

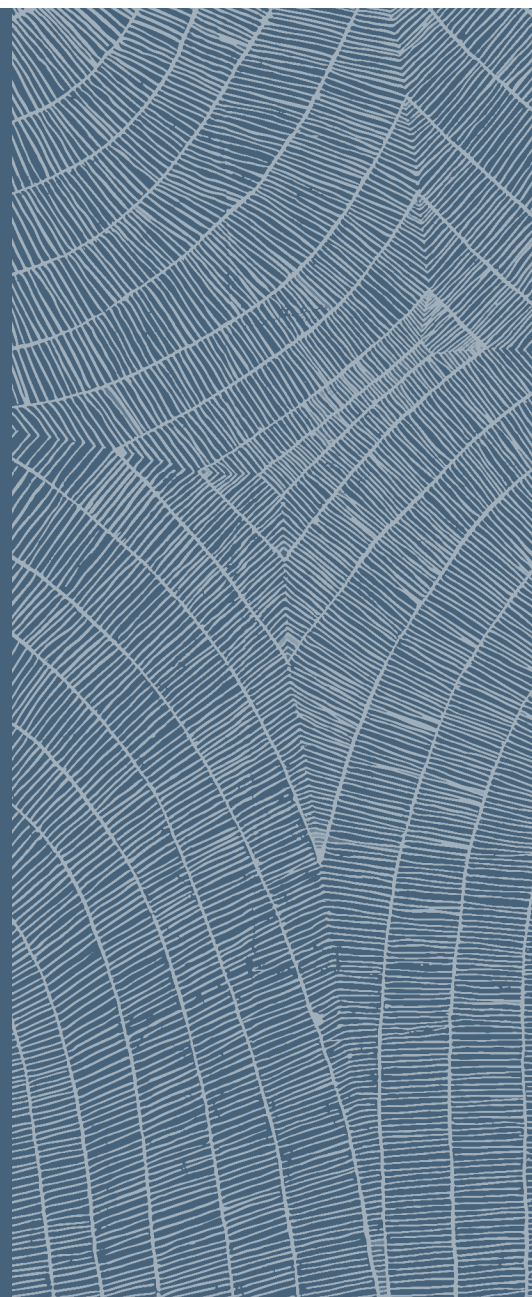


Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk

Prosesser, rammer og sammenhenger

Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen

EVA2020



**Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk:
Prosesser, rammer og sammenhenger**

Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen

Sluttrapport fra arbeidspakke 1

EVA2020

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Prosjekt: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)
Rapport nr. 4

Utgivelsesår: 2022

Utgiver: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Adresse: Postboks 1161 Blindern, 0318 Oslo

Nettsted: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Layout: Shane Colvin, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Foto: Colourbox, Unsplash, BR

ISBN 978-82-93847-06-9 (Trykt)

ISBN 978-82-93847-07-6 (Digital)

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Om oppdraget: Rapporten er en del av Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram for fagfornyelsen. Evalueringen pågår i perioden 2019 til 2025.

Forord

Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo ble sommeren 2019 tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Prosjektets tittel er *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020) og gjennomføres i perioden 2019–2025. Prosjektet er organisert i fire delprosjekter der vi studerer utviklingen av det nye læreplanverket, fortolkninger og iverksettingsprosesser på skoleeier- og skolenivå, fagfornyelsens møte med klasseromspraksiser og elevers erfaringer og opplevelser. Over 20 forskere ved UV er involvert i evalueringen og bidrar med ulike perspektiver og tilnærminger i sine analyser.

Denne fjerde rapporten fra EVA2020 er sluttrapporten fra delprosjektet som omhandler utviklingen av fagfornyelsens læreplanverk. Mens vi i den første rapporten (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020) fra dette delprosjektet undersøkte prosessen og forarbeidet til den nye læreplanverket, forfølger vi i denne rapporten noen temaer gjennom mer utdypende analyser. Dette gjelder læreplanendringer for å møte samfunnsutfordringer, den politiske intensjonen om tydeligere innholdsorientering og bedre sammenheng i læreplanverket og arbeidet på sentralt nivå med å legge til rette for iverksetting av reformen.

I arbeidet med denne delen av prosjektet bygger vi på dokumenter og intervjumateriale og vi retter en stor takk til alle informantene som takket ja til å bli intervjuet. Vi vil også takke forskerkolleger i EVA2020-prosjektet og programstyret som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill til denne sluttrapporten.

Oslo, 10. juni 2022

Berit Karseth

Ole Andreas Kvamme

Eli Ottesen

Innhold

Sammendrag	9
Summary	14
Kapittel 1: Innledning	19
1.1 EVA2020: Bakgrunn og innramming	19
1.2 Rapportens problemstilling og innramming	20
1.3 Fagfornyelsen: Utviklingsforløp, begrepsbruk og kontekstuelle forhold	21
1.3.1 Fagfornyelsen og læreplanverk LK20/LK20S	21
1.3.2 Kontekst: Fagfornyelsen og pågående politikkutforming innenfor grunnsopplæringen	23
1.4 Rapportens oppbygging	24
Kapittel 2: Relevant forskning og teoretisk rammeverk	26
2.1 Forskningsbidrag knyttet til fagfornyelsen	26
2.2 Læreplan og reformforskning	31
2.3 Analytiske tilnærminger til styring, verdier og læreplanmessige sammenhenger	35
2.3.1 Styring av læreplanreform	35
2.3.2 Teoretiske innganger til analyse av verdi- og demokratispørsmål	38
2.3.3 Perspektiver på læreplanmessige sammenhenger	40
2.4 Oppsummering	42
Kapittel 3: Data og metode	44
3.1 Analytisk tilnærming til utdanningspolitiske dokumenter og læreplanverket	44
3.2 Analyse av støtteressurser som digitale tekster	47
3.3 Bruk av data fra spørsmål til Skole-Norge	47
3.4 Oppsummering	48
Kapittel 4: Å møte samfunnsutfordringer – Tverrfaglige tema, verdiløft og dybdelæring	49
4.1 Forholdet mellom skole og samfunn	49

4.2 Samfunnsutfordringer i Meld. St. 28 (2015–2016).....	53
4.3 Samfunnsutfordringene i overordnet del	57
4.4 De tverrfaglige temaene i læreplaner i fag.....	58
4.4.1 Forankring i faglig forståelse, evne, kompetanse	59
4.4.2 ‘Utfordring’ adressert i temabeskrivelsene	60
4.4.3. Tverrfaglige temaer med ulik grad av kompleksitet	62
4.4.4 De tverrfaglige temaene som et grunnlag for tverrfaglig samarbeid	64
4.5. Tverrfaglige temaer i kompetansemålene	65
4.5.1. Innholdstilnærming og perspektivtilnærming	68
4.5.2 Samfunnsutfordringene i kompetansemål.....	72
4.6 Verdiløftet	73
4.6.1 Analyse av verdiavsnittene i læreplaner i fag	75
4.6.2 Drøfting av operasjonaliseringen av verdiløftet i læreplaner i fag	78
4.7 Dybdelæring.....	84
4.7.1 Dybdelæring i overordnet del og som del av verdiløftet	85
4.7.2 Dybdelæring og de tverrfaglige temaene	85
4.8 Oppsummering.....	87
Kapittel 5: Læreplanens komposisjon – Struktur og sammenheng	90
5.1 Politisk intensjon om tydeligere innhold	90
5.2 Fagfornyelse gjennom kjerneelementer	91
5.3 Kjerneelement og dybdelæring	95
5.4 Kjerneelementer i møte med kompetansemål – forutsetninger og resultat.....	97
5.5 Læreplanen for fag og den digital læreplanvisningen.....	100
5.6 Fagfornyelsen i lys av andre nordiske læreplaner.....	103
5.7 Den norske læreplanstrukturen og differensiering.....	106

5.8 Oppsummering.....	109
Kapittel 6: Kompetanseutvikling for innføring av nytt læreplanverk.....	111
6.1 Politiske intensjoner om støtte til iverksetting av læreplanverket	112
6.2 Utvikling av et skolebasert kompetansetilbud: Nettbasert kompetansepakke.....	114
6.3 Analyse av kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk».....	116
6.3.1 Kompetansepakkens mål, innhold og faglige profil	118
6.3.2 Kompetansepakkens formidlingsform og læringsressurser	121
6.3.3 Kompetansepakkens aktiviteter og oppgaver	122
6.3.4 Noen betraktninger om kompetansepakkens styrker og svakheter.....	125
6.4. Kompetanseutvikling – noen sentrale spenninger	128
6.4.1 Profesjonsfelleskapets posisjon	128
6.4.2 Nye samarbeidsformer mellom forvaltningen og U&H sektoren.....	131
6.4.3 Kompetanseutvikling og samskaping	131
6.5 Svar fra «Spørsmål til Skole-Norge».....	132
Kapittel 7: Læreplanen som styringsmiddel	136
7.1 Styringsdokumentenes perspektiver på iverksetting.....	137
7.2 Implementering av LK20: Roller og ansvar	140
7.2.1 Iverksettingen – rom for profesjonsutøvelse?.....	140
7.2.2 Samskaping som styringsstrategi.....	142
7.2.3 Utdanningsdirektoratet som aktør – en hierarkisk overtalelsesdiskurs.....	143
7.3 Drøfting og oppsummering.....	144
Kapittel 8: Konklusjoner og implikasjoner.....	147
Referanser	156

Tabeller

Tabell 1: Koblinger mellom tverrfaglige tema og kompetansemål i den digitale støtteressursen	67
Tabell 2: Referanser til verdiene i overordnet del i verdiavsnittene i læreplaner i fag.....	77
Tabell 3: Skoleeiere og skolelederes svar på spørsmål om bruk av digitale ressurser for kompetanseheving.....	133

Figurer

Figur 1: Visualisering av rapportens plassering innenfor EVA2020.....	19
Figur 2: Kommunikativ diskurs for implementering av reformarbeid.....	38
Figur 3: Synspunkter på læreplanverket. Skoleledere grunnskole og videregående skole 2020 og 2021. Tall fra Spørsmål til skole-Norge vår 2020 og vår 2021.	99
Figur 4: Kompetansemål og vurdering «Norsk (NOR01-06)» Kilde: Utdanningsdirektoratet. .	101
Figur 5: Oversikt over modulene i kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk». Hentet fra aktivitet 0.3 i kompetansepakken.	117

Sammendrag

I denne rapporten presenteres analyser av sammenhengen mellom fagfornyelsens intensjoner og det vedtatte læreplanverket. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet som ble tatt i bruk fra 2020. Rapporten bygger videre på analyser som er publisert i en tidligere rapport fra evalueringen av fagfornyelsen (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020).

