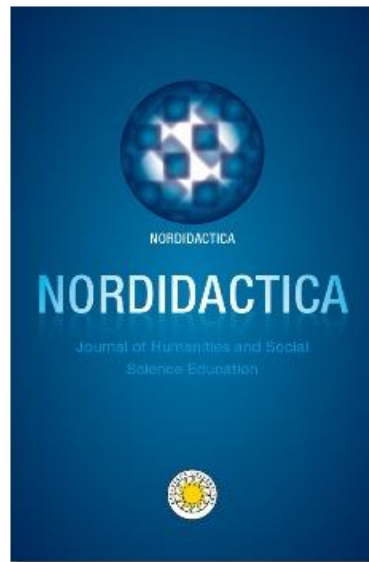


# **”Formalistisk obskurantisme”? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag**

**Kari-Mette Walmann Hidle & Ove Skarpenes**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2021:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## ”Formalistisk obskurantisme”? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag

Kari-Mette Walmann Hidle & Ove Skarpenes

Universitetet i Agder

*Abstract: In 2020 the new National Curriculum, Knowledge Promotion Reform 2020, was implemented in Norwegian schools. In this article we present a detailed empirical analysis of the relationship between competence aims, core elements (disciplinary knowledge and transversals skills) and interdisciplinary topics in the National Curriculum. The discussion is limited to the school subject social studies at the secondary level (ages 13-15). The findings provide practical knowledge about the curricula that will prove useful for teacher educators and teachers. In the second part of the article, we discuss the implications of the findings and call for a theoretical informed discussion of (1) governance in school, (2) the content of curriculum, and (3) the teachers' professionalism. We conclude that the curriculum structure is exceptionally complex, lacking both logical integrity and consistency. And since the digital module seems to obscure rather than amend this flaw, we suggest that “formalistic obscurantism” characterises the curriculum.*

KEYWORDS: CURRICULUM ANALYSIS, COMPETENCE AIMS, CORE ELEMENTS, INTERDISCIPLINARY TOPICS, SOCIAL STUDIES DIDACTICS, TEACHING PROFESSION

**About the authors:** Kari-Mette Walmann Hidle forsker på samfunnsfagdidaktiske tema og er særlig interessert i menneskerettsopplæring og andre spørsmål knyttet til mangfold, identitet og tilhørighet. Hun disputerte ved UiA i 2013 med en avhandling om fortolkninger av identitet og tilhørighet i forarbeidene til felles ekteskapslov, og er førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk samme sted. Hidle underviser på bachelor og masternivå både i lektor, grunnskole og barnehagelærerutdanningene.

Ove Skarpenes er dr.polit. i sosiologi fra Universitet i Bergen, 2005. Professor i sosiologi ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder.

## Innledning

I 2020 trådte det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, i kraft i norsk skole. Forarbeidene til reformen har gått under navnet fagfornyelsen, som henviser til fornyelse av skolefagene (LK20, Kunnskapsdepartementet 2017). Fagkonsentrasjon, gjennom tydelig prioritering og progresjon innen hvert fag, har vært et styrende prinsipp i arbeidet. Da Kunnskapsløftet (LK06, Utdannings- og forskningsdepartementet 2006) ble iverksatt i norsk skole i 2006, innebar det et brudd med en over hundreårig tradisjon. Til da hadde læreplanene vært rammeplaner som beskrev innhold og arbeidsformer i skolefagene. De nye planene i LK06 fokuserte, i tråd med den utdanningsøkonomiske tenkingen i OECD, på opplæringens resultat (Helsvig 2022, i prosess). Det ble formulert kompetanser som elevene skulle oppnå innen hvert fag, og kompetanser på tvers av fag (grunnleggende ferdigheter) fikk en organiserende funksjon på småskoletrinnet (Hidle & Krogstad 2019, s. 125ff), slik kvalitetsutvalget hadde foreslått (NOU 2003:16). I fagfornyelsen ble også organiseringen av opplæringen vurdert. Utvalget skulle vurdere om «dagens fagstruktur fortsatt bør ligge til grunn, eller om innholdet i opplæringen bør struktureres på andre måter» (NOU 2014:7, s. 14). Organisering etter fag og kompetanser er konkurrerende grunnmodeller i dette spørsmålet (Karseth, Kvamme & Ottesen 2020). Ludvigsen-utvalget la seg tett på OECDs pedagogiske tenking, mens kunnskapsministeren mente utvalget gikk for langt i å bryte med den etablerte fagtradisjonen i skolen (Helsvig 2021, s. 250f). Departementet endte på videreføring av en slags hybrid to-sporsmodell. Kompetanseorganiseringen ved hjelp av grunnleggende ferdigheter i LK06 ble videreutviklet gjennom innføring av kjerneelementer og tverrfaglige tema som skal sikre dybdelæring i LK20<sup>1</sup>, og samtidig skal fagorganiseringen ivaretas (Karseth, Kvamme & Ottesen 2020, s. 31; NOU 2014:7, s. 35f). Det er altså innført en ny læreplanstruktur. Ifølge opplæringsloven er det viktig for lærere å forstå den:

*Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her. Rektor skal organisere skolen i samsvar med første leddet og forskrifter etter tredje leddet og i samsvar med § 1-1 og forskrifter etter § 1-5. (Opplæringslova 1998 § 2-3)*

Loven krever at lærerne kjenner læreplanverket og følger det, og formålet har vært at læreplanene i fagfornyelsen skal bli gode arbeidsverktøy for lærerne. På bakgrunn av tilbakemeldinger om at kravene til lokalt planarbeid har vært for omfattende under Kunnskapsløftet, er departementets føring at læreplanene i fagfornyelsen skal være enkle for lærerne å ta i bruk (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 44).

I denne artikkelen skal vi vise at det ikke er enkelt å vite hvordan man skal følge det nye planverket. Studien av læreplanen har vokst ut av et praktisk samfunnsfagdidaktisk anliggende, der ambisjonen har vært å klargjøre hva samfunnsfaget faktisk *er* på det formelle læreplannivået i fagfornyelsen. En slik klargjøring er avgjørende for å utvikle

---

<sup>1</sup> Mens *grunnleggende ferdigheter* ble innført som strukturerende elementer i læreplanverket, fungerer *dybdelæring* som et bakenforliggende begrep som har sammenheng med de strukturerende elementene *kjerneelementer* og *tverrfaglige tema*.

en hensiktsmessig innføring i faget for lærerstudenter (Goodlad, Ammons, Buchanan, Griffin & Hill 1979). Samfunnsfaget er et sentralt fag i grunnskolen. I LK20 er faget det fjerde største etter norsk, matematikk og kroppsøving. Ser en på barnetrinnet isolert, er faget nummer seks målt etter antall timer, men på ungdomstrinnet øker timetallet i samfunnsfag. Der er faget det tredje største, etter norsk og matematikk. Vi har derfor valgt samfunnsfag på ungdomstrinnet som eksempel på læreplanen som styringsverktøy for faglæreren. Gjennom nærlesing, studentoppgaver, analyse, modellutvikling og samtaler med kolleger på tvers av fag, ble det tydelig at en grundig analyse kan være fruktbart for flere fags didaktiske formål. Fra et samfunnsfagdidaktisk utgangspunkt har vi derfor utvidet perspektivet og valgt å bruke faget som eksempelstudium i denne artikkelen. I artikkelen presenterer vi en detaljert eksplorerende tekstanalyse av *forholdet mellom kompetansemål, kjerneelementer (tematiske og metodiske) og tverrfaglige tema i læreplanstrukturen for skolefagene, samt forholdet mellom disse og overordnet del*. Så vidt vi kjenner til er det ikke foretatt noen analyser av disse sammenhengene, slik de konkret kommer til uttrykk i det nye læreplanverket. Trysnes og Skjølberg (2022, i prosess) problematiserer hvordan metodiske ferdigheter blir forsøkt koblet til samfunnsfagets innhold. Børhaug (2017) og Sinnes og Straume (2017) har drøftet innholdet i henholdsvis demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, og mulige virkninger av innføringen av disse som tverrfaglige tema. Karseth, Kvamme og Ottesen (2020) tar for seg forholdet mellom politiske intensjoner og utviklingsprosessen frem til LK20, men rapporten går ikke nærmere inn på konkrete læreplaner som prosessens resultat. Progresjon i samfunnsfag mellom barnehage og skolens planverk er diskutert tidligere (Hidle 2022, i prosess), og av hensyn til undersøkelsens omfang er derfor verken progresjon eller vurdering, som også er vektlagt i reformen, inkludert i denne studien. Den deskriptive analysen vi presenterer nedenfor viser at planverket er blitt usedvanlig komplekst. Det mangler logisk integritet i det sammenhengene mellom de forskjellige planelementene ikke angis. Dette er forsøkt ivarettatt gjennom den digitale støttemodulen, et koblingssystem som gjør planverket tilnærmet ugjennomtrengelig, uklart og til tider uforståelig. Dette grepet tilslører, snarere enn å bøte på planverkets utilstrekkelighet. Vi har derfor foreslått termen «formalistisk obskurantisme» som beskrivelse (Elster 2006, 2011).

