

Samfunnskunnskapens hva og hvorfor

En kvalitativ studie av hva samfunnsfaglærere ønsker at samfunnskunnskap skal være – i lys av fagfornyelsen

Dyveke Sandbekkbråten



Masteroppgave i samfunnsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Samfunnskunnskapens hva og hvorfor

En kvalitativ studie av hva samfunnsfaglærere ønsker at samfunnskunnskap skal være – i lys av fagfornyelsen

Copyright Dyveke Sandbekkbråten

2019

Samfunnskunnskapens hva og hvorfor

Dyveke Sandbekkbråten

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Fagfornyelsen og læreplanrevideringene er i full gang, og i forbindelse med dette er det interessant å undersøke hva slags fag samfunnsfaglærere ønsker at samfunnskunnskap skal være. Jeg har derfor valgt å undersøke følgende problemstilling: *Hva ønsker lærere i samfunnskunnskap at fagets hensikt og innhold skal være?* Ulik forståelse av faget kan påvirke samfunnsfaglæreres arbeid og undervisning, noe som igjen vil vise seg i hva elevene sitter igjen med.

Gjennom kvalitative intervju av samfunnsfaglærere og dokumentanalyse av utvalgsskolens høringer har jeg undersøkt lærernes forståelse av faget. Sentrale lærebokforfattere innenfor samfunnsdidaktikk har tidligere uttrykt hva de mener er fagets innhold og hensikt, og det er derfor interessant å se informantenes synspunkter i lys av denne litteraturen. Her har jeg tatt utgangspunkt i to fagdidaktiske innføringsbøker i samfunnskunnskap og kjerneelementene i faget. Kjerneelementene er sentrale fordi det er disse som dannet settingen for intervjuene – informantene har diskutert faget i lys av av kjerneelementene.

Det viste seg at informantene i dette prosjektet hadde mange like synspunkter.

Innholdsmessig ble temaer som demokrati og medborgerskap, menneskerettigheter og metode spesielt trukket frem som viktige temaer i faget. Bærekraftig utvikling og livsmestring derimot, som det er stort fokus på i kjerneelementene og i utkastene til den nye læreplanen, ble det stilt flere kritiske spørsmål ved. Temaer som flerkulturell forståelse og økonomi ble i liten grad diskutert. Hensikten med faget kan vi i stor grad se i sammenheng med Iversens uenighetssfellesskap (2018). Informantene ønsker at elevene skal utvikle en forståelse for faget som ikke bare er verdibasert, og at vi skal utvikle selvstendige, demokratiske og kritisk tenkende medborgere.

Forord

Med denne oppgaven avsluttes min tid på Blindern for denne gang. Fem år på Lektorprogrammet har vært lærerikt og utfordrende, og det har gitt meg utrolig mye, både faglig og sosialt. Nå kjenner jeg meg klar for å ta veien videre ut i læreryrket.

Tusen takk til informantene som deltok i dette prosjektet, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

Tusen takk til veilederen min, Lise Granlund. Takk for all den tiden du har lagt ned, for gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og for støtte og forståelse når det har vært vanskelig.

Til slutt vil jeg takke kjæreste, familie, venner, og min fine Blinderngjeng for all støtte og motivasjon gjennom alle fem årene. Dere er gull verdt! En spesiell takk til Maria og Marte som har vært viktige støttespillere og venninner gjennom hele denne prosessen.

Oslo, juni, 2019

Dyveke Sandbekkbråten

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Begrepene samfunnsfag og samfunnskunnskap	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
2	Bakgrunn	5
2.1	Opplæringsloven og formålsparagrafen	5
2.2	Læreplanverket	6
2.2.1	Fra generell del til ny overordnet del	6
2.2.2	Om samfunnsfaget i læreplanen	8
2.3	Fagfornyelsen	9
2.3.1	Verdigrunnlaget i samfunnskunnskap	10
3	Analytisk rammeverk: Samfunnskunnskapens innhold og hensikt	12
3.1	Samfunnskunnskapens innhold: Disipliner og emner	13
3.1.1	Demokrati og politikk	14
3.1.2	Menneskerettigheter	15
3.1.3	Likestilling	16
3.1.4	Flerkulturell forståelse.....	16
3.1.5	Samfunnsfaglige metoder.....	17
3.1.6	Individ og samfunn.....	18
3.1.7	Økonomi.....	18
3.1.8	Kjerneelementene i samfunnskunnskap	19
3.1.9	Oppsummering: Fagets innhold	23
3.2	Samfunnskunnskapens hensikt	24
3.2.1	Tre perspektiver: nytte, politisk, og dannelse	25
3.2.2	Fagets egenverdi og sosiale formål	26
3.2.3	Kritisk tenkende, demokratiske medborgere.....	26
4	Metode	28
4.1	Kvalitativ metode	28
4.1.1	Dokumentanalyse	29
4.1.2	Kvalitativt intervju	30
4.1.3	Utvalg	32
4.1.4	Intervjuguide	34

4.1.5	Gjennomføring av intervjuene	35
4.1.6	Transkribering av intervjuene	35
4.2	Koding og gruppering av datamaterialet	36
4.3	Reliabilitet og validitet	38
4.4	Etiske betraktninger	40
5	Analyse- og diskusjonskapittel	42
5.1	Samfunnskunnskapens innhold	42
5.1.1	Demokrati og medborgerskap – fagets viktigste tema?	42
5.1.2	Bærekraftig utvikling i hardt vær	46
5.1.3	Identitet og livsmestring i samfunnskunnskap?	50
5.1.4	En venstrevridd flerkulturell forståelse?	54
5.1.5	Ja til metodekunnskap	55
5.1.6	Reduserte, men ambisiøse kompetansemål	56
5.1.7	Oppsummering: Fagets innhold	59
5.2	Samfunnskunnskapens hensikt	60
5.2.1	Bør vi ha et så tydelig verdigrunnlag?	60
5.2.2	Perspektivmangfold og kritisk tenkning	63
5.3	Oppsummering	64
6	Avslutning og didaktiske implikasjoner	66
	Litteraturliste	68
	Vedlegg	73

1 Innledning

I dette masterprosjektet skal jeg se nærmere på hva slags fag samfunnsfaglærere i videregående opplæring ønsker at samfunnskunnskap skal være. Fagfornyelsen er i full gang, og i den forbindelse diskuteres det nå hva den nye læreplanen i samfunnskunnskap skal inneholde, og hva som egentlig er fagets hensikt. Ulik forståelse av faget kan påvirke samfunnsfaglæreres arbeid og undervisning, noe som igjen vil vise seg i hva elevene sitter igjen med. For hva skal egentlig elevene lære i samfunnskunnskap? Hvilke temaer og utfordringer tar faget opp, og hvordan kan vi legitimere et fag som samfunnskunnskap i en skolehverdag preget av fagtrenghet? Hvordan balanserer vi de mange temaene, hva får mye oppmerksomhet, og hva får mindre? Samfunnskunnskap har som ansvar å utvikle selvstendige mennesker som også skal fungere i et samfunn med andre individer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1), og elever undervises i samfunnskunnskap både på grunnskolen og på videregående, uavhengig av hvilken retning de velger.

Alle samfunnsfaglærere har en felles læreplan å forholde seg til på de ulike trinnene. Nåværende læreplan, Kunnskapsløftet, ble innført i 2006. Samfunnet utvikler seg, og i tråd med denne utviklingen skal også fagene utvikles videre. Hele læreplanverket skal fornyes – generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen, og læreplanene for de enkelte fagene. Disse delene har tidligere vært utviklet på ulike tidspunkt, noe som i følge Kunnskapsdepartementet har gjort at sammenhengen ikke er god nok (2015-2016, s. 6). I fagfornyelsen er målet å gjøre fagene mer relevante for fremtiden gjennom tydeligere prioriteringer, bedre sammenheng mellom fagene, og mer relevant innhold. De nye læreplanene skal være klare til skoleåret 2020/2021 (Utdanningsdirektoratet, 2018a), og i forbindelse med dette er læreplanene lagt ut på høring, slik at samfunnsfaglærere og andre aktører kan komme med innspill og si sin mening om faget underveis. I den sammenheng er det derfor interessant å undersøke hva samfunnsfaglærere i videregående opplæring mener om samfunnskunnskap. Hva ønsker de at faget skal inneholde faglig sett, og hva ønsker de å oppnå? På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

Hva ønsker lærere i samfunnskunnskap at fagets innhold og hensikt skal være?

Fordi fagfornyelsen er en pågående prosess akkurat nå, er dette et interessant forskningsspørsmål, og det er derfor svært relevant å intervjuere lærere om denne prosessen.

Datamaterialet i dette prosjektet består av to deler: Dokumentanalyse av utvalgsskolens innspill til kjerneelementene og ny læreplan, og kvalitative forskningsintervju med tre samfunnsfaglærere i videregående opplæring. Fordi samfunnskunnskap er et eget fag på videregående, skilt fra historie og geografi, falt valget på dette nivået.

1.1 Begrepene samfunnsfag og samfunnskunnskap

Samfunnsfag er et såkalt gjennomgående fag, og er en fellesbetegnelse for samfunnskunnskap, historie og geografi. At faget er gjennomgående vil si at alle elever, fra grunnskolen og opp til videregående, har samfunnsfag. Men innholdet i samfunnsfag varierer fra grunnskolen og videregående, og jeg vil derfor ved hjelp av Fjeldstad (2013) gjøre rede for forskjellene i faget på de forskjellige nivåene slik de ser ut i nåværende læreplan.

På grunnskolen, fra 1-10. årstrinn, inngår samfunnskunnskap som en del av *samfunnsfag*, sammen med historie og geografi. Samfunnskunnskapsdelen består av temaene politikk, sosialisering, kultur og økonomi, og sentrale emner er forholdet mellom normer, styring og frihet, trening av demokratiske ferdigheter og utvikling av demokratiske verdier, og samspill og motsetninger mellom mennesker i et samtidsperspektiv (s. 252).

På videregående skilles samfunnskunnskapen fra historie og geografi, og faget *samfunnsfag* består her av fem hoveddeler i nåværende læreplan, Kunnskapsløftet: *Utforskaren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, og internasjonale forhold*. Hvis du velger studiespesialiserende utdanningsprogram, kan du velge programområdet *Samfunnsfag og økonomi*, som består av fire samfunnsfaglige programfag: *Samfunnsgeografi, Sosiologi og sosialantropologi, Sosialkunnskap og Politikk og menneskerettigheter* (s. 252-253).

Videre i oppgaven vil jeg bruke begrepet samfunnskunnskap som en generell betegnelse for samfunnsfagene, selv om det gjelder det såkalte samfunnsfaget i videregående opplæring. Det er gjort fordi faget som på nåværende tidspunkt heter samfunnsfag på videregående opplæring, bytter navn til samfunnskunnskap når fagfornyelsens endringer trer i kraft. Dette er en endring som har vært ønsket av flere siden Kunnskapsløftet ble innført. Både Rolf Mikkelsen og Tarjei Helland var kritiske til den gamle navnsettingen i læreplanen, da samfunnsfag i grunnskolen og videregående ikke er det samme. Mikkelsen spesielt mener at navnet er grovt misvisende (Referert i Koritzinsky, 2018, s. 56). Siden jeg skriver om

samfunnskunnskap i videregående opplæring, virket det derfor mest hensiktsmessig å bruke dette begrepet. Unntaket er under kapittel to hvor jeg redegjør for samfunnsfagets historie. Her vil jeg skille mellom samfunnsfag og samfunnskunnskap. Jeg har også valgt å bruke samfunnskunnskap for å tydeliggjøre at det er denne delen av samfunnsfaget jeg fokuserer på, og ikke historie eller geografi.

1.2 Oppgavens oppbygging

For å nærme meg en forståelse av hvordan samfunnsfaglærere ønsker at samfunnskunnskap skal være, har jeg strukturert oppgaven i seks kapitler. Andre del av oppgaven er et bakgrunnskapittel hvor jeg presenterer opplæringsloven og formålsparagrafen, læreplanverket, samfunnsfagets historie, og fagfornyelsen. Dette er bakgrunnsinformasjon som er viktig å ha kjennskap til for å forstå helheten i oppgaven. I tredje del vil jeg ta for meg oppgavens analytiske rammeverk. Her har jeg tatt utgangspunkt i samfunnsdidaktiske innføringsbøker, og sett hvordan faget samfunnskunnskap beskrives i opplæringen i lærerutdanningen. Deretter har jeg sammenlignet disse med kjerneelementene i faget, som er viktige fordi det er disse som har dannet rammen for intervjuene. Jeg vil ta for meg både fagets innhold og hensikt. Fjerde del av oppgaven tar for seg oppgavens metodiske valg og utfordringer. Her vil jeg gå dypere inn på valg av metode, utvalg, utforming av intervjuguide, transkripsjon, og koding og gruppering av datamaterialet. Jeg vil også drøfte oppgavens validitet og reliabilitet, etiske hensyn, og utfordringer knyttet til prosjektet. Videre vil jeg i oppgavens analyse- og diskusjonsdel ta for meg datamaterialet fra dokumentanalysen og intervjuene, og drøfte dette opp mot relevante bidrag. Analyse- og diskusjonsdelen vil være strukturert rundt to hovedtendenser. Avslutningsvis kommer kapittel seks som sammenfatter mine funn i en konklusjon, og som ser fremover ved å peke på mulige didaktiske implikasjoner.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for opplæringsloven og formålsparagrafen, samt læreplanverket. I tillegg vil jeg kort si noe om samfunnsfagets historie, og redegjøre for fagfornyelsen. Dette er bakgrunnsinformasjon som er viktig å ha kjennskap til for å forstå helheten i oppgaven. Opplæringsloven og læreplanverket er styrende dokumenter for den norske skolen, og styrer derfor opplæringen elevene får. Fordi jeg har tatt utgangspunkt i fagfornyelsen når jeg utformet forskningsspørsmålet mitt er det også viktig å kjenne til denne prosessen, og siden fokuset er på samfunnskunnskap, er det naturlig å si noe om fagets historie.

2.1 Opplæringsloven og formålsparagrafen

Opplæringsloven av 1998 er en lov som tar for seg rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Loven består blant annet av formålsparagrafen, som siden den ble utformet har blitt endret flere ganger (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 128). I 2007 ble den endret igjen av Bostadutvalget, og det er deres versjon vi i dag kjenner som formålsparagrafen.

Inga Bostad var leder for Bostadutvalget, og jobbet med endringene til formålsparagrafen i ett år. Oppgaven deres var å utforme samfunnets mandat til skolen (Bostad, 2008, s. 139).

Spørsmålene de jobbet med var følgende: *Hva bør være opplæringens formål? Hvilke verdier skal prege dagens skole, og hva slags syn på læring, modning og dannelse bør ligge til grunn? Finnes det noen felles verdier? Hvordan skal disse i så fall komme til uttrykk, og hvor kan de forankres? Gir det mening i dag å snakke om skolen som «motkultur» - at dens rolle er å gi normative føringer i spennet mellom samfunnets behov og dannelsens formende kraft?* Mandatet de fikk var å «klargjøre de verdiene som binder nasjonen sammen i fellesskap» (Bostad, 2008, s. 153).

Først tok utvalget for seg det kristne verdigrunnlaget i formålsparagrafen. Ingen andre nordiske land enn Norge har en uttalt religiøs forankring i sine formålsdokumenter, og det har gjennom tidene vært få forsøk på å endre dette. Det kristne verdigrunnlaget har vært legitimert med blant annet konfirmasjonsforberedelse, i tillegg til at kristendomsundervisning var en del av dåpsopplæringen frem til 1969 (Bostad, 2008, s. 140-141).

Formålsformuleringer knyttet til det kristne verdigrunnlaget har ikke vært endret for grunnskolen siden 1945 (NOU, 2007, nr. 6; Bostad 2008, s. 141).

Utvalget tok deretter for seg spørsmålet «finnes det en norsk kulturarv?», og de endte opp med å ikke bruke begrepet kulturarv i formålsparagrafen. Dette var delvis på grunn av begrepets uklare betydning, men også fordi det er vanskelig å skille mellom den nasjonale kulturarven og den europeiske og den globale kulturarven. Underveis i diskusjonen kom de frem til at det finnes *flere* kulturarver i Norge; du har blant annet den samiske, den læstadianske og romfolkets. Tanken om en kulturarv handler om identitet, livsstil, omgangsformer, men også tradisjoner, høytider og kulturhistorisk innhold fra litteratur, musikk og kunst. For Bostad ble det mer og mer klart at kulturarven må sees på som dynamisk – den former oss og vi former den. De valgte derfor å bruke formuleringen «Opplæringa (...) skal gi elevane historisk og kulturell innsikt (Bostad, 2008, s. 144-145).

Deretter var tiden inne for å komme frem til en ny verdiformulering. Når Bostadutvalget jobbet med å redigere formålsparagrafen, sammenlignet de verdinøytralitet med likegyldighet (s. 143), og de har derfor formulert en formålsparagraf som er basert på noen ufravikelige verdier: Skolen skal bygge på respekten for menneskeverdet, åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, i tillegg til trosfrihet- og ikke-diskrimineringsprinsippene i menneskerettighetene. Også verdiene om menneskeverd, autonomi og likestilling var viktig (Bostad, 2008, s. 147). På bakgrunn av disse overveielsene kom de deretter frem til det vi i dag kjenner som formålsparagrafen.

2.2 Læreplanverket

Læreplanverket består i dag av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag, og fag og timefordeling. Dette skal styre opplæringen elever får i den norske skolen i dag, og er forskrifter til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, u.å). I dag er det Kunnskapsløftet som er gjeldende læreplan. Kunnskapsløftet ble innført i 2006 og var et resultat av en reform hvor fokuset var på den indre kvaliteten i skolen (Imsen, 2006, s. 222). Kunnskapsløftet har i følge Kunnskapsdepartementet bidratt til at vi har fått større fokus på elevens faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter (2015-2016, s. 6).

2.2.1 Fra generell del til ny overordnet del

Den generelle delen av læreplanen er videreført fra tidligere læreplaner, R-94 og L97. Den utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen, og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). I forbindelse med arbeidet av nye læreplaner, har det nå kommet en ny overordnet del som skal erstatte læreplanens generelle del. Overordnet del av læreplanverket ble fastsatt av regjeringen 01. september 2017, men den er ikke tredd i kraft ennå (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 1). Det er denne delen som beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis gjennom hele grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 2).

Den nye overordnede delen består av en innledning, gjengivelse av formålsparagrafen, og tre kapitler. Det første kapitlet tar for seg opplæringsens verdigrunnlag, som er delt i fem; *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, og demokrati og medvirkning* (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Opplæringsens verdigrunnlag er grunnmuren i skolen, og er bygget på verdiene vi finner i opplæringslovens formålsparagraf (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 5). Andre kapittel handler om skolens prinsipper for læring, utvikling og danning, hvor tre nye tverrfaglige temaer kommer inn. Til slutt, i tredje kapittel, presenteres prinsippene for skolens praksis.

Fjeldstad og Mikkelsen (2008) sier følgende om den generelle delen i Kunnskapsløftet: «Gjennom hele teksten trekker den oppmerksomheten mot samfunnets kontinuerlige pendling mellom individualitet og solidaritet, mellom selvstendighet og fellesskap (...)» (s. 129), og dette er tydelig videreført i den nye overordnede delen. Likeverd og likestilling er fortsatt viktige verdier i den norske skolen, og skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever, som stadig blir større i dagens skole. Det legges også vekt på at elevene selv skal bidra til å ivareta menneskeverdet, og at de skal lære om hvordan vi lever sammen, slik at det skapes et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 5-6).

En av de store forandringene i den nye overordnede delen finner vi under prinsippene for læring, utvikling og danning. Skolen skal nå legge til rette for læring innenfor tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. De tre tverrfaglige temaene er «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 13).

2.2.2 Om samfunnsfaget i læreplanen

Samfunnskunnskap som eget fag er et relativt nytt fag. Til langt ut på 60-tallet var det kun historie og geografi som ble sett på som egne samfunnsfag – samfunnskunnskap var bare et vedheng til historie. Ikke før i 1935 ble samfunnslære på papiret likestilt med historie, men i praksis var det fortsatt historie som dominerte. Først i 1964 dukket samfunnskunnskap opp som et eget skolefag og en egen disiplin (Børhaug et.al, 2014, s. 18-19).

På videregående ble det opprettet en egen samfunnsfaglinje i 70-årene, samtidig som de tidligere gymnasene og yrkesskolene ble samordnet (Koritzinsky, 2018, s. 54). Da ble det innført aktuelle temaer som samliv, massemedier og påvirkning, makt og avmakt, i-land og u-land, og konflikter og fredsarbeid i skolen. Fra 70-årene og frem til i dag har vi hatt mange og varierte læreplaner i samfunnskunnskap (Koritzinsky, 2018, s. 71). I 1994 ble videregående opplæring betydelig endret med det vi kaller Reform 94. Da fikk all ungdom mellom 16-19 år lovfestet rett til å videregående opplæring, og tilbudsstrukturen ble sterkt forenklet. I tråd med dette ble også innholdet i læreplanene for samfunnskunnskap revidert. Målet med Reform 94 var blant annet at elevene skulle «utvikle en sterkere felles allmennfaglig kompetanse som kunne gjøre dem i bedre stand til å møte et samfunns- og arbeidsliv i sterk endring» (Koritzinsky, 2018, s. 54).

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført i skolen. Dette er en kortere og mindre detaljert læreplan enn tidligere, og overlater derfor mer faglig og pedagogisk skjønn til lærerne (Koritzinsky, 2018, s. 43; Mikkelsen, 2013, s. 84). Når Kunnskapsløftet ble innført, ble det laget en felles mal for læreplanene i alle fag. Alle læreplaner har en tittel, og så presenteres formålet med faget. I samfunnskunnskapens formål fremheves blant annet menneskerettigheter, demokrati, likestilling, mangfold og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1; Koritzinsky, 2018, s. 44). Deretter følger timeantall og grunnleggende ferdigheter, og så presenteres kompetansemålene etter 4., 7., og 10. trinn, samt kompetansemålene for Vg1 og Vg2. I nærende læreplan er det 35 kompetansemål på videregående nivå. Til slutt kommer vurdering, som forteller hva eleven skal kunne når opplæringen er over (Mikkelsen, 2013, s. 85).

