt i rask vekst, og det er derfor på sin plass å diskutera kva for teoretiske perspektiv denne forskinga bør byggja på. Samfunnsfagdidaktisk forskning kan teoretisk basera seg på generell didaktisk teori, eller på modellar og kanskje også teoriar som må seiast å vera spesifikt fagdidaktiske og der også faget sin eigenart kjem tydelegare inn. Utan å ha systematisert alle bidrag kan vi likevel visa at ulike forskarar har gjort ulike val her.

Mange bidrag stør seg på allmenndidaktisk teori. I særklasse her er danningperspektivet. Aase (2005) definerer danning som det å kunne delta i alle kulturelle arenaer i samfunnet, og er danning ofte vist til som bakgrunnspektiv i studiar av oppseding til demokrati. Nokre geografididaktiske arbeid bruker Klafkis (1979) teori om kategorial danning som utgangspunkt for analysar av innhald og oppbygging av geografifaget.

Det er utstrakt bruk også av annan pedagogisk teori. Mange av masteroppgåvene i geografi har ein tilknytning til pedagogisk teori i større eller mindre grad, men få av desse hadde berre pedagogisk teori som einaste teoretiske grunnlag. Også avhandlingar i geografi Sætre (2009), Andersland (2011), Eide (2013) og Solhaug Nielsen (2019), trekkjer i varierende grad inn pedagogisk teori, som ein av fleire teoretiske innfallsvinklar. Generell didaktikk, spesielt den didaktiske relasjonsmodellen, vert brukt i fleire av forskingsarbeida. Det har også vore vanleg å bruka læringsteori, spesielt kognitive konstruktivisme. Bandura sin motivasjonsteori er også nemnd i nokre studiar. Læreplanteori, spesielt Goodlad (1979) sin teori om dei forskjellige læreplannivåa, er sentrale i fleire av arbeida. Kva ein lærer og korleis er i fleire studiar knytt til taksonomisk teori. Livsverdsomgrepet er også brukt av fleire (Christensen, 2015).

Rein fagteori blir i liten grad nytta i den geografididaktiske forskinga, men det er nokre eksempel også på dette som Sæther (2019) sin bruk av teori frå politisk geografi. Det er fleire døme på at disiplinfaglege perspektiv vert lagt til grunn i samfunnskunnskapsdelen, men dei bidrag som har eit reint disiplinteoretisk grunnlag er i mindretal. Demokratiteori er kanskje det mest openberre, men også teoriar om politisk deltaking og politisk system. Det oppstår derfor her ei spenning mellom statsvitenskaplege og pedagogiske fortolkningar av demokratiomgrepet (Stray & Sætra, 2015; Borgebund, 2015; Børhaug, 2018). Studiar av nasjonalt fellesskap byggjer gjerne på nasjonsbyggingsteori og i studiet av korleis vi forstår land i andre verdsdelar er orientalismeperspektivet brukt av fleire (Fjose, 2018; Bakken & Børhaug, 2009; Ertzgaard, 1996). Kjønnteori er også brukt (Høyenes; 2020).

Globaliseringsteori og teori om internasjonal politikk vert også i nokon grad trekt inn, så vel som omgrep om multikulturalisme, kulturrelativisme og rasisme. Eriksen trekkjer inn postkolonialisme og verdssystemteori som kritisk perspektiv på undervisning om Noreg i eit globalt perspektiv (2018c).

