

*Thomas Noven Eide*  
*Universitetet i Bergen*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9226>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Elevar sine opplevingar og bruk av ferdigheiter i samfunnskunnskap: Ein kvalitativ studie av sosiale klasseskilje i norsk vidaregåande skule

### **Samandrag**

Ferdigheiter i samfunnskunnskapsemne skal setje elevar i stand til å delta i samfunnet på like vilkår, men vi veit lite om korleis dette skjer i praksis. For å skaffe meir inngående kunnskap om ulikskap i ferdigheitstileigning har eg med inspirasjon frå Bourdieu (1985, 1977) sitt teoritilfang om sosial klasse og kulturell kapital og Barton (2015) intervjuar elevar om fem undervisings situasjonar eg har observert dei i. To oppgåvetypar viste seg særleg relevante for å få fram ferdigheiter: klasseromsdiskusjonar og drøftingsoppgåver. Problemstillinga er: Har elevar med ulik sosial klassebakgrunn ulik oppleving og verdsetjing av samfunnsfaglege ferdigheiter?

Middelklasseelevar sine opplevingar av ferdigheiter til å skrive drøftingsoppgåver verka meir prosessorienterte ved at drøfting handla om å utforske ulike sider av ei sak. Samanlikna var arbeidarklasseelevane meir resultatorienterte og opptatte av å skrive korrekt faktainnhald. Når det kom til klasseromsdiskusjonar, opplevde middelklasseelevane desse som interessante der deltaking handla om å utforske og lære i samtale med andre. Samanlikna opplevde arbeidarklasseelevane oftare deltaking som stressande, og om å presentere rett svar. Desse skilja blir relaterte til kunnskapskulturelle forventingar om danning som i hovudsak middelklasseelevane oppfattar. I tillegg fortel middelklasseelevane at dei får betre karakterar enn arbeidarklasseelevane som fokuserer på fullføring av skulefaget. I tråd med Bourdieu og Passeron (1990) fortel middelklasseelevane om korleis dei lærer ferdigheiter heime, og verkar ha ein meir omfattande læringsprosess enn arbeidarklasseelevane.

Vidare forskning bør tydeleggjere kva ferdigheiter er og utvikle undervisninga for studie-, yrkes- og samfunnsdeltaking.

Nøkkelord: samfunnsfag, sosial klasse, kulturell kapital, intervju, etnografisk feltstudie

# Pupils' experiences and use of social studies skills: A qualitative study of social class inequalities in Norwegian upper secondary school

## Abstract

Social studies skills are meant to enable pupils to participate in society on equal terms, but little is known about how this happens. To better grasp inequalities in skill-acquisition, I draw on Bourdieu's (1985, 1977) theory on social class and cultural capital and Barton (2015) when interviewing pupils about five classroom situations in which I had observed them. Two types of tasks were especially relevant for making skills explicit: class discussion and argumentative texts. The research question is: Do pupils with unequal social class backgrounds differ in their experience and appreciation of social studies skills?

The middle-class pupils' experiences of argumentative text skills appeared more process-oriented, in which the goal of discussion was to explore different perspectives. In comparison, the working-class pupils had a more fact-and-result-oriented understanding of the task. Concerning classroom discussion, the middle-class pupils experienced discussions as interesting and participation focused on explorative learning through conversations with others. In comparison, the working-class pupils could experience class discussions more stressful, and about presenting "the right answers". These differences are linked to teachers' expectations of *Bildung*, which middle-class pupils largely comprehend. Additionally, the middle-class pupils report receiving better grades than the working-class pupils who focus on completion of the school subject. In line with Bourdieu and Passeron (1990), the middle-class pupils express how they learn skills at home and appear to have a more elaborate learning-process compared to their working-class peers.

Further research should clarify what social studies skills entail, and develop the teaching for participation in study life, work, and society.

Keywords: social studies, social class, cultural capital, interviews, ethnographic field study

## Innleiing

Samfunnskunnskap i norsk skule er sagt å vere eit allmenndannande opplysningsprosjekt som skal gje ei politisk danning som rustar alle elevar til å bli aktive, kritisk tenkande og demokratiske medborgarar (Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015; Sætra & Stray, 2019). Her er sosial likskap og utjamning grunnlagsverdiar for samfunnskunnskap-undervisinga med bakgrunn i ein nordisk egalitær utdanningstradisjon (Telhaug et al., 2006). Satsinga på ferdigheiter i norsk skule er ikkje ny, og blei innført med ei grunngjeving om at dei ville utlikne sosial ulikskap (Berge, 2007, s. 228–229). Eit spørsmål er om ferdigheiter kan spele ei utjamnande rolle i samfunnsfagemna i den grad reproduksjon av klasseskilje er eit vedvarande trekk i den norske og nordiske einskapsskulen (Bakken et al., 2016;

Hoskins et al., 2021; Jarness, 2021). Det er godt dokumentert at middelklasse-elevar er meir politisk engasjerte, opplever medborgaropplæringa i skulen meir meningsfull, og er meir aktive i undervisinga enn arbeidarklasseelevar (Castro & Knowles, 2017; Hegna, 2018; Hoskins & Janmaat, 2019). Bourdieu og Passeron (1990) sin teori forklarar klasseskilja med at middelklasseelevar har forkunnskapar som vert lønna i skulen, medan arbeidarklasseelevar får mindre utteljing, spesielt når det dei skal lære er taus kunnskap eller veremåtar (Weininger & Lareau, 2018).

Kompetanseomgrepet er i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket brukt som overordna omgrep som består av kunnskapar, ferdigheiter og haldningar (EC, 2008). Her er ferdigheiter definert som evna til å nyttiggjere seg av kunnskap og sakkunne (know-how) til å løyse ei oppgåve eller eit problem effektivt både kognitivt og praktisk.<sup>1</sup> Utover grunnleggjande ferdigheiter som lesing, skriving og rekning kan ein spørje om samfunnsfaglege ferdigheiter kan tenkjast vidare. Til dømes å kunne diskutere deliberativt, skrive drøftande, tenkje kritisk, perspektivtaking med abstrakte disiplinkonsept som årsak og verknader, eller å kunne forstå og presentere samfunnskunnskap på tvers av ulike medium og språk både analogt og digitalt (Christensen, 2017; Eide, 2021; Englund, 2000; Langø, 2015; Sandahl, 2015, 2020).

Artikkelen rettar seg mot norsk og nordisk samfunnsfagdidaktikk, der det er mangelfullt med ulikskapsperspektiv på elevar sine opplevingar av ferdigheiter og klasseromspraksis (Skjæveland, 2020; Solhaug et al., 2020; Børhaug et al., 2022). Denne kunnskapsmangelen gjeld også om ein ser på den europeiske kunnskapsstatusen av forskning på skulefaget, som peikar på eit særskilt behov for kvalitative etnografiske klasseromsstudiar som også tek for seg kva betyding faget har for elevane på det personlege plan (Löfström & Grammes, 2020, s. 8).<sup>2</sup>

For å bidra til meir kunnskap om dette svarar eg på problemstillinga: Har elevar med ulik klassebakgrunn ulik oppleving og verdsetjing av samfunnsfaglege ferdigheiter? Artikkelen byggjer på analysar av intervjumateriale, men inngår i ein større etnografisk feltstudie som har motivert studiedesignet, og er inspirert av Bourdieu og andre som har vore inspirert av han (Calarco, 2018; Lareau, 2011). I feltstudien min fann eg at ferdigheiter var lite tematisert i elevane si undervising (sjå Eide, 2021), og dette motiverte val av Barton (2015) sin intervjumetodikk «for å få folk til å snakke om ting dei vanlegvis ikkje snakkar om» der informantane blei stimulert ved å få attgjeve hendingar frå undervisingsscenario der eg har observert dei, for å setje ord på opplevingane.

---

1 Kompetanseomgrepet famnar breiare, medan ferdigheitsomgrepet er snevrare og gjerne knytt til ein metodikk, framgangsmåte og ei oppgåve i ein kontekst. Ferdigheiter er i artikkelen utforska empirinært der eg har sett etter handlingskomponentar, til dømes i verb når eleven fortel om noko dei har gjort og tenkt.

2 Klasseanalysen si rolle i denne fagdidaktiske forskingskonteksten er å identifisere barrierer og tilpassingar som kan betre og effektivisere skulefaget slik at det passar for alle elevar uavhengig av bakgrunn (Reay, 2010). Rangeringa mellom klassar knyttast til institusjonaliserte sosiale forhold, og er i denne samanheng ikkje enkeltindivid si skuld.

Artikkelen vil bidra til kunnskap om korleis vi kan tilpasse ferdigheitssida i samfunnskunnskap betre til alle elevar, slik at ferdigheitskrava vert forstått og elevane får rettleiing i å finne meiningsfulle deltakingsformer i eigne samfunnsliv.