Rapporten starter med en gjennomgang av relevant norsk og internasjonal forskning som har belyst ulike temaer til læreplanreformer generelt og fagfornyelsen spesielt. Forskingen på fagfornyelsen bidrar med viktig innsikt og kritiske perspektiver om fagfornyelsens begreper, politiske ideer og problemformuleringer. Flere av studiene er praksisorienterte og påpeker at læreplanene for fagene framstår som utydelig og uklare. Noen av bidragene presenterer rammeverk og forslag som lærerprofesjonen kan benytte i sitt arbeid, og kan dermed møte behovet for forskningsbaserte kunnskapskilder som grunnlag for skolens planleggingsarbeid.

Analysenes teoretiske grunnlag hentes fra teori om implementering og styring av læreplanreformer, perspektiver på hvordan vi kan forstå den indre sammenhengen i læreplanverket og analytiske tilnærminger til verdi- og demokratispørsmål hvor didaktikk utgjør et viktig kunnskapsgrunnlag. Fagfornyelsen speiler utdanningsfaglige ambisjoner, problematiseringer og løsninger som vi finner i en rekke andre land. Samtidig må fagfornyelsen som politisk prosjekt også forstås i en norsk kontekst når det gjelder læreplan- og reformarbeid, tilnærminger til styring og forholdet mellom profesjon og stat.

Datamaterialet som rapporten bygger på, omfatter i første rekke dokumenter og digitale ressurser. Dokumentene omfatter styringsdokumenter som er fastsatt av Kunnskapsdepartementet, regjeringen og Stortinget. Meld. St. 28 (2015–2016) og behandlingen av denne er et nøkkeldokument. Videre utgjør bestemmelser fastsatt av departementet, slik som retningslinjer, strategier og det vedtatte læreplanverket, sentrale datakilder. Dokumentene omfatter også notater og brev publisert av departementet og Utdanningsdirektoratet. I tillegg til disse dokumentene har vi analysert digitale støtteressurser som er utviklet på sentralt nivå i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen.

Det er utarbeidet flere slike ressurser, men vi har særlig konsentrert vår analyse om kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*. Vi har gjennomført til sammen 21 intervjuer med nøkkelinformanter fra organisasjonene/partene, kjerneelementgrupper/læreplangrupper og representanter fra det sentrale politisk-administrative nivået. Disse ble gjennomført våren 2020 og analysert i den første delrapporten (Karseth mfl., 2020). Intervjuene danner et viktig grunnlag for de utdypende analysene i denne rapporten.

Fagfornyelsens verdiløft, de tverrfaglige temaene og dybdelæring i møte med samfunnsutfordringer

Vi har sett på hvordan forholdet mellom skole og samfunn som et sentralt tema i didaktisk teori blir satt i bevegelse i fagfornyelsen. Sentralt står vektleggingen av aktuelle samfunnsutfordringer som en del av skolens innhold, bestemmende for innføringen av tre tverrfaglige temaer. Prioriteringen inngår i en større sammenheng som involverer verdiløftet og dermed skolens dannelsesoppdrag. Innenfor denne rammen viderefører vi sentrale temaer i den første rapporten.

Gjennom analysene nå tegner det seg et sammensatt bilde. I tilknytning til de tverrfaglige temaene er det slående hvor vagt samfunnsutfordringene er beskrevet. Når det gjelder folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, trer likevel et nokså distinkt bilde fram. Folkehelse og livsmestring knyttes til identitetsutvikling mens demokrati og medborgerskap overalt handler om deltakelse og samfunnsengasjement. Disse stående utfordringene aktualiseres med henvisning til psykisk helse og håndtering av konflikter og ekstremisme. Bærekraftig utvikling knyttes til klima- og miljøutfordringene og her er beskrivelsene mer sprikende. Hensynet til global rettferdighet som er markert i FNs bærekraftagenda, er bare svakt artikulert.

Et eget tema har vært koblinger mellom tverrfaglige tema og kompetansemål i den digitale læreplanvisningen. Her avtegnet det seg store forskjeller mellom fag, og vi identifiserer flere strategier for koblinger. Ut fra den begrensede analysen vi har foretatt her, er temaet bærekraftig utvikling svakere forankret i fag som norsk og KRLE enn naturfag og samfunnsfag.

Vi har også studert verdiløftet som et modifieringsarbeid av skolens verdigrunnlag. Viktigst er her hvordan reformuleringene av formålsparagrafens fellesverdier i overordnet del blir ytterligere modifisert i verdiavsnittene i læreplaner i fag. Et slående trekk er hvordan avledete verdier som

trenger kvalifisering, er kommet inn, mens flere verdier i formålsparagrafen ikke er artikulert. Vi spør om dette innebærer en svekkelse av fellesverdiene som ressurser for kritikk, noe som har betydning for skolens dannelsesoppdrag og arbeidet med samfunnsutfordringene.

Avslutningsvis har vi drøftet dybdelæring som nøkkelbegrep i fagfornyelsen. Vi viser hvordan dybdelæring kan sies å styrkes gjennom verdiløftet. Samtidig utgjør den tydelige faginnrammingen av både dybdelæring, verdier og tverrfaglige tema en begrensning stilt overfor fagoverskridende kriser og utfordringer.

Kjerneelementer innenfor rammen av en kompetansebasert læreplan

Betegnelsen «kjerneelement» ble introdusert i Meld. St. 28 (2015–2016) og var et viktig grep for å svare ut den politiske intensjonen om et tydeligere innhold i læreplanverket. Arbeidet med å utvikle kjerneelementene innenfor de enkelte fagene startet før læreplangruppene igangsatte sitt arbeid. Det betydde at de vedtatte kjerneelementene var en viktig premiss for utforming av læreplanene.

Ved å innlede arbeidet med utvikling av kjerneelementer kan vi si at myndighetene gjennom samlinger, gruppenes arbeid, tekstskriving og innspills- og høringsrunder bidro til å sette fagenes egenart og grunnstruktur i fokus sammen med en forståelse av nødvendigheten av at kunnskap kobles til kompetanse. Samtidig viser våre analyser at det omfattende arbeidet som ble utført med kjerneelementer, ble plassert i skyggen av kompetansemålene i det arbeidet som læreplangruppene skulle gjøre, og det ble lagt opp til at forarbeidet som ble levert fra kjerneelementgruppene ikke måtte legger føringer for det arbeidet som læreplangruppene skulle gjøre. Påpekningen om at forarbeidene ikke bør fastsettes, gjorde det mulig også å se bort fra det arbeidet som var gjort knyttet til å koble kjerneelementene eksplisitt til trinn.

Helhet og sammenheng i læreplanverket

En viktig politisk intensjon med fagfornyelsen var å bidra til en sterkere sammenheng i læreplanverket. Viktige sammenbindende elementer er verdiløftet, videreføringen av grunnleggende ferdigheter og innføring av de tverrfaglige temaene som representerer sentrale

samfunnsutfordringer. Mens vi i analysene i den første rapporten (Karseth mfl., 2020) viste hvordan fagfornyelsen folder seg ut i spenningsfeltet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, viser vi i denne rapporten hvordan den digitale læreplanvisningen får oppgaven med å binde læreplanverket sammen. Den digitale læreplanvisningen var en løsning Utdanningsdirektoratet valgte for å få dette til. Den digitale læreplanvisningen inviterer leseren til å forstå læreplanene på en bestemt måte hvor hvilke koblinger som er mulig, er satt. Den digitale læreplanvisningen gir med andre ord forslag til oppskrift for hvordan sammenhenger i læreplanverket skal leses. Den klikkbare strukturen gjør at det er løsrevne avsnitt som presenteres på skjermen. Dette kan innebære en fragmentert lesning noe som kan virke paradoksalt når målet er å skape sammenheng. Hvorvidt dette blir konsekvensen, er imidlertid et empiriske spørsmål.

Styring og støtte til gjennomføring av fagfornyelsen

Et tema i evalueringen er støtteressursene som er utviklet av eller på oppdrag av Utdanningsdirektoratet knyttet til iverksetting av fagfornyelsen og bruk av læreplanen. Intensjonene slik de framkommer i styringsdokumenter fra Kunnskapsdepartementet, utgjør bakteppet for våre analyser. På bakgrunn av en grundig analyse av kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)* identifiserer vi en rekke spenninger. En slik spenning er hvordan ressursene balanserer mellom avgrensning av og utvidelse av profesjonelt fortolkningsrom. Vi finner at kompetansepakken ofte bidrar til å lukke tolkningsrommet framfor å motivere til å løfte fram meningsforskjeller og utforske i lys av forskningsbasert kunnskap. Dette kan også relateres til at kompetansepakkens moduler i liten grad viser til andre kunnskapskilder enn selve læreplantekstene og læreres erfaringer.

På bakgrunn av våre analyser har vi identifisert spenninger mellom læreplanen som forskrift, profesjonens handlingsrom og støtteressursene som tilbys av Utdanningsdirektoratet. Denne spenningen utdypes i rapporten der vi behandler læreplanen som styringsmiddel. Vi peker på Utdanningsdirektoratets sentrale rolle som utvikler av ressurser for kompetanseheving. Slike ressurser er digitale, til dels interaktive, og enkelt tilgjengelig. Vi stiller spørsmål ved i hvilken grad Utdanningsdirektoratet i disse ressursene framstår som autoritativ fortolker av profesjonelle spørsmål, og dermed beveger seg mot en rolle som politisk aktør. Siden veiledende ressurser,

planleggingsverktøy og læreplantekst er samlet på samme plattform, kan det bli utydelig hva som utgjør forskriftene og hva som kan gjøres til gjenstand for skjønnsmessig vurdering. Det er dessuten en fare for at støtteressursenes brukervennlighet overskygger behovet for refleksjon og deliberasjon i skolens profesjonsfellesskap.

Summary

This report presents a research-based evaluation of the reform known as the Curriculum Renewal (LK20¹ in Norwegian) and the connections between its intentions and its final and approved versions. The Curriculum Renewal is the name given to the process of developing and introducing new syllabi in the Knowledge Promotion Reform curriculum (LK06). The new curriculum was enacted in August 2020. This report builds on and extends analyses previously published on the evaluation of the Curriculum Renewal (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020).

This report begins with an overview of relevant Norwegian and international research on diverse themes connected to curriculum reforms in general and the Curriculum Renewal specifically. Such research contributes insights into and critical perspectives on its fundamental concepts, policy ideas and problem statements. Several reviewed Norwegian studies were oriented towards practices and indicated that subject-specific syllabi were somewhat indistinct. Several of the studies contributed frameworks and proposals that the teaching profession can apply in practice and use as convenient resources for research-based knowledge as a foundation when schools engage in plans and strategies.

The theoretical framework of this report draws on theories on implementing and steering curriculum reforms, perspectives on how we can understand the inner consistency of the curriculum and analytical approaches to issues that pertain to fundamental values and democracy. Together with didactics, these components constitute the underlying knowledge base. The Curriculum Renewal reflects ambitions, problem areas and solutions that we find in educational policies in several countries. At the same time, the Curriculum Renewal as a political project must be understood in the Norwegian context regarding reform activities, attitudes and approaches to governance and the relations between the profession and the state.