Er vi i ferd med å få eigne samfunnsfagdidaktiske teoriar og modellar? I geografididaktikken har ein no begynt å bruke teoriar om geografisk danning (Eidsvik, 2020). I samfunnskunnskapsfeltet er det også tendensar. Christensen er eit dansk bidrag her, men han er lite brukt i norsk forskning (2015). Det er også ein tysk didaktisk teoritradisjon knytt til politisk danning, som i nokon grad informerer forskinga om demokratisk danning i samfunnsfag (Tønnesen, 1992; Tønnesen og Tønnesen 2007). Men dette er ikkje mykje brukt i norsk forskingssamanheng. Parallelt med den statssentrerte tyske tradisjonen finnes ein annan, tyngre tradisjon som kan kallast ein demokratididaktikk som er meir fokusert på demokrati som livsform i mellommenneskeleg interaksjon (Sjå til dømes Biesta & Alwyn 2006; Stray & Sætra 2015). Desse to tradisjonane trekkjer på ulike element i demokratiteori, men sistnemnde trekkjer også inn pedagogisk teori i stor grad. Det har i nokon grad utvikla seg ei spenning mellom desse to. Den pedagogikkbaserte demokratididaktikken er likevel mindre opptatt av samfunnsfaget og er meir ein allmenn demokratididaktikk.

Om det elles er utvikla fagdidaktisk teori for samfunnskunnskap er dels eit spørsmål om kor strenge krav ein skal stilla før eit bidrag vert sett som ein teori. Men ulike analysemodellar utvikla med tanke på samfunnskunnskapsdidaktikk kan ein sjå spor av, til dømes om faglege dugleikar i faget (Sandahl, 2013) eller om siktemålet med faget (Børhaug, 2005).

Historiedidaktikken er nok den delen av samfunnsfagdidaktikken der ein finn dei største ambisjonane om å utvikla ein eigen fagdidaktisk teori. Denne er kjenneteikna av to ulike inngangar, som tar utgangspunkt i litt ulike vitenskapstradisjonar, ein historieteoretisk og ein forskingsmetodisk. Den historieteoretiske har historiemedvit som sitt kjerneomgrep. Dette viser til samanhengen mellom fortid, notid og framtid, og fordrar ei historieundervisning som tar utgangspunkt i slike samanhengar (Kvande & Naastad, 2020). I forlenginga av dette har *historiebruk* og vorte eit sentralt omgrep, som kanskje meir presist rettar seg mot korleis fortida gjer seg gjeldande og vert tatt i bruk i samtida til ulike formål.

Den andre historiedidaktiske tradisjonen, først utvikla i England, seinare også i USA/Canada, tar utgangspunkt i historieforskinga sjølv, og spør kva det vil seia å tenkja historisk: Kva er

det historikarane gjer når dei skapar og konstruerer historie? Dette har ikkje berre å gjera med historiefaget sine metodar, som kjeldekritikk, men spør meir inngåande kva kognitive operasjonar som inngår i å sjå ulike tilhøve i historisk lys (Lund, 2020; Hatlen, 2020).

OPPSUMMERING

Dei tema som inngår i kjerneelementa er i stor grad kjende frå tidlegare læreplanar og vi har derfor forskning på ein del av dette. Sjølv om samfunnsfagdidaktisk forskning er i rask vekst er det likevel mange tema som er lite studert empirisk, og denne boka er meint som eit bidrag til denne forskinga både gjennom eigne bidrag og gjennom kritiske oversyn over tilgjengeleg forskning.

Gjennomgangen viser også at forskingsfeltet dels trekkjer på allmenn pedagogisk teori, og dels på faglege perspektiv. I nokon grad ser vi også konturane av ein særeigen fagdidaktisk teori, og det er eit viktig spørsmål kva som er fordelar og ulemper med dei ulike teoretiske strategiane. Vi ser også at sentrale tema i faget overlappar med tematisk didaktisk teori og også her reiser det seg spørsmål om verdien av eit meir tydeleg fagleg utgangspunkt.

REFERANSAR

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

University of Chicago Press.

Andersland S. (2011). *GIS i Geografifaget på ungdomstrinnet; Fagdidaktiske perspektiv på å lære om og med GIS* [Doktoravhandling].NTNU.