## Teori og aktuell forskning

Skulen si rolle i å reprodusere sosiale klasseskilje er ei problemstilling som går langt tilbake i tid og som framleis er høgst relevant sett i samband med fagdidaktiske problemstillingar som ønske om at alle elevar skal få utvikle ferdigheiter uavhengig av bakgrunn (sjå Apple et al., 2009). Følgjande studie byggjer mest på Bourdieu sine teoriar og studiar, då han er sentral i analysar av klasse-reproduksjon i utdanningssystemet. Ikkje berre fordi han tilbyr eigna fortolkningsrammer for relasjonen mellom sosiale klasseskilje og ferdigheitskunnskapar, men om ein ser arbeida hans i samanheng ligg der ein metodologi som inviterer til å kontekstualisere og sensitivere teorien empirisk (Weininger & Lareau, 2018). Dette kan realiserast med å handsame nøkkelkonseptane gjensidig relatert: For det fyrste *kulturell kapital*, som viser til relevante forkunnskapar – til dømes elevar sin kjennskap til akademisk kultur og språk (Bourdieu, 1985). For det andre konseptet *felt*, som viser til den romlege konteksten som til dømes ein skule i utdanningsfeltet, som er staden der elevar inngår i relasjonar og nyttar kapital når dei konkurrerer om godar som karakterar eller sosial status (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1990). For det tredje omgrepet *habitus*, som viser til ei kroppsleggjering av kulturell kapital slik som veremåtar og manerar (Bourdieu & Wacquant, 1992). Ferdigheitene Bourdieu peikar på er relatert til kulturell kapital erverva i familiar der foreldra har høgare utdanning eller middelklasseposisjonar.<sup>3</sup>

Bourdieu (1987) definerer sosiale klassar ikkje berre som grupper med like materielle livssjansar, men som kulturelt deltar i den same symbolske produksjonen av mening og identitetar. Han har skriva om mange samfunnsklassar og kapitaltypar, men hans utdanningssosiologi har særleg tematisert skilje mellom middelklasseelevar og arbeidarklasseelevar fordi foreldre med kulturell kapital erverva gjennom høgskule eller universitetsutdanning ofte overfører kapital til borna gjennom familiesosialiseringa (Bourdieu, 1985, 1977). Bourdieu og Passeron (1990) hevdar at middelklasseelevar med kulturell kapital har fordelar i møte med utdanningsfeltet fordi skulen tenderer verdsetje den same kunnskapskulturen og veremåtane som middelklasseelevane kjenner frå familieheimen. Bourdieu har også åttvara mot at særleg diffuse utdanningskonsept i skulefag risikerer å kunne bidra til sosial reproduksjon av klasseskilje fordi middelklasseelevar har lettare for å forstå implisitte forventingar og har ein habitus som gjer at dei veit korleis dei skal te seg og tale med akademisk språk (Bourdieu & Passeron,

---

<sup>3</sup> Bourdieu si tenking om habitus er inspirert av eit fenomenologisk perspektiv på kroppen som kunnskapsberar, der ferdigheiter kan bli forstått som kunnskapar i handlingar (Merleau-Ponty, 1962), og består dels av taus kunnskap som føreset intuisjon og erfaring (Polanyi, 2000).

1990). Konsekvensen er at middelklasseelevar oftare lukkast med utdanninga og skulen, som aukar sjansen for at dei oppnår liknande samfunnsposisjonar som foreldra. Bourdieu (1974) hevda at skulen slik reproducerer status quo og utgjør ei konservativ kraft i samfunnet.

Min studie er inspirert av Lareau (2011) sin bruk av Bourdieu. Ho er kjend for ein større etnografisk studie av afroamerikanske og kvite familiar som skildrar korleis familiesosialisering gjev elevar frå den kvite middelklassen fordelar i skulen og betre yrke seinare i livet enn afroamerikanske arbeidarklasseelevar.<sup>4</sup> Lareau trekk også inn Bernstein (1973), som meinte at middelklasseelevane har fortrinn i skulen fordi dei diskuterer meir med foreldra heime, og tileignar seg ein samtalemåte kjenneteikna av *utvida språkkodar* med betre kommunikasjonsferdigheiter. Lareau trekk på Bourdieu når ho skildrar korleis middelklasseelevar vert oppdratt til ein rettkomen disposisjon i skulen («a sense of entitlement») som gjer dei meir tilpassa skulekonteksten. Calarco (2018), som står i same tradisjon, finn at rettkomne middelklasseelevar både ber om og får meir hjelp frå faglæraren og forhandlar om vilkår og resultat. Ein norsk studie basert på klasseromsobservasjon finn at middelklasseelevar med ein rettkomen veremåte opplever det lettare å delta i ferdigheitsopplæring i samfunnskunnskap samanlikna med arbeidarklasseelevane som oftare var bandlagde (Eide, 2021). Samfunnskunnskapsemnet sitt faginnhald overlappar til dels med elevane si livsverd og veremåtar (Christensen, 2015). Det er difor problematisk med liten fagdidaktisk kunnskap om korleis elevar sine klassekulturelle levekontekstar slår inn i ferdigheitslæringa (Skjæveland, 2020; Solhaug et al., 2020; Löfström & Grammes, 2020; Børhaug et al., 2022).

Ein sentral diskusjon går på om Bourdieus teori og forskning frå fransk kontekst har krossnasjonal validitet, og ei løysing på dette er å sensitivisere til nasjonal og tematisk kontekst (Weininger & Lareau, 2018, s. 258). Neste del tek for seg norsk kontekst og temaet ferdigheiter i samfunnskunnskap, før det blir skissert opp ein metodisk framgangsmåte eigna til å analysere klasseskilje.

## Norsk skule som kontekst og ferdigheiter som tema

Den norske einskapsskulen byggjer på ein folkedannande tradisjon med mål om å setje alle borgarane i stand til å bli kritiske og aktivt deltakande samfunnsborgarar (Slagstad, 1998; Telhaug et al., 2006). Samfunnskunnskap i skulen spelar ei viktig rolle i å støtte opp under elevane si politiske danning (Børhaug, 2005; Tønnessen, 1992). Ifølgje Børhaug (2005, s. 173) handlar *danning* i sam-

---

<sup>4</sup> I tråd med Lareau konseptualiserer eg kulturell kapital som «a processes whereby individuals' strategic use of knowledge, skills, and competence comes into contact with institutionalized standards of evaluation. These specialized skills are transmissible across generations, are subject to monopoly, and may yield advantages or "profits"» (Lareau & Weininger, 2003, s. 569). Eg vektlegg difor kva elevane gjer i skulekonteksten, og korleis dei oppfattar faglærarens forventningar og korleis dei svarar på desse.

funnskunnskap om å førebu og kvalifisere politisk meiningsdanning, medan *nytte* handlar om ting eleven kan oppnå for seg sjølv, eller problemløysing i kvardagen. Børhaug (2005, s. 173–174) illustrerer korleis danning rangerast som meir verdifull enn nytte i læreplanen:

mange tema og vinklinger sentralt i læreplanen er vanskelig å begrunne med nytteperspektiv, [...] nytte er en heller begrensende måte å begrunne faget på, og det vil gi et utarmet fag om det skulle bli dominerende.

Vektlegginga av danning er ikkje blitt mindre i revidert læreplan (LK20) der danning er ein overordna verdi og premiss for den norske grunnutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2017).<sup>5</sup> Samtidig er det grunn til å stille spørsmål ved om vilkåra for å utvikle danning er like då norsk skule også reproducerer ulikskap (Bakken et al., 2016, s. 279; Hjellbrekke & Korsnes, 2012; Jarness, 2021). Ulikskap i medborgarskapsopplæring er dokumentert på skulenivå i alle dei nordiske landa der skular som tek inn elevar med lågare sosioøkonomisk bakgrunn oftare feilar i å tilby konkret opplæring i politisk deltaking og eit opent klasseromsklima som stimulerer til kompetanseutvikling (Hoskins et al., 2021). Valforsking tyder på at sosialisering til politisk motivasjon og engasjement skjer tidleg i livet, og at foreldre frå lågare samfunnsklassar er mindre involverte i politikk, og at borna deira kjenner det unaturleg å delta i politikk tidleg i livet (Nordhagen, 2021, s. 409; sjå også Borge, 2018; Hegna, 2018).

