



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi, AHR

Samfunnsfaget i ungdomsskolen: fortsatt ett fag med tre disipliner?

Fagfornyelsen og utformingen av den nye læreplanen for samfunnsfaget i ungdomsskolen

Tor Martin Adriansen

HIS-3980 Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga 8-13, juni 2020

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært lærerikt og interessant, men også utforende og tidskrevende. Interessen for Fagfornyelsen har blitt stor, og jeg gleder meg til videre arbeid med den kommende læreplanen som lærer. Arbeidet har gitt meg et godt grunnlag for videre arbeid med Fagfornyelsen som utøvende lærer, og jeg har fått økt innsikt i hvordan ulike aktører oppfatter den kommende læreplanen.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder, Ketil Zachariassen, som alltid har vært tilgjengelig for spørsmål og drøfting av ulike tema. Takk for alle tilbakemeldinger jeg har fått i denne perioden.

Tusen takk til venner og familie som alle har støttet meg i arbeidet. Takk til alle medstudentene mine som har gitt meg fem fine år i Tromsø. Ikke minst vil jeg takke min samboer, som har holdt ut med mye frustrasjon i denne masterperioden. Takk til alle som har gitt innspill og bidratt.

Tor Martin Adriansen

Tromsø, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	5
1.1	<i>Bakgrunn for prosjekt.....</i>	5
1.2	<i>Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning.....</i>	6
1.3	<i>Tidligere forskning.....</i>	7
1.4	<i>Teori.....</i>	10
1.4.1	Historiedidaktikk og historiebevissthet.....	10
1.4.2	Demokratiskaping og kritisk dannelse.....	13
1.4.3	Geografisk bevissthet og identitet.....	15
1.5	<i>Kilder og metode.....</i>	17
1.5.1	Diskursanalyse.....	17
1.5.2	Kilder.....	20
1.5.3	Kildekritikk.....	21
1.6	<i>Oppgavens struktur.....</i>	22
2	Skolefaget samfunnsfag – fra normalplan 1939 til Fagfornyelsen 2020.....	23
2.1	<i>Skolefaget samfunnsfag.....</i>	23
2.2	<i>Fagfornyelsen.....</i>	27
2.2.1	Mot kompetansebaserte læreplaner.....	27
2.2.2	Evaluering av Kunnskapsløftet.....	29
2.2.3	Innføringen av Fagfornyelsen.....	31
2.2.4	Kjerneelement – kjernen i faget.....	32
2.2.5	Dybdelæring – mer enn bare faglig fordypning.....	33
2.2.6	Tverrfaglige tema – på tvers av fagene.....	34
2.3	<i>Oppsummering.....</i>	34
3	Avisdebatt, høringsutkast og innspill.....	37
3.1	<i>Avisdebatten.....</i>	38
3.2	<i>Høringsrunden.....</i>	41
3.3	<i>Utvalg og drøfting.....</i>	47
3.3.1	Balansen mellom disiplinene.....	47
3.3.2	Struktur og konkretisering.....	48
3.3.3	Historiske perspektiver og historiebevissthet.....	51
3.3.4	Nasjonale og internasjonale forhold.....	53
3.3.5	Interesseorganisasjoner.....	55

3.4	<i>Oppsummering av funn og drøfting.....</i>	56
4	Drøfting av endelig læreplan og endringer som er gjort	59
4.1	<i>Kjerneelementene</i>	59
4.2	<i>Kompetansemål.....</i>	61
4.3	<i>Oppsummering av endringer.....</i>	63
5	Oppsummering og Konklusjon	65
6	Kilder og litteratur.....	69
7	Vedlegg.....	72
7.1	<i>Kompetansemål etter 10.trinn – innspillsrunde.....</i>	72
7.2	<i>Kompetansemål etter 10. trinn - høringsrunde.....</i>	74
7.3	<i>Endelige kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn.....</i>	76

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjekt

Høsten 2020 skal alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring fornyes. Ifølge Utdanningsdirektoratet (UDIR) er målet at prioriteringene i fagene skal bli tydeligere, og det skal legges til rette for fordypning og forståelse. Skolefagene skal forbedres med relevant innhold og sammenheng i faget. Læreplanene skal også bli tydeligere med tanke på valg av innhold i opplæringen og for vurdering av kompetanse. Målet med reformen er ifølge UDIR at læringen skal bli forbedret samtidig som man får en bedre forståelse for elevene. Det skal også legges til rette for elevene, slik at de tilegner seg faglig kunnskap og forståelse, samt evnen til å anvende kunnskapen de har tatt til seg i ulike sammenhenger og grunnleggende ferdigheter.¹ Denne reformen har fått navnet *Fagfornyelsen*, da alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring blir fornyet. Læreplanene vil tre i kraft på ulike tidspunkt, basert på hvilket trinn man går på. 1.-9. trinn og VG1 vil få disse læreplanene fra høsten 2020. 10. trinn og VG2 begynner på de nye læreplanene året etter, høsten 2021. Og VG3 får læreplanene innført høsten 2022.²

Denne oppgaven skal gi et innblikk i hvordan læreplanen og kompetansemålene ble utformet gjennom en innspills- og høringsrunde, hvor skoler, organisasjoner og enkeltpersoner har kommet med ulike innspill til hva som burde, og hva som ikke burde være en del av den nye læreplanen og kompetansemålene for samfunnsfaget. Det har vært en omfattende prosess med utformingen av de nye læreplanene hvor det har blitt brukt innspills- og høringsrunder. Jeg lurer derfor på i hvilken grad innspills- og høringsrunden ga det utbyttet UDIR var ute etter. Innspills- og høringsrunder er helt nytt innenfor utarbeidelsen av nye læreplaner, og det har aldri blitt utført tidligere. På bakgrunn av dette vil det være interessant å se hvilket resultat prosessen ga. Man vet at hvem som helst kan komme med innspill, og at UDIR leser gjennom innspillene før de foretar endringene inn i neste fase av prosessen. Det vil derfor være spennende å se om de som kommer med innspill blir hørt, samt om læreplanen gjennomgår noe form for endringer etter høringsrunden. I tillegg er det også viktig å få et innsyn i hvorfor de ulike elementene blir vektlagt i den nye læreplanen. Hvilke endringer som blir foretatt, og hva som er bakgrunnen for endringene.

¹ Kunnskapsdepartementet 2016: 26

² Utdanningsdirektoratet 2019

Samfunnsfaget i grunnskolen er tredelt og består av tre disipliner som skal stå likestilt. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det inndelt i hovedområder som skilte kompetansemålene omhandlende de tre disiplinene fra hverandre. Denne inndelingen gjorde det enklere for lærerne å se hvilke kompetansemål de skulle bruke i de ulike undervisningsoppleggene. Ved innføringen av Fagfornyelsen kan man se at disse hovedområdene er fjernet, og det er ikke lengre et skille mellom disiplinene, slik det var i Kunnskapsløftet.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

I oktober 2018 ble det åpnet en innspillsrunde som omhandlet skissene til de nye læreplanene i samfunnsfaget i ungdomsskolen. Til denne skissen kom det over 400 innspill knyttet til de 14 spørsmålene som fulgte med. I mars 2019 ble det åpnet for en høringsrunde hvor det også kom rundt 400 høringssvar tilknyttet de 24 medfølgende spørsmålene. Tema for denne masteroppgaven vil derfor omhandle utformingen av den nye læreplanen for samfunnsfaget i ungdomsskolen. Målet er å undersøke prosessen som fører fram til den endelige læreplanen, samt om innspillene hadde innvirkning på fastsettelsen av den endelige læreplanen. Det offentlige ordskiftet vil også bli tatt i betraktning når det kommer til endringene som er gjort i den endelige utgaven av læreplanen.

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven lyder som følge: *«Hvilke ulike syn og holdninger til samfunnsfaget på ungdomsskolen kommer fram i høringssvarene og det offentlige ordskiftet knyttet til de nye læreplanene for grunnskolen?»*. Problemstillingen åpner for videre undersøkelse av ulike syn og holdninger som aktørene gir uttrykk for i høringssvarene og i det tilhørende offentlige ordskiftet rundt den nye læreplanen. Læreplandiskursen er et stort felt, og min oppgave vil være å avgrense til den delen av diskursen som omhandler samfunnsfaget på ungdomsskolen. De offentlige dokumentene som er publisert av UDIR og Kunnskapsdepartementet (KD), høringssvarene og det offentlige ordskiftet er alle del av denne diskursen og vil bli anvendt i oppgaven. For å kunne svare på problemstillingen benytter jeg meg av flere forskningsspørsmål som er valgt ut for å gi innsyn i diskursen rundt samfunnsfaget. Disse lyder som følge:

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan ble balansen mellom de ulike disiplinene i samfunnsfaget på ungdomsskolen slik det ble lagt fram i høringsutkastet vurdert av de som deltok i høringsrunden og det offentlige ordskiftet?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan ble de ulike disiplinene presentert i høringsdokumentet og den endelige utgaven av læreplanen?*

Forskningsspørsmål 3: *I hvilken grad er det mulig å finne igjen innspillene fra høringsrunden og det tilhørende offentlige ordskiftet i endelige utgaven av læreplanen, og i så fall hvem ble hørt?*

Forskningsspørsmål 4: *Hvilke syn på historiefaget kommer til uttrykk i læreplandiskursen?*

Forskningsspørsmålene ble valgt for å gi et innsyn i hvordan aktørene opplever balansen mellom de ulike disiplinene, og hvordan disiplinene blir presentert i høringsutkastet samt den endelige læreplanen. De ble også valgt for å undersøke i hvilken grad innspillene og det offentlige ordskiftet har påvirket den endelige læreplanen. Til slutt ble det valgt et forskningsspørsmål som skulle undersøke synet på historiefaget som kommer til uttrykk i læreplandiskursen. Dette ble gjort på bakgrunn av oppmerksomheten rundt historiedelen av samfunnsfaget, og overvekten av tilbakemeldinger omhandlende historie.

I denne oppgaven blir fokuset lagt på høringsrunden og prosessen fram til endelig læreplan, noe det er det flere årsaker til. Av et forskningsøkonomisk hensyn ble omfanget av både innspills- og høringsrunde for omfattende. Valget ble derfor å undersøke den siste etappen av læreplanprosessen som gikk mellom høringsrunden og endelige læreplan. På samme måte som jeg ikke har valgt å gå inn på innspillsrunden, har jeg heller ikke valgt å undersøke læreplangruppene selv om det hadde vært av interesse.

1.3 Tidligere forskning

Siden arbeidet med Fagfornyelsen er relativt nytt, og arbeidet med de nye læreplanene nettopp er avsluttet, er det i lite grad blitt forsket på de nye læreplanene. Fagfornyelsen trer i kraft høsten 2020, sammen med de nye læreplanene for samfunnsfag. Jeg har derfor valgt å se nærmere på hvordan kompetansemålene har blitt framstilt og endret mellom de tidligere læreplanene som har gjennomgått endringer.

I 2006 kom den første felles læreplanen for videregående opplæring og grunnskolen. Dette var ved innføringen av kunnskapsløftet og gikk under navnet LK06. Med de nye kompetansemålene for de ulike trinnene i skolen ble det en sammenheng mellom kompetansemålene på grunnskolen og videregående opplæring. Erik Lund (2016) viser til

hvordan flere av kompetansemålene man hadde på ungdomstrinnet ble bygd videre på i kompetansemålene for videregående opplæring.³

Audun Mathisen (2012) viser i sin masteroppgave «*Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget*» til retningslinjene for utarbeidelsen av de nye kompetansemålene til LK06. Og i disse retningslinjene står det skrevet at sammenhengen mellom grunnskole og videregående opplæring skal være gjennomgående for hele grunnopplæringen og synliggjøres for elevene.⁴ Dette viser til at de tidligere læreplanene, som har vært innholdsorientert, ikke har inneholdt noe sammenheng mellom de ulike trinnene. Noe som de da mente det var på tide å gjøre noe med.

Anna Obstfelder Ytrebø (2019) leverte også sin masteroppgave «*Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring*», våren 2019. Gjennom sin avhandling konkluderer hun med at Fagfornyelsen og kjerneelementene som har blitt innført, er en videreføring av LK06 som bygger videre på elementer fra historiefaget som historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk bevissthet, noe som ikke hadde så stor plass i LK06.⁵

Masteravhandlingen til Mathisen og Ytrebø kan vise til likheter ved de tidligere overgangene fra en læreplan til en annen. De nye læreplaner som kommer bygger videre på de man allerede har i skolen, og grunnen til at de blir videreutviklet er fordi det er enkelte elementer i disse læreplanene som trenger en fornyelse. Ved overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner, opplevde man et brudd i læreplanene. I overgangen fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen kan man se at det fortsatt vil være kompetansebaserte læreplaner, og man kan se en kontinuitet mellom læreplanene.

Fredrik W. Thue publiserte i 2019 en artikkel i *Historiske tidsskrift*. Denne artikkelen tar for seg historiefaget i høyere/videregående skole fra 1869 til 2019. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble historiefaget nedprioritert til fordel for fag som norsk, matematikk og engelsk. Thue trekker fram PISA-sjokket, og hvordan det førte til økt fokus på de grunnleggende ferdighetene. Kunnskapsløftet førte til en vending innenfor historiefaget hvor det gikk fra å være noe intersubjektivt og autoritativt foreliggende til noe subjektivt konstruert

³ Lund 2016: 59

⁴ Mathisen 2012: 29

⁵ Ytrebø 2019: 73

og flytende.⁶ Historie i skolen gikk derfor fra å være et dannelsesfag hvor det handlet om den tradisjonelle kunnskapen til å fokusere på historiebevissthet og den subjektive historien. Etter hvert som skolereformene har blitt gjennomført har historiefaget blitt formet av en omverden som ikke verdsatte historisk dannelse som tidligere. Det sentrale innenfor utdanningspolitikken har derfor blitt ‘grunnleggende ferdigheter’, ‘livslang læring’, ‘omstillingsevne’ og det å ‘lære å lære’ ifølge Thue. Han legger også til at klasseromsundervisningen som er drevet ulike plasser, ikke nødvendigvis gjenspeiler styringsdokumentene som læreplanen da ulike tidsregimer overlapper hverandre heller enn å avløse hverandre.⁷

Svein-Erik Andreassen ferdigstilte sin doktorgrad i 2016. Denne doktoravhandlingen omhandler Kunnskapsløftet og hvordan lokalt arbeidet med læreplanene burde utføres. Han viser til mangelen på sammenheng i LK06 og overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte. Andreassen (2016) beskriver forskjellen mellom innholdsorienterte og kompetansebaserte læreplaner ved å forklare førstnevnte som det å ‘kunne om noe’ og sistnevnte som det å ‘kunne gjøre noe’.⁸ Dette kan vise til Thue som hevder historiefaget har gått fra å ‘kunne om noe’ til å ‘kunne gjøre noe’

Ved overgangen til Kunnskapsløftet, ble det også startet et evalueringsprogram av den nylig innførte læreplanen. Denne prosessen ble startet i 2006, samme året som læreplanen tredde ut i kraft, og varte til 2012. I 2016 ble det lagt fram en stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet (KD) som gikk under navnet: Meld. St. 28: *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. I denne stortingsmeldingen ble evalueringsarbeidet lagt fram. Og Meld. St. 28 viste til flere undersøkelser om at læreplanene som var kommet med Kunnskapsløftet var for uklare og for tidskrevende. Det ble også gjort analyser av læreplanverket, noe som viste til en manglende sammenheng mellom læreplanene og generell del, og en manglende konsistens i læreplanverket. Ved framlegget av funnene fra evalueringsprosessen, dannet denne stortingsmeldingen grunnlaget for å innføre en fornyelse av læreplanen.

⁶ Thue 2019: 185

⁷ Thue 2019: 186-187

⁸ Andreassen 2016: i (Han skriver om dette i sitt sammendrag, som er før selve teksten med sidetall starter)

1.4 Teori

Innenfor fagdidaktikken til de tre disiplinene som faget samfunnsfag består av finner man mange ulike synspunkt og prioriteringer. I hver av disse disiplinene blir det lagt vekt på ulike elementer, som fagpersoner mener er det viktigste når det kommer til selve faget. I dette underkapittelet skal jeg undersøke hva som regnes som det viktigste innenfor didaktikken i historie, samfunnsfag og geografi, og legge det fram.

1.4.1 Historiedidaktikk og historiebevissthet

Historiedidaktikk skilles i to ulike retninger av fagdidaktikk. Disse to retningene går under navnene historiefagsdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk/historiebruksdidaktikk. Dette skillet blir veldig tydelig med tanke på hvilket utgangspunkt man velger for historieundervisningen i skolen. Historiefagsdidaktikk tar utgangspunkt i vitenskapsfaget historie, og hvordan man kan tilpasse faget til elevenes nivå og interesse.

Historiebevissthetsdidaktikk på den andre siden prøver å bygge undervisningen på hverdagsopplevelsene til elevene som kommer av historisk forløp. Dette blir gjort uavhengig av vitenskapsfaget og skolen.⁹ Det er ikke gjort noe særlig forskning på hvilke av disse metodene som blir brukt i historieundervisningen i dag. Kvande & Naastad (2016) viser derimot til en mistanke om at profesjonelle historiedidaktikere i Akademia vektlegger historiebevissthet og historiebruk som undervisningsmetode i klasserommet, men at de fleste historielærere i grunn- og videregående skole baserer undervisningen sin på historiefagsdidaktikken hvor de tar utgangspunkt i basisdisiplinen og formidlingen av relativt faste historiske fakta.¹⁰

Et sentralt begrep innenfor historiedidaktikken er historiebevissthet. På 1970-tallet ble det for første gang startet et systematisk arbeid rundt begrepet historiebevissthet. Den første som definerte begrepet var den tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann, som utga en artikkel som introduserte begrepet historiebevissthet. I denne artikkelen la han fram fire delvis overlappende definisjoner på begrepet, men definisjonen som ble brukt i videre arbeid med historiebevisstheten var: «Historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver».¹¹ Ved å flytte fokuset fra hva som har skjedd i historien og hvordan den fortelles, ble det nå rettet et fokus mot hvordan og

⁹ Kvande & Naastad 2016: 23

¹⁰ Ibid.

