

Forenkling og kompleksitet: Bærekraft og samfunns- fagene i norsk skole

ELIN SÆTHER OG KARI-METTE WALMANN HIDLE

Abstract

Samfunnsfagene i norsk skole har fått nye læreplaner gjennom Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I dette læreplanverket har bærekraftig utvikling blitt sentralt, både som et tverrfaglig tema og som et kjerneelement i læreplanene for samfunnsfag. I denne artikkelen skisserer vi prosessen som førte fram til Kunnskapsløftet 2020 og beskriver oppbygningen av dette læreplanverket. Læreplanene for samfunnsfag har flere komponenter, innledningsvis beskrives fagets relevans og sentrale verdier, deretter presenteres kjerneelementer, fagets bidrag til de tverrfaglige temaene og grunnleggende ferdigheter. Til slutt presenteres kompetansemål, vurdering og vurderingsordning. Denne komplekse strukturen gir stort rom for tolkning. Kompleksitet kjennetegner også bærekrafttematikken, både i og utenfor samfunnsfagene i skolen. For at elever skal kunne arbeide med bærekraft på meningsbærende måter, er det nødvendig at lærere finner måter å redusere temaets kompleksitet på. Dette arbeidet er godt i gang, og i artikkelens siste del diskuterer vi tilnærminger lærere har utviklet til arbeid med bærekraft i samfunnsfag i Norge. Individorienterte prosjekter med vekt på elevers endring av egne hverdagsvaner har blitt etablert som en måte å jobbe med bærekraft i samfunnsfag. En slik tilnærming kan bidra til forenkling og konkretisering av komplekse bærekraftsspørsmål. Samtidig kan reduksjon av kompleksitet føre til manglende progresjon og banalisering av de store spørsmålene i vår tid. Læreplanenes åpenhet og kompleksitet gjør det mulig å skape undervisning som får fram sammenhenger mellom individ- og samfunnsnivå, men arbeidet med å utnytte de mulighetene som læreplanene gir forutsetter tid og ressurser. Vi konkluderer med å

slå fast at samfunnsfagenes innhold er helt avgjørende for skolens arbeid med bærekraft og at det kreves didaktisk utviklingsarbeid for å synliggjøre sammenhengene mellom eksisterende faginnhold og utfordringene som dagens kriser stiller oss overfor.

Innledning

Utdanning for bærekraftig utvikling har ikke stått spesielt sterkt i norsk skole. I det forrige læreplanverket, Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), var bærekraft som begrep inne i samfunnsfag, geografi og naturfag, men utdanning for bærekraftig utvikling har på ingen måte vært et gjennomgående perspektiv i norsk skole (Sinnes & Straume, 2017). UNESCOs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling fra 2005-2014 førte ikke til noen større endringer i norske skoler. Det viktigste resultatet av dette tiåret i norsk skole var kanskje etableringa av *Den naturlige skolesekken*, som ble lagt til Naturfagsenteret for å stimulere til tverrfaglig samarbeid om bærekraftprosjekter i skolen. Disse prosjektene har gitt mange lærere kunnskap om og erfaring med tverrfaglige bærekraftprosjekter (Scheie & Stromholt, 2019). Forankringen på Naturfagsenteret antyder også at utdanning for bærekraftig utvikling i norsk sammenheng har vært et felt som naturfagsmiljøer har tatt et spesielt ansvar for, og som andre fag ikke i samme grad har utviklet eierskap til. I Kunnskapsløftet 2020, læreplanverket som iverksettes nå, er bærekraftig utvikling innført som ett av tre tverrfaglige tema. Temaet har fått en sentral plassering i læreplanene for samfunnsfagene og inngår med ett eller flere kompetansemål i syv av de ti standardfagene i grunnskolen.* Med samfunnsfagene henviser vi denne artikkelen til samfunnsfaget i grunnskolen (1-10) og det obligatoriske samfunnskunnskapsfaget på videregående.**

Denne artikkelen er tredelt. I første del skisserer vi prosessen fram til Kunnskapsløftet 2020 og beskriver oppbygningen av dette læreplanverket. I andre del går vi nærmere inn i læ-

* Bærekraftig utvikling inngår i norsk, kroppsøving, samfunnsfag, kunst og håndverk, naturfag, KRLE samt mat og helse. Det inngår verken i matematikk, engelsk eller musikk.