Andersland S., Knudsen A.F. & Rød J.K. (2012). Norway: National Curriculum Mandat and

- the Promise of Web-based GIS Applications. I J.A. Milson, A. Demirci & J.J.Kerski (Red) 73 *International Perspectives on Teaching and Learning GIS in Secondary Schools* (s. 191-201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2120-3_21
- Angell S. I. (2016). Grunnlovsjubileet som oppsedingsprosjekt. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(1-2), 97-110. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053>
- Ask, L. T. V. (2009): *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet- en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976 – 2007* [Masteroppgåve]. Universitetet i Stavanger.
- Bakken, Y. & Børhaug, K. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (1), 16-27. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053>
- Baldersheim, H. & Tvedt, J. (1971). *Korrektiv til Andenæs, Aukrust og Hauge: Samfunnskunnskap for gymnaset*. Pax.
- Barstad, S. (2020). «Potetfaget» samfunnsfag: En kvalitativ analyse av et utvalg samfunnsfaglæreres tanker om samfunnsfagets kjennetegn og formål [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Berstad M. (2007). *Den lokale geotopen – bruken av nærmiljøet i geografiundervisninga i den videregående skulen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Biesta, G. J. J. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Biesta, G. (2009). What kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8 (2), 146–158. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.146>
- Birkeland, I. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner. Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Bøgle, E. (2012). *Vurdering av læreverk i geografi* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Bjørklund, M. & Sandahl, J. (2020). Financial literacy as citizenship education – a viable prospect? *Journal of social science education*. 19, (3), 4-20.
<https://doi.org/10.4119/jsse-3230>
- Borgebund, H. (2015). Demokratisk danning: realistisk eller idealistisk demokratisyn? I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red) (s. 87-111). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Borge, J.A.Ø. (2016). *Creating democratic citizens? An analysis of mock elections as political education in school* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet I Bergen.
- Brun, I.W. (2017). *Kontroversielle spørsmål i samfunnsfagundervisning* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Brun, N. S. (2020). *Menneskerettigheter i samfunnsfag - En kvalitativ studie av læreres undervisning i menneskerettigheter i samfunnsfag i Vg1/Vg2* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Buckner, H. (2019). *Valgforberedende undervisning i samfunnsfag* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Bråten, S. (2020). *Er dataspill en game changer ?* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Eide, O.S. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K, Fenner, A-B. & Aase, L. (Red) *Fagenes begrunnelser* (s.171-182). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Børhaug, K. (2011). «Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education». *Journal of Educational Media, Memory and Society* 3 (2), 23-41.

- Børhaug, K. (2012). Samfunnskunnskap – eit nasjonalt fag i ei globalisert verd? I T. Solhaug, K.Børhaug, O. S. Stugu & O. Haugaløkken (Red) *Skolen, nasjonen, medborgaren* (s.71-84). Tapir.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies textbooks. *Policy Futures in Education*, 12 (3), 431-443.
- Børhaug, K. (2015). Progresjon. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.159-178). Fagbokforlaget.
- .
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap - mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift* 35, (3-4). Doi:10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07
- Børhaug, K. (2019). Waching, assessing, participation. Globalising political education in Norwegian upper secondary education. *Nordidactica* , (1),17-35.
- Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (Red) *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (s.163-179). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Christensen, T.S. (2015). Hva er samfunnsfag? I T.S. Christensen (Red) *Fagdidaktik i Samfunnsfag* (s. 9-40). Frydenlund.
- Clausen, K. C. (2007). *Samtidsdiagnoser. Sakraliserte verdier og tekstmakt i Samfunnsfagbøker* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Cyvin J. (2013). Challenges related to interdisciplinary use of digital mapping technology in primary and lower secondary school. *Norsk Geografisk tidsskrift- Norwegian journal of Geography*, 67 (3), 128-134. <https://doi.org/10.1080/00291951.2013.804877>
- Dahl, O. E. (2017). *Utforskende arbeidsmetoder i samfunnsfag* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.