¹¹ Jensen 2003: 58

til hva historie blir brukt.¹² Jensen (2003) uttaler at begrepet er et forsøk på å kartlegge hva som kjennetegner livshistorier, og at det omhandler en prosess i tid. Og i et forsøk på å svare på hvordan fortiden og framtiden henger sammen med nåtiden og den levende historien skrev Jensen:

Historiebevidstheter tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså oppmerksomheten mot den menneskelige eksistensvilkår, at i en levende nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspill, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.¹³

Lund (2016) deler historiebevissthet inn i det gamle og det nye begrepet. Det gamle begrepet bygger på at jo mer kunnskap man har, jo mer historiebevissthet har man. Dette betyr at elevene må tilegne seg mye kunnskap for å kunne være historiebevisste. Historiefaget får derfor oppgaven om å lære elevene om hvordan samfunnet har blitt til, og bygger veldig mye på fortiden, uten å være noe særlig framtidrettet. Det nye begrepet på den andre siden, bygger på Jensens definisjon av historiebevissthet. Det omhandler samspillet mellom alle tre tidsdimensjonene, og dette blir betraktet som kjernen i begrepet historiebevissthet av Jensen. Historiebevissthet kan ikke tolkes slik at det kun omhandler fortiden. Forståelsen man har om nåtiden samt tolkningen av fortiden er med på å forme forventningene man har til framtiden.¹⁴

Samme år som Jeismann utga sitt verk om historiebevissthet, var det en annen tysk historieteoriker som utga et annet stort verk som omhandlet tid og forståelse. Reinhart Koselleck presenterer begrepene "erfaringsrom" og "forventningshorisont" i dette verket, og bruker begrepene tett opp mot historiebevissthet. "Erfaring" og "forventning" er to begreper som er en del av dagligtalen til folk flest, og disse begrepene i seg selv formidler ikke noe historisk virkelighet. Ser man på andre historiske hendelser, som andre verdenskrig, så formidler dette en historisk virkelighet. Andre verdenskrig som historisk hendelse sikter til hendelser, tilstander eller prosesser som skjedde i tidsperioden andre verdenskrig ble utkjempet på. "Erfaring" og "forventning" blir i motsetning til historiske hendelser, formelle kategorier da man ikke kan vite hva som blir forventet og erfart. "Erfaring" og

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Lund 2016: 23-24

‘forventning’ er derfor til for å reise opp og fastlegge betingelser for mulige historier, men ikke selve realhistorien.¹⁵

Koselleck (2007) viser til at begrepsparet som består av erfaring og forventning er sammenflettet, og uten å ha erfaringer oppstår det ikke forventning, og uten forventning har man ikke erfaringer. Erfaring og forventning danner en historisk kategori på et høyere nivå enn andre historiske kategorier, og kan derfor, som en historisk kategori, minne om ‘tid og rom’.¹⁶ Selv om erfaring og forventning er sammenflettet er de to separate kategorier, som egner seg til å drøfte historisk tid. Grunnen til at disse to kategoriene er sammenflettet er fordi de forbinder fortiden med framtiden.¹⁷ Jensen (2003) knytter Kosellecks kategorier, erfaring og forventning, til historiebevisstheten ved å forklare kategoriene. Erfaringsrom er den nærværende fortid, som blir brukt av oss mennesker for å gjøre fortiden nærværende og virksom i nåtiden. På den andre siden blir forventningshorisont brukt som en forestilling av hvordan framtiden vil være, noe som også gjør at framtiden er nærværende og virksom i nåtiden.¹⁸ Kvande & Naastad (2013) viser til at man godt kan møte framtiden med et åpent sinn, men uansett hvor åpent dette sinnet er, er det aldri tom. Det er fullt av erfaringer som preger forventningene til det man har i møte.¹⁹ Dette kan minne sterkt om Kosellecks teori om erfaring og forventning. Historiebevissthet har også en identitetsskapende funksjon. Ved å vite hvor man kommer fra, hvem man er, og i hvilken retning man har tenkt seg, krever egenforståelse som kan beskrives som identitetsskapende. Denne egenforståelse kan også bli sett som historiebevissthetsskapende da man igjen bygger på erfaringer fra fortiden og forventninger om framtiden i nåtiden.²⁰

Historiebruk er en av Jensens funksjoner/inndelinger av historiebevissthet. Historiebruk blir derfor historiebevissthetes funksjon i en skolesammenheng. Dette bygger på hvordan historiebevisstheten utvikler seg hos enkeltpersoner, før man senere skal bruke historien.²¹ Alle mennesker har et forhold til hvordan man bruker historie, og historie kan brukes i en rekke sammenhenger. Det er derfor et stort bruksområde innenfor historiebruk. Jensen (2003) viser til studier gjort av Klas-Göran Karlsson, som omhandler politisk bruk og misbruk av

¹⁵ Koselleck 2007: 29

¹⁶ Koselleck 2007: 30

¹⁷ Koselleck 2007: 32

¹⁸ Jensen 2003: 139-140

¹⁹ Kvande & Naastad 2013: 45

²⁰ Kvande & Naastad 2013: 46

²¹ Kvande & Naastad 2013: 47

historie. I slike studier kan det handle om hvordan en stat eller et politisk parti har brukt historie til å legitimere sine handlinger, ideologiske tankesett eller politikk. Historiebruk omhandler ikke fakta fra fortiden eller vitenskapelige resultater, men selve bruken av fakta som står sentralt. Det vil dermed si at historiebruk befinner seg på et metaplan. Det er heller ikke de gamle forståelsene som studeres, men oppfatningen av de gamle forståelsene. Studiene av historiebruk ligger derfor mer i nåtiden enn de ligger i fortiden. Interesseområdet for historiebruk ligger i samtidens bruk av historie.²²

1.4.2 Demokratisering og kritisk dannelse

Innenfor historiedidaktikken stiller historiebevissthet som et av de mest sentrale temaet, men innenfor det samfunnsfaglige området vil det naturligvis være andre tema som står sentralt. De temaene jeg skal legge vekt på er demokratisering og kritisk dannelse. Dette utvalget ble gjort på bakgrunn av hva som er relevant for de nye læreplanene, og hva jeg oppfatter som det mest sentrale innenfor samfunnsfaget.

Demokrati er et begrep som kan defineres på mange ulike måter. Koritzinsky (2014) lister opp en rekke definisjoner på begrepet, hvor noen av disse lyder som følge: «Styre av, ved og for folket. Styre der folket i valg bestemmer de politiske hovedtrekkene og hvem som skal representerer dem i beslutningsorganene».²³ Selv om det finnes mange definisjoner på demokrati, er det viktig at man ikke låser seg til en definisjon. I Norge har vi en form for demokrati som blir betraktet som kanskje en av de beste i verden, men man skal være forsiktig med å tenke at i Norge så har vi nådd ‘’målet’’. I andre land kan det være en annen form for demokrati, som for eksempel en mer autoritær form for demokrati. Demokrati er en prosess som aldri tar slutt, og som alltid må fornyes. Det er derfor spesielt viktig at man lærer om dette i en tidlig alder, slik at de som vokser opp (skoleelever) vil bli gode demokratiske borgere i framtiden.²⁴

For at et samfunn skal være demokratisk krever dette en rekke forutsetninger. En av disse forutsetningene er at innbyggerne i landet skal være politisk opplyst. Her vil skolen spille en stor faktor. I samfunnsfaget skal man gi elevene tilstrekkelig med informasjon og undervisning rundt politikken i Norge. Hvor mye en elev lærer i hjemmet er umulig å forutsi,

²² Bøe & Knutsen 2012: 15

²³ Koritzinsky 2014: 107

²⁴ Ibid.

og hvis man som lærer befinner seg i en posisjon hvor man er den eneste voksne i livet til en elev som lærer bort kunnskapen om politikk og demokrati, kan man vel trygt si at man som lærer spiller en avgjørende rolle.

Et annet hovedpunkt innenfor samfunnsfagdidaktikken er kritisk dannelse. Kritisk dannelse er noe som går igjen flere steder i LK06. Innenfor kritisk dannelse finnes det mange ulike elementer man skal forholde seg kritisk til. Kritisk vurdering, kritisk deltagelse i samfunnet, kildekritikk og kritisk tenkning er alle eksempler på dette, og alle disse er nevnt i læreplanen for samfunnsfag på grunnskolen.

For å legge til rette for kritisk dannelse er det viktig å finne den rette balansen. Koritzinsky (2014) uttaler at «balansen og samspillet mellom tilpasningsorienterte og kritisk sosialisering er viktig i ethvert sosialt system».²⁵ Videre får man en rekke eksempler på hvordan foreldre, skoler og land opptrer for autoritært, noe som fører til at man ikke får utviklet noe kritisk dannelse, da man aldri får kommet med egne innspill eller tanker. Når det ikke er tillatt å være kritisk, vil man heller ikke utvikle noe form for kritisk tenkning. Det er derfor viktig med den balansen mellom tilpasning og kritikk som Koritzinsky nevner.

I dagens generelle læreplan blir det lagt vekt på opplæringens kritiske funksjon, og i flere betegnelser i læreplanen ligger det også et samfunnskritisk mandat.²⁶ Dette er i den generelle delen av læreplanverket, som nå har blitt erstattet av en ny overordnet del. I den overordnede delen kan man se at kritisk tenkning har fått en stor plass i opplæringens verdigrunnlag sammen med etisk bevissthet. Koritzinsky (2014) viser til avsnittet om formål for samfunnsfagene og hvordan det legges vekt på evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Videre viser han til at dette ikke følges opp i kompetansemålene som er utviklet for samfunnsfagene, og man kan ikke finne uttrykk som kritisk eller selvstendig tenking.²⁷ Eneste unntaket i læreplanen for 10.trinn er kritisk vurdering når det kommer til kilder og debatter på internett. Læreplanen for samfunnsfag i LK06 legger stor vekt på å beskrive, analysere og forklare, og mangelen på oppfordring til kritiske spørsmål er stor.

Av kompetansemålene som tilhører samfunnsfaget i LK06 var det få som omhandler utviklingen av elevenes kritiske tenkning. En av utfordringene ved å sette slike

²⁵ Koritzinsky 2014: 102

²⁶ Koritzinsky 2014: 103

²⁷ Ibid.

kompetansemål vil være det å kunne vurdere dette hos elevene. Koritzinsky (2014) viser til faren ved å legge alt til rette for vurdering. Opplæringens formål viser klart til opplæringens kritiske funksjon, men ved å utelate dette fra kompetansemålene blir ikke føringene fra opplæringslovens formål fulgt.²⁸

Ser man på demokratiskaping og kritisk dannelse gjennom Kosellecks teori om erfaringsrom og forventningshorisont er det tydelig hva forventningene er. Både LK06 og Fagfornyelsen legger stor vekt på disse to emnene. Og vi kan se hvor framtidsrettet begge læreplanene er. Ser vi på Koritzinskys erfaringer med kritisk dannelse, er det åpenbart at han vil at dette skal ta en annen retning framover. Demokrati er en prosess som aldri blir ferdig, og det er derfor viktig å beholde dette i utdanningen, og ser man på Fagfornyelsen som blir innført så får det enda større plass en det hadde tidligere. Gjennom å bruke Kosellecks teori kan man derfor se at erfaringene tilsier at man trenger mer fokus på begge disse områdene, og gjennom samtidens oppfatning skaper man en forventning gjennom innføringen av mer fokus på demokratiskaping og kritisk dannelse.

1.4.3 Geografisk bevissthet og identitet

Den siste av de tre fagdisiplinene innenfor samfunnsfaget er geografi. Vi både påvirker og blir påvirket av det geografiske rommet rundt oss. Skolefaget geografi har alltid vist en stor interesse for hvordan vi som mennesker blir påvirket av omgivelsene, selv om det i senere tid har vært størst fokus på hvordan vi påvirker omgivelsene. Etter flere vendinger fram og tilbake har det dukket opp ulike begreper innenfor geografifeltet, og noen av disse begrepene som har fått stor plass er individ og identitet.²⁹

I dagens samfunn kan man finne mange ulike sosiale kategorier. Mennesket har en vane av å kategorisere andre, i stedet for å oppfatte alle som uavhengige individer. Disse kategoriene er noe man selv kan strebe for å være en del av, eller noe man gjerne vil ta avstand fra, alt etter hvordan denne kategorien stiller i samfunnet. Det å være geografisk bevisst er ikke en selvfølge, og mange vil kanskje ta de geografiske dimensjonene for gitt og ikke stille spørsmål rundt dette. Alt som omgir oss mennesker er geografisk rom, og et liv uten dette rommet kan man ikke forestille seg. Gjennom geografifaget kan man lære å ikke ta dimensjonene for gitt, og heller stille spørsmål rundt de, noe som videre kan føre til nye svar

²⁸ Koritzinsky 2014: 104

²⁹ Wennevold 2015: 40-41

angående oss selv og den verden vi lever i.³⁰ De geografiske miljøene blir definert av en rekke begreper som: landskap, miljø, region, territorium, distrikt m.fl. Wennevold (2015) bruker et eksempel som forklarer ulike stadier av geografisk bevissthet når han viser til mennesker som mener man lever i revir, mens andre mener livet utspiller seg på en scene.³¹ Her ser vi to vidt forskjellige menneskesyn og grad av geografisk bevissthet.

Identitet er et tema som ikke bare omhandler geografi, men hele samfunnsfaget. Identitet er noe som både kan skapes og noe som er gitt deg som person. Den type identitet som er gitt kalles bakgrunnsvariabler og kan omhandle kjønn, alder, fødselssted eller språk. På den andre siden kan man skape sin egen identitet. Man kan gjøre endringer for å bli den personen man selv vil være, og slik kan man skape en egen identitet. Selv om man da skaper en egen identitet, vil man fortsatt ikke kunne gjøre noe med hvor man er født eller hvor gammel man er. Selv om man kan skape selv, har man også med seg den identiteten som man har blitt gitt til som person.³²

Sentralt for geografididaktikken er stedsidentitet. På samme måte som mennesker har en identitet, har steder også det. Dette kan være plassering, folketall, landformer og klima. Vi kan se fra langt tilbake at steder har en identitet, og et godt eksempel på dette er offerplasser fra eldre naturreligioner. Disse plassene utviklet en identitet og var lett gjenkjennelig. For å skape en stedsidentitet, er det opp til menneskene som er bosatt eller oppholder seg på stedet å framstille det på en ønskelig måte. Dette kan være en svært bevisst handling, og det blir bare mer og mer naturlig i Norge å bygge stedsidentitet.³³

Når man skal arbeide med læreplanen i samfunnsfag på grunnskolen ser man ofte at man skal lokalisere, beskrive, sette ting i relasjon til hverandre, sammenligne og kartlegge. Alt dette går inn under stedsidentitet. Man sammenligner identiteten til to steder på samme måte som man beskriver identiteten til et sted. Innenfor geografi omhandler det både identiteten til mennesker som blir gitt, alt etter hvor man er født og oppvokst, samtidig som det omhandler stedsidentitet.

³⁰ Wennevold 2015: 41-42

³¹ Wennevold 2015: 42

³² Wennevold 2015: 42-43

³³ Wennevold 2015: 45-46

Her kan man anvende Kosellecks teori om erfaring og forventning for å skape en større forståelse for temaet. Geografisk bevissthet er noe man ikke har så store erfaringer med, og noe man som nevnt tar for gitt. Likt som med emnene fra samfunnsfag, kan man se tydelig hva forventningene er. Identitetsutvikling og fellesskap står som et kjerneelement i den nye læreplanen, og det samme gjøre bærekraftige samfunn. Forventningene er da at elevene skal kunne dette og være i stand til å bruke dette videre etter endt skolegang. Erfaringene tilsier at en rekke ungdom sliter med sin identitet, og at dette er noe som er vanskelig å forstå. Gjennom å se på erfaringene man har, skaper man en læreplan som legger stor vekt på temaene som ikke har vært vektlagt på ønskelig nivå tidligere. Gjennom læreplanene man skaper i nåtiden, danner man seg en forventning til hvordan dette skal bli i framtiden med tanke på plasser temaene får i nåtidens læreplan.

1.5 Kilder og metode

Denne masteravhandlingen baseres i hovedsak på kvalitativ metode, men også kvantitativ. Det vil bli brukt en tekstanalytisk metode for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og den tekstanalytiske tilnærmingen jeg skal bruke er diskursanalyse. Kildene jeg bruker i avhandlingen har både politiske og faglige motiver, og det er derfor viktig å ta dette i betraktning når det kildene skal analyseres.

1.5.1 Diskursanalyse

Metoden jeg skal anvende på de kvalitative kildene i denne masteravhandlingen er diskursanalyse. Det vil bli gjennomført en diskursanalyse av høringsdokumentene og avisinnleggene som har kommet i forbindelse med Fagfornyelsen og samfunnsfaget. Før dette skal jeg gå i dybden på hva diskursanalyse er, før jeg forklarer hvordan jeg skal bruke dette som metode.

Diskurs kan tolkes på flere ulike måter. Selv er det første jeg tenker på en samtale eller diskusjon. Ser man på Jørgensen og Phillips så beskriver de diskurs som: en bestemt måte å tale om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på.³⁴ Det er derfor vanskelig å definere begrepet "diskurs". Ifølge Jørgensen og Phillips bygger begrepet diskurs på en ide om at

³⁴ Jørgensen & Phillips 1999: 9

språket er strukturert i ulike mønstre som gjør det mulig å forholde seg til verden på en bestemt måte.³⁵

Alle felt har sin egen diskurs. Jørgensen og Phillips viser til både medisinsk diskurs og politisk diskurs som store diskursive felt.³⁶ Selv vil jeg bruke utdanningsdiskurs som et eksempel. Utdanningen består av mange institusjoner som da vil være skoler eller universitet. Videre har man flere ulike profesjoner innenfor disse institusjonene. Dette vil da være lærere, rektor, assistenter og alle andre som er ansatt ved denne institusjonen. Til slutt handler det om hva hver og en person gjør, de konkrete praksisene. Lærere underviser, rektor holder møter og styrer skolen, assistentene fokuserer på de som trenger tilpasset opplæring. Alt dette går under utdanningsdiskurs, og innenfor dette feltet er det egne handlingsmønstre. Innenfor utdanningsdiskursen må man også regne med elevene og deres foreldre, samt politikere og organisasjoner som har egne motiver og ønsker for hva som burde vektlegges i skolen. Ut ifra hvilket felt det er snakk om, blir ting gjort annerledes, og for å forstå feltet og faget fullt ut, må man forstå diskursen. I min oppgave skal jeg fokusere på læreplandiskurs. Her er det UDIR som er institusjonen. Lærere, faggrupper og fagpersoner er noen av de ulike profesjonene. Og de konkrete oppgavene vil være arbeid med læreplan, kjerneelement, tverrfaglighet og det andre arbeidet som innebærer i utviklingen av de nye læreplanene.

Når man skal gjennomføre en diskursanalyse er det ikke snakk om én tilnærming man skal ta for seg. Her skal man derfor hente ut sentrale teorier innenfor de diskursanalytiske tilnærmingene for å bygge sin egen "pakke".³⁷ Gjennom å bygge sin egen "pakke" blir de diskursanalytiske tilnærmingene mer enn bare metoder til data-analyse, det blir en teoretisk og metodisk helhet. Innenfor denne pakkelsen er det noen bestemte deler som må med for at det skal kunne være et teoretisk og metodisk rammeverk. Dette er da filosofiske premisser angående språkets rolle, teoretiske modeller, metodologiske retningslinjer og spesifikke teknikker til språkanalysen.³⁸ Dette er punkter som skal være med i den ferdige pakken, men hvilke tilnærminger man tar til disse fire punktene er opp til hver enkelt. Man skal derfor prøve å finne de tilnærmingene som passer best for oppgaven man jobber med. Det kan også være andre tilnærminger enn diskursanalytiske, noe som vil gi en positiv effekt

³⁵ Jørgensen & Phillips 1999: 9

³⁶ Ibid.

³⁷ Jørgensen & Phillips 1999: 12

³⁸ Ibid.

på oppgaven siden man vil utvikle en bredere forståelse gjennom flere perspektiver. For at det skal være mulig å kombinere ulike tilnærminger og synsvinkler er det viktig at man gjør et ryddig arbeid, og de ulike synsvinklene må forme og utfylle hverandre.³⁹

Når det kommer til diskursanalyse som metode, er det ikke snakk om kun en metode for å analysere. Tonje Raddum Hitching og Aslaug Veum beskriver diskursanalyse som et paraplybegrep for alle de ulike metodiske tilnærmingene man kan bruke.⁴⁰ Her må jeg ta et valg angående hvilke teoretiske tilnærminger jeg skal anvende. For å vite hvordan jeg skal analysere høringsdokumentene, må jeg først fastsette hvilke teoretiske utgangspunkt jeg skal bruke, og om jeg vil blande ulike tilnærminger.

For min oppgave vil det være kritisk diskursanalyse, ofte forkortet som KDA, som vil passe best for å analysere høringsdokumentene. En grunnantakelse innenfor kritisk diskursanalyse er at virkelighetsbeskrivelsen aldri eller sjeldent er nøytral, og at det innebærer oppfatninger om hvordan verden er, og hvordan den burde se ut.⁴¹ Språket gir derfor uttrykk om hvordan ting burde være, og ikke et nøytralt syn på hvordan det egentlig er.⁴² Når det er snakk om høringsdokumentene kan man se de som ulike diskurser. De som lagde førsteutkastet til kompetansemålene oppfattet dette som hvordan de burde være, og alle de som har sendt inn egne forslag oppfatter sine forslag som hvordan kompetansemålene burde være. I disse høringsdokumentene ser man språket i bruk, og hvordan virkelighetsbeskrivelsen er forskjellig alt ut ifra hvem som har sendt inn hørings svar og deres egne meninger. Gjennom en kritisk diskursanalyse skal jeg vise hvordan disse høringsdokumentene som oppfattes som naturlige og riktige av de som har sendt de inn, i realiteten er historisk, kulturelt og politisk betinget, og ikke så gjennomførbart som mange tror.⁴³ Kritisk diskursanalyse har ikke en fast oppskrift, men en fellesbetegnelse på ulik forskning som deler en rekke teoretiske grunnantakelser og flere ulike tilnærminger og metoder.⁴⁴ For min kritiske diskursanalyse av høringsdokumentene vil det derfor være relevant å trekke inn tilnærminger fra Norman

³⁹ Jørgensen & Phillips 1999: 12

⁴⁰ Hitching & Veum 2011: 13

⁴¹ Grue 2011: 112

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Grue 2011: 113

Fairclough, Ruth Wodak og Teun van Dijk som alle har noen like, men også ulike tilnæringer til en kritisk diskursanalyse.⁴⁵

1.5.2 Kilder

Kildene jeg blir å bruke i denne masteravhandlingen er høringsdokumentene fra høringsrunden angående kompetansemålene, samt det offentlige ordskiftet rundt Fagfornyelsen og læreplanene. Høringsrundene som har blitt utført har vært åpne runder. Det vil si at alle kunne gå inn å avgi svar. Dette betyr at alt fra kommuner og organisasjoner til fagpersoner og lærere kan svare, og det vil komme fram i disse svarene hva de ulike instansene mener er det beste for samfunnsfaget. Avisdebatten oppsto etter det første utkastet til læreplanen ble publisert. Flere ulike aktører fanget opp ulike mangler i læreplanen og gikk til media for å ytre sine bekymringer. Disse dokumentene vil være det empiriske grunnlaget for min masteroppgave, og vil bli behandlet både kvalitativt og kvantitativt.

Først vil de bli sortert etter hva som har blitt svart, før jeg senere blir å trekke ut essensen av de ulike svarene som har kommet til de ulike spørsmålene i høringsdokumentet. Det blir derfor først gjort en kvantitativ undersøkelse av høringsdokumentene for å kunne kartlegge de og sette de inn i statistikk. Den største delen vil derimot være det kvalitative arbeidet som blir gjort etter det kvantitative. Her vil jeg grundig gjennomgå de ulike svarene som har blitt avgitt, før det vil bli utført en diskursanalyse av dokumentene.