Dagens læreplan i samfunnsfag på videregående opplæring har fem hovedområder:

Utforskaren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, og internasjonale forhold. Utforskaren handler om at elevene skal utvikle forståelse for faget

gjennom nysgjerrighet og undring, det handler om kritisk vurdering, kildekritikk, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Individ, samfunn og kultur handler om personlig økonomi, sosialisering, samlivsformer, religionens rolle i kulturen, flerkulturelle samfunn, kriminalitet, minoriteter, urbefolkninger, fremmedfrykt, likestilling og påvirkning, mens arbeids- og næringsliv handler om organisasjoner i arbeidslivet, bedrifter, næringer, yrkesvalg og arbeidsløshet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Politikk og demokrati tar for seg det politiske systemet og velferdsstaten, mens internasjonale forhold handler om globalisering, bærekraftig utvikling, internasjonalt samarbeid, konflikter, og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

2.3 Fagfornyelsen

Samfunnet forandrer seg, og skolen må holde følge. Derfor er det nødvendig med revidering av nåværende læreplanverk. Fagfornyelsen innebærer fornyelse i alle deler av læreplanverket, og dette skal skape bedre sammenheng mellom de forskjellige delene. Fagfornyelsen skal også sørge for at undervisningen er relevant, og at elevene får mer tid til dybdeløring. Læreplanene skal ikke bare fylles med innhold, det skal være tydelige prioriteringer i hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2018a; Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 6-7). Målet med fagfornyelsen er at

læreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis. Fagfornyelsen, basert på de grunnleggende prinsippene i Kunnskapsløftet, har som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen. Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 7)

I fagfornyelsen er det tre prioriterte områder; *dybdeløring*, *tverrfaglige temaer* og *kjerneelementer i fag*. Dybdeløring handler om at elevene skal bygge kompetanse over tid. Gradvis skal elevene utvikle sin forståelse av begreper og sammenhenger, og etter hvert kunne overføre dette til andre fag og sammenhenger. For å få til dette må elevene få tid til å fordype seg i lærestoffet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33; Utdanningsdirektoratet, 2018a)

De tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling innføres for å øke elevenes forståelse av temaene på tvers av fag. Dette er samfunnsaktuelle temaer, og de skal prioriteres i fag hvor det er relevant, slik at elevene

forstår sammenhengen mellom handlinger og valg, og hvordan vi kan finne løsninger gjennom kunnskap og teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 37-39; Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Det siste satsningsområdet, kjerneelementene, er det elevene må lære for å mestre faget, og det mest betydningsfulle faglige innholdet i hvert fag. De skal bestå av viktige begreper, kunnskapsområder, uttrykksformer, tenkemåter og metoder, og det er disse kjerneelementene som vil sette rammer for innholdet i de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33-34; Utdanningsdirektoratet, 2018a)

2.3.1 Verdigrunnet i samfunnskunnskap

I tillegg til disse satsningsområdene, skal også verdigrunnet løftes fram i de nye læreplanene. Både ny overordnet del og læreplanene for fag skal bidra til et verdiløft i skolen. Fagene skal bidra til å støtte opp under formålsparagrafens fellesverdier. Dette er verdier som menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, og demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5-9; Opplæringslova 1998, § 1-1). Ser vi på formålet til samfunnskunnskap finner vi et lignende verdigrunnlag som i formålsparagrafen:

I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Utdanningsdirektoratet, 2013 s. 1)

I formålet til faget vektlegges også forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnet, likestilling og likeverd, kunnskap om historie, kultur og kulturelt mangfold, og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

I Stortingsmelding nr. 28 fra Kunnskapsdepartementet legges det også vekt på viktigheten av å lære elevene om verdier og holdninger:

De [elevene] skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig skal de møtes med tydelige krav og forventninger. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter. Skolen er et sosialt felleskap der de grunnleggende

verdiene formidles og praktiseres, utvikles og formes. Skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle skal kunne bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet. (s. 6)

Det er altså tydelig at skolen skal videreformidle noen konkrete verdier, og disse verdiene skal nå løftes ytterligere gjennom fagfornyelsen, som igjen vil få konsekvenser for undervisningen i samfunnskunnskap.

I dette bakgrunnskapitlet har jeg gjort rede for opplæringsloven og formålsparagrafen, verdier både i skolen og i samfunnskunnskap, samfunnsfagets historie og fagfornyelsen. Videre vil jeg gå inn på oppgavens analytiske rammeverk.

3 Analytisk rammeverk:

Samfunnskunnskapens innhold og hensikt

I dette kapitlet har jeg forsøkt å lage et analytisk rammeverk for resten av oppgaven. Fordi jeg ønsker å undersøke hva lærere mener om samfunnskunnskapens innhold og hensikt, er det også interessant å se hva man lærer i lærerutdanningen om dette. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i to innføringsbøker i samfunnsdidaktikk, og undersøkt hva de sier om samfunnskunnskapens hensikt og innhold. Dette er *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* av Theo Koritzinsky fra 2018, og *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk* av Kjetil Børhaug, Jonas Christophersen og Tone Aare fra 2014. Både Koritzinsky og Børhaug er sentrale bidragsytere på lærerutdanningen innenfor samfunnsdidaktikk, og derfor falt valget på innføringsbøker fra disse to. I Koritzinskys bok har han brukt et bredt fagdidaktisk begrep som både omfatter samfunnskunnskapens hensikt og verdigrunnlag, fagets faglige innhold, og arbeidsmåter og vurderingsordninger (2018, s. 22). Børhaug et.al sitt bidrag inneholder ikke tilsvarende om fagets formål og verdigrunnlag. For å få med Børhaugs forståelse av samfunnskunnskapens hensikt, har jeg derfor valgt å ta med et ytterligere bidrag fra ham. Dette er hentet fra boken *Fagenes begrunnelser* fra 2005 som han har skrevet sammen med Anne-Brit Fenner og Laila Aase.

Et tredje bidrag som sier noe om fagets *innhold*, er kjerneelementene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. I juni 2018 ble det fastsatt fire kjerneelementer i samfunnskunnskap, men prosessen dit har vært lang. Jeg har derfor valgt å ta med både tredje utkast til kjerneelementer og de fastsatte kjerneelementene som bidrag til å si noe om fagets innhold. Kjerneelementene var et forarbeid til utvikling av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017), og var derfor det mest sentrale lærerne forholdt seg til på tidspunktet interjvuene fant sted, sammen med utkastene til ny læreplan som kommer fortløpende.

Til sammen har jeg altså fem bidrag fra fire forskjellige kilder som prøver å si noe om hva faget er. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor prøve å svare på følgende spørsmål: *Hva mener sentrale aktører at samfunnskunnskap skal inneholde, og hva mener de hensikten med faget er?* For å gjøre dette er kapitlet delt i to deler. I første del har jeg tatt for meg fagets innhold slik Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) presenterer det. Jeg vil sammenligne og drøfte deres forståelse av fagets innhold. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan tredje utkast til kjerneelementene så ut, og hvordan de fastsatte kjerneelementene ser ut. Så vil jeg

sammenligne disse, gjøre rede for endringene, for så å sammenligne de med Børhaug et.al (2014) og Koritzinskys (2018) bidrag. I andre del av kapitlet vil jeg diskutere fagets hensikt slik det er forstått av Børhaug (2005) og Koritzinsky (2018), og gjennom kjerneelementene i faget.

3.1 Samfunnskunnskapens innhold: Disipliner og emner

Samfunnskunnskap bygger på samfunnsvitenskapene sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi. Både Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) påpeker dette. Sosiologi og sosialantropologi studerer begge menneskelige samfunn, og utvikler teorier om disse, mens samfunnsøkonomi tar for seg de økonomiske forholdene i et samfunn. Statsvitenskap handler om politikk (Børhaug et.al, 2014, s. 14-15; Koritzinsky, 2018, s. 63-64). Koritzinsky (2018) mener i tillegg at faget inneholder fagstoff fra sosialpsykologi, rettsvitenskap, politisk idehistorie og politisk filosofi, samfunnsgeografi og samtidshistorie. Han påpeker også at grensene mellom ulike samfunnsvitenskaper ikke alltid er helt klare, og at de ofte kan variere mellom ulike forskningsmiljøer og læresteder (s. 63-64).

I motsetning til historie og geografi, som er egne universitetsfag, er ikke samfunnskunnskap det, og identiteten til faget er derfor noe usikker, sier Børhaug et.al (2014, s. 15). En enkel forklaring er at samfunnskunnskap er alle samfunnstema som ikke tas opp i historie eller geografi, men dette mener han blir for enkelt. De forklarer derfor videre at faget tar for seg «her og nå» -samfunnet (s. 16), samtidig som det også studerer samfunnsendringer. Børhaug et.al (2014) sier følgende: «Utgangspunktet for samfunnskunnskap er kanskje heller samfunnstema som lærarar og skulestyresmakter ser på som viktige til ei kvar tid» (s. 16). Børhaug et.al (2014) refererer til en undersøkelse hvor norske lærere sier de legger mest vekt på temaene velferdsstat, og rike og fattige land i samfunnskunnskap. Dette er problematisk, og kan være et tegn på at samfunnskunnskap blir nedprioritert, da disse temaene ikke er en del av samfunnskunnskap, men historie og geografi (s. 30). Så hvilke temaer skal vi undervise i, i samfunnskunnskap? Hva er egentlig fagets innhold?

Koritzinsky har listet opp fire temaer som han mener er hovedemnene i samfunnskunnskap. Disse temaene er opplæringen i, om og for *demokrati, menneskerettigheter, likestilling og flerkulturell forståelse* (s. 106). Han begrunner viktigheten av disse emnene med følgende:

For det første er det temaer som har engasjert mange over flere hundre år. Både filosofer, forskere, politikere og andre har engasjert seg i disse temaene og deres utfordringer. For det andre kan det brukes som perspektiver og tilnærminger ovenfor en rekke andre temaer som man underviser i samfunnskunnskap, slik som politikk, kultur, økonomi osv. Han mener også at disse emnene er de viktigste fordi det er bred enighet om de i Norge. Disse temaene er skrevet inn i flere deler av læreplanverket, og i opplæringslovens formålsparagraf.

Koritzinskys fjerde og siste argument for viktigheten av disse temaene, handler om at de strekker seg fra individnivå til det globale, og dette henger nært sammen (2018, s. 106).

Børhaug et.al (2014) har delt inn boka si i fem hoveddeler, og har fokus på disse temaene: *Samfunnskunnskap og samfunnsfaglige metoder, samfunn, det flerkulturelle samfunnet, økonomi, og demokrati og politikk*. Jeg vil videre gå nærmere inn på innholdet i temaene som Koritzinsky og Børhaug et.al prioriterer i bøkene sine, og drøfte forskjellene og likhetene mellom dem.

3.1.1 Demokrati og politikk

Demokrati og politikk er et tema som er viktig både hos Koritzinsky (2018) og hos Børhaug et.al (2014). For Koritzinsky er demokrati ett av de viktigste temaene elevene skal lære om i samfunnskunnskap, og han legger vekt på at opplæringen både skal lære elevene *om, i og for* demokrati (2018, s. 111). Dette kan for eksempel gjøres gjennom klasseråd og elevråd, elevdeltakelse i driftsstyrer og kommunale komiteer, men det er viktig å huske at dette ofte er sterkt begrensede former for demokrati. Dette handler om hvor grensen mellom et flertallsdemokrati og et kompetansestyre skal gå; hvor langt ønsker vi å gå ned i alder og livserfaring med demokratiske prinsipper og beslutninger? (s. 112-113).

Som vi har sett tidligere, legger læreplanverket noen føringer for konkrete verdier som skal videreføres i den norske skole. Elevene skal blant annet læres opp til ha forståelse for og oppslutning til demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Koritzinsky (2018) henviser til en undersøkelse fra 2001 hvor 80 % av 150 ungdomsskolelærere svarer at deres demokratiopplæring legger størst vekt på kunnskapsformidling. Dermed er det kun 20 % som prioriterer opplæring i kritisk tankegang, demokratisk deltakelse og verdier. Til gjengjeld er det så mange som 90 % som mener at hovedvekten *bør* ligge på elevenes kritiske tenkning, utvikling av demokratiske verdier og sosial og politisk deltakelse (Civic Education Study, referert i Koritzinsky 2018, s. 115). Vi ser dermed at det er en svært ensidig favorisering av

kunnskapsdelen i dette temaet, og dette går på bekostning av de andre utfordringene (Koritzinsky, 2018, s. 116).

Børhaug et.al (2014) har stort fokus på politikk i sin bok. Tre kapitler er satt av for å se nærmere på hvordan elever kan finne sin plass i det politiske livet. De mener at demokrati bare er mulig dersom befolkningen får den nødvendige opplæringen i det, og sier derfor at målet med å undervise i politikk er å bidra til at elevene blir politisk myndiggjort (s. 257).

3.1.2 Menneskerettigheter

I sammenheng med politikk, fremhever Børhaug et.al (2014) viktigheten av menneskerettigheter, som også ifølge Koritzinsky (2018) er ett av samfunnskunnskapens viktigste temaer. Børhaug et.al (2014) mener at menneskerettighetene er grunnlaget for enhver form for demokrati, og at demokrati dermed ikke er mulig uten menneskerettighetene. Det er fordi retten til å tenke fritt, ytre seg, organisere seg og til å leve i et rettssamfunn er helt nødvendig for at man skal kunne delta i et demokrati (s. 258). Staten er også forpliktet til å lære barn og voksne om menneskerettigheter. Dette er nedfelt i artikkel 42 i FNs barnekonvensjon. Det vil si at vi som lærere har plikt til å gjøre elevene våre kjent med rettighetene de har etter konvensjonen (Børhaug et.al, 2014, s. 258).

I lys av dette trekker både Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) frem noen utfordringer knyttet til menneskerettighetene. Koritzinsky viser til eksempler hvor begreper som menneskerettigheter har vært gitt ulikt innhold. Dette eksemplifiserer han ved å vise til Thomas Jefferson, som skrev utkastet til den amerikanske uavhengighetserklæringen. Her skrev han blant annet at «alle mennesker er skapt like», samtidig som han eide mange sorte slaver. Den franske erklæringen om menneskerettighetene fra 1789 gjaldt også bare for hvite menn i praksis (Koritzinsky, 2018, s. 126). Dette viser at selv om menneskerettighetene i praksis skal være universelle, er de ikke alltid det. Dette prinsippet er også vanskelig å opprettholde i praksis fordi det er vanskelig å enes om en felles oppfatning av rett og galt som alle mennesker er enige i. Finnes det i det hele tatt en felles moraloppfatning? Børhaug et.al (2014) mener det kan være verdt å merke seg at det var en overvekt av representanter fra vestlige stater når FNs menneskerettserklæring ble utarbeidet. Derfor kan man argumentere for at menneskerettighetene er et uttrykk for vestlige verdier (s. 263). At menneskerettighetene er individorienterte er for eksempel et utpreget vestlig kulturtrekk, da samfunnet, familien og

slektsgruppa regnes som viktigere enn individet i tradisjonell afrikansk og asiatisk tenkning (Børhaug et.al, 2014, s. 263).

3.1.3 Likestilling

Koritzinsky (2018) er i tillegg til menneskerettigheter også svært opptatt av likestilling, og mener at også dette er ett av de viktigste temaene i samfunnskunnskap. Dette legger ikke Børhaug et.al (2014) så mye vekt på. De nevner likevel at FNs menneskerettserklæring også kan «knytast til kompetansemål som handlar om likeverd og likestilling mellom menneske uavhengig av kjønn, etnisitet og seksuell legning» (s. 260). Det er nettopp fordi likestilling er et gjennomgående ideal i FNs menneskerettighetserklæring (Koritzinsky, 2018, s. 120).

Koritzinsky (2018) er opptatt av likestilling på flere arenaer: Både når det gjelder likestilling knyttet til demokratiske rettigheter, i etnisk og flerkulturell sammenheng, og når det gjelder likestilling mellom kjønnene (s. 120). I delkapitlet han kaller «Likestilling» tar han spesielt opp likestilling mellom kjønn, og peker på de store forandringene som har skjedd de siste 50 årene. Koritzinsky (2018) mener det er viktig å få frem fakta både om fremgang, og om utfordringene vi fortsatt står ovenfor. I tillegg mener at han undervisningen bør ta opp noen dilemmaer og kontroversielle temaer, slik at dette kan diskuteres i klasserommet. Man bør også oppklare noen begreper og grunnleggende fakta, for eksempel forskjellen mellom biologisk kjønn og samfunnspåvirkete kjønnsroller, slik at diskusjonene blir faglig fruktbare (s. 122). Koritzinsky (2018) sier at «utfordringene i skolen og lærerutdanningen dreier seg om å ta fatt i både kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjelder likestilling, altså en opplæring om, for og til likestilling» (s. 125).

3.1.4 Flerkulturell forståelse

Det norske samfunnet har alltid vært flerkulturelt, og med dagens globalisering står vi stadig oftere ovenfor mennesker med annen bakgrunn og kultur enn oss selv. Derfor mener både Koritzinsky (2018) og Børhaug et.al (2014) at undervisning i flerkulturell forståelse er svært viktig. Koritzinsky (2018) mener at skolen har en helt spesiell mulighet for å bidra til å skape et flerkulturelt samfunn som er preget av respekt, toleranse, læring og fellesskap, fordi skolen ikke bare møter barn, men også foreldre (s. 141). I samfunnskunnskap er en av oppgavene å sette dagens flerkulturelle samfunn inn i et historisk perspektiv, samt å vise reelle tall om antall innvandrere og hvor de kommer fra. Det er viktig å huske på at innvandrere ikke bare er

de med annerledes hudfarge, men at Norge i mange år også har vært preget av innvandring fra Sverige, Finland, England, Tyskland og Danmark, i tillegg til at samene også er en del av det flerkulturelle Norge (Koritzinsky, 2018, s. 140; Børhaug et.al, 2014, s. 158). Børhaug et.al (2014) er også opptatt av at vi skal lære elevene våre å reflektere over andres og egen bakgrunn, slik at de forstår at den kulturen man er sosialisert inn i, påvirker tankene, vurderingene og handlingene man foretar seg (s. 155).

Koritzinsky (2018) mener at man ikke skal fokusere på problemene og konfliktene knyttet til innvandring, men heller fokusere på hvordan innvandrere kan bidra til verdiskaping, både kulturelt og økonomisk (s. 141). Dette er interessant, for når han skriver om likestilling mener han at det er viktig å fremme både fremgang og utfordringer rundt temaet (s. 122). Hvorfor han ikke ønsker samme nyansering rundt det flerkulturelle skriver han ikke noe om. Børhaug et.al (2014) på sin side mener heller at man skal bygge opp en så nøytral fremstilling som mulig (s. 190). Koritzinsky (2018) mener også at stereotyper og fordommer bør tas på alvor, da troen på at det finnes en sammenheng mellom fysisk utseende og personlige egenskaper er selve grunntanken i rasistisk tenkning (Koritzinsky, 2018, s. 134). Børhaug et.al (2014) er enig i dette, da de mener at en tilnærming hvor kulturer og bakgrunn kan bli rangert i forhold til hverandre, ikke er gangbar i dagens skole (s. 146).

3.1.5 Samfunnsfaglige metoder

Ettersom samfunnsfaglige metoder har fått mer fokus i læreplanene opp gjennom årene (Utdanningsdirektoratet, 2013), legger også Børhaug fokus på dette. Samfunnsfaglig metode definerer han som måter å skaffe opplysninger om samfunnet på (Børhaug, 2014, s. 37), og innebærer det å kunne bruke spørreskjema, intervjuer, gjøre systematiske observasjoner, og å samle inn og behandle datamateriale (s. 36-37).

Koritzinsky (2018) ser ikke på samfunnsfaglige metoder som ett av de viktigste temaene i faget. Han anerkjenner likevel at det bør være en del av faget, fordi det i stor grad kan knyttes til elevenes hverdag utenfor skolen. Mange møter på samme krav som forskningen gjør gjennom tv-serier, bøker og filmer, og mange kjenner til forskere i mange andre fag, som oppfinnere i fysikk, eller som oppdagelsesreisende i historie (s. 186). Spørsmål som stilles av forskere, stilles like ofte av etterforskere i politiet, lærere og foreldre, og det er derfor viktig at man knytter det til noe kjent og spennende, samtidig som man fremhever forskningens krav til

nøyaktighet og systematikk (s. 186). Koritzinsky legger også vekt på at elevene skal lære seg å kunne forstå og forklare sammenhenger, gjerne ved bruk av modeller (s. 190).

3.1.6 Individ og samfunn

Ett av hovedtemaene i boken til Børhaug et.al (2014) er «Samfunn». Denne bolken tar opp sosiologiske temaer som sosialisering, oppvekst, familie og samliv. Dette har Koritzinsky (2018) mindre fokus på. Det vi kan finne om dette temaet hos Koritzinsky handler om sosialisering: Det handler både om sosialisering for elevens egen nytte, at elevene skal læres opp i de rådende trosforestillingerne, verdiene, normene, reglene og skikkene som dominerer i samfunnet de lever i, men det handler også om at samfunnskunnskap skal utvikle faglig forståelse. Denne faglige forståelsen innebærer at elevene skal forstå at ingen samfunn består eller videreutvikles hvis ikke «samfunnsmedlemmenes daglige atferd følger opp de regelverkene, normene og skikkene som skaper et minimum av tilhørighet, stabilitet og forutsigbarhet (s. 100).

Å lære om samfunnet kan ofte oppfattes som litt kjedelig for elever, fordi de allerede har et ganske omfattende bilde av hva et samfunn er. De kjenner til skolen de går på, byen, kommunen, landet de bor i, og de har kjennskap til konkrete samfunnsinstitusjoner som skolen, rådhuset, forskjellige arbeidsplasser osv. Noen kjenner kanskje også til landets historie, landegrenser og forskjellige lover (Børhaug et.al, 2014, s. 97). Denne forståelsen er likevel ofte svært ufullstendig, og det er derfor nødvendig at hullene blir tettet på skolen. Børhaug et.al (2014) påpeker at lærerne bør ta utgangspunkt i de begrepene, modellene og bildene elevene allerede kjenner (s. 98), og utvikle deres forståelse ut i fra det.