I den første delen av artikkelen har vi foretatt en deskriptiv analyse av læreplanen i samfunnsfag. Denne er foretatt i følgende steg: Først viser vi hvordan verdier i den overordnede læreplanen er oversatt til verdier og kjerneelementer i samfunnsfagplanen. Her har vi hentet verdiene slik de er beskrevet i overordnet del, og vist hvordan disse er operasjonalisert i samfunnsfagets verdier (tabell 1). Deretter har vi telt opp antall kompetansemål i samfunnsfag på barne- og ungdomsskoletrinnet. Videre har vi knyttet kompetansemål sammen med samfunnsfagets kjerneelementer ved å bruke Utdanningsdirektoratets digitale støttemodul. Systematiseringen av dette arbeidet fremtrer som klassifiseringer i artikkelens tabeller og appendikser. Dette er altså et rent håndverksmessig arbeid, som krever tid og nøyaktighet. Siden direktoratet ikke har gjort dette arbeidet selv, er jobben overlatt til lærerutdannere eller lærerne selv. I artikkelen blir altså dette arbeidet gjort, eller med andre ord: Vi har gjort de implisitte klassifiseringene i læreplanen, eksplisitte i tabellene. Etter denne systematiseringen

følger en kort diskusjon av det uoversiktlige forholdet mellom fagets tematiske kjerneelementer og de tverrfaglige temaene i faget. Vi avslutter denne første delen av artikkelen med å trekke frem ytterligere et kompliserende element i læreplanstrukturen i faget, nemlig forholdet mellom de ulike kjerneelementene (metodiske og tematiske) i faget. Analysen viser at det kun er ved en slik nitid steg-for-steg-prosess at vi kan få tak i hva faget egentlig er i den nye læreplanen, og denne delen av artikkelen gir praktisk kunnskap for lærerutdannere og lærere. I den andre delen av artikkelen diskuterer vi hvordan implikasjonene av disse funnene peker på et kunnskapsteoretisk behov for en langt større diskusjon av (1) hvordan det kan styres etter læreplanene, (2) forholdet mellom skolefag og kompetanser som organiserende i opplæringen, og (3) hvilke typer kunnskap lærernes profesjonalitet skal forankres i.

## Presentasjon av materialet

Intensjonen er å forstå samfunnsfaget i ungdomsskolen. Hoveddokumentet vi har tatt utgangspunkt i er læreplanen i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I tillegg har vi sett på den overordnede delen i fagfornyelsen (LK20, Kunnskapsdepartementet 2017). Denne legger føringer for alle fagene, også samfunnsfaget. Samfunnsfagplanen for hele grunnskolen er analysert, men vi har i hovedsak konsentrert diskusjonen om ungdomstrinnet. Det tillater en noe forenklet presentasjon av en planstruktur som vi skal vise er svært kompleks. Læreplanen i samfunnsfag er et 12 siders dokument som er bygget opp slik: 1) Om faget (Fagets relevans og sentrale verdier), 2) Kjerneelementer (Undring og utforskning, Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, Demokratiforståelse og deltakelse, Bærekraftige samfunn, Identitetsutvikling og fellesskap), 3) Tverrfaglige temaer (Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling), 4) Grunnleggende ferdigheter (Muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne, digitale ferdigheter) 5), Kompetansemål og vurdering (etter 2. trinn, etter 4. trinn, etter 7. trinn, etter 10. trinn). I tillegg er det avsnitt om undervisningsvurdering og standpunktvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanen (i alle fag) inneholder altså kjerneelementer, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Men læreplanen gir ingen informasjon om forholdet mellom de forskjellige elementene. Det betyr at den forskriftsfestede læreplanen i samfunnsfag hverken gir styringsinformasjon om sammenhengen mellom mål og kjerneelementer eller om eksplisitte koblinger mellom kompetansemålene og kjerneelementene i faget. Direktoratet har imidlertid innført en digital læreplanvisning med støttefunksjoner for LK20. Den består av flere elementer. I tillegg til selve læreplanen, inkluderer denne «visningen» digitale moduler som fungerer som støtte til læreplanen, planleggingsverktøy og andre ressurser (LK20s, Utdanningsdirektoratet 2020). Selv om denne «læreplanstøtten» ikke har status som forskrift, er den det eneste uttrykket for forholdet mellom de forskjellige læreplanelementene som er gjort tilgjengelig. I artikkelen har metoden vår ganske enkelt vært å bruke «læreplanstøtten» i den deskriptive analysen. Læreplanstøtten fungerer slik at brukeren kan huke av ett eller flere av alternativene: kjerneelement, tverrfaglige tema,

grunnleggende ferdigheter og progresjon. Den digitale modulen knytter deretter disse til kompetansemål som læreplanens nav. Brukeren kan også gå motsatt vei. Når hun står i kompetansemål kan hun be om kjerneelementer, tverrfaglige tema osv. Det samme kan hun gjøre i tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Kompetansemålet som angir at elevene skal kunne «vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår» (Utdanningsdirektoratet 2020, 10.2) blir for eksempel knyttet til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, samt de tre kjerneelementene *demokratiforståelse og deltaking, undring og utforsking og samfunnskritisk tenking og sammenhenger* i den digitale støtten. I tillegg anbefales ferdighetene å kunne lese, regne og digitale ferdigheter til dette målet. Tilsvarende blir målet å kunne «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme holdingar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (ibid. 10.8), knyttet til de to tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. I tillegg plasserer den digitale støtten målet i tre kjerneelementer: *identitetsutvikling og fellesskap, demokratiforståelse og deltaking*, samt *samfunnskritisk tenking og sammenhenger*. To grunnleggende ferdigheter, å kunne skrive og muntlige ferdigheter, knyttes til dette målet.

## Forholdet mellom overordnet del og læreplanen i samfunnsfag

Overordnet del i fagfornyelsen har tre kapitler (Kunnskapsdepartementet 2017). I det første kapitlet presenteres opplæringsens verdigrunnlag i seks delkapitler. Verdiene er hentet fra opplæringsloven. I samfunnsfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet 2020) gjengis hver av de seks verdiene, som her blir kalt «fagrelevans og sentrale verdier». Den første verdien i overordnet del er menneskeverdet. I samfunnsfaget er dette operasjonalisert som toleranse, likeverd og respekt. De fem øvrige verdiene i den overordnede delen er operasjonalisert som faglige verdier og kjerneelementer i fag på følgende måte:

TABELL 1

*Verdier i overordnet del operasjonalisert som faglige verdier og kjerneelementer i samfunnsfag*

	<b>Verdigrunnlag i overordnet del</b>	<b>Verdier i samfunnsfag</b>	<b>Kjerneelementer i samfunnsfag</b>
1.1	Menneskeverdet	Toleranse, likeverd og respekt	
1.2	Identitet og kulturelt mangfold	Bevissthet om menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold	Identitetsutvikling og fellesskap
1.3	Kritisk tenking og etisk bevissthet	Kritisk tenking	Samfunnskritisk tenking og sammenhenger
1.4	Skaperglede, engasjement og utforskertrang	Engasjement, skaperglede og utforskertrang	Undring og utforsking
1.5	Respekt for naturen og miljøbevissthet	Miljøbevissthet	Bærekraftige samfunn
1.6	Demokrati og medvirkning	Aktivt medborgerskap Demokratibevissthet	Demokratiforståelse og deltaking

Forarbeidene signaliserte styrket sammenheng i planverket som styrende prinsipp, og som tabellen viser, trer sammenhengen mellom verdier i overordnet del og verdier og kjerneelementer i læreplanen for samfunnsfag tydelig frem.

I det tredje kapitlet presenteres prinsipper for skolens praksis, og her har profesjonsfelleskap og skoleutvikling fått et eget delkapittel (ibid. kap. 3.5). Overordnet del har erstattet Generell del (L93, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993), og enkelt sagt handlet tilsvarende del der om elever og lærere som arbeidsledere i elevens læringsfelleskap. Nå inkluderes også skoleeiere, skoleledere og lærere som profesjonsfelleskap. Overordnet del slår fast at «Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag», og at dette krever jevnlig oppdatering. Dessuten fremmes det krav om at «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen», noe skoleledelsen skal legge til rette for.