Andre kilder som blir anvendt vil være dokumenter som er publisert av Regjeringen, og som vil være relevante for masteravhandlingen. Disse dokumentene består av: Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* og Pressemelding nr. 132-18 (2018) *Fornyelse innholdet i skolen*. Disse dokumentene som ble publisert på vegne av Regjeringen er det som la grunnlaget for Fagfornyelsen og endringene i skolen.

Som kilder blir jeg også å bruke forskningslitteratur knyttet til de tre disiplinene. Dette blir gjort for å få en forståelse av hva som fremstår som det mest sentrale i de ulike fagene. Hva er det som er nøkkelbegrepene og hva legger man ekstra stor vekt på? I alle fag er det ulike ting som blir sett på som viktige. Og det er ulike nøkkelbegrep innenfor historie, samfunnsfag og geografi. Kompetansemålene er utarbeidet etter kjerneelementene, og kjerneelementene bærer preg av det mest sentrale innenfor historie, samfunnsfag og geografi. Jeg må derfor sette meg

⁴⁵ Grue 2011: 113

inn i disse "hovedområdene" for å kunne se hva som har blitt valgt ut til kjerneelementene, for senere å bli valgt til kompetansemål.

Kildene jeg bruker i denne masteravhandlingen er digitalt skapte kilder og hentet fra internett. Primærkildene er hentet fra UDIRs hjemmesider, mens avisartiklene er hentet fra avisdatabasen til UiT, Retriever. For å finne fram til avisartiklene omhandlende Fagfornyelsen har jeg blant annet brukt søkeord som "Fagfornyelsen", "holocaust", "22. juli" og "HIFO". Noen av artiklene som er funnet ligger bak betalingsmur, og det vil derfor bli referert til avisen, med dato og overskrift uten URL.

1.5.3 Kildekritikk

Det å forholde seg kritisk til kildene som blir brukt i denne avhandlingen, vil være særdeles viktig da flere av disse dokumentene er publisert av UDIR, Regjeringen eller KD.

Dokumentene ligger tilgjengelig på nett, og det er mulig for hvem som helst å gå inn å lese disse dokumentene. Siden alle dokumentene ligger offentlig, må man ha et kritisk syn til de som har skrevet disse. Stortingsmeldingene, NOUene og pressemeldingene er alle politiske dokument, og før disse dokumentene har blitt publisert, har det blitt gjort et utvalg av innhold. Disse kildene går under kategorien primærkilder. Førstehåndskildene er preget av forfatterne og deres fortolkninger i en spesifikk kontekst.⁴⁶ Kildene er derfor allerede preget av sine forfattere og deres oppfatninger, og det er derfor viktig å tenke på hva det er som ikke blir nevnt i disse dokumentene også. Det samme gjelder aviskildene som blir brukt i avhandlingen. Disse kildene er skrevet av en forfatter som har et formål bak det han eller hun skriver. Synspunktene i avisartiklene er derfor farget av synet til forfatteren og utvalget er gjort på bakgrunn av det.

Et kritisk syn til høringsdokumentene, som danner det andre kildegrunlaget for avhandlingen, vil være sentralt. Siden det var en åpen høring hvor alle som ville kunne komme med innspill til de nye kompetansemålene, er det et bredt spekter av personer som har kommet med innspill. Innspillene som har blitt publisert på UDIR sine hjemmesider har blitt besvart av alt fra direktorat, kommuner og organisasjoner til universitet, skoler og lærere/fagfolk. Det vil derfor være nødvendig med en kritisk holdning til alle svarene, da alle kan ha ulike motiver og meninger. En organisasjon kan ha helt andre motiver enn en

⁴⁶ Everett & Furseth 2012: 132

geografilærere, og det vil være mange ulike syn på hva som burde være, og hva som ikke burde være en del av kompetansemålene. Høringsdokumentene representerer synet og holdningene til innsenderne og baseres derfor på deres egne oppfatninger av læreplanen.

For at avhandlingen skal holde seg relevant og innenfor den valgte problemstillingen må det gjøres et utvalg av høringsdokumentene, siden det er veldig mange svar som har kommet inn. Av svarene som har blitt publisert, er det ikke alle som er like relevante for problemstillingen, og det er ikke alle innspillene som er like godt gjennomarbeidet. Et slikt utvalg må bli gjort på grunnlag av hva som vil passe til problemstillingen som er valgt ut til oppgaven. Disse svarene må bli sett på med et kritisk syn, og det er flere ulike faktorer som spiller inn. Det kan være hvilken faglig bakgrunn personen som har sendt inn svaret kommer fra, eller hvilket motiv en organisasjon kan ha.

1.6 Oppgavens struktur

I det første kapittelet av oppgaven tar jeg for meg bakgrunn for prosjekt, problemstilling, tidligere forskning samt teori, metode og kilder. Det andre kapittelet vil handle om hvordan skolefaget samfunnsfag har forandret seg opp gjennom årene og fram til Fagfornyelsen. Det vil også bli en gjennomgang av hva Fagfornyelsen er, samt hvorfor og hvordan den blir innført. I kapittel tre skal jeg presenterer funnene fra høringsdokumentene som ble levert i forbindelse med kompetansemålene til samfunnsfaget på ungdomsskolen. Funnene vil bli drøftet og plassert i kategorier basert på hva svarene inneholder. Avisdebatten vil også bli løftet fram og presentert. Det vil bli presentert et utvalg av avisartikler som er relevant for samfunnsfaget. Kapittel fire vil bli brukt til å gjennomgå endringene fra læreplanen som ble presentert i høringsutkastet med den endelige læreplanen i samfunnsfag. Kapittel fem vil inneholde konklusjonen av oppgaven, og problemstillingen samt forskningsspørsmålene vil bli besvart. Som vedlegg ligger alle kompetansemålene fra innspills- og høringsrunden, samt de endelige kompetansemålene til samfunnsfaget. Høringsdokumentet som ble publisert av UDIR vil også bli lagt til som vedlegg.

2 Skolefaget samfunnsfag – fra normalplan 1939 til Fagfornyelsen 2020

I dette kapittelet skal jeg ta for meg skolefaget samfunnsfag, og hvordan det har utviklet seg fra normalplanen i 1939 og fram til Fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020. I første del av kapittelet vil det bli fokusert på tredelingen i faget, og hvordan de tre disiplinene har framstått i de tidligere læreplanene samt hvilke endringer faget har vært gjennom fram til LK06. I andre del av kapittelet vil fokuset ligge på overgangen fra LK06 til Fagfornyelsen, hvordan Fagfornyelsen vil bli innført, samt hva som er nytt med denne læreplanen.

For å få et innsyn i synene og holdningene til aktørene, er det viktig å se hvordan samfunnsfaget har utviklet seg tidligere. Aktørene stammer fra tidligere læreplaner, og det vil derfor være en stor mulighet for at synene og holdningene er farget av læreplanen og tilstanden til faget i tidsperioden aktørene selv utdannet seg eller har undervist i.

2.1 Skolefaget samfunnsfag

Skolefaget samfunnsfag har i en årrekke vært tredelt, bestående av historie, samfunnsfag og geografi. Som skolefag er samfunnsfaget relativt nytt, og har ikke alltid hatt en plass i grunnskolen. Ved nye læreplaner og reformer i skolen, har faget gjennomgått en del endringer, og selv om vi kan se at faget har hatt den samme oppbygningen over lengre tid, har det også vært andre fag som har dekket det vi i dag kjenner som samfunnsfag.

I 1969 kom grunnskoleloven, som tilsa at det nå skulle være 9 år med obligatorisk grunnskole, i motsetning til tidligere 7 år obligatorisk skole.⁴⁷ Ved denne loven ble det nå delt inn i to ulike steg av grunnskolen. 1-6 klasse fikk navnet barnesteget, og 7-9 klasse gikk under navnet ungdomssteget.⁴⁸ Med denne endringen gikk den norske skole fra folkeskole til barne- og ungdomsskole. Læreplanen som ble brukt i tiden før M74 (mønsterplanen fra 1974) gikk under navnet normalplanen (N39). Ved å se tilbake på fagene i normalplanen ser man at historie og geografi var selvstendige fag i skolen. Samfunnsfag var enda ikke etablert som eget fag, men noe av det vi kjenner fra dagens samfunnsfag kan finnes igjen i skolefaget

⁴⁷ Høigård & Ruge 1971: 278

⁴⁸ Høigård & Ruge 1971: 281

heimstavlære. Heimstavlære var et fag som bygde på geografi og samfunnslære.⁴⁹ Det er viktig å nevne at dette var på grunnskolen, før det ble inndelt i barne- og ungdomsskole.

Ved overgangen til mønsterplanen fra 1974 kom det nye læreplaner for fag. Her var samfunnsfag, naturfag, heimstavlære og orienteringsfag for 1-6. klassetrinn samlet under betegnelsen orienteringsfag. Her kan man se at heimstavlære kun varte fra 1-3. klassetrinn. Samfunnsfag ble en sammensetning av de tre disiplinene historie, geografi og samfunnsfag, og ble gjeldende fra 4-9 trinn. Det nye samfunnsfaget tok over etter elevene var ferdige med heimstavlære på barneskolen, og fungerte som eget fag på ungdomsskolen.⁵⁰ Dette var første gang samfunnsfaget var delt inn i disse tre disiplinene, og det er en modell vi fortsatt bruker for faget både i LK06 og Fagfornyelsen.

I 1987 ble M74 revidert, og det kom en ny mønsterplan for grunnskolen, M87. I denne planen kan vi se at orienteringsfaget var forandret, og var nå et fag som skulle gå gjennom hele barneskolen, fra 1.-6. klasse. Faget inneholdt deler fra heimstavlære, samfunnsfag og naturfag, i tillegg til deler av heimkunnskap fra 1.-3. klasse.⁵¹ Ved innføringen av M87 kan vi se at samfunnsfag ikke lengre var et fag på barneskolen, da det var orienteringsfaget som skulle dekke samfunnsfag, historie og geografi fram til ungdomsskolen.

Når vi ser hvilke fag ungdomsskolen besto av i M87, ser vi at samfunnsfag var et eget fag fra 7.-9. klasse. I M87 finner man beskrivelsen av faget, hvor det står at samfunnsfaget skal bygge videre på kunnskapen elevene har opparbeidet seg gjennom orienteringsfaget på barneskolen. Faget skal fortsatt være tredelt, og bygger fortsatt på historie, samfunnsfag og geografi.⁵² Ser man videre på planen for faget, kan man se at man skulle innto en rekke tema som dekker de tre disiplinene. Av alle emnene man skulle gjennom ifølge planene til faget kan man plassere nesten alle disse under samfunnsfag, geografi og historie. Det ene emnet som skiller seg ut er ‘‘Andre religionar og livssyn’’. Her skrives det at kunnskap om andre religioner er viktige for å kunne forstå utfordringene i et flerkulturelt samfunn. Det trekkes også linjer til historiedelen av faget hvor man jobber med et emne som heter ‘‘Verden utanfor Europa’’. Bakgrunnen for denne sammenhengen er viktigheten av kunnskap om ulike

⁴⁹ Børhaug, Christophersen & Aarre 2014: 18

⁵⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 169

⁵¹ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 213

⁵² Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 229

religioner, slik at man bedre kunne forstå ulike fremmede kulturer.⁵³ Grunnen til at et av emnene ble viet til andre religioner kan ha en sammenheng med at religionsfagene i skolen på denne tiden var kristendomskunnskap og livssynskunnskap. I kristendomskunnskap var det ikke satt av plass til andre religioner enn kristendommen. Livssynskunnskap var på den andre siden et fag som kun var tilgjengelig for elever som hadde fått fritak fra kristendomsundervisningen.⁵⁴ Siden det ikke var noe tilbud om undervisning av andre religioner enn kristendom, ble det trolig derfor plassert inn i samfunnsfaget.

Etter ti år med M87 kom det en ny læreplan i skolen. Denne læreplanen er kjent som L97, eller læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Som man kan se på navnet til læreplanen, var det nå 10 år med obligatorisk grunnskole og ikke 9 år som det hadde vært tidligere. I 1994 ble denne endringen vedtatt, med en plan om å tre i kraft fra 1997. I Norge startet barn på skolen når de var 7 år gamle, og hadde bare 9 år skoleplikt. Endringene i grunnskoleloven resulterte i at barn nå skulle starte på skolen det året de fylte 6 år, i tillegg til å ha en 10-årig skoleplikt.⁵⁵ Det er verdt å nevne at i tidsperioden mellom M87 og L97 var det en reform av M87. Denne reformen gjaldt kun for videregående opplæring, og jeg velger derfor å ikke ta med den reviderte versjonen av M87, som kom i 1994 (R94), i denne delen, siden fokuset ligger på samfunnsfaget i grunnskolen.

Ved overgangen til L97 ble det helt slutt på orienteringsfaget. Samfunnsfaget hadde egne mål for 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn. Ved at orienteringsfaget forsvant fra læreplanen fikk samfunnsfag en større plass i grunnskolen. Også i denne læreplanen er faget tredelt, og hver disiplin har klare mål for hva man skal gjennomgå i faget etter hvert år.⁵⁶ Likt som i de tidligere læreplanene bygger faget videre på det man lærer på barneskolen, og det er en klar sammenheng i faget.

Ved innføringen av kunnskapsløftet (LK06) i 2006, gikk læreplanene fra å være innholdsorientert, til å bli mer kompetansebasert. Dette var et stort sprang innenfor norske læreplaner. Både normalplanen fra 1939, mønsterplanen fra 1974, mønsterplanen fra 1987 og læreplanen fra 1997 hadde vært innholdsorienterte. I disse planene ble innholdet elevene skulle gjennom i skolen beskrevet. Ved innføring av kunnskapsløftet skulle ikke læreplanene

⁵³ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 238

⁵⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 120

⁵⁵ Tønnessen 1995: 124

⁵⁶ Det kongelige kirke-, utdannings – og forskningsdepartementet 1996: 177

være like detaljerte som tidligere, og det skulle være rom for å velge hvordan man skulle arbeide med stoffet og hvilket innhold som skulle med i faget.⁵⁷ I M87 opererte man med emner og delemner, og kompetansen elevene skulle sitte igjen med kunne for eksempel bli formulert slik:

I emnet skal en ta opp sentrale utviklingstrekk og endringsprosesser i Europa fra 1700-tallet og fram til i dag, med hovedvekt på tiden etter 1800. Det er også naturlig at elevene kort får gjennomgått de store historiske linjer fra de eldste tider og framover (jf. Lærestoff lagt til orienteringsfag). Sentrale regioner og stater som har betydd mye for den historiske utviklingen i Europa, bør behandles. En må legge stor vekt på utviklingstrekk, fenomener og begivenheter som kan belyse forhold i Europa i dag. Utvikling og ekspansjon i Europa bør ses i sammenheng med utvikling i det internasjonale samfunn. I arbeidet med historie bør en søke å utvikle en fagkritisk holdning, slik at elevene prøver å vurdere det bildet av verden som blir presentert for dem [...].⁵⁸

I LK06 gikk man helt bort fra slike beskrivelser av innhold. Det ble derfor innført en rekke kompetansemål i alle fag. Disse kompetansemålene ble grunnlaget for vurdering, og skulle beskrive hva elevene skulle kunne etter endt skoleår.⁵⁹ Kompetansemålene gikk ikke for hvert årstrinn i samfunnsfaget. Det ble derfor satt til etter 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn i grunnskolen. Ett eksempel på hvordan et kompetansemål er formulert er «Drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet».⁶⁰ Dette er et kompetansemål for etter 10. trinn i samfunnsfag. Her kan vi se at et kompetansemål kan dekke flere ulike områder. Internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet kan innebære første verdenskrig, andre verdenskrig, den kalde krigen og Israel-Palestina konflikten. Ved å ha slike kompetansemål ble det opp til hver enkelt lærer hva man skulle benytte seg av i undervisningen.

En annen ting som var nytt med LK06 var at kompetansemålene for samfunnsfag var delt inn i 4 hovedområder, og det ble nå egne kompetansemål for historie, geografi, samfunnsfag og utforskeren. Det ble mellom 8-12 kompetansemål til hvert emne i læreplanen.⁶¹ Ser man på L97, som var læreplan mellom M87 og LK06, så kan man se at faget opererer med mål og

⁵⁷ NOU 2014:7:97

⁵⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 237

⁵⁹ NOU 2014:7:97

⁶⁰ Utdanningsdirektoratet 2013: 9

⁶¹ Utdanningsdirektoratet 2013: 9-10

hovedmomenter. Her er det delt inn i de ulike disiplinene, og selv om disse målene ligner mer på kompetansemålene i LK06, var det fortsatt en innholdsorientert plan.

Den tredelte ordningen i samfunnsfaget som kom i M74, eksisterer fortsatt i LK06.

Forskjellen er at LK06 også innførte et nytt hovedområde som skulle stå sammen med de tre disiplinene. Hovedområdet som ble innført i Kunnskapsløftet heter utforskeren, og er beskrevet slik på UDIRs hjemmesider:

Hovedområdet griper over i og inn i de andre hovedområdene i faget, og derfor skal man arbeide med kompetansemålene i utforskeren samtidig som man arbeider med mål fra andre hovedområder. Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt. Utforskeren omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse.⁶²

Utforskeren skal derfor være sammenhengene gjennom hele faget, og kompetansemålene som er satt opp for dette hovedområdet skal gå hånd i hånd med kompetansemålene fra de andre hovedområdene. Det er derfor ikke noe undervisning som kun går til utforskeren, men utforskeren skal gå igjen i undervisningen til samfunnskunnskap, historie og geografi.

2.2 Fagfornyelsen

I dette underkapittelet skal vi se på overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner, samt evalueringen av Kunnskapsløftet. Hva som vil skje ved innføringen av Fagfornyelsen skal også gjennomgås, før det vil bli gitt et innsyn i hva som er de nyeste og mest sentrale tilleggene i Fagfornyelsen.

2.2.1 Mot kompetansebaserte læreplaner

Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006, og var en reform av læreplanverket fra 1997.

Bakgrunnen for denne utdanningsreformen var KDs St.meld. nr. 030 (2003-2004) *Kultur for læring*. I denne stortingsmeldingen viser KD til en generell oppfatning om at datidens læreplaner var for omfattende og detaljerte, samt et ønske om mindre omfattende og klarere læreplaner.⁶³ De viser videre til problemer som kan oppstå ved omfattende og utydelige læreplaner. Et slikt problem er at utydeligheten i læreplanen får alt fagstoffet til å framstilles som like viktig, og det vil deretter måtte bli gjort et utvalg av læreren for hva som skulle

⁶² Utdanningsdirektoratet 2013: 3

⁶³ Kunnskapsdepartementet 2004: 30

prioriteres i faget.⁶⁴ På bakgrunn av denne stortingsmeldingen og oppfatningen av omfanget til læreplanen ble det innført nye prinsipper for opplæringen. Blant disse var det nye prinsipper for nasjonal styring av grunnskoleopplæringen, nytt kvalitetsvurderingssystem, nytt gjennomgående læreplanverk med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter integrert i alle fag på fagenes premisser.⁶⁵ Det mest sentrale virkemiddelet for den nasjonale styringen av innholdet i opplæringen er læreplanverket. I tillegg til dette er det også den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle i skolen. Læreplanverket har også status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner et fundament for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen.⁶⁶ Det nye læreplanverket som ble innført ved Kunnskapsløftet i 2006 besto av flere ulike deler. De nye delene besto av en generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og en oversikt over fag- og tidsfordelingen. En av de største endringene ved Kunnskapsløftet var overgangen til kompetansebaserte læreplaner. Læreplanene inneholdt nå mål for kompetansen som elevene skulle oppnå.⁶⁷ Kompetansemålene ble delt inn slik at elevene skulle oppnå de etter endt 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen. Den nye læreplanen som ble satt i verk skulle ikke være like detaljerte som tidligere, og det skulle nå være mulig for lokale valg av innhold og arbeidsmåter. Læreplanen skulle også være mer tydelig på hva som skulle bli prioritert, samt at kompetansemålene skulle beskrive hva elevene skulle mestre. I tillegg til dette var læreplanene nå grunnlag for vurdering, mens vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse skulle utvikles lokalt på skolene, ikke nasjonalt.⁶⁸

Generell del av læreplanen er de verdiene og prinsippene opplæringen skal bygge på, og tar for seg formålsparagrafen i opplæringsloven. Videre skal den generelle delen av læreplanverket angi overordnede mål for opplæring, samt å inneholde det kulturelle, verdimeslige og kunnskapsmessige grunnlaget for den norske skolen.⁶⁹ Det nye læreplanverket som ble innført ved Kunnskapsløftet beholdte den generelle delen av læreplanverket fra 1994 (R94). Den generelle delen av læreplanverket var derfor utformet til en tidligere læreplan enn LK06. Siden Generell del ble laget for en innholdsorientert læreplan,

⁶⁴ Kunnskapsdepartementet 2004: 34

⁶⁵ Kunnskapsdepartementet 2016: 9

⁶⁶ Kunnskapsdepartementet 2016: 9-10

⁶⁷ Kunnskapsdepartementet 2016: 10

⁶⁸ NOU 2014:7:97

⁶⁹ Utdanningsdirektoratet 2015

men også skulle fungere for en kompetansebasert læreplan, skapte det en manglende sammenheng i læreplanverket.⁷⁰

I denne reformen gikk de norske læreplanene fra å være innholdsorientert til kompetansebasert. Innholdsorienterte læreplaner er beskrivende og forteller hva det er elevene skal møte i opplæringen. Dette kan da være problemstillinger, arbeidsmåter, lærestoff eller ulike temaer. Denne beskrivende læreplanen setter ikke konkrete mål for elevens læring, men heller overordnede målsettinger. De overordnede målene i disse læreplanene skulle være styrende for opplæringen, og innholdet i planen var reflekterende over målene som ble satt. Ved bruken av innholdsorienterte læreplaner var det ikke spesifikke mål for elevens læring, og dette ble sett på som en stor del av kritikken mot de tidligere læreplanen. I de kompetansebaserte læreplanene er det elevens kompetanse som er den sentrale læreplankategorien. Selv om denne typen læreplan kan gi føringer for hva elevene skal møte i opplæringen, på samme måte som innholdsorienterte læreplaner, er det målene som skal være det styrende prinsippet for planlegging og gjennomføring av undervisning.