Børhaug et.al (2014) mener at arbeid med utvikling av sosial kompetanse først og fremst er noe som hører hjemme i pedagogikken, og tar derfor ikke opp hva dette innebærer faglig, men kommer heller med samfunnskunnskapsmetodiske forslag til undervisning om oppvekst og sosialisering (s. 113). Heller ikke når de snakker om samliv og familie kommer det klart frem hva de mener at dette teamet innebærer faglig sett (s. 136).

3.1.7 Økonomi

Heller ikke økonomi er et stort fokus hos Koritzinsky (2018), annet enn at han nevner at samfunnsøkonomi er ett av samfunnsvitenskapene samfunnskunnskap bygger på (s. 60), og at

læreplanen i samfunnskunnskap i hovedsak er opptatt av fire store og generelle samfunnsområder, da blant annet økonomi (s. 161). Han forklarer dog ikke noe nærmere om dette. Børhaug et.al (2014) på sin side har dette som et av sine hovedtema. Bolken er delt inn i to kapitler, hvor det ene tar for seg økonomi og marked, mens det andre handler om samfunnsøkonomi og økonomisk politikk.

Børhaug et.al (2014) mener at undervisning om økonomi må ta utgangspunkt i forholdet barn og unge har til økonomi, og hvilke økonomiske roller de har (s. 212). Videre mener de at målet bør være å «utvikle både økonomisk kompetanse og ei meir heilskapleg forståing av kva økonomi er» (s. 212). De mener at økonomi egner seg godt til tverrfaglige prosjekt, og at man gjerne kan trekke inn samfunnsdebatter, konflikter og politiske syn inn i økonomifaget (s. 212, 248). På denne måten kan samfunnsøkonomi fungere som en samtidsorientering, og elevene vil kunne utvikle forståelse for at modeller og begreper kan brukes til å forstå ulike samfunnsproblem, også når det er snakk om økonomi (s. 248).

Jeg har nå gått i gjennom samfunnsvitenskapene faget bygger på; sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi, og viktige temaer som trekkes frem i de to lærebøkene om samfunnsdidaktikk. Dette er temaene demokrati og politikk, menneskerettigheter, likestilling, flerkulturell forståelse, samfunnsfaglige metoder, individ og samfunn, og økonomi. Jeg har også diskutert hvordan temaene presenteres i hver av bidragene.

Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan tredje utkast til kjerneelementer i faget så ut, og hvordan de fastsatte kjerneelementene er utformet. Deretter vil jeg diskutere endringene som ble gjort fra tredje utkast til ferdig utkast. Til slutt vil jeg i en oppsummering diskutere fagets innhold i lys av kjerneelementene i faget og bidragene fra Koritzinsky (2018) og Børhaug et.al (2014).

3.1.8 Kjerneelementene i samfunnskunnskap

I denne delen vil jeg først redegjøre for hvordan tredje utkast til kjerneelementer i faget så ut, og hvordan de fastsatte kjerneelementene ble til slutt. Deretter vil jeg diskutere endringene som ble gjort fra tredje utkast til ferdig utkast. Dette er for å vise at faget er dynamisk, men også fordi det er en viktig kontekst for intervjuene, da informantene kommentere både tredje utkast og de endelige kjerneelementene.

Tredje utkast til kjerneelementene

I mars 2018 kom tredje og siste utkastet til kjerneelementene. Denne skissen besto av syv kjerneelementer: 1) undring og utforskning, 2) kildekritisk bevissthet, 3) perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning, 4) sammenhenger og samfunnsforming, 5) demokrati og medborgerskap, 6) bærekraftig utvikling, og 7) identitetsutvikling og fellesskap. Nedenfor vil jeg gjøre rede for innholdet i hvert kjerneelement slik det ble presentert av Utdanningsdirektoratet (2018c).

«Undring og utforskning innebærer at elevene skal kunne undre, reflektere og vurdere hvordan kunnskap om samfunnet blir til. De skal få uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskapsøkende og skapende sammen med andre. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er å stille spørsmål, formulere og undersøke problemstillinger, gjennomføre undersøkelser, delta i faglige samtaler, bruke praktiske og estetiske tilnærminger, og å lage og bruke modeller.

Kildekritisk bevissthet innebærer at elevene skal innhente og bruke informasjon fra flere og ulike typer kilder for å belyse forhold i samfunnet og egne liv. De skal kunne gjøre en kritisk vurdering av kildenes pålitelighet, relevans, tendens og hensikt. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er valg og bortvalg av informasjon, videreutvikle søkestrategier, vurdere ulike typer kilder og vurdere dem i lys av hverandre, utvikle forståelse for hvordan ulike ståsteder kan påvirke hva som defineres som fakta og sannhet, bruke kilder for å tilegne seg informasjon, belyse en sak fra flere ulike sider, gjennomføre undersøkelser og utvikle samfunnsfaglige argumenter.

Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning innebærer at elevene skal vurdere kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder, tilhørigheter, nivåer, og i lys av maktrelasjoner og endringer i maktstrukturer. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er å kunne forstå hvorfor noen samfunnsforhold oppfattes som betydningsfulle, og hvem som har definisjonsmakten over dem, makt og maktrelasjoner, makt- og normkritikk, å kunne forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn seg selv, og å kunne forstå hvordan narrativer brukes for å forklare hvem vi og de andre er, og hvem vi vil være.

Sammenhenger og samfunnsforming innebærer at elevene skal kunne vurdere forbindelser mellom handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener i lys av tid, rom, nivåer, strukturer og aktører. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er årsak-virkningsforhold, og systemforståelse og systemkritikk.

Demokrati og medborgerskap handler om hvordan mennesker samarbeider, organiserer seg og fatter beslutninger i samfunn, hvordan konflikter oppstår, håndteres og løses. Det innebærer også at elevene skal få erfaring med å delta i demokratiske prosesser og samfunnsforming. Sentralt innhold skal ses i lys av globale, lokale, historiske og urfolk og minoriteters perspektiv. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er politikk og styreformer, påvirkning og deltakelse, demokrati i praksis, ideologier og maktlegitimering, menneskerettigheter, samer og nasjonale

minoriteter, likestilling, likeverd, mangfold og kulturforståelse, rettsstat, rettigheter og plikter, og arbeidsliv og velferdssamfunn.

Bærekraftig utvikling handler om hvordan mennesker dekker sine behov og fordeler makt og ressurser. Det innebærer å kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvenser av og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling på individ-, nasjonalt og globalt nivå. Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av globale, nasjonale, historiske og urfolksperspektiver. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er levekår og sosial ulikhet, samfunnsøkonomi, og internasjonal økonomi.

Identitetsutvikling og fellesskap handler om hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i kjerneelementet er selvtillit og egenverd, inkludering og tilhørighet, kulturforståelse, mangfoldskompetanse, dannelsen av kollektive og personlige identiteter, og teknologi/digitalisering (identitet, digitale liv)» (Utdanningsdirektoratet, 2018c)

De endelige kjerneelementene

I juni 2018 ble de endelige kjerneelementene fastsatt av Kunnskapsdepartementet. I samfunnskunnskap er det nå fastsatt fire kjerneelementer som skal si noe om hva som er det mest sentrale i faget, og disse er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33). De fire kjerneelementene er som følger: 1) Undring og utforskning, 2) Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning, 3) Medborgerskap og bærekraftig utvikling, og 4) Identitet og livsmestring. Nedenfor kommer en beskrivelse av hva de innebærer, slik det er fastsatt av Kunnskapsdepartementet.

«*Undring og utforskning* innebærer at elevene skal kunne undre, reflektere og vurdere hvordan kunnskap om samfunnet blir til. De skal få uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskapssøkende og -skapende sammen med andre. Elevene skal innhente og bruke informasjon fra flere og ulike typer kilder for å belyse forhold i samfunnet og egne liv. De skal kunne gjøre en kritisk vurdering av kildenes pålitelighet, relevans, tendens og hensikt.

Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning innebærer at elevene skal kunne vurdere sammenhenger i samfunnet ut fra ulike perspektiver. Elevene skal kunne forstå hvorfor noen samfunnsforhold oppfattes som betydningsfulle, hvem som har definisjonsmakten over dem, og forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn seg selv.

Medborgerskap og bærekraftig utvikling innebærer at elevene skal kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvenser av og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling på individ-, nasjonalt og globalt nivå. Medborgerskap og bærekraftig utvikling handler om demokratisk medborgerskap og den samfunnsmessige dimensjonen av bærekraftig utvikling, hvordan mennesker samarbeider, organiserer seg og fatter beslutninger i samfunn. Dette innebærer også at elevene skal få handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming. Sentralt innhold skal ses i lys av det lokale til det globale, og urfolk og minoriteters perspektiv.

Identitet og livsmestring innebærer at elevene skal forstå hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Med utgangspunkt i elevens livsverden skal eleven få en forståelse for hvem de er, og hvordan de kan mestre egne liv» (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Fra tredje utkast til fastsatte kjerneelementer

Den mest åpenbare endringen fra tredje utkast til fastsatte kjerneelementer, er at de ble redusert fra sju til fire kjerneelementer. *Undring og utforskning* beholdt navnet, men ble slått sammen med *kildekritisk bevissthet*. Innholdet er likevel det samme. Elevene skal fortsatt få uttrykke nysgjerrighet, være kunnskapssøkende, undre, reflektere og vurdere. De skal fortsatt bruke flere og ulike kilder, og gjøre en kritisk vurdering når det gjelder kildens pålitelighet, relevans, tendens og hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning beholdt også tittelen, men ble slått sammen med *sammenhenger og samfunnsforming*. Maktbegrepet har fått tydelig mindre fokus, og kjerneelementet er mindre konkret enn tidligere. Før skulle eleven «vurdere kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder, tilhørigheter, nivåer og i lys av maktrelasjoner og endringer i maktstrukturer» (Utdanningsdirektoratet, 2018c), og «vurdere forbindelser mellom handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener i lys av tid, rom, nivåer, strukturer og aktører» (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Dette er redusert til at eleven skal kunne «vurdere sammenhenger i samfunnet ut fra ulike perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Demokrati og medborgerskap ses i sammenheng med *bærekraftig utvikling*, og får navnet *medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Med det forsvinner noe av fokuset på demokrati, ikke bare fra tittelen, men også innholdet. I tredje utkast skulle elevene lære om «hvordan mennesker samarbeider, organiserer seg og fatter beslutninger i samfunn, hvordan konflikter oppstår, håndteres og løses» (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Nå sees dette i sammenheng med bærekraftig utvikling, hvor «Medborgerskap og bærekraftig utvikling handler om demokratisk medborgerskap og den samfunnsmessige dimensjonen av bærekraftig utvikling, hvordan mennesker samarbeider, organiserer seg og fatter beslutninger i samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Det siste kjerneelementet, *identitetsutvikling og fellesskap*, har beholdt det samme innholdet, men endret navn til *identitet og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2018).

3.1.9 Oppsummering: Fagets innhold

Jeg har nå drøftet kjerneelementenes innhold, og hvilke endringer som ble gjort fra tredje utkast til ferdig utkast. Videre vil jeg sammenligne kjerneelementenes innhold med fagets innhold slik det er fremstilt i Koritzinsky (2018) og Børhaug et.al (2014). Jeg vil se på både forskjeller og ulikheter i bidragene.

Vi kan se at alle bidragene er enige om at samfunnskunnskap skal bidra til å skape demokratiske medborgere. Både Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) mener at demokrati og politikk er noen av de viktigste temaene i faget, og dette vektlegges i kjerneelementene. Målet med å undervise i dette temaet er at elevene skal få handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2018), og at elevene blir politisk myndiggjort (Børhaug et.al, 2014, s. 257). Forskjellene mellom de ulike bidragene er at Utdanningsdirektoratet ser demokrati og medborgerskap i sammenheng med bærekraftig utvikling. Det gjør ikke Børhaug et.al og Koritzinsky i sine bidrag. Børhaug et.al (2014) derimot, knytter demokrati til menneskerettighetene (Børhaug et.al, 2014, s. 258), som også Koritzinsky (2018) legger stor vekt på. Menneskerettighetene nevnes ikke i de fastsatte kjerneelementene, men vi kan likevel ikke utelukke at dette er et tema under medborgerskap og bærekraftig utvikling, da menneskerettighetene ble nevnt som et sentralt begrep i tredje utkast til kjerneelementene.

Koritzinsky (2018) er i tillegg til menneskerettigheter også svært opptatt av likestilling, og mener at også dette er ett av de viktigste temaene i samfunnskunnskap. Han er opptatt av likestilling både mellom kjønn, likestilling knyttet til demokratiske rettigheter, og i etnisk og flerkulturell sammenheng Dette legger ikke Børhaug et.al (2014) så mye vekt på, og vi finner heller ikke noe fokus på det i kjerneelementene. Her har vi samme situasjon som med menneskerettighetene; likestilling er ikke nevnt spesifikt i kjerneelementene, men vi kan ikke utelukke at dette er et tema som vil bli håndtert under medborgerskap og bærekraftig utvikling, nettopp fordi det var nevnt som et sentralt begrep i tredje utkast til kjerneelementene. Dette gjelder også et tredje tema, nemlig flerkulturell forståelse. Dette nevnes som et av de viktigste temaene både for Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018), men de ønsker å undervise i dette temaet med ulike tilnærminger. I kjerneelementene er flerkulturell forståelse kun nevnt i tredje utkast med ett ord; kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Samfunnsfaglige metoder er nevnt som et viktig tema hos alle tre kildene, men vektlegges mest hos Børhaug et.al (2014) og i kjerneelementene. Også temaer innenfor individ og samfunn behandles av alle tre, men i ulik grad. Koritzinsky (2018) bruker liten plass på dette, og fokuserer i stor grad på sosialisering, mens i Børhaug et.al (2014) er dette ett av hovedtemaene. Også kjerneelementene har et stort fokus på dette i form av kjerneelementet identitet og livsmestring, men hvis vi sammenligner kjerneelementets fokus med Børhaug et.als (2014) ser vi at Børhaug et.al (2014) setter individet inn i en større sammenheng enn det kjerneelementet gjør. Børhaug et.al (2014) ser individet i sammenheng med samfunnet, mens kjerneelementet i stor grad fokuserer på individet på individnivå. Det er dette temaet, sammen med bærekraftig utvikling som skiller kjerneelementene mest fra Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018). Disse to temaene har fått en høyere prioritering i faget enn tidligere, nettopp ved å bli fastsatt som kjerneelementer i faget. Dette kan være et tegn på samfunnsutviklingen, hvor bærekraftig utvikling, psykisk helse og livsmestring er viktigere enn noen gang før.

Til slutt behandles temaet økonomi, som nesten ikke tas opp av andre enn Børhaug et.al (2014). Både Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) anerkjenner at faget blant annet bygger på samfunnsøkonomi, men utover dette skriver ikke Koritzinsky noe om dette temaet. Heller ikke i kjerneelementene nevnes økonomi, annet enn at samfunnsøkonomi og internasjonal økonomi beskrives som sentrale begrep i tredje utkast (Utdanningsdirektoratet, 2018c). I de fastsatte kjerneelementene er ikke disse begrepene nevnt, men som tidligere kan man altså ikke utelukke at dette er tema som vil behandles under kjerneelementet medborgerskap og bærekraftig utvikling.

Jeg har nå drøftet samfunnskunnskapens faginnhold i lys av to innføringsbøker i samfunnsdidaktikk; *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* av Theo Koritzinsky fra 2018, og *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk* av Kjetil Børhaug, Jonas Christophersen og Tone Aare fra 2014, og kjerneelementene i faget. Videre i dette kapitlet vil jeg nå se på samfunnskunnskapens hensikt: Hvorfor skal vi undervise i samfunnskunnskap?

3.2 Samfunnskunnskapens hensikt

Det finnes flere grunner til at vi skal undervise i samfunnskunnskap, og både Børhaug (2005) og Koritzinsky (2018) har sagt noe om dette. Jeg vil videre derfor prøve å besvare spørsmålet

hva er hensikten med samfunnskunnskap? For å gjøre dette har jeg tatt utgangspunkt i Børhaugs bidrag i boken *Fagenes begrunnelser* fra 2005, og Koritzinskys fagdidaktiske innføring, *Samfunnskunnskap*, fra 2018. Gjennom kjerneelementene i faget vil jeg også si noe om hva Utdanningsdirektoratet mener er fagets hensikt.

3.2.1 Tre perspektiver: nytte, politisk, og dannelselse

Børhaug (2005) begrunner faget med tre ulike perspektiver: *Et nytteperspektiv, et politisk styringsperspektiv og et dannelsesperspektiv*. Samfunnskunnskap sett i et nytteperspektiv, handler om at faget formidler kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan bruke for å oppnå noe. Både blant lærere, skolefolk, og i skolepolitiske debatter legges det vekt på at fagene skal knyttes til elevens hverdag, slik at det oppleves som nyttig for dem. Ferdigheter som kritisk tekning, innsikt i forskningsmetode, og argumentasjonsferdigheter er eksempler på slike nyttige ferdigheter som elevene lærer i samfunnskunnskap (Børhaug 2005, s. 173). Likevel ser Børhaug (2005) begrensninger ved nytteperspektivet. Han mener det er en begrenset måte å begrunne faget på, fordi mange av temaene og vinklingene i læreplanen er vanskelig å begrunne med at det er nyttig for den enkelte elev (s. 173-174). Man trenger derfor andre forklaringer på hvorfor vi trenger samfunnskunnskap i skolen.

Hans andre måte å legitimere faget på, er gjennom et politisk styringsperspektiv. Dette handler om hvordan makthavere bruker skolen som en måte å sikre staten og de rådende samfunnsforhold på. Dette er det lange tradisjoner for, og Børhaug (2005) mener det er nødvendig at skolen brukes til å videreformidle grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet. På denne måten opprettholder man nasjonsbyggingen gjennom felles språk, felles litteratur og musikk, og felles historie. I tillegg kan samfunnskunnskap være med på å legitimere de rådende samfunnsforholdene ved å fremstille økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturer som naturlige, riktige og gode. Samfunnskunnskap kan også fremstille samfunnet som at det primært består av nasjonale strukturer, og dermed underkommunisere at norske forhold på flere områder er knyttet til bredere, internasjonale strukturer. Dette er forhold som kan diskuteres, men ved å fremstille samfunnet i nasjonale termer, bidrar dette til å styrke nasjonalstaten som ramme for samfunnsstyring og politikk (s. 173).

Hans tredje perspektiv, dannelsesperspektivet, er det perspektivet han legger mest vekt på. At skolen har et dannelsesansvar finner vi blant i formålsparagrafen og i den generelle delen av læreplanen, men også i den nye overordnede delen av læreplanverket. Børhaug (2005) mener

at det å knytte samfunnskunnskapsfaget til danning innebærer «en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd. Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet» (2005, s. 174). Målet er derfor at elevene skal ha en kritisk vurderende tilnærming til sosiale ordninger og adferdsstandarder, og at de på selvstendig grunnlag skal velge hvordan de vil forholde seg til dem. De skal innse at adferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres. De skal også kunne delta i ulike samfunnssfærer, og kunne påvirke som politiske subjekter (Børhaug, 2005, s. 174).

3.2.2 Fagets egenverdi og sosiale formål

Koritzinsky (2018) på sin side, mener at faget også kan ha en egenverdi for mange elever, selv om elevene ikke tenker over hva de skal bruke faget til. Han mener at fagets temaer kan være spennende i seg selv for mange elever, og at det kan være med på å klargjøre eller utdype noen av elevenes egne opplevelser og erfaringer, eller at det tilfredsstillende en nysgjerrighet hos elevene (s. 98). I tillegg viser han til fagets praktiske og sosiale formål: Samfunnskunnskap inneholder lærestoff om skikker, regler, normer, rettigheter, plikter og lover som kan være nyttig for elevene både i skolesammenheng, men også senere i livet (s. 99). Hvis elevene lærer seg å tilpasse seg disse reglene, skikkene og rutinene som gjelder vil dette hjelpe dem til å fungere som sosiale vesener i samfunnet. Koritzinsky sier at «i all hovedsak handler samfunnskunnskapens praktiske formål og utfordringer om sosial tilpasning, ikke om kritisk dannelse» (2018, s. 100). Likevel mener han at man ikke kan utelukke kritisk dannelse som en viktig del av faget. Han skriver derimot lite om hva denne kritiske dannelsen innebærer på videregående opplæring, så det er vanskelig å vite hva han legger i dette.

3.2.3 Kritisk tenkende, demokratiske medborgere

Ved å se på utformingen av kjerneelementene i faget kan vi også se hva Utdanningsdirektoratet mener er fagets hensikt. For det første ønsker de å utvikle elevens handlingskompetanse slik at de kan medvirke i demokratiske prosesser og utvikling av samfunnet, at de kan fungere som demokratiske medborgere. Dette kommer frem i kjerneelementet *medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2018). For det andre ønsker de at elevene skal utvikle evner til samfunnkritisk tenkning, hvor de

evner å se sammenhenger i samfunnet ut fra ulike perspektiver, og at de skal være kunnskapssøkende og kunnskapsskapende. Et siste mål med faget ifølge Utdanningsdirektoratet er at elevene skal få en forståelse av hvordan de kan mestre sine egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Vi kan dermed si at hensikten med faget ifølge Utdanningsdirektoratet er å skape selvstendige, kritiske tenkende medborgere i et demokratisk samfunn.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å lage et analytisk rammeverk for resten av oppgaven ved å besvare spørsmålene *hva mener sentrale aktører at samfunnskunnskap skal inneholde, og hva mener de hensikten med faget er?* For å besvare det første delspørsmålet, om fagets innhold, har jeg tatt utgangspunkt i to lærebøker om samfunnsdidaktikk, og kjerneelementene til faget. For å besvare den andre delen, har jeg tatt utgangspunkt i Børhaugs (2005), Koritzinskys (2018) og kjerneelementenes forståelse av fagets hensikt. Neste kapittel er oppgavens metodekapittel hvor jeg gjøre rede for oppgavens metodiske valg og utfordringer.

4 Metode

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av dokumentanalyse og intervju. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne mine metodiske valg. Jeg vil også diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, og vise til hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt.