** Samfunnskunnskap er obligatorisk både for i studieforberedende og yrkesfag på videregående, og det er plassert i henholdsvis første og andre studieår

replanene for samfunnsfagene i skolen og hvordan bærekraftig utvikling som tema behandles her. I artikkelens tredje del diskuterer vi hvordan bærekraftig utvikling undervises i samfunnsfagene i skolen, og hvilke didaktiske begrunnelser, muligheter og begrensninger som kan knyttes til den utviklingen vi ser. Avslutningsvis kommenterer vi kort hvilke muligheter læreplanverket gir for å utvikle samfunnsfagenes bidrag til elevers kunnskap og engasjement for bærekraftsspørsmålene som preger samtida vår.

Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020

I 2013 oppnevnte Stoltenbergs andre regjering et utvalg som fikk i oppdrag å utrede skolens forutsetninger for å møte kravene som framtidens samfunn og arbeidsliv vil stille til elevene som utdannes. Sten Ludvigsen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, fikk i oppdrag å lede utvalget. Ludvigsenutvalget leverte to rapporter, delrapporten “Elevenes læring i fremtidens skole” (NOU 2014:7) og sluttrapporten “Fremtidens skole” (NOU 2015:8). I innledningen til “Fremtidens skole” beskriver utvalget en framtidvisjon hvor sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling stiller nye krav til enkeltmennesker og samfunn. Det å skape bærekraftig utvikling nevnes som en hovedutfordring, og Ludvigsenutvalget slår fast at fagene må fornyes for at elever skal kunne utvikle framtidrettede kompetanser og håndtere utfordringene de vil møte. I tråd med budskapet om fagenes fornyelse har prosessen frem mot det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) fått tilnavnet *fagfornyelsen*. Ludvigsenutvalget foreslo også at arbeidet med revisjon av skolens læreplaner ikke burde starte i det enkelte fag, men være fagovergripende. Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, (2015-2016)) oppsummerte regjeringens føringer for fagfornyelsen og videreførte forslaget om fagovergripende arbeid i form av tre tverrfaglige tema. Det første temaet er bærekraftig utvikling, det andre er folkehelse og livsmestring, og det tredje er demokrati og medborgerskap. Foruten Overordnet del, består planverket av en oversikt over fag- og timefordeling og læreplaner for hvert enkelt fag. Fagplanene for grunnskolen er gjennomgående fra første til tiende trinn. I videregående opplæring er det egne fagplaner for hvert fag, hvert enkelt år.

Strukturen for læreplanene er den samme i de forskjellige fa-

gene. Den begynner med en innledning om fagets relevans og sentrale verdier. Deretter beskrives kjerneelementer, bidrag til de tverrfaglige temaene og grunnleggende ferdigheter. Til slutt presenteres nivåspesifikke kompetansemål, vurdering og vurderingsordning. Det er en egen læreplan for det ettårige samfunnskunnskapsfaget på videregående.

Læreplan i samfunnsfag og samfunnskunnskap

Det nasjonale læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20) dekker altså både tiårig obligatorisk grunnskole og videregående skole i tre eller fire år for de som velger det. For de fleste elever innebærer dette løpet minst tretten års skolegang.