I kapittel to i overordnet del presenteres prinsipper for læring, utvikling og danning, og her innfører LK20 tverrfaglige tema i skolen. Ludvigsen-utvalget skulle vurdere om det faglige innholdet i skolen dekker fremtidens behov, og forslaget om å innføre tre flerfaglige tema er det forslaget som mest tydelig sikter mot slik fremtidsretting.<sup>2</sup> Den bærende ideen er at skolen skal gi elevene kompetanse til å løse aktuelle samfunnsutfordringer som ikke lar seg løse innen ett disiplin-fag alene, og kompetansemål i fag skal knyttes til temaene der det er relevant. Kompetanseorganiseringen i tverrfaglige tema svarer slik til innføring av grunnleggende ferdigheter som organiserende prinsipp i begynneropplæringen, i tråd med kvalitetsutvalgets anbefalinger (Hidle & Krogstad 2019, s. 126f).

Tre tema har fått denne statusen i LK20: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. De likner Life Skills Education, Human Rights and Democratic Citizenship Education og Education for Sustainable Development, som alle er globale opplæringsformål som fremmes gjennom internasjonale samarbeidsorganer Norge er engasjert i, slik som FN-systemet (Europarådet 2010; FN 2011; Radhakrishnan Nair & Ranjan 2020; World Health Organization 2020). Disse forbindelseslinjene kommer ikke eksplisitt til uttrykk i forarbeidene. Der begrunnes valg av temaer primært i deres aktualitet og forankring i formålsparagrafen, i tråd med det leddet i mandatet som tilsa at man skulle sikre at formålsparagrafen reflekteres i grunnopplæringen i tilstrekkelig grad (NOU 2015:8, s. 15, 49ff).

De tre temaene er altså valgt på bakgrunn av sin aktualitet over tid, og kan følgelig endres ved behov. Gjennom å innføre temaene i planverket, er det gitt nasjonale føringer for hvilke tema profesjonen skal prioritere å arbeide tverrfaglig med. Det skal sikre at elevene får grundig forståelse av disse temaene, som anses som viktige og aktuelle, på

---

<sup>2</sup> Ludvigsen-utvalget brukte *flerfaglig*, mens stortingsmeldingen valgte begrepet *tverrfaglig* om temaene. En drøfting av innholdet i disse begrepene, faller utenfor artikkelens siktemål (NOU 2015: 8).

de ulike fagenes premisser. Et viktig poeng er også at temaene ikke skal ikke øke stofftrengselen med å innføre nytt innhold i fag. De skal ikke fortrenge annet vesentlig faginnhold, men fagets innhold skal knyttes til temaene der det er relevant (NOU 2015:8, s. 38). Dette ble et betent spørsmål i fagfornyelsen (Koritzinsky 2021, s. 30ff). Det ble ikke utviklet egne, tverrfaglige kompetansemål for disse temaene, og til slutt ble *folkehelse og livsmestring* plassert som relevant i alle de ti allmenne fagene i grunnskolen, *demokrati og medborgerskap* ble inkludert i alle så nær som mat og helse, mens *bærekraftig utvikling* verken kom med i matematikk, engelsk eller musikk. De tre temaene er dermed plassert i ti, ni og sju fag, og det skal være sammenheng og progresjon i temaet innen hvert skolefag gjennom grunnskolens ti år.<sup>3</sup> Selv om fagfornyelsen «skulle se fagene i sammenheng for å bidra til mindre overlapping» i planverket, er det ikke utarbeidet noen samlet oversikt over kompetansemål som inngår i hvert av de tverrfaglige temaene innen og på tvers av fag og nivåer fra direktoratets side (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Det er derfor vanskelig å få oversikt over om noen fag har mer ansvar for tverrfaglige tema enn andre, slik det er med grunnleggende ferdigheter. Sammenhengene mellom disse tverrfaglige temaene og skolefagenes kjerneelementer er heller *ikke* beskrevet verken i overordnet del eller i fagenes læreplaner.<sup>4</sup>

## Læreplan for samfunnsfag på ungdomstrinnet

I forarbeidene ble det å definere og innføre kjerneelementer i fag knyttet til fagkonsentrasjon og ansett som et av de viktigste grepene i fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 42). Kjerneelementene skulle tydeliggjøre fagene og hjelpe lærerne til å prioritere i faget. Ideen følger Ludvigsen-utvalgets forslag om å innføre hovedkompetanser eller «byggesteiner» i fag (NOU 2015:8, s. 63). Kjerneelementene er imidlertid ikke omtalt i overordnet del, og de fremtrer kun som mellomoverskrift i læreplanene for fag uten nærmere introduksjon. I stortingsmeldingen beskrives kjerneelementene som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle elevene skal arbeide med i opplæringen» (Meld. St. 28 (2015–2016) s. 34). Ludvigsen-utvalget anbefalte en deduktiv arbeidsmåte i læreplanutviklingen, der kjerneelementene skulle utvikles først, for så å utmyntes gjennom kompetansemål. På ideplanet vil opplæringen derved kunne realisere kjernen i faget ved å oppnå kompetansemålene. Beskrivelsen av kjerneelementer tar altså utgangspunkt i en noe essensialistisk forståelse av at «alle fag har metoder, tenkemåter, begreper, kunnskapsområder og uttrykksformer som er sentrale» og utgjør fagets kjerne (s. 34). Man tenker seg videre at forskjellen mellom skolefagene kan ivaretas ved at vektingen mellom disse tilpasses det aktuelle faget.

---

<sup>3</sup> Tverrfaglige tema er også inkludert i videregående opplæring, men det faller utenfor denne undersøkelsen.

<sup>4</sup> Grunnleggende ferdigheter beskrives imidlertid i kapitlet (kap. 2.3), og det er et læreplanelement som ikke er i fokus i vår analyse.



I LK06 var fagene inndelt i hovedområder, og kompetansemålene i et fag var fordelt på hver sine hovedområder. Denne fordelingen var nedfelt i læreplanen. Samfunnsfag besto av hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap, som ble supplert med *utforskeren* i 2013. I fagfornyelsen er hovedområdene avsluttet til fordel for kjerneelementene i alle fag, og samfunnsfaget brukes som eksempel for å forklare byggesteiner i fag (NOU 2015:8, s. 46). I samfunnsfag kunne man i denne overgangen tatt hensyn til fagets egenart ved å ta utgangspunkt i de eksisterende tre hovedområdene, som representerer hvert sitt disiplin-fag med egne metoder, begreper, temaer og tenkemåter, og utformet disse som kjerneelementer. I evalueringen fremgår det at dette ble avvist, uten at man går nærmere inn på begrunnelsen der (Karseth, Kvamme & Ottesen 2020, s. 108).

Hovedområdet *utforskeren* i samfunnsfag var utviklet etter modell fra naturfag, og kan forstås som en methodedel. Følgelig skulle man arbeide med kompetansemål som var plassert i *utforskeren*, parallelt med mål fra de andre hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2013). *Utforskeren* handlet om å bygge opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter, så vel som kritisk tenking og kildekritikk. Tilnærmingen har felles trekk med det fjerde av de fire kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget presiserte som særlig viktige i fremtidens skole: den fagovergripende kompetansen «å kunne utforske og skape (kritisk tenking og problemløsning, kreativitet og innovasjon)» (NOU 2015:8, s. 40).

### Forholdet mellom kompetansemål og kjerneelementer

I grunnskolen har samfunnsfaget, som nevnt ovenfor, fem kjerneelementer som alle er forankret i opplæringsloven og overordnet del. Tre av disse svarer til fagets bidrag til de tre tverrfaglige temaene, og omtales derfor som *tematiske kjerneelementer* her (*identitetsutvikling og fellesskap* (IF); *demokratiforståelse og deltaking* (DD); *bærekraftige samfunn* (BS)). Dette er en viktig innsikt for lærere og lærerutdannere: I samfunnsfag er de tematiske kjerneelementene identiske med de tverrfaglige temaene. De øvrige to kjerneelementene omtaler vi noe forenklet som metodiske kjerneelementer (*samfunnskritisk tenking og sammenhenger* (SKTS), *undring og utforskning* (UU)) fordi de i noe større grad enn de andre tre er orientert mot fagets metoder. Samfunnsfaget er delt opp slik at det er formulert kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Faget har 43 kompetansemål på barnetrinnet (2., 4. og 7. trinn) og 19 kompetansemål på ungdomstrinnet (10. trinn). Til sammen gir det 62 kompetansemål i samfunnsfag i grunnskolen, som vist i tabellen under:

TABELL 2

*Fordeling av kompetansemål i samfunnsfag i grunnskolen*

Kompetansemål i SAF01-04	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Grunnskolen totalt
	43	19	62

Det er fortsatt kompetansemålene som er forpliktende for hva elevene skal mestre, men fagfornyelsen følger ikke prinsippet fra LK06 om å kun plassere hvert kompetansemål i ett hovedområde. Nå kan ett kompetansemål inngå i alle kjerneelementer og bidrag til tverrfaglige tema samtidig. Følgelig er det et meget omfattende arbeid å få oversikt over forholdet mellom kompetansemål og kjerneelementer i faget. Måten vi har gjort dette på er, som nevnt ovenfor, å bruke den digitale læreplanstøtten. Vi har plottet inn hvert kompetansemål og undersøkt hvilke kjerneelementer som direktoratets modul forteller kan knyttes hvert enkelt mål på de ulike årstrinnene. Deretter har vi gitt hvert kompetansemål et nummer, som består av to ledd. Først angis årstrinnet målet er angitt for, altså 2, 4, 7 eller 10. trinn. Målene er så nummerert i den rekkefølgen de oppgis i læreplanen, for ungdomstrinnet gir dette nummer 10.1–10.19. Målene er til slutt satt opp i tabell og kategorisert ut fra hvilke kjerneelementer de forekommer i. Til høyre i tabellen er kjerneelementene plassert i den rekkefølgen de presenteres i læreplanen. Først kommer de to metodeelementene *undring og utforskning* og *samfunnskritisk tenking og sammenhenger*. Deretter følger kjerneelementene som utgjør fagets bidrag til de tverrfaglige temaene: *demokratiforståelse og deltaking*, *bærekraftige samfunn* og *identitetsutvikling og fellesskap*. Feltene ble skraveret, der målet inngår i det aktuelle kjerneelementet, som eksempelet nedenfor viser (for hele tabellen for ungdomstrinnet, se appendiks 2).