I tillegg til politiske ferdigheiter skal samfunnskunnskap gje ei brei samfunnsorientering som fremjar aktiv deltaking i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), og vere eit allmenndannande opplysningsprosjekt (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Faget har slik eit breitt utslagsfelt som inkluderer både politisk, sosial og akademisk kunnskap; faget gjev ferdigheiter til demokratisk medborgarskap, generell samfunnsdeltaking, og studie- og arbeidsliv. Med innføringa av Kunnskapsløftet (KL06) og seinast Fagfornyninga (LK20) er det meir enn før vektlagt at elevane skal kunne bruke faget til noko. I denne samanheng har ferdigheiter blitt viktigare enn før. Det starta med vektlegging av dei grunnleggjande ferdigheitene lesing, skrivning og rekning (EC, 2008), samt munnlege og digitale ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017).<sup>6</sup>

Ifølgje Overrein og Madsen (2014) kan ein jobbe med grunnleggjande ferdigheiter i samfunnskunnskap, og forfattarane byggjer mellom anna på forskning på skriftkultur og skriveopplæring og gjev eksempel på undervising i munnlege og

---

<sup>5</sup> «Grunnopplæringa er ein viktig del av ein livslang danningprosess som har fridom, sjølvstende, ansvar og medmenneskelegdom for den enkelte som mål. [...] Danning skjer når elevane får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer òg gjennom opplevingar og praktiske utfordringar i undervisinga og skolekvardagen. [...] Danning skjer når dei arbeider på eiga hand, og når dei samarbeider med andre. Dei blir danna når dei bryner seg på teoretiske utfordringar ved hjelp av formlar og fagstoff, og når dei tek i bruk reiskapar for å meiste ei praktisk oppgåve. Danning skjer når elevane lærer korleis dei kjem fram til riktig svar, men òg når dei forstår at det ikkje alltid finst enkle fasitsvar.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

<sup>6</sup> Vidare har ferdigheiter i samfunnskritisk tenking, digital dømmekraft, utforsking og etisk medvit blitt viktige komponentar i samfunnsfaglæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

skriftlege ferdigheiter. Utover dei grunnleggjande ferdigheitene er det mindre forskning på fagspesifikke ferdigheiter i samfunnskunnskap. Unntaksvis har Langø (2015) undersøkt læreplanverk og intervjuar lærarar om korleis dei forstår skriftleg *drøfting*. Ho finn at det rår ulike forståingar av drøfting og antydgar at manglande systematikk risikerer å gjere opplæringa vilkårleg. Forskinga seier ingenting om elevar sine forståingar av drøfting. Det finst derimot relevante studiar i andre nordiske land. Sandahl (2015) sin kvalitative studie av klasseromsundervising i svensk gymnas skildrar korleis elevar lærer å analysere samfunnsproblem gjennom det han kallar tenkekonsept slik som «årsak–verknad» eller «individ- og struktur-nivå». Dette er kunnskapsstrukturar frå disiplinfag som sosiologi, og kan her fortolkast som ferdigheiter. Sandahl (2020, s. 18) har seinare gjort ein intervensjonsstudie om perspektivtaking, og eit hovudfunn er at elevane treng å forstå eigen ideologisk og kulturell kontekst for å best utforske andre. Christensen (2017) har undersøkt klasseromsundervising i dansk samfunnsfag, og dokumenterer korleis elevar analyserer politisk mening på tvers av bilete, tekst og kommunikasjon, noko han kalla multimodale kompetansar til politisk medborgarskap. Faglitteraturen som omkrinsar demokratisk medborgarskapsutdanning, vektlegg deliberasjon som mellom anna inneber aktiv lytting og noko meir konsensus-søking samanlikna med debattar der fokus er å vinne fram med eige synspunkt (Jerome & Algarra, 2005; Englund, 2000; Sætra & Stray, 2019). Ei utfordring med studiane er at dei ikkje nyttar ein koherent terminologi for ferdigheitsopplæring, og det er eit metodisk spørsmål korleis ein skal undersøke ferdigheitene. Det er også lite kunnskap om korleis elevane opplever og verdset ferdigheiter, som er viktig for å realisere deira samfunnsdeltaking. Aktuell forskning på elevferdigheiter i samfunnskunnskap inngår ikkje sjeldan i intervensjonsstudiar (til dømes Christensen, 2017; Ferrer & Wetlesen, 2019; Sandahl, 2020) og vi veit mindre om progresjon og ferdigheitslæring i ordinær klasseromspraksis (Børhaug et al., 2022, s. 38).

## Data og metode

### Utval, datainnsamling og deltakarar

Artikkelen baserer seg på 12 elevintervju utførte i sluttdelen av ein seks månader lang etnografisk feltstudie av ordinær undervising på ein stor, heterogen bydels-skule.<sup>7</sup> Elevane går i studiespesialiserande utdanningsprogram (vg1) og i det yrkesfaglege utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag (vg2). Dei er 16–17 år gamle. Framgangsmåten var å byrje med klasseromsobservasjon og bli kjend med elevane, før eg intervjuar åtte jenter og fire gutar med ulike sosiale klasse-

---

<sup>7</sup> Under feltoppshaldet har eg observert 47 elevar i to skuleklassar over fem månader i 30 skuletimar. Skulen er besøkt 27 dagar og eg har vore til stades før og etter skuletimane. Enkelte stadar i artikkelen trekk eg på kontekstuell informasjon frå den større studien slik som motivasjon for metodiske val og framgangsmåtar (sjå Eide, 2021), men funna i denne artikkelen byggjer på intervjumaterialet åleine.

bakgrunnar (sjå vedlegg, tabell 1). Intervjua varte i snitt i overkant av ein time, og middelklasseelevane snakka i snitt ein halvtime lengre enn arbeidarklasseelevane. Elevane hadde i forkant oppgjeve informasjon på eit skjema om foreldra sine yrke og utdanningar, og eg tok utgangspunkt i eit norsk bourdiansk sju-klasse-skjema for å finne deira klasseposisjon (Hansen et al., 2009). Utvalsstorleiken gjer likevel at det ikkje er mogeleg å gje ei meir inngåande klasseanalyse mellom klassefraksjonar og kapitaltypar, og samtidig ivareta anonymitet. Analysane av klasse-skilje viste at dei betydingsfulle variasjonane gjekk mellom elevar med foreldre med eller utan høgare utdanning (høgskule og universitet), og av pragmatiske grunnar valde eg å dikotomisere klasseinndelinga lik Lareau (2011) og Calarco (2018).

### **Analyse, reliabilitet og validitet**

Reliabilitet er særleg ivaretatt ved at intervjumetodikken og intervjuguiden er utvikla over tid i feltopphaldet slik at spørsmåla handlar om ferdigheiter elevane potensielt kjenner, og ved ein systematisk koding i datahandsamingsprogrammet NVivo. Utgangspunktet for analysane var å kode handlingskomponentar i elevane sine svar, og sikre at kodegrupper og kategoriar slik som klasseskilje og ferdigheiter var tydeleg empirisk forankra.

For å analysere ferdigheiter tok eg utgangspunkt i tidlegare teori og forskning for å ha eit generelt grep om kva ferdigheiter kan vere: metodar og framgangsmåtar for å løyse oppgåver, diskutere, skrive, vurdere og dømme, vere kritisk og handsame kjelder. Analysen av intervjuteksten starta ved at eg først las materialet med eit mest mogeleg opent blick for å gripe heilskapen. Deretter koda eg materialet induktivt med fokus på handlingskomponentar: ting elevane fortel dei har gjort og opplevingar og verdsetjing av dette. Eg spurde elevane om deira forhold til karakterar, som i skulen skalerast mellom 1–6, der 1 er «ikkje bestått».<sup>8</sup> Kulturell kapital blei primært koda etter ressursar og strategiar elevane støtta seg på, samt verdsetjing av faginnhald. Høg kulturell kapital er koda ved kjennemerke på aktiv hjelpesøkjande åtferd og framgangsmåtar (Calarco, 2018).<sup>9</sup> Deretter grupperte eg kodane og utvikla kategoriar, og såg gjennom materialet på nytt for å undersøke variasjon og likskap mellom arbeidar- og middelklassekategoriane og ferdigheitene. Her utkrystalliserte klasseromsdiskusjonar og drøftingsoppgåver seg som viktige for ferdigheitstileigning. Sist fann eg klasseskilje som gjekk på tvers av desse undervisningssituasjonane relatert til kunnskapsverdsetjing, som kan gje validitet til det Bourdieu kallar ein «skolastisk» kunnskapskultur; som

---

<sup>8</sup> Karaktarskalaen er ikkje ulik den som er brukt i høgare utdanning: F–A, der F er «ikkje bestått» medan A er høgste karakter.

<sup>9</sup> Eg spurde også elevane om forhold relatert til høg og låg kulturell, sosial og økonomisk kapital, som i denne artikkelen berre er brukt som bakgrunnsmateriale grunna artikkelen sine rammer og problemstilling; hobbyar og interesser, kulturvanar, aviser, mediebruk og bøker; verdsetjing og samtalar om noverande og høgare utdanning; bustad, buforhold og nabolag, fritidseigedommar, ferievannar og sosiale nettverk. Familieinntekt og formue er ikkje spurt om då dette er spørsmål elevar ofte ikkje kan svare på.



middelklasseelevar oftare kjenner og såleis vert relatert til reproduksjon (sjå Weininger & Lareau, 2018, s. 263–269).