- Dessingue, A. (2016). Dynamisk kulturarv, kritisk legacy og (fler)kulturforståelse i norsk grunnskole? *Nordidactica*, (2), 22-46.
- Eidsnes, André (2014): *Korleis utvikle historiemedvitete? Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen* [Masteroppgåve]. Høgskulen i Bergen.
- Eidsvik E, (2020) Fagfornyning, berekraft og geografisk danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104, (3), 268-282. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987>
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Tano.
- Eikeland, H. (2002). *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk"*. Rapport 4, 2002 Høgskolen i Vestfold.
- Eikeland, H. (2004). *Historieundervisning og interkulturell læring En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole*. Rapport 8, 2004 Høgskolen i Vestfold.
- Eikeland, H. (2011). Norge under den andre verdenskrig i «Kunnskapsløftets» lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole. En komparativ analyse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 296-310). Universitetsforlaget,
- Eilertsen, L. (2019). *Kritisk tenkning* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Ellestad, I.N. (2019). *Regning i samfunnsfag*. [Masteroppgåve]. NTNU.
- Enersen, D. R. K. (2010). *Fortellinger om 1814. Fremstillingen av 1814 i norske, svenske og danske lærebøker i perioden 1860-2000* [Masteroppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Ensrud, P. (2017). *Verdier og holdninger i samfunnsfag* [Masteroppgåve]. Universitetet i

Oslo.

- Eikli E. (2013). Norwegian school geography and geographical education: A new research field *Norsk Geografisk tidsskrift- Norwegian journal of Geography*, 67 (3), 128- 134.
<https://doi.org/10.1080/00291951.2013.809383>
- Eriksen, K.G. (2018a). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17 (2), 57-67.
<https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Eriksen, K. G. (2018b). Bringing Democratic Theory Into Didactical Practice. Concepts of Education for Democracy Among Norwegian Pre-service Teachers. *A Quarterly Review of Education*, 49 (3), 393-409. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.2>
- Eriksen, K.G. (2018). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. *Nordidactica*. (4).
- Ertzgaard, S. (1996): Hvordan fremstilles ikkje-europeiske kulturer i norske lærebøker i o-fag? [Masteroppgåve]. Norsk Lærerakademi.
- Fjose, I.F, (2018). *Frå primitive samlarar til dyktige naturfolk. Ei analyse av førestillingar om dei andre i lærebøker* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Fjær, O. (2005). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen-en spennende læringsarena. I R. Mikkelsen & P.J. Sætre.(Red) *Geografididaktikk for klasserommet*, (s.128-147). Høyskoleforlaget.
- Fjær, O. (2015). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen-en spennende læringsarena. I R. Mikkelsen & P.J. Sætre (Red) *Geografididaktikk for klasserommet* (s.160-194). Cappelen Damm Akademisk.
- Furre, S. K. (2014). *Læreplanrevisjon : det nye hovedområdet Utforskeren i læreplanen i samfunnsfag : bakgrunn og betydning for geografi på ungdomstrinnet* [Masteroppgåve]. NTNU.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (Red)
Profesjonsstudier (s.197-216). Universitetsforlaget.
- Grønbech, M. (2008). *Lærebøker i internasjonal politikk i den videregående skolen : en analyse av innhold, funksjon og form* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Grøtting, I. F. (2018) *Samtidskunst som samfunnskunnskap. Ein studie om korleis elevar sitt møte med samtidskunst kan bidra til demokratiopplæring* [Masteroppgåve].
Universitetet i Oslo.
- Gulbrandsen, E. (2016). *Drøfting i samfunnsfaget* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Haavelsrud, M. (1979). *Indoktrinering eller politisering?* Universitetsforlaget.
- Hagen, F. S. (2016). «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?» *Didaktisk potensiale i fortellingen om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole* [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Haveland, R. (2017). *En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Hegstad, K.S. (2010). *Stedkunnskap i geografi fellesfag* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Hellstrand, S. (2009): *En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007* [Masteroppgåve]. Universitetet i Stavanger].
- Holter, H. R. (2007). *Inngang til læring og historieførståelse. En analyse av lærings syn og virkelighetsbilde i historielæreverket Portal* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Hovland, B. M. (2016). *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889–1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker* [Doktorgradsavhandling].
Universitetet i Oslo.

