

Fornyelsen av samfunnsfaget

*En analyse av kunnskaper og ferdigheter i
den kommende og tidligere læreplaner i
samfunnskunnskap*

Tommy Døhlen



Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for
lærerutdanning og skoleutvikling, Det
utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Fornyelsen av samfunnsfaget

En analyse av kunnskaper og ferdigheter i den kommende og tidligere læreplaner i samfunnskunnskap

© Tommie Døhlen

2019

Fornyelsen av samfunnsfaget

Tommie Døhlen

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

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg ulike læreplaner i samfunnskunnskap gjennom å undersøke problemstillingen: *"Hvordan blir kunnskaper og ferdigheter vektlagt i kompetansemålene i utkastet til ny læreplan i samfunnskunnskap i forhold til målanvisningene i tidligere læreplaner, og hvilke mulige konsekvenser kan dette medføre?"*. Her blir kompetansemålene i utkastet til fagets nye læreplan i Videregående analysert sammen med tre tidligere læreplaners målanvisninger. Resultatene fra analysen blir så diskutert opp mot tre sentrale begrunnelser den kommende læreplanreformen, Fagfornyelsen, støtter seg på.

Fjeldstads teori om komplekse fagferdigheter i samfunnskunnskap (2009), Børhaugs teori om de tre begrunnelsene faget støtter seg på (2005) og Koritzinskys fremheving av fire særlige viktige emner i faget (2014) blir brukt for å se fagets kunnskaper og ferdigheter i et teoretisk lys. Videre består det teoretiske grunnlaget av Goodlads teori om læreplanens ulike nivåer (Goodlad, Klein & Tye, 1979). Her rettes fokuset særlig mot hvordan ulike sider ved formuleringen av læreplanutkastets kompetansemål kan føre til et sprik mellom læreplanens intensjon og gjennomført undervisning. I tillegg utgjør teori om dybdelæring en viktig del av det teoretiske grunnlaget da dette læringsprinsippet har vist seg styrende for Fagfornyelsen.

I analysen av kunnskaper blir temaene som fremkommer i læreplanenes målanvisninger kategorisert i åtte ulike kunnskapsområder. Ved å se læreplanutkastet i forhold til tidligere læreplaner kommer det frem at fagets nye foreslåtte temaer er stort sett mindre konkrete enn tidligere. Dette ved at de fleste kompetansemålene er formulert på en mer overordnet måte enn før. En slik utvikling gjør at lærerne som skal tolke læreplanens anvisninger får et større handlingsrom til å tilpasse opplæringen til lokale forhold og behov. På den andre siden betyr det at fremtidens samfunnskunnskap vil i større grad bære preg av lærernes tolkninger av kompetansemålene og lokale prioriteringer.

Videre viser oppgaven at nivået på fagets ferdighetsutfordringer ser ut til å øke i forhold til tidligere læreplaner. På den ene siden får dette faget til å fremstå som mer krevende enn før. På den andre siden får elevene mer tid til å arbeide med hvert mål. Det blir også vist at utviklingen i fagets ferdighetsutfordringer kan vise seg å være hensiktsmessig for elevenes dybdelæring. Dette blant annet ved at flere av de nye ferdighetsutfordringene har klare likhetstrekk med dybdelæringsprinsippet.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder. Tusen takk Rolf Mikkelsen for at du la inn en betydelig andel tid i veiledningen med denne oppgaven. Selv om prosessen tok mange uventede vendinger og store deler av arbeidet måtte forkastes underveis holdt du motet mitt oppe med dine presise og kloke tilbakemeldinger.

I tillegg vil jeg takke to av mine tidligere forelesere i forskningsmetode. Tusen takk til Øivind Bratberg for at du tok deg tid til å svare på mine henvendelser om metodiske valg i denne oppgaven. Dine innspill var til uvurderlig hjelp. Jeg vil også rette en stor takk Marte Blikstad-Balas. Selv om forslaget ditt først virket "vilt" var det et nødvendig råd å følge og fikk oppgaven inn på et bedre spor enn det som opprinnelig var planlagt.

Jeg vil også takke Sten Ludvigsen som takket ja til henvendelsen om å bli intervjuet. Selv om planen om å bruke intervjudata gikk i vasken var dine refleksjoner, presiseringer og påpekninger til uvurderlig hjelp videre i arbeidet med denne oppgaven.

Her vil jeg også benytte anledningen til å rette en takk til alle dere samfunnsfagsdidaktikerne som har vært til stor inspirasjon gjennom lektorutdanningen. Tusen takk for mange engasjerende forelesninger og seminarer Geir Ove Halvorsen, Nora Elise Hesby Mathé og spesielt Elin Sæther. Deres perspektiver, innsats og innsikt har forsterket min interesse for faget og bidro til å opprettholde motivasjonen min under arbeidet med denne oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OG HENSIKT MED OPPGAVEN	2
1.2 BEGRENSNINGER OG AVGRENSNINGER	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGNING	5
2 TEORIETISKE PERSPEKTIVER	6
2.1 HVA ER EN LÆREPLAN?.....	6
2.1.1 Sprik mellom læreplanens nivåer	7
2.2 KUNNSKAPER OG FERDIGHETER.....	9
2.2.1 Kunnskaper og ferdigheter i samfunnskunnskap	10
2.2.2 Ulike perspektiver på kunnskaper og ferdigheter i samfunnskunnskap	12
2.3 DYBDELÆRING	13
2.3.1 Hvorfor dybdelæring?	14
2.3.2 Forholdet til spirallæring.....	15
3 KONTEKST OG HISTORISK GJENNOMGANG	16
3.1 REFORM 94	16
3.2 KUNNSKAPSLØFTET	16
3.3 FAGFORNYELSEN	19
4 METODISKE TILNÆRMINGER.....	21
4.1 INNHOLDSANALYSE AV TEKST	21
4.2 UTVALG: VALG OG BEGRUNNELSER	22
4.3 FREMGANGSMÅTE: INNHOLDSANALYSE AV KUNNSKAPER.....	23
4.4 FREMGANGSMÅTE: INNHOLDSANALYSE AV FERDIGHETER.....	25
4.5 ØVRIGE BEMERKNINGER OM UNDERSØKELSESOPPLEGGET	28
4.6 ETISKE HENSYN OG RELIABILITET	29
4.7 VALIDITET OG TROVERDIGHET	30
5 RESULTATER OG ANALYSE.....	33
5.1 KJERNEELEMENTER I SAMFUNNSKUNNSKAP	33

5.2 ANALYSE AV KUNNSKAPER.....	34
5.2.1 Familie og Samliv.....	35
5.2.2 Individet i samfunnet og sosialisering.....	36
5.2.3 Kriminalitet og strafferett	38
5.2.4 Personlig økonomi og forbruk.....	39
5.2.5 Arbeidslivet	41
5.2.6 Politikk, demokrati og styreform	44
5.2.7 Det internasjonale samfunnet	48
5.2.8 Kultur og flerkultur.....	51
5.2.9 Generelle tendenser	53
5.3 ANALYSE AV FERDIGHETER	53
6 DISKUSJON.....	60
6.1 RELEVANTE KUNNSKAPER OG FERDIGHETER.....	60
6.1.1 Sterk prioritering av kunnskaper og ferdigheter i kompetansemålene.....	60
6.1.2 Den nye læreplanens forhold til tilpasning, nytte-, og dannelsesperspektivet	64
6.2 MINDRE OMFATTENDE LÆREPLANER.....	68
6.2.1 Mer tid til dybdelæring?	68
6.2.2 Implikasjoner for opplæringen	70
6.3 BEDRE OG KLARERE SAMMENHENG.....	73
6.3.1 Tre kilder til sammenheng	73
7 AVSLUTNING.....	77
7.1 OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER	77
7.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	79
LITTERATURLISTE	81
VEDLEGG 1:.....	88
VEDLEGG 2:.....	89
VEDLEGG 3:.....	92
TABELL 1: FERDIGHETSUTFORDRINGER I R94	54
TABELL 2: FERDIGHETSUTFORDRINGER I K2006.....	54
TABELL 3: FERDIGHETSUTFORDRINGER I K2013.....	55
TABELL 4: FERDIGHETSUTFORDRINGER I K2020.....	55

FIGUR 1: RAV I ABSOLUTE VERDIER.....	56
FIGUR 2: RAV I RELATIVE VERDIER.....	57

1 Innledning

Denne oppgaven handler om samfunnskunnskap i Videregående skole. Det er et fag som har gjennomgått svært store endringer både i form og innhold gjennom årenes løp, og det er et fag man tilsynelatende ikke kan helt enes om hva bør inneholde. Tidligere har faget blitt betegnet som et svakt profilert fag som kan enkelt skaltes og valtes med som i verste fall kan bli en "oppsamlingsplass" for tema som ikke hører til i andre fag (Børhaug, 2005, s. 171). Til og med hva faget burde hete er et tilbakevendende tema, og har blitt endret ved samtlige av de tre foregående store læreplanreformene. Det som nå skal bli hetende samfunnskunnskap er en revisjon av faget som var kjent som samfunnsfag under det forrige læreplanverket, tidligere kjent som samfunnslære under Reform 94 (Koritzinsky, 2014, s. 54-55).

Til tross for store endringer gjennom årenes løp, har et fokus på demokrati og politikk, individets plass i samfunnet, arbeidslivet og kritisk tenkning vært noen av fellesnevnerne for faget de siste tjuefem årene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994; Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om enkelte deler av faget har bestått og tålt tidens tann, har ulike tema kommet og gått. Nå som samfunnskunnskap, i likhet med de andre fellesfagene i den videregående opplæringen, på ny står ovenfor endringer, kan det være nyttig å rette blikket tilbake på hva faget en gang bestod av. Dette for å få en bedre forståelse av, og en dypere innsikt i de endringene faget skal gjennomgå.

I skrivende stund er det en stor læreplanreform på trappene. Reformen er kjent under navnet "Fagfornyelsen". Reformen skal i første runde fornye innholdet i læreplanene i fagene i Grunnskolen og i den Videregående skolen. Dette skjer hovedsakelig fordi:

1. Det elevene og lærlingene lærer skal være relevant, og deres kunnskaper og ferdigheter skal stå i forhold til endringer i samfunns- og arbeidslivets
2. Elevene og lærlingene må få mer tid til dybdelæring, noe som tidligere har vist seg utfordrende med læreplaner som er for omfattende
3. Fagene må ha bedre og klarere sammenheng, og de ulike delene av læreplanverket må henge bedre sammen (Utdanningsdirektoratet, 2018e)

Det som skal læres skal oppdateres for å bli ansett som relevant. Dette betyr at innholdet i de ulike læreplanene står ovenfor kvalitative endringer. Nye temaer kommer trolig inn, og gamle temaer faller utvilsomt ut. Dette henger sammen med den andre visjonen: de tidligere læreplanene i de ulike fagene har vært for omfattende, og dermed må det i tillegg kvantitative endringer til. Tanken til kunnskapsdepartementet er at læreplanene skal bli mindre omfattende, slik at elevene skal få tid og anledning til å sette seg grundig inn faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Dette er også kjent under betegnelsen "dybdelæring". Den tredje visjonen: bedre sammenheng mellom fag, vil dessuten også sette sine preg på de ulike fagene i opplæringen gjennom et økt fokus på tverrfaglig samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018e).

1.1 Bakgrunn for og hensikt med oppgaven

Selv om mange som uttaler seg er positivt innstilt til Fagfornyelsen, er det en rekke røster i samfunnsdebatten som uttrykker skepsis og bekymring. Blant annet har enkelte kommet med kritiske innvendinger mot at de kvantitative endringene er for omfattende. De mener at dette medfører et nytt fokus på dybde går på bekostning av faglig bredde og ødelegger fagenes egenart (Se for eksempel Ringvej, 2018). Enkelte påpeker at målene som er skissert i enkelte fag er vage og nærmest umulige å vurdere (Flomstad, 2018). Andre igjen er bekymret for at det de anser som viktige temaer i fagene blir nedprioritert eller faller helt bort (Thorvaldsen, 2018).

Denne oppgaven vil ta sikte på å svare på om slik skepsis og bekymring er berettiget for samfunnskunnskapsfagets del, gjennom å spore fagets utvikling de siste årene. Dette gjøres ved å analysere hvilke kunnskaper og ferdigheter som utkastet til ny læreplan vektlegger i forhold til tidligere læreplaner. En slik fremgangsmåte gjør det mulig å få en dypere innsikt i endringene faget står ovenfor. Det er i tillegg et mål med oppgaven å forsøke å svare på hva som ligger til grunn for at enkelte tema tilsynelatende blir prioriterer over et annet, og hvilke konsekvenser dette kan få for opplæringen. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan blir kunnskaper og ferdigheter vektlagt i kompetansemålene i utkastet til ny læreplan i samfunnskunnskap i forhold til målanvisningene i tidligere læreplaner, og hvilke mulige konsekvenser kan dette medføre?

1.2 Begrensninger og avgrensninger

I jakten på å finne svar på problemstillingen er det enkelte begrensninger og avgrensninger som vil prege oppgaven. En svært vesentlig og betimelig begrensning er faktum at læreplanene for Fagfornyelsen ikke er fullført i skrivende stund. Læreplanen som blir gjenstand for oppgavens analyse vil være på offentlig høring frem til 18. juni, og større eller mindre endringer i kompetansemålene kan forekomme før læreplanen blir fastsatt som forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Analysen i sin helhet vil dermed kun være gyldig for det læreplanutkastet som er ute på høring. Riktignok vil deler av analysen fremdeles være gyldig for de kompetansemålene som videreføres uendret til den endelige læreplanen.

På bakgrunn av oppgavens omfang, har jeg valgt å ikke se lengre tilbake i tid enn til Reform 94. Dermed vil oppgaven ta for seg læreplaner under tre forskjellige reformer. Denne avgrensningen har jeg vurdert som hensiktsmessig, da de tre læreplanreformene har ulike forståelser av hvilke kunnskaper og ferdigheter opplæringen i samfunnskunnskap skal utvikle. Dermed vil disse læreplanene bidra til å synliggjøre forskjeller i hvilke kunnskaper og ferdigheter som blir vektlagt.

Jeg har valgt å avgrense meg til å analysere innholdet læreplanens målanvisninger fordi jeg anser disse som den delen av læreplanen som legger de sterkeste føringene på opplæringen. Dette ved at det er målene som gir konkrete direktiver om hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven skal oppnå. De øvrige delene av læreplanen signaliserer også hva som er viktig for faget, og vil dermed bli brukt som kilder i analysen og den påfølgende diskusjonen.

Videre vil det kun være læreplanene i samfunnskunnskapsfaget i den Videregående skolen som blir analysert. Riktignok vil læreplaner i andre fag, samt tilsvarende læreplanutkast i Grunnskolen bli brukt som kilder i analysen. I enkelte tilfeller vil disse kunne belyse eller nyansere endringene i samfunnskunnskapsfaget. Eksempelvis er det trolig at enkelte temaer ha falt helt ut fra læreplanen i samfunnskunnskap. Dersom disse temaene fremdeles er å finne i læreplanutkastet i Grunnskolen, vil dette være vesentlig for diskusjonen.

1.3 Tidligere forskning

Etter en gjennomgang av større forskningsopplegg, doktoravhandlinger og tidligere masteroppgaver fremstår oppgavens problemstilling som nokså unik. Innenfor samfunnskunnskapsfaget har Karina Bakke Støen skrevet en masteroppgave om kunnskaper og yrkesretting i samfunnskunnskap. Hennes mest relevante funn er at samfunnskunnskap under Kunnskapsløftet hadde et svært uklart kunnskapsinnhold, og at lærerne som ble intervjuet ikke hadde et klart inntrykk av hva som var regnet som kunnskaper innenfor faget. Dette viste seg å bidra til forvirring rundt hva samfunnsfagets kunnskapsinnhold er og hva som utgjør samfunnsfagets egenart (Støen, 2014).

Det er riktignok mange som har brukt læreplaner som sine primære analyseenheter, men svært få har fokusert på kunnskaper og ferdigheter. En masteroppgave som har vesentlige likhetstrekk med denne oppgaven er Astrid Horneland sin. Hun skriver om 2+2 modellen i håndverksfag, og analyserer balansen mellom teoretisk og praktisk kunnskap i læreplanene og styringsdokumentene fra Reform 94 frem til Kunnskapsløftet. Gjennom en kvalitativ undersøkelse og en hermeneutisk tilnærming til de ulike dokumentene, finner hun blant annet at håndverksfaget har et for lite fokus på praktiske ferdigheter (Horneland, 2014).

Interessant nok er det hele to komparative studier av læreplanene fra L97 og K06 i musikkfaget. I Breivik sin masteroppgave, retter hun sitt fokus på musikkfaget i montessoriskolen. Oppgaven belyser blant annet Kunnskapsløftets innføring av Grunnleggende ferdigheter og hvordan disse forholder seg til Maria Montessori sine syn på ferdigheter (Breivik, 2012). Anders Kallevik sin masteroppgave tar for seg hva det vil si å ha kunnskap innenfor musikkfaget på skolen, men bruker ikke skille mellom kunnskaper og ferdigheter aktivt i analysen av læreplanene. Han retter sitt lys mot de større strukturelle forandringene og hvordan disse blir opplevd av et knippe musikk lærere (Kallevik, 2008).

Foruten disse eksemplene synes det ikke å være gjort noen studier som fokuserer på vektleggingen av kunnskaper og ferdigheter i kommende, og tidligere læreplaner innenfor et fag. Nokså åpenbart er det heller ikke mye forskning på de ulike læreplanene i fagfornyelsen enda. På bakgrunn av dette fremstår det som naturlig at denne oppgaven vil ha mulighet til å kunne bidra til å tette et kunnskapshull innenfor læreplananalyser generelt og komparative analyser av ulike læreplaner i samfunnskunnskap spesielt.

1.4 Oppgavens videre oppbygning

For å besvare oppgavens problemstilling er det avgjørende med et godt teoretisk grunnlag. Det neste kapittelet er dermed viet redegjørelse for oppgavens teoretiske fundament. Her vil både læreplanteori, teori om kunnskaper og ferdigheter samt teori om dybdelæring bli trukket frem som særlig relevant. Deretter vil det bli gitt en kort redegjørelse av den historiske konteksten til læreplanene fra Reform 94 frem til i dag. Disse historiske linjene er ment til å bidra til en økt forståelse for de ulike læreplanenes vektlegginger. I det påfølgende kapittelet vil oppgavens metodiske tilnærming bli beskrevet og reflektert rundt. Her vil særlig fremgangsmåten, og sterke og svake sider ved de metodiske valgene bli trukket frem og diskutert.

Analysekapittelet består av to ulike deler og vil fremlegge resultatene av oppgavens undersøkelser samt en kommentering av de ulike funnene. Den første delen går i dybden på kunnskapselementene fra de ulike læreplanene, mens den andre delen gir en oversikt over ferdighetene. I det neste kapittelet vil funnene fra analysene bli diskutert i lys av den tidligere redegjorte teorien. Oppgaven avsluttes så med en oppsummerende konklusjon på problemstillingen.

2 Teoretiske perspektiver

I det følgende vil ulike relevante teoretiske perspektiver for å svare på oppgavens problemstilling bli belyst. Teorikapittelet består av tre hoveddeler. Den første delen presenterer ulike perspektiver på læreplaner, deres funksjon og deres forhold til læremidler. Den andre delen vil ta for seg kunnskaper og ferdigheter, med et fokus på særegenheter for samfunnskunnskapsfaget. Den siste delen vil redegjøre for dybdelæringsbegrepet og se på ulike sider ved denne læringsformen.

2.1 Hva er en læreplan?

En læreplan gir direktiver om hvordan opplæringen skal arte seg og kan sies å være de viktigste styringsdokumentene for skolen sågar som lærerens viktigste arbeidsdokument (Imsen, 2016, s. 265). Læreplanen er også et kommunikasjonsmiddel fra myndighetenes side både til skolen og til interesserte parter uten direkte tilknytning til skolesystemet (Imsen, 2016, s. 267). For å skape et godt grunnlag for senere diskusjon, er det viktig med et teoretisk bidrag som belyser hvordan en læreplan kan prege opplæringen. Her utpeker John Goodlads teori om læreplanens ulike nivåer som særlig aktuell.

Goodlad skriver at læreplanens første nivå, *Den ideologiske læreplanen*, er det som fremkommer av en idealistisk planleggingsprosess. Eksempelvis kan det være et ideal blant myndighetene å lage en læreplan hvor målet er å skape de samme nasjonale referansene hos samtlige elever i den norske skole, eller at læreplanene skal utformes for å legge til rette for en spesifikk læringsform (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 60-61; Imsen, 2016, s. 278).

Det andre nivået, *Den formelle læreplanen*, er det dokumentet som faktisk utgjør læreplanen. Dette er produktet av idealene til de som utformet læreplanen i møte med andre interesser i samfunnet, og kan anses som et kompromiss i etterkant av utredninger og forhandlinger. *Den formelle læreplanens* innhold kan så bli tolket og oppfattet på ulike måter. Her blir læreplanens tredje nivå, *Den oppfattede læreplanen*, det aktuelle perspektivet. Hvordan lærerne og øvrige interessenter forstår innholdet i læreplanen avhenger av øyet som ser, da læreplanen alltid inneholder et vist tolkningsrom (Imsen, 2016, s. 279). Goodlad m.fl. fremhever at den viktigste tolkeren er den enkelte læreren, da det er deres oppfatninger som blir omdannet til undervisningspraksis (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 61-62).

Tolkningen av læreplanen danner grunnlaget for hvordan læreplanens ordlyd kan bli omdannet til lærernes praksis (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 62). *Den gjennomførte læreplanen* er det som faktisk skjer i klasserommene. I hvilken grad dette bygger på læreplanens andre nivåer avhenger av en rekke faktorer, som for eksempel lærerens bruk av tolkingsrommet, og øvrige styringsfaktorer (Imsen, 2016, s. 277). Til slutt kommer *Den erfarte læreplanen*. Dette læreplannivået er den erfaringen både elevene og lærerne gjør seg av *Den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 63-64).

Goodlads rammeverk har møtt noen kritiske innvendinger gjennom årene. Gundem belyser hvordan Goodlad ikke tar høyde for den skjulte læreplanen, at de ulike nivåene fremstår som likestilte og at den ideologiske og sosiokulturelle sammenhengen er tatt lite høyde for (Gundem, 2008, s. 27). Til tross for disse innvendingene fremstår Goodlads rammeverk fremdeles som solid og svært anvendelig for denne oppgaven som kan bidra til å belyse ulike deler av problemstillingen.

2.1.1 Sprik mellom læreplanens nivåer

En ofte påpekt problematikk ved læreplaner er at det finnes et vist sprik mellom *Den formelle læreplanen* og *Den gjennomførte læreplanen*. Engelsen (2015) spør seg om ikke rammefaktorene har skylden for gapet mellom læreplanens innhold og lærernes praksis. Hun viser til faktorer som økonomiske ressurser, tid, lokaler, lærernes holdninger, foreldre, elevene og lokalsamfunnet. Engelsen poengterer at uansett hvor god en læreplan kan virke er det rammebetingelsene som til syvende og sist avgjør hvor langt lærere og elever kan strekke seg (Engelsen, 2015, s. 257-258). Imsen viser i tillegg til læreplanens konkretiseringsgrad, samspill med elever, og tolknings- og planleggingsarbeid som øvrige kilder til sprik mellom læreplanens ulike nivåer (Imsen, 2016, s. 277).

Læreplanen vil alltid ha et behov for å bli tolket (Imsen, 2016, s. 277). For læreplaner som overlater det konkrete innholdsvalget til skolen og lærere, spiller læreboken en viktig rolle som tolker og formidler (Engelsen, 2015, s. 85). Engelsen skriver at lærebokforfatterne kan få stor makt i å definere hvilket innhold som skal bli brukt i opplæringen gjennom deres tolkning av mål og retningslinjer. Hun skriver videre at dette kan sies å være særlig aktuelt for læreplaner som kan bli beskrevet som "vage", og dersom lærerne ikke tar sitt profesjonelle ansvar på alvor (Engelsen, 2015, s. 84-85). Selv om lærebøkene i utgangspunktet alltid vil være tilpasset en konkret læreplan (Tønnesen, 2013 s. 149), gir

denne tolkningsrollen lærebokforfatterne en betydelig andel makt i å definere innholdet i undervisningen.

I sin analyse av lærebokas rolle trekker Saabye frem at en av lærebøkernes funksjoner er å erstatte læreplanene. Læreboken fremstår ofte hos den enkelte lærere som en ferdig tolket og konkretisert læreplan. Dets tolkninger av læreplanen danner ofte utgangspunktet når skolen lager halv- og helårsplaner (Saabye, 2005, s. 19). Blikstad-Balas trekker frem at i den grad læreboka brukes som et planleggingsredskap medfører dette at undervisningen vil bære preg av lærebokas prioriteringer og føringer. Dette selv blant elever som velger å ikke benytte seg av læreboka aktivt, da læreboka alt har lagt mange av premissene for undervisningen (Blikstad-Balas, 2014, s. 330).

Det kan være at samfunnsfaglærere er i en særstilling hva gjelder bruk av læremidler. I en undersøkelse fra Bachmann kommer det frem at det kun er lærere i kunst og håndverk som bruker lærebøkene mindre enn samfunnsfaglærere. Samfunnskunnskapslærere fremstår som svært kreative med sitt valg av innhold ved bruk av blant annet aviser, andre lærebøker, fagbøker og tidsskrifter (Bachmann, 2004, s. 127-128). Dette er dog ikke et helt entydig bilde. I en annen undersøkelse kommer det frem at læreboka er den viktigste informasjonskilden til samfunnsfaglærere, og at det er først og fremst de trykte og tradisjonelle læremidlene som dominerer. I tillegg fulgte lærerne i liten grad opp læreplanens anvisninger om arbeid med primærkilder og "levende kilder" (Christophersen, 2004, s. 111). Av nyere forskning kommer det frem at tre av fire lærere i Grunnskolen primært bruker lærebøker, mens under halvparten av lærere i Videregående rapporterer det samme (Gilje m.fl., 2016, s. 44). Dette gir noe støtte til antagelsen om at læreboka fremdeles er viktig for en god del samfunnsfaglærere.

Blant lærere generelt gir studien støtte til at læreboka fremdeles er den mest benyttede ressursen i opplæringen, men med enkelte nyanser. Læreboka er en viktig ressurs, men også i andre fag blir den brukt mer i Grunnskolen enn i Videregående (Gilje m.fl., 2016, s. 24-25). Dessuten ser det ut til å ha vært en nedgang av bruk av papirbaserte læringsmidler fra 2014 til 2015, men utvalget i undersøkelsen er nokså lavt for Videregående, særlig i 2014 (n=97 i 2014, n=273 i 2015). Dette medfører at en bør være varsom med bruken av resultatene, da små utvalg preges av store feilmarginer (Hellevik, 2002, s. 376-377).

2.2 Kunnskaper og ferdigheter

En sentral del av oppgavens analyse omhandler *kunnskaper* og *ferdigheter*. Det finnes en rekke ulike tolkninger og perspektiver på hvordan en skal forstå disse begrepene. I og med at begrepene skal brukes i en læreplananalyse i denne oppgaven, vil det være naturlig å se til hvordan disse begrepene blir brukt i en læreplansammenheng.

Særlig tre kilder utpeker seg som relevante for å belyse hvilken forståelse av kunnskaper og ferdigheter læreplanene støtter seg til. Både Meld. St nr. 28 (2015-2016) (stortingsmeldingen som lå til grunn for Fagfornyelsen), Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) og den overordnede delen av læreplanen definerer kunnskaper og ferdigheter, men med enkelte nyanseskjeller mellom dem. Oppgaven vil ta utgangspunkt i definisjonene til den overordnede delen av læreplanen, da disse definisjonene fremstår som mest utfyllende. I tillegg er det den overordnede delen som er ment å gi retning for opplæringen i fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Den overordnede delen av læreplanen definerer kunnskaper som: ”å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ferdigheter blir definert som: ”å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

For samfunnskunnskapsfagets del vil det først og fremst være de kognitive og enkelte praktiske ferdigheter som står i fokus. En svært kjent modell som tar for seg kognitive ferdigheter, er Blooms taksonomi. Den originale modellen fra 1956 var et hierarki langs en dimensjon: fra enkle til mer kompliserte kognitive prosesser. Det var et kumulativt hierarki som forutsatte at mestring av det ene nivået forutsatte en mestring av det forutgående nivået. Nivåene var formulert som substantiv og het: kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntetisering og evaluering (Krathwohl, 2002, s. 212-213)

Siden den tid har taksonomien blitt nyansert og videreutviklet i lys av nye forskningsfunn og kritikk av den opprinnelige modellen. Den videreutviklede taksonomien beskriver de ulike nivåene ved hjelp av verb framfor substantiv, og enkelte kategorier har fått nytt navn (Krathwohl, 2002, s. 214). Nivåene her er: å kunne huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape. I tillegg har taksonomien fått tilført en egen kunnskapsdimensjon som de ulike kognitive prosessene bygger på. Dette er relevant da det understreker at for å utføre et av nivåene, må man gjøre dette med et grunnlag i en eller annen form for kunnskap (Krathwohl, 2002, s. 213-216).