## Klasseskilje i elevar sine opplevingar av ferdigheiter

### Ferdigheiter i klasseromsdiskusjonar

Klasseromsdiskusjon er ein mykje brukt undervisningssituasjon i både yrkes- og studiespesialiserandeklassen, og elevane opplever ofte desse engasjerande. Christian har foreldre med mastergrader og høgt løna yrke og ein høg middelklasseposisjon. På spørsmål om korleis han opplever klasseromsdiskusjonar, svarar han:

Christian: Jeg liker å høre andre sine meninger, og så liker jeg å argumentere mot deres meninger, også si mine egne meninger også. Jeg synes det er ganske fint å høre – folk... Hvordan de tenker, og hvordan de mener at disse tingene er feil, men at noen av disse tingene kan være riktig, og sånne ting. Forsøke å få det til å høres relativt smart ut, og saklig (ler litt).<sup>10</sup>

Christian viser begeistring for klasseromsdiskusjonar, og fortel at det handlar om å lytte, argumentere og utforske fleire sider av ein sak. Han fortel om ferdigheiter i saklegheit, og det å styre korleis han står fram: «Det gjelder å være relativt aktiv, saklig, legge inn en mening som er godt og grundig konkludert.» Han manøvrerer slik performativt/retorisk overfor læraren og klassen for å få uttelling. Han fortel at han heile tida diskuterer med vener om politikk og spel, og at diskusjonar fell naturleg for han. På spørsmål om det er diskusjonar heime, svarar han at foreldra diskuterer mykje og følgjer godt med i media, mest NRK og mindre tabloidaviser.

Middelklasseeleven Oleana fortel at diskusjon fell naturleg for ho, og at det er lett å få det til å sjå ut som ho veit kva ho snakkar om ved å trekkje samanhengar:

Oleana: Ja, tingen er at jeg kommer over veldig mye tilfeldig kunnskap, og greien er at jeg er veldig god med mønstre. Og jeg er veldig god med å trekke ting inn i ting. Som egentlig ikke har noe sammen med ting å gjøre. Du kan si hele to forskjellige ord som ikke har noe med hverandre å gjøre, og jeg kan finne en eller annen kobling. Og det, sånne ting er veldig brukbare på skolen. [...] Så det er en nyttig egenskap å ha, en ferdighet hvis du vil si det på den måten...

Oleana legg til at ho er ganske kynisk sånn sett, med en litt spøkefull latter, men at slike ferdigheiter er viktige for å lykkes i skulesystemet og samfunnet elles som også består av system som verdset mønsterattkjenning slik som datamaskiner.

Middelklasseeleven Sofia opplever diskusjon som ein prosess som fremjar læring og viser eit sjølvrefleksivt forhold til læringsprosessen der ho tenker å tilpasse eige engasjement for politikk for å styrke læringa:

---

10 «...» betyr at ei setning dør ut, vanlegvis fordi informanten har tenkepause. «[...]» betyr at irrelevante passasjer er tatt ut av sitatet.

Sofia: At du viser at du bryr deg om det, ja. Jeg føler på en måte at så lenge du prøver hvert fall, så kan du oppnå en del læring av å bare diskutere tema, hvert fall i samfunnsfag, fordi at det er noen ganger er det veldig personlig hva elever mener, og det er et fag som liksom kan gå inn på deg, hvis du tenker på politikk og sånt. Så er det veldig greit å engasjere seg i det. [...]

F (forsker): Lønner det seg å engasjere seg?

Sofia: Ja, fordi det gjør deg mer interessert. Det blir mye lettere å lære seg noe når du interesserer deg for det.

Arbeidarklasseelevane fortalde ikkje om slike strategiske læringsprosessar. Arbeidarklasseeleven Lucas var lavt til middels aktiv i diskusjonar, men når han først snakkar er han fokusert og kort, og i intervjuet fortel han at det er ein stil han verdset. Også i intervjusituasjonen svarar han litt kort, og lengda på elevintervjua varierer tydeleg ved at middelklasseelevane i snitt snakka ein halvtime lenger. På spørsmål om korleis diskusjonar er i samfunnsfag, svarar han:

Lucas: Uhm, om du har sett klassen, så er det egentlig ikke så mange som snakker, det blir egentlig ikke diskusjon, du bare hører etter på en måte, vi er kanskje fire stykker [som deltar aktivt], også er det en eller to som snakker, max.

F: Hvorfor er det sånn tror du?

Lucas: Uhm, tror mange er sjenerte, kanskje litt redde for å snakke på grunn av uttalelsen, og de kan ikke helt norsk kanskje.

På spørsmål om når han deltar, svarar han: «Om andremann mener noe annet, så sier jeg ifra, så prøver vi å se liksom hvem som har riktig, egentlig.» Diskusjon blir samanlikna med ein krangel der dei må finne ut kven som «har rett». Lucas verdset korrekt encyklopedisk kunnskap samanlikna med middelklasseelevane som skildrar felles kunnskapskonstruksjon. For å få Lucas til å utbrodere meir om kva han opplever som viktige kvalitetar ved diskusjon, spør eg om han spør læraren om kva han må gjere for å få god karakter:

Lucas: Jeg vet hva jeg må gjøre ja. Fordi det er egentlig det samme ting hver gang. Det er bare at jeg må bli mer engasjert i timen, det er det jeg får høre.

F: Hva betyr det å være engasjert i timen?

Lucas: Du viser bare interesse til faget, og rekke opp hånden mye mer.

F: Er det noe læreren er opptatt av?

Lucas: Ja.

F: Du tror de merker det?

Lucas: Ja, jeg fikk anmerkning fordi jeg ikke rekte opp hånden i den ene timen.

Formaning om aktiv deltaking har fleire arbeidarklasseelevar opplevd. Stine bur med mor og søsken i blokkleilegheit, der mor er ufaglærd butikktilsett, medan far som bur langt vekk har teknisk utdanning. Ho fortel at ho ikkje plar delta i diskusjonar, men at det kan vere gøy. Eg skildra korleis dei hadde ein diskusjon i klassen der dei skulle forsvare standpunkta til eit politisk parti, noko Stine hugsa, og eg spurde korleis ho opplevde det:

Stine: Jeg vet ikke, jeg synes det er gøy, men jeg blir alltid stresset. Fordi jeg syns det, jeg vet ikke jeg liker ikke å snakke så veldig mye i timene. Jeg har egentlig fått høre det

veldig lenge, men vi lærte jo noe ut ifra den oppgaven. Det var litt gøy at man kunne være et parti man egentlig ikke er enig med. Nå var jeg ikke så langt ifra det partiet jeg er enig med.

F: Hvilket parti var du?

Stine: Jeg var Rødt.

F: Så klasseromsdiskusjoner er vanligvis noe du ikke pleier å kaste deg på?

Stine: Nei.

F: Hvorfor ønsker elever ikke delta i timen?

Stine: Det kan jo være noe med at de andre ikke føler seg så sikre i faget, så derfor kanskje ikke tørr å si noe, i tilfelle de tar feil.

F: Og de er litt redd for å...?

Stine: Det kan være det, eller så bare gidder de ikke.

F: Det kan være en blanding?

Stine: Ja.

Til liks med Lucas fortel ho også om at diskusjon føreset å ikkje seie noko feil, der redselen for dette er grunn til å ikkje delta.

Arbeidarklasseeleven Jasmin fekk strykkarakter i første termin og svarar unnvikande på spørsmål om deltaking: «Jeg er ikke så flink å disk... sånn («ler» litt) argumentere og sånt, liksom.» For å få ho til å setje ord på dette gjenga eg observasjonar frå klasserommet av at ho tar ordet:

Jasmin: Ja, jeg liker å svare. Men jeg er ikke så flink til sånn der – sånn argumentere og gå i dybden, liksom, sånn der ha meninger og sånt (ler litt).

F: Okei. Hva er det du er flink til da?

Jasmin: (pause) Svare (ler litt).

F: Ja? (litt spørrende)

Jasmin: Hva jeg har riktig i (mumler litt), liksom, så svarer jeg på spørsmål.

F: Når du vet det, sant?

Jasmin: Ja, når jeg vet hva svaret er så pleier jeg å svare, – i timen. Jeg er sånn i alle fag, da.

F: Ojja, okei.

Jasmin: Jeg er, ehm- jeg er aktiv i timen

På spørsmål om ho er bevisst aktiv i timen, fortel ho at ho er blitt meir aktiv i starten av andre termin for å gå opp frå strykkarakteren, men at ho føler ho ikkje kan argumentere og gå i djupna, men at ho er god på å gje læraren riktig svar. Å lære seg og gje att definisjonar er ei ferdigheit som det er forventat at alle meistarar, men gjev ikkje høg karakterutteljing åleine. Eg ville difor undersøke eit anna format som stilte andre og kanskje høgare ferdigheitskrav.

