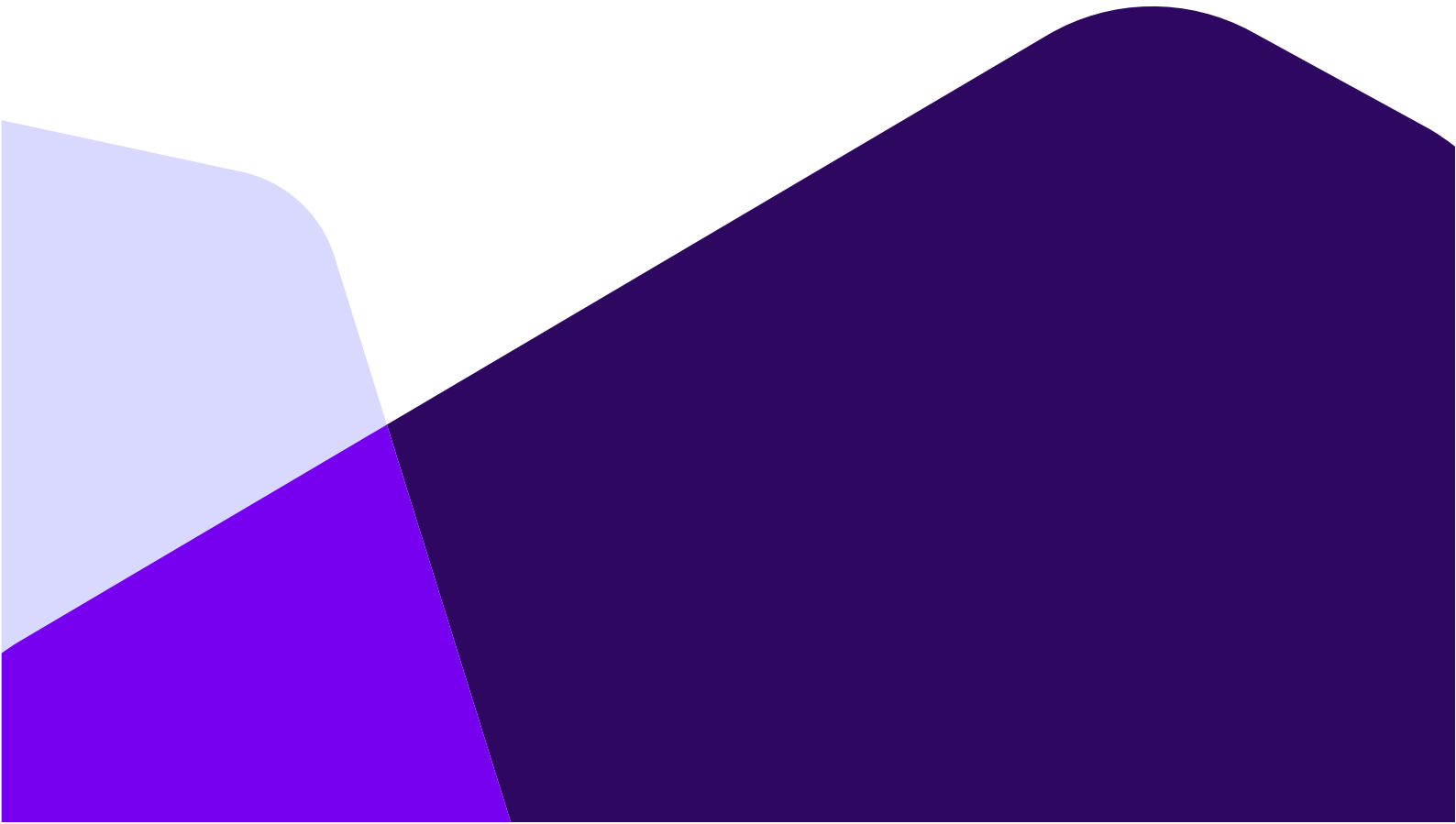


Magnus Aulie Rontén

Hvorfor skal jeg lære dette?

Om utviklingen av hva eleven lærer i samfunnsfag, sett i lys av samfunnsutviklingen.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Magnus Aulie Rontén

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt denne problemstillingen: Hvordan har det eleven lærer i samfunnsfag blitt påvirket av samfunnsutviklingen de siste 20 årene? Oppgaven har sett på hvordan læreplanene LK06 og LK20 har blitt påvirket av samfunnsendringer, gjennom politiske dokumenter, som NOU 2014:7, og Stortingsmelding 28, og deres refleksjoner og anbefalinger rundt samfunnsendringer. Ved å analysere disse dokumentene kunne man forstå hvordan utdanningsidealer har utviklet seg i takt med samfunnsutviklingen.

I teoridelen av denne oppgaven ble det i første del lagt vekt på hvordan samfunnsmessige endringer påvirket skolens rolle og funksjon, med et særlig fokus på modernitet. Videre ble samfunnsfagets historiske utvikling presentert. Forholdet mellom danningsidealer i samfunnsfag og den faktiske undervisningen ble belyst. Perspektiver på eleven, motivasjon og læring ble også beskrevet.

Analysedelen av oppgaven diskuterte samfunnsendringene i overgangen fra LK06 til LK20. Den tok i bruk temaene teknologi, demokrati og tverrfaglighet, og forklarte hvorfor disse temaene var viktige for å kunne se på konkrete endringer i hva som ble lært bort i samfunnsfaget, og hvordan teknologi, demokrati og tverrfaglighet ble forstått og integrert i læreplanene.

I konklusjonen av masteroppgaven fremkom det at samfunnsfagundervisningen hadde gått fra en målrettet tilnærming med fokus på spesifikke kompetansemål i LK06, til å omfavne tverrfaglige temaer og utvikling av kritisk tenkning og refleksjonsevner i LK20, som en respons på samfunnets utvikling preget av temaer som for eksempel individualisering og globalisering. Med disse endringene kommer kritikk, og pedagoger som Gert Biesta og Lars Løvlie har uttrykt sin bekymring for at det sterke fokuset på måling av utdanningskvalitet og prestasjoner kunne overskygge de grunnleggende verdiene i utdanningen, som å utvikle hele mennesket og dets evne til å navigere i en kompleks verden.

Abstract

This master's thesis examined the research question: How has what students learn in social studies been influenced by societal developments over the past 20 years? The study looked at how curriculum, particularly LK06 and LK20, as well as political documents such as NOU 2014:7 and parliamentary notice 28, reflected societal changes. By analysing these documents, it was possible to understand how educational ideals evolved in line with societal developments.

In the theoretical part of the thesis, the first section had a focus on how societal changes affected the role and function of schools, with a particular emphasis on modernity. Furthermore, the historical development of social studies was presented. The relationship between educational ideals in social studies and actual teaching practices was highlighted. Perspectives on students, motivation, and learning were also described.

The analysis section of the thesis discussed the societal changes in the transition from LK06 to LK20. It used the overarching themes of technology, democracy, and interdisciplinarity, and explained why these themes were important for identifying specific changes in what was taught in social studies, and how technology, democracy, and interdisciplinarity were understood and integrated into the curricula.

In the conclusion of this thesis, it was found that education in social studies had shifted from a targeted approach with a focus on specific goals in LK06, to embracing interdisciplinary themes, and the development of critical thinking, and reflection skills in LK20, as a response to societal developments characterized by for example individualization and globalization. With changes like these comes critique, and educators such as Gert Biesta and Lars Løvlie have expressed concerns that the strong focus on measuring educational quality and performance could overshadow the fundamental values of education, such as developing the whole person and their ability to navigate a complex world.

Forord

Denne oppgaven krever ingen spesifikke forkunnskaper for at leseren skal kunne forstå innholdet, men det kan være en fordel å være kjent med læreplaner. Det er fordi mesteparten av teksten handler om dette

Etter flere år med studier er jeg nå ved veis ende på grunnskolelærerutdanningen. Masterprosjektet har vært en interessant reise, med temaer jeg brenner for og synes er spennende, men også utfordringer med å finne motivasjon til å skrive om dem. Jeg er svært takknemlig for erfaringene og kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom prosessen.

Det er ikke mange å takke i denne oppgaven, da det ikke har vært behov for informanter, intervjuobjekter eller lignende. Men den personen jeg ønsker å uttrykke min store takknemlighet for, er min veileder, Inger. Hun har alltid vært der med gode innsikter og kunnskapsrik veiledning, og har støttet meg med et stort smil både i medgang og motgang.

Tusen takk, Inger, for din uvurderlige støtte og oppmuntring gjennom hele denne prosessen.

Oslo, 03.06.2024

Magnus Aulie Rontén

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1 Innledning	7
1.1 Innledning og bakgrunn for tema	7
1.2 Motivasjon for oppgaven	8
1.3 Problemstilling og avgrensning	9
1.4 Oppgavens struktur	10
2 Teoretiske perspektiver	12
2.1 Skole, samfunn og modernitet	12
2.2 Samfunnsfagets egenart	19
2.3 Danningsidealer i samfunnsfag	22
2.4 Perspektiver på eleven, motivasjon og læring	23
3 Metode og forskningsdesign	26
3.1 Den samfunnsskapte virkelighet	26
3.2 Språk, samfunn og fortolkning	27
3.3 Metodevalg	29
3.4 Etske refleksjoner	30
4 Presentasjon av empiri	32
4.1 Datamaterialet, og avgrensning	32
4.2 LK06 sin generelle del, og LK20 sin overordnede del	32

4.3 Samfunnsfaget i LK06 og LK20	33
4.4 Ludvigsen-utvalget, og Stortingsmelding 28	34
5 Analyse	36
<hr/>	
5.1 Hva kjennetegner samfunnsutviklingen?	36
5.1.1 Hva kjennetegner samfunnsutviklingen den siste halvdel av det 20. århundre?	36
5.2 Kan man se en utvikling i Ludviksen utvalget?	37
5.2.1 De sentrale trekkene ved samfunnsutviklingen	38
5.2.2 Fremtidige kompetanser	41
5.2.3 Internasjonale prosjekter	42
5.2.4 Nasjonale innspill	43
5.2.5 Utvalgets vurdering	44
5.2.6 Temaene i utvalgets forslag	44
5.2.7 Meldingen til stortinget	45
5.3 Hva kjennetegner det eleven lærer i samfunnsfag?	47
5.3.1 Relevans og sentrale verdier	47
5.3.2 Kjerneelementene	48
5.3.3 De tverrfaglige temaene	49
5.3.4 Grunnleggende ferdigheter	51
5.3.5 Om kompetansemål	52
5.4 Hvordan kommer denne utviklingen frem i læreplanene?	54
5.4.1 Temaer	55
5.4.2 Temaene i LK06	57
5.4.3 Temaene i LK20	60
5.4.4 Forskjeller og likheter	65
5.4.5 Endring over tid	67
6 Konklusjon	73
<hr/>	
7 Litteraturliste:	75
<hr/>	

1 Innledning

1.1 Innledning og bakgrunn for tema

«Endringene i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i et stadig høyere tempo. Dette er ikke nytt, men det stiller økte krav til endring av kompetanser, både for enkeltindividet, for samfunns- og arbeidslivet, og for skolen» (NOU 2014: 7, s. 7).

Dette er de to første setningene fra én av to statlige rapporter som ble lagt ut av Ludvigsen-utvalget. Utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, hadde som mandat å vurdere grunnopplæringen i norsk skole, og er utgangspunktet til stortingsmeldingen som legger frem et forslag til fornyelse av Kunnskapsløftet fra 2006 (Meld.St.28, 2016). Dette behovet for økt krav til kompetanse ble starten på arbeidet som ledet til Kunnskapsløftet 2020, eller LK20. Dette initiativet hadde som mål å sikre at utdanningen fortsatt er relevant og tilpasset de utfordringene og mulighetene som finnes i det moderne samfunn, der endringer skjer i et stadig raskere tempo.

I løpet av min egen utdanning har det vært mye fokus på den nye lærerplanen, LK20, og hvilke kunnskapsmål den bringer med seg. I egen praksis som grunnskolelærerstudent har jeg hatt denne som utgangspunkt når jeg har planlagt oppleggene som jeg vil utføre i klasserommet, men når jeg har arbeidet med et opplegg blir jeg av og til møtt av en elevs spørsmål om «hvorforskal vi lære dette?». Jeg svarer kanskje litt halvveis at det viktig for å få et historieperspektiv, eller øve seg på samfunnskritisk tenkning, og så spør jeg om de forstod, og jeg får kanskje et ja eller nei, men de slutter å spørre. Fra min egen grunnskoleutdanning lurte jeg også på slike spørsmål, og nå som jeg underviser selv føler jeg allikevel at jeg ikke svarer godt nok. Jeg kan kanskje forklare tanken bak kompetansemålene. Men jeg sitter igjen med spørsmål om hvorfor man tenker slik. Jeg undres på om man underviser i temaer som elever ikke finner noe nytteverdi av, og er opptatt av å forstå mer av hva elevene selv brenner for.

Et eksempel på at elever i den norske skole ikke ser noe grunn i hva de lærer om ser vi i ISSC-studiene. *The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* er en undersøkelse av elevers forhold til demokrati og medborgerskap. Studien er et eksempel på elever i den norske skolen sitt engasjement rundt temaet om medborgerskap i samfunnet (Storstad, Caspersen og Wendelborg, 2022).

ICCS 2022-rapporten for Norge presenterer sentrale funn om utviklingstrekk for demokratisk kompetanse blant norske elever. Studien undersøker hvordan elever skårer på ICCS-kunnskapsskalaen og hvilken betydning demokratisk kompetanse har for samfunnsdeltakelse og demokratisk beredskap. Analysene viser at norske elever skårer 35 skalapoeng lavere i 2022 enn i 2016, med en økning i andelen elever på laveste kunnskapsnivå (Storstad, Caspersen og Wendelborg, 2022, s. 48). Resultatene indikerer at svekket skolemotivasjon kan ha bidratt til nedgangen, og understreker viktigheten av demokratisk kunnskap for å fremme samfunnsdeltakelse og støtte til demokratiske verdier.

1.2 Motivasjon for oppgaven

Som en elev i norsk grunnskole har jeg alltid hatt en nysgjerrighet om verden. Denne nysgjerrigheten stammer mest sannsynligvis fra mitt behov om å forstå hvordan alt fungerer. Mange av de fagene jeg likte, som naturfag, RLE (som det het på den tiden) og samfunnsfag, likte jeg fordi de forsøkte å gi meg en forklaring eller stimulere til å utvikle egne svar på alle de spørsmålene jeg hadde om verden og hvorfor verden er som den er i dag.

Selv om jeg fikk gode svar på store spørsmål i disse fagene, satt jeg allikevel igjen med ett spørsmål. Dette spørsmålet som jeg tror mange elever delte med meg. Hvorfor lærer jeg dette? Temaene har alltid vært interessant nok for meg, men min unge hjerne klarte aldri å se hvordan kunnskap om u-daler og mitokondrie kan ha noen som helst praktisk av vending i mitt daglige liv. Er det ikke viktigere at jeg lærer om egenøkonomi? Burde ikke alle timer starte med en forklaring på relevansen til dagens tema? Det store spørsmålet jeg ofte satt igjen med var hvordan har det seg av vi må lære alt dette? Det er et spørsmål som jeg aldri føler at jeg fikk noe svar på, og det satt alltid igjen hos meg. Dette kan jo være store spørsmål som omhandler mer eksistensielle ting ved tilværelsen, som også barn og unge kan være opptatt av. Nå som jeg går grunnskolelærerstudiet selv, så vet jeg at svarene kan handle om mye mer

enn bare innholdet i det du lærer. Jeg ønsker å utforske noe av dette litt mer konkret i masteroppgaven og jeg har tenkt i utgangspunktet, at noe av det interessante å utforske er i hvordan slike spørsmål har med samfunnsmessige forhold og samfunnsutviklingen å gjøre. Det er rimelig naturlig at vi i samfunnsfaget i skolen er opptatt av hvordan samfunnsmessige utviklingstrekk påvirker andre forhold, blant annet skolemotivasjon og hva vi lærer i skolen. Det har med samfunnsfagets egenart å gjøre. Jeg synes det vil være spennende å se på hvordan politiske styringsdokumenter gjenspeiler forhold i samfunnet og samfunnsutviklingen, for å forstå mer av hvordan grunnlaget for skolefagets innhold, filosofier rundt hva som skal læres, og hvorfor, har utviklet seg.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Denne masteroppgaven skal ta for seg utviklingen av *utdanningsidealer* i samfunnsfag da jeg ser dette som noe som påvirker elevenes motivasjon for faget gjennom undervisning i innholdet i faget. Jeg vil undersøke og prøve å forstå mer av hvordan disse ideene har blitt formet, og er kontinuerlig påvirket av samfunnet. En naturlig problemstilling til dette blir da:

Hvordan har det eleven lærer i samfunnsfag blitt påvirket av samfunnsutviklingen de siste 20 årene?

Delproblemstillinger:

- a) Hva kjennetegner samfunnsutviklingen den siste halvdel av det 20. århundre?
- b) Hva kjennetegner det eleven lærer i samfunnsfag?
- c) Hvordan har samfunnsutviklingen påvirket det eleven lærer i samfunnsfag?

Jeg tenker at vi finner utdanningsidealene / ideene gjenspeilt i politiske og andre styringsdokumenter innen utdanningspolitikken. Med det eleven lærer i samfunnsfag, tenker jeg da på læreplanenes innhold. Jeg velger å ha fokus på Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, forkortet til LK06 og LK20 respektivt. Jeg velger også å se på de relevante politiske dokumentene som har vært viktige for arbeidet med disse læreplanene. Sentralt her er de to NOU-ene som ble utarbeidet av fagutvalget Ludvigsen-utvalget. Dessuten er Stortingsmelding 28, som er regjeringens forslag til

fornyelse av fagene i skolen, også relevant. Av de politiske dokumentene vil fokuset ligge på NOU-en fra 2014, som heter *Elevens læring i fremtidens skole*. Dette er fordi denne utredningen fokuserer på hvilke utfordringer vi står ovenfor i dag, og hva som kan gjøres. De andre er også relevante fordi de bygger på dette, eller er selve løsningsforslaget som sendes fra stortinget.

Jeg velger å fokusere på de siste 20 årene fordi denne perioden er preget av store endringer, både samfunnsmessig og i utdanningssystemet. I løpet av disse årene har vi sett betydelige skifter i samfunnsstrukturer, teknologiske fremskritt og politiske omveltninger som har påvirket utdanningen direkte. Denne perioden inkluderer implementeringen av to ulike læreplaner, LK06 og LK20, som gir en unik mulighet til å sammenligne og kontrastere hvordan samfunnsendringer reflekteres i utdanningspolitikken og innholdet i samfunnsfaget. Ved å analysere forskjellene mellom disse læreplanene kan vi få innsikt i hvordan utdanningsidealer har utviklet seg i takt med samfunnsutviklingen.

Den andre grunnen til at jeg velger å begrense fokuset til de siste 20 årene, er praktisk. Selv om det hadde vært interessant å få et større overblikk over hvordan skolen har endret seg med samfunnet over en lengre tidsperiode, ville dette omfanget vært altfor stort for denne masteroppgaven. En bredere historisk analyse ville krevd en mer omfattende gjennomgang av mange flere læreplaner, politiske dokumenter og samfunnsmessige endringer. På grunn av tidsbegrensninger og behovet for en dyptgående analyse, er det mer hensiktsmessig å avgrense undersøkelsen til en periode der endringene er både håndterbare og spesielt relevante for dagens utdanningspraksis.

1.4 Oppgavens struktur

Strukturen for denne oppgaven er slik: I første kapittel har jeg presentert temaet for oppgaven. Jeg har så forklart hvorfor jeg har valgt dette teamet, og problemstillingene jeg har utviklet i denne oppgaven. I andre kapittel beskriver jeg de forskjellige teoretiske perspektivene som jeg mener er relevante for å kunne besvare delproblemstillingene, og hovedproblemstillingen. I tredje kapittel beskriver og forklarer jeg den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å svare best mulig på problemstillingene. I fjerde kapittel presenterer og beskriver jeg empirien

jeg har valgt å forholde meg til, litt grundigere. I femte kapittel analyserer jeg innholdet i empirien via metoden jeg har valgt i lys av teoretiske perspektiver, for så å drøfte dette i slutten av kapitlet. Og i det sjette, og siste kapitlet oppsummerer jeg oppgaven, og konkluderer på problemstillingen.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Skole, samfunn og modernitet

Jeg ser på idealer og innhold i samfunnsfaget, og hvordan det kan være påvirket av forhold i samfunnet. Det er da viktig å se på forhold i det moderne samfunnet.