Kompetansemålene skal også være det styrende prinsippet innenfor vurdering.⁷¹ Andreassen (2016) beskriver overgangen mellom de didaktiske reformene som et brudd i det historiske perspektivet. Fellesnevneren fra de tidligere læreplanene, innholdsorientering, ble nå byttet ut med kompetansebasering.⁷² Bruddet i det historiske perspektivet blir også bekreftet av Thue (2019) som beskriver innføringen av LK06 som en vending innenfor historiefaget.

Historiefaget gikk ved dette fra å være et dannelsesfag som baserte seg på kunnskap formidlet fra læreren eller læreboken, til å bli et subjektivt fag, hvor historie handler om historiebevissthet og hvordan den blir formet hos de ulike elevene, basert på interesser, erfaringer og behov.⁷³

2.2.2 Evaluering av Kunnskapsløftet

Et omfattende evalueringsprogram ble startet i 2006 ved innføringen av kunnskapsløftet. Gjennom denne prosessen ble det levert ti underveisrapporter og sluttrapporter av ulike delprosjekter. Det ble også gjort andre undersøkelser, som har gitt kunnskap om praksis i skolen og læringen til elevene etter innføringen av Kunnskapsløftet.⁷⁴ Overgangen fra

⁷⁰ Dale, Engelsen & Karseth 2011: 58-59

⁷¹ NOU 2014:7:97

⁷² Andreassen 2016: 233

⁷³ Thue 2019: 185

⁷⁴ Kunnskapsdepartementet 2016: 10

innholdsorientert til kompetansebasert var en utfordring for flere lærere, dette på grunn av den store overgangen. Selv om de fleste skoleledere, skoleeiere og lærere støtter innføringen av Kunnskapsløftet, og det økende profesjonelle ansvaret som kom med det, var det ikke alle skoleledere og skoleeiere som støttet skolens arbeid. Dette gjaldt spesielt skolens konkretisering av kompetansemålene til konkrete opplegg for undervisning og vurdering. En tilbakemelding som kom fra flere skoleledere og skoleeiere var at det lokale arbeidet var for tidskrevende, og ble i for liten grad opplevd som nyttig i arbeidet med planlegging og elever.⁷⁵

Det ble gjort en rekke studier i denne evalueringsprosessen, og jeg skal nå legge fram noen av de mest sentrale funnene som ble gjort. Undervisningspraksisen hadde ingen vesentlige endringer i perioden mellom 2007 og 2010, ifølge klassestudiene som ble gjort. Lærere på den andre siden mente at de var mer bevisst på å bruke vurdering som redskap for læringen. Lærerne opplever også at de har flere samtaler med elevene som omhandler mål for opplæringen, samt at vurderingen av elevene i større grad har blitt et kollektivt ansvar på skolen. Det var god variasjon i undervisningsmetodene, og relasjonene mellom lærerne og elevene var gode. Det ble ikke gitt noe særlig støtte til elevene med tanke på utviklingen av dybdeforståelse av lærestoffet. Det ble også gjort analyser av læreplanene i denne evalueringsprosessen. Analysene viste at det var manglende sammenheng mellom Generell del og læreplanene i de ulike fagene, spesielt når det kom til synet på kunnskap og kompetanse.⁷⁶ Dette kan sees i sammenheng med at Generell del ikke ble fornyet med kunnskapsløftet, og det faktum at Generell del ble laget for en utdatert læreplan skapte problemer for sammenhengen i læreplanverket. Videre ble det også gjort analyser av læreplanene for de enkelte fagene. Disse analysene viser at mange opplevde kompetansemålene som uklart formulert, noe som igjen skaper problemer for den lokale tolkningen av disse målene. Flere kompetansemål ble også beskrevet som omfattende og omfangsrike. I flere av fagene på grunnskolen og videregående opplæring er det mange kompetansemål, som inneholder flere elementer.⁷⁷ Ved at det er ‘for mange’ kompetansemål, som i tillegg kan være utydelige, blir det vanskelig å tolke disse lokalt. Undervisningen kan derfor bli gjort på mange ulike måter, alt etter hvem som tolker innholdet

⁷⁵ Kunnskapsdepartementet 2016: 10-11

⁷⁶ Kunnskapsdepartementet 2016: 11

⁷⁷ Ibid.

i læreplanene. Dette kan føre til at skoler og elever kommer "skeivt" ut, alt etter hvordan den lokale tolkingen av læreplanverket har foregått.

2.2.3 Innføringen av Fagfornyelsen

Som nevnt i forrige delkapittel ble det startet et evalueringsprogram ved innføringen av Kunnskapsløftet. Resultatene fra evalueringene ble lagt fram i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Disse evalueringene sammen med stortingsmeldingen dannet bakgrunnen for fornyelsen av Kunnskapsløftet. I stortingsmeldingen ble det skrevet:

Hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skal ligge fast. Skoler og skoleeiere skal bygge videre på det arbeidet og de erfaringene de har gjort i de siste ti årene. En fagfornyelse slik departementet legger opp til i denne meldingen, skal fornye og forbedre gjeldende læreplaner for fag i Kunnskapsløftet. Læreplanene skal fortsatt ha kompetansemål, og elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal fremdeles være sentralt i opplæringen.⁷⁸

Dette viser til at endringene som skal komme med Fagfornyelsen ikke nødvendigvis vil være like drastiske som endringene fra L97 til Kunnskapsløftet. Det skal fortsatt være kompetansemål, og man skal bygge videre på det arbeidet og erfaringene man allerede har tilegnet seg. I pressemeldingen fra Stortinget blir det gjort klart at de nye læreplanene vil føre til et verdiløft i skolen, samt at tilretteleggingen for elevene vil føre til bedre læringsutbytte.⁷⁹

1. september 2017 ble den overordnede delen av læreplanverket fastsatt. Denne skal ta over for den generelle delen av læreplanverket og prinsippene for opplæringen ved innføringen av Fagfornyelsen. Overordnet del er en forskrift til opplæringsloven, og består av 3 kapitler. Disse er "opplæringens verdigrunnlag", "prinsipper for læring, utvikling og danning" og "prinsipper for skolens praksis". Overordnet del av læreplanverket beskriver hvilke verdier og prinsipper som skal prege opplæringen i norske skoler. Disse verdiene og prinsippene man kan finne i overordnet del, skal være utgangspunktet for all pedagogisk praksis i grunnopplæringen. Læreplanverket er grunnlaget for opplæringen i skolen. Det er derfor viktig at alle delene av læreplanverket brukes sammen, da de ulike delene henger tett sammen.⁸⁰

⁷⁸ Kunnskapsdepartementet 2016: 26

⁷⁹ Kunnskapsdepartementet 2019: Pressemelding 259-19

⁸⁰ Utdanningsdirektoratet 2017

2.2.4 Kjerneelement – kjernen i faget

Kjerneelement er noe helt nytt som blir introdusert i Fagfornyelsen, og skal være det viktigste og mest sentrale i hvert fag. Når regjeringen startet arbeidet med å fornye innholdet i skolefagene i 2016 var noe av det første som ble utarbeidet, sammen med overordnet del av læreplanverket, kjerneelementene. I tillegg til å være det viktigste og mest sentrale i hvert fag, skulle disse også gi retninger og prioriteringer til de nye læreplanene som da skulle utvikles i fase to av Fagfornyelsen.⁸¹ Alle skolefagene får sine egne kjerneelementer som skal være fagspesifikke, men i enkelte fag kan det være kjerneelement som overlapper. KD har kommet med en forklaring på hva kjerneelementer egentlig er, og hvilken rolle de spiller i Fagfornyelsen:

Kjerneelementer kan være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Det er kjernen, de store ideene eller det mest sentrale i fagene som elevene skal kunne etter endt grunnskole eller endt videregående opplæring. De er ikke alt innholdet i faget eller en ny læreplan, men de utgjør en første prioritering, en retning og rammer for den kommende utviklingen av læreplanene i de enkelte fagene.⁸²

I denne uttalelsen ser vi at kjerneelement består av mange ulike element. Selv om de skal fungere som det viktigste i faget, omhandler de ikke alt elevene skal møte i opplæringen, og de fungerer som en ramme for faget.

Utviklingen av kjerneelementene var en lang prosess hvor UDIR ledet arbeidet. Dette ble gjort i ledsag med til sammen 100 lærere, pedagoger og fagfolk. Det har vært åpne høringer i til sammen tre innspillsrunder hvor det til sammen har kommet rundt 6700 innspill. Alle disse innspillene har blitt gjennomgått av ulike instanser for å finne fram til hva som skal være det viktigste elevene skal lære i de ulike fagene. Kjerneelementene ble fastsatt høsten 2019 av KD.⁸³ Dette var første gang innspillsrunder ble brukt til arbeid med læreplaner, og Ytrebø (2019) utførte en undersøkelse av utformingen til kjerneelementene i 2019. Gjennom sin undersøkelse kom hun fram til at innspillene som ble gitt i forbindelse med utformingen av kjerneelementene ikke ble tatt til stor betraktning i de endelige kjerneelementene som ble fastsatt høsten 2019.⁸⁴

⁸¹ Kunnskapsdepartementet 2018a: Pressemelding 132-18

⁸² Ibid.

⁸³ Kunnskapsdepartementet 2018b 04.06.2018

⁸⁴ Ytrebø 2019: 73

Kjerneelementene i samfunnsfaget på grunnskolen består av ‘‘undring og utforsking’’, ‘‘samfunnskritisk tenking og sammenheng’’, ‘‘demokratiforståing og deltaking’’, ‘‘bærekraftige samfunn’’ og ‘‘identitetsutvikling og fellesskap’’.⁸⁵ Disse kjerneelementene skulle da ligge som grunnlag for kompetansemålene som ble utviklet etter fastsettelsen av kjerneelementene. Vi kan se at de ulike disiplinene gjenspeiles i disse elementene, og det er mulig å knytte hovedtrekk fra de tre disiplinene til kjerneelementene.

2.2.5 Dybdel ring – mer enn bare faglig fordypning

De nye læreplanene som kommer med Fagfornyelsen har et stort fokus på dybdel ring. Med første øyekast vil man tro at dybdel ring handler om å fordype seg innenfor et område, men det er ikke alt dybdel ring er. UDIR har utarbeidet sin egen definisjon av begrepet dybdel ring, og det lyder som følger:

Vi definerer dybdel ring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forst ndelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike m ter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.⁸⁶

Dybdel ring handler derfor om faglig fordypning, men også det å kunne se hvordan alt man lærer på skolen kan være relevant i en større sammenheng. Gjennom å øke fokuset på dybdel ring, vil elevene bli bedre rustet til den framtiden de går i møte. Ved å reflektere over egen læring vil elevene etterhvert utvikle en bredere bevissthet over egen læring, noe som igjen vil kunne føre til at læringsutbyttet til elevene blir bedre. Samfunnet er i stadig utvikling, og det utvikles nye jobber hele tiden. Dette er en av grunnen til at det er viktig å lære seg hvordan man skal bruke det man har lært i en sammenheng, til å løse oppgaver i nye situasjoner. Disse oppgavene som skal løses kan være ting som enda ikke er oppfunnet. Det er derfor viktig at utdanningssystemet jobber bevisst for å utdanne elevene til framtidens arbeidsmarked, hvor det kan være helt nye jobber som enda ikke eksisterer.⁸⁷

Ser man på mange av kompetansemålene i LK06, kan man se at det er ganske mye ulikt stoff elevene skal gjennom på ungdomsskolen. Siden disse kompetansemålene er så omfattende som de er, legger ikke dette til rette for dybdel ring slik det er ønsket. I Fagfornyelsen skal det derfor være mer plass til dybdel ring, og i den overordnede delen av læreplanverket er det

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet 2020

⁸⁶ Utdanningsdirektoratet 2019

⁸⁷ Kunnskapsdepartementet 2013: 13

fokus på hvilke verdier og prinsipper opplæringen skal bygge på. Disse er da at elevene skal kunne utvikle gode holdninger og dømmekraft, samt evnen til å reflektere og tenke kritisk. Elevene skal også utvikle evner til å foreta etiske vurderinger.⁸⁸

2.2.6 Tverrfaglige tema – på tvers av fagene

Et annet element som er nytt i Fagfornyelsen er tverrfaglige tema. Disse tre temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette er aktuelle samfunnsutfordringer som skolen implementerer i Fagfornyelsen for å skape forståelse og engasjement. Disse tre temaene går på tvers av alle fag, og elevene skal få utvikle kompetanse til disse gjennom arbeid med problemstillinger i alle de ulike fagene. Elevene skal tilegne seg forståelse for hvordan man kan finne løsninger gjennom kunnskap og samarbeid. Disse tverrfaglige temaene skal også bidra til at elevene skal kunne se sammenheng mellom fagene, da de blir å jobbe med lignende problemstillinger knyttet til samme tverrfaglige tema i to ulike skolefag.⁸⁹ De tverrfaglige temaene skal bidra til å gjøre elevene til gode samfunnsborgere i framtiden.

De tverrfaglige temaene omhandler derfor ikke kun det faglige, men også det å forberede elevene for framtiden. Mye av det som blir innført med Fagfornyelsene er for å ruste elevene mot det de har i vente. Et viktig punkt har blitt å gjøre elevene klar for framtidige jobber og framtidens samfunn. Om dette fokuset er det rette er vanskelig å si. Ingen vet hvilke jobber som eksisterer flere år fram i tid, og man kan heller ikke si hvordan dette samfunnet vil se ut. Det å utdanne og lære elevene til å være gode samfunnsborgere vil da kunne være med å forme dette samfunnet, og eventuelt skape et bedre samfunn enn man har i dag.

2.3 Oppsummering

Skolefaget samfunnsfag har vært gjennom flere ulike læreplanreformer. Det har utviklet seg fra å inneholde elementer fra ulike skolefag til den tredelingen vi kjenner til i dag. Den største endringen kom i 2006 når læreplanen gikk fra å være innholdsorienterte til å være kompetansebaserte. Læreplanen for samfunnsfag i LK06 besto av kompetansemål som omhandlet de tre disiplinene, og det var et tydelig skille.

⁸⁸ Utdanningsdirektoratet 2019

⁸⁹ Utdanningsdirektoratet 2017

Bruddet i læreplanen resulterte også i et brudd innenfor historiefaget. Fokuset ble lagt over på historiebevissthet i motsetning til tidligere læreplaner som fokuserte mer på den faste kunnskapen. Bruddet i historiefaget vil kunne forklare hvorfor synet til historiefaget er delt, hvor enkelte etterlyser fast kunnskap, og andre etterlyser subjektiv historie.

Innføringen av Fagfornyelsen vil være en videreføring av kompetansebaserte læreplaner. Nytt i læreplanene vil være kjerneelementene som vil være det mest sentrale innenfor faget, dybdelæring som skal gi elevene mulighet til å fordype seg innenfor emner, og tverrfaglige tema som skal skape en sammenheng mellom de ulike skolefagene gjennom arbeid med de samme temaene i ulike fag.

3 Avisdebatt, høringsutkast og innspill

Dette kapittelet vil starte med en gjennomgang av utvalgte avisinnlegg som er del av det offentlige ordskiftet tilknyttet Fagfornyelsen. Det vil bli sett på når disse ble publisert, samt hvilken effekt de har hatt. Videre skal jeg legge fram de sentrale funnene i høringsutkastet, og et utvalg av innspillene som har kommet til læreplanutkastet. Noe som ble innført i læreplanutkastet var fjerningen av hovedområdene som skilte historie, geografi og samfunnsfag fra hverandre. Begrunnelsen som ble gitt var at en ønsket bedre sammenheng i faget, og tydeliggjøre at alle disiplinene inngår i ett og samme fag. Fjerningen av hovedområdene er bakgrunnen for utvalget av hvilke spørsmål fra høringsdokumentet som skulle bli fokusert på i dette kapittelet.

I dette kapittelet skal kildene som blir brukt i avhandlingen legges fram. Gjennom å presentere utvalgte tilbakemeldinger fra høringsdokumentene vil det bli gitt et innsyn i hvilke syn og holdninger aktørene har til den nye læreplanen. Det vil også bli presentert hvordan balansen mellom de tre disiplinene blir oppfattet av innsenderne.

Fokuset vil ligge på to ulike spørsmål som var en del av høringsdokumentet. Det første spørsmålet vil være nummer 20:

- Er perspektiva frå historie, geografi og samfunnskunnskap godt nok varetekne i faget?

Bakgrunnen for at dette spørsmålet ble utvalg er forskningsspørsmålet som omhandler ivaretakingen av de tre disiplinene i samfunnsfaget. Likestillingen av disiplinene er viktig for å ivareta de ulike perspektivene og skape et felles kunnskapsgrunnlag som man kan bygge videre på i videregående skole hvor alle opptrer som egne fag. Ved å kartlegge tilbakemeldingene på dette spørsmålet vil det gi et innsyn i hvordan balansen mellom disiplinene oppfattes av de ulike aktørene.

Og det andre vil være spørsmål 24:

- Har du andre kommentarar eller forslag til endringar i læreplanane?

Dette spørsmålet blir benyttet for å utfylle spørsmål 20. Tilleggs kommentarene kan tilføye syn og holdninger til læreplanen, samt endringsforslag de ulike aktørene kan ha. Etter en gjennomgang av tilbakemeldingene kommer det fram at ulike aktører har benyttet seg av dette

spørsmålet til å gi tilbakemeldinger som omhandler disiplinene og læreplanen. Det vil derfor være relevant for meg å benytte dette spørsmålet for en utfyllende effekt.

3.1 Avisdebatten

Den nye læreplanen for samfunnsfaget i grunnskolen tar for seg mange ulike tema, men det er også flere tema som ikke er nevnt, samt at noen har blitt en del av læreplanene etter det første utkastet til læreplanen. Flere av disse temaene har blitt tatt opp i det offentlige, noe som har bidratt til å spre budskapene til ulike aktører. I dette underkapittelet skal jeg vise til et utvalg fra den offentlige debatten. Det er viktig å påpeke at den offentlige debatten er større enn de artiklene jeg trekker fram. De artiklene jeg trekker fram er knyttet til samfunnsfaget, men det er også knyttet en offentlig debatt til læreplanene i norsk, og trolig flere fag.

I Klassekampen ble det skrevet et avisinnlegg av Dag Eivind Undheim Larsen og Torbjørn Tumyr Nilsen, omhandlende samfunnsfaget etter at det første læreplanutkastet ble publisert sammen med innspillsrunden. I denne artikkelen blir det framhevet at skolefaget gjennomgår en slankekur, noe som resulterer i at historiedelen av faget får mindre plass. Ervin Kohn, som til daglig er nestleder innenfor kommunikasjon ved Antirasistisk senter, hevder at Holocaust og andre verdenskrig burde hatt en naturlig plass i læreplanen, noe de ikke har da ingen av disse hendelsene er nevnt spesifikt i første utkast av læreplanen.⁹⁰ Kohn er ikke den eneste som blir løftet fram i denne artikkelen, og Irene Tysnes, førsteamanuensis i samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder, trekkes også fram som kritiker av læreplanen. Eksempelet som blir brukt er hvordan samisk historie nevnes spesifikt, men ikke andre verdenskrig og Holocaust. Tysnes framhever at noen av kompetansemålene blir veldig spesifikke, mens andre kompetansemål oppleves som vage. Dette vil, ifølge Tysnes, kunne resultere i at de konkrete målene overskygger de vage. Dette kan bli et problem når det er snakk om å lage nye læreverk basert på kompetansemålene. Både Tysnes og Kohn viser til at temaene som er best dekket i læreplanen vil få størst plass i lærebøkene, og at tema som andre verdenskrig og Holocaust ikke vil bli godt nok behandlet i lærebøkene når de ikke nevnes spesifikt i læreplanen.⁹¹

⁹⁰ Undheim Larsen og Tumyr Nilsen 2018

⁹¹ Ibid.