Elevene har opplæring i samfunnsfag gjennom alle de ti årene i grunnskolen og i minst ett år på videregående. Tidligere var faget inndelt i hovedområdene geografi, historie, samfunnskunnskap og metode (LK06). I Kunnskapsløftet 2020 er det ikke lenger noen synlige skiller mellom geografi, historie og samfunnskunnskap i læreplanen. Etter forslag fra Ludvigsenutvalget er læreplanene for fag nå inndelt i kjerneelementer, og gjennom disse ivaretas utvalgte perspektiver fra de gamle hovedområdene. Samfunnsfaget har nå fem kjerneelementer. Tre av disse svarer til de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* og kan derfor betraktes som temaelementer (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 31). Det er henholdsvis *identitetsutvikling* og *felleskap, demokratiforståelse og deltaking*, og *bærekraftige samfunn*. I tillegg kommer to metodisk orienterte elementer, nemlig *samfunnskritisk tenking* og *sammenhenger* og *undring og utforskning* som samlet har likhetstrekk med det gamle metodeorienterte hovedområdet «utforskeren». Tverrfaglige tema og kjerneelementer er ment å gi retning til arbeidet med kompetansemålene, men læreplanen presenterer ikke koblinger mellom kompetansemål og kjerneelementer. Formuleringer som ”geografiske, historiske og nåtidige forhold”, ”fortid, nåtid og framtid”, ”fra det lokale til det globale” og ”i urfolks- og minoritetsperspektiv” signaliserer perspektiver som skal prege dette arbeidet. Det innebærer med andre ord at mange av kompetansemålene legger opp til å kombinere historie, geografi og samfunnskunnskap (Eidsvik, 2020). Denne tverrfagligheten innad i samfunnsfaget gir mange didaktiske muligheter. Alle

kombinasjonsmulighetene og tolkningsrommet gir lærere stor frihet, men gjør også planen kompleks og vanskelig å få oversikt over (Hidle & Skarpenes, 2021).

Både i Overordnet del og i læreplanene for fag står de tre tverrfaglige temaene side om side, som om de kan behandles adskilt og hver for seg, og det understrekes at ”målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag” (LK20, kap. 2.5). Samfunnsfagets bidrag til temaet er at ”elevene skal forstå sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft”. Denne målsettingen er i tråd med UNESCOs (2006) forståelse av at bærekraftig utvikling har en økonomisk, en miljømessig og en sosial dimensjon. Det viser at det er viktige forbindelseslinjer mellom de tverrfaglige temaene og at politikk, styresett, rettferdighet og medborgerskap inngår i det å arbeide med bærekraftig utvikling i skolen.

I motsetning til Kunnskapsløftet 06 er Kunnskapsløftet 20 en læreplan som er designet for digital framvisning. Denne visningen har flere innbygde søkefunksjoner, man kan for eksempel få opp hvilke kompetansemål som er tenkt i sammenheng med de ulike kjerneelementene, eller hvilke mål som faller inn under hvert av de ulike tverrfaglige temaene. Her er det ingen gjensidig utelukkende kategorier – det er tvert om stor grad av overlapp, flere kompetansemål faller inn under alle de tre tverrfaglige temaene og mange kompetansemål kommer opp som relevante for flere enn ett kjerneelement.

For samfunnsfag viser den digitale læreplanframvisningen at 16 av 62 kompetansemål på barne- og ungdomstrinnet i faget er relevante for å gi elevene innsikt i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Tilsvarende oppgir læreplanframvisningen at 6 av 16 kompetansemål er relevante for det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i samfunnskunnskap på videregående. Her inngår for eksempel mål sier at elevene skal «utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for egne og andres meninger og verdier». Det kommer tydelig fram at dette er et kompetansemål som ikke nødvendigvis må handle om bærekraft, men som gir mulighet til å ta opp bærekraftsspørsmål som eksempler på dagsaktuelle temaer og debatter. Læreplanen gir på denne måten mulighet til å arbeide med en bred forståelse av bærekraft. Denne bred-

den står i kontrast til den ganske smale forståelsen av bærekraftig utvikling som Ludvigsenutvalget beskrev i sin rapport “Fremtidens skole” (NOU 2015:8). Denne smale forståelsen kom også til uttrykk i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, (2015-2016)) men har blitt omformet til en bredere og mer kompleks forståelse av bærekraftig utvikling gjennom høringsprosessen (Eidsvik, 2020) og Utdanningsdirektoratets arbeid med den digitale læreplanvisningen.