Denne videreutviklede taksonomien har igjen fått en annen versjon som har vist seg svært anvendelig for bruk i skolesammenheng. RAV-taksonomien er en forenklet versjon av Blooms videreutviklede taksonomi som slår sammen de seks nivåene Krathwohl kaller "kognitive prosesser" til tre kategorier av ferdigheter: å kunne *reprodusere*, å kunne *anvende* og å kunne *vurdere*. En faggruppe i samfunnsfagseksjonen ved ILS, beskriver R-nivået som å gjenkjenne eller gjengi. A-nivået omhandler å bruke kunnskapen i nye situasjoner og å vise forståelse, gjerne med egne ord. Her vil det å demonstrere, identifisere, klassifisere og sammenligne være aktuelle ferdigheter. V-nivået dreier seg om å sette sammen kunnskapen til nye helheter eller mønstre samt å sette ulik kunnskap opp mot hverandre, vurdere og eventuelt konkludere. Her er det å ta stilling til, diskutere og drøfte aktuelle ferdigheter (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011, s. 6).

I RAV-taksonomien er det først og fremst "styringsverbene" som blir brukt i skolen som er av interesse for å kartlegge kjennetegn på ulike nivåer (Gustafson & Sevje, 2010, s. 18). Verbene beskriver hva eleven skal kunne gjøre med kunnskapen for å oppnå kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 6). Dersom styringsverbene ligger på et lavt taksonomisk nivå, er de mindre krevende enn dersom det er på et høyere nivå (Gustafson & Sevje, 2010, s. 19). En kan også merke seg at RAV-taksonomien ble referert til av Utdanningsdirektoratet i utarbeidelsen av læreplanene for Kunnskapsløfte i 2004 (Mikkelsen, 2014b, s. 307).

Utdanningsdirektoratet støtter seg også på at "styringsverbene" uttrykker progresjon i vanskelighetsgrad når de skriver: "i noen sammenhenger kan enkelte verb oppleves som mer krevende enn andre verb avhengig av sammenhengen de står i" (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette synet blir utdypet i retningslinjene for utarbeidelse av læreplane i Fagfornyelsen hvor det forekommer at: "det å beskrive noe i gitte sammenhenger være mer krevende enn å reflektere over eller utvikle noe" (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 7). Med andre ord så er sammenhengen styringsverbene står i, altså kunnskapsinnholdet, også styrende for hvor krevende måloppnåelsen er.

2.2.1 Kunnskaper og ferdigheter i samfunnskunnskap

I det følgende vil det bli redegjort for ulike teoretiske bidrag om hvilke kunnskaper og ferdigheter som preger samfunnskunnskapsfaget. En mulig innfallsvinkel vil være å se på enkelte forsøk på å oppsummere hva det faglige innholdet i samfunnskunnskap er og har vært. Dag Fjeldstad har

sammenfattet et forslag til kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnskunnskapsfaget på bakgrunn av hans tolkning av kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet. Han kaller dette komplekse fagferdigheter og trekker frem: *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap; Begrepsanvendelse; Informasjonsbehandling; Forståelse mellom verdier og handlinger; Kulturforståelse; Kausalitet; Formulering av hypoteser; Modellbruk* (Fjeldstad, 2009, s. 192-193)

Enkelte av disse peker seg ut som særlig relevante for målanvisningene fra de øvrige læreplanene som blir benyttet i denne oppgaven. Fjeldstad skriver at *Faktabeherskelse og definisjonskunnskap* er viktig for samfunnsfaget særlig når det gjelder samtidkunnskap. Nøyaktig hvilke fakta og definisjoner som blir brukt i opplæringen avhenger derimot av lærebøkernes og lærerens tolkninger av kompetansemålene (2009, s. 192). Videre er det ikke nok å ha kunnskap om fagets begreper. Elevene må også ha evnen til å ta dem i bruk (*Begrepsanvendelse*). Fjeldstad utdyper også *Kulturforståelse* til å innebære en forståelse av hvordan adferd er kulturelt betinget (kulturens logikk) og evnen til å leve seg inn i andres synsvinkel og forståelse (perspektivering) (Fjeldstad, 2009, s. 192-193). Videre blir *Kausalitet* forstått som evnen til å tenke i årsak og virkning, og å få en forståelse for forskjellige typer årsaker på sosiale fenomener (Fjeldstad, 2009, s. 193).

En slik sammenfatning av fagets sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder skulle senere vise seg å danne selve grunnmuren for utviklingen av læreplanene i de ulike fagene for Fagfornyelsen. I forkant av utarbeidelsen av de nye læreplanene ble det utpekt fagpersoner som skulle definere de ulike fagenes *Kjerneelementer*. Et fags kjerneelementer består av: "sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttryksformer i faget" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Etter tre høringsrunder, ble samfunnskunnskapsfagets kjerneelementer knyttet til følgende områder: *Undring og utforskning; Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking; Medborgerskap og bærekraftig utvikling; Identitet og livsmestring*. Disse skal sørge for at det elevene lærte ble satt inn i en større sammenheng, at målene for faget skal bli færre og tydeligere, og gi en begrunnelse for hvorfor enkelte deler av fagene ikke tillegges vekt i læreplanen. I tillegg er tanken at disse skal brukes av læreren selv, ved at de skulle være retningsgivende for valg av innhold og arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34-36).

En annen innfalsvinkel er å se på ulike tanker om hvilke kunnskaper og ferdigheter som synes å være de viktigste for faget. Fagdidaktikeren Koritzinsky viser til fire spesielt viktige emner i samfunnskunnskap: *Demokrati, Likestilling, Menneskerettigheter og Flerkulturell forståelse*. Han fremhever at disse emnene er særlig viktige fordi det har skapt engasjement gjennom århundrer. I tillegg kan de brukes som perspektiver for øvrige temaer, og de er nært sammenvevde slik at de utfyller

hverandre. Videre er det en bred enighet i Norge om verdiene som ligger til grunn for disse emnene. Dette kan synes ved at samtlige av disse emnene er å finne i den overordnede delen av læreplanen, og opplæringslovens formålsdel (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Koritzinsky fremhever også at emnene strekker seg fra individnivå til det globale (Koritzinsky, 2014, s. 106). I sum er de svært allsidige emner som tar opp viktige tema for det norske, og det internasjonale samfunnet.

2.2.2 Ulike perspektiver på kunnskaper og ferdigheter i samfunnskunnskap

Børhaug skriver at samfunnskunnskapsfaget kan støtte seg på tre ulike begrunnelser som trekker i tre vidt ulike retninger. Han viser her til nytteperspektiv, et tilpassingsperspektiv og et dannelsesperspektiv. Han skriver videre at i hvilken grad de ulike perspektivene drar faget er et spørsmål for fremtidige empiriske undersøkelser (Børhaug, 2005, s. 171, 182).

I *tilpassingsperspektivet* er "nasjonsbygging" og "legitimering av samfunnsforholdene" hovedprofilen (Børhaug, 2005, s. 171). Det er to aspekter av dette perspektivet. Den *legitimerende* begrunnelsen vil fremstille strukturer i samfunnet som naturlige, riktige og gode. Denne begrunnelsen vil stå i motsetning til kritisk vurdering av samfunnsforholdene, såfremt at disse samfunnsforholdene ikke er forhåndsdefinerte som negative. Eksempelvis vil det være innenfor den *legitimerende* begrunnelsen at elevene er kritiske til rasistiske ytringer, men ikke til likestilling (Børhaug, 2005, s. 173). Det andre aspektet av dette perspektivet er det *kognitive*. Faget vil her fremheve nasjonale perspektiver, og underkommunisere hvordan norske forhold knytter seg opp til bredere internasjonale strukturer. En slik underkommunisering av det internasjonale samfunnet bidrar til å: "konsolidere nasjonalstaten som ramme for politikk og samfunnsstyring" (Børhaug, 2005, s. 173). Koritzinsky skildrer viktigheten av dette perspektivet ved å vise til at likegyldighet til familien, skolen eller felles verdier innenfor nasjonalstatens rammer medfører en utvanning av fellesskapet (Koritzinsky, 2014, s. 100). På den andre siden understreker Børhaug at dersom dette perspektivet blir dominerende kan faget fort fremstå som autoritært (Børhaug, 2005, s. 173).

Fagets *nytteperspektiv* baserer seg på fagets nytteverdi for den enkelte elev. Dette perspektivet fremhever viktigheten av at de kunnskapene og ferdighetene man utvikler i opplæringen, skal kunne

brukes en eller annen gang i framtiden utenfor opplærings situasjonen (Børhaug, 2005, s. 173). Et fags nytteverdi er noe som opptar mange, men Børhaug mener at nytte som sådan er en begrensende måte å begrunne faget på. Han hevder at faget blir utarmet dersom det blir den dominerende begrunnelsen (Børhaug, 2005, s. 173-174). I tillegg vil et ensidig fokus på nytte få skolen til bare å fremstå som en institusjon som skal kvalifisere eleven for fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette medfører at skolen og dets enkelte fag mister dets funksjon som en arena for samvær og utvikling. Dermed kan et ensidig fokus på nytte medføre at man mister et viktig poeng for skolen (Aase, 2005, s. 16).

Den siste begrunnelsen for faget inneholder en rekke fasetter. *Danningsperspektivet* er delen av opplæringen som ivaretar verdier gjennom bevissthetsutvikling. Det er være- og tenkemåter som blir formet av grunnleggende verdier i kulturen basert på kunnskap og forståelse (Aase, 2005, s. 16). Børhaug skriver at for samfunnskunnskapsfagets del innebærer denne bevissthetsutviklingen en evne til å kunne kritisk vurdere samfunnsforhold. Elevene skal vite at adferd, sosiale ordninger og øvrige strukturer ikke er gitte størrelser, men kan diskuteres og endres på (Børhaug, 2005, s. 174). En viktig del av dette perspektivet er at faget skal gi et grunnlag for deltagelse og handling i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 175). Også evnen til å undersøke noe selv er avgjørende. Dette distanserer seg fra en passiv aksept av beskrivelsene til en autoritet og gjør eleven i stand til å søke svarene selv (Børhaug, 2005, s. 176). Børhaug oppsummerer dette perspektivet som at: "eleven skal forberedes til å delta i ulike samfunnssfærer, at de skal kunne vurdere samfunnsforhold og adferdsnormer kritisk, og at de skal kunne påvirke som politiske subjekter" (Børhaug, 2005, s. 180). Essensen i dette perspektivet står dermed i motsetning til *tilpassingsperspektivet*. Koritzinsky skildrer de to perspektivene som en krevende og motsetningsfull balansegang. På den ene siden er det et mål om at eleven tilpasser seg samfunnsforholdene, og på den andre siden blir i stand til å kritisere dem (Koritzinsky, 2014, s. 102).

2.3 Dybdelæring

Et begrep som står helt sentralt i fagfornyelsen er dybdelæring. Dybdelæringsbegrepet kan deles i to: en del omhandler selve læringsprosessen og kvaliteten på denne, og den andre delen omhandler selve utbyttet av læringen. Disse henger tett sammen, og tanken er at ved en læringsprosess som legger til rette for dybdelæring, vil utbyttet være en varig forståelse av det som blir lært (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

Dybdelæring som læringsprosess kjennetegnes ved at elevene fordyper seg og jobber med lærestoff over tid. Det forutsetter også at elevene får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Sammenhenger utpeker seg som særlig sentralt for dybdelæring, da poenget er å forstå og å kunne bruke tidligere innlært kunnskap i nye situasjoner. Memorering av fakta uten å knytte det til et større system av sammenhenger vil dermed ikke være en hensiktsmessig læringsstrategi for å oppnå dybdelæring (Gilje, Landfald, Ludvigsen, 2018, s. 24). Fagenes nye kjerneelementer vil spille en viktig rolle her ved at det nye fagstoffet må på en eller annen måte knyttes opp til fagets sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Gilje, Landfald, Ludvigsen, 2018, s. 24). Videre forutsetter dybdelæring god progresjon som er tilpasset den enkelte elev. Både lærestoff og kompetansemål må legge til rette for gradvis mer nyansert forståelse og evnen til å løse oppgaver med økende kompleksitet (NOU 2014: 7, 2004, s. 11).

Dybdelæring som utbytte legger vekt på varig kunnskap og en helhetlig forståelse av et fag og sammenhengene mellom de ulike fagene, samt en forståelse av når og hvordan det er relevant å bruke det de har lært (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7, 14, 27-28). Et fokus på dybde medfører derimot ikke at et fags bredde er uten betydning. Dersom elevene skal ha muligheten til å sette kunnskapen inn i et større system av sammenhenger, forutsetter det en viss bredde for å oppnå den helhetlige forståelsen som dybdelæring fremhever (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

2.3.1 Hvorfor dybdelæring?

Det finnes flere begrunnelser for at dybdelæring bør få større plass i skolen. Utover en tro på at denne formen for læring vil bidra til et økt læringsutbytte, peker Gilje, Landfald, og Ludvigsen på to andre grunner for at dybdelæring er viktig for framtidens opplæring. For det første mener de at i og med at informasjon i dagens samfunn kun er et tastetrykk unna, har ikke faktakunnskap den samme betydningen i en utdanningskontekst som den en gang hadde (Gilje, Landfald, Ludvigsen, 2018, s. 26). En kan riktignok innvende mot dette argumentet at leksikon og atlas alltid har vært ressurser elevene har hatt tilgang på. Selv om informasjonen er noe enklere tilgjengelig i et digitalisert samfunn, medfører ikke dette med nødvendighet at en viss kunnskapsbase ikke kan være hensiktsmessig for at elevene skal fungere som fremtidig selvstendige samfunnsborgere.

Den andre grunnen for at dybdelæring er viktig for opplæringen er at det blir stadig vanskeligere å vite hvilke kompetanser og kunnskaper som blir viktige i framtidens samfunns- og arbeidsliv. En del av tanken bak dybdelæring er at det man lærer nettopp skal kunne sees i nye kontekster, og dermed vil alt man lærer ha en overføringsverdi som gjør at man kan overføre, anvende og reflekter over den kunnskapen i nye og ukjente situasjoner (Gilje, Landfald, Ludvigsen, 2018, s. 26). Liknende formuleringer om dybdelæring finner man også i Meld. St nr. 28 (2015-2016), hvor det kommer frem at dybdelæring ruster elevene til å overføre det de har lært fra en situasjon eller sammenheng til en annen og å kunne løse problemer i både kjente og i nye og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33).

2.3.2 Forholdet til spirallæring

Dybdelæring har en rekke likhetstrekk med en annen form for læring som ble introdusert et halvt århundre tidligere: spirallæring. Spirallæring tar også sikte på en stadig økning av vanskelighetsgrad og kompleksitet gjennom en hensiktsmessig progresjon med sikte på at nye ideer og begreper skal relateres til tidligere kunnskap og erfaring (Harden, 1999, s 141). Riktignok rettes ikke fokuset på store sammenhenger mellom fag, og evnen til å løse problemer i ukjente situasjoner. Kjernen i denne læringsformen er at det man tidligere har lært skal bli forsterket gjennom å besøke de samme temaene igjen, men i en mer avansert form. Målet er at elevene ikke skal bli overveldet med ny informasjon, og at ved å bli eksponert til de samme temaene flere ganger, bidrar dette til varig kunnskap (Harden, 1999, s 141-142)

Eksempler på dette finner en i 2013-versjonen av læreplan for samfunnsfag i kompetansemål etter 7. trinn: "gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medium og diskutere dei ulike forventningane det kan skape", sammenlignet med etter 10. trinn: "analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her blir temaene "kjønnsroller" og "seksualitet" besøkt på ny, men med en økende grad av kompleksitet. Etter 7. klasse skal elevene gi eksempler på framstillingen av de to, mens etter 10. trinn skal eleven kunne bruke den kunnskapen de har om temaene i en analyse. Ifølge spirallæringsprinsippet vil en slik eksponering for de samme temaene kunne bidra til varig kunnskap. Dette i kontrast til dybdelæring som fremhever at å relatere nye ideer til større mønstre og underliggende prinsipper vil bidra til den samme varige kunnskapen (Sawyer, 2006, s. 4).

3 Kontekst og historisk gjennomgang

Læreplanene som denne oppgaven tar for seg strekker seg over en periode på 25 år. Mye har skjedd i samfunnet i dette tidsrommet, og det viktig å ha kjennskap til konteksten og bakgrunnen for de ulike skolereformene for å forstå hvorfor de ulike læreplanene ser ut som de gjør.

3.1 Reform 94

Det vil her være naturlig å starte med det som dannet store deler av grunnlaget til Reform 94, den generelle delen av læreplanen (L93). Selv om den generelle delen av læreplanen ikke er gjenstand for oppgavens analyse, danner det et viktig bakteppe som er verdt å ha med seg. Læreplanene i Reform 94 bygger på L93 sin utdypning og presisering av opplæringens overordnede mål (Utdanningsdirektoratet, 2015). I den generelle delen av læreplanen ble det lagt stor vekt på skolens rolle som formidler av et nasjonalt kunnskapsgrunnlag, felles referanserammer og viderebringer av norsk kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-4, 14). I tillegg var det her for første gang at et læreplandokument så både Grunnskolen og videregående opplæring i sammenheng (Engelsen, 2003, s. 67).

Læreplanene for den Videregående skolen, som senere ble innført i 1994 (Reform 94), blir skildret som en relativt detaljert plan med en sterk grad av innholdsstyring (Mikkelsen, 2014, s. 43-44). Dette kan ses på bakgrunn av L93s vektlegging av felles kunnskap, referanserammer og kulturarv. L93 skulle også sørge for en tydeligere sammenheng mellom Grunnskolen og Videregående. Til tross for dette kom ikke den tilsvarende nye læreplanen for Grunnskolen før tre år senere. Dette medførte at sammenhengen mellom de to planene ble uklar all den tid målene i Videregående ikke kunne bygge videre på målene i Grunnskolen (Mikkelsen, 2014, s. 44).

3.2 Kunnskapsløftet

Like etter årtusenskiftet, ble et bredt sammensatt utvalg oppnevnt av Stortinget for å evaluere 90-tallets skolereformer. Utvalget fant blant annet at elevenes motivasjon var svak, klasserommene var preget av

mye bråk, ferdigheter som lesing, skriving og regning ble ikke vektlagt i undervisningen og det var store forskjeller blant elevenes prestasjoner. I tillegg kom det frem at skolen ikke lyktes med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Mikkelsen, 2014, s. 44-45). I evalueringen av Reform 97 (tilsvarende reform for Grunnskolen), pekes det på at opplæringen var preget av en kollektiv orientering grunnet mye felles undervisning (Haug, 2003). Dessuten var det liten plass for lokal kultur og lokale verdier i opplæringen som skyltes et stort fokus på den nasjonale rikskulturen. Det ble også pekt på at opplæringen ikke la godt nok til rette for forskjeller blant elevenes utgangspunkt og bakgrunn. Dette medførte at opplæringen ble preget av systematiske ulikheter i resultat og utbytte (Haug, 2003, s. 63, 86).

Målsetningen for den nye reformen var at de nye læreplanene skulle være mindre detaljerte, mindre omfattende og samtidig tydeligere (Clemet, 2004, s. 5). I tillegg skulle det som ble kjent som *grunnleggende ferdigheter* (skriving, regning, lesing, muntlighet og digitale ferdighet) få en mye sterkere plass i de ulike fags læreplaner. Dette skulle gjøres ved å integrere dem i samtlige læreplaner, men på fagets egne premisser (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 34). En annen viktig endring var innføringen av kompetansemål som var formulerte målsetninger for den kompetansen eleven skulle ha opparbeidet seg etter et vist årstrinn (Mikkelsen, 2014, s. 46-48).

I Stortingsmeldingen som lå til grunn for Kunnskapsløftet, St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, ble hensynet til en felles nasjonal kultur og kunnskapsbase tonet kraftig ned. Departementet fremhevet behovet for kunnskap og kompetanse for fremtidens arbeidsliv, samfunnet og deres for individet selv. Det pekes også på at samfunnsutviklingen utfordrer den tradisjonelle oppfatninger av Norge som ett homogent kulturfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 23-24).

Innholdsspesifiseringene fra Reform 94 og L97 ble også tonet ned i læreplanene under Kunnskapsløftet (NOU 2014: 7, 2014, s. 71). Dette fulgte med et lokalt ansvar for å avgjøre hvilket innhold, arbeidsmåter og vurderingsmåter som skulle bidra til at elevene oppnådde de kompetansemålene som læreplanen fastslo. Lærerne og skolene fikk nå en utvidet rolle i å konkretisere de ulike målene og hvordan elevene skulle oppnå dem. Dette er også kjent som *lokalt læreplanarbeid* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 69). Skolene fikk dermed en utvidet muligheten til å tilpasse opplæringen til en lokal kontekst, og enkeltelevers behov ved at det ble overlatt til skolen og lærerne å avgjøre *hvordan* de ulike kompetansemålene skulle nås (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 25). Dette åpnet i tillegg opp for at opplæringen kunne tilpasses til forhold som var særegne for lokalsamfunnets kultur og miljø (Dale, Engelsens & Karseth, 2011, s. 68).

En naturlig konsekvens av dette, var at opplæringen kunne arte seg svært forskjellig fra skole til skole. Dette gjaldt særlig for samfunnsfaget da faget ikke hadde sentralt gitte eksamener eller nasjonale prøver, som kunne ha bidratt til mindre forskjeller i hva som ble vektlagt i undervisningen (Mikkelsen, 2014, s. 49). Videre ble det hevdet at i den grad læreplanen ble mindre detaljert og mindre omfattende kom dette på bekostning av læreplanens tydelighet (Mikkelsen, 2014, s. 49, 51). I en analyse av læreplanreformen fremkom det også at kompetansemålene manglet både den presisjonen og klarheten myndighetene i sin tid etterspurte (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s. ii).

Under denne reformen gikk samfunnskunnskapsfaget fra å hete samfunnslære (eller samfunnskunnskap for enkelte studieretninger) til samfunnsfag. Dette fremstod som pussig blant mange, da samfunnsfaget i Videregående og samfunnsfaget i Grunnskolen var to svært forskjellige fag. Samfunnsfag i Grunnskolen inneholdt historie og geografi i tillegg til samfunnskunnskap, mens samfunnsfag i Videregående kun inneholdt samfunnskunnskapsdelen i tillegg til økonomi (Koritzinsky, 2014, s. 55-56). Læreplanreformen medførte også at faget ble utvidet fra 2 til 3 skoletimer i gjennomsnitt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I 2010 og i 2013 ble læreplanene i Kunnskapsløftet revidert. I 2013-revisjonen var samfunnsfaget ett av fagene som fikk store og konkrete endringer. Dette i lys av kritikk av at de fem grunnleggende ferdighetene var for svakt integrert i faget og at det manglet progresjon mellom hovedtrinnene. I tillegg til at de grunnleggende ferdighetene var nærmest usynlige i kompetansemålene, ble også kompetansemålene kritisert for ikke å gjenspeile fagets formål. Dette med særlig vekt på menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturell forståelse (Koritzinsky, 2014, s. 57).

For å imøtekomme kritikken mot den manglende integrasjonen av de grunnleggende ferdighetene, ble *Utforskeren* en ny sentral del av læreplanen for samfunnsfag. Tanken var å synliggjøre de grunnleggende ferdighetene og deres progresjon mellom hovedtrinnene ved å ha en egen "metodedel" av læreplanen. Denne nye delen inneholdt mål om hvordan en kan "bygge samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene som inngikk i *Utforskeren* inneholdt anvisninger om hvordan man skulle benytte de ulike grunnleggende ferdighetene og samfunnsfaglige metoder for å arbeide med samfunnsfaglige spørsmål. *Utforskeren* svarte også på etterlysningen av progresjon mellom hovedtrinnene, da kompetansemålene etter 4. årstrinn og frem til videregående opplæring økte i kompleksitet (Koritzinsky, 2014, s. 45).

Like før revisjonen av læreplanene ble iverksatt 1. august 2013, oppnevnte Regjeringen ved kongelig resolusjon et utvalg ”for å vurdere grunnopplæringsens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv” (NOU 2015: 8, 2015, s. 3). Dette utvalget ble kjent som Ludvigsenutvalget, og deres utredningsarbeid skulle danne grunnlaget for det som nå er kjent som *Fagfornyelsen*.

3.3 Fagfornyelsen

Ludvigsenutvalget var oppnevnt for å utrede hvilke kompetanser som ville bli viktige for fremtidens samfunn i et 20-30-års perspektiv. I tillegg skulle de utrede hvilke endringer som eventuelt måtte gjøres for at elevene skulle utvikle disse kompetansene (NOU 2015: 8, 2015, s. 8). En sentral konklusjon som kom frem i utredningene, var at samfunnsendringer skjer i et stadig høyere tempo. Det medfører at det råder en stor usikkerhet om hvilke ferdigheter og kunnskaper som det er behov for i fremtiden (NOU 2015: 8, 2015, s. 18-20).

Store deler av utredningene ble tatt til følge av Kunnskapsdepartementet i Meld. St. nr. 28 (2015-2016). Departementet fremhev at et stort antall elever hadde et for svakt faglig utbytte av opplæringen. Meldingen understrekte også at dybdelæring skulle bli sentralt for å ruste den kommende generasjonen for framtidens behov i arbeids- og samfunnsliv. For at skolen skulle få et bedre utgangspunkt til å legge til rette for dybdelæring måtte læreplanene slankes kraftig, og hele læreplanverket måtte få en bedre sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6-7). Sistnevnte poeng dannet grunnlaget for de tverrfaglige temaene, og en ny overordnet del av læreplanen. Den nye overordnede delen erstattet den Generelle delen av læreplanen (L93) som ble videreført til Kunnskapsløftet.

Andre kritiske bemerkninger av Kunnskapsløftet ble også adressert. Blant annet blir balansegangen mellom et lokalt, profesjonelt handlingsrom og store forskjeller i tolkningen av læreplanene samt kvaliteten på undervisningen omtalt i stortingsmeldingen. Tanken var at det nye læreplanverket skulle gi bedre støtte til lokalt arbeid og planlegging, hovedsakelig gjennom tydeligere mål, bedre progresjon og en bedre sammenheng mellom fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 70). I tillegg skulle departementet utvikle veiledningsressurser som svar på Ludvigsenutvalgets påpekning om

at mer overordnede læreplaner har et større behov for lokal veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 46).

For å skape klare og hensiktsmessige prioriteringer i læreplanene, pekte Kunnskapsdepartementet på viktigheten av at fagpersoner skulle først definere hvert enkelt fags kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Det var også i denne prosessen at det ble besluttet å endre fagets navn fra *samfunnsfag* til *samfunnskunnskap* for å bote på forvirringen som det tidligere navnet skapte blant mange (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

I etterkant av dette startet en ny gruppe arbeidet med å lage en ny læreplan for samfunnskunnskapsfaget. Læreplangruppen var sammensatt av lærere fra Videregående og ansatte ved universitetet i Oslo (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Den nye læreplanen fikk her en ny struktur: *Formålsdelen* fra K06 har blitt videreutviklet til *Om faget*, som skal være en kort tekst om fagets relevans og kjerneelementer, skape en sammenheng mellom faget og overordnet del, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Tanken er at dette skal både gi en ramme og retning for faget (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 4). I skrivende stund blir læreplanens innhold arbeidet med innad i læreplangruppen, og både en skisse og et førsteutkast har vært ute på høring.

4 Metodiske tilnærminger

I det følgende vil oppgavens metodiske tilnærminger bli redegjort for og diskutert. Det er en kjensgjerning at det ikke finnes *én* riktig metode, men at valg av metode avhenger av hva en vil oppnå (Silverman, 2011, s. 45). Det bør dermed finnes et logisk forhold mellom problemstilling og metode (Everett & Furuseth, 2012, s. 128). De metodiske valgene i denne oppgaven gjenspeiler først og fremst et behov for et empirisk grunnlag for å kunne svare på den første delen av problemstillingen: *”hvordan blir kunnskaper og ferdigheter vektlagt i kompetansemålene i utkastet til ny læreplan i samfunnskunnskap i forhold til målanvisningene i tidligere læreplaner”*. Dette gjøres gjennom en todelt undersøkelse. Undersøkelsen vil ta sikte på å svare på dette gjennom å analysere hvilke kunnskaper og ferdigheter som har blitt vektlagt i de aktuelle læreplanene.