Før jeg begynner, anser jeg det som hensiktsmessig å gjenta oppgavens problemstilling: *Hva ønsker lærere i samfunnskunnskap at fagets hensikt og innhold skal være?*

4.1 Kvalitativ metode

Min opprinnelige plan med dette prosjektet var å si noe om hvordan lærere mener at verdigrunnlaget bør implementeres i samfunnskunnskap, nå som fagfornyelsen foregår. Jeg ønsket også å undersøke hvilke implikasjoner dette kunne få for undervisningen i faget. I arbeidet med dette hadde jeg tilgang til skolenes innspill til kjerneelementene. Jeg visste også at første utkast til ny læreplan i samfunnsfag ville bli publisert i oktober 2018, og at man ville få mulighet til å sende inn innspill på denne også. Det var dette som avgjorde mitt valg med å bruke kvalitativ metode. Ved å velge en kvalitativ metode, er man ofte opptatt av *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 11). Man ønsker å forstå menneskelivet innenfra, og å forstå konkrete personer og sosiale prosesser, altså hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles. Brinkmann og Tanggaard (2012) sier den kvalitative forskningen er «forpliktet på en menneskelig verden av mening og verdi og interesserer seg for menneskelige aktørers egne perspektiver på og beretninger om denne verden» (s. 12). Jeg ønsket å undersøke innspillene og læreres subjektive meninger om innholdet i kjerneelementene og i utkastet til den nye læreplanen. Dermed virket det mest hensiktsmessig med kvalitativ metode, hvor man ønsker å forstå konkrete personer (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 12). Valget ble også gjort på grunnlag av at jeg allerede hadde noe informasjon om skolens ståsted basert på innspillene de hadde sendt inn i forbindelse med kjerneelementene. Det gjorde at jeg visste at informantene mine hadde tenkt i gjennom disse temaene på forhånd.

Underveis i prosjektet oppdaget jeg at i tillegg til spørsmål om verdier i samfunnskunnskap, var det like mye en diskusjon om *hva samfunnskunnskap skal være*. Kvalitative undersøkelser er preget av fleksibilitet, og det gjør at man for eksempel kan endre problemstilling etter hvert (Grønmo, 2016, s. 145). Det gjorde at jeg endret problemstillingen til det oppgaven i dag prøver å svare på: *Hva ønsker lærere i samfunnskunnskap at fagets hensikt og innhold skal være?*

For å besvare problemstillingen, har jeg brukt kvalitativ metode i form av dokumentanalyse og intervju. Videre vil jeg redegjøre for disse metodene og fremgangsmåten i min oppgave.

4.1.1 Dokumentanalyse

Jeg visste tidlig at jeg ønsket å gjøre en dokumentanalyse, da jeg fra tidlig av bestemte meg for å skrive oppgave i forbindelse med fagfornyelsen. Det nødvendige dokumentmateriale var nærmest definert av problemstillingen (Lynggaard, 2012, s. 157), da min opprinnelige problemstilling var å si noe om hvordan lærere mener at verdigrunnlaget bør implementeres i samfunnskunnskap nå som fagfornyelsen pågår. I perioden hvor jeg samlet inn datamaterialet hadde man kommet dithen i prosessen at man hadde hatt tre innspillsrunder til kjerneelementer i faget, og disse hadde blitt fastsatt i juni 2018.

Man kan nesten alltid forvente at det finnes en database, et arkiv eller et bibliotek som vil være en svært viktig kilde til generering av dokumenter (Lynggaard, 2012, s. 162). I mitt tilfelle var dette Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Her kunne jeg finne alle innspill som hadde blitt sendt inn underveis i prosessen, og en oppsummering av innspillene gjort av Utdanningsdirektoratet. Jeg gikk derfor først i gjennom oppsummeringen, og leste deretter innspillene fra konkrete skoler. Disse skolene ble valgt ut på bakgrunn av tilgang. Innspillene ble senere analysert for å få et klarere bilde av hva de forskjellige skolene la vekt på. Dette la grunnlaget for videre utvelgelse av informanter, noe jeg vil redegjøre for senere i kapitlet.

Underveis i forarbeidet analyserte jeg alle innspillene utvalgsskolen hadde til kjerneelementene, og sammenlignet utvalgsskolen med den generelle oppsummeringen Utdanningsdirektoratet hadde laget. I oppgaven har jeg likevel valgt å bare bruke tilbakemeldingene de hadde på siste utkast til kjerneelementene. Dette er først og fremst på grunn av manglende tidsressurser og oppgavens omfang. I tillegg var det tydelig at mange av de samme tilbakemeldingene gikk igjen i de forskjellige delene av prosessen, og jeg anså det

derfor som mest hensiktsmessig å kun fokusere på siste utkast og deres tilbakemeldinger på disse.

Det første utkastet til ny læreplan i samfunnskunnskap kom i oktober 2018. Utvalgsskolen hadde derfor ikke sendt inn tilbakemeldinger på dette på det tidspunktet intervjuene fant sted. Utkastet ble likevel gjennomgått og stilt spørsmål ved under intervjuene. Ofte er dokumentmaterialet som brukes i en dokumentanalyse ufullkommen (Lynggaard, 2012, s. 167), og derfor valgte jeg i tillegg å gjennomføre kvalitative intervju. Disse intervjuene utgjør mine primærdata. Å kombinere dokumentanalyse med intervju er en vanlig metode (Lynggaard, 2012, s. 153), og dette gjorde at jeg også fikk synspunkter på utkastet til den nye læreplanen i et tidlig stadie av prosjektet.

Frist for innspill på det første utkastet til den nye læreplanen var november 2018. I ettertid, etter at intervjuene fant sted, har jeg også foretatt en dokumentanalyse av utvalgsskolens innspill til dette første utkastet. Jeg oppdaget derimot at det som var interessant i disse innspillene allerede hadde blitt nevnt i intervjuene, og jeg har derfor kun forholdt meg til tilbakemeldingene som kom fram under intervjuene videre i oppgaven. Andre utkast til ny læreplan har frist for innspill i juni 2019, altså etter at denne studien er levert. Jeg har derfor ikke tilgang til en offisell uttalelse fra utvalgsskolen på andre utkast, men jeg har spurt informantene om et utkast, noe jeg har fått. Jeg har derfor også analysert skissen til innspill på andre utkast av ny læreplan, og kommentarene herfra er tatt med videre i analyse- og diskusjonskapitlet der det er relevant. Fordi fokuset mitt er på subjektive meninger om samfunnskunnskapens innhold og hensikt, anser jeg det ikke som en stor mangel at det kun er en skisse til innspill på andre utkast av læreplanen.

4.1.2 Kvalitativt intervju

Intervjuet er den mest utbredte tilnærming til kvalitativ forskning, og er en svært vanlig måte å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser på (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s. 17). Det er en av de mest effektive måtene å forstå våre medmennesker på (s. 18), og vi intervjuer for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. Det gir oss en unik tilgang til personers opplevelse av deres livsverden, og kan i noen tilfeller utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og

teoriutvikling (s. 19). Ryen (2006) sier at intervjuet ofte fremstilles som en metode for å få frem autentisk eller ekte kunnskap (s. 16).

Man må likevel ikke betrakte intervjuet som en nøytral metode eller teknikk. Holstein og Gubrium (referert i Tanggaard og Brinkmann, 2012) påpeker at «intervjuet må ses som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leter etter sosialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar» (s. 18-19). Det har derfor i det siste blitt mer oppmerksomhet på intervjuet som en sosial praksis som er situert i en spesifikk historisk og kulturell sammenheng (s. 19). Intervjuet har også vært kritisert for å overse asymmetriske relasjoner, og hvordan dette påvirker de analytiske strategiene som brukes etter datainnsamlingen, og hvordan dataene blir gjengitt eller presentert (Ryen, 2006, s. 16-17).

Jeg føler meg likevel trygg på at kvalitative intervju var den rette metoden for min oppgave. Som nevnt er det vanlig å kombinere dokumentanalyse med intervju, blant annet fordi dokumentene kan være med på å belyse saker som man ikke kan forvente at informantene husker (Lynggaard, 2012, s. 157). De siste innspillene til kjerneelementene ble sendt inn i april 2018, og det er da naturlig at informantene ikke husker alt i detalj når intervjuene ble gjennomført i oktober 2018. Under gjennomføringen av intervjuene kunne jeg ta med meg de relevante dokumentene slik at informantene kunne se på disse underveis. Det gjorde også at jeg eksplisitt kunne vise, peke og stille spørsmål til konkrete deler av dokumentene, enten det var innspill til kjerneelementene, de fastsatte kjerneelementene eller utkastet til den nye læreplanen. Intervjusituasjonen ga meg også god anledning til å få informantenes egne, subjektive meninger. Intervjuobjektene hadde alle sammen jobbet flere år i skolen, og de er høyt utdannet. Dette gjorde meg trygg på at de ikke følte det var en asymmetrisk relasjon mellom meg som intervjuer og dem som intervjuobjekt.

4.1.2.1 Det semistrukturerte intervju

Semistrukturerte intervju er den formen for intervju som brukes mest i moderne intervjuforskning (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s. 26). Det er også denne formen for intervju jeg har brukt i mitt prosjekt. I et semistrukturert intervju er det en fordel å begynne med *hva*-spørsmål før man bestemmer seg for *hvordan* man vil gå frem i prosjektet. Hvor mye forarbeid som kreves for hver studie varierer, men at forarbeid er nødvendig, er en selvfølgelighet. Grundige litteraturstudier på forhånd gjør det klart for en hva man bør være oppmerksom på i intervjuene, i tillegg til at det vil bli mye lettere å skrive en rapport fra

studiet, fordi man kjenner til de mange mulige vinklene på det undersøkte fenomenet (s. 27). Det har vært diskutert om man blir begrenset av å ha lest så mye om emnet på forhånd fordi det kan redusere forskerens nøytralitet og objektivitet, men dette mener Tanggaard og Brinkmann (2012) er helt feil. Ingen forskningsintervjuer er nøytrale, men er alltid bestemt av forskerens dagsorden, og denne er – eller bør være – teoretisk begrunnet (s. 27). Erfaring viser at de beste intervjuene lages av intervjuere som har omfattende kunnskap om det de intervjuer om, fordi de kan stille de beste og mest relevante spørsmålene (s. 28).

Jeg valgte semistrukturerte intervju fordi jeg i utgangspunktet hadde en problemstilling som krevde en del forarbeid, nettopp fordi jeg måtte lese i gjennom skolens innspill til kjerneelementene i forkant av intervjuene. Det gjorde at jeg hadde en del spørsmål til informantene basert på innspillene, samtidig som at jeg var åpen for at andre temaer kunne bli tatt opp. Når intervjuene ble gjennomført hadde ikke skolen sendt inn innspill til det første utkastet til ny læreplan, og jeg hadde derfor relativt åpne spørsmål rundt denne.

4.1.3 Utvalg

I lys av min problemstilling, foretok jeg et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60), og valgte informanter på bakgrunn av karakteristikker. Det viktigste kriteriet for valg av informanter var at de var engasjert i fagfornyelsen. Jeg bestemte meg derfor i samråd med min veileder å velge informanter basert på skolars innspill til kjerneelementene. Disse hadde jeg tilgang til gjennom Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Videre var kriteriene som handlet om yrke og utdanning selvsagte, da jeg ønsket å fokusere på samfunnskunnskap. Ett av kriteriene var derfor at informantene hadde utdannet seg til å bli samfunnsfaglærere, og at de underviste i dette. Jeg valgte å fokusere på skoler på Østlandet. Dette var på grunn av egen mobilitet, men også på grunn av oppgavens omfang. For å avgrense ytterligere, valgte jeg samfunnsfaglærere på videregående skole. Det er fordi samfunnskunnskap på videregående er et eget fag, mens det i grunnskolen også innebærer historie og geografi.

For å få kontakt med potensielle informanter, sendte jeg mail til flere skoler som hadde sendt inn innspill til kjerneelementene. I første omgang var det en person som sa seg villig til å være informant, og i gjennom denne personen var det to til fra samme skole som sa ja til å være med. Dette kalles snøballmetoden, som vil si at man kommer i kontakt med andre personer ved hjelp av for eksempel eksisterende informanter (Ryen, 2006, s. 90). Det ble ikke gjort noe utvalgsprosess utover dette, fordi det kun var tre stykker som sa seg villig til å være med.

Dette kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 62). Jeg gjennomførte derfor få intervjuer, og gjennomanalyserte disse, noe som er i tråd med det Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 21) anbefaler. Det gjorde at jeg unngikk å drukne i mengden data, noe som igjen kan føre til at man ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet (s. 21). Ideelt sett intervjuer man fram til man når et metningspunkt, altså til man har nok informasjon til å besvare problemstillingen, og at ytterligere intervju ikke gir flere relevante opplysninger (Tanggaard og Brinkmann 2012, s. 21). For å kunne gjennomføre dette i henhold til prosjektets disponible ressurser og omfang, anså jeg derfor tre informanter som nok, da jeg i tillegg til intervjuene også skulle forholde meg til arbeidet jeg hadde gjort gjennom dokumentanalysen.

Miles og Huberman (referert i Ryen, 2006, s. 88) advarer mot å ukritisk omfavne informanter som melder seg frivillig, da det ikke er sikkert at informantene er egnet til prosjektet. De anbefaler å velge informanter som har en viss kjennskap til fenomenet du undersøker og settingen man undersøker, og som har en bred forståelse av emnet. Med de oppsatte kriteriene føler jeg meg på trygg på at jeg har valgt gode informanter, og jeg anser heller ikke dette som et problem, da oppgaven ikke har som hensikt å generalisere funnene, men heller å belyse noen samfunnsfaglæreres forståelse av faget. Ryen (2006) sier at «ved kvalitative intervju er ikke hovedintensjonen å sammenligne enheter, men å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som ses som relevante for undersøkelsens problemstilling» (s. 85).

4.1.3.1 Presentasjon av utvalget

Som nevnt har jeg tre informanter i min studie. Alle lærerne underviser i samfunnskunnskap på en videregående skole på Østlandet. Lærerens navn og skoletilhørighet er anonymisert, og de blir heretter referert til som Marianne, Harald og Helene.

Marianne har ti års erfaring som lærer på videregående skole, og har en bred utdanningsbakgrunn med samfunnsfag, språkfag og religion. I tillegg til å undervise på videregående opplæring, jobber hun med lærebøker og undervisning på høyere nivå. Til tross for at hun er en allsidig dame, sier hun at det er samfunnsfagundervisning som er hennes «passion». For henne har både læreryrket og samfunnsfag vært et naturlig valg.

Harald har jobbet som lærer i sju år, og har en mastergrad i engelsk. I tillegg har han tatt flere emner innenfor sosiologi og statsvitenskap. Han har alltid vært interessert i politikk og

sosiologi, og syns dette var en god kombinasjon å ha sammen med språkfag når han utdannet seg.

Helene har også en bred utdanningsbakgrunn med mastergrad i sosiologi, i tillegg til norsk og religion. Hun har jobbet i den videregående skole i åtte år, og i likhet med Marianne jobber hun også med lærebøker og undervisning på høyere nivå.

Skolen informantene jobber på er en relativt stor skole. Skolen tilbyr både studiespesialiserende og ulike yrkesfaglige studieretninger. Informantene beskriver skolen som et trygt sted å være, med en blandet elevmasse. Helene nevner at skolen tidligere har vært ganske homogen, men at det stadig kommer flere elever med utenlandsk bakgrunn, eller har foreldre som har det. Hun nevner også at det er relativt høye inntakskrav. Harald påpeker også at de har mange ansatte med høy utdanning, og Marianne sier det er mange ansatte med «drive» - de vil gjerne få til noe.

4.1.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene lagde jeg en intervjuguide, noe som er vanlig i semistrukturerte intervju (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s. 28). Intervjuguiden ble i stor grad basert på innspillene til kjerneelementene, de fastsatte kjerneelementene og utkastet til den nye læreplanen. Det var dette som la grunnlaget for mine spørsmål. Det gjorde at tematikken og spørsmålene ble like for alle informantene, samtidig som det at det var rom for spontanitet dersom spørsmålene skulle kreve utdyping eller oppfølgingsspørsmål. Å utforme intervjuguiden på denne måten gjorde også at det er lettere å sammenligne informantenes refleksjoner og meninger.

I begynnelsen av intervjuene stilte jeg informantene spørsmål om utdannings- og yrkesbakgrunn. På denne måten etablerte jeg kontakt med informantene, samtidig som jeg fikk kartlagt dem I begynnelsen av et intervju legger man gjerne grunnlaget for hvordan resten av intervjuet blir, og den som intervjuer bør signalisere velvilje, og begynne med noen enkle åpningsspørsmål (Ryen, 2006, s. 101). Det føler jeg at jeg gjorde ved å stille dem enkle åpningsspørsmål. Videre består intervjuguiden av både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, sortert i underkategorier, hovedsakelig basert på skolens innspill til kjerneelementene, de fastsatte kjerneelementene og utkastet til den nye læreplanen. Fordi kjerneelementene ble fastsatt før det første utkastet til ny læreplan ble publisert, ble det en

naturlig rekkefølge i spørsmålene mine. Jeg har i ettertid innsett at spørsmålene burde ha vært enda mer konkrete, og jeg kunne ha vært mer tydelig på at det var verdier jeg i utgangpunktet ønsket å undersøke. At spørsmålene var for lite konkrete åpnet opp for diskusjon av fagets innhold og hensikt, og ikke bare verdier, og dette gjorde at fokuset mitt og problemstillingen til oppgaven endret seg. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i kapitlet.

4.1.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes skole, til avtalt tid. Postholm og Jacobsen (2017) viser til viktigheten av stedet intervjuer gjennomføres. Man må være klar over at både tid og sted kan påvirke svar, og forholdet mellom intervjuer og intervjuobjekt. Man bør velge et sted som virker «naturlig» for intervjuobjektet (s. 81). Det var derfor et selvsagt valg å velge informantenes arbeidsplass, og siden informantene kjente skolen bedre enn meg, valgte de passende rom for gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene tok i gjennomsnitt en time, og foregikk ansikt til ansikt som en dialog.

Fordi store deler av intervjuguiden var basert på innspillene til kjerneelementene, de fastsatte kjerneelementene og det første utkastet til ny læreplan, hadde jeg med dette i papirversjon under intervjuene. Dette var for å kunne vise intervjuobjektene konkrete setninger og avsnitt, og for at det skulle være lettere for intervjuobjektene å orientere seg. Det var flere av spørsmålene som var formulert på lik måte, men som tok utgangspunkt i forskjellige deler av prosessen. Jeg opplevde derfor at intervjuobjektene hadde god bruk for papirversjonene underveis i intervjuene.

«En god intervjuer er også en god lytter», sier Ryen (2006, s. 102). Det var derfor viktig for meg at informantene fikk tid til å svare, og at de opplevde at jeg hørte på det dem sa. Dette gjorde jeg blant annet ved å nikke, bruke ord som «ja», «mhm», eller ved en liten pause for å vise at informantene skulle fortsette å fortelle. Jeg var likevel fokusert på at kroppsspråket mitt ikke skulle signalisere en evaluering av det informantene sa. Disse grepene kan også være med på å skape tillitt i intervjusituasjonen (Ryen, 2006, s. 116). For å få samtalen til å flyte, fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål der jeg følte behov for dette. Dette var spørsmål som «kan du fortelle mer om det?», «hvis jeg forstår deg riktig, så...».

4.1.6 Transkribering av intervjuene

Jeg valgte å ta opp intervjuene med en taleopptaker, slik at jeg kunne transkribere de i ettertid. På denne måten kunne jeg fokusere fullt og helt på intervjuobjektene, og jeg unngikk å glemme viktig informasjon. Det ga meg også mulighet til å fange opp forhold som jeg ikke fanget opp under intervjuet.

Tanggaard og Brinkmann (2012) definerer transkripsjon som oversettelse (s. 34), og selv om det høres enkelt ut, er det ikke nødvendigvis det. Det er en kjent sak at viktig informasjon går tapt i en transkripsjon, fordi kroppsspråk og toneleie ikke nødvendigvis lar seg transkribere, men også fordi andre språklige fenomener som for eksempel dialekt, ordvalg og setningsoppbygging tas ut av sine opprinnelige form. Det kan også være vanskelig å transkribere, fordi det i muntlig språk ikke nødvendigvis er gitt hvor en setning starter og slutter, man snakker gjerne i ufullstendige setninger, og kan senere vende tilbake til disse uavsluttede setningene (s. 35). Til tross for faren for å miste verdifull informasjon, valgte jeg likevel å transkribere intervjuene. Dette gjorde jeg for å kunne analysere dataene så nøyaktig som mulig. Å arbeide så tett med dataene mine gjorde meg også mer kjent med egne data, og det ga meg bedre anledning til å reflektere over egne spørsmål og samtalen mellom meg som forsker og intervjuobjektet (Ryen, 2006, s. 111).

I mine transkripsjoner la jeg spesielt merke til både min egen og intervjuobjektens hyppige bruk av fyllord som «ehm», «mhm» og «ikke sant». Dette er ord som er vanlig i muntlig språk, men som man sjelden finner i skriftspråket. Jeg har valgt å utelukke disse fyllordene når jeg henviser til sitater fra informantene for å skape bedre flyt og helhet i oppgaven. Jeg anser heller ikke dette som verdifull informasjon, da fyllordene ofte ble brukt i begynnelsen av svarene deres, på spørsmål jeg stilte dem. Jeg tolket dette som et tegn på at informantene tenkte seg om før de svarte, men at det ikke påvirket svaret deres i stor grad utover dette. Jeg har også valgt å skrive alle sitater på bokmål for å ivareta informantens anonymitet.

4.2 Koding og gruppering av datamaterialet

I kvalitative studier analyseres ofte dataene etter hvert som de samles inn. Analysearbeidet foregår altså parallelt med datainnsamlingen, før det etter hvert som studien utvikles, blir en stadig mer dominerende del av arbeidet. Grønmo (2016) mener at man ikke kan se på analysearbeidet som en bestemt del av studien (s. 265), men Larsen (2017) argumenterer for at vi har en egen hovedfase hvor vi analyserer dataene, også i kvalitativ metode. Denne fasen

går ut på å kode materialet, kategorisere det, og finne mønstre (s. 113). Hvordan dette analysearbeidet foregår i praksis kan variere mye fra prosjekt til prosjekt, og jeg vil i denne delen gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i min oppgave.