Det er mange som har vært opptatt av skolens rolle i moderne samfunn. Allerede rett før starten av 1900-tallet la pedagogen John Dewey frem en publikasjon av en samling foredrag som han kalte *The school and society*. Verket kom på høyden av industrialiseringen, den andre industrielle revolusjon, og tok for seg viktigheten av det Dewey kaller «new education». Her snakker han om at det er viktig at nye bevegelser i utdanning ikke fokuserer på hvordan lærere best kan formidle kunnskap til elever, men heller tar et større perspektiv på sosialisering sett i lys av samfunnet. Han mener at skolen bør være et sted hvor eleven får lære om, og ta del i, aktive demokratiske og sosiale prosesser. Det var også viktig at læringen skulle være knyttet til elevens hverdag (Dewey, 1899, s. 20-23). Dette var Dewey sitt første arbeid på temaet om utdanning, og ble grunnlaget for hans videre arbeid på temaet om utdanning.

Etter Dewey sin tid har utdanningssystemene i moderne samfunn endret seg mye. Man kan si at mange av disse endringene har kommet delvis som et resultat av tidlige pedagoger som Dewey, men på den andre siden ville sosiologer som Anthony Giddens sagt at samfunnet har endret seg mye fra starten av 1900-tallet til i dag, og man må forstå samfunn og utdanningssystemer i nytt lys. I boka *Modernity and Self-Identity* forklarer Giddens begrepet modernitet (Giddens, 1991).

Giddens definerer moderniteten som de samfunnsmessige institusjonene og organisasjonsmåtene som oppstod i Europa på 1600-tallet og som senere har spredt seg globalt. Han mener moderne samfunn er kvalitativt forskjellige fra alle tidligere samfunnstyper. Denne forskjellen skyldes det dynamiske og foranderlige ved moderne

samfunn. Ifølge Giddens skyldes modernitetens dynamiske karakter tre hovedfaktorer: adskillelsen av tid og rom, utleiring av sosiale relasjoner og institusjonell refleksivitet. Adskillelsen av tid og rom innebærer at tid og rom i moderne samfunn blir standardisert og abstrakt, slik at sosiale aktiviteter kan koordineres uavhengig av lokal kontekst. Utleiring av sosiale relasjoner refererer til hvordan sosiale bånd løftes ut av lokale settinger og reorganiseres over større geografiske og tidsmessige avstander, drevet av symbolske tegn som penger og ekspertsystemer som teknologi og faglig ekspertise. Institusjonell refleksivitet betyr at moderne samfunn kontinuerlig produserer og reviderer kunnskap om seg selv, noe som fører til konstant forandring og tilpasning. Dette gjør at samfunn frigjør seg fra tradisjonens bindinger og at tradisjoner må velges og reflekteres over i et posttradisjonelt samfunn (Giddens, 1991, s. 16-21).

Individualisering, globalisering og kulturell diversifisering er sentrale prosesser som forsterker modernitetens karaktertrekk, ifølge Giddens. Individualisering innebærer at enkeltmennesker i økende grad er ansvarlige for sine egne livsvalg og identiteter, mens globalisering skaper en sammenvevd og gjensidig avhengig verden gjennom utveksling av varer, tjenester, informasjon og mennesker. Kulturell diversifisering refererer til det økende mangfoldet i moderne samfunn, hvor ulike kulturer og livsstiler eksisterer side om side. Disse prosessene utfordrer tidligere homogene kulturer og krever kontinuerlig refleksjon og tilpasning fra individene (Giddens, 1991, s. 21-27).

Giddens identifiserer fire hoveddimensjoner av modernitet: kapitalisme, industrialisme, overvåking og militær makt. Kapitalisme refererer til produksjon av varer for salg på markedet for å maksimere profitt, kjennetegnet av privat eierskap, eiendomsløs lønnsarbeid og et klassesystem. Industrialisering innebærer bruk av maskinteknologi for å produsere varer og transformere naturen. Overvåking omfatter statens kontroll og overvåking av informasjon og aktiviteter. Militær makt refererer til statens bruk av våldsmidler for å opprettholde kontroll. Disse dimensjonene skaper en ramme for å forstå moderne samfunns unike trekk og deres dynamiske karakter (Giddens, 1991, s. 14-16).

Det som gjør Giddens tanker om det moderne samfunnet relevant her for oppgaven, er at han har undersøkt spillet mellom det enkelte individ og samfunnsmessige utviklingstrekk. Et viktig utviklingstrekk er betydningen av refleksivitet. Giddens sier at i det moderne samfunnet må individet være mer refleksive over sitt eget liv. Dette vil si at de må ha et konstant blikk på

sin egne verdier og identitet. Han forklarer dette med et eksempel på en studie på skilsmisser. Giddens eksemplifiserer med når man går gjennom en skilsmisse, føler folk et behov for å finne igjen sin selvfølelse for å ikke ha et negativt syn på fremtiden. Dette bruker han for å forklare den generelle prosessen individer har til identiteten sin, som i moderne samfunn foregår refleksivt gjennom livet over livsløpet (Giddens, 1991, s. 12-14).

Giddens forklarer den nye moderne verden hvor denne refleksive identitetsformingen tar sted. Han argumenterer med at en verden med økende globalisering fører til muligheter for å skape sosiale relasjoner over avstand, uten å være knyttet til ansikt-til-ansikt relasjoner gjennom fremveksten av medier. Medier i seg selv påvirker også virkelighetsforståelsen til individer. Hos noen har det vært en fremvekst av skeptisisme, og nye måter å forstå virkeligheten på der fjerne hendelser kan virke mer «ekte» enn lokale (Giddens, 1991, s. 21-32). Det er også flere muligheter for å etablere personlige relasjoner og Giddens gir eksemplene «The lonely hearts column» og computer dating (Giddens, 1991, s. 87). Eksemplene Giddens gir vet vi nå er plattformer som har tatt av veldig i senere år gjennom sosiale medier.

Giddens har altså forklart og argumentert for hvordan det moderne samfunnet har endret seg i retning av mer refleksivitet, som innebærer at individet må gjøre flere valg, det er blitt nødvendig å velge alt fra utdanning, yrke, livsstil, venner, hvor man vil bo osv.

I lys av dette har moderne pedagoger videreført diskusjonen om formålet med utdanningen etter Dewey sin tid, og ser nå på skolen i lys av det moderne samfunn.

En av disse pedagogene er Gert Biesta. Som professor i pedagogikk, utdanningsteori og offentlig utdanning, og med stor interesse og fokus på global utdanningspolitikk, er Biesta anerkjent over hele verden som en ledende figur innen utdanning og pedagogikk (University of Edinburgh, 2023). I 2019 publiserte han en artikkel som tok for seg forholdet mellom det moderne samfunnet og den moderne skolen, men i denne artikkelen har Biesta et mørkere syn på fremtiden nå, enn Dewey hadde på fremtiden da (Biesta, 2019). Biesta snakker om hvordan den moderne skolen ofte blir sett på som en del av problemet med moderne utdanning. Han mener at skolen som institusjon har i nyere kontekst blitt sett på som løsningen til å skape de medborgerne som sosialdemokratier og velferdsstater har interesse av å utvikle. Likevel er det bekymringer om skolen klarer å levere på disse ambisjonene. Han mener at den globale industrien for måling av utdanning legger et trykkende press på å yte

bedre og bedre, med OECDs PISA som ledende på å skape dette trykket. Videre mener han at dette skaper et globalt «rat-race» om å ha best utdanning, og at det er et konstante trykk med panikk rundt kvaliteten på utdanningen. Han mener at resultatet av dette er at skolepolitikken har nå et umettelig behov for bedre utdanning, og at denne bedre utdanningen tar form av smalere definisjoner av hva utdanning er, og hva som skal være med i utdanningen. Dette har da ført til at skolen som institusjon har gått fra å bli sett på som løsningen, til å bli mer og mer sett på som problemet (Biesta, 2019, s. 1-2).

Han snakker om hvordan problemet kommer fra det evige behovet for kvalitet i utdanning. En påstand Biesta legger frem er at ordet kvalitet i seg selv, og videre utdanningskvalitet, er et ord som det er vanskelig å tale imot. Dermed så er det å si at man ønsker god kvalitet egentlig ikke veldig substansielt. Dette er fordi det å si at man vil ha god kvalitet på noe vil egentlig bare være å si at man vil at det skal være bra, og det er mange konkurrerende syn på hva som egentlig gir god utdanningskvalitet. Han mener at roten til problemet her er at vi prøver å bevise hvilken utdanning som er effektiv, men at vi ikke stiller spørsmål ved hva den er effektiv på. Biesta sier at løsningen kan finnes i å ta et skritt tilbake, se på hvordan man tilnærmer hva god utdanningskvalitet er, og hvorfor vi må ha det i det hele tatt. Altså man tar et slags meta blick på synet vi har på hva kvalitet er (Biesta, 2019, s. 2-3).

Biesta er ikke den eneste som kritiserer skolen. I Norge har den pedagogiske filosofen Lars Løvlie kritisert arbeidet med det som da var den nye læreplanen fra 2006, i sammenheng med regjeringens skolepolitikk. Han mente at skolepolitikken er preget av det han kaller en nyliberal ideologi. Han påpeker at Utdanningsdirektoratet bestemte at fagplanenes mål entydig skulle formuleres i ferdighetstermer, noe som har ført til at mange faggrupper ikke kjenner igjen sitt arbeid i de barberte utkastene som ble sendt ut til høring i 2005. Løvlie argumenterer for at dette er knyttet til et ensidig testsystem som nå er installert i norsk skole, der globalisering, privatisering og konkurranse setter rammene for den nye skolen (Løvlie, 2005).

Videre kritiserer Løvlie den daværende utdanningsministeren Kristin Clemet for å være i ferd med å nedmontere den sosialdemokratiske enhetsskolen, som den tidligere utdanningsministeren Gudmund Hernes ønsket å styrke med L97. Ifølge Løvlie har skolepolitikken nå blitt drevet av globaliseringspress og markedstenkning, der fokuset er på kunnskaper, ferdigheter og testing. Han peker på at Utdanningsdirektoratet har erklært at

læreplanen LK06 ikke skal inneholde målformuleringer om forståelse, innsikt eller refleksjon, men heller om mestring som kan prøves gjennom nasjonale og internasjonale tester som PISA og TIMSS (Løvlie, 2005).

Løvlie var i sin tekst kritisk til at den nye pedagogiske filosofien er styrt av OECDs fokus på global konkurranse og lokal kontroll, snarere enn John Deweys idé om oppdragelse til et liberalt demokrati. Han mener at skolen nå blir til en form for bedrift, hvor målet er å produsere elever med de kunnskapene som er forventet, og at denne tilnærmingen disiplinere elever til å bli individuelle aktører på det globale kunnskapsmarkedet. Løvlie fremhever også at den nye skolepolitikken fokuserer på produktivitet og konkurranse, og bruker insentiver som resultatlønn og bonuser for å øke prestasjonene, noe han mener bidrar til dårligere kvalitet på tjenesten og svekket pedagogisk arbeid blant lærere og elever (Løvlie, 2005).

Løvlie avslutter med å kritisere den norske friskoleloven av 2004, som har åpnet for at private skolekjeder kan overta den videregående opplæringen i større byer. Han mener at dette fremmer en overlevelsesmekanisme der kun de mest konkurransedyktige skolene overlever, noe som går på bekostning av solidaritet og kvalitetsundervisning. Han argumenterer for at krav om økt produktivitet ofte fører til dårligere kvalitet på tjenesten, og at lærerne ikke kan kompensere for dette ved å øke tempoet eller strengheten i undervisningen. Løvlie uttrykker bekymring for at skolen er i ferd med å miste sitt pedagogiske fokus og bli et system for testing og produksjon av målbare ferdigheter (Løvlie, 2005).

I dette avsnittet har jeg forsøkt å si noe om at hvordan skolens innhold ser ut, og hvordan undervisning og læring gjøres, og hvordan det oppleves å være på skolen og lære, er samfunnsskapt via de institusjonene som former grunnlagsdokumenter og planer for skolens innhold (Berger og Luckmann, 2000).

Et tema som ofte kommer opp rundt det moderne samfunnet er globalisering. Thomas Hylland Eriksen skriver om dette temaet i boka *Globalization - The Key Concepts* (Eriksen, 2014). Han sier at globalisering har ført til en sammenkobling av ulike deler av verden lenge før begrepet "globalisering", som begrep, ble skapt. Gjennom århundrene har handel, erobringer, kulturell utveksling og migrasjon stadig brakt mennesker i kontakt med hverandre. Det britiske imperiet på slutten av 1800-tallet representerer et høydepunkt i tidlig moderne globalisering.

Tre faktorer etter den kalde krigen fra 1989-91 har bidratt til økt interesse for globalisering. Sluttet på den kalde krigen førte til en bredere og dypere global integrasjon, og verden ble sett på som et enkelt marked (Eriksen, 2014, s. 4). Internett, som begynte å vokse eksponentielt rundt 1990, revolusjonerte kommunikasjonen. Verden så en overgang fra fysiske brev til e-post og fra fasttelefoner til mobiltelefoner, noe som hadde stor innvirkning på hverdagen til millioner av mennesker (Eriksen, 2014, s. 4). Identitetspolitikk ble sentral på den internasjonale agendaen, med nasjonalistiske, etniske, religiøse og territoriale konflikter som dominerte (Eriksen, 2014, s. 4). Disse er kjennetegnene av globaliseringen - økt økonomisk aktivitet, raskere og tettere kommunikasjon, og økte spenninger mellom kulturelle grupper - viser at selv om verden ikke har blitt fundamentalt transformert etter 1980-tallet, er drivkreftene for økonomisk, politisk og kulturell dynamikk nå transnasjonale.

Denne komprimeringen gjør at vi får et tettere samfunn, i den forstand at nest alt påvirker nesten alt annet. Når man får en følelse av dette, opplever man dette som uendelige muligheter, men også mer sårbarhet. Globalisering nå er et sentralt tema i mange fag, inkludert sosiologi, statsvitenskap, kulturhistorie, geografi, antropologi, medievitenskap og jus (Eriksen, 2014, s. 5).

I boka så definerer han ni forskjellige dimensjoner som er knyttet globalisering (Eriksen, 2014, s. 10).

Utleiring innebærer at avstand blir mindre viktig. Ideer, kapital, arbeidskraft og mote sprer seg raskere og deres plassering blir mindre relevant. Dette drives av teknologiske og økonomiske endringer, og har kulturelle og politiske implikasjoner ved å abstrahere sosialt liv fra sin lokale kontekst (Eriksen, 2014, s. 10).

Akselerasjonen handler om at alle former for kommunikasjon har økt betraktelig gjennom det 20. og 21. århundrene, og vil fortsette å øke. Selv om forsinkelser ikke har forsvunnet helt i en tid med øyeblikkelig kommunikasjon via mobiltelefoner, internett og TV-satellitter, er hastighet en nøkkelfaktor i globaliseringen. Rimelige flybilletter og billige telefonsamtaler

hjelper til å binde en global verden sammen. Antall folk på internett siden 1990-tallet viser at avstand ikke nødvendigvis må bety separasjon. Denne akselerasjonen er imidlertid ujevn, og forskjellige samfunns- og kultursegmenter endrer seg i ulike tempo (Eriksen, 2014, s. 10-11).

Standardisering er en annen dimensjon som Eriksen bruker. Ifølge Eriksen så fortsetter globaliseringen standardiseringsprosessene som nasjonalisme og nasjonale økonomier startet, og innebærer sammenlignbarhet og felles standarder der det tidligere ikke fantes noen. Han sier at den raske økningen i bruken av engelsk som fremmedspråk illustrerer dette. et annet poeng han kommer med her er at det er en utvikling av internasjonale økonomiske forhold. Han tar frem hotellkjeder som eksempel (Eriksen, 2014, s. 11).

En annen dimensjon er Forbindelser. Han forklarer at de store globale nettverkene som skaper forbindelser mellom mennesker på tvers av landegrensener, blir større og større. Store internasjonale forhold som skaper avhengighet av hverandre, former utenrikspolitikken, noe som både gir nye muligheter og skaper begrensninger og nye former for makt (Eriksen, 2014, s. 11).

Mobilitet. Han har utsagnet, «The entire world is on the move, or so it might sometimes seem». Med dette mener han at det har vært en jevn økning i menneskers behov for å bevege seg rundt omkring i verden. Spesielt trekker han frem turisme, som kan ha store påvirkninger på samfunn, politikk og økonomier (Eriksen, 2014, s. 11).

Kulturell blanding er en annen dimensjon. Selv om det alltid har vært måter i verden for ulike kulturer å møte hverandre på, har det i senere tid blitt flere måter å møtes, og oftere møter. Dette fører til både friksjon og gjensidig påvirkning. Han sier at den øyeblikkelige utvekslingen av meldinger som kjennetegner informasjonstiden, fører sannsynligvis til mer kulturell blanding enn noen gang før i historien. Likevel fører ikke kulturell blanding nødvendigvis til oppløsning av identitetsgrenser (Eriksen, 2014, s. 11).

En viktig dimensjon er risiko. Han sier at globalisering innebærer svekkelse og noen ganger avskaffelse av grenser. Til dette tar han frem eksemplene på at strømmene av alt fra penger til flyktninger intensiveres i denne æraen, noe som gjør det vanskelig for territoriale politiske

enheter å beskytte seg mot uønskede strømmer. Eksempler på globaliserte risikoer er epidemier, transnasjonal terrorisme og klimaendringer. De fleste av disse risikoene kan ikke bekjempes effektivt av enkeltstatene, og generelt sett mangler planeten effektive politiske instrumenter for å håndtere og styre de teknologi- og økonomidrevne prosessene av globalisering (Eriksen, 2014, s. 11).

Eriksen mener at en annen dimensjon er identitetspolitikk. Han sier at politikk som ikke bare baserer seg på ideologi eller universelle rettigheter, men på vedlikehold og styrking av spesifikke kollektive identiteter, er knyttet til globalisering på to hovedmåter. For det første mener han at identitetspolitikk enten er nasjonalistisk, etnisk, religiøs eller regionalistisk. Dette mener han at er direkte svar på globaliseringsprosesser. Han mener også at det truer det lokale og unike ved å introdusere nye, ofte standardiserende eller universalistiske verdier. For det andre har identitetspolitikk i seg selv en universalistisk dimensjon, fordi selve måten man snakker om å fremme rettighetene til spesifikke grupper, har viktige likheter over hele verden (Eriksen, 2014, s. 11-12). I tiden etter Eriksen publiserte denne boka kan man si at et til globalt viktig aspekt ved identitetspolitikk har blitt seksuell legning.

Den siste dimensjonen som Eriksen trekker frem som viktig, er alterglobalisering. Han mener at dette begrepet ofte er forenklet til anti-globalisering, men dette kan være misvisende. For å forklare dette beskriver han sosiale bevegelser ATTAC i Frankrike, Occupy-bevegelsen i USA. De er ikke imot global tilknytning i seg selv, men avviser det de kaller den profittorienterte nyliberalistiske versjonen av globalisering, som de ser på som umenneskelig og undertrykkende. Disse ulike organisasjonene motsetter seg utleiring-tendensene ved globalisering og kan beskrives som gjenintegrerings-bevegelser (Eriksen, 2014, s. 12). ATTAC finnes også i Norge, men et norsk eksempel på dette kan være Nei til EU.

2.2 Samfunnsfagets egenart

Samfunnsfaget i seg selv er ikke noe nytt fag. Faget har historie tilbake 1800 tallet da historie- og geografifaget fantes. Historie på den tiden begynte å handle mer og mer om det politiske systemet, og til slutt ble dette dratt ut av datidens historiefag for å bli til samfunnskunnskap (Børhaug et al., 2015, s. 11). I lang tid var faget delt inn i ulike samfunnsfaglige områder eller

kjerneområder, altså samfunnskunnskap, historie og geografi. I LK20 ble det gjort ganske store endringer i faget. Kjetil Børhaug, Christian Sæle & Per Jarle Sætre diskuterer dette i boka *Nye spadestikk i Samfunnsfagdidaktikken* (Børhaug et al., 2022, s. 28). Den inndelingen av faget i faglige underområder som vi da hadde hatt i lang tid ble fjernet for å legge inn den nye inndelingen i faget, nemlig kjerneelementene. Det er fem kjerneelementer som alle er nye, men allikevel er mange av temaene i disse kjerneelementene kjent fra tidligere lærerplaner. Det er derimot en større forventning om tverrfaglighet enn hva det har tidligere vært.

