

*Rolf Halse*

*NLA Høgskolen*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9269>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Læreplananalyse av samfunnsfaget i grunnskolens fremstilling av IKT og digitale medier: Konkurransedyktig arbeidskraft eller dannede, digitale medborgere?

### **Samandrag**

Læreplanen i samfunnsfag som trådte i kraft i 2020 (SAF01-04 ) gir nye føringer i opplæringen for hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter elever skal mestre. SAF01-04 understreker at «samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar». Formuleringen tyder på at opplæringen skal vektlegge elevers evner til å gjøre seg egne meninger og handle i forhold til dem. I en tilsvarende introduksjon av samfunnsfag i forrige læreplan, SAF1-01, blir ikke adjektivene «engasjerte» og «kritisk tenkende» tatt med eller elevene omtalt. Denne studien er en komparativ innholdsanalyse av SAF1-01 og SAF01-04. Utgangspunktet er hvordan IKT og digitale medier blir fremstilt i opplæringen i lys av Wolfgang Klafkis danningsteori. I møte med empirien blir det i analysen anvendt mediepedagogisk teori og ulike danningperspektiver. I presentasjonen av SAF01-04 og relaterte styringsdokumenter beskrives det at elever skal tilegne seg ferdigheter og kompetanse om medier og teknologi som læringsverktøy. Men det skal samtidig fremmes digitalt medborgerskap og kunnskap om digitale medier som kulturelle fenomener. Analysens resultater peker mot at IKT og digitale medier ofte er adressert og vurdert som ferdigheter og verktøy for læring i læreplanene, men sjelden blir knyttet til undervisningens innhold i kompetansemål. Dette indikerer at kunnskap og innhold om digitale medier og datateknologi som kulturelle fenomener liten grad blir vektlagt i opplæringen. Analysen viser at det som Klafki (1996) beskriver som kjernen ved kategorial danning; foreningen av material kunnskap og formale ferdigheter, ikke er til stede i SAF1-01, mens det foreligger et par eksempler i SAF01-04.

Nøkkelord: læreplananalyse; danning; samfunnsfag; digital kompetanse

# Curriculum analysis of primary school's representation of ICT and digital media in social studies: Competitive workforce or educated, digital citizens?

## Abstract

In 2020 a new school curriculum in social studies (SAF01-04) was introduced in Norway. It provides new guidelines for the kinds of knowledge, attitudes and skills pupils are expected to acquire. SAF01-04 emphasizes that «social studies is a key subject for pupils to become participating, engaged and critical thinking citizens». In a similar introduction of social studies in the previous curriculum, SAF1-01, the adjectives «engaged» and «critical thinking» were not included and pupils not mentioned. In this study a comparative content analysis of SAF1-01 and SAF01-04 is presented. The crux of the analysis centers on how SAF1-01 and SAF01-04 represent ICT and digital media. In the analysis media pedagogy theory and Wolfgang Klafki's bildung theory are applied on empirical data. On the one hand SAF01-04 and related documents assert that pupils should acquire skills in social studies by using ICT and digital media as learning tools. On the other hand, content knowledge about ICT and digital media as cultural phenomena and digital citizenship are promoted. The study's findings indicate that ICT and digital media are often addressed and perceived as skills and tools for learning. However, they are seldom linked to content knowledge as competences. This indicates that content knowledge about digital media and computer technology as cultural phenomena will not be prioritized in teaching. The analysis depicts that what Klafki (1996) describes as a focal point of categorical bildung; the synthesis of material knowledge and formal skills, is omitted from SAF1-01, whereas SAF01-04 provide two examples.

Keywords: curriculum analysis; bildung; social studies; digital literacy

## Innledning

Medie- og informasjonsteknologi har endret norsk samfunnsliv vesentlig over de siste tiårene, og er blitt vevd inn i stadig flere sammenhenger i samfunnet. Den digitale utviklingen har til dels blitt gjenspeilet i innholdet i den norske skolens læreplaner. For eksempel ble betydningen av IKT tillagt større vekt i den forrige nasjonale læreplanreformen, Kunnskapsløftet (LK06) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005), der digital kompetanse ble løftet frem og betraktet som likeverdig med skriving, lesing, regning og muntlighet (Røkenes, 2018).

Innholdet i læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen i Norge, SAF01-04, er blitt revidert. Den trådte i kraft i 2020 og er del av Fagfornyelsen (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2019). I Kunnskapsdepartementets digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen beskrives viktige beveggrunner for iverksettingen av LK20. Et kjerneargument i strategien er at skolen må forandres og utformes i tråd med at samfunnet og arbeidslivet er i stadig endring som følge

av ny teknologi og kunnskap. I strategien blir det hevdet at digitalisering i skolen innebærer å knytte til seg kunnskap om digitalisering fra vitenskapelige fagområder. Digitale ferdigheter og bruk av IKT i opplæringen dreier seg derfor ikke kun om å lære teknisk bruk av programmer, men omfatter også emner knyttet til humaniora og samfunnsvitenskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

I presentasjonen av læreplanen SAF01-04 og relaterte styringsdokumenter blir det beskrevet at elever skal tilegne seg ferdigheter og kompetanse om medier og teknologi som læringsverktøy i samfunnsfag. Samtidig skal det fremmes digitalt medborgerskap og kunnskap og innhold om digitale medier som kulturelle fenomener. Likevel blir ikke denne beskrivelsen nødvendigvis reflektert i læreplanens kompetansemål. Forskning på norske læreplaner har vist at det er et sprik mellom prioriteringen en del emner får i overordnede deler av læreplanen og i de enkelte fagenes kompetansemål (Lorentzen, 1988; Koritzinsky, 2000).

Denne artikkelen retter søkelyset mot forholdet mellom IKT, digitale medier og danning i læreplanen til grunnskolens samfunnsfag. Foros (2012) kritiserer den forrige læreplanen i samfunnsfag, SAF1-01 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005), for ikke å plassere faget i en klar danningstradisjon. Han mener at forholdet mellom kunnskap, forstått som viten, innsikt og forståelse, og ferdigheter, oppfattet som redskaper, blir aktualisert særlig i noen læreplaner i Kunnskapsløftet på grunn av uklarheter rundt det materiale, jf. Wolfgang Klafkis (1996) skille mellom materiale og formale danningperspektiver. Foros hevder at ervervelse av kunnskapsinnhold, som materiale danningperspektiver fokuserer på, blir neglisjert i enkelte læreplaner, og trekker frem samfunnsfag som eksempel: «Hvis ferdigheten 'å beskrive' samfunnsfaglige fenomener blir viktigere enn å ha innsikt i de samme fenomenene, er det noe som er galt.» (Foros, 2012, s. 40) Ifølge Foros (2012) er risikoen for uklarhet i den materiale delen av danningen mindre i andre fags læreplaner, for eksempel i norsk og matematikk. Grunnen er at ferdighetene i disse fagene (lesing, skriving og regning) ligger mer åpenbart i faget, slik at det er vanskeligere å skille kunnskaper fra ferdigheter. Ser man temaet i denne artikkelen i sammenheng med Foros' observasjon, kan man spørre seg om material danning i liten grad blir inkludert i fremstilling av IKT og digitale medier i læreplanen i samfunnsfag i både LK06 (SAF1-01) og LK20 (SAF01-04).

Følgende problemstilling er utgangspunktet for studien som ligger til grunn for denne artikkelen: *Hvordan er IKT og digitale medier fremstilt i SAF1-01 og SAF01-04 i opplæringen i lys av Klafkis danningsteori?*

I studien tas det sikte på å løfte frem potensielt problematiske aspekter ved fremstillingen av IKT og digitale medier i SAF1-01 og SAF01-04. Dette er to læreplaner som i stor grad har inkorporert tankegods fra læring i et kompetanseperspektiv. Det finnes i dag lite forskning på de ulike læreplanene i LK06 og LK20 (men se f.eks. Scheie et al., 2022; Faldet et al., 2022; Bjelke, 2017; Lyngstad, 2019). Grunnskolens læreplan i samfunnsfag er ikke noe unntak (men se Jegstad & Ryen, 2020). Med andre ord er det et forskningshull når det gjelder

hva vektleggingen av kompetansebasert utdanning i Norge kan bety for læreplanens fremstilling av sentrale temaer i faget, for eksempel i samfunnsfag. Denne artikkelen forsøker å bøte på nettopp dette.

## Klafkis danningsteori

I et dannelsesperspektiv i grunnskolen er *bildung*-sentrert didaktikk en sentral forskningstradisjon som står sterkt i Tyskland og Skandinavia (Willbergh, 2021; Hopmann, 2007). Et sentralt aspekt ved denne didaktikken er betoningen av arbeidet læreren gjør som en profesjonell fortolker for å sørge for at innhold blir oppfattet som meningsfullt for elever (Künzli, 1998). Klafki er sentral innenfor retningen. Han mener at om man ser på de vesentligste fortolkningene av danningens vesen som er gjort i de siste århundrer, kan de plasseres i to motsatte grupper: de materiale og de formale dannelsesperspektivene (Klafki, 1996). Disse dannelsesperspektivene har influert pedagogisk tenkning så vel som den praktiske utformingen av det nord-europeiske utdanningssystemet siden slutten av 1700-tallet (Klafki, 1996; 2000; 2005). Begge gruppene ligger i stor grad til grunn for den oppdragelsesteorien og praksisen vi har i skolen i dag, og er essensielle innenfor danning.