Det er en utfordring at det i samfunnsfag ikke er knyttet noen unike kompetansemål til temaet bærekraftig utvikling og det korresponderende kjerneelementet bærekraftige samfunn i Utdanningsdirektoratets digitale støtte til læreplanverket (LK20s). Det betyr at læreren har stor frihet til å *ikke* knytte arbeidet med de aktuelle kompetansemålene opp mot bærekraft som tema (Hidle & Skarpenes, 2021). Lærerens valgfrihet har også konsekvenser for hvordan det det tverrfaglige temaet samlet sett presenteres for elevene. Som nevnt ivaretas den fagovergripende ambisjonen ved at det er identifisert kompetansemål og bidrag til bærekraftig utvikling i syv grunnskolefag. Hidle og Skarpenes (2021, s. 41) bemerker at det gir en fare for at elevene kan møte det samme lærestoffet i flere fag, uten sammenheng og progresjon. Det er ikke publisert noen komparativ oversikt over de forskjellige fagenes bidrag til bærekraftig utvikling, og det tilsier at ansvaret for koordinering er overlatt til det lokale planleggings- og utviklingsarbeidet som skoleeier og -leder selv setter rammer for. I en rapport om utviklingen av fagfornyelsens læreplanverk, analyserer og sammenlikner imidlertid forfatterne fortolkninger og iverksetting av temaet bærekraftig utvikling i læreplanene for et utvalg fag (Karseth et al., 2022). Her skiller samfunnsfaget seg ut, sammen med naturfag, ved å knytte spesielt mange kompetansemål til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Videre i artikkelen skal vi se nærmere på hvordan arbeid med bærekraftig utvikling tar form i samfunnsfagene i norsk skole.

Undervisningspraksis i samfunnsfag – etablering av en undervisningstradisjon

I en svensk kontekst har forskere kategorisert bærekraftundervisning i tre tradisjoner: en faktabasert, en normativ og en pluralistisk (Öhman & Östman, 2019). Den faktabaserte tilnærmin-

gen ser bærekraftsspørsmål primært som kunnskapsspørsmål og legger ikke opp til at verdier eller politiske standpunkt skal være en del av undervisningen. Den normative tradisjonen nærmer seg bærekraftsspørsmål som verdispørsmål og rettes inn mot at elevene skal utvikle riktige holdninger og miljøbevissthet. I den pluralistiske tradisjonen er bærekraftsspørsmålene først og fremst politiske, og undervisning i denne tradisjonen legger opp til meningsbrytning og aksept for at det finnes ulike legitime standpunkter. Kompetansemålene i samfunnsfagene i norsk skole vektlegger diskusjon og perspektivtaking, i tråd med en pluralistisk undervisningspraksis. Det trenger likevel ikke bety at alle lærere i samfunnsfag underviser innenfor en pluralistisk tradisjon, trolig er det også mange innslag av den normative og faktaorienterte tradisjonen i norske samfunnsfagklasserom. Et viktig spørsmål, uavhengig av hvilken undervisningstradisjon som lærere legger til grunn, er hva slags sammenhenger elever kan få innsikt igjennom den undervisningen de deltar i.

Den svenske forskningen om undervisningstradisjoner bygger på Williams (1973) begrep om «selektive tradisjoner» som peker mot undervisning som en konserverende og legitimerende praksis som alltid formidler et større perspektiv enn det bevisste faglige innholdet. Besand (2020) illustrerer undervisningens undertekst gjennom Deweys begrep om 'collateral learning', som beskriver den ikke-tilsiktete læringen som skjer i møte med faginnhold og arbeidsformer. Læringsprosesser kan ikke fullt ut kontrolleres, og elevenes forståelse blir farget av læreres utvalg av eksempler, tone og tilnærming i læringsressurser som inngår i undervisningen og hvilke spørsmål som stilles til elevene. Også undervisning som kan kategoriseres innenfor en pluralistisk undervisningstradisjon og som legger opp til diskusjon og meningsbrytning, vil ha både tilsiktede og ikke-tilsiktede konsekvenser.