The analyses in this report draw on data primarily comprised of official LK20-related documents and supporting material in the form of a ‘competence package’ for teachers. The documents comprise steering documents approved by the Ministry of Education, government and Parliament. The white paper, Meld. St. 28 (2015–2016), including data on how it was received and

¹ In this summary, the acronym LK20 includes both the Norwegian and the Sami curricula (LK20S).

operationalised, is a key document. Additionally, governance documents approved by the Ministry of Education, such as guidelines, strategies and the authorised LK20 curriculum, constitute the data corpus. Additional data are found in memos and letters from the Ministry and the Directorate for Education and Training. Analysis of vital supporting material accompanying the implementation of the Curriculum Renewal adds to the total data corpus.

While there is a diversity of such support material, we specifically focused our analysis on the ‘competence package’ *Implementing a new curriculum (the Curriculum Renewal)*. We conducted 21 interviews with key informants from the participants/parties involved, groups that specifically worked with core elements and syllabi and representatives from the policy–administrative levels. These interviews were conducted during spring 2020 and analysed in the first preliminary report (Karseth et al., 2020). The interviews constituted an important database for the analyses in this report.

Value promotion, interdisciplinary themes and deep learning in the face of societal challenges

We examined how the relationship between school and society, which is a vital theme in didactic theory, plays out in the Curriculum Renewal. Policy documents leading up to the reform emphasise crucial challenges for society. These challenges constitute important premises for changing the curriculum and are significant for the introduction of interdisciplinary topics. This priority is part of a larger context involving value promotion and, thus, the formative mandate in education. Through these analyses, a complex picture emerges. It is striking how vaguely the societal challenges are described when identified in the interdisciplinary topics. Still, regarding public health, life skills, democracy and citizenship, a distinct picture emerges. Public health and life skills are linked to identity formation, while democracy and citizenship are consistently linked to participation and societal commitment. These persistent challenges are made currently relevant to mental health and handling conflicts and extremism. Sustainable development is connected to climate and environmental challenges, but these descriptions are diverse. Considerations of global justice, emphasised in the UN’s agenda for sustainable development, are just vaguely articulated.

A distinct topic in the digital version of the curriculum was the connection between interdisciplinary themes and competence goals. Here, we found substantial differences between school subjects, and we identified several strategies for making connections. Our analysis found that the theme of sustainable development is only weakly anchored in school subjects, such as Norwegian religion, philosophies of life and ethics, compared to the tighter connections seen in the subjects of natural and social sciences.

We also studied value promotion as a modification of fundamental values in schooling. The most important aspect is how reformulations of the common values in the mission statement in the core curriculum is further rephrased in the sections on values in individual school subjects. One striking example is how certain values in need of further qualification from more fundamental values are present, while several other common values from the mission statement are not articulated. This may represent a weakening of the core values as resources for critique, which may have implications for the formative dimensions of schooling and work with vital societal challenges.

Finally, we discuss deep learning as a key concept in the Curriculum Renewal, showing how deep learning has been strengthened through value promotion. At the same time, the clear disciplinary framing of deep learning, values and interdisciplinary themes appears as a constraint when facing crises and challenges that transcend a single discipline.

Core elements in the framework of a competence-based curriculum

The term ‘core element’, which was introduced in the white paper Meld. St. 28 (2015–2016), represents an important response to the political intention of a curriculum with distinct disciplinary content. Subject teams began developing core elements within separate school subjects before the curriculum development teams began their work. The implication is that already approved core elements constituted an important premise for how the separate syllabi were developed.

By developing the core elements first, we can say that governance was exercised through meetings, teamwork and rounds of input, hearings and writing. This placed individual school subjects’ characteristics and basic structures together with the understanding that knowledge is intimately linked to competence. At the same time, our analyses show that the extensive work on the core elements was somehow moved behind the competence goals in terms of the work that all

curriculum and syllabi teams should address. Further, the preliminary work done by the core element teams should not be prescriptive for the work undertaken by the curriculum and syllabi teams. This also made it possible to disregard the work that explicitly linked core elements to specific grades.

Unity and consistency in the Curriculum Renewal

One important political intention with the Curriculum Renewal was to contribute to stronger consistency in the curriculum. Connective elements were found in value promotion, the continuation of basic skills and the introduction of interdisciplinary themes representing crucial societal challenges. While the analyses in our first report (Karseth et al., 2020) showed how the Curriculum Renewal materialises in a zone of friction between subject-specific and interdisciplinary considerations, in the present report, we show how the digital version of the curriculum is tasked with increasing the inner consistency of the curriculum. To achieve this, the Directorate for Education and Training opted for a digital curriculum that invites readers to understand the curriculum in certain ways by offering pre-set links and connections. Thus, the digital curriculum prescribes how certain associations and relations appear to the reader. The clickable structure results in certain context-free blocks of text appearing on the screen. This may, however, result in a fragmented representation, which appears as a paradox when the intention is to create inner consistency. The extent to which this is the case is an empirical question.

Guiding and supporting the Curriculum Renewal

One topic in the evaluation is supporting material, either developed or commissioned by the Directorate for Education and Training and connected to the implementation of the Curriculum Renewal and the application of the curriculum. The intentions, as they appear in the governance papers from the Ministry of Education, form the backdrop of our analyses. In the competence package, *Implementing a new curriculum (the Curriculum Renewal)*, we identified several tensions, with one being how the resources offer a balance between a limitation and an expansion of a space for professional interpretation. We found that competence packages often reduce interpretative space instead of motivating the promotion of diverse opinions and exploring topics

in terms of research-based knowledge. The modules that constitute the competence package invite the users to reflect on their experiential knowledge, but seldom refer to additional sources of knowledge.

Our analyses identified tensions between the curriculum as a legal document, the profession's available space for action and the supporting material offered by the Directorate of Education and Training. This particular tension is elaborated on in the present report, where we regard the curriculum as a tool for governance. We draw attention to the vital role of the Directorate for Education and Training as a developer of resources for professional development. Such resources are digital, often interactive and easily accessible. We question to what extent the Directorate for Education and Training, through these resources, emerges as an authoritative interpreter of issues that traditionally reside with the profession and thus comes close to the role of political actor. Given that guides, tools for planning and curriculum texts all inhabit the same online platform, what constitutes legal documents and what is open for professional judgment may appear ambiguous. In addition, there is a risk that the user-friendliness of supporting resources could outshine the need for reflection and deliberation in the professional communities found in schools.

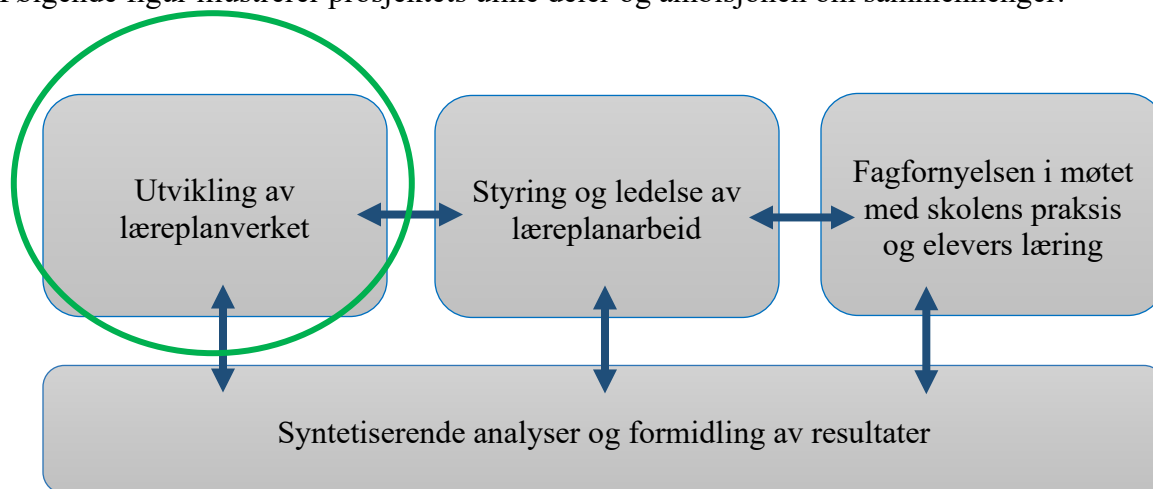
Kapittel 1: Innledning

I dette første kapittelet vil vi redegjøre for denne rapportens plass i prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*. Deretter beskriver vi rapportens innramming og problemstillinger. Konteksten for evalueringen presenteres, før vi gir en oversikt over rapportens oppbygning.

1.1 EVA2020: Bakgrunn og innramming

I 2019 startet Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo opp prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*. Prosjektet, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet, går over 5 år og ulike sider ved fagfornyelsen undersøkes. For det første studeres prosessen som førte fram til det nye læreplanverket og hvordan politiske intensjoner er blitt fulgt opp i planene og i sentrale støtteressurser. For det andre undersøkes endringsprosessene i spennet mellom statlig nivå, skoleeiernivå, skolenivå, profesjonsfaglig samarbeid og undervisningspraksis. For det tredje studeres iverksettelsen av fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevenes læring.

Følgende figur illustrerer prosjektets ulike deler og ambisjonen om sammenhenger:



Figur 1: Visualisering av rapportens plassering innenfor EVA2020

En viktig premiss for evalueringen er at den skal være forskningsbasert. Dette betyr at prosjektet EVA2020 går lenger enn å svare på spørsmål om implementeringen av fagfornyelsen og hvorvidt den kan ses som vellykket eller ikke. En forskningsbasert evaluering vil også kritisk granske reformens utforming og konsekvenser og bidra til teorifunderte forklaringer (Wahlstrøm & Sundberg, 2017). Forskning og teori benyttes både for å ramme inn objektet for evalueringen, nemlig fagfornyelsen, og for å bidra med forståelse og forklaringer til de empiriske analysene som gjennomføres. Vi er inspirert av en teoribasert evalueringstenkning der forholdet mellom input og output forstås som komplekse og sammensatte prosesser som beveger seg på ulike nivåer og kontekster (Lilliedahl, Sundberg & Wahlström, 2016). Kompleksiteten i dette prosjektet krever at en rekke teoretiske perspektiver og metodiske tilnæringsmåter aktiveres. Det er så langt i prosjektet publisert tre delrapporter knyttet til de tre temaområdene (se EVA2020-[prosjektets hjemmeside](#)).

Denne rapporten er sluttrapporten fra området om Utviklingen av læreplanverket. Sluttrapporten utfyller og viderefører analysene fra delrapporten *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020) med særlig oppmerksomhet rundt analyser av selve læreplanverket og de utviklingsprosessene og arbeidsformene som initieres for å iverksette de politiske intensjonene.