Børhaug, Sæle og Sætre forklarer også essensen av hvert av kjerneelementene. *Undring og utforskning* mener de handler om «empiriske undersøkingar om samfunnet» (Børhaug et al., 2022, s. 14). Med dette mener de at eleven skal utvikle kompetansen til å undersøke det samfunnet de er del av. Dette elementet har man tidligere erfaring med, ikke minst i form av utforskeren fra LK06. *Samfunnskritisk tenking og sammenhenger* forklarer seg selv lett, og handler om å kunne være samfunnskritisk, og det å kunne ta perspektiv og se samfunnet ut fra ulike perspektiver.. Det tredje elementet, *Demokratiforståelse og deltakelse*, er ofte det viktigste. De forklarer at det vanligvis er her man trekker frem forskjeller mellom lands styresett fra et samtids- og historisk perspektiv, og det er ofte i denne konteksten man trekker frem minoriteter og urfolk. Det fjerde elementet heter *Bærekraftige samfunn*. Elevene skal her ha en forståelse for hvordan geografi og historie, og forholdene rundt det, påvirker menneskers behov, og hvilken effekt det har på ressursfordeling. De skal kunne vurdere bærekraftige utviklingsalternativer på ulike nivåer og fra ulike perspektiver. *Identitetsutvikling og fellesskap* er det siste elementet, og blir sett på fra mange perspektiver. Børhaug, Sæle og Sætre trekker frem identitet som forstått i individsperspektiv, psykologisk perspektiv og sosialt perspektiv som de viktigste. De sier også at det er utydelig hva som ligger i begrepet om fellesskap i dette kjerneelementet, men det er snakket om i fellesskap og samfunn på ulike nivåer som kan forstås med geografiske og historiske aspekter (Børhaug et al., 2022, s. 14-17)

En artikkel av av Trond Solhaug, professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, gir en grundig redegjørelse for internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk. For det første er det en bred erkjennelse av at demokratier er avhengige av aktiv deltakelse fra medborgerne. Ulik politisk deltakelse og sosiale, økonomiske og etniske motsetninger viser at tilliten til

nasjonale demokratier varierer sterkt. For det andre, mener Trond Solhaug, at det er blitt vanligere i politikken å ha et fokus på demokrati, og menneskerettigheter. For det tredje, bringer globalisering nye kommunikasjonsmuligheter og endrede nettverk som påvirker nasjonale identiteter og verdensbilder, noe som igjen påvirker undervisning i samfunnsfag (Solhaug, 2012).

Artikkelen påpeker at samfunnsfagene har potensial til å takle disse utfordringene ved å integrere forståelser av global ulikhet, migrasjon, og pluralisme. Solhaug argumenterer for at skolen skal lære elever demokrati og medborgerskap gjennom både kunnskap og aktiv deltakelse. Han kritiserer den formaliserte, kunnskaps- og ferdighetsorienterte undervisningen som ofte oppleves som irrelevant av elevene, og fremmer en mer konstruktivistisk tilnærming til læring der elever deltar aktivt i diskusjoner og samfunnsengasjement (Solhaug, 2012).

Videre diskuterer Solhaug ulike kritiske perspektiver på samfunnsfagenes innhold og form. Han nevner forfattere som Gert Biesta, som kritiserer medborgerundervisningen for å individualisere medborgerskap og overse at barn og unge allerede er politiske subjekter. Han understreker viktigheten av å gjøre samfunnsfagundervisningen relevant for elevenes liv og interesser (Solhaug, 2012).

Artikkelen av Anne Kristin Bø og Sylvi Stenersen Hovdenak undersøker ungdommenes oppfatning av fremtiden, og utdanningen, i lys av globaliseringsprosesser (Bø & Hovdenak, 2011). Studien er basert på prosjektet *Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø* ved Universitetet i Oslo, som fokuserer på forholdet mellom skolens kunnskapsformer og elevenes identitetskonstruksjon. Artikkelen viser at ungdommer ser seg selv som både lokale og globale borgere og etterspør kunnskaper som hjelper dem å forstå hverandre i et multikulturelt klasserom og å navigere i en global verden (Bø & Hovdenak, 2011).

Metodisk baserer artikkelen seg på data fra elever ved to ungdomsskoler og to videregående skoler i Oslo. Studien kombinerer kvalitative og kvantitative tilnærminger, inkludert spørreskjemaer og intervjuer med utvalgte elever. Globalisering fremstår som et tema med stor betydning for de unge. Elevene ser på globalisering som en positiv samfunnsutvikling, og etterspør kunnskap på temaet om globale prosesser. Fag som engelsk, naturfag, religion og samfunnsfag trekkes frem som spesielt viktige. Engelsk anses som nøkkelen til mobilitet og

forståelse i en global kontekst, mens naturfag bidrar til forståelse av globale miljøutfordringer. Religionsundervisningen anses viktig for å bygge toleranse og mellommenneskelig forståelse (Bø & Hovdenak, 2011).

Avslutningsvis peker artikkelen på at ungdommer kontinuerlig utvikler kunnskap ved å benytte seg av ressurser fra ulike læringsarenaer, både i og utenfor skolen. Har både et forhold til sitt lokalsamfunn, men også på noen vis til det globale, og skolens rolle i å forberede dem for en global verden er avgjørende for deres forståelse og deltakelse i samfunnsutviklingen (Bø & Hovdenak, 2011).

2.3 Danningsidealer i samfunnsfag

Noe av formålet med denne masteroppgaven er å belyse forholdet mellom danningidealene i samfunnsfag, og den faktiske undervisningen som foregår i faget. Pedagogen Gert Biesta forklarer noen problemer med utdanningsfilosofi i en artikkel, og kritikken som han tar opp om utdanningsfilosofi kan også tas i bruk på danningidealene i samfunnsfaget også. Han skriver at problemet med filosofiske tema rettet for barn er at det er en instrumentell bruk av filosofien. Målet er at barna skal tilegne seg egenskaper, kvaliteter og ferdigheter. Det som kritiseres her er at det finnes en motsigelse i å skape et kritisk tenkende menneske, men si til dem at de må ha ett spesifikt tankesett (Biesta, 2011). La oss ta skolen som eksempel. Er målet med skolen å produsere mennesker til å være en demokratisk medborger, eller om utdanning bør gi elevene muligheten til å stille spørsmål ved om man bør være en demokratisk medborger? Kanskje om man gir elevene muligheten til å være kritisk til dette, vil elevene selv konkludere med at det er viktig å være en demokratisk medborger. Dette er noe man ikke kan problematisere i skolen, fordi målet om å skape en demokratisk medborger er noe som vektlegges tungt i den norske skolen allerede. Det kan sees reflektert gjennom den overordnede delen av LK20, hvor det er et fokus på demokrati og medborgerskap, som jeg skal tilbake til senere i teksten (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki tar for seg danningsteorier fra et overordnet perspektiv. Han forklarer at danningsteoriene kan deles inn i to grupper, de materiale og de formale danningsteoriene (Klafki, 2001, s. 172). Han forteller at de materiale danningsteoriene fokuserer på selve materiellet som brukes i dannelsen, for eksempel

undervisning som tar i bruk læremidler som bøker, kart etc. På den andre siden har de formale teoriene et fokus på subjektene som dannes, som i tilfellet av min oppgave vil være elevene. Han understreker at det ikke finnes en riktig tenkemåte rundt dette, men noen sannheter i begge perspektivene. Han mener også at det er viktig å forstå at man kan ikke plukke absolutte sannheter fra de ulike teoriene. Han bygger ut dette ved å forklare at danningen må forstås gjennom elevens forståelse av verden. Han sier også at eleven sorterer sin forståelse av verden i kategorier. Her kommer vi fem til hovedpoenget hans, som er at dannelsen må foregå gjennom disse kategoriene, i det Klafki kaller kategorial dannelse. Klafki trekker fram et viktig perspektiv etter dette, som er relevant til denne oppgaven. Dannelsen er en tosidig prosess hos eleven. På den ene siden skal dannelsen hjelpe eleven i å lære om verden gjennom kategorier, som livssyn, kultur, vitenskap, historie etc. På den andre siden så er det viktig at eleven har muligheten til å utfordre sin egen dannelse. Eleven må få muligheten til å spørre hvorfor de lærer det de gjør.

2.4 Perspektiver på eleven, motivasjon og læring

Motivasjon er et begrep som er veldig mye brukt, men som ikke alltid er definert i de kontekstene de brukes i. Gjennom læreplanverket nevnes motivasjon sjeldent, men i en artikkel om en elevundersøkelse forklarer Utdanningsdirektoratet at elever blir motivert av å prestere (Utdanningsdirektoratet, Temaene I elevundersøkelsen, 2021). Sidsel og Einar Skaalvik poengterer også at «I formålsparagrafen omtales motivasjon som lærelyst, og som noe som kan fremmes gjennom å gi elevene utfordringer» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 132). Hvordan man velger å definere motivasjon handler ofte om konteksten man legger begrepet i. En definisjon på begrepet som jeg tror passer min oppgave best kommer fra nasjonal digital læringsarena, og lyder slik: «Å være motivert er å være engasjert, aktiv og handlende. Når du er motivert, har du pågangsmot, du er nysgjerrig, og du ønsker å oppnå noe» (Stai, 2021). Denne definisjonen er god fordi den både handler om hva motivasjon er, men også hva det vil si å være i en motivert tilstand, fordi det å være motivert er ikke et statisk ja eller nei spørsmål, men kan variere.

Skolens motivasjonsbegrep er veldig prestasjonsfokusert, som Skaalvik og Skaalvik poengterer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 132). Det å være motivert handler om, og er

påvirket av, mange faktorer som endrer seg dynamisk ut ifra hva motivasjonen er for, eller handler om. I sin bok viser de til mye forskjellig forskning på feltet om motivasjon, og forklarer at flere forskjellige motivasjonsforskere mener at motivasjon ikke er en fast egenskap hos et individ. Enkelte forskere legger til at motivasjon ikke er statisk, men situasjonsbestemt, og at hvis man skal forstå motivasjon i en gitt setting så må man også forstå kontekstene til den settingen, eller at man må ha en kontekstuell tilnærming til individet som motiveres (eller ikke motiveres). Konteksten som må tas i betraktning kan sies å være samspillet mellom individuelle faktorer og miljømessige forhold ifølge sosial kognitiv teori. Det kan også være oppgaven man får, læringsmiljøet man befinner seg i, støtte fra en lærer. Motivasjonsbegrepet kan være prestasjonsfokusert som det legges frem i læreplanene, men det kan også være sy mye mer

Identitetsutvikling er også en viktig del av hva som forgår på skolen. Eleven skal i løpet av sin skoleopplæring ikke bare tilegne seg kunnskaper om ulike fag, men også utvikle seg følelsesmessig, sosialt og moralsk, og skolen sin oppgave her er å kunne møte eleven sin allsidige utvikling (Imsen, 2020, s. 371).

Det kan imidlertid være utfordrende å møte denne allsidige utviklingen på en tilfredsstillende måte. Variasjonen i elevenes bakgrunn, interesser, og behov gjør det vanskelig å skape et læringsmiljø som fremmer både akademisk fremgang og personlig vekst for alle. Lærerne må balansere kravene fra læreplanen med behovet for å støtte hver enkelt elevs unike utviklingsprosess. I rapporten *The Future of Identity* problematiseres dette. rapporten var en bestilling til Storbritannias regjerings vitenskapskontor, fra Oxford (Bostrom & Sandberg, 2011).

Rapporten diskuterer identitet i et moderne samfunn med fokus på globalisering og digitaliseringens innflytelse. I et globalisert samfunn har folk handlinger som velgere, skattebetalere og forbrukere konsekvenser som strekker seg langt utover nasjonale grenser. Gjennom moderne medier og sosiale nettverk er folk i stand til å bli mer bevisste på disse globale konsekvensene. Den økende oppfatningen av mennesker som borgere av en internasjonal samfunn, i tillegg til deres nasjonale og lokale identiteter, representerer en betydelig endring i selvoppfatning. Denne utviklingen kan styrkes ytterligere av medie- og sosiale nettverksutviklinger, samt ideologiske bevegelser som understreker global tilknytning (Bostrom & Sandberg, 2011, s. 17).

Globaliseringen og den teknologiske utviklingen har ført til at identiteter ofte krysser grenser. Identitetstjenester leveres ofte av utenlandske selskaper, og data lagres og behandles i skyen på tvers av ulike jurisdiksjoner. Denne trenden vil intensivere etter hvert som verden blir mer globalisert, og språkbarrierer svekkes gjennom forbedrede automatiske oversettelser. Folk vil finne nye former for langdistanse sosiale relasjoner for å dekke sine behov og ønsker. Imidlertid utfordrer dette det nåværende rettssystemet som antar at folks aktiviteter og identiteter er sentrert i deres bostedsland. Når disse blir internasjonalsert, vil mange aspekter av hverdagen falle under utenlandsk eller internasjonal lovgivning, noe som kan føre til komplekse juridiske problemer (Bostrom & Sandberg, 2011, s. 17).

En av de mest betydelige konsekvensene av globaliserte identiteter er muligheten for svekket lojalitet til eget land. Det er ingen klare bevis for om globaliserte identiteter vil føre til svakere nasjonal lojalitet. Moderne kommunikasjonsmedier tillater både langdistansenasjonalisme og transnasjonale livsstiler. Historisk sett har nasjonalisme blitt en svakere motivator i Vest-Europa; folk identifiserer seg mer med grupper for sosial tilknytning og signalering enn tradisjonell lojalitet til sosiale grupper og institusjoner. Staten må konkurrere med mange andre tilknytninger på det emosjonelle og sosiale plan, mens den praktisk sett fungerer som garantist for juridiske rettigheter og tjenesteleverandør. Politikutfordringen fremover vil være å håndtere en blanding av ulike former for nasjonalisme og lojaliteter snarere enn en homogen befolkning (Bostrom & Sandberg, 2011, s. 18).

3 Metode og forskningsdesign

3.1 Den samfunnsskapte virkelighet

Formålet med denne oppgaven, ut ifra problemstillingen, er å få en god forståelse av hvordan samfunnsmessige forhold har påvirket utarbeidelsen av læreplaner. Jeg er interessert i å vite mer om hvorfor man lærer det man gjør i skolen, og hvorfor det har blitt sånn. På mange måter kan masteroppgaven fungere som et svar til elevens spørsmål om hvorfor de skal lære det de lærer i skolen, og for å få til dette har jeg valgt å se på politiske tekster, rapporter og dokumenter, for å kunne svare denne problemstillingen.

Ett viktig premiss for valg av metode er å vite at virkeligheten må tolkes og forstås fordi virkeligheten er samfunnsskapt. Det er hovedpoenget til Peter Ludwig Berger og Thomas Luckmann i boka *Den samfunnsskapte virkelighet*. Boka gjorde de to sosiologene verdenskjent fordi de tar opp det viktige poenget om hvordan man kan forholde seg til virkeligheten fra et objektivt syn og et subjektivt syn (Berger & Luckmann, 1991, s. 7). Det objektive synet refererer til en objektiv virkelighet i samfunnet, og handler om de faste strukturene, som institusjonene man møter i hverdagen, men også normene som eksisterer uavhengig av ett individs oppfatninger (Berger & Luckmann, 1991, s. 65-88). Det subjektive, på den andre siden, handler om den enkelte sin forståelse av verden, og hvordan denne forståelsen er formet av unike perspektiver og interaksjoner med samfunnet gjennom prosesser som heter eksternalisering, objektivisering og internalisering. Kort handler dette om at man eksternaliserer tanker, ideer og erfaringer gjennom handlinger og kommunikasjon. Etter dette vil det eksternaliserte eksistere som egne objekter separat fra individet som eksternaliserte dette. Til slutt kan andre personer internalisere disse objektiverte fenomenene ved å ta de inn å gjøre de til sine egne overbevisninger om samfunnet (Berger & Luckmann, 1991, s. 149-183). Sosialisering og dannelse skjer slik, og vi kan si at elevenes motivasjon formes slik.

I lys av Peter Berger og Thomas Luckmanns teori om den sosiale konstruksjonen av virkeligheten, kan man se at samfunnet er en kompleks sammensetning av både objektive strukturer og subjektive erfaringer. Derfor er det viktig å anvende en god metodisk tilnærming

når man skal analysere perspektiver ved samfunnet. Dette er fordi metoden man bruker spiller en avgjørende rolle i å avdekke og forstå denne kompleksiteten. En god metode bidrar til å fange opp både de objektive strukturene som eksisterer uavhengig av individuelle oppfatninger, samt de subjektive erfaringene som formes av individets unike perspektiver og interaksjoner med samfunnet. Ved å velge en hensiktsmessig metode kan man utforske dybden og kompleksiteten av sosiale fenomener på en grundig måte. Slik kan man få et mer nyansert bilde av hvordan samfunnet konstruerer virkeligheten, og hvordan denne virkeligheten påvirker individets opplevelse av verden.

3.2 Språk, samfunn og fortolkning

I enhver tekstanalytisk setting så gjør man en fortolkning. Når man fortolker en tekst, går man grundig gjennom teksten for å forstå dens betydning og budskap. Dette innebærer å analysere både innholdet, men også forstå konteksten av det man leser om. Man ser på hvordan ord og setninger er satt sammen, og hvordan de ulike delene av teksten henger sammen for å danne en helhetlig mening. Samtidig tar man også hensyn til den historiske, kulturelle og sosiale konteksten som teksten ble produsert i, samt den konteksten den blir lest i. Betegnelsen som oftest brukes om dette forholdet til tekst, er Hermeneutikk (Jordheim, 2011, s. 190-201).

Hermeneutikken har lange tradisjoner som et viktig redskap for fortolkning av noen spesifikke typer tekster. Tradisjonelt har hermeneutikken omhandlet fortolkningen av teologiske og rettslige tekster, og språkstudier, også omtalt som filologi. I den klassiske forståelsen av hermeneutikken var oppgaven man hadde for seg sett på som en praktisk fortolkningsoppgave, og det forelå alltid et konkret tekstmateriale som var objekt for fortolkningen. Objektene i teologiske og rettslige sammenhenger var stort sett det samme som det man ville tolket den dag i dag. Det vil si Bibelen for det teologiske, og loven for det rettslige. I filologisk sammenheng har de hermeneutiske objektene ofte vært antikkens tekster. Den filologiske sammenhengen handler om å se på gamle, eller oftest antikke tekster, og forstå dem i sin historiske kontekst. Men det er også viktig at man kan ta en historisk tekst og aktualisere den til samtiden (Jordheim, 2011, s. 202-214).

Denne klassiske betydningen av hermeneutikken har vært her siden de første lutherske bibeltolkerne som Matthias Flacius, og viktigere Martin Luther, i perioden rundt det 15. århundre. Det skulle ikke være en endring i forståelsen av hermeneutikk før 1829, noe tre hundre år senere, hvor Friederich Schleiermacher foreleste på temaet om hermeneutikk. Han var en teologiprofessor i sin tid, som ga han hans relasjon til hermeneutisk analyse. Han mente at hvis hermeneutikken kan være gjenstand for to felter som er så frakoblet hverandre, som antikk litteratur og bibeltolkninger, så betyr det at hermeneutikken verken hører til det ene eller andre, men er mer generell. Dette åpnet for å diskutere hva fortolkningslæren egentlig skal omfatte. Schleiermacher selv tar opp temaet om språket. Alt som skal forstås er gjenstand for fortolkning. En annen oppfatning som ble diskutert var historien, fordi å gjenfortelle historien er i seg selv en fortolkning. Begrepet ble omdiskutert i mange år, frem til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer argumenterte for det som ble kalt «væren», altså det som er, og at alt som finnes, er gjenstand for fortolkning. Gadamer mente at fortolkningslæren ikke lengre kan reduseres til et metodisk arbeid. Det handler om noe dypere, og går forut for all metodikk. Som Helge Jordheim sier, «det kan ikke bare reduseres til fremgangsmåter for å fortolke tekster og andre menneskelige uttrykk» (Jordheim, 2011, s. 235). Det var her hermeneutikken tok en vending fra det praktiske, metodiske redskapet det var i klassisk forstand, til den mer refleksive, forståelsessøkende fortolkningslæren det er i dag (Jordheim, 2011, s. 214-222).

Men hva har dette å si for metodevalg i min oppgave? Ironisk nok har utviklingen av hermeneutikken gått fra å være en praktisk metode i starten, men allikevel kan man finne elementer ved hermeneutikken som er viktig for hvordan man metodisk kan tilnærme seg tekst. For det første er hermeneutikken meningsøkende. Det vil si at man ikke er ute etter å for eksempel reproducere masse tekst, men man er ute etter å forstå en tekst. Dette er godt grunnlag for kvalitativt arbeid, som også er meningsøkende. Et annet eksempel, og kanskje hermeneutikkens nærmeste forhold til metode, er den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkelen handler om hvordan man kan tolke og gjentolke tekst ved å forstå helheten i en tekst, for så å se detaljer i teksten som endrer helheten. Den nye helheten åpner opp for å se nye detaljer, som åpner opp for en nyere helhet. Sånn fortsetter det rundt og rundt i en evig sirkel (den hermeneutiske sirkel). Denne tilnærmingen til tekst er viktig i en analytisk setting, fordi analyser er detaljerte, og dette kan åpne opp for nye måter å se helheten av den empirien man analyserer. Ut ifra dette ser vi at hvis man klarer å ha et aktivt

forhold til hermeneutikken, vil metodikken bli styrket, og utfallet bli en bedre analyse (Jordheim, 2011, s. 223-233).