På de to årene som har gått siden Kunnskapsløftet 2020 ble implementert, har det ikke blitt publisert så mye forskning på hvordan lærere og elever arbeider med bærekraftsspørsmål i samfunnsfag i norske klasserom. Det er likevel noen tendenser som kommer til uttrykk i ulike sammenhenger, blant annet i diskusjoner og erfaringsdeling mellom lærere på fagdager og andre arenaer. Masteroppgaver er en annen kilde til kunnskap om denne første fasen med LK20. I tillegg finnes det forskningsbidrag fra de siste årene før denne læreplanreformen, og det er

ingen grunn til å tro at undervisning om bærekrafttematikk i samfunnsfag ble fullstendig endret etter innføringen av LK20.

I det som kommer til uttrykk fra norske samfunnsfagklasserom, er den tydeligste tendensen at elevene møter et narrativ om bærekraft som handler om hvordan de gjennom sitt eget hverdagsliv kan bidra til å løse klimakrisen. Det norske ordtalet 'mange bekker små gjør en stor å [elv]' oppsummerer dette perspektivet. annen utbredt formulering er at 'ingen kan gjøre alt, men alle kan gjøre noe'. Mange lærere har tatt utgangspunkt i nettopp det å endre en vane som et utgangspunkt for undervisningsopplegg i samfunnsfag. Sæther (2017) beskriver et slikt prosjekt i perioden før LK20, der elevene i samfunnsfag skulle endre en hverdagsvane, dele sine erfaringer med det å endre på noe i eget liv, og hvor de også skulle utforske ulike perspektiver på betydningen av å gjøre nettopp den valgte endringen i et bærekraftperspektiv. I prosjektet valgte mange elever å endre kosthold ved å spise mindre eller ikke noe kjøtt, noen kuttet ned på tida de brukte i dusjen, andre prosjekter handlet om å reise kollektivt framfor å bli kjørt og det å innføre 'shoppe-stop' og kutte ut kleskjøp de 21 dagene prosjektet varte.

Den didaktiske begrunnelsen for å velge en slik inngang til bærekraftspørsmål i samfunnsfag, er at det skaper nærhet til elevenes livsverden og at det bare er starten på en bevegelse fra det nære til det fjerne (Koritzinsky, 2020). Et eksempel på en slik begrunnelse kommer fram hos Bjerregaard (2021) som har intervjuet lærere om deres arbeid med bærekraft i samfunnsfag i sin masteroppgave. De intervjuede lærerne understreker betydningen av å tematisere elevenes private sfære, fordi det nære perspektivet bidrar til å konkretisere fagstoffet. Et spørsmål som er vesentlig for elevenes læring er hva denne oppstarten følges opp med i senere undervisning. En annen begrunnelse er at problemstillinger som er tett på elevenes livsverden også legger til rette for å gjøre noe sosialt sammen som klasse. Det kan for eksempel være at alle går sammen om å sykle til skolen for en periode og at elevene opplever at slike felles erfaringer bidrar til styrket fellesskapsfølelse i gruppa. I Overordnet del er utforskertrang framhevet som en sentral verdi (Karseth et al., 2020). Hverdagslivet er en tilgjengelig arena, og ønsket om å gi elevene mulighet til å utforske på egen hånd, kan også motivere valget av elevenes livsverden som utgangspunkt for arbeid med bærekraft i samfunnsfag (Christensen, 2015).