Både i intervjuene og i dokumentanalysen tolker jeg en verden som allerede er tolket av informantene. Denne prosessen betegnes som *hermeneutikk*, og målet med denne metoden er å oppnå en økt forståelse av tekst. Tolkningen er subjektiv, og starter med en forut-forståelse som videreutvikles ved at man innhenter nye erfaringer som tolkes, og som dermed medfører en utvidet forståelse av det man undersøker (Befring, 2016, s. 20-21). I dette prosjektet har jeg på bakgrunn av min situasjon og ved hjelp av et teoretisk rammeverk, forsøkt å tolke og forstå de innspillene utvalgsskolen har sendt inn, og det informantene har fortalt meg.

I mitt prosjekt foreligger datamaterialet i form av tekst, slik det vanligvis gjør i kvalitative studier (Grønmo, 2016, s. 266). Dette er utskrifter av intervjuene, samt innspillene til kjerneelementene som utvalgsskolen har sendt inn. For å analysere dette datamaterialet har jeg gjennomført en innholdsanalyse, som handler om å finne sammenhenger, sammenligne og stille spørsmål (Larsen, 2017, s. 113). Til å begynne med leste jeg i gjennom tekstene, og dannet meg et bilde av hva som var sentralt og typisk. Datamateriell er ofte omfattende, komplekst og uoversiktlig (Grønmo, 2016, s. 266), og mitt prosjekt var ikke et unntak. For å forenkle materiale slik at jeg kunne oppdage mønstre og viktige tendenser i dataene mine, har jeg delvis fulgt Tjoras stegvise-deduktive induktive strategi (SDI) (2017, s. 196).

Første steg ble derfor å foreta en induktiv empirinær koding. Dette gjøres for å redusere påvirkningen av forventninger og teori som jeg som forsker trekker med meg inn i analysen (s. 197). Jeg markerte derfor ord, begreper og setninger som jeg anså som viktige, og satt igjen med en liste med koder som var generert induktivt med utgangspunkt i dataene. Et kjennetegn ved denne måten å kode på er at den skal ligge tett opp mot empirien, og gjerne bruke begreper fra datamaterialet (s. 197), men selv med en empirinær analyse ble det utfordrende for meg å analysere videre, fordi jeg i for stor grad fokuserte på intervjuguiden min, og oppdelingen i temaer der. Det gjorde at jeg i stedet for å gjennomføre en nedenfra og opp-analyse, tenkte i variabler. Det innebærer at man «betrakter empiriske data som bestående av temaer som kan sorteres, hvor hvert tema har en tilhørende tekstlig beskrivelse» (Tjora, 2017, s. 199). Jeg ønsket gjerne å gruppere kodene fra den empirinære analysen i kodegrupper (Tjora, 2017, s. 207) basert på intervjuguiden, noe som i utgangspunktet strider imot prinsippet om induktiv koding i SDI (Tjora, 2017, s. 199). Dette fungerte derfor selvfølgelig

dårlig, først og fremst fordi disse kodegruppene var alt for generelle. Samtidig oppdaget jeg at informantene pratet like mye om hva de ønsket at samfunnskunnskap skulle være, som verdispørsmålene jeg stilte dem, og dermed var det vanskelig å plassere kodene i gruppene jeg allerede hadde sett for meg. Tjora (2017) skriver at kodegruppering er et steg som begynner induktivt, for så å ta inn teori, tidligere forskning og disiplinmessige interesser, i det vi kaller *abduktiv tilnærming* (s. 211). Kodene utvikles da dels *induktive*, altså på grunnlag av det empiriske materialet, og dels *deduktive*, med utgangspunkt i begreper fra det analytiske rammeverket (Grønmo, 2016, s. 267; Fangen, 2011, s. 41). Fordi datamaterialet mitt ikke samsvarte med problemstillingen, og dermed heller ikke til teorien jeg hadde lest, ble det vanskelig å gruppere kodene. Etter dette tidspunktet ble derfor problemstillingen til prosjektet litt uklart.

Jeg videreutviklet, reviderte og spesifiserte kodegruppene i flere omganger, uten å finne en god flyt. Jeg forsto at jeg måtte få en klarhet i oppgavens problemstilling, og i samtale med veileder endret jeg derfor fokus fra samfunnsfagets verdier, til samfunnskunnskapens *hva* og *hvorfor*, som er tema for oppgaven slik den er i dag. Det gjorde at jeg også etter hvert endret fokus i mitt daværende teorikapittel, som igjen førte til kraftig redigering av dette kapitlet. Etter dette ble det mye enklere å gruppere kodene.

På bakgrunn av dette har jeg utviklet to hovedkoder eller hovedtemaer; *samfunnskunnskapens innhold* og *samfunnskunnskapens hensikt*. Begge hovedtemaene er delt inn i flere koder eller undertemaer som er utviklet på bakgrunn av datamaterialet og det analytiske rammeverket. Et eksempel på en slik underkode er *bærekraftig utvikling i hardt vær*. Disse kodene danner utgangspunktet for strukturen i analyse- og diskusjonsdelen (Tjora, 2017, s. 208).

Jeg har nå beskrevet ulike fordeler og ulemper ved dokumentanalyse og intervju som metode, og begrunnet ulike metodiske valg jeg har gjort underveis i prosjektet. Videre vil jeg se på oppgavens reliabilitet og validitet. Hvilke hensyn må tas for at dataene jeg har samlet inn kan regnes som relevant og gyldige?

4.3 Reliabilitet og validitet

I forskning vil det alltid finnes utfordringer og fallgruver knyttet til prosjektets *reliabilitet* og *validitet*. Denne delen av et prosjekt handler om forskningen kan oppfattes som gyldig og troverdig.

Reliabilitet handler om prosjektets troverdighet, altså om andre forskere ville kommet frem til samme resultat om de gjennomførte studien på samme måte (Bloor og Wood, 2006, s. 147). Påvirker jeg informantene mine, tolker jeg det de sier på en god måte, samsvarer mine oppfatninger med informantenes oppfatninger, stiller jeg de riktige spørsmålene? Alt dette er med på å påvirke oppgavens reliabilitet. Man kan argumentere for at det er umulig å oppnå samme resultat, fordi forskjellige forskere alltid vil ha sin egen versjon av den sosiale verden (Bloor og Wood, 2006, s. 148). Tolkninger som er gjort i en kvalitativ analyse vil dermed alltid inneholde et subjektivt preg. I dette prosjektet er det mine tolkninger som preger analysen. Det er derfor viktig at jeg skiller mellom mine egne tolkninger, informantenes tolkninger, og litteraturens tolkninger. Det har jeg prøvd å gjøre etter beste evne. Jeg har også redegjort for fremgangsmåten i dette prosjektet så detaljert som jeg kan.

Validitet handler om forskningens gyldighet – kan man stole på resultatene som presenteres? Hvor nøyaktig er det som står i oppgaven, og stemmer det med informantenes virkelighet? Validitet henviser til de prosedyrene forskeren har gjort for å skape troverdighet (Creswell og Miller, 2000, s. 124-125), og det er derfor viktig at man er bevisst på dette gjennom hele prosessen. At man er bevisst på dette, og hele tiden kontrollerer funnene og tolkningene underveis i prosessen, vil kunne styrke prosjektets validitet.

Det er mange måter å sikre validiteten i kvalitativ forskning. Creswell og Miller (2000) har utarbeidet et skjema med ni måter å sikre validitet på, og mange av disse finner vi også igjen hos Patton (1999). På grunn av oppgavens omfang har jeg i stor grad konsentrert meg om *triangulering*. Triangulering innebærer at man bruker minst to eller flere kilder for å undersøke et fenomen eller en spørsmål (Creswell og Miller, 2000, s. 126; Patton, 1999, s. 1192). I min oppgave har jeg brukt kilder i form av dokumenter (innspill til kjerneelementene) og intervju, noe som gjør oppgaven mindre sårbar for feil som kan oppstå i en av metodene. Ved å ha to kilder i datamateriale kan man kryssjekke opplysninger opp mot hverandre (Patton, 1999, s. 1192).

Forskeren i seg selv har også betydning for prosjektet, og kan ha påvirkning på intervjusituasjonen (Patton, 1999, s. 1202). Dette er en faktor som naturlig nok ikke kan fjernes, men gjennom bevisstgjøring kan man redusere en eventuell påvirkning. Det betyr at jeg måtte være bevisst på egen påvirkning, kroppsspråk og måten jeg kommuniserte på under intervjuene.

Hvis studien oppfattes som gyldig og troverdig, kan man snakke om *overførbarhet* (Bloor og Wood, 2006, s. 148). Dette omhandler muligheten til å si noe om lignende utvalg utenfor prosjektets rammer. Denne studien kan etter min oppfatning ikke overføres til annet utvalg eller situasjoner, fordi det er et lite utvalg, og det er heller ikke tilfeldig valgt. Utvalget er også preget av sin konkrete situasjon, og tolkningen er preget av min subjektive oppfatning. Den har likevel relevans, da den belyser hva tre samfunnsfaglærere og deres arbeidsplass mener er essensielt i samfunnskunnskap.

I søking etter sannhet i forskning, er det også viktig å ta hensyn til vitenskapelige verdier og etiske betraktninger. Videre vil jeg gjennomgå hvilke etiske hensyn jeg har tatt i mitt prosjekt.

4.4 Etiske betraktninger

All forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier (Befring, 2016, s. 28), og siden jeg var i nærkontakt med mine informanter, var det ulike etiske betraktninger jeg måtte ta hensyn til. Forskning har stor betydning, både for enkeltmenneske og samfunnet, men det kan også være en stor maktfaktor (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg har derfor satt meg inn i de generelle forskningsetiske retningslinjene fra De nasjonale forskningsetiske komiteene under arbeidet med oppgaven, og har etter beste evne fulgt disse gjennom oppgaven. Jeg har også fått godkjenning fra NSD¹ til å gjennomføre prosjektet (Vedlegg 3).

Et intervju innebærer at informantene gir uttrykk for sine egne betraktninger og erfaringer. Jeg har intervjuet informantene om forhold tilknyttet undervisning i fag, og det har ikke medført en dyp inngripen i deres private sfærer. Det samme gjelder for innspillene til kjerneelementene; heller ikke dette har medført en dyp inngripen i private sfærer.

Informantene var likevel klar over at jeg skulle bruke innspillene fra skolen i oppgaven min, og at det på grunn av disse kunne være mulig for andre å gjenkjenne innspillene og dermed skolen de jobber på.

Alle informantene har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, og jeg har fått informert samtykke fra informantene. Det er gitt informasjon om anonymitet, taushetsplikt og konfidensialitet i oppbevaring og presentasjon av data. All deltakelse er frivillig. De er også informert om at de når som helst kan trekke tilbake sine uttalelser uten at det får noen

¹ NSD er norsk senter for forskningsdata, hvor målet er å sikre åpen og enkel tilgang til forskningsdata, og forbedre mulighetene for empirisk forskning (NSD, u.å).

konsekvenser, eller ta kontakt med meg for å revidere eller utdype det de har fortalt under intervjuene.

For å unngå at eventuelle språklige særegenheter bidrar til identifikasjon er alle sitater skrevet på bokmål, og alle uttalelser som jeg har antatt kan avsløre informantens identitet er utelatt. Alle navn på personer eller skoler som blir nevnt i informantenes sitater, er også anonymisert. Dette er for å verne integriteten til informantene (Befring, 2016, s. 27)

For å unngå plagiering, og for at rette personer skal få æren for sitt eget arbeid, er alle kildehenvisninger til litteratur referert til i APA-stil.

Med utgangspunkt i denne metodiske tilnærmingen vil jeg videre beskrive, tolke, analysere og diskutere hva lærere i samfunnskunnskap ønsker at fagets innhold og hensikt skal være.

5 Analyse- og diskusjonskapittel

I dette kapitlet skal jeg analysere og drøfte hva samfunnsfaglærere på videregående mener bør være samfunnskunnskapens innhold og hensikt. Analysen og drøftingen vil være fokusert rundt disse to hovedtendensene. Analysen er basert på både innspillene til kjerneelementene og på utkastene til ny læreplan, og på intervjuene, og det vil komme tydelig frem om datamaterialet som trekkes fram stammer fra innspillene eller fra intervjuene. Den første delen vil drøfte informantenes synspunkter på det faglige innholdet i faget, og utkastene til den nye læreplanen i samfunnskunnskap. I lys av dette vil jeg i andre del drøfte informantenes meninger om fagets hensikt.

5.1 Samfunnskunnskapens innhold

Vi har tidligere i oppgaven sett hva slags faglig innhold de ulike bidragene legger vekt i samfunnskunnskap. I denne delen vil jeg nå analysere informantenes synspunkter på innholdet i faget, og drøfte dette i lys av det analytiske rammeverket i kapittel tre og annen relevant litteratur. Jeg vil også trekke inn informantenes synspunkter på utkastene til den nye læreplanen. Analysen og drøftingen er delt inn i meningsgivende koder basert på datamaterialet og det analytiske rammeverket.

5.1.1 Demokrati og medborgerskap – fagets viktigste tema?

Under intervjuene var det ingen tvil om at demokrati var et av de viktigste temaene i faget for alle tre informantene, og sammen med dette fremhevet de også medborgerskapet. Marianne svarte følgende på spørsmålet om hva hun mente var den viktigste verdien i samfunnskunnskap: «Demokrati. Og i demokratiet ligger jo på en måte medborgerskapet, det er jo på en måte en forutsetning for å være et demokrati, at du har aktive medborgere». I læreplanen i samfunnsfag er det heller ingen tvil om at dette er noe av essensen i faget. Under fagets formål står det følgende:

I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1)

Dette tas også opp som viktige temaer både hos Koritzinsky (2018) og hos Børhaug et.al (2014). Koritzinsky (2018) mener dette er ett av de viktigste temaene elevene skal lære om, og Børhaug et.al (2014) mener at demokrati bare er mulig dersom man får opplæring i det. Her får de støtte av de danske didaktikerne Torben Spanget Christensen og Andres Stig Christensen (2017), som mener at faget kan beskrives med fire typer, uavhengig av hvordan det forandrer seg. En av disse typene er «samfunnskunnskap som innhold i form av samfunnsmessige prosesser og strukturer», og dette handler om det faglige innholdet som gjør at elevene forstår det samfunnet de lever i. Dette er temaer som nettopp politikk, men også internasjonale konflikter og velferdsstaten (s. 47). Fjeldstad (2013) ser også på politikk og medborgerskap som svært viktig. Han mener at en av samfunnskunnskapens hensikter er å «stimulere elevene til å undersøke premissene for sosialt og politisk liv, det vil si å bidra til å myndiggjøre elevene som demokratisk handlende medborgere» (s. 256). Vi ser altså at det er bred enighet i litteraturen om demokratiets og medborgerskapets plass i faget, og dette forsterkes ytterligere i fagfornyelsen.

I fagfornyelsen har nemlig samfunnskunnskap særlig forutsetninger for å ivareta det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2018c), og vi skal fremme faglige, metodiske og politiske verdier (Koritzinsky, 2018, s. 105). Det innebærer at vi som samfunnsfaglærere skal «legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 38). Å lære elevene å være demokratiske medborgere vil stimulere til samfunnsdeltakelse, og sørge for oppslutning om felles demokratiske prinsipper, samtidig som de lærer om hvordan borgere lever sammen i et fellesskap hvor alle deltar og bidrar på ulike arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 38). Både Kunnskapsdepartementet (2015-2016) og Koritzinsky (2018) vektlegger at det skal være læring *om*, *i* og *for* demokrati (s. 38; s. 106). Selv om det er mye fokus på demokrati, mener utvalgsskolen at delen hvor elevene skal lære *om* demokrati i stor grad er utelatt i utkastene til den nye læreplanen. For at elever skal ha mulighet til å lære *for* demokratiet, er de nødt til å erverve seg kunnskap om politikk først, noe utvalgsskolen savner i utkastene. Videre etterspør de også internasjonale forhold som et tema. Dette er eksplisitt nevnt i nåværende læreplan som et eget hovedtema, mens i utkastene til ny læreplan er institusjoner kun nevnt i følgende setning: «Faget skal bidra til å skape forståing om sammenhengane mellom makt, menneskerettar, institusjonar og demokratisk medborgarskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Viktigheten av å danne demokratiske medborgere i skolen trekkes også frem. Dette vil bli spesielt viktig i samfunnskunnskap fremover, siden faget har en særlig forutsetning for å ivareta det tverrfaglige temaet og mandatet som følger av det. Stray (2014) mener at mandatet til den norske skolen kan deles i to, men at de i praksis ikke kan skilles:

Det første er å sørge for at elevene får de grunnleggende ferdighetene og kunnskapen de trenger for å leve i samfunnet som selvstendige individer med eget arbeid. Det andre er knyttet til det politiske livet – i betydning hvordan skolen skal bidra til å styrke demokratiet som styreform, aktiv deltagelse og felles verdigrunnlag. (s. 651)

Disse to målene kan vi knytte til Børhaug (2005) og hans måter å legitimere faget på. At elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter og få kunnskap de trenger for å utvikle seg som selvstendige individer kan vi knytte både til Børhaugs dannelsings- og nytteperspektiv (2005, s. 174). Dannelsesperspektivet innebærer at elevene gjennom selvstendig vurdering skal innse at adferd, vurderinger og sosiale ordninger kan diskuteres og forandres, og at de forholder seg til og deltar i ulike arenaer i samfunnet (s. 174). Nytteperspektivet innebærer at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at de kan oppnå noe (s. 173-174). Det andre målet, som er knyttet til det politiske livet, kan vi se i sammenheng med Børhaugs politiske styringsperspektiv, som handler om at skolen brukes til å videreformidle grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet (2005, s. 173).

I artikkelen «Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten» fra 2017, ser Andersen, Grimsbø, Orskaug og Ødegaard på dannelsen av demokratiske medborgere i sammenheng med skolens samfunnsoppdrag og ønsket om et bedre integrert verdigrunnlag i fagfornyelsen:

Læreres evne til å implementere verdigrunnlaget fra generell del i skolehverdagen kan bare utvikles dersom alle ledd i skolen anerkjenner at det ikke kun er det målbare som kan og bør vurderes og utvikles. Bare da kan man unngå at generell del forblir et fata morgana; en speiling i horisonten bak tester og målinger. Og bare da tar skolen sitt samfunnsoppdrag på alvor gjennom å utvikle demokratiske borgere som er i stand til å løse komplekse utfordringer i samarbeid med andre, og, som formålsparagrafen fastslår, åpne dører mot verden og framtida. (...) Dannelse av demokratiske medborgere gir kanskje ikke resultater og positiv medieomtale på kort sikt, men til sjuende og sist er det dette som er selve eksistensgrunnlaget til et demokratisk samfunn slik vi kjenner det. (Andersen et.al, 2017)

Samme mening finner vi igjen hos Fjeldstad og Mikkelsen (2008), som mener at fagets viktigste mandat og dannelsesutfordring er å fostre bevisste og kyndige samfunnsborgere, og at den viktigste dannelsesoppgaven er å utvikle og sikre en demokratisk beredskap og et demokratisk engasjement (s. 137, 139).

Menneskerettigheter, likeverd og likestilling

I forbindelse med temaet demokrati og medborgerskap, trekker også Marianne frem menneskerettigheter og likeverd som viktige tema i faget:

Men demokrati, medborgerskap og den, det er jo et begrep som ikke er der nå, men likeverd, tenker jeg kanskje det er det som er, og det er jo det som ligger i menneskerettighetene da, med dette med at vi kan være ulike, vi kan ha ulik funksjon, vi kan ha ulik nivå og så videre, men det der iboende «vi er like i kraft av at vi alle er menneske», men det er jo det som også ligger i demokrati, alt, alt, går jo tilbake til at dette er demokrati, det ligger jo i demokratibegrepet hvis vi bruker en litt sånn ordentlig og vid definisjon. (Marianne)

Også Koritzinsky (2018) og Børhaug et.al (2014) vektlegger menneskerettigheter, og knytter dette tett opp mot demokrati. Børhaug et.al (2014) mener at menneskerettighetene er grunnlaget for enhver form for demokrati, fordi retten til å ytre seg, tenke fritt, organisere seg og til å leve i et rettssamfunn er nødvendig for at man skal kunne delta i et demokrati (s. 258). Mens Koritzinsky (2018) i tilknytning til menneskerettighetene også har et stort fokus på likestilling, både knyttet til demokratiske rettigheter, i etnisk og flerkulturell sammenheng, og mellom kjønnene (s. 120), har ikke Børhaug et.al (2014) fokusert like mye på dette. Det kan bety at Børhaug et.al (2014) mener at dette ikke er et sentralt tema i faget, men det kan også bety at de ser det som en selvfølgelighet under demokrati og medborgerskap, og at det er derfor de ikke behandler likestilling eksplisitt, annet enn når de henviser til FNs menneskerettserklæring (s. 260). Verken menneskerettigheter eller likestilling nevnes i de fastsatte kjerneelementene, men vi kan likevel ikke utelukke at dette er et tema under medborgerskap og bærekraftig utvikling, da både menneskerettigheter og likestilling ble nevnt som sentrale begrep i tredje utkast til kjerneelementene. I utkastene til ny læreplan nevnes menneskerettigheter i forbindelse med de tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi ser likevel at spesielt Koritzinsky (2018) har et større fokus på disse temaene enn de andre bidragene har.

Et annet tema som er tett knyttet til menneskerettighetene, er likeverd. Dette er ikke nevnt i noen av de analytiske bidragene fra kapittel to, men i utkastene til ny læreplan nevnes det under det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Temaet vektlegges både i opplæringsloven og i formålet til faget. I opplæringsloven står det at opplæringen skal:

(...) bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving,

likeverd (min kursivering) og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova § 1-1)

Under formålet til faget legges det vekt på likeverd som et viktig prinsipp, og sentralt i faget står forståelsen av og oppslutning om blant annet grunnleggende menneskerettigheter og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Det er derfor tydelig at både menneskerettigheter, likestilling og likeverd er viktige verdier i faget, selv om temaene vektlegges ulikt i de forskjellige bidragene. Både Marianne og Helene nevner alle tre temaene i sine intervju som viktige temaer.