1.2 Rapportens problemstilling og innramming

I den første delrapporten undersøkte vi prosessen og forarbeidet til den nye læreplanverket og analyserte sammenhengen mellom de politiske intensjonene og det vedtatte læreplanverket. I denne rapporten forfølger vi noen temaer gjennom utdypende analyser. Dette gjelder for det første styringsdokumentenes vektlegging av læreplanendringer for å møte samfunnsutfordringer. Her vil vi særlig knytte analysene til fagfornyelsens verdiløft, de tverrfaglige temaene og dybdelæring. Dette er begreper som er sentrale i fagfornyelsen og synliggjør sentrale intensjoner. For det andre ser vi på den politiske intensjonen om at læreplanene skulle ha en tydeligere innholdsorientering gjennom beskrivelse av kjerneelementer innenfor rammen av en kompetansebasert læreplan. For det tredje knyttes analysene til læreplankomposisjonens ulike elementer og spørsmål om helhet og sammenheng med vekt på forholdet mellom læreplantekstene om faget og kompetansemål. Det

fjerde temaet handler om arbeidet på sentralt nivå i å legge til rette for iverksetting av reformen. Vi analyser støtteressursene utviklet av og på oppdrag av Utdanningsdirektoratet som tilbys for arbeidet med lokalt læreplanarbeid og planlegging av undervisning. Vi har valgt å begrense oss til kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk» og den digitale læreplanvisningen som ble tilgjengelig parallelt med at det nye læreplanverket ble iverksatt høsten 2020. Begge disse støtteressursene involverer klargjøringer og fortolkninger av LK20 som er interessante i et styringsperspektiv og som viser Utdanningsdirektoratets oppgave og institusjonelle arbeid i implementeringen av fagfornyelsen og det nye læreplanverket

Som i delrapporten, trekker vi i våre analyser veksler på læreplanteori og didaktisk teori samt bidrag fra institusjonsteori. Analyser av politikkkutforming og iverksettingsprosesser på sentralt nivå innebærer også en oppmerksomhet om Utdanningsdirektoratets rolle. Metodisk baseres analysene i denne rapporten på dokumentanalyser og intervjudata som ble gjennomført i forbindelse med den første rapporten, men også på nye analyser for eksempel av kompetansepakken. Vi har også foretatt mer teoretiske funderte reanalyser av styringsdokumentene. Vi vil trekke inn resultater fra spørsmål til Skole-Norge som har relevans for våre analyser.

1.3 Fagfornyelsen: Utviklingsforløp, begrepsbruk og kontekstuelle forhold

I det følgende gis en kort beskrivelse av hva som kjennetegner fagfornyelsen og pågående politikkkutforming innenfor utdanningsfeltet. Dette danner en viktig kontekst for læreplanverket.

1.3.1 Fagfornyelsen og læreplanverk LK20/LK20S

Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet som ble tatt i bruk fra 2020. Fagfornyelsen åpner med etableringen av overordnet del i 2017 som blant annet skal bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket (Karseth mfl., 2020, s. 14) og fortsetter med utviklingen av kjerneelementer og læreplaner i fag.

I Kunnskapsdepartementets *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk* (2017) omfatter fagfornyelsen «fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i

videregående opplæring. Det vil si de fagene alle elever skal ha, uavhengig av om de går på yrkesfag eller studieforbereidende, og de fagene som alle elever på studieforbereidende utdanningsprogrammer skal ha» (s. 5).

Dette arbeidet startet høsten 2017 med utarbeiding av kjerneelementer for grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole. Etter at departementet hadde vedtatt kjerneelementene startet arbeidet med utvikling av læreplanene for disse fagene. For dette arbeidet vedtok Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget retningslinjer. Læreplanene ble fastsatt av departementet og lansert 18. november 2019. Høsten 2018 startet arbeidet med fornyelse av yrkesfag og læreplanene for Vg1 ble fastsatt 27. februar 2020 og for Vg2 og Vg3 i løpet av 2021. Arbeidet med programfagene på studieforbereidende utdanningsprogram startet våren 2019 og læreplanene for Vg1 ble fastsatt 2. april 2020. For Vg2 og Vg3 ble læreplanene for disse fagene fastsatt i løpet av 2021 og tatt i bruk henholdsvis høsten 2021 og høsten 2022.

I Meld. St. 21 (2020–2021) framgår det at fagfornyelsen er en fornyelse av alle læreplaner for fag i Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk (Kunnskapsdepartementet 2021c, s. 11), og at ny tilbudsstruktur i fag og yrkesopplæringen utløste behov for å fornye læreplanene i alle programfagene i det yrkesfaglige løpet. Dette innebærer at fagfornyelsen omfatter mer enn det som departementets strategi la opp til da yrkesfaglige utdanningsprogrammer også er endret gjennom fagfornyelsen (ibid.).

I forkant av arbeidet med fornyelsen av læreplanene for fag ga Stortinget i 2013 sin tilslutning til at det ble satt i gang et arbeid for å utarbeide en ny generell del av læreplanverket og 1. september 2017 ble altså *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (referert til som ‘overordnet del’ i det videre) fastsatt ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket Kunnskapsløftet forkortes LK20 for den norske skolen og LK20S for den samiske skolen. Disse to er likeverdige. Det samiske læreplanverket gjelder i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk. Det samme læreplanverket gjelder for elever som har rett til opplæring på samisk språk i landet for øvrig. Begge læreplanverkene består av overordnet del, læreplanene for fag og fag- og timefordelingen. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen.

For læreplanverket er det utarbeidet en digital læreplanvisning av læreplanene. Denne visningen ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider for de ulike læreplanene. Den digitale visningen er ment å gi 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. Verktøyet er tilgjengelig på bokmål, nynorsk, nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk. Det er skoleeier som beslutter om lærere og ansatte på sine skoler skal ha tilgang til planleggingsverktøyet. Verktøyet aktiviseres gjennom Feides kundeportal (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den digitale læreplanvisning omfatter både det forskriftsfestede læreplanverket og støtteressurser og planleggingsverktøyet som lærere og skoler kan velge å bruke.

1.3.2 Kontekst: Fagfornyelsen og pågående politikktutforming innenfor grunnopplæringen

Fagfornyelsen er en oppfølging av Meld. St. 28 (2015–2016) og som allerede pekt på over, omfatter fagfornyelsen i dag alle fag i LK20/LK20S. Fagfornyelsen er avgrenset til fornyelse av overordnet del og læreplanene for fag, men inngår i en utdanningspolitisk kontekst der også andre sider ved grunnopplæringen skal endres. Poenget vårt med å trekke dette fram innledningsvis er at vår forståelse av fagfornyelsen er at den ikke kan isoleres, men vil også påvirkes av og påvirke andre initiativ og hendelser i utdanningsfeltet og samfunnet for øvrig. Vi vil trekke fram noen slike forhold.

For *det første* ble det med fagfornyelsen reist krav om en gjennomgang av kvalitetsvurderingssystemet. Deler av diskursen rundt dette kan også knyttes til den sittende regjeringen sitt arbeid med tillitsreformen hvor målet er å gi mer velferd og bedre tjenester til innbyggerne. For utdanningsfeltet har regjeringen nylig nedsatt et offentlig utvalg hvor formålet er å videreutvikle kvalitetsvurderingssystemet til et system som «legger mer vekt på faglig og pedagogisk kvalitetsutvikling, og som ikke bidrar til detaljstyring og omfattende krav om rapportering og dokumentasjon» (Kunnskapsdepartementet 2022, <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utvalg-skal-foresla-endoringer-i-prover-og-undersokelser-i-skolen/id2906795/>)

I denne sammenhengen kan det også nevnes at det pågår arbeid med revideringer av eksamen, nasjonale prøver og elevundersøkelsen.

For *det andre* er det igangsatt et arbeid for å iverksette en reform i videregående opplæring kalt *Fullføringsreformen* (se NOU 2019:25; Meld. St. 21 (2020–2021)). Målet med reformen er å bidra til at flere fullfører og består og blant annet at elevene skal få mer fordypning, mer relevant opplæring og mer valgfrihet. Denne prosessen ble forankret parlamentarisk i Stortingets vedtak 1. juni 2021.

For *det tredje* har det vært en gjennomgang av opplæringsloven (NOU 2019:23; Kunnskapsdepartementet, 2021) som også berører ansvar og roller i opplæringen og den rettslige reguleringen gjennom læreplanverket. Ifølge Kunnskapsdepartementet er planen at den nye opplæringsloven med forskrifter skal bli innført fra skolestart 2024.

Disse tre pågående prosessene danner en del av det utdanningspolitiske politiske landskapet som iverksettelsen av fagfornyelsen skjer innenfor. Et *fjerde* forhold som også rammer inn den norske politikktutforming, er det arbeidet som skjer gjennom internasjonalt samarbeid. Et slikt eksempel er OECDs Education 2030 og læreplananalysene som gjennomføres innenfor dette prosjektet med målet om å redesigne de nasjonale læreplanene (OECD, 2020).

Et siste forhold som har hatt stor innvirkning på iverksettingen av de nye læreplanverket, er nedstengingen i forbindelse med Covid-19-pandemien. Selv om våre analyser i denne delen av prosjektet i hovedsak handler om dokumenter som ble utarbeidet og prosesser som pågikk før nedstengingen i mars 2020, har pandemien hatt innvirkning på prosessene knyttet til ferdigstilling av enkelte læreplaner og ikke minst i forbindelse med kompetanseutviklingsarbeidet. Det siste forholdet har også betydning for våre analyser.

1.4 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 presenteres aktuell forskning knyttet til læreplan- og reformanalyser og det teoretiske grunnlaget for våre analyser og drøftinger. Forskningsbidragene er i første rekke norske og nordiske bidrag. I kapittel 3 belyses vår metodiske tilnærming hvor vi redegjør nærmere for dokumentanalyse samt framgangsmåte i analysen av de sentrale støtteressursene. I kapittel 4 analyseres de tre tverrfaglige temaene og intensjonene om et verdiløft og dybdelæring i lys av samfunnsutfordringer. Deretter følger i kapittel 5 en analyse av læreplanverkets oppbygging og struktur med særlig vekt på spørsmål om sammenheng. I kapittel 6 presenteres en analyse av

kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk» og i kapittel 7 analyseres læreplanmessige spenninger og dilemmaer knyttet til styring. I kapittel 8 presenteres delprosjektets hovedkonklusjoner.

Kapittel 2: Relevant forskning og teoretisk rammeverk

I den første rapporten fra denne delen av EVA2020 presenteres læreplanforskning og teoretiske perspektiver fra studier av styring av skolen, skolens innhold og skolens verdigrunnlag (Karseth mfl., 2020) Vi trakk også inn funn fra den forskningsbaserte evalueringen av Kunnskapsløftet. I denne rapporten utdyper vi disse perspektivene.