- Halvorsen, E. (2017). Nyhetsbruk i samfunnsfagundervisning [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo
- Hansen, L. (2019). *Kan læreboka være lærerens eneste hjelpemiddel? - En lærebokanalyse om demokratisk medborgerskap* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Hidle, K.M.W. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica*, (3), 122-148.
- Hultberg, L.I. (2020). *Utdanning for en bærekraftig fremtid? Samfunnsfaget i møte med den sosio-økologiske krisen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Hunnes, O.R. (2007). Læringsperspektiv på ekskursjon som arbeidsmåte. *Norsk Geografisk tidsskrift- Norwegian Journal of Geography*, 61 (1), 38-42.
<https://doi.org/10.1080/00291950601181039>
- Hunnes, S. F. (2020). *Berekraftige diskursar i samfunnsfaget - ei analyse av lærardiskursar i berekraftsundervising* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Høyenes, H.R. (2020). *Tematikken kjønn i samfunnskunnskap* [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Johanson, L. B. (2015). The Norwegian curriculum in history and historical thinking: a case study of three lower secondary schools. *Acta didactica Norge*, 9 (1), Art 5.
<https://doi.org/10.5617/adno.1301>
- Johnsen, L.I.. (2019). *Det digitale medborgerskapet* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Jønsberg, J.S. (2018). *Medborgerskap og samfunnsfaglæreren - En undersøkelse av hvilke implikasjoner lærerens forståelse av medborgerskap har for undervisning og verdier i samfunnsfag* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2 (1), 72-86.
<https://doi.org/10.7577/njcie.2270>

- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Nordidactica*, (2), 114-135.
- Justvik, N. M. (2012). Tradisjonisme og faktaorientering blant historielærere? Utvelgelsesprosesser for læreverk i historie i videregående skole: en pilotundersøkelse. *Acta Didactica Norge* 6 (1), Art .14. <https://doi.org/10.5617/adno.1083>
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8 (1), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1098>
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red) *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s.50-68). Universitetsforlaget.
- Kallset, A.K. (2020). *Seksualitetsundervisning og intimt medborgerskap* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Kippersund, S. H. (2019). *Frå oppdagingar til bistand Forteljingar om møter mellom europearar og kulturar utanfor Europa i historielærebøker etter Kunnskapsløftet* [Masteroppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Kjølseth, K. (2002). *Verdenshistoriens «vi» og «de andre» en analyse av fem norske lærebøker i verdenshistorie fra slutten av 1800-tallet* [Hovedfagsoppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Klafgi, W. (1979). *Kategorial dannelse og kritisk- konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk forlag Arnold Busch
- Klein, J.S. (2018). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Kristensen S. M. (2014). *Feltkurs i nærmiljøet - en studie av elevers oppfatning og læringseffekt* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Koritzinsky, T. (1972). *Samfunnsfag og påvirkning*. Universitetsforlaget.

- Kristensen, T.M. (2020). *Fra ansvar for egen læring til ansvar for eget liv* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Kvande, L. & Naastad, Nils (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og Praksis*. Universitetsforlaget.
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds- og Konsentrasjonsleirer* [Doktorgradsavhandling]. Linköpings Universitet.
- Langdalen, M. T. (2018). *Digitale redskaper i samfunnsfagundervisningen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnsfag, I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.143-159). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. (2020). *Bærekraftsdidaktikk i fagfornyelsen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Larsen, J. (2016). *Lærernes forestillinger om de andre* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Lie, T. G. (2017) *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å. Høstmark, A.L.T. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, S. (2005a). *Ja, vil elsker...Skolebøker i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000*. Abstrakt forlag.
- Lorentzen, S. (2005b). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Dannelsingsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie. I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase, (Red) *Fagenes begrunnelser* (s.155–170). Fagbokforlaget.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 101, (2), 119-130. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk for klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Madsen, R. (2020). The new Social Studies curriculum in Norway – a farewell to history