Det er likevel noe utilstrekkelig med den individorienterte tilnærmingen til bærekrafttematikken hvis den ikke utvides eller kombineres med andre tilnærminger. En overordnet kritikk som går igjen i mye av forskningslitteraturen om bærekraft, er at den individorienterte tilnærmingen reproducerer en nyliberal politisk agenda gjennom å framstille konsumentrollen som den viktigste påvirkningskraften i samfunnet (Dimick, 2015). Denne kritikken kan eksemplifisere Besands (2020) poeng om ikke-tilsiktet læring, i det at elever tilegner seg en forståelse av medborgerskap som i stor grad handler om å være en informert og bevisst forbruker framfor en politisk aktør. Et mer konkret, didaktisk problem ved en individorientert tilnærming viser seg å være mangel på progresjon. I Moes (2021) elevintervjuer med 16 år gamle ungdommer, er det flere som forteller om at de allerede har møtt variasjoner over samme undervisningsopplegg om bærekraft flere ganger gjennom sin egen skolegang. Et slikt fraværet av progresjon kan formidle et utilsiktet budskap om at det rett og slett ikke er mer å lære om bærekraft enn at kosthold og energiforbruk spiller en rolle. Hvis man tar i betraktning at elevene møter bærekraftig utvikling som prioritert tema allerede i barnehagen (RP17), blir det klart at stadige gjentakelser uten progresjon kan bidra til at elevene føler seg undervurdert eller opplever at deres nysgjerrighet og sakkunnskaper ikke anerkjennes (Hidle, 2022). I et intervju som Andersen (2022) gjorde i forbindelse med sin masteroppgave, ble en elev spurt om hva hun har lært i prosjektet de har gjennomført om bærekraft i samfunnsfag. Eleven fortalte at hun ikke har lært noe særlig, og hun forklarte fraværet av læring med at hun både var vegetarianer og brydde seg om klimaet fra før. Eleven forsto det altså sånn at siden hun allerede hadde gjort en livsstilsendring i forkant av prosjektet og hadde innfridd det normative målet med prosjektet om å skape bevissthet og handlingsvilje, var det heller ikke mer å lære.

Undervisningsdesign som ikke kommer lenger enn individorientering og atferdsendring står i fare for å formidle en forståelse av bærekraft som ukomplisert og opp til hver enkelt. Den forenklingen og konkretiseringen lærere gjør for å knytte bærekraftundervisningen til elevenes livsverden, må altså utvides til å inkludere sosiale, økonomiske og politiske perspektiver for å unngå et feilaktig og ikke-tilsiktet budskap. Det er ikke noe som er enkelt ved klima- og naturkrise og de gjennomgripen-

de samfunnsendringene som står foran oss. Tvert om er det en enorm kompleksitet som kjennetegner samtidas kriser. Det gjør at meningsfull undervisning både forutsetter forenkling og progresjon. Selv om forenkling av virkeligheten innebærer å ekskludere noen aspekter og inkludere andre, og derfor alltid er politisk (Biesta, 2010), trenger ikke utvalget av forenklinger være tilfeldig. Williams (1973) begrep om selektive undervisningstradisjoner minner også om at hvordan forenklinger skjer, har betydning for hva slags forståelse undervisningen fremmer. Samfunnsfagdidaktikken trenger kreative og refleksive lærer- og forskerfellesskap som utvikler og prøver ut elementer som kan bidra til konkretisering og forenkling av kompleksitet. Over tid bør forenklingene elevene møter kobles sammen. Det kan bidra til fortellinger som er store nok til å romme bærekraftematikkens kompleksitet.

Undervisning som formidler at det er viktig å endre individuelle hverdagsvaner, er mer i tråd med en normativ enn med en pluralistisk undervisningstradisjon. Normative perspektiver spiller en viktig rolle i sosialisering og utdanning, men vurdert som samfunnsfagenes bidrag til forståelse av vår tids klima- og naturkriser, er de utilstrekkelige. For at elever skal kunne tillegne seg samfunnsvitenskapelig kunnskap og metode og gjøre bruk av denne kunnskapen til å forstå verden rundt seg og sin egen og andres plass i den, trengs flere problemstillinger enn «hva kan *du* gjøre?». Bærekraftspørsmålenes sammenheng med internasjonal økonomi og politikk og gjennomslaget til ulike politiske påvirkningskanaler forsvinner ofte i et perspektiv som ikke bare starter, men forblir værende, i elevenes egen livsverden (Christensen & Grammes, 2020, s. 11). Kunnskapsløftet 2020 gir lærere mulighet til å lage undervisning hvor elever kan utforske slike sammenhenger.