Klafki har utviklet en dialektisk fortolkning av danningens struktur, en «kategorial danning». Fortolkningen er fundert på de materiale og formale dannelsesperspektiver, som blir sammenvevd med Klafkis kategoriale danningsteori. Sammen kan de ulike perspektivene brukes som et analytisk verktøy for å belyse danning i læreplaner. De materiale og de formale dannelsesperspektivene utgjør en sentral komponent i det analytiske rammeverket for denne artikkelen, og hovedtrekkene ved dem blir derfor gjort rede for i det følgende.

Den materiale danningen representerer det innholdet i undervisningen som er utgangspunktet for danning. Videre har den materiale danningen to grunnformer: danningsteoretisk objektivisme og klassisk danningsteori.

I danningsteoretisk objektivisme forstås danning som en prosess hvor kulturfenomener som estetisk innhold, moralske verdier og vitenskapelige erkjennelser i sin objektive natur får innpass i en menneskelig sjel (Klafki, 1996). I tråd med denne oppfatningen vil lærerens oppgave hovedsakelig dreie seg om å formidle det objektive til elevene. Vitenskap betraktes som den eneste gyldige kunnskap og har derfor stor innflytelse på undervisningen. Videre skal kunnskap fremtre som den egentlige meningen med danning i skolen.

Når det gjelder klassisk danningsteori, forstås danning som en prosess hvor kun kulturinnhold som kan klassifiseres som «klassisk», skal inngå. I tråd med denne oppfatningen vil eleven i møte med det klassiske tilegne seg tenkemåter, verdier og tolkninger som tilhører det fellesskapet eleven tar del i.

Danningen som finner sted på det indre plan hos eleven, kalles formal danning. I skolen rettes oppmerksomheten i denne dannelsesprosessen mot utviklingen av kognitive, fysiske og intellektuelle egenskaper hos eleven (Madsen & Aggerholm, 2020). Klafki deler den formale danningen inn i to underkategorier: den funksjonelle danningen og den metodiske danningen.

Kjernen i perspektivet på den funksjonelle danningen er at danning ikke først og fremst handler om å tilegne seg innhold, men om å forme, utvikle og modne sjelelige, kroppslige og åndelige krefter. Når slike iboende krefter utvikles, kan de benyttes i stadig nye situasjoner, og eleven blir forberedt på utfordringer hun vil kunne møte senere i livet. Videre blir danning forstått som det samlede potensialet eleven har til å registrere, tenke, foreta moralske beslutninger, ha estetiske følelser, vurdere kritisk osv. (Klafki, 1996, s. 179). Innholdet blir ifølge Klafki (1996) betraktet som et middel til å utløse og praktisere «krefter».

Metodisk danning innebærer at den enorme mengden av innhold som kulturen har produsert, gjør det umulig for danning å bli basert på innhold. I perspektivet ligger det til grunn et eget prinsipp som retter blikket mot den prosessen der skoleeleven erverver seg danning. Denne danningen innebærer at eleven «tilegner seg og behersker (...) de 'metodene' som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det» (Klafki, 1996, s. 183). Denne grunnformen har spesielt gjort seg gjeldende innenfor håndverksfag og tekniske fag.

Materiale og formale perspektiver på danning har ikke lyktes på grunn av særegne svakheter ved hver teori (Klafki, 1996). Samtidig kan perspektivene beskrive kjernen ved *bildung*, det vil si koblingen mellom kunnskap og læring. Klafki omtaler danning som «det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt og et subjektivt moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker» (Klafki, 1996, s. 192). Målet om å oppleve en slik enhet er en sentral drivkraft i teorien om kategorial danning. I denne teorien er dannelsesprosessen en tosidig dialektisk prosess mellom eleven og innholdet, der danning blir en sammenvevd prosess som innebærer at et kulturinnhold åpnes for individet, og at individet åpner seg for kulturinnholdet. Hvilke typer av innhold som kan skape kategorial danning, er et sentralt spørsmål. Prosessen rundt valg av innhold i læreplaner eller undervisningsstoff kan forklares med begrepene *det elementære* og *det fundamentale* (Willbergh, 2016). Det elementære er konsepter eller kategorier innenfor et fagområde som er så grunnleggende, essensielle og brede at de kan omfatte en hel rekke fenomener i verden. Samtidig er det slik at eleven selv må utvikle kategorier for å kunne tilegne seg det elementære. Disse kategoriene er fundamentale på en slik måte at de forandrer perspektivet eleven har på sin verden, det vil si preforståelsen. Det medfører at kunnskapsinnholdet må omtolkes i henhold til den spesifikke sosiale og historiske situasjonen. Når det gjelder læreplaner, blir dette et spørsmål om å velge ut relevant kunnskap innenfor ulike fagområder, og når det gjelder

undervisning, handler det om å fortolke kunnskap på en måte som gjør at elevene kan oppleve kunnskapen som meningsfull (Willbergh, 2016).

## Kompetansebasert utdanning og betydningen av kunnskap

I forbindelse med at Kunnskapsløftet (LK06) ble innført, kritiserte Utdannings- og forskningsdepartementet, ved Kristin Clemet og Liv Sissel Grønmo (som var ansatt ved UiO), Reform 97 (L97). De viste til resultater fra internasjonale kunnskapsundersøkelser og påpekte at fraværende eller utydelige mål kunne være en mulig årsak til norske elevers svake prestasjoner (Stavanger Aftenblad, 2004). Ved å lansere en ny læreplan ble det gitt løfter om en løsning på problemet; det ble meddelt at den nye planen ville ha tydelige mål for hva elevene skal kunne på ulike trinn. Videre ble det hevdet at læreplanen gjennom slike kompetansemål ville uttrykke høye faglige ambisjoner for alle elever (Rundskriv F-13, 2004). Kompetansemål i LK06 kan forstås som en type resultatmål og adferdsmål som elevene skal nå, og som kan vurderes.

I nasjonale læreplaner i norsk grunnskole har det vært tradisjon for at læringsmålene knyttes til undervisningens kunnskapsinnhold. Imsen (1999, s. 215) mener tendensen har vært at det mest konkrete nivået i læreplanen består av relativt detaljerte innholdsangivelser. En indikasjon på at denne tendensen har blitt svakere, og at det har vært en overgang fra et danningsperspektiv til et kompetanseperspektiv, er forskjellene mellom læreplanen i samfunnsfag i L97 og LK06. I L97 beskrives målene i samfunnsfag på ungdomstrinnet blant annet med taksonomiske formuleringer som denne: «(...) finne ut korleis Noreg fekk grunnlova si i 1814 (...)» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Til sammenligning formuleres de tilsvarende målene i LK06 punktvis og aldri uten innledningen «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...)» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Formuleringen i L97, «[Eleven] skal ha innsikt i retningslinjer og idégrunnlag for politisk virke i eit demokratisk samfunn» blir i LK06 til «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare forskjeller mellom å leve i et demokrati og i et samfunn uten demokrati og beskrive de viktigste maktinstitusjonene i Norge».

Overgangen fra et danningsperspektiv til et kompetanseperspektiv i grunnskolens samfunnsfag blir også belyst i Hidle og Skarpenes' (2021) empiriske analyse av læreplanen SAF01-04 i LK20. På grunnlag av analysens hovedfunn mener de at skolefagene virker å være i oppløsning ved at den tradisjonelle fagligheten er gjennomsyret av kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige temaer (Hidle & Skarpenes, 2021).

I tråd med rammeverket for kompetansemål i utdanning i henholdsvis LK06 og LK20 har undervisning i skolen i økende grad blitt et spørsmål om å levere i henhold til prestasjonsindikatorer utviklet utenfor utdanningssfæren (Deng, 2018; Ryen & Jøsok, 2021). For beslutningstakere er evaluering av læringsutbytte

hovedverktøyet når det skal implementeres kompetanser i læreplaner. Kompetansebasert utdanning er i dag et sentralt område innenfor utdanningsforskning. I de siste tiårene har det vært en global bevegelse for å avgrense det sentrale formålet med utdanning til et sett kompetanser fra det 21. århundre mennesker trenger å tilegne seg (Deng, 2021; Hopmann, 2008). Det er imidlertid en rekke forskere som mener at kompetansebasert utdanning er ufordelaktig fordi det har ført til prekære problemer i klasserommet, en innsnevret læreplan, en reformulering av kunnskap til ferdigheter og devaluering av akademisk kunnskap og tradisjonelle skolefag (Willbergh, 2016; Young & Muller, 2010). Kompetansebasert utdanning er også kritisert for at termer som «utbytte» og «kompetanse» bidrar til elitisme når kulturelle koder og raffinement hos eliter blir fordekt som individuelle egenskaper og talent (Beck, 2013).