- understood as critical engagement with the past. *H Κλειώ πάει σχολείο II Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, 101-140.
- Mathe, N.E.H. (2020). Preparing to teach democracy: Student Teachers' Perceptions of the «Democracy Cake» as a Set of Teaching Materials in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*. 19 (3), 66-85. <https://doi.org/10.4119/jsse-1243>
- Melnes, S. (2019). *Samfunnsfag – et fag av mange fag* [Masteroppgåve]. OsloMet.
- Midtaune, K. Bonnevie. J. Cyvin, J. P., Panek J. & Rød J.K. (2018). Kan digital teknologi og innsikt i studenters foretrukne læringsmetoder gjøre feltbasert undervisning bedre? *Uniped* 41 (4) 452-468. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-07>
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Ellingsen, H. (2002). *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land*. Rapport Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Narvesen, C.E. (2019). *Livets skole - En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Nikolaisen, S. (2012). *"Strålende samhold": en analyse av hvordan lærebøker for den videregående skole mellom 1945 og 2008 har fremstilt landssvik og hvordan dette har endret seg, i lys av historisk forskning, historiedidaktikk og samfunnskontekst* [Masteroppgåve]. Universitetet i Agder.
- Nilsen, H. (2017). *Undervisning i komplekse tema* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Nilsen, B. (2018). *Diskurs- og bildeanalyse av læreverk i samfunnsfag på ungdomsskolen*. [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Nielsen, S.S. (2019). *Developing global awareness among young students*. [Doktorgrads avhandling]. NTNU.
- Nordkvelle, Y. & Tvette, I. (2010). *Nord/sør perspektivet i norske lærebøker*.

Hei Verden.

Nornes, T (2017). *Kildekritikk og literacy. En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisningen* [Masteroppgåve]. NTNU.

Nøttestad, A. (2019). *Samfunnsfaget og demokratiopplæringen - Om et utvalg læreres oppfatninger av samfunnsfagets rolle* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.

Naastad, N. E. (2014). Fra universitet til skole. I L. Kvande, (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 218-224). Fagbokforlaget.

Olsen, T., Sollid, H. & Johansen, Å.M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica*. 11 (2), Art. 5.
<https://doi.org/10.5617/adno.4353>

Ongstad S. (2006). Fag i endring, Om didaktifisering av kunnskap (s.19-56). I S. Ongstad (Red) *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Universitetsforlaget.

Overrein, P. (2012). *Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag*. I J. Smidt (Red) *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s.231-253). Tapir.

Paulssen, C. 2011: *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt* [Masteroppgåve]. NTNU.

Reistad, Helen (2014). *Fra rettferdiggjøring til fordømming? En sammenligning av fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i norske og britiske historielærebøker i perioden 1920-1990* [Masteroppgåve]. Høgskolen i Bergen.

Remmen, K. B. (2019). Sammenhenger mellom natur og samfunn gjennom feltarbeid i geografi. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red), *Bærekraftdidaktikk* (s.153-168). Fagbokforlaget.

Remmen, K. B. (2020). Geografi i videregående skole i Fagfornyelsen: Forslag til et rammeverk for feltarbeid som fremmer dybdelæring. *Norsk Geografisk Tidsskrift*.