Avslutning

Læreplanen i samfunnsfag (grunnskolen) og samfunnskunnskap (videregående skole) som er utformet som del av Kunnskapsløftet 2020 står ikke i veien for en mer kompleks framstilling av bærekraftspørsmål. Mange av kompetansemålene i læreplanen er relevante for å utforske en slik kompleksitet gjennom å bringe inn konflikter og mulige løsninger, urfolksrettigheter, politisk mobilisering, betydningen av teknologi,

den nordiske samfunnsmodellens møte med utfordringer og sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv.

Kompleksiteten bærekraftsspørsmålene bringer med seg, krever nye forenklinger. For at disse forenklingene skal bidra til elevers læring, deres forståelse av eget medborgerskap, ansvar og egen påvirkningskraft, trenger vi å utvikle samfunnsfagdidaktikken videre. Norske lærere i samfunnsfag har kunnskap som er relevant og viktig i undervisning om klima- og naturkrisene vi står overfor. Forhåpentligvis vil de neste årene gi mange gode eksempler på hvordan denne kunnskapen kan brukes til å videreutvikle samfunnsfaglige bidrag til bærekraftdidaktikken.

Litteratur

- Andersen, Å. (2022). *Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?* Masteroppgave ved Universitetet i Oslo.
- Besand, A. (2020). "The crisis as an opportunity to learn. Or: 'Collateral civic education' in the context of the COVID-19 pandemic. An essay in times of crises." *JSSE – Journal of Social Science Education*, 19(S1), 1-7. <https://doi.org/10.4119/jsse-3488>
- Biesta, G. (2010). "Five Theses on Complexity Reduction and its Politics." I D. C. Osberg & G. J. J. Biesta (Red.), *Complexity theory and the politics of education* (s. 5-13). Sense Publishers. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-11448>
- Bjerregaard, S. C. (2021). *Lokalt og globalt: geografiske nivåer i undervisning for bærekraftig utvikling*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88331/S-Bjerregaard_masteroppgave2021.pdf?sequence=1
- Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020). "The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context." *Acta Didactica Norden*, 14(4), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>
- Christensen, T. S. (2015). "Hvad er samfundsfag?" I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 9-42). Frydenlund.
- Dimick, A. S. (2015). "Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context." *Environmental Education Research*, 21(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Eidsvik, E. (2020). "Fagfornyning, berekraft og geografisk dannning." *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 268-282. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-05>
- Hidle, K.-M. W. (2022). "Barns tilgang til opplevelser som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage." *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8788>

- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). ”Formalistisk obskuranisme? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag.” *Nordidactica*, 11(3), 24-50. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23504>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020). Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA2020). Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdannings- og forskningsdepartementet (opprinnelig; nå: Kunnskapsdepartementet).
- LK20. *Læreplanverket for grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- LK20. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- LK20s. *Støtte til læreplanen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Meld. St. 28. ((2015-2016)). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Oslo. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b-003fca213ae663b/no/pdfs/stm-201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moe, J. (2021). *Elevperspektiver på bærekraftig utvikling i samfunnsfag. En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer i møte med bærekraftig utvikling i undervisningen og utenfor skolen* [Masteroppgave ved Universitetet i Oslo].
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- RP17. *Rammeplan for barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Scheie, E. & Stromholt, S. (2019). ”The Sustainable Backpack: Exploring possibilities in education for sustainable development through a nationwide professional development program.” *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 5, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6473>
- Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). ”Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål.” *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4698>

- Sæther, E. (2017). "Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag." I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden* (s. 216-231). <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- UNESCO. (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme. United Nations Decade for Sustainable Development (2005-2014)*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
- Williams, R. (1973). "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory." *New Left Review*, 82(1), 3-16. <https://newleftreview.org/issues/i82/articles/raymond-williams-base-and-superstructure-in-marxist-cultural-theory>
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). "Different teaching traditions in environmental and sustainability education." I K. V. Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching: ethical and political challenges* (s. 70-82). Routledge.