TABELL 3

*Eksempel fra analysetabell, appendiks 2, kjerneelementer knyttet til hvert kompetansemål i digital støtte*

<b>Kompetansemål i samfunnsfag etter tiende trinn</b>		UU	SKTS	DD	BS	IF
10.1	Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er					
10.2	Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår					
10.3	Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk					

Etter å ha kategorisert målene, samlet vi alle mål som inngår i samme kjerneelement og analyserte forholdet mellom metodeelementene, temaelementene og de fem kjerneelementene for disse som gruppe. F.eks. kan *identitetsutvikling og fellesskap* knyttes til 28 av de 43 kompetansemålene på barnetrinnet, mens det kan knyttes til 11 av 19 på ungdomstrinnet. Det gir følgende oversikt:

TABELL 4

*Oversikt over koblinger mellom kompetansemål og kjerneelementer i digital støtte*

<b>Kjerneelement</b>	<b>Barnetrinn</b>	<b>Ungdoms- trinn</b>	<b>Grunnskolen totalt</b>
Identitetsutvikling og fellesskap (IF)	28	11	39
Demokratiforståelse og deltaking (DD)	18	12	30
Bærekraftige samfunn (BS)	9	7	16
Samfunnskritisk tenking og sammenhenger (SKTS)	30	14	44
Undring og utforskning (UU)	18	7	25
<b>Sum koblinger kompetansemål og kjerneelement</b>	<b>103</b>	<b>51</b>	<b>154</b>

Tabell 4 viser altså hvor mange kompetansemål det enkelte kjerneelementet kan knyttes til. De fem kjerneelementene har til sammen 103 kompetansemål på barnetrinnet og 51 etter ungdomstrinnet, til sammen 154. Nedenfor presiserer vi sammenhengene mellom henholdsvis metodeelementene og kompetansemålene, og de tematiske elementene og kompetansemålene på ungdomstrinnet. En sammenfatning av analysen, med kompetansemålangivelser, er vedlagt i appendiks 1. Nedenfor presenterer vi hovedinnsiktene om samfunnsfaget slik det er utformet ved hjelp den digitale støttemodulen.

### *De metodiske kjerneelementene*

Av fagets 19 mål på ungdomstrinnet plasserer støtten 15 av disse i metodeelementene. 14 inngår i SKST, som er det største målet både på barne- og ungdomstrinnet. Av de syv målene som inngår i UU overlapper seks med SKTS. Ett mål er altså knyttet til UU, men ikke SKTS. Dermed gjenstår fire av samfunnsfagets mål, som modulen altså kun har knyttet til temaelementer. Tilsvarende er ett mål kun knyttet til metodeelementene uten at det er plassert i temaelementer.

### *De tematiske kjerneelementene*

De resterende 18 av 19 mål er plassert i de tematiske kjerneelementene, og forholdet mellom dem fremgår også av tabellen i appendiks 1. På ungdomstrinnet er DD, med tolv mål, det største av disse, mens IF, som er langt større enn DD på barnetrinnet, har elleve mål. Som tabellen viser, er BS det minste kjerneelementet i samfunnsfag i grunnskolen. Det har syv kompetansemål etter tiende trinn. Det er stor overlapping mellom de tematiske elementene. DD har ingen unike kompetansemål, men tre mål er knyttet til DD som eneste tematiske element. I ett tilfelle er mål plassert i DD uten samtidig å være knyttet til metodeelementer.

IF er det eneste av samfunnsfagets kjerneelementer som har unike mål i grunnskolen. Etter tiende trinn er det to mål som kun er plassert i dette kjerneelementet. Sammen med to andre mål i IF utgjør de fire mål på ungdomstrinnet som ikke er knyttet til metodeelementer. De syv målene som er knyttet til metodeelementer, er alle knyttet til

SKTS. Tre av disse forekommer også i UU. Når det gjelder overlapping mellom tematiske elementer inngår tre mål kun i IF. Av de øvrige åtte inngår to mål i alle de tre temaelementene, ett mål er felles for IF og BS, mens de siste fem er felles for IF og DD.

Som nevnt ovenfor er BS det minste temaelementet, med syv kompetansemål etter tiende trinn. To av målene her inngår i alle kjerneelementer. Kun ett av målene er ikke knyttet til metodeelementer. De øvrige seks er knyttet til SKTS, og av disse er tre også knyttet til UU. De to målene som den digitale modulen har plassert i alle kjerneelementer samtidig, er selvfølgelig felles for de tre tverrfaglige temaene. Ut over det er det overlapping mellom BS og DD to ganger, og mellom BS og IF én gang.

### Forholdet mellom kjerneelementer og bidrag til tverrfaglige tema

Ytterligere et moment bidrar til kompleksiteten. I den nye læreplanstrukturen er et avsnitt som heter «Tverrfaglige tema» inkludert i alle fag etter kjerneelementene. Der gjengis navnet på de tverrfaglige temaene som faget anses å ha relevante bidrag til som mellomoverskrift, og deretter beskrives fagets bidrag til hvert tema i form av ett tekstavsnitt. For samfunnsfag er alle de tre temaene med.<sup>5</sup> Den digitale støttemodulen angir hvilke kompetansemål som er relevante for hvert bidrag, og for samfunnsfag er det direkte samsvar mellom disse og kompetansemålene som er knyttet til de tematiske kjerneelementene, slik tabell 5 viser.

TABELL 5

*Identisk plassering av kompetansemål i tverrfaglig tema og tematiske kjerneelementer i digital støtte*

Bidrag til tverrfaglig tema	Mål etter tiende trinn	(Tematisk) kjerneelement
Folkehelse og livsmestring	11	Identitetsutvikling og fellesskap (IF)
Demokrati og medborgerskap	12	Demokratiforståelse og deltaking (DD)
Bærekraftig utvikling	7	Bærekraftige samfunn (BS)

Vi har derfor skrevet at kjerneelementene representerer fagets bidrag til de tverrfaglige temaene, og vi har kalt disse kjerneelementene tematiske kjerneelementer til forskjell fra metodiske kjerneelementer. Dersom man forstår kompetansemålene som kjerneelementets innhold, vil det være samsvar mellom hvert tematiske kjerneelement og fagets bidrag til det tilsvarende tverrfaglige tema. Følgelig synes den doble tekstlige beskrivelsen av henholdsvis bidrag til tverrfaglig tema og kjerneelement redundant. Et kompliserende forhold er at tekstbeskrivelsen av kjerneelementene og bidraget til tverrfaglige tema er ganske forskjellige. I beskrivelsen av kjerneelementet *bærekraftige samfunn* står det for eksempel: «Bærekraftig utvikling i samfunnsfag skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men urfolks- og

<sup>5</sup> Mens f.eks. matematikk, engelsk, musikk og mat og helse kun har med to temaer i sine læreplaner.

minoritetsperspektiv er verken nevnt i fagets bidrag til det tverrfaglige temaet eller i den generelle beskrivelsen av temaet i overordnet del. Det illustrerer spørsmålet om planverkets konsistens er tilstrekkelig, og aktualiserer samtidig et spørsmål om hvorfor minoritetsperspektivets er ulikt prioritert i de forskjellige kompetansekonfigurasjonene. Det er altså uklart om dette er elementkonfigurasjoner på forskjellig abstraksjonsnivå eller om elementene representerer forskjellige kontekster, slik at summen av de samme kompetansemålene er gitt (minst) to forskjellige faglige innhold som man kan eller skal realisere gjennom forskjellige læringsforløp. Denne vagheten gir læreren et stort handlingsrom og et svært uklart mandat og ansvarsområde.