5.1.2 Bærekraftig utvikling i hardt vær

Bærekraftig utvikling var et av de temaene som ble diskutert mest under intervjuene. Marianne mener i utgangspunktet at det er en fin verdi og et viktig tema i samfunnskunnskap, noe Harald og Helene heller ikke sier seg uenig i. Bærekraftig utvikling er mer relevant enn noen gang før, og det er informantene klar over. Bærekraftig utvikling er en viktig del av fagets formål ved at elevene skal forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene. I fagets formål står det:

For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene. Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevane lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entrepenørskap, og dei vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1-2)

Temaet styrkes ytterligere i fagfornyelsen, ved å gjøre det til et tverrfaglig tema. I samfunnskunnskap er det fastsatt som ett av fire kjerneelement. Likevel ser informantene flere utfordringer knyttet til denne delen av faget.

Bærekraftig utvikling – et utvannet begrep?

En av utfordringene er at lærerne ikke vet hva begrepet innebærer. Marianne er kritisk til måten det er brukt underveis i fagfornyelsesprosessen: «(...) jeg syns begrepet sånn som det nå brukes, blir veldig, veldig utvannet». Harald og Helene er også enig i dette. For Harald er bærekraftig utvikling bare et ord uten innhold, og Helene syns det er lite tydelig hva man legger i begrepet. I Stortingsmelding 28 handler bærekraftig utvikling om «å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter

til å dekke sine» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 39). Elevene skal lære seg å tenke kritisk, og å handle etisk og miljøbevisst. Sentrale temaer innenfor bærekraftig utvikling skal være ny teknologi og teknologisk utvikling, i tillegg til etisk refleksjon og dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 39). Innenfor samfunnskunnskap innebærer bærekraftig utvikling refleksjon over hvordan politikk, teknologi og konflikter påvirker minoriteter og urfolk i og utenfor Norge. En bærekraftig løsning i faget er «ei løsning som ivaretar verdier som likestilling, likeverd og mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2018d, s. 3). Eriksen (2017) bekrefter informantenes søken etter en mer konkret forklaring på hva bærekraftig utvikling egentlig innebærer. Hun viser til at spørsmål om klima, miljø og utvikling ofte omtales som «wicked-problems» fordi man mangler en beskrivelse av hva som egentlig er problemet, de har usikre kausaliteter, og det er usikre kriterier for mulige løsninger.

Over- og underordnede temaer

Marianne mener videre at bærekraftig utvikling i utgangspunktet er et underordnet tema, som nå er gjort til et overordnet. Dette finner vi også igjen i innspillene fra utvalgsskolen. I de fastsatte kjerneelementene står det følgende: «Medborgerskap og bærekraftig utvikling innebærer at elevene skal kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvenser av og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling på individ-, nasjonalt og globalt nivå» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Til dette sier Marianne følgende:

(...) dette med bærekraftig utvikling er jo ikke et etablert fagbegrep, innenfor internasjonal politikk eller studier av internasjonale forhold, så når man skal ha bærekraftig utvikling på globalt nivå, skal man da bare undervise om det? Og jeg tenker at det er litt å snu ting på hodet, fordi i universitetsverden så er jo dette på en måte tre ulike, altså individ, da er du på psykologi eller sosiologi, nasjonalt da er du kanskje på statsvitenskap, globalt da er du på sosialantropologi eller.. Og da tenker jeg, det er jo de overordnede fagområdene, så for meg ville det vært veldig naturlig og hatt, at det er utgangspunktet, og så da bærekraftig utvikling innenfor de fagområdene, skjønner du? (Marianne).

Å dele inn faginnholdet i ulike samfunnsnivåer er et organiserende prinsipp i samfunnskunnskap, og vi har tidligere i oppgaven sett at faget er en blanding av flere ulike samfunnsvitenskaper (Koritzinsky, 2018, s. 153, 154, 64). Sosiologi handler i stor grad om «hvordan mennesker forholder seg til hverandre og hvordan de både påvirker og blir påvirket av samfunnsstrukturer» (Røkkum, 2015), og man kan dermed snakke om bærekraftig utvikling på individnivå innenfor sosiologi. På nasjonalt nivå kan vi snakke om bærekraftig

utvikling innenfor statsvitenskap, og sosialantropologien har lenge vært opptatt av samfunn på globalt nivå, noe som gjør at bærekraftig utvikling på globalt nivå kan være et underordnet tema innenfor sosialantropologi. Noen vil kanskje mene at det er disse samfunnsvitenskapene som skaper samfunnskunnskap, og at temaene vi underviser i, i samfunnskunnskap derfor er underordnet disse vitenskapene. Et annet viktig poeng utvalgsskolen trekker frem her er at det globale nivået som er nevnt i de fastsatte kjerneelementene, nærmest er borte i utkastene til den nye læreplanen. Bortsett fra kompetansemålet som sier at eleven skal kunne «forstå grunnlaget for menneskerettar og utforske brot på menneskerettane nasjonalt eller globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2019), er det ingen av målene som sier noe om kunnskap på globalt nivå.

Teorier som ikke er bærekraftige

For informantene handler det også om i hvor stor grad man skal undervise i «dette bør være sann» og «dette er sann det virkelig er». Marianne sier: «(...) og så kan du godt si at vi kan ha en bærekraftig utvikling i samfunnsøkonomi, men hva med alle de teoriene i samfunnsøkonomi som ikke gir bærekraftig utvikling?», og fortsetter: «(...) du har jo en kjempesterk fagtradisjon i begge fagene [samfunnsøkonomi og internasjonal økonomi] som handler om rasjonalitet, altså at du gjør det som er økonomisk rasjonelt, det trenger ikke være bærekraftig i det hele tatt». Utvalgsskolen mener at man også må få frem irrasjonaliteten og destruktiviteten som foregår i verden (Utdanningsdirektoratet, 2019). Marianne stiller følgende spørsmål:

Skal man på en måte rette undervisningen på hele fag, skal vi bare velge ut det innenfor fag som handler om bærekraftig utvikling, og så kutte det andre? Skal vi ikke ha med visse teorier som ikke er bærekraftig, men som kanskje er dominerende? (Marianne).

Som Marianne nevner er det flere felt innenfor samfunnskunnskap som opptrer med teorier om rasjonalitet, noe som kan stå i kontrast til ønske om bærekraftige løsninger. Teorier om rasjonalitet har særlig vært viktig innenfor samfunnsøkonomi, men Børhaug et.al (2014) henviser til statistikk hvor det ser ut som sammenhengen mellom økonomisk vekst og miljøproblemer er i ferd med å flate ut (Bruvoll og Statistisk sentralbyrå, referert i Børhaug et.al, 2014, s. 231-232). Det er fordi mye av veksten i vareforbruket nå skjer i form av miljøriktige varer, som for eksempel elbiler og miljøpapir. Det er likevel ikke til å stikke under en stol at sammensettingene av produkter vi bruker, produksjonsmetoder, og

totalproduksjonen og totalforbruket vårt påvirker miljøet (Børhaug et.al, 2014, s. 231), og dermed strider imot ønsket om bærekraftig utvikling.

Bærekraftig utvikling og miljø

Helene reagerte også på at det ikke eksplisitt var nevnt miljø i forbindelse med bærekraftig utvikling:

Jeg tenker jo at bærekraftig utvikling har ekstremt mye med miljø å gjøre, det er jo ikke bare sosialt sett og demokratisk sett, og hvordan vi utvikler oss, men også hvordan man jobber med miljø. Det kan godt være med i samfunnskunnskap. (Helene)

Verken i tredje utkast til kjerneelementene, i de fastsatte, eller i utkastene til ny læreplan er miljø eksplisitt nevnt i forbindelse med bærekraftig utvikling. I stedet er det lagt vekt på den samfunnsmessige dimensjonen i bærekraftig utvikling. Under formålet til faget står det at mennesker preges av den kulturen vi vokser opp i (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1), og det er dermed nærliggende å tro at miljøet er også er en del av denne kulturen, og at vi dermed også påvirkes av dette. Elevene skal lære om kulturelt mangfold, de skal både påvirke og bli påvirket av omgivelsene rundt dem, og de skal forstå forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene rundt dem (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Ifølge FN er det tre dimensjoner av bærekraftig utvikling: Sosiale forhold, økonomi, og klima og miljø (FN-sambandet, 2019). Siden et av målene i fagfornyelsen er dybdelæring, er det legitimt å anta at sammenhengen mellom disse tre dimensjonene burde vært sentral. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at miljø også burde vært nevnt i kjerneelementene eller i utkastene til den nye læreplanen, og som en implementering av det tverrfaglige temaet.

Man kan også argumentere for det motsatte. I Stortingsmelding 28 står det at det at det er

(...) en forutsetning at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. I fagfornyelsen skal de prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer, men de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 38)

At temaet bærekraftig utvikling er relevant for samfunnskunnskap er det enighet om, og dette signaliseres tydelig gjennom opprettelsen av et kjerneelement som omhandler dette. Men for at man skal unngå mer stofftrengsel har man valgt å fokusere på den samfunnsmessige dimensjonen, nettopp for å unngå at temaet går på bekostning av annet vesentlig faglig innhold. Børhaug et.al (2014) har heller ikke valgt å ta opp miljø som tema i deres bok, fordi

de mener at geografi har «enerett» på dette temaet. Dette er selv om det først og fremst er økonomer, sosiologer, statsvitere og antropologer som har laget teorier om nettopp miljø (s. 16). I Koritzinskys bidrag (2018) er heller ikke temaet behandlet i nevneverdig grad. At disse to fagdidaktiske innføringsbøkene i samfunnskunnskap ikke har behandlet temaet, kan styrke argumentet om at miljødelen av bærekraftig utvikling ligger utenfor fagets grenser.

5.1.3 Identitet og livsmestring i samfunnskunnskap?

Harald mener at det å lære elevene å tenke kritisk, og å lære dem hvordan samfunnet fungerer, vil føre til at elevene i større grad klarer å mestre livet som voksen. Derfor syns han ikke begrepet *livsmestring* passer inn i samfunnskunnskap. Dette begrepet, og kjerneelementet «Identitet og livsmestring» har vært det vært mye skepsis til, både i innspillsrundene og under intervjuene. Her er det viktig å presisere at informantene ikke mener at temaet er unødvendig i seg selv, spørsmålet er heller om, og i så fall hvilken rolle, temaet skal spille i faget. På skolenivå er det nødvendig, sa Helene, men hun mener at det bør være kontaktlærers ansvar, og ikke samfunnskunnskapen sitt. Hun forteller om et VIP-prosjekt de gjennomfører på utvalgsskolen, hvor temaet er psykisk helse i skolen. Dette er det kontaktlærer som har ansvar for, men kontaktlæreren får her hjelp av psykolog og helsesøster. På denne måten dekker de et nødvendig tema i skolen, men det gjøres av fagpersoner innenfor temaet.

For det er ingen tvil om at skolen på generelt grunnlag har ansvar for mer enn bare faglig læring. I Kunnskapsløftets generelle del står det følgende:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.
(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1)

Bru, Idsøe og Øverland (2016) mener at man må forvente at det finnes fem elever i hver ungdomsskoleklasse med psykiske plager, og at to av disse elevene har en psykisk lidelse (s. 17). Alle har en psykisk helse, og en *god* psykisk helse er sentralt for utvikling og læring. Det er også sentralt for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn (s. 15-16).

Formålsparagrafen legger vekt på at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine egne liv (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 38). Men hva slags rolle skal dette temaet ha i samfunnskunnskap?

Identitet og livsmestring i stedet for sosiologi?

Det er flere grunner til at informantene er skeptiske til dette kjerneelementet. For det første er de redd for at det sosiologiske faginnholdet i samfunnskunnskap skal bli borte. Som vi så i det analytiske rammeverket mener både Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) at samfunnskunnskap blant annet bygger på universitetsfaget sosiologi. Denne bekymringen kommer frem både i innspillene til kjerneelementene som utvalgsskolen har sendt inn, og under intervjuene. Helene sier:

(...) egentlig så det jo ut som det punktet i samfunnsfag i dag som heter individ, samfunn og kultur, som egentlig er mye av sosiologibiten i faget, at den var fjernet, og så hadde de puttet inn identitet og livsmestring i stedet, liksom at det går mye mer over i en sånn selvhjelps...(...) (Helene).

Hovedområdet *individ, samfunn og kultur* i nåværende læreplan omfatter sosialisering, personlig økonomi, flerkulturelle samfunn, religionens rolle i kulturen, samlivsformer og kriminalitet. Det handler også om urbefolkninger, likestilling, etniske og nasjonale minoriteter, hvem og hva som påvirker ungdom, og hvordan man kan motarbeide rasisme og fremmedfrykt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Sosiologi som samfunnsvitenskap spenner svært bredt. Faget studerer hvordan ulike deler av samfunnet og samfunnsinstitusjonene henger sammen, helt fra de aller minste gruppene, til det globale samfunnet. Samfunnsinstitusjonene de undersøker er alt fra politikk, sosialisering, økonomi og kultur (Børhaug et.al, 2014, s. 14-15).

I tredje utkast til kjerneelementer var både kriminalitet, personlig økonomi og religions rolle i kulturen tatt ut. I de fastsatte kjerneelementene er det snevret ytterligere inn. Her innebærer identitet og livsmestring «at elevene skal forstå hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Med utgangspunkt i elevenes livsverden skal eleven få en forståelse for hvem de er, og hvordan de kan mestre egne liv» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Vi ser derfor at hovedområdet *individ, samfunn og kultur* innebærer en betydelig større andel pensum enn kjerneelementet *identitet og livsmestring*, og en betydelig større andel av det sosiologiske faginnholdet enn det kjerneelementet gjør. Vi kan derfor argumentere for at Helenes bekymringer kan være berettiget med mindre det sosiologiske faginnholdet er trukket inn under andre temaer i læreplanen.

Livsmestring og samfunnsutvikling

Marianne tror grunnen til at dette temaet har blitt fastsatt som et eget kjerneelement har med samfunnsutviklingen å gjøre: «(...) det speiler på en måte litt samfunnsendringen da, med mer sånn individfokus (...). Hun tror likevel ikke det er løsningen, hun tror det vil være mer hensiktsmessig å ha fokus på at verden er noe mer enn bare en selv og sin egen lille kjerne. Bostad (2008) sier man kan påstå at blant annet egosentrisme er verdier som samfunnet i økende grad preges av, slik som Marianne nevner, og at skolesystemet indirekte kan ha bidratt til å forsterke dette. Bostad (2008) mener likevel at man kan argumentere for at skolen skal være en motkultur som skal fremme noen grunnleggende verdier, og ivareta samfunnets langsiktige, humanistiske og etiske behov, fremfor å dekke «samfunnets skiftende behov» (s. 154).

Utenfor fagets grenser?

Informantene er heller ikke sikre på om temaet ligger innenfor fagets grenser. Helene sa:

(...) ok, nå går vi inn i samfunnskunnskap, nå skal vi bygge selvtilliten hos alle elevene, det tenker jeg at, det syns jeg er kjempefint at vi skal gjøre, men det er ikke noe samfunnsfag skal gjøre, det er noe man gjør i alle fag (...) (Helene).

Også Harald stiller seg undrende til om dette er noe som hører samfunnskunnskap til: «(...) sikkert fint med livsmestringskurs og sånne ting, men er det det vi skal drive med i samfunnskunnskap? Jeg vet ikke». Koritzinsky (2018) er opptatt av fagets praktiske og sosiale formål, som handler om hvordan man fungerer som sosiale vesener i samfunnet (s. 98). Kjerneelementet «Identitet og livsmestring» handler blant annet om at elevene skal lære hvordan mennesker samhandler (Kunnskapsdepartementet, 2018), og man kan derfor argumentere for at livsmestring har en viktig rolle i faget. Likevel syns informantene det er vanskelig å avgjøre om livsmestring bør være en del av faget, blant annet fordi de er usikre på hva begrepet livsmestring egentlig innebærer: Marianne sa følgende:

(...) så da forstår jeg ikke helt hva annet, betyr dette at vi skal lære elevene, jeg vet ikke jeg, betale regningene sine? Eller at vi skal lære dem om røde og grønne tanker i stedet for at helsesøster skal gjøre det? Eller at vi skal lære dem om.. Jeg forstår ikke, jeg forstår på en måte heller ikke hva det betyr nesten. (Marianne)

Også Harald syns det er vanskelig å vite hvordan man skal undervise i dette temaet: «Vårt spørsmål er: Hva fyller man det med? Bortsett fra at det blir sånn, skal vi drive med psykologi? Jeg og deg og oss og vi... Hva ligger i livsmestring? Hvordan skal vi fagliggjøre det?» Han fortsetter: «Jeg tenker ved at vi driver med fag, og at elevene både lærer seg kritisk

tenkning, lærer seg hvordan samfunnet fungerer, alt det fører jo til det å klare å mestre livet som voksen». Han mener at begrepet danning heller ville vært bedre, og ser vi på noen bidrag fra litteraturen kan man argumentere for at livsmestring inngår i dannelsesbegrepet. Børhaug (2005) beskriver nemlig danning på følgende måte: «(...) en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og adferd. Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet» (2005, s. 174), og Stray (2014) sier følgende om skolens mandat: «(...) å sørge for at elevene får de grunnleggende ferdighetene og kunnskapen de trenger for å leve i samfunnet som selvstendige individer med eget arbeid» (s. 651). Fjeldstad og Mikkelsen (2008) ser samfunnskunnskapens dannelsesoppgave i sammenheng med skolens hovedoppgaver. Dette gjør de ved å plassere skolens ulike hovedoppgaver i et firefelts diagram med et spenningskryss i mellom. Fellesskapsorientering og demokratidannelse står øverst, individorientering og personlighetsdannelse står nederst, yrkesdannelse og arbeidslivorientering står til høyre, og allmenndannelse og allmenn orientering står til venstre. Videre tegner de samfunnskunnskapens bidrag til utvikling av elevenes dannelse som en langstrakt, vertikal ellipse til venstre for krysningspunktet (s. 128). Vi ser altså at danning i samfunnskunnskap skal bidra både til en demokratidannelse, en allmenndannelse, og en personlighetsdannelse av elevene, og livsmestring vil dermed kunne plasseres både innenfor allmenndannelse og personlighetsdannelse.

Lærerens kompetanse

I forlengelsen av dette kan man diskutere hvorvidt samfunnsfaglærere har kompetansen som trengs til å undervise i dette temaet. Marianne spør: (...) jeg lurer litt på hva slags kompetanse de har forutsett, altså de som har laget dette, hvilken kompetanse har jeg til å bidra til at eleven skal mestre sitt eget liv?». Spørsmålene vi bør stille her, er 1) inngår livsmestring i dannelsesbegrepet, etterfulgt av 2) inngår dermed livsmestring i samfunnskunnskap eller psykologi?

Som jeg viste i forrige avsnitt, kan man argumentere for at livsmestring inngår i dannelsesbegrepet, og dermed skal også samfunnsfaglærere ha kompetanse til å undervise i livsmestring. Dannelsesprosjektet er en svært viktig del av faget, noe vi har sett i Børhaug et.al (2014), Børhaug (2005), Koritzinsky (2018), Stray (2014) og Fjeldstad og Mikkelsen (2008).

Det forventes derfor at samfunnsfaglærere har kunnskap til å undervise i dette, og dermed kan man også argumentere for at livsmestring er en del av samfunnskunnskap.

På en annen side kan man også argumentere for at dette ligger utenfor fagets grenser, og at man derfor ikke kan forvente at lærere skal ha kompetanse til å lære elevene sine å mestre deres egne liv. Kjerneelementet innebærer at elevene skal få en forståelse av hvem de er, med utgangspunkt i elevenes egen livsverden (Kunnskapsdepartementet, 2018). I tredje utkast til kjerneelementene var sentrale begreper blant annet selvtilit og egenverd, inkludering, tilhørighet og dannelsen av kollektive og personlige identiteter (Utdanningsdirektoratet, 2018c). En kronikk signert av en mengde fagpersoner mener at følelser har en viktig funksjon i livsmestringen, og at vi dermed må lære elevene våre om psykisk helse, som blant annet innebærer kunnskap om nettopp følelser og håndtering av disse (Holthe, Grindheim, Hansen, Klomsten, Nygaard og Pedersen, 2019). Foruten følelser handler psykisk helse om «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (WHO, referert i Bang Nes, 2017). Hvis vi deretter ser hva psykologi er, og hva det er opptatt av, kan vi se at livsmestring like gjerne kan være en del av dette faget, som ikke er nevnt som en av disiplinene faget bygger på, verken av Børhaug et.al (2014) eller Koritzinsky (2018). Psykologi kan defineres som «læren om de levende veseners opplevelse og atferd» (Raaheim, 1997, s. 17). Psykologi handler både om ytre atferd og indre mentale prosesser, og plasseres gjerne mellom samfunnsvitenskapene og biologi/medisin (Svartdal, Teigen, Skre, Flaten, Håseth og Grindheim, 2013, s. 12, 14). Psykologi er et bredt fagfelt, det har mange interesseområder, og kan dermed deles inn i mange underområder. Psykologien er for eksempel opptatt av individuelle forskjeller, samspill mellom mennesker, hvordan vi oppfatter hverandre, og hvordan man påvirker og påvirkes av grupper og samfunnet (Svartdal et.al, 2013, s. 12, 14). På grunnlag av dette kan man derfor argumentere for at livsmestring ligger utenfor fagets grenser, og at man derfor heller ikke kan forvente at samfunnsfaglærere skal inneha den nødvendige kompetansen til å lære elevene å mestre sine egne liv.