Young (2013, s. 105) mener at læreplanteori tapte sitt primære objekt, kunnskap, da teorien bevegde seg vekk fra en modell der man setter sin lit til kunnskap via en teknisk instruksjonsmodell, og til en modell basert på ideologikritikk. I stedet for modellen basert på ideologikritikk argumenterer Young for en pedagogikk som forplikter eleven til å engasjere seg i ervervelsen av kunnskap (Charlot, 2012), og som kan gjøre eleven fri til å tilegne seg nye tanker og ideer. I direkte opposisjon til kompetanseperspektivet fremmer Young en sosialrealistisk tilnærming til læreplanteori gjennom begrepet *powerful knowledge* (Young & Muller, 2013; Young, 2013; Young et al., 2014). Powerful knowledge er en type kunnskap med to hovedegenskaper. Den ene kommer til uttrykk i form av grenser ved at kunnskapen er *spesialisert* i måten den er produsert og overført på. Spesialiseringen kommer nemlig til uttrykk via grensene mellom disiplinene og emnene som definerer deres fokus og studieobjekter. Den andre hovedegenskapen handler om at powerful knowledge er *differensiert* fra erfaringer som eleven bringer til skolen. Denne differensieringen er kommunisert i de konseptuelle grensene mellom skole og hverdagskunnskap (Young, 2013). Når eleven tilegner seg powerful knowledge, får hun tilgang til kraften som kunnskap kan gi, slik at hun kan bevege seg forbi personlige erfaringer. Da kan hun se for seg alternative muligheter og ta del i debatter om politikk og samfunn (Young & Muller, 2013). Ved å implementere powerful knowledge i opplæringen kan dannelsesperspektivet i større grad utgjøre et vitalt alternativ til kompetanseperspektivet.

## Digital kompetanse og digitalt medborgerskap

Digital kompetanse er et komplekst begrep som i faglitteraturen og styringsdokumenter om utdanning blir oppfattet på ulikt vis (Erstad et al., 2021; Dons, 2006; Godhe, 2019). Begrepet har sitt opphav i undervisning om medier i skolen, og er en oversettelse av de engelske fagtermene *digital literacy* og *media literacy* (Erstad, 2010, s. 116). Tyner (1998, s. 92) anvender begrepet media

literacy om den digitale verden og foretar en todeling. Hun mener at den ene siden av media literacy handler om forskjellige *tool literacies*, det vil si den konkrete og tekniske bruken av nettverk og medie- og datateknologi. Videre mener hun at den andre siden av begrepet handler om *literacies of representation*, det vil si forståelsen av hvordan ulike kommunikasjonsformer er organisert, hvordan de skaper mening, og hva de representerer.

Skal digitale ferdigheter som for eksempel å laste ned/opp, søke og navigere kunne ses i lys av Tyners (1998) definisjon, må man i opplæringen i skolen også være opptatt av å gi elever innsikt i den sammenheng ferdigheten opptrer i, for eksempel kommunikasjonsformens egenart og hvordan den skaper mening.

Erstads (2010) definisjon av digital kompetanse blir lagt til grunn for min studie: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (Erstad, 2010, s. 101). I tråd med definisjonen blir ferdigheter, kunnskaper og holdninger uttrykk for ulike aspekter ved elevens forhold til digitale medier. Den digitale kompetansen innebærer både at de har kunnskap om digitale medier og datateknologi, og at de behersker forskjellige anvendelsesmåter. Felles for begge definisjonene er at digital kompetanse får status som et overordnet begrep i dette tverrfaglige feltet, der digitale ferdigheter er underordnede komponenter som hovedsakelig er knyttet til bruk.

I Meld. St. 39 (1983–84) «Datateknologi i skolen» introduseres digital kompetanse. Her blir det i flere læringsmål spesifisert at undervisningen må gi elever forutsetning for å kunne møte sosiale og kulturelle konsekvenser av teknologiens utvikling innenfor data. Videre blir det fremhevet at elever skal få innsikt i datateknologi som sosialt og kulturelt fenomen. I Meld. St. 30 (2003–04) «Kultur for læring» blir det også pekt på at digital kompetanse vil bli løftet frem som et sentralt kompetanseområde i utdanningssammenheng. Videre blir teknologi og nye medier nevnt i sammenheng med kompetanse. Det er imidlertid en svakhet at det legges til grunn et instrumentelt syn på medier og teknologi; det betraktes kun som verktøy for læring og ikke som kulturelle fenomener (Erstad, 2004). I 2012 ble de grunnleggende ferdighetene revidert, inkludert de digitale ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Men digital kompetanse ble også i denne revisjonen fremstilt hovedsakelig som et middel for å tilegne seg annen faglig kunnskap; verbet «bruke» dominerer i formuleringer som angår begrepet. Disse beskrivelsene av digital kompetanse står i kontrast til beskrivelser i læreplaner og relaterte dokumenter fra 1980-årene, der det står at datateknologi har sosiale og kulturelle implikasjoner (Haugseth, 2018).

Godhe (2019) har foretatt en metaevaluering av læreplanutviklingen i de nordiske landene. I studien sammenligner og avklarer hun likheter og forskjeller med hensyn til hvordan begrepene digital kompetanse og digitale literacies fortolkes i den generelle delen av læreplanene. Videre ser hun fortolkningen av begrepene i sammenheng med landenes engasjement i utviklingen av læreplaner i omveltningene og utfordringene som overgangen fra det 20. til det 21. århundrets



utdanning førte med seg (Berge, 2017). Godhe (2019) finner at begrepene som brukes i læreplanene i forbindelse med studenters digitale kompetanse, blir konseptualisert i vid forstand, og at samfunnsmessige problemstillinger og en kritisk tilnærming fremheves. Disse funnene indikerer at digital kompetanse i dagens læreplanverk i større grad handler om bredere samfunnsspørsmål og kritiske aspekter, og at begrepene, i kontrast til tidligere, favner om mer enn kompetent bruk av digitale verktøy (Godhe, 2019, s. 33).

Sammen med Fagfornyelsen (LK20) er det innført et nytt rammeverk for digitale ferdigheter. I tillegg fremmer Fagfornyelsen en forsterket oppmerksomhet på aktivt medborgerskap. I LK20 er det digitale medborgerskapet introdusert som en grunnleggende digital ferdighet i grunnskolens samfunnsfag. Men selv om det digitale medborgerskapet er plassert under grunnleggende ferdigheter, kan det ikke nødvendigvis forstås som digitale ferdigheter. Skaten (2021, s. 250) understreker at en slik forståelse blir en vanskelig øvelse om man tar utgangspunkt i forskningen på *digital citizenship*, som i overveiende grad kommer fra engelskspråklig litteratur. Digitalt medborgerskap blir i denne litteraturen gjerne forstått som aktiv deltakelse i nettsamfunnet gjennom egnet og ansvarlig bruk av digital teknologi (Mossberger et al., 2007, s. 1). Videre knyttes digitalt medborgerskap til *digital literacy*, som er ferdigheter digitale medborgere utvikler. Digitale medborgere er dem som regelmessig bruker internett og teknologi for å erverve seg politisk informasjon for å oppfylle sin borgerplikt. Digitalt medborgerskap går ut på aktivt å delta via internett i et demokratisk samfunn, og dreier seg derfor om noe mer enn bare å bruke digitale medier (Mossberger et al., 2012, s. 2493). I forlengelsen av denne forståelsen av digitalt medborgerskap skal elever ved å utvikle digital kompetanse tilegne seg kunnskap om politikk, demokrati og politiske systemer. De skal også tilegne seg en forståelse av digitale medier og kunne vurdere mediens innhold. Skaten (2021) advarer mot at digitalt medborgerskap blir redusert til digitale og teknologiske ferdigheter i samfunnsfaget i norsk skole: Skaten mener at man bør foreta et analytisk skille mellom digitalt medborgerskap og digitale ferdigheter. Dette bør gjøres pga. måten digital citizenship blir forstått på i forskningslitteraturen. Her fremheves aspekter som å praktisere spesifikke sosiale ferdigheter på internett og å øke samfunnsengasjementet til folk (Jones & Mitchell, 2016)

Det er ikke gjort et slikt skille i den nye læreplanen i samfunnsfag, SAF01-04, ettersom digitalt medborgerskap er plassert under digitale ferdigheter.