3.3 Metodevalg

Spørsmålet videre blir selve metodevalget jeg tar for å gi et best mulig svar på problemstillingen. Her har jeg stått ovenfor flere valgmuligheter og tilnærminger. Det er problemstillingens karakter som avgjør om det blir en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. Her er jeg ute etter å forstå kvaliteter ved et fenomen eller spørsmål, ikke måle utbredelsen av et fenomen. En kvalitativ forskningsmetode er som oftest preget av å være tett på det man forsker på (Tjora, 2021, s. 17). Å velge en kvalitativ metode over en kvantitativ metode innebærer ofte en preferanse for å utforske kompleksitet, kontekst og subjektive opplevelser i forskningen, istedenfor et fokus på måling, numerisk analyse og generaliserbarhet som man oftest finner i kvantitative metoder. En kvalitativ metode legger ofte vekt på å forstå meningsinnhold, kontekstuelle faktorer og sosiale konstruksjoner, som er grunnen til at dette er en nyttig tilnærming i denne oppgavens kontekst.

Analyseformen som jeg mener gir best mulighet til å analysere læreplaner, men også de sentrale politiske dokumentene knyttet til dem, er innholdsanalyse. Innholdsanalyse er generelt en god fremgangsmåte for å analysere meningsinnholdet i et tekstmateriale. Denne analysemetoden gir rom til en grundig utforskning av komplekse temaer og kulturelle fenomener, og er derfor en verdifull ressurs innenfor ulike fagområder som medievitenskap, historie, samfunnsvitenskap og helsefag. Metoden skiller seg fra andre tekstanalytiske tilnærminger ved å fokusere på å analysere hva en tekst inneholder, fremfor tekstens struktur eller språklige uttrykk. (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 306).

Det er ikke noe spesifikk definisjon som det finnes universell enighet om. Det er derimot en definisjon som kommer fra metodolog og kommunikasjonsviter Klaus Krippendorff, som har blitt ofte sitert. Han forklarer innholdsanalyse slik: «content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the context of their use» (Krippendorff, 2004, s.18). Det er noen kjennetegn vi kan trekke ut ifra denne definisjonen, som Krippendorff utdyper i sin bok. Det første ligger i ordet «replicable».

Noe av det viktigste i innholdsanalyse, og ofte i forskningspraksis generelt, er reproduserbarheten. En innholdsanalyse må ha en tydelig forklart fremgangsmåte som er repeterbar i ettertid av andre. Det neste vi kan trekke ut er fra ordet «valid». Dette handler om gyldigheten til teksten din. Fokuset her er på at forskingen man gjør kan fortsatt framstå som gyldig ved etterprøving eller gransking, eller ut fra uavhengig forskning på samme tema. For å oppnå dette er det ofte viktig med nøye definerte kriterier på hva man forsker på. videre handler «text (or other meaningful matter)» om at innholdsanalyser oftest omhandler tekster, men må ikke det. Til slutt sier Krippendorff «to the context of their use», som er et viktig poeng om at man må analysere empirien i konteksten av hvordan den ble brukt (Krippendorff, 2004, s.18-19).

På den andre siden ligger diskursanalyse(Bjørhusdal, 2020, s. 160-164). Diskursanalyse blir ofte brukt når man ønsker å forstå mer av hvordan språk og tekst konstruerer virkelighetsforståelser, med utgangspunkt i sammenhenger mellom språk, mening og makt ulike sosiale sammenhenger. Denne tilnærmingen fokuserer på å utforske hvordan språk og tekst former og blir formet av samfunnsmessige praksiser, ideologier og strukturer. I en annen oppgave kunne diskursanalyse vært riktig vei å gå. Man kan bruke denne analyseformen for å analysere viktige trekk ved skolepraksis, og hva det vil si for samfunnet, eller liknende. I denne oppgaven er fokuset heller på å konkrete politiske handlinger, og å se sammenhenger, og trekke konklusjoner basert på dette. Derfor er det mye mer hensiktsmessig å ta i bruk en innholdsanalyse her.

3.4 Ethiske refleksjoner

I forhold til etiske hensyn, så er det alltid viktig å vurdere og reflektere rundt etiske dilemmaer, og om de oppstår i noen form under forskning. Dette blir på mange måter enda viktigere i arbeid med alt som omhandler barn og unge. Barn skal alltid beskyttes i forskning, og for å forstå om barn beskyttes må man se på hvilket tema man fokuserer på, og hvilke metoder man tar i bruk. Man kan si at en oppgave må ha veldig stor nytte for samfunnet for at det skal regnes som nødvendig å sette barn i noen form for ubehag. De nasjonale forskningsetiske komiteene setter tydelig strek under at barns velferd skal gå foran vitenskapens interesser ((Backe-Hansen, 2023). Denne oppgaven handler i stor grad om barn

og deres skolegang, men det er allikevel ingen barn som er direkte med i innhenting av empiri til oppgaven. Dermed er det ingen barn som påføres noe form for skade eller ubehag, og ingen barns velferd blir nedprioritert eller satt på spill. Ut ifra dette kan jeg konkludere at det er ikke nødvendig med noen større etiske refleksjoner rundt dette. Samtidig kan vi si at etisk refleksjon eller etiske perspektiver alltid kan være relevant i alle faser av en forskningsprosess, fordi mennesker og forskning inngår i sammenhenger der etiske vurderinger må og bør gjøres.

4 Presentasjon av empiri

Utvalget av hvilke tekster man skal analysere i en oppgave som denne er helt avhengig av den problemstillingen man prøver å besvare (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 308). Den første delen av dette kapittelet vil være en redegjørelse av hvilket datamateriale jeg har valgt til å ha med i oppgaven. Etter dette vil jeg gi en forklaring av hva dette datamaterialet inneholder, og hvorfor jeg mener dette er relevant til å svare på problemstillingen.

4.1 Datamaterialet, og avgrensning

Utgangspunktet for empirien i denne oppgaven vil være Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, forkortet til LK06 og LK20 respektivt. Disse dokumentene er store, og i denne oppgaven vil jeg bare fokusere på LK06 sin generelle del, og LK20 sin overordnede del. Denne oppgaven skal også ta for seg de relevante politiske dokumentene som har vært viktig for utarbeidelsen av disse læreplanene. Sentralt her er de to NOU-ene som ble utarbeidet av fagutvalget Ludvigsen-utvalget. Stortingsmelding 28, som er regjeringens forslag til fornyelse av fagene i skolen, er også relevant her.

4.2 LK06 sin generelle del, og LK20 sin overordnede del

LK06 sin generelle del forklarer formålet med opplæringen. I innledningen til den generelle delen står det at målet med denne delen er å utdype formålsparagrafen i opplæringsloven. Dette blir gjort gjennom å angi mål for opplæringen, og inneholder også «det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Innholdet er delt inn i underkategorier som baserer seg på mennesket i det norske samfunnet, og heter for eksempel Det allmenndanna mennesket, Det skapande mennesket eller Det arbeidande mennesket (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Som et resultat av fagfornyelsen, ble LK06 sin generelle del erstattet av LK20 sin overordnede del sammen med de nye læreplanene høsten 2020 (Regjeringen.no, 2022). I likhet med LK06 sin generelle del, har den overordnede delen som formål å utdype

formålsparagrafen i opplæringsloven, samt forklare verdier og prinsipper som læreplanverket bygger seg på. Strukturelt så har den overordnede delen blitt delt inn i tre kapitler, Verdigrunnlaget i opplæringa, Prinsipp for læring, utvikling og danning og Prinsipp for praksisen i skolen. Hver av kapitlene har en generell forklaring av kapitlet, og videre underkapitler som er mer konkret i innholdet. Innholdsmessig introduserer LK20 sin overordnede del et større fokus på noen begreper, demokratisk medborger eller dybdelæring. Det er også en litt annerledes forståelse av begrepet kompetanse.

Problemstillingen forsøker å svare på problemstillingen hvordan det eleven lærer i samfunnsfag er blitt påvirket av samfunnsutviklingen de siste 20 årene. For å kunne analysere hvordan denne endringen har kommet til, vil det være mest gunstig å ha to utgangspunkt i å se på hvordan det var før, og hvordan det er nå. LK06 og LK20 kan fungere som de utgangspunktene, slik at man kan se om det er avstedkommet en endring. De to læreplanene vil sammenliknes i denne oppgaven for å gi konkrete og relevante svar til problemstillingen. Derfor er disse to politiske dokumentene veldig relevante i denne sammenhengen.

4.3 Samfunnsfaget i LK06 og LK20

Samfunnsfaget er en av de sentrale fagene i grunnskoleopplæringen. I læreplanverket for samfunnsfag i LK06, er faget strukturert i formål, hovedområde, grunnleggende ferdigheter og mål for kompetanse, eller kompetansemål, etter trinn 4, 7 og 10, og vg1/vg2. Det er også med vurderingsform og antall timer faget har. Hovedområdene i faget, som historie, geografi, samfunnskunnskap (m.m. i videregående opplæring), og har alle tilhørende kompetansemål, og hovedområdet utforskeren som griper litt inn i alle de andre. Poenget med utforskeren er «nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I LK20 er læreplanene for samfunnsfag, hvor det fortsatt finnes kompetansemål, her har det også blitt lagt til mål etter 2. trinn. Det er også fortsatt praktisk info, som vurdering eller antall timer. Fagets formål og hovedområde har derimot blitt gjort om til Fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, og tverrfaglige tema. De grunnleggende ferdighetene er i store trekk det samme. Spesielt er endringene mot fagets verdier, og de nye kjerneelementene. Utforskeren finnes fortsatt i form av undring og utforskning i fagets verdier. Kritisk tenkning fantes i tidligere læreplaner, men i den nye har det fått større plass. Det har også vært endring

i hvordan man tenker rundt geografi, historie og samfunnskunnskap. Her har det vært et skifte fra å være tre konkrete selvstendige temaer til at de kan være åpne for å blandes litt i hverandre. Det har også blitt lagt til nye tverrfaglige temaer, og disse går også igjen i fagets kjerneelementer.

4.4 Ludvigsen-utvalget, og Stortingsmelding 28

Ludvigsen-utvalget er på mange måter utgangspunktet for fagfornyelsen i 2020. Utvalget oppstod i 2013, og fikk som mandat fra regjeringen å lage to NOU-er, altså Norges offentlige utredninger. Utredningene skulle gjøre en vurdering av grunnopplæringen i skolen, sett i lys av hvilket behov for kompetanse som vil fremstå i et fremtidig samfunn. Utvalget la frem delutredningen *Elevens læring i fremtidens skole i 2014*. Denne utredningen tar for seg kompetansebegrepet, resultater av læringsforskning skolefag- og vurdering, og til slutt anbefalinger fra internasjonale prosjekter som P21 og PISA. Dette fungerte som «et kunnskapsgrunnlag» for en senere hovedutredning (NOU 2014: 7).

I 2015 legger Ludvigsen-utvalget ut hovedutredningen. Den heter *Fremtidens skole*, og er anbefalinger fra utvalget til reform på grunnopplæringa i skolen. Utredningen tar først for seg hvilke kompetanser som utvalget anbefaler at elevene utvikler, videre tar den for seg hvordan fagene i skolen kan fornyes og videreutvikles. Deretter så er det et forslag til utforming av nye læreplaner, etter det igjen er et forslag til utvikling av undervisningspraksis. Det siste utvalget tar for seg er implementeringsstrategi og økonomiske og administrative konsekvenser (NOU 2015: 8).

På bakgrunn av arbeidet til Ludvigsen-utvalget kommer Stortingsmelding 28 (2015-2016). Selv om denne bygger seg på mye av det samme som Ludvigsen utvalget, er denne også annerledes i at det som tas opp i stortingsmeldingen er mer konkret, og er ikke bare anbefalinger, men de faktiske tiltakene som blir gjort. For eksempel snakker alle de politiske dokumentene om endringer i den generelle delen, men stortingsmeldingen beskriver de faktiske endringene som vil bli gjort på en ny generell del, som senere endrer navn til den overordnede delen (Meld.St.28, 2016).

Disse politiske dokumentene er viktige for oppgaven fordi de beskriver hvilke endringer som blir gjort fra LK06 til LK20, og hvorfor de er blitt gjort. Målet med denne oppgaven er ikke bare å forstå om det har vært en endring de siste 20 årene, men hvilken endring som har tatt sted. Derfor er det viktig å bruke disse dokumentene når man skal analysere endringer mellom LK06 og LK20.

5 Analyse

I Analysekapittelet av denne oppgaven vil jeg forholde meg til de tre delproblemstillingene som er utviklet basert på hovedproblemstillingen. Her vil jeg først starte med å få et overblikk på hvordan samfunnet har utviklet seg, og hvordan dette har påvirket skolens utvikling. Deretter vil jeg rette fokus mot hva eleven lærer i samfunnsfag, og se på hvordan det har utviklet seg, om det har det. Til slutt vil jeg analysere sammenhengen mellom samfunnsutviklingen og hva eleven lærer i samfunnsfag, og hvordan endringer i samfunnet har en påvirkning på hvordan man forholder seg til eleven i samfunnsfag, når man underviser. Gjennom denne analyseprosessen kan jeg få et bedre innblikk i dynamikken mellom samfunnsutviklingen og undervisningen i samfunnsfag.

5.1 Hva kjennetegner samfunnsutviklingen?

5.1.1 Hva kjennetegner samfunnsutviklingen den siste halvdel av det 20. århundre?

Spørsmålet om hvordan samfunnet har endret seg, finnes ikke i noe empiri. Dette er fordi man kan ikke si at det er noe direkte fasitsvar på spørsmålet, selv om man kan være ganske sikker på et svar. Den bedre måten å svare på dette spørsmålet på er heller å gå tilbake til teorikapittelet. Det fant vi ut at på begynnelsen av 1900-tallet ble det lagt vekt på at utdanning skulle fremme demokratiske verdier og sosialisering, der skolen fungerte som et sted for elever å lære og delta aktivt i samfunnets prosesser (Dewey, 1899, s. 20-23). I senere tid har utdanningssystemet blitt påvirket av betydelige endringer av ulike grunner, som globalisering, teknologisk utvikling og endrede sosiale strukturer. Skolen hadde så blitt et sted for utvikling av individets kritiske tenknings- og refleksjonsevne, over det individets plass i verdenen (Giddens, 1991). Samtidig har presset fra global konkurranse og industrimålinger ført til en økt fokus på måling av utdanningskvalitet gjennom tester og standardiserte vurderinger, noe som har overskygget de grunnleggende spørsmålene om hva utdanning bør være og hvorfor den er viktig (Biesta, 2019).

5.2 Kan man se en utvikling i Ludviksen utvalget?

Det var det teoretiske, men spørsmålet er om noe av dette kommer frem i empirien til denne teksten. Her kan vi begynne med å se på dokumentene fra på Ludvigsen-utvalget. Ved å analysere disse, kan vi se direkte hvilke endringer de snakker om eksplisitt. Etter dette kan vi se på de ulike lærerplanene for å se hvordan vi kan få svar på spørsmålene ut fra det som framkommer der. Det viktigste dokumentet her er NOU-en fra 2014, «Elevenes læring i fremtidens skole» (NOU 2014: 7, s. 2). I denne NOU-en er det kapittel som snakker eksplisitt om samfunnsendringene som påvirker valgene som har blitt tatt. Kapittel 8 i utredningen omhandler kompetanser for det 21. århundre.

Kapittelet innleder med å forklare at skolen har som rolle gjøre elever klare til fremtidens samfunns- og arbeidsliv. I land i vesten, og i dette tilfellet Norge, har det vært store samfunnsmessige og strukturelle endringer i årene som har vært. Kapittel åtte gjør en vurdering av innholdet i læreplanene, for å få en forståelse av om det som undervises i skolen er godt nok. Og om strukturen og innholdet i fagene gir tilstrekkelige kompetanser for fremtiden (NOU 2014: 7, s. 111-112).

Videre i delkapittel 8.1 finner man det som denne oppgaven fokuserer på. Dette delkapittelet innledes slik:

Prosjektene som presenteres senere, omhandler kompetanser for det 21. århundre, og ser på sammenhengen mellom endringer i samfunns- og arbeidsliv og hvilke kompetanser skolen bør utruste elevene med. Dette avsnittet beskriver noen sentrale trekk ved samfunnsutviklingen som det legges vekt på i de fleste prosjektene, og som utvalget vil legge til grunn for videre diskusjoner i hovedutredningen. (NOU 2014: 7, s. 112)

Altså videre etter denne innledningen til delkapittelet skal det eksplisitt nevnes hvilke sentrale trekk ved samfunnsutviklingen som legges vekt på i utredningene. Innledningen forklarte at den legger vekt på noen sentrale trekk. Det er åtte trekk ved samfunnsutviklingen som de legger spesiell vekt på, og de trekkene oppsummeres videre. (NOU 2014: 7, s. 112)

5.2.1 De sentale trekkene ved samfunnsutviklingen

Kunnskapssamfunnet

Det første trekket er kunnskapssamfunnet. I delen om kunnskapssamfunnet forklares det at en av de viktigste ressursene vi har i samfunnet, er kompetanse. Derfor er det helt i samfunnets interesse å fokusere på kunnskaper og kompetanser som kan hjelpe med verdiskaping.

Kunnskapssamfunnet krever kontinuerlig vedlikehold, som gjøres gjennom livslang læring.

Kunnskapsutviklingen skjer i et stadig raskere tempo, dette er en av faktorene som stiller større krav til endringer i kompetansebegrepet. Dette gjelder alle aspekter ved samfunnet (NOU 2014: 7, s. 112).

Globalisering

Det neste trekket er globalisering. Globalisering er et dominerende utviklingstrekk som er påvirket av ulike aktører (land, internasjonale firmaer, organisasjoner, osv.) på ulike måter. I forhold til globalisering i økonomien legges det vekt på internasjonale forhold. Norge, med sin åpne økonomi, er avhengig av globalt samarbeid for verdiskaping og velferd. Teksten trekker frem at det globalisering derfor også omhandler et behov for utvikling både på det økonomiske, kulturelle og teknologiske. Det tas frem et eksempel om de største økonomiene i verden ikke nødvendigvis alltid er de samme, og derfor er det nødvendig med bred kompetanse her (NOU 2014: 7, s. 112).

Individualisering

Det neste trekket er et punkt som også er tatt opp i teorien til denne oppgaven, nemlig individualisering. I NOU-en forteller de at forskning innen sosiologi peker på at globaliseringen har ført til et mer individualisert samfunn. Enkeltindivider har i større grad måtte skape sin egen identitet, i motsetning til tidligere da sosiale identiteter var mer forhåndsdefinerte av samfunnets strukturer. I NOU-en står det at dette reiser spørsmålet om samfunnsverdiene våre er truet av en økt individualisering. Derfor argumenterer mange for at skolen nå trenger et bredere kompetansebegrep som også tar opp temaer som verdier, eller holdninger (NOU 2014: 7, s. 112).

Arbeidsliv

Det fjerde trekket er Arbeidsliv. Dette trekker handler om at arbeidsmarkedet endrer seg raskt på grunn av et komplekst og høyst variert samspill mellom menneskelige ressurser, kapital, bygninger og utstyr, noe som krever høy kunnskap og kompetanse. Effektiv bruk av arbeidskraft og kapital blir viktig for velstand og velferd. Statistisk sentralbyrå (SSB) forventer økt etterspørsel etter arbeidskraft fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Spesielt trekker NOU-en frem et udekket behov for lærere, ingeniører og sykepleiere.

Arbeidsinnvandring har også vært betydelig, men fremtidige nivåer er usikre, og et mer åpent europeisk arbeidsmarked påvirker Norge (NOU 2014: 7, s. 112-113).

Teknologi

Det femte trekket, teknologi, og spesielt innen IKT, mener utvalget har stor innvirkning på læring, levesett og arbeid, og driver raske samfunnsendringer. Digital teknologi skaper nye kommunikasjons- og samarbeidsformer, påvirker de fleste samfunnssektorer, og bringer både muligheter og utfordringer. Skolen må tilpasse seg denne utviklingen og fremme kontinuerlig læring om teknologi. Teknologi er avgjørende for verdiskaping i Norge, og mange nåværende jobber vil sannsynligvis bli overtatt av ny teknologi. Arbeidsmarkedet skifter fra manuelle oppgaver preget av rutiner, til mer vurderingsoppgaver preget av komplekse og sammensatte situasjoner. Dette er en trend som utvalget forventer å fortsette (NOU 2014: 7, s. 113).