5.1.4 En venstrevidd flerkulturell forståelse?

Når utvalgsskolen kommenterte tredje utkast til kjerneelementene, skrev de følgende under kjerneelementet som på tiden het «Identitetsutvikling og fellesskap»: «Denne delen av

kjerneelementene oppfattes også som svært førende for hvilke verdier som skal formidles». Dette ba jeg informantene om å utdype under intervjuene. Til dette svarte Marianne:

(...) jeg tenker at, sånn politisk sett da, så ligger det på en måte en litt sånn venstresideforståelse av hvordan kultur og mangfold skal håndteres her, med at det er ønskelig å få flerkultur, det er ønskelig å få mangfold, det er ønskelig å forså innvandring, og som jeg selv kan være enig i, men igjen da, så er det mange som ikke vil være enig i det, eller det er mange eksempler på at dette ikke går bra, og da tenker jeg at dette forsvinner litt (Marianne)

Dette trakk oss inn på temaet flerkulturell forståelse. Både Koritzinsky (2018) og Børhaug et.al (2014) vektlegger flerkulturell forståelse som et viktig tema i faget, men de er uenige om hvordan man skal fremstille temaet. Koritzinsky (2018) mener at man ikke skal fokusere på problemene og konfliktene, men heller trekke frem hvordan innvandrere kan bidra til verdiskapning (s. 141). Dette står i kontrast både til perspektivet Marianne mener man bør ha, og Børhaug et.al (2014) sitt perspektiv, som mener at man bør bygge opp en så nøytral fremstilling som mulig (s. 190). Det står også i kontrast til Koritzinskys eget prinsipp om *flersidige* lærere. Dette innebærer at «Elevene må få møte alternative utvalg av fakta, tolkninger, sammenhenger og teorier» (2018, s. 76). Som samfunnsfaglærere har vi plikt til å få frem spenninger og dilemmaer i samfunnet, men ved å undervise i dette kan det fort oppstå utfordringer knyttet til objektivitet og nøytralitet. Det er fordi man hele tiden må gjøre et utvalg av fakta og saksforhold, og bestemme seg for hvordan man vil presentere det for elevene (s. 76). Hvis vi kun skal fokusere på verdiskapningen innvandrere kan bidra til, overholder vi derfor ikke denne plikten Koritzinsky mener vi har.

5.1.5 Ja til metodekunnskap

Det siste faglige temaet som ble trukket frem i innspillene og under intervjuene er kunnskap om metode. I det tredje utkastet til kjerneelementene skrev utvalgsskolen at de var svært positive til at metodekunnskap var gjort eksplisitt, og Harald trakk også frem metodekunnskap som et viktig tema under intervjuet. Helene sier at de har brukt mye tid på å lære elevene om metode, både kvalitativ og kvantitativ, spesielt når de har undervist i sosiologidelen av samfunnskunnskap. De føyer seg derfor inn i rekken bak Børhaug et.al (2014, s. 37) og kjerneelementene i faget, som også legger stor vekt på samfunnsfaglige metoder. Også i utkastene til ny læreplan er metodekunnskap nevnt eksplisitt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om Koritzinsky (2018) ikke vektlegger metode i like stor grad som Børhaug et.al (2014) og kjerneelementene gjør,

anerkjenner han likevel at det bør være en del av faget (s. 186). Også Christensen og Christensen (2015) mener at samfunnsvitenskapelige metoder alltid er tilstede i faget i praksis, uansett hvordan det forandrer seg. *Samfunnskunnskap som faglig metoder*, som er en av fire typer de beskriver, innebærer at elevene lærer om forskjellige metoder, slik at de vet hvordan de skal bruke dem. Dette kan være metoder som å lese statistikk eller samfunnsvitenskapelige undersøkelser (s. 47).

5.1.6 Reduserte, men ambisiøse kompetansemål

Under intervjuene fikk informantene spørsmål knyttet til første utkast av ny læreplan i faget. Tilbakemeldingene på utkastet fra de tre informantene var ganske like, og etter å gjennomført en dokumentanalyse av det andre utkastet til ny læreplan, ser jeg at mange av tilbakemeldingene går igjen her. De er alle sammen veldig fornøyd med at antall kompetansemål er redusert. Nåværende læreplan har 35 kompetansemål, det første utkastet til ny læreplan har 15, og andre utkast har 17 kompetansemål. De tror at dette vil være med på å skape mer dybdeløring, som jo er ett av målene i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33).

Likevel er dette også det som skaper mest bekymring, av to grunner. For det første er de bekymret for innholdet i kompetansemålene. Alle tre syns kompetansemålene er mer ambisiøse enn tidligere, noe som kan skape utfordringer. Harald sier: «(...) fint at de har kuttet ned på antall mål, men det blir jo ikke noe mindre stofftrengsel bare for at dem har kuttet ut noen mål, hvis hvert mål rommer liksom veldig mye da». I forlengelsen av dette mener Helene at man mister kunnskapsgrunnlaget når kompetansemålene er formulert på denne måten. Hun mener mange av kompetansemålene er hentet fra nivået over, hvor elevene skal drøfte og reflektere, mens ferdigheter som å gjøre rede for o.l. er utelatt. Dermed blir kompetansemålene større enn tidligere, fordi det indirekte også ligger et mål om å få kunnskap om noe, før elevene kan drøfte og analysere. Harald er enig i dette: «(...) samtidig tenkte jeg at det var, det er veldig ambisiøst. Alle mål er på et veldig høyt nivå, det er veldig lite innhold i målene, og alt er på et sånt reflektere, tenke over». Dette er nok gjort for å tilfredsstille ønsket om dybdeløring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33), men Helene påpeker at for at elevene skal klare å utvikle sin forståelse av begreper og kunnskap, så må det ligge et kunnskapsgrunnlag i bunn. Hun sier: «(...) det er veldig vanskelig å undre og være nysgjerrig og reflektere over noe, uten å ha noe kunnskap i bunn».

Det er flere måter å dele kunnskapsinnholdet i samfunnskunnskap inn på, og progresjon kan forstås på flere ulike måter. For at vi skal oppnå dybdelæring i skolen er det viktig at progresjonen er tydelig, det vil si at både vanskelighetsgraden og kompleksiteten i faget økes gradvis (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 33). Det er i stor grad lagt vekt på spiralprinsippet i nåværende læreplan, og i dette prinsippet må man lage progresjon gjennom gjentakelse av temaene i undervisningen. Denne progresjonen kan skje gjennom endring eller utvikling av kunnskap, ferdigheter eller holdninger (Børhaug, 2015, s. 176).

Børhaug (2015) sier at man kan forstå kunnskapstilfanget i samfunnskunnskap enten som faktakunnskaper eller som utvikling av mer generelle faglige begrep (s. 161). Når det gjelder utvikling av faglige egenskaper, finnes det flere taksonomier som sier noe om hvordan man kan legge fagstoff på ulike nivå. En av de meste kjente er taksonomien som Harald Bloom har utviklet. Veldig enkelt kan man si at det laveste nivået består av å kunne reprodusere fakta og begreper, mens neste nivå betyr at man kan forstå og forklare, og å kunne se ulike sammenhenger og mønster i samfunnet. Det øverste kunnskapsnivået handler om å kunne vurdere det man ser og lærer (Børhaug et.al, 2014, s. 29; Børhaug, 2015, s. 163). Poenget er at man går fra enkelt til gradvis mer krevende (Børhaug, 2015, s. 164). Tar man utgangspunkt i denne modellen, er det tydelig at informantenes bekymringer ikke er uten grunn. Flesteparten av kompetansemålene i utkastene til ny læreplan er på et høyt taksonomisk nivå, hvor målene inneholder ord som «drøfte», «argumentere», og «vurdere». Kun ett kompetansemål i det første utkastet er på det laveste taksonomiske nivået, faktakunnskap, men dette er et todelt mål, og også her er halvparten av målet på et høyt taksonomisk nivå: «(...) *innhente* informasjon om rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar og *vurdere* tiltak som kan førebygge slike haldningar og utsegner» (Utdanningsdirektoratet, 2018d).

Den tredje måten å skape progresjon på, er gjennom endring eller utvikling av elevenes holdninger. Progresjon her kan sees ved at holdninger og verdisyn gradvis blir bedre gjennomtenkt og kvalifisert (Børhaug, 2015, s. 164). En tilnærming for å oppnå dette kan være gjennom å lære elevene om kritisk tenkning og perspektivmangfold. Dette vil jeg utdype ytterligere i delen om fagets hensikt.

Ulike lærere, ulik undervisning?

Informantene tror at konsekvensene av å ha så ambisiøse kompetansemål kan deles i to. For det første tror de at undervisningen vil bli svært forskjellig, avhengig av hvilken lærer man har. Marianne sa:

Også tenker jeg at det vil kanskje få noen konsekvenser, i form av for eksempel av at når man jobber med den læreplanen, at det vil bli veldig variasjon, og så er det sikkert målet, men vil det da bli rettferdig hvis man har en veldig god lærer som er veldig kunnskapsrik, versus en ikke så kunnskapsrik og mer svak lærer? Hvem, hva skal da styre at, altså hva undervisningen faktisk skal være? Hva skjer når jeg skal ut på en skole som sensor hvor de har tolket dette helt annerledes? (Marianne)

Harald og Helene er også enig i dette, de nevner begge at samfunnsfaglærere gjerne har forskjellige bakgrunner, og at dette vil prege undervisningen når kompetansemålene blir mer åpne. Lærernes ulike utdanningsbakgrunner og preferanser vil i større grad bli synlig fordi kompetansemålene i større grad kan tolkes. Siden samfunnskunnskap er et muntlig fag vil man i noen tilfeller kunne komme unna med dette, men dette kan også skape utfordringer når eksterne sensorer besøker de forskjellige skolene. Marianne mener at læreplanen slik det første utkastet så ut vil være svært utfordrende for noen grupper, for eksempel nyutdannede. Helene er enig, som mener at læreplanen vil gi mer makt til de lærerne som vet hva de vil.

Koritzinsky (2018) skriver om den makten man som lærer har i et klasserom. Vi kan ikke bare «velge fakta», fordi det finnes flere tusen av dem, og derfor påvirker vi elevene gjennom utvalg av fakta og saksforhold, bevisst eller ei (s. 76). Lærere kan påvirke gjennom valg av undervisning, læremidler og perspektivet de velger å presentere faginnholdet på (s. 77, 79). Han mener derfor at lærere som er godt likt og som oppleves som faglig sterke kan påvirke holdninger og standpunkter hos elevene (s. 77), og dette styrker informantenes argument og bekymring om ulik undervisning.

Økt makt til lærebokforfattere

For det andre tror de det vil føre til økt makt for lærebokforfatterne. Både Marianne og Helene har erfaring som lærebokforfattere, og Helene mener de vil få mer makt nettopp fordi kunnskapsgrunnlaget i kompetansemålene ikke er på plass. Hun sier: «Altså veldig mange lærere har undervisningen sin veldig rettet inn mot kompetansemål, at det er det som styrer undervisningen. Sånn at nå vil lærebokforfatterne ha veldig mye de kan ha sagt (...)».

Marianne er også enig i dette. Hun mener at noen må gjøre en tolkning av kompetansemålene, og hun tror denne tolkningen vil havne hos forlagsbransjen. Tone Aarre, lærebokforfatter og

høyskolelektor, er også enig i dette. Hun har stilt spørsmålet «Er læreboka for viktig?», og mener at når undervisningen i stor grad er styrt av lærebøker, er det lærebokforfatterne som bestemmer hvilke kunnskaper som elevene sitter igjen med, og ikke lærerne (2010). At utkastet til den nye læreplanen heller ikke er delt inn i hovedområder, sånn som nåværende læreplan er, tror de vil gi ytterligere muligheter for lærebokforfattere å strukturere bøkene som de selv vil.

5.1.7 Oppsummering: Fagets innhold

Jeg har nå diskutert informantenes synspunkter på fagets innhold i lys av relevant litteratur. Det er bred enighet både blant informantene og litteraturen at demokrati og medborgerskap er et av fagets viktigste temaer, og temaet forsterkes ytterligere i fagfornyelsen gjennom samfunnskunnskapens særlig forutsetninger for å ivareta det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2018c). I forlengelsen av dette trekkes også menneskerettigheter, likestilling og likeverd, og metodekunnskap fram som viktige temaer av informantene. Utvalgsskolen mener derimot at delen hvor vi skal lære elevene om demokratiet er svekket, noe som er en avgjørende del av temaet. I tillegg etterspør de temaet internasjonale forhold, som ikke er nevnt i utkastene til ny læreplan i faget.

To temaer som informantene og utvalgsskolen har vært skeptisk til, er bærekraftig utvikling og identitet og livsmestring. Skepsisen rettet mot bærekraftig utvikling handler om at informantene ikke forstår hva begrepet og temaet innebærer, forholdet mellom over- og underordnede temaer, ikke-bærekraftige teorier, og miljø. Spørsmålene rundt identitet og livsmestring handler om hvorvidt det hører til samfunnskunnskap, om det opptar plassen til annet faglig innhold, og om lærerens kompetanse i temaet. Også flerkulturell forståelse ble det stilt spørsmålsteget ved, fordi Marianne mener at det ligger en venstrevridd forståelse av mangfold i nåværende læreplan. Dette temaet ble ikke kommentert ytterligere, verken under intervjuene eller i innspillene, men temaet er en viktig del av både Koritzinskys (2018) og Børhaug et.als (2014) bidrag.

Når det gjelder utkastene til den nye læreplanen er det spesielt to ting informantene og utvalgsskolen påpeker, og disse har tett tilknytning; ambisiøse kompetansemål og manglende kunnskapsgrunnlag. De tror dette vil føre til ulik undervisningspraksis i samfunnskunnskap, og økt makt til lærebokforfatterne.

5.2 Samfunnskunnskapens hensikt

I denne delen av kapitlet vil jeg presentere og drøfte hva informantene mener om fagets hensikt. Hva legger de mest vekt på, hva ønsker de at hensikten med faget skal være nå som det fornyes? Dette er spørsmål som vil bli drøftet i dette kapitlet. Denne delen er også delt inn i meningsgivende koder, og vil bli drøftet i lys av relevant teori.

5.2.1 Bør vi ha et så tydelig verdigrunnlag?

Under intervjuene fikk informantene spørsmål om de mente at skolen burde være verdinøytral, noe alle informantene var enige om at den ikke bør være. Vi har tidligere i oppgaven sett at skolen heller ikke er verdinøytral. Formålsparagrafen, den generelle delen av læreplan, den nye overordnede delen, og formålet for samfunnskunnskap formidler alle sammen noen sentrale verdier som vi som lærere skal formidle videre til våre elever. I fagfornyelsen skal verdigrunnlaget enda tydeligere integreres i alle fag, og gjennom kjerneelementene synliggjøres flere av verdiene og prinsippene i overordnet del.

Samfunnskunnskap har særlig forutsetninger for å ivareta de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018c), og vi skal fremme faglige, metodiske og politiske verdier (Koritzinsky, 2018, s. 105).

Harald mener at siden læreplanen ikke er verdinøytral, kan heller ikke lærere være det, fordi en lærers jobb er å formidle læreplanen. Han syns også det er viktig å ha noen felles institusjoner som legger noen føringer for hva vårt samfunn skal bygge på, og at dette blir viktigere jo færre andre fellesplattformer vi har i samfunnet. Dette er i tråd med Børhaugs politiske styringsperspektiv, som handler om at skolen skal videreformidle grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet (2005, s. 173). Marianne sa følgende:

Altså, alle stater har føringer i skolen sin om hvordan ting skal være. Også ser vi ofte på Nord-Korea og Russland, og så tenker vi at «uff, de driver med verdiføringer i skolen», men det gjør jo vi og. Det gjør vi helt fra barnehagen, ikke sant, det der med å stå i kø, og alle har rett på mat og vann, og ikke bli mobbet, og what not. Så det er jo på en måte, vi legger jo føringer helt fra starten (...) (Marianne)

Spørsmålet er derfor ikke om skolen bør være verdinøytral, for det er det stor enighet om at den ikke skal være. Spørsmålet er heller i hvor stor grad vi skal videreformidle disse verdiene som vi finner i flere deler av læreplanverket.

I innspillene til tredje utkast av kjerneelementene stilte utvalgsskolen følgende spørsmål: «Bør vi ha et så tydelig verdigrunnlag?». De mener at det allerede ligger en føring for at man skal ha et tydelig verdigrunnlag i fagene, men lurer på om ikke poenget med samfunnskunnskaper er nettopp å gi elevene et objektivt analyseverktøy. De skriver følgende:

Slik planen ser ut nå, ser den ut til å legge opp til en sammenblanding av teori (ulike perspektiver) og en normativ føring for hvilke verdier elevene skal læres opp i. Samfunnsfaget må i og for seg kunne innebefatte begge deler, men det må være et tydelig skille, og vi må unngå å få et skolefag som ensidig vektlegger oppdragelse i verdier. Og der dette er tilfelle, må dette gjøres eksplisitt, slik at elevene også kan få tenke kritisk rundt de valgene som ligger til grunn for verdivalgene som læreplanen forfekter (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Dette sitatet hentet fra innspillene til kjerneelementene peker på et viktig poeng, nemlig forholdet mellom en deskriptiv og normativ tilnærming til samfunnskunnskap. Tradisjonelt har det vært en svært deskriptiv tilnærming til faget (Børhaug et.al, 2014, s. 18). Dette skillet er informantene svært opptatt av. Marianne sa følgende: «Skal man legge fra seg fagtradisjonen og bredden i fagene for å formidle et sett med verdier man har valgt ut, da må i alle fall det gjøres tydeligere at det er det man driver med». Marianne mener at man ikke lærer elevene i å se hvordan verden virkelig fungerer hvis man kun har et verditreningsgrunnlag, men det er likevel vanskelig å vite hvor skillet mellom den normative og deskriptive tilnærmingen skal gå. Marianne stiller seg spørsmålet: «I hvor stor grad skal vi skille, skal vi ha dette «dette bør være sånn», og i hvor stor grad skal vi undervise i det som faktisk er tingens tilstand?», noe Helene er enig i. Også hun lurer på hvor normativ samfunnskunnskapen skal være, og i hvor stor grad verdigrunnlaget skal være førende i faget. Hun synes det er vanskelig å finne balansen mellom formålsparagrafen, som hun mener er veldig normativ, og å lære elevene og være kritiske og ha et perspektivmangfold. Harald tror heller ikke at en normativ tilnærming til faget vil føre til at «alle går hånd i hånd og er fornøyde, selv om man prøver å lære elevene hvilke normer, tanker og ideer som er gjeldende og «de rette» i Norge. Dette er dog kunnskap som kan være viktig for elevens utvikling av sosiale ferdigheter og deres evne til å fungere som sosiale vesener i samfunnet, slik Koritzinsky argumenterer for (2018, s. 100), og er dermed nødvendig i noe grad.

Siden Børhaug et.al (2014) ikke har brukt det samme, brede fagdidaktiske begrepet som Koritzinsky (2018) har gjort, kan vi heller ikke finne noe om hva de mener om forholdet mellom en normativ og deskriptiv tilnærming i faget, eller hvor de mener skillet skal gå. Koritzinsky (2018) derimot mener at det ikke finnes noe fasitsvar på dette (s. 77), og dette kan

være en forklaring på hvorfor også informantene synes det er vanskelig å vite hvor skillet skal gå, og hvor førende verdigrunnlaget skal være.

Uenighetsfellesskap

En vurdering man må ta i forhold til dette, er om man ønsker et verdifellesskap, eller et uenighetsfellesskap (Iversen, 2018, s. 10). Som Harald sa under intervjuet, tror han ikke at alle blir fornøyd, eller blir venner, selv om man lærer elevene hvilke normer og regler som gjelder i Norge. Likevel ser han også viktigheten av å ha noen felles institusjoner som legger noen føringer for hva vårt samfunn skal bygge på.

Iversen (2018) definerer uenighetsfellesskap på følgende måte: «I define a community of disagreement as a group with identity claim, consisting of people with different options who find themselves engaged in a common process, in order to solve shared problems or challenges» (s. 10). Dette er i tråd med det klasserommet Freire (1973) argumenterer for; han ønsker problemformulerende undervisning og dialog (s. 53). Fordelen med uenighetsfellesskap er at elevene får utfordret seg selv, og dermed lærer å håndtere meninger som ikke «alle andre» nødvendigvis er enig i. Marianne synes det er svært problematisk at det under muntlige ferdigheter i samfunnskunnskap står ««Munnleg ferdigheit i samfunnskunnskap vil seie å bruke eit presist språk til å ytre grunngitte og tolerante meiningar». Hun mener at det bør være et mål om å ha brytning, og at de meningene som ikke er så tolerante også skal få lov til å komme frem. Hun sa:

(...) hvordan vi snakker om det, hvis vi ikke sier det høyt, eller hvordan skal elevene lære å håndtere det hvis dem ikke, hvis elevene sitter og holder igjen, for dette er ikke tolerant eller ikke er ikke politisk korrekt, eller dette er ikke, ja, nei... (Marianne).

Hun er derfor ikke enig i det Verdikommisjonen argumenterte for i 2001, nemlig et sterkt førende verdigrunnlag, og et verdifellesskap i klasserommet (s. 13, 16). Også Stray (2014) mener at deler av skolens mandat er å styrke et felles verdigrunnlag (s. 43). I stedet ser vi at Marianne og de andre informantene ønsker et uenighetsfellesskap, hvor målet er å skape kritiske borgere. Harald sa følgende:

(...) det kan jo fort bli en sånn politisk korrekthet i klasserommet, og hvis målet er at alle skal tenke likt med de samme verdiene, så ok, da kan vi jo sikkert oppnå det, men hvis målet er at de skal gå ut som kritiske borgere og lære å ha sin egen mening, lære å ha kritisk blikk på samfunnet, så tenker jeg at vi kanskje går litt for mye i en sånn tung verdiformidling. (Harald)

Dette viser at dersom målet er å skape selvstendige, kritiske elever, trenger man også klasserom hvor det er rom for å være uenig, rom for å ha annerledes meninger, og rom for å utfordre satte normer og regler i samfunnet. Dette finner vi igjen blant annet hos Koritzinsky (2018), som er opptatt av flersidighet i samfunnskunnskap, og hos Børhaug (2005), Fjeldstad (2013) og Utdanningsdirektoratet, som alle er opptatt av kritisk tenkning.