I materialet hende det også at arbeidarklasseelevar var meir aktive og engasjerte enn middelklasselevane. Arbeidarklasseeleven Rifat fortel at han kjem frå ein somalisk familie der det er vanleg å snakke mykje og kjempe om ordet, men sjølv om han opplevde det som lett å snakke i timen nådde han ikkje høgt opp karaktermessig. Middelklasseeleven Nora fortel at ho ikkje liker samfunnsfag eller er engasjert i politikk, og likar ikkje å snakke i timen. Ho fortel at ho likevel når høgt opp karaktermessig ved å svare på det læraren er ute etter slik

som omgrepsdefinisjonar og aktuelle saker frå TV-nyheitene som ho plukkar opp frå foreldra heime.

### Ferdigheiter i drøftingsoppgåver

Eg var interessert i finne ut korleis elevane opplevde arbeidet med drøftingsoppgåver og om dei verdsette drøfting.<sup>11</sup> Elevane i yrkesfagklassen hadde hatt ei digital fleirvalsprøve med eit par opne oppgåver som mogeleggjorde drøfting. Yrkesfagklassen hadde også ei innleveringslekse med oppgåver i læreboka der somme etterspurde drøfting. Elevane i studiespesialiserandeklassen hadde brukt tre veker med undervising og heimearbeid på å skrive ei drøftingsoppgåve der dei skulle relatere FN til *den gylne regel*.

Eg spør Christian i om kva han synest om å jobbe med FN-drøftingsoppgåva: «Jeg synes det er helt greit. Måten jeg sitter det opp; jeg må legge inn mine egne meninger og legge inn flere andre folk sine meninger. Jeg synes det er helt topp.» På spørsmål om korleis han gjekk fram med drøftingsoppgåva om FN og den gylne regel (som klassen brukte tre veker på), svarar han at oppgåva var grei men krevjande å tolke, og at han fekk god karakter (5). Christian plasserer drøftingsferdigheitene inn i ein større arbeidsprosess kopla til det å snakke og diskutere med familiemedlemer. Han fortel vidare «først tar jeg inn informasjon i skoletimene og hjemme, lar den synke inn, før jeg slipper den ut igjen i teksten». Han fortel at det går litt seint først, «men når jeg har varmet opp blir prosessen automatisert». Han kan jobbe med temaet i bakhovudet i senga eller sofaen heime der han går inn i ein dialog med seg sjølv om temaet. I forbindelse med denne drøftingsoppgåva snakka han med farmora som har doktorgrad, noko han stadig gjer, samt faren som er samfunnsengasjert og ser mange dokumentarar. I tillegg til å bruke familieressursar fortel Christian at han lærer mykje ved å høyre på foreldra sine samtalar og sjå dokumentarar. Christian fortel han er motivert av diskusjon, meiningar, å kritisere og forbetre. Han skildrar ein prosess-orientert arbeidsmåte som fungerer godt for han der han bruker intuisjon og kritisk nysgjerrigheit, men er mindre opptatt av faktakunnskapar og struktur, noko han seier faglærarane har bede han jobbe med for eventuell karakteroppgang frå 5 til 6.

Middelklasseeleven Oleana skildrar liknande framgangsmåte, og har levert ein tekst som faglærer har gjeve 6. På spørsmål om korleis ho har lært seg å skrive avansert, svarar ho at ho har lært det utanfor skulen; ho har vore aktiv lesar sidan ho var lita; alltid ein bunke bøker på nattbordet der ho vanlegvis les tre bøker samtidig. På spørsmål om kvar ho har lært å drøfte, svarar ho:

Oleana: Det er bare sånn, jeg vet ikke egentlig hvor jeg har lært det.

F: Har du lært det her på skolen?

---

<sup>11</sup> Den kontekstuelle bakgrunnen for valget å analysere drøfting kom frå observasjonar og lærarintervju utført tidlegare i den same større feltstudien (Eide, 2021). I denne delstudien kom det fram at faglærarane til elevane eg har intervjuet, omtala drøftingsferdigheiter som ein særleg høgverdig måte å meistre faget på, og som utgjer ein kvalitet faglærarane omtala som «det lille ekstra», lønna med toppkarakterane 5–6.

Oleana: Nei, nei, nei, nei. Jeg har egentlig bare alltid hatt den kunnskapen. Jeg liker at ting ser profesjonelt ut [...]. Jeg liker å ha struktur. Jeg liker å ha det nøyaktig, jeg liker å vite hva jeg skal gjøre, og hvordan jeg skal gjøre det, og sette opp det. [...] Og kontrast og sånn. Som sagt; jeg leser veldig mye. Jeg leste veldig mye som barn. Og alle litterære virkemidlene, og sånne ting. Jeg lærte om det, så så jeg det i tekster, så lærte jeg å bruke det.

Oleana verdset akademiske ferdigheter relatert til sakprosa, og nemner *kontrastering*, som er sentralt i drøfting. Ho meiner ferdighetene er lært ved fritidslesing, som har gjort ho medviten på litterær estetikk. Ho fortel at ho gløymde å legge inn kjeldeliste i drøftingsoppgåva utan å få karaktertrekk. Ho synest det er meir gøy å tenkje kring eit tema enn å følgje kjeldene bokstavleg. I intervjuet kjem det fram personleg engasjement for politikk og sosial rettferd, samt ei nysgjerrigheit som motiverer ho. Hennes veremåte resonnerer godt med forventningane i samfunnskunnskapsemnet, og læraren gjev ho toppkarakter sjølv om Oleana opplever å ikkje jobbe systematisk.

Middelklasseeleven Edvard opplever at samfunnsfagklassen ikkje har fått opplæring i drøfting, men at det handlar om å finne fakta og reflektere, og der det er noko han må få til som han ikkje veit kva er.

I intervjuet med arbeidarklasseelevar var opplevingane annleis, og på spørsmål om kva Lucas forstår med drøfting svarar han:

Lucas: Det å gå i dypet i det, beskrive godt og sånne ting. [...] Egentlig liker jeg ikke drøfteoppgaver. Er ikke så veldig i å gå veldig dypt og lage ting, det er kanskje bedre med korte og konkrete svar – det er bedre.

Lucas forstår drøfting som å skrive utdypande, men fortel at han føretrekk korte konkrete svar fordi han går fort lei skriving. Verken Lucas eller medeleven Stine plar spørje om hjelp eller snakke om utdanning med foreldra. Stine jobbar systematisk åleine, men fokuserer ikkje på karakterar. På spørsmål om korleis ho ligg an, svarar ho:

Stine: Så lenge jeg ikke får 2, går det greit tenker jeg ... jeg pleier ikke å stresse veldig på karakterer. Jeg bare prøver å gjøre mitt beste, orker ikke å stresse så veldig fordi det hjelper ingen.

Stine gjev uttrykk for at ho har avgrensa mogelegheit til å oppnå eit godt resultat, men ho kan unngå å få eit elendig resultat. For å få ho til å utdjupe minna eg om drøftingsoppgåva klassen brukte tre veker på, men det var vanskeleg å svare:

Stine: Jeg husker ikke så veldig mye, jo jeg husker hva jeg skrev om. Jo, jeg skrev om, jeg tror jeg skrev om menneskerettigheter og noe lignende, også inne i teksten min så skrev jeg også om eller jeg nevnte litt om den Israel og Palestina-konflikten, også nevnte jeg noen brudd på menneskerettigheter, som eksempel.

Ho oppfattar at læraren vektlegg innhald framfor form. På spørsmål om kva drøfting er, svarar ho at det dreier seg om å skrive detaljert og utdypande. Dette gjer også andre arbeidarklasseelevar:

Sarah: Skrive sånn detaljert? Og ikke svare sånn liksom, og sånn der greier? Ikke bare skrive en setning, men skrive mer enn en setning.

F: Vet du hva han [faglæreren] krever, eller om han har stilt noen krav?

Sarah: Ikke som jeg har fått med meg, han har sikkert sagt det, men jeg vet ikke (flirer litt).

Sarah veit ikkje heilt kva som er forventa av drøfting, og til liks med arbeidarklasseelevane Jasmin plar ho leite fram «rett svar i læreboka» slik dei løyser repetisjonsoppgåver. Arbeidarklasseelevane si forståing av drøfting som utdjuping der det verdifulle er å vere godt informert, skil seg frå middelklasseelevane si forståing av drøfting som *utforsking* der det verdifulle er sjølvstendig tenking og læring.

### **Har samfunnsfaglege ferdigheiter underordna betydning i elevane sine liv?**

Dei fleste elevane, uavhengig av sosial klasse, opplever ikkje at samfunnskunnskap gjev ferdigheiter som er direkte relevante for deira liv. Men i faget opplever dei at det viktigaste er å ha kunnskapar og ei engasjert haldning til samfunns spørsmål. På spørsmål om kva samfunnskunnskap kan brukast til, svarar Oleana:

Oleana: Samfunnsfaget er så uspesifikt. Det er det som er greien at det er vanskelig for meg å komme på noen svar. [...] Jeg tenker at du må kunne fungere utenfor samfunnet. Du må se hvordan det fungerer for å kunne være en del av det. Og da er det av og til viktig å være utenfor det, hvis det gir mening.