Demokrati og deltagelse

I NOU-en står det at demokratisk kompetanse regnes som viktig, spesielt i lys av noen av de andre samfunnsutviklingstrekkene, som globalisering, eller individualisering. Utvalget mener at et demokratisk samfunn krever støtte på demokratiske verdier fra befolkningen, og at samme befolkningen tar del i samfunnet. På denne måten kan staten sikre representasjon av ulike interesser. Demokratisk deltagelse kan skje gjennom valg. Denne prosessen påstår de har sett en nedgang siden 1960-årene, men økte fra 2009 til 2013. De påstår også at globalisering har senket effekten til nasjonalstatens innflytelse på innbyggerne noe, og de bruker Europa og EU som eksempel. Engasjement i forenings- og organisasjonsliv er også viktig, med nær 80% av befolkningen som medlemmer. En tredje form for deltagelse er å delta i samfunnsdebatten via internett, blogger, debattsider og sosiale medier (NOU 2014: 7, s. 113).

Demokrati og mangfold

Det syvende trekket handler for det meste om befolkningen. Her sier utvalget innledende at global befolkningsvekst, drevet av en økt levealder, er den dominerende trend. Utvalget snakker også om urbanisering og migrasjon både internt i landet, og globalt. Urbanisering er en stabilt dominerende trend blant bomønstrene i Norge. De mener at ikke bare folk, men også markeder og aktiviteter vil flytte fra rurale til urbane områder. Norge er også en del av det globale migrasjonsbildet, med en økende innvandrerandel. Økt mangfold anses som berikende, men kan også øke samfunnsspenninger. Majoritetskulturen kan føle seg truet, mens minoriteter kan føle seg undervurdert. Migrasjon kan gi nye muligheter, men også tap av status og nettverk, og innvandrere kan møte kulturelle forskjeller i skole- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, s. 115).

Miljø

Det åttende, og siste trekket som utvalget trekker frem som sentrale trekk ved samfunnsutviklingen, er Miljø. De innleder med klimaendringene, og forklarer hvordan klimaendringen kommer til fortsette å være en negativ konsekvens av samfunnsutviklingen. De sier at de fleste er enige om at menneskeskapte CO₂-utslipp er en hovedårsak til global oppvarming. Dette utgjør en felles utfordring, og et etisk dilemma oppstår når forventninger til velstandsutvikling ikke samsvarer med bærekraftig utvikling. Klimaendringer påvirker også migrasjon; FNs klimapanel anslår at 150 millioner mennesker vil være miljøflyktninger innen 2050 (NOU 2014: 7, s. 116). Bærekraftig utvikling, ifølge FN, innebærer å møte dagens behov uten at det skal gå utover fremtidige generasjoners muligheter for gode miljø-, økonomi- og sosiale samspill (NOU 2014: 7, s. 116).

De åtte trekkene for samfunnsutvikling deler flere felles kjennetegn som bidrar til å forme moderne samfunn på en integrert og kompleks måte. For det første viser de en gjennomgående vektlegging av behov for kompetanse. Kunnskapssamfunnet og teknologi, spesielt innen IKT, understreker behovet for kontinuerlig læring og tilpasning for å møte stadig skiftende krav i arbeidslivet og samfunnet generelt. Dette krever en dynamisk og fleksibel tilnærming fra både individer og institusjoner, hvor livslang læring blir en nødvendighet for å opprettholde konkurransekraft og relevans i et globalisert arbeidsmarked. Videre er det en sterk sammenheng mellom disse trekkene og et behov for nye kompetanser,

som er nødvendige for å navigere i en stadig mer teknologidrevet verden, der gamle jobber forsvinner og nye, mer komplekse oppgaver krever nye løsninger.

På samme tid viser globalisering, individualisering, og demokrati en dypere samfunnsmessig omforming som påvirker identitet, deltakelse og verdier. Globalisering fører til en mer sammenkoblet verden hvor økonomiske, kulturelle og politiske prosesser skjer på tvers av nasjonale grenser, noe som utfordrer tradisjonelle maktstrukturer og skaper behov for nye måter å håndtere økonomiske og kulturelle endringer på. Individualisering reiser spørsmål om samfunnets kollektive verdier og samhold, og understreker behovet for at utdanningssystemet fremmer verdier og holdninger i tillegg til kunnskap. Demokrati og deltagelse viser viktigheten av aktiv samfunnsdeltakelse og støtte til demokratiske verdier i en tid hvor globalisering kan svekke nasjonalstatenes innflytelse. Dette felles kjennetegnet av endring, tilpasning og samhandling på tvers av ulike samfunnssektorer viser hvordan ulike utviklingstrekk ikke bare opererer isolert, men også sammen skaper en kompleks og dynamisk helhet som former fremtidens samfunn.

5.2.2 Fremtidige kompetanser

Videre i kapittelet finner vi ut at Ludvigsen-utvalget har etterspurt forskning på kompetanser som vurderes til å være viktige for det 21. århundre. Forskning og utredning rundt kompetanser for det 21. århundre har fått en økt oppmerksomhet i løpet av de siste årene. Dette feltet inkluderer en rekke prosjekter av varierende størrelse og omfang, hvor mange er samarbeid mellom næringslivet og forskningsmiljøer. En fellesnevner for disse prosjektene er at de undersøker om dagens skoleinnhold tilstrekkelig forbereder elever på fremtidens utfordringer.

Med utgangspunkt i flere av de utviklingstrekkene som er nevnt tidligere, har disse prosjektene startet arbeidet med å identifisere de mest essensielle kompetansene for vårt århundre. Målet er å finne ut hvilke ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige for å møte kravene i en stadig skiftende verden (NOU 2014: 7, s. 116). De har listet ti kompetansemål som de mener er de mest essensielle kompetansemålene i en fremtidig skole. IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon, personlig og sosialt ansvar (etisk og emosjonell bevissthet),

kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/jobbkompetanse og til slutt medborgerskap – lokalt og globalt (NOU 2014: 7, s. 116).

5.2.3 Internasjonale prosjekter

Det neste delkapittelet handler om hvilke sentrale internasjonale prosjekter som har vært viktige. De innleder med å forklare at forskning om kompetanser for det 21. århundre har fått mer oppmerksomhet i de siste årene. Utredningen forklarer at fokuset ligger som oftest på hvordan utdanningssystemet kan tilpasses for å møte fremtidens krav. Et tidlig initiativ på dette feltet var UNESCOs rapport "Learning to Be" fra 1972, som handlet om utfordringer i utdanning basert på samfunnsendringer. Denne rapporten ble fulgt opp av "Learning: The Treasure Within" fra 1996, utarbeidet av Delors-kommisjonen, som fremhevet viktigheten av livslang læring og utvikling av både teoretiske og praktiske ferdigheter, samt personlige egenskaper for å leve og arbeide i et mangfoldig samfunn (NOU 2014: 7, s. 117).

Av de nyere internasjonale studiene som har vært viktige, er det fem studier de trekker frem. Først, og kanskje viktigst er OECDs DeSeCo-rapport fra 2001. Den fokuserte på å definere og måle nøkkelkompetanser som er nødvendige for å lykkes i livet, og som er viktige for å bidra til et godt samfunn. DeSeCo fremhevet tre hovedkategorier av kompetanser «Å handle autonomt og reflektert. Å bruke verktøy interaktivt. Å delta og fungere i heterogene sosiale grupper» (NOU 2014: 7, s. 118). DeSeCo står for «Definition and Selection of Key Competences», og dette arbeidet var nært knyttet til utviklingen av PISA-studiene (NOU 2014: 7, s. 117-118).

Blant andre studier de trekker frem i utredningen, er *Partnership for 21st Century Skills*, kort kalt P21. P21 ble etablert i 2002 for å fremme et bredere kompetansebegrep i skolen. Studien utviklet et rammeverk som inkluderer sentrale fag, lærings- og tenkeferdigheter, IKT-literacy og livsferdigheter. Prosjektet vektla også viktigheten av en god vurderingskultur og bruk av moderne teknologi i elevvurdering. Utvalget legger også vekt på at en god side ved denne studien er at studien ikke bare legger frem ideer, men gir også eksempler på hvordan man kan ta ideene i bruk praktisk, og gir beskrivelser, og begrunnelser for de praktiske implementeringene (NOU 2014: 7, s. 118).

Blant mindre, men også viktige forskningsprosjekter finner man EU-prosjektet KeyCoNet. Dette prosjektet fokuserte på implementeringen av et europeisk rammeverk for kompetanser, med vekt på hvordan kompetansene kan ansees, eller tolkes ulikt, i ulike land. Prosjektet anbefalte involvering av ulike aktører i implementeringen og påpekte utfordringer knyttet til vurdering av kompetanser. Utvalget legger også frem prosjektet «Assessment and Teaching of 21st Century Skills» (NOU 2014: 7, s. 120), litt enklere forkortet til ATC21S. Først initiert av Cisco, Intel og Microsoft, la vekt på vurdering og måling av kompetanser for det 21. århundre, med fremhevet bruk av teknologi i vurdering og utvikling av strategier for kompetanseutvikling i klasserommet. Det er også prosjektet ISTE Standards, tidligere kjent som NETS. Dette er et rammeverk utviklet av International Society for Technology in Education, for å fremme bruk av teknologi i læring og undervisning (NOU 2014: 7, s. 118-122).

5.2.4 Nasjonale innspill

Når det jobbes med en vurdering av skolens mandat i fremtidens norske skole, er det selvsagt at ulike norske organisasjoner har meninger. Ludvigsen-utvalget hadde til dette arbeidet bedt de ulike relevante organisasjonene om innspill, og under er en oppsummering av de viktigste punktene som kom av innspillet, i forhold til denne oppgaven.

Alle de ulike nasjonale organisasjonene som tok del, ble enige om at det ikke er plass til mer kompetanse i skolefagene. De fortalte at hvis noe skal inn, så burde det være kompetanser som gir mulighet til spesialisering og dybdekunnskaper. De nevner også at omfanget med timer er alt for ambisiøst (NOU 2014: 7, s. 125).

Organisasjonene understreker at skolen har et bredt og stort mandat, og må derfor forberede elevene på et ukjent samfunns- og arbeidsliv. Omstillingsdyktighet og endringskompetanse ansees som viktig fremover, og et bredt kompetansebegrep og grunnleggende ferdigheter er også viktig, på grunn av behovet for livslang læring. Lesing og IKT fremheves som grunnleggende ferdigheter, og skolen beskrives som en viktig arena for å utvikle sosial kompetanse. Kritisk tenkning, muntlige ferdigheter, kreativitet, innovasjon, selvstendighet, risikovilje og problemløsning er fagovergripende kompetanser som bør integreres i alle fag.

Språk og kulturkompetanse er viktig i lys av globalisering. Teknologi og IKT vil bli særlig betydningsfulle fremover (NOU 2014: 7, s. 125-126).

Organisasjonene har en felles enighet om at det er et behov for å jobbe med flere fag samtidig, eller tverrfaglig, spesielt med temaer som miljøutfordringer, bærekraftig utvikling, fattigdomsbekjempelse og fredsarbeid. Det er ulike meninger om endringer i fagstruktur og behovet for flerfaglighet, men de fleste mener at det er nødvendig med mer tverrfaglighet i skolen (NOU 2014: 7, s. 126).

5.2.5 Utvalgets vurdering

Ludvigsen-utvalget utdyper seg mye om hvordan de er påvirket av endringer i samfunnet. De har oppsummert sine egne vurderinger til slutt i kapittelet om hva som de mener bør legges vekt på i videre arbeid, ut ifra disse samfunnsendringene, basert på forskning, prosjekter og innspill fra ulike organisasjoner. Det som følger er en kort versjon av utvalgets oppsummering

Samfunns- og arbeidslivet endrer seg raskt, noe som utfordrer dagens utdanningssystem. Utvalget vurderte hvordan disse endringene påvirker kravene til elevenes kompetanse. Et bredt kompetansebegrep som inkluderer faglige, sosiale og emosjonelle læringsaspekter er viktig. Fagovergripende kompetanser blir enda viktigere i fremtiden. Gode kompetansebeskrivelser i læreplanverket bidrar til en felles forståelse av kompetansebegrepet. Hyppige endringer innen IKT gjør konstant utvikling veldig viktig. Utvalget planlegger å nærme på hvordan digital kompetanse og faglig kompetanse kan integreres i elevenes læringsarbeid (NOU 2014: 7, s. 129).

5.2.6 Temaene i utvalgets forslag

Ludvigsen-utvalgets rapport legger stor vekt på fremtidens kompetansebehov og hvordan disse skal integreres i skolefagene. NOU-en fra 2014 er en vurdering av datidens skole og hvilke behov som er nødvendig for fremtidens skole. NOU-en fra 2015, på den andre siden, er forslaget som Ludvigsen-utvalget kommer med til hvordan man skal tilnærme seg situasjonen.

Temaene som fremheves inkluderer dybdelæring, progresjon, og fagfornyelse, hvor utvalget diskuterer hvordan undervisning og vurdering kan tilpasses for å støtte elevenes utvikling av nødvendige ferdigheter. Rapporten fokuserer på fire sentrale kompetanseområder: fagspesifikk og fagovergripende kompetanse, metakognisjon og selvregulert læring, kommunikasjons- og samhandlingskompetanse, og evnen til å utforske og skape. Disse områdene understreker behovet for at elever ikke bare tilegner seg kunnskap, men også utvikler evner som er avgjørende for å møte samfunnets fremtidige utfordringer, inkludert kritisk tenkning, kreativitet, og digital kompetanse (NOU 2015: 8, s. 5-7).

Videre peker rapporten på betydningen av systematisk fagfornyelse og bedre sammenheng i læreplanene for å realisere skolens samfunnsoppdrag. Det vektlegges at undervisningspraksis må tilrettelegge for dybdelæring og sikre god progresjon, samtidig som fagovergripende kompetanser integreres tydeligere. Utvalget gir også konkrete anbefalinger for hvordan lærere kan støttes i sitt profesjonelle arbeid for å fremme et godt læringsmiljø og videreutvikle vurderingsmetoder. Gjennom eksempler fra fag som matematikk og musikk, illustreres hvordan fagfornyelse kan iverksettes i praksis. Samlet sett viser rapporten en helhetlig tilnærming til utdanningsreform som kombinerer teoretiske rammeverk med praktiske tiltak for å styrke elevenes kompetanser i en stadig mer kompleks verden (NOU 2015: 8, s. 5-7).

5.2.7 Meldingen til stortinget

Det er et par ting som er verdt å trekke ut fra Kunnskapsdepartementets melding til stortinget.

Kunnskapsdepartementet definerer hva kompetanse er i en ny kompetansedefinisjon fra fagfornyelsen. Den definisjonen lyder slik:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld.St.28, 2016, s. 28).

Kunnskapsdepartementets definisjon av kompetanse fremhever viktigheten av å anvende kunnskaper og ferdigheter i både kjente og ukjente situasjoner. Dette aspektet av definisjonen understreker at kompetanse ikke bare handler om å ha kunnskap, men også om evnen til å tilpasse seg og løse nye og uforutsette problemer i dagens dynamiske og komplekse samfunn. Vektleggingen av et dynamisk og komplekst samfunn ser vi har kommet av Ludvigsen-utvalgets vektlegging av kompetansebygging for en ukjent fremtid (NOU 2014: 7, s. 112, s.113-115, s. 116). Kompetanse handler også om en evne til refleksjon og kritisk tenkning, noe som betyr at individet må kunne evaluere informasjon, reflektere over ulike perspektiver, og foreta veloverveide beslutninger. Dette understreker en dypere dimensjon av læring hvor forståelse og kritisk analyse er avgjørende for langsiktig personlig og profesjonell utvikling (NOU 2014: 7, s. 116).

Kunnskapsdepartementets melding til Stortinget legger vekt på flere sentrale temaer i fornyelsen av fagene. For det første fokuseres det på videreføring og utvikling av kompetansemål i fagene, samt grunnleggende ferdigheter. Det understrekes betydningen av dybdeløring og tydeligere prioriteringer innen hvert fag for å sikre en bedre sammenheng mellom ulike fagområder. Dette innebærer også en prioritering av tverrfaglige temaer, som skal bidra til en helhetlig forståelse og anvendelse av kunnskap på tvers av fag. (Meld.St.28, 2016, s. 26-42).

Videre fokuserer meldingen på forbedring av læreplanene med tydeligere prioriteringer og bedre progresjon. Veiledning til læreplanverket skal også forbedres for å sikre at lærere har nødvendig støtte til å gjennomføre de nye planene effektivt. Fornyelsen omfatter også praktiske og estetiske fag, norskfaget, samiskfaget, fremmedspråk, samfunnsfag, teknologi, samt fleksibilitet i fag- og timefordelingen, for å tilpasse undervisningen bedre til elevenes behov og samfunnets krav. Dette helhetlige fokuset skal bidra til en mer relevant og engasjerende skolehverdag for alle elever (Meld.St.28, 2016, s. 42-54).

5.3 Hva kjennetegner det eleven lærer i samfunnsfag?

5.3.1 Relevans og sentrale verdier

Samfunnsfag spiller en viktig rolle i å forme elever til deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Faget gir innsikt i sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og naturens tålegrenser. Elevene får mulighet til å utforske sin identitet, sitt lokalsamfunn, samt nasjonale og globale problemstillinger. De lærer å forstå hvordan geografi, historie og samtid påvirker menneskers behov og fordelingen av makt og ressurser, og blir bevisste på hvordan vi både formes av og kan forme historien (Kunnskapsdepartementet, 2019f).

Samfunnsfag bidrar til elevenes identitetsutvikling og forståelse av de fellesskapene vi er en del av, inkludert majoritets- og minoritetsperspektiver, med særlig fokus på samisk kultur og samfunnsliv. Dette styrker elevenes selvforståelse og deres evne til å påvirke sine liv og fremtiden. Faget fremmer verdier som toleranse, likeverd og respekt, og oppmuntrer til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang. Gjennom samfunnsfaglige metoder utvikler elevene følelsen av samfunnsdeltagelse basert på demokrati, miljøbevissthet og menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019f).

Her ser vi at samfunnsfaget legger vekt på viktige verdier som toleranse, likeverd og respekt, noe som skaper et inkluderende samfunn. Ved å fokusere på både majoritets- og minoritetsperspektiver, særlig samisk kultur, fremmes forståelse for mangfold. Faget vektlegger også demokrati, kritisk tenkning og aktiv deltakelse, som styrker elevenes evne til å påvirke sine liv og samfunn. Miljøbevissthet og bærekraft er sentrale verdier, sammen med menneskerettigheter og likestilling. Gjennom å oppmuntre til skaperglede og utforskertrang, fremmes innovasjon og nysgjerrighet, noe som er viktig for både personlig utvikling og samfunnsforbedring. Disse verdiene bidrar til å forme engasjerte og ansvarlige medborgere.