Det som er interessant i denne saken er hvordan Holocaust og andre verdenskrig ikke er nevnt spesifikt i dagens læreplan, LK06. Selv om ingen av disse er nevnt spesifikt, inneholder lærebøkene stoff om begge hendelsene. Kohn viser til en undersøkelse utført av CNN som konkluderer med at rundt en tredjedel ikke har kunnskap om antisemittisme og jødeutryddelse.⁹² Dette kan brukes som argument for viktigheten av at slike tema nevnes i læreplanen, og at det blir utviklet en felles kunnskap rundt det. Det vil også kunne bety at når det ikke nevnes eksplisitt i dagens læreplan, blir ikke kunnskapen godt nok ivaretatt, og så mye som en tredjedel ikke vet hva som skjedde og hvorfor. Denne artikkelen ble publisert mellom innspillsrunden og høringsrunden, og vi kan se at Holocaust blir nevnt i kompetansemålet som omhandler terrorhandlinger og folkemord i høringsutkastet og det endelige utkastet av læreplanen. Det skal også nevnes at flere aviser og digitale plattformer har dekket mangelen på Holocaust i det første utkastet til den nye læreplanen i samfunnsfaget, og blant disse er Drammens Tidende, Aftenposten, TV2 og VG.

Lederen for den norske historiske forening, Thomas V.H. Hagen, har i samarbeid med Karsten Korbøl og Lena Ingilæ Landsem publisert en artikkel i Fædrelandsvennen den 1. november 2019. Det vil si at denne artikkelen ble publisert etter at høringsrunden var avsluttet, og det neste steget i prosessen var å fastsette læreplanen. I denne artikkelen løftes det fram en felles misnøye blant fagfolkene hvor de mener det er for få og utydelige kompetansemål til å skape et godt verktøy for lærere.⁹³ Viktigheten av historiefaget kommer ikke tydelig fram i høringsutkastet, og selv om den kommer noe fram i fagrelevansen, kjerneelementene, de grunnleggende verdiene og de tverrfaglige temaene, vises ikke dette i kompetansemålene. HIFO har flere ganger gjennom prosessen med de nye læreplanene advart mot samtidsfokuset i læreplanen, og frykter at en svekket historieundervisning vil kunne føre til at elevenes demokratiske forståelse også blir svekket. Viktigheten av historiske begreper og perspektiver kommer ikke tydelig fram, og etableringen av historiebevissthet vil bli vanskelig uten kompetanse innenfor historie.⁹⁴

HIFO trekker fram at historiske perspektiver, samt begreper som tid og endring, brudd og kontinuitet, og årsaker og sammenheng ikke dekkes godt nok, og at det vil være vanskelig å

⁹² Undheim Larsen og Tumyr Nilsen 2018

⁹³ Hagen, Korbøl og Landsem 2019

⁹⁴ Ibid.

videreutvikle demokratiet uten forståelse for disse. De viser også til at historie og geografi er svekket i samfunnsfaget, og at disiplinene må framstilles som likeverdige for å kunne gi elevene forskjellige perspektiver som utfyller hverandre og skaper en større forståelse for samfunnsfaget i helhet. Til slutt hevder de at forfatterne av lærebøkene og forlagene vil være de som til syvende og sist skaper læreplanene, og dette vil kunne være til mer tilfeldig læring og ikke dybdelæring slik som UDIR og KD ønsker.⁹⁵ Vi har sett at HIFO sendte inn tilbakemeldinger til høringsutkastet hvor de kritiserte balansen mellom disiplinene og mangelen på historisk perspektiv. I tillegg til å sende inn tilbakemeldingene den 18. juni 2019, valgte de å gå ut i media den 1. november 2019, noe som kan ha blitt gjort for å skape en offentlig reaksjon og framme sjansene for endring i læreplanen.

Daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner bekreftet i 2018 at hendelsen på Utøya den 22. juli skal omtales eksplisitt i læreplanen for samfunnsfag. Dette betyr at alle lærere som underviser i samfunnsfag på grunnskolen er pålagt å undervise om hendelsen. Helt siden tragedien inntraff har det vært en debatt om det skulle bli tatt med i skoleverket. Etter en studie gjennomført av Marie von Der Lippe og Trine Anker i 2015 ble det vist til lite arbeid med 22. juli i skolene, og mange elever ønsket mer informasjon rundt hendelsene og de ideologiske drivkreftene bak hendelsen. Intervjuer med flere lærere viste at dette var et tema mange mente det var vanskelig å undervise om.⁹⁶ Selv om Sanner har fastsatt 22. juli, er det ikke total enighet rundt dette. Steffen Handal, leder for Utdanningsforbundet, er av oppfatningen av at læreplangruppen burde ta avgjørelsen, og at Sanner ikke har ventet på de faglige rådene. Hvis alle enkeltelementene skal med i læreplanen, vil planen bli for omfattende og vanskelig å gjennomgå. Han hevder også at lærerne burde få tillit til å velge selv hvordan de vil undervise om 22. juli.⁹⁷

14. november 2019, dagen før læreplanen ble fastsatt, ble det publisert en artikkel i Dagbladet som var skrevet av 18 organisasjoner. Blant disse organisasjonene var det Skeiv ungdom, Amnesty International og flere grener av Mobbeombudet. Flere av organisasjonene som deltok i denne artikkelen leverte også svar til høringsdokumentet. Disse organisasjonene reagerer på at alle mål som omhandler seksuell orientering og kjønnsuttrykk har falt ut av den

⁹⁵ Hagen, Korbøl og Landsem 2019

⁹⁶ Solvang 2018

⁹⁷ Ibid.

endelige læreplanen. Selv om det er en bred politisk enighet om at disse temaene er viktige, er det ikke nevnt i læreplanen.⁹⁸ Organisasjonene viser til en frykt for at skreiv ungdom kan falle ut av undervisningen. En undersøkelse utført av Roland og Auestad i 2009, viser til at skeive elever sliter med mer psykisk helse og er mer utsatt for mobbing enn andre. I tillegg blir det nevnt at flere rapporterer om at en hjelpende faktor ville vært om skoleundervisningen inneholdt mer om seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, samt om undervisningen hadde vært mer inkluderende.⁹⁹ Dette viser til at den offentlige debatten rundt Fagfornyelsen inneholder mange ulike element.

Ved at tema og elementer blir framstilt i media, blir det skapt et press på læreplangruppen. Etter en langvarig debatt tok tidligere kunnskapsminister selv og innført 22. juli i læreplanen. Hvis dette ikke hadde vært en offentlig debatt, ville det kanskje ikke vært nødvendig å skrive det eksplisitt, men heller gitt lærerne tillit til å formidle det på måter de selv føler er best egnet for elevene. Det samme gjelder omtalelsene rundt Holocaust. Når det første utkastet til de nye læreplanene ble publisert, ble det raskt plukket opp at Holocaust ikke var en del av pensum. Etter at dette ble et tema som ofte ble tatt opp i media økte presset, og det ble til slutt innført i eget kompetansemål, noe det ikke har vært i tidligere læreplaner. Det økende presset som kommer ved tema som blir tatt opp i media kan man derfor se tydelig på hva som blir tatt med i læreplanen. Politisk press og press fra allmennheten er derfor på lik linje med tilbakemeldingene fra høringsutkastet når det kommer til årsaker til endringer helt fra innspillsrunden til den endelige versjonen av læreplanen.

3.2 Høringsrunden

I oktober 2018 ble det åpnet en innspillsrunde som omhandlet skissene til de nye læreplanene i samfunnsfag, geografi og historie. Til samfunnsfaget på grunnskolen var det over 400 innspill, og til sammen var det opp mot 1000 innspill som kom på en liten måned. I skissene ble relevansen i faget, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene lagt fram sammen med de grunnleggende ferdighetene i faget. Forslag til kompetansemål på de ulike trinnene ble også lagt fram, og etter 10. trinn var det listet opp 19 ulike kompetansemål, se vedlegg 1. Det var også 14 spørsmål knyttet til læreplanen som skulle besvares av den som sendte inn innspillet.

⁹⁸ Dagbladet 2019

⁹⁹ Ibid.

I høringsrunden som ble åpnet mars 2019 ble det også mottatt over 400 innspill til samfunnsfaget i grunnskolen. I utkastet ble alle kompetansemålene for barne- og ungdomsskolen presentert. I tillegg ble kjerneelementene, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter inkludert i høringsdokumentet, likt som i innspillsrunden. Etterfulgt av disse var det en mulighet til å svare på 24 spørsmål vedrørende den nye læreplanen, som i dette tilfellet er læreplan i samfunnsfag. For min avhandling vil det kun være relevant å holde seg til kompetansemålene etter 10. trinn, da de andre kompetansemålene er for barneskolen og ikke ungdomsskolen. Forslagene til læreplaner har blitt utarbeidet av læreplangruppene i samarbeid med UDIR. Læreplanene har i tillegg blitt behandlet av både KD og Sametinget. Gjennom denne omfattende prosessen har det også kommet innspill fra organisasjoner, fagfolk og lærere gjennom hele prosessen. Læreplangruppen presenterer 26 forslag til kompetansemål for samfunnsfaget på grunnskolen. Etter innspillsrunden var det 7 nye kompetansemål som kom med i utkastet til høringsrunden. Dette viser til endringer gjort av læreplangruppen, og at tilbakemeldingene som ble gitt i innspillsrunden har resultert i flere kompetansemål. Det er ingen kompetansemål som er skrevet identisk i innspillsrunden og høringsrunden. Alle er omformulerte eller inneholder nye elementer. Både kompetansemålene fra innspillsrunden og høringsrunden ligger som vedlegg.

Kompetansemålutkastet inneholder elementer fra samfunnsvitenskap, historie og geografi. Målene består av bruk av metoder og kilder og hvordan man skal forholde seg til dem. I tillegg dekker planen politikk, makt, ideologier og styringsformer som demokrati, og hvilke innvirkninger styreformene har på samfunnet i dag, og hvordan det har vært gjennom historien. Kompetansemålene omhandler også de geografiske og demografiske forholdene, og hvordan de har påvirket verden, og hvordan vi kan påvirke verden med klima og miljø. De 26 utvalgte kompetansemålene som ble lagt opp til høring dekker derfor alle tre disiplinene, samt andre samfunnsaktuelle saker.

Til høringsrunden var det totalt 408 innspill tilknyttet de nye læreplanene i samfunnsfag. Av disse 408 svarene var det to skoler som sendte inn to identiske svar. Derfor vil statistikken jeg viser til kun inneholde 406 innspill.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Et universitet og en lærer leverte samme besvarelse to ganger

Tabell 1 Innspill til høringsrunden¹⁰¹

Innspill fra:	Antall:
Departement	1
Direktorat	2
Fylkeskommune	1
Kommune	8
Organisasjon	51
Øvrig offentlig virksomhet	12
Universitet/Høgskole	12/13
Privat høgskole	2
Skole	83
Annet	9
Faggruppe/forskningsgruppe	12
Lærer/lektor/skoleansatt	188/189
Privatperson	25
Sum:	406/408

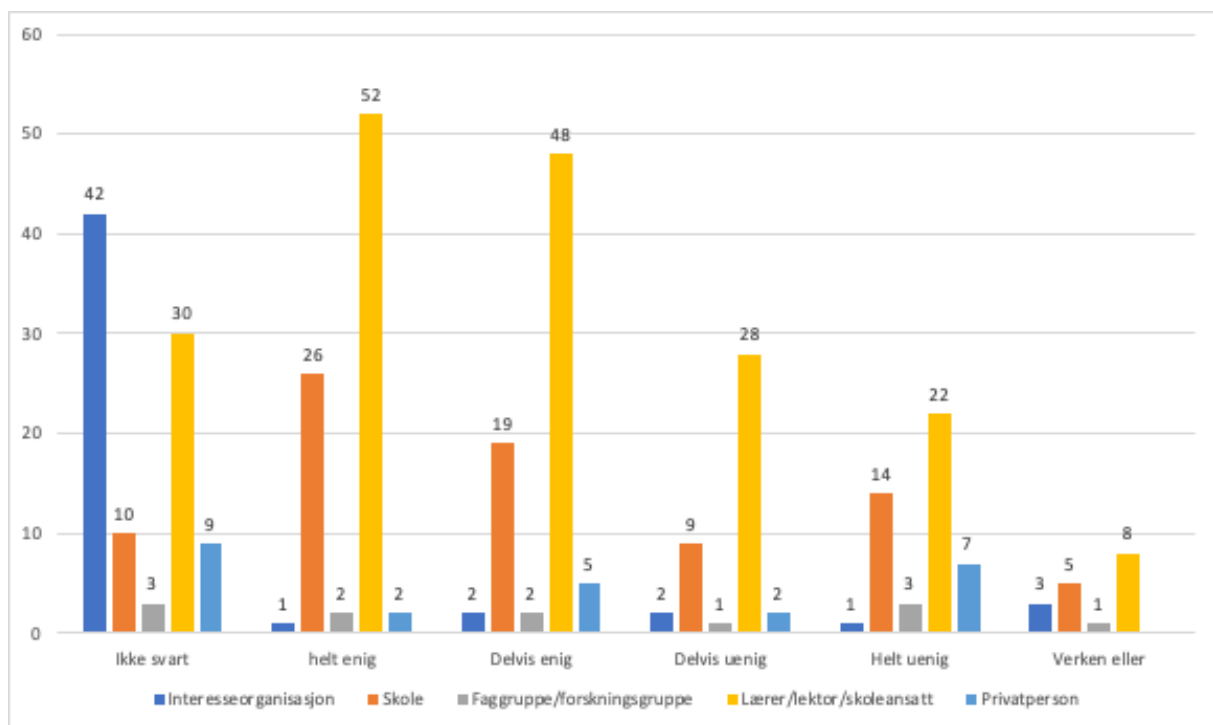
I tabellen kan man se at skoler og ansatte ved skoler var de som sendte inn de fleste av innspillene. Vi kan også se at det var en del organisasjoner som tok interesse i læreplanene. Utvalget av tilbakemeldinger som skal drøftes i avhandlingen vil bli hentet fra de ulike kategoriene i tabellen over.

Til læreplanutkastet som ble publisert til høringsrunden var det som nevnt 24 spørsmål som skulle besvares. Her var det mulig å legge til egne kommentarer og velge i hvor stor grad man var enig/uenig i spørsmålet. Med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det valgt ut to spørsmål som det skulle fokuseres på. Dette var spørsmålet «Er perspektiva frå

¹⁰¹ Utdanningsdirektoratet (2019c)

historie, geografi og samfunnskunnskap godt nok varetekne i faget?» som tar for seg ivaretagingen av disiplinene. Gjennom å se tilbakemeldingene til dette spørsmålet, vil jeg kunne få et innblikk i hvordan aktørene opplever balansen, og kunne besvare forskningsspørsmålene som omhandler dette tema. Det andre spørsmålet er også det avsluttende spørsmålet i høringsdokumentet og lyder som følge: «har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?». Dette spørsmål vil bli brukt til å utfylle det første spørsmålet med tanke på balansen mellom disiplinene, samt å gi tilleggsinformasjon om synene og holdningen knyttet til læreplanutkastet. Disse spørsmålene blir hentet ut fra de ulike kategoriene i figur 1, og vil bli drøftet i lys av teorikapittelet.

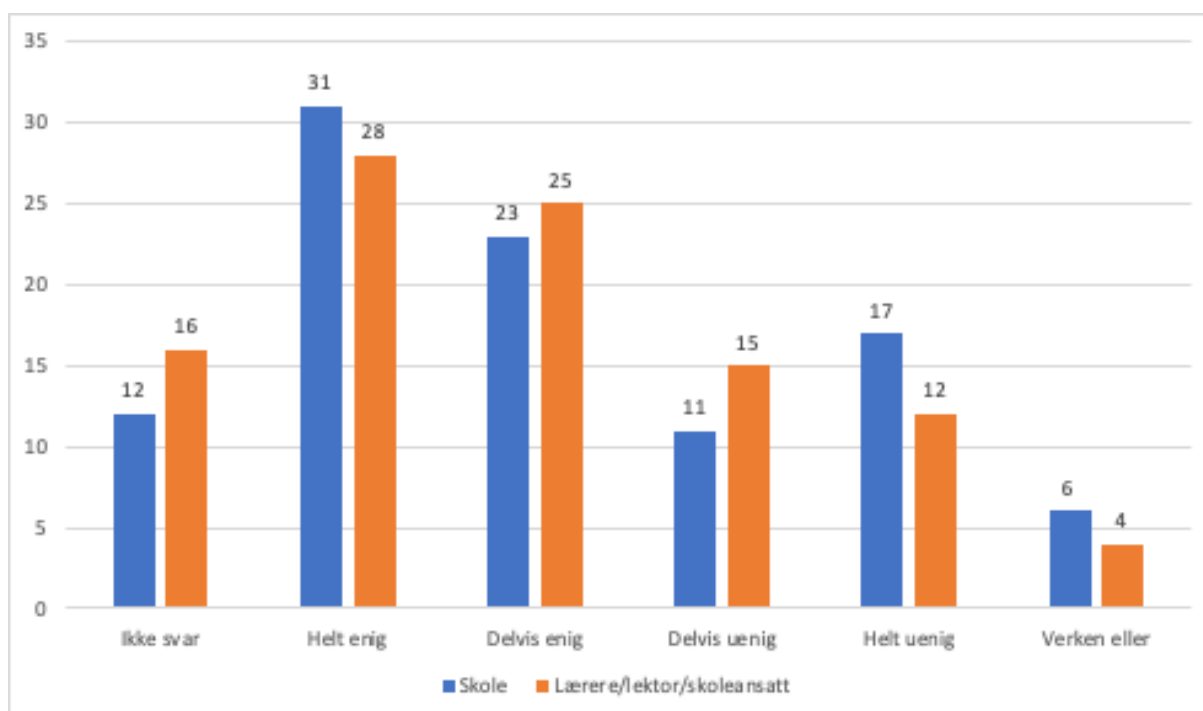
Figur 1. Svar på spørsmål 20 «Er perspektiva frå historie, geografi og samfunnskunnskap godt nok varetekne i faget? I utvalgte grupper i hele tall» i høringsdokumentet til samfunnsfag



Denne figuren viser til de ulike svarene som ble gitt av de forskjellige utvalgte aktørene, og vi kan se en stor spredning samt at noen har benyttet seg av å ikke svare på dette spørsmålet. Ved unntak av skoler og lærere, hadde de fleste andre aktørene “ikke svart” som det mest avgitte svaret. På bakgrunn av dette ble det gjort et utvalg av de aktørene som hadde flere svar enn “ikke svart”. Det vil derfor være mest relevant for oppgaven å se nærmere på svarene som er gitt av skolene og lærerne på akkurat dette spørsmålet. Det vil fortsatt være interessant for forskningsspørsmålene å se på de andre kommentarene som er gitt tilbake fra de andre

aktørene, så de vil ikke lukes ut av oppgaven. En av grunnene til at skoler og lærere har svart på spørsmålet som de andre aktørene ikke har, kan være at de er mye tettere på faget enn de andre. Det vil være vanskelig å uttale seg om disiplinene blir godt nok ivaretatt om man ikke selv kan skille mellom de ulike disiplinene i kompetansemålene som ble presentert i høringsdokumentet.

Figur 2. Svar på spørsmål 20 «Er perspektiva frå historie, geografi og samfunnskunnskap godt nok varetekne i faget? I utvalgte grupper i prosent» blant skoler og lærere i høringsdokumentet til samfunnsfag



I tabell 1 kan vi se at det til sammen var 83 skoler og 188 lærere og skoleansatte i landet som kom med egne svar til høringsdokumentet. Figur 3 viser svarene i prosent, slik at det vil være lettere å se likheter og ulikheter da det er snakk om 100 flere tilbakemeldinger blant lærere og skoleansatte. ‘Helt enig’ var kategorien med flest svar både for skoler og lærere, og man kan se at svarandelen innenfor de ulike kategoriene er relativt like. De største forskjellene vil være prosentandelen som svarte ‘helt uenig’ og ‘delvis uenig’ blant skolene og lærerne. De andre svaralternativene ligger mellom 2-3%, mens ‘delvis uenig’ og ‘helt uenig’ ligger på 4-5%. Selv om flertallet ser ut til å være fornøyd med varetakingen av disiplinene, er det fortsatt høye tall på de som sier seg ‘helt uenig’ og ‘delvis uenig’. Det er mange faktorer som kan påvirke hvilket syn man har på de nye læreplanene, og det kan handle om hvilken disiplin man tilhører eller helt andre faktorer. Vi ser også at en del skoler og lærere benyttet

seg av å ikke svare på dette spørsmålet, samtidig var det også noen som svarte verken eller. Funnene viser til mange som sier seg fornøyd, og mange som ikke er enige i den nye læreplanen for samfunnsfag. Tallene på "delvis uenig" og "helt uenig" er relativt høye, og det vil derfor være viktig å legge fram tilbakemeldingene, samt endringene som ble gjort i kompetansemålene etter denne høringsrunden var ferdig. Det er ingen tall å vise til etter den endelige læreplanen ble publisert, men det vil være mulig å se om endringene som har kommet stammer fra tilbakemeldingene til de som ikke var fornøyd med læreplanen slik den så ut i høringsdokumentet.

Et element som går igjen i svarene på høringsdokumentet er hvordan de som har benyttet seg av "helt enig" ikke har gitt en kommentar for å utdype. Dette kan jo selvsagt være fordi det ikke er noe å kommentere, da man er helt enig i spørsmålet som ble stilt. Under de andre svaralternativene ble det gitt mer utfyllende tilbakemeldinger på hva det var som manglet. Det kom konkrete eksempler på hva som manglet og hva de ulike aktørene ikke var enige i. Slike tilbakemeldinger er å finne på alle svaralternativene med unntak av de som ikke svarte på spørsmålet.