Kapitlets første del omhandler relevant forskning og kunnskapsbidrag produsert i forbindelse med fagfornyelsen og et nytt læreplanverk. Det kan bemerkes innledningsvis at det er relativt begrenset med publikasjoner i vitenskapelige tidsskrifter internasjonalt og nasjonalt som spesifikt omhandler fagfornyelsen. I vår gjennomgang har vi brukt Google Scholar og Oria (en felles portal til det samlede materialet som finnes ved de fleste norske fag- og forskningsbibliotek) som søkemotorer. Deretter trekker vi fram noen nordiske og internasjonale forskningsbidrag knyttet til læreplanreformer som er relevante for en norsk evaluering.

Kapitlets andre del utdyper rapportens teoretiske rammeverk og løfter fram temaer knyttet til rammer for implementering og styring av læreplanreformer, forståelse av sammenheng i læreplanverket og analytiske tilnærminger til verdispørsmål.

2.1 Forskningsbidrag knyttet til fagfornyelsen

I vår sammenheng er forskning knyttet til utviklingen av læreplanverket og analyser av det vedtatte planverket særlig relevant, og vi vil i det følgende trekke fram noen studier av interesse for våre analyser.

Blant forskningsbidragene finner vi studier av prosessen der styringsdokumentene analyseres. Ferrer og kollegaer gjør i en studie fra 2021 en diskursanalyse av kritisk tenkning i styringsdokumentene og er særlig opptatt av vilkårene for systemkritikk. De konkluderer med at mens et systemkritisk perspektiv er tydelig formulert i Meld. St. 28 (2015–2016), er læreplanverket mer sammensatt når man beveger seg fra programerklæring til operasjonalisering. «En systemkritisk diskurs avtegner seg tydeligst i kjerneelementene for samfunnsfag og KRLE, mens læreplanverket ellers synes å framheve en norm om respekt for meningsmangfold» (Ferrer mfl., 2021, s. 24).

Det er også kritiske bidrag som påpeker hvordan styringsdokumentene bidrar til en økt individualisering. Skarpenes (2021) konkluderer i sin mer overordnede analyse med at det over tid har vokst fram en individorientert læringskultur der læringen (pedagogikken) og kunnskapen (faginnholdet) er individualisert, samtidig som elevenes prestasjoner måles stadig hyppigere. Artikkelen diskuterer de tvetydigheter og paradokser som oppstår i dette møtet mellom individualisering og kvantifisering og stiller spørsmål om ikke dette bidrar til en skole som overlater mer og mer ansvar til den selvregulerte eleven og hennes foreldre. Skarpenes viser også til Riese, Hilt og Søreide (2020) sine analyser. De har blant annet undersøkt Ludvigsen-utvalgets utredninger og peker på at idealet om selvregulerte elever kan ses på som en forlengelse av den progressive elevsentrerte pedagogikken, men at utredningen representerer to klare utdanningspolitiske endringer når de gjelder forventninger til selvregulert læring. Det første er forestillingen om at elever om ikke er selvregulerte, heller ikke vil mestre sine liv. For det andre hevder de at evnen til selvregulering gjøres til en forutsetning for allmenndanning og nytte (Riese, Hilt og Søreide 2020, s. 186).

I en annen studie av de samme forfatterne (Søreide, Riese & Hilt, 2021) analyserer de hvilke roller ferdigheter eller kompetanser for det 21. århundret spiller i dokumentene knyttet til fagfornyelsen (NOU 2015:8, Meld. St. 28 (2015–2016) Meld. St. 21 (2016-2017) og overordnet del) hvor oppmerksomheten særlig rettes mot dybdelæring og sosiale og emosjonelle kompetanser. Analysen peker på at det skjer et skifte i politikkkutformingene når det gjelder det siste og viser hvordan forslagene fra Ludvigsen-utvalget ikke ble fulgt opp. De konkluderer i likhet med Restad og Mølstad (2020) med at det er den faglige kompetansen som skal vurderes, noe som innebærer at koblingen mellom sosiale og emosjonell kompetanse og faglig kompetanse som løftes fram av Ludvigsen-utvalget og OECD, forsvinner. Til tross for det doble målet om danning og kvalifisering er det kvalifisering som får forrang i fagfornyelsen (Søreide, Riese & Hilt, 2021).

Vi finner også interessante bidrag rettet mot de tverrfaglige temaene (Bjørndal & Bergan, 2020; Jegstad & Ryen, 2020; Kvamme & Sæther, 2019; Myskja & Fikse, 2020; Näumann mfl., 2020; Sinnes & Straume, 2019). I utgivelsen *Tverrfaglig dybdelæring* (2021) diskuterer Koritzinsky de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen med vekt på praksiseksempler, men også med analyser og vurderinger av overordnet del og læreplaner i fag. Et hovedpoeng i framstillingen er betydningen av å se de ulike temaene i sammenheng.

Sinnes og Straume (2019) gjør en kritisk analyse av bærekraftig utvikling på et mer overordnet nivå der bærekraftig utvikling ses i lys av vår læreplanhistorie, Brundlandskommisjonen og UNESCOs utdanning for bærekraftig. I analysen påpekes utvikling og dilemmaer og spenninger knyttet til hvordan temaet behandles i styringsdokumentene og forfatterne argumenterer med at ideen om å legge vitenskapsfagernes kjerneelementer – forstått som «big ideas» – til grunn, ikke nødvendigvis leder til den tverrfaglige, systemiske forståelsen og kompetansen som er nødvendig for å leve bærekraftige liv i framtidens samfunn. Ott (2019) ser i en studie av overordnet del på forholdet mellom diskursene knyttet til bærekraftig utvikling og kritisk tenkning. Hun identifiserer en stor grad av vaghet i framstillingen av bærekraftig utvikling og viser hvordan de to diskursene både kan forstås som separate, og som overlappende.

Jegstad og Ryen (2020) gjør en læreplananalyse av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i naturfag og samfunnsfag. De konkluderer med at læreplanen gir et stort handlingsrom for å løfte frem bærekraftig utvikling, men at en snever tilnærming til begrepet og lite fokus på systemtenkning kan innebære risiko for at de ulike dimensjonene ved bærekraft (miljø og klima, økonomi og sosiale forhold) ikke blir sett i sammenheng. Hidle og Skarpenes (2021) har gjennomført en eksplorerende tekstanalyse av forholdet mellom kompetansemål, kjerneelementer (tematiske og metodiske) og tverrfaglige tema i læreplanstrukturen for skolefagene, samt forholdet mellom disse og overordnet del for samfunnsfagplanen på ungdomstrinnet. De konkluderer med at læreplanen ikke bidrar med en overordnet sammenheng mellom verdier, kjerneelementer, kompetansemål, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Det er derfor, hevder forfatterne, vanskelig å se at læreplanen gir støtte til prioritering i faget. Læreplanen representerer dermed ikke en fagfornyelse.

Et annet bidrag som har fått oppmerksomhet er Madsens bok *Livsmestring på timeplanen* (2020) hvor det gjøres en kritisk analyse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I likhet med Skarpenes sitt resonnement nevnt foran, peker Madsen på at et stadig større ansvar legges på individet og at problemer som krever politiske løsninger blir noe enkeltmennesket selv må håndtere. Madsen konkluderer med at måten spørsmålet om elevens livsmestring er håndtert i det nye læreplanverket, frakobler barn og unges livsproblemer fra mulige årsaker som ligger utenfor skolen.

I boka *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20* gjør Andreassen og Tiller (2021) en grundig analyse av læreplanverket. Perspektivet de anlegger er hvorvidt undervisning etter denne læreplanen kan bidra til å elevers læring utfra deres behov og premisser. Forfatterne finner at planen har et potensiale i så måte, men peker også på at den innebærer dilemmaer og paradokser som kan være til hinder for en slik praksis.

Noen forskningsbidrag er mer teoretisk orientert mot nøkkelbegreper i fagfornyelsen. Hjordemaal (2021) problematiserer for eksempel dybdelæring i lys av en åndsvitenskapelig pedagogikk, og Rasmussen (2019) diskuterer verdensreligionsmodellen ut fra endringer i læreplanen i KRLE/religion og etikk. I boka «De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)» retter Bjørnsrud og Nilsen (2021) søkelyset mot sentrale utfordringer i «en skole for alle» og på hvilken måte fagfornyelsen møter disse utfordringene. De viser hvordan gjennomføringen av fagfornyelsen er avhengig av en rekke dimensjoner, for eksempel verdier, intensjoner, tolkninger og rammefaktorer. Utdanningsreformer innebærer spenninger mellom fortid, nåtid og framtid, og er slik sett skritt på veien mot idealet om en skole for alle.

I Norsk Pedagogisk Tidsskrift finner vi også noen såkalte «Innhogg» som er relevante. To av disse er skrevet av Britt Ulstrup Engelsen (2019; 2020). Begge tekstene gir et historisk bidrag til å forstå læreplanutvikling. I artikkelen fra 2019 drøftes begrepet *dybdelæring*, og Engelsen viser hvordan dybdelæring og kjerneelementer kan knyttes til den vitenskapssentrerte læreplantenkningen som særlig var framme i USA på 1960-tallet. Samtidig konkluderer hun at det ligger en annen forståelse av skolefaglighet til grunn i fagfornyelsen. Det erkjennes at skolefaget må være noe annet enn vitenskapsfaget. I artikkelen fra 2020 beskriver Engelsen utviklingsprosessene knyttet til de ulike utgavene av læreplanens generelle del. Igjen viser hun relevansen av en historisk tilnærming.

Det tredje innhogg er av Fergusson og Krange (2020). Deres artikkel er et bidrag til å fremme kritisk tenkning i grunnskolen og ser dette som en kjernekompetanse som er beskrevet i overordnet del. Forfatterne presenter et teoretisk rammeverk for å forstå begrepet, samt forslag fremmet i forskning om hvordan kritisk tenkning kan stimuleres i skolen. De vektlegger argumentasjon, strategisk kildevurdering og et avansert kunnskapssyn.

Flere forskningsbidrag belyser læreplanen for et bestemt skolefag. Borgen og Engelsrud (2020) analyserer språkbruken i læreplanen for kroppsøving og konkluderer med at språkbruken ikke er

tydelig nok til å gi en god retning for lærere i deres arbeid. De understreker nødvendigheten av en diskusjon om mulighetene som en avklaring av språk gir i arbeidet med operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanen. Bråten og Skeie (2020) gjør en analyse av KRLE i LK06 og LK20 med interesse for videreføring og endring. De knytter kontinuitet til nasjonale tradisjoner, og endring til utviklingstrekk i global utdanningspolitikk. Eidsvik (2020) studerer læreplanutformingen med vekt på fagområdet geografi og konkluderer med at dette området er svekket til tross for kritiske stemmer i innspills- og høringsrunder. Remmen (2020) tar i sin artikkel utgangspunkt i kompetansemålet om at elevene skal kunne gjennomføre et feltarbeid for å undersøke og presentere geografiske forhold i læreplanen for geografi for videregående skole. Kompetansemålet kobles til dybdelæring og forfatteren fremmer et forslag til et rammeverk for lærere som skal designe feltarbeid i geografiundervisning som fremmer dybdelæring.