Sjølv om samfunnsfaget oppfattast uklårt, verdset Oleana ferdigheiter som å kunne sjå samfunnet frå eit uavhengig perspektiv. På spørsmål om kva ho meiner, peikar ho på ein annan type strategisk instrumentell tenking:

Oleana: Skolen, som alle andre ting; er et system; Hvis du finner veiene rundt et system, eller enda bedre, finner de småtingene i et system, som du kan utnytte – så vinner du jo spillet. Det er jo det det handler om. Sånn, det å få gode karakterer er, – du må ha en god balanse med å se ut som du er smart, pugge nok til prøver, at du kan ha litt informasjon, men kunne hypotetisk – veldig mye. Tenke rundt et tema, mer enn å faktisk svare direkte på spørsmål. Hvis du ser smart ut, på papiret, så får du en god karakter.

Oleana vektlegg skuleinterne ferdigheiter relatert til å manøvrere strategisk der det å stå fram på ein bestemt måte gjev utteljing. Fortolka med Bourdieu viser ho slik sans for spelet eller «know-how», og det kan tyde at kulturell kapital er kroppsleggjort i hennar habitus for slik å kunne etterlikne diskusjonsferdigheiter på eit høgare fagleg nivå enn ho meiner å ha dekning for. Eit spørsmål er om eit slikt spel er ein naturleg del av enkelte middelklasseelear si utvikling, som ho snakkar meir medvite om enn andre.<sup>12</sup> På spørsmål om dette er det samfunnsfag dreier seg om for ho, viser ho fleire sider:

---

<sup>12</sup> Slik strategisk tenking inneber for det første kjennskap til skulen og faglærarane sine meir uformelle evalueringsskjema, og for det andre kunnskapar og ferdigheiter til å innfri desse standardane på ein måte som gjev utteljing. Bourdieu kallar mellom anna dette «know-how», innprenta i middelklassehabitusen sin «sans for spelet», som mogeleggjver manøvrering prega av lettheit og smidigheit i ulike undervisningssituasjonar.

Jeg verdsetter utdanning, for å lære ting, fordi jeg er veldig nysgjerrig. De [foreldrene] verdsetter utdanning for at du skal, liksom, kunne overleve. Så jeg tror det er en forskjell.

Oleana verdset utdanning som eigenverdi og kunnskap utover «det nyttige», og er driven av kunnskapssøking.

Middelklasseeleven Christian fortel at samfunnsfaget gjer han god til å diskutere og kanskje bli meir aktiv og interessert i samfunnet. Han understrekar verdien av «å ha god kunnskap», men på spørsmål om kva faget kan hjelpe han med eller sette han i stand til, svarar han: «Mhm (tenkende) – [faget] hjelper meg å kritisere og prøve å finne meg mine egne konklusjoner. I stedet for å bare få andre folk, som er i makt, til å finne svarene for meg.» Til liks med Oleana verdset han kritisk tenking, men på ein mindre instrumentell måte. Også middelklasseeleven Marina vektlegg at faget skal hjelpe elevar med «selvstendig tenking, og å bli voksen i hodet». Det kan tyde på at middelklasseelevane har innsikt i faglærarane sine forventingar, men ingen nyttar «ferdigheiter» når dei snakkar om meistring.

Kritiske og sjølvstendige tenke-ferdigheiter hadde mindre plass i svara til arbeidarklasseelevane som både oppfatta og verdsette encyklopedisk kunnskap i faget fordi den blei opplevd nyttig. På spørsmål om kva Lucas synest er verdifullt å lære i samfunnsfag, svarar han:

Lucas: Om EU...?, det som er nyttig?

F: Ting du kan få bruk for eller?

Lucas: Jeg synes nesten alt av samfunnsfag er litt spennende, jeg vet ikke om det er nyttig, men det er nyttig å ha informasjon om det, men jeg synes det er interessant i alle fall.

F: Det er interessant?

Lucas: Ja.

F: Er det noe måter å tenke på som man har blitt trent opp i faget?

Lucas: Uhh, tror ikke jeg, hva mener du med det liksom på en måte?

Lucas verdset å vere faktainformert, og viser tilbake til gjennomgangen av EU si formelle organisering. Samanlikna med middelklasseelevane gjer han ingen kopling til ferdigheiter som kritisk tenking.<sup>13</sup>

På spørsmål om kva faget kan brukast til, svarar arbeidarklasseeleven Sarah: «Uhh, nei har ikke tenkt på det egentlig. For eksempel i jobblivet; det står jo sikkert her hvilke rettigheter vi har, og om politikk og når vi skal stemme. Ehh, ja.» Fleire arbeidarklasseelevar verdset å lære å ivareta egne arbeidsrettar:

Stine: Det er også ganske viktig å vite hvilke rettigheter du har som menneske da. Sånn at du kan vite hvis du blir behandlet urettferdig. Også er det viktig å vite hvordan arbeidslivet fungerer, så når du er ferdig med skolen, hvordan man får seg jobb, hvordan man skal, ja, kunne komme seg ut i arbeidslivet.

---

<sup>13</sup> Ei tolking kan vere at middelklasseelevane startar på eit høgare taksonomisk nivå, og arbeidarklasseelevane etterspør faktakunnskap som middelklasseelevane allereie har. Tolkingar av læring basert på taksonomiske teorimodellar er på same tid omdiskutert, fordi læring i samfunnskunnskap verken er lineær eller hierarkisk (for ein diskusjon sjå Case, 2015).

Jasmin: Alle mennesker. – Alle har jo stemmerett og alle har jo rett til å vite hva de har rett på, alle har jo rett til å vite hva samfunnet innebærer og hvordan samfunnet styres.

Arbeidarklasseelevar skilde seg frå middelklasseelevane ved å verdsetje konkret faktainformasjon om korleis samfunnet fungerer, korleis skaffe jobb og bustad og bruke stemmeretten. Arbeidarklasseeleven Malene svarta faget kunne ha meir om livsmeistring og privat økonomi og etterlyste faginnhald relevant for helsefagarbeidaryrke, især familieliv. Jasmin skildra dårlege arbeidsforhold i deltidsjobben, der ho verken torde sei ifrå eller slutte fordi ho var avhengig inntekt. Slike situasjonar fortalde ingen middelklasseelevar om, men heller om fritidsaktivitetar betalt av foreldra. Klassekontekstar kan slik tenkjast ha betydning for korleis elevar verdset samfunnsfaglege ferdigheiter.

## Diskusjon

Artikkelen søker å svare på spørsmålet om elevar med ulik sosial klassebakgrunn har ulike måtar å oppleve og verdsetje samfunnsfaglege ferdigheiter på. Intervjua tok utgangspunkt i elevar sine ferdigheiter i ulike undervisningsituasjonar. Generelt hadde ikkje elevane klåre opplevingar av ferdigheiter og deira relevans i eige liv. Det var også klasseskilje mellom elevar med foreldre med og utan høgare utdanning der middelklasseelevar utbroderte meir om eiga ferdigheitstileigning, samt korleis ferdigheiter bør visast fram for å bli anerkjende av læraren. Middelklasseelevar opplever diskusjon og drøfting dels som høyring av lekser, men også som læringsutforskning der fleire skildrar ei prosesslæring. Til samanlikning fortalde fleire arbeidarklasseelevar om ei pliktorientert tilnærming fokusert på å ferdigstille arbeidsoppgåvene korrekt. Sistnemnte ser ut å gå saman med leksikalsk kunnskapsverdsetjing, samanlikna med middelklasseelevane som inkluderer seg sjølve i kunnskapskonstruksjonen. Middelklasseelevane kan relatere kritiske ferdigheiter til framtidig liv og verdset å bli fri frå maktpåverknad, medan arbeidarklasseelevane verdset meir praktiske ting som korleis ta i bruk stemmeretten.<sup>14</sup>

Klasseskilja der middelklasseelevar har meir innsikt i ferdigheiter kan tolkast i lys av at dei har større tilgang til kulturell kapital i heimen kombinert med sosial kapital i form av kontaktar i familienettverket (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1985). Middelklassefortrinn i diskusjonssituasjonar kan forklarast med at elevane snakkar meir med foreldre om skule- og samfunnsspørsmål der dei får kjennskap til deliberativ samtalestil (Lareau, 2011), som er verdsett i samfunnsfagundervising (Sætra & Stray, 2019). Eit anna middelklassefortrinn kan tolkast i relasjon til habitus, der elevar fortel om å opptre på måtar som blir oppfatta smart. Dette kan tolkast som eit performativt fokus på ferdigheitslæringa, som føreset

---

<sup>14</sup> Med atterhald om at arbeidarklasseelevar truleg kan tenkje kritisk på andre måtar og om andre saker som dels fell utanfor kunnskapskulturen i samfunnsfagundervisinga.