4.1 Innholdsanalyse av tekst

Først og fremst fremstår en tekstanalyse av de aktuelle læreplanene som et naturlig metodisk valg. Denne metoden tar hensyn til egenskapene ved studieobjektet (en læreplan kan verken observeres eller intervjues), og det er i tillegg en metode som er svært lite ressurskrevende (Larsen, 2017, s. 26-27). Riktignok finnes det en rekke ulike tekstanalytiske metoder (Bratberg, 2014, s. 18-21). Etter en nøye avveining av ulike metoder, fremstår kvantitativ innholdsanalyse som et godt sted å starte.

Først og fremst er kvantitative metoder godt egnet til å sammenligne informasjon ved systematisk klassifisering og opptelling av noen utvalgte egenskaper (Larsen, 2017, s. 27). Sammenlignbarhet fremstår ofte som en styrke for kvantitative metoder, da de stort sett innhenter den samme informasjonen om alle enhetene i undersøkelsen (Grønmo, 2016, s. 126). Kvantitativ innholdsanalyse er en metode som måler forekomsten av bestemte elementer i tekst gjennom tallfesting som så et grunnlag for eventuelle enkle deskriptive statistiske analyser. Målet med analysen er å gi en konsentrert gjengivelse av innholdet i tekstmaterialet (Bratberg, 2014 s. 84-85), og et viktig premiss for innholdsanalysen, er at frekvens har betydning ved at antallet forekomster av hvor ofte en bestemt *verdi* påkalles, reflekterer hvor viktig den er (Bratberg, 2014 s. 99). Denne metodiske tilnærmingen tar utgangspunkt i et teoretisk forankret kodeskjema, som danner rammene for analysen

(Bratberg, 2014, s. 100). I denne oppgaven vil undersøkelsen av ferdigheter ta utgangspunkt i en kvantitativ innholdsanalyse. Her vil læreplanens ferdighetsutfordringer utgjøre analysens kodingsenheter som vil bli kodet inn i undersøkelsens kodeskjema.

I kvalitative innholdsanalyser, blir også innholdet i ulike dokumenter gjennomgått systematisk for å finne relevant informasjon om det som skal studeres. Denne informasjonen blir så systematisert på en måte som gjør at det kan benyttes som datagrunnlag gjennom å kategorisere innholdet (Grønmo, 2016, s. 175). I motsetning til den kvantitative varianten spiller forskerens vurderinger og fortolkninger av innholdet en stor rolle. Innholder blir vurdert i forhold til hverandre i en jakt etter fellestrekk som kan danne en meningsfull kategori. Dersom innholdsanalysen gjøres induktivt, vil selve genereringen av kategoriene utgjøre en stor del av innholdsanalysen (Grønmo, 2016, s. 179). Her vil forskerne være på utkikk etter mønster og en mening i en "masse" av tekster, med sikte på å skape en struktur som gjør det man studerer mer oversiktlig og håndterlig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102).

I denne oppgaven vil undersøkelsen av hvilke kunnskaper som blir vektlagt, gjøres gjennom en kvalitativ innholdsanalyse. Her vil kunnskapselementene i de aktuelle læreplanenes målanvisninger utgjøre undersøkelsens datagrunnlag. Undersøkelsen tar sikte på å skape en systematisert og oversiktlig sammenligning av kunnskapene i faget. Dette vil gjøre det mulig å spore hvilke kunnskaper som får mer eller mindre omtale, hvilke nye kunnskaper som dukker opp og hvilke kunnskaper som eventuelt faller fra i fagets målanvisninger.

4.2 Utvalg: valg og begrunnelser

Tekstanalyse av offentlige dokumenter kan sies å ha en svært takknemlig innsamlingsfase av data. Dette fordi at utvalgseenhetene er lett tilgjengelige og åpne for alle og enhver. Tilgang til utvalgseenheter er åpenbart en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre en undersøkelse. Utfordringen i denne undersøkelsen lå heller i *hvilke* utvalgseenheter som skulle være gjenstand for oppgavens undersøkelse. Her falt valget på de ulike målanvisningene i samfunnskunnskap fra Reform 94 frem til Fagfornyelsen, foruten 2010-revisjonen av læreplanen. Dette valget ble gjort etter en vurdering av endringene i 2010-versjonen som lite omfattende, og bestod hovedsakelig av små endringer i kompetansemålenes formuleringer. I det følgende vil R94 være betegnelsen på læreplanen i samfunnslære fra Reform 94,

K2006 og K2013 på læreplanene i samfunnsfag fra Kunnskapsløftet fra henholdsvis 2006 og 2013, og K2020 for læreplanutkastet i samfunnskunnskap fra Fagfornyelsen.

Valget med å inkludere R94 i analysen medførte utfordringer med sammenlignbarhet mellom utvalgsenheter. Fra R94 til K2006 ble det gjort store endringer i læreplanverkets anvisninger om mål. Læreplanen i samfunnslære i R94 bestod av 11 såkalte Felles mål, og 5 overordnede mål for hvert hovedområde (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Målene for hovedområdene blir i denne planen konkretisert gjennom *Hovedmomenter*. Hovedmomentene var ment til å bidra til å an vise *hvordan* man skulle oppnå målene, samt å utdype og presisere dem. De dannet i tillegg et grunnlag for å vurdere hvorvidt elevene hadde oppnådd målene innenfor hvert hovedområde (NOU 2014: 7, 2014, s. 71).

Spørsmålet ble dermed: hvilke av disse målanvisningene dannet det beste sammenligningsgrunnlaget for målanvisningene i Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (kompetansemål)? Sagt med andre ord: hva minner mest om "en beskrivelse av læringsutbytte elevene er forventet å få av opplæringen", slik som Kompetansemål er definert (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26-29)? Jeg vurderte det dit hen at det er først og fremst *Hovedmomentene* som danner det beste sammenligningsgrunnlaget da de ga den mest konkrete antydningen for hvilket læringsutbytte elevene var forventet å ha etter endt opplæring. Det ville også vært mulig her å inkludere de Felles målene og målene for hvert hovedområde, men i og med at formålet til hovedmomentene er å utdype disse, ville det bidratt til en hel del overlapping i kodingsprosessen. Det er dermed *Hovedmomentene* som vil bli analysert som R94s målanvisninger i denne oppgavens undersøkelser.

4.3 Fremgangsmåte: innholdsanalyse av kunnskaper

I det følgende vil prosessen og fremgangsmåten ved kunnskapsdelen av undersøkelsen bli beskrevet. Først var det viktig å avklare hvilke deler av målanvisningene som skulle regnes som "kunnskaper". Her ble det sett til definisjonen som denne oppgaven tar utgangspunkt i, hvor kunnskaper blir forstått som: "fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). På bakgrunn av denne definisjonen, var det de ulike temaene, og tilknyttede anvisninger og spesifiseringer om fakta, begreper, osv., som ble ansett som det relevante innholdet som ble registrert i analysen (Grønmo, 2016, s. 178).

Det neste steget var å se til tidligere forskning om ulike tema i samfunnskunnskap i søken etter et analytisk rammeverk å støtte seg til. Det viste seg fort at foreligger lite forskning om hvilke tema som er gjennomgående i samfunnskunnskap. Dette medførte et behov for at de tematiske kategoriene måtte bli utviklet induktivt (Grønmo, 2016, s. 51). Riktignok var de tidligere *hovedområdene* fra R94, K2006 og K2013 til stor hjelp og inspirasjon. Der var de ulike temaene i faget alt ordnet og kategorisert tematisk. En utfordring var at hovedområdenes navn og innhold ble forandret etter hver læreplan. Likefullt viste de seg svært nyttige som utgangspunkt i utviklingen av tematiske kategorier.

For å komme frem til kategoriene som skulle utgjøre fagets ulike kunnskapsområder, var første steg å få en oversikt over samtlige temaer i de fire aktuelle læreplanene, for så å identifisere fellestrekk mellom de ulike temaene (Grønmo, 2016, s. 179). Prosessen startet som en åpen koding hvor kategoriene ble utviklet underveis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104). Her startet jeg med å se på hvilke tema som fremkom i R94 og dannet nokså store og generelle tematiske kategorier ut av dem. Ved deretter å se disse i sammenheng med temaene fra K2006, ble kategoriene gruppert på et mer overordnet nivå etter en sammenlikning av fellestrekk mellom temaene. Kategoriene ble stadig snevret inn etter hvilke overordnet tema de ulike anvisningene om kunnskaper kunne grupperes i. Denne prosessen fortsatte deretter til K2013 og til slutt K2020, som medførte at kategoriene ble stadig revidert og nyansert (Grønmo, 2016, s. 179). Etter ytterligere sammenlikning av innholdet i de ulike kategoriene, og mellom kategoriene selv fikk de etter hvert navn som var dekkende for å beskrive fagets gjennomgående kunnskapsområder. Kunnskapsområdene ble til slutt hetende:

- Familie og samliv
- Individet i samfunnet og sosialisering
- Kriminalitet og strafferett
- Personlig økonomi og forbruk
- Arbeidslivet
- Politikk, styreform og demokrati
- Det internasjonale samfunnet
- Kultur og flerkultur

Enkelte av disse ble naturligvis større og mer omfattende enn andre. Å dele dem opp ville vært utfordrende fordi mye av kunnskapen fra de ulike kunnskapsområdene vanskelig lar seg adskilles. Dette gjaldt særlig *Arbeidslivet* og *Politikk og styreform og demokrati*. Her var det en rekke mindre temaer som

ellers var vanskelig å kategorisere, men hadde klare fellestrekk med andre temaer innad i de enkelte kunnskapsområdene.

Andre kunnskapsområder ble nokså små og mindre omfattende, men utgjorde like fullt selvstendige kategorier. At disse ikke ble gruppert sammen var for å få en tydelig oversikt over hvilke endringer som hadde skjedd. *Familie og samliv* og *Kriminalitet og strafferett* er begge forholdsvis små kunnskapsområder som kunne ha inngått i større kategorier. Ved å la dem stå som egne kategorier skaper det en klar oversikt over vektleggingen av de ulike kunnskapsområdene på tvers av læreplanene. Samlet sett viste det seg at å kategorisere temaene inn i åtte kunnskapsområder var hensiktsmessig for å avdekke mønstre og å få en oversikt over materialet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102).

Etter å ha kategorisert samtlige kunnskapsanvisninger i målanvisningene fra de fire ulike læreplanene inn i kunnskapsområder, sammenstilte jeg forekomsten. Her lagde jeg en oversikt for hvert kunnskapsområde og delte de inn i fire, en kolonne for hver læreplan. Dette medførte at utviklingen av de ulike temaene og deres spesifiseringer ble satt i sammenheng på en oversiktlig måte. Det var et nyttig verktøy for å analysere vektleggingen av de ulike temaene. En særlig utfordring i prosessen var å skille mellom hva som skulle utgjøre et tema og hva som var en spesifisering om temaet. Eksempelvis: sosialisering av ungdom i Norge. Er dette et eget tema, eller er "ungdom i Norge" en spesifisering av det større temaet: "sosialisering"? Slike skillelinjer er alt annet enn klare, og vurderinger rundt dette er dermed et produkt av mine subjektive avveininger.

4.4 Fremgangsmåte: innholdsanalyse av ferdigheter

I det følgende vil prosessen og fremgangsmåten ved ferdighetsdelen av undersøkelsen bli beskrevet. Det første steget var å finne et passende kodeskjema for ferdighetsanalysen. Her fremstod skjemaet som blir benyttet i RAV-taksonomien som anvendbart henter sitt utgangspunkt i ulike ferdighetsutfordringer. I denne oppgaven blir disse analysert gjennom å kode styringsverbene i læreplanenes målanvisninger. Kunnskapsdepartementet forstår disse som ferdighetsdelen av målanvisningene (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 6). Styringsverbene vil dermed utgjøre denne delen av undersøkelsens *kodingsenheter* (Bratberg, 2014, s. 86). Videre ble RAV-skjemaet utvidet med en egen summativ kolonne. Dette gjorde det mulig å analysere prosentvis forekomst av ferdighetsutfordringer, som skaper et godt sammenligningsgrunnlag i analysen på tvers av læreplanene.

Fremgangsmåten i denne delen av undersøkelsen er nokså enkel: hvert styringsverb i læreplanenes målanvisninger blir kodet som enten: *reprodusere*, *anvende* eller *vurdere* i kodeskjemaet. Ved å benytte den overordnede delen av læreplanens forståelse av ferdigheter som ”å beherske handlinger eller prosedyrer(...)”, vil styringsverbene på alle tre taksonomiske nivåer bli forstått som ferdighetsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette står i kontrast til retningslinjene for utforming av læreplaner, Meld. St nr 28 (2015-2016) og NKR, hvor det fremkommer at ferdigheter er evnen til å *anvende* kunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19; Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28; Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 6). En slik forståelse ville medført at styringsverb på R-nivået ikke kunne ha bli regnet som en ferdighetsutfordring.

For at analysen skal bero så lite som mulig på egne subjektive særdrag, er det viktig med en klar definisjon av hvert nivå og tydelig operasjonalisering av hvilket nivå de ulike verbene tilhører, samt hvilke verb som blir forstått som styringsverb (Bratberg, 2014, s. 87). Målet er at enhver i utgangspunktet skal i komme frem til de samme resultatene (Bratberg, 2014, s. 85, 100-101). Denne delen av undersøkelsen vil dermed basere seg på den tidligere refererte forståelsen av de ulike taksonomiske nivåene av faggruppen ved ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011, s. 6).

En viktig beslutning som måtte tas, var om hvert verb kun skulle blitt talt én gang i de tilfellene hvor skal man utføre den samme handlingen eller prosedyren på flere ulike tema. Eksempelvis fra K2013: ”reflektere over verdien av å ha eit arbeid og kva som kjenneteiknar eit godt arbeidsmiljø” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Her skal man reflektere over to ulike ting. En kunne dermed tatt til ordet for at å *reflektere* burde telles to ganger. Avgjørelsen om å kun telle hvert styringsverb én gang per forekomst var dermed vanskelig å ta. Jeg anså dette som det mest hensiktsmessig og tro til selve metoden, da det er antall forekomster av verdiene (styringsverbene) som skal reflektere hvor viktige de er (Bratberg, 2014 s. 99). Etter en grundig studie av hvert kompetansemål er det heller ingenting som tyder på at det er en systematisk variasjon av slike forekomster i de aktuelle læreplanene. I tillegg er det her en styrke at det er såpass mange forekomster av styringsverb i de ulike målanvisningene, da et større kildemateriale reduserer sjansen for tilfeldig variasjon (Bratberg, 2014, s. 102)

Videre, oppstod det problemer med sammenlignbarhet. Som tidligere nevnt, hadde læreplanene i Reform 94 en annen struktur, og var ikke basert rundt at elevene skulle oppnå *kompetanse* slik det blir forstått gjennom dagens kompetansemål. Læreplanen inneholdt mål om hvilke kunnskaper en skulle utvikle kjennskap til. Dermed vil ikke hvert hovedmoment inneholde en ferdighetsutfordring. Verbene som innleder flere av målanvisningene som: *ha kunnskap om*, *ha*

kjennskap til, bli bevist, og ha innsikt i, peker mer mot hvordan eleven skal vurderes. Derimot er disse målanvisningene klare på at eleven skal i det minste ha evnen til å *reprodusere* kunnskapen for å nå målene i læreplanen. Dermed vil disse verbene også bli forstått som ferdighetsutfordringer på R-nivået i denne oppgaven.

En rekke av læreplanenes styringsverb har alt blitt klassifisert i skjemat til Gustafson & Sevje (2010, s. 19; se vedlegg 1). Det er et stort samsvar mellom deres klassifisering, og faggruppen ved ILS sin forståelse av hvert nivå. Dermed vil jeg nyttiggjøre meg av deres skjema i kodingen av styringsverbene. Det er derimot en uoverensstemmelse mellom deres forståelse av de ulike nivåene, og forståelsen til faggruppen. Å *sammenligne* blir klassifisert på A-nivået av faggruppen, mens det blir forstått som på V-nivået av Gustafson & Sevje. Jeg velger her å følge faggruppens klassifisering, da jeg benytter meg av deres definisjon av de ulike nivåene. Videre er det en rekke styringsverb i målanvisningene som verken blir omtalt av faggruppen, eller Gustafson & Sevje. For å klassifisere disse ferdighetsutfordringene vil både faggruppens forståelse av de ulike nivåene, og Kunnskapsdepartementets definisjoner av de ulike styringsverbene være til stor hjelp (Kunnskapsdepartementet 2018b, s. 17; se vedlegg 2).

Det første styringsverbet, å *reflektere* blir kategorisert på det høyeste nivået, da begrepet i læreplanen blir forstått som: "å undersøke ulike sider av blant annet tanker, holdninger, saksforhold eller egen læring" av utdanningsdirektoratet (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Det å undersøke og å se ting fra ulike sider er talende for ferdigheter på V-nivået (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011, s. 6). Videre er å *utforske* nært beslektet det å *undersøke* som tilhører høyeste nivået. Også å *trekke ut hovedlinjer* krever at eleven må vurdere hva som er hovedlinjene til et gitt kunnskapsområde. Noe som medfører at det blir kodet på V-nivået. Å *presentere* kan i utgangspunktet befinne seg på samtlige av de tre taksonomiske nivåene. I de sammenhengene styringsverbet forekommer i de aktuelle læreplanene, kommer det klart frem at eleven må selv sette sammen kunnskapen til nye helheter. I tillegg må eleven vurdere hva som vil være relevant å presentere. Dermed vil dette også bli kodet på V-nivået. Til slutt krever det å sette opp et budsjett planlegging og en vurdering av inntekter og utgifter. Også det vil derfor bli kategorisert på det høyeste nivået.

Å *argumentere* er noe mer komplisert. I læreplanene brukes styringsverbet enten om å argumentere for egne syn eller fra ulike politiske ståsteder. Dette minner mest om anvendelse, da det ikke stiller noen krav om å veie disse synene opp mot hverandre, noe som i så fall ville minnet om det å drøfte. Styringsverbet å *begrunne* tolkes i retning av at eleven skal anvende kunnskapen vedkommende har for å begrunne noe, og blir dermed kodet som *anvendelse*. Det å kunne *motarbeide* (rasisme)

kommer frem i R94. Gitt at dette skal gjøres gjennom kunnskap om "nære og fjerne kulturer" kategoriseres dette som anvendelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 5).

Å innhente informasjon er kategorisert på A-nivået, dog under tvil. Kompetansemålet verbet inngår i fra K2020 ("innhent informasjon om sosial ulikskap i Noreg"), stiller i utgangspunktet ikke større krav til eleven enn et raskt søk på internett med påfølgende klipping og liming. På den andre siden kan det argumenteres for at eleven må anvende sine søkeferdigheter i nye situasjoner, og at eleven selv skal *finne* noe, som blir kategorisert som anvendelse. Et annet stort tvilstilfelle var *å kunne utvikle* (en ansvarlig holdning) fra R94. *Å utvikle* er i utgangspunktet et styringsverb, men som regel er det snakk om å utvikle noe konkret som en metode, et produkt, eller en tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2018b). *Å utvikle* en holdning kan vanskelig bli forstått som en ferdighet med utgangspunkt i definisjonen: "å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer (...)" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og vil dermed ikke bli kodet som en ferdighetsutfordring.

Å forklare er også et styringsverb som kan tillegges ulik betydning. Verbet fremkommer i skjemaet til Gustafson & Sevje (2010, s. 19), men her blir det understreket at forklaringen må være med egne ord. *Å forklare* uten videre spesifiseringer blir dermed kodet som å reprodusere i tråd med hva som kan anses for å være minstekravet for å oppnå målet. Den samme begrunnelsen blir lagt til grunn for å kode ferdighetsutfordringene *å gi eksempler* og *å peke på*, på R-nivået. Til slutt blir *å forstå* ikke ansett som et styringsverb. Kunnskapsdepartementet presiserer at dette verbet ikke kan brukes alene, og må suppleres med et annet styringsverb (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 17). Det vil dermed være de øvrige styringsverbene i de samme kompetansemålene som vil bli kodet i henhold til fremvist operasjonalisering.

4.5 Øvrige bemerkninger om undersøkelsesopplegget

I tillegg til en tekstanalyse av læreplanene var det lenge planen å også inkludere intervjudata fra ulike informanter. Her var tanken å intervju en representant fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Kjerneelementgruppen, Læreplangruppen og Ludvigsenutvalget. Dette fordi alle disse har preget det aktuelle læreplanutkastet i Fagfornyelsen i mer eller mindre grad. Informantenes tiltenkte rolle var å oppklare uklarheter i det offentlige tilgjengelige materiale, samt å få innsikt i hvilke argumenter de støtter seg på med tanke på fagets utvikling.

Mye tid gikk med på forberedelser til disse intervjuene, men det skulle vise seg vanskelig å få uttalelser i en prosessuell situasjon. Enkelte informanter avsto forespørslene, mens andre trakk seg etter opprinnelig å ha takket ja. Derimot har det vært en stor offentlig debatt om fagets utvikling som inneholder argumentasjon i ulike retninger som vil bli trukket inn i oppgavens diskusjonsdel da det anses som relevant. Dette vil kunne bidra til å nyansere diskusjonen om de mulige konsekvensene for faget i særdeleshet

4.6 Etske hensyn og reliabilitet

Det vil i de følgende delkapitlet bli diskutert styrker og svakheter ved undersøkelsen med særlig vekt på etiske hensyn og reliabilitet. Først og fremst kan det trekkes frem at en styrke ved undersøkelsen er hvor få etiske problemstillinger den reiser. Gitt at hele datagrunnlaget er offentlige tilgjengelige dokumenter er det få etiske betenkeligheter rundt datainnsamlingen og fremstillingen av funnene. Dette kan ofte være en utfordring ved enkelte studier som direkte angår mennesker, og særlig barn og unge (Etikkom, 2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) beskriver også god henvisningskikk, vitenskapelig redelighet og plagiat som andre etiske problemstillinger i forskningsarbeid (Etikkom, 2016, s. 27-29). For denne oppgavens del har dette vært svært viktig for meg å henvise til samtlige kilder som inngår i oppgaven så presist som mulig, og for all del unngå plagiat.

En styrke som også bør trekkes frem er evnen til å replisere undersøkelsen. Et ideal for kvantitative innholdsanalyser i særdeleshet, er at den i liten grad skal legge opp til subjektive tolkninger og heller streve mot objektivitet og nøytralitet (Bratberg, 2014, s. 100-101). Ved hjelp av en nøyaktig og presis omtale om hvordan ferdigheter blir operasjonalisert og kodet, samt en utførlig beskrivelse av fremgangsmåten i analysen, sørger dette for at disse idealene blir fulgt i denne oppgaven.

I og med at forskerens subjektivitet er både erkjent og anerkjent i kvalitative analyser, stiller enkelte seg tvilende til potensial og ønskeligheten for repliserbarhet innenfor kvalitativ forskning (Bratberg, 2014, s. 100). Likevel har jeg gjort et liknende grep for den kvalitative delen ved å ha beskrevet prosessen i detalj slik at andre kan gå det i sømmene. Dette medfører at andre i prinsippet kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av prosjektet, hvilket er med på å øke påliteligheten til den kvalitative delen av undersøkelsen (Dalen, 2011, s. 93). Slike grep medfører at

andre forskere kan gjenta den med et tilsvarende utfall, hvilket betyr at denne delen av undersøkelsen kan sies å være *reliabel*.

Samlet sett anser jeg hele undersøkelsens transparens som en styrke, gjennom åpenhet rundt kildematerialet, datagrunnlaget og fremgangsmåtene. Etterprøvbarhet av data har også visse etiske aspekter ved seg, da andres kritiske etterprøving og sammenligning av forskningsresultater er en forutsetning for å kvalitetssikre forskningen og dermed bygge kunnskap (NESH, 2016, s. 29).

4.7 Validitet og troverdighet

En utfordring for kvantitative innholdsanalyser er om metoden måler det som er tanken at den skal måle. Dette er også kjent som utfordringer knyttet til metodens *validitet*. I dette tilfellet er disse utfordringene tilknyttet forekomst av ulike styringsverb, og hvorvidt de måler vektleggingen av ulike ferdigheter i læreplanene i samfunnskunnskap. Slike utfordringer har et direkte utslag på metodens evne til å belyse problemstillingen. En vanlig innvending til metoden er spørsmål rundt hvorvidt ideers tyngde i det hele tatt kan måles gjennom frekvens (Bratberg, 2014, s. 101-102). I denne undersøkelsen kan en argumentere for at forekomst i aller høyeste grad er avgjørende for hvor tungt budskapet kan anses. Dette fordi at målene i læreplanen i utgangspunktet har like stor vekt, og intensjonen er at elevene skal oppnå samtlige mål i det aktuelle faget.

I forlengelsen av dette kan en stille seg undrende til om styringsverbene i læreplanenes målanvisninger er en god måte å måle ferdigheter på. I og med at dette er måten Kunnskapsdepartementet selv operasjonaliserer ferdigheter i kompetansemålene, anser jeg det som en styrke for undersøkelsens validitet at også den legger dette til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 6). En annen styrke for undersøkelsens validitet er at undersøkelsen av ferdigheter er godt teoretisk forankret ved at det deduktive skjemaet har blitt brukt av Utdanningsdirektoratet selv, og at store deler av operasjonaliseringen har støtte i annen forskning (Mikkelsen, 2014b, s. 307; Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011).

En svakhet ved undersøkelsens validitet er at samtlige styringsverb blir kodet konsekvent uavhengig av hvordan konteksten det inngår i kan prege nivået på ferdighetsutfordringen. Dette gjelder særlig å *gjøre rede for*, som faggruppen fremhever som et styringsverb som kan forstås både på R-nivået,

men også på A-nivået dersom innholdet elevene skal redegjøre kan sies å være komplisert (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011, s. 6). Valget å kode styringsverbet konsekvent på A-nivået var gjort på bakgrunn av at en forutsetning for metoden er at kodingsenhetene skal kodes på en entydig måte (Bratberg, 2014, s. 86). Her ble det lagt til grunn at innholdet elevene skal gjøre rede for på Videregående jevnt over er komplisert. Dette valget medfører at metoden øker sin reliabilitet på bekostning av dens validitet.

Hva gjelder kvalitative metoder, er det først og fremst stor uenighet blant forskere om *validitet* i det hele tatt er egnet begrep. Derimot råder det en enighet om at *troverdighet* er en svært aktuell problemstilling (Dalen, 2011, s. 93; Creswell & Miller, 2000, s. 124). I motsetning til den kvantitative innholdsanalysen, er funnene i den kvalitative delen av undersøkelsen sterkt preget av mine subjektive tolkninger som forsker. Dette medfører at undersøkelsens *troverdighet* kan bli svekket.

Den største utfordringen ved kvalitative innholdsanalyser kan sies å være at forskerens perspektiv kan påvirke tolkningen eller utvelgingen av tekstene (Grønmo, 2016, s. 180). Tolkningen kan fort bli ensidig dersom forskeren har et snevert syn eller har et perspektiv han eller hun er særlig opptatt av. Dermed er det viktig at forskeren alltid strever mot en mest mulig nøytral fremstilling til tross for at deler av dataene ikke passer inn med det forskeren hadde forventet eller håpet på. En måte å bøte på dette på, er "peer debriefing", som er en gjennomgåelse av undersøkelsen og analysen av noen som er bekjent fenomenet som forskes på (Creswell & Miller, 2000, s. 129). Dette ble gjort ved at veilederen for oppgaven gjennomgikk analysene og påpekte både styrker og svakheter som medførte at enkelte funn ble nyansert. En aktiv veileder er med andre ord med på å styrke undersøkelsens troverdighet.

Videre er et viktig grep for min del er at jeg alltid forsøker å forklare funnene fra ulike perspektiver og ser om funnene kan bli forklart på andre måter enn ved den mest iøynefallende forklaringsmuligheten. Eksempelvis: selv om enkelte tema ser ut til å forsvinne helt, kan det være at tanken heller er at det er et ledd i å gi læreren mer frihet til å kunne velge og prioritere temaene selv, fremfor at temaene ikke lengre blir ansett som relevante for opplæringen. Å være på konstant søken etter andre forklaringsmuligheter enn at kunnskapen ikke blir ansett som relevant for fremtidens samfunns- og arbeidsliv, bidrar med andre ord til å styrke troverdigheten til analysen (Patton, 1999, s. 1191).

Videre, i og med at det er mine subjektive tolkninger som ligger til grunn for denne delen av analysen, vil det å være åpen om mitt eget ståsted både styrke undersøkelsens troverdighet. Dette gjør

det også enklere for andre å ta på seg de samme "forskerbrillene" som jeg benyttet (Creswell & Miller, 2000, s. 127; Dalen, 2011, s. 93). Her kan jeg raskt slå fast at jeg i utgangspunktet verken er positiv eller negativt innstilt til noen av de aktuelle læreplanene, men er klar over de mange kritiske bemerkningene til læreplanen(e) i Reform 94, Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Jeg anser læreplanene som et produkt av deres tid for i møtekomme oppfattede svakheter ved den foregående læreplanen. Hva gjelder Fagfornyelsen stiller jeg meg avventende, men registrerer både optimismen fra enkelte og de kritiske innvendingene fra andre. Personlig har jeg ingen særlige interessefelt innenfor samfunnsfaget som blir rammet av læreplangruppenes prioriteringer av innhold, og jeg har tro på at faget fremdeles vil ha en viktig plass i fremtidens skole. Dette til tross for at enkelte tema som har vært kjært for mange ser ut til å bli mindre vektlagt i faget enn før.