Valenta og Enge (2020) analyserer kompetanser knyttet til bevis i læreplanen for matematikk. De konkluderer med at læreplanen legger opp arbeidet med flere bevisrelaterte kompetanser (f.eks. at elevene skal utforske og argumentere i matematikk og arbeide med ulike representasjoner og sammenhenger). Imidlertid nevnes ikke bevis eksplisitt i den trinnsesifikke delen av læreplanen, og det er lite fokus på utvikling av logisk tankegang og arbeid med definisjoner. Dette kan hindre elevers kompetanse knyttet til arbeid med bevis i grunnskolen.

Berget og Bolstad (2019) har også studert fellesfaget matematikk. Gjennom en innholdsanalyse av læreplanverket og høringsutkast har de sett hvordan matematisk modellering er uttrykt og ivaretatt. De konkludere med at det er et økt fokus på modellering, men finner at læreplanen er lite tydelig på hvordan det skal forstås og arbeides med. Dette mener de er en utfordring for lærerne som skal undervise i modellering. Eben og Spetalen (2020) har analysert de nye læreplanene i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag og stiller spørsmål ved hvorvidt kompetansebeskrivelsen samsvarer med framtidig kompetansebehov. De konkluderer med at den nye Vg1-læreplanen i varierende grad er tilpasset nødvendig kompetanse for et framtidig arbeidsmarked slik denne kompetansen er beskrevet i forskning og styringsdokumenter. Sundby og Karseth (2021) gjør en analyse av intensjonen om en tydeligere innholdsorientering i læreplanen hvor norskfaget studeres. De konkluderer med at læreplanen i norsk er kompleks og framstår som vag når det gjelder å gi retning for valg av innhold.

Haug, Sørborg, Mork og Frøyland (2021) tar utgangspunkt i kjerneelementet *Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter* og viser at mye tolkningsarbeid er overlatt til lærerne. Dette krever, påpeker forfatterne, et arbeid i å velge ut sentrale praksiser og operasjonalisering av disse. Artikkelen er et bidrag i det arbeidet.

Flere av de nevnte studiene er praksisorienterte og påpeker at læreplanene for fagene framstår som utydelig og uklare og de bidrar med rammeverk og forslag som lærerprofesjonen kan benytte i sitt arbeid. Dette understreker behovet for forskningsbaserte kunnskapskilder som grunnlag for skolens planleggingsarbeid.

Til slutt vil vi trekke fram en artikkel som behandler hvordan det tilrettelegges for lokalt arbeid. I artikkelen *Lokalt arbeid med fagfornyelsen* undersøker Støren (2022) forventninger og betingelser for lokalt læreplanarbeid i LK20. Hun finner at det er tydelige forventninger til profesjonsfellesskapets ansvar for å utvikle skolens praksis, men at det innovative og kreative har liten plass. Skolen «skal ikke skape kunnskap, men etterleve og omsette det som allerede er skapt» (Støren, 2022, s. 50). Hun peker på at læreplanvisningen er et oppslagsverk som gir oversikt og informasjon, men at dette verktøyet i liten grad gir hjelp til det prosessuelle lokale læreplanarbeidet.

Framstillingen over er ikke fullstendig, men viser at det pågår forskning som bidrar med analyser av ulike aspekter ved fagfornyelsen. Vi har valgt å trekke fram noen kritiske analyser som bidrar til perspektivering og kontekstualisering av fagfornyelsen og som inviterer til refleksjoner om skolens innhold og samfunnsmandat. Disse studiene er relevant for vår evaluering. Vi finner også flere praksisorienterte bidrag som er viktige kunnskapskilder som kan tas i bruk av lærere og skoleledere i deres fortolknings- og iverksettingsarbeid med fagfornyelsen innenfor fag og tverrfaglige temaer. Noen av disse tematiserer aspekter ved læreplanens innhold og spørsmålet om sammenheng og tydelighet.

2.2 Læreplan og reformforskning

Fenomenet læreplan som politisk dokument er nært koblet til bestemte kontekster og nasjonale styringssystemer (Aasen mfl., 2015). Læreplanen utvikles gjennom politiske prosesser der aktører på ulike nivåer inviteres inn, og der arbeidet følger bestemte prosedyrer og spilleregler i

forvaltningen (Karlsen, 2006; Lindensjö & Lundgren, 2000; Sivesind & Skedsmo, 2020). Læreplaner og læreplanverk er videre dokumenter som tolkes og gis betydning i bestemte lokale kontekster og leves ut i ulike praksiser (Ottesen mfl., 2021). Det skjer med andre ord en rekontekstualisering av formuleringer og intensjoner slik at de kan bli muliggjort, meningsfulle og håndterlige i bestemte sammenhenger (Bernstein, 2000). Læreplanverket slik det presenteres gjennom vedtatte tekster, er en representasjon av fortiden, en versjon av nåtiden og en aspirasjon for framtiden (Williamson, 2013, s. 121). Det er dette som gjør at nye læreplaner for fag til tross for endringer i innhold, språk og form er gjenkjennbare, da det er *noe* ved dem som gjør at vi vet at det er en læreplaner. Dette *noe* er det som vi ofte tar for gitt.

Reformforskningen har pekt på noen felles internasjonale trender i læreplanutviklingen hvor aktører som OECD, UNESCO og EU er betydningsfulle. Det gjelder blant annet politikktutformingene knyttet til utvikling av kompetansebaserte læreplaner som vi finner i mange vestlige land, selv om det også er noen viktige unntak (Alvunger mfl., 2021; Anderson-Levitt, 2017). Reformforskningen handler ikke minst om spørsmålet om læreplanen som styringsinstrument. I utarbeiding av nasjonale læreplaner i mange vestlige land understrekes betydningen av å involvere lærere og skoleledere. Dette fordrer at læreplanen er fleksibel nok slik at profesjonenes autonomi ivaretas (Nieveen & Kuiper, 2021). Samtidig understreker forskningen at dersom læreplanen er for åpen og fleksibel, er det en risiko for at «anything goes» og at rammene for innholdsvalg i skolen er svake (Sinnema mfl., 2020). Selv om betydningen av fleksibilitet vektlegges i læreplanreformene internasjonalt, følger man ikke samme takten. Sinnema og kollegaer viser til at mens New Zealand, Skottland og Nederland i sin læreplanpolitikk vektlegger lærernes autonomi, har England og Australia gått i en retning der de har strammet inn handlingsrommet gjennom en sterkere detaljregulering av skolens innhold (Sinnema mfl., 2020). Forskningen det vises til understreker at en fleksibel læreplan forutsetter kapasitet og kompetanse på skolenivå der lærere blir sentrale i læreplanutviklingen.

Utarbeiding og iverksetting av den finske læreplanen (vedtatt i 2014) kan forstås innenfor en desentralisert kontekst hvor aktiv deltakelse av ulike aktører og vektlegging av læreres autonomi understrekes (Orell & Pihlaja, 2020; Soini mfl., 2021). Distriktsnivået er også sentralt i det lokale arbeidet med læreplanutviklingen. Selv om den finske læreplanen til dels speiler internasjonale trender (for eksempel vektlegges tverrfaglige kompetanser), poengterer forskningen at

«arkitektene» bak læreplanen tilpasser det som er på den internasjonale agendaen til den finske konteksten (Soini mfl., 2021; Volmari mfl., 2022). Funn fra forskningsprosjektet *School Matters* (2013–2018) understreker betydningen av å utvikle felles forståelse både når det gjelder hva som er det sentrale i læreplanen og i hvordan prosessen knyttet til iverksetting skjer. En intensjon ved den finske reformen eller fornyelsen av læreplanen var å involvere ulike aktører i prosessen hvor ulike perspektiver og stemmer skulle komme til orde. Gjennom en slik strategi skulle det bygges eierskap til læreplanprosessen. Som i Norge er den nasjonale læreplanen det sentrale styringsmiddelet for grunnskolen. Mens den finske riksdagen bestemmer hvilke fag som skal inngå og timestfordelingen, er det Utbildningstyrelsen (The Finnish National Agency for Education – FNAE) som er den sentrale aktøren i utviklingen av læreplanen:

Thus, the central macro-layer school administrators – that is, the FNAE officials – hold a key position in the reform as both decision-makers and central executors of the reform. Compared to many countries, Finnish curriculum reform is then actually led by officials specializing in basic education, not politicians, possibly enabling a more sustainable development that is less vulnerable to changing political influences and interests (Soini mfl., 2021, s. 251)

Resultatene fra studien viser at den finske konteksten og institusjonelle kjennetegn var et godt utgangspunkt for å få til en prosess som involverte ulike aktører. Samtidig viser datamateriale som var samlet inn på ulike styringsnivåer at oppfattelsen av fellesforståelse og kunnskapsdeling var mer positiv på makro- og mesonivå enn på mikronivå. Forskningen understreker også at kompetanse og kapasitet på distriktsnivå er av stor betydning for det lokale læreplanarbeidet.

Et utgangspunkt for reformen var en systemisk ikke-lineær reform.

In the Finnish case, the meso-layer of district seems to have succeeded in developing managing, navigating and engaging collaborative strategies that help them balance and lead curriculum making in a meaningful way, focussing not only on what is changing but also on how the change can be brought about. Accordingly, at the meso-layer, considerable amount of time and energy were used in making sense about how to anchor changes in schools' everyday practices (Pyhältö et al., 2018) and hence, facilitate sense-making and understanding between layers of the educational system (Soini mfl., 2021, s. 264).

Dagens finske læreplan er omfattende med mer enn tre ganger så mange sider som den forrige planen. Totalt er planen på 546 sider.

Læreplanen i Sverige *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* ble iverksatt i 2011 (heretter Lgr11²) og revidert i 2019 og 2022 (Skoleverket, 2022). Vi vil trekke fram noen funn og perspektiver fra forskningen knyttet til reformen som er relevante i vår sammenheng (Alvunger & Wahlström, 2021; Sundberg og Wahlström, 2012; Wahlström & Sundberg, 2015). Lgr11 ble beskrevet som en standardbasert læreplanreform med forventning om tydelig sammenheng mellom mål, kunnskapskrav og vurderingskriterier. Reformen reflekterte internasjonale reformbevegelser, og svake resultater på PISA-undersøkelsene spilte inn på politikktutforming. Diskursen understreket også betydningen av nasjonal styring og tett sammenheng mellom nasjonalt og kommunalt nivå, og det ble argumentert ut fra en hierarkisk styringside der «the policy actors argue for a significance of aligning the municipal mission and aims with the national aims and standards» (Alvunger & Wahlström 2021, s. 233). Alvunger og Wahlström konkluderer med at en forutsetning for at en standardbasert læreplan skal lykkes, er ansvarliggjøring av kommunalt nivå (meso-nivå) som innebærer ressurser og støtte til skole- og profesjonsutvikling.