kjennskap til akademisk verdsette veremåtar og evne til iscenesetting (Bourdieu & Wacquant, 1992). Habitus kjem også fram når middelklasseelevane fortel om å oppleve deltaking som underholdande, medan arbeidarklasseelevane opplever deltaking stressande og til å unngå. Desse skilja i møte med skulen kan tolkast som klasserelatert sjølvtilitt, der middelklasseelevane oftare kjenner seg rettkomne og arbeidarklasseelevane bandlagde i møte med skulekontekstar (Lareau, 2011; Calarco, 2018). Slike utslag av sosial klasse er også skildra i norsk klasseromsforskning (sjå Eide, 2021). Tilpassinga mellom eleven og skulefagkonteksten handlar om kjennskap til situasjonen, noko som også kan gjelde for kjennskap til kunnskapskulturen og sjølve måten elevane opplever og verdset undervisings-situasjonane og faginnhaldet dei skal meistre. I samfunnsfagdidaktisk forskning er skiljet mellom danning og nytte utbreidd (Børhaug, 2005), men materialet her tyder på at danning er noko først og fremst middelklasseelevane oppfattar, verdset og meistrar. Dette kan sjå ut til å skje ved at danning i samfunnskunnskap føreset ei meir rettkomen framferd som aktiv, open og utforskande i sosiale undervisings-situasjonar. I eit slikt perspektiv har arbeidarklasseelevane ei nytteverdsetjing når dei meiner faget hjelper dei å ivareta rettar på jobben, med bustadkjøp og å bruke stemmeretten, fordi det handlar om eigeninteresser og problemløysing i kvardagen (Børhaug, 2005). Dette skil seg frå middelklasseelevane som i tillegg verdset danning ved å førebu og kvalifisere eiga politisk meiningsdanning og er meir opptatt av tema og vinklingar utover kvardagslivet slik som klimakrisa og internasjonal politikk. Når arbeidarklasseelevane oftare tek eit nytteperspektiv, kan deira læringssjansar risikere å verte avgrensa gjeve at ferdigheitslæring føreset ei anna personleg involvering kjenneteikna av ei aktiv og open utforskning av kunnskap i diskusjon og drøfting. Dette kjennemerka middelklassens kunnskapskultur, og reiser spørsmålet om danningstenkinga i det norske samfunnsfaget kan ha ein middelklassebias med betyding for sosial reproduksjon av ulikskap.

At klassebakgrunn er relatert til korleis elevane opplever relevans, er skildra i nordamerikansk forskning, som finn at klasseskilje i prestasjonar i samfunnskunnskap er relatert til at elevane har ulike framtidsbilete av sitt medborgarskap som kjem av at dei lever i ulike klassekontekstar (Tupper et al., 2010).<sup>15</sup> Schutz (2008) hevdar at dette skuldast ein middelklassebias i faget som kan sporast til at demokratiteori favoriserer ei medborgarrolle fjernt frå arbeidarklassen sine kvardagsliv, som gjer den vanskeleg å meistre. Han meiner at arbeidarklassen har mindre moglegheit til å felle individuelle avgjerder i arbeidslivet fordi desse oftare skjer høgare i hierarkiet. I tillegg er deliberative slutningsprosessar lange, medan arbeidarklasseyrke oftare har kortare tidshorisont på avgjerder (Schutz, 2008). Som peika på tidlegare er det ikkje uproblematisk å overføre teori og forskning frå amerikansk til norsk kontekst, som historisk sett har ulike arbeidslivstilhøve og klassestruktur. Samtidig ser det ikkje ut til at den noverande norske skulen utliknar

---

15 Klassebakgrunn har betyding for kva type deltaking og handling som er relevant å førebu seg på, på den måten at elevane lever i ulike sosiale røyndommar som kan vere ein modell for det framtidige livet dei opplever at dei vil førebu seg på å leve.

klasseskilje, og medborgarrolla kan favorisere middelklasseelevane når dei er meir på linje med lærarane sine forventingar om diskusjon og drøfting. Når faget og lærarane har dannelsingsmål, til dømes at diskusjon og drøfting skal utvikle måten elevane både tenkjer, snakkar og er på, utan å gjere forventingsideala eksplisitte, risikerer arbeidarklasseelevane på si side å ikkje oppfatte og meistre dei. Eit anna moment er at dannelsingsmåla føreset at elevane sjølve finn meningsfulle tangeringspunkt med faget, og om arbeidarklasseelevane ikkje gjer dette, risikerer dei å oppleve faget framandgjerande (Tupper et al., 2010). Eit spørsmål er om dette ville vore annleis om faget relaterte medborgarrollene meir til nære daglegdagse situasjonar som arbeidsplassen, nabolaget og medverknad i møte med velferdsinstitusjonar.

Det reiser vidare spørsmålet om kven som har ansvar for å minske klasseskilja i skulen; må arbeidarklasseforeldre følgje meir med og diskutere med borna, eller må skulen tilpasse seg og kompensere? Lareau (2011) fann at middelklassefamiliane brukte ein utvida samtalestil som ga borna større autonomi til å meine og kritisere, samanlikna med arbeidarklassefamiliane. Dette er i tråd med Bernstein (1973), men han er kritisert for å legge skylda for ulikskap på arbeidarklasseelevane sine manglar, noko fleire meiner er feil fordi arbeidarklasseelevlar lærer seg mange andre ting i heimemiljøet, og kjerneproblemet er at skulen ikkje verdset kunnskapen (sjå diskusjon i Hoskins & Janmaat, 2019, s. 48). Ei anna løysing er å endre skulen til å bli opptatt av det arbeidarklasseelevlar kan, ved å ta utgangspunkt i elevane sine naturlege evner til å tenke kritisk om forhold nærare deira sosiale kontekst (sjå til dømes Thévenot, 2007).

Intervjua er gjort under eit etnografisk feltopphald der ei styrke er inngåande informasjon om sosiale prosessar av betydning i konteksten ein studerer. Kjennskap til elevane og foreldra sine situasjonar ga ei meir heilskapleg forståing av klasseprosessar i skulesamanhengen. Studien har fleire avgrensingar. For det første er det ved etnografiske studiar alltid spørsmål om funna er gyldige med tanke på generalisering. Sjølv om funna samsvarar med anna forskning, ville det vore interessant å undersøke andre skular med meir eintydig sosial klasseprofil. For det andre har studien, til liks med tidlegare forskning, nytta ei to-klasseinndeling, men det ville vore interessant med eit større utval slik at ein kunne operert med ei finare klasseinndeling som inkluderte ulike kapitaltypar. Analysane tyder likevel på at foreldra si utdanning spelar ei viktig rolle. For det tredje har studien fokusert på prosessar som skjer i skulekonteksten, og sjølv om informasjon om foreldra sin bakgrunn er innhenta via elevane, ville det vore interessant å undersøke læringsprosessane i familien og andre kontekstar. For det fjerde har studien vektlagt klasse, men materialet inneheld også andre skilje slik som kjønn og etnisk bakgrunn. Eit større utval kunne gjeve ei meir nyansert og mangfaldig skildring av temaet.

## Avslutning

For å få tak i korleis elevlar oppfattar ferdigheiter, har eg ut frå Barton (2015) og andre vald å intervjuje elevane om fem undervisings situasjonar eg har observert dei i. To situasjonar viste seg særleg relevante for å få fram ferdigheiter: klasseromsdiskusjonar og drøftingsoppgåver. Eg tok vidare for meg desse og undersøkte om klassebakgrunn hadde betydning. Som venta fann eg i intervjuar at elevane ikkje hadde klåre oppfatningar av kva ferdigheiter dei er forventa å ha. Vidare viser det seg at elevane har ulike oppfatningar om kva ferdigheiter dei skal tileigne seg der forhold relatert til deira klassebakgrunn har betydning. Middelklasse-elevane ser ut til å ha ferdigheiter som ligg nærmast lærarane sine forventningar om drøftingsferdigheiter, medan arbeidarklasse-elevane har ein meir faktabasert stil. Desse skilja relaterer eg til forventningar om danning, og det kan verke som om middelklasse-elevane både oppfattar og verdset danningssideal meir inngående enn arbeidarklasse-elevane. Dette kan tyde på ein middelklassebias i samfunnskunnskapsemnet som slår uheldig ut for arbeidarklasse-elevane. Det er ikkje overraskande om samfunnsfaget sine arbeidsformer favoriserer elevlar med foreldre med høgare utdanning, men det er vesentleg å få det dokumentert og skildra, noko denne artikkelen bidrar med.