Oppsummert har vi til nå kort kommentert forholdet mellom overordnet del og læreplanen i samfunnsfag, og vi har gransket de svært komplekse sammenhengene mellom kompetansemål og fagets kjerneelementer som vi har delt i tematiske og metodiske kategorier. Dessuten så vi hvordan fagets tematiske kjerneelementer overlappet de tverrfaglige temaene i faget. Kompleksiteten øker ytterligere når vi også ser på forholdet *mellom* kjerneelementene i faget. Her ser vi både på forholdet mellom metodiske og tematiske elementer, relasjonen mellom de metodiske elementene og relasjonen mellom de tematiske elementene.

### **Forholdet mellom metode- og temaelementene: minimalistisk eller maksimalistisk gjentakelse?**

Mens hovedområdene i læreplanen tidligere hadde unike mål, er det nå stor overlapping mellom kjerneelementene i samfunnsfag. Ifølge støttemodulen er det kun ett av de fem elementene som har unike kompetansemål i grunnskolen, og det er IF. Det gjelder to mål på ungdomstrinnet og syv på barnetrinnet. På ungdomstrinnet inngår de øvrige målene i gjennomsnitt i tre kjerneelementer hver. Gjentakelsene aktualiserer spørsmålet om innføringen av kjerneelementer er tilpasset samfunnsfagets egenart på en hensiktsmessig måte, og i hvilken grad de bidrar til å tydeliggjøre faget og hjelpe læreren å prioritere slik formålet er. Vi har ikke funnet at forarbeidene omtaler at kompetansemål skal eller kan inngå i flere kjerneelementer. Det er derfor uklart hvilken prioriteringshjelp som ligger i at kjerneelementene, som representerer det viktigste elevene skal arbeide med, også er det *eneste* elevene skal arbeide med i faget slik det operasjonaliseres i den digitale læreplanstøtten. Analysen viser at alle kompetansemål i samfunnsfag er prioritert fra én til fem ganger i læreplanen, eller åtte hvis man også teller med de tverrfaglige temaene. Denne omfattende overlappingen *innen* samfunnsfaget er overraskende i lys av det uttalte formålet om å styrke sammenheng og redusere overlapping mellom fag i planverket.

To av fagets mål inngår i alle de fem elementene. Det gir opphav til spørsmålet om hvilken betydning plassering av kompetansemål i kjerneelementer har, og hvilken konsekvens slik plassering bør få for lærerens operasjonalisering av faget. Er for eksempel mål som er plassert i mange elementer særlig viktige eller ekstra store, slik at elevene skal arbeide med dem i flere forskjellige læringsforløp? Her er planen vanskelig å tolke, fordi gjennomføringen ikke er konsistent. Kompetansemål 10.1 har ordlyden «Eleven kan bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne

undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er». Dette målet er ikke knyttet til noen av de tverrfaglige temaene, men man kan argumentere for at det er både relevant og sentralt for hver av de tre og generisk for å løse samfunnsaktuelle problemstillinger. Prinsipielt kan man forenkle kompleksiteten ved å la de metodeelementene som er relevante for alle temaelementene stå «alene», slik 10.1 gjør. Da ville en ikke hatt mål som går igjen i alle elementene. De to som gjør det, har følgende ordlyd: (10.4) Eleven kan «utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur» og (10.9) «utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd». Den prinsipielle forskjellen mellom henholdsvis 10.1 og 10.4, 10.9 er vanskelig å finne.

Motsatt er det også fire mål som ikke er knyttet til metodeelementene (10.12, 10.14, 10.15 og 10.17). Ordlyden i disse målene er som følger: Eleven kan «vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påverke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet» (10.12); «utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett» (10.14); «reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar» (10.15); «utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten» (10.17). Det er intuitivt å tenke at når verbet *utforske* er foretrukket i målformuleringen er det en indikasjon på at målet er knyttet til metodeelementet UU, men det er ikke tilfelle i disse målene. Ser en på innholdet i dem er det også klart at alle disse målene bør være gjenstand for samfunnskritisk tenking og sammenhenger, uten at de er inkludert i det aktuelle metodeelementet. Det illustrerer at premisene for når mål faller utenfor og innenfor metodeelementene i beste fall er underkommunisert, i verste fall er dette tilfeldig.

### ***Forholdet mellom metodeelementene***

Analysen viser også at det er stor overlapping mellom metodeelementene. På ungdomstrinnet er det kun ett av de syv målene i UU som ikke inngår i SKTS (10.19). På barnetrinnet er mønsteret tilsvarende.<sup>6</sup> Ordlyden i 10.19 er: Eleven kan «beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar». Det fremstår nærmest ironisk at dette kompetansemålet ikke inngår i SKTS. Sammenhengen mellom det faglige innhold i dette sentrale målet i samfunnsfag og kritisk tenking er enten oversett eller ikke prioritert i læreplanstøtten. Ser man den store overlappingen mellom metodeelementene sammen med det uklare rasjonalet bak distribueringen av målene, forblir eventuelle fordeler ved å dele metodetdelen av faget i to kjerneelementer uklare. Summen av de to gir både assosiasjoner til hovedområdet *utforskeren* og til den nye fagovergripende kompetansen

---

<sup>6</sup> Kun tre av 18 mål i UU inngår ikke i SKTS (4.10, 4.13 og 7.7).

«å kunne utforske og skape (kritisk tenking og problemløsning, kreativitet og innovasjon)» som ble nevnt ovenfor, der de behandles under ett.

### ***Forholdet mellom temaelementene***

Vi har vist at de tre temaelementene har det samme målinnholdet som fagets bidrag til de tverrfaglige temaene, og at 18 av 19 kompetansemål i faget faller i denne kategorien. Det kan oppsummeres som at bidraget til de tre tverrfaglige temaene *er* samfunnsfaget i fagfornyelsen, eller motsatt – at fagets bidrag til å realisere de tre tverrfaglige emnene er arbeidet med de tematiske kjerneelementene. Det er også stor overlapping mellom kompetansemål i hvert av de tre temaene. To av atten mål forekommer i alle de tre temaene, åtte forekommer i to tema, mens kun åtte forekommer bare i ett av temaelementene. Som nevnt er IF er det eneste kjerneelementet som har unike mål. To av målene i dette elementet er verken knyttet til andre tema- eller metodeelementer.

## **Kort diskusjon og identifikasjon av tema for fremtidig forskning**

Fagfornyelsen skulle gi lærerplaner som var gode arbeidsverktøy for lærerne, ga tydelig prioritering i skolefagene og var enkle å ta i bruk. Læreplanen i seg selv er et oversiktlig dokument på 12 sider, men planen gir ikke noen anvisninger om sammenhengen mellom de forskjellige elementene. Det er i form av å være en sammenhengende, og fortrinnsvis konsistent, helhet at læreplanen kan brukes som styringsverktøy utover å angi hvilke kompetansemål man skal arbeide med i faget. Den digitale læreplanstøtten angir ett sett veiledende koblinger mellom de forskjellige elementene. Det som kommer til syne ved en nærgående analyse av læreplanen slik den presenteres via støtten, er en kompleksitet så overveldende at det krever både tid, krefter og standhaftighet for noenlunde å kunne overskue den. Forstår en prioritering i faget i lys av denne modulen og Ludvigsen-utvalgets forslag om at kjerneelementene skal sammenfatte det viktigste elevene skal lære i faget, er alt viktigst – og det er viktigst mange ganger. Det er altså vanskelig å se at læreplanen, med eller uten den digitale modulen, gir støtte til prioritering i faget. Vi har vist at det er vanskelig å avdekke en systematisk tilnærming i kategoriseringen av de forskjellige læreplanelementene i det digitale forslaget. Følgelig kan ikke lærerne hente eksempler eller andre ressurser for egen skjønnsutøvelse der. Det er alvorlig at man snarere enn å utbedre en sentral mangel i læreplanverket, tilslører den ved hjelp av en uoverskuelig kompleksitet i form av digitale koblinger. Det er dette vi, med en twist på Elsters begreper myk og hard obskurantisme, vil karakterisere som «formalistisk obskurantisme». I den digitale visningen av læreplanen er det også vanskelig å skille klart mellom læreplan og læreplanstøtte. Problemet med at den forskriftsfestede læreplanen er ufullstendig, ved at den både mangler koblinger mellom kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige tema og angivelser om hvordan strukturen skal anvendes, tilsløres altså gjennom læreplanstøtten. Det avhjelpes ikke ved at departementet har tydeliggjort at

læreplanstøtten, til forskjell fra den forskriftsfestede læreplanen, kun har en veiledende rolle. Se evalueringen for ytterligere drøfting av den digitale læreplanstøtten (Karseth, Kvamme & Ottesen 2020, s. 148f).