5.3.2 Kjerneelementene

Undring og utforsking

Samfunnsfag legger til rette for at elever skal kunne reflektere rundt hvordan kunnskap om samfunn før og nå blir til. De oppfordres til å være nysgjerrige og på denne måten og skape kunnskap, både alene og i samhandling med medelever, innenfor og utenfor klasseromssituasjonen. Elevene skal kunne bruke informasjon fra historiske, geografiske og samfunnskunnskapelige kilder, og kritisk vurdere disse for pålitelighet og relevans (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Samfunnskritisk tenking og sammenheng

Denne delen av kjerneelementene handler om at elever skal få innsikt i hvordan geografi, historie og nåtidige forhold påvirker samfunnet. Elever skal forstå hvordan samfunnet og naturen har en påvirkningskraft på hverandre. De skal også utvikle empati for historien. De skal kunne få kunnskap, og kunne reflektere rundt det fra ulike perspektiver, og forstå og reflektere rundt menneskelige valg (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Demokratiforståing og deltaking

Demokratiforståelse og deltagelse handler om å ha en forståelse for hvordan demokratiet fungerer, og kunne være delaktig i samfunnet. De skal ha en forståelse av hvordan ulike land har ulike styresett. De skal også ha en forståelse av menneskerettigheter, minoritetsbeskyttelse, og forstå hvordan demokrati påvirker menneskers liv. Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis, forstå konfliktårsaker og -håndtering, og se innholdet fra lokale til globale perspektiver, inkludert urfolks- og minoritetsperspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Bærekraftige samfunn

Når det gjelder bærekraftige samfunn, så skal elever ha en forståelse av at samfunn har et ansvar for å skape muligheter for fremtidige generasjoner. Elevene skal ha innsikt i økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjoner ved bærekraftig utvikling, og hva dette vil si. (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Identitetsutvikling og fellesskap

Identitetsutvikling og fellesskap handler om at elever skal ha en forståelse av at ulike mennesker har ulike tilhørigheter, kulturer, legning eller liknende, og at dette påvirker hvem de er som person. De skal kunne forstå at mennesker bor sammen i samfunn, og at identiteten til en person er påvirket av mange ulike aspekter, som geografi, eller historie. (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Kjerneelementene i samfunnsfaget ser ut til å vektlegge flere viktige verdier. Først og fremst er nysgjerrighet og kritisk tenkning sentrale aspekter, hvor elevene oppfordres til å utforske og reflektere over samfunnsmessige forhold og kunnskapens opprinnelse. Dette fremmer en aktiv og engasjert læringsprosess hvor elevene lærer å innhente, bruke og kritisk vurdere informasjon fra ulike kilder. Demokrati og medborgerskap er også viktige elementer, der elevene får innsikt i hvordan styresett, menneskerettigheter og minoritetsbeskyttelse påvirker samfunn og individers liv. Faget fremhever verdien av å forstå sammenhenger mellom historiske, geografiske og nåtidige forhold, noe som gir elevene et dyptgående perspektiv på makt, ressurser og samfunnsutvikling. Bærekraftig utvikling er en annen kjerneverdi, hvor det legges vekt på økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjoner, og elevene oppfordres til å vurdere ulike handlingsalternativer for en bærekraftig fremtid. Identitetsutvikling og fellesskap er også essensielle, hvor elevene lærer om sin egen og andres identiteter i lys av historiske og nåtidige forhold, noe som styrker deres forståelse av seg selv og deres rolle i samfunnet. Disse kjerneelementene sammen fremmer verdier som ansvar, engasjement og forståelse, og de utrunder elevene til å bli reflekterte og aktive medborgere.

5.3.3 De tverrfaglige temaene

Samfunnsfagets tverrfaglige temaer er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.

Folkehelse og livsmestring

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om at elever skal ha en forståelse av at de selv har en identitet, og at de kan utvikle identiteten sin. De skal også forstå at de er del i ulike samfunn og fellesskap. Målet med dette temaet er at elever skal kunne ta gode valg

basert på håndtering av situasjoner som seksualitet, økonomi eller digitale samhandlinger. (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap handler om å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter for å skape og delta i demokratiske prosesser. Faget fremmer forståelse for demokratiske verdier og prinsipper, kritisk tenkning, evnen til å se ulike perspektiver, håndtere meningsutveksling og utvise aktivt medborgerskap. Elevene skal også ha kunnskap om ekstreme handlinger, og terrorisme. Spesielt trekkes frem terroren 22. Juli 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling innebærer at elevene skal forstå sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. De skal lære om sammenhengen mellom natur og samfunn, menneskets påvirkning på klima og miljø, og hvordan levekår, levemåter og demografi henger sammen. Faget oppfordrer til refleksjon og diskusjon om dilemmaer og spenningsforhold knyttet til bærekraftig utvikling, og vektlegger betydningen av handlinger på både individ- og samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

De tverrfaglige temaene i samfunnsfaget bærer med seg noen sentrale kjennetegn og verdier som læreplanene mener er essensielle for elevenes dannelse og samfunnsforståelse. I analysen av disse temaene fremstår det tydelig at det legges stor vekt på utvikling av individets bevissthet om egen identitet og rolle i ulike fellesskap, samt evnen til å navigere komplekse sosiale og økonomiske utfordringer. Viktigheten av å fremme respekt, toleranse og mangfold er fremhevet, noe som reflekterer en verdibasert tilnærming som søker å styrke elevenes empati og etiske forståelse. Demokratiske prinsipper og aktivt medborgerskap står også sentralt, med vekt på kritisk tenkning, meningsutveksling og forebygging av ekstremisme, noe som understreker betydningen av å ruste elever til å delta i og bidra til et demokratisk samfunn. Innen bærekraftig utvikling er forståelsen av sammenhenger mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold avgjørende. Dette temaet oppfordrer til refleksjon over menneskets påvirkning på miljøet og nødvendigheten av bærekraftige handlinger, både individuelt og kollektivt. Samlet sett fremhever disse tverrfaglige temaene en helhetlig

utdanning som integrerer kunnskap, ferdigheter og verdier, og som forbereder elever på å møte fremtidens utfordringer med innsikt og ansvarlighet.

5.3.4 Grunnleggende ferdigheter

Muntlige ferdigheter

Innebærer å lytte, tolke, formulere og fremme meninger, gi respons og diskutere. Elevene skal utvikle evnen til å ta ulike perspektiver og grunngi argumentasjon, samt formidle sammenhenger og håndtere kompleks informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Skriveferdigheter

Handler om å planlegge, utforme og arbeide med tekster tilpasset formålet. Elevene skal kunne dele, formidle og presentere kunnskap skriftlig, bruke fagbegreper, bygge opp argumentasjon og problematisere temaer. Det er også viktig å utvikle evnen til å skrive fagtekster og drøfte problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Leseferdigheter

Handler om å kunne ha et kritisk blikk over ulike kilder. Elevene skal finne informasjon og velge ut relevante kilder, samt reflektere over hvordan ståsted og perspektiv påvirker kilder. De skal utvikle evnen til å sammenligne og bruke et mangfold av kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Regneferdigheter

Omfatter alt som har med tallmateriale og data å gjøre. Elevene skal bruke tidslinjer og målestokk for å utforske historiske og geografiske forhold, samt arbeide med problemstillinger knyttet til økonomi og forbruk. Det er viktig å utvikle evnen analysere data (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Digitale ferdigheter

Innebærer å bruke digitale verktøy og digitale kilder. Elevene skal kunne være kritisk til informasjon de finner på nettet, samt kommunisere, samarbeide sammen. De skal og kunne skape digitale produkter. Noe som legges vekt på i læreplanen er at elevene må følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett, og ivareta informasjons- og datasikkerhet (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

De grunnleggende ferdighetene deler flere sentrale verdier og kjennetegn. En gjennomgående verdi er kritisk tenkning. Dette kommer til uttrykk gjennom behovet for å kunne lytte, tolke, reflektere og analysere informasjon, uansett om det er muntlig kommunikasjon, skriftlige tekster, tallmateriale eller digitale kilder. En annen viktig verdi er kommunikasjonsferdigheter. Både muntlig og skriftlig ferdigheter vektlegger betydningen av å formulere og uttrykke seg klart og effektivt. Dette er også relevant i digitale ferdigheter hvor kommunikasjon og samarbeid i digitale rom krever presisjon og etisk bevissthet. Etikk og ansvarlighet er en gjennomgående verdi, særlig fremhevet i digitale ferdigheter. Bruk av digitale verktøy krever en bevissthet om personvern, opphavsrett og nettbasert kommunikasjon. Dette gjenspeiler en bredere verdi om respekt for andre og ansvarlig bruk av informasjon og ressurser. Samlet sett fremhever disse ferdighetene viktigheten av å utruste elever med evnen til kritisk refleksjon, klar og etisk kommunikasjon, og analytisk tenkning. Dette sikrer at de kan navigere og bidra konstruktivt i et komplekst samfunn.

5.3.5 Om kompetansemål

Kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag legger vekt på en rekke ferdigheter og kunnskaper som er avgjørende for elevenes utvikling. Elevene skal lære å bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser for å gjennomføre egne undersøkelser, presentere funn og vurdere relevansen og gyldigheten av disse funnene. De skal kritisk vurdere informasjon fra ulike kilder, reflektere over hvordan algoritmer og ensidige kilder kan påvirke forståelsen deres, og diskutere hvordan historiske fremstillinger påvirker nåværende holdninger og handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Undervisningen skal også fokusere på teknologiens rolle som endringsfaktor, både historisk og i dagens samfunn, samt dens innvirkning på enkeltmennesker, samfunn og natur. Elevene skal reflektere over kampene mennesker har ført og fører for samfunnsendringer, og hvordan geografiske og historiske forhold spiller inn. Sammenligning av politiske, geografiske og historiske forhold på tvers av ulike regioner skal bidra til forståelse av levekår, bosettingsmønster og demografi (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Kompetansemålene omfatter også en dypere forståelse av årsaker til og konsekvenser av både historiske og samtidige konflikter, samt hvordan endringer kunne ha hindret disse konfliktene.

Dette inkluderer også terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og strategier for å forebygge ekstreme holdninger og handlinger. Elevene skal utforske betydningen av menneskerettigheter, urfolksrettigheter og internasjonale avtaler, og hvordan disse påvirker nasjonal politikk og individers liv (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Refleksjon over fornorsking av samene og nasjonale minoriteter og de konsekvensene dette har hatt, samt forståelse av bærekraftig utvikling og tiltak for mer bærekraftige samfunn, er også sentrale temaer. Elevene skal vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk påvirker personlig økonomi, levestandard og livskvalitet, og de skal reflektere over likheter og forskjeller i identiteter, levemåter og kulturelle uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Videre skal de utforske egne digitale spor, retten til personvern og opphavsrett, og hvordan man kan beskytte seg selv og andre mot uønsket påvirkning. Identitetsutvikling, selvbylde og grenser i ulike fellesskap, samt forslag til hvordan håndtere påvirkning, blir også belyst. Elevene skal reflektere over samfunnsmaktens aktører og hvordan de begrunner sine standpunkter, samt utforske digitale plattformer for samhandling og deres innvirkning på samfunnsdebatten (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

De skal kunne si noe om lover, regler og normer, og kunne forstå at det er konsekvenser av brudd på disse, både kortsiktig og langsiktig. De skal også ha kunnskap om velferdssamfunnet, samt kunne reflektere over utfordringene som er knyttet til velferdssamfunnet, er også inkludert. Undervisvurdering skal fremme læring og utvikling av kompetanse, med fokus på historiske, geografiske og samfunnskunnskapsaspekter, bruk av samfunnsfaglige metoder, og refleksjon over egen og andres rolle i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere lærelyst gjennom varierte metoder, samt gi veiledning for videre læring. Standpunktvurderingen skal reflektere den samlede kompetansen eleven har ved slutten av 10. trinn, basert på forståelse, refleksjon og kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag har noen flere gjennomgående kjennetegn og verdier som sammen bidrar til å forme elevenes helhetlige samfunnsforståelse og evne til kritisk tenkning.

En sentral verdi som går igjen er betydningen av kritisk vurdering og refleksjon. Elevene skal ikke bare samle informasjon, men også evaluere relevansen og gyldigheten av kildene de bruker, samt reflektere over kilder kan påvirke deres oppfatning av verden. Dette viser at det er forventet at de skal ha en dypere forståelse av hvordan informasjon behandles og presenteres, og understreker viktigheten av kritisk mediekompetanse i en digital tidsalder. Det er også viktig å ha en kritisk refleksjon over historiske hendelser og deres innvirkning på nåværende holdninger og handlinger, som for eksempel kampen for samfunnsendringer og forståelsen av menneskerettigheter.

Et annet gjennomgående kjennetegn er fokuset på sammenheng og kontekst. Elevene skal lære å se sammenhenger mellom teknologiens rolle som endringsfaktor. De skal også sammenligne politiske, geografiske og historiske forhold på tvers av regioner for å forstå levekår, bosettingsmønstre og demografi. Dette viser en verdsetting av sammenhengende læring, hvor elevene oppfordres til å se helheten i stedet for å lære isolerte fakta. Betydningen av bærekraftig utvikling og refleksjon over personlige økonomiske forhold og forbruk understreker også behovet for at elevene forstår hvordan individuelle valg kan påvirke samfunnsmessige og globale forhold. Dette bredere perspektivet fremmer et behov for bevissthet om elevens egen rolle i større sammenhenger, og oppmuntrer til ansvarlig og informert deltakelse i samfunnet.

5.4 Hvordan kommer denne utviklingen frem i læreplanene?

Analysen hittil har definert hvilke begreper som er viktige i Ludvigsen-utvalget og sett på hvilke temaer som er sentrale i læreplanene til LK20. Videre skal analysen definere tre temaer som vil danne grunnlaget for en sammenligning mellom læreplanene LK06 og LK20. Først vil analysen undersøke disse tre temaene i LK06, deretter i LK20, for å identifisere forskjeller og likheter. Til slutt vil analysen drøfte hvordan disse forskjellene har utviklet seg over tid, med mål om å besvare hvordan elevenes læring i samfunnsfag har blitt påvirket av samfunnsutviklingen de siste 20 årene.

5.4.1 Temaer

Demokrati er viktig fordi det sikrer at innbyggerne har en stemme i samfunnsstyringen og at deres rettigheter og interesser blir representert. Utvalget kom frem til at et velfungerende demokrati krever at innbyggerne støtter grunnleggende demokratiske verdier og deltar aktivt i samfunnslivet. Gjennom valg, foreningsliv og samfunnsdebatt kan borgere påvirke beslutningsprosesser og bidra til et rettferdig og inkluderende samfunn. Demokratisk deltakelse fremmer også sosial samhold og forståelse, noe som er avgjørende i et mangfoldig samfunn. Når innbyggere er engasjert og involvert, blir politikken mer responsiv og tilpasset deres behov, noe som styrker tilliten til offentlige institusjoner og fremmer stabilitet og fred.

Videre er demokrati essensielt for å håndtere de utfordringene som globalisering og individualisering bringer med seg. Globaliseringen har svekket nasjonalstatens innflytelse og gjort internasjonale samarbeid nødvendige, mens individualisering har ført til at mennesker i større grad må skape sin egen identitet. I et slikt landskap er det viktig at demokratiet tilpasser seg ved å inkludere ulike interesser og perspektiver. Demokrati gir en plattform for dialog og konfliktløsning, hvor ulike grupper kan uttrykke sine synspunkter og finne felles løsninger. Dette er spesielt viktig i en tid hvor samfunnsspenninger kan oppstå på grunn av økt mangfold og globaliseringens utfordringer. Ved å fremme aktiv deltakelse og engasjement, bidrar demokrati til et mer motstandsdyktig og dynamisk samfunn som er bedre rustet til å møte fremtidens utfordringer.

Teknologi er avgjørende for samfunnsutviklingen fordi den driver rask endring og fremmer nye former for kommunikasjon, samarbeid og verdiskaping. Digital teknologi har en dyp innvirkning på alle samfunnssektorer, inkludert utdanning, arbeidsliv og dagligliv. Den gir tilgang til en enorm mengde informasjon og læringsressurser, noe som gjør livslang læring mulig og nødvendig. For elever betyr dette at de kan lære på mer interaktive og engasjerende måter, og utvikle ferdigheter som er direkte relevante for det moderne arbeidsmarkedet. Teknologi muliggjør også tilpasning og personalisering av læring, slik at undervisningen kan møte individuelle behov og styrker, noe som igjen kan bidra til bedre læringsutbytte.

Videre er teknologi en nøkkel til fremtidig verdiskaping og økonomisk vekst. Innovasjon innen informasjonsteknologi og kommunikasjon (IKT) skaper nye markeder og jobber, og

endrer eksisterende industrier. For å kunne utnytte disse mulighetene, må dagens elever utvikle solid teknologisk kompetanse. Dette inkluderer ikke bare tekniske ferdigheter som programmering og databehandling, men også evnen til å kritisk vurdere og bruke teknologi på en etisk og ansvarlig måte. Et godt eksempel på dette er hvordan automatisering og kunstig intelligens transformerer arbeidsmarkedet, ved å erstatte rutineoppgaver med mer komplekse og vurderingsbaserte oppgaver. Skolen har derfor en viktig rolle i å forberede elevene på denne teknologidrevne fremtiden, ved å integrere digital kompetanse i alle fag og fremme en kultur for kontinuerlig læring og innovasjon.

Tverrfaglighet er viktig fordi det gjenspeiler den komplekse og sammenkoblede verden vi lever i. Som det kom frem i utredningen så står moderne samfunn overfor utfordringer som ikke kan løses gjennom en enkelt fagdisiplin, som miljøutfordringer, bærekraftig utvikling, fattigdomsbekjempelse og fredsarbeid. Ved å integrere kunnskap og ferdigheter fra ulike fagområder, blir elever bedre rustet til å forstå og håndtere disse komplekse problemene. Tverrfaglig læring fremmer kritisk tenkning, kreativitet og problemløsning, som er essensielle kompetanser i en verden preget av hurtige endringer og teknologisk utvikling. Det gir også elever en mer helhetlig forståelse av hvordan forskjellige kunnskapsområder påvirker og kompletterer hverandre, noe som igjen øker deres evne til å anvende kunnskap i praktiske og meningsfulle kontekster.

I tillegg bidrar tverrfaglighet til å forberede elever på et arbeidsliv i stadig forandring, der omstillingsdyktighet og endringskompetanse er avgjørende. I et arbeidsmarked som krever både spesialisert kunnskap og breddekompetanse, kan tverrfaglig undervisning gi elevene et fortrinn. De lærer å samarbeide effektivt på tvers av faggrensene, noe som speiler arbeidsplassens behov for tverrfaglige team som kan takle komplekse prosjekter og innovative løsninger. Dette fremmer også sosial kompetanse og evnen til å kommunisere på tvers av kulturelle og faglige grenser, noe som er særlig viktig i en globalisert økonomi. Derfor er tverrfaglighet ikke bare en pedagogisk metode, men en nødvendighet for å forberede fremtidens borgere på en dynamisk og globalisert verden.

Altså jeg vil ta i bruk temaene demokrati, teknologi, og tverrfaglighet, til videre analyse og drøfting. Som forklart er disse temaene gjennomgående i utredningen, og ut ifra hva Ludvigsen-utvalget legger frem, vil disse temaene være viktig fremover. Jeg skal sammenlikne dem i de ulike læreplanene, og se på hvilken endring som har forekommet.

5.4.2 Temaene i LK06

Teknologi

I læreplanverket som ble utarbeidet i år 2006, kan finne teknologi på to måter. For det første så finner man teknologi som ett eget underkapittel under Det arbeidende mennesket.

Her står det mer forklarende om hva teknologi er. noen av punktene de tar frem er at teknologi har alltid vært en sentral drivkraft i menneskets utvikling. Gjennom historien har teknologiske fremskritt gjort det mulig å overvinne utfordringer, øke produktiviteten og forbedre livskvaliteten. For å vise at teknologi ikke bare er positivt så har de også med det som kan regnes som den negative siden. De skriver at teknologi også har hatt negative konsekvenser, som miljøproblemer og økt sosial ulikhet. Industrialiseringen førte til forurensning og avskoging, og moderne teknologi har muliggjort produksjon av våpen med stor ødeleggelseskraft (Kunnskapsdepartementet, 2015d).

Hovedpoenget til denne delen om teknologi er nemlig at for å sikre at teknologisk utvikling bidrar til en positiv samfunnsutvikling, må vi ha et bevisst forhold til hvordan vi utvikler og bruker teknologi. Dette innebærer å ta hensyn til etiske, miljømessige og sosiale aspekter, og å arbeide for at teknologiske fremskritt kommer alle til gode. Teksten snakker også om ansvarlig bruk av teknologi, og hvordan vi kan møte utfordringer som klimaendringer og ressursknapphet, og skape en bærekraftig fremtid for kommende generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2015d).

Det er det eneste stedet hvor de skriver lengre ut om teknologi. Det som er interessant å peke ut her er at fokuset ligger på hva teknologiske fremskritt kan gjøre, men informasjonsteknologi, eller internett, nevnes nesten ikke noen steder her. Det beste eksempelet på anerkjennelse av alt med digitale kompetanser å gjøre.

Annet enn denne delen om teknologi, så nevnes teknologi noen steder rundt omkring i den generelle delen av læreplanen, men ganske sporadisk. Temaet tas opp igjen i den delen av læreplanen som heter Det miljømedvitende mennesket, men teknologien skrives om her på samme måte som den ble skrevet om i Det arbeidende mennesket, nemlig at teknologiske fremskritt er nyttig, og det er mange positive sider. Men det er også negative sider, og vi som nasjon bør være forsiktig med hvordan vi bruker teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2015c).

I læreplanen i samfunnsfag så ser man at det er litt av den samme situasjonen. Teknologi eller ord som har om teknologi å gjøre er ikke å finne i store deler av læreplanen. Hovedområdet hvor teknologi diskuteres er i den grunnleggende ferdigheten om digitale ferdigheter. Her står det at digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å bruke digitale ressurser til å søke etter informasjon, utøve kildekritikk og velge relevant informasjon om samfunnsfaglige temaer. Dette inkluderer også bruk av digitale verktøy for å lage, presentere og publisere multimediale produkter, samt å kommunisere og samarbeide digitalt. Her står det også at man skal kommunisere i henhold til regler for personvern og opphavsrett.