Dei fleste elevane oppgjev positive opplevingar av faget; ofte viser dei til klasseromsdiskusjonar.<sup>16</sup> Elevane har vanskeleg for å seie kva betydning samfunnsfaget og ferdigheiter spelar (og kan spele) i deira liv, men uavhengig av klassebakgrunn har dei interesser i spørsmål som kan relaterast til samfunnskunnskapsemnet. Det ligg slik til rette for at faget kan få ei meir aktiv rolle i elevane sin subjektiveringsprosess ved å tydeleggjere korleis ferdigheiter mogeleggjjer deltaking i samfunn, utdanning og yrkesliv. Ein viktig føresetnad for å lukkast å lære alle elevlar ferdigheiter uavhengig av bakgrunn, er meir kunnskap om betydinga av klasserelatert ulikskap i samfunnsfagdidaktikken. Ein kjend ulikskapsmekanisme i skulen er relatert til når faginnhald ikkje er opent overført, svakt grunngeve og vagt oppfatta. For lærarutdannarar og lærarar er det difor viktig at ferdigheitskunnskapar, og forventingane om slike, gjerast eksplisitte og blir undervist med støtte tilpassa elevane sine forkunnskapar. Vidare forskning bør bidra til å presisere kva samfunnsfaglege ferdigheiter er og korleis ein kan undervise dei. Det trengst også forskning på kva ressursar arbeidarklasse-elevlar har og korleis faget kan gjerast meir meningsfullt for deira liv.

---

16 Sjø Børhaug og Borgund (2018) for analyse av motivasjon relatert til eksistensiell og emosjonell utforsking i klasseromsdiskusjonar.

## Om forfatteren

Thomas Noven Eide er sosiolog, tidlegare lektor og no Ph.d.-stipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Hans doktorgradsstudie er ein etnografisk feltstudie av elevar sine samfunnsfaglege ferdigheiter i vidaregåande skule, og nyttar perspektiv på klasse og sosial reproduksjon.

Institusjonstilknytning: Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, Postboks 7802, 5020 Bergen, Noreg.

E-post: [thomas.eide@uib.no](mailto:thomas.eide@uib.no)

## Referansar

- 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* (s. 3–19). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203882993>
- Bakken, A., Heggen, K. & Helland, H. (2016). Utdanning. I I. Frønes & L. Kjølørød (red.), *Det norske samfunn* (kap. 25, bind 2, s. 260–285). 7. utg. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Barton, K. C. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228–250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control* (Vol.2, Applied studies towards a sociology of language). London: Routledge & Kegan Paul. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003803857400800217>
- Borge, J. A. Ø. (2018). “Am I a politics person?” A Qualitative Study of Students’ perspectives on Mock Elections as Political Education. *Journal of Social Science Education*, 17(3), 63–74. <https://doi.org/10.4119/jsse-876>
- Bourdieu, P. (1974). The school as a Conservative Force. I J. Eggleston (red.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (s. 32–46). Methuen.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education* (s. 487–511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1–17. <https://www.jstor.org/stable/41035356>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. [Second English Edition. Original French edition 1970]. UK: Sage publication ltd.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 171–183). Bergen: Fagbokforlaget.

- Børhaug, K. & Borgund, S (2018). Student motivation for social studies – Existential exploration or critical engagement. *Journal of social science education*, 17(4), 102–115. <https://doi.org/10.4119/jsse-902>
- Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (2015). Innleiing. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 11–49). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Sæle, C. & Sætra, P. J. (2022). Innleiing – kjerneelementa i forskingsperspektiv. I K. Børhaug, C. Sæle & P. J. Sætra (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 13–45). Fagbokforlaget.
- Calarco, J. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. New York: Oxford University Press.
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W. C. Parker (red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (2nd ed.) (s. 73–82). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726885>
- Castro, A. J. & Knowles, R. T. (2017). Democratic Citizenship Education. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (s. 287–318). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch13>
- Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag: en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen*. Ph.d-afhandling, Syddansk Universitet. <https://www.ucviden.dk/da/publications/kompetencer-i-samfundsfag-en-unders%C3%B8gelse-af-elevers-verbalsprogl-3>
- Christensen, T. S. (2015). Hvad er samfundsfag? I T. S. Christensen (red.), *Fagdidaktik i Samfundsfag* (s. 9–40). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- EC (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/60e6f691-9b38-472e-beee-5020a0f639ef>
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elever. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 5(5), 4–18. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-01>
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305–313. <https://doi.org/10.1080/002202700182772>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.) (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, M. N., Flemmen, M. & Andersen, P. L. (2009). *The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC). Final report from the classification project*. Memorandum No.1, 2009. Oslo: University of Oslo. <https://www.sv.uio.no/iss/english/research/publications/memoranda/2009/2009-01.html>
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltakelse blant ungdom 2009–2016: Økte sosiale forskjeller og polarisering? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 51-74. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2996>
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Hoskins, B., Huang, L., & Arensmeier, C. (2021). Socioeconomic inequalities in civic learning in Nordic schools: Identifying the potential of in-school civic participation for disadvantaged students. I H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (red.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education* (p. 93–122). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_5)
- Hoskins, B. & Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. UK: Palgrave Macmillan.

- Jarness, V. (2021). Kulturell ulikhet og klasse. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (red.), *Ulikhet. Sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 345–383). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jerome, L. & Algarra, B. (2005). Debating debating: a reflection on the place of debate within secondary schools. *The Curriculum Journal*, 16(4), 493–508. <https://doi.org/10.1080/09585170500384610>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I O. R. Hunnes, Å. Samnøy & K. Børhaug (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 153–158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. (2nd ed., with an update a decade later, first edition 2003). University Of California Press.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567–606. <https://www.jstor.org/stable/3649652>
- Löfström, J. & Grammes, T. (2020). Outlining similarities and differences in civics education in Europe – a starter kit for transnational European research. *Journal of social science education*, 19(1), 1–9. <https://doi.org/10.4119/jsse-3336>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. UK: Routledge and Kegan Paul.
- Nordhagen, Vebjørn (2021). Politisk fremmedgjøring og retten til å ha en mening. I J. Ljunggren & M. N. Hansen (red.), *Arbeiderklassen* (s. 391–410). Cappelen Damm Akademisk.
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (red), *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 126–172). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. I M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (s. 396–404). Routledge: New York. <https://doi.org/10.4324/9780203863701>
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildung i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildung i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Doktoravhandling, Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-113655>
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>
- Schutz, A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education. *Teachers College Record*, 110(2), 405–442. <https://eric.ed.gov/?id=EJ825494>
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica*, 10(4), 142–163. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22347>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of Social Science Education*. 19(1), 47–68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32.
- 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), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Thévenot, L. (2007). The Plurality of Cognitive Formats and Engagements. *European Journal of Social Theory*, 10(3), 409–423. <https://doi.org/10.1177/1368431007080703>

- Tupper, J. A., Cappello, M. P. & Sevigny, P. R. (2010). Locating Citizenship: Curriculum, Social Class, and the 'Good' Citizen. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 336–365. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473430>
- Tønnessen, R. T. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv: 20 års diskusjon om Hermann Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen*. Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høgskolen. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF: Universitetsforlaget. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010051906050](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010051906050)
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Weininger, E. B. & Lareau, A. (2018). Pierre Bourdieu's Sociology of Education: Institutional Form and Social Inequality. I T. Medvetz & J. J. Sallaz (red.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (s. 253–272). UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199357192.013.11>

## Vedlegg

Tabell 1. Intervjudeltakarane

Elev	Sosial klasse	Mor*		Far*	
		Utdanning	Yrkes- sektor	Utdanning	Yrkes- sektor
Christian (G)	Middelklasse	Høgare utd.	Kultur	Høgare utd.	Kultur
Oleana (J)	Middelklasse	Høgare utd.	Utanfor arb.	Høgare utd.	Kultur
Nora (J)	Middelklasse	Høgare utd.	Profesjon	Høgare utd.	Profesjon
Marina (J)	Middelklasse	Høgare utd.	Økonomi	Høgare utd.	Økonomi
Sofia (J)	Middelklasse	Fagbrev	Service	Høgare utd.	Økonomi
Edvard (G)	Middelklasse	Høgare utd.	Profesjon	Høgare utd.	Profesjon
Malene (J)	Arbeidarklasse	Fagbrev	Arbeidar	Fagbrev	Økonomi
Jasmin (J)	Arbeidarklasse	Fagbrev	Arbeidar	Grunnskule	Utanfor arb.
Lucas (G)	Arbeidarklasse	Grunnskule	Arbeidar	Vidaregåande	Arbeidar
Sarah (J)	Arbeidarklasse**	Høgare utd.	Profesjon	Grunnskule	Arbeidar
Stine (J)	Arbeidarklasse**	Grunnskule	Arbeidar	Høgare utd.	Profesjon
Rifat (G)	Arbeidarklasse	Låg utd.	Utanfor arb.	Låg utd.	Arbeidar

\* Inndeling inspirert av ORDC-skjemaet (Hansen et al., 2008, s. 10).

Utdanningsnivå og generell yrkesssektor er forenkla; eksempel på yrke i materialet:

- Kultur: forskarstilling, arkitekt, rektor, lektor
- Profesjon: sjukepleiar, sosionom, ingeniør
- Økonomi: leiarstilling i privat sektor: direktør, driftssjef, salssjef
- Arbeidar: butikk, sal, reinhald, assistent, pleiar

\*\* Bur fast hos forelder med lågast utdanning.