### **Hvordan kan det styres etter læreplanen?**

Et hovedspørsmål er altså hvordan læreplanen kan brukes som styringsverktøy. Samfunnsfag på ungdomsskolen består av 19 kompetansemål som er fordelt i kjerneelementer, bidrag til tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. I læreplanen er det altså ingen overordnet sammenheng mellom kompetansemål, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Lærere og lærerutdannere kan velge å se bort fra denne mangelen og bare forholde seg til kompetansemålene. Problemet er selvsagt at *da er ikke lenger læreplanen styrende* for undervisningen. Alternativet er å bruke direktoratets læreplanstøtte - den digitale modulen – siden det ikke finnes andre koblinger mellom f.eks. kjerneelementer og kompetansemål i læreplanverket. Da gir samlingen av kompetansemål i forskjellige figurasjoner som hver har fått egne navn, assosiasjoner til standard legoklosser. De har noen egenskaper, men kan settes sammen på forskjellige måter til konstruksjoner med forskjellige referanser. For at dette skal være begripelig og meningsfullt må rasjonale og tenkingen bak være intuitivt forståelig og/eller tydelig forklart. Gjennom analysen ovenfor har vi synliggjort at dette er helt fraværende, både i læreplanen og i den digitale støtten. Følgelig er heller ikke dette en tilnærming som gjør det mulig å *styre* etter planen. Det er ikke mulig å finne verken kjerne eller helhetstenking i planen.<sup>7</sup> Et kjernesporsmål (pun intended) er derfor om fagfornyelsen representerer et syn på kunnskap som bestående av standardelementer som kan bygges sammen på forskjellige måter (innen fag og mellom fag) for å danne mening etter mønster av dataprogrammering. Læreplaner leses inn i en tradisjon, og det er bekymringsfullt hvis læreplanens paroler om kritisk tenking, dybdelæring og sammenhenger referer til noe ganske annet enn det disse uttrykkene vanligvis brukes om i samfunnsfag uten at dette tydeliggjøres (Öhman & Östman 2019). Uoversiktligheten gjør som sagt at «formalistisk obskurantisme» blir vårt forslag til terminologi.

Vårt fagdidaktiske anliggende i denne artikkelen er læreplanen som styringsdokument for lærerprofesjonen. Hvordan skal lærere forholde seg til det nye læreplanverket? Den ene ytterligheten er å konkludere med at det rett og slett ikke har den legitimitet og kvalitet at det kan brukes mer enn som en generell retningsgiver for

---

<sup>7</sup> Man kan selvsagt forestille seg at både lærere og lærerutdannere forholder seg løsere til planen og planstøtten. Fraværet av kjerne og helhet i faget kan sikkert lærere og lærerutdannere finne pragmatiske løsninger på. F.eks. kan man knytte et kjerneelement sammen med et kompetansemål, eller man ser et emne som kan tas opp i flere fag og så leter man seg fram til et kompetansemål. Antagelig er det slik profesjonelle lærere og lærerutdannere vil måtte forholde seg didaktisk til faget. Men intensjonen bak læreplaner og læreplanstøtten er altså langt mer kompleks og formalistisk, ellers hadde det ikke vært noen grunn til direktoratet hadde laget planen og planstøtten på denne måten?



undervisningen. Hvis læreplanverket ikke har den faglige kvalitet og helhet som kreves for å brukes av lærerne i praksis, kan det tolkes som at disse styringsdokumentene ikke primært er myntet på lærerne, men på skoleledere, -iere og nasjonale styringsorganer. Satt på spissen aktualiseres spørsmålet om kompetanseorganiseringen kombinert med digitaliseringen av læreplanverket er utformet for å forenkle administreringen og styringen av skolene. På den måten er planene snarere tilpasset byråkrater i kommuner, fylker og direktorat sitt behov for tilsyn og kontroll. En slik styringspraksis startet allerede med forrige reform (Mausethagen, 2013), og vår tolkning er at denne har blitt ytterligere forsterket i og med læreverkets digitale formalisme i LK20. Hvordan kommer lærerne til å forholde seg til denne dreiningen? Noen vil kanskje synes at læreplanverket ikke har noen særlig verdi i klasseromspraksis fordi det er så faglig svakt at de heller tar seg friheten til å tolke planene som de selv ønsker, med de konsekvenser det innebærer. Det virker mest sannsynlig at det er erfarne og faglig trygge lærere som eventuelt følger en slik vei. For andre, og det gjelder særlig lærerstudenter og nyutdannede som ikke har erfaring med fagets tidligere utforminger, vil en slik tilnærming være utilgjengelig. De vil møte sitt skolefag gjennom kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige tema som skal operasjonaliseres med de utfordringer det gir. Som vi har vist ovenfor er det ingen tvil om at en helhetlig operasjonalisering vil kreve svært mye tid til lokal planlegging, forsknings- og utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Det er det motsatte av det annonserte formålet med reformen. Skal den fungere tilfredsstillende må de lokale nivåene ha et eierskap til kompetansemålene i planen, og da må også målene tolkes og tilpasses lokale forhold (Sivesind & Backmann 2020, s. 338). Skoleeiere og skoler må klare å utforme mål som kommuniserer innad i virksomheten (Sivesind 2013, s. 375). Her bør forsknings- og utviklingsprosjekter bidra med hjelp til tolkning og konkretisering av læreplanene, mens annen forskning må gi svar på hvordan ulike aktører, og lærere i ulike fag, med ulike utdanninger og i forskjellige generasjoner, faktisk tolker og forstår det nye læreplanverket. Det må også utvikles kunnskap om hva slags logikk og kunnskapssyn som ligger bak den nye formalismen, og vi må vite mer om hvordan disse sammenhengene ser ut i andre fag. En tredje tolkning er at dette vil forsterke læremiddelstyring av undervisningen (Aashamar, Bakken & Brevik 2021). Forlagene har allerede avkodet læreplanen, men det gjenstår selvsagt å se om kommunene tar seg råd til å kjøpe inn lærebøker og/eller digitale læremidler i samfunnsfag (og andre fag).

### **Forholdet mellom skolefag og kompetanser som organiserende i opplæringen**

Ovenfor har vi vist at LK06 introduserte kompetanseorganisering i et skolefagsorganisert læreplanverk, og at opplæringens organisering var et hovedspørsmål i forarbeidene til fagfornyelsen. Departementet var noe tilbakeholdende i forhold til Ludvigsen-utvalgets forslag, og valgte både å beholde skolefagsorienteringen, forsterke innholdet i fag og å innføre kjerneelementer og tverrfaglige tema som kompetanseorganiserings-elementer. Analysen av samfunnsfaget har demonstrert at resultatet av disse valgene, er at læreplanen har blitt langt mer

kompleks og vanskelig å få grep om enn før. Analysen aktualiserer også noen mindre synlige problemer i spenningen mellom kompetanse- og skolefagsorienteringen. Både skolefag og kompetanser kan ta utgangspunkt i elevers, skolens og samfunnets samtidige og fremtidige behov i sine prioriteringer. Mens skolefagene tradisjonelt er forankret i ett eller flere disiplin-fag og er gjenstand for både dette fagets og den tilknyttede fagdidaktiske forskningens forvaltning (se for eksempel W. Gagel i Tønnessen & Tønnessen 2007, s. 20), er det mindre tydelig hvor kompetanser er forankret og henter sitt fagstoff fra og hvem som forvalter disse. Innføring av nytt innhold i opplæringen, aktualiserer spørsmål om hvem som skal forvalte kunnskapsgrunnlaget (Hidle & Krogstad 2019, s. 129f). Ludvigsen-utvalget problematiserer at det stadig har blitt tilført nye kunnskapselementer i fagene uten at noe blir tatt ut. De beskriver dette som stofftrengsel. Til tross for at det er allment akseptert at en rekke aktører bidrar til denne stofftrengselen, synes utvalgets løsning i tråd med kvalitetsutvalgets konklusjon å være å svekke fagdidaktikernes og disiplin-forskernes rolle i forvaltningen av skolefagene (NOU 2003:16).