I argumentet for den nye læreplanen kombineres, ifølge Wahlström og Sundberg (2015), en tilnærming med referanse til politikkgendaen fra EU og OECD med vekt på kompetanser og ferdigheter, med en nasjonal politikforventning om å styrke det skolefaglige innholdet. Sverige gikk dermed i en noe annen retning enn hva som var tilfelle i mange andre land der en tydeligere kompetansebasert læreplan ble introdusert. Dette er, ifølge forfatterne, et eksempel på hvordan internasjonale læreplanideer «reiser» og omdefineres når de rekontekstualiseres i nye nasjonale og lokale kontekster.

Forskningen i Norge, Finland og Sverige viser at læreplanreformer påvirkes av den transnasjonale politikkgendaen samtidig som det på forvaltningsnivå (programmatisk nivå) skjer en rekontekstualisering der nasjonale og institusjonelle forhold får betydning. Dette forklarer konvergens når det gjelder den politiske diskusjonen om læreplankonstruksjon og divergens knyttet til institusjonelle ordninger, prosedyrer, vektlegginger, og selvforståelse.

² Forskningen som det her vises til bruker forkortelsen Lgr11, men myndighetene har nå tatt i bruk nye forkortelser, og for grunnskolens læreplan er det Lgr22 (Skoleverket, 2022).

Med referanse til Hopmann (1999) er det hensiktsmessig å beskrive læreplanarbeid og læreplanutvikling i lys av tre nivåer som kjennetegnes av bestemte former for kommunikasjon som dermed gjør at disse nivåene har en relativ autonomi i forhold til hverandre. Det er en politisk diskurs knyttet til læreplanideer, en programmatisk diskurs hvor selve læreplanen utvikles og en praktisk diskurs knyttet til kommunikasjonen om det lokale arbeidet med planlegging av undervisning. Samtidig peker vi nedenfor på en nettverkslogikk som utfordrer dette, og gjør det mer flytende.

2.3 Analytiske tilnærminger til styring, verdier og læreplanmessige sammenhenger

Analysene i denne rapporten setter søkelyset på tre tematiske områder. I denne delen av kapittelet redegjør vi for våre teoretiske innganger til analysene av implementering og styring av læreplanreformen, hvordan vi kan forstå den indre sammenhengen i læreplanverket og analytiske tilnærminger til verdi- og demokratispørsmål.

2.3.1 Styring av læreplanreform

I våre analyser er vi opptatt av hvordan LK20/LK20S endrer eller opprettholder betingelser for styring og ledelse av læreplanarbeid og hvilken betydning det kan ha for utøvelse av lærerarbeid. Det er altså ikke implementeringsprosessen i seg selv som står i fokus, men forutsetningene som ligger til grunn for iverksettelse. Røvik (2014) bruker begrepet *doktrine* om antakelser knyttet til forestillinger om hva som er god implementering og tilhørende praksiser. Han peker på tre doktriner som kan identifiseres i utdanningsfeltet (jf. også Aasen mfl., 2012). *Hierarkidoktrinen* bygger på forestillingen om at makten til å iverksette reformer er lokalisert til toppen i *utdanningssystemet*, og at «lojale og kyndige» (Røvik mfl., 2014, s. 111) aktører på de neste trinnet i systemet gjennomfører endringene i tråd med intensjonen. Et slikt system fordrer kontroll av underliggende nivåer for å forsikre seg om at resultatene er i tråd med de politiske målsettingene. *Profesjonsdoktrinen* innebærer forestillingen om at iverksetting bør foregå nedenfra og opp. Det vil si at kraften i implementeringen ligger hos lærerne som har erfaringer som gir innsikt i konteksten der endringer skal implementeres. De vet hva som virker og hva som er mulig i praksis. *Nettverksdoktrinen* bygger på ideer om at implementering best kan drives fram «i nettverk eller

partnerskap av deltakere fra ulike instanser, som blant annet kompetansemiljøer, nasjonale skolemyndigheter, skoleeiere og skoler» (Røvik mfl., 2014, s. 113). Røvik mener at autoriteten i nettverket springer ut av aktørenes involvering og forventninger om et godt resultat. Et annet viktig poeng er at nettverk kan bidra til å skape eierfølelse til reformideene blant de som skal gjennomføre dem.

Røvik (2014) lanserer også en fjerde doktrine som bygger på *translasjonsteori*. Sentralt her er at reformideene nettopp er ideer, og derfor gjenstand for endring gjennom iverksettingsfasen. Dessuten bryter dette perspektivet med forestillingen om at endringer «må planlegges, iverksettes og kontrolleres fra toppen av utdanningsbyråkratiet» (Røvik, 2014, s. 411) mens aktører lenger ned i hierarkiet er lojale iverksettere, eventuelt aktive motstandere av endringene. I en translasjonsteoretisk forståelse er derimot aktørene translatører som omformer og tilpasser ideene.

Mens doktrine, slik Røvik og kolleger bruker begrepet, omhandler de antakelsene som ligger bak oppfatninger om vellykket iverksettelse av endringsarbeid, kan institusjonell logikk forstås som

... the socially constructed, historical patterns of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality (Thornton & Ocasio, 2008, s. 101).

Institusjonelle logikker er linken som forbinder individers tenkning og handlemåter med sosialt konstituerte normer og praksiser. Slike logikker er ideene som utgjør en bakgrunn for valg og gjennomføring av handling, og blir sjelden utfordret. Men noen ideer er mer bevisste konstruksjoner, og kan dermed i større grad utfordres. Slike forgrunn-ideer rommer rammer for alternativer, og kan dermed brukes i legitimering av endring (Schmidt, 2010; Wahlström & Sundberg, 2014). Diskursiv institusjonalisme gir et inntak til å analysere den institusjonelle logikken (politiske, programmatisk, kognitive og normative ideer) som utgjør ideenes substansielle innhold. I tillegg gir dette rammeverket begreper som kan adressere den interaktive dimensjonen, det vil si hvordan ideer dekonstrueres og rekonstrueres. Gjennom koordinerende diskurser etableres de politiske intensjonene, og i de kommunikative diskursene bringes ideene ut til et videre publikum for drøfting og legitimering (Ottesen mfl., 2021; Wahlström & Sundberg, 2014).

Alvunger og Wahlström (2021) forstår utdanningspolitikk som diskurser med styrende effekt. For å forstå institusjonell endring er det derfor nødvendig å studere institusjonelle diskurser. Med

utgangspunkt i Schmidt (2015) beskriver de tre nivåer for diskursive prosesser. Det første er ideenes nivå – det vil si samfunnets “verdensbilde” der ideologier lever og formes. Dette nivået konstitueres av normative bakgrunnsideer som er formet over tid gjennom et samfunns historie, tradisjon, kultur og framtidsvisjoner. Bakgrunnsideene er gjerne implisitte, og framstår som et felles narrativ i den nasjonale eller internasjonale konteksten. Ideene skaper rammene for hva det er mulig eller ønskelig å snakke om. Eksempler på slike overgripende ideer kan være at skoler er nødvendig for å overføre kunnskap mellom generasjoner, at elever lærer best når de er organisert etter alderstrinn eller at skolens innholdet bør struktureres etter fag. Det andre nivået er det programmatisk. Bakgrunnsideer løftes fram og settes i spill gjennom kommunikasjon. På dette nivået ligger grunnlaget for endring når noe av det som tidligere ble tatt for gitt eller framstod som udiskutabelt problematiseres i diskursive prosesser. Eksempler kan være etablering av et nytt kompetansebegrep, endring fra innholdsorientering til kompetansemål, eller et «nytt» syn på læring. På dette nivået bringes ideene fram i forgrunnen gjennom politiske diskurser som **koordinerer** dem og etablerer programmer for endring (eller opprettholdelse). I tillegg skal disse ideene **kommuniseres** blant ulike politiske aktører og ut mot et publikum. Gjennom slik kommunikasjon kan «nye» ideer legitimeres.

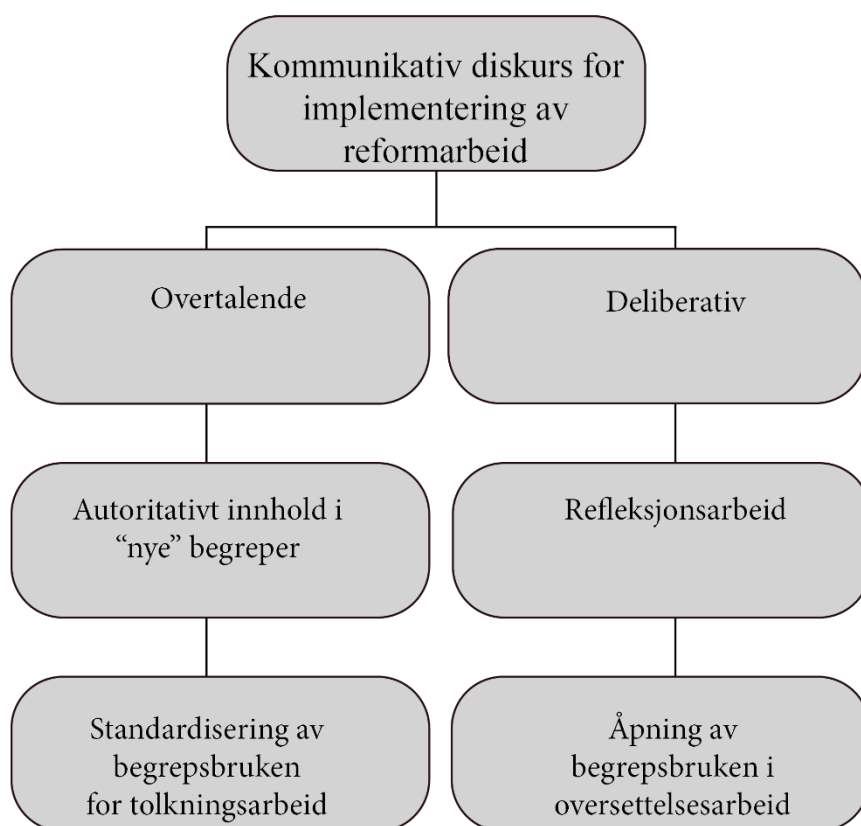
Det tredje nivået kaller Alvunger og Wahlström (2021) løsningsnivået (*policy solutions*). Dette er den sosiale praksisen der idéer realiseres i en eller annen form. Eksempler kan være hvordan skoler/lærere iverksetter tverrfaglige temaer eller hvilken plass verdiene får i opplæringen/organiseringen av virksomheten.