Som vi kunne se ut ifra den kvantitative metoden var "helt enig" det spørsmålet som flest valgte både for skoler og for lærere og ansatte. Selv om det er mange av disse svarene som ikke inneholder noen tilbakemeldinger, er det fortsatt kommentarer å hente ut. Etter å ha sett over tabellene som ble presentert tidligere i oppgaven ser man raskt hvilket alternativ som fikk flest svar, og man kan reise en rekke ulike spørsmål angående dette. Det første vil åpenbart være om alle som har avgitt dette svaret er helt enig i ivaretakingen av disiplinene. Som nevnt tidligere er det mange faktorer som er med å påvirke svarene. Er arbeidet med høringsdokumentet gjort på skolen i samsvar med andre lærere, eller er dette arbeid som er gjort på egenhånd? Kvaliteten på besvarelsen kan variere på bakgrunn av mange ulike faktorer som kan avgjøre hvor utfyllende svarene er. Det er ikke min plass å påstå at enkeltpersoner ikke har besvart disse spørsmålene så godt som de kan, og det er overhodet ikke det jeg prøver på. Det jeg vil fram til er at dette er et poeng som man burde ha i bakhodet etter hvert som man jobber seg gjennom besvarelsene. Man kan også se lignende tilbakemeldinger flere plasser, og det er ikke alltid tilbakemeldingene stemmer overens med hvor aktørene har plassert seg selv på spørsmålet. Dette er ikke eneste faktoren som kan spille inn, og de ulike svarene kommer fra personer som kan ha bakgrunn innenfor hvilken som helst av fagdisiplinene.

3.3 Utvalg og drøfting

I høringsrunden for læreplanene i samfunnsfag kom det en rekke innspill rettet mot flere ulike syn og holdninger. I dette underkapittelet vil det bli gjort en diskursanalyse av høringsdokumentene, og tilbakemeldingene vil bli framstilt i flere tema, uavhengig av de kvantitative svarene. I denne delen vil også tilbakemeldingene fra begge spørsmålene benyttes. Dette blir gjort for at svarene skal kunne utfylle hverandre slik at de best besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.3.1 Balansen mellom disiplinene

Dette teamet vil omhandle hvilket syn respondentene har til de ulike disiplinene og hvordan de blir ivaretatt. Som nevnt over var ‘helt enig’ svaralternativet som fikk flest svar, og som vi kan se på figur 3 var 31% av skoler og 28% av skoleansatte som svarte dette. Dette var også blant svaralternativet som hadde færrest tilbakemeldinger og det er derfor vanskelig å analysere nøyaktig hva flertallet innenfor denne kategorien tenkte.

Louise Hylin, som svarte på vegne av Hovseter skole, sa seg helt enig i at disiplinene ble godt nok ivaretatt i høringsutkastet. Samtidig ga hun en kommentar hvor hun uttaler at fjerningen av temaer som jordas indre og ytre krefter er bra for skolefaget. Fjerningen av disse tema blir ikke ytterligere kommentert, men kan bety at jordas indre og ytre krefter oppleves som fjernt fra selve samfunnsfaget og derfor ikke passer inn. Det samme hevder Mari B. Vinjar som mener at kompetansemål som tidligere har tilhørt geografi, samtidig som de var viktige kompetansemål i naturfag, nå er fjernet fra læreplanen. Dette kan være tema som jordas indre og ytre krefter, og kan ha en mer naturlig plass i læreplanen for naturfag. Blant tilbakemeldingene som kom til dette spørsmålet i høringsdokumentet, er det kun disse to kommentarene som tydelig sier seg enig i ivaretakingen av disiplinene. Overvekten av tilbakemeldingene uttrykker en misnøye med vekten som er lagt på geografi og historie i ulik grad. Ingvild Eek, som har uttalt seg på vegne samfunnsfagsseksjonen ved Gjøklep ungdomsskole, hevder læreplanutkastet integrerer disiplinene bedre enn tidligere læreplaner har gjort, og gir rom for utforskning på tvers av de ulike temaene. I tillegg til dette sitter fagsseksjonen igjen med et syn av at geografifaget er litt i underkant lite vektlagt på ungdomstrinnet. Dette viser et godt eksempel av hvordan en aktør som har svart ‘helt enig’, ikke nødvendigvis er helt enig i ivaretakingen av disiplinene.

Gyllenborg skole kommenterer også at historie og geografikunnskapene framstår som vage og underprioriterte. Videre skriver de at det er for få kompetansemål som ivaretar de to

disiplinene. Flertallet av tilbakemeldingene som er gitt omhandler historie og geografi, og hvordan disse to disiplinene ikke blir godt nok ivaretatt. Det blir gitt en rekke vage kommentarer som ‘savner geografi/historie’ og ‘historie er underprioritert’. Slike tilbakemeldinger viser til synet aktøren har, uten at man får noe særlig innblikk i hva som mangler, eller hvordan dette kan rettes opp. Slike kommentarer er det mange av, og en god del av tilbakemeldingene ser slik ut. Det man derimot kan få ut ifra dette er bakgrunnen til aktørene. Hvor noen kun ser manglene innenfor historiefaget, vil noen andre kun se manglene innenfor geografifaget. Dette vil da være et resultat av hvilken fagkunnskap aktøren sitter på. En lærer med historie som masterfag vil lettere kunne se hva som mangler innenfor historiedelen av faget, enn å kunne se hvilke elementer fra geografidelen som mangler. Et godt eksempel på dette er tilbakemeldingen som ble sendt inn av Kruseløkka ungdomsskole: «Vi mener det er en vesentlig mangel i læreplanen at politisk geografi og geografi generelt er utelatt eller har fått en sterkt redusert tilknytning til faget. Vi synes planen bærer preg av å være noe fragmentert, og sammenhengene kommer ikke tydelig frem.»¹⁰² Kruseløkka ungdomsskole sa seg ‘helt uenig’ i spørsmålet, og viser til store mangler innenfor geografifaget. Det som ikke blir nevnt i denne tilbakemeldingen er historiefaget, og man kan slik tolke hvilken faglig bakgrunn innsenderen fra Kruseløkka har.

Det er derfor veldig ulike syn på hvordan aktørene oppfatter balansen mellom disiplinene. Basert på bakgrunn og ønske om hvordan faget skal se ut, blir vekten lagt forskjellige plasser fra person til person. Min gjennomgang viser til at flertallet hevder at historie og geografi får alt for lite plass i læreplanen, og mange beskriver samfunnskunnskapen som dominerende. Basert på tilbakemeldingene som har kommet til høringsdokumentet, vil jeg derfor si at varetakingen av disiplinene oppfattes som svært dårlig av flertallet som har gitt utfyllende tilbakemeldinger. Det kan være mulig å tenke seg til hvem som stammer fra samfunnskunnskapen da de sier seg helt fornøyd med en plan som legger hovedvekten på samfunnskunnskap og skyver historie og geografi mer og mer til siden, men for å bekrefte dette trengs det mer forskning.

3.3.2 Struktur og konkretisering

Et tema som har blitt kommentert mye i høringsutkastet er strukturen på den nye læreplanen. Fra LK06 har man brukt hovedområder til å skille mellom disiplinene i samfunnsfaget. Disse

¹⁰² Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Kruseløkka ungdomsskole 02.04.19

hovedområdene er fjernet i høringsutkastet til den nye læreplanen i samfunnsfag, noe som ikke blir like godt mottatt av aktørene.

Alta ungdomsskole er en av aktørene som opplever læreplanen som uoversiktlig når hovedområdene er fjernet. Høyjord skole er av samme oppfatning og karakteriserer planen som rotete. Det kan være vanskelig å skille mellom hvilke kompetansemål som inngår i de ulike disiplinene når det ikke er en tydelig oversikt over hvilket fag de ulike kompetansemålene tilhører, noe Ida Kristiansen viser til med sin kommentar hvor hun savner underoverskriftene som delte inn i hovedområdene.

Vi ser at flere aktører har et kritisk syn på mangelen av hovedområder, men at det også er aktører som oppfatter dette som en positiv ting for faget. Tromstun skole ser det som en styrke at «hovedområdene fra dagens plan er fjernet, slik at historie-, geografi- og samfunnskunnskapsdelen i faget blir mer sammenflettet.»¹⁰³ Videre skriver de at det er fint at elevene nå skal lære om sammenhengen mellom disiplinene i større grad enn før. Målet UDIR hadde ved å fjerne hovedområdene var å skape en bedre sammenheng i faget, men det kan se ut til at det ikke er alle som opplever dette som en bedre sammenheng.

Dette kan igjen vinkles til hvilken kompetanse lærerne har, og om de klarer å se sammenhengen selv, eller om det blir oppfattet som rotete og uoversiktlig. En lærer med høy kompetanse innen flere av disiplinene, vil kunne være i stand til å lese mer ut av kompetansemålene enn en lærer som kun tilhører en av disiplinene. Kristiansand kommune er en av aktørene som har plukket opp dette og kommenterer: Det er positivt å se faget i sammenheng, men det vil samtidig kreve en allsidig kompetanse og meget god fagforståelse for at ikke de historiske og geografiske perspektivene her vil bli oversett og nedtonet.¹⁰⁴ Dette viser til et delt syn på den nye læreplanen, som vil være positiv hvis det funker og læreren har allsidig kompetanse og store fagkunnskaper, men også kan påvirke historie- og geografifaget negativt hvis kravene ikke oppfylles.

I tilbakemeldingene til høringsutkastet er det en felles oppfatning om at kompetansemålene er for vage og lite konkrete. Gjennom slike kompetansemål blir det også uklart hva elevene skal sitte igjen med etter endt 10. trinn. Rosenborg skole viser til en mangel på presise og konkrete

¹⁰³ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Tromstun skole 22.05.19

¹⁰⁴ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Kristiansand kommune 16.05.19

forventninger til hva elevene skal kunne, i tillegg til å kommentere mengden på innholdet i faget. Gjennom upresise kompetansemål vil det legges opp til ubalanse i kunnskapen som blir tilegnet etter grunnskolen. Videre stiller de spørsmål rundt verdien av et felles kunnskapsgrunnlag og setter spørsmålstegn til høringsutkastet som i hovedsak setter størst verdi på å bli opplært til å tenke kritisk og reflektert. Kritisk tenking er noe som står sterkt innenfor samfunnskunnskapen, og det blir lagt stor vekt på dette i den nye læreplanen. Dette kan føre til at kunnskapsgrunnlaget påvirkes, og i stedet for at det blir utviklet et felles kunnskapsnivå, vil det være avhengig av prioriteringen til de ulike lærerne. Forventningene til hva elevene skal kunne, er det flere aktører som har kommentert. Ved å gi klarere kompetansemål vil det kunne bli enklere å se hva som er forventet fra elevene, som igjen vil gi et grunnlag for hvordan man skal bygge opp undervisningen. Siden flere opplever kompetansemålene og læreplanen som vag, blir det etterspurt mer spesifikke og konkrete mål for opplæringen.

Det lokale utvalget vil derfor ha stor betydning i den nye læreplanen, og læreren vil stå med stort ansvar. Ragnhild Torske er en av de som uttaler seg rundt dette temaet. Hun hevder at varetakingen av disiplinene vil bli opp til hver og enkelt av lærerne, da den nye læreplanen er så generell. Hoeggen skole føler at kompetansemålene gir alt for stort rom for tolkninger, og legger ved at selv som voksen fagperson, er det vanskelig å forstå hva som skal inkluderes i undervisningen basert på kompetansemålene. Dette vil kunne medføre den ujevne kunnskapen som ble nevnt tidligere, og kan ha store konsekvenser for videregående skoler. Hvis en klasse på videregående er bestående av elever fra mange ulike ungdomsskoler, vil det kunne skape store problemer for lærerne til denne klassen hvis det ikke er et felles kunnskapsgrunnlag i klassen. Slik som læreplanen ser ut nå, vil det være mulig å gjennomgå alle årene med samfunnsfag på ungdomsskolen, uten å berøre tema som første- og andre verdenskrig, imperialismen og kald krig. Her kommenterer også Kristiansand kommune temaet:

Jeg skulle ønske at læreplanen hadde vært mer konkret i forhold til hva elevene skal lære. Det gis for stor frihet til hver enkelt lærer til f. eks å velge ut hvilke konflikter han eller hun ønsker å fokusere på. Det kan føre til at elevene kommer til å gå ut av ungdomsskolen med svært ulike kunnskaper, noe som er uheldig.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Kristiansand kommune 16.05.19

Det vil ikke bare være uheldig for skolefaget samfunnsfag, men også for elevene om elevene gikk ut med ulike kunnskaper. Dette med tanke på videre utdanning og videregående skole. Uten en rød tråd i historien vil det være lett for elever å falle av, noe som igjen ville kunne skape en lav interesse for historiefaget, som igjen vil kunne påvirke ulike retninger innenfor høyere utdanning.

3.3.3 Historiske perspektiver og historiebevissthet

Den nye læreplanen for samfunnsfag blir omtalt som nåtidsorientert, og flere av aktørene påpeker at både det historiske og geografiske perspektivet mangler. En av aktørene som påpeker dette er Universitetet i Sørøst-Norge. De sier seg helt uenig i varetakingen av disiplinene, og legger ved at ved alt fokuset på samtiden, flytter fokuset vekk fra både historiske og geografiske forhold. En av bekymringene til Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er at historie og de historiske perspektivene skal falle ut av læreplanen, da de ikke blir nevnt eksplisitt. Dette er noe som vil skape problemer for elevenes historieforståelse og danningen av historiebevissthet. Videre skriver de: «Vi er bekymret for at læreplanens samtidsfokus fører til at samtiden blir målestokken fortida vurderes ut fra, som for eksempel utfra et nåtidig moralsk perspektiv, i stedet for å forstå menneskers handlinger og liv i en historisk kontekst.»¹⁰⁶ Ved at læreplanen er rettet til samtiden og framtiden, gir det lite rom for tolkning av fortiden. Som det blir nevnt av USN er det en fare for at fortiden blir vurdert ut ifra nåtidige perspektiver og moraler. Dette vil kunne medføre et stort problem innenfor historiefaget, da fortidens forhold ikke kan sammenligne med nåtidens. Et eksempel på dette vil være hvordan personer kjempet til døden over ulike uenigheter, hvor de nå ville gått til politiet eller en annen tjeneste som ville bidratt til å løse problemene på en ikke-voldelig måte.

Overvekten av det nåtidige perspektivet blir nevnt i flere av tilbakemeldingene, og kan som nevnt skape store problemer for historieforståelsen og historiebevisstheten. I fagets relevans står det skrevet at elevene skal bli bevisst på hvordan de er historieskapte, men også hvordan de er historieskapende. Det å skape en bevissthet rundt hvordan man er historieskapt vil være vanskelig uten et historisk perspektiv. OsloMet har en lignende bekymring som USN og

¹⁰⁶ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Universitetet i Sørøst-Norge 18.06.19

frykter at historiefaget har blitt ofret til fordel for samfunnskunnskapen. Dette er noe OsloMet ikke føler kan forsvaret faglig, og påpeker viktigheten av å tenke historisk.

I en skole hvor nåtiden og framtiden skal ha økt oppmerksomhet kan ikke dette gå på bekostning av kunnskap om fortiden og det å tenke historisk. Nettopp når behovet for å tenke annerledes om ressursfordeling og -utnyttelse er som størst er historiedelen av samfunnsfaget som viktigst.¹⁰⁷

Historiefaget vil være sentralt for å tenke nytt i et samfunn hvor man stadig leter etter forbedringer. Gjennom et historisk perspektiv vil man kunne se hvordan samfunnene har vært bygd opp tidligere, samt hva som fungerte og ikke fungerte. Dette vil være en stor fordel for de kommende generasjonene som skal tenke nytt.

Den norske historiske forening (HIFO) ser balansen mellom fagdisiplinene som svært skjeve, og hevder at forslaget til den nye læreplanen har blitt forverret sammenlignet med læreplanen som er i bruk nå. HIFO får et inntrykk av at historiefaget blir stående som et støttefag for samfunnsfaget, noe som strider imot tredelingen av faget hvor alle disiplinene skal være likestilte. I likhet med USN og OsloMet trekkes det historiske perspektivet fram, og HIFO kommenterer følgende:

Flere kompetansemål har historie som utgangspunkt, men glir over i samfunnskunnskap. Vi får inntrykk av at det historiske innholdet bestemmes av hensyn til samfunnskunnskapen. Dermed forsvinner det historiske perspektivet og nåtiden blir dominerende. Dette er uheldig fordi det vil bli vanskelig for elevene å kunne forstå sentrale historiefaglige perspektiver som tid, endring, årsak-virkning.¹⁰⁸

Igjen vises det til et syn om hvordan samfunnskunnskapen er dominerende og skyver historiefaget til side. Uten de historiefaglige perspektivene som blir nevnt av HIFO, vil det kunne bli vanskelig å få en sammenheng i historiedelen, og eventuelt skape problemer for elevene når de får historie som fag på videregående. Slik planen ser ut nå, vil det ikke bli lagt opp noe rød tråd gjennom faget som læreren vil kunne plukke opp igjen på videregående. Det vil derfor kunne bli en mangel på kontinuitet i faget, noe som vil være svært kritisk for elevens historiebevissthet og historieforståelse.

Et forslag som har kommet fra flere aktører er omformuleringer av kompetansemålene som ble framstilt i høringsutkastet. USN foreslår å tydeliggjøre det historiske perspektivet ved å

¹⁰⁷ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast OsloMet – storbyuniversitet 16.05.19

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Den norske historiske forening 18.06.19

omgjøre eller legge til fortidsform for noen av verbene. I stedet for å reflektere over hvorfor noe oppstår, kan man reflektere over hvorfor det har oppstått og oppstår. Ved å omformulere et kompetansemål på denne måten vil det skape rom for et historisk perspektiv med hvordan ting har oppstått tidligere og ikke bare hvordan det oppstår nå. Den norske historiske forening har også kommet med en rekke forslag til hvordan man kan omformulere kompetansemålene. De har også kommet med forslag til nye kompetansemål, som lar elevene anvende kunnskap fra andre kompetansemål for å bruke kunnskapen på en progressiv måte.

3.3.4 Nasjonale og internasjonale forhold

Et annet tema som kommer fram i høringsdokumentet er forholdet mellom det internasjonale og det nasjonale. Et syn som går igjen er overvekten av norske forhold, på bekostning av resten av verden. Universitetet i Agder (UiA) legger ved tre punkter som kommentar, hvor det siste punktet omhandler forholdene som blir vektlagt, og lyder som følge:

Norske forhold blir fremhevet i altfor stor grad. Det er nesten så det går an å utelukke sentrale verdenshistoriske perspektiver. Dersom en mener at globalisering, migrasjon og kulturmøter er viktig i å ha innsyn i, er denne kompetansemålene i denne planen «snaue» sammenlignet med norske forhold og ikke minst samer og minoriteter (dette gjelder også planen for videregående skole).¹⁰⁹

UiA trekker fram samer og minoriteter som overvektige tema i læreplanen. Ser man på kompetansemålene etter 10.trinn fra høringsdokumentet som ligger som vedlegg, kan man se at det er to kompetansemål som omhandler samer og minoriteter. Disse kompetansemålene er da:

- gjere greie for fornorskinga av samane og dei nasjonale minoritetane, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og framleis har på individ- og samfunnsnivå¹¹⁰
- utforske korleis nasjonalstatar prøver å rette opp overgrep mot urfolk og nasjonale minoritetar, og kva internasjonale konvensjonar har å seie i slike prosessar¹¹¹

At dette skal oppleves som overvektig er litt vanskelig å forstå, men man kan se at disse to kompetansemålene kunne blitt framstilt som kun ett. Videre ligger UiA stor vekt på hvordan

¹⁰⁹ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Universitetet i Agder 17.06.19

¹¹⁰ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast

¹¹¹ Ibid.

læreplanen er dominert av norske forhold. Det skal sies at kompetansemålet som omhandler overgrep mot minoriteter og urfolk legger opp til stor bruk av internasjonale forhold. Slik læreplanen er lagt opp hevdes det at det vil være mulig å utelukke store deler av verdenshistorien, noe som vil være en stor utfordring for historiefaget. Verdenshistorien er ikke bare viktig for å forstå dagens samfunn, men også for å forstå det historiske perspektivet. Gjennom verdenshistorien kan man gjøre seg forstått med hvorfor verden har blitt som den er, og hvorfor disse forandringene har skjedd. Hvis man ikke hadde tilegnet seg kunnskap om den industrielle revolusjon, ville man trodd at maskiner alltid hadde vært en del av jordbruket. Gjennom kunnskap åpner man for fler perspektiver, og man skaper en sammenheng mellom ulike tidsepoker med en forståelse for hvorfor det har skjedd. Uten kunnskap er det vanskelig å se sammenhengen mellom årsak og virkning samt tydeliggjøringen av rike og fattige land i dag, og hvorfor det har blitt slik. Internasjonale forhold er også viktig å lære om i grunnskolen, ikke minst når elevene skal jobbe med kjerneelement og tverrfaglige tema som omhandler bærekraftig utvikling, identitetsutvikling og felleskap samt demokrati og medborgerskap. I et flerkulturelt samfunn er det viktig å sitte på kunnskap om ulike folkeslag og land for å kunne forstå bakgrunnen de kommer fra, slik at man kan inkludere vedkommende i vårt fellesskap ved å vise respekt og toleranse. I dagens samfunn legges det stor vekt på demokrati og styreform. Jeg vil derfor argumentere for at viktigheten av å se hvilke styringsformer som blir brukt i ulike land er minst like viktig som å sette seg inn i demokratiet i Norge. Man må se hva som fungerer andre steder i verden for å kunne videreutvikle kunnskapen man tar til seg, og komme med en ny og bedre utgave av styreform. Som Koritzinsky uttaler: «Demokrati er en evig prosess som stadig må fornyes og utvikles videre, ikke minst av de som i dag er barn og unge, altså skoleelever.»¹¹² For å forstå hvordan man skal fornye demokratiet, må man ha innsyn i hvordan dette gjøres i de andre demokratiske landene i verden. Stinta skole er av nøyaktig samme oppfatning som UiA og leverer en nærmere identisk kommentar.