5 Resultater og analyse

I dette kapitlet blir kunnskaper og ferdigheter i læreplanenes målanvisninger analysert, kommentert, og forsøkt forklart og problematisert. Først vil analysen av kunnskaper bli presentert, deretter analysen av ferdigheter. Her vil øvrige deler av læreplanene kunne bidra til å forklare endringer. Her vil også det nye læreplanutkastet i Grunnskolenes samfunnsfag utgjøre en god kilde for å spore utviklingstrekk. Utover dette vil Stortingsmeldingen som lå til grunn for Fagfornyelsen bidra til enkelte forklaringer. I forkant av analysen må innholdet i fagets kjerneelementer i K2020 omtales, da disse vil være sentrale i den påfølgende analysen.

5.1 Kjerneelementer i samfunnskunnskap

Beskrivelsen av kjerneelementene i læreplanen vil være svært godt egnet til å belyse vektleggingen i K2020, da kjerneelementenes funksjon er å være retningsgivende og styrende for prioriteringen av innholdet i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Kjerneelementene består av fagets ”sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Disse bestanddelene synes alle å være representert i beskrivelsene av fagets fire kjerneelementer.

Kjerneelementet *Undring og utforskning* knytter seg tett opp til hovedområdet, *Utforskeren*, fra K2013. Beskrivelsen av kjerneelementet inneholder anvisninger om hvilke metoder, tenkemåter og ferdigheter som er sentralt i faget. Her blir idealer som samarbeid, nysgjerrighet og kunnskapsøking trukket frem. Videre blir ferdigheter som innhenting og anvendelse av informasjon og kritisk vurdering av ulike kilder fremhevet i beskrivelsen av kjerneelementet.

De øvrige tre kjerneelementene gir enkelte pekepinner på hvilke kunnskapselementer som utgjør fagets kjerne. *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning* peker på makt, kulturforståelse og hvorfor enkelte tar andre valg enn en selv. *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* omhandler demokratisk medborgerskap, samfunnsdimensjonen av bærekraftig utvikling, menneskelig samarbeid, organisering og beslutninger i et samfunn. I tillegg skal elevene få handlingskompetanse i ”demokratiske

prosesser og samfunnsforming”, uten at dette blir videre spesifisert. *Identitet og livsmestring* på sin side viser til identitetsutvikling og samhandling, og hvordan elever kan mestre livene sine.

I læreplanen blir kjerneelementenes hensikt beskrevet blant annet som at det skal: ”ramme inn det viktigste innholdet i faget” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det ser dermed ut som om kjerneelementene først og fremst skal fungere som en ramme for faget. Dette blir understøttet av at kunnskapselementene i kjerneelementene fremstår som lite konkrete gjennom bruk av overordnede begreper som kan omfavne en rekke ulike temaer.

Kjerneelementene gir i tillegg enkelte føringer på hvilke perspektiver som skal benyttes i faget gjennom ulike tenkemåter og uttrykksformer. *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning* spesifiserer først og fremst at ”sammenhenger i samfunnet” skal sees ut i fra forskjellige perspektiver, uten å spesifisere hvilke sammenhenger det kan være snakk om. *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* spesifiserer at både bakgrunn, konsekvenser og handlingsalternativ på individuelt, nasjonalt og globalt nivå er noe elevene skal kunne vurdere i arbeid om tema som omhandler bærekraftig utvikling. Disse ulike nivåene blir også trukket frem ved at det lokale og det globale perspektiv skal kaste lys over kjerneelementets ”sentrale innhold”. I tillegg skal dette ”sentrale innholdet” sees i lys av urfolk og minoriteters perspektiv, hvilket understreker at ulike perspektiver er sentralt for K2020. *Identitet og livsmestring* på sin side gir kun en føring på at elevenes egen livsverden skal brukes som et utgangspunkt i arbeidet med temaer som inngår i dette kjerneelementet.

5.2 Analyse av kunnskaper

De ulike kunnskapsområdene vil i det følgende bli analysert som selvstendige deler. Sammenstillingene er ment til å oppliste hvilke tema som forekommer i hver av de fire læreplanene, samt hvordan de blir omtalt. Det som skrives etter kolon er ulike spesifiseringer om de aktuelle temaene. Kompetansemål som ikke inneholder et eget tema vil ikke være gjenstand for analyse i denne delen av undersøkelsen. Dette gjelder særlig kompetansemålene i *Utforskeren* fra K2013.

5.2.1 Familie og Samliv

Familie og Samliv R94 Oppvekstvilkår: familiens og det offentlige ansvar Samliv: normer, etiske sider ved inngåelse Samlivsbrudd: konsekvenser Lover og regler om: ekteskap, samboerskap, partnerskap, skilsmisse og barns rettigheter	Familie og Samliv K2006 Familie og samliv: endring i ulike former Samliv: økonomiske og juridiske sider Samlivsbrudd: følgende av det
Familie og Samliv K2013 Familie- og samlivsformer: variasjon mellom steder, endring over tid	Familie og Samliv K2020

Sammenstillingen viser at *Familie og samliv* er et kunnskapsområde som var nokså omfangsrikt i R94 med en rekke ulike temaer og svært mange konkrete føringer. De ulike perspektivene var alvorspreget med et fokus på ansvar, etikk, konsekvenser og juridiske aspekter. Deler av alvorspreget ble videreført til K2006 ved at samlivsbrudd fortsatt var i fokus, og de juridiske sidene ved samlivet skulle fremdeles belyses. Videre skulle temaet "familie og samliv" belyses gjennom endring i K2006 og ikke gjennom normer slik som tilfellet var i R94. I tillegg var det føringer om at opplæringen skulle dreie seg om de økonomiske sidene av "samliv" i K2006, framfor normer og de etiske sidene ved inngåelse slik tilfellet var i R94.

I overgangen til K2013 ble hele kunnskapsområdet innbakt i et tidligere kompetansemål fra K2006: "definere omgrepet kultur og gje døme på at kultur varierer frå stad til stad og endrar seg over tid" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10), til nå å bli: "definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Dette kan sees i lys av at det tidligere hovedområdet som inneholdt temaene innenfor dette kunnskapsområdet, *Individ og Samfunn*, ble til *Individ, samfunn og Kultur* i K2013. Sammenslåingen medførte at det tidligere temaet om "familie og samliv" fikk en geografisk dimensjon gjennom spesifiseringen "variasjon mellom steder". De juridiske og økonomiske sidene ved samlivet samt samlivsbrudd ble derimot ikke lengre spesifisert.

Som sammenstillingen viser er samtlige tema innenfor kunnskapsområdet ute av faget i det nye læreplanutkastet. Riktignok finner en fremdeles ett tema innenfor dette kunnskapsområdet i Grunnskolenes læreplanutkast. I et foreslått kompetansemål etter 2. trinn kommer familieaspektet inn gjennom formuleringen: "samtale om ulike familieformer, likestilling og likeverd"

(Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 4). En mulig forklaring på den nye vektleggingen er Fagfornyelsens ideal om en klar og tydelig progresjon. Her kan en tenke seg at det som er ansett som ”det nære” blir dekket tidlig i utdanningsløpet, og deretter blir temaene mer abstrakte og fjerne fra elevens livsverden, hvilket medfører en økende grad av kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 7). På den andre siden har de ulike perspektivene på *Familie og Samliv*, og da særlig i K2013, vært nokså komplisert i seg selv ved å trekke på både geografisk og tidsmessig endringer. Dermed virker det mer trolig at *Familie og Samliv* simpelthen har blitt et gradvis mindre betydningsfullt kunnskapsområde av faget gjennom fagets utvikling, hvilket den historiske utviklingen indikerer.

5.2.2 Individet i samfunnet og sosialisering

<p>Individet i samfunnet og sosialisering R94</p> <p>Sosialisering</p> <p>Kjønnsroller</p> <p>Religion og etikk: utvikler av personlig og kulturell identitet, forankrer av sosiale normer</p> <p>Religion: premisslegger for verdier, holdninger, kulturelle ytringer, sosiale forhold</p> <p>Elevens kulturelle og religiøse røtter</p>	<p>Individet i samfunnet og sosialisering K2006</p> <p>Sosialisering: sentrale begrep, trekk ved sosialisering av ungdom i Norge</p> <p>Kjønnsroller: variasjon mellom samfunn og kulturer, endring over tid</p>
<p>Individet i samfunnet og sosialisering K2013</p> <p>Sosialisering: sentrale begrep, trekk ved sosialisering av ungdom i Norge</p> <p>Kjønnsroller: variasjon mellom steder, endring over tid</p>	<p>Individet i samfunnet og sosialisering K2020</p> <p>Sosialisering: endring over tid, hvordan identiteten til ungdom og selvfølelse har blitt formet gjennom det i dag</p> <p>Kjønn og seksualitet: variasjon i holdning, verdier, normer,</p> <p>Seksuell grensesetting: lovverk og normer</p> <p>Data og personopplysninger: hvem har tilgang, bruk og misbruk</p>

Individet i samfunnet og sosialisering var sterkt preget av religiøse tema og perspektiv i R94. Disse temaene og perspektivene i kunnskapsområdet ble ikke videreført til de påfølgende læreplanene. K2006, K2013 og K2020 preges for øvrig av få referanser til religionens rolle i samfunnet i forhold til R94. Dette er på mange måter overraskende da religion kan tenkes å være et svært aktuelt anliggende for et samfunn som i sterk grad er preget av flerkultur og pluralisme.

I R94 ble "sosialisering" omtalt ved at elevene skulle ha kunnskap om temaet uten noen spesifiseringer av hvilke deler av temaet som skulle bli belyst. Riktignok fremkom temaet i samme målanvisning som holdningsmålet: "kunne utvikle en ansvarlig holdning i samhandling med andre" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 4). I K2006 og K2013 ble "sosialisering" spesifisert til at elevene skulle kjenne til sosialiseringbegrepet. Temaet var vinklet inn mot elevenes egen livsverden gjennom føringer om at temaet skulle belyses gjennom ungdom i Norge.

I K2020 er først og fremst ungdomsperspektivet videreført, dog supplert med nye spesifiseringer. Her ble den tidligere generelle omtalen fra Kunnskapsløftet: "trekkene ved sosialisering" spesifisert til "identitet og selvfølelse i dag". Kjerneelementet *Identitet og livsmestring* ser dermed ut til å ha preget temaet på ulike måter. Konkretiseringsgraden øker noe ved at de generelle "trekkene" har blitt konkretisert til "identitet og selvfølelse", sistnevnte kan forstås som en fasett av livsmestring. I tillegg vinkles temaet til "ungdom i dag", i henhold til kjerneelementets spesifiseringer om at innhold skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden.

Spesifiseringen om det nasjonale perspektivet er ikke videreført til K2020, og "sosialisering" skal først og fremst bli belyst gjennom et tids- og endringsperspektiv i det nye læreplanutkastet. Disse perspektivene er ikke å finne i noen av fagets kjerneelementer, og det ser ut til å være hentet fra temaet "kjønnsroller" i K2006 og K2013. I dette temaet ble variasjon mellom steder og endring over tid spesifisert. At dette tidsperspektivet er en del av sosialiseringstemaet i K2020, kan dermed tyde på at tanken er å belyse kjønnsroller gjennom hvordan sosialisering har endret seg over tid. Dette på bakgrunn av at kjønnsroller i seg selv ikke utgjør et selvstendig tema i den nye læreplanen. Fravær av omtale om kjønnsroller kan også skyldes K2020s mer overordnede tema "kjønn og seksualitet" med en spesifisering at variasjon i holdninger, verdier og normer skal være i fokus.

Seksualitet fremkommer også i temaet "seksuell grensesetting" i K2020. Tidligere var seksualitet et tema som kun var omtalt i kompetansemålene i Grunnskolen. At det nå fremkommer i K2020 som to særskilte temaer tyder på en økt vektlegging av disse temaene i den Videregående opplæringen. Seksualitet kan sies å være en svært viktig del av ungdommers identitet og livsverden. Kjerneelementet *Identitet og Livsmestring* kan dermed forklare dette endrede fokuset. Denne økte vektleggingen kan også forklares på bakgrunn av press fra ulike grupper og interesseorganisasjoner, samt et økt fokus på ungdoms seksualitet de senere årene. I tillegg blir både kjønn, seksualitet og grensesetting nevnt i læreplanens omtale av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

Et nytt tema om data og personopplysninger har blitt foreslått i læreplanutkastet. Dette kan ses i lys av at samfunnskunnskap nå har fått et særlig ansvar for *digitale ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En målsetting med Fagfornyelsen var å bedre integrere de ulike grunnleggende ferdighetene inn i fagenes kompetansemål på fagets premisser (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 31). Dette kan synes å ha skjedd ved å knytte relevante temaer til den grunnleggende ferdigheten. Det nye temaet kan også ses i lys av Fagfornyelsens sentrale visjon om at: "kunnskaper og ferdigheter skal stå i forhold til endringer i samfunns- og arbeidslivets nye utfordringer" (Utdanningsdirektoratet, 2018e). Personvern og personopplysninger har blitt et svært aktuelt samfunnsanliggende i den nyere tid, og dette nye temaet kan dermed også forklares ved at fagets kunnskaper skal utvikles i tråd med aktuelle endringer og utfordringer i samfunnet.

5.2.3 Kriminalitet og strafferett

<p>Kriminalitet og strafferett R94 Domsstolsystemet Kriminalitet: noen årsaker</p>	<p>Kriminalitet og strafferett K2006 Kriminalitet i Norge: omfang Kriminalitet: hvordan det kan forebygges Hvorfor samfunnet straffer</p>
<p>Kriminalitet og strafferett K2013 Kriminalitet og overgrep: omfang av ulike typer, hvordan det kan forebygges Rettstaten: hvordan den fungerer</p>	<p>Kriminalitet og strafferett K2020</p>

Kunnskapsområdet *Kriminalitet og strafferett* var representert gjennom kjennskap til domsstolssystemet og "noen" årsaker til kriminalitet i R94. Her var de ulike temaene en del av hovedområdet: *Det politiske system*. Kun temaet om kriminalitet ble videreført til læreplanene i Kunnskapsløftet, og uten årsaksperspektivet fra R94. Temaene ble de en del av hovedområdene Individ og samfunn i K2006 og Individ, samfunn og kultur i K2013.

I K2006 ble det tilført et forebyggingsperspektiv til kriminalitet. I tillegg skulle elevene få oversikten over omfanget av kriminalitet i Norge, samt få kunnskap om *hvorfor* samfunnet straffer. Flere av disse perspektivene og temaene ble videreført til K2013, men det nasjonale perspektivet på kriminalitet ble borte og temaet ble spesifisert til "kriminalitet og overgrep". I tillegg ble den tidligere kunnskapen elevene skulle ha om omfanget av kriminalitet generelt, spesifisert til omfanget av ulike

typer kriminalitet. Videre, ble formuleringen ”hvorforsamfunnet straffer” konkretisert til ”hvordan rettstaten fungerer”, noe som fremstår som en delvis videreføring av temaet ”domsstolssystemet” fra R94.

I K2020 ser kunnskapsområdet ut til å bli kraftig nedprioritert. Denne vendingen ble varslet i et vedlegg til siste utkastet til fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Her fremkom det at det var et ledd i å prioritere ”det mest sentrale innholdet i faget”, uten noen videre begrunnelse. Kunnskapsområdet er derimot representert i Grunnskolen i det foreslåtte kompetansemålet etter 7. trinn: ”utforske lover og regler i samfunnet og reflektere over konsekvensane ved lovbrøt” (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Flere av de tidligere perspektivene innenfor dette kunnskapsområdet ser dermed ut til å ikke lengre bli en del av opplæringen. Særlig gjelder dette kunnskap om kriminalitetsforebygging og oversikt over omfanget av ulike typer kriminalitet.

5.2.4 Personlig økonomi og forbruk

Personlig økonomi og forbruk R94	Personlig økonomi og forbruk K2006 Personlig økonomi: sparing og låneopptakets påvirkning Forbrukerrollen: rettigheter og etisk ansvar
Personlig økonomi og forbruk K2013 Personlig økonomi: livssituasjon, sparing og låneopptaks påvirkning Forbrukerrollen: rettigheter og etisk ansvar	Personlig økonomi og forbruk K2020 Personlig økonomi (og organiseringen av arbeidslivet): hvordan det påvirker enkeltpersoner og muligheten til grupper til å være selvstendige

Personlig økonomi og forbruk var et fraværende kunnskapsområde i samfunnskunnskap frem til Kunnskapsløftet. Dette skyldes at *Økonomi og informasjonsbehandling* var et selvstendig fag i Reform 94. Faget inneholdt et personlig, bedriftsmessig og en generell samfunnsmessig vinkling på både IT og økonomi. I tillegg fremkom forbrukerdelen av dette kunnskapsområde gjennom flere temaer i faget. I overgangen til Kunnskapsløftet ble en rekke tema fra dette faget en del av samfunnsfaget samtidig som sistnevnte fag ble utvidet fra 2 til 3 uketimer i gjennomsnitt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I tillegg til økonomi, ble også forbrukerdelen til det tidligere faget en del av det utvidede samfunnsfaget. I K2006 og K2013 kommer forbruk frem i et rettighets- og ansvarsperspektiv, hvor

elevene skulle kjenne til hvilke rettigheter og etiske ansvar de har som forbruker. Forbruk er ikke omtalt i K2020, men i Grunnskolens læreplanutkast blir forbruk dekket gjennom tre ulike kompetansemål etter 10., 7., og 4. trinn.

Personlig økonomi ble belyst gjennom sparing og låneopptak i K2006 og K2013 med en tilføyelse av livssituasjon i sistnevnte læreplan. Formuleringen i kompetansemålet om personlig økonomi i K2020 er svært åpen og uten innholdsføringer. Dermed fremstår det som fritt frem for hvilke deler av ens personlige økonomi som skal belyses. Videre blir personlig økonomi satt i sammenheng med organiseringen av arbeidslivet i kompetansemålet temaet inngår i. Slik som kompetansemålet står formulert, ser det ut til at det er "selvstendighet" som er overordnet, og personlig økonomi og organiseringen av arbeidslivet er trukket frem som to kilder til dette. Dette nye selvstendighetsfokuset synes å være foreslått på bakgrunn av kjerneelementet *Identitet og livsmestring*, hvor selvstendighet kan tolkes som en fasett av livsmestringsdelen. Personlig økonomi blir også omtalt i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, noe som medfører at samfunnskunnskapsfaget vil kunne bidra med dette perspektivet i fremtidig tverrfaglige samarbeid.

Kunnskapsdepartementet fremhever også at kunnskapsområdet har klare koblinger til livsmestring når de skriver: "At elevene får kunnskap på viktige områder som helse, økonomi og forbruk, og at de utvikler et positivt selvbilde, er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet." (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13) og "Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet." (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Til tross for dette, var det annonsert i det siste utkastet til kjerneelementer at personlig økonomi og forbruk skulle ut fra læreplanen i Videregående. Dette kan forklares ved at *Identitet og livsmestring* ikke var en del av fagets kjerne på dette tidspunktet, men ble i etterkant av denne høringsrunden videreutviklet fra det foreslåtte kjerneelementet *Identitetsutvikling og felleskap* (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

At personlig økonomi skulle ut av faget ble av mange ansett som oppsiktsvekkende, og førte til at samfunnskunnskap fikk nest flest innspill som mente at kjerneelementene *ikke* dekket det viktigste innholdet i faget, bare overgått av geografifaget (Utdanningsdirektoratet, 2018b; Utdanningsdirektoratet, 2018c). Utdanningsdirektoratet pekte selv på at dette var fordi personlig økonomi ikke var med i det opprinnelige forslaget, og slo i tillegg fast at mange også var kritiske til at kriminalitet og forbrukerrettigheter så ut til å forsvinne. I etterkant av denne høringen ble personlig økonomi igjen en del av samfunnskunnskapsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

5.2.5 Arbeidslivet

<p>Arbeidslivet R94</p> <p>Arbeidslivets organisasjoner og avtaleverket</p> <p>Arbeidsledighet: årsaker, hvordan motarbeide det</p> <p>Moralske forpliktelser i yrkeslivet (som arbeidsmoral, skattemoral, likestilling, likeverd og miljø), konsekvenser når forpliktelsene ikke følges opp</p> <p>Bedrifter og arbeidsplasser: Hvordan det skapes/etableres (ved å: ha en forretningsidé; kjenne til: relevant lovverk, finansieringsformer, selskapsformer og forretningsdrift, og offentlige og private veiledningstjenester)</p>	<p>Arbeidslivet K2006</p> <p>Ulike yrker</p> <p>Arbeidsmarkedet: Muligheter og utfordringer</p> <p>Verdien av å ha et arbeid</p> <p>Godt arbeidsmiljø: kjennetegn</p> <p>Arbeidsledighet: årsaker, måter det kan reduseres på</p> <p>Etiske problemstillinger tilknyttet arbeidslivet</p> <p>Organisasjonens plass i arbeidslivet</p> <p>Lønn og arbeidsvilkår: faktorer som bestemmer det</p> <p>Bedrifter: utfordringer ved etablering</p> <p>Bedriftsøkonomi: hovedlinjer i resultat- og balanseregnskap til bedrifter</p>
<p>Arbeidslivet K2013</p> <p>Ulike yrker</p> <p>Arbeidsmarked: muligheter og utfordringer</p> <p>Verdien av å ha et arbeid</p> <p>Godt arbeidsmiljø: kjennetegn</p> <p>Arbeidsledighet: årsaker, måter det kan reduseres på</p> <p>Etiske problemstillinger i arbeidslivet</p> <p>Arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonens plass i arbeidslivet</p> <p>Lønns og arbeidsvilkår: faktorer som bestemmer det</p> <p>Bedrift: muligheter/utfordring ved etablering</p> <p>Bedriftsøkonomi: hovedlinjer i resultat- og balanseregnskap</p> <p>Likestillingens verdi</p> <p>Kjønnsdelt arbeidsmarked: konsekvenser</p>	<p>Arbeidslivet K2020</p> <p>(Personlig økonomi og) Organiseringen av arbeidslivet: påvirkning på enkeltpersoner og muligheten til grupper til å være selvstendige</p> <p>Innovasjon og teknologisk påvirkning av samfunns- og arbeidslivet</p> <p>Yrker i dagens arbeidsmarked</p> <p>Etiske problemstillinger i arbeidslivet</p> <p>Utenforskap: forskjellige former, hvordan stat, privat sektor og det sivile samfunn kan legge til rette for å inkludere flere i samfunns- og arbeidslivet</p>

Arbeidslivet har i alle planer vært et omfangsrikt kunnskapsområde preget av en rekke detaljerte anvisninger. R94 fremstår som et godt eksempel på det sistnevnte. Denne læreplanen inneholdt en utømmende liste om hvilke perspektiver som skulle belyse hvordan bedrifter og arbeidsplasser skapes. I K2006 fikk læreren et betydelig utvidet handlingsrom i arbeidet med dette temaet. Der var den eneste

føringen at "utfordringene" ved etableringen skulle belyses. Kunnskap om bedrifter ble også utvidet i samme læreplan ved at bedriftsøkonomi ble en del av fagets anliggende. Her skulle elevene i tillegg kjenne til hovedlinjene i et resultat- og balanseregnskap til bedrifter. I K2013 ble vinklingen mot utfordringer på bedriftsetablering utvidet til også å inkludere "muligheter". Der ble også bedriftsøkonomi videreført, men det var ikke lengre spesifisert at resultat- og balanseregnskapet skulle være en bedrifts.

I K2020 blir verken etableringen av bedrifter eller bedriftsøkonomi omtalt. Ei heller skaper noen av de øvrige foreslåtte kompetansemålene en naturlig kobling til bedrifter. Bedriftsøkonomi var for øvrig et av temaene som ble fastslått fjernet i den sist høringsrunden for fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Denne utviklingen medfører at kunnskap om bedriftsetablering, skaping av arbeidsplasser og kjennskap til bedriftsøkonomi ikke lengre vil være en del av faget. Temaene fremkommer ikke i Grunnskolens læreplanutkast heller.

I R94 skulle elevene også få kunnskap om "arbeidslivets organisasjoner og avtaleverket". Kun organisasjonene ble omtalt i K2006 under en ny og videre formulering: "organisasjonens plass i arbeidslivet", som ble konkretisert til "arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner" i K2013. I K2020 har konkretiseringsgraden gått betydelig ned gjennom omtalen: "organiseringen av arbeidslivet". Her er det først og fremst det tidligere omtalte selvstendighetsperspektivet som står i fokus. Formuleringen i kompetansemålet temaet inngår i fremstår som svært åpen, og det blir opp til læreren å konkretisere det ved å trekke frem de viktigste sidene ved organiseringen av arbeidslivet.

Arbeidsledighet er et annet tema som har vært omtalt nokså konsekvent siden R94. Årsaksperspektivet har stått seg gjennom årenes løp i tillegg til en spesifisering om at elevene skal få kjennskap til hvordan det kan motarbeides (R94) eller reduseres (K2006 og K2013). I K2020 blir dette temaet kun delvis videreført gjennom temaet "utenforskap". Det blir ikke spesifisert at elevene skal få kunnskap om årsaker til utenforskap, men heller hvordan flere kan bli inkludert i samfunns- og arbeidslivet gjennom blant annet det sivile samfunn. Denne spesifiseringen medfører at perspektivet om reduksjon eller motarbeidelse blir indirekte videreført, ved at inkludering motarbeider utenforskap. Spesifiseringen tar utgangspunkt i at eleven selv kan legge til rette for inkludering og retter seg dermed inn mot å øke elevens handlingskompetanse som er sentralt for kjerneelementet *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*.

I K2006 og K2013 forekom også temaet "ulike yrker" som ble koblet opp mot "muligheter og utfordringer i dagens arbeidsmarked" i kompetansemålet det inngikk i. Disse perspektivene kan sies å ha blitt delvis videreført til K2020. I utkastet til ny læreplan skal elevene fremdeles ha kunnskap om "yrker i dagens arbeidsmarked", men mulighets- og utfordringsperspektivet blir ikke lengre spesifisert. Derimot foreslås temaet: "etiske problemstillinger i arbeidslivet" som del av det samme kompetansemålet. Begge disse temaene var en del av K2006 og K2013 og det nye kompetansemålet ser dermed ut til å være en sammenslåing av to tidligere kompetansemål.

Et liknende tema fantes også i R94 med ordlyden "moraliske forpliktelser i yrkeslivet". Temaet inneholdt en rekke konkrete eksempler på hvilke moralske forpliktelser det kunne være snakk om. Ingen av disse moralske perspektivene innenfor *Arbeidslivet* har blitt spesifisert i senere læreplaner, foruten "likestilling" som fremkom først i K2013. I samme læreplan fremkom også det nye temaet: "kjønnsdelt arbeidsmarked", med et fokus på dets konsekvenser. K2020 inneholder derimot ingen spesifiseringer om et kjønnsperspektiv på dette kunnskapsområdet, men likestilling fremkommer i tre ulike foreslåtte kompetansemål i Grunnskolen etter 2 trinn, 7. trinn og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Kunnskapsområdet har fått enda et nytt tema i K2020: teknologi og innovasjon og hvordan det påvirker samfunns- og arbeidslivet. Temaet kan ses i lys av at en fornyelse av kunnskapene i faget skal stå i forhold til endringer i samfunns- og arbeidslivets nye utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2018e). Dette ved at flere yrker og arbeidsplasser gjennomgår store teknologiske endringer, og kunnskap om hvordan dette bidrar til å endre samfunnet er i høyeste grad aktuelt (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6).

5.2.6 Politikk, demokrati og styreform

<p>Politikk, demokrati og styreform R94</p> <p>Politiske styringsorganer: de viktigste sentralt og lokalt</p> <p>Politiske partier: hva de står for</p> <p>Politisk innflytelse: hvordan det oppnås (gjennom valg, partiarbeid, organisasjoner, aksjoner, massemedier og uformelle kanaler)</p> <p>Demokrati: trusler, ivaretagelse og videreutvikling</p> <p>Norsk næringsstruktur: hovedlinjer</p> <p>Norsk blandingsøkonomi: viktige sider</p>	<p>Politikk, demokrati og styreform K2006</p> <p>De viktigste politiske styringsorganene i Norge</p> <p>Norske politiske partier: grunnleggende skiller, ulike politiske ståsteder</p> <p>Det politiske systemet: elevens påvirkningsmuligheter</p> <p>Demokratiet: trusler</p> <p>Norsk økonomisk politikk: sentrale kjennetegn</p> <p>Levestandard: begrepet, årsaker til økning, hvorvidt det har medført bedre livskvalitet</p> <p>Sammenhengen mellom økonomisk vekst, miljø og bærekraftig utvikling</p> <p>Velferdsstaten: grunnlag, utfordringer</p> <p>Sammenhengen mellom styreform, rettstat og menneskerettigheter</p> <p>Norges styringsform</p> <p>Flertallsdemokratiet i forhold til urfolk og minoriteter</p>
<p>Politikk, demokrati og styreform K2013</p> <p>De viktigste politiske styringsorganene i Norge: norske og samiske</p> <p>Norske politiske parti: grunnleggende skiller</p> <p>Det politiske systemet: elevens påvirkningsmuligheter (gjennom ulike kanaler for påvirkning)</p> <p>Demokratiet: utfordringer, representasjon fra urfolk og minoriteter</p> <p>Norsk økonomisk politikk: sentrale kjennetegn</p> <p>Økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling: begrepene og deres forhold</p> <p>Den norske velferdsstaten: hovedprinsipper, utfordringer den står ovenfor</p> <p>Makt og påvirkning: variasjon på grunnlag av etnisitet og sosioøkonomiske forhold</p> <p>Sammenhengen mellom styreform, rettsstat og menneskerettigheter</p> <p>Norges styreform</p> <p>Flertallsdemokratiet</p>	<p>Politikk, demokrati og styreform K2020</p> <p>Ressurspolitikk og ressursbruk</p> <p>Politikk: hvordan den kan utformes for at verden skal bli mer bærekraftig</p> <p>Medborger i et demokrati</p> <p>Politiske beslutninger: enkeltpersoners og gruppers påvirkningsmuligheter lokalt og nasjonalt</p> <p>Makt: forskjellige former, hvordan utøvelse kan utfordre demokratiske verdier</p> <p>Hvordan ideologisk ståsted, valg av metode og kilder påvirker funn/argumenter og gir utslag i forskjellige meninger</p> <p>Sosial ulikhet i Norge: tiltak som kan motvirke det</p>

Politikk, demokrati og styreform er kunnskapsområdet som inneholder flest temaer i denne undersøkelsen og inneholder en rekke omfangsrrike temaer. Sammenstillingen viser at i R94 skulle elevene ha kunnskap om "de viktigste" styringsorganene både sentralt og lokalt. Dette temaet ble videreført i K2006, men spesifiseringen om et sentralt og lokalt perspektivet ble erstattet av et overordnet nasjonalt perspektiv. I K2013 ble det spesifisert til å dreie seg om både norske og samiske styringsorganer. I K2020 er det ingen omtale av kunnskap om politiske styringsorganer i Videregående, men temaene: "viktige offentlige institusjoner" og "det politiske systemet i Norge" er foreslått som temaer i Grunnskolen i kompetansemål etter henholdsvis 4. og 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Omtalen av norsk partipolitikk har gjennomgått en liknende utvikling. I R94 skulle elevene kjenne til hva "de politiske partiene" stod for, hvor den bestemte formen impliserte at det var snakk om de norske politiske partiene. Det nasjonale perspektivet på partipolitikken kom eksplisitt frem i K2006, og her skulle elevene kjenne til "grunnleggende" skiller så vel som ulike politiske ståsteder. Denne formuleringen, foruten den sistnevnte spesifiseringen, ble videreført til K2013. Kunnskap om partipolitikk er derimot fraværende i K2020 i Videregående, men blir omtalt i Grunnskolen læreplanutkast etter 10. trinn gjennom kompetansemålet: (...)utforske korleis forskjellige politiske parti og grupper grunngir standpunktene sine" (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Her er det først og fremst de ulike standpunktene og deres begrunnelser som er i fokus, og de politiske partiene blir sidestilt med øvrige "grupper".

Elevenes påvirkningsmuligheter har også lenge vært sentralt for kunnskapsområdet. I R94 fremkom det i temaet "politisk innflytelse". Her skulle elevene vite hvordan en kunne oppnå dette gjennom en liste av ulike kilder til innflytelse. Hvordan elevene kunne påvirke det politiske systemet var også et tema i K2006, dog uten konkrete spesifiseringer. Temaet ble videreført til K2013 ble den nye spesifiseringen " gjennom ulike kanaler for påvirkning" tilføyd uten å presisere hvilke kanaler som kunne ha vært aktuelt å trekke frem.

Et tema om elevenes påvirkningsmuligheter fremkommer også i K2020. Her er fokuset på politiske beslutninger fremfor det politiske systemet som sådan. Temaet er vinklet mot "enkeltpersoner og grupper" fremfor et mer eksplisitt elevperspektiv som var tilfelle i K2006 og K2013. Påvirkningsmuligheter kan bli forstått som en del av elevenes handlingskompetanse, som er en del av *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Et endret fokus fra system til beslutninger kan derimot vanskelig forklares av kjerneelementets beskrivelse. Kjerneelementet omtaler både demokratiske prosesser (politiske beslutninger) og samfunnsforming (det politiske system). Dermed ville en

videreføring av spesifiseringen om det politiske system fremdeles vært like relevant innenfor kjerneelementets rammer.

Økonomisk politikk ble også omtalt i tidligere læreplaner ved at elevene skulle ha kunnskap til "hovedlinjene" i norsk næringsstruktur så vel som viktige side ved det blandingsøkonomiske systemet i R94. Dette ble delvis videreført i K2006 og K2013, men med den mer generelle betegnelsen "norsk økonomisk politikk" og dets "sentrale kjennetegn". I K2006 skulle elevene også ha kjennskap til levestandardbegrepet, årsaker til at den har økt og hvorvidt dette har medført bedre livskvalitet. Videre skulle de kjenne til sammenhengen mellom økonomisk vekst, miljø og bærekraftig utvikling i et annet tema. I K2013 ble disse temaene slått sammen slik at elevene skulle kjenne til begrepene: levestandard, livskvalitet, økonomisk vekst og bærekraftig utvikling samt forholdet mellom dem. En kan her merke seg at "miljø" ikke lengre ble omtalt i det aktuelle kompetansemålet.

I K2020 blir økonomisk politikk kun indirekte omtalt gjennom temaene: "ressurspolitikk og ressursbruk" og "bærekraftig politikk". Denne nye omtalen kan ses i lys av at bærekraft er en del av fagets nye kjerne. Disse temaene føyer seg også inn i rekken av temaer som gir læreren et stort handlingsrom til å fylle det med konkret innhold. Her vil temaene som knytter seg til økonomisk politikk fra tidligere læreplaner fremdeles fremstå som relevante for lærere å benytte i arbeidet med å konkretisere kompetansemålet.

Det mer generelle temaet "demokratiet" ble belyst i R94 både gjennom en spesifisering om hva som truet det, men også hva som kan gjøres for å videreutvikle og ivareta det. Bare det første perspektivet ble videreført til K2006 for så å bli omformulert til "utfordringer" i K2013. Der ble også representasjon fra urfolk og minoriteter spesifisert som eksempler på utfordring. Videreutvikling og ivaretagelsesperspektivet fra R94 er implisitt en del av K2020. Dette gjennom temaet om at elevene skal få en forståelse av hva det innebærer å være en medborger i et demokrati. Temaet kan ses i lys av kjerneelementet *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Her fremstår et videreutviklings- og ivaretagelse av demokratiet som særdeles relevant for samfunnsdimensjonen av bærekraftig utvikling.

Tema om utfordringer for og trusler mot demokratiet fra R94 har også blitt videreført til K2020, men ikke av demokratiet som sådan, men av "demokratiske verdier". Dette blir nå foreslått belyst gjennom temaet "makt" hvor elevene skal få kjennskap til forskjellige former og hvordan utøvelse kan utfordre de nevnte demokratiske verdiene. Denne svært åpne formuleringen medfører at det fremstår som svært åpent hvilket innhold som kan konkretisere temaet. Eksempelvis kan alt fra terrorisme, sivil

ulydighet, PR-bransjen og såkalt "trolling" på internett med mere belyse hvordan makt kan true demokratiske verdier og dermed fremstå som relevante måter å konkretisere temaet på.

Velferdsstatens prinsipper, dets utfordringer og kunnskap om Norges styreform var blant temaene tilknyttet særegenheter ved det norske demokratiet som ble omtalt i K2006 og K2013. K2006 og K2013 inneholdt også et tema om "flertallsdemokratiet", og førstnevnte læreplan inneholdt en spesifisering om at dette skulle ses i forhold til urfolk og minoriteter. I K2020 er ingen av disse temaene eller perspektivene å finne. I tillegg var det en spesifisering i K2006 og K2013 om at elevene skulle kjenne til sammenhengen mellom styreform, rettsstat og menneskerettigheter. Av disse er det kun menneskerettigheter som foreslått i K2020, dog kodet under et annet kunnskapsområde i denne undersøkelsen.

Enkelte nye temaer har også kommet inn under dette kunnskapsområdet i K2020. Det nye tillegget: "hvordan ideologisk ståsted, valg av metode og kilder påvirker funn/argumenter og gir utslag i forskjellige meninger", er vanskelig å kategorisere. Det metodiske aspektet og referansene til kilder får det til å minne om et tema som kunne vært del av det tidligere hovedområdet *Utforskeren*, mens ideologisk ståsted og ulike meninger peker i retning av demokratiforståelse. Temaet bidrar både til at elevene forstår at ulike mennesker i samfunnet tenker ulikt, i tillegg til *hvorfor* de gjør det, hvilket peker mot kjerneelementet *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*.

Sosial ulikhet er et annet nytt tema i K2020. I omtalen blir det spesifisert at dette sosiale fenomenet først og fremst skal motvirkes. Dette kan kobles til *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* og særlig samfunnsdimensjonen av bærekraftig utvikling. Støtte til dette synet finner en ved å se til FNs bærekraftsmål. Der er bekjempelse av ulikhet ett av de mange uttalte målene for bærekraft (FN-sambandet, 2019). Det er viktig å merke seg at også dette temaet blir spesifisert inn mot et nasjonalt perspektiv, til tross for at beskrivelsen av kjerneelementet fremhever at "det globale" perspektivet også skal brukes i arbeid med temaer innenfor dette kjerneelementet.

5.2.7 Det internasjonale samfunnet

<p>Det internasjonale samfunnet R94</p> <p>Verdensøkonomien: forhold mellom rike og fattige land, problemer og løsninger</p> <p>Mennesker som flykter: årsaker, forpliktelser til Norge og det internasjonale samfunnet</p> <p>Nasjonale og internasjonale konflikter: årsaker, fredsskapende tiltak (herunder FNs arbeid)</p> <p>Globale miljøproblemer: årsaker, konsekvenser av ulike løsninger</p> <p>FNs menneskerettighetserklæring</p>	<p>Det internasjonale samfunnet K2006</p> <p>Global ulikhet: årsaker, tiltak for å redusere fattigdom i verden</p> <p>Makt: begrepet, bruk i verdenssamfunnet</p> <p>Norge som internasjonal aktør</p> <p>Globalisering: Begrepet, konsekvenser</p> <p>Internasjonalt samarbeid</p> <p>EU: Mål, styringsorganer, Norges forhold</p> <p>Ulike konflikter i verden, én aktuell internasjonal konflikt, forslag til løsning</p> <p>FNs arbeid med: fred, menneskerettigheter, urfolk</p> <p>Internasjonal terrorisme: kjennetegn, årsaker</p>
<p>Det internasjonale samfunnet K2013</p> <p>Global ulikhet: forklaringer, tiltak for å redusere verdens fattigdom</p> <p>Makt: begrepet, bruk i verdenssamfunnet</p> <p>Globalisering: begrepet, konsekvenser</p> <p>EU: Mål, styringsorganer, Norges forhold</p> <p>Konflikter og menneskerettighetsbrudd: ulike typer, hva FN og andre internasjonale aktører kan gjøre</p> <p>Terrorisme: kjennetegn og årsaker</p>	<p>Det internasjonale samfunnet K2020</p> <p>Konflikt: politiske aktørers mulighet til å realisere bærekraftige og fredelige løsninger</p> <p>Menneskerettigheter: grunnlag, brudd (nasjonalt eller) globalt</p>

Kunnskapsområdet *Det internasjonale samfunnet* kjennetegnes av kunnskap om ulike konflikter, globale utfordringer, sentrale internasjonale institusjoner og forholdet mellom fattige og rike land. Sistnevnte ble belyst gjennom temaet "verdensøkonomien" i R94 og "global ulikhet" i K2006 og K2013. I R94 var det i tillegg et særegent tema om mennesker på flukt samt Norges og det internasjonale samfunnets forpliktelser ovenfor dem. Dette temaet ble ikke videreført til senere læreplaner. K2006 inneholdt også temaet "Norge som internasjonal aktør" hvilket ikke ble videreført til K2013. Ingen av disse temaene er å finne i K2020, men i Grunnskolens læreplanutkast er "internasjonalt samarbeid" og "hvorfor Norge samarbeider med andre land" foreslåtte temaer som inngår i et kompetansemål etter 7. trinn (utdanningsdirektoratet, 2019c).

Videre var det tidligere omtalte temaet "makt" en del av dette kunnskapsområdet i K2006 og K2013. I disse læreplanene ble det spesifisert at det skulle dreie seg om bruk av makt i

verdenssamfunnet. Andre temaer fra disse læreplanene som "globalisering" og dets konsekvenser blir derimot verken omtalt i K2020, eller i Grunnskolens læreplanutkast. Det samme gjelder kunnskap til EU, dets mål, styringsorganer og Norges forhold til den internasjonale organisasjonen. I det hele tatt ser det ut til at dette kunnskapsområdet har nærmest blitt radert ut i Fagfornyelsen. Riktignok kommer det frem i beskrivelsen av *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*, at temaene som inngår i kjerneelementet skal belyses av blant annet et globalt perspektiv. Det kan dermed tenkes at i arbeidet med enkelte kompetansemål i Fagfornyelsens læreplan, kan temaer fra tidligere læreplaner innenfor dette kunnskapsområde være aktuelle å benytte.

I R94 skulle elevene få kjennskap til nasjonale og internasjonale konflikter samt kjenne til årsaker og fredsskapende tiltak med et blikk til FNs arbeid for fred. Den internasjonale delen av konflikter og løsningsperspektivet ble viderebrakt til K2006, men en spesifisering om årsaker ble borte. Det ble derimot tilført en spesifisering om at temaet skulle belyses med utgangspunkt i én aktuell internasjonal konflikt. I K2013 ble sistnevnte spesifisering borte, men løsningsperspektivet ble videreført. Løsningsperspektivet var utdypet med en spesifisering om at løsningene skulle ta utgangspunkt i hva FN og andre internasjonale organisasjoner kunne gjøre. I tillegg ble konfliktene satt i sammenheng med brudd på menneskerettigheter i denne læreplanen.

Konflikter er også å finne som et tema i K2020, men å kode det som del av dette kunnskapsområdet skjedde under sterk tvil. Kompetansemålet inneholder ingen spesifiseringer om at konflikten skal være internasjonal selv om det fremstår som naturlig å belyse dette temaet med et internasjonalt perspektiv. Av de tidligere spesifiseringene er det først og fremst løsningsperspektivet som har blitt videreført. Her blir det spesifisert at løsningene skal være bærekraftige og elevene skal få kunnskap om mulighetene de ulike politiske aktører har til å realisere dem. Det er noe underlig at det først og fremst er vinklet inn mot politiske aktørers muligheter til å realisere fredelige løsninger, for kjerneelementet dette temaet kan knyttes til, *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*, er ment til å gi elevene handlingskompetanse. Trolig er spesifiseringen om "politiske aktører" en videreføring av temaet om FNs rolle som fredsskaper fra K2006 og FN "og andre internasjonale aktører" fra K2013. For øvrig er et bærekraftsperspektiv innenfor dette kunnskapsområde også å finne i R94. Her står miljø og klima i fokus gjennom "globale miljøproblemer" og dets årsaker, samt konsekvenser av ulike løsninger.

I K2006 var internasjonal terrorisme et tema i læreplanen, og her skulle elevene ha kunnskap om kjennetegn og årsaker. Dette ble videreført til K2013, men spesifiseringen av at det skulle være internasjonal terrorisme forsvant. Trolig skyldtes dette at terrorisme også ble et høyst aktuelt nasjonalt

anliggende den 22. Juli 2011. I K2020 er det ikke lengre eksplisitte referanser til terrorisme, selv om det tidligere omtalte temaet "makt" og dets vide formulering åpner for terrorisme som relevant innhold. Terrorismen blir derimot eksplisitt nevnt i Grunnskolens læreplanutkast etter 10. trinn. Her skal elevene få kunnskap om årsaker til terrorhandlinger og folkemord med et forebyggingsperspektiv på ekstreme handlinger i samme kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Innenfor dette kunnskapsområdet er "menneskerettigheter" et annet tema som har blitt omtalt på ulike måter i de ulike læreplanenes målanvisninger. I R94 skulle elevene først og fremst kjenne til FNs menneskerettighetserklæring. I K2006 var det FNs arbeid som stod i fokus, mens menneskerettigheter var nevnt som en del av dette arbeidet. I K2013 ble fokuset rettet mot ulike typer brudd på menneskerettighetene, og hva FN og andre internasjonale aktører kan gjøre med det.

I K2020 skal elevene også få kunnskap om grunnlaget til menneskerettighetene så vel som kjennskap til brudd nasjonalt eller globalt. At læreren nå ser ut til å få et handlingsrom ved å kunne velge mellom nasjonale eller globale brudd fremstår som en ytterligere nedprioritering av *Det Internasjonale samfunnet*. Derimot kan det tenkes at i praksis vil lærere flest fremdeles se til utlandet for å belyse menneskerettighetsbrudd. Dette antydes i en studie om undervisning av menneskerettigheter i norske klasserom antyder (Vesterdal, 2016). I studien fremkommer det at i undervisningen om menneskerettighetsbrudd ser lærere oftest til utlandet, da det er her de groveste menneskerettighetsbruddene forekommer.

5.2.8 Kultur og flerkultur

<p>Kultur og flerkultur R94</p> <p>Nasjonale og lokale Kulturtradisjoner</p> <p>Kulturelle særdrag og variasjoner i dagens norske samfunn</p> <p>”Nære og fjerne” kulturer</p> <p>Fremmedfrykt og rasisme</p>	<p>Kultur og flerkultur K2006</p> <p>Kulturbegrepet</p> <p>Kultur: variasjon mellom steder, endring over tid</p> <p>Samisk kultur: hovedtrekk</p> <p>Urfolk: hva det vil si å være det</p> <p>Fordommer: Hvorfor det oppstår</p> <p>Fremmedfrykt og rasisme: hvordan det kan motarbeides</p> <p>Minoriteter i Norge: hovedtrekk til ”noen” av dem</p> <p>Flerkulturelle samfunn: deres utfordringer</p> <p>Hvordan religion påvirker samfunn og kultur</p>
<p>Kultur og flerkultur K2013</p> <p>Kulturbegrepet</p> <p>Kultur: variasjon mellom steder og endring over tid</p> <p>Samisk kultur: sentrale trekk</p> <p>Urfolk: hva det vil si å være det</p> <p>Fordommer, rasisme og diskriminering: årsaker, tiltak som kan motvirke</p> <p>Religiøs, etnisk og kulturell variasjon: muligheter og utfordringer</p>	<p>Kultur og flerkultur K2020</p> <p>Identitet, Levesett og kulturuttrykk: forskjeller og likheter innenfor og mellom</p> <p>majoriteter/minoriteter i Norge og Sápmi</p> <p>Rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer i Norge: tiltak som kan forebygge det</p>

Sammenstillingen viser at kulturdelen av *Kultur og flerkultur* har stått sterkt i samfunnskunnskap i lang tid. I R94 var *Kulturforståelse* en egen temaoversrift, som ble videreført som hovedområdet: *Kultur*. I K2013 ble dette slått sammen med hovedområdet *Individ og Samfunn*, og hovedområdet ble hetende *Individ, samfunn og kultur*. En del av endringene fra K2006 til K2013 skyldes nettopp dette.

I R94s målanvisninger fremkom det at elevene skulle kjenne til nasjonale og lokale kulturtradisjoner og kulturelle særdrag og variasjoner i dagens norske samfunn. Disse temaene ble delvis videreført til K2006 og K2013 dog med en mer åpen og generell betegnelse. Her kom spesifiseringen om variasjon frem gjennom ”variasjon mellom steder” og tradisjoner indirekte gjennom ”endring over tid”. Spesifiseringen om kulturelle særdrag, dagsaktualitet og at både det lokale og nasjonal kultur skulle bli belyst falt derimot bort. I K2006 og K2013 skulle elevene i tillegg få kjennskap til kulturbegrepet. I disse læreplanene kom også det samiske og urfolksperspektivet frem ved at elevene skulle få kjennskap til ”hovedtrekk” ved samisk kultur, og reflektere over i hva det vil si å være et urfolk. I K2006 skulle også

elevene få kunnskap om "hovedtrekkene" til "noen" minoriteter, utfordringer ved det flerkulturelle samfunnet og kjennskap til hvordan religion påvirker samfunn og kultur. Disse tre temaene ble delvis videreført til K2013 under en mer åpen og generell formulering: "diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Denne omformuleringen medførte at den partikulære kunnskap om minoriteter og religion ikke lengre var spesifisert. I tillegg medførte det at det ikke bare var utfordringene ved et flerkulturelt samfunns som ble belyst, men også mulighetene.

I kontrast til tidligere læreplaner spesifiserer ikke K2020 et geografisk eller tidsmessig endringsperspektiv på ulike kulturer. Den inneholder heller ikke en spesifisering om religiøs variasjon eller at elevene skal ha kjennskap til kulturbegrepet. Ei heller blir utfordringer og muligheter som kulturell/etnisk variasjon eller flerkultur bringer med seg spesifisert. Kunnskapen om kulturtradisjoner og særdrag fra R94 blir derimot belyst indirekte ved at elevene skal se forskjeller og likheter mellom: "identitet, levesett og kulturuttrykk" innenfor og mellom majoriteter og minoriteter i Norge og Sápmi. Denne formuleringen er overraskende spesifikk gitt hvor generelle og brede formuleringene i de foregående kunnskapsområdene har vært. En kan også merke seg her at det kun er kjerneelementet *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* som inneholder føringer om urfolk og minoritetsperspektiv. Dette selv om ordlyden i kompetansemålet knytter seg nærmere til kulturforståelsesdelen av *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning* og delvis identitetsdelen av *Identitet og livsmestring*.

En konfliktdimensjon har lenge vært sentralt for dette kunnskapsområdet. I R94 fremkom det gjennom at elevene skulle kunne "motarbeide fremmedfrykt og rasisme" gjennom kunnskap om "nære og fjerne" kulturer. Motarbeidelse av fremmedfrykt og rasisme ble videreført til K2006, og her skulle elevene også få kunnskap om årsakene til fordommer. I K2013 ble dette utvidet til at elevene skulle få *både* kunnskap om årsaker til fordommer, rasisme og diskriminering og tiltak som kunne motvirke det.

I K2020 blir "rasisme" og "diskriminering" videreført, men "fordommer" blir erstattet med "hatefulle ytringer". Dette skyldes trolig at problemer rundt hatefulle ytringer, og da særlig på internett, er en svært aktuell problemstilling de senere årene. Det ble også for første gang spesifisert at temaet skulle ha et nasjonalt perspektiv. De tidligere spesifiseringene om at det skal motarbeides eller motvirkes ble endret til at elevene først og fremst skulle få kunnskap om forebygging. Det kan forklare hvorfor årsaksdimensjonen fra K2006 og K2013 har falt bort. En liknende utvikling skjedde i kunnskapsområdet *Kriminalitet og strafferett*. Der skulle elevene skulle ha kunnskap om årsaker i R94, noe som ble erstattet i K2006 og K2013 til fordel for kunnskap om forebygging.

5.2.9 Generelle tendenser

Samlet sett kan en se enkelte tendenser i K2020 som er gjennomgående på tvers av de ulike kunnskapsområdene. Kjerneelementene fremstår som svært førende for hvilke kunnskaper som blir omtalt og vektlagt, hvilket understreker deres funksjon som en ramme for faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Flere av de nye spesifiseringene fremstår også som å være styrt av kjerneelementene. Eksempelvis har en rekke ulike tema fra tidligere læreplaner som sosialisering, konflikt, politikk og organiseringen av arbeidslivet fått nye spesifiseringer om bærekraft, selvstendighet eller selvfølelse. Disse endringene kan sees i lys av kjerneelementer som *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* og *Identitet og livsmestring*.

Temaene i K2020 svært bredt formulert og kompetansemålene preges av en lav konkretiseringsgrad, dog med enkelte unntak. Denne måten å formulere kompetansemål på bidrar til at læreren får et betydelig handlingsrom med å velge ut innhold og perspektiver som kan belyse de ulike temaene. Selv om en rekke av de ulike temaene og perspektivene fra tidligere læreplaner ikke blir spesifisert, fremstår de fremdeles som relevante å se til i lærerens arbeid med å fylle kompetansemålene med innhold. Valg av perspektiv og tema blir dermed i større grad opp til lærerens skjønn ut fra hva som syntes å være relevant i arbeidet med de ulike kompetansemålene.

5.3 Analyse av ferdigheter

I dette kapitlet blir ferdighetsmålene i studien analysert og kommentert. Denne analysen er i hovedsak kvantitativ. Poenget er å vise en samlet oversikt over forekomsten av ferdighetsutfordringer i læreplanenes målanvisninger gjennom årenes løp. Først presentere resultatene fra den kvantitative innholdsanalysen, og deretter vil jeg kommentere funnene. Her vil den prosentvise forekomsten bli avrundet til første desimal. Etter presentasjonen av resultatene, vil de sentrale tendensene bli kommentert i lys av relevant teori. Analysen er først og fremst ment å vise tendenser i utviklingen av forekomsten av de ulike ferdighetene, og tallene bør derfor ikke tolkes absolutt.

R94	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb	kjenne til (7) kjenne (4) ha kjennskap til (3) ha kunnskap om (3) peke på (3) kunne noen årsaker vite (hvilke forpliktelser...) ha innsikt i bli bevisst beskrive	gjøre rede for (2) Kunne motarbeide	drøfte (8)
Totalt (n=36)	25 (69,4%)	3 (8,3%)	8 (22,2%)

Tabell 1: Ferdighetsutfordringer i R94

K2006	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb	definere (4) forklare (5) beskrive (2) gi eksempel (4)	gjøre rede for (12) bruke (digitale verktøy) (3) begrunne regne ut (inntekter) argumentere bruke (ulike verktøy) bruke (sentrale begreper) finne (2) innhente informasjon	diskutere (11) drøfte (6) vurdere (5) presentere (2) reflektere (3) undersøke identifisere trekke ut hovedlinjer planlegge (pengeforbruk)
Totalt (n=69)	15 (21,7%)	23 (33,3%)	31 (44,9%)

Tabell 2: Ferdighetsutfordringer i K2006

K2013	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb	definere (4) beskrive gi eksempel (2)	gjøre rede for (8) finne (3) sammenligne formulere regne ut (inntekter) bruke (fagbegrep, kildetilfang, kildehenvisninger) bruke (sentrale begrep) bruke (ulike kanaler) bruke (sammenfallende og motstridende informasjon fra statistikk) bruke (varierte digitale søkestrategier)	drøfte (9) diskutere (13) vurdere (5) reflektere (2) analysere (2) utforske (2) undersøke skrive (en drøftende tekst) sette opp budsjett (for en husholdning) trekke ut hovedlinjer (med manuelle og digitale verktøy)
Totalt (n=62)	7 (11,2%)	19 (30,7%)	36 (58,1%)

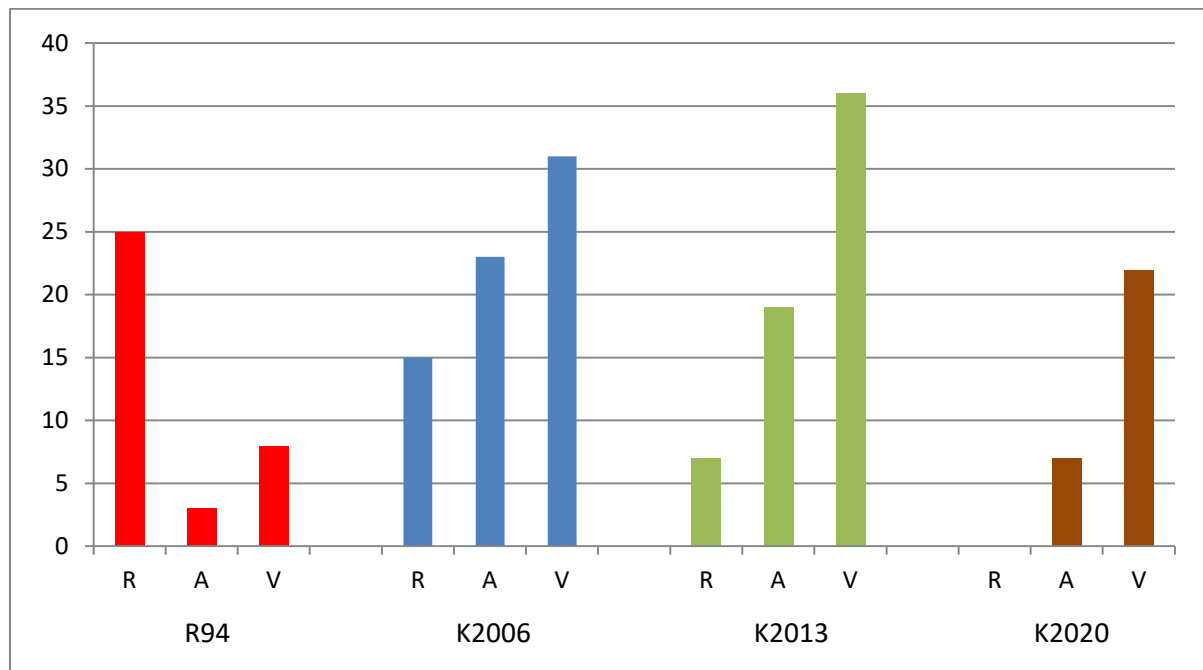
Tabell 3: Ferdighetsutfordringer i K2013

K2020	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb		gjøre rede for (3) argumentere innhente informasjon bruke (samfunnsfaglige metoder, perspektiver og kilder) bruke (egne og andres digitale fotavtrykk)	vurdere (6) reflektere (6) utforske (5) drøfte (4) undersøke
Totalt (n=29)	0 (0%)	7 (24,1%)	22 (75,9%)

Tabell 4: Ferdighetsutfordringer i K2020

Tabellene viser at det ble en betydelig høyere forekomst av ferdighetsutfordringer samlet sett i overgangen fra R94 til læreplanene i Kunnskapsløftet i absolutte tall. Dette kan ses i lys av den tidligere omtalte utvidelsen av faget. I K2020 har forekomsten av ferdighetsutfordringer nærmest blitt halvert.