Ovenfor har vi pekt på at de tverrfaglige temaene er forbundet med utdanningsformål fremmet gjennom internasjonale samarbeidsorganisasjoner. I forarbeidene kommer ikke dette tydelig frem. Temaene legitimeres i formålsparagrafen, men som tverrfaglige tema blir de hengende uten at forvaltningsansvaret for hvert tema og dets kunnskapsgrunnlag plasseres tydelig. Tilfanget av ny litteratur innen området *folkehelse og livsmestring* det siste året, kan illustrere hvordan denne uklarheten tolkes forskjellig og åpner for posisjonering. En rekke lærebøker om temaet *livsmestring* er publisert (se f.eks. Danielsen 2021, Evensen 2021; Fikse & Myskja 2020; Flatås 2020; Ringereide & Thorkildsen 2020; Spurkeland & Lysebo 2021; Stoltenberg 2020; Viig, Resaland & Tjomsland 2021). Et gjennomgående trekk er at disse tar utgangspunkt i begrepet «livsmestring» mer enn temaet *folkehelse og livsmestring* slik det er rammet inn i overordnet del, og gir sitt bud på hva innføringen innebærer. Bøkene er skrevet av lærere, skoleledere og forskere med forankring i pedagogikk, psykologi, kommunikasjon, medisin, folkehelse og idrettsvitenskap. Det er ingen fagdidaktikere i denne gruppen av lærebokforfattere, og selv om tverrfaglighet aktualiseres, blir skolefagene knapt tematisert. Ironisk nok kan det se ut som at de tverrfaglige temaene dermed kan bidra til stofftrengsel. Litteraturen handler i beskjeden grad om innholdet i fagenes bidrag til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Historiske, geografiske og sosiologiske perspektiver på forutsetninger for menneskers identitetsutvikling, levekår og fellesskap, samt menneskerettigheter, som også er sentralt i samfunnsfagets bidrag til temaet, faller for eksempel lett på siden av disse innrammingene av temaet. Innholdet i begrepet «livsmestring» knyttes til psykologien, og litteraturen forholder seg til størrelser som vanligvis plasseres i pedagogikk. Det er *livsmestring på skolen, i klassen og på timeplanen*. Hovedvekten synes å ligge på livsmestring som psykisk helse og innføring av verktøy for selvregulering og kommunikasjon, klasseledelse og relasjonsarbeid, mens et par av bøkene trekker inn folkehelseperspektiver knyttet til fysisk aktivitet og friluftsliv. Selve innføringen av livsmestring i skolen har også vært gjenstand for debatt (se f.eks. Madsen 2020; Skarpenes 2021). Foreløpig er det imidlertid lite forskning og litteratur som utvikler og

behandler kunnskapsgrunnlaget for dette tverrfaglige temaet i skolefagene. Historikeren Christian Sæle har vist at fortellingen om samordning i forarbeidene bidro til et handlingsimperativ for satsing på kompetanser på bekostning av skolefagene (Sæle, 2017). Slik sett kan utviklingen av litteraturen innen temaet livsmestring være i tråd med noen av styringssignalene, men hvis løsningen på innføring av nytt stoff i form av de tverrfaglige temaene blir at skolefagene innhold presses ut, vil det være fare for gjentakelser og mangel på progresjon både i og mellom fag i de tverrfaglige temaene. En slik situasjon vil være i strid med andre styringssignaler.

Fremtidig forskning må videreføre arbeidet med å undersøke prosessen bak plankonstruksjonen. Hvem deltok og hadde makt i disse prosessene? Hvilke kunnskapssyn kom til uttrykk i prosessen? Hva er tenkingen bak planene? (For en slik skolefaglig tilnærming, se f.eks. Goodson 1993, s. 39–102). Evalueringen har allerede vist at det ble gjennomført omfattende høringsrunder, at deltakelsen var høy og at det i noen tilfeller var uklart om man hadde det nødvendige apparat for å håndtere det som ble samlet inn (Karseth, Kvamme & Ottesen 2020, s. 106–116). Det fremgår også at høringsformatet var stramt strukturert, og det er uklart om det åpnet for den nødvendige bredde av responser. Følgelig er det interessant om det er en høringsprosess i demokratisk forstand eller en forankringsprosess som er gjennomført.

### **Hvilket kunnskapsinnhold skal lærerens profesjon være forankret i?**

Faglæreren trenger oversikt over eget fags bidrag til hvert av de tre tverrfaglige temaene. Det innebærer også at hun bør kjenne grensene for eget fags bidrag, slik at ikke undervisningen blir redundant og elevene møter det samme lærestoffet i flere fag (Børhaug 2015; Hidle 2022, i prosess). Læreplanstøtten presenterer slike eksplisitte koblinger. Der knyttes kompetansemål både til (fagets bidrag til) tverrfaglige tema, til kjerneelementer og til grunnleggende ferdigheter. Det betyr at læreren, i stedet for å gjøre faglige vurderinger, kan klikke frem et forhåndsbestemt og autorisert alternativ. Alternativet begrunnes ikke, det presenteres ikke som en av flere muligheter, og de nødvendige ressurser for aktiv kildekritikk er ikke tilgjengeliggjort. Dersom mange lærere følger denne «riktige» tilnærmingen i møte med det nye læreplanverket, må vi spørre om hva en slik tilnærming bidrar til når det gjelder lærerens profesjonsutvikling generelt og hennes faglige autoritet spesielt? Som vist ovenfor vil en formalistisk kunnskapsforståelse kunne bidra til å oppløse skolefagene slik vi kjenner dem, og det vil med nødvendighet også påvirke lærerens kunnskapsforståelse og profesjonalitet.

Lærerløftet har vært viktig for å styrke lærerprofesjonen gjennom at de selv får større eierskap over kunnskapsproduksjonen. Innføring av masterutdanninger, lærerspesialistordningen og forpliktelsen til profesjonsfellesskap og skoleutvikling i overordnet del (kap. 3.5) er eksempler på det. Analysen over viser imidlertid at LK20 ser ut til å trekke i stikk motsatt retning. Generelt er det tre kjennetegn ved profesjoner, nemlig (1) at de bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag som er ervervet gjennom høyere utdanning, (2) at de har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, og (3) at de har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat (Molander & Terum 2008, gjengitt i Askling et al. 2016, s. 31). Paradokset her er at

Lærerløftet har gitt flere lærere mer teoretisk og metodisk utdanning i fag, fagdidaktikk og pedagogikk, mens den nye reformens læreplaner synes å snevre inn lærerens profesjonelle skjønn. For at den friheten lærerne tradisjonelt har hatt til å operasjonalisere læreplanen i klasserommet basert på sin faglige kunnskap (Askling et al. 2016) skal bevares, må nemlig planene fungere som en slags retningsgiver. Slik er det et problem at planen peker i mange retninger, og at den ikke avklarer forholdet mellom de forskjellige læreplanelementene. Selv om den digitale støtten gjør koblinger mellom elementene, viser analysen at også disse peker i mange retninger på en gang. Det gis verken avklaringer, faglige eller andre begrunnelser som lærere kan benytte i sin skjønnsutøvelse, og koblingene synes i mange tilfeller tilfeldige. Det kan leses som at læreren inviteres til en «funksjonærposisjon» der hun klikke seg frem koblinger som hun forsøke å operasjonalisere og overlater styringen til direktoratet. Et spørsmål er derfor hvilken verdi den digitale støtten bidrar med. Et annet er på hvilken måte bruk av denne støtten vil innvirke på læreres frie skjønnsutøvelse (se også Karseth, Kvamme & Ottesen 2020, s. 15). Mens overordnet del (kap. 3.5) hevder at «læreprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag», utfordrer altså strukturen i fagfornyelsen dette kunnskapsgrunnlaget. Lærerne virker å være i en spagat mellom en profesjonskunnskap forankret i fag, pedagogikk og fagdidaktikk som er sertifisert av vitenskap, og en mulig rekontekstualisering av globale modeller uttrykt som en programmeringsinspirert sammenkobling av tverrfaglige tema, skolefag, kjerneelementer, mål og ferdigheter. Forsknings- og utviklingsprosjekter må utvikle kunnskap om hvordan lærerne håndterer dette.

## Konklusjon

Det kan virke upresist å kalle den nye skolereformen for en fagfornyelse. Snarene enn å fornye skolefagene virker det som at fagene er i oppløsning, i hvert fall om man forstår fagene som innholdsdefinerte enheter. Den tradisjonelle fagligheten er nå penetrert av både kompetansemål, tverrfaglige tema og kjerneelementer (og grunnleggende ferdigheter, som vi ikke har studert i denne artikkelen). Når disse elementene skal føres sammen digitalt med en dataprogrammeringslogikk, kollapser strukturen i kompleksitet og paradokser. Vi har i denne artikkelen med en eksempelstudie av læreplan for samfunnsfag i LK20 vist at den nye læreplanstrukturen er uhyre kompleks. Ser man læreplan og læreplanstøtte under ett, mangler planen den logiske integritet som er nødvendig for at den kan fungere hensiktsmessig som styringsverktøy for profesjonen. Selv om kategoriseringen av kompetansemål i kjerneelementer i noen tilfelle synes opplagt, er det motsatte tilfelle en rekke steder. Leseren får heller ingen hjelp med å gripe hvilken logikk som ligger til grunn for inndelingene. Samfunnsfagets bidrag til de tverrfaglige temaene er representert ved tre kjerneelementer som har fått egne beskrivelser i planen. I stedet for å skrive dette rett ut, har planen lagt inn et dobbelttak ved at fagets bidrag til hvert av de tre temaene beskrives for seg. De korresponderende bidrags- og kjerneelementbeskrivelsene er

dertil svært forskjellig formulert. Det virker forvirrende, og gir leseren ekstra arbeid med å forstå forholdet mellom disse to.