Instituttet for arkeologi, historie, religion- og kulturvitenskap ved Universitetet i Bergen (AHKR) opplever at læreplanen prioriterer norske forhold i den lille graden den behandler historiske perspektiver. Videre viser de til LK06 og hvordan den læreplanen også var eurosentrisk, men inneholdt innslag av globalhistorien. AHKR etterlyser derfor

¹¹² Koritzinsky 2014:107

kompetansemål som bidrar til å styre undervisningen inn mot de globale perspektivene som omhandler historiedelen.¹¹³ Det endelige utkastet av læreplanen vil derfor avgjøre om det blir opp til hver enkelt lærer å styre undervisningen mot globale perspektiver, eller om dette blir integrert i læreplanen. Slik planen ser ut nå er det store rom for lokalt utvalg, og det er vanskelig å uttale seg om effekten av dette uten at det har blitt testet i praksis, selv om man kan se for seg konsekvensene av dette.

3.3.5 Interesseorganisasjoner

Av tilbakemeldingene til høringsutkastet var det i alt 51 organisasjoner som avga sitt svar. Tilbakemeldingene er preget av synene og holdningene de ulike organisasjonene har eller står for. Hvite busser er en organisasjon som jobber med å arrangere ulike turer for en gruppe personer eller skoleklasser. Dette kan være turer til konsentrasjonsleirer eller lignende. I tilbakemeldingene til høringsutkastet hevder de at den relativt nære historien må formidles for at man skal kunne forstå et levende demokrati. Videre kommenterer de:

Vi er svært positive til en større sammenheng mellom samfunnsfaget og historiefaget. Da kan man studere tydelig fremveksten av politiske ideer som satt sitt tydelige preg på samfunnslivet. Etterkrigstidens polarisering av Europa er et viktig perspektiv for forståelse av mange av de verdier og rettigheter vi i dag tar som en selvfølge.¹¹⁴

Hvite busser viser til det historiske perspektivet som forklarer årsaker og virkninger av hendelser. Denne tilbakemeldingen er nært knyttet til både nasjonale og internasjonale forhold, samt historiske perspektiver og historiebevissthet. For å kunne forstå hvorfor vi har de rettighetene og verdiene vi har i dag, må man inneha kunnskaper om hvilke verdier og rettigheter folk hadde før. Man må også ha kunnskap om hva som var vendepunktet for disse verdiene og rettighetene, og hvorfor disse oppsto. Tilbakemeldingene fra Hvite busser er sentrale og viktige tema innenfor samfunnsfaget og historiefaget, men det kan være andre motiver bak uttalelsen. Gjennom å framme dette som en sentral del av læreplanen, vil det øke sannsynligheten for at det bli flere skoleklasser som reiser med Hvite busser, og det kan derfor også være et økonomisk motiv.

¹¹³ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Institutt for arkeologi, historie, religion- og kulturvitenskap (AHKR), Universitetet i Bergen 17.06.19

¹¹⁴ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Hvite busser 18.06.19

Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU) er en menneskerettsorganisasjon som arbeider for deltakelse og likeverd, og jobber mot diskriminering. NFU meddeler at læreplanen er godt bygd opp, og bidrar til å skape holdninger og verdier som likeverd, respekt og toleranse. De støtter også målene som omhandler menneskerettigheter og likeverd. NFU påpeker at elevene må få kjennskap til de ulike utsatte gruppene i verden, og trekker fram viktigheten av at elevene ikke kun lærer om utfordringene som oppstår basert på etnisitet og kjønn, men også funksjonsnedsettelse.¹¹⁵ Antirasistisk senter setter pris på at rasismen er nevnt i læreplanen, men ønsker noen endringer. Noe av det de savner er et eksplisitt mål, som går på det å motvirke rasisme, mobbing og diskriminering. Også det å se på mangfold som en ressurs, framfor en utfordring, kommer ikke tydelig nok fram i læreplanutkastet. Antirasistisk senter mener også at dette er noe som kan dekkes i flere skolefag, og ikke bare i samfunnsfaget.¹¹⁶

Blant organisasjonene som ga sine tilbakemeldinger, har nesten alle skrevet en tilleggskommentar hvor de løfter fram et samfunnsaktuelt og viktig tema som organisasjonen brenner for. Spørsmålet som oppstår er dermed om dette blir gjort for egen vinning, eller for samfunnet. Hvis man ser på Hvite Busser så bringer de fram et viktig tema, men gjennom å spre dette budskapet vil det også bli fler som benytter seg av tjenestene til Hvite Busser. Slik vil det være for de fleste organisasjonene, og det kan være alt fra kurs og ekskursionsjoner til at de får nye medlemmer eller støtte. Det er derfor viktig å se interessen fra flere perspektiver, da det kan stamme fra ulike motiv. Det som er viktig å bite seg merke i er at det er interesseorganisasjonene som har uttalt seg i media når det kommer til læreplanen. Det er interesseorganisasjonen som har bidratt i den offentlige debatten og oppfordret til endringer. Blant de 18 organisasjonene som underskrev avisartikkelen i Dagbladet, er det flere av disse som også leverte høringsutkast til den nye læreplanen.

3.4 Oppsummering av funn og drøfting

Avisdebatten går ut på at ulike aktører ytret sine meninger i media, noe som har gitt et ønskelig resultat for aktørene det gjelder. Holocaust kom med i læreplanen etter innspillsrunden, noe som kan begrunnes i den store dekningen av dette tema i ulike digitale medier og aviser. I tillegg så vi at HIFO ytret sine tanker rundt høringsutkastet, og fremmet viktigheten av historiebevissthet og historiske perspektiver. Den siste artikkelen som ble tatt

¹¹⁵ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Norske forbund for utviklingshemmede 18.06.19

¹¹⁶ Utdanningsdirektoratet 2019c, Høringsutkast Antirasistisk senter 17.06.19

opp omhandlet 22. juli, som også har blitt en del av læreplanverket. Vi kan se at den offentlige debatten satte et press på læreplangruppen, UDIR og KD og at det har resultert i endringer.

De kvantitative dataene viste at det var en rekke ulike aktører som sendte inn sine tilbakemeldinger til høringsutkastet. Man kan også se flertallet av de som ga tilbakemeldinger enten sa seg helt enig, eller delvis enig i læreplanutkastet. Selv om flertallet sa seg enig i varetakingen av disiplinene, viser de kvalitative funnene at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Selv om de huket av på helt enig eller delvis enig, var det flere av aktørene som la ved kommentarer om ulike element som burde endres, legges til eller fjernes.

Det er mange ulike syn og holdninger som kommer til uttrykk i tilbakemeldingene til høringsutkastet. Vi kan se at balansen mellom disiplinene er et tema som veldig mange har innvendinger mot, og det er en felles følelse av at historie og geografi mister store deler av sin plass i faget. På noen av tilbakemeldingene kan det se ut som at deler av geografifaget kanskje ikke oppleves så relevant for samfunnsfaget i helhet, og noen aktører sier seg fornøyd med fjerningen av disse. Det må likevel nevnes at flertallet av tilbakemeldingene uttrykker en misnøye med balansen og slik den er nå.

Strukturen i læreplanen er også noe som flere har valgt å kommentere. Fjerningen av hovedområder gjør det vanskelig å se skillet mellom de tre disiplinene, noe som viser seg å skape en reaksjon blant enkelte lærere og skoler. Et syn som går igjen i flere tilbakemeldinger er at læreplanen oppfattes som rotete eller uoversiktlig. Og selv om enkelte er av den oppfatningen at dette vil være en positiv utvikling for faget, sitter flertallet igjen med oppfatningen av en negativ utvikling. Misnøyen med strukturen kan omhandle kompetansen som vil være krevd for å klare å knytte de ulike kompetansemålene til de ulike disiplinene. De som innehar store fagkunnskaper på tvers av disiplinene, vil være i stand til å lese mer ut av kompetansemålene, enn de som kun sitter på fagkunnskaper knyttet til en av disiplinene. Det er også viktig å framheve oppfatningen av at kompetansemålene er vage og for lite konkrete. Dette vil kunne føre til lokalt utvalg, og det vil da kunne bli ubalanse i kunnskapsnivået til elevene, basert på hvilken lærer man hadde eller skole man gikk på.

Mangelen på historisk perspektiv er også noe flere aktører har bitt seg merke i. Uten et historisk perspektiv vil det oppstå problemer rundt elevens historieforståelse og historiebevissthet. Det vil ikke være mulig å bruke fortiden som et eksempel på hvilke

endringer man vil ha i samfunnet. Det vil også være en sjanse for at fortiden blir målt ut ifra dagens verdier, selv om de verdiene vi har i dag ikke kan sammenlignes med verdiene folk flest hadde i fortiden. I dagens samfunn leter man konstant etter løsninger og endringer som vil skape en bedre framtid. Uten et fortidsperspektiv vil det være vanskelig å sette seg inn i hva som har fungert tidligere, og hvordan det har blitt utført. Uten å sitte på denne kunnskapen vil det bli vanskelig å se for seg hva som kan funke i framtiden, og det vil derfor være vanskelig å løse problemer som kan oppstå. En løsning som ville inkludert et historisk perspektiv blir foreslått av flere aktører, og innebærer å legge til en fortidsform på noen av verbene. Dette vil åpne opp for et historisk perspektiv, samtidig som man kan beholde store deler av samtidsfokuset.

Forholdet mellom nasjonalt og internasjonalt kommer også fram i tilbakemeldingene, og flere aktører opplever norske forhold som dominerende på bekostning av de internasjonale forholdene. Ved at hovedfokuset legges på nasjonale forhold risikerer man at store verdenshistoriske hendelser blir holdt utenfor undervisningen. Dette vil kunne skape store utfordringer for historiefaget, da man i hovedsak trenger kunnskap om hva som har skjedd rundt om i verden for å kunne forstå hvorfor landene eller områdene har blitt slik de er i dag. Også her vil man kunne miste store deler av det historiske perspektivet, og man vil ikke inneha kunnskap om hvordan USA gikk fra å være noen få stater som kriget mot hverandre, eller hva den franske revolusjonen førte til. Det vil derfor bli vanskelig å forstå meningen bak historiske begreper som årsak og virkning. Igjen vil de åpne kompetansemålene føre til et lokalt utvalg, og det vil derfor være opp til hver enkelt lærer om hvilke tema fra verdenshistorien elevene skal lære om.

Til slutt ble det sett på organisasjoner, og hvilke interesser de har i den kommende læreplanen. Organisasjonene som har gitt tilbakemeldinger er ideelle organisasjoner, og fremmer samfunnsaktuelle tema. Man ser derfor at de ulike organisasjonene løfter frem tema som de jobber med, og ønsker å se mer av i læreplanen. Interessen for læreplanen kan være av ulike motiv, og selv om det er ideelle organisasjoner vil jeg påstå at det alltid er et ønske om å tjene mer og få flere medlemmer. Interessen må bli sett fra flere perspektiver, som hva de ulike organisasjonene tjener på at nettopp det de løfter fram blir en del av læreplanverket fra 2020. Som nevnt er alt som blir tatt opp viktige og samfunnsaktuelle tema, og det er viktig at det blir satt i lyset, men man kan få et inntrykk av at organisasjonene ser kun sine egne holdninger og verdier som aktuelle og viktige.

4 Drøfting av endelig læreplan og endringer som er gjort

Den 15.11.2019 ble den endelige læreplanen for samfunnsfag publisert, og fastsatt som forskrift av KD. Etter både en innspillsrunde og en høringsrunde er læreplanen for samfunnsfag dermed fastsatt. I dette kapittelet skal læreplanen fra høringsutkastet sammenlignes med den endelige læreplanen. Det vil derfor bli sett etter endringer forankret i tilbakemeldingene og det offentlige ordskiftet. Endringene som er gjort vil bli løftet fram og drøftet i lys av høringsvarene og den offentlige debatten.

Kapittelet vil bidra til å svare på hvilke syn og holdninger til samfunnsfaget som kommer fram i høringsvarene og det offentlige ordskiftet, i hvilken grad det er mulig å finne igjen de ulike innspillene i endelig læreplan, hvem sine endringer som har blitt hørt, og

4.1 Kjerneelementene

Når det kommer til kjerneelementene ble disse fastsatt i juni 2018 av KD. Det vil si at innen høringsutkastet ble publisert, var det allerede bestemt hvilke kjerneelement som skulle inngå i samfunnsfaget. Det som er interessant er at man likevel finner endringer fra kjerneelementene i høringsutkastet til kjerneelementene i den fastsatte læreplanen.

Innspills- og høringsrunder er kanskje nytt for kompetansemålene, men ble brukt i 2017 og 2018 for fastsettelsen av kjerneelementene. Til kjerneelementene ble det holdt tre innspillsrunder før de endelige kjerneelementene ble fastsatt. Anna Ytrebø (2019) utførte en lignende undersøkelse av innspillsrundene av kjerneelementene som jeg har foretatt av høringsrunden til læreplanen i min oppgave. I sin avhandling konkluderer Ytrebø med at det kan se ut til at innspillene ikke hadde den største påvirkningen av de endelige kjerneelementene, med unntak av en endring fra andre høringsrunde hvor det ble lansert kunnskapsområder.¹¹⁷

Ser man på det første kjerneelementet ‘’undring og utforsking’’, kan man se at noen av setningene er omformulerte. I høringsutkastet står det skrevet: «Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunnet blir til.»¹¹⁸ På UDIRs

¹¹⁷ Ytrebø, 2019: 73

¹¹⁸ Utdanningsdirektoratet 2019c

hjemmeside kan vi se at denne setningen er omformulert, og det står skrevet slik som dette: «Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn før og no blir til.»¹¹⁹ Her kan vi se at endringen som har blitt gjort, er en inkludering av fortidsform. Dette kan vise til at UDIR har tatt til seg tilbakemeldingene de fikk gjennom høringsutkastet, da mange av tilbakemeldingene omhandlet mangelen på historiske perspektiv. Et annet eksempel på endringer som er gjort i kjerneelementene er under ‘’samfunnskritisk tenking og samanhengar’’. I høringsutkastet besto dette kjerneelementet av en setning som omhandlet å forstå sammenhenger og bruke ulike perspektiver til å vurdere kunnskap, handlinger og fenomener. I den endelige læreplanen er det lagt til flere elementer, og kjerneelementet ser slikt ut:

Elevane skal forstå samanhengar mellom geografiske, historiske og notidige forhold og korleis desse forholda kvar for seg og saman har påverka og påverkar menneske og samfunn. Elevane skal få innsikt i den gjensidige påverknaden mellom natur og samfunn. Dei skal sjå korleis utviklinga i fortida var prega av både brot og kontinuitet og kva som bidrog til endringar, samt utvikle historisk empati. Elevane skal analysere korleis makt og maktrelasjonar har verka og verkar inn på ulike forhold i samfunnet. Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val.¹²⁰

Her ser vi tydelig innvirkning av kommentarene til høringsutkastet. De ulike disiplinene blir godt framstilt og alle perspektivene blir framstilt. Kjerneelementet inneholder historiske begreper og legger opp til historiebevissthet. Selv om det er mulig å tolke dette til nasjonale forhold, legger det fortsatt godt opp til bruk av internasjonale forhold for å vise og demonstrere ulike utviklingsprosesser og samfunn.

I det neste kjerneelementet kan man se at navnet har blitt byttet mellom høringsutkastet og den endelige læreplanen. I høringsutkastet het det ‘’demokrati og medborgarskap’’, mens den endelige læreplanen benytter seg av navnet ‘’demokratiforståing og deltaking’’. Her kan man også se endringer som er gjort. Og det er lagt til en faktor hvor elevene skal se forskjellene mellom ulike land når det kommer til styringsform samt varetaking av minoriteter og menneskeretter. Her er det lagt til et internasjonalt forhold hvor elevene må undersøke ulike land for å fordype seg i hvilke styresett det var. Det neste kjerneelementet har også byttet

¹¹⁹ Utdanningsdirektoratet 2020, læreplan i samfunnsfag

¹²⁰ Ibid.

navn fra ‘berekraftig utvikling’ til ‘berekraftige samfunn’. Også her er det historiske perspektiv lagt til ved bruk av fortidsformer. Kjerneelementet er også omformulert slik at det omhandler ulike samfunn, noe som vil si at det blir lagt til rette for globale forhold.

Det siste kjerneelementet heter ‘identitetsutvikling og fellesskap’. Her kan man i likhet med de andre kjerneelementene, se tydelige forandringer. I elementet er det lagt til både historisk, geografisk og samfunnsfaglige forhold for identitetsutvikling. Historiebevissthet blir også nevnt i den endelige læreplanen, i motsetning til høringsutkastet. I den ferdigstilte læreplanen kan vi se mange endringer bare i kjerneelementene. Dette kan vise til at endringene som er gjort, er basert på det offentlige ordskiftet og diskursen rundt læreplanen.

4.2 Kompetansemål

Til høringsutkastet ble det som nevnt oppgitt 26 kompetansemål i motsetning til 19 kompetansemål i den endelige læreplanen. Spørsmålet vil være om endringene som blir gjort i kompetansemålene vil ivareta de tre disiplinene på en bedre måte enn i høringsutkastet, samt om dette er endringer som er gjort på bakgrunn av tilbakemeldingene eller andre faktorer. Kompetansemålene vil ikke bli gjennomgått en etter en, slik som det ble gjort med kjerneelementene. Dette er på grunn av antallet kompetansemål, og det vil derfor bli gjort et utvalg, og det vil bli vist til eksempler på endringer som er gjort.

Når man ser på den endelige læreplanen i samfunnsfag etter 10. trinn, ser man fort at hovedområdene ikke er en del av den fastsatte læreplanen tross alle tilbakemeldingene som etterlyste det. Kompetansemålene står på rekke og rad, uten noen underoverskrifter som skal dele de inn i de ulike disiplinene. Noe av det første man legger merke til er antall kompetansemål. Etter å ha sammenlignet kompetansemålene før og etter høringsrunden, kan man se at det er kompetansemål nummer 9, 12, 13, 19 og 25 som er fjernet, samt at 11, 16 og 14 er slått sammen til et kompetansemål. Disse kompetansemålene som er fjernet omhandler menneskeskapte klimaendringer, sentrale utfordringer i Norge, utenforskap, å designe samfunnsfaglige produkter og forståelsen for at mennesker og grupper er historieskapende og historieskapt. Selv om kompetansemålet omhandlende historieskapende og historieskapt er fjernet, er historisk kontekst lagt til i kompetansemålet som omhandler endringer i samfunnet opp gjennom tidene. Når det gjelder de tre kompetansemålene som ble slått sammen til ett, var disse:

- Utforske korleis samarbeid og konflikthar internasjonalt påverkar den nasjonale politikken og livet til den enkelte¹²¹
- Utforske kva menneskerettane betyr, kva funksjon dei har i verda i dag, og drøfte verdien av likestilling og likeverd for den enkelte og for samfunnet¹²²
- Utforske korleis nasjonalstatar prøver å rette opp overgrep mot urfolk og nasjonale minoritetar, og kva internasjonale konvensjonar har å seie i slike prosessar¹²³

Disse kompetansemålene ble sammen omformulert til: «Utforske og beskriv korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd.»¹²⁴ Sammenslåingen av disse kompetansemålene kan vise til tilbakemeldingen fra UiA, hvor de hevdet at same og minoriteter fikk for stor plass i planen. Det kan derfor være gjort et forsøk på å kombinere et av kompetansemålet som omhandlet urfolk og minoriteter sammen med andre kompetansemål.

Et annet kompetansemål hvor man ser endringer klart forankret i tilbakemeldingene er: «Reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald.»¹²⁵ Denne endringen kan knyttes til antirasistisk senter og deres tilbakemelding. I tilbakemeldingen ble det skrevet at læreplanutkastet ikke dekket mangfold som ressurs godt nok. I dette kompetansemålet kan man derimot se at man skal drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold, og det blir dermed dekket i den endelige læreplanen.