Digital kompetanse og digitalt medborgerskap henger sammen med danning i skolen, og ved å inkludere digitalt medborgerskap i SAF01-04 bidrar læreplanen til å oppdatere dannelsesperspektivet i samfunnsfaget. Myndighetsaspektet ved danning, som innebærer å kritisk vurdere samfunnsforhold og sitt eget forhold til disse, har tradisjonelt vært et viktig aspekt i samfunnsfaget. Elever skal dannes til tenkende subjekter som også kan bli politiske, handlende og frigjørende subjekter (Børhaug, 2005, s. 174). Dette myndighetsaspektet er også viktig når elever nå ifølge SAF01-04 skal utvikle digitalt medborgerskap. Dannelsesperspektivet kan i

denne sammenhengen relateres til Klafkis (2005) kritisk-konstruktive didaktikk, hvor han fremhever solidaritet og behovet for å undersøke mekanismer ved makt og eksklusjon. Klafki (2005) ser danning i sammenheng med det han benevner som tidstypiske nøkkelproblemer, som er samfunnsutfordringer elever i dag må sette seg inn i om de som fremtidige borgere skal kunne utøve selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. For at elevene skal utvikle disse evnene, mener Klafki (2005) at undervisningen må legge vekt på innhold som handler om tidstypiske nøkkelproblemer. Han foreslår flere nøkkelproblemer, men understreker at disse må besvares igjen og igjen i takt med at samfunnet forandrer seg.

I henhold til Klafkis didaktikk må kompleksiteten ved slike nøkkelproblemer reduseres for å kunne gjøre innholdet håndterlig for elever. Når det gjelder læreplaner, blir dette et spørsmål om å velge ut relevant kunnskap innenfor ulike fagområder i en jakt på det elementære. Mer konkret bruker man grunnleggende begreper som kan tjene til å «åpne opp» elever, slik at de forstår viktige utfordringer i dagens samfunn, det vil si innhold som kan skape kategorial danning (Willbergh, 2016, s. 115).

## Metodiske vurderinger

Analysen av SAF1-01 og SAF01-04 har vært sentrert rundt hvordan IKT og digitale medier er fremstilt i læreplanene. Studien er avgrenset ved at den bare tar for seg innholdet i fagplanene i samfunnsfag, ikke helheten i læreplanverket. IKT og digitale medier blir i SAF1-1 og SAF01-04 hovedsakelig omtalt i kompetansemålene.

Det er blitt foretatt en komparativ kvalitativ innholdsanalyse av SAF1-01 og SAF01-04 (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2014). En komparativ analyse betyr at man utforsker likheter og forskjeller for derigjennom å påpeke sammenhenger i det man studerer (Ragin, 1987).

I analysen som ligger til grunn for denne artikkelen, er det blitt avdekket underliggende ideer i læreplanene ved å kvantifisere og analysere de ulike delene av planene. Både hva som er blitt nevnt, og hvor ofte det er blitt nevnt, har blitt tillagt betydning. Analysen ble gjort i dataprogrammet NVivo 1.2. Det ble søkt etter treff på ordene «digital», «internett» og «kilde» i SAF1-01s og SAF01-04s innledende tekster og i kompetansemålene. Videre var analysen todelt. I den første delen ble de innledende tekstene til læreplanene studert for å se hvordan IKT og digitale medier ble beskrevet. I den andre og største delen ble alle kompetansemålene som omhandler IKT og digitale medier analysert. Kompetansemål som angår kildebruk ble også inkludert i analyse materialet. I SAF01-04 er underveisvurderingen beskrevet trinnvis sammen med kompetansemålene. Setninger i underveisvurderingen som handler om IKT og

digitale medier, ble derfor inkludert i datamaterialet og tillagt verdi som utdypende og kontekstuelle aspekter.

Analysen har en abduktiv tilnærming, noe som betyr at man i utgangspunktet er åpen med hensyn til hvilken teori som passer best til å belyse empirien (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022; Alvesson & Sköldberg, 2018). Teorien som ble anvendt i møte med empirien, var Klafkis (1996; 2000; 2005) danningsteori og mediepedagogiske teori. Videre ble innholdet i planene kodet og systematisert i tråd med det teoretiske rammeverket. Kodene var teoridrevne, men ble justert underveis i prosessen når empirien dikterte dette, noe som betyr at det også kunne fjernes eller legges til koder (Hsieh & Shannon, 2005). På denne måten alternerte teori, kontekstuell kunnskap og empiri. Kodene som ble brukt, ble senere sammenflettet med to relevante begrep innenfor mediepedagogikk, digital kompetanse og digitale ferdigheter, samt kategorier i henhold til Klafkis danningsteori om material danning, funksjonell danning, metodisk danning og kategorial danning.<sup>1</sup> Til slutt ble kodene anvendt for å besvare forskningsspørsmålet i undersøkelsen.

Når det gjelder metodisk danning, kan denne formen for danning kobles til læreplanmålene i forbindelse med elevens evne til å bruke verktøy og beherske arbeidsteknikker. Funksjonell danning er knyttet til potensialet, det vil si evnene og kreftene, eleven har til å tenke, reflektere kritisk, føle, gjøre moralske vurderinger m.m. (Klafki, 1996). Material danning er relevant i den forstand at innholdet i undervisningen er utgangspunktet for allmenndanningen, der eleven tilegner seg gitte kunnskaper, for eksempel tradisjonelt innhold med bakgrunn i norsk kultur (Sæle, 2017). Kategorial danning blir aktualisert når relevant kunnskap om IKT og digitale medier innenfor samfunnsfag illustrerer noe elementært. I læreplanen skal det brukes grunnleggende begreper som kan tjene til å «åpne opp» elever, slik at de forstår viktige utfordringer i samfunnet (Willbergh, 2016, s. 115).

## Analyse: læreplanenes innledende tekster

IKT og digitale medier er verken direkte eller indirekte beskrevet i SAF1-01s tre innledende tekster. Når temaet ikke blir knyttet til faget i teksten «Hovudområde», signaliserer det at IKT og digitale medier ikke har høy prioritet. Temaet blir imidlertid løftet frem i den siste innledende teksten, «Grunnleggjande ferdigheiter», nærmere bestemt i avsnittet «Å kunne bruke digitale verktøy i samfunnsfag». Her står det at IKT er et middel for å tilegne seg faglig kunnskap, og det er først og fremst metodene eleven kan anvende, som blir fremhevet, for eksempel å «gjere berekningar, søkje (...), utforske (...), presentere (...), utøve kildekritikk».

---

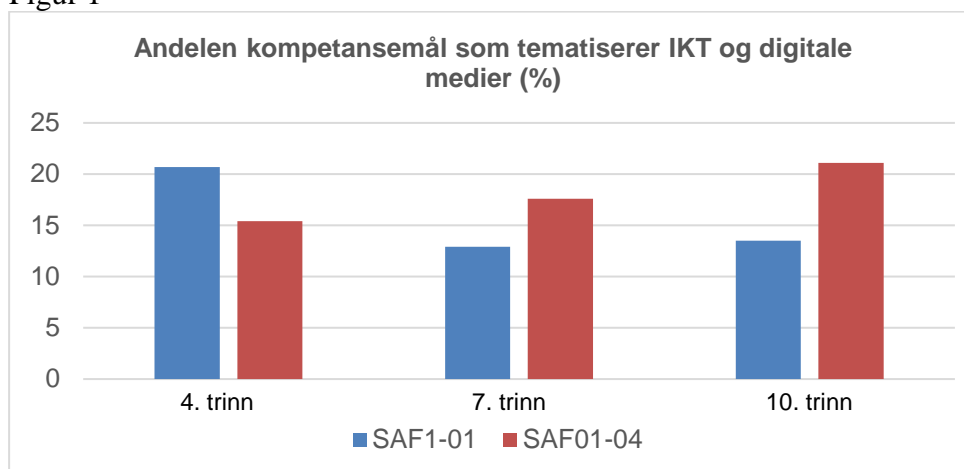
<sup>1</sup> I henhold til Klafkis (1996) inndeling av fire ulike danningperspektiver, så er danningsteoretisk objektivisme og klassisk danningsteori i analysen slått sammen til kodevariabelen 'material danning'.

IKT og digitale medier er indirekte omtalt i en av SAF01-04s tre første innledende tekster, i forbindelse med omtale av kildebruk i teksten «Kjerneelement». På lik linje med hva som er tilfellet i SAF1-01, blir bruk av digitale verktøy behandlet i et eget avsnitt i teksten «Grunnleggjande ferdigheter». Her dreier det seg om mer enn bare å kunne bruke digitale verktøy. Fordi LK20 opererer med et rammeverk for grunnleggende digitale ferdigheter i alle fag, er teksten i SAF01-04 en presisering av hva som prioriteres særskilt i samfunnsfag. Elevene skal bruke digitale verktøy, og flere av ferdighetene og målene som er beskrevet i SAF1-01, blir videreført, for eksempel å følge regler for personvern, å utøve kildekritikk og å velge ut relevant informasjon. Samtidig er det noe som er vesensforskjellig mellom de to læreplanene. I den første setningen i avsnittet om «Digitale ferdigheter» i SAF01-04 står det: «Samfunnsfag har eit særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgarskap». LK20 skal fremme aktivt medborgerskap, og i samfunnsfag innlemmes det som en grunnleggende digital ferdighet. Setningen signaliserer at elevene som framtidige medborgere skal lære mer enn kun å bruke digitale verktøy som et hjelpemiddel til å lære om fagområdene.