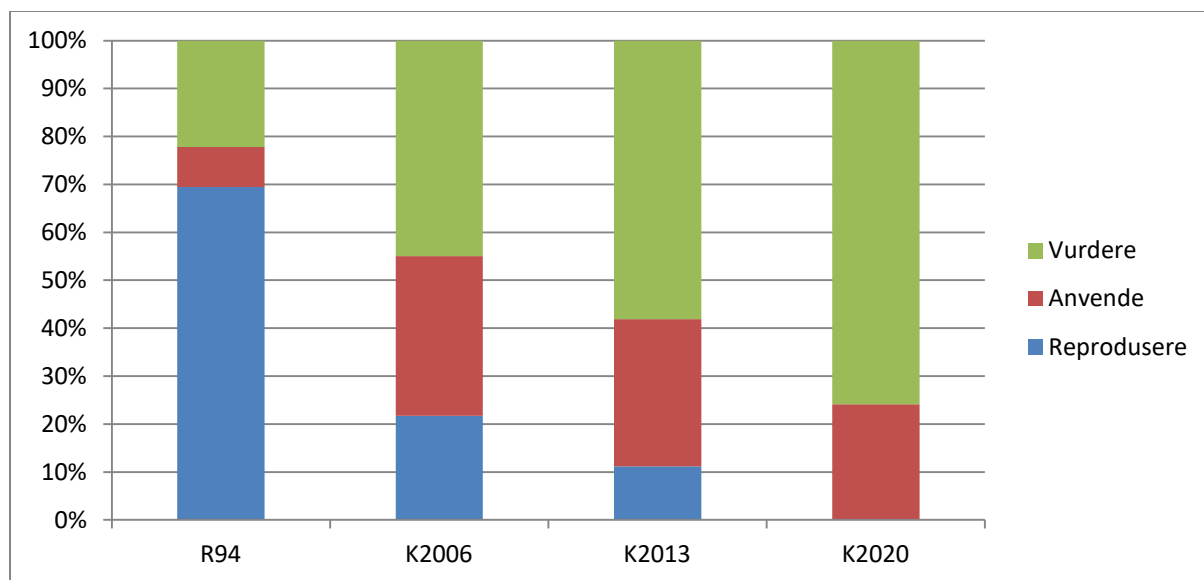
Dette skyldes at læreplanen inneholder kun inneholder 17 kompetansemål som er i sterk kontrast til K2006 og K2013 da begge disse inneholdt 35. Figuren under sammenstiller fagets ferdighetsutfordringer i absolutte tall.



Figur 1: RAV i absolutte verdier

Her fremkommer det at R94 preges av den høyeste forekomsten av *reprodusere* og den laveste forekomsten av *anvende* og *vurdere*. I K2006 ble *reprodusere* kraftig nedtonet, til fordel for en stor økning av de øvrige to nivåene. Figuren viser den samme tendensen for K2013, men med en ytterligere styrking av det høyeste taksonomiske nivået, samtidig med en reduksjon av *reprodusere* og *anvende*. Denne utviklingen kan blant annet ses på bakgrunn av innføringen av *Utforskeren* som hovedområde. I K2020 har forekomsten av ferdighetsutfordringer på samtlige av de tre nivåene blitt redusert, og en kan merke seg læreplanutkastet ikke inneholder styringsverb på R-nivået. Ferdighetsmessig fremstår faget dermed om *mindre* krevende i K2020 enn tidligere.

De relative tallene tegner derimot et svært ulikt bilde. Figuren under sammenstiller læreplanenes fordeling av styringsverb på de tre taksonomiske nivåene.



Figur 2: RAV i relative verdier

Selv om K2020 har en lavere forekomst av styringsverb på samtlige tre nivåer i forhold til tidligere læreplaner, har det gjennomsnittlige nivået på fagets ferdighetsutfordringer økt betraktelig. Dette kommer særlig til syne ved at styringsverb på V-nivået dominerer det nye læreplanutkastets kompetansemål. De relative tallene får dermed fagets til å fremstå som *mer* krevende ferdighetsmessig enn tidligere.

I lys av dette blir det viktig å avklare om det er de absolutte eller relative tallene som har den største betydningen. En kan her hevde at det er de relative tallene som er av størst betydning. Faget består av like mange undervisningstimer i K2020 som under Kunnskapsløftet. Det kan derfor tenkes at en større andel av tiden vil bli viet å oppnå hvert enkelt mål. Gitt at nivået på ferdighetsutfordringene i målene har jevnt over økt, tyder dette på at faget er mer krevende enn før.

På den andre siden kan det også tenkes at lærerne i praksis vil bevege seg trinnvis mot de mer krevende målene. Eksempelvis ved at man først starter med å definere relevante begreper (*reprodusere*), deretter bruker begrepene på ulike måter (*anvende*) og til slutt jobber tettere opp mot kompetansemålenes formuleringer og anvisninger om å *vurdere*. Dette kan synes å være trolig da et sentral premiss ved Fagfornyelsen er at lærer og elev skal få mer tid til å gå i dybden på hvert tema (Utdanningsdirektoratet, 2018e). At det er færre kompetansemål i K2020 enn i K2006 og K2013, betyr at lærer og elevene får mer tid til hvert kompetansemål, hvilket kan medføre at en slik trinnvis progresjon

kan bli en vanlig fremgangsmåte. Hvorvidt denne måten å tilnærme seg kompetansemålene blir vanlig praksis gjenstår å se, og det vil kunne bli gjenstand for fremtidige studier av klasseromspraksis.

Som omtalt anses ikke det å *reprodusere* alene lengre som kompetanse i forslaget til den nye læreplanen. Dette er verdt å merke seg med tanke på at særlig én reproduserende ferdighet: *å definere* (begreper). Definisjonskunnskap har lenge vært ansett som en viktig del av faget (Fjeldstad, 2009, s. 192-193). Det er dermed bemerkelsesverdig at ferdighetsutfordringen ikke fremkommer i Grunnskolens læreplanutkast heller.

At K2020 preges av en svært høy forekomst av ferdighetsutfordringer på det høyeste taksonomiske nivået kan delvis forklares med en føring som fremkom i retningslinjene for utformingen av kompetansemålene. Der fremkom det at "forståelse, refleksjon og kritisk tenkning" skal synliggjøres i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 8). Det å *reflektere*, sammen med å *vurdere* er styringsverbene med den høyeste forekomsten i læreplanutkastet, hvilket gjør at refleksjon kommer tydelig frem i kompetansemålene. Om det samme gjelder *kritisk tenkning* kan en stille spørsmål ved. Begreper fremkommer ikke eksplisitt i noen av fagets kompetansemål. Riktignok kan en tenke seg at ferdigheter på det høyeste nivået legger opp til kritisk tenkning ved at V-nivået innebærer å sette ulike kunnskap opp mot hverandre (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011, s. 6). Dette bidrar også til å forklare den høye forekomsten av de øvrige styringsverbene på V-nivået i K2020. Videre blir kritisk tenkning synliggjort i kjerneelementet *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*. I tillegg blir kritisk vurdering av kilder spesifisert som en del av fagets kjerne under kjerneelementet *Undring og utforskning*.

"God progresjon og bedre sammenheng" er et sentralt mål for læreplanene i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). På bakgrunn av dette vil det være naturlig å se til Grunnskolen om det generelt høye taksonomiske nivået på ferdighetene i K2020 er et ledd i en økende vanskelighetsgrad. Med andre ord: kan en se en tydelig progresjon fra en vektlegging av *reproduksjon* til *vurdering* fra Grunnskolen til Videregående? Etter å ha utført en tilsvarende analyse av styringsverbene i Grunnskolens læreplanutkast (se vedlegg 3), gir resultatene støtte til denne hypotesen. Analysen peker i retning av en klar progresjon i ferdighetsutfordringene gjennom skoleløpet. En sentral tendens var at forekomsten av styringsverbene økte gradvis i taksonomisk nivå. Dette synes ved at R-nivået har en høy forekomst etter 2. klasse, for så gradvis å synke i takt med at V-nivået stadig øker for hvert trinn i læreplanen.

Et svært viktig forbehold her er at Grunnskolens læreplanutkast også rommer fagene historie og geografi, og det er dermed ikke helt sammenlignbare størrelser. De tre fagdisiplinene er ikke adskilte som hovedområder i K2020, slik som i tidligere læreplaner, hvilket gjør det krevende å forsøke kun se på samfunnskunnskap. Til tross for dette forbeholdet, ser det ut til at den store vektleggingen av ferdigheter på et høyt taksonomisk nivå også kan forklares med målet om progresjon.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil funnene i analysen bli diskutert i lys av den tidligere redegjorte teorien. Hensikten er å besvare problemstillingen: *Hvordan blir kunnskaper og ferdigheter vektlagt i kompetansemålene i utkastet til ny læreplan i samfunnskunnskap i forhold til målanvisningene i tidligere læreplaner, og hvilke mulige konsekvenser kan dette medføre?* Problemstillingen vil bli drøftet med utgangspunkt i de tre begrunnelsene for Fagfornyelsen som ble vist til i oppgavens innledning: at innholdet i opplæringen skal være relevant, at elevene må få mer tid til dybdelæring, og at sammenheng mellom fag og øvrige deler av læreplanverket skal bli bedre (Utdanningsdirektoratet, 2018e).

6.1 Relevante kunnskaper og ferdigheter

I det første delkapittelet blir utviklingen av kunnskaper og ferdigheter i samfunnskunnskapsfagets målanvisninger diskutert i lys av Fagfornyelsens visjon om at det elevene lærer skal være relevant, og deres kunnskaper og ferdigheter skal stå i forhold til endringer i samfunns- og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2018e). Her vil det særlig den første delen av problemstillingen bli belyst. Dette gjøres ved å sammenligne den nye vektleggingen av kunnskaper og ferdigheter med det Fjeldstad anså som kunnskaper og ferdighetsområder som beskriver dyktighet i faget. Det vil også bli drøftet hvilke implikasjoner den nye vektleggingen har for de ulike begrunnelsene faget støtter seg på ifølge Børhaug.

6.1.1 Sterk prioritering av kunnskaper og ferdigheter i kompetansemålene

Kjerneelementene var tiltenkt å være et virkemiddel som sikret tydelige prioriteringer i læreplanene. Dette skulle sørge for at fagets innhold fremstod som relevante for elevene å lære (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Analysen av fagets kunnskapsanvisninger viser at kjerneelementene spiller en sentral rolle for hvilke kunnskaper som blir vektlagt i det nye læreplanutkastet. Kjerneelementene fremstår som en ramme for fagets temaer, og spesifiseringer innad

i kompetansemålene. Dette synes blant annet ved at tidligere tema som "politikk" nå skal sees i et bærekraftslys, og at personlig økonomi og organiseringen av arbeidslivet skal sees i et livsmestringsperspektiv. I tillegg har de nye temaene i faget en klar kobling til kjerneelementene. Eksempelvis kan "seksuell grensesetting" sees i lys av *Identitet og livsmestring* og "utenforskap" kan knyttes til *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Videre har temaet om ulike kilder til forskjellige meninger en klar kobling til *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*.

Det viser seg også at kjerneelementenes ikke kan forklare fagets utvikling alene. Flere av temaene fra tidligere læreplaner som godt kunne ha blitt forstått innenfor kjerneelementenes rammer, har ikke blitt videreført i forslagene til nye kompetansemål, verken på Videregående eller i Grunnskolen. Eksempelvis kan en her se til kunnskap om forbrukerrettigheter. Slik kunnskap kunne ha bidratt til at elevene ville ha vært bedre rustet til å mestre livet når de inntreer i en forbrukerrolle. Også kunnskap om etableringen av bedrifter og arbeidsplasser kunne ha bidratt til livsmestring. Dette ved at det gir elevene et bedre utgangspunkt for å skape sitt eget inntektsgivende arbeid. Temaer om særegenhetene ved det norske demokratiet kommer heller ikke frem i det nye læreplanutkastet. Dette til tross for at flere av disse temaer fremstår som aktuelle innenfor rammene til *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*.

Et trekk ved K2020 er at temaene blir stort sett formulert på en lite konkret måte. Dette kommer blant annet til syne ved at målanvisningene i mindre grad enn tidligere spesifiserer partikulære samfunnsforhold. Dette bidrar til at flere av de komplekse fagferdighetene som Fjeldstad identifiserte som dyktighet i faget i K2006, er i endring (Fjeldstad, 2009, s. 192-193). På kunnskapssiden gjelder dette særlig *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Analysen av kunnskaper viser at det finnes få føringer om konkrete fakta i det nye læreplanutkastets kompetansemål. Riktignok startet denne dreiningen i overgangen fra R94 til K2006 med en sterk nedtoning av konkrete beskrivelser elevene skulle ha kjennskap til. Eksempelvis ved at detaljeringsgraden gikk ned i omtalen av en rekke ulike tema som bedriftsetablering, moralske forpliktelser i arbeidslivet og temaer tilknyttet samlivet. Dette kan ses i lys av den daværende målsetningen om at læreplanene skulle være *mindre detaljerte, og mindre omfattende* samt en nedtoning av skolens rolle som formidler av et nasjonalt kunnskapsgrunnlag (Clemet, 2004, s. 5; Kunnskapsdepartementet, 2004). Til tross for denne målsetningen inneholdt også læreplanene under Kunnskapsløftet flere anvisninger om konkrete fakta som: omfang av ulike former for kriminalitet, sparing og låneopptaks påvirkning på personlig økonomi, og faktorer som bestemmer lønn og arbeidsvilkår.

Akkurat hvilke fakta som skal beherskes sier med andre ord det nye læreplanutkastet lite om, men selve beherskelsen av fakta er det enkelte antydninger til. Kjerneelementet *Undring og utforsking* inneholder konkrete føringer om at elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer kilder samt at de skal vurdere dem kritisk. Å beherske fakta ser dermed ut til å få en viktig rolle i faget, selv om det i mindre grad enn før er spesifisert hvilke fakta dette er snakk om i de foreslåtte kompetansemålene. Det kan dermed synes som at læreren og lærebøkene vil få en utvidet rolle i å trekke frem hvilke fakta som vil være relevante for opplæringen (Fjeldstad, 2009, s. 192).

Mye av det samme kan sies om *kausaltet*, som er et annet kunnskaps- og ferdighetsområde Fjeldstad fremhever (Fjeldstad, 2009, s. 192-193). I analysen av kunnskaper så vi at tidligere læreplaners målanvisninger inneholdt flere spesifiseringer om at elevene skulle ha kjennskap til "årsakene" til ulike fenomener i samfunnet. Liknende spesifiseringer om årsaker er ikke foreslått i kompetansemålene i K2020. Dette til tross for at årsakssammenhenger fremdeles fremstår som relevant for faget, da "sammenhenger i samfunnet fra ulike perspektiv" blir fremhevet i beskrivelsen av kjerneelementet *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*.

Videre ser *definisjonskunnskap* til å bli mindre vektlagt enn tidligere. Riktignok inneholdt R94 ingen anvisninger om at elevene skulle ha kjennskap til ulike definisjoner, men fire av kompetansemålene i både K2006 og K2013 hadde en klar spesifisering om at elevene skulle kjenne til konkrete begreper. Liknende spesifiseringer forekommer ikke i kompetansemålene i det nye læreplanforslaget. Dette støttes opp av denne oppgavens analyse av ferdigheter. Der fremkom det at ferdighetsutfordringen *å definere* ikke blir nevnt i det nye læreplanutkastets kompetansemål. Denne utviklingen medfører at den komplekse fagferdigheten *begrepsanvendelse* får en uklar rolle i K2020. Riktignok finnes det føringer om at elevene skal bruke fagbegreper i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene: *mundlige ferdigheter* og *å kunne skrive*. Dette hentyder at *begrepsanvendelse* fremdeles vil være en viktig del av faget. Noe overraskende er det derfor at disse føringene ikke er å finne i læreplanutkastets målanvisninger, da et mål med Fagfornyelsen var å bedre integrere de grunnleggende ferdighetene inn i fagenes kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Kompetansemålene preges riktignok av en stor andel ferdighetsutfordringer på A-nivået, som antyder at anvendelse av kunnskap mer generelt vil utgjøre en betydelig del av faget. Dette åpner for at begrepsanvendelse vil spille en rolle i opplæringen, selv om at dette ikke blir spesifisert i fagets kompetansemål.

At faktakunnskap og definisjonskunnskap ikke synes å bli vektlagt i læreplanutkastets kompetansemål kan ha en sammenheng med hvilke kunnskaper som blir ansett som relevante. Gilje,

Landfald og Ludvigsen argumenterer for at læring av faktakunnskap ikke har den samme betydningen i møte med fremtidens arbeids- og samfunnsliv. Slik kunnskap er kun et tastetrykk unna og det blir stadig vanskeligere å vite hvilke kunnskaper som blir viktige for framtiden (2018, s. 26). Det er derimot vanskeligere å forstå hvorfor spesifiseringer om *kausaltet* ikke fremkommer i læreplanutkastets kompetansemål. Dette særlig på bakgrunn av at dybdelæring er sentral for Fagfornyelsen, og en viktig del av denne læringsformen er å få en dypere forståelse av begreper og sammenhenger (Gilje, Landfald og Ludvigsen, 2018, s. 26).

Fjeldstad viser også til *kulturforståelse* som en kompleks fagferdighet for samfunnskunnskapsfaget (Fjeldstad, 2009, s. 192). Koritzinsky understreker også viktigheten av denne delen av faget ved å trekke frem *flerkulturell forståelse* som et spesielt viktig emne (Koritzinsky, 2014, s. 106). Kjerneelementgruppen har også vurdert kulturforståelse som relevant da begrepet blir spesifisert i kjerneelementet *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning*. Her synes særlig perspektiveringsdelen av *kulturforståelse* å bli fremhevet. Dette ved at kjerneelementet fremhever viktigheten av en forståelse av hvorfor andre tenker og handler som de gjør (Fjeldstad, 2009, s. 193). Den andre delen av *kulturforståelse* (kulturens logikk) kommer også delvis til syne i kjerneelementet gjennom den overordnede betegnelsen "kulturell forståelse" (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementet har dermed trolig bidratt til at kunnskapsområdet *Kultur og Flerkultur* har bevart flere av temaene fra tidligere læreplaner, dog med ulike spesifiseringer.

En slående utvikling i så henseende er nedtoningen av religionens rolle i samfunnet i det nye læreplanutkastet. Analysen av kunnskaper viser at denne nedtoningen også var et trekk ved overgangen fra R94 til K2006. K2020 på sin side inneholder ikke en eneste referanse til religion, noe som utvilsomt ville ha bidratt til en økt kulturell forståelse. En mulig forklaring er målet med Fagfornyelsen om at læreplanreformen skulle sørge for mindre overlapping mellom fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 35-36). Det kan dermed tenkes at religiøse tema vil først og fremst være fellesfaget: Religion og etikk sitt anliggende i Fagfornyelsen.

Et spørsmål som gjenstår er hvorvidt prioriteringen av relevante kunnskaper og ferdigheter har medført at de øvrige kunnskapene som Koritzinsky fremhever som fagets viktigste: *menneskerettigheter, likestilling, og demokrati*, blir vektlagt i fagets kompetansemål (Koritzinsky, 2014, s. 99). K2006 og K2013 inneholdt to kompetansemål som eksplisitt nevnte "menneskerettigheter". I fagfornyelsen har dette blitt redusert til ett. Dog blir "menneskerettigheter" også nevnt i det tverrfaglige emne *Demokrati og medborgerskap*, og i læreplanens *Verdier og prinsipper* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I *Verdier og*

prinsipp blir også likestilling nevnt. Her poengteres det at faget skal legge et grunnlag for at elevene skal ta vare på og videreføre det som en grunnleggende demokratisk verdi. Likestilling blir derimot ikke spesifisert i fagets kompetansemål eller kjerneelementer. ”Demokratiske verdier” blir riktignok nevnt i kompetansemålet om ”makt”. Det kan dermed tenkes at med en slik formulering i *Verdier og prinsipper*, er det underforstått at likestilling inngår som en av disse demokratiske verdiene. I så måte fremstår likestilling fremdeles som et relevant tema i faget, men dette blir utvilsomt underkommunisert i læreplanens målformuleringer. Dette særlig i forhold til to tidligere læreplaner, hvor temaet blir nevnt i ett av fagets hovedmoment (R94), og kompetansemål (K2013).

Det siste temaet Koritzinsky fremhever, *demokrati*, har en fremtredende rolle i læreplanutkastets kompetansemål. Analysen viser at *Politikk, demokrati og styreform* er fremdeles et svært omfangsrikt kunnskapsområde. Riktignok viser analysen at de foreslåtte kompetansemålene har en vektlegging av politikkdelen av kunnskapsområdet gjennom temaer som ressurspolitikk, bærekraftig politikk, og politiske beslutninger. Demokrati som sådan fremkommer i temaene ”medborger i et demokrati” og hvordan utøvelse av ”makt” kan utfordre demokratiske verdier. Koritzinsky har ytret at med såpass få og svært generelt formulerte kompetansemål viderefører K2020 en tradisjon som strekker seg tiår tilbake med en svak demokratiopplæring. Dette på bakgrunn av at læreplanen ikke inkluderer en rekke aktuelle spennende og vanskelige spørsmål om demokratiske dilemmaer og utfordringer (Koritzinsky, 2019). Kunnskapsanalysen støtter at dette er en ”videreføring”, da demokrati kun ble eksplisitt omtalt i to ulike kompetansemål i K2006 og K2013 og kun ett i R94. Riktignok preges de to temaene som eksplisitt omtaler *demokrati* i K2020 av svært få spesifiseringer. Dette gir et stort tolkningsrom, noe som åpner for at undervisningen i større grad enn før kan adressere de demokratiske dilemmaene og utfordringene Koritzinsky sikter til.

6.1.2 Den nye læreplanens forhold til tilpassnings, nytte- og dannelsesperspektivet

Børhaug har skildret samfunnskunnskapsfaget som et fag som støtter seg på tre ulike begrunnelser. Et viktig spørsmål å avklare er om det nye læreplanutkastet har endret på forholdet mellom dem. Læreplangruppen har selv uttalt at de har: ”lagt vekt på at elevene skal få grunnlag til å bli aktive, engasjerte og kritisk tenkende medborgere i samfunnet – både nå og i framtiden”

(Utdanningsdirektoratet, 2019d). En slik profilering av faget trekker det i retning av danning, da det legger vekt på deltakelse, handling, og kritisk tenkning. Å kunne tenke kritisk har i tillegg en nytte dimensjon, ved at det kan bidra til å løse konkrete problemer for den enkelte (Børhaug, 2005, s. 173-176).

Danningsperspektivet er også å finne i læreplanutkastets kompetansemål. Elevene skal få kunnskap om hvordan framtidig politikk kan utformes for at verden skal bli mer bærekraftig og om deres påvirkningsmuligheter for politiske beslutninger. Dette kan bidra til å utvide elevenes forståelse om at samfunnsstrukturer som den norske økonomis oljeavhengighet kan endres på (Børhaug, 2005, s. 174). At danningperspektivet kommer til syne i kompetansemålene kan delvis forklares ved at dette perspektivet er godt representert i fagets kjerneelementer. *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* har som et sentralt premiss å utvikle elevenes handlingskompetanse. Videre fremhever *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning* maktkritiske perspektiver, som representerer at den samfunnskritiske delen av danning.

Børhaug trekker også frem "orienteringsviten" som en form for danning (Børhaug, 2004, s. 175). Dersom elevene ikke har kunnskap om politiske styringsorganer eller samfunnets institusjoner, vil deres handlingskompetanse svekkes. Denne formen for viten var representert i de tidligere læreplanene gjennom kunnskap om norske politiske partier, styreform, og politiske styringsorganer. Analysen av K2020 viser at kunnskaper som dette og øvrige partikulære kunnskaper om samfunnets institusjoner, trolig blir fraværende fra faget. Analysen av ferdigheter støtter opp om dette ved at de reproduserende ferdighetene ikke lengre er omtalt i læreplanutkastets kompetansemål. Riktignok viser analysen at enkelte former for "orienteringsviten" fremdeles er å finne i Grunnskolens læreplanutkast. Dette gjelder blant annet kjennskap til samfunnsinstitusjoner og politiske partier.

Andre deler av læreplanutkastet bidrar til å trekke faget i retning av nytteperspektivet. Som nevnt har også kritisk tenkning en nytte dimensjon ved seg (Børhaug, 2005, s. 173). Analysen av ferdigheter viser at den gjennomgående høye forekomsten av ferdighetsutfordringer på det høyeste taksonomiske nivået skaper et godt grunnlag for kritisk tenkning. I tillegg har det å mestre livet også en åpenbar nytteverdi. Dette blir i stor grad vektlagt i fagets gjennom kjerneelementet *Identitet og livsmestring*. I analysen kommer det frem at dette kjerneelementet har preget svært mange av temaene som har blitt videreført fra tidligere læreplaner. "Personlig økonomi" og "organiseringen av arbeidslivet" har fått et selvstendighetsperspektiv, "sosialisering" har blitt spesifisert til å fokusere på ungdommers identitet og selvfølelse og "seksualitet" har nå blitt en del av den videregående opplæringen i

samfunnskunnskap. Kompetansemålene som utgår fra dette kjerneelementet knytter seg direkte til elevenes livsverden og vil trolig bli opplevd som nyttige kunnskaper og ferdigheter å ta med seg videre i livet (Børhaug, 2005, s. 173).

I tillegg trekker fagets nye ansvar for *digitale ferdigheter* også i retning av nytte. Dette ved at digitaliseringen preger stadig flere samfunnsarenaer, og det er lite som tilsier at denne tendensen vil stoppe opp. Å ha godt utviklede digitale ferdigheter vil dermed være særdeles viktig for fremtidens arbeids- og samfunnsniv, og det vil være: "avgjørende for å mestre livet og rollene som yrkesutøver og samfunnsborger" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 30). Analysen av kunnskaper viser også at flere tema tydeliggjør en vektlegging av *digitale ferdigheter* i fagets foreslåtte kompetansemål. Temaer innenfor *Arbeidslivet* har fått et teknologiperspektiv, og digitale fotavtrykk og personopplysninger har blitt et eget tema. Videre antyder kjerneelementet *Undring og utforskning* at ferdigheter som: innhenting av informasjon fra flere kilder og å være i stand til å vurdere disse kritisk, vil være sentralt for faget under Fagfornyelsen. Slike føringer er med i å trekke faget mot nytteperspektivet ved at det gjør elevene bedre rustet til å innhente informasjon som oppleves som relevante for dem.