- Norwegian journal of Geography*, 74 (2), 105-110.
<https://doi.org/10.1080/00291951.2020.1749124>
- Restad, J.S. (2015). *Vår verden – vårt klasserom: om planlegging og gjennomføring av vurdering og feltarbeid i nærmiljøet* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Rosenlund, D. (2016): *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies* [Doktorgradsavhandling]. Malmö högskola.
- Ryan A.W, Andersen H.P. & Eidsvik E. (2019). Globale og lokale utfordringer i det 21. århundre - behov for revitalisering i skolefaget Geografi i Skandinavia?: Kunnskapsstatus for Geografifaget i den norske skolen. *Geografiska Notiser*, 77 (3), 103-111.
- Ryan, A. W. & Aasetre, J. (2020). Digital storytelling, student engagement and deep learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 45 (3), 380-396.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1833319>
- Rød, J. Eiksund S.& Fjær,O .(2010). Assessment based on exercise work and multiple-choice tests. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (1), (141-153). <https://doi.org/10.1080/03098260903062039>
- Rød, J. K., Larsen, W.& Nilsen, E. (2010). Learning geography with GIS: Integrating GIS into upper secondary school geography curricula. *Norsk geografisk tidsskrift, Norwegian journal of Geography*, 64 (1), 21-35.
<https://doi.org/10.1080/00291950903561250>
- Røttereng, V. (2019): *Nye nasjonale helter? - En kvalitativ studie av norske lærebøkers fremstilling av den norske motstandskampen under andre verdenskrig* [Masteroppgåve]. NTNU.

- Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalization. *Nordidactica*, (1), 158-179.
- Sandbrekkbråten, D. H. (2019). *Samfunnskunnskapens hva og hvorfor* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo.
- Sandnes E. (2018). *Hva en aktørorientert stedstilhøring kan tilføre samfunnsfaget i grunnskolen* [Masteroppgåve]. OsloMet.
- Seland, I., Huang, L., Arensmeier, C., Bruun, J. & Løfstrøm, J. (2021). Aims of citizenship education across Nordic countries: Comparing School Principals' Priorities in Citizenship Education 2009-2016. I H. Biseth, B.Hoskins & L. Huang (Red). *Northern Lights on Civic and Citizenship Education. A cross national comparison of Nordic Data from ICCS*, (s.43-63). Springer Verlag.
- Sjøberg S.(2006). Naturfag i skole og samfunn: En tverrfaglig historie. I S. Ongstad (Red) *Fag og didaktikk i lærerutdanning* (s.61-82). Universitetsforlaget.
- Skarsem, B. A. (2007). *Andre verdenskrig i lærebøker for gymnaset/den videregående skolen* [Masteroppgave]. NTNU.
- Skavhaug, T.W, Andersen H.P (2013). Urban fieldwork in geographical education in Levanger, Norway. *Norsk Geografisk Tidsskrift, Norwegian Journal of Geography*, 67 (3), 179-183. <https://doi.org/10.1080/00291951.2013.797018>
- Skavhaug T. W. (2018). Utforsking med digital hjelp (2018). I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H.P. Andersen (Red) *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (131-148). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica*, (4), 142-163.

- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre Skole*: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>.
- Slettebø, T. D. (2020a): Rom i Norge. I B.O. Andreassen & T. A. Olsen (Red): *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 95-111). Fagbokforlaget.
- Slettebø, T. D. (2020b): Skogfinner i Norge. I B.O. Andreassen & T. A. Olsen (Red): *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 129-140). Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. Borge, J.A.Ø. & Grut, G. (2020). Social science education in Norway: A country report. *Journal of social science education*, 19 (1), 47-68.
- Solstad, M. H. (2016). "Mening i det meningsløse". *En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Steen O.I. (2009). International field studies in Norwegian teacher training courses: perspectives and expériences. *International Research in Geographical and Enivonmental Education*, 18 (3), 199-209. <https://doi.org/10.1080/10382040903054032>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2019). Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3, (1), 3-18. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Stray, J.H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (6), 460-471. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Stugu, O. S. (2001) Oppsedande fortidsbilete; ein gjennomgang av fire historielæreverk