## Kompetansemål om IKT og digitale medier

SAF1-01 er inndelt i hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap og beskriver særtrekkene ved disse disiplinene som skolefag. Særtrekkene legger føringer for hvordan IKT og digitale medier blir integrert i kompetansemålene. I SAF01-04 er samfunnsfag derimot delt opp ut fra temaer, noe som gjør at læreplanen i større grad betoner de fler- og tverrfaglige kjennetegnene ved geografi, historie og samfunnskunnskap.

Figur 1



Figur 1 viser en oversikt over andelen kompetansemål, oppgitt i prosent, som tematiserer IKT og digitale medier i henholdsvis SAF1-01 og SAF01-04. Figuren

gir en oversikt fordelt på trinn.<sup>2</sup> Av SAF1-01s totalt 97 kompetansemål er det 15 som tematiserer IKT og digitale medier, det vil si 15 prosent. I SAF01-04 er det 11 av totalt 62 mål som gjør det samme (18 prosent). Andelen kompetansemål som tematiserer IKT og digitale medier, er dermed omtrent lik i de to læreplanene. Av figur 1 fremgår det at IKT og digitale medier i SAF1-01 blir tillagt størst vekt i de første skoleårene. I SAF01-04 er det derimot på ungdomsskolen at IKT og digitale medier får mest oppmerksomhet i kompetansemålene.

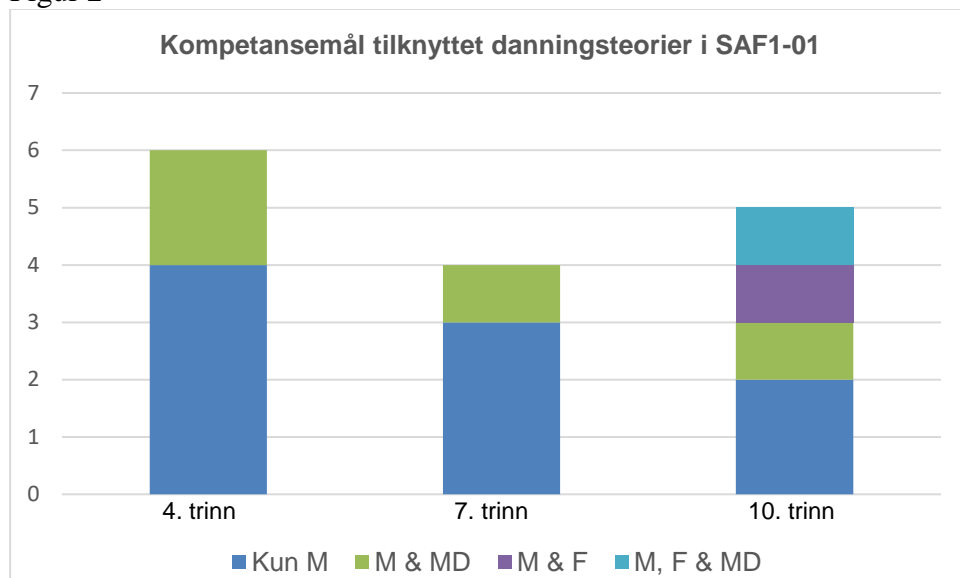
I SAF1-01 nevnes ordet «digital» i tre kompetansemål etter 4. trinn. For to av de tre målene er det en rød tråd til lignende kompetansemål etter 7. og etter 10. trinn. I henhold til kompetansemålenes funksjon som progresjonsindikatorer (Hidle, 2022) er det likevel ikke en innebygd progresjon i målene mellom trinnene, selv om SAF1-01s tydelige faginndeling legger til rette for det. For eksempel skal elevene i geografi etter 4. trinn «samle opplysninger fra globus, kart og digitale kjelder (...)». Etter 7. trinn skal de «lese og bruke papirbaserte og digitale kart og lokalisere geografiske hovudtrekk (...)» og etter 10. trinn skal de «lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart (...)».

I SAF01-04 nevnes «digital» i to kompetansemål etter 2. og etter 4. trinn, og ett av dem har en innebygd progresjon mellom trinnene. Etter 2. trinn skal elevene ha «samtale om muligheter og utfordringer ved digital samhandling». Etter 4. trinn blir dømmekraft introdusert som en ferdighet relatert til digital samhandling, og i den forbindelse skal elevene «samtale (...) om hva det vil seie å bruke dømmekraft i digital samhandling». Etter 7. trinn er det en progresjon i kompetansemålet ved at vurderingen av digital dømmekraft ses i sammenheng med regler, normer og grenser. I dette kompetansemålet blir det også inkludert et elevaktiviserende aspekt ved at elevene skal «reflektere over» hvordan de selv og andre deltar i digital samhandling. Det aktiviserende og refleksive aspektet er videreført i kompetansemålene etter 10. trinn, og i tillegg tas det med et handlingselement ved at elevene skal «utforske ulike plattformer for digital samhandling». En generell tendens i kompetansemålene i SAF1-01 er at de hovedsakelig legger vekt på at IKT og digitale medier er et middel for å tilegne seg annen faglig kunnskap, mens det i kompetansemålene i SAF01-04 er et mer elevaktiviserende perspektiv.

---

<sup>2</sup> I SAF01-04 er kompetansemålene etter 2. trinn og etter 4. trinn slått sammen for å kunne sammenligne læreplanene på en visuelt oversiktlig måte.

Figur 2



Figur 2 viser en oversikt over 15 kompetansemål i SAF1-01 og hvordan de fordeler seg med hensyn til ulike perspektiver på danning. Perspektivene som er representert, handler om henholdsvis material danning (MD), samt to/begge underkategorier av formal danning; metodisk (M) og funksjonell danning (F). Perspektivet om metodisk danning er representert enten alene eller i kombinasjon med en av eller begge de to andre perspektivene. Når det gjelder kompetansemålene som handler om IKT og digitale medier, er ni kun tilknyttet metodisk danning. Et illustrerende eksempel på en slik tilknytning finner man i et av kompetansemålene for geografi etter 4. trinn, hvor eleven skal «planleggje og presentere reiser til nære stader ved hjelp av kart og Internett». Perspektivet som dette målet bygger på, er klassifisert som metodisk fordi eleven her skal lære om metoder som hun kan tilegne seg og anvende for å mestre og finne veien gjennom mengder med uspesifisert innhold på internett.

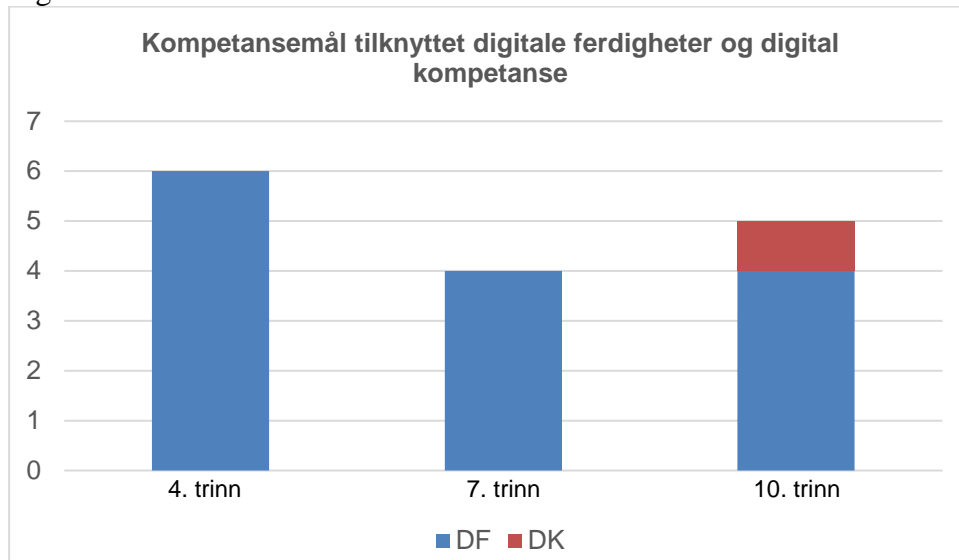
Figur 2 viser også at totalt fire mål er tilknyttet metodisk danning og material danning. Ett av dem er plassert i samfunnskunnskap etter 10. trinn, mens de resterende tre er plassert etter lavere trinn, for eksempel i samfunnskunnskap etter 4. trinn, hvor eleven skal «følgje enkle reglar for personvern når ein bruker Internett». Målet er klassifisert å bygge på material danning fordi det fremhever det objektive, det vil si innholdet som eleven skal lære om, for eksempel enkle regler om personvern.