Enkelte deler av det nye læreplanutkastet kan derimot synes å peke i retning av den legitimerende delen av tilpasningsperspektivet. At elevene skal motvirke sosial ulikhet, vurdere hvordan samfunnet kan inkludere flere i samfunns- og arbeidslivet og vurdere tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, peker alle i retning av dette. Her er det lagt til grunn at ulikhet, utenforskap, rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer først og fremst er noe som må motvirkes eller forebygges. Slike målsetninger bidrar i skolens arbeid til å videreføre grunnleggende samfunnsverdier, som Koritzinsky fremhever som en viktig del av faget (Koritzinsky, 2014, s. 100).

Disse formuleringene kan ses som motsatsen til læreplanens ideal om å fostre samfunnskritiske borgere, da det på forhånd er definert hva samfunnet anser som negativt og må forhindres. Slike formuleringer viser at den handlingskompetansen faget skal bidra til gjennom kjerneelementet *Medborgerskap og bærekraftig utvikling*, i mange tilfeller retter seg mot tilpasningsperspektivet. Denne utviklingen aktualiserer Koritzinskys poeng om at forholdet mellom tilpassingsperspektivet og dannelsesperspektivet er en motsetningsfull og krevende balansegang (Koritzinsky, 2014, s. 102). I målanvisningene fremstår det som om det på forhånd er definert hvordan elevene skal bruke sin handlingskompetanse til det læreplanen anser som samfunnstjenlige formål. Til tross for dette, peker selve handlingskompetansen kompetansemålene skal utvikle i retning av dannelsesperspektivet. I tillegg legger kompetansemålenes formuleringer i svært liten grad opp til kritisk tenkning rundt de enkelte

temaene. Eksempelvis skal elevene *vurdere* ”korleis stat, privat sektor og det sivile samfunn kan leggje til rette for å inkludere fleire i samfunns- og arbeidslivet” og *vurdere* ”tiltak som kan førebyggje rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar i Noreg” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Her fremkommer kritisk tenkning først og fremst gjennom ferdighetsutfordringen å *vurdere*, noe som innebærer at elevene skal blant annet se ulike sider av samme sak. Dette bidrar til å understreke Børhaugs poeng om at kritisk vurdering om slike temaer kun kan foregå innenfor kontrollerte former, eksempelvis ved å være kritisk til rasisme (Børhaug, 2005, s. 173).

Til tross for disse eksemplene, kan det synes som at den legitimerende delen av tilpassingsperspektivet utgjør en mindre del av faget nå enn i tidligere læreplaner. At kunnskapsområdet *kriminalitet og strafferett* ikke lengre ser ut til å bli en del av faget er et tegn på dette. Her har forebyggingsaspektet utgjort en del siden K2006, og det trakk faget i retning av tilpassing. K2013 spesifiserte også ”verdien av likestilling” og konsekvenser av det kjønnsdelte arbeidsmarkedet, noe som ikke blir omtalt i K2020. I tillegg har tema som sosialisering blitt vinklet inn mot nytteperspektivet ved økt fokus på elevenes egen identitet og selvfølelse fremfor kunnskap om sosialisering av ungdom i Norge.

Den kognitive delen av tilpassningsperspektivet fremhever nasjonale perspektiver og underkommuniserer hvordan internasjonale forhold påvirker det norske samfunnet (Børhaug, 2005, s. 173). Særlig underkommunikasjonen av internasjonale forhold er mer fremtredende i det nye læreplanutkastets kompetansemål i forhold til tidligere læreplaner. Dette kommer til syne ved at kunnskapsområdet *Det internasjonale samfunnet*, har blitt betydelig mindre vektlagt. I tillegg er det ingen kompetansemål som spesifiserer at en må benytte internasjonale perspektivet for å nå dem. Denne utviklingen har fått enkelte til å reagere kraftig. Forfatter og samfunnskunnskapslærer Assad Nasir har ytret at faget nå fremstår som navlebeskuende. Han hevder at kompetansemålene får det kan se ut til at det ikke eksisterer en verden utenfor Norge (Espevik & Mohr, 2019).

På den andre siden må det her trekkes frem at kjerneelementet *Medborgerskap og bærekraftig utvikling* inneholder føringer om at sentralt innhold skal sees i lys av det lokale til det globale. På bakgrunn av denne formuleringen er det trolig inneforstått at globale perspektiver skal benyttes i arbeidet med kompetansemål som faller innunder dette kjerneelementets rammer. Dette støtter utdanningsdirektoratet ved avdelingsdirektør Hedda Huse. Hun fremhever at læreren skal bruke handlingsrommet læreplanen gir til å velge å ta utgangspunkt i lokale, nasjonale eller internasjonale spørsmål (Espevik & Mohr, 2019).

6.2 Mindre omfattende læreplaner

I dette delkapittelet blir fagets utvikling diskutert opp mot idealet om mer tid til dybdelæring gjennom mindre omfattende læreplaner. Her vil først og fremst selve premisset bli problematisert. Dette gjøres ved å drøfte hvorvidt det nye læreplanutkastet egentlig kan bli beskrevet som mindre omfattende enn tidligere læreplaner, og i hvilken grad læreplanutkastets omfang utløser mer tid til dybdelæring. I tillegg vil følgende av dette idealet for faget bli diskutert ved å rette fokus på hvilke mulige konsekvenser dette vil ha for opplæringen av faget. Her vil spriket mellom læreplanens *ideologiske, formelle, oppfattede og gjennomførte* nivå stå sentralt (Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 62-64).

6.2.1 Mer tid til dybdelæring?

Det andre sentrale målet med Fagfornyelsen var at omfanget i læreplanene måtte ned innholdsmessig. Slik skulle lærerne få tid og mulighet til å legge til rette for dybdelæring. De ulike fagene i skolen var preget av for mange mål i forhold til tiden lærerne hadde til rådighet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7, 33), og dette var særlig et problem for samfunnsfagene (NOU 2014: 7, 2014, s. 86). Læreplangruppen som utviklet den nye læreplanen for samfunnskunnskap har tatt disse signalene innover seg. Dette kommer til uttrykk ved at antallet kompetansemål har blitt redusert fra 35 til 17, fordelt på det samme antallet skoletimer som før.

At elevene skal få mer tid til dybdelæring synes å ha gitt visse utslag for utviklingen av ferdighetsutfordringene i faget. Den økte tiden til å arbeide med hvert mål vil gi et bedre utgangspunkt til å kunne *vurdere* fremfor å *reprodusere* eller *anvende*. Dette kan også være en mulig forklaring på et betraktelig høyere taksonomisk nivå på styringsverbene i kompetansemålene. Videre er det en klar kobling mellom V-nivået og dybdelæring i seg selv. Dybdelæring skildres blant annet som at elevene relaterer nye ideer til tidligere kunnskap og erfaring, ser etter mønstre, og organiserer sammenhenger (Sawyer, 2006, s. 4; NOU 2014: 7, 2014, s. 36). Dette har klare likhetstrekk med V-nivået, som også omhandler å sette sammen kunnskap i nye helheter eller mønstre, og å sette kunnskap opp mot hverandre (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2011, s. 6).

At elevene skal få mer tid til dybdelæring har også preget kunnskapene i faget. Analysen viser at antallet temaer er redusert, og at de foreslåtte kompetansemålene preges av brede formuleringer med

et stort tolkningsrom for læreren. Konkretiseringsgraden er av varierende karakter, men jevnt over bærer kompetansemålene preg av få innholdsføringer. Videre er de ulike temaene lite spesifikke i forhold til tidligere læreplaner. Dette medfører at temaer og perspektiver fra tidligere læreplaner kan fremstå som like relevante som før i arbeidet med de nye kompetansemålene. Eksempelvis kan en se til tidligere tema innenfor kunnskapsområdet: *Arbeidslivet*. Temaer som avtaleverk, arbeidslivets organisasjoner og lønn og arbeidsvilkår vil fremdeles være aktuelle i arbeidet med temaet: "organiseringen av arbeidslivet" fra K2020. Videre kan terrorisme, bruk av makt i verdenssamfunnet, og likestilling være aktuelle for å belyse det nye temaet om hvordan utøvelsen av "makt" kan utfordre demokratiske verdier. I tillegg fremstår enkelte kompetansemål i læreplanutkastet som rene sammenslåinger av tidligere kompetansemål. To eksempler på dette er etiske problemstillinger i arbeidslivet og ulike yrker fra K2006 og K2013 samt personlig økonomi og arbeidslivets organisering fra de samme læreplanene.

I tillegg til å synliggjøre hva som utgjør fagets kjerne i Fagfornyelsen, var kjerneelementene også tiltenkt den rollen at de skulle bli enklere for læreren å gjøre tydelige prioriteringene av innhold og arbeidsmåter i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Dette gjør de delvis gjennom deres føringer på hvilke perspektiver som skal benyttes i opplæringen. Eksempelvis ved at tema som omhandler bærekraftig utvikling skal ta utgangspunkt i forskjellige handlingsalternativer på ulike nivåer. På en måte bidrar slike føringer til å gi støtte til valg av innhold ved å vise til hvilke forventinger som ligger i valget av innhold. På den andre siden bidrar føringene til å utvide fagets omfang ved å aktualisere temaer fra tidligere læreplaner. Her kan en se til tidligere temaer som "EU" og "FN". Disse fremstår som aktuelle å bruke i undervisningen gjennom deres arbeid for bærekraft, da de kan synliggjøre elevenes handlingsalternativer på et internasjonalt nivå.

I sum viser utviklingen at selv om læreplanene skulle bli mindre omfattende gjennom "tydelige prioriteringer i skolefagene" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8), er det lite som tyder på at læreplanene egentlig har blitt noe mindre omfattende. I lys av denne utviklingen fremstår det som at den *formelle* læreplanen har et potensial for dybdelæring gjennom færre kompetansemål, men at lærernes tolkningsarbeid (den *oppfattede* læreplanen) vil bli avgjørende for hvor godt undervisningen (den *gjennomførte* læreplanen) kan legge til rette for dybdelæring. Det hviler med andre ord et stort ansvar på lærerne i å tolke kompetansemålene på en måte som legger til rette for idealene om dybdelæring (den *ideologiske* læreplanen)(Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 62-64). Kunnskapsministeren har på sin side uttrykt en tillit til at lærerne vil bruke det nye handlingsrommet på en god måte som

gagner elevene. Dette som svar på en bekymring fra professor i pedagogikk, Peder Haug, om at et utvidet handlingsrom medfører at det i realiteten er fritt fram for hvilket innhold fagene kan bli fylt med (Fladberg, 2019).

6.2.2 Implikasjoner for opplæringen

De åpne formuleringene i læreplanutkastets nye kompetansemål kan ha ulike implikasjoner for fremtidig opplæring. At læreplanen ikke preges av detaljerte innholdsbeskrivelser medfører at læreren får en større vil mulighet til å tilpasse opplæringen etter lokale behov og forhold (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s. 68). Lærernes mulighet til å ta hensyn til elevenes bakgrunn og utgangspunkt har vist seg å spille en sentral rolle i å sikre en likeverdig opplæring (Haug, 2003, s. 86). I tillegg uttrykker det en høyere grad av tillit til lærernes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44). Perspektiver og tema som er særegne for lokalsamfunnet kan dermed bli brukt aktivt i undervisningen i de tilfellene læreplanens kompetansemål legger opp til det.

Det store tolkningsrommet i læreplanutkastets kompetansemål medfører også noen betenkeligheter. Den mest åpenbare er at en økt mulighet til å tilpasse opplæringen etter lokal kontekst og behov medfører at opplæringen kan arte seg svært forskjellig fra skole til skole. Om dette har læreplanforsker Nils Ole Nilsen ytret at det særlig er i samfunnsfagene det er en fare for at læreplanene kan bidra til større lokale forskjeller i undervisningen. Han peker på deres åpne formuleringer om faglig innhold som en grunn til dette (Jakobsen, 2018). Lokale forskjeller har lenge vært en aktuell problemstilling for samfunnskunnskapsfaget, delvis grunnet fraværet av nasjonalt gitte eksamener som kan fremstå som en rettesnor for undervisningen (Mikkelsen, 2014, s. 49). Riktignok fremkommer det i læreplanutkastet at eksamensformen skal sendes på høring, og ferdigstilles senere. Det kan derfor tenkes at lokale forskjeller vil bli mindre aktuelt i fremtiden gjennom en mulig revidering av eksamensformen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5).

Myndighetenes tillit til lærernes kompetanse kommer også med et ansvar for at det lokale læreplanarbeidet må sørge for at innholdsvalget er av faglig høy kvalitet og i tråd med opplæringens formål (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 69). Dette lokale læreplanarbeidet kan nå bli mer krevende enn tidligere. Denne oppgavens analyser gir støtte til bekymringen mange har uttrykt for at færre kompetansemål vil medføre at kompetansemålene vil bli mer overordnede og dermed gi mindre støtte

til lokalt læreplanarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44). Dette kan medføre at mer tid enn før vil gå med til lokalt arbeid med læreplanene, hvilket allerede blir ansett som tidkrevende av mange lærere, skoleledere, og skoleeiere. Tid er en svært viktig rammefaktor i undervisningen, og det er en avgjørende ressurs for hvor langt lærere og elever kan strekke seg (Engelsen, 2015, s. 258). Det kan dermed tenkes at dersom mer tid må bli brukt på planlegging, kan dette medføre at lærerne får mindre tid til andre viktige oppgaver som oppfølgingsarbeid.

Utdanningsforsker og dekan ved Universitetet i Stavanger, Elaine Munthe, på sin side, ser på lærernes økte frihet til å velge innholdet i undervisningen som noe positivt. Hun trekker frem kompetanseutvikling på skolene med støtte fra landets universiteter og høyskoler og at skolene vil få mer faglige sterke lærere gjennom mastergradsutdanning. Hun mener at dette medfører at tiden er moden for mer lokalt ansvar, men hun fremhever at det er viktig at lærerne får satt av godt med tid i det som blir et krevende arbeid (Jakobsen, 2018).

Det kan dermed tenkes at læreplanen ikke vil fungere etter sin intensjon dersom lærerne ikke får den tiden de trenger til planleggingsarbeid. Imsen viser til viktigheten av *realiserbare* læreplaner. Dersom lærere opplever at de ikke har tid og ressurser til å undervise på en måte som den nye læreplan tilsier, kan de fort ende opp med å gli tilbake til det "gamle og kjente" (Imsen, 2016, s. 285). Analysen av kunnskaper i det nye læreplanutkastet støtter opp om at dette vil være en reell bekymring. Gitt at kompetansemålenes formuleringer preges av en lav konkretiseringsgrad og kan fylles med en rekke av temaene fra tidligere læreplaner, kan tenkes at "det gamle og kjente" vil være et særdeles fristende spor blant mange lærere å gli tilbake i. Dette kan i tillegg legitimeres innenfor mange av kompetansemålenes formuleringer såfremt det vinkles inn mot et eller flere av fagets kjerneelementer. Eksempelvis vil et tidligere opplegg om konflikter fremstå som aktuell såfremt det vinkles inn mot bærekraftig løsninger og tidligere opplegg om personlig økonomi likeså såfremt det vinkles inn mot selvstendighet.

En løsning mange lærere har benyttet for å effektivisere det lokale læreplanarbeidet, er å delegere deler eller hele tolkningsansvaret til forfatterne og forlagene. Dette delvis fordi læreboka fremstår som en "ferdigtolket læreplan" blant enkelte lærere (Saabye 2005, s. 19). En slik snarvei medfører at opplæringen blir preget av lærebokas prioriteringer (Blikstad-Balas, 2014, s. 330), og dette er en særlig aktuell problemstilling for læreplaner som kan bli betegnet som "vage" (Engelsen, 2015, s. 85). Akkurat hva Engelsen legger i betegnelsen "vag" fremstår som uklart, men i den grad et stort

tolkningsrom av læreplanens anvisninger medfører at "vag" blir en treffende beskrivelse, fremstår dette som en aktuell problemstilling for fremtidens samfunnskunnskap.

Engelsen skriver at denne problemstillingen først og fremst er gjeldende dersom læreren ikke tar sitt profesjonelle ansvar for valg av innhold på alvor (Engelsen, 2015, s. 84). Også departementet fremhever at konkretiseringen av innhold først og fremst er et profesjonelt ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 70). På den andre siden fremhever departementet at mange høringsinnstanser ønsker økt innholdsorientering i læreplanene. Dette vil gi lærerne bedre støtte og tydeligere føringer i det lokale læreplanarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44). Dermed kan det tenkes at læremidlenes bruk i tolkingsarbeidet ikke nødvendigvis er et spørsmål om ansvarsfraskrivelse, men heller et reelt behov for støtte til tolkning og planlegging.

Videre er det lite departementet ønsker å gjøre for å innskrenke læremidlenes plass i planlegging og undervisning. De peker først og fremst på viktigheten av at læremidlene må være av "høy" kvalitet, og at de ønsker de å se på tiltak som kan føre til en bevisstgjøring av skoler og lærere i valg av læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 76). Departementet syntes dermed å ta det for gitt at lærerne er sitt ansvar bevist, noe som kan synes å være paradoksalt all den tid de trekker frem læremidlenes styrende rolle i opplæringen.

Undersøkelsen til Gilje m.fl. antyder at læreboka trolig vil stå noe sterkere i Grunnskolen enn i Videregående, og at bruken av papirbaserte læremidler vil ha en svak nedgang (Gilje m.fl., 2016, s. 24-25). Gitt at departementet særlig peker på digitale læremidler som bidragsyter til sprikende kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 76), kan det tenkes at læremidlenes rolle blir en høyst relevant problemstilling for samfunnskunnskapsfaget. Undersøkelsen til Gilje m.fl. viser at samfunnskunnskapslærere benytter like mye digitale som papirbaserte læremidler og at sider som NDLA er særlig hyppig brukt (Gilje m.fl., 2016, s. 44). Det kan dermed tenkes at rollen lærebøkene en gang hadde i det lokale læreplanarbeidet blir gradvis overført til nettsider som NDLA. At samfunnskunnskapsfaget nå får et særskilt ansvar for *digitale ferdigheter* vil trolig bidra til å trekke faget videre i denne retningen.

Departementet har annonsert flere tiltak som kan nyansere flere av disse betenkelighetene. Det fremkommer i Meld. St nr 28 (2015-2016) at læreplanene er tiltenkt å inneholde hovedområder, hvilket ikke er en del av de nåværende læreplanutkastene. Tanken er at de kommende hovedområdene skal videreutvikles til å beskrive hvilket innhold som er egnet for å oppnå kompetansemålene som inngår i de

ulike hovedområdene. Slik skal de gi tydeligere føringer på valg av innhold (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44).

Departementer varsler også en større satsning på nasjonale veiledningsressurser, og tar dermed rådet fra Ludvigsenutvalget til følge (NOU 2015: 8, 2015, s. 92). Veiledningsressursenes rolle skal ene og alene være å gi støtte til lærernes tolkningsarbeid og skal bidra til inspirasjon for undervisningsopplegg. Tanken er at ved ikke å forskriftsfeste disse forslagene til innhold, opprettholder det tillitten til lærernes profesjonelle skjønn. Samtidig kan det bidra til retning i planleggingsarbeidet for de som føler et behov for dette (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 46). Hvor godt disse veiledningsressursene vil fungere og om det bidrar til å svekke læremidlenes stilling i tolkningsarbeidet, blir derimot et spørsmål for fremtidig forskning.

6.3 Bedre og klarere sammenheng

I diskusjonsdelens siste delkapittel vil idealet om en bedre sammenheng i læreplanverket bli diskutert. Her vil både sammenhengen innad i samfunnskunnskapsfaget, sammenhengen mellom faget i Grunnskolen og i Videregående og sammenhenger mellom faget og øvrige fag i skolen bli belyst. Diskusjonen vil bidra til å vise hvordan den *ideologiske* læreplanens ideal om dybdelæring og et mer sammenhengende læreplanverk har blitt fulgt opp i den *formelle* læreplanen.

6.3.1 Tre kilder til sammenheng

Fagfornyelsen ideal om en bedre og klarere sammenheng kan spores tilbake til prinsippet om dybdelæring. Evnen til å relatere nye ideer til tidligere kunnskap og erfaring og elevenes mulighet til å organisere av sammenhenger i de kunnskapene de oppnår, er en viktig del av dybdelæringen. Dette medfører at et sammenhengende læreplanverk danner et bedre utgangspunkt for dybdelæring (Sawyer, 2006, s. 4; NOU 2014: 7, 2014, s. 36). At kjerneelementene viser seg å være såpass styrende for innholdet i fagets kompetansemål, bidrar til en tydeliggjøring av sammenhenger *innad* i faget. Eksempelvis kan en se til hvordan både ”sosialisering”, ”personlig økonomi” og ”organiseringen av

arbeidslivet” har klare koblinger til livsmestring. Dette muliggjør at kunnskap om livsmestring kan relateres til annen kunnskap og erfaring, og legger dermed til rette for dybdelæring.

Hva gjelder sammenhengen mellom Grunnskolen og Videregående kan denne oppgavens undersøkelser delvis svare på dette. Analysene har fokusert på læreplanene i Videregående, men med enkelte skjelinger til Grunnskolen. Av disse kortere analysene fremkommer det at ferdighetsmessig ser sammenhengen mellom Grunnskolens samfunnsfag og det Videregående samfunnskunnskapsfaget ut til å være god. Forekomsten av ferdighetsutfordringer på de lavere taksonomiske nivåene er fremtredende i de første trinnene i Grunnskolen, for så å øke gradvis. Videre skaper dette et godt grunnlag for dybdelæring, da dybdelæring forutsetter god progresjon som legger til rette for en gradvis mer nyansert forståelse av faget (NOU 2014: 7, 2014, s. 11).

Kunnskapsanalysen gir ingen utfyllende svar på sammenheng mellom de to nivåene. Analysen skjeler kun til Grunnskolen dersom enkelte tema ser ut til å forsvinne fra Videregående. Her kan vi se at flere tema som: ”likestilling”, ”offentlige institusjoner”, ”partipolitikk”, og ”kriminalitet” bare blir omtalt i Grunnskolens læreplanutkast. At enkelte tema kun fremkommer i Grunnskolen kan derimot være hensiktsmessig. Som nevnt er en sentral del av dybdelæring at nye ideer og begreper skal relateres til tidligere kunnskaper og erfaringer (Sawyer, 2006, s. 4). Dette bidrar til en viss faglig bredde som er en forutsetning for at dybdelæring kan bidra til en helhetlig forståelse av et fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Her kan de åpne formuleringene i kompetansemålene i Videregående legge til rette for at elevene aktivt kan bruke tidligere kunnskap og perspektiver fra Grunnskolen senere i opplæringen. Dette medfører at tidligere kunnskap kan bli overført, anvendt, og reflektert over i en ny og ukjent situasjon (Gilje, Landfald, Ludvigsen, 2018, s. 26). Eksempelvis kan en se til temaet ”utenforskap”. Her kan elevene bruke kunnskapen om kriminalitet fra Grunnskolen som et ledd i å skape en helhetlig sammenheng mellom ulike sosiale fenomener, begreper og prinsipper. At tanken er å bruke tidligere kunnskap aktivt senere i opplæringen kan også forklare hvorfor ”likestilling” blir nevnt i tre ulike forslag til kompetansemål i Grunnskolen, mens den generelle betegnelsen ”demokratiske verdier” blir brukt i Videregående.

At enkelte temaer kun blir trukket frem i Grunnskolen, fremstår også som et signal om at utdanningsmyndighetene har tillit til at disse kunnskapene vil sitte gjennom dybdelæring og dermed bli en del av elevenes repertoar av kunnskaper. En åpenbar innvending mot dette er at denne troen på elevenes langtidshukommelse og varig kunnskap gjennom dybdelæring er urealistisk. Spirallæringsprinsippet gir støtte til denne innvendingen. Denne formen for læring har også en klar

forventing om at nye ideer og begreper skal relateres til tidligere kunnskap og erfaring. Derimot forutsetter spirallæring at de samme temaene må besøkes på ny flere ganger gjennom utdanningsløpet for at de skal bli en del av elevens repertoar av kunnskaper (Harden, 1999, s 141-142).

Dybdelæringsprinsippet gir også delvis støtte til et behov for repetisjon. Dette kan belyses ved at enkelte temaer som "offentlige institusjoner" blir kun omtalt svært tidlig i utdanningsløpet. Her vil elevenes begrepssystem antakeligvis være lite utviklet. Dette betyr at elevene vil ha et begrenset kunnskaps- og erfaringsgrunnlag å relatere nye ideer og begreper til, som er sentralt for dybdelæring (NOU 2014: 7, 2014, s. 36). Dersom de ikke har utviklet de nødvendige knaggene å henge begreper som "storting", "regjering" og "domsstol" på, mangler de en viktig forutsetning for at dybdelæring skal kunne bidra til varig kunnskap. I slike tilfeller vil læreren spille en avgjørende rolle for at disse temaene blir en del av elevenes kunnskapsrepertoar ved å besøke temaene på nytt senere i opplæringen.

Hva gjelder sammenhenger *mellom fag*, ser samfunnskunnskapsfaget ut til å bidra med dette i høy grad gjennom dets forhold til de tre prioriterte tverrfaglige temaene. Her kan en se en sterk kobling mellom fagets kjerneelementer og de tverrfaglige emnene. Dette synes ved at tverrfaglige emner som "livsmestring", "medborgerskap" og "bærekraftig utvikling" er nå en del av fagets kjerne gjennom kjerneelementene *Medborgerskap og bærekraftig utvikling, og Identitet og livsmestring*. Denne sterke koblingen kommer også til syne i temaene som inngår i forslagene til nye kompetansemål. Eksempelvis kan en se til temaene: "identitet", "kjønn", "seksualitet", "grensesetting", "digitale spor" og "personlig økonomi". Disse blir både trukket frem i det tverrfaglige emne *Folkehelse og livsmestring*, og er å finne som tema i fagets foreslåtte kompetansemål. En slik kobling mellom tverrfaglige emner og fagets målanvisninger medfører at samfunnskunnskap vil være et særdeles relevant fag for fremtidig tverrfaglig samarbeid.

Sammenhengen *mellom fag* har også implikasjoner for dybdelæring. Dersom eleven i større grad blir eksponert for nye ideer og begreper fra andre fag og klarer å relatere dette til samfunnsfaglige ideer og begreper, er dette utvilsomt et gode for elevens dybdelæring (Sawyer, 2006, s. 4). Dette blir belyst av Pedagogisk filosof, Ingrid Straume, og førsteamanuensis i realfagsdidaktikk, Astrid Sinnes. De fremhever at en slik kobling motvirker fragmentering av kunnskap og bidrar til at elevene lettere kan se store sammenhenger på tvers av fag. Videre mener de at dette gjør samfunnskunnskapsfaget til det best egnede faget for dybdelæring (Straume & Sinnes, 2017).

Riktignok medfører denne sterke koblingen enkelte betenkeligheter. Dersom det viser seg at fagets kompetansemål vil bli arbeidet med gjennom en rekke ulike tverrfaglige samarbeid, kan det få konsekvenser for samfunnskunnskapsfagets stilling og egenart. De svært overordnede formuleringene i kompetansemålene åpner for nettopp dette. Her kan det tenkes at selv temaer fra andre fag som inngår i et tverrfaglig samarbeid vil kunne dekke kompetansemålene for samfunnskunnskap, så fremt temaene kan knyttes til fagets kjerneelementer. Dette fremstår som sannsynlig gitt den sterke koblingen mellom fagets kjerneelementer og de tverrfaglige temaene. På den andre siden påpeker departementet at det tverrfaglige samarbeidet ”ikke skal fortrenge annet vesentlig innhold” og konkretiseringen av hva de ulike tverrfaglige temaene innad i fagets læreplan skal bidra til dette (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). I samfunnskunnskap blir disse tverrfaglige temaene konkretisert gjennom en rekke samfunnsfaglige begreper og perspektiver. Dersom disse blir brukt aktivt i planleggingen av tverrfaglig samarbeid, kan det dermed legge en demper på betenkeligheter om at faget står i fare for å miste sin egenart.

7 Avslutning

Denne oppgaven har blitt skrevet med den hensikt å svare på problemstillingen: *Hvordan blir kunnskaper og ferdigheter vektlagt i kompetansemålene i utkastet til ny læreplan i samfunnskunnskap i forhold til målanvisningene i tidligere læreplaner, og hvilke mulige konsekvenser kan dette medføre?* I det avsluttende kapitelets første del vil dette bli besvart gjennom oppsummerende konklusjoner på oppgaven. De didaktiske implikasjonene av konklusjonene vil deretter bli sammenfattet og brukt for å skissere viktigheten av videre forskning på flere av spørsmålene som ble reist under diskusjonsdelen.