Hovedintensjonen med denne artikkelen har vært å gjøre det empirisk-analytiske grunnarbeidet med å tolke læreplanen. Et slikt arbeid er en viktig forutsetning for mer teoretisk informerte analyser av læreplanverket og reformen. Vi har avslutningsvis pekt noen åpenbare paradokser, ambivalenser og uklarheter som vi trenger mer forskning om – selve fagbegrepet er utydelig, planens styringspotensial er ufokusert og lærerprofesjonens faglige autoritet virker svekket.

## Litteratur

Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016).

*Ekspertergruppa om lærerrollen: Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K. (2015). Progresjon. I Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 159–178.

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11. doi:10.5617/adno.4709

Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Elster, J. (2006). Kvalitet i forskning. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 23(3), s. 295–301. doi:10.18261/ISSN1504-3053-2006-04-01

Elster, J. (2011). Hard and soft obscurantism in the humanities and social sciences. *Diogenes*, 58, s. 159–170. doi:10.1177/0392192112444984

Europarådet. (2010). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap* (Uoffisiell norsk oversettelse). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Evensen, T. (2021). *Livsmestring gjennom fortellinger*. Oslo: Fagbokforlaget.

Fikse, C. & Myskja, A. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flatås, R. M. (2020). *Livsmestring i klassen: håndbok for læreren*. Oslo: Aschehoug.

FN. (2011). *De forente nasjoners erklæring om utdanning og opplæring i menneskerettigheter*.

Goodlad, J. I., Ammons, M. P., Buchanan, E. A., Griffin, G. A. & Hill, H. W. (red.). (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. F. (1993). *School subjects and curriculum change: studies in curriculum history*. Washington DC/London: The Falmer Press.

Helsvig, K. G. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I Tønnesson, Ø., Vaags, R. H. & Dørum, K. (red.) *Arven etter 1968*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helsvig, K. G. (2022, i prosess). Kunnskapssamfunnet og nasjonen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39.

Hidle, K.-M. W. (2022, i prosess). Barns tilgang til opplevelser som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage. *Acta Didactica Norden*.

Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(3), s. 122–148.

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020 rapport nr. 1). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del (L93)*. Oslo: KUF-departementet.

Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for grunnskolen (LK20)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

LK20S. (2020). *Støtte til læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.

Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of “competence” in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), s. 161–181. doi:10.5070/B84110058

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke – forsterket kvalitet i en gruppopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringlova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Radhakrishnan Nair, A. & Ranjan, S. (2020). Life skills education: origin and development of the concept. *International Journal of Life Skills Education*, 6, s. 5–23.  
Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring: helhet og nærvær*. Oslo: Pedlex.

Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3). doi:10.5617/adno.4698

Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), s. 370–387. doi:10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-03

Sivesind, K. & Backmann, K. (2020). Læreplaner: fra dokumenter til dokumentasjon. I Krumstvik, R. J. & Säljö, R. (red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*. 2. utg., Bergen: Fagbokforlaget.

Skarpenes, O. (2021). De unges problem – individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(01-02), s. 139–153. doi:10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Oslo: KF.

Sæle, C. (2017). Historien om den norske skolen – en samordningsfortelling. I Ryymin, T. (red.) *Historie og politikk: historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945*. Oslo: Universitetsforlaget.

Trysnes, I. & Skjølberg, K. H. W. (2022, i prosess). *Mot et allmenndannende ferdighetsfag? En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplaner i samfunnsfag*.

Tønnessen, R. T. & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

”FORMALISTISK OBSKURANTISME”? FORSØK PÅ DECHIFFRERING AV LÆREPLANEN I SAMFUNNSFAG

Kari-Mette Walmann Hidle & Ove Skarpenes

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag SAF01-03*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag SAF01-04*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet (opprinnelig; nå: Kunnskapsdepartementet).

Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.

World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools*. Geneva: World Health Organization.

Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I Poeck, K. V., Östman, L. & Öhman, J. (red.) *Sustainable development teaching: ethical and political challenges*. London: Routledge.

Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), s. 296–311. doi:10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04



## Appendix 1. Forholdet mellom kompetansemål og kjerneelementer i læreplan for samfunnfag

I den digitale visningen av læreplanene (LK20) har Utdanningsdirektoratet inkludert en støttemodul som kobler kompetansemål til kjerneelementer. Tabellen gir en fullstendig oversikt over forholdet mellom kompetansemål og kjerneelementer i læreplan for samfunnfag (SAF01-04) etter tiende trinn, slik det er operasjonalisert i denne modulen (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>).

Kompetansemål totalt (19)	Tematiske kjerneelementer (18)			Metodiske kjerneelementer (15)	
	DD (12)	IF (11)	BS (7)	SKTS (14)	UU (7)
Denne raden viser alle mål som er oppført i det aktuelle kjerneelementet.	10.2			10.1	10.1
	10.3	10.3		10.2	10.2
	10.4	10.4	10.4	10.3	10.3
	10.5		10.5	10.4	10.4
<i>Ruter med hvit bunn gjelder tematiske kjerneelementer.</i>			10.6	10.5	
	10.7		10.7	10.6	
<i>Ruter med mørk grå bunn gjelder metodiske kjerneelementer.</i>	10.8	10.8		10.7	
	10.9	10.9	10.9	10.8	
	10.10	10.10		10.9	10.9
<i>Ruter med mellomgrå bunn (som denne) gjelder både tematiske og metodiske elementer.</i>			10.11	10.10	
		10.12	10.12	10.11	10.11
		10.13		10.13	
		10.14			
		10.15			
	10.16			10.16	
	10.17	10.17			
	10.18	10.18		10.18	
	10.19				10.19
Mål som innår i alle tema- og metodeelementer (2)	10.4	10.4	10.4	10.4	10.4
	10.9	10.9	10.9	10.9	10.9
Mål som er felles for DD og IF (5) (Samtidig oppføring i metodeelementer)	10.3	10.3		10.3	10.3
	10.8	10.8		10.8	
	10.10	10.10		10.10	
	10.17	10.17			
	10.18	10.18		10.18	
Mål som er felles for DD og BS (2) (Samtidig oppføring i metodeelementer)	10.5		10.5	10.5	
	10.17		10.17		
Mål som er felles for IF og BS (1) (Samtidig oppføring i metodeelementer)		10.12	10.12		

"FORMALISTISK OBSKURANTISME"? FORSØK PÅ DECHIFFRERING AV LÆREPLANEN I SAMFUNNSFAG

Kari-Mette Walmann Hidle & Ove Skarpenes

Mål som kun forekommer i ett av temaelementene (8) Mål som kun forekommer i ett av metodeelementene (9)	10.2       10.16 10.19	   10.13 10.14 10.15	10.6  10.11	10.5 10.6 10.7 10.8 10.10 10.13  10.16 10.18	10.2       10.11    10.19
<b>Kontrollsum</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>7</b>
Mål som kun er knyttet til - metodeelementer (1) - temaelementer (4)	10.17	10.12 10.14 10.15 10.17	10.12	10.1	10.1
Mål som er felles for metodeelementene (6) (Samtidig oppføring i temaelementer)	10.2 10.3 10.4 10.9	10.3 10.4 10.9	10.4 10.9 10.11	10.1 10.2 10.3 10.4 10.9 10.11	10.1 10.2 10.3 10.4 10.9 10.11
Unike mål (2)		10.14 10.15			

## Appendix 2. Forekomst av kompetansemål i kjerneelementene i læreplan for samfunnfag.

I den digitale visningen av læreplanene (LK20) har Utdanningsdirektoratet inkludert en støttemodul som kobler kompetansemål til kjerneelementer. Tabellen viser de 19 kompetansemålene i læreplan for samfunnfag (SAF01-04) etter tiende trinn, kronologisk numrert. De fem kolonnene til høyre i tabellen representerer fagets kjerneelementer. Vi har skravert feltet for de kjerneelementene støttemodulen angir at hvert kompetansemål er del av (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>).

Kompetansemål i samfunnfag etter tiende trinn		UU	SKTS	DD	BS	IF
10.1	bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er					
10.2	vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår					
10.3	drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk					
10.4	utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur					
10.5	reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst					
10.6	samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag					
10.7	gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane					
10.8	gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast					
10.9	utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd					
10.10	gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå					
10.11	beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn					
10.12	vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påverke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet					
10.13	reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald					
10.14	utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett					
10.15	reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar					
10.16	reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine					
10.17	utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten					
10.18	beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt					
10.19	beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar					
<b>Kontrollsum</b>		7	14	12	7	11

”FORMALISTISK OBSKURANTISME”? FORSØK PÅ DECHIFFRERING AV LÆREPLANEN I  
SAMFUNNSFAG

Kari-Mette Walmann Hidle & Ove Skarpenes