Videre viser figur 2 at ett av kompetansemålene er tilknyttet både metodisk danning og funksjonell danning, og at ett er tilknyttet både metodisk danning, funksjonell danning og material danning. Begge disse kompetansemålene er plassert i historie etter 10. trinn. Målet som omfatter tre typer danning, lyder slik: «drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy». Grunnen til at dette målet representerer funksjonell danning, er at det handler om å utvikle elevens personlige egenskaper, reflektere

kritisk og gjøre moralske vurderinger, ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy.

Tre av kompetansemålene som representerer metodisk danning, handler om kildebruk og kildekritikk og kan knyttes til IKT og digitale medier dersom læreren legger opp til det. Det er altså opp til læreren, og utenfor elevens rekkevidde, om IKT og digitale medier blir gjort relevant. Det vil si at læreren må velge rett teknologi eller medium for å knytte målene til et konkret innhold.

Figur 3



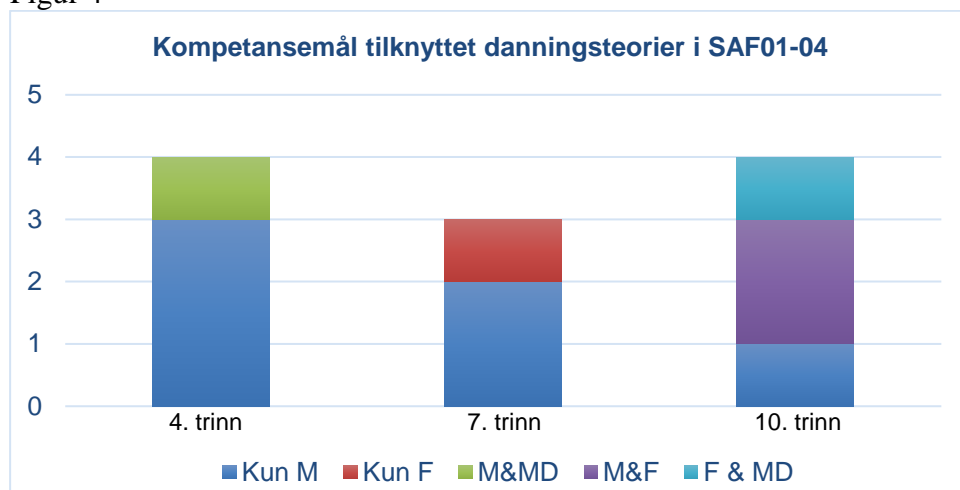
Figur 3 gir en oversikt over de 15 kompetansemålene i SAF1-01 som er tilknyttet digitale ferdigheter eller digital kompetanse. Denne typen ferdigheter og kompetansehandler om å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Målene er tilknyttet digital kompetanse når de handler om ferdigheter, kunnskaper og holdninger gjennom bruk av IKT og digitale medier for å mestre i det lærende samfunn (Erstad, 2010).

Av de 15 kompetansemålene i SAF1-01 som er tilknyttet IKT og digitale medier, handler hele 14 om digitale ferdigheter. Et av disse er plassert i historie etter 7. trinn, der eleven skal «lage visuelle fremstillinger» ved hjelp av digitale verktøy. Kun ett mål handler om digital kompetanse, og det er plassert i historie etter 10. trinn, der eleven skal «drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy».

Mens det er relativt enkelt i opplæringen å innfri målet i historie etter 7 trinn, det vil si å lage visuelle fremstillinger, er det mer krevende å «drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering (...) ved å bruke digitale verktøy». Dette målet i historie etter 10. trinn er mer elevaktiviserende ved at det legger vekt

på at eleven skal forstå sammenhenger. Både elevens ferdigheter, kunnskaper og holdninger skal mobiliseres gjennom bruk av digitale verktøy.

Figur 4



Figur 4 viser en oversikt over elleve kompetansemål i SAF01-04 og hvordan de fordeler seg med hensyn til ulike dannelsperspektiver. Perspektivene som er representert, handler om henholdsvis metodisk danning (M), funksjonell danning (F) og material danning (MD). Perspektivene om metodisk danning og funksjonell danning er representert enten alene eller i kombinasjon med en av eller begge de to andre.

Figuren viser at seks av de elleve kompetansemålene kun tilknyttet metodisk danning. De fleste av disse seks er plassert i første halvdel av grunnskolen; det er tre etter 4. trinn, to etter 7. trinn og ett etter 10. trinn. Etter 4. trinn er det ett mål som er tilknyttet både metodisk danning og materiell danning. Når det gjelder kompetansemålene etter 10. trinn, er to mål tilknyttet både metodisk danning og funksjonell danning. Ett mål er tilknyttet både funksjonell danning og material danning. Her skal eleven «utforske og reflektere over egne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett». Etter 7. trinn er det ett mål som kun er tilknyttet funksjonell danning. Her skal eleven «reflektere over korleis ein sjølv og andre deltek i digital samhandling, og drøfte kva det vil seie å bruke dømmekraft sett i lys av reglar, normer og grenser».

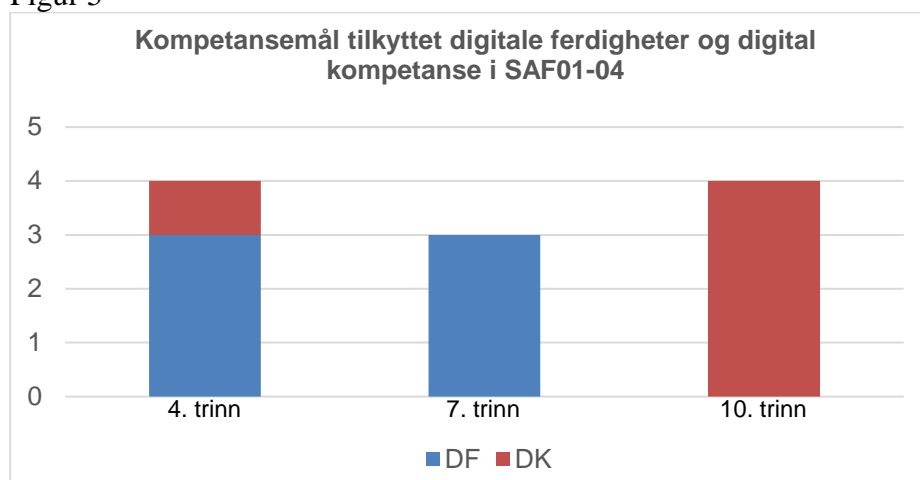
Av de elleve kompetansemålene kan tre av dem tilknyttas IKT og digitale medier dersom læreren velger rett teknologi eller medium for å knytte målene til et konkret innhold. De tre målene det gjelder, handler om kildebruk, men kildekritikk blir ikke eksplisitt nevnt.

I SAF01-04 er det etter kompetansemålene etter hvert trinn inkludert to avsnitt som har tittelen «Undervegsvurdering». Ifølge læreplanen skal undervegsvurdering bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Mange av undervegsvurderingsmålene kommer igjen etter hvert trinn med innebygd progresjon og mindre justeringer. I SAF01-04 er det totalt 26 setninger



som handler om underveisvurdering. Av disse er det seks setninger som inneholder mål tilknyttet IKT og digitale medier. Tre av setningene er plassert etter 2. og etter 4. trinn. Av disse er én setning tilknyttet metodisk danning og material danning, mens to er tilknyttet metodisk danning og funksjonell danning, slik som i dette eksempelet: «Elevane bruker digitale verktøy til å vise og utvikle kompetanse i faget og ei begynnende digital dømmekraft ved å sjå nokre av moglegheitene og utfordringane ved digital samhandling.». Etter 7. trinn er det to mål som handler om underveisvurdering, og begge disse er tilknyttet metodisk danning og funksjonell danning. Etter 10. trinn er ett vurderingsmål tilknyttet både funksjonell danning, material danning og metodisk danning.

Figur 5



Figur 5 gir en oversikt over målene i SAF01-04 som er tilknyttet digitale ferdigheter- og kompetanse, og viser fordelingen av disse med hensyn til om målene er tilknyttet digitale ferdigheter eller digital kompetanse. I SAF1-01 er det ensrettet oppmerksomhet på digitale ferdigheter, men det er ikke tilfelle i SAF01-04. Her er målene fordelt på en jevn måte; seks er tilknyttet digitale ferdigheter, og fem er tilknyttet digital kompetanse. Allerede etter 4. trinn finner man et kompetansemål tilknyttet digital kompetanse, der elevene skal «samtale om reglar og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og om kva det vil seie å bruke dømmekraft i digital samhandling». I tråd med Erstads (2010) definisjon av digital kompetanse dreier målene seg om mer enn kun grunnleggende tekniske ferdigheter, noe som gjenspeiles i at fire av fem mål dukker opp først i ungdomsskolen.