Det er tydelig at noen av endringene som er gjort, kan knyttes til kommentarene som ble innsendt i forbindelse med høringsutkastet. Flere av kompetansemålene er omformulerte, men inneholder samme element som i høringsutkastet. Man kan også se at flere av kompetansemålene har fått en fortidsform sammen med samtidsformen, noe som kan tyde på at tilbakemeldingene omhandlende dette teamet ble hørt. Jeg kan derfor vise til flere endringer

¹²¹ Utdanningsdirektoratet 2020, læreplan i samfunnsfag

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid.

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Ibid.

på bakgrunn av innspillene som har kommet inn. Om disse endringene i hovedsak stammer fra innspillene eller den offentlige debatten er vanskelig å svare på. Da det ville krevd videre forskning rundt temaet.

4.3 Oppsummering av endringer

I tilbakemeldingene til høringsutkastet ble balansen mellom disiplinene framstilt som svært ujevne. Samfunnskunnskapen var dominerende, og historie og geografi var nesten borte. Etter hva jeg fant i min undersøkelse av høringsvarene var det flere aktører som uttalte seg om manglene innenfor historiefaget enn geografifaget, noe som kan være en av grunnene til at historiefaget har fått til dels sterkere plass i den endelige læreplanen. Geografifaget på sin side, ser ikke store endringer og kan fortsatt oppfattes som svekket. Det kan være flere årsaker til at historiefaget har blitt løftet opp, i tillegg til antall kommentarer i høringsutkastet, gikk ideelle organisasjoner ut i media og kritiserte høringsutkastet, og påpekte viktigheten av historiefaget. Dette kan ha skapt et politisk press på den politiske ledelsen i departementet, som av den grunn besluttet å styrke de historiske perspektivene, og slik legge til rette for utviklingen av historiebevissthet. Det skal sies at selv om historiefaget fikk en mer framtrædende plass, er det fortsatt mangler innenfor faget, og det vil fortsatt være store rom for lokalt utvalg. Det man kan se i den endelige læreplanen er at kompetansemålet som omhandlet forståelsen for at mennesker er historieskapende og historieskapte er fjernet. Slik den ferdigstilte læreplanen ser ut, har historiebevissthet fått en sterkere plass i kjerneelementene, men blitt fjernet fra kompetansemålene.

Fra høringsrunden til den endelige læreplanen er det foretatt endringer både i kjerneelementene og kompetansemålene. Disse endringene kan spores tilbake til det offentlige ordskiftet og høringsvarene som kom inn i forbindelse med høringsrunden. Endringene som er gjort ser ut til å være endringer basert på majoriteten av tilbakemeldingene. Tilbakemeldinger som er nevnt av en eller få aktører, har ikke fått plass i den endelige læreplanen.

Ved unntak av det tverrfaglige temaet "demokrati og medborgarskap" ser vi ingen andre store endringer i resterende deler av læreplanen. I det tverrfaglige tema står det skrevet i høringsutkastet at opplæringen burde inneholde kunnskap om terrorhandlingen den 22. juli i 2011. I den endelige læreplanen står det at opplæringen skal inneholde kunnskap om terrorhandlingen. Det har slik gått fra å være et forslag, til et krav. Årsaken kan være et

resultat av tilbakemeldingene, men også være sterkt påvirket av det offentlige ordskiftet som har foregått rundt temaet.

5 Oppsummering og Konklusjon

Problemstillingen for denne avhandlingen er: «*Hvilke ulike syn og holdninger til samfunnsfaget på ungdomsskolen kommer fram i høringssvarene og det offentlige ordskiftet knyttet til de nye læreplanene for grunnskolen?*». For å svare på problemstillingen, valgte jeg ut fire forskningsspørsmål. Målet var å få fram hvordan balansen mellom disiplinene kom til uttrykk fra høringsrunden og til den endelige utgaven av læreplanen. Gjennom å se på hvilke hørings svar som ble spilt inn og på hvilke synspunkt som kom fram i det offentlige ordskiftet, for så å se det i sammenheng med den ferdigstilte læreplanen, var målet å se i hvilken grad dette ble tatt hensyn til i den endelige læreplanen. Som vist var endringene størst for historiedelen av samfunnsfaget, og det er interessant å se hvilke syn på historiefaget som kommer til uttrykk i læreplandiskursen.

I arbeidet med Fagfornyelsen ble det for første gang tatt i bruk innspills- og høringsrunder for utformingen av nye læreplaner. I prosessen med de nye læreplanene ble det gjennomført en innspills- og en høringsrunde. Det har alltid vært debatter rundt læreplanreformer, og læreplandiskurser er derfor ikke et nytt fenomen. Diskursen rundt den nye læreplanen for samfunnsfag i ungdomsskolen inneholder flere element, og både høringsrunden og den offentlige debatten har vært viktig. Gjennom prosessen må man se at UDIR ikke står for de endelige valgene, og at både KD og de politiske lederne i departementet skal godkjenne læreplanen før den fastsettes. Ut ifra kildematerialet i denne oppgaven er det ikke mulig å fastslå hvor endringene oppstår eller hvem som står bak endringene som forekommer mellom høringsrunden og den endelige læreplanen.

Gjennom presentasjon og drøfting av hørings svarene og det offentlige ordskiftet har jeg vist at det var en rekke ulike syn og holdninger knyttet til den nye læreplanen for samfunnsfaget på ungdomsskolen. Overvekten av innspillene omhandlet samfunnskunnskapens dominerende plass i læreplanen på bekostning av historiefaget og geografifaget. Balansen mellom de tre disiplinene opplevdes derfor som svært ujevn. Etersom balansen mellom disiplinene ikke var likestilt ble det samfunnsfaglige, nåtidige og nasjonale perspektivet dominerende, noe som skapte sterke reaksjoner, da det historiske og globale perspektivet oppfattes som sentralt for å tilegne seg kunnskap og forståelse man kan bygge samfunnet videre på. Innholdet i planen ble også oppfattet som rotete og lite konkret, og flere aktører etterlyste hovedområdene som ble brukt i LK06.

Ser man på høringsutkastet var et stort antall kompetansemål skrevet i presens, i motsetning til den endelige læreplanen hvor fortidsformer blir flittig brukt. Dette kan kobles til Koselleck og teorien om erfaringsrom og forventningshorisont. Ved å kun se på nåtiden er det ikke rom for erfaringer, og det blir derfor vanskelig å sette forventninger. Gjennom erfaring og forventning, kan man bruke de historiske perspektivene til å se hvordan man skal gripe framtiden. Historiebevissthet er sentralt for å forstå hva som har fungert tidligere, samt hva som ikke har fungert. Vi har også sett hvordan samfunnsfaget har forandret seg gjennom de ulike læreplanreformene. Thue (2019) viser til endringene som skjedde i overgangen mellom R97 og LK06, hvor historiefaget ikke lengre ble oppfattet som et dannelsesfag, men la vekten over på historiebevissthet og subjektiv historie. Thue beskriver det som at elevene skulle øve seg som historikere for å kunne anvende ferdighetene til eget dagligliv.¹²⁶ I Fagfornyelsen ser vi samme form for historieundervisning. Hendelser er ikke nevnt, og fokuset ligger på å drøfte, utforske og reflektere. Skolefaget går sann sett lengre bort fra det tradisjonelle historiefaget, og kan minne mer om Kosellecks teori om hvordan de bruker historie til erfaringsrom og forventningshorisont i hverdagen. Flere aktører har trolig undervist, eller vært elev, under R97 eller tidligere læreplaner. Erfaringene til disse aktørene vil derfor være basert på deres oppfatning av historiefaget. I høringsvarene ser vi at noen aktører etterlyser historiske fakta og konkrete hendelser, mens andre etterlyser historiebevissthet og perspektiver. Her kommer skillet mellom de to retningene innenfor historiedidaktikken fram, og man kan tydelig se hvem som tilhører historiefagsdidaktikken og historiebevissthetsdidaktikken. Hvilken retning de ulike aktørene har plassert seg innenfor, kan trolig begrunnes i aktørenes egne erfaringer med historiefaget, og kan være basert på hvilken læreplan de har undervist i eller vært elev under. Synene og holdningene som kommer til historiefaget er derfor preget av aktørenes erfaringsrom, som igjen danner deres forventninger til historiefaget i framtiden.

I den endelige læreplanen finner man igjen flere innspill fra høringsrunden og det offentlige ordskiftet. Endringer som har kommet på bakgrunn av avisdebatten rundt Holocaust, 22. juli og historiedelen av faget ser man igjen både i kjerneelementene og kompetansemålene. Det kan se ut som den offentlige debatten har større påvirkningskraft enn innspillene fra høringsrunden, noe som kan forklares i det offentlige presset som ble lagt på KD. Det kan se

¹²⁶ Thue 2019: 185

ut til at den offentlige debatten satte et sterkere preg på endelig læreplan, men man finner også igjen flere elementer fra høringsrunden. Kompetansemål er slått sammen og omformulert. I tillegg inneholder mange av kompetansemålene fortidsformer, noe som gikk igjen i flere av høringssvarene. Høringssvarene som tok for seg geografidelen av faget ser ikke ut til å ha påvirket den endelige læreplanen. Dette kan stamme fra at det offentlige ordskiftet ikke tok for seg geografifaget, og det har derfor ikke blitt satt et offentlig press på at endringer skulle forekomme. Overvekten av tilbakemeldingene var rettet mot historiefaget, noe som kan bidra til å forklare hvorfor historiedelen av faget har fått en sterkere posisjon i den endelige læreplanen, mens geografidelen av faget ikke har gjennomgått store endringer.

Historiedidaktikk, historiebevissthet, demokratisering, kritisk dannelse, geografisk bevissthet og identitet ble løftet fram som sentrale elementene innenfor historie, samfunnskunnskap og geografi. Vi kan se at historiebevissthet har fått en større plass i læreplanen, og er en av de elementene som ble endret på fra høringsutkastet. Innenfor samfunnskunnskapen tok jeg for meg demokratisering og kritisk dannelse. Vi kan se at begge disse elementene stiller sterkt i den fastsatte læreplanen. I motsetning til historie og geografi, hadde samfunnskunnskapen en sterk plass i høringsutkastet, og gjennom mine funn, vil jeg ikke si at plassen til samfunnskunnskapen er svekket i den endelige utgaven av læreplanen. Kritisk dannelse og demokratisering kan man finne igjen både i de tverrfaglige temaene, men også i flere av kjerneelementene. Viktigheten av disse to temaene gjennomsyrrer læreplanen og vil etter min mening, være det som har fått størst plass i den endelige læreplanen.

Geografidelen i læreplanen oppleves fortsatt som svekket, og de sentrale elementene som ble løftet fram i teorikapittelet er vanskelig å finne igjen i læreplanen. Vi kan se at identitet har en sentral plass i den endelige læreplanen, men i hovedsak omhandlet dette å forme sin egen identitet. I kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap» ser man at elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet. Dette kan kobles opp mot geografisk identitet hvor ulike mennesker finner tilhørighet i personer fra samme land eller sted som andre. Wennevold (2015) viser til den gitte identiteten, som blant annet er kjønn, alder, fødselssted eller språk. Den gitte identiteten er derfor en del av identitetsskapingen, og vil alltid følge deg som person. Dette er det mulig å finne spor av i kompetansemålene, men vil kreve gode fagkunnskaper rundt temaet. Høringssvarene som tok for seg geografidelen av faget ser ikke ut til å ha påvirket den endelige læreplanen. Dette kan stamme fra at det offentlige ordskiftet ikke tok for seg geografifaget, og det har derfor ikke blitt satt et offentlig

press på at endringer skulle forekomme. Overvekten av tilbakemeldingene var rettet mot historiefaget, noe som kan bidra til å forklare hvorfor historiedelen av faget har fått en sterkere posisjon i den endelige læreplanen, mens geografidelen av faget ikke har gjennomgått store endringer.

Lund (2016) pekte på kompetansemålene på grunnskolen i LK06 og hvordan disse ble ført videre i videregående opplæring. Mathisen (2012) peker også på sammenhengen mellom grunnskole og videregående opplæring i sin masteravhandling. Slik Fagfornyelsen ser ut, kan det gi rom for at lokale prioriteringer får stor plass, noe som kan resultere i at det ikke blir noe sammenheng mellom det eleven lærer på ungdomsskolen og videregående skole. Hvis geografidelen av samfunnsfaget blir stående svekket, vil det være vanskelig å skape en sammenheng mellom det elevene har lært etter 10. trinn og det elevene skal lære når de får geografi som et eget fag i videregående skole. Gjennom bruk av innspills- og høringsrunde har det blitt sikret større medvirkning i læreplanarbeidet, og gjennom undersøkelsen har jeg sett hvordan både hørings svar og det offentlige ordskiftet har påvirket den endelige læreplanen for samfunnsfag på ungdomsskolen.

6 Kilder og litteratur

Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm

Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (utg. 3). Oslo: Det Norske Samlaget

Dagbladet. 2019, 14. november). Kritisk glipp i fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/kritisk-glipp-i-fagfornyelsen/71814156>

Dale, E. L., Engelsen, B. U & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. (Sluttrapport). Oslo: Universitetet i Oslo

Det kongelige kirke-, utdannings – og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (utg. 2). Oslo: Universitetsforlaget

Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (112-115). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Hagen, T. V. H., Korbøl, K. & Landsem, L. I. (2019, 1. november). Styrk historie i skolen. *Fædrelandsvennen*.

Høigård, E. & Ruge, H. (1971). *Den norske skolens historie: en oversikt* (utg 3.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS

Jensen, B. E. (2003). *Historie- livsverden og fag*. København: Nordisk Forlag AS

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: nynorsk*. Oslo: Aschehoug

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (utg. 4). Oslo: Universitetsforlaget

Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Lest 30.01.20

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Lest 06.02.20

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Lest 31.01.20

Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Forny innholdet i skolen*. Pressemelding nr. 132-18 (26.06.2018) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Lest 06.02.20

Kunnskapsdepartementet. (04.06.2018b). *Kjerneelementene i fagene fastsettes før sommeren*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsdepartementet-fastsetter-kjerneelementene-for-sommeren/id2603333/>

Lest 06.02.20

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Pressemelding nr. 259-19 (18.11.2019). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Kvande, L & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget: Oslo

Larsen, E, U. & Nilsen, T, T. (2018, 28. november). *Læreplan uten holocaust. Klassekampen*. Hentet fra <https://klassekampen.no/utgave/2018-11-28/laereplan-uten-holocaust>

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget

Mathisen, A. (2012) *Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.01.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Solvang, T, M. (2018, 22. juli). *Sanner: - Nå skal 22. juli omtales i norske læreplaner*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/sanner_-_na-skal-22-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822

Thue, F, W. (2019) *Den historiske allmenndannelse: historiefaget i høyere/videregående*

skole, 1869-2019. *Historisk Tidsskrift*, 2-2019 (98), 167-190.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>

Tønnesen, L, K, B. (1995). *Norsk utdanningshistorie: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra URL
<http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
Lest 29.01.20

Utdanningsdirektoratet. (25.08.2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (18.11.2019a). Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/?fbclid=IwAR3Ncuy6IO0YpuYP_Wh-VwhQmxZMocsUjP5g5vS8VwgyzxnX9CkojJbsAJ0
Lest 30.01.20

Utdanningsdirektoratet. (13.03.2019b). Dybdeløring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
Lest 06.02.20

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Høring – læreplaner i samfunnsfagene. Hentet fra <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser>
Lest 25.03.20

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>
Lest 30.01.20

Wennevold, S. (2015). Geografi og identitet. I Mikkelsen, R. & Sætre, P, J. (Red.),
Geografididaktikk for klasserommet (3. Utg, s. 40-68). Oslo: Cappelen Damm

Ytrebø, A, O. (2019). *Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring: En historiedidaktisk studie* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø

7 Vedlegg

7.1 Kompetansemål etter 10.trinn – innspillsrunde

- utforske korleis ulike førestillingar om samfunnet blir til, og drøfte kva påverknadskraft dei har
- analysere formålet med og pålitelegheita og relevansen til ulike kjelder for å drøfte førestillingar om samfunnet
- utforske samfunnsfaglege metodar og drøfte kor relevante og gyldige dei er
- drøfte ulike perspektiv på hendingar og debattar som pregar samfunnet
- samanlikne forteljingar om fortida i ulike former og reflektere over forskjellane på dei
- utforske kontrafaktiske spørsmål
- forstå seg sjølv og samfunnet i tid og rom og drøfte korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar
- reflektere over korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og framleis legg føresetnader for korleis samfunn blir organiserte
- gjere greie for ein dagsaktuell konflikt og analysere årsak–verknadsforhold
- gjere greie for historia til samane, mangfaldet deira av kulturar, samisk samfunnsliv og samane sine rettar i Noreg
- samanlikne ulike styreformer og vurdere styrkar og utfordringar ved demokrati som styreform
- delta aktivt i samfunnsdebatten lokalt, nasjonalt og globalt
- drøfte premisser for berekraftig utvikling lokalt, nasjonalt, i Sápmi/Sábme/Sáepmie og globalt
- utvikle og vurdere berekraftige handlingsalternativ til samfunnsutfordringar lokalt, nasjonalt, i Sápmi/Sábme/Sáepmie og globalt
- utforske korleis samspelet mellom geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneska dekkjer behova sine
- utforske og drøfte ulike perspektiv på kva samfunn er, og samanlikne ulike årsaker til kvifor menneske søker saman, i eit historisk, notidig og framtidig perspektiv
- drøfte ulike perspektiv på identitetsutvikling
- bruke dømmekraft i digital samhandling og handle i tråd med reglar for personvern og opphavsrett

- analysere forbruksmønster lokalt, nasjonalt og globalt og drøfte kor berekraftige dei er
Innhald som vi per dags dato ikkje har dekt, men som vi tenkjer skal med: arbeidsliv, rettar og plikter, rus, internasjonale organisasjonar

7.2 Kompetansemål etter 10. trinn - høringsrunde

- bruke samfunnsfaglege metodar i egne undersøkingar og drøfte kor gyldige og relevante funna er
- vurdere om og på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår
- drøfte korleis interesser og ideologi har prega synet på kva som blir oppfatta som fakta og sanning, og utforske korleis forskjellige politiske parti og grupper grunngir standpunkta sine
- analysere korleis grupper i samfunnet og hendingar blir framstilte i ulike samanhengar, og drøfte korleis det kan påverke haldningane og handlingane til folk
- utforske hvordan teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor og drøfte kva slags konsekvensar det har hatt og framleis har for enkeltmenneska og samfunnet
- drøfte kva som har bidrege til endringar i samfunnet, og reflektere over korleis verda kunne ha sett annleis ut
- samanlikne korleis geografiske og historiske forhold påverkar levekåra, busetjingsmønsteret og demografien i forskjellige delar av verda i dag
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over fordelar og ulemper ved ulike løysingar
- reflektere over kvifor utanforskap oppstår, og kva konsekvensar det kan få på individ- og samfunnsnivå
- gjere greie for årsaker til terrorhandlingar og folkemord som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar kan førebyggjast
- utforske korleis samarbeid og konflikhtar internasjonalt påverkar den nasjonale politikken og livet til den enkelte
- reflektere over kva som er sentrale utfordringar i Noreg i dag, og drøfte korleis individ og grupper kan bidra til endring
- reflektere over korleis enkeltmenneske og grupper både er historieskapte og historieskapande
- utforske kva menneskerettane betyr, kva funksjon dei har i verda i dag, og drøfte verdien av likestilling og likeverd for den enkelte og for samfunnet
- gjere greie for fornorskinga av samane og dei nasjonale minoritetane, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og framleis har på individ- og samfunnsnivå

- utforske korleis nasjonalstatar prøver å rette opp overgrep mot urfolk og nasjonale minoritetar, og kva internasjonale konvensjonar har å seie i slike prosessar
- utforske korleis klima og miljø, sosiale forhold og økonomi påverkar kvarandre, og utvikle forslag til meir berekraftige samfunn
- vurdere korleis inntekt og forbruk påverkar personleg økonomi og berekrafta til eit samfunn
- drøfte konsekvensar av menneskeskapte klimaendringar
- reflektere over korleis identitetsutvikling kan komme i konflikt med forventingar frå ulike fellesskap, og utforske kva som kan bidra til respekt og toleranse for at vi alle er ulike
- beskytte digitalt utstyr og informasjon, dokumentere eigne digitale fotavtrykk og reflektere over høvet til å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv og personvern
- reflektere over kva som påverkar eigne og andre sine grenser knytte til kropp, seksualitet og rus, og forstå kor viktig det er å respektere grenser
- drøfte ulike former for makt og gjere greie for sterke og svake sider ved demokratiet i Noreg med utgangspunkt i ei aktuell problemstilling
- drøfte korleis samfunnsmodellen i Noreg er utforma for å vareta grunnleggjande behov, og korleis systemet er avhengig av både rettar og plikter
- bruke digitale ressursar til å designe og utvikle samfunnsfaglege produkt
- velje ressursar for digital samhandling for å drøfte samfunnsfaglege tema

7.3 Endelige kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn

- bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er
- vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår
- drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk
- utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur
- reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst
- samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast
- utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd
- gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå
- beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn
- vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påverke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet
- reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald
- utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett

- reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar
- reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine
- utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten
- beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt
- beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar

