

Fagfornyelsens legitimering

En analyse av styringsdokumenter og høringsinnspill til ny læreplan i samfunnskunnskap

ANDREAS BANG LUND

VEILEDER

Irene Trysnes

Universitetet i Agder, 2020

Lektorutdanning for trinn 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Antall ord: 25 343

Master

Forord

Destinasjonen er nådd, og for en berg- og dalbane dette eventyret har vært. I disse tider har prosessen vært krevende, tøff og delvis frustrerende. Samtidig har det vært utrolig gøy, og læringskurven har vært bratt.

Til å begynne med vil jeg rette en takk til Irene Trysnes som har veiledet meg med sin faglige kunnskap og engasjement, i tillegg til gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Videre vil jeg takke familie og venner som har fungert som gode støttespillere i denne perioden, jeg setter pris på at dere har holdt ut med meg.

Jeg vil også rette en takk til Howard Shore, Hans Zimmer og Ramin Djawadi for fantastisk komponert musikk som har gitt meg motivasjon i arbeidet.

Tusen takk alle sammen!

Andreas B. Lund, 16. juni 2020.

Sammendrag

Denne oppgaven retter ett kritisk blikk på de politiske aspektene ved fagfornyelsen og tar utgangspunkt i hvordan læreplanens formål og kunnskapsområder legitimeres. Oppgaven avgrensner seg til samfunnskunnskap og ser på utformingsprosessen til ny læreplan som blir iverksatt høsten 2020. Studien baserer seg på en innholdsanalyse av et utvalg offentlig tilgjengelig dokumenter. Dokumentene omfatter NOUer, en Stortingsmelding, høringsinnspill, retningslinjer og andre dokumenter som omhandler fagfornyelsen. Hovedfokuset innretter seg på konstruksjonen av innholdet i læreplanen, og hvordan dette blir legitimert.

I gjennomgangen av høringene fant jeg et blandet syn på utkastet. Innspillene gikk på at tanken og hensikten med planen var god, men urealistisk. Skolen og lærere fant utkastet for omfattende og ambisiøs. I tillegg gikk innspill på at utkastet hellet mer i retning av sosiologi enn statsvitenskap. For å se på endringer, og tilsynelatende hvem som ble hørt eller hadde innflytelse sammenlignet jeg utkastet mot endelig fastsatt plan. Her fant jeg at små endringer og justeringer ble foretatt på bakgrunn av innspillene, likevel fant jeg at de mest omdiskuterte temaene i utkastet ikke ble «hørt» eller tatt til etterretning. Dette er interessant da den brede og åpne involveringsprosessen skulle bidra til legitimitet samt sikre eierskap til de som utfører mandatet. Ut ifra min analyse vil jeg likevel hevde at prosessen var rimelig styrt ovenfra. Dette begrunner jeg ut fra de fastsatte retningslinjene, operasjonaliseringen av spørsmålene i høringen og endringene som ble foretatt.

Jeg har videre forsøkt å analysere hvordan planen blir legitimert gjennom å bygge på Ove Skarpenes teorier om kunnskapens legitimering i skolen. Funnene viser en tydelig målorientert læreplan med et åpent handlingsrom, som gjør at valg av innhold i skolen blir forbeholdt skolen og lærerne. I tråd med Kunnskapsløftet som kom 2006 er ikke dette noe nytt. Likevel kan vi se en tendens til en enda større integrasjonskode av innholdet i skolen og en dreining mot en teknisk instrumentell læreplan med de nye integrerte tverrfaglige temaene. I siste kapittel drøfter jeg og diskuterer hva dette kan gjøre videre med kunnskapsutviklingen i skolen.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Figuroversikt	vi
Tabelloversikt	vi
1. Innledning	1
1.1 Valg av tematikk og relevans	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensning	3
1.4 Leseguide	3
2. Skolen som system, læreplan og læreplanhistorie	4
2.1 Skolen som system	4
2.2 Begrepsavklaring læreplan	6
2.2.1 Hva er en formell læreplan?	7
2.3 Læreplanhistorie	8
2.3.1 Mønsterplanen 1974	8
2.3.2 Mønsterplanen 1987	9
2.3.3 Den generelle læreplanen av 1993	9
2.3.4 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen	9
2.3.5 Videregående opplæring	10
2.3.6 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006	11
3. Teoretisk rammeverk	12
3.1 Innledning	12
3.2 Kunnskapens legitimering	12
3.2.1 Et blikk på reformene	12
3.2.2 Fagenes legitimering og konstruksjon	14
3.2.3 Utdanningskoder	15
3.2.4 Læreplanteoretiske bidrag	17
3.3 Politiske og skolepolitiske nivået	18
3.3.1 Aktørene	18
3.3.2 New Public Management	18
3.3.3 Målstyring i skolen	19
3.4 Målorienterte læreplaner	20
3.4.1 Tyler rasjonalen	20

3.4.2	Mål og middel i målstyrte læreplaner.....	22
3.4.3	Hvordan bør gode mål formuleres?.....	23
3.5	Læreplanvirkelighet.....	24
3.5.1	Læreplanens fremtredelsesformer	24
3.6	Strategi for læreplanimplementering	26
4.	Metode	27
4.1	Metodiske valg	27
4.1.1	Hvorfor metode?.....	27
4.1.2	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	27
4.1.3	Valg av metode.....	28
4.2	Utvalgt materiale	29
4.2.1	Gjennomføring	31
4.2.2	Metodologisk drøfting	32
4.2.3	Forskningsetiske betraktninger.....	33
5.	Presentasjon av empiri og empirisk drøfting	34
5.1	Bakgrunn for fagfornyelsen.....	34
5.1.1	Innledning.....	34
5.1.2	Ludvigsen-utvalget.....	34
5.1.3	NOU 2014 – Elevenes læring i fremtidens skole	34
5.1.4	NOU 8: 2015 – Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse	35
5.1.5	Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse.....	36
5.2	Fagfornyelsen som prosess.....	38
5.2.1	Innledning.....	38
5.2.2	Strategi.....	38
5.2.3	Høringsinnspill	41
5.2.4	Oversikt over høringsinnspill	43
5.3	Fra utkast til endelig læreplan	51
5.3.1	Innledning.....	51
5.3.2	Utdanningsdirektoratets anbefalinger.....	51
5.3.3	Endringer i læreplanen	52
5.4	Læreplaner og politisk styring.....	60
5.4.1	Innledning.....	60
5.4.2	Retningslinjer for læreplanutforming	60
5.4.3	Utforming av mål	61
5.4.4	Endelige kompetansemål.....	65
6.	En ny læreplan blir til – avsluttende drøfting	68

6.1	Innledning.....	68
6.2	Politisk styring av læreplanprosessen.....	68
6.3	Kunnskapens legitimering.....	70
6.4	Veien videre	77
	Litteraturliste	78

Figuroversikt

Figur 1: De viktigste styringsnivåene i skolesystemet.	5
Figur 2: Den behavioristisk påvirkningsmodellen	21
Figur 3: Fase 2 Utvikling av læreplaner for fag og veiledningsressurser 2018-2019	40
Figur 4: Utrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?	49
Figur 5: Legger læreplanen til rette for dybdelæring?	50
Figur 6: Er læreplanen tilstrekkelig fremtidsrettet?	50

Tabelloversikt

Tabell 1: Sekundærdokumenter	30
Tabell 2: Primærdokumenter.....	31
Tabell 3: Respondenter og antall innspill i høringsprosessen	41
Tabell 4: Aktører/organisasjoner og innspill.....	49
Tabell 5: Endringer i kompetansemål	54
Tabell 6: Verbbruk i endelig læreplan.....	63
Tabell 7: Analyse av kompetansemål.....	65

1. Innledning

1.1 Valg av tematikk og relevans

«Kunnskap, og evnen å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. Det er avgjørende for arbeidslivet og det er avgjørende for å kunne håndtere de viktigste utfordringene samfunnet har, på kort og lang sikt». (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5)

Sitatet er hentet fra *Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28, 2015-2016). I samme melding kunngjorde Solberg regjeringen at Kunnskapsløftet skulle fornyes, ti år etter innføringen av samme reform. Sammen med *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse* (Innst. 19. S, 2016-2017) ble det satt i gang en omfattende prosess referert til som Fagfornyelsen. Med utgangspunkt i Kunnskapsløftet skulle det skje en fornyelse av læreplanverket i skolen. Videre i meldingen står det at de nye læreplanene skal ha grunnlag i en god praksis som er solid forankret i pedagogisk, didaktisk, faglig og empirisk forskning, og derfor fornyes av personer med høy faglig og fagdidaktisk kompetanse (Meld. St. 28, 2015). I tillegg skulle utviklingen og prosessen legitimeres med en bred involvering gjennom blant annet offentlige høringer, blogg, dialogkonferanser og ulike typer grupper og nettverk som skal kunne stimulere til kunnskapsutvikling, dialog og samarbeid.

Som kommende lektor i samfunnskunnskap anser jeg det viktig og høyst relevant å utforske prosessen fram mot ny læreplan i faget. Faglig kan dette prosjektet plasseres et sted mellom samfunnsfagsdidaktikk og utdanningssosiologi fordi den søker å knytte refleksjoner rundt fag og fagutvikling, fagets legitimering, og hvordan faget skal læres, undervises og utvikles. Dette vil bli gjort gjennom et teoretisk rammeverk inspirert av Ove Skarpenes som har forsket på kunnskapens legitimering i fag og læreplaner i videregående skole (Skarpenes, 2007). Lærenes samfunnsmandat ligger i føringene fra læreplanen, og med bakgrunn i dette ønsket jeg å se nærmere på hva som er samfunnskunnskapens innhold, og videre hvem som bestemmer dette innholdet. Tidligere analyser av læreplaner viser at de preges av ideologiske verdier, samtidig som det også er en rekke motstridende bestillinger i planene. Pedagogen Frøydis O. Ohnstad (2008) peker for eksempel på målet om likeverdige opplæringstilbud for

alle elever, samtidig som alle elever vurderes etter samme målrelaterede karakterskala, uavhengig om de har hatt spesialundervisning eller tilpasset opplæring. Poenget i denne sammenheng er at læreplanen ikke sier hva som er viktigst eller hva læreren bør vektlegge, og de mange konkurrerende og motstridende verdiene, i tillegg til læreryrkets kompleksitet gjør mange lærere usikre på hva de skal prioritere (Ohnstad, 2012, s. 232). Professorene May Britt Postholm & Dag Ingvar Jacobsen (2018) skriver at skolen på mange måter sees på som et instrument til å skape kunnskap, innsikt, respekt, likeverd etc. hos elevene. Grunnopplæringen styres av Opplæringsloven, og læreplanene er sentrale styringsdokumenter for å realisere denne (Opplæringsloven, 1998, § 2-3). I tillegg er skolen en organisasjon som er indirekte finansiert gjennom skatter og avgifter, og som henholdsvis får sine midler gjennom det offentlige budsjettet som gjør det til en helt sentral samfunnsinstitusjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s.27-28).

1.2 Problemstilling

Læreplanhistorie viser at skolen er sårbar for politiske endringer, da det skjer hyppige endringer både samfunnsmessig og politisk. Gunn Imsen, som er professor i pedagogikk peker på at de fleste reformene i skolen har vært preget av endringer i skolelovgivningen som gjorde det nødvendig med nye planer (Imsen, 2016, s. 268). Med andre ord tar nye regjeringer ofte sikte på skolereformer. Hvordan beslutningene i et rettsstatlig og liberalt demokrati blir legitimert gjennom vedtak i representative fora, etter høringer og vurderinger som følger bestemte prosedyrer er et interessant tema (Dale, 2009, s. 12). På bakgrunn av dette vil problemstillingen min bli følgende;

Hvem har påvirket og fått innflytelse på implementeringen av fagfornyelsen generelt og i samfunnskunnskap spesielt, og hvordan blir kunnskapen og kompetansen i fagfornyelsen legitimert?

Hovedfokuset i oppgaven vil bli å se på fagfornyelsen i et maktperspektiv og analysere hvem som påvirker, blir hørt og hva som tilsynelatende endres i fagfornyelsen, med samfunnskunnskap som case. Blir for eksempel læreplanen faglig legitimert slik at den omhandler kunnskapen og kompetansen vesentlig for utdanningen det norske samfunnet inngår i? (Dale, 2009, s.13). Dette vil bli gjort gjennom å anvende et teorimangfold der vil jeg forsøke å analysere utkast til innholdet i læreplanen, høringsinnspill og den endelige planen.

Studien vil vektlegge de politiske aspektene ved læreplanen, som først og fremst handler om hvordan læreplanens formål og kunnskapsområder legitimeres, som danner et utgangspunkt for kritikk (Karseth & Sivesind, 2009, s. 40).

1.3 Avgrensning

På grunn av oppgavens omfang vil jeg avgrense meg til høringsprosessen og læreplanen i samfunnskunnskap som finner plass på Vg1 og Vg2. Grunnet oppgavens omfang vil en videre avgrensning være å utelukke høringene til kjerneelementene i faget, da disse ble fastsatt i en tidligere høring. Som følge av at læreplanen i samfunnskunnskap ikke enda er tatt i bruk vil det være hensiktsmessig for meg å se på utformingen av læreplanen ut ifra John Goodlads (1979) substansielle og sosiopolitiske læreplanvirkelighet. Dette innebærer det Goodlad (1979) referer til som: ideenes læreplan, og det konkrete vedtatte læreplandokumentet. Læreplanens teknisk – profesjonelle side vil dermed være utelukket fra denne studien, dette blir utdypet videre i kapittel 3.5. Jeg vil i den forstand se på *den nasjonale læreplanen* som er lik for hele landet, og ikke hvordan skolene og lærere tolker læreplanene lokalt. Det betyr også at all klasseromsaktivitet er utelukket fra studien. Jeg er utestengt fra fagets «performance» og kan ikke si noen ting om de mange forskjellige «læreplanvariantene» som skolen og lærerne praktiserer. Det er konstruksjonen av innholdet i læreplanen denne analysen skal ta opp, det er på det preaktive nivået at kunnskapen defineres og organiseres (Skarpenes, 2012, s. 36). Dermed avgrenser denne oppgaven seg til å se på fagfornyelsen som en læreplanreform som tar utgangspunkt i hvordan faget fornyes (Engelsen, 2009).

1.4 Leseguide

Oppgaven består av seks kapitler. I oppgavens andre kapittel tar jeg for meg skolen som system, læreplan og læreplanhistorie. Kapittel tre består av det teoretiske rammeverket. Her presenterer jeg relevant teori om læreplaner, læreplanutvikling, målstyring og strategier for implementering. I fjerde kapittel redegjør jeg for metodologiske valg. Femte kapittel er en presentasjon og drøfting av sentrale funn. Dette kapittelet er firedeelt, i første del presenterer jeg og ser på fremveksten av fagfornyelsen. Deretter analyserer jeg strategien og prosessen. Videre følger en analyse av høringsinnspillene hvor jeg presenterer endringene som er skjedd på bakgrunn av innspillene. Til slutt drøfter jeg ny læreplan ut ifra retningslinjene og endringer. Siste kapittel er en avsluttende drøfting rundt prosessen, skolen og kunnskapens legitimering.

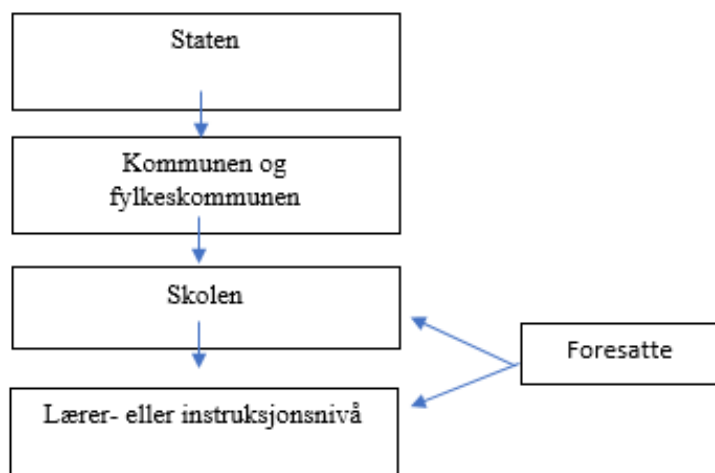
2. Skolen som system, læreplan og læreplanhistorie

For å forstå framveksten av fagfornyelsen vil jeg i denne delen ta for meg skolen som samfunnsinstitusjon, hva en læreplan er og til slutt en kort gjennomgang av norsk læreplanhistorie.

2.1 Skolen som system

I et historisk perspektiv har utviklingen av den norske grunnskolen vært preget av nasjonsbygging og kunnskap om nasjonal kultur og tradisjon, nasjonsbygging som igjen speiles i læreplaner (Imsen, 2016, s. 109). Læreplanen fungerer som en «narrasjon av nasjonen» hevder Alistair Ross (2002) og løfter frem læreplanens rolle som nasjonsbygger. Rudolf Künzli (2002) peker på hvordan de som utformer læreplaner velger ut det som det nasjonale samfunnet anser å være verdifull undervisning i skolen (Künzli, 2002, s.228). Imsen peker på at det norske skolesystemet bærer preg av og er en blanding av norske særinteresser, tradisjoner og inspirasjon fra andre land over lengre tid. Skolesystemet i Norge er underlagt de nasjonale styringsorganene, og det er de folkevalgte i Stortinget, fylkene og kommunene som avgjør oppbygningen av skolen. Likevel kan man se tendenser til at internasjonal innflytelse gradvis har blitt sterkere siden 1990-tallet (Engelsen, 2009, s. 65). Utredninger og informasjon fra store internasjonale organisasjoner som *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) har en viktig indirekte påvirkning på skolen. OECD arbeider for økonomisk utvikling i medlemslandene og gjennom deres utredninger har det blitt en betraktelig internasjonalisering av utdanningsfeltet som har skapt debatt utenfor de politiske sirklene (Imsen, 2016, s. 109). Skolens oppgave og funksjon i samfunnet er å oppdra barn og unge, og skape holdninger og kompetanser hos elevene som skal bære morgendagens samfunn, med andre ord; føre nasjonen videre (Imsen, 2016, s. 198). Imsen sier at skolen har fire hovedfunksjoner; en *reprodutiv funksjon*, en *produktiv funksjon*, en *identitetsskapende funksjon* og en *likhetskapende funksjon*. Reprodutiv fordi den skal gi barn og unge en innføring i samfunnets kulturarv slik at den kan bli ført videre til etterkommerne. Produktiv i den forstand at den skal produsere og forsyne samfunnets sektorer med nødvendig kompetanse, slik at næringsliv, institusjoner og styringsorganer kan funksjonere videre. Skolen skal også bidra til egen personlig vekst gjennom å gi den enkelte elev kunnskap og ferdigheter som kan være til nytte og glede i livet, og slik har den en identitetsskapende funksjon. Endelig skal skolen bidra å skape likhet og likeverd (Imsen, 2016, s. 200). Skolen har med andre ord en stor og viktig funksjon i samfunnet som bringer oss til spørsmålene; hva

slags funksjoner skal skole fylle? Hvem skal bestemme skolens innhold? Og hvordan skal skolen styres? Det er utviklet og iverksatt en rekke verktøy og tiltak for å regulere hvordan aktørene i skolen handler. Lover og forskrifter, målformuleringer, kontrollordninger, testing av elever, konkurranse om elever, belønningssystemer og informasjonskampanjer. Hvilket nivå styringen skjer på og hvem som skal styre er det sentrale spørsmålet. Tradisjonelt sett er styringen fordelt på mange ulike styringsstrategier, styringsnivåer og aktører samtidig. Styring er forbundet med makt, og hvordan makt utøves gjennom styringssystemene i skolen er et skjørt tema, da maktbruk står i en viss motsetning til demokrati og medvirkning (Imsen, 2016, s. 110-111). Hvem skal da ha styringsmyndigheten i norsk skole, staten eller kommunen? Vi snakker om *sentralt* eller *statlig nivå* når staten styrer (sentralisering), og *lokalt nivå* når kommunen eller fylkeskommunen styrer, og *skolenivå* når skolen og lærerne styrer seg selv uten innblanding fra politikerne (desentralisering) (Imsen, 2016, s. 102). Videre kan vi illustrere styringsnivåene i skolesystemet slik:



Figur 1: De viktigste styringsnivåene i skolesystemet.

Sentraliseringen innebærer samme anordninger for alle skoler i hele landet, slik kan skolene ha «lik praksis». Dette kan innebære f.eks. at skoletilbudet skal være likeverdig for alle barn, uansett bosted. Desentraliseringen kan bidra til utvikling og endring ved å åpne for nye løsninger, kreativitet og lokale initiativ (Imsen, 2016, s. 103). Men det kan også føre til skjevheter da det er kommunene og fylkeskommunene som styrer hvor mye finansiering en skole skal få, arbeidsvilkårene til den enkelte lærer, og en rekke andre lokale krav som legger føringer på virksomheten i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 34). Avveiningen mellom hva som skal bestemmes sentralt, og hvilket ansvar kommunen og enkelt skolene har er

vanskelig. Foreldrenes stemmer er også viktig i medvirkningen til norsk skole, men i det store og hele har foreldre liten virkning på spørsmål om skolens mål, innhold og arbeidsformer. Når nye statlige bestemmelser er under forberedelse ivaretas det demokratiske elementet gjennom offentlige høringer (Imsen, 2016, s. 103).

Gjennom nasjonale *læreplaner* er tanken at alle elever skal tilegne seg et «felles pensum» gjennom faglig og kulturelt innhold. Dette legger grunnlaget for den egalitære skolen, eller fellesskolen (Skarpenes, 2012). Dette er grunnlagt i et prinsipp om universalisme, det at skolen er tilgjengelig for alle uavhengig av inntekt, etnisk bakgrunn, status eller andre kjennetegn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 33). Det er mye diskusjon frem og tilbake, og politisk anliggende om dette er for rigid da elever er forskjellige og har ulike forutsetninger, interesser og anlegg for læring (jfr. kritikken mot Tyler 1967, dette vil bli redegjort for i kapittel 2.4). Det er spørsmål rundt om det skal satses på «basisfag» i skolen eller om det skal være plass for faglig forskjellighet? Skal det være plass til praktisk-estetiske fag? Hva skal vektlegges, elevenes interesser eller prioritering av effektivitet i teorifagene? Det er et spørsmål om spesialisering eller felles allmenndanning. I et samfunn med et stort kunnskapstilfang som stadig er i endring, henger dette sammen med synet på fellesskap og hva som er skolens viktigste oppgave. Hva skal vektlegges, personlig utvikling eller samfunnsnytte? (Imsen, 2016, s. 105). Hva en læreplan er vil bli redegjort for videre.

2.2 Begrepsavklaring læreplan

Betydningsinnholdet i uttrykket eller begrepet «læreplan» kan være noe forskjellig i ulike land og forskjellige skolesystem, og det kan derfor være vanskelig begrunne hva som menes med uttrykket (Gundem, 1998, s. 201). Det er derfor viktig å definere forskjellen mellom hva som er fokuset på læreplanen innenfor kontinentale (europeisk sammenheng; læreplan) og engelsktalende eller angloamerikanske studiers *curriculum*. Pedagogene Berit Karseth & Kirsten Sivesind (2009) peker på at begrepene til felles har et fokus på utdanningsprogrammenes organisering og innhold, men skiller seg fra hverandre gjennom nasjoner og lands ulike fokus på tradisjoner og forvaltningssystemer. Der hvor læreplanen i Norden har et fokus på planlegging (det som er tenkt å skje i undervisningen) har curriculum en videre eller bredere betydning som også innebærer det som skjer i virkeligheten av undervisningen; erfaringer, opplevelser og konkrete kunnskaper (Gundem, 1990, s.21). Curriculum omfatter da både intensjon og innhold (Imsen, 2016, s. 266). De statlige myndighetene i Nord-Europa har i utformingen av utdanningens form og innhold satset på

læreplandokumenter. I angloamerikansk er det tradisjoner med produktkontroller som innebærer et fokus på elevenes prøveresultater og godkjenning av lærebøker (Karseth & Sivesind, 2009, s. 23). Jeg vil derfor i denne oppgaven bruke det Nordiske fokuset på læreplan som gir ett uttrykk for intensjon, plan eller foreskriving i sine læreplandokumenter (Gundem, 1998, s. 201).

2.2.1 Hva er en formell læreplan?

I 2020 inngår læreplanene i *læreplanverket for Kunnskapsløftet*, som er gjennomgående for grunnskole og videregående opplæring. Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 9-11). På nettsidene til Norges regjering finner vi en definisjon på læreplanenes funksjon:

«Læreplanene er den kompetansen som er forventet at elevene skal oppnå i de enkelte fagene. Læreplanene består av formål, hovedområder i faget, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og bestemmelser for sluttvurdering. Kompetansemålene uttrykker hva det er forventet at elever og lærlinger skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn i opplæringen. Kompetansemålene er i hovedsak angitt etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen. I videregående opplæring er målene formulert for hvert trinn i de fleste fag» (Regjeringen, 2017).

Videre forbindes læreplanene med nasjonale reformer og dokumenter som gjelder i skolens organisering og innhold (Karseth & Sivesind, 2009, s. 24). Læreplanene er forankret i opplæringsloven gjennom departementenes forskrifter om fag, mål for opplæring, omfanget av opplæring i fagene og gjennomføring av opplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 2-3). Denne forankringen styrker læreplanenes legitimitet gjennom loven, politiske og skolefaglige begrunnelser, og de skal i tillegg følges opp gjennom skolens praksis og kommunale satsinger. Gjennom definerte program for hva som skal undervises og læres blir læreplanen et forvaltningsdokument som setter rammer for skolens virksomhet (Dale, 2009 s. 12) Karseth og Sivesind (2009) skriver at læreplanene i de nordiske landene blir utformet av embetsverket i et unikt samarbeid av lærere, fageksperter og representanter fra ulike organisasjoner og samfunnsfelt. Videre argumenterer de for at utformingen av læreplaner er interessant i refleksjonen over hvordan læreplaner legitimeres og gis et innhold (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Skarpenes (2007) peker på at læreplanene er politiske dokumenter som har formell og

offisiell status, og at de fungerer som et samlingssted for kunnskapsoppfatninger og legitimeringer (Skarpenes, 2007, s. 24). Han skriver at en læreplan skal speile, informere og styre. *Avspeile* i den forstand det samfunnet anser som viktig og verdifullt å lære elevene. Den avspeiler derfor menneskers tolkning av kunnskap, dannelse og læring. Videre skriver han at planen har en *informerende og formidlende funksjon*, den skal iverksette og prioritere normer, fakta, verdier og konvensjoner. Til slutt skal den *styre* gjennom oppdragelsen av elevene hvor de blir skapt som mottakerobjekt for ulike kunnskapstyper, dannelsesoppfatninger, metoder og vurderingsmåter (Skarpenes, 2012, s. 36).

Videre skriver Kunnskapsdepartementet at læreplanene ikke kan forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser, da de ulike aktørene i skolen tolker og tar i bruk læreplanene ut ifra egen forståelse og eksisterende praksis (jfr. sentralisering versus desentralisering) (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10). En læreplans intensjon til virkelighet kan til tider bli stor i avstand da den kan fremtre i ulike «ansikter» (Imsen, 2016, s. 281). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.5.1

2.3 Læreplanhistorie

Det har vært forholdsvis hyppige læreplanreformer i Norge. Mønsterplanen av 1974, mønsterplanen i 1987, den generelle læreplanen av 1993, læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997, og læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, i tillegg til nye læreplaner i 2013. Jeg vil kort presentere hovedfokuset eller særpregene i reformene som er med på å belyse fremveksten, prosessen og endringene i fagfornyelsen.

2.3.1 Mønsterplanen 1974

Mønsterplanen fra 1974 (heretter omtalt som M74) kjennetegnes som en *rammeplan*. Dette innebærer at stoffet den presenterte ikke måtte oppfattes som et obligatorisk minimum som alle måtte gjennomgå, slik periodene med minstekrav var før¹. Lærerne var frie til å velge stoff og derfor innhold, handlingsrommet var større og dermed lå det større ansvar på lærerne. Planen la grunnlag for pedagogisk differensiering slik at lærere kunne tilpasse opplæringen til

¹ Før mønsterplanene i 1974 har norsk læreplanhistorie har en periode med minstekravplaner. Dette innebar et minstekrav av momenter som a) hva som måtte være gjennomgått i undervisningen, b) hva elevene skal gjøre, c) elevenes dyktighet og d) hva elevene skal lære (Kirke og undervisningsdepartementet 1939, s. 9 i Andreassen, 2016, s. 232).

hver enkelt elev (Imsen, 2016, s. 270). Begrunnelsen for denne planen var at lokale instanser som skolestyre, den enkelte skole og den enkelte lærer lettere kunne tilpasse den enkeltes elev evner og interesser med betydelig mer innflytelse over innholdet i skolen (Andreassen, 2016, s. 232).

2.3.2 Mønsterplanen 1987

Mønsterplanen var fra 1987 (heretter omtalt som M87) var også en retningsgivende rammeplan, men la fastere rammer på lærestoff (innholdet) i forhold til M74. Konkretisering og tilpasning kunne skje lokalt, og lærestoffet kunne byttes ut når pedagogiske og faglige grunner tilsa det (Andreassen, 2016, s. 232). Denne planen la vekt på læringsmiljø, lærersamarbeid og kollektiv planlegging ved skolene (Imsen, 2016, s. 271).

2.3.3 Den generelle læreplanen av 1993

Læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring som ble vedtatt i 1993 er også kjent som den generelle læreplanen (heretter omtalt som L93). Planen sies å være et idedokument heller enn et måldokument som beskriver hvilke oppgaver skolen skal ha, og hvilke pedagogiske ideer som skal tilrettelegge undervisningen. Engelsen (2009) argumenterer for at planen er et viktig ideologiskrift ved at den har en rik språkform, men ikke et presist styringsverktøy. Planen viser til at skolen skal bevare en felles kultur for alle barn i Norge, samtidig som den fører progressivismen, de aktivtetspedagogiske tradisjonene og hensyn til barnets ulike forutsetninger (Imsen, 2016, s. 271).

2.3.4 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

I 1997 gjald den fullstendige læreplanen for 10-årig grunnskole, og den besto av tre deler:

1. Den generelle læreplanen av 1993 (L93)
2. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen (den såkalte *Broen*)
3. Læreplaner for fag

Denne skiller seg fra de forrige læreplanene, for dette var et læreplandokument. Læreplanene i enkelte fag fikk en annen form gjennom bla. kunnskapsinnhold og arbeidsformer som ble formulert i måltermer som beskrev hva elevene skulle arbeide med i hvert enkelt fag.

Læreplanene snevret kraftig inn lærerens frihet i valg av lærestoff. Det ble et nytt fokus på tverrfaglige temaer- og prosjektorganisering. Det sies at denne planen var ambisiøs fordi den ville bevare både friere aktivtetspedagogiske arbeidsformer og samtidig sørge for omfattende

kunnskapsformidling i fagene. Evaluering i ettertid har vist at fagplanene er for omfattende i forhold til tiden man hadde til disposisjon.

2.3.5 Videregående opplæring

Læreplanhistorien til den videregående skolen er lang og komplisert. Videregående skole fikk sin første felles læreplan i 1976, hvor de ulike skoleslagene² ble samlet under én lov, *lov om videregående opplæring* fra 1974. Planen inneholdt en kortfattet og stramt formulert generell del med fastsatte overordnede prinsipper. Planene var mange da hvert enkelt fag og studieretninger hadde egne læreplaner som varierte i innhold, men som var nokså tradisjonelle i oppbygningen. I 1994 kom en ny stor reform i videregående skole, som er gjeldende den dag i dag «*Reform 94*». Reformen innebar en sammenslåing av en del studieretninger og linjer. Hele læreplanverket ble revidert gjennom en «oppteoritisering» av de praktiske utdanningene og en samordning på tvers av de ulike studieretningene slik at fagene skulle ha et visst likt teoretisk grunnlag. Også den generelle læreplanen av 1993 gjorde seg gjeldende og det ble utarbeidet læreplaner for de ulike fagene. Moduler og målstyring gjorde at lærere og elever fikk mindre rom for selvstendige valg og mindre fleksibilitet (Imsen, 2016, s. 273).

Myndighetene på denne tiden hadde en plan og ønske om at læreplanene for videregående og grunnskole skulle ha samme form, og ved tydelige formulerte faglige krav ble det lettere å kontrollere om lærestoffet virkelig var gjennomgått. Sett fra en annen side kan man ikke si det var noe minstekrav i fagene da målene var variert i formulering fra fag til fag. Et viktig skille er at undervisningen fikk en juridisk side ved at elevene fikk rettigheter i forhold til undervisningen. Hvis påbudene i målene ikke ble fulgt er det læreren eller skolen som må stå til rette i den juridiske dimensjonen. Læreplanene fikk status som forskrift (Imsen, 2016, s. 274).

² Frem til 1917 besto det videregående utdanningssystemet av mange ulike skoleslag som blant annet gymnas, handelsgymnas, yrkesskoler, tekniske skoler, husmorskoler, husflidskoler, landbruksskoler, sjømannsskoler osv. De ulike skolene hadde hver sine læreplaner (Imsen, 2016, s. 272)

2.3.6 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet er en reform som ble innført i august 2006 (heretter omtalt som LK06). I forkant var det signalisert to viktige motiver ved denne reformen:

1. Mindre detaljerte planer. Slik at utviklingen kunne foregå raskere og smidigere skulle skoleeiere og den enkelte skole få mer handlefrihet.
2. Et kunnskapsløfte for skolen – elevene skulle lære mer i skoleløpet

Reformen inneholdt en rekke endringer av innholdet, strukturen og organiseringen fra første trinn i grunnskolen til og med siste trinn i videregående opplæring. Dette førte til en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av opplæringen. Den viktigste endringen var overgangen fra kunnskapsmål til kompetansemål. Med andre ord ble kompetanse det sentrale begrepet for det elevene skulle lære (NOU 2014:7, s. 9). En av intensjonene var et skifte fra styring gjennom rammebetingelser og innsatsfaktorer til en retning av styring gjennom mål og resultatinformasjon (NOU 2014:7, s. 10). Dette var en ny læreplanreform som gikk målrettede mål i de enkelte fag uttrykt som kompetansemål, og fagenes innhold vinklet som hovedområder (Gundem, 2008, s.15). En annen viktig endring reformen førte med seg var at læreplanene skulle omfatte både grunnskolen (1-10) og videregående (10-13), slik at læreplanene kunne sees i sammenheng. Læreplanverket fikk samme form som L97 bestående av tre deler (som vist ovenfor). Et endre fra kunnskapsmål til kompetansemål gjorde at målene var av annen type enn tidligere. Denne endringen i målstyringen kan også forstås med bakgrunn på den økte internasjonale innflytelsen på den norske utdanningspolitikken (Imsen, 2016, s. 333).

3. Teoretisk rammeverk

3.1 Innledning

Det teoretiske rammeverket består av et teorimangfold med sentrale teorier og forskning på læreplaner og læreplanutvikling. Først vil jeg forsøke å redegjøre for Ove Skarpenes (2007) sin analytiske tilnæringsmåte på læreplaner og kunnskapens legitimering. I hans tilnæringsmåte bruker han blant annet teoriene til Ivar Goodson (1993) og Basil Bernstein (1972). Jeg vil også trekke inn Michael Youngs (1971) læreplanteoretiske bidrag. Så vil jeg ta for meg det politiske og skolepolitiske nivået, etterfulgt av Åshild Olaussen & Hans Petter Wollebæk (2002) sin redegjørelse for New Public Management, og koble dette til skolen. Deretter vil jeg se på teori innenfor mål og målstyring gjennom Ralph W. Tylers rasjonale (1976), og Hilda Tabas (1962) og Robert F. Magers (1962) arbeid rundt mål. Til slutt vil jeg ta for meg hvordan læreplanen kan fremtre i Goodlads (1979) sine «ansikter», og til slutt Ingrid M. Hanken & Geir Johansens (2002) strategiteori for læreplanimplementering. Det må nevnes at koronasituasjonen har gjort det vanskelig å få tak i originalkilder, og jeg har derfor måtte benytte meg av en del sekundærkilder.

3.2 Kunnskapens legitimering

3.2.1 Et blikk på reformene

«Reform er en forandring (omdanning) av de bestående forhold som de er, eller er ment til å være, til det bedre» (Store norske leksikon, 2018). Tidligere i historien har en reform blitt brukt om det som kunne hjelpe syndere til å få frelse, senere ble det brukt om midler for å oppnå sosial opplysning og sannhet. Først da ble reform relatert til skolen (Skarpenes, 2012, s. 66-67). Sosiologen Ove Skarpenes skriver at en utdanningsreform kan bli sett på som en mekanisme for å bedre økonomisk effektivitet, føre elever inn i relevante yrker og studier, styrke lokal og nasjonal tilhørighet og overføre demokratiske og kulturelle verdier. Videre hevder han at reformer kommer på bakgrunn av et *modernitetsperspektiv* som viser til at deltakende aktører må diagnostisere sin samtid og prognostisere sin framtid, og bruke denne kunnskapen som grunnlag for en reform (Skarpenes, 2007, s. 28). Reformen og skolefag må forstås rundt samfunnet og moderniteten den «befinner seg i». Dette hevder også Catherine Cornbleth (2002) som påpeker «That time, place and culture make up the context that shapes curriculum policies and plans are enacted» (s.96), “[...] you cannot keep the context out of curriculum” (s. 98). Poenget er at formulering og realisering av en læreplan skjer i en bestemt tid, på et bestemt sted og i en bestemt kultur (Engelsen, 2009, s. 65).

Skarpenes skriver i sin doktoravhandling om kunnskapens legitimering. Han diskuterer og drøfter kunnskapsdiskusjonene og den kunnskapskonstruksjonen som faktisk har foregått i prosessene bak reformer og faglige endringer, med utgangspunkt i spørsmålet; *hva er innholdet i generelle og fagspesifikke læreplaner?* Innenfor sosiologien er det liten kunnskap om hvorfor og hvordan kunnskapsinnholdet i reformer og fag blir til og forandrer seg, og hvordan endringene begrunnes som essensielle for utviklingen av elevene og samfunnet de befinner og lever i (Skarpenes, 2007, s. 13). Hvilke maktgrupper og innflytelsesrike aktører har eksplisitt og implisitt påvirkning på hva slags kunnskap og innhold læreplaner skal ha? I lys av Skarpenes sitt arbeid er det svært relevant å se på fagfornyelsen i et maktperspektiv og analysere hvem som påvirker, blir hørt og hva som tilsynelatende endres i fagfornyelsen.

Forskningen til Skarpenes ser på:

«[...] reformene og fagprosessene som situasjoner der aktørene har måttet rettferdiggjøre sine synspunkter i prosessene der kunnskap blir konstruert. I stedet for å se på det som en maktkamp mellom aktørene, har det vært en intensjon å ta et steg tilbake for å se på hvordan aktørene selv kritiserer og legitimerer gjennom å sette samfunnets kulturelle verdsetninger og evalueringer i bevegelse» (Skarpenes, 2007, s. 22).

Gjennom sitt innhold vil læreplanene alltid konstruere elevene som mottakerobjekt. I sin funksjon er læreplanene framtidsrettet, men som produkt er de resultater av historiske prosesser. Skarpenes stiller spørsmålet; «hvem konstruerer kunnskap?» Basert på et «sosialhistorisk» perspektiv hvor han identifiserer aktive aktører i reform- og læreplankonstruksjoner. Dette gjør han basert på de historiske analysene til Goodson (1993) som viser hvordan deltakelse fra ulike aktører med forskjellige identiteter, kunnskapssyn og med ulik fordeling av makt og status kan vise at fag i skolen er løse sammenbindinger av meninger som stammer fra høyst heterogene grupper (Skarpenes, 2007, s. 24-25).

Skarpenes skriver at en utdanningsreform ideelt sett skal implisere et framskritt gjennom implementering av for eksempel ny kunnskapsorganisering, ny teknologi, nye utdanningsprogrammer, ny pedagogikk, ny skolestruktur etc. Med andre ord betrakter man noe som utdatert, hvor aktører trekker frem noe gammelt, beskriver det som gammeldags og kritiserer det. Disse aktørene er læreplangruppermedlemmer, byråkrater og politikere med ansvar for å endre utdanningen (Skarpenes, 2012, s. 31). Andre aktører med direkte interesse for utdanningen og skolefagene, og som prøver å påvirke endringer kan være universiteter,

organisasjoner, fylker, kommuner, skoler, enkeltpersoner og foreldre som kommer med synspunkter og meninger.

Videre opererer Skarpenes med det han kaller et «kunnskapssosiologisk legitimeringsperspektiv» basert på et perspektiv som Luc Boltanski & Laurent Thévenot (1999) har utviklet, og som muliggjør en analyse av reform og fagutviklingsprosessene ved å fange de kollektive verdiene av kunnskapens samfunnsmessige legitimitet (Skarpenes, 2012, s. 28).

3.2.2 Fagenes legitimering og konstruksjon

Ivor F. Goodson ga i 1982 ut boken *School Subjects and Curriculum Change* (tredje utg. Goodson 1993). Her anvendte han en “sosialhistorisk” tilnærming gjennom en empirisk kartlegging av hvordan reformer, kunnskap og skolefag konstrueres av aktører som var et nytt inntak til å analysere reformer og fag. Gjennom en historisk case-studie ville han vise at skolefag ikke er «monolittiske enheter», men skiftende kombinasjoner av sub-grupper og tradisjoner, og at disse gruppene påvirker og endrer grenser og prioriteringer innenfor fag (Goodson:1993, referert i Skarpenes, 2012, s. 34). Fagutvikling handler om status og ressurser mente han, og distanserte seg fra datidens skoleteoretiske forskningsfokus. Han undersøkte fagenes utvikling empirisk og fant ingen direkte forbindelse mellom den akademiske kunnskapen og skolekunnskapen som spesialister (oftest akademikere) gjennom filosofisk refleksjon skulle finne kriterier på hvordan skolekunnskapen kunne organiseres, defineres og rettferdiggjøres slik at elevene utviklet mentale kapasiteter. I en nærmere analyse av fagenes historie fant han at det skjulte seg flere aktører (enn spesialistene/akademikere) og flere kunnskapssyn (Goodson:1993, referert i Skarpenes, 2007, s. 35). Goodson anerkjente at kulturelle, økonomiske og sosiale faktorer på makro-nivået var/er utslagsgivende for hvordan pensum og fag skapes og distribueres, men han ville ha inn mikro-nivået også. Han filosoferte på spørsmål om hvem som satt med makt over reformer og skolefag, hvem grupper som «dominerte», og ulike kunnskapssyn som fantes i de ulike gruppene. Videre var han opptatt av å finne ut hvordan de ulike gruppene kjempet om å definere fagenes innhold. Han laget en modell som viser hvordan et fag utvikler seg mot å bli akademisert gjennom sine analyser. Dette gjorde han i bakgrunn av de tre ulike måtene å argumentere innhold og form i fagenes planer ut ifra; den akademiske, den utilitaristiske og den pedagogiske (Goodson:1993, referert i Skarpenes, 2012, s. 35). Første fase i et fags utvikling begynner å ta form enten på grunn av «climate of opinion» or pupil demands or resistance or from inventions in the ‘outside

world'» (Goodson: 1995, referert i Skarpenes, 2012, s. 35). Denne fasen kaller Goodson *invention*, og fagets nytteverdi og pedagogiske verdi står sentralt her. Løst sammensatte grupper går sammen med vage ideer og/eller motiver. Disse ideene eller motivene som krever nytt kunnskapsfelt kan være store endringer i samfunnet som f.eks. teknologi, økonomi, globalisering etc. Neste fase kaller han for *promotion*, ulike koalisjoner oppstår som vil trekke et fag i forskjellige retninger. I løpet av utviklingen oppstår det en dominant gruppe som ønsker å promovere det akademiske, som kan komme i konflikt med «minoritetsgruppene» som er mest opptatt av det nytteorienterte eller pedagogiske. Den akademiske gruppen er som regel sterkest påpeker Goodson, og hvis akademiseringen lykkes resulteres det i nytt innhold og nye kategoriseringer innenfor faget som etter hvert aksepteres og institusjonaliseres. Dette nye innholdet; *legislation* blir av akademisk art og det blir opprettet og knyttet eksterne allianser utenfor faget som kan bidra til å legitimere faget. Siste fase i denne prosessen blir faget og dets innhold tatt for gitt, og Goodson kaller det for *mythologization* (Goodson:1995, referert i Skarpenes, 2007, s.35).

3.2.3 Utdanningskoder

For å forstå reformer, innhold og pedagogikk i skolen utviklet Bernstein (1972) (referert i Skarpenes, 2007, s. 31-32) et begrepsapparat for analyse. Han diskuterer ulike utdanningsmessige kunnskapskoder i sin artikkel: *On the classification and framing of educational knowledge*, hvor han definerer kodene gjennom et system fordelt på tre formidlingsmåter: curriculum (læreplan), pedagogy (pedagogikk) og evaluation (evaluering). Han definerer de ulike slik; curriculum: valid kunnskap, pedagogikk: valid og riktig overføring av kunnskap, og evaluering: hva som skal gjelde som gyldig og valid realisering av kunnskapen.

Videre deler han utdanningskunnskapskoder inn i to ulike typer: *kolleksjonskode* og *integrasjonskode*. Det er viktig å forstå Bernsteins teori ut ifra tidspunktet han utviklet teorien sin i og samfunnet rundt. På denne tiden i England ble man uteksaminert fra videregående skole i tre fag, og derfor *spesialisert*.

Kolleksjon- og integrasjonskode

I et curriculum/læreplan som er tydelig preget av et innhold som er klart og tett bundet sammen, og derfor klart isolert fra andre typer innhold snakker vi om kolleksjonskode. Bernstein (1972) peker på at en kolleksjonskode er *spesialisert* når det er få fag man uteksamineres i.

Det Bernstein kaller integrasjonskode er preget av et system der innholdet i curriculum (gyldig kunnskap) ikke er klart avgrenset, og der fag eller kurs står i et åpent forhold til hverandre. I denne integrasjonskoden er det ikke sterke og klare grenser mellom fag, og dette åpner for at elevenes erfaringer og skolekunnskaper knyttes mer sammen til en integrerende idé. Denne ideen visker ut grensene og kan f.eks. utvikle elevens personlighet, samarbeidsevne og kritisk tenkning (Bernstein:1972, referert i Skarpenes, 2007, s. 31-32).

Klassifisering og innramming

Bernstein (1972) snakker også om *classification* (klassifisering) og *framing* (innramming) som må sees i sammenheng. Klassifisering handler om innholdet i curriculum (læreplanen), eller gyldig kunnskap og om forholdet mellom disse ulike typer innhold. Sterk klassifisering = ulike typer innhold som er sterkt isolert fra hverandre gjennom sterke grenser. Motsatt finner vi svak klassifisering, mer diffuse grenser hvor innholdet glir mer over i hverandre. Sterk klassifisering kan gi lærere stor «makt» til å formidle sitt faglige innhold, men må da separere det fra andre fag og elevens liv utenfor skolen. Har man muligheten til å opprettholde skillene mellom denne klassifiseringen har man makt mente Bernstein, makt til å definere hva som er gyldig kunnskap i fagene, og kunne gi enkelte fag status fremfor andre (Bernstein, referert i Skarpenes, 2007, s.32).

Innramming er formidlingen av pedagogikken, eller overføringen av kunnskap. Dette må ikke misforstås med innholdet i pedagogikken, men må sees på som grensene for hva som formidles og hva som ikke formidles i pedagogiske forhold. Sterk innramming kjennetegnes ved klare grenser og at eleven har forholdvis få valgmuligheter til å påvirke undervisningen. Det motsatte er da representativt, svak innramming kjennetegnet ved diffuse grenser. Sterk innramming medfører svekket makt til eleven over hva som skal læres, og når og hvordan eleven mottar kunnskap, og videre at undervisningen er styrt av et fast pensum og lærebøker man skal gjennom (Bernstein, referert i Skarpenes, 2007, s. 32-33). Sterk innramming vil med andre ord redusere elevens innflytelse over «hva», «når» og «hvordan» i skolearbeidet, og øker lærernes innflytelse over relasjonen mellom elev og lærer. Begrepene han har utviklet og

benytter om svak og sterk innramming kan benyttes i analyse av læreplanmål (Andreassen, 2018). Kolleksjonskoden er alltid preget av sterk klassifisering da innholdet er klart og tett bundet sammen, innrammingen derimot kan variere, men har gjerne svak klassifisering og innramming. Skarpenes skriver at kolleksjonskoden er hierarkisk, og i den europeiske tradisjon der innrammingen er sterk har den naturlige måten å evaluere elevene på har vært å kontrollere *hva slags* kunnskap de har lært. I en mer integrert kode vil en legge mer vekt på å la elevene vise ulike måter å kunne noe på (Skarpenes, 2012, s. 32).

3.2.4 Læreplanteoretiske bidrag

En rekke læreplanteoretiske bidrag plasserer seg også innenfor hvordan læreplanens formål og kunnskapsområder legitimeres. Michael Young (1971) hevder at de som har makt i samfunnet vil forsøke å definere hva som skal være gyldig kunnskap, og hvor tilgjengelig denne kunnskapen skal være for alle samfunnsgrupper. Det er slik at nesten all den teoretiske kunnskapen fordeles skjevt mellom de ulike sosiale gruppene i samfunnet, det er det med mest makt og prestisje som blir «eiere» av skolekunnskapen. Dette kan gi grobunn for å reproducere gamle klasseskiller, ved at det er «eierne» som trekker mest fordeler av den og bruker den til egen vinning (Young:1971 referert i Imsen, 2016, s.375) Videre skiller Young mellom fire ulike læreplanposisjoner som legger føring på hva slags kunnskap som gis gyldighet i skolen; en konservativ tradisjonalistisk posisjon, en teknokratisk instrumentalistisk posisjon, en postmodernistisk posisjon og en sosialrealistisk posisjon (Young:1971, referert i Karseth & Sivesind, 2009, s. 40). Hva som anerkjennes som kunnskapsformer berører seg innenfor konflikten mellom nykonservativ tradisjonalisme og teknisk instrumentalisme. I likhet med Robert Moore (2004) og Johan Muller (2000) argumenterer likevel Young for en sosialrealistisk posisjon i spørsmål om gyldig kunnskap, og forkaster både den tradisjonalistiske (sterke faggrenser mellom akademisk og yrkesbasert kunnskap) og teknisk instrumentelle (tverrfaglighet, kunnskapsintegrering mellom akademisk og yrkesbaserte fag) læreplanoppfatningen. Han avviser også den postmodernistiske posisjonen (gyldig kunnskap er det ulike sosiale grupper mener er gyldig kunnskap på et gitt tidspunkt). Young, Moore og Muller erkjenner at kunnskap er sosialt produsert, og samtidig en realistisk side som ikke må ignoreres i studier blant skolefagene (Young; Moore, Muller: 1971, referert i Karseth & Sivesind, 2009, s.40).

3.3 Politiske og skolepolitiske nivået

3.3.1 Aktørene

Det vil være ulike aktører med interesser som ønsker å påvirke utviklingen av læreplaner. En politisk løsning på læreplanen innebærer tilfeller hvor det politiske nivået best kan ivareta alles interesser og beskytte de svake. Pedagogen Bjørg B. Gundem peker på at dette kan bli en utfordring når det gjelder maktutfoldelse og maktmisbruk, da styring og makt i skolen er et skjørt tema (Gundem, 2008, s. 36). Skolen har mange viktige samfunnsmessige oppgaver, og mange aktører vil være med å bestemme over skolens interesser. Disse ulike aktørene kan variere fra politiske partier, arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner, lokale interessegrupper eller ulike sektorinteresser som for eksempel forsknings- og universitetssystem (Imsen, 2016, s. 267). Bestemmelse kan skje gjennom dialogutveksling slik som ved fagfornyelsen med offentlige høringer, debatter, kommisjoner og lignende. Dialog mellom statlige og lokale nivåer (de som bruker læreplanen) kan være en slags overveielse for å legitimere prosessen (Gundem, 2008, s. 37). Det er disse meningene og synspunktene vi finner i høringene til innspill på læreplanen i fellesfaget samfunnsfag som analysen i denne oppgaven vil dreie seg om.

3.3.2 *New Public Management*

Med reformen New Public Management (heretter omtalt som NPM) kom det ett skifte i fokus innenfor offentlig sektor og forvaltningsapparatene. Fokuset rettet seg mot at det offentlige skulle bli mer kostnadseffektiv og produktiv ved hjelp av organisasjons- og ledelsesmodeller hentet fra privat sektor. Kjentetegnet av effektivitet, resultat, konkurranse, marked og brukere og mindre vekt på regler, prosesser og interne hensyn (Olaussen & Wollebæk, 2002, s.1). Det innebar ett endret fokus i politikkenes rolle med viktigere fokus på overordnet styring og strategiutvikling i forhold til lokalsamfunn og brukeres behov og ønsker, og mindre vekt på detaljert styring av de enkelte organisasjonene, institusjonene osv. dette påvirket skolen også (Olaussen & Wollebæk, 2002, s.2). I skole og utdanningssektoren finner vi også ulike kjennetegn ved markedsmodellen, NPM tydeliggjøres gjennom bruk av begreper som resultatenheter (skoler, barnehager etc.), brukere (elever, barn etc.) som viser til en retning av at de styres som bedriftsøkonomiske enheter (Olaussen & Wollebæk, 2002, s. 4-5). Kritikken går ut på bruken av målstyring i offentlige sektor, som vi finner mye i skolen nå jfr. PISA og TIMSS som er internasjonale undersøkelser som måler og viser resultater av elevenes skoleprestasjoner. Overmåling og målforskyving kan skape samarbeids- og

samordningsproblemer mellom virksomheter som ideelt sett burde samarbeide. Videre sier de at det er umulig å formulere kvantifiserbare og klare mål i offentlig tjenesteproduksjon slik at indirekte styringsverktøy kan bli brukt på en god måte (Olaussen & Wollebæk, 2002, s. 5). Den norske statsviteren Johan P. Olsen hevder at resultatstyringen, målstyringen og NPM har beveget den norske skolen fra en situasjon på 1960-tallet med sterk tiltro statlig og offentlig sektor til en situasjon hvor det konkurransebaserte markedet har fått en mer sentral plass. Summert opp kan man si at den norske skolen styres av mange instanser samtidig. Imsen viser til at det er mange styringsnivåer i funksjon; stat, kommune og skole som styrer litt hver. Disse benytter ulike typer av styringsverktøy som for eksempel prøver og tester som er knyttet til regel- og målstyring. Målstyringen har et innslag av desentralisering, men blir ofte evaluert og kontrollert for å se om målene er nådd. Med andre ord har disse verktøyene blitt supplert med elementer fra NPM, målstyring og desentralisering, ansvarliggjøring på skolenivå, kontroll av måloppnåelse og konkurranse mellom skoler og fritt skolevalg i form av markedstenkning (Imsen, 2016, s. 118). Elstad skriver at vurderingssystemer innrettes slik at de tjener forbedring, og at evidensbaserte bedømmelse av resultater har til hensikt å påvirke praktiske beslutninger (Elstad, 2009, s. 121). En tendens i de senere år er at ulike beslutninger trekkes etter en gjennomgang av strukturelle egenskaper, prosesser og/eller resultater, skal føre til skoleforbedringer (Fevolden & Lillejord 2005).

3.3.3 Målstyring i skolen

Imsen (2016, s. 107) skriver at det er tre oppfatninger eller perspektiver på hva som «kjennetegner» en god skole eller kvalitet i skolen. I et historisk perspektiv har disse oppfatningene preget diskusjonen i politikken om hva som skal vektlegges i skolen. På 1970- og 80-tallet ville man vekk fra «puggeskolen» og vektla derfor læringsprosessen og elevaktivitet. For å kunne inkludere elever med ulike forutsetninger for et sosialt fellesskap var det viktig med et variert læringsmiljø mente man. På 1990-tallet ble innholds perspektivet igjen gjeldende med fokus på elevaktivitet, tema- og prosjektarbeid for å balansere det mot for mye «pugging». I 2001 ble *Kvalitetsutvalget* opprettet på oppdrag fra utdannings- og forskningsdepartementet som la grunnlag for en rekke norske utredninger angående skole og utdanning. Utvalget lanserte *resultatkvalitet* som ble sentralt i Kunnskapsløftet fra 2006 og fremover. Utvalget presenterte i tillegg *strukturkvalitet* (skolesystemet, de juridiske rammene, kompetanse hos lærerne, rammefaktorer) og *prosesskvalitet* (elevenes læringsprosess og læringsmiljø). Denne dreiningen mot resultater fikk store konsekvenser for praksis i skolen,

og for lærernes og elevenes arbeid (Imsen, 2016, s.108). Som jeg pekte på innledningsvis kom det et skifte med LK06 til en retning av styring gjennom mål og resultatinformasjon.

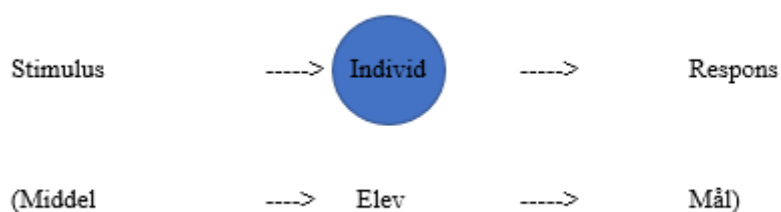
3.4 Målorienterte læreplaner

3.4.1 Tyler rasjonalen

Det er vanskelig å komme foruten Tyler (1976) når det er snakk om målorienterte læreplaner. Selv om hans arbeid tar utgangspunkt i det angloamerikanske *curriculum* er det likevel relevant for nordisk læreplantenkning. I boken *Basic Principles of Curriculum and Instruction* formulerer han sin egen rasjonale som tar utgangspunkt i fire fundamentale spørsmål eller «steg» som må besvares i læreplanutvikling og undervisning; 1. Hvilke utdanningsmål bør skolen søke å nå? 2. Hvilke læringserfaringer bør det legges til rette for slik at disse målene kan nås? 3. Hvordan kan disse læringserfaringene organiseres mest mulig effektivt? 4. Hvordan kan vi vurdere om disse målene blir nådd? (Tyler, referert i Imsen, 2016, s. 323). Rasjonalen har fått massiv kritikk i løpet av årene mye fordi modellen forutsetter at det går an å skille mål og midler, og at det finnes en årsakssammenheng mellom disse. Det kritiseres også at eleven kan styres mot oppsatte mål. Motargumentene mot rasjonalen er at eleven blir påvirket av for mange faktorer og at menneskelig læring og aktivitet er for kompleks til å kunne fanges inn i en slik modell (Andreassen, 2016, s. 44).

Første steg er valg av mål. Tyler sier det skal gjøres på grunnlag av studium på tre områder: 1. elevene, 2. nåtidens samfunn og samfunnsliv, 3. anbefalinger fra fagspesialister og eksperter i skolefagene. Videre i prosessen skal informasjonen fra disse studiene filtreres gjennom filosofiske og psykologiske vurderinger. Læreplanavgjørelsene skulle også hvile på vitenskapelig grunn mente han. Steg to omfatter læringserfaringer, hvordan skal elevene gjøre for å nå målene. Med læringserfaringer mener Tyler den interaksjonen som foregår mellom eleven og læringsmiljø, og mener dette ikke må oppfattes på lik linje med lærestoff da det omfatter elevenes tidligere erfaringer, personlige oppfatninger og interesser. Dette er noe som konstruktørene av en læreplan ikke kan kontrollere eller bestemme på forhånd. Tyler mener at ansvaret blir på læreren, og at læreren må tilrettelegge omgivelsene slik at det skapes stimulerende situasjoner, situasjoner som vil utløse den ønskede atferden hos eleven. Her har det mye å si for hvordan læreren tolker læreplanen, altså den «oppfattede» læreplanen (jfr. Goodlad (1976) som jeg kommer til i kapittel 3.5). Denne formen for tenking setter Tylers

grunnsyn i en behavioristisk³ læringsteori. Den behavioristiske påvirkningsmodellen kan vi illustrere slik:



Figur 2: Den behavioristisk påvirkningsmodellen

Tankegangen er at man bestemmer seg for målet, og bruker de midlene som vitenskapen har vist er mest effektive for å styre elevene til å nå disse målene, altså en undervisning styrt på grunnlag av en *mål-middel* tankegang. Modellen antar at man kan «styre» eleven ved ytre stimulering. Tyler på den andre siden snakker om ikke om direkte «styring», men at læreren kan velge aktiviteter som kan føre til måloppnåelse *med en viss sannsynlighet*. Det tredje steget er organisering eller struktur av disse læringserfaringene, Tyler argumenterer for sannsynligheter og «rimelighetens retorikk» i styringen av disse personlige læringserfaringene, men det som «gjennomstyrer» rasjonalen er at hovedhensikten er å styre elevene mot mål som andre har satt på forhånd. I den pedagogiske formidlingen av disse målene mener han at innholdet skal være preget av progresjon og elevmedvirkning. Det fjerde steget er evaluering, det er målene som skal være kriterier eller referanseramme om målene er nådd. Her er det et paradoks da Tyler anerkjenner læringserfaringer som ikke er presentert i målet. Det blir bare erfaringene som ligger i målet som blir interessant for vurderingen, ikke alt annet. Dermed blir evaluering en styrke til inntrykket av en målfokusert undervisning (Tyler, referert til i Imsen, 2016, s. 324-325). Oppsummert kan man si denne rasjonalen blir en erfaringsprosess på skolenivå. Lærerne og skolen setter mål, velger ut strukturer og strategier for å nå målene. Myndighetene sjekker om målene blir «nådd» gjennom for eksempel nasjonale tester og prøver. Blir de ikke nådd må endringer skje, er det dette vi ser i fagfornyelsen?

³ Behavioristisk læringsteori definerer læring som synlig gjennom en endring i atferd, og antar at læring styres gjennom midler utledet fra forskningsbaserte «læringslover» (Imsen, 2016, s. 324)

3.4.2 Mål og middel i målstyrte læreplaner

Gjennom fagfornyelsen fortsetter læreplanverket med målbaserte læreplaner i form av kompetansemål. Disse målene skal omfatte en hel nasjons slekt og arv, og må hvile på et grundig forarbeid. Hilda Taba (1962) mener at dette grunnlaget må hvile på analyser og kunnskaper om følgende områder:

- Samfunnets og samfunnets behov
- Kultur og hvilke konsekvenser den bør ha for opplæringen
- Barn og unges kognitive læringsevner
- Kunnskap og kunnskapens «natur»

På lik linje med Tyler (1967) mener hun at man må ta hensyn til samfunnsbehov, barnets natur og kunnskapens egenart samtidig. I konstruksjon av læreplaner peker hun på at det må stilles store krav til kunnskapsinnhenting og utredninger på forhånd da reformer av læreplaner er meget omfattende prosjekter. Hun stiller spørsmål om det i det heltatt er mulig å kunne slutte seg til hva skolens oppgaver og mål bør være ut ifra slike analyser? (Taba, referert til i Imsen, 2016, s. 339). Her må man trekke inn det normative «bør» aspektet versus det deskriptiv-analytisk «er» aspektet. Det normative «bør» aspektet drøfter skolens ideal og foreskriver prinsipper for valg av innhold og framgangsmåter for god undervisning som legger til rette for hva slags mennesker vi skal oppdra, og hva som er best for eleven (Taba, referert til i Imsen, 2016, s. 160). På den andre siden har vi det deskriptive-analytiske «er» aspektet. Dette aspektet forsøker å forstå, beskrive og analysere det som skjer i skolens virkelighet uavhengig av idealet. Disse aspektene er ikke motsetninger til hverandre, men kan fungere som bidrag til å forstå skolens virkelighet. Det går ikke an å trekke slutninger om hvordan undervisning bør være ut fra kunnskap om hvordan den faktisk er, det er ikke mulig å forske oss frem til målene og normene for god undervisning fra «er» til «bør» (Taba, referert til i Imsen, 2016, s. 161-162). Taba sin vitenskapelig baserte læreplanutforming vil derfor støte på normative problemer, da analysene vil omfatte både beskrivende og verdimesse overveielser. Man må være klar over vitenskapens begrensninger. Hennes system er derimot ikke verdiløst da det kunnskapsmessige grunnlaget hun skisserer kan være til stor hjelp for de som utleder de vanskelige verdivalgene (Taba, referert til i Imsen, 2016, s. 339).

3.4.3 *Hvordan bør gode mål formuleres?*

Rober F. Mager (1962) stiller tre krav til hvordan gode mål bør formuleres slik at de skal kunne kommunisere intensjonen på en god og effektiv måte (Mager, referert i Imsen, 2016, s.339):

1. Atferdsbeskrivelse – Et mål må ha noe å si om hva eleven forventes å gjøre (jfr. Tyler 1967) med andre ord, en handlingsdimensjon.
2. Kontekst og innhold – målet må beskrive under hvilke betingelser atferden skal skje i, altså konteksten. Og noe om hvilket innhold det skal gjøres noe med. Med andre ord, enn innholdsdimensjon.
3. Kriterium – målet bør angi kriterier for akseptabel atferd ved å beskrive prestasjon for «måloppnåelse», altså evalueringsbiten.

Mager har i tankene her et detaljstyrt system med lukkede mål, noe som norske læreplaner ikke har. Taba (1962) derimot inntar en posisjon med seks prinsipper for målformuleringer;

1. En målformulering bør beskrive både den atferd som forventes, og det innhold eller den kontekst som atferden hører hjemme i.
2. Komplekse og generelle mål bør formuleres så spesifikt at det ikke er tvil om hvilken atferd som forventes
3. Læringserfaringer bør formuleres slik at det er klare skiller mellom hvilke læringserfaringer som kreves for å oppnå ulike slags atferd
4. Mål er utvikling, det vil si at de representerer veier å gå heller en endepunkter
5. Målene bør være realistiske og bør omfatte det som kan «omsettes» til klasseroms erfaringer
6. Målene må til sammen være så brede at omfatter alle de resultater skolen har ansvar for

Det som er interessant ved Tabas prinsipper er at hun fremhever både atferd (handlingsdimensjon) og innhold (innholdsdimensjon) som viktige dimensjoner i mål, og at hun ser mål som prosessorientert og ikke som endepunkter (Taba, referert til i Imsen, 2016, s. 340).

3.5 Læreplanvirkelighet

John I. Goodlad (1979) – opererer med tre typer fenomen innenfor læreplanvirkeligheten; 1. det substansielle, 2. det sosiopolitiske og 3. det tekniske-profesjonelle. Det substansielle handler om innholdet i læreplanene, hva formålet med læreplanen legger til rette for gjennom undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, den tar også for seg anvisning for evaluering. Det sosiopolitiske området tar for seg hvordan læreplanen fungerer i forhold til den samfunnsmessige sammenheng den står i. Hvordan legitimeres intensjonene i forbindelse med læreplanutvikling, læreplanendring og innovasjon, hvorfor disse mål og dette innhold? (Goodlad, referert til i Gundem, 2008, s. 22). Den siste omfavner rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning og tar for seg de menneskelige og materielle muligheter og ressurser (Gundem, 2008, s. 22-23). Dette er det Goodlad kaller læreplaners tekniske-profesjonelle side. Imsen skriver at det kan dreie seg om opplæring av konsulenter og veiledere som igjen skal veilede lærere om læreplanen, det kan være opplæring og etterutdanning av skoleadministratorer og skoleledere. I tillegg kan det være utvikling av vurderingssystemer for å sjekke hvordan det går med gjennomføringen, og strategier for revisjonen av det som ikke går bra (Goodlad, referert til i Imsen, 2016, s. 267). Disse ulike områdene til Goodlad kan brukes til teoretisk inndeling som kan være nyttig for analyseformål. Disse kan være med å belyse problemene i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner (Gundem, 2008, s.23).

3.5.1 Læreplanens fremtredelsesformer

Mål, arbeidsmåter og lærestoff i den substansielle læreplanen blir gjort til gjenstand for tolkninger, påvirkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer. Her finner vi læreplanens mange «ansikter» (Goodlad, referert i Gundem, 2008, s.25). Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat, hvor han deler inn i fem «ansikter» eller nivåer for hvordan de fremtrer (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). Læreplan kan oppfattes og tolkes i mange fremtredelsesformer som *ideenes eller den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den iverksatte* og *den erfarte læreplan* (Goodlad, referert til i Gundem, 2008, s. 26-27).

Ideenes læreplan baserer seg på det idemessige eller ideologiske planet. Tradisjon- og forskningsbasert viten er gjeldende. Samfunnsendringer, tradisjon, kulturarv og internasjonalisering vil virke inn på dem som har ansvaret for å utforme læreplanen (Gundem, 2008, s.26). Utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske begrunnelser legger til grunn for

idéenes læreplan (Garmannslund et al., 2011, s. 9). En selvfølghet er at et læreplanprodukt aldri blir helt det samme som en komité har tenkt ut eller sett for seg (Gundem, 2008, s.26). Den ideologiske læreplan blir aldri gjennomført i «ren» form, den vil alltid måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og hva som er gjennomførbart (Goodlad, referert i Imsen, 2016, s. 278). Engelsens utdyper videre og sier:

«Her tenker vi de mange ideene som blir fremmet blant annet i grunnlagsdokumenter som gir politiske premisser for en utdanningsreform (eller læreplanreform; mine ord). Ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked. Noen slike ideer får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen, mens andre blir glemt» (Engelsen, 2009, s. 72).

Et konkret vedtatt dokument av en læreplan kaller vi den *formelle læreplanen*, som kan åpne for svært ulik forståelse og tolkning av forskjellige parter. Dette vedtatte styringsdokumentet blir altså gjenstand for tolkning (Goodlad, referert i Gundem, 2008, s.26).

Dette bringer frem den oppfattede læreplan som er læreres, elevers, foreldre, skolepolitikere og administratorers tolkning av styringsdokumentet som blir påvirket av faktorer som tradisjon, den sosiokulturelle sammenhengen og ulik erfaring og personlighetsbakgrunn (Gundem, 2008, s.26). Goodlad mener at dette nivået har størst innflytelse på den praktiske bruken og realiseringen av en læreplan (Goodlad, referert til i Garmannslund et al., 2011, s. 9-10).

Lærernes oppfatning blir den læreplanene de iverksetter, som er lærernes forståelse og tolkning av styringsdokumentet. Her vil også andre faktorer spille inn som f.eks. lærerens rammefaktorer, forutsetninger osv. (Gundem, 2008, s.26). Lærerens individuelle fortolkning gjennomføres ut ifra den enkeltes erfaring, antagelser og betraktninger rundt mulighetene omkring undervisningen (Garmannslund et al., 2011, s. 10).

Den erfarte læreplanen er som elevene opplever og erfarer gjennom undervisningen og læringen fra læreren, andre faktorer som spiller inn her er elevens bakgrunn når det kommer til det personlige og kulturelle bakgrunn, likeså kan interesser påvirke i denne sammenhengen (Gundem, 2008, s.26). Det er elevenes individuelle forutsetning som gjør hvordan de erfarer læreplanen. I mange tilfeller kan det sprike mellom den *iverksatte læreplanen* og *den erfarte læreplanen* da intensjonen til læreren fortolkning kan være ulik det eleven erfarer (Garmannslund et al., 2011, s. 10).

Den svenske læreplanforskeren Ulf. P. Lundgren (1981) foreslår en annen inndeling av læreplannivåer. Han deler inn i tre nivåer hvor den første handler om valg av kunnskaper, vurderinger og erfaringer som undervisningen skal omhandle og organiseringen av dette. Læreplaners intensjon, innhold og funksjon blir påvirket av ulike grupper, historisk utvikling og arbeidsmarked som kan gi læreplankoder med bakgrunn i objektive vilkår og ideologiforskjeller hevder Lundgren. Det andre nivået handler om beslutnings- og kontrollprosessene som styringsinstrument til hvordan utdanning formes. Her inngår også hvordan påvirkning fra forsøks- og forskningsarbeid kan påvirke det konkrete innholdet i utdanningen. Det tredje nivået handler om den konkrete og formelle læreplanen, og hvordan den styrer undervisningen. Og hvordan denne prosessen kan påvirke og medføre ulike typer av læring og sosialisering (Lundgren, 1981, s. 21-23).

3.6 Strategi for læreplanimplementering

Hanken & Johansen (2000, s. 138) har tre ulike syn eller strategier på hvordan en læreplanimplementering eller utforming av læreplaner kan skje. De tre synene til Hanken & Johansen er følgende;

1. En top-down strategi: implementering skjer som en enveisprosess hvor myndighetene utvikler og formidler en læreplan som det forventes at lærere skal iverksette.
2. Implementering som samarbeidsprosess; myndighetene lager retningslinjer. Tolkningen av disse retningslinjene blir lærernes oppgave. Lærere og skoler får også frihet til å utforme lokale planer tilpasset forholdet til den enkelte skole.
3. En bottom-up-strategi, implementering skjer lokalt – det finnes en offisiell læreplan, men det konkrete læreplaninnholdet blir valgt ut i samspill mellom lærere og elever, som gjør at hver enkelt plan varierer fra skole til skole.

I tillegg setter Cuban (1993) i Engelsen (2009, s. 74-75) opp fire viktige faser i en utdanningsreform:

- 1) Behov for en utdanningsreform
- 2) Reformen i utdanningen blir formulert i politiske dokumenter/termer hvor utdanningsproblematikken foreligger
- 3) Reformdokumentene blir legitimert og adoptert i ulike sektorer
- 4) Reformen blir iverksatt og anvendt i klasserommene

4. Metode

4.1 Metodiske valg

I denne delen vil jeg ta for meg og redegjøre for metodevalg, utvalg av materiale, fremgangsmåte, metodologisk drøfting og til slutt etiske betraktninger. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ dokumentanalyse av et utvalg dokumenter. Omfanget av dokumentene er stort som gjør det til en slags kvalitativ undersøkelse av et kvantitativt materiale.

4.1.1 *Hvorfor metode?*

Som samfunnsforsker stiller man spørsmål om et fenomen, samtidig som man forsøker å finne svar (Duedahl, 2010, s. 53). Dokumenter har et innhold og dette innholdet må nødvendigvis analyseres for å kunne gi innsikt i et problem, likevel er det langt fra innhold til fakta. Hva man får ut av det representative innholdet kommer helt an på spørsmålet man stiller. Med andre ord er dokumentets verdi som kilde avgjørende for hva slags spørsmål man stiller til det. Dette synet refereres til som det «funksjonelle kildesyn», eller det som flertallet av nåtidens historikere kaller «kildekritikk» (Duedahl, 2010, s. 53). Målet i denne oppgaven er ikke å fastslå noe «svar» eller «sannhet», snarere vil jeg oppnå dypere innsikt og belyse et fenomen. Dette vil gjøres med et kritisk blikk, som kan karakteriseres som en systematisert skepsis. Som Sigmund Grønmo fremhever ved den kritiske oppgaven, vil jeg også forsøke å problematisere og foreta en kritisk drøfting av etablerte ordninger og mønstre i samfunnet (Grønmo, 2004, s. 11-12). En svakhet er at blikket kan bli for normativt, uten at det nødvendigvis kommer noe forslag til løsninger. Øivind Bratberg påpeker at dette er en relativt vanlig kritikk mot en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Bratberg, 2017, s. 23). Postholm & Jacobsen (2018, s. 45) sier at forskning har et mål om å frembringe kunnskap om virkeligheten, hvordan den ser ut og hvordan ting henger sammen, som bringer meg til det vitenskapsteoretiske utgangspunkt i denne oppgaven.

4.1.2 *Vitenskapsteoretisk utgangspunkt*

I all empirisk forskning er utgangspunktet en antakelse om at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av den som forsker på virkeligheten. Det oppstår med andre ord et skille mellom virkeligheten på den ene siden, og på den andre siden forskeren som skal frembringe kunnskap om denne virkeligheten. Grunnstenen for den epistemologiske debatten er spørsmålet om hvorvidt det er mulig å etablere en «sann» kunnskap (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 45). Forståelsen av kunnskap får implikasjoner for både problemstilling, metode og teorivalg. Dette henger videre sammen med vitenskapsteoretisk utgangspunkt, og dette vil være farget av hvilken kontekst man befinner seg i. Jeg ser på den sosiale virkelighet som sosialt konstruert, og noe som stadig er i endring, og ikke konstant over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Dette betyr at forskerens ståsted og situering i feltet vil derfor være viktig å redegjøre for. Min analyse av fagfornyelsens høringsuttalelser er preget av mitt ståsted som lektorstudent i samfunnskunnskap, valg av teoretisk tilnærming, analysestrategi, hvordan jeg forstår og fortolker materialet, og andres forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vitenskapsteoretisk plasserer jeg meg innenfor en moderat sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor jeg ikke problematiserer at det finnes en virkelighet, men at vår tilgang til denne er sosialt konstruert og påvirkes av egen situering, kontekst og kultur (Berger & Luckmann, 2006) Forskningsdesignet i oppgaven har preg av å være en kartlegging av offentlige dokumenter som ofte kan fremstå som «objektive» og «gitte» størrelser. I den sammenheng mener jeg et sosialt konstruktivistisk utgangspunkt vil være fruktbart for å forstå læreplanen som et produkt av offentlig styring, forhandlinger, fortolkning og meningsutveksling.

4.1.3 Valg av metode

I mitt forskningsdesign har jeg valgt innholdsanalyse av dokumenter. Det som skiller studier av dokumenter fra feltarbeid er at dokumentene som analyseres er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Thagaard, 2013, s. 59). Materiale jeg har valgt ut har vært lett tilgjengelig på internett. Fordelen med dette er at det «alltid» ligger der og er tilgjengelig, jeg har derfor ikke måtte bevege meg ut i «feltet».

Med henblikk på oppgavens omfang har det gjennom hele prosessen bare vært aktuelt med ett forskningsdesign, og da en innholdsanalyse av dokumentene. Likevel har det dukket opp «funn» som gjorde at det ville vært spennende og interessant å trekke inn både kvalitative intervjuer og kvantitative spørreundersøkelser som supplement. Dette kunne vært med å belyse andre perspektiver, for eksempel ved å intervjuer lektorer eller skoleledere, og gitt bedre innsyn i den enkeltes skoles involvering i fagfornyelsen. Dette har av tidshensyn ikke vært mulig å gjennomføre.

Med bakgrunn i valget om ett forskningsdesign valgte jeg å ha en pragmatisk tilnærming til studiet med et relativt lukket utvalg av primærdokumenter og mer åpen og fleksibel innsamling av sekundærdokumenter. Som Postholm og Jacobsen påpeker ved den

pragmatiske metoden ses forskningen på som en pågående prosess der funn leder til undringer, som igjen leder til flere spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

4.2 Utvalgt materiale

Materialet jeg har brukt finnes som offentlige tilgjengelige dokumenter. Dokumentene er relativt nye og oppdaterte, og jeg anser dem som troverdige. Det er dokumentene som er kilden til min belysning av temaet. Bratberg argumenter for at tekster kan inneholde informasjon om ideer, intensjoner, faktiske forhold og diskurser (Bratberg, 2017, s. 11-12). Forskeren undersøker tekster knyttet til problemstillingen, binder de sammen og analyserer (Bratberg, 2017, s. 11; Grønmo, 2004, s. 187). Videre kan vi skille mellom sekundær- og primærdata som er blitt brukt. Duedahl argumenterer for at primærkilden er den kilden som kommer nærest på undersøkelsens emne, mens sekundærkilden bygger på andre kilder eller dokumenter (Duedahl, 2010, s. 67).

Sekundærdata er basert på og samlet inn av andre, og kan omfatte alle mulige nedskrevne tekster og statistikk. En kort presentasjon og gjennomgang av sekundærdokumentene vil være med å belyse og få en forståelse av *fremveksten* til fagfornyelsen og hvorfor fagene fornyes. Dette må sees i sammenheng med den historiske gjennomgangen av tidligere læreplaner som kort ble gjennomgått i kapittel 2.3 for å kontekstualisere fagfornyelsen med henblikk på tidligere reformer og læreplaner uten at dette ansees som hoveddata, I tillegg har jeg sett på og diskutert strategien til myndighetene og hvordan prosessen blir legitimert sett i lys av strategiteori.

I lys av problemstillingen og hvordan høringene har foregått har jeg valgt høringene som primærdata. Primærdokumentene er i all hovedsak den siste høringsinnspillrunden til læreplan i samfunnskunnskap, endelig utkast av læreplan og retningslinjene til utforming av læreplan fra Utdanningsdirektoratet (Udir). Dette er fordi det er i høringene *empirien* ligger, dermed er det ut av retningslinjene og endelig utkast vi kan finne *endringene*, eller således «funnene». I strategien til fagfornyelsen peker også Kunnskapsdepartementet at de offentlige høringene er den viktigste arenaen for å høre interessenters synspunkter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14).

Duedahl (2010) påpeker at man må velge ut dokumenter ut ifra fire kriterier: autensitet, troverdighet, representativitet og betydning i forhold til problemstillingen. Dokumentene som ble brukt i denne oppgaven er alle offentlige dokumenter som omhandler fagfornyelsen og

som er utgitt av offentlige etater. Likevel har normal kildekritikk vært viktig i innhenting av materiale. Dokumentene har jeg funnet på Regjeringens, Stortingets eller Udir sine sider. Jeg har undersøkt hvem som står bak dokumentet, og vurdert dokumentets gyldighet og egnethet for problemstillingen.

For at leseren skal få en oversikt over utvalgt tekster vil jeg presentere to tabeller for å skape bedre forståelse over datagrunnlaget til sekundær- og primærdokumentene

Sekundærdokumenter

Navn	Type	Forfatter	År – Forlag / Instans	Beskrivelse	Relevans
Elevenes læring i fremtidens skole	Norsk Offentlig Utredning	Ludvigsen-utvalget	2014 Regjeringen	Utvalgets vurdering av grunnopplærings fag mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv	Vurdering av fagene i skolen
Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse	Norsk Offentlig Utredning	Ludvigsen-utvalget	2015 Regjeringen	Presentasjon av utvalgets anbefalelse om fornyelse i skolen	Bakgrunnen for fagfornyelsen
Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet	Stortingsmelding	Regjeringen	2015 – 2016 Regjeringen	Regjeringens melding om at fagene fornyes	Iverksettelsen av fagfornyelsen
Strategi for fagfornyelsen	Plan/strategi	Kunnskapsdepartementet	2017 Kunnskapsdepartementet	Strategien til fagfornyelsen	Strategien til fagfornyelsen som en demokratisk prosess

Tabell 1: Sekundærdokumenter

Primærdokumenter

Navn	Type	Forfatter	År – Forlag / Instan s	Beskrivelse	Relevans
Læreplan i samfunnskunnska p – fellesfag	Offentlig høring	Utdanningsdirektoratet mfl.	18. Mars 2019 – 18. Juni 2019	Høringsinnspill på utkast til læreplan i samfunnskunnska p	Alle de 160 høringsinnspillene som legger «grunnlag» for analysen
Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner LK20 og LK20S	Artikkel	Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget.	2018	Retningslinjene for utforming av nye læreplaner	Retningslinjene for utforming av nye læreplaner
Læreplan i samfunnskunnska p – fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)	Læreplan	Utdanningsdirektoratet	2020	Fastsatt ny læreplan for samfunnskunnska p	Fastsatt ny læreplan for samfunnskunnska p

Tabell 2: Primærdokumenter

4.2.1 Gjennomføring

Med utgangspunkt i hermeneutikken vil jeg prøve å forstå meningsperspektivet bak menneskene som har uttrykt seg skriftlig i både de utvalgte primær- og sekundærdokumentene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Sekundærdokumentene som har blitt valgt ut vil bli sett i lys av Widéns (2015) første dimensjon innenfor tekstanalyse gjennom å se på hensikten til fagfornyelsen. Primærdokumentene vil bli sett i Widéns (2015) tredje dimensjon som innebærer å tolke hvilke implikasjoner de utvalgte tekstene får for settinger og situasjoner utenfor selve tekstene. Innenfor oppgavens omfang vil tekstene fungere som et passende tekstmateriale for min empiriske drøfting. Hensikten i denne oppgaven blir ikke å gjøre rede for hvert enkelt høringsinnspill, da de 160 innspillene utgjorde et relativt stort empirisk datagrunnlag. Metoden jeg har brukt for å analysere innholdet i

primærdokumentet var først å lage min egen oversikt over høringsinnspillene. I stedet har jeg sammenstilt, og laget temaer og kategorier ut ifra hvilke innspill som ble mest kommentert på og analysert disse samlet. Deretter valgte jeg å sammenligne gammelt utkast opp imot ny og endelig læreplan, og dermed tyde hvilke innspill læreplangruppen tok med videre i utformingen av endelig fastsatt læreplan. For å se på hvordan innholdet i læreplan blir konstruert valgte jeg å se på retningslinjene fra Udir, og analysere de opp imot et lite utvalg kompetansemål. Ved å analysere disse ut ifra teorimangfold, kan jeg drøfte hvordan kompetansemålene kan være med å forme/styre skolen og hvordan kunnskapen kan bli legitimert.

4.2.2 Metodologisk drøfting

Som forsker er det viktig å være klar over hvordan funnene eller kunnskapen i ulike studier kan eller blir konstruert. Man må vurdere og bedømme både fremgangsmåten og funnene/dataen studien frembringer med et kritisk blikk. Av henhold til dette vil det være relevant å diskutere studiens validitet og reliabilitet, slik man tradisjonelt har gjort innenfor en rekke forskningstradisjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Reliabiliteten, eller «påliteligheten» i oppgavens utvalg av dokumenteter er ikke dynamisk, derimot er min tolkning av teksten unik. Man kan stille seg spørsmål om jeg har gjennomført analysen på en god måte? Og om har jeg fått med all viktig informasjon? Ville andre forskere valgt ut de samme tekstene og tolket de annerledes? Gjennom min konstruktivistiske tilnærming kan jeg ikke si noe om det jeg studerer virkelig *er*, men hvordan jeg oppfatter prosessen gjennom mitt møte med tekstene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49) Om de samme «resultatene» kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt er og vil bli et empirisk spørsmål. Analysen i denne studien er uttrykk for teori- og kildeutvalg, bearbeidings- og tolkningsarbeid som har formet de resultatene jeg sitter igjen med. Validitet eller «gyldighet» går på om konklusjonene jeg trekker er gyldig i forhold til det jeg har studert, og i hvor stor grad resultatene kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det å analysere tekst kan gi innsikt og belyse ulike temaer, men det kan også gi et innskrenket bilde av det vi skal beskrive (Bratberg, 2017, s. 13). I et slik forskningsdesign kan det være vanskelig å vurdere gyldigheten av tolkningen da det innenfor samfunnsvitenskapelig metode mangler retningslinjer for hvordan man skal foreta slike typer arbeid (Bratberg, 2017, s. 15-16). Jeg har forsøkt å løse disse utfordringene ved å knytte materialet opp imot teori og empiri til andre forskere som har sett på læreplaner, læreplanreformer, makt i skolen og kunnskapens

legitimering. Repstad argumenterer for at dette kan gi et bedre grunnlag for studiens samlede troverdighet (Repstad, 1998, s. 86). Metode og utvalg av dokumenter kan kritiseres, men disse er også valgt ut med tanke på oppgavens omfang. Den substansielle tolkning av dette materialet vil bli gjort i lys av utvalgt teori.

Innledningsvis i teorikapitlet påpekte jeg at koronasituasjonen har gjort det vanskelig å få tak i originalkilder, og jeg har derfor måtte benytte meg av en del sekundærkilder.

Annenhånsilder kan inneholde feil, gi misvisende informasjon og mangle kontekst, samtidig anser jeg forfatterne av kildene som troverdige og pålitelige, og dermed forsvares.

4.2.3 Forskningsetiske betraktninger

Ved at prosjektet tar utgangspunkt i offentlige dokumenter, data og opplysninger som alle har tilgang til vil det være unødvendig for meg å melde inn dette prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det må nevnes at ved å gi kommentarer og innspill på høringsprosessen har aktørene allerede gitt et informert samtykke om at opplysningene kan bli brukt. I tillegg har jeg hatt e-post korrespondanse med Utdanningsdirektoratet og fått tillatelse til å bruke en utvidet rapport angående høringsinnspillene i mitt arbeid med oppgaven.

5. Presentasjon av empiri og empirisk drøfting

5.1 Bakgrunn for fagfornyelsen

5.1.1 Innledning

I denne delen vil jeg kort presentere og gjennomgå de utvalgte sekundærdokumentene som er bakteppet for fagfornyelsen jfr. Goodlads (1979); ideenes læreplan og/eller Lundgrens (1981) første nivå. Ludvigsen-utvalgets utredninger (jfr. NOU: 2014: 7 elevenes læring i fremtidens skole & NOU: 8 Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser) førte til Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning – Forståelse. Vi kan si at utredningene til Ludvigsen-utvalget la til grunn anbefalingen eller en idé om ny læreplan, en ideologisk tankegang om kompetanse for fremtiden og det ble sett i gang en prosess for å fornye fagene i skolen, det er disse dokumentene legger til grunn for fagfornyelsen som læreplanreform (Engelsen, 2009, s. 72).

5.1.2 Ludvigsen-utvalget

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ledet professoren Sten Ludvigsen i perioden 2013-2015 et utvalg (Ludvigsen-utvalget) for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og således hva elevene har behov for å lære i de kommende 20-30 årene. Prosjektet resulterte i totalt to utredninger/rapporter om fremtidens skole: 1. NOU: 2014: 7 Elevenes læring i fremtiden skole – Et kunnskapsgrunnlag, og 2. NOU: 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Utredningene la til grunn for et arbeid med en fornyelse av innholdet i alle fag, både i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring (Karv & Rødal, 2018).

5.1.3 NOU 2014 – Elevenes læring i fremtidens skole

I den første utredningen (NOU) fra 2014 gjorde utvalget en vurdering av grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, s. 7).

Ludvigsen-utvalget jobbet ut ifra et bredt kompetansebegrep som de definerer slik:

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng» (NOU 2015:8, s. 19).

Det er også viktig å skille mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. Fagspesifikk knytter seg til vitenskapsfagene og andre fag/kompetanseområder som skolefagene tar utgangspunkt i. Fagovergripende kompetanser er relevante for mange ulike fag og kunnskapsområder. Utvalget mener begge disse kompetansene bør være integrert i skolefagene. De argumenter for at begrepene er nødvendige analytiske verktøy i utvikling og implementering av læreplaner for å vurdere hvordan de i relasjon kan bidra til å endre og fornye et fags innhold (NOU 2015:8, s. 19). Resultatinformasjon av ulike målverktøy viste at kompetansen elevene skulle tilegne seg var variert og målene for opplæringen var bredere enn kompetansen elevene tilegnet seg. Dybdelæring var et gjennomgående tema og begrep i utredningen. Dybdelæring vil si at elevene utvikler ferdigheter, forståelse av begreper og det å kunne se sammenhenger innenfor ulike fagområder. En ytterligere forklaring av dybdelæring handler om elevenes forståelse av temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Videre innebærer det elevenes evne til å løse problemer, analysere og reflektere over egen læring for å konstruere helhetlig og varig forståelse. I kontrast til dybdelæring finner vi *overflatelæring* som vektlegger innlæring av faktakunnskap uten at elevene nødvendigvis kan sette kunnskapen i sammenheng. Dette kan sees på som undervisning som kunnskapsoverføring. Dybdelæring kjennetegnes ved at en elev er aktiv i sin egen læringsprosess, kan bruke læringsstrategier og er reflektert over egen læring (NOU 2014:7, s. 35).

Utvalget støttet denne dybdeorienteringen og ser på behovet for en fagfornyelse i lys av fremtidige kompetansebehov i samfunns- og arbeidsliv, da realiseringen av læreplanene ofte er breddeorientert og man ser en tendens til utfordringer knyttet til dybdelæringen.

Oppsummert fant utvalget at læreplanene var for brede og at kunnskapen ble for overflatisk med mindre rom for dybde.

5.1.4 NOU 8: 2015 – Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse

Samfunnet og enkeltmennesket er i dag stilt overfor lokale og globale utfordringer. Flere utviklingstrekk peker mot en fremtid i samfunnet med høy grad av kompleksitet, større mangfold og hurtige endringer (NOU 2015:8, s. 8). I et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn skal opplæringen i dagens skole skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i samfunnet. Skolen skal i tillegg støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. Skolen har et viktig ansvar i utfordringen rundt samfunnsendringene. Kunnskap endrer innhold og form, i vitenskapelige disipliner, i

arbeidslivet, og på nye fremvoksende kunnskapsområder. Skal elevenes potensiale realiseres må skolen videreutvikles og fagene fornyes mener utvalget (NOU 2015:8, s. 7). Utvalget har satt opp fire kompetansehovedområder som samfunnet og elevene har behov for i fremtiden:

1. *fagspesifikk kompetanse*. Fagområdene skal bidra til økt kunnskap, forståelse og muligheter for samfunnsdeltakelse og således øke allmenndanningen. Vitenskapelige metoder og begreper, prinsipper og sammenhenger kan lære og gi elevene en kompetanse som er relevant over tid (NOU 2015:8, s. 24).
2. *å kunne lære*. Gjennom opplæringen bør elevene lære å gjøre egne vurderinger og arbeide selvstendig i prosessen ved læring, det at elevene blir selvregulert gjennom eget initiativ omkring læringsstrategier (NOU 2015:8, s. 27). Ved å engasjere seg i læringsprosessen kan elevene utvikle metakognisjon og selvregulering som kan fremme dybdelæring (NOU 2015:8, s. 26).
3. *å kunne kommunisere, samhandle og delta*. Elevene må lære seg evnen til å debattere og argumentere for sine meninger, det å kunne samarbeide i grupper og kommunisere gjennom ulike medier i forskjellige medier og ulike målgrupper – dette blir sett på som viktige kompetanser (NOU 2015:8 s. 27).
4. *å kunne utforske og skape*. Kompetanser som kreativitet, innovasjon, evne til kritisk vurdering, nysgjerrighet og problemløsning anser utvalget som viktige kompetanser og vektlegger at disse kan læres og utvikles (NOU 2015:8 s. 31). Utvalget argumenterer for at kompetansene utvikles gjennom elevenes faglige arbeid, og at de må synliggjøres i læreplanene for fag (NOU 2015:8, s. 22).

5.1.5 Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse

I en evaluering av Kunnskapsløftet ble det påvist at det ikke var godt samsvar mellom Generell del, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag. Ludvigsen-utvalget anbefalte en bedre sammenheng i læreplanverket og at utformingen skulle bygge på et solid kunnskapsgrunnlag om elevenes læring (NOU 2015:8, s. 62). Ett av målene var at Generell del skulle danne en ramme for å forstå og operasjonalisere læreplanene for fag. På bakgrunn av utvalgets anbefalinger ser vi i Meld. St. 28. departementets intensjoner for det nye læreplanverket. Departementet vil fornye den generelle delen til et mer helhetlig læreplanverk med bedre sammenheng som er oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 19).

Fagene fornyes på følgende grunnlag fra Udir: (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

1. Det elevene og lærlingene lærer skal være relevant. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Vi trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative
2. Elevene og lærlingene skal få mer tid til dybdelæring. Mange av læreplanene har vært for omfattende. For å legge gode rammer for dybdelæring, kan vi ikke bare fylle på med nytt innhold. Vi må gjøre tydelige prioriteringer.
3. Det skal bli bedre sammenheng i og mellom fagene og de forskjellige delene av læreplanverket.

Fagfornyelsen som trer i kraft i 2020 bygger på regjeringens ønske om hvorfor og hvordan opplæringen skal fornyes for at barn og unge skal få best mulig vilkår for å kunne utvikle verdier, holdninger og kunnskaper som kan ha stor betydning for respektives livssituasjon gjennomgående i oppveksten, og som utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5-6). Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen som byr på utfordringer. Reformen som kom i 2006 med Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Med utgangspunkt i reformen vil regjeringen fornye og videreføre kunnskapsløftet for å få en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6). Læreplanene skal fornyes og gi en tydeligere retning for skolens arbeid. Analyser tyder på at det er utfordringer knyttet til gjennomføring av læreplanene i grunnskolen og fellesfagene på videregående skole da innholdet er for omfattende til å kunne legge rette for dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). Fagfornyelsen bygger på Ludvigsen-utvalgets anbefaling fra 2015 utredningen om fremtidens skole. Der utvalget anbefaler en fornyelse av fagene som elever i norsk og samisk skole vil ha behov for å utvikle kompetanser innenfor, begrunnet i refleksjonen rundt utviklingen av samfunnet (NOU 2015:8, s. 9).

Det nye i fagfornyelsen

Som en konsekvens av utvalgets arbeid ble det satt i gang en utarbeiding av nye læreplaner høsten 2017 og som vil være klart til bruk i skolen fra høsten 2020. Arbeidet bygger på langvarig forskning innenfor feltene didaktikk, fagdidaktikk, utdanningspsykologi, læring med IKT (informasjon- og kommunikasjonsteknologi) og skoleledelse (Karv & Rødal, 2018). Utvalgets leder, Sten Ludvigsen uttalte seg i en pressemelding om anbefalingene for fremtidens skole: «Samfunnet endrer seg raskt, og dette må reflekteres i skolens innhold.

Utvalget vektlegger kompetanse i fag og kompetanser som er viktige i mange fag, som å kunne lære, kommunisere, samarbeide, delta, utforske og skape». Det som utmerker seg som nytt i fornyelsen av kunnskapsløftet er en *ny overordnet del* av læreplanverket, denne skal gjelde alle læreplaner og beskrive hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Det vil komme en *ny læreplanstruktur* som deler faget inn i tre deler; 1. om faget, 2. kompetansemål og vurdering, 3. vurderingsordning. Det er innført et nytt kompetansebegrep (jfr. Ludvigsens-utvalget komp. begrep). De nye læreplanene skal legge til rette for *dybdeløring*. Det kommer en presisering av grunnleggende ferdigheter og en omtale om vurdering av fag hvor læreplanene skal inneholde en fagspesifikk omtale for hvert trinn det er kompetansemål for. Omtalen skal også uttrykke hva elevene samlet sett skal vurderes etter i underveis- og sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

5.2 Fagfornyelsen som prosess

5.2.1 Innledning

Denne delen vil bli sett i lys av Goodlads (1979) sosiopolitiske læreplanvirkelighet eller det andre nivået i Lundgrens (1981) læreplanteoretiske begrepsapparat. Den retter seg om de beslutnings- og kontrollprosessene som blir satt i verk under utviklingen av et læreplandokument; jfr. offentlige høringer, debatter, kommisjoner og likende med nye læreplanforslag. Det er dette Lundgren kaller for det politisk-administrative nivået, der hvor selve læreplandokumentet blir utformet. Denne delen vil bli tredelt; ført vil jeg se på strategien til fagfornyelsen og drøfte dette i lys av strategiteori, deretter vil jeg se på den siste høringsprosessen for den nye læreplan i samfunnskunnskap (det er viktig å presisere at jeg bare har sett på høringsinnspillene). Her vil jeg ta for meg de mest omtalte temaene i innspillene. Til slutt vil jeg se på hva slags endringer som skjedde på bakgrunn av høringsinnspillene gjennom en sammenligning av utkast og endelig læreplan (jfr. Goodlads formelle læreplan, eller Lundgrens tredje nivå).

5.2.2 Strategi

Cuban (1993) setter opp fire ulike faser for en utdanningsreform som viser at det er en lang vei fra ideenes læreplan til den operasjonaliserte og erfarte læreplanen på de enkelte skoler og klasserom (jfr. Goodlad 1979). Fase 1) starter gjerne utenfor skolen, i tanker om å reformere utdanning (jfr. Oppdraget fra Regjeringen/Kunnskapsdepartementet). 2) Behovet for reformer blir uttrykt i politiske termer (og dokumenter) som uttrykker en akseptabel definisjon av hvor

problemet ligger og hvordan det bør/skal løses av skoler og lærer (jfr. Ludvigsens-utvalgets anbefalinger og Regjeringen/Kunnskapsdepartementet iverksetting). 3) Reformdokumentene (i dette tilfelle læreplanene) blir akseptert og adoptert på ulike utdanningsnivåer (stat, fylke, kommune og skole). 4) Læreplanen blir operasjonalisert i skolene (Engelsen, 2009, s. 74-75). I Meld. St. 28 (2015-2016) uttalte departementet at en nasjonal prosess skulle iverksettes for arbeidet med fornying av læreplanverket. Strategien skulle legge til rette for en åpen prosess med bred og inkluderende involvering, og ble begrunnet med at en slik strategi også ville styrke implementeringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Mye av samme strategien vi kan finne i Hanken & Johansen (2000) sitt andre syn. Ordningen viser til betydningen om at lærerprofesjonen, fylkeskommuner og kommuner må involveres slik at de får eierskap til endringene, og at kompetansebygging og bevisstgjøring bør skje i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 65). Legitimeringen av prosessen ligger i den brede involveringen av personer med høy faglig didaktisk erfaring og kompetanse. Det ble også opprettet en referansegruppe med ulike representanter fra skolesektoren, i tillegg til Kunnskapsdepartementet er partene Sametinget, KS, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) og Elevorganisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.6). Likevel understrekes det at disse partene bare skal være dialog og drøftingspartnere og skal inkluderes i beslutningene, men det er Kunnskapsdepartementet som tar alle prinsipielle beslutninger i tråd med Meld. St. 28 (2015-2016) og Innst. 19 S (2016-2017). Strategien bygger på tre ulike faser, i oppgavens omfang vil jeg ta utgangspunkt i fase 2 hvor utvikling av læreplanen i fag tas til grunne. I fase 1 skulle det planlegges og gis retning for hvordan verdigrunnlaget i ny generell del skal integreres i fag, jeg velger å ikke utdype dette videre. Fase 2 innebærer utviklingen av læreplaner for fag og veiledningsressurser. Dette kan vi illustrere med tabellen hentet fra regjeringen sine nettsider (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11):

Fase 2 Utvikling av læreplaner for fag og veiledningsressurser 2018-2019	
Hva?	Hvem er involvert hvordan?
Etablere læreplangrupper	Partene i referansegruppen foreslår Nasjonale myndigheter oppnevner
Utvikle læreplaner i fag og veiledningsressurser parallelt	Grupper av fagpersoner utvikler Nasjonale myndigheter har ansvar for å styre prosessen og fatte beslutninger
Diskusjon om og innspill til læreplanutkastene underveis, vurdere helhet og sammenheng i læreplanverket	Partene i referansegruppen og nasjonale myndigheter samarbeider om en åpen prosess med andre relevante aktører
Høring	Alle aktører
Læreplaner for fag	Nasjonale myndigheter fastsetter og informerer
Veiledningsressurser	Partene gir innspill Nasjonale myndigheter ferdigstiller og informerer

Figur 3: Fase 2 Utvikling av læreplaner for fag og veiledningsressurser 2018-2019

Som vi ser på strategien, starter fremgangsmåten med en relativt bred og åpen prosess der referansegrupper med parter fra ulike sektorer foreslår og utvikler utkastene. Så er det de nasjonale myndighetene som overholder, styrer og fatter beslutningene i prosessen. Utdanningsdirektoratet iverksetter regjeringens tiltak, og som underliggende etat av Kunnskapsdepartementet har de delegert myndighet til å drive prosessen og utformingen av læreplaner, samtidig har de det overordnede faglige ansvaret for tilsyn med den pedagogiske virksomheten og opplæringen. Men for å legitimere prosessen, og føre til en bedre implementeringsprosess skulle strategien også ta med de andre aktørene som bestemmer/styrer i skolen, som f.eks. fylkene, kommune, skolene, lærere, ansatte, organisasjoner osv. Her finner de de offentlige høringene, hvor *alle* aktører kunne komme med innspill og forslag til endringer. Det må nevnes at denne måten å gjennomføre høringer på er ny. Strategien og målet har vært en åpen prosess hvor det skal være mulig å komme med innspill både på skisser og mer ferdige utkast til læreplaner gjennom flere høringsrunder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Implementeringen av læreplanene, og en eventuell evaluering av endringene vil ikke bli diskutert i denne oppgaven.

5.2.3 Høringsinnspill

Høringen ble åpnet 18. mars 2019 og lukket 18. juni 2019. Det var totalt 160 svar på høringene til *læreplanen i samfunnskunnskap* fordelt på publisert svar fra departement, direktorater, fylkeskommuner, kommuner, organisasjoner, øvrig offentlig virksomhet, universiteter og høyskoler, private høyskoler, skoler, annet, faggrupper og forskningsgrupper, lærere, lektorer, skoleansatte og privatpersoner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Jeg har laget en tabell for å fremstille hvordan svarene er fordelt ut ifra respondenter og antall innspill:

Respondenter	Antall innspill
Departement	1
Direktorat	2
Fylkeskommune	3
Kommune	1
Organisasjon	19
Øvrig offentlig virksomhet	3
Universitet/høyskole	2
Privat høyskole	1
Skole	62
Annet	5
Faggruppe/forskningsgruppe	1
Lærer/lektor/skoleansatt	53
Privatperson	7
Totalt: 13	160

Tabell 3: Respondenter og antall innspill i høringsprosessen

Dette viser tilsynelatende at en bred involvering har funnet sted fra ulike deler, sektorer og enkelt individer i samfunnet. Samtidig er 115 av 160 innspill fra skoler og lærere/lektorer/skoleansatte som gjør at disse er representert mest. Der usikkert hvor mange det står bak hver høringsuttalelse da hver enkelt gruppe kan variere, likevel er 160 svar totalt sett relativt lite i en «demokratisk» prosess. Eksempelvis er det 62 svar fra ulike skoler, men ifølge Udir er det 413 videregående skoler i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Sett i perspektiv er innspillene til samfunnsfaget som tar plass i grunnskolen på 408.

Samfunnskunnskap er et mindre fag i forhold til samfunnsfag, likevel er det interessant å se

forskjellen i antall svar. Forslagene og utformingen til læreplanene er og har vært en omfattende prosess hvor målet med den brede involveringen, i tillegg til legitimeringen er å få en vurdering fra aktørene om læreplanen er tilstrekkelig nok, og om målene for fagfornyelsen er «nådd». På bestilling oppfordrer direktoratet at utkastet skal kommenteres på, og at de ulike partene skal komme med innspill på sine interesseområder og eventuelle forslag til endringer. Det er totalt 16 spørsmål som omfatter det «nye» i fagfornyelsen, dette innebærer spørsmål om ny overordnet del, de tverrfaglige temaene, dybdelæring og generelt om læreplanen. Spørsmålene er operasjonalisert som en spørreundersøkelse, hvor de fastsatte svaralternativene gir en føring/styring på hva Udir *vil* ha innspill på. Høringene har foregått slik at deltakerne kan krysse av på om de er helt enig, delvis enig, enten eller, delvis uenig og helt uenig, i tillegg kan de komme med kommentar til hvert enkelt punkt, eller la være å svare/kommentere. Dette gjør det enkelt for respondentene å svare på undersøkelsen, samtidig som svarene kan fremstilles i tabellform og dermed forenkles for Udir. Spørsmålene er som følger (Utdanningsdirektoratet, 2019a):

1. Uttrykkjer læreplanen tydeleg det viktigaste som alle elevane skal lære?
2. Gir læreplanen skulen og lærarne tilstrekkeleg handlingsrom?
3. Gir læreplanen rom for ein aktiv og medvarkande elev slik eleven er beskriven i overordna del?
4. Er verdigrunnlaget i overordna del tydeleg reflektert i læreplanen?
5. Er det ein god sammenheng mellom dei ulike delane i læreplanen i dette faget?
6. Har læreplanen eit realistisk omfang sett opp imot timetalet i faget?
7. Legg læreplanen til rette for djupnelæring?
8. Er språket i læreplanen klart og tydeleg?
9. Er det samiske innhaldet godt vareteke i læreplanen?
10. Er dei tverrfaglige temaa integrerte i læreplanen på ein måte som er relevant for faget?
11. Legg læreplanen til rette for tilpassa opplæring?
12. Vil tekstane om undervegs- og standpunktvurdering fungere som ei god støtte i vurderingsarbeidet?
13. Er læreplanen tilstrekkeleg framtidsretta?
14. Legg læreplanen til rette for elevane utviklar fagleg kompetanse som førebur dei på vidare utdanning og/eller samfunns- og arbeidsliv?
15. Tekstane Fagrelevans og Verdier og prinsipp skal skrivast saman til ein tekst i dei endelege læreplanane. Kva for eit innhold i dei to tekstane meiner du det er viktig å ta med vidare i den samanskrivne teksten?

16. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanen?

5.2.4 Oversikt over høringsinnspill

I min gjennomgang av kommentarer og innspill endte jeg opp med åtte ulike tematikker som går igjen i høringsinnspillene:

- *Læreplanens handlingsrom*
- *Læreplanens ambisiøsitet og taksonomi*
- *Læreplanens mulighet for dybdelæring*
- *Læreplanens manglende fokus på spesielle områder og temaer*
 - *Tverrfaglige temaer*
 - *Andre temaer*
- *Læreplanen og praksisnærhet*
- *Læreplanens mulighet for tilpasset opplæring og vurdering*
- *Annet*

Læreplanens handlingsrom

Spørsmål nummer to i høringsrunden handlet om planen ga skolen og læreren tilstrekkelig handlingsrom. Det er en konsensus blant aktørene og innspillene om at planen gir godt nok handlingsrom. Det som går igjen, er at mange peker på at målene gir for mye handlingsrom, som igjen kan skape store variasjoner og dermed mye ulikhet fra skole til skole i hva det læres om. Noen peker også på at handlingsrommet kan bli begrenset pga. *bredden* i planen, det at målene er formulert så åpent og omfattende. Det er alt ettersom hvordan man tolker målene. Det blir også påpekt at det store handlingsrommet kan skape problemer/utfordringer knyttet til eventuelle eksamener. Slik jeg kan tolke innspillene er et at skolene og lærerne mener det åpne handlingsrommet virker mer handlingslammende enn intensjonen den tilrettelegger for – som kan få konsekvenser for undervisningen og elevenes utbytte. Det er over 70 innspill på handlingsrommet fordelt på fylkeskommune, organisasjoner, universitet, videregående skoler, lektorer/lærere og privatpersoner, som i denne høringen var ganske mye sammenlignet med andre spørsmål. I tillegg er det mange som peker på at det store handlingsrommet kan gi skoler, lærere og ikke minst læreverk mye makt og bli styrende for undervisningen.

Lærebokforfattere kan få mye makt i sin utforming av lærebøker hvor de styrer innholdet og «innholdet» i kompetansemålene. Lørenskog videregående skole uttrykker: «[...]vi lurte på om det kan bli for vagt, at lærebøkene får stor definisjonsmakt og at det blir store ulikheter på

eksamen?» Samme bekymring deler lektor Kristin Befring: «[...]er redd lærebokprodusentar vil styre i for stor grad kva som blir tolking av måla»

Læreplanens ambisiøsitet og taksonomi

Det generelle inntrykket fra høringsprosessen, og det som er mest kommentert på er at planen er for ambisiøs og har en for høyt taksonomisk nivå. Det er spesielt aktørene som jobber i/eller rundt skolen som kommenterer på dette. Det begrunnes i at språket og nivået kompetansemålene formulerer ligger veldig høyt og til dels bare tilpasset de sterke elevene. Kommentarene går på at målene er for omfattende, åpne, ambisiøse, store, vide, romslige, vanskelig å tolke, utfordrende å gjennomføre med tanke på dybdelæringen, fordypning osv. Sogn og Fjordane fylkeskommune har pekt på dette: «[...] læreplanen er ambisiøs i forhold til timetallet, [...] når det kommer til taksonomisk nivå er læreplanen svært ambisiøs». Et flertall av skolene deler også dette synet, f.eks. Dalane vgs: «Kompetansemålene er omfattende og pretensiøse. Tidsfaktoren er en begrensning».

En del innspill går på at planen er preget av et akademisk og høytsvevende språk.

Lillehammer videregående sier: «Språkvaskingen kan bli mer forvirrende en forklarende i forhold til hensikt/intensjon». Mange peker på at språket kan bli utfordrende for elever, foresatte samt lærere å forstå. På grunn av de «vage» og «åpne» målene vil også noen lærere ha problemer med å tolke og bryte ned kompetansemålene. Flere kommenterer og kritiserer verbbruken, og savner «hva» som legges til grunne i bruken av verbet og etterspør en begrepsavklaring f.eks. i verbet *utforske*.

Når det kommer til antall timer rådighet i faget i forhold til omfanget slik det fremstår i læreplanen er innspillene mer splittet. Flertallet av innspillene, og da spesielt fra skolene og lektorer/lærere peker på at planen er for ambisiøs med henblikk på timetallet. Samtidig mener andre det er tilstrekkelig, noen mener det avhenger av læreren, noen mener det er for ambisiøst i forhold til dybdelæring og antall mål, noen mener det er helt ugjennomførlig. Norsk lektorlag peker på at: «det viderefører dagens problematikk i faget, hvor lærere må avgrense faget ut ifra hva som vektlegges». De ambisiøse målene satt opp mot timetallet vil gjøre dybdelæringen utilstrekkelig er det mange som kommenterer. Kirkeparken videregående skole kommenterer: «[...] og på grunn av mangel på tid tror vi dette vil gi store begrensninger i forhold til metodevalg og dybdelæring»

Noen parter kommenterer på at mange av målene krever forkunnskaper slik at undervisningen kan foregå på en tilstrekkelig måte, og stiller spørsmål om elevene har disse forkunnskapene. Dette begrunnes i at de høye taksonomiske verbene/målene tilsier at denne basiskunnskapen ligger til rette. Skien videregående skole har et fint innspill på dette «[...] flinke elever gis rom for deltakelse, refleksjon og analyse, men det spørres om elevene gis et tilstrekkelig begrepsapparat og teoretisk forankring til å kunne fylle diskusjoner/drøfting med tungtveiende og faglige argumenter. Uten grunnlag kan dette fort bli grunnløse påstander.»

Læreplanens mulighet for dybdelæring

Det er en konsensus om at planen legger til rette for dybdelæring. Dette begrunnes i omfanget, ambisiøsiteten, språket og hvordan kompetansemålene er formulert. Likevel pekes det på at planen ikke kan sikre dybdelæringen med de åpne målene, dette avhenger helt av skolens/læreres tolkning og undervisning, og hva elevene kan fra før. Mange peker også på at dybdelæringen kan bli hemmet av den nåværende planen da den er for ambisiøs, åpen, omfattende og har for mange kompetansemål som krever tid og ressurser. Tanken er god, men urealistisk blir det begrunnet i.

Læreplanens manglende fokus på spesielle områder og temaer

I gjennomgangen av innspillene fant jeg en etterspørsel fra mange ulike respondenter knyttet til temaer om demokrati og medborgerskap, internasjonale forhold og organisasjoner, arbeidsliv, kriminalitet og bærekraftig utvikling. Temaene blir uttrykt som enten mangelfulle eller ikke tilstedeværende og tilsynelatende virker det som partene vil ha det eksplisitt inn i planene og/eller kompetansemålene.

Tverrfaglige temaer

De tverrfaglige temaene er delt inn i demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring

Demokrati og medborgerskap

Partene som kommenterer på dette, mener at det politiske systemet, velferdsstaten og hvordan demokratiet fungerer ikke belyses tilstrekkelig nok i planen. Dette begrunnes i at f.eks. å kunne reflektere, diskutere, drøfte hvordan demokratiet fungerer og hva det vil si å være «medborger» må man ha kunnskaper om hvordan det politiske systemet fungerer,

velferdsstaten, maktfordelingsprinsippet og parlamentarisme. Det er i hovedsak fylkeskommuner, videregående skoler som har kommentert på dette. Universitet i Oslo (UiO) kommenterer også: «*Demokrati og medborgerskap er utilstrekkelig belyst, særlig gjelder dette kunnskap om de politiske institusjonene og deltakelse gjennom ulike kanaler*».

Bærekraftig utvikling

Noen innspill går på at bærekraftig utvikling ikke er godt nok ivaretatt i planen. Det er lite konkret og eksplisitt som etterspørres, bare mer om. Mange stiller spørsmål ved begrepet ressurspolitikk – som gir uklarhet. UiO har imidlertid et innspill som går på ønsker om at: «*forholdet mellom mennesket og natur skal komme tydeligere fram i beskrivelsen av bærekraftig utvikling for at planen skal være i tråd med verdigrunnlaget og sin egen formålsbeskrivelse*».

Folkehelse og livsmestring

Dette tverrfaglige temaet er todelt i innspillene, et «tveegget sverd», noen parter mener det er for lite fokus, andre mener det tar for stort fokus. Det som etterlyses i innspillene angående folkehelse og livsmestring er mangelen på fokus innenfor kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet, og begreper om seksuell orientering. Likestillingscenteret foreslår: «*[...] foreslå et tillegg for å synliggjøre at kjønn handler om mer enn to kjønn ved å inkludere begrepene kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet, [...] vi foreslår også å få inn begrepet seksuell orientering [...]*». Rusfeltets samarbeidsorgan Actis uttrykker i tillegg skuffelse over: «*vi registrerer at rusmidler ikke nevnes i kompetansemålene. Dette er skuffende*».

Andre temaer

Andre temaer er delt inn i innspill på internasjonale forhold, arbeidsliv og kriminalitet.

Internasjonale forhold

Det er mange som savner det internasjonale og globale aspektet i planen, at dette ikke blir dekket. De som har kommentert på dette mener at det internasjonale perspektivet ikke er tilstrekkelig og er mangelfullt. Innspillene går på mer fokus angående globalisering, internasjonale aktører/organisasjoner. Det er totalt 32 innspill på dette, fordelt på fylkeskommune, ulike organisasjoner, videregående skoler, lektorer/lærere og privatpersoner.

Arbeidsliv

Dette er nok det temaet som er mest savnet og kommentert på. Her også savner respondentene fokus på temaet arbeidsliv og føler at planen ikke er tilstrekkelig til å dekke behovet for elevenes kompetanse om dette videre i livet. Innspillene omhandler at planen er mangelfull angående kunnskap om arbeidsliv, den norske arbeidslivsmodellen, trepartssamarbeidet, lover og regler i arbeidslivet, organisering, næringsliv og entreprenørskap. En del innspill går også ut på at kompetanse om arbeidsliv er essensielt for yrkesfaglige retninger, og planene dekker altfor lite om dette. Mange innspill går på at de vil ha mer inn om arbeidsliv uten at de eksplisitt sier hva. I spørsmål om planen er nok fremtidsrettet er det spesielt det mangelfulle fokuset på arbeidsliv som blir trukket frem. Det er totalt 42 innspill på mangelfull dekning av arbeidsliv fordelt på organisasjoner, fylkeskommuner, universiteter, videregående skoler, lektorer/lærere og privatpersoner.

Kriminalitet

Enda et tema innspillene etterlyser. Mener planen har ingen/for lite fokus på dette. Kriminalitet, lov- og regelverk, lovbrudd og lovgivende makt, straff. Det er totalt 14 innspill angående kriminalitet fordelt på fylkeskommuner, universitet, videregående skoler, lektorer/lærere og privatpersoner.

Læreplan og praksisnærhet

En del innspill går ut på at planen mangler en handlingsdimensjon. Dette utspiller seg i temaer som er nevnt ovenfor arbeidsliv, og demokrati og medborgerskap. At det ikke bare skal læres OM, men I. MF – vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn uttaler: «*Vi ønsker en sterkere betoning av demokrati i praksis i læreplanen*»

Læreplanens mulighet for tilpasset opplæring og vurdering

I flere av innspillene uttrykkes det en skepsis til vurdering slik det fremstår i høringsutkastet. Dette er av flere grunner; Aktørene peker på at språket i teksten er vagt og kan være problematisk å forstå fordi den fremstår som svært diffus og i verste tilfelle; «tåketale». I tillegg fungerer den som et dårlig verktøy for underveisvurdering, man må ha mer støttemateriell. Det pekes også på at teksten ikke antyder *hva* som skal vurderes, sluttkompetansen eller helheten? Når det kommer til eksamen er det mange som undrer seg

over hvordan den skal foregå, både med tanke på handlingsrommet som kan skape variasjoner i hva det undervises om, og om den skal ta utgangspunkt i kompetansemålene.

Annet

Kategorien omfavner privatpersoner og særinteresser/organisasjoners innspill og kommentarer.

Privatpersonene kommenterer mye det samme som skolene og andre lektorer/lærere. For omfattende plan, mer enn tilstrekkelig handlingsrom, for lite fokus på statsvitenskapen og det globale perspektivet (jfr. Arbeidsliv, internasjonale org, politikk, lover og regler). Vil være vanskelig å vurdere etc.

Organisasjonene som har kommentert på høringene kom med innspill på egne særinteresser som omfavner de respektives virksomhet/organisasjon og som de ville ha mer eksplisitt inn eller større fokus på. Innspillene fra disse aktørene går altså ut på mangler i forhold til deres kjerneområder. *Tabell 4* viser hva de respektive aktørene vil ha mere fokus på:

Aktør	Mangler/innspill
Forsvarsdepartementet	Vil ha inn mer kunnskap om forsvaret og verneplikt
Kompetanse Norge	Mer tilpasset voksne i opplæring
Kulturtanken	Mer om kulturelle opplevelers egenverdi
NHO	Vil ha inn mer om arbeidsliv
Europeisk Ungdom	Vil ha inn mer om internasjonale organisasjoner og spesielt den Europeiske Union
Amnesty	Vil ha inn mer om handlingsbasert læring og fokus på menneskerettigheter
Informasjonssikring	Vil ha inn mer om digital kompetanse
Actis (rusfeltets samarbeidsorgan)	Vil ha eksplisitt om rus i kompetansemålene
Tekna	Vil ha inn mer om arbeidsliv
Finans Norge	Vil ha inn mer om økonomi og arbeidsliv

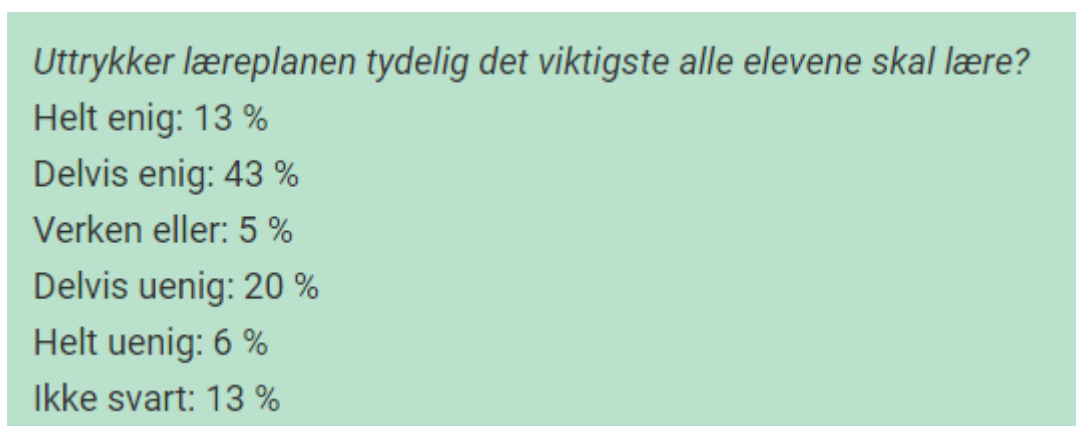
Catalyst	Vil ha inn mer om elevenes evne til utforskning av egen identitet
Foreningen Norden	Mener det må være et større fokus på det nordiske kultur- og språkfelleskapet og at dette må konkretiseres i kompetansemålene
Likestillingssenteret	Vil ha inn mer om kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet
Forbrukertilsynet	Vil ha et større fokus på forbrukerperspektivet

Tabell 4: Aktører/organisasjoner og innspill

De etterspør altså *mer* inn i planene, og *mer* konkretisert innenfor deres interesser og kjerneområder. Jeg bemerket på den andre siden at organisasjonene begrunnet godt hvorfor de vil ha et større fokus på deres kjerneelementer. Det skal sies at de er veldig snevret inn på deres særinteresser og ser ikke så mye på helheten av planen.

Oppsummering

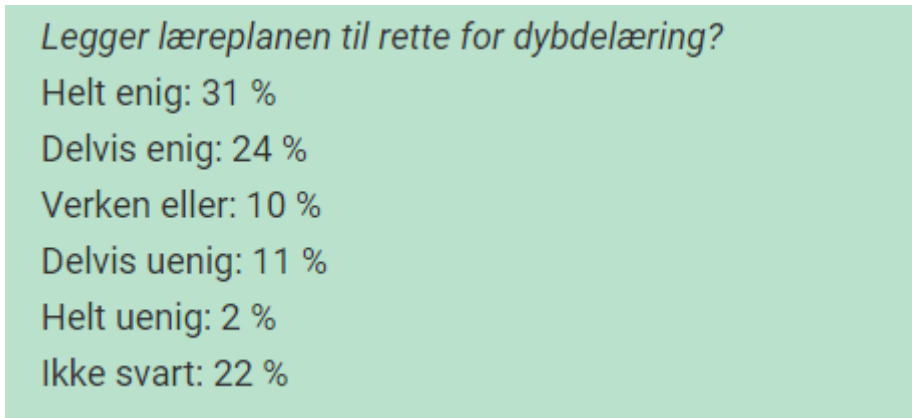
I gjennomgangen av høringene fant jeg at flertallet av innspillene ga et uttrykk for en positiv holdning til en fornying av faget/læreplanen. Det virker som de støtter tanken, ambisjonen og løftet som fornyelsen skal gi. Likevel er det mange som ikke er enig i utkastet da de mener planen er for omfattende og har en del mangler.



Figur 4: Utrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?

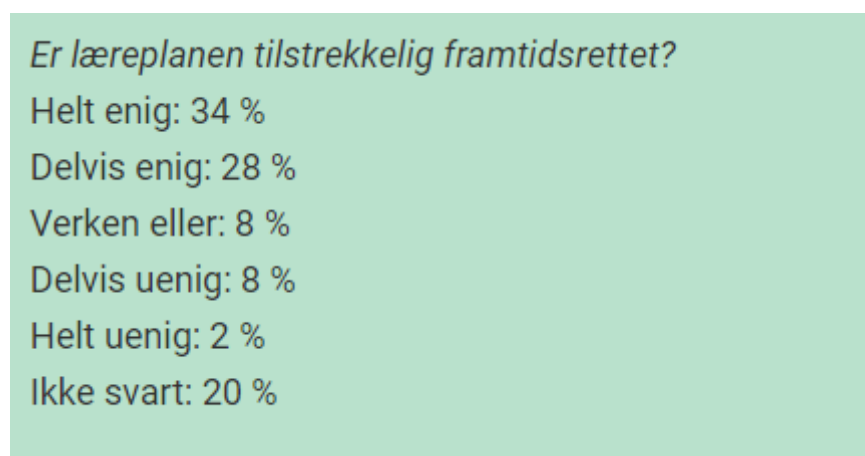
Som figur 5 viser er det bare 56% som er helt enig eller delvis enig at utkastet uttrykker det viktigste elevene skal lære, mens resten etterstreber flere elementer (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Mange peker også på at handlingsrommet er for stort da målene er for åpne og romslige. Det blir begrunnet i at dette kan skape variasjoner fra skole til skole som kan gi stor

ulikhet i hva det læres i, som strider imot fellesskolen. Dette kan også gi problemer ved vurderingsformer som eksamen. De åpne og romslige kompetansemålene vil også gå utover dybdelæringen. Som vi kan se i figur 5 er det bare 55% som er helt enig eller delvis enig at utkastet legger til rette for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b).



Figur 5: Legger læreplanen til rette for dybdelæring?

Mange peker også på at planen er lite tilpasset yrkesfaglige retninger, og heller mer imot den studieforbereidende retningen. Det er særlig skolene, og de enkelte lektorer/lærere som påpeker disse endringene. Mange peker også på en svak nivåinndeling av kompetansemålene, da planen som den står nå er tilpasset elever med høymåloppnåelse. Verbene som blir brukt forutsetter at elevene innehar mye grunnleggende kunnskaper om samfunnet for å kunne aktivt delta i undervisningen. Noen innspill går også på et manglende handlingsaspekt ved demokrati og medborgerskap. Organisasjoner ol. peker på at deres særinteresser må være av større betydning i skolen og i samfunnskunnskapens plass, og må ta en større del av faget.



Figur 6: Er læreplanen tilstrekkelig fremtidsrettet?

Optimismen i utkastet av planen tilsier at den er tilfredsstillende fremtidsrettet, men manglende temaer og områder kan være med å trekke ned prosenten som vi ser i figur 6

(Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kan se ut til at skolene, lektorene/lærerne vil ha en mer systematisk og oversiktlig plan, med enklere språk, og flere konkretiserte og eksplisitte temaer. Det blir også påpekt at planen heller noe mer mot sosiologi enn statsvitenskap slik den er lagt opp nå. En annen ting som er interessant er at mange respondenter er delvis enig, verken eller og delvis uenig i om læreplanen er tilstrekkelig uten å kommentere på hva de vil ha endret/mer av. Oppsummert finner jeg mye av det Utdanningsdirektoratet oppsummerer med etter sin gjennomgang av høringene (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

5.3 Fra utkast til endelig læreplan

5.3.1 Innledning

I denne delen vil jeg forsøke å sammenligne høringsutkastet med endelig læreplan for å sammenligne og analysere endringene. Materialet i denne analysen er stort og grunnet oppgavens omfang vil jeg legge hovedvekt på endringene som skjedde i kompetansemålene og avgrense de andre områdene av læreplanen.

5.3.2 Utdanningsdirektoratets anbefalinger

I ferdig og endelig læreplan i samfunnskunnskap kan vi legge merke til små justeringer og endringer. Anbefalingene fra Udir etter høringen var at høringsutkastene i hovedsak beholdes som de er. Samtidig anbefalte de å redusere omfang, tydeliggjøre enkeltemner, tydeliggjøre progresjonen fra læreplanen i samfunnsfag (grunnskolen) og styrke helhet og sammenheng i læreplanen. Redusere omfanget i den forstand ved å slå sammen kompetansemål for å redusere unødvendig overlapp, redusere kompleksiteten i enkelte kompetansemål ved å justere språk og innhold, som også kan imøtekomme innspill som peker på at kompetansemålene er uklare og gir for mye handlingsrom. Videre anbefalte de også å tydeliggjøre emner som arbeidsliv, samfunnsmodellen, internasjonale forhold og globale perspektiver, forbruk og kommersiell påvirkning, politiske system og utenforskap. De argumenterer for at emnene allerede er tatt med i høringsutkastet, men vil gjøre emnene mer eksplisitt og sette emnene i en tydeligere kontekst for å imøtekomme innspillene uten at det går utover omfanget. De anbefalte også en analyse av progresjonen mellom læreplan i samfunnsfag (grunnskolen) og samfunnskunnskap (vgs.) for å vurdere behovet for å justere nivå og innhold. Den siste anbefalingen var å justere kompetansemålene for å få en tydeligere kobling til tverrfaglige temaene og kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

5.3.3 Endringer i læreplanen

Om faget

Fagrelevans, verdier og prinsipper

Endringene vi kan legge merke til her er at faget ikke lenger skal gi elevene kompetanse i å bli engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet, men heller at elevene skal utvikle seg til å bli det. Dette er i god tråd med endringene som er ettersøkt, mht. handlingsdimensjon, hva som vektlegges i kompetansebegrepet etc. Det er en noen endringer i verb og språkbruk, språket er kanskje noe lettere å forstå. De har også tatt inn lokale, nasjonale og globale forhold, og fått inn arbeidsliv konkret som mange savnet.

Verdier og prinsipper

Delen er kortet ned og språket er forenklet. Mange er enig i verdigrunnlaget i samfunnskunnskap. Endringer er at faget skal ikke lenger legge grunnlaget, men bidra til at elevene blir aktive medborgere [...]. Videre skal ikke faget lenger gi elevene kompetanse i ulike verdigrunnlag, men fremme kompetansen.

Kjerneelement

I 2017 og 2018 ble kjerneelementene fastsatt og utviklet i grupper med 100 lærere, pedagoger, fagfolk og Utdanningsdirektoratet. I tillegg var det flere åpne innspillsrunder underveis i arbeidet, med henholdsvis tre innspillsrunder i perioden. De nye kjerneelementene i samfunnskunnskap ble fastsatt 26. juni 2018 av Kunnskapsdepartementet. Arbeidet med kjerneelementene var et forarbeid til utviklingen av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette vil si at kjerneelementene for samfunnskunnskap allerede var fastsatt før høringsrundene om den endelige læreplanen i faget. Av den grunn er det få/ingen endringer under dette punktet, og jeg velger å ikke ta de med i denne analysen. I høringsrunden var det derimot flere aktører som savnet bedre samsvar mellom kjerneelementer og kompetansemål.

Tverrfaglige temaer

Under folkehelse og livsmestring er språket og verbene forenklet, og i stedet for å gi refleksjon over og kompetanse om kjønn, seksualitet, grensesetting, digitale spor og personlig økonomi for å kunne styrke respekt for seg selv og andre skal heller elevene møte temaer som kjønn, seksualitet, grensesetting, rus, digitale spor og personlig økonomi. Under demokrati og medborgerskap har man tatt inn at elevene skal utforske hvordan de kan påvirke samfunnet

rundt seg i dag og i fremtiden. Faget skal gi kunnskap om nasjonale og internasjonale institusjoner og avtaler. I tillegg kunne forstå sammenhengen mellom rettighetene og pliktene til individet slik at de kan bli aktive medborgere. Endringen vi kan se her er også en forenkling av språk og verbbruk som dekker handlingsdimensjonen bedre enn i utkastet samt fokuset på nasjonale og internasjonale forhold samt institusjoner, noe som var etterspurt. Fokuset i bærekraftig utvikling har endret seg til hvordan elevene kan bidra til bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være en aktiv medborger. Verbbruken er ikke endret, men språket flyter lettere. Det er også et større fokus på hvordan enkeltindividet kan bidra/delta.

Grunnleggende ferdigheter

Muntlige ferdigheter

I muntlige ferdigheter skal man kunne formulere og fremme egne meninger og argument. Det er også mer fokus på at elevene skal forstå meningsmangfoldet, ikke bare respektere det. Det er også rettet et fokus på at elevene skal kunne sette ord på egen læringsprosess og kompetanse i faget gjennom å delta i muntlige aktiviteter. Man skal nå kunne strukturere sine tanker og å utforme og arbeide med tekster som er tilpasset formålet. Dette innebærer at det digitale har fått mer plass i det skriftlige ved at dette skal brukes gjennom digitale verktøy. Å kunne lese skal nå innebære å utforske, tolke og sammenligne informasjon og kritisk vurdere forskjellige kilder. Dette innebærer å bruke varierte kilder for å sette seg inn i faglig og dagsaktuelle temaer. Til teksten om å kunne regne er det tilføyd; ved å regne i samfunnskunnskap kan elevene bedre forstå og finne argument for faglige forhold og sammenhenger. Samfunnskunnskap har et særlig ansvar for utvikling av digitale ferdigheter etter fagfornyelsen, og denne ferdigheten er omfattende. Elevene skal kunne bruke, finne, behandle, navigere, velge ut informasjon og argument. De skal kunne utøve, vise til, skape, vurdere og forbedre, videre skal de kunne forstå, utvikle og følge regler og normer. Det er altså 13 verb som er underlagt denne ferdigheten.

Kompetansemål

I denne delen av oppgaven vil jeg gå inn på hvordan kompetansemålene har blitt endret etter høringsinnspillene. Jeg har valg en fremstillingsform hvor jeg setter opp hvert enkelt kompetansemål i tabeller og viser til hva som er nytt. Det første som er skjedd er en reduksjon i antall mål fra 17 til 16.

Tabell 5: Endringer i kompetansemål

Før	Etter
Bruke samfunnsfaglige metoder, perspektiv og kilder til å utforske dagsaktuelle temaer, argumentere for egne meninger og forstå andre sine meninger og verdier	Utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for sine egne og andre sine meninger og verdier

Her kan vi se at man ikke lenger skal *bruke*, men *utforske og presentere* ikke bare dagsaktuelle temaer, men også debatter. Men skal ikke lenger *forstå* andre sine meninger og verdier, men kunne *argumentere* for disse. Målet har fått flere verb til seg, og blitt *mer* omfattende ved en høyere taksonomi.

Før	Etter
Drøfte hvordan ideologisk ståsted og valg av metode og kilder påvirker funnene og argumentene våre og gir utslag i forskjellige meninger.	Utforske hvordan interesser og ideologisk ståsted påvirker våre argumenter og valg av kilder, og reflektere over hvordan det gir utslag i forskjellige meninger

Man skal ikke lenger *drøfte*, men *utforske og reflektere* hvordan ideologisk ståsted og interesser kan påvirke kilder, og dermed gi utslag i forskjellige meninger. Kompetansemålet har ikke blitt mindre omfattende, men fått en større handlingsdimensjon til seg. Kanskje noe enklere da man skal reflektere og ikke drøfte.

Før	Etter
Gjør greie for hvordan sosialiseringen har endret seg over tid, og drøft hvordan identiteten til ungdom og selvfølelse blir formet gjennom sosialisering i dag	Gjør greie for sosialisering og drøft hvordan identiteten og selvfølelsen til ungdom blir påvirket gjennom sosialisering

Her har de tatt bort tidsaspektet ved sosialisering, selv om det kan «bakes» inn i hva sosialisering er, det er med implisitt. De har også endret hvordan sosialisering skal *forme* og byttet ut til *påvirke*. Ingen store endringer.

Før	Etter
Drøfte hvordan personlig økonomi og organisering av arbeidsliv påvirker enkeltpersoner og mulighetene til grupper til å være selvstendige	Drøfte hvordan personlig økonomi, kommersiell påvirkning og forbruk påvirker enkeltpersoner, grupper og samfunnet.

Her har det skjedd en endring i at arbeidsliv er tatt ut, og kommersiell påvirkning og forbruk er tatt inn. Aspektet ved å *være selvstendig* er også tatt ut.

Før	Etter
Reflektere over lovverk og normer om seksuell grensesetting og drøfte variasjoner i holdninger og normer om kjønn og seksualitet.	Reflektere over utfordringer i forbindelse med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp

Her skal man fortsatt *reflektere*, men over utfordringer og ikke lovverk/normer. Man skal heller *drøfte* ulike verdier, lover og normer som gjelder seksualitet og kjønn. *Kropp* er også tatt inn eksplisitt.

Før	Etter
Bruke egne og andre sine digitale fotavtrykk til å undersøke hvem som har tilgang til data og personopplysninger, og reflektere over hvordan denne informasjonen kan brukes eller misbrukes	Reflektere over egne digitale spor, utforske hvem som har tilgang til sporene, og drøfte hvordan data og personopplysninger kan brukes eller misbrukes

Man skal ikke lenger *bruke* egne eller andres digitale fotavtrykk til å undersøke, men man skal *reflektere* over og *utforske* hvem som har tilgang til dem. Videre skal man ikke lenger *reflektere* over hvordan informasjonen kan brukes eller misbrukes, men *drøfte* hvordan de kan brukes eller misbrukes. Dette målet blir mer omfattende grunnet tillegget av enda et høyt taksonomisk verb.

Før	Etter
Innhente informasjon om sosial ulikhet i Norge og vurdere tiltak som kan motvirke ulikhet	Innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikhet i Norge og drøfte sammenhengen mellom ulikhet og utenforskap

Dette målet er utbedret med at man skal finne informasjon og forskjellige former for sosial ulikhet, ikke bare sosial ulikhet. Man skal ikke lenger *vurdere* tiltak som kan motvirke ulikhet, men *drøfte* sammenheng mellom ulikhet og utenforskap. Det er altså blitt et mer omfattende kompetansemål.

Før	Etter
Reflektere over likheter og ulikheter i identitet, levesett og kulturuttrykk innenfor og mellom majoriteter og minoriteter i Norge og Sápmi/Sábme/Sáepmie	Reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levesett innenfor og mellom majoritet og minoritet i Norge og Sápmi/Sábme/Sáepmie

Ingen endringer

Før	Etter
Gjør greie for forskjellige former for utenforskap og vurdere hvordan stat, privat sektor og det sivile samfunn kan legge til rette for å inkludere flere i samfunns- og arbeidslivet og Utforske yrke i dagens arbeidsmarked og reflektere over etiske problemstillinger i arbeidslivet	Utforske og beskrive hvordan organiseringen av samfunnet og arbeidslivet i Norge har endret seg, og drøfte hvordan den nordiske samfunnsmodellen møter utfordringer som den enkelte person og samfunnet står overfor

Utenforskap har her blitt flyttet til kompetansemålet som omhandler sosialisering. På mange måter har disse to kompetansemålet blitt snevret inn til ett mål, men med et større fokus på hvordan organiseringen av samfunnet og arbeidslivet er og har endret seg. I tillegg kan vi se et skifte fra verbene *vurdere*, *utforske* og *reflektere* til å *utforske*, *beskrive* og *drøfte*. Dette gjør at det kanskje treffer bedre på alle nivåene i den taksonomiske stigen.

Før	Etter
Utforske hvordan innovasjon og teknologi påvirker samfunns- og arbeidsliv	Utforske og drøfte hvordan næringsgrunnlag, innovasjon og teknologi former og påvirker arbeidsliv og lokalsamfunn i Norge

Målet er blitt utvidet og mer omfattende. Man skal nå også *drøfte*. Næringsgrunnlag blir også nevnt eksplisitt. Man skal også se på hvordan dette *former* arbeidsliv og lokalsamfunn, og ikke lenger samfunnet som helhet. Det er på en måte blitt større, og på en annen måte blitt «snevret» inn.

Før	Etter
Reflektere over hva det innebærer å være medborger i et demokrati, og vurdere hvordan enkeltpersoner og grupper kan påvirke politiske avgjørelser lokalt og nasjonalt	Reflektere over hva det innebærer å være medborger, og sammenligne hvordan politiske system er organisert i forskjellige land og områder.

Man skal fortsatt kunne *reflektere* over hva det innebærer å være medborger i et land. Likevel er kompetansemålet «forenklet» i den grad at man ikke lenger skal *vurdere* hvordan påvirkning skjer politisk. Man skal heller kunne *sammenligne* politiske system i forskjellige land og områder. Det er vanskelig å si om det er blitt mindre omfattende, men det kan diskuteres om det har blitt lavere taksonomisk og mer konkret.

Før	Etter
Gjør greie for forskjellig former for makt og vurdere hvordan ulike former for maktøvelse kan utfordre demokratisk verdier.	Vurdere hvordan utøvelse av makt påvirker enkeltpersoner og samfunn

Her skal man ikke lenger *gjøre greie for* ulike former for makt, men «bare» *vurdere* hvordan utøvelse av makt påvirker enkeltpersoner og samfunn. På en side er kompetansemålet redusert, på en annen måte er det like «åpent»

Før	Etter
Forstå grunnlaget for menneskerettighetene og utforske brudd på menneskerettighetene nasjonalt eller globalt	Gjøre greie for grunnlaget til menneskerettighetene og utforske og gi eksempler på brudd av menneskerettighetene nasjonalt eller globalt

Man skal ikke lenger *forstå*, men *gjøre greie* for grunnlaget til menneskerettighetene. Videre skal man kunne *gi eksempler* på brudd, ikke bare utforske. Kompetansemålet er blitt noe forenklet.

Før	Etter
Vurdere tiltak som kan forebygge rasisme, diskrimineringer og hatefulle ytringer i Norge	Vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten

Nå skal man også *vurdere* årsaker som kan forebygge. I tillegg skal man *drøfte* grensene for ytringsfriheten. Dette gjør kompetansemålet en del mer omfattende, samtidig som det blir mer eksplisitt hva man skal gjøre.

Før	Etter
Vurdere hva slags muligheter politiske aktører har til å realisere bærekraftige og fredelige løsninger på en konflikt	Utforske en utfordring eller en konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte hvordan utfordringen eller konflikten påvirker forskjellige grupper.

Man skal ikke lenger *vurdere* hva slags muligheter politiske aktører har mulighet til, men *utforske* en utfordring eller konflikt, for så å drøfte hvordan den påvirker. Bærekraftig og fredelige løsninger er «tatt ut» alt ettersom hvordan man tolker målet. Kompetansemålet har ikke blitt noe mindre omfattende, men den gir en bedre føring på *hva* og *hvordan* man skal arbeide med målet, noe som mange har etterspurt.

Før	Etter
Utforske ressurspolitikk og ressursbruk og reflektere over hvordan fremtidig politikk kan utformes slik at verden skal bli mer bærekraftig	Drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv

Dette er ikke noe kompetansemål som har blitt «endret» snarere er det et annet perspektiv på hvordan man kan se på bærekraft i et økonomisk og politisk perspektiv. Ikke lenger *utforske* og *reflektere*, men heller *drøfte* sammenheng mellom ulike ting som påvirker økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet.

Underveisvurdering

Teksten om underveisvurdering har en del endringer, språket er enklere og viser tydeligere hva slags kompetanse elevene skal få og kunne vise. Underveisvurderingen skal ikke lenger gi elevene *mulighet* til å utvikle kompetanse, men det skal *bidra* til å fremme læring, og *utvikle* kompetanse. I endelig læreplan står at elevene ikke bare *viser* til, men *utvikler* kompetanse:

- Når de reflekterer over forhold i samfunnet og kritisk vurderer og diskuterer ulike sammenhenger og perspektiv
- Gjennom å bruke samfunnsfaglige metoder, og digitale ressurser til å undersøke og vurdere problemstillinger i samfunnet
- Når de reflekterer over seg selv som menneske, og hvordan de kan påvirke egne og andre sine liv i dag, og i fremtiden

I avsnittet om hvordan læreren skal legge til rette for underveisvurdering er det ikke store endringer i innhold, men språket og teksten er noe omformulert. Fokuset på at læreren skal tilpasse opplæringen med varierte læringsstrategier/metoder. Læreren skal også legge til rette for nysgjerrige, aktivt kunnskapssøkende og medvirkende elever. Eleven skal også få reflektere over egen faglige utvikling, og få veiledning av lærer til hvordan de kan utvikle seg videre.

Standpunktvurdering

Det er nå den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen i faget som skal vurderes. Læreren skal ikke lenger planlegge og legge til rette for at elevene i varierte måter for vise sin kompetanse i samfunnskunnskap både muntlig og skriftlig, men planlegge og legge til rette for at eleven i varierte metoder gjennom forståelse, refleksjon og kritisk tenkning får vist sin kompetanse i ulike sammenhenger. Standpunktvurderingen skal fastsettes ut ifra en helhetlig vurdering og innebære hvordan elevene bruker metodene i faget og sammen med forståelse for perspektiv på ulike forhold i samfunnet. Karakteren skal fastsettes basert på kompetansen eleven har vist når respektive har brukt kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon.

5.4 Læreplaner og politisk styring

5.4.1 Innledning

I denne delen vil jeg først redegjøre for de nasjonale føringene i utforming av læreplaner og drøfte disse i lys av teori. Her også vil det bli lagt hovedvekt på hvordan kompetansemålene blir formet gjennom retningslinjene. Jeg velger å vektlegge kompetansemålene da jeg anser disse som viktige redskaper for hvordan innholdet i skolen velges. Det er i disse målene *konstruksjonen* av det mer konkrete innholdet i en læreplan ligger (om det er hensikten eller ei ligger det mye *makt* i kompetansemålene da skoler, lærere, lærebokforfattere etc. tilrettelegger undervisningen ut ifra disse). I tillegg er det som regel disse elevene vurderes og evalueres ut ifra, samtidig er også kompetansemålene det som blir mest omtalt i høringsprosessen.

5.4.2 Retningslinjer for læreplanutforming

Retningslinjene er fastsatt av Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget 26. juni 2018 og revidert 10. oktober 2018 i Oslo. Det er viktig å peke på at disse er politisk vedtatt i Stortinget og iverksatt av Udir. Videre er det utvalgte læreplangrupper som former læreplanene ut ifra retningslinjene, og Udir som vedtar planene. Dokumentet skal fungere som en overordnet mal/retningslinje for utforming av de nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Dokumentet fungerer som et verktøy og en referanse i arbeidet, samtidig legger den føringer på læreplangruppene i utforming av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Poenget med retningslinjene er at de skal beskrive prinsipper og sentrale begreper for utforming av læreplaner i fag, samtidig skal de gi føringer for utformingen av læreplaner og beskrive relevant kompetanse, tydelige prioriteringer, tydelig

progresjon og god sammenheng i og mellom fag. Som et analytiske verktøy i utvikling og implementering av de «nye» fagene operer Udir mye på lik linje med Ludvigsen-utvalgets (2014) definisjon av kompetanse. Som vi så tidligere anbefalte utvalget fire ulike kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av fagene, som vi kan se at retningslinjene er mye «inspirert» av. Den omfattende definisjonen av kompetansebegrepet legger føringene på hvordan kompetansemålene blir utviklet, også for teksten om «fagets verdier og prinsipper» er det spesifikt sagt at denne skal hentes fra læreplanens overordnede del. I retningslinjene er det videre operasjonalisert 8 konkrete føringer for utforming av kompetansemål.

Kompetansemålene i faget skal beskrive hva eleven eller lærlingen skal mestre etter endt opplæring på bestemte års trinn. I retningslinjene er det også fastsatt et eget program for digital visning av planen. I retningslinjene står det følgende: «Læreplangruppene skal skrive læreplanen i et verktøy vi kaller læreplanutvikleren» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 11). I den digitale visningen skal læreplanmål kodes til hvilke ferdigheter og tverrfaglige temaer de ivaretar.

5.4.3 Utforming av mål

Jeg vil presentere de åtte forskjellige føringene og drøfte disse i lys av teori. Til slutt vil jeg illustrere to kompetansemål fra endelig læreplan og se på hvordan mål blir til ut ifra retningslinjene og det teoretiske rammeverket.

1. Utform åpne kompetansemål som åpner for sammenhenger i læreplanverket

Et gjennomgående tema i fagfornyelsen er fokuset på bedre sammenheng i og mellom fag sett i lys av verdiene og prinsippene i overordnet del og teksten «Om faget», og de «nye» tverrfaglige temaene. Videre står det at: «Elevene/lærlingene skal kunne overføre det de har lært, til ulike og nye sammenhenger. I mange tilfeller vil det bety at kompetansemålene bør utformes på en relativt åpen og overordnet måte. Kompetansemålene kan også i noen tilfeller utformes noe smalere og uttrykke avgrenset kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s.6) Læreplanen ser ut til å bygge på en idé eller styring i en retning av det Bernstein (1972) kaller for integrasjonskode, hvor grensene mellom fagene blir mer *åpne*. Bernstein snakker også om sterk og svak klassifisering. Ved åpne og vide kompetansemål blir denne klassifiseringen svekket da innholdet glir mer over i hverandre og grensene blir mer diffuse. Ved en svak klassifisering er lærernes makt *svekket* da det blir «vanskeligere» å definere hva som er gyldig kunnskap i faget. Videre snakker han om sterk og svak innramming, ved forhåndsgitte

kompetansemål er det på ett sett og vis *sterk* innramming i læreplanene, men innrammingen kommer også helt an på hvordan læreren legger opp undervisningen som igjen kan gi læreren *makt*. Her kan vi trekke inn Tyler (1967) sitt steg to i rasjonalen hvor ansvaret blir på læreren, og at læreren må tilrettelegge omgivelsene slik at det skapes stimulerende situasjoner, situasjoner som vil utløse den ønskede atferden hos eleven. Her har det mye å si for hvordan læreren tolker læreplanen, altså den «oppfattede» læreplanen (jfr. Goodlad 1979).

2. Kombiner kunnskaper og ferdigheter (verb) i kompetansemålet

Bakgrunnen for denne føringen er en tanke om at kompetanse oppnås ved å kunne kombinere kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s.6).

Anvendelsesaspektet handler om at elevene og lærlingene skal kunne bruke det de har lært på ulike måter. Det vil derfor inneholde kunnskaper (innhold) og ferdigheter (handling). Mager (1962) sin formel for gode mål inneholder en handlingsdimensjon, en innholdsdimensjon og evalueringsform. Det må påpekes at i Magers system er mer detaljert og *lukket*. Taba (1962) derimot ser mål som prosessorientert og ikke som endepunkter. Som vi skal se er innholdsdimensjonen i fagene tilrettelagt for skolen og lærerne. Likevel kan vi se mye av Magers og Tabas krav til hvordan gode mål skal formuleres i retningslinjene.

3. Integrer de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene

Samfunnsfag har et særskilt ansvar for innlæringen av digitale ferdigheter. Dette har blitt lite kommentert på i høringsinnspillene og derfor velger jeg å ikke drøfte de her.

4. Utform tydelig mål på samme nivå

Målene skal klart og tydelig uttrykke hva elevene/lærlingene skal mestre på de ulike trinnene og i retningslinjene pekes det på at man bør unngå mange ledd og bestillinger som gjør målet unødvendig omfattende, komplekst og vanskelig å forstå. Målene skal heller ikke være for overordnet eller for detaljert. I retningslinjene argumenteres det for at svært detaljerte mål kan gjøre det vanskelig å se sammenhenger og overføre kunnskap i og mellom fag (jfr. Bernsteins, 1972, *sterke* klassifisering og/eller kolleksjonskode).

5. Utrykk progresjon på ulike måter

Progresjonen i læreplanene skal bli uttrykt gjennom ulike klassifiseringer av taksonomier eller vanskelighetsgrader. Retningslinjene inneholder en verbliste til hjelp for læreplangruppene i bruk av verb. Listen inneholder totalt 18 verb: *analysere, anvende, beskrive, bruke, dokumentere, drøfte, forstå, gjennomføre, gjøre rede for, planlegge, presentere, reflektere, samarbeide, sammenligne, tolke, utforske, utvikle* og *vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 17). Det som er interessant at det er *kun* disse verbene som skal bli brukt (i tillegg til fagspesifikke verb), ikke bare i samfunnskunnskap, men i utformingen av kompetansemål i alle fag. Det kan argumenteres for at disse verbene ligger høyt taksonomisk, men for øvrig er det ingen tydelig argumentasjon på hvorfor man skal velge akkurat disse verbene. Det er flere eksempler fra høringene hvor andre verb foreslås, men disse forslagene avvises fordi verbene er utenfor den vedtatte verblisten. Kunnskapsinnholdet elevene/lærlingene skal jobbe med skal bli mer sammensatt og komplekst for hvert trinn i opplæringen. Samtidig uttrykker retningslinjene at de imidlertid ikke bør binde seg til en bestemt taksonomi eller klassifisering. Samfunnskunnskap befinner seg på VG1 og VG2 i opplæringsløpet, likevel kan vi se at *bare* disse verbene blir brukt i endelig plan:

Verb	Forekomst
Utforske	7
Presentere	1
Bruke	1
Reflektere	5
Gjøre rede for	2
Drøfte	10
Beskrive	1
Sammenligne	1
Vurdere	1
Totalt: 9	30

Tabell 6: Verbbruk i endelig læreplan

Mye av kritikken på høringsinnspillene var at nivået og taksonomien i verbbruk på utkastet var for høyt og bare tilpasset de sterkeste elevene. I tillegg kan er for eksempel verbet *utforske* definert som (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 17):

«å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr»

Et relativt omfattende verb med andre ord. Utforske, drøfte og reflektere tar opp 22 av 30 verb i målene, det virker ikke som etterspørselen av en nivådeling til taksonomien i planen har gått noe ned.

6. Synliggjør forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i kompetansemålene

Gjennom omfattende verb, åpne kompetansemål og kjerneelementene i samfunnskunnskap kan disse ferdighetene bli dekket, men denne føringen viser også hvordan det er svært mye som skal inn i hvert enkelt kompetansemål og lite handlingsrom som bryter med vedtatte rammer.

7. Utform kompetansemål som gir lokalt handlingsrom og mulighet for tilpasning

Retningslinjene peker også på at kompetansemålene skal tilrettelegge for lokalt handlingsrom, til valg av innhold og hvordan opplæringen skal organiseres. Dette er for å tilrettelegge og sikre tilpasset opplæring. Videre står det at målene skal utformes slik at det blir rom for at elevene og lærlingene lærer på ulike måter, i ulikt tempo og med ulik progresjon. Målene skal heller ikke gi føringer for lærerens valg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter, og de skal åpne for et bredt repertoar av læringsaktiviteter, -ressurser, og arenaer. I tillegg skal ikke målene være til hinder for at elevene og lærlingene skal medvirke i valg av innhold og arbeidsmåter. Lokalt handlingsrom og tilpasningen av undervisningen er mye omtalt i høringsutkastet. Det første man legger merke til med dette fokuset på lokalt handlingsrom er desentraliseringen som finner plass, det at fylkene, kommunene, skolene og lærere er de som skal velge innholdet i undervisningen.

8. *Utform kompetansemål som bidrar til god vurderingspraksis*

Til slutt skal målene utformes slik at elevene/lærlingene skal kunne nå dem, med ulik grad av måloppnåelse. Målene skal være utformet slik at elevene og lærlingene skal ha mulighet til å vise kompetanse på flere og ulike måter, derav et mangfold av mål. Likeså med det lokale handlingsrommet blir det mye av læreren og/eller instruktørens tolkning med bakgrunn i kompetansemålene som skal formidle hva elevene skal lære, og hva som forventes av dem. Grunnlaget elevene og lærlingene skal vurderes ut ifra, både underveis- og sluttvurdering er disse målene.

5.4.4 *Endelige kompetansemål*

Innledningsvis i dette kapittelet nevnte jeg at det ligger mye makt i konstruksjonen og innholdet i kompetansemålene. For å gi et innblikk på hvordan disse kan fungere som en slags styring i skolen vil jeg eksemplifisere to ulike mål i lys av Bernsteins (1972) utdanningskoder og Tabas (1962) og Magers (1962) innholds- og handlingsdimensjon i utforming av gode mål.

Utforske korleis interesser og ideologisk ståstad påverkar våre argument og val av kjelder, og reflektere over korleis det gir seg utslag i forskjellige meiningar

Målbetegnelse	Ferdighet/verb	Innramming	Innhold/kunnskap	Innramming
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Utforske	Åpen	korleis interesser og ideologisk ståstad påverkar våre argument og val av kjelder	Åpen
	[...] reflektere	Lukket	[...] over korleis det gir utslag i forskjellige meiningar	Åpen

Tabell 7: *Analyse av kompetansemål*

Reflektere over kva det inneber å være medborgar, og samanlikne korleis politiske system er organisert i forskjellige land og område

Målbetegnelse	Ferdighet/verb	Innramming	Innhold/kunnskap	Innramming
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Reflektere	Lukket	Over kva det inneber å være medborger	Åpen
	[...] samanlikne	Lukket	Korleis politiske system er organisert i forskjellige land og område	Åpen

Det vi kan legge merke til i disse kompetansemålene er at verbbruken er med å legge føringer på handlingsdimensjonen, mens innholdsdimensjonen overlates til skolen, den enkelte lærer og til en viss grad elevene (om elevmedvirkning skjer). Der hvor ferdigheten er til dels åpen, er det fortsatt retningslinjer som styrer dette, for eksempel i verbet *utforske* som jeg så på tidligere. Det som tilsynelatende er en fellesnevner i kompetansemålene er en *lukket* innramming av ferdighet/handlingsdimensjonen og relativt *åpen* innramming av innholdsdimensjonen. Jfr. Bernstein (1972) utdanningskoder vil dette bli et system med integrasjonskode med svak innramming av innholdsdimensjonen og en relativt lukket kolleksjonskode i handlingsdimensjonen (verblisten). Konstruksjonen av kompetanse, ferdigheter og innhold blir da både styrt nasjonalt og lokalt, hvilke betydning dette får for den norske skole, elever og lærlinger er og forblir et empirisk spørsmål og som må vurderes senere. Det ligger en mål-middel tankegang bak retningslinjene og ny læreplan (Jfr. Tyler 1967). Således blir dette bare spekulasjoner da planen ikke er iverksatt, implementert og «evaluert» enda, eller enda bare «Goodlads idéenes læreplan» (Goodlad, 1979). Retningslinjene bak utforming og endelig formell læreplan kan vi nå se gjennom Tabas (1962) normative «bør» aspekt, og til dels Tyler sin rasjonale da vi kan se mange likheter. Det vil bli, og er spennende å se hvordan den deskriptiv-analytiske «er» når den tid kommer, både med tanke på at det er lærerne og skolen setter mål, velger ut strukturer og strategier for å nå målene. Det er også interessant med tanke på måling og evalueringen av reformen, hva skjer

dersom den ønskede effekten uteblir? Hvem blir ansvarliggjort? Og hvordan skal effekten måles?

6. En ny læreplan blir til – avsluttende drøfting

6.1 Innledning

Hensikten med oppgaven har ikke vært å kritisere politiske myndigheter og menneskene bak denne reformen, men snarere å rette et kritisk blikk på selve læreplanprosessen og hvordan den blir legitimert. Jeg startet denne oppgaven ved å stille spørsmålet;

Hvem har påvirket og fått innflytelse på implementeringen av fagfornyelsen generelt og i samfunnskunnskap spesielt, og hvordan blir kunnskapen og kompetansen i fagfornyelsen legitimert?

I del kapittel 6.2 vil jeg diskutere hvem som har påvirket og fått innflytelse på utformingen av samfunnskunnskap, og i kapittel 6.3 vil jeg drøfte hvordan kunnskapen og kompetansen blir legitimert.

6.2 Politisk styring av læreplanprosessen

Slik vi kan se i både retningslinjene, operasjonaliseringen av spørsmålene i høringsprosessen og til slutt endelig utkast av læreplan er det en klar bestilling og styring fra myndighetenes side om hva og hvordan utformingen av nye læreplaner skulle foregå. Det kan stilles en rekke kritiske spørsmål til slike reformer: man har lagt stor vekt på en åpen prosess hvor bidragsyterne skal få eierskap til fagfornyelsen, men hvor demokratisk har egentlig prosessen vært? Og hvor «demokratisk» skal en slik prosess egentlig være? Skal alle personer i samfunnet som har en mening om innholdet i skolen uavhengig om de har adekvat informasjon eller gir konsistente uttrykk for hva de ønsker skolen skal utrette, bli hørt? Som Taba (1962), og til dels Tyler (1967) påpeker om krav til kunnskapsinnhenting og utredninger er at de omfatter både beskrivende og verdimesige overveielser som må tas i betraktning i utforming av læreplanverk. Som jeg har belyst i analysen av læreplanen i samfunnskunnskap legger kompetansemålene styring på *hvordan* undervisningen skal foregå og overlater i en viss grad *hva* innholdet skal inneholde til skolene (jfr. det store handlingsrommet). Læreplanen legger føringer på *hva* elevene skal prestere og utvikle både underveis og i sluttvurderingen.

Gjennom den åpne høringsprosessen har aktørene få tatt del og blitt inkludert i prosessen med utviklingen av faget. Som jeg har sett er det en del aktører som vil være med å påvirke samfunnskunnskapens plass i skolen. Jeg har forsøkt å se på *hvilke aktører* som blir hørt og

eller har innflytelse og *hva* de vil ha med i faget. Det er vanskelig å si noe eksplisitt om *hvem* som har mest innflytelse eller makt i styringen og utformingen av fagfornyelsen og samfunnskunnskap spesielt. Det kan se ut til at læreplangruppen tar til seg noe av innholdet fra høringsinnspillene og anbefaler, justerer og endrer endelig læreplanen ut ifra dette. Likevel er mesteparten av innspillene i høringene på omfanget og de ambisiøse målene ved planen. Dette er noe som ikke blir endret da det «strider imot» retningslinjene. Prosessen er til dels legitimert ved at den har vært relativt åpen, inkludert mange parter og tilrettelagt for engasjement. Og det har skjedd små endringer med bakgrunn i kommentarene og innspillene. Likevel kan vi se at prosessen er relativt styrt fra myndighetens side ved at det ligger store føringer bak retningslinjene og utformingen av planen, samt operasjonaliseringen av spørsmålene i høringsutkastet som til dels *styrer* aktørene i retning av det Udir vil ha svar på - hvor demokratisk den har vært er diskuterbart.

Goodson (1993) viser hvordan fag utvikler seg til å bli akademiske disipliner, samfunnskunnskap som jeg har sett på vil jeg påstå allerede er legitimert i samfunnet gjennom dets nytteverdi og innhold, og følgelig allerede har akademisk ekvivalent (Goodson, referert i Skarpenes, 2007, s. 118). Likevel kan hans analysemodell si noe om hvordan faget fornyes i fagfornyelsen gjennom hans faser promotion, legislation. Han presenterer hvordan interne grupper innenfor skolen (skoleaktører, lærere, elever), og eksterne aktører (*publics*) som universiteter, fagorganisasjoner, arbeidsgivere og foreldre samt større kretser som forskere, politikere og ledere har hatt sine innspill på faget. Alle disse interne og eksterne aktørene innenfor skolen har fått muligheten til å delta på høringene angående læreplanen i samfunnskunnskap og kan derfor være med å forme/påvirke. Goodson (1993) peker på at skolefag har en omfattende størrelse. De har en historie preget av mange deltakere, allianser og strider hvor kunnskap er blitt utvalgt, tolkninger fremmet og oversettelser av kunnskap til skolekunnskap er foretatt. Bruker vi Goodsons redskap for analyse er ikke samfunnskunnskap ett nytt fag i skolen (det er allerede legitimert), og det ser ut til å være konsensus over om fagets egenart.

Ut fra tidligere drøfting ser det mest ut til å ha vært en «drakamp» om *nye* elementer og temaer som forskjellige aktører vil ha inn og hva de vil ha ut, og hvor omfattende faget skal være. I analysen så jeg på at en del aktører kommenterte og ga innspill på at planen var for rettet mot den sosiologiske siden ved samfunnsfag, og manglet det statsvitenskapelige aspektet. Ser vi på nytt utkast har det kommet mer eksplisitt inn temaer omkring arbeidsliv,

samfunnsmodellen, internasjonale forhold og globale perspektiver, forbruk og kommersiell påvirkning, politiske system og utenforskap. Ser vi på samfunnskunnskap ut ifra Goodsons (1993) *promotion* hvor han belyser at: ulike koalisjoner oppstår som vil trekke et fag i forskjellige retninger. I løpet av utviklingen oppstår det en dominant gruppe som ønsker å promovere det akademiske, som kan komme i konflikt med «minoritetsgruppene» som er mest opptatt av det nytteorienterte eller pedagogiske. Den akademiske gruppen er som regel sterkest påpeker Goodson, og hvis akademiseringen lykkes resulteres det i nytt innhold og nye kategoriseringer innenfor faget som etter hvert aksepteres og institusjonaliseres (Goodson, referert i Skarpenes, 2007, s.35). Satt på spissen kan vi si at styringen fra politikere, Utdanningsdirektoratet og læreplangruppene plasserer disse i den akademiske gruppen, og skoleaktørene (som har ytret seg i høringene) i «minoritetsgruppen» representert gjennom skoler, lektorer, lærere etc. som peker på at planen er til dels utfordrende med tanke på timetall, vurdering og tilrettelegging/dybdeløring. På sidelinjen har vi organisasjonene som vil ha mere fokus på deres interesseområder i planen uten av de nødvendigvis tenker på det pedagogiske eller planen i helhet. Ut fra denne analysen og gjennomgang kan vi se en tendens til at endelig læreplan av samfunnskunnskaps legger opp til et høyt taksonomisk nivå og et delegert ansvar av innhold i skolen gjennom desentraliseringen. Så hvordan legitimeres kunnskapen i skolen og hvem er den for?

6.3 Kunnskapens legitimering

Det som tilsynelatende er *nytt* i læreplanen er et enda større fokus på kompetansebegrepet. Det at elevene ikke skal lære seg eksplisitt kunnskap (faktakunnskap), men heller utvikle kognitive ferdigheter og kompetanse på tvers av fag (Ludvigsen-kompetansebegrep, 2014). Med LK06 og kompetansemålene ble det en bevegelse fra kolleksjonskode til integrasjonskode, og med fagfornyelsen vil jeg hevde at integrasjonskoden blir enda sterkere. Innholdsdimensjonen blir på et sett og vis «visket» ut og overlatt til skolen og lærere for hvordan de skal velge innhold for å styrke elevenes ferdigheter. Er dette et «steg» tilbake til M74, M87 og L-93? Skarpenes (2007) fant i sin analyse av M74 at i stedet for tradisjonell faglig kunnskap ble det lagt vekt på kunnskap om omstillingsevne, ferdigheter, problemorientering, sosiale evner, personlig vekst osv. og pedagogikken fikk en langt mer sentral rolle (Skarpenes, 2007, s. 279). Som vi kan se i den nye læreplanen er den preget av mangetydige formuleringer som lar seg tolke på flere måter. Dette kan legitimere ulike pedagogiske standpunkter og ulike måter å gjennomføre undervisning og opplæring på, som

også kan gjøre det vanskelig å peke på hva slags styringssignaler som kommer til uttrykk i læreplanen (Engelsen, 2009, s. 81). Ved forhåndsgitte kompetansemål fortsetter planleggingen og tilretteleggingen av undervisningen ut ifra oppgitte mål. Dette har jeg trukket linjer tilbake til mål-middel-pedagogikken som hadde en glansperiode på 1960-tallet (jfr. Tyler 1967). Forskning konkluderte med at hvis denne pedagogikken skulle være tilstrekkelig måtte lærerne få dekkende hjelp og veiledning til hvordan man kunne tilrettelegge for målrettet undervisning (Engelsen, 2009, s.81-83). Sett i lys av LK06 argumenterer Engelsen for: «Akkurat som på sekstitallet tror man tilsynelatende at lærere, uten rettledning, vil kunne velge adekvat innhold, adekvate arbeidsmåter og adekvate undervisningsopplegg i forhold til formulerte mål – noe forskning den gangen påviste at de ikke maktet» (Engelsen, 2009, s. 83).

I tillegg til en fornyelse av fagene har hele planløsningen til læreplanen blitt ny og digital, det har skjedd et skifte i hvordan man *leser* læreplanen. På Udir sine nettsider er læreplanen nå blitt enda mer digitalisert, og den har i tillegg fått et integrert støttemateriellet som fungerer som en veileder. Støtten blir beskrevet slik: «Støtten kan være til hjelp når du skal bruke læreplanen. Den digitale visningen gir støtte til å se sammenhenger i og mellom fag, jobbe med progresjon og knytte opplæringen til overordnet del. Den har også forklaring av verb og lenker til ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne digitale veilederen har bakgrunn i «læreplanutvikleren» som ble gjort rede for i kapitel 5.2.4. Veilederen fungerer også på ett sett og vis som en indirekte styring av undervisningen, da den kan legge føringer på skolen og lærernes tolkning av læreplanen. Dette kan igjen bli en motarbeiding av lærerens autonomi og profesjon, og kan ses på som økt offentlig styring alt ettersom hvordan læreren tar i bruk dette verktøyet. På en annen side er det mange som har etterspurt en veiledning og en oversikt over hvordan man kan jobbe med læreplanene, da kan dette fungere som et godt verktøy. Ut ifra LK06 konkluderte Engelsen med at implementering og intensjoner med Kunnskapsløftet fungerte dårlig. Begrunnet i de mangetydige formålstekstene og mangetydige hovedområdene i fag, og lite konkret veiledning i valg av arbeidsmåter – man kunne derfor ikke gjennom læreplanen alene sikre et kunnskapsløft (Engelsen, 2009, s. 88). I lys av Engelsens kritikk til LK06 kan denne veilederen/rettlederen fungere som hjelp til de som skal utøve profesjonen?

I sin doktoravhandling konkluderte Kirsten Sivesind at forskningen endrer betydningen gjennom historien avhengig av læreplanarbeidets institusjonaliserte form, og hun påpeker av

ikke minst er den preget av globaliseringen som finner sted, og standardiseringen som man ser på tvers av landegrenser (jfr. OECD) (Karseth og Sivesind, 2009, s. 36). Sivesind og Bachmann fant også ut at læreplaner endrer både status og form som følge av nye ansvarsformer. Som jeg har sett på i norske læreplanhistorie så er det en endring i betingelser for hva undervisningen skal handle om, til å beskrive forventninger til hva elevene skal kunne i form av kompetansemål og resultatoppnåelse (Karseth og Sivesind, 2009, s.37). I fagfornyelsen fortsetter læreplanverket med målbaserte læreplaner gjennom kompetansemål, i tillegg til et enda mer åpent handlingsrom. Dette gjør at en rekke beslutninger desentraliseres, og det blir større rom for variasjon i stofftilgang og arbeidsformer. Fagfornyelsen legger opp til en mer eller mindre miks av sentralisering og desentralisering av innholdet i skolen. Hva skjer så videre med ansvarliggjøringen i skolen?

Ansvarliggjøring har spredt seg som tankegang og systeminnretning fra det amerikanske utdanningssystemet fra 1970-årene og tar utgangspunkt i et ønske om kvalitetsutvikling i skolen (Elstad, 2009, s. 121). Laffont & Marmort peker på at: «kjernen i hierarkisk ansvarliggjøring er at et ledd i hierarkiet (skolen) må stå til ansvar for resultater i forhold til resultatforventninger som leddet over (myndighetene) har fastsatt» (Laffont & Martimort 2001), dette er med andre ord en styring ovenfra og ned. Denne hierarkiske ansvarliggjøringen har kanskje blitt enda tydeligere med kompetansemålene, resultat og målorienteringen (jfr. NPM). Et fokus på overordnet styring og strategiutvikling i forhold til lokalsamfunn (skoler) og brukere (elever), og mindre vekt på detaljert styring (Olaussen & Wollebæk, 2002).

Samtidig kan den åpne innholdsdimensjonen kan gi større autonomi til læreren, mer kapasitetstilførsel og mindre overbelastende styring ovenfra og ned. Kan dette peke retning mot økt lokal styring og makt til den enkelte skole og lærer, men kanskje også en delegering av definisjonsmakt til lærebokforfattere? (Elstad, 2009, s. 130). Samtidig kan det bli en ansvarsfraskrivelse fra myndighetens side om målene ikke blir tilfredsstillt. Dette gjør seg først og fremst gjeldende når resultatene er svakere enn et sammenlikningsgrunnlag.

Denne hierarkiske ansvarliggjøringen kan vi forstå som et strategisk grep som influerer skoleaktørens forventninger om hvordan skolene vil opptre om målene ikke realiseres. For at denne ansvarliggjøringen skal legitimeres må skolene gis ressurstilganger og muligheter til å innfri realistiske forventninger, hvis de skal holdes ansvarlig mener Elmore (2004).

Ansvarsfraskrivelsen kan vi også finne igjen i Kunnskapsdepartementet uttalelse om at læreplanene ikke kan forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser da det er aktørene i skolen som tolker og tar i bruk læreplanene ut ifra egen forståelse og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10).

Innledningsvis i denne oppgaven påpekte jeg at den norske skolen er bygget på et prinsipp om universalisme, og i den empiriske drøftingen nevnte jeg at det har skjedd en større desentralisering av skolens innhold. Dette åpner for handlingsrommet som blir mye omdiskutert, som kan åpne for stor variasjon i både hva det undervises i og om, hvordan undervisningen foregår og vurderingspraksis. Er dette et steg bort fra enhetsskolen? Dette kan bringe oss til ett paradoks for skolen: Det har blitt et større fokus på målstyring gjennom sentralisering (alle elevene skal «lære» det samme og bli vurdert på lik linje), men samtidig forventes det mer av de kommunale (grunnskolen) og fylkeskommunale (videregående opplæring) til å utvikle lokale rammer og utarbeide mer konkrete fagplaner tilpasset det lokale, altså en desentralisering. Samtidig er det kommunene og fylkeskommunene som finansierer skolene som kan skape skjevheter i skolenes virksomhet som igjen påvirker elevene. I tillegg til målstyring og desentralisering ser man andre innslag av NPM i form av «markedstenkning» gjennom blant annet konkurranser mellom skoler og fritt skolevalg. Jeg nevnte at med LK06 kom et skifte i en retning tilbake til mål-middel pedagogikkens glansdager på 1960 – tallet, på samme tid hevder Johan P. Olsen at resultat, målstyringen og NPM beveget offentlig sektor til situasjon hvor det konkurransebaserte markedet fikk en mer sentral plass (Olaussen & Wollebæk, 2002). Dette kan bli problematisk med skolens likhetsskapende funksjon (jfr. Imsen 2016). Michael Youngs (1971) påstand om at de som har makt i samfunnet vil definere hva gyldig kunnskap er, og hvor tilgjengelig denne kunnskaper skal være for alle samfunnsgrupper blir her interessant. Det vi kan legge merke til i læreplanen er at er preget med relativt åpne, avanserte og høyt taksonomiske kompetansemål som antar at elevene innehar basiskunnskapene fra før. Hvordan kan dette sikres?

Telhaug mfl. (Telhaug mfl. 2004 i Karseth & Sivesind, 2009, s. 41-42) peker på at med LK06 skjedde det et skifte til en mer teknisk instrumentell orientering i læreplanoppfatningen. Dette forsetter igjen i Fagfornyelsen, kanskje spesielt med tanke på de tverrfaglige temaene som nå blir integrert, i tillegg til vektlegging av resultater og læringsutbytte som forsetter med målstyringen. I tillegg vil en teknisk instrumentell læreplanmodell vektlegge ferdighetsmål

overordnet andre målsettinger som gjelder kunnskap og holdninger. I min analyse av samfunnskunnskap kan vi legge merke til at den er preget med relativt åpne, avanserte og høyt taksonomiske kompetansemål som vektlegger ferdighetsmål (verb) og som til dels antar at elevene innehar basiskunnskapene fra før. Så hvordan legitimeres kunnskapen og hvem er kunnskapen for?

Foros (2006, s. 52) beskriver:

«[...] hvordan skoler og skolereformene gradvis beveger seg i retning fra å ha fokus på innhold (hva og hvorfor) til å bli opptatt av formen (hvordan og hvem), og konsentrasjonen om fag, faginnhold og fagkunnskap blir til et fokus på undervisningsmetoder, arbeidsmåter og læringsstrategier. Dette betyr i realiteten læreplaner med mange verb (beskrive, undersøke, analysere, forklare, utforske, men mindre fokus på hva man skal arbeide med» (Foros, referert i Skarpenes, 2012, s. 76).

Analyser av skolereformene, fra 1960-tallet og fremover viser med andre ord en overgang fra faglig kunnskap til fokus på læringsevne, sosiale evner, kritiske evner, personlig selvrealisering, toleranse osv. (Skarpenes, 2012, s. 74). Noe som forsetter i fagfornyelsen med det nye kompetansebegrepet, og læreplanene som er preget av kompetansemål, verbbruk og målstyring. Kompetansebegrepet dekker et bredt spekter som skal fremtøne det «hele mennesket», som er fleksibelt, autentisk, omstillingsdyktig, kreativt osv. Den nye læreplanen åpner for både lokalt handlingsrom og elevmedvirkning, dette er for å velge ut innhold som er tilpasset elevens virkelighet. For å mestre den kompliserte virkeligheten skal innholdet prege virkelighetsnær kunnskap som man mener er relevant for elevene, og evalueringsformene skal være så virkelighetsnært som mulig (Skarpenes, 2012, s. 75). Det samme fant Skarpenes i sin analyse av L-93, man skulle finne frem til: «kunnskap og undervisningsformer tilpasset den enkelte og som kan legge til rette for at det enkelte menneske kan oppleve og delta i det differensierte, omstillingskrevende, globaliserte samfunnet» (Skarpenes, 2007, s. 280) Mye av det samme kan vi finne igjen i fagfornyelsen. Skarpenes stiller spørsmål om grunnlaget i undervisningen skal innebære elevenes ulike personlige erfaringer? Eller om man tar elevene på alvor ved å gi dem innføring i kunnskapstradisjoner og saklighetskrav som fagenes representanter (jfr. læreplangrupper, Ludvigsen-utvalget 2014 og aktører bak høringene) er enige om danner fagets kjerne? Skal kunnskapen bestemmes ut elevenes personlig erfaring, og om den er relevant for den enkelte elev heller enn om den er relevant for samfunnet? Skarpenes (2012) peker på en tendens til at elevenes «livsverden koloniserer det faglige», og det kan true kunnskapen i skolen – som kan bli et problem for elevene som igjen blir et problem for demokratiet. Handlingsrommet gjør at måtene man skal gå frem på for å realisere målene, og hvilket innhold som skal velges bestemmes lokalt. Gjennom fokuset på resultat og

måloppnåelse har det blitt enda viktigere med testing, kontroll og evaluering slik at resultatene kan legges frem og sammenlignes. Kunnskapen tar form som en slags omsettbare vare, og kan bli presset fra to hold. Den første er at kunnskapen kan bli preget av inkluderingsstenkning der alt skal være relevant og tilgjengelig for alle (tilpasset opplæring). Det andre er at kunnskapen preges av en konsumeristisk tanke (litt lettere og populært, litt enklere å måle, litt enklere å selge). Skarpenes (2012) argumenterer for at de pedagogiske ønskene om å komme hver enkelt elev i møte, og markedets krav om å gjøre alle til bevisste forbrukere sammenfaller her. Skarpenes (2007) skriver at gjennom sitt innhold vil læreplanene alltid konstruere elevene som mottakerobjekt. Det er vanskelig å si noe om hvordan kunnskapen legitimeres i fagfornyelsen og i samfunnskunnskapen. Men sett i lys av et kunnskaps sosiologiske legitimeringsperspektiv kan vi se fagfornyelsen bygger både på den samfunnsnyttige kunnskapen og kanskje spesielt det elevsentrerte kunnskapssynet. Fornyelsen blir legitimert gjennom modernitetsperspektivet, den skal «ruste opp» barn og unge til dagens og fremtidens utfordringer sett i lys av det fremtidige kompetansebehov i samfunns- og arbeidsliv. Således legitimeres den gjennom et langsiktig samfunnsnytteperspektiv (Skarpenes, 2007, s. 146). vi kan se i St. Meld. 28 så:

«[...] Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning. De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. De skal få kunnskap om demokrati og trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet [...] (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6).

Karseth og Sivesind (2009) skriver at dagens reformarbeid er kjennetegnet ved et krav om kunnskapsproduksjon som tjener samfunns- arbeidsliv og borgere, forstått som brukere. Gitt at dette er funksjonelle kunnskaper og ferdigheter som får hovedfokus og ikke det kulturdannende innhold som er fundert på idealistiske eller realistiske ideer. Videre skriver de:

«Denne kunnskapsdiskusjonen berører i høyeste grad spørsmål om utdanningens begrunnelse og formål, og om læreplanen skal forstås som en del av et utdanningsmandat for skolefaglig danning eller som en pakt mellom skolemyndigheter og ulike interesseparter i og utenfor skolesamfunnet» (Karseth & Sivesind, 2009, s. 41)

Ove Skarpenes (2007) fant i sin avhandling og analyse av R94 at det skjedde en endring i innholdet i fagene. Innholdet fjernet seg fra den tradisjonelle fagligheten og at elevenes selvrefleksjon og samfunnsengasjement skulle spesielt dyrkes frem i samfunnslære. Samtidig ble man opptatt av å finne stoff og temaer som var tilpasset elevenes virkelighet for å

interessere elevene. I tillegg ble det viktigere i samfunnslære å vise frem kompetanse fremfor enn å reprodusere kunnskap (Skarpens, 2007, s. 193). Dette er mye av de samme ideene og endringene vi finner igjen i fornyelsen av samfunnskunnskap. Fokuset i fagfornyelsen er dybdelæring og tverrfaglige temaer, samtidig skal ikke kunnskapsdybden bli satt til side for ferdighetene – derav den omfattende og ambisiøse planen. Samtidig som idéene fra mål-middel-pedagogikken streifer enda blir det spennende å se hvordan læreplanen kommer til å fungere i praksis, men når det gjelder kunnskapen som formidles i skolen kan vi stille spørsmålet: «frigjøres elevene gjennom å bli disiplinert og stilt krav til gjennom kunnskapskravene i fagene, eller fremmedgjøres elevene gjennom samme prosess?» (Skarpenes, 2012, s. 77).

Engelsen fremhever i tillegg problematikken med dybdelæring i praksis. Hun stiller spørsmålet om «dybdelæringen» vil forbli et utdanningspolitisk honnørord uten egentlig rot i klasseromsvirkeligheten? Basert på forskningen til Birkemo (1990) og Rønning (1989) som viser at lærere primært leser læreplanene for å sjekke om undervisningen deres er tilstrekkelig nok med innholdet i læreplanen. Innholdet i læreplanen blir formulert som kompetansemål, og Engelsen hevder å anta at lærere primært leser kompetansemålene for å kontrollere at undervisningen dekker målene, uten forankring i dybdelæringen (Engelsen, 2019). Hun kritiserer dette ut ifra Tyack & Cuban (1995) sin forskning i klasseromspraksis etter ett hundreår med undervisningsformer i USA; hvor de fant små kosmetiske endringer utenom en noe større vekt på elevaktivitet – læreren var fremdeles den sentrale personen på det som foregikk i klasserommet.

Jeg har sett på at læreplaner er sårbare for endring i det norske systemet. Læreplanhistorien viser at det skjer hyppige endringer i samspill med samfunnsendringene. I tillegg har jeg sett på, ut ifra samfunnskunnskap at fagfornyelsen og prosessen med ny læreplan har vært tydelig politisk styrt. Fagfornyelsen tar utgangspunkt i noe *nytt*, men er dette egentlig noe nytt eller er det gamle idéer i ny forkledning? Hvor lenge vil fagfornyelsen vedvare? Kommer det ny om noen år allerede? Dette blir bare empiriske spørsmål, jeg har foreløpig noe tanker om veien videre.

6.4 Veien videre

Å bare se på samfunnskunnskap gir et veldig nyansert bilde av fagfornyelsen. Til en videre studie hadde det vært spennende å se på høringsprosessene til alle de nye læreplanene i fagene, og sett på, sammenlignet og analysert hvem som blir hørt eller har mest innflytelse. For å se dette i perspektiv har jeg sett på 160 innspill av rundt 7000. Etter implementering av læreplanene ville det vært interessant å se på de andre nivåene av Goodlads (1979) læreplanteori. Å se på klasseromstudier for å fange opp data om forholdet mellom læreplaner og praksis (Skarpenes, 2012, s. 36). I tillegg nevnte jeg innledningsvis at en internasjonalisering av utdanningsfeltet har en viktig indirekte påvirkning på utdanningsfeltet, noe denne oppgaven ikke har tatt opp, men som hadde spennende og forsket på. Det skal og vil bli spennende å se hvordan reformen blir iverksatt i de enkelte skolene, hvordan de blir oppfattet av ledere og lærere, hvordan det påvirker samarbeidet i skolen, og sist men ikke minst elevenes læringsutbytte (jfr. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 34). Vil reformen ha en påvirkning på det Imsen (2016) peker på er skolens hovedfunksjon? Og hvordan kunnskap er det skolene vil frembringe? Høsten 2019 ble et evalueringsprosjekt av fagfornyelsen satt i gang i regi av Universitet i Oslo med Berit Karseth i spissen. Evalueringen skal undersøke; utviklingen av læreplanarbeidet, kvaliteten på læreplan og støtteressursene, styring og ledelse av læreplanarbeid og læreplanens i møte med skolens praksis og elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette prosjektet skal bli meget spennende å følge med på.

Litteraturliste

- Andreassen, S-E (2016). *Forstår vi læreplanen? Avhandling levert for graden Philoshophiae Doctor* (Doktoravhandling). Norges arktiske universitet, Tromsø. Hentet fra: https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Andreassen, S-E. (2018). Fornyet læreplan: noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet. *Bedre Skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/fornyet-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2006). *Den samfunnskapte virkelighet* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget AS
- Birkemo, A. (1990). *Læreplaner som styringsdokument* (rapport nr. 6). Oslo: Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cornbleth, C. (2002), Curriculum politics, policy, practice. Comparative Questions, contextualized cases. I: Rosenmund, M, A.-V. Fries & W. Heller (red.), *Comparing Curriculum making Processes*. Bern. Peter Lang. 95-106.
- Cuban, L. (1993), *How Teacher Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*. New York. Teachers College Press
- Dale, E. L. (Red.). (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duedahl, P. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. I M, H, Jacobsen (Red.) *Introduktion til dokumentanalyse* (s. 53-95). Syddansk: Universitetsforlag
- Elmore, R. (2004), *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 116-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenking? *Norske pedagogisk tidsskrift*, 01/2019 (103), 53-64. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2019/01/fremtidens_skole_gjensynmedvitenskapssentrert_le-replante

- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005), *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Foreningen Store norske leksikon (2018). *Store norske leksikon*. Hentet 29.01.2020 fra <https://snl.no/reform>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*
Hentet fra https://www.Udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2000), *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo. Cappelen akademiske Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karv, H. & Rødal, A. (2018, 3. Desember). Dybdeløring og nye fag i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/innovasjonshistorier/dybdelering-fremtidens-skole.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28. 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Künzli, R. (2002). Curriculum policy in Switzerland. I: Rosenmund, M, A.-V. Fries & W. Heller (red.), *Comparing Curriculum-making Processes*. Bern. Peter Lang. 213-230.
- Laffont, J. J. & Martimort, D. (2001), *The Theory of Incentives: The Principal-Agent Model*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Lundgren, U. P. (1981). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplaneteori* (2. tryckningen). Stockholm: Liber Förlag.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, Krumsvik, R (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-240). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Olaussen, Å. & Wollebæk, H. P. (2002). *New public management* (6 utg.). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. (1. utg.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Regjeringen. (2017, 1. September). Fag og læreplaner. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/?expand=factbox2615771>
- Regjeringen. (2018, 26. Juni). Forny innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606068>
- Regjeringen. (2019, 23. April). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ross, A. (2002). *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Rønning, G. S. (1989). *Den videregående skoles rolle som verdiformidler i dagens samfunn. Forholdet mellom intensjon og virkelighet*. 4. avdelings hovedoppgave. Universitet i Oslo, Pedagogisk institutt

- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Skarpenes, O. (2012). Skolen, reformene og kulturens paradokser. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, Krumsvik, R (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 63-79). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. September) Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 11. Oktober) Retningslinjer for utforming av læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 26. November) Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. Juni) Høring – læreplaner i samfunnsfagene. Hentet fra <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 23. September) Samfunnskunnskap | Samfunnskunnskap samisk – oppsummering av høringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-horingssvar-om-nye-lareplaner/samfunnskunnskap--samfunnskunnskap-samisk--oppsummering-av-horingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 1. Oktober) Elevtall i videregående skole – fylker og skoler. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d, 19. November) Hva er nytt i fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 4. Mai) Støtte til innføring av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 3. Mars) Universitet i Oslo og evalueringsprosjektet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/uio-skal-evaluere-fagfornyelsen/>

Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I. A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok I kvalitativ analys* (s. 176-193). Stockholm: Liber AB.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.