Figur 6



Figur 7



Figur 6 og 7 viser en oversikt over hvor mange av kompetansemålene i SAF1-01 og kompetansemål og undervisvurderingsmål i SAF01-04 som er tilknyttet IKT og digitale medier, som handler om kategorial danning. Denne formen for danning innebærer at kunnskap og læring knyttes sammen ved at kulturinnhold åpnes for eleven, og at eleven åpner seg for kulturinnholdet (Klafki, 1996). I analysen av de totalt 15 kompetansemålene i SAF1-01 som er tilknyttet IKT og digitale medier, er det ingen av dem som blir klassifisert å bygge på kategorial danning. Årsaken er at de ikke inneholder relevant kunnskap om IKT og digitale medier i samfunnsfag som illustrerer elementære aspekter i tråd med Klafkis danningsteori. I den tilsvarende analysen av SAF01-04 er det ett mål av femten som blir klassifisert å bygge på kategorial danning. Dette målet er plassert etter 10. trinn, der eleven skal «utforske og reflektere over egne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett». Etter 10. trinn er også undervisvurderingsmålet tilknyttet kategorial danning, og dette målet tar opp et beslektet tema. Grunnen til at kompetansemålet og undervisvurderingsmålet er klassifisert å bygge på kategorial danning, er at de tar opp relevant innhold fra norsk personvernlovgivning og åndsverkloven og forklarer dette gjennom de grunnleggende begrepene privatliv, personvern og opphavsrett. På denne måten blir kompleksiteten ved personopplysningsloven og åndsverkloven redusert. Begrepene privatliv, personvern og opphavsrett er så grunnleggende og brede at de kan omfatte en rekke fenomener i samfunnet som angår elevers liv, og dermed kan elevene oppleve dem som meningsfulle. Samtidig blir danning aktualisert ved at begrepsinnholdet kan rettes mot et tidstypisk nøkkelproblem: IKT og digitale

medier. Dersom vernet om personopplysninger og privatliv er svakt, vil det få utstrakte negative konsekvenser for måten elevene som fremtidige medborgere skal kunne utøve selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Retten vi har til privatliv og personvern, er nemlig truet av den raske teknologiske utviklingen innenfor storskala innsamling av persondata. Vi risikerer at samfunnet omformes til det som benevnes som en *post-privacy*-verden, en tilstand som utgjør et demokratisk problem, og som kan forhindre at danningsprosesser finner sted i vid forstand (Bass, 2020).

## Diskusjon

Resultater fra analysen peker mot at den eldre læreplanen, SAF1-01, fremstiller IKT og digitale medier på en ensidig måte der de ofte kun blir betraktet som et middel og verktøy for læring. Analysen viser at denne tilnærmingen gjør seg gjeldende både i læreplanens innledende tekster og i kompetansemålene. Alle kompetansemålene i SAF1-01 er tilknyttet metodisk danning, og kun 6 av 15 mål er tilknyttet et ekstra dannelsesperspektiv. Det er dessuten ingen av målene som er tilknyttet kategorial danning. Læreplanens mangel på mer krevende og elevaktiviserende mål gjør at man mister dimensjoner i opplæringen. Når få av målene er knyttet til material danning, indikerer læreplanen at kunnskap og faginnhold ikke har prioritet.

Videre viser analysen at kun ett av femten mål er tilknyttet digital kompetanse. Det kan likevel argumenteres for at SAF1-01s sterke vektlegging av digitale verktøy tilknyttet metodisk danning åpner opp og i økende grad blir en forutsetning for elevers mulighet til å kunne handle og delta i demokratiske prosesser. Digitale ferdigheter handler om aktiviteter som å skape, kommunisere, produsere og samhandle med digitale verktøy og medier, og kan legge grunnlaget for at nye ferdigheter utvikles ved at begrepene fortolkes i en spiral der arbeidet med dem forblir en vedvarende prosess.

Resultater fra analysen av SAF01-04 tyder på at IKT og digitale medier her fremstilles på en mer mangesidig måte. Nesten halvparten av de elleve kompetansemålene er tilknyttet digital kompetanse, og fire av dem er tilknyttet mer enn ett dannelsesperspektiv. Også underveisvurderingsmålene er tilknyttet mer enn ett dannelsesperspektiv. Ett kompetansemål og ett underveisvurderingsmål er tilknyttet kategorial danning. Det er kun to kompetansemål som er tilknyttet material danning, mens det tilsvarende antallet i SAF1-01 er fem. Det betyr at innhold og kunnskap er prioritert i et enda mindre omfang i SAF01-04.

Når det gjelder IKT og digitale medier, inneholder kompetansemålene i SAF01-04 diverse tverrfaglige aspekter, og oppmerksomheten er ofte rettet mot elevenes kognitive evner og krefter. Denne fremstillingen indikerer at det er tatt viktige grep i arbeidet med å fornye læreplanen for å gi klarere rammer for

elevenes mulighet til å arbeide med teknologi og nye medier ut fra deres egenart, samtidig som begge de formale dannelsesperspektivene er ivaretatt. Dette blir gjenspeilet i at læreplanens innledende tekster og kompetansemål inneholder ulike føringer som går utover hovedfunksjonen IKT og digitale medier har i SAF1-01, der det først og fremst er redskaper for elevenes tilegnelse av annet faglig innhold.

Analysen peker mot at kompetansemålene i SAF1-01 og SAF01-04 i liten grad er tilknyttet material danning, og dermed er innholdet i læreplanen i liten grad gitt på forhånd. Konsekvensen er at lærerne vil få et større ansvar for å bestemme hvilke temaer elevene skal jobbe med, og hvordan de ulike temaene skal ses i sammenheng (Ryen, 2020). Den store vektleggingen av det formale dannelsesperspektivet i læreplanenes fremstilling av IKT og digitale medier indikerer et syn på danning koblet mot nytteverdi. Det kan føre til at respekten for elevenes særegne behov, selvrealisering og valgfrihet blir det styrende, og at danning blir forstått som personlig vekst. I så fall vil danning få likheter med et kompetanseperspektiv.

Det kan argumenteres for at rammeverket for kompetansemål i LK-06 og LK20 har en generisk preferanse for formale dannelsenaspekter, noe som vanskeliggjør målet med kategorial danning. Ifølge Klafkis danningsteori handler arbeidet med å utforme læreplaner seg om et spørsmål om å kunne velge disiplinær kunnskap som er relevant for den sosiale og historiske situasjonen (Klafki, 1996). Faginnholdet blir derfor utgangspunktet, men det står i en dialektisk enhet med de formale aspektene, og man spør seg selv hvilken innsikt disse aspektene kan «låse opp» hos elevene. Fordi SAF1-01 og SAF01-04 fremhever kompetansebasert utdanning, blir fremstillingen omvendt her; først velger man kompetanser, deretter velger man fagområdene som har ansvar for å forberede dem. En slik forbindelse mellom kunnskap og læring i begge læreplanene betyr at læringsaspektet verdsettes høyere enn kunnskapsaspektet (Willbergh, 2016).

Kategorial danning er ikke med i SAF1-01s fremstilling, og det er i denne læreplanen vanskelig å finne aspekter som handler om digitalt medborgerskap med vekt på digital literacy og kritisk samfunnsbevissthet om IKT. I SAF01-04 er digitalt medborgerskap derimot presentert innledningsvis som en grunnleggende ferdighet samfunnsfag har særlig ansvar for. Selv om begrepet ikke er eksplisitt nevnt i læreplanens kompetansemål, kan det argumenteres for at digitalt medborgerskap inngår indirekte et par steder i form av mentale egenskaper som er viktige for medborgerskap knyttet til digital literacy, for eksempel her: «reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår». SAF01-04 har to kompetansemål som kan klassifiseres å bygge på kategorial danning. Ifølge Klafki (1996) blir danning realisert gjennom foreningen av material kunnskap og formale ferdigheter. Analysen indikerer at de to målene, som handler om digitalt medborgerskap, bygger på kategorial danning gjennom en sammenveving av digital kompetanse og måten danning er definert

på i samfunnsfaget. I tillegg aktualiserer målene kategorial danning fordi de kan rette oppmerksomhet mot det problemet IKT og digitale medier utgjør.

I henhold til samfunnsfagets dannelsingsmandat bør elevene utvikle en forståelse av digitaliseringens innvirkning på samfunnet. Ved å inkludere det digitale medborgerskapet i SAF01-04 burde man forvente at læreplanen legger tydelige føringer for dette. Men måten digitalt medborgerskap blir plassert på under grunnleggende ferdigheter i læreplanen, sannsynliggjør at det vil bli tolket som et resultat av summen av de digitale ferdighetene (Skaten, 2021, s. 251). Når læreplaninnholdet skal fortolkes og effektueres via undervisning, kan man derfor anta at samfunnssynsvinkelen på digitalisering uteblir.