7.1 Oppsummerende konklusjoner

Oppgaven har tatt for seg hvordan samfunnskunnskapsfaget har gjennomgått endringer i både form og innhold gjennom årenes løp, med et særlig fokus på innholdsdelen. Dette ble gjort ved å analysere læreplanutkastets kompetansemål og målanvisninger i tidligere læreplaner. Analysen og den påfølgende diskusjonen har vist at den nye vektleggingen av kunnskaper og ferdigheter i stor grad kan bli forstått ut i fra fagets nye kjerneelementer. Dette ved at de fremstår som en "ramme" for kompetansemålenes innhold. De fleste temaene som har blitt videreført fra tidligere læreplaner har fått en ny vinkling inn mot fagets kjerneelementer. I tillegg har fagets nye temaer klare koblinger til kjerneelementene.

Kompetansemålene i det nye læreplanutkastet preges av få anvisninger til konkrete fakta, årsakssammenhenger og definisjoner elevene skal få kjennskap til. Derimot inneholder læreplanutkastets øvrige deler føringer om at fakta- og begrepsanvendelse og å se sammenhenger i samfunnet, er noe elevene skal kunne. Den overordnede måten de foreslåtte kompetansemålene blir formulert på har medført at "likestilling", som Koritzinsky trekker frem som et av de viktigste temaene i samfunnskunnskapen, blir underkommunisert i læreplanutkastets kompetansemål. De øvrige tre temaene han fremhever: "demokrati", "menneskerettigheter" og "flerkulturell forståelse" blir derimot fremdeles omtalt i kompetansemålene, dog med nye innfallsvinkler.

Det gjennomsnittlige taksonomiske nivået på ferdighetsutfordringer i læreplanutkastets kompetansemål har økt betydelig. Dette gjør at faget kan fremstå som mer krevende enn før. På den andre siden har antall mål blitt redusert betraktelig. Elevene får dermed mer tid til å nå hvert enkelt mål.

Faget har i tillegg fått et nytt ansvar for *digitale ferdigheter*. Dette bidrar til at faget fremstår som mer "nyttig" enn tidligere. Videre åpner fagets ferdigheter i større grad enn før opp for kritisk tenkning. Dette trekker faget videre i retning av nytteperspektivet samtidig som det gjør at danningsperspektivet blir mer fremtredende. Kunnskapsanalysen støtter opp om at faget trekkes mot nytteperspektivet. At en rekke nye og tidligere tema blir vinklet inn mot livsmestring tyder på dette.

Til tross for at læreplangruppen melder at de har lagt vekt på elevenes aktivitet og engasjement i samfunnet, trekker flere av kompetansemålene som skal bidra til handlingskompetanse mot tilpassingsperspektivet. Dette ved at det på forhånd er definert hvordan eleven skal engasjere seg, og hva resultatet av deres engasjement skal være. Videre har oppgaven vist at de foreslåtte kompetansemålene underkommuniserer hvordan norske forhold knytter seg opp til det internasjonale samfunnet i større grad enn før. På den andre siden inneholder læreplanens øvrige deler føringer om at et internasjonalt perspektiv skal benyttes i arbeidet med enkelte temaer.

Opgaven har vist at kompetansemålene i det nye læreplanutkastet er gjennomgående generelle og preges av overordnede formuleringer. På bakgrunn av dette har direktivet om "tydeligere mål i faget" fra St. Meld nr. 28 (2015-2016) kun blitt delvis oppfylt av læreplangruppen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36). Læreplanen preges av tydelig mål ved at perspektiver som livsmestring, bærekraftig utvikling, medborgerskap og perspektivmangfold blir vektlagt i de foreslåtte kompetansemålene. Derimot er det alt annet enn tydelig hvilket innhold som skal belyse disse temaene, og læreplanens kompetansemål gir kun en begrenset grad av støtte til å klargjøre dette.

Den gjennomgående lave konkretiseringsgraden i fagets kompetansemål har som konsekvens at Fagfornyelsens ideal om mer tid til dybdelæring fort kan bli skadelidende. En reduksjon av antallet kompetansemål skaper et potensial for dybdelæring, men målene må fremdeles belyses med konkret innhold gjennom lokalt læreplanarbeid. At lærerne får et utvidet handlings- og tolkningsrom i dette arbeidet medfører at det er en risiko for at omfanget forblir like stort som før. Særlig er dette en aktuell bekymring dersom lærerne ikke får nok tid til å sette seg inn i de nye læreplanene. Dette kan medføre at undervisningsplanleggingen i større eller mindre grad vil bli preget av tidligere undervisningsopplegg. Skolenes tilrettelegging og lærernes prioriteringsarbeid vil dermed få en avgjørende rolle for hvor godt fremtidens opplæring evner å legge til rette for dybdelæring.

Videre gir de foreslåtte kompetansemålene lærerne en større mulighet til å tilpasse opplæringen til lokale forhold, elevens forutsetninger og interesser gjennom en lavere grad av

innholdsorientering. Dette kan også medføre at faget vil bære preg av større lokale forskjeller i hvordan undervisningen utarter seg. I tillegg utløser de overordnede formuleringene i kompetansemålene et større behov for støtte i lærernes planleggingsarbeid. Mange lærere har tradisjonelt sett til de ulike læremidlene de disponerer for en slik støtte. Dette kan medføre at læremidlene i større grad enn før prege vil opplæringen gjennom deres tolkninger av kompetansemålene.

Til tross for disse betenkelighetene har oppgaven vist at det nye læreplanutkastet danner et godt utgangspunkt for dybdelæring. Dette blant annet ved at kjerneelementene og de tverrfaglige emnene har en sterk sammenkobling, som bidrar til at elevene kan enklere se sammenhenger på tvers av fagene. I tillegg er progresjonen i vanskelighetsgraden av ferdigheter konsistent. Videre legger vektleggingen av ferdigheter på et lavere nivå i Grunnskolen et godt grunnlag for arbeidet med de mer komplekse ferdighetsutfordringene i Videregående.

Enkelte av temaene som ikke lengre blir eksplisitt omtalt i Videregående blir belyst i Grunnskolen. Dette legger til rette for den bredden som er nødvendig for dybdelæring. Riktignok har læreren også her et stort ansvar for å sørge for at disse temaene blir en del av elevenes repertoar av kunnskaper. Dersom det skulle vise seg at elevene ikke har i stor nok grad utviklet et system av sammenhenger som er en forutsetning for dybdelæring, blir det viktig for læreren å terpe på disse kunnskapene. Dette bidrar til at kunnskapene blir varige og kan brukes i nye og ukjente situasjoner.

Avslutningsvis vil jeg si at oppgavens konklusjoner må leses med varsomhet. Undersøkelsen har hovedsakelig fokusert på læreplanenes målanvisninger og kun i en begrenset grad tatt høyde for de øvrige delene av læreplanverket. Å fokusere på målanvisninger var en avgrensning besluttet ut i fra hensyn til oppgavens omfang og for å skape et godt sammenlikningsgrunnlag på tvers av læreplanene. Til tross for dette tegner kompetansemålene i læreplanutkastet et godt bilde av læreplanen som helhet, ved å beskrive hva det er forventet at elevene skal kunne etter endt opplæring.

7.2 Didaktiske implikasjoner

En viktig del av oppgaven er å klargjøre hvilke didaktiske implikasjoner svarene på problemstillingen medfører. Disse implikasjonene forutsetter at den forskriftsfestede læreplanen viderefører læreplanutkastet uten vesentlige endringer. I drøftingen av hvilke konsekvenser som den nye

vektleggingen av kunnskaper og ferdigheter medfører har et gjennomgående poeng vært at læreren får et større handlings- og tolkningsrom i valg av konkret innhold. Dette utvidede rommet medfører også et utvidet ansvar for at valg av innhold blir nøye overveid og at valgene forblir formålstjenelig for den enkelte elev. Dersom opplæringen skal kunne legge til rette for dybdelæring, blir det også særdeles viktig at lærerne får tilstrekkelig tid til planleggingsarbeid, og at de tar sitt utvidede ansvar på alvor. Dette vil forhindre at lærerne benytter tidligere undervisningsopplegg med mindre justeringer, hvilket i svært mange tilfeller vil kunne la seg forsvare innenfor kompetansemålenes åpne formuleringer.

Dersom elevene skal få muligheten til å bruke kunnskapen sin i "kjente og ukjente sammenhenger", vil det være avgjørende at skoler og lærere bruker de tre tverrfaglige emnene aktivt i planleggingen av tverrfaglige undervisningsopplegg. At fagets kjerneelementer og disse tverrfaglige emnene har en sterk kobling medfører riktignok at samfunnsfagslærere må være påpasselige for at fagets egenart kommer godt frem i samarbeidet. Perspektiver og tema fra andre fag kan i mange tilfeller fremstå som like relevant for å nå fagets kompetansemål gitt de åpne formuleringene i målanvisningene.

Hvordan disse didaktiske implikasjonene vil prege samfunnskunnskapsfaget blir et spørsmål for fremtiden. Drøftingsdelen belyste en rekke problemstillinger som oppgavens undersøkelser ikke evner å gi noen klare svar på. Disse problemstillingene vil være svært aktuelle for videre forskning i de kommende årene. Særlig vil det være viktig å få svar på de ulike betenkelighetene vedrørende det lokale læreplanarbeidet. I hvilken grad læreboka eller andre læremidler blir retningsgivende i tolkningsarbeidet vil være en særdeles aktuell problemstilling. I tillegg vil det bli viktig å få svar på hvordan temaer som blir underkommunisert i kompetansemålene, men som blir fremhevet i læreplanens øvrige deler, vil prege fremtidens opplæring. Eksempelvis i hvilken grad lærere vil benytte et internasjonalt perspektiv i undervisningen, eller hvordan grunnleggende demokratiske verdier som likestilling blir belyst. Det vil også bli viktig å få svar på om denne underkommuniseringen bidrar til store lokale forskjeller i vektleggingen av disse temaene og perspektivene.

Uansett hva fremtidig forskning vil vise og hvordan faget vil utvikle seg videre, har denne oppgaven vist at lærerens utvidede handlingsrom vil spille en viktig rolle for fremtidig opplæringen i faget. I oppgavens innledning ble det vist til ulike kritiske innvendinger mot Fagfornyelsen. Denne oppgaven har belyst at det vil være den enkeltes lærer tolkinger, valg og prioriteringer som vil være avgjørende for hvor treffende disse innvendingene blir for fremtidens samfunnskunnskap.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K.E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I R. E. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325-347). Oslo: Novus Forlag.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Breivik, T.M.L. (2012). *En komparativ studie av musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen, med hovedfokus på musikkfaget i montessoriskolen* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/34608>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap?. I K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? Lærebokas betydning i samfunnsfaget i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clemet, K. (2004). Derfor trenger vi nye læreplaner. *Bedre skole*, 2004(2), 4-9.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dale, E.L., Engelsen B.U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espevik, T. & Mohr, A.C. (2019, 21. mars). Selvsentrert læreplan. *Klassekampen, del 1*, s. 27.
- Etikkom. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra Etikkom <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furseth (Red.), *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I H. Traavik, O. Hallås & A. Øvrig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (s. 185-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fladberg, K.L. (2019, 19. mars). Det er ingen begrensning på hva du kan ta ut eller putte inn. *Dagsavisen, del 1*, s. 8-9.
- Flomstad, T.C. (2018, 3. april). Et fag eller en opplevelsesreise? *Dagsavisen, del 1*, s. 21.
- FN-Sambandet. (2019, 10 april). *FNs bærekraftsmål*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K.G. (2016). *Med Ark&App – På Tvers av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø.F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole, 30(4)*, 22-27.

- Goodlad, J.I., Klein, F.M. & Tye, K.A. (1979). *The Domains of Curriculum and Their Study*. I J.I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry - The study of Curriculum Practice*. (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2010). *Undervisvurdering og kjennetegn på måloppnåelse: vurdering i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Harden, R.M. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21(2), 141-143.
<http://dx.doi.org/10.1080/01421599979752>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horneland, A. (2014). *Å vite og kunne* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/43060>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens Verden – innføring I generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. (2011). *Evaluering av eksamen i tre samfunnsfag - Evaluering av eksamen våren 2011 i programfagene SAM3009, SAM3020 og SAM 3026*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/4/eksamenevaluering2011.pdf>
- Jakobsen, S.E. (2018, 20. desember). Vi vil ha en tydelig retning på det vi skal gjøre i klasserommet. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning/ny-laereplan--vi-vil-ha-en-tydelig-retning-pa-det-vi-skal-gjore-i-klasserommet/1272176>
- Kallevik, A. (2008). *Fra L97 til K06 – Hvordan den nye læreplanen har påvirket musikkfaget* (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7144/45426688.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan i Samfunnslære*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2019, 30. april). Demokrati: bare ord i nye læreplaner? *Dagsavisen, del 1*, s. 41.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Valg av fag i Vg1 i Kunnskapsløftet og opptak til høyere utdanning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/valg-av-fag-i-vg1-i-kunnskapsloftet-og-o/id455928/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011, 15. desember). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 7. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a, 26. juni). *Forny innholdet i skolen*. Hente fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606068>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b, 26. juni). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

- Larsen, A.K (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, R. (2014). Læreplanhistorikk og læreplanforståelse. I E.K Høihilder & L.G Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13. Trinn – profesjonsutdanning av lærere* (s. 39-54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mikkelsen, R. (2014b). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – Adjunkt – Lærer – artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 291-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Patton, M.Q. (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, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Ringvej, M. (2018, 10. juli). Fremtidens historie. *Klassekampen, del 1*, s. 3.
- Saabye, M. E. R. (2005). *Lærebokas rolle i undervisningen: en drøfting av lærebokas mulighetsbetingelser ut fra begrepene dialog, kommunikativt samspill og individuelle læringsforutsetninger* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Sawyer, K.R. (2006). Introduction. I K.R. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4.utg). Thousand Oaks: Sage Publications Ltd

Straume, I.S. & Sinnes, A.T. (2017, 1. november). Hva trenger elevene å lære? *Dagsavisen, del 1*, s. 6.

Støen, K.B. (2014). *Kunnskap og yrkesretting i samfunnsfag* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40835>

Thorvaldsen, B.O. (2018, 10. mars). Det historieløse norskfaget. *Klassekampen, del 1* s. 44.

Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster* (s. 147-163). Trondheim: Akademika Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01). Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/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. (2016, 4. august). *Å forstå progresjon*. Hentet fra [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/)

[og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/)

Utdanningsdirektoratet. (2018a, 5. mars). *Siste utkast til kjerneelementer i samfunnsfag videregående opplæring / samfunnsfag videregående opplæring samisk*. Hentet fra

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=369>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 4. juni). *Samfunnsfag vgo – oppsummering av innspill*. Hentet fra

[https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/samfunnskunnskap--oppsummering-av-innspill/)

[trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/samfunnskunnskap--oppsummering-av-innspill/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/samfunnskunnskap--oppsummering-av-innspill/)

Utdanningsdirektoratet. (2018c, 4. juni). *Geografi – oppsummering av innspill*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/geografi-oppsummering-av-innspill/>

Utdanningsdirektoratet. (2018d, 11. oktober). *Læreplangrupper*. Hentet fra [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/lareplangruppene/)

[og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/lareplangruppene/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/lareplangruppene/)

- Utdanningsdirektoratet. (2018e, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. januar). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når?*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. mars). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18. mars). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d, 18. mars). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Vesterdal, K. (2016). Human rights education through the lens of violation: Developing critical, active citizenship or constructing national identity? I C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (Red.), *Crossing Borders - Combining Human Rights Education and History Education* (s. 151-173). Berlin: LIT Verlag.

Vedlegg 1

Verboversikt fra Gustafson & Sevje (2010)

Reprodusere	Anvende	Vurdere
Gjengi, gjenta, angi, fortell, definer, beskriv, referer, navngi, list opp, strek under hva, hvor, hvilke, hvem etc.	Forklar/fortell med egne ord, gjør rede for, hva menes med..., påvis, fortolk, vis, formuler, angi, oversett, løs, velg, bruk, konstruer, finn, beregn, anvend, registrerer, organiser, demonstrer, gjør greie for hvordan etc.	Analyser, finn ut, velg ut, skill ut, undersøk, klassifiser, identifiser, sammenlign, planlegg, oppsummer, dokumenter, formuler regler, trekk slutninger, bedøm, vurderer, drøft, diskuter, avgjør, treff beslutninger, sammenlikn verdi, skill mellom, godta, forkast, kritiser etc.

Vedlegg 2:

Verbbeskrivelser fra Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S (Kunnskapsdepartementet, 2018b).

Verb	Beskrivelser av verb til bruk i kompetansemålene
Analysere	Å analysere er å undersøke en sak, en gjenstand eller et begrep for å få avdekket et budskap eller en mening. Å analysere kan bety grundig og systematisk behandling av enkeltelementer og sammenhengen mellom dem. Analysen kan også gjelde en arbeidsprosess
Anvende	Å anvende henger nært sammen med en praktisk handling hvor eleven /læreren skal ta i bruk både kunnskaper, ferdigheter, refleksjon og kritisk tenkning. Dette kan spesielt komme til uttrykk i kompetansemål i læreplaner for yrkesfagene. For eksempel å anvende relevant dokumentasjon og å anvende arbeidsbeskrivelser
Beskrive	Å beskrive er å skildre eller gjengi en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive noe kan også være å bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet.
Bruke	Å bruke vil si at vi gjør oss nytte av noe eller utfører en handling for å oppnå et mål. Å bruke henger nært sammen med å anvende, forstått som å gjøre bruk av, ta i bruk, for eksempel en metode eller et verktøy.
Dokumentere	Å dokumentere er å vise hva vi har gjort, og gjerne også hvordan og hvorfor. Dokumentasjonen kan ha ulik form og vise kvaliteten på en arbeidsprosessen, et produkt eller en tjeneste.

Drøfte	Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere.
Forstå	Å forstå er å oppfatte meningen med noe, skjønne hva som blir kommunisert eller hvordan noe henger sammen. I kompetansemål i læreplaner for yrkesfagene kan ikke verbet brukes alene. Forståelse kan for eksempel konkretiseres til å forklare, drøfte ulike alternativer, sammenligne aktuelle metoder eller vurdere kvalitet.
Gjennomføre	Å gjennomføre er å iverksette, utføre og fullføre, for eksempel en oppgave, en undersøkelse eller et planlagt arbeid.
Gjøre rede for	Å gjøre rede for noe er å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling eller noe vi skal undersøke eller gjennomføre.
Planlegge	Å planlegge er å lage en framdrift for å nå et mål. Planen beskriver hvordan vi har tenkt å gå fram for å oppnå målet, og kan vise sammenhengen mellom aktiviteter, gjennomføring og mål.
Presentere	Å presentere er å vise, forklare og legge frem et faglig emne eller et produkt. Måten å presentere på kan variere, men målet med en presentasjon er å gjøre emnet eller produktet tilgjengelig for andre. Presentere kan også bety å illustrere og å demonstrere.
Reflektere	Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.

Samarbeide	Å samarbeide innebærer å jobbe sammen med andre for å oppnå en felles forståelse eller et felles mål.
Sammenligne	Å sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold.
Tolke	Å tolke er å bygge opp en oppfatning eller forståelse av meningsinnholdet i et fenomen, en praktisk situasjon eller et kunstnerisk uttrykk. Forståelsen bygger ofte på en analyse av enkeltelementer og sammenhengen mellom dem.
Utforske	Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.
Utvikle	Å utvikle kan være å designe, skape, modellere eller utforme nye metoder, et produkt eller en tjeneste.
Vurdere	Å vurdere er å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt. Det kan også omfatte å bedømme kvaliteten ved et produkt eller en prosess. En vurdering resulterer ofte i en beslutning, en bedømmelse eller en konklusjon.

Vedlegg 3:

innholdsanalyse av ferdigheter (Læreplanutkast i samfunnsfag for Grunnskolen)

Ferdighetsutfordringer etter 2. Trinn

	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb	samtale (9) beskrive undre seg		utforske (4) utvikle (2) reflekter dokumentere presenter
Totalt: (n=20)	11 (55,0%)	0 (0%)	9 (45,0%)

Ferdighetsutfordringer etter 4. Trinn

	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb	lytte beskrive (2) samtale (6)	finne (2) sammenligne søke (i digitale kilder) bruke (informasjon fra forskjellige kilder) bruke (digitale ressurser)	utforske (6) reflekter (8) presenter (4) utvikle (2) drøfte
Totalt: (n=36)	9 (25,0%)	6 (16,7%)	21 (58,3%)

Ferdighetsutfordringer etter 7. Trinn

	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb	beskrive (3) samtale (2) forklare delta (i digitale samhandlingsprosesser)	gjøre rede for (3) sammenlign (2) gjennomføre bruke (dømmekraft) bruke (digitale ressurser)	reflekter (11) presentere (4) utforske (4) drøfte (3) utvikle (2) beskytte (eget digitalt utstyr) handle (i tråd med retten til privatliv)
Totalt: (n=41)	7 (17,1%)	8 (19,5%)	26 (63,4%)

Ferdighetsutfordringer etter 10. Trinn

	Reprodusere	Anvende	Vurdere
Styringsverb		gjøre rede for (4) Sammenlign velge (ressurser for digital samhandling) bruke (samfunnsfaglige metoder) bruke (digitale ressurser)	drøfte (11) reflektere (11) utforske (7) utvikle (2) vurdere (2) analyser beskytte (digitalt utstyr) dokumenter designe
Totalt: (n=45)	0 (0%)	8 (17,8%)	37 (82,2%)

Her ble styringsverbene kategorisert i de samme taksonomiske nivåene som i Videregående. De nye verbene ble kategorisert ut i fra en samlet vurdering av hvilket taksonomisk nivå de tilhører i henhold til definisjoner og vurderinger redegjort for i metoddelen. Her var *lytte*, *delta*, *velge*, *utvikle*, *beskytte*, *designe* og *samtale* de nye aktuelle styringsverbene.

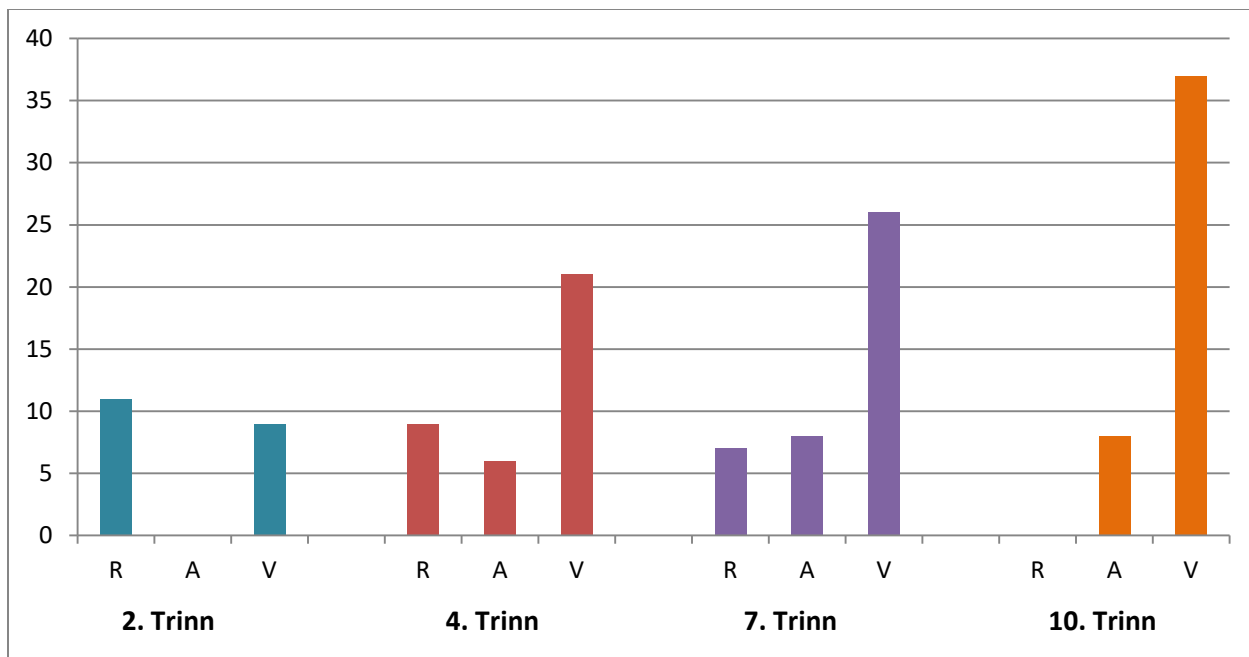
Det ene tvilstilfelle *å samtale* ble kategorisert på R-nivået, med liknende begrunnelse som kategoriseringen av styringsverbet *å forklare*. Selv om en bør bruke egne ord, tolkninger og framstillinger i en samtale (og dermed ville dette være om *å anvende*), er det ingenting som tilsier at

elevene må benytte seg av egne ord og tolkninger. Det er med andre ord ingen konkrete føringer i styringsverbet *å samtale* som tilsier at eleven må gjøre noe annet enn å reprodusere kunnskapen han eller hun får i sin opplæring, selv om dette antakeligvis ville ha hevet det faglige nivået på samtalen.

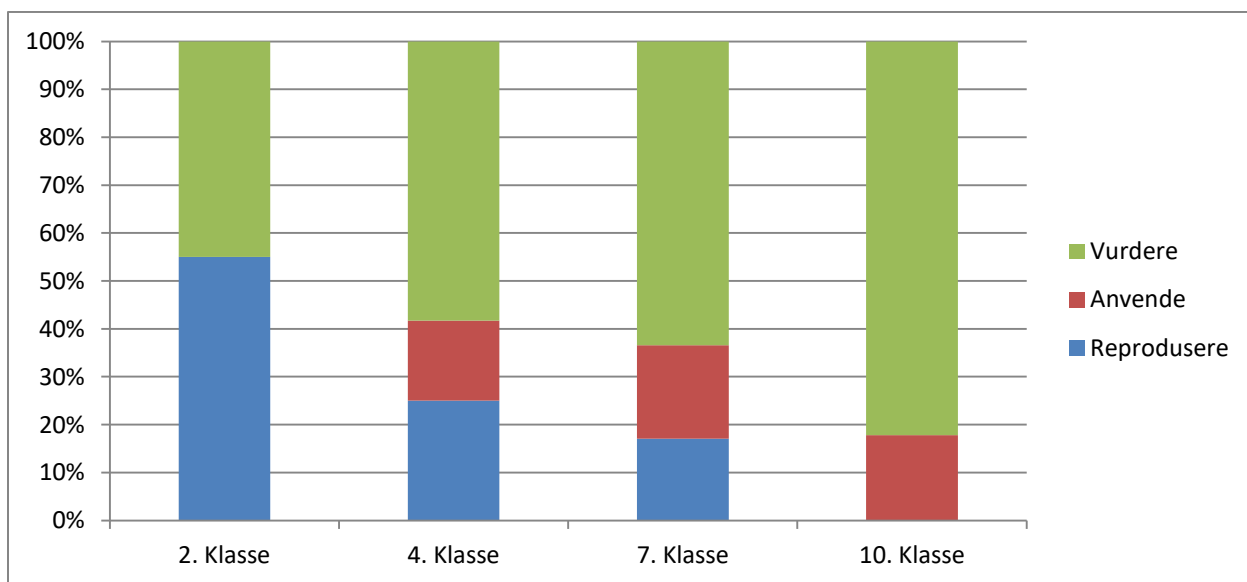
Strengt tatt forekom styringsverbet *bruke* 3 ganger etter 4. og 7. Trinn, men de ble kun kodet 2 ganger for hvert av trinnene. Etter 4. trinn skal elevene *samtale* om: "hva det vil si å bruke dømmekraft", og det er *samtale* som blir forstått som styringsverbet her. Etter 7 trinn skal elevene *utforske* hvordan en kan *bruke* kilder. Under tvil besluttet jeg at *bruke* i dette tilfellet ikke er et styringsverb, da det er nettopp det eleven skal *utforske*.

En annen vanskelig avgjørelse var å holde kodingen konsistent. Som omtalt i metodedelen ble *å gjøre rede for* og *å presentere* kodet på A-nivået og V-nivået henholdsvis grunnet at kunnskapsinnholdet elevene skulle gjøre rede for og presentere tilsa at disse nivåene gav mest mening. *Gjøre rede for* kan fremdeles forsvares med denne begrunnelsen, da det kun forekommer etter 7. trinn, og det elevene skal gjøre rede for fremstår som nokså kompliserte og sammensatte tema. Det eleven skal *presentere* i de lavere trinnene fremstår ikke som såpass komplisert at styringsverbet bør tilhøre V-nivået i Grunnskolen. Særlig fremstår kompetansemål etter 4. klasse: "presenter en aktuell nyhet" som et godt eksempel på dette. Dermed bidrar beslutningen på å kode de samme styringsverbene i Grunnskolen på de samme nivåene som på Videregående en svekkelse av denne undersøkelsens validitet, men bidrar til å styrke dens reliabilitet.

Figurene på neste side sammenstiller utviklingen i ferdighetsutfordringer i Grunnskolen læreplanutkast med utgangspunkt i data fra tabellene.



Ferdighetsutfordringer i absolutte tall



Ferdighetsutfordringer i relative tall