- for vidaregåande skole. *Historisk Tidsskrift*, (2), 245-267.
- Syse, H. (2012). Fra 'motstandsmann' til 'nasjonal skam': 19-årige elever på jakt etter narrative lag i norsk minnekultur. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund, & C. T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden: 9 Del 1: Historiemedvetande –historiebruk* (s. 216-237). Malmö högskola & Högskolan i Halmstad.
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme - Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (1-2), 111-122. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-10>
- Sæle, C. (2005). "Mer ytterliggående enn noen hadde tenkt seg" – Fremstillingen av Sovjetunionens historie ca. 1928-1938 i norske lærebøker for videregående skole [Masteroppgåve]. Høgskolen i Bergen/Universitetet i Bergen.
- Sæle, C. (2013). *Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Sæle, C. (2017). Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole. I T. Ryymin (Red), *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945* (s.180-199). Universitetsforlaget.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag- hva innebærer det? I Kvamme, O.A. & Sæther E. *Bærekraftdidaktikk* (s. 97- 113). Fagbokforlaget.
- Sætre, P. J. (2009). Geografi i tekst og bilde: En studie av geografibøker for ungdomsskolen fra Norge, Sverige, Danmark og Finland [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Sætre, P. J. (2016). Education for Sustainable Development in Norwegian Geography curricula, *Nordidactica*, (1), 63– 78.
- Sætre, P.J. (2021). Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskolen etter 'fagfornyninga' *Norsk GeografiskTidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 75 (1), 114-121. <https://doi.org/10.1080/00291951.2021.1884595>

- Sørensen, T. (2011). *Synet på Sovjetunionen i norske historiebøker* [Masteroppgåve]. Universitetet i Tromsø.
- Sørvik G.O.K. (2008). *Feltarbeid i skolen – teori og praksis* [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
- Tandberg, A. (2019). *Hvordan undervise om 22 juli?* [Masteroppgåve]. NTNU.
- Telhaug, A.O. & Mediaas, O.A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Thue, F. (2019). Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2019. *Historisk Tidsskrift*, 98 (02), 167-190.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>
- Thybell, Theo (2019). *Perspektiver på andre verdenskrig i norske og svenske lærebøker: En komparativ studie av narrativene i fire læreverk i Norge og Sverige* [Masteroppgåve]. OsloMet.
- Torkelsen, D. (2018). *Framtida i historielærebøker* [Masteroppgåve]. Universitetet i Bergen.
- Tvedt, T. (2003): *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt. Den norske modellen*. Gyldendal akademisk.
- Tveter, F.R.G.(2016). *Læremidler i samfunnsfag - læreres bruk og begrunnelser* [Masteroppgåve].Universitetet i Oslo.
- Tønnesen, R. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv. 20 års diskusjon om Herman Gieseckes syn på den demokratiske oppdragelsen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Tønnesen, R., & Tønnesen, M. (2007). *Demokratisk dannelse*. Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2002). Kritikkløse lærebøker?. *Historisk tidsskrift* (2-3), 395-408.
- Van Poeck, K, Østman, L & Øhman, J. (2019). *Sustainable Development Teaching*. Routledge.
- Vassbotn, C. (2014). *Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata En*

undersøkelse om lærernes mål med bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen [Masteroppgåve]. Universitetet i Tromsø.

Vesterdal, K. (2020). Menneskerettsundervisningen som medborgerskap i skolen. I T.

Solhaug (Red) *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (s.184-199).

Universitetsforlaget.

Wagner, D. A. (2018). Teachers' Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway. *Nordidactica*, (1), 22-44.

Weiseth, K. (2021). *Ny læreplan og nye muligheter. Tverrfaglig undervisning om bærekraftig utvikling. Hvilke styrker har geografifaget i et slikt fagsamarbeid?* [Masteroppgåve].

NTNU.

Wetlesen, A.& Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: en reise gjennom fylkene i Norge. M.

Ferrer, & A . Wetlesen, (Red) *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s.88-

109). Universitetsforlaget.

Aase, L. (2005). *Skolefagenes ulike begrunnelser – danning og nytte*. I K. Børhaug, A.B.

Fenner & L. Aase (Red). *Fagenes begrunnelser*. Fagbokforlaget.

Aashamar, P.N. (2017). *Diskusjon og demokrati* [Masteroppgåve]. Universitetet I Oslo.