5.2.2 Perspektivmangfold og kritisk tenkning

For at man skal få frem ulike meninger i klasserommet, og for at man skal utvikle elevenes evner til å se ting fra flere sider, mener Koritzinsky (2018, s. 77) at vi er avhengig av flersidige lærere som klarer å se pensum fra flere sider. På denne måten vi kan utvikle et perspektivmangfold også hos elevene, som igjen åpner opp for kritisk tenkning. Harald mener at å lære elevene til å stille seg kritisk er det aller viktigste i samfunnskunnskap, og at det er samfunnsfaglærernes ansvar å ruste elevene til dette. Helene tror at alle samfunnsfaglærere vil si at elevene skal lære seg å være kritisk. Marianne sa følgende:

Så tenker jeg; samfunnskritisk tenkning, perspektivmangfold – kjempeviktig. Men det er jo nettopp det som vi har sittet og sagt, ikke sant, at hvis du skal kritisere, så må du kunne gjøre det på en konstruktiv måte, så må du og kjenne til de andre perspektivene, og hvis vi da bare skal undervise ensidig, hvordan setter vi da elevene i stand til kritisk tenkning? (Marianne)

Dette samsvarer med Fjeldstad (2013) som mener at faget skal «bidra til å utvikle elevenes kritiske rasjonalitet, det vil si å stimulere til et kritisk, fornuftig og tolerant perspektiv på kunnskap om samfunnslivet» (s. 256), og Kunnskapsdepartementet som har fastsatt kjerneelementet «Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning» (2018). Kritisk tenkning inngår også i Børhaugs nytteperspektiv (2005, s. 173). I en undersøkelse gjort i 2011, ser vi også at lærere generelt er opptatt av at elevene skal utvikle et kritisk blikk.

Samfunnsfaglærere på grunnskolen ble spurt om hva de mente var de viktigste målene i samfunnskunnskap, og på topp tronet svaret «bli samfunnsengasjerte», etterfulgt av «utvikle verdier og holdninger hos elevene», og «utvikle en kritisk holdning til samfunnsspørsmål». Nederst, og dermed minst viktig ifølge de som deltok på undersøkelsen, kom «utvikle metodiske ferdigheter hos elevene» og «å lære elevene om formelle regler og institusjoner i samfunnet» (Brondbjerg et.al referert i Børhaug et.al, 2014, s. 31).

Et viktig poeng i denne undersøkelsen var spriket mellom det lærere mener er viktigst at elevene kan, og hva de faktisk blir vurdert etter. De undersøkte hva lærerne la vekt på når de

vurderte elevene, og da var elevenes evne til å forstå, forklare og vurdere viktigst, i tillegg til fakta- og begrepskunnskap, mens elevenes egne verdier, holdninger og kritiske sans var mindre viktig (Brondbjerg et.al referert i Børhaug et.al, 2014, s. 32). Det er også interessant å se at de mente at det å utvikle metodiske ferdigheter hos elevene var noe av det minst viktige, når informantene i dette prosjektet er svært opptatt av det. Dette kan forklares med at samfunnsfaglærerne i undersøkelsen var lærere på grunnskolen, og mest sannsynlig ikke har en mastergrad, i motsetning til informantene i dette prosjektet, som alle har mastergradutdannelse. Da vil de i større grad ha erfaring med metode, som Koritzinsky (2018), Børhaug et.al (2014, Christensen og Christensen (2017), og Børhaug (2005) også mener er en viktig del av faget.

Marianne mener at den samfunnskritiske delen forsvinner litt dersom man velger ett tydelig perspektiv når man underviser, og derfor er det viktig at man overholder prinsippet om flersidighet (Koritzinsky, 2018, s. 77). Det kan man gjøre nettopp ved å variere perspektivet man bruker. Koritzinsky (2018) stiller følgende spørsmål:

I hvilken grad beskriver og forklarer vi samfunnsforhold ovenfra eller nedenfra? I hvilken grad fokuserer vi mest på samfunnsprosesser lokalt, nasjonalt, i den vestlige verden, i u-land eller globalt? I hvor stor grad peker vi på harmoniske trekk ved samfunnet, og i hvilken grad på konflikter? (...) I hvilken grad anlegger vi et pessimistisk eller optimistisk syn på framtida? (s. 79)

Disse spørsmålene, og flere, er med på å kaste lys over hva slags perspektiv vi bruker i undervisningen. En flersidig lærer vil si at undervisningen bør bruke flere, men Koritzinsky mener at dette er et for generelt svar (2018, s. 79). Han trekker blant annet frem at valg av perspektiv ofte henger tett sammen med politiske ideologier, og disse sammenhengene er det viktig at samfunnsfaglærere har kjennskap til (2018, s. 79-81)

5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert og diskutert informantenes synspunkter på fagets innhold og hensikt i lys av relevant teori, forskning og andre bidrag. Jeg har også diskutert informantenes og utvalgsskolens synspunkter på utkastene til den nye læreplanen. Det er tydelig at informantene i stor grad er enig i mange av temaene Børhaug et.al (2014) og Koritzinsky (2018) trekker frem som de mest vesentlige i faget, slik som demokrati og medborgerskap, menneskerettigheter, likestilling, likeverd og metodekunnskap. Det er også noen temaer,

spesielt bærekraftig utvikling og identitet og livsmestring, som har vært utsatt for kritikk både av informantene gjennom intervjuene, men også i innspillene som er sendt inn fra skolen informantene jobber på. Temaer som økonomi og flerkulturell forståelse er i liten grad nevnt av informantene, og synspunktene deres på utkastet til den nye læreplanen var i stor grad fokusert rundt formuleringen av kompetansemålene, som de tror kommer de til å gi ulik undervisning og mer makt til lærebokforfatterne slik de står nå. Innholdsmessig savnet de spesielt kunnskap om demokratiet, det globale nivået og internasjonale forhold.

Når det gjelder fagets hensikt er det tydelig at informantene ønsker å skape samfunnskritiske, reflekterte individer. De ønsker mindre fokus på verdigrunnlaget, og større fokus på perspektivmangfold og kritisk tenkning. De ønsker klasserom hvor elevene får mulighet til å diskutere alle slags meninger, og ikke bare majoritetens sine. Dette er i tråd med det Iversen (2018) kaller et uenighetsfellesskap. De ønsker elever som presenteres for lærestoff sett fra forskjellige perspektiv, og elever som selv klarer å gjøre seg opp en mening basert på kunnskap. De ønsker at elevene ikke bare skal ha en verdibasert forståelse i faget, men også klare å analysere faglig sett.

6 Avslutning og didaktiske implikasjoner

I dette prosjektet har jeg jobbet med følgende problemstilling: *Hva ønsker lærere i samfunnskunnskap at fagets hensikt og innhold skal være?* Problemstillingen er valgt fordi vi er midt i fagfornyelsen hvor lærere kan sende inn innspill til høringer. Det gjør dette til et interessant og svært relevant forskningsspørsmål. Som vist i kapittel tre er det allerede flere bidrag som har sagt noe om hva samfunnskunnskap skal, eller bør inneholde, og hva fagets hensikt er. Disse bidragene kommer fra sentrale samfunnsdidaktikere og viktige aktører som lærere må forholde seg til gjennom lærerutdanningen.

For å besvare problemstillingen har jeg både intervjuet samfunnsfaglærere og sett på høringsutkast fra utvalgsskolen knyttet til kjerneelementene og ny læreplan. Dette har deretter blitt diskutert i lys av relevant litteratur, og i dette har jeg både funnet likheter og spenninger. Det er stor enighet om at faget bør ha faglig innhold knyttet til demokrati, medborgerskap, menneskerettigheter, og samfunnsvitenskapelig metode. Når det gjelder demokrati skal det ikke bare læres *om*, men også *i og for*. På den andre siden har vi temaer som bærekraftig utvikling og identitet og livsmestring, som har fått mye kritikk og som det er stilt flere spørsmål ved. Spørsmålene knyttet til bærekraftig utvikling handler om begrepet i seg selv og dets innhold, forholdet mellom over- og underordnede temaer, ikke-bærekraftige teorier og miljø. Spørsmålene rundt identitet og livsmestring handler om det hører til samfunnskunnskap, om det opptar plassen til annet faglig innhold, og lærerens kompetanse i temaet.

Når det gjelder fagets hensikt kan vi tydelig knytte informantenes synspunkter til Iversens (2018) uenighetsfellesskap. Informantene ønsker å skape demokratiske medborgere med et kritisk blikk på samfunnet og som evner å se saker fra flere sider. De ønsker elever som ikke bare har en verdibasert forståelse av faget, men som også klarer å analysere og drøfte på faglig vis. Vi kan derfor også knytte informantenes syn på fagets hensikt til alle tre perspektivene til Børhaug (2005), og Koritzinsky (2018) og hans prinsipp om flersidighet.

Informantene har uttrykt bekymringer knyttet til kompetansemålene i utkastet til den nye læreplanen. De mener at kompetansemålene slik de er utformet i første utkast vil føre til ulik undervisning i klasserommene, fordi nivået på målene er så ambisiøse. Dette kan også føre til økt makt for lærebokforfatterne, som informantene tror blir ansvarlig for tolkningen av

kompetansemålene. Siden hovedområdene i nåværende læreplan ikke er tatt med videre i utkastene til ny læreplan, gir det også større rom for lærebokforfatterne til strukturering av lærebøkene. På grunnlag av dette kan denne studien kan bidra til bedre forståelse av hvordan lærere forstår og tolker læreplanen.

Vi befinner oss fortsatt i prosessen hvor vi reviderer fagene, og læreplanen i samfunnskunnskap er derfor ikke klar når denne oppgaven går i trykk. Det er derfor vanskelig å si hva som *kan* skje, eller hvilke konsekvenser temaene jeg har tatt opp her vil få for undervisningen i samfunnskunnskap. Slik jeg har tolket det i denne oppgaven, er ikke fokuset til informantene først og fremst på *hva* man skal undervise i, men *hvordan*. Denne oppgaven kan bidra til refleksjon over hva slags samfunnsfaglærer man ønsker å være, og hvilken rolle man skal ha. I hvor stor grad skal man vektlegge verdigrunnlaget, i hvor stor grad skal man ha perspektivmangfold, og i hvor stor grad skal man la elevene diskutere ikke-tolerante meninger, alle disse prioriteringene vil påvirke undervisningen, og dermed elevene. Hvordan du som lærer velger å undervise, vil dermed ha mye å si for hva elevene går ut med i slutten av videregående opplæring. Hvor grensene skal gå er det ikke noe klart fasitsvar på, men som Koritzinsky (2018) påpeker handler det om å være bevisst på hvordan man som lærer påvirker elevene, og at man gjør tiltak gjennom en perspektivrik og flersidig undervisning (s. 77).

I tillegg kan denne oppgaven bidra til refleksjon rundt hvilke faglige prioriteringer man skal, eller bør foreta seg. Når de nye læreplanene trer i kraft er det plausibelt å anta at undervisningen vil bli annerledes på grunn av nye prioriterte områder og nye mål. Slik lærerne i studien har påpekt, har samfunnsfaglærere en bred utdanningsbakgrunn, og dette kan vises i hvilke faglige prioriteringer de foretar seg. Dette vises for eksempel gjennom denne oppgaven, hvor jeg har tre informanter med mastergrad, og alle tre vektlegger metode som et viktig tema i faget. Dette står i kontrast til undersøkelsen gjort av Brondbjerg et.al i 2011, hvor lærerne så på metode som et av de minst viktige temaene (referert i Børhaug et.al, 2014, s. 31). For å få mer kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere ønsker at faget skal være, og dermed avdekke mulige konsekvenser for undervisningen er vi avhengig av videre forskning på dette området.

Litteraturliste

- Aarre, Tone. (2010, 01. mars). Er læreboka for viktig? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/mars/er-lareboka-for-viktig-/>
- Andersen, Tove, Grimsbø, Erik, Orskaug, Hilda Marie Røhne og Ødegaard, Kjersti Løken. (2017, 01. september). Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareplanverket-nar-delene-blir-viktigere-enn-helheten/>
- Bang Nes, Ragnhild. (2017, 23. mars). Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Befring, Edvard. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Bru, Edvind, Idsøe, Ella Cosmovici og Øverland, Klara. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I Bru, Edvind, Idsøe, Ella Cosmovici og Øverland, Klara (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bloor, Michael og Wood, Fiona. (2006). *Keywords in Qualitative Methods. A Vocabulary of Research Concepts*. London: Sage Publications
- Bostad, Inga. (2008). Synlige verdier og usynlig dobbeltmoral. I Leirvik, Oddbjørn og Røthing, Åse (Red.), *Verdier* (s. 139-159)
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk
- Børhaug, Kjetil, Christophersen, Jonas og Aare, Tone. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap* (3. utgave). Oslo: Samlaget
- Børhaug, Kjetil. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Brit og Aase, Laila (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171-182). Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, Kjetil. (2015). Kap. 8: Progresjon i samfunnskunnskap. I Hunnes, Odd Ragnar, Børhaug, Kjetil og Samnøy, Åshild (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159-178). Fagbokforlaget
- Christensen, Anders Stig og Christensen, Torben Spanget. (2015). Fagoppfattelser i samfunnsfag – analytiske modeller. I Christensen, Torben Spanget (Red.), *Fagdidaktikk i samfunnsfag* (s. 45-54). Frederiksberg: Frydenlund

- Creswell, John W. og Miller, Dana L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39:3, 124-130. DOI: 10.1207/s15430421tip3903_2
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Eriksen, Kristin Gregers. (2017, 01. juni). Bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/barekraftig-utvikling-som-samfunnsfaglig-tema/>
- Fangen, Katrine. (2011). Deltagende observasjon. I Fangen, Katrine og Sellerberg, Anne-Mari (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Gyldendal Akademisk
- Fjeldstad, Dag. (2013). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I Mikkelsen, Rolf og Fladmoe, Henrik (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer* (s. 251-270). Oslo: Universitetsforlaget
- Fjeldstad, Dag og Mikkelsen, Rolf. (2008). *Fag og danning. Mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget
- FN-sambandet. (2019, 10. april). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Freire, Paulo. (1973). *De Undertryktes Pædagogikk*. Christian Ejler's Forlag
- Grønmo, Sigmund. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Holthe, Arne, Aarflot, Hilde, Grindheim, Nina, Hansen, Espen, Klomsten, Anne Thorild, Nygaard, Egil og Pedersen, Veronica. (2019, 12. mai). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med Sanner. *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/Ny-lareplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-Dette-kan-du-ikke-leve-med_-Sanner
- Imsen, Gunn. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Iversen, Lars Laird. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.1080/01416200.2018.1445617
- Koritzinsky, Theo. (2018). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerne-elementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Larsen, Ann Kristin. (2017). Fase 5: Analyse av data. I Larsen, Ann Kristin (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 113-126). Fagbokforlaget
- Lynggaard, Kennet. (2012). Kapittel 6. Dokumentanalyse. I . I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 153-165). Oslo: Gyldendal akademisk
- Mikkelsen, Rolf. (2013). Læreplaner og Kunnskapsløftet (K06). I Mikkelsen, Rolf og Fladmoe, Henrik (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer* (s. 71-87). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (u.å). Om NSD. Hentet fra <https://nsd.no/om/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patton, Michal Quinn. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34:5, 1189-1208. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. (2017). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Raaheim, Kjell. (1997). Psykologi som vitenskap. I Nielsen, Geir Høstmark og Raaheim, Kjell (Red.), *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler* (s. 17-20). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Ryen, Anne. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Røkkum, Nina. (2015, 23. august). Å forklare sosiologi. Hentet fra <https://sosiologen.no/student/a-forklare-sosiologi/>
- Stray, Janicke Heldal. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Wittek, Line og Stray, Janicke Heldal (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651-664). Cappelen Damm Akademisk

- Svartdal, Frode, Teigen, Karl H., Skre, Ingunn, Flaten, Magne A., Håseth, Kjell og Grindheim, Elisabeth. (2013). *Innføring i psykologi. Kommentarhefte* (3. utgave). Oslo: NKI forlaget
- Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend. (2012). Kapittel 1. Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal akademisk
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, Aksel. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (Dato u.å). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. september). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra [file:///C:/Users/Utlån/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/overordnet-del%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utlån/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/overordnet-del%20(1).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2018c, 05. mars). Samfunnsfag videregående opplæring / samfunnsfag videregående opplæring samisk. (URL-adresse er utelatt for å unngå at utvalgsskolen blir avslørt)
- Utdanningsdirektoratet. (2018d, 18. oktober). Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=566>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 22. mai). Høring – læreplanene i samfunnsfagene. (URL-adresse er utelatt for å unngå at utvalgsskolen blir avslørt)
- Verdikommisjonen. (2001). Verdikommisjonens sluttrapport. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4d482cb42bf543a881153e811ca58e44/verdikommisjonens-sluttrapport.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Verdigrunnlaget i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt (masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo). I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved Lektorprogrammet på Universitet i Oslo, og skal skrive min masteroppgave våren 2019. I min oppgave vil jeg ha fokus på verdigrunnlaget i samfunnsfag, og jeg ønsker å undersøke hvordan lærere mener at verdigrunnlaget bør implementeres i samfunnsfag, og hvilke implikasjoner det vil få for undervisningen. I tillegg ønsker jeg å snakke om verdier i skolen på et mer generelt grunnlag. Formålet med oppgaven er å få et dypere innblikk i hvilke verdier lærere mener er viktig i samfunnsfag nå som nye læreplaner er under utarbeiding. Utgangspunktet for studien er lærere i samfunnsfag ved skoler som har bidratt med innspill til kjerneelementene. Fordi de nye læreplanene bare er noen få år unna, er dette svært aktuelt for alle som jobber i skolen. I tillegg til at det skal innføres kjerneelementer i alle fag, skal også verdigrunnlaget løftes frem i de nye læreplanene. Derfor er det interessant å undersøke hva lærere i samfunnsfag ønsker å legge vekt på.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du velger å delta innebærer det at man stiller opp på et intervju som vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil handle om verdier i skolen, om kjerneelementene og innspillene til disse som har blitt sendt fra informantens skole/arbeidsplass, og hvilke implikasjoner dette vil medføre for undervisning i samfunnsfag. Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert, og det vil også bli tatt notater underveis.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informanter, og det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til informasjonen som gis under intervjuet. Alle opplysninger vil bli slettet i forbindelse med levering av oppgaven, senest august 2019.

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Prosjektet er godkjent av NSD, Personvernombudet for forskning. Universitet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen kan samtykke gis gjennom underskrift på dette dokumentet. Ved eventuelle spørsmål kan jeg kontaktes på telefon 97032576 eller på mail dyveke11@hotmail.com.

Med vennlig hilsen
Dyveke Sandbekkbråten

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Verdigrunnlaget i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide/temaliste

Oppstart:

- Presenter prosjektet og hensikten med det. Minn på taushetsplikten og forklar hvordan og av hvem materialet vil bli brukt.
- Spør om informanten har noen spørsmål før vi begynner
- Start lydopptak

Om intervjuobjektet og skolen:

- Hva er din utdanningsbakgrunn/arbeidsbakgrunn?
- Hvorfor ønsket du å undervise i samfunnsfag/samfunnskunnskap?
- Kan du fortelle litt om skolen og elevsammensetningen?

Verdier i skolen – generelt:

- Synes du skolen bør være verdinøytral? Utdyp
- Hvilke verdier ser du på som mest viktige i skolen, og hvorfor?
- Hvilke verdier ser du på som mindre viktig i skolen, og hvorfor?

Fagfornyelsen – om gruppen og innspillene:

- Kan du fortelle litt om hvordan dere har arbeidet med innspillene til kjerneelementene? (Sammensetning av gruppen, organisering av arbeidet)
- Hvilke verdier har dere lagt vekt på, og hvorfor?
- Hvilke verdier har dere lagt mindre vekt på, og hvorfor?
- Spørsmål knyttet til innspillene deres:
 - I tredje innspillsrunde mente dere at overskriften «bærekraftig utvikling» ikke hadde sammenheng med punktene under (se punkt 2.6). Hva tenker dere om dette kjerneelementet nå?
 - Dere var i utgangspunktet meget kritiske til punktet som omhandlet identitetsutvikling og fellesskap (se punkt 2.7 i tredje innspillsrunde). Et av kjerneelementene har likevel blitt identitet og livsmestring. Hva tenker dere om det?
 - I innspillene skriver dere «denne delen av kjerneelementene oppfattes også som svært førende for hvilke verdier som skal formidles» (se punkt 2.7, tredje innspillsrunde). Kan du utdype hva dere mener med dette?

- Hvordan mener du at verdigrunnlaget kommer til uttrykk gjennom forslaget til kjerneelementene som dere har sendt inn?
- Her spør dere «bør vi ha et så tydelig verdigrunnlag?» (se punkt 2.7, tredje innspillsrunde). Kan du utdype hvorfor dere stiller dette spørsmålet?

De endelige kjerneelementene:

- Hva mener du om de endelige kjerneelementene som nå er fastsatt av Kunnskapsdepartementet?
 - o Undring og utforskning
 - o Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning
 - o Medborgerskap og bærekraftig utvikling
 - o Identitet og livsmestring
- Mener du at verdigrunnlaget kommer til uttrykk gjennom de kjerneelementene som nå er satt?
- Har du andre kommentarer til de fastsatte kjerneelementene?

Ny læreplan – første utkast:

- Første utkast til ny læreplan i samfunnskunnskap kom 17. oktober. Hva er din reaksjon på dette utkastet?
- Mener du at verdigrunnlaget kommer godt nok til uttrykk gjennom utkastet til den nye læreplanen?
- Har du noen andre kommentarer til utkastet til den nye læreplanen i samfunnskunnskap?

Implikasjoner for undervisningen i samfunnsfag:

- Hvilke implikasjoner tror du endringene i læreplanen (både kjerneelementene og de nye kompetansemålene) vil få for undervisningen i samfunnskunnskap?

Avslutning:

- Spør om intervjuobjektet har en avsluttende kommentar, om det er noe han/hun vil legge til eller om personen vil endre på noe han/hun har sagt tidligere.
- Takk personen for deltakelsen, og minn han/hun på at det bare er å ta kontakt hvis han/hun lurer på noe.

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Verdigrunnlaget i samfunnsfag

Referansenummer

451824

Registrert

08.09.2018 av Dyveke Hagen Sandbekkbråten - dyvekehs@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Granlund, Lise.Granlund@rosenvilde.vgs.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Dyveke Sandbekkbråten, dyveke11@hotmail.com, tlf: 97032576

Prosjektperiode

24.08.2018 - 01.08.2019

19.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD den 19.09.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Vi har for øvrig lagt til grunn at dersom det fremkommer tredjepersonsopplysninger vil disse anonymiseres i transkriberingen.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt prosjektslutt for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)