Demokrati

Ordet demokrati forekommer bare fem ganger i løpet av hele den generelle delen. Innledningsvis finner man en kort bisetning som forteller at opplæringen som forgår i skolen «må fremje demokrati» (Kunnskapsdepartementet, 2015b), uten at det står noe av hva det å fremme demokrati egentlig vil innebære, eller hvordan man faktisk underviser på en måte som frembringer demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

Den mer interessante delen her kommer i delen om Det allmenndanna mennesket. I avsnittet som omhandler felles forståelser i et spesialisert samfunn. Dette avsnittet understreker viktigheten av felles referanserammer og bakgrunnskunnskap for å opprettholde et demokratisk samfunn. Det argumenterer for at alle grupper i samfunnet må ha tilgang til den samme teknologiske og kulturelle kunnskapen for å unngå kompetanseforskjeller som kan føre til udemokratisk manipulasjon og sosiale ulikheter. Uten denne felles forståelsen blir det vanskeligere for vanlige samfunnsmedlemmer å delta i beslutningsprosesser som påvirker deres liv. Opplæring spiller en nøkkelrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen, slik at alle samfunnsmedlemmer kan bli myndige og samfunnet kan forbli demokratisk (Kunnskapsdepartementet, 2015e).

Tverrfaglighet

Den generelle delen utdyper seg sjeldent om tverrfaglighet. det er ikke før delen om Det allmenndanna mennesket, hvor man først ser at tverrfaglighet, som et tema, diskuteres. Her står det i det siste innledende avsnittet at utdanningen må gi innsikt i hvordan prosesser i ett område påvirker andre. Den nåværende kunnskapen er ofte utilstrekkelig, og understreker

behovet for en mer helhetlig forståelse. For at tverrfaglig samarbeid skal være effektivt og seriøst, er det nødvendig med solid faglig kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2015e).

Det som står er ganske vagt. Hovedpoenget som kommer frem ser ut til å være at vi trenger mer kunnskap på tvers av fag fordi vi har for lite kunnskap på tvers av fag, som er en sirkulær logikk. det kommer heller ikke frem noen konkrete argumenter for hvorfor vi har for lite kunnskap på tvers av fagene heller. Og det står ikke noe om hvordan dette skal utføres. Den generelle delen skriver ikke mye mer om tverrfaglighet.

Det finnes også en setning på siden om Det miljøvitende mennesket. Der står det

Verknadene av bruksretta vitenskap er på ein gong vortne meir omfattande og samanfletta. Dette gjer det nødvendig å utvide innsikta i samanhengar på tvers av faggrensar, og å mobilisere til innsats på tvers av landegrensar (Kunnskapsdepartementet, 2015c).

Det handler om at kunnskapen, i dette tilfellet vitenskap, er blitt for bred og komplisert, og derfor er det behov for å skape innsikter på tvers av faggrensar. Dette kan igjen kokes ned til poenget mitt over, at kunnskapen på tvers av fag fordi kompetansebehovet er for bredt og komplisert, og vi har for lite kunnskap på tvers av fag.

I selve læreplanen i samfunnsfag så er det heller ikke mye om tverrfaglige temaer. Man kan alltid gi et argument for at den grunnleggende ferdigheten å kunne regne kan inngå i tverrfaglig tema med matematikk, eller å lese og skrive som relevant tverrfaglig i sammenheng med norsk. Et motargument til dette er at grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, og regning anses ikke som tverrfaglige temaer i læreplanene. De ses heller som fundamentale verktøy for læring i alle fag, snarere enn temaer som integrerer kunnskap og ferdigheter fra flere fagområder. Disse ferdighetene utgjør basisen for elevenes evne til å tilegne seg og anvende kunnskap, og de er essensielle for å mestre fagspesifikt innhold. Tverrfaglige temaer, derimot, handler om å koble sammen kunnskap fra forskjellige fag for å forstå komplekse problemstillinger og helhetlige sammenhenger. Det nærmeste læreplanen i samfunnsfag kommer til et tverrfaglig tema er utforskeren som dekker på tvers av temaene innad i fagene, men ikke utenfor (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

5.4.3 Temaene i LK20

Teknologi

Første gangen teknologi diskuteres innad i læreplanverket for kunnskapsløftet LK20, kan man først de i opplæringens verdigrunnlag, i delen om respekt for naturen og miljøbevissthet.

Avsnittet sier at teknologi er en av de nødvendige komponentene for å løse globale miljøutfordringer som klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold. Det understreker behovet for teknologisk innovasjon, sammen med kunnskap og etisk bevissthet, for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i våre levevaner for å bevare liv på jorden (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

I prinsippene for læring finner vi også et annet kort punkt om teknologi, under temaet sosial læring og utvikling. Det er et kort punkt om at teknologi beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Videre understrekes behovet for å veilede elever i å utvikle ansvarlig bruk av teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

Der hvor teknologi utdypes mest kommer først senere i sammenheng med prinsippene for læring, under bærekraftig utvikling. Her er det ett helt avsnitt om teknologi, og ikke bare en leddsetning, eller ett innskytning på et annet punkt. Dette avsnittet setter teknologi i kontekst av dens innvirkning på mennesker, miljø og samfunn. Det fremhever behovet for teknologisk kompetanse, ikke bare i form av praktiske ferdigheter, men også for å forstå sammenhengene mellom teknologi og dens konsekvenser for sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, spesielt innen bærekraftig utvikling. Teknologiens potensial til både å løse problemer og skape nye utfordringer blir adressert, og det understrekes viktigheten av å ha kunnskap om teknologi for å kunne håndtere de dilemmaene som kan oppstå ved bruk av teknologi. Dette avsnittet peker på behovet for en helhetlig tilnærming til teknologi, der forståelse av dens virkning på ulike områder og evnen til å håndtere konsekvensene er sentrale elementer (Kunnskapsdepartementet, 2020d).

Det som forklares i den overordnede delen av læreplanen, oppfattes som noe generelt, fordi det ikke går inn i detaljene om hvordan teknologi konkret kan bidra til å løse problemer, eller hvorfor det er viktig, eller liknende. behovet for teknologisk innovasjon er bare listet sammen med andre begreper som passer til det temaet som et gitt avsnitt tar for seg. Det er bare i avsnittet om teknologi under bærekraftig utvikling hvor de legger frem en påstand, nemlig

«Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Ordet digital, som Ludvigsen-utvalget mener er tett knyttet teknologi, kommer bare opp en gang i hele den overordnede delen. I grunnleggende ferdigheter står det nemlig at digitale ferdigheter er en grunnleggende ferdighet, uten å utdype. Mest sannsynligvis fordi det utdypes i hvert fags læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2020e).

I læreplanen for samfunnsfag så fines det ett kompetansemål som omhandler teknologi, og tre andre som omhandler digital kompetanse, av totalt nitten kompetansemål. Kompetansemålet om teknologi handler om å undersøke hvordan teknologi har formet og fortsetter å forme endringer, og til å diskutere konsekvensene teknologien har på individ, samfunn og miljø. Dette er veldig likt det man ser i den overordnede delen. De tre kompetansemålene som omhandler digital kompetanse er litt mer spesifikke. Det første målet handler om å kunne ta i bruk metoder fra samfunnsvitenskapen og digitale verktøy i egen undersøkning, og kunne presentere funnene via digitale ressurser. De skal også kunne drøfte om disse funnene er gyldig i det hele tatt (Kunnskapsdepartementet, 2019b). det andre målet handler om å undersøke og reflektere over ens egne digitale fotavtrykk, samt vurdere mulighetene for å slette disse spor. Det oppfordrer også til å vurdere betydningen av å beskytte ens egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett på nettet. Til slutt handler det tredje målet om å kunne bruke ulike det digitale og deretter reflektere over hvordan denne digitale deltakelsen påvirker både formen og innholdet i samfunnsdebatten (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Til slutt er avsnittet om digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter. Dette avsnittet understreker viktigheten av å utvikle digitale ferdigheter innen samfunnsfag, spesielt ferdigheter knyttet til digitalt medborgerskap. Avsnittet handler om å kunne bruke digitale funksjoner på en kritisk måte. Det handler også om å kunne lage digitale produkter, og gjøre dette med nettvett (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Demokrati

Demokrati kommer frem flere steder i den overordnede delen. Det første eksempelet man finner på at ordet demokrati, er i formålet for opplæringen, hvor det står at «Opplæringa ... skal fremje demokrati» (Kunnskapsdepartementet, 2020e). Det står ikke noe mer utover dette akkurat her, men senere, i Opplæringens verdigrunnlag, bygges på formålet ved opplæringen.

Der står det innledende at «Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2020f).

Opplæringens verdigrunnlag har så et eget underkapittel til demokrati og medvirkning. Her står det innledende at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020g). videre i delkapittelet står det at opplæringen skal fremme forståelse og oppslutning om demokratiske verdier og prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2020g). Elevene må forstå at det er noen av de verdiene som verdsettes høyt, er gjensidig respekt. Det er også viktig med frihet til å tenke hvordan man vil. toleranse, tros- og ytringsfrihet er også viktig, og frie valg. Skolen skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme respekt for mangfold og konfliktløsning på en fredelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2020g).

Det er viktig at alle mennesker har det samme utgangspunktet. Det er også viktig for samfunnet med vern av mindretallet. Demokratiopplæringen skal inkludere urfolksperspektivet og utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver, samt fremme samarbeid, dialog, og meningsutveksling. Skolen skal fungere som en kilde for kunnskap om demokrati for elever, og elever skal få muligheten til å ha reell innflytelse. Det er viktig at elevene får ha en påvirkningskraft. Elevene skal erfare ulike former for demokratisk deltakelse. De kan de gjøre gjennom fagene, eller gjennom elevråd, eller andre skoleorganer. Dialogen mellom lærere, elever, og hjemmet skal være basert på gjensidig respekt, og elevenes erfaringer med deltakelse skal forberede dem på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2020g).

Senere nevnes de tverrfaglige temaene, som skal ta utgangspunkt i samfunnsutfordringer, inkludert demokrati og medborgerskap. Målet er å gi elevene innsikt i demokratiets grunnlag, verdier og regler, samt forberede dem på å delta i demokratiske prosesser. Undervisning skal gi gode kunnskaper om hvordan demokratiske prosesser fungerer. Eksempler på dette er stemmerett, samt andre ulike demokratiske former (Kunnskapsdepartementet, 2020h).

Temaet skal også belyse individets rettigheter og plikter, med fokus på politisk deltakelse. Skolen skal oppmuntre til aktivt medborgerskap og gi kompetanse til å videreutvikle demokratiet i Norge. Elevene skal lære å kunne takle situasjoner som gjør det nødvendig å ta i

bruk demokratiske prosesser, forstå dilemmaer mellom flertallets og mindretallets rettigheter, utvikle kritisk tenkning, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. De skal forstå at demokratiet må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2020h).

Læreplanen for samfunnsfag utdyper også dette tverrfaglige temaet. Her står det at i samfunnsfag så handler temaene demokrati og medborgerskap, om å utvikle elevenes kunnskaper for å kunne ha en deltagelse i demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2019e). Faget skal gi innsikt i demokratiske verdier og prinsipper, og oppmuntre til kritisk tenkning, perspektivtaking, meningsutveksling og aktivt medborgerskap. Samfunnsfag skal også bidra til å videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger og handlinger, inkludert terrorisme. Det er også interessant å poengtere at det står at opplæringen må inkludere kunnskap om terrorangrepet i Norge 22. juli 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

I læreplanen for samfunnsfag i LK20 ser vi at en av kjerneelementene, Demokratiforståing og deltagelse, også tar for seg demokrati. Dette skal være mer fagspesifikt, hvor kjerneelementene i et fag ansees til å være det viktigste man lærer i det faget. Der står det at elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har påvirket menneskers evne til å samarbeide, organisere seg og ta avgjørelser i ulike samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Det står også at de skal få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter, og se hvordan disse forskjellene påvirker folks liv og muligheter for deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Elevene skal lære hvorfor konflikter oppstår og hvordan de håndteres. De skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og bidra til samfunnsutforming. Dette kjerneelementet skal belyses fra lokale, globale, urfolks- og minoritetsperspektiv, med fokus på fortid, nåtid og fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

I forhold til kompetansemål så er ikke ordet demokrati eksplisitt nevnt noen steder. Allikevel så vet vi at demokrati begrepet kommer inn her gjennom kjerneelementene. Jeg vil trekke frem ett kompetansemål som et godt eksempel på dette. I det sjette kompetansemålet står det «reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette er et godt eksempel på hvordan man kan flette inn de tre tidligere fagområdene innad i samfunnsfaget, historie, samfunnskunnskap og geografi, gjennom et kompetansemål som er konkret og gir gode kunnskaper om demokrati i praksis.

Tverrfaglighet

Som nevnt har læreplanen valgt ut noen spesifikke temaer. De tre tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Skolen skal fremme læring om samfunnsutfordringer. Elevene utvikler kompetanse ved å arbeide med problemstillinger fra ulike fag og få innsikt i utfordringer og dilemmaer. De skal lære hvordan kunnskap og samarbeid kan føre til løsninger og forstå sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Temaene skal bidra til at elevene ser faglige sammenhenger, med kompetansemål integrert der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2020i).

Demokrati og medborgerskap er allerede forklart, videre har vi folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring som et av de andre tverrfaglige temaene i skolen, har som mål å utstyre elevene med en kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt evnen til å ta ansvarlige livsvalg. Utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er spesielt viktig i barne- og ungdomsårene. Det siste Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal gjøre elevene i stand til å forstå og håndtere viktige samfunnsdilemmaer og utviklingstrekk. Dette temaet handler om å bevare livet på jorden og sikre at dagens behov dekkes uten at det skal ha negative konsekvenser for fremtidige generasjoners muligheter. Menneskers livsstil og ressursbruk kan ha konsekvenser både lokalt, regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2020i).

I samfunnsfagets læreplan står det også om hvordan de tverrfaglige temaene er tatt i bruk spesifikt for samfunnsfag. Demokrati og medborgerskap er beskrevet i demokratidelen. Folkehelse og livsmestring handler om å gjøre elevene bevisste på sin identitet og forstå individets plass i ulike fellesskap. Det inkluderer innsikt i hvordan relasjoner påvirkes av samhandling, også digitalt. Elevene skal lære å ta gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Faget skal fremme forståelse, respekt og toleranse for mangfold og ulike livsvalg, og gi perspektiver på hva et godt liv innebærer. Elevene skal også identifisere områder der menneskeverdet utfordres, som menneskehandel og moderne slaveri, og foreslå tiltak for å beskytte grunnleggende behov (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

Temaet bærekraftig utvikling i samfunnsfag handler om å forstå sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige aspekter av bærekraft. Elevene skal lære om forholdet mellom natur og samfunn, hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og sammenhengen mellom levekår, livsstil og demografi. De skal reflektere over og diskutere dilemmaer og spenninger knyttet til bærekraftig utvikling, og forstå at handlinger på både individ- og samfunnsnivå har betydning (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

5.4.4 Forskjeller og likheter

Teknologi

Både LK06 og LK20 har digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet, men tilnærmingen til teknologi og digital kompetanse varierer mellom læreplanene. Som vi så i teknologidelen av LK06, presenteres teknologi hovedsakelig som en sentral drivkraft i menneskets utvikling. Altså snakker læreplanen bare om teknologi som innovasjon, og når mennesker innoverer. Den diskuteres både for sine positive sider, som økt produktivitet og forbedret livskvalitet, og for sine negative konsekvenser, som miljøproblemer og sosial ulikhet. I LK06 er det lite fokus på informasjonsteknologi og internett, noe som begrenser forståelsen av digital kompetanse.

I motsetning til dette, har LK20 en mer omfattende tilnærming til teknologi. Som forklart over, fremhever LK20 behovet for teknologisk innovasjon for å løse globale miljøutfordringer og understreker viktigheten av ansvarlig bruk av teknologi. Dessuten legger LK20 vekt på individets digitale kompetanse, spesielt gjennom kompetansemål som omhandler refleksjon rundt egne digitale spor og bruk av digitale verktøy i samfunnsfag. Denne fokusforskyvningen viser hvordan LK20 ikke bare ser på teknologi som et verktøy for innovasjon, men også som en nødvendig kompetanse for å navigere i det moderne samfunnet.

Til tross for disse forskjellene, er begge læreplanene vage i den overordnede delen når det gjelder hvorfor teknologi er viktig. Begge nevner teknologiske innovasjoner uten å forklare i detalj hvorfor disse er essensielle for samfunnsutviklingen, noe som kan gjøre det utfordrende for elever å forstå den praktiske relevansen av teknologisk kompetanse.

Demokrati

Demokrati er et område hvor vi ser en betydelig utvikling fra LK06 til LK20. Som vi ser i delen om demokrati i LK06, nevnes begrepet kun kort og uten mye utdyping. Opplæringen skal "fremje demokrati," men det gis ingen detaljer om hvordan dette skal gjøres eller hvorfor det er viktig. Dette gjør at demokrati fremstår som et perifert tema i LK06.

I kontrast til dette, gir LK20 en mye mer omfattende behandling av demokrati. Som forklart over, er det flere dedikerte deler til temaet, hvor det blant annet understrekes at skolen skal fremme forståelse og oppslutning om demokratiske verdier og prinsipper. LK20 legger vekt på at elevene skal lære hva demokrati betyr i praksis, inkludert forståelse for gjensidig respekt, toleranse og ytringsfrihet. Dette viser en klar intensjon om å gjøre demokrati til en sentral del av opplæringen, og lære elevene hvordan de kan delta aktivt i demokratiske prosesser.

Denne utviklingen fra vaghet til konkretisering i LK20 viser en tydelig progresjon i forståelsen av hvor viktig demokrati er i utdanningen. Ved å gi spesifikke eksempler og forklare hvorfor demokratiske verdier er viktige, bidrar LK20 til å forberede elever på å bli aktive og ansvarlige samfunnsborgere.

Tverrfaglighet

Tverrfaglighet er et annet område hvor det er stor forskjell mellom LK06 og LK20. Som vi så i tverrfaglighetsdelen av LK06, nevnes tverrfaglighet sjeldent og uten særlig dybde. Når det nevnes, er det ofte vagt formulert, uten konkrete argumenter for hvorfor tverrfaglig kunnskap er nødvendig eller hvordan den skal integreres i undervisningen.

I motsetning til dette, har LK20 et stort fokus på tverrfaglige temaer. De tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, er spesielt utvalgt for å takle samfunnsutfordringer på en helhetlig måte. Som forklart over, fremhever LK20 betydningen av å utvikle kompetanse på tvers av fagområder for å forstå komplekse problemstillinger og sammenhenger. Dette bidrar til å gi elevene en mer helhetlig forståelse av verden og forbereder dem bedre på å møte fremtidens utfordringer.

Dette forsterkede fokuset på tverrfaglighet i LK20 viser en klar utvikling fra LK06. Mens tverrfaglighet i LK06 var noe som ble nevnt, men ikke prioritert, er det i LK20 en integrert del av undervisningen, med mål om å utvikle en mer omfattende og nyansert forståelse hos

elevene. Dette reflekterer en større anerkjennelse av behovet for en holistisk tilnærming til læring og kompetanseutvikling i det 21. århundre.

5.4.5 Endring over tid

Teknologi

Læreplanene fra LK06 til LK20 viser en endring i hvordan teknologi og digital kompetanse blir forstått og integrert i utdanningen. I LK06 blir teknologi hovedsakelig omtalt som en drivkraft for menneskelig utvikling, med vekt på historiske og industrielle fremskritt som har ført til både positive og negative konsekvenser, som økt produktivitet og miljøproblemer. Denne læreplanen nevner teknologiens rolle i samfunnsutviklingen, men den digitale dimensjonen og internett får minimal omtale, noe som begrenser forståelsen av teknologiens fulle innvirkning på dagens samfunn. I kontrast til dette har LK20 en mer omfattende tilnærming til teknologi, spesielt når det gjelder digital kompetanse. LK20 erkjenner viktigheten av teknologisk innovasjon for å løse globale miljøutfordringer og fremhever behovet for ansvarlig bruk av teknologi. Denne læreplanen setter mer fokus på individets digitale kompetanse, inkludert refleksjon rundt egne digitale spor og bruk av digitale verktøy i samfunnsfag. Dette viser en klar utvikling fra å se teknologi som en generell drivkraft til å anerkjenne det digitale aspektet ved det moderne samfunnet og dets relevans i utdanningen.

Denne endringen kan spores tilbake til Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om at skolen må tilpasse seg den raske teknologiske utviklingen. De fremhevet behovet for å fremme kontinuerlig læring om teknologi, ikke bare som tekniske ferdigheter men også som en forståelse av teknologiens bredere samfunnsmessige innvirkninger.