I tråd med Klafkis (1996; 2005) danningsteori vil et dannelsingsaspekt ved digitalt medborgerskap innebære at elevene via allmenndannelse skal få en bevissthet om sentrale problemstillinger i vår tid, slik at de som fremtidige samfunnsborgere oppnår innsikt i at alle er medansvarlige for slike nøkkelproblemer, at de samtidig viser vilje til å finne løsninger. Ifølge Klafki (2005) utgjør IKT og digitale medier et nøkkelproblem, og derfor må «kritisk IKT» være med i grunnutdanningen. Klafki legger til grunn at vi alltid bør reflektere over hvordan bruken av digitale medier kan få mulige sosiale konsekvenser og føre til misbruk. Likevel viser forskning at det har vært dårlig grobunn for å møte IKT med et kritisk blikk i norsk skole. Det pekes på at digital kompetanse i skolen i kjølvannet av LK06 ofte har blitt fortolket som «smale ferdigheter», samtidig med at de mer sammensatte og etiske sidene ved digital kommunikasjon er blitt neglisjert (Østerud, 2012; Haugsbakk, 2010).

Funn fra denne studien antyder at SAF01-04 på noen områder utgjør en forbedring fra LK06 i sin fremstilling av IKT og digitale medier. Den ensidige oppmerksomheten på digitale ferdigheter og metodisk danning er ikke videreført, og både funksjonell og metodisk danning vektlegges i større grad. Læreplanen kan likevel ikke plasseres innenfor en klar danningstradisjon, noe som skyldes formal-abstrakte begreper, et nytteperspektiv på danning og mindre oppmerksomhet enn tidligere på material danning, slik at det blir en manglende kobling mellom undervisningens innhold og IKT og digitale medier.

Denne studien undersøker fremstillingen av IKT og digitale medier via Klafkis danningsteori i to læreplaner. Hvilket dannelsingsperspektiv i opplæringen som kommer frem når innholdet i læreplanene omtolkes og effektueres via undervisningsmateriale og undervisning, er ikke undersøkt. Videre forskning vil kunne belyse hvordan dette lærestoffet blir fortolket og tilpasset elevene i skolen, og om danning aktualiseres gjennom eksemplarisk undervisning.

## Konkluderende bemerkninger

En plausibel antagelse er at omveltningen av samfunnet vi er vitne til i dag, med en akselererende utvikling innenfor maskinlæring og algoritmer, på et senere

tidspunkt vil kunne gi deler av menneskeheten makt til å rekonstruere synet vi har på verden. Woolley (2020) har dokumentert hvordan den raske teknologiske utviklingen med økende politisk motivert manipulasjon i sosiale medier har skadet demokrati og politiske prosesser i ulike deler av verden det siste tiåret. Samtidig argumenter Woolley (2020) for at neste bølge med teknologisk disrupsjon, fra kunstig intelligens (AI) til virtuell virkelighet (VR), vil føre til en rekke nyere og enda mer potente utfordringer med hensyn til menneskers oppfatning av virkelighet og sannhet. Dermed er det viktig at vi prioriterer kunnskap og innhold, det vil si den materiale siden ved danning, i opplæringen om digitale medier og datateknologi i grunnskolens samfunnsfag. Ved å vektlegge dette vil vi bidra til å bedre kunnskapene om og forståelsen av dagens politiske system og demokratiske prosesser. Resultater fra denne studien indikerer imidlertid at en slik vektlegging ikke vil bli prioritert i skolen.

## Om forfatteren

Rolf Halse har doktorgrad i medievitenskap fra Universitetet i Bergen. Halse er førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, der han underviser i samfunnsfag på lærerutdanningen og er medlem av forskergruppen Samfunnsfag. I tillegg underviser han i medievitenskap ved Uganda Christian University i forbindelse med NORHED II-prosjektet *Preparing Media Practitioners for a Resilient Media in Eastern Africa*. Hans forskningsinteresser ligger i skjæringspunktet mellom mediepedagogikk, representasjonspolitik og samfunnsfagdidaktikk.

Institusjonstilknytning: Seksjon for samfunnsfag, NLA Høgskolen, 5812 Bergen, Norge.

E-post: [Rolf.Halse@nla.no](mailto:Rolf.Halse@nla.no)

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Bass, T.A. (2020). Our Post-Privacy World. Total information awareness may make us feel safe, but will we regret living in a surveillance state? *The American Scholar*, 62(3). <https://theamericanscholar.org/issues/autumn-2020/>
- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767880>
- Berge, O. (2017). Rethinking Digital Literacy in Nordic School Curricula. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(1–2), 5–7. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-01-02-01>
- Bjelke, B.W. (2017). Læreplananalyse ved fag-/svenneprøven, forankret i arbeidslivets kompetansekrav. *Skandinavisk tidsskrift for yrker i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2009>

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 171–183). Fagbokforlaget.
- Charlot, B. (2012). School and pupil's work. I H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Balarin & J. Lowe (red.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (s. 211–223). Routledge.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691–710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and Didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- Dons, C.F. (2006). Digital kompetanse som literacy? – Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 58–73. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-06>
- Erstad, O. (2004). Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt. *Norsk medietidsskrift*, 3(11), 215–236. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2004-03-02>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erstad, O., Kjällander, S. & Järvelä, S. (2021). Facing the challenges of 'digital competence'. A Nordic agenda for curriculum development for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(2), 77–87. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-02-04>
- Faldet, A., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 171–188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Foros, P.B. (2012). Dannelsens dialektikk. Spenningen mellom det formale og det materiale. I A.G. Eikseth, C.F. Dons & N. Garm (red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 31–46). Akademika forlag.
- Godhe, A.L. (2019). Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn. Om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal akademisk.
- Haugseth, J.F. (2018). En mediepedagogisk samtidsdiagnose: Digitale ferdigheter i mediereguleringens tidsalder. I V. Frantzen & D. Schofield (red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 205–220). Fagbokforlaget.
- Hidle, K.W. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(3), 24–50. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23504>
- Hidle, K.W. (2022). Barns tilgang til erfaringer 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>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Hsieh, H. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Jegstad, K.M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolen naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jones, L.M. & Mitchell, K.J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E.L. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 167–203). Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of bildung for a contemporary concept of allgemeinbildung. I I. Westbury, S. Hopman & K. Riquarts (red.), *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition* (s. 85–107). Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2005). *Dannelseseori og didaktik. Nye studier* (2. utg.). Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyse\\_digitalisering\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyse_digitalisering_net.pdf)
- Künzli, R. (1998). The common frame and the places of Didaktik. I B.B. Gudem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or curriculum* (s. 29–45). Routledge.
- Lorentzen, S. (1988). *Fra fag til emner*. Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Madsen, K.L. & Aggerholm, K. (2020). Embodying education – a bildung theoretical approach to movement integration. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2(6), 157–164. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1710949>
- Mathiesen, I.H. & Volckmar-Eeg, M.G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(1), 9–23. <https://doi.org/10.18261/nost.6.1.2>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR Open Access Repository. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Meld. St. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Mossberger, K., Tolbert, C.J. & Hamilton, A. (2012). Measuring Digital Citizenship: Mobile Access and Broadband. *International Journal of Communication*, 6, 2492–2528. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1777>
- Mossberger, K., Tolbert, C.J. & McNeal, R.S. (2007). *Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press.
- Ragin, C.C. (1987). *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring* (Nr. GF-13/2004) [Rundskriv].



- [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/22686-6-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/22686-6-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)
- Ryen, E. (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Ryen, E. & Jøsok, E. (2023). Citizenship-as-knowledge: How perspectives from Bildung-centred Didaktik can contribute to European Citizenship Education beyond competence. *European Educational Research Journal*, 22(1), 1–19.  
<https://doi.org/10.1177/14749041211045777>
- Røkenes, F.M. (2018). Digital kompetanse i lærerutdanning og høyere utdanning. I V. Frantzen & D. Schofield (red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 185–204). Fagbokforlaget.
- Scheie, E., Berglund, T., Munkebye, E., Staberg, R.L. & Gericke, N. (2022). Læreplananalyse av kritisk tenking og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9095>
- Skaten, M. (2021). Fra medborger til digital medborger: samfunnsfag i Fagfornyelsen. I H. Berdinesen (red.), *Ny pedagogisk praksis. Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen*. (s. 239–264). Dreyer.
- Stavanger Aftenblad (2004, 13. desember). Rystende rapport om matte og naturfag i skolen.  
<https://www.aftenbladet.no/innenriks/i/8OQwQ/rystende-rapport-om-matte-og-naturfag-i-skolen>
- Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektivet i kroppsøvningsfaget*. Fagbokforlaget.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. Lawrence Erlbaum.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplaner, LK20*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Willbergh, I. (2021). Bildung-centered general didactics. *Oxford Research Encyclopedias. Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1554>
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2(3), 111–124. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.268>
- Woolley, S. (2020). *The reality game. How the next wave of technology will break the truth and what we can do about it*. Endeavour.
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.  
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>
- Young, M. & Muller, J. (2013). *On the powers of powerful knowledge*. *Review of Education*, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Bloomsbury Academic.
- Østerud, S. (2012). Har IKT forandret skolen? I S. Vettenranta & V. Frantzen (red.), *Mediepedagogikk. Refleksjoner om teori og praksis* (s. 27–58). Tapir Akademisk Forlag.