En kritikk som kan rettes mot begge læreplanene er at de ikke tilstrekkelig skildrer hvordan et moderne samfunn bruker mer tid på nett, og hvordan personers identiteter kan formes av globale verdier gjennom hyppig bruk av internett. Den hurtige teknologiske utviklingen og den utbredte bruken av internett påvirker ikke bare hvordan vi kommuniserer og samarbeider, men også hvordan vi oppfatter oss selv og vår plass i verden. Fra Giddens vet man at identiteten er en kontinuerlig refleksiv prosess (Giddens, 1991, s. 12-14). Læreplanene kunne med fordel inkludere mer om hvordan teknologi påvirker sosiale og kulturelle dynamikker

aktivt, og hvordan elever kan være påvirket og i noen grad formet av teknologi, og spesielt digital teknologi.

Selv om LK20 har satt et sterkt fokus på digital kompetanse, handler dette hovedsakelig om å tilegne seg teknologiske ferdigheter og forståelse for digitale verktøy. Fokuset er på kompetansen, ikke nødvendigvis på teknologien selv. Dette kan ses som et skritt i riktig retning, da det anerkjenner det digitale aspektet ved det moderne samfunnet. Samtidig kan det kritiseres for å ikke gå langt nok i å integrere teknologiens sosiale, kulturelle og etiske dimensjoner i undervisningen. Lars Løvlie kritiserte LK06 for å ha et for stort fokus på innhenting av kunnskaper (Løvlie, 2005), og denne kritikken kan fortsatt være gyldig for LK20 i den forstand at den i stor grad fortsatt handler om å tilegne seg kompetanse, men denne gangen handler kompetansen om å kunne si noe om større og vagere begreper, som teknologi sin innvirkning på sosialisering, miljø, økonomi og samfunn.

Begge læreplanene fokuserer på å lære elevene om teknologi, men Ludvigsen-utvalget nevner at skolen må tilpasse seg den kontinuerlige utviklingen av teknologi. Ifølge Klafki sin teori om kategorial dannelse, bør ikke bare skolen undervise om teknologi, men også lære av elevene hvordan de opplever og bruker teknologi. Dette krever en mer dynamisk tilnærming der skolen tilpasser læringsmetodene basert på elevenes erfaringer og innsikter. Denne tilnærmingen kan bidra til å gjøre undervisningen mer relevant og engasjerende, og gi elevene verktøyene de trenger for å navigere i en stadig mer teknologisk verden (Klafki, 2001, s. 172).

Læreplanene fremhever begge også teknologiens rolle i å løse globale problemer. Ludvigsen-utvalget understreker at globalisering handler om globale relasjoner. LK20 fremhever i prinsippene for læring viktigheten av å forstå teknologiens innvirkning på sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, noe som er fremgang fra LK06. Dette er en god start, men det burde også omfatte internasjonale forhold. Studier som den av Bø og Hovdenak viser at elever bryr seg om globale prosesser, noe som bør reflekteres i læreplanene. Dette kan inkludere temaer som internasjonalt samarbeid, globale markedstrender, og teknologisk innovasjons rolle i å løse globale utfordringer som klimaendringer og ressursknapphet (Bø & Hovdenak, 2011).

Samlet sett viser utviklingen fra LK06 til LK20 en mer nyansert forståelse av teknologi og spesielt digital kompetanse i utdanningen. I LK06 handlet teknologi som en drivkraft for

utvikling og innovasjon, og målet var å innhente kunnskap om denne innovasjonen fra et historisk perspektiv. I LK20 ble dette perspektivet utvidet, ved å inkludere digital kompetanse og et litt endret syn på teknologi. Likevel er det rom for forbedring, spesielt når det gjelder å integrere elevenes egne erfaringer med teknologi og å adressere teknologiens sosiale og kulturelle dimensjoner mer helhetlig. Dette vil bidra til å forberede elevene bedre for en verden der teknologi spiller en stadig større rolle i alle aspekter av livet.

Demokrati

Overgangen fra LK06 til LK20 markerer en betydelig utvikling i hvordan demokratiske verdier vektlegges i norsk utdanning. Mens demokrati i LK06 nevnes kun sporadisk uten klare retningslinjer for hvordan disse verdiene skal integreres i undervisningen, gir LK20 en langt mer omfattende tilnærming. Denne skiftet reflekterer en bevisst innsats for å gjøre demokrati til en sentral del av elevenes utdanning. Det forbereder dem til å bli aktive og ansvarlige samfunnsborgere, som kan navigere og bidra positivt i et stadig mer komplekst og globalisert samfunn.

En av de mest fremtredende endringene i LK20 er hvordan elevenes kompetanse settes i lys av samfunnets demokratiske prosesser. Dette er en betydelig utvikling fra LK06, hvor demokrati ble behandlet mer overfladisk. LK20 legger stor vekt på at elevene skal forstå og delta aktivt i demokratiske prosesser, noe som bidrar til deres utvikling som myndige samfunnsborgere. Denne tilnærmingen er i tråd med John Deweys pedagogiske filosofi, som understreket viktigheten av sosialisering i lys av samfunnet og at elevene må lære om og ta del i demokratiske prosesser for å bli fullt integrerte medlemmer av samfunnet (Dewey, 1899, s. 20-23). Dette synet støttes av Tron Løvlie, som hevder at Deweys fokus på sosialisering og deltakelse er mer hensiktsmessig enn OECDs vektlegging av testing av kunnskaper og ferdigheter. Dewey mente at skolen skulle være et spillbilde av det demokratiske samfunnet, der elevene lærer ved å delta i praksis (Løvlie, 2005).

Demokrati som tema ble ikke prioritert i LK06. Begrepet ble nevnt kun overfladisk uten klare instruksjoner om hvordan demokratiske verdier skulle innarbeides i undervisningen. Dette førte til at demokratisk kompetanse ikke fikk den nødvendige oppmerksomheten, noe som kunne svekke elevenes forståelse og engasjement for demokratiske prosesser. Denne mangelen på fokus kan ha bidratt til en svakere forberedelse av elevene til å delta aktivt og

informert i samfunnet. I kontrast gir LK20 en detaljert beskrivelse av hvordan demokrati skal undervises og integreres i skolehverdagen, og sikrer dermed en mer helhetlig og systematisk tilnærming til demokratisk opplæring.

LK20 legger stor vekt på kulturer og mangfold, noe som er en direkte konsekvens av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. Utvalget fremhever at mangfold beriker samfunnet, selv om det også kan føre til samfunnsspenninger. Dette fokus på mangfold reflekteres i LK20, hvor opplæringen inkluderer et bredt spekter av perspektiver og erfaringer. Trond Solhaug argumenterer for at opplæring om mangfold hjelper demokratiet med å redusere ulikheter mellom sosiale, økonomiske og etniske bakgrunner, noe som igjen styrker demokratiet. Ved å inkludere ulike perspektiver i opplæringen, får elevene verktøyene de trenger for å forstå og navigere i et mangfoldig samfunn. Dette bidrar til et mer inkluderende og rettferdig samfunn, hvor alle grupper føler seg representert og verdsatt (Solhaug, 2012).

Ludvigsen-utvalget poengterer at mangfold anses som berikende for samfunnet. I LK20 reflekteres dette ved at opplæringen skal inkludere ulike perspektiver og kulturer. Elevene lærer om verdien av mangfold og hvordan det kan bidra til et mer inkluderende og rettferdig samfunn. Ved å forstå og respektere ulike kulturer, lærer elevene også viktigheten av solidaritet og samhold i et demokratisk samfunn. Dette er en viktig endring fra LK06, hvor slike temaer ikke ble viet like stor oppmerksomhet. Ved å inkludere opplæring om mangfold, sikrer LK20 at elevene blir bedre rustet til å leve i og bidra til et globalisert samfunn.

Ludvigsen-utvalget mener at globalisering fører til svekket innflytelse fra nasjonalstaten. Dette krever at demokratiet tilpasser seg ved å inkludere flere perspektiver og interesser. LK20 tar dette behovet på alvor ved å gi elever innsikt i globale forhold og forberede dem på å delta i internasjonale samarbeid og forstå globale utfordringer. Elever viser også en økende interesse for å lære mer om globale forhold, noe som LK20 adresserer ved å integrere globale perspektiver i opplæringen. Dette bidrar til å utvikle elevenes globale bevissthet og forståelse, noe som er essensielt i en tid hvor verden blir stadig mer sammenkoblet og interdependente.

Tverrfaglighet

Ludvigsen-utvalget fremhever at kunnskapssamfunnet krever en kontinuerlig utvikling av kompetanser på grunn av det raske tempoet i kunnskapsutviklingen. Dette påvirker både enkeltindivider, skolen, samfunnet og arbeidslivet (NOU 2014: 7, s. 112). Arbeidsmarkedet

endrer seg raskt som et resultat av komplekse samspill mellom menneskelige ressurser, kapital, bygninger og utstyr, noe som krever høy kunnskap og bred kompetanse. Disse faktorene har bidratt til det økte fokuset på tverrfaglig kompetanse i LK20. I dagens samfunn må enkeltindivider tilpasse seg nye krav og utvikle ferdigheter som gjør dem i stand til å navigere i en stadig mer kompleks verden (NOU 2014: 7, s. 112-113).

Enkeltindivider må i dag i større grad skape sin egen identitet, i motsetning til tidligere da sosiale identiteter var mer forhåndsdefinerte av samfunnets strukturer. Dette reiser spørsmål om samfunnsverdier som samhold, likhet, likeverd og solidaritet er truet av økt individualisme. Derfor argumenterer mange for at skolen nå trenger et bredere kompetansebegrep som også inkluderer verdier og holdninger. Disse verdiene kommer til uttrykk i LK20 gjennom de tverrfaglige temaene som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Disse temaene integrerer ulike fagområder og gir elevene en helhetlig forståelse av komplekse samfunnsutfordringer (NOU 2014: 7, s. 112).

Gert Biesta diskuterer hvordan den moderne skolen ofte blir sett på som en del av problemet med moderne utdanning. Han mener at skolen som institusjon nå ses på som en løsning for å skape de medborgerne med de verdiene som sosialdemokratier og velferdsstater ønsker. Skolen må dermed tilpasses for å fremme kritisk tenkning, kreativitet og sosial ansvarlighet. Biesta påpeker at skolen har et ansvar for å utvikle elever som ikke bare er kunnskapsrike, men også i stand til å navigere komplekse sosiale og etiske spørsmål. Dette krever en utdanning som ikke bare fokuserer på fagkunnskap, men også på å forme holdninger og verdier (Biesta, 2019, s. 1-2)..

Wolfgang Klafki mener at det er viktig at elever har muligheten til å utfordre og utvikle sin egen dannelse. Dette blir spesielt viktig i lys av LK20s fokus på verdier i de tverrfaglige temaene. Klafki argumenterer for at dannelse innebærer å forstå og reflektere over samfunnets verdier, noe som kan oppnås gjennom en tverrfaglig tilnærming. I LK20 blir elevene oppfordret til å reflektere over hvordan ulike kunnskapsområder påvirker hverandre og samfunnet som helhet. Ved å arbeide med tverrfaglige temaer får elevene muligheten til å utvikle en dypere forståelse av hvordan verdier som bærekraft, demokrati og helse er innbyrdes forbundet og viktige for et velfungerende samfunn (Klafki, 2001, s. 172).

I LK06 ble tverrfaglighet sjeldent nevnt og uten særlig dybde. Når det ble nevnt, var det ofte vagt formulert uten konkrete argumenter for hvorfor tverrfaglig kunnskap var nødvendig eller hvordan den skulle integreres i undervisningen. Den generelle delen utdyper sjelden om tverrfaglighet, og det som står er ofte uklart og mangler detaljer om implementering. For eksempel nevnes det i "Det allmenndanna mennesket" at utdanningen må gi innsikt i hvordan prosesser i ett område påvirker andre, men uten klare retningslinjer for hvordan dette skal oppnås.

I motsetning til LK06, har LK20 et stort fokus på tverrfaglige temaer. De tre tverrfaglige temaene—folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling—er spesielt utvalgt for å takle samfunnsutfordringer på en helhetlig måte. LK20 fremhever betydningen av å utvikle kompetanse på tvers av fagområder for å forstå komplekse problemstillinger og sammenhenger. Elevene får muligheten til å arbeide med problemstillinger fra ulike fag og utvikle en helhetlig forståelse av hvordan forskjellige kunnskapsområder påvirker hverandre.

I LK20 er de tverrfaglige temaene nøye integrert i læreplanene, med klare kompetansemål som gir elevene en mer helhetlig forståelse av verden og forbereder dem bedre på å møte fremtidens utfordringer. Demokrati og medborgerskap handler om å forstå og delta i demokratiske prosesser, folkehelse og livsmestring fokuserer på å fremme god psykisk og fysisk helse, og bærekraftig utvikling handler om å forstå sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige faktorer. Dette integrerte fokuset gir elevene verktøyene de trenger for å bli aktive og informerte medborgere i et komplekst og sammenkoblet samfunn.

Dette forsterkede fokuset på tverrfaglighet i LK20 viser en klar utvikling fra LK06. Mens tverrfaglighet i LK06 var noe som ble nevnt, men ikke prioritert, er det i LK20 en integrert del av undervisningen, med mål om å utvikle en mer omfattende og nyansert forståelse hos elevene. Dette reflekterer en større anerkjennelse av behovet for en holistisk tilnærming til læring og kompetanseutvikling i det 21. århundre.

6 Konklusjon

For 20 år siden, ved implementeringen av LK06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006), var samfunnsfagundervisningen svært målrettet, med et klart fokus på spesifikke kompetansemål. Elevene ble forventet å oppnå bestemte læringsutbytter, og det var en betydelig vektlegging på prestasjoner i internasjonale standardiserte tester. Hvert fag var bygd opp av egne kompetansemål, og vurderingen var sterkt knyttet til disse målene. Denne tilnærmingen skulle sikre at norske elever holdt tritt med internasjonale standarder og kunne konkurrere på global skala.

Siden den gang har det moderne samfunnet gjennomgått store endringer, preget av individualisering, globalisering og kulturell diversifisering. Disse endringene har ført til en raskere spredning av teknologier, ideer, kulturer og kunnskaper. Globalismen har også medført en økning i global konkurranse og industrimålinger, noe som har styrket fokuset på måling av utdanningskvalitet gjennom tester og standardiserte vurderinger.

Utviklingen av samfunnet etter LK06 har reist spørsmål om hvilke kompetanser som vil være nødvendige i fremtidens skole og arbeidsliv. Fremfor å forsøke å inkludere alle fremtidige kompetanser innenfor hvert fagområde, har løsningen vært å introdusere tverrfaglige temaer. Disse temaene omhandler brede og dype kompetanser som anses viktige for nasjonen i fremtiden. Skolen har dermed blitt et sted for utvikling av individets kritiske tenknings- og refleksjonsevner, samt en forståelse av egen plass i verden.

Et spesielt viktig område har vært utdanningen for å bli en demokratisk medborger. Dette temaet skal gi elevene kunnskap om demokratiets verdier og forberede dem på å møte utfordringer ved å anvende demokratiske prinsipper. Målet er å styrke elevenes evne til å delta aktivt i samfunnet og å forstå og respektere ulike synspunkter og rettigheter.

Denne utviklingen har imidlertid ikke vært uten kritikk. Pedagoger som Gert Biesta og Lars Løvlie har uttrykt bekymring for at det sterke presset på å forbedre utdanningskvaliteten kan føre til at man mister av syne hva god utdanning egentlig er. De argumenterer for at det høye tempoet og fokuset på stadig bedre prestasjoner kan gjøre oss blinde for de grunnleggende verdiene i utdanningen. Denne refleksjonen er viktig for å sikre at utdanningen ikke bare

handler om målbare prestasjoner, men også om å utvikle hele mennesket og dets evne til å navigere i en kompleks verden. De mener at det noen ganger er nødvendig å ta et skritt tilbake, betrakte utdanningen i sin helhet, og stille spørsmål som: «Hvorfor skal jeg lære dette?»

7 Litteraturliste:

- Backe-Hansen, E. (2023, 11. november). *Når barn og unge deltar i forskning*.
Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bakken, J & Andersson-Bakken, E (2021) Innholdsanalyse. I C. Dalland, & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (2. utg., s. 305-326) Universitetsforlaget.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality a treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000) *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2011). *Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education*. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305–319.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x>
- Biesta, G. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. Springer Science and Business Media LLC.
<https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Bjørhusdal, Eli. (2020) «Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse». S. 158–175 i *Master i norsk: metodeboka 1*, redigert av L. I. AA og R. (Red. Netland.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bostrom, N., & Sandberg, A. (2011). *The future of identity*. UK Government Office of Science, Oxford University.

- Bø, A. K., & Stenersen Hovdenak, S. (2011). Elever som verdensborgere. Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(3), 216-227. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-03-05>
- Børhaug, K., Hunnes, O. R., & Samnøy, A. (2022). Kjerneelementa i forskingsperspektiv. I Samnøy, A. (Red.) *Nye spadestikk i Samfunnsfagdidaktikken* (s. 13-32) Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Hunnes, O. R., & Samnøy, A. (2015). Innleiing. I Samnøy, A. (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.11-40) Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. University of Chicago Press.
- Eriksen, T. H. (2014). *Globalization: The key concepts* (2. utg.). Bloomsbury Academic.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07ER>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Polity Press.
- Grønmo, S. (2023) *Kvalitativ metode*. Store norske leksikon. https://snl.no/kvalitativ_metode
- Jordheim, H. (2011). Fortolkning. In A. B. Rønning, E. S. Sandmo, H. Jordheim, & M. Skoie (Red.), *Humaniora en innføring* (utg. 2, s. 190–248). Universitetsforlaget.
- Klafki. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a) Overordnet del – *Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020b) Overordnet del – *Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020c) Overordnet del – *Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020d) Overordnet del – *Bærekraftig utvikling*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020e) Overordnet del – *Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020f) Overordnet del – *Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020g) Overordnet del – *Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020h) Overordnet del – *Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020i) Overordnet del – *Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020j) Overordnet del – *Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019a) *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [https://www.udir.no/lk20/saf01-](https://www.udir.no/lk20/saf01-04)

[04](https://www.udir.no/lk20/saf01-04)

Kunnskapsdepartementet. (2019b) *Læreplan i samfunnsfag - Kompetansemål og vurdering* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>

Kunnskapsdepartementet. (2019c) *Læreplan i samfunnsfag - Grunnleggende ferdigheter* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Kunnskapsdepartementet. (2019d) *Læreplan i samfunnsfag - Kjerneelement* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Kunnskapsdepartementet. (2019e) Læreplan i samfunnsfag - *Tverrfaglege tema* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Kunnskapsdepartementet. (2019f) Læreplan i samfunnsfag - *Fagets relevans og sentrale verdier* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2015a) Generell del - *Innhold*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet. (2015b) Generell del - *Innleiing*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/innleiing/>

Kunnskapsdepartementet. (2015c) Generell del - *Det miljømedvitende mennesket*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-miljomedvitne-mennesket/>

Kunnskapsdepartementet. (2015d) Generell del - *Det arbeidande mennesket*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-arbeidande-mennesket/>

Kunnskapsdepartementet. (2015e) Generell del - *Det allmenndanna mennesket*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-allmenndanna-mennesket/>

- Kunnskapsdepartementet. (2013a) *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03#>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b) *Læreplan i samfunnsfag - Grunnleggende ferdigheter* (SAF1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2 utg.) Sage Publications.
- Løvlie, L. (2005). *Ideologi, politikk og læreplan*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(4), 269-278. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-03>
- Meld.St.28. (2016). *Fag –fordypning –forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU2014:7. (2014). *Elevers læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. September). *Temaene I elevundersøkelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- University of Edinburgh. (2023, 9. mai). Professor Gert Biesta. The University of Edinburgh <https://www.ed.ac.uk/profile/gert-biesta>

Regjeringen.no. (2022, 19. oktober) *Fag og læreplaner*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.

Skulberg, T. H., Sund, A., Norvik, N., & Minken, B. A. H. og M. (U.å.). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>

Solhaug, T. (2012). *Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norsk forskningsagenda*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(3), 199-203.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-03-04>

Stai, S. (2021, 13. mars). *Hva er motivasjon?* National digital læringsarena
<https://ndla.no/nb/subject:1:1b7155ae-9670-4972-b438-fd1375875ac1/topic:1:baadf378-9a45-422f-a80f-154e203d2bc2/topic:1:7fe6a84f-bd7c-4c7c-8019-caa81c9d52ec/resource:6244a779-ad08-4504-a695-b84597343015>

Storstad, O., Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2022). *Ett steg fram og to tilbake: Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022. NTNU

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.