I våre analyser knyttet til fagfornyelsens tilblivelse og forventninger om iverksetting, er det andre nivået spesielt aktuelt. Hvilke ideer er det som bringes fram og tematiseres i den politiske diskursen? Det vil si, hvordan koordineres de nye eller endrede ideene (eller gamle ideer på nye måter)? Og hvordan kommuniseres dette nye mot aktørene som forventes å iverksette?

Den institusjonelle diskursen kan være koordinerende og kommunikativ: *koordinerende* mellom policy-aktører på policy-arenaer der de formulerer innholdet i ideene/programmene, og

kommunikativ mellom utdanningspolitiske aktører og publikum der ideene utvikles gjennom interaktive formidlingsprosesser. Den kommunikative diskursen kan på sin side være **overtalende** (*persuasive*) der politikere/myndigheter forsøker å overbevise aktørene om fordelene ved de nye

programmene. Eller den kan være **deliberativ** ved at den legger opp til drøfting, tolkning og tilpasning. Aktører kan etablere diskursive fellesskap for å tolke, forme, rekontekstualisere og influere på politikken (Wahlström & Sundberg, 2018). Den institusjonelle diskursen knyttet til implementering av læreplanreform kan illustreres slik figuren nedenfor viser. Det som er vesentlig her er i hvilken grad myndigheter (sentralt eller lokalt) fastsetter innhold, begrepstolkninger etc, og hvor stort det profesjonelle tolkningsrommet oppfattes å være.



Figur 2: Kommunikativ diskurs for implementering av reformarbeid

2.3.2 Teoretiske innganger til analyse av verdi- og demokratispørsmål

Vi vil trekke på begreper og tilnærminger fra det didaktiske kunnskapsfeltet i våre analyser. Det gjelder for det første Klafkis didaktikk og danningsbegrep. Klafki argumenterer for en kritisk-konstruktiv didaktikk som innebærer at skolens danningsoppdrag er å legge til rette for at elevene

utvikler selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). Dette hviler på en forestilling om at et overordnet mål er å danne selvstendige borgere i et demokratisk samfunn. For Klafki er danningsspørsmålet et samfunnsspørsmål. Ethvert menneske har krav på å bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelig, yrkesmessige, etiske og religiøse meninger, det har krav på mulighet for medbestemmelse og ansvar for utformingen av kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold og som har en evne til solidaritet med mennesker som i mer eller mindre grad ikke har selvbestemmelse- eller medbestemmelsermuligheter (Klafki, 2001, s. 68). For Klafki har dette ansvaret også en global dimensjon, noe som peker utover nasjonalstaten som grense (Kemp, 2013).

Klafki (2001) argumenterer for en fornying av danningsoppdraget og hva vi mener med allmenndanning i møte med sentrale problemstillinger som melder seg i samtida. Han trekker fram fem tidstypiske nøkkelproblemer – fred, miljø, sosial ulikhet, mediesituasjonen og erfaringer av kjærlighet og seksualitet – og skriver følgende om hva allmenndanning innebærer:

Få en historisk formidlet bevidsthet om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden, at opnå den innsikt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredtvillighet til at medvirke til disse problemers løsning. Kort sagt er det tale om en konsentrasjon om tidstypiske nøkkelproblemer i samtiden og den formodede fremtid (s. 73–74).

Denne reorienteringen innenfor den didaktiske tradisjonen aktualiseres i fagfornyelsen i vektleggingen av de tre tverrfaglige temaene som alle er knyttet til samfunnsutfordringer i samtida. Hos Ludvigsen-utvalget er det denne siden ved Klafkis arbeider som er den faglige referanse når utvalget foreslår innføringen av slike tema (NOU 2015:8, s. 49), noe vi diskuterer mer utførlig i kapittel 4.

I forbindelse med verdiløftet vil vi også trekke vekslers på Seyla Benhabibs tilnærming til hvordan universelle normer blir rekontekstualisert i nye sammenhenger. Benhabib (2006, 2011) peker på at normene i slike prosesser ikke blir passivt overført, men er gjenstand for fortolkninger, reartikuleringer og uenighet. Benhabib beskriver dette som *demokratiske iterasjoner*, et begrep som i læreplanssammenheng også aktualiserer det fortolkningsrommet som etableres (for bruk av Benhabib i utdanningsammenheng, se Wahlström (2009) og Kvamme (2020)). Ifølge Benhabib vil normene alltid skape et fortolkningsrom. Hun viser til hvordan juridiske normer får mening i konkrete kontekster de selv ikke kontrollerer og dermed åpnes for fortolkning. Dette

fortolkningsrommet kan gjøres større eller mindre. Dette er analytiske perspektiver vi bringer inn når vi i kapittel 4 undersøker hvordan skolens verdigrunnlag blir rekontekstualisert i LK20/LK20S.

2.3.3 Perspektiver på læreplanmessige sammenhenger

For fagfornyelsen er det en intensjon om å skape bedre helhet og sammenheng i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 6). Det gjelder sammenhenger mellom fag, mellom læreplanenes ulike deler, mellom overordnet del og opplæringens formålsparagraf, og mellom ulike styringsnivåer og ansvarsnivåer i læreplanimplementering.

Å forstå sammenhenger er som den nordiske forskningen foran viser, et sentralt tema i læreplanforskningen. Dette gjelder både indre sammenhenger mellom læreplanens ulike deler og elementer og sammenhenger mellom ulike nivåer og aktører i iverksettingsprosesser. Sundberg (2022) peker på at sammenheng og konsistens får ny aktualitet i bevegelsen mot en mer standard- og resultatbasert læreplankonstruksjon som vi ser internasjonalt.

I Norge har vi en relativt lang tradisjon med nasjonale læreplaner og en forestilling om et likeverdig offentlig utdanningstilbud til alle elever. Det er likevel ikke slik at en nasjonal plan kan garantere hvordan det undervises og hva som læres. Vår læreplantradisjon bygger på en forståelse av at læreplanen må være åpen slik at lærere og skoleledere har et nødvendig handlingsrom for lokale beslutninger og skjønnsutøvelse. Den «institusjonelle pakten» mellom nasjonalt og lokalt nivå har vært basert på profesjonenes tilslutning til nødvendigheten av en formell nasjonal læreplan samtidig som nasjonalt politisk nivå har akseptert skolens autonomi og ansvar for profesjonsutøvelse og meningsdanning (Hopmann, 1999; Sivesind & Karseth, 2019). Sammenheng innenfor en slik logikk hviler på en forståelse av utdanning som et åpent system hvor læreplanen rekontekstualiseres og oversettes for å tilpasses skolens og skolefagenes kontekst. Det bygger også på tillit til lærernes kunnskap og profesjonelle skjønn som grunnlag for beslutninger. Denne kunnskapsbasen har tradisjonelt vært knyttet til skolefaglig kunnskap, didaktisk kunnskap og pedagogikk der staten har hatt kontroll gjennom formelle krav til lærernes kompetanse og læreplaner (input-basert styring).

Dette er i kontrast til en tilnærming der utdanning betraktes som et lukket system der standardiseringsarbeid er sentralt. Med reformen Kunnskapsløftet i 2006 ble arbeidet med resultat-

og måloppnåelse satt i sentrum. Introduksjon av kompetansebaserte læreplaner og et resultatorientert kvalitetssystemet innebærer en bevegelse vekk fra input–styring til en vektlegging av å styre på bakgrunn av resultater og utbytte. Å kunne gjennomføre effektive læringsprosesser som sikrer måloppnåelse er forventninger som stilles til lærerprofesjonen.

I kjølvannet av en dreining mot en kompetanseorientering, læringsutbytte og vektlegging av generelle ferdigheter påpekes behovet for sammenheng (koherens) mellom forventet utbytte, vurderingsformer og læringsaktiviteter. Drake og Reid (2018) argumenterer for et «backward design» hvor man starter med spørsmålet om hva som er det mest viktige elevene skal ‘kunne, gjøre og være’ (*know, do, be*), deretter å fastsette den summative vurderingen som må til for å se om elevene har nådd de satte læringsmålene og deretter å «create the daily instructional activities and formative assessments that scaffold the summative performance task» (Drake & Reid, 2018, s. 38). Med andre ord er det forventet læringsutbytte som danner utgangspunktet. Wiggins & McTighe (2005) beskriver det på følgende vis:

Curriculum should lay out the most effective ways of achieving specific results. It is analogous to travel planning. Our frameworks should provide a set of itineraries deliberately designed to meet cultural goals rather than a purposeless tour of all the major sites in a foreign country. In short, the best designs derive backward from the learnings sought (s. 14)

En slik tilnærming er blitt kritisert for å undergrave kunnskapsspørsmålet i læreplanen (Priestley & Sinnema, 2014). Forskere som McPhail (2021), Young & Muller (2010) og Rata (2021) argumenterer for at fagbegreper og deres logiske sammenheng må være i sentrum for læreplanplanleggingen og danne utgangspunktet for valg av innhold. Med dette utgangspunktet har McPhail (2021) og Rata (2021) utviklet en modell som betegnes som en «Curriculum Design Coherence model (CDC Model)». Denne modellen har et annet utgangspunkt enn hva vi finner i baklengs planlegging:

the model takes as a premise that disciplinary form does impose some constraints on curricular and subject form (Muller, 2009), and in turn curricular form will impose constraints on pedagogical form if epistemic structure is acknowledged as the cohering mechanism for curricular design (McPhail, 2021, s. 431).

Med andre ord antas det her at disiplinene eller kunnskapsfeltene som skolefagene bygger på, legger bestemte føringer for hvordan en læreplan skal organiseres. Prinsippene for valg finnes *innenfor* faget og ikke utenfor.

Disse to tilnærmingene, gir ulike innsikter til hva som er i forgrunn i læreplanutvikling og hva slags rammer et nasjonalt læreplanverk skal sette.

I vår tilnærming legger vi til grunn at valg av innhold og organisering av undervisnings- og læringsarbeid er komplekse prosesser hvor valg av skolefaglig kunnskap handler om hvordan gjøre betydningsfull kunnskap tilgjengelig for elevene samtidig som denne kunnskapen oppfattes som meningsfull og relevant. Klafkis tilnærming til didaktikk er relevant i denne sammenheng. Det er en tydelig innholdskomponent som ligger til grunn (Klafki, 1998, se også Hopmann, 2000). Beslutninger om skolens innhold forutsetter en forståelse om at kunnskap både har en indre side (fagenes egenart og struktur) og en ytre side (fagene anvendt på aktuelle samfunnsproblemer og hverdagsliv). Begge aspekter ved skolefaglig kunnskap må tas i betraktning når man drøfter og fatter vedtak om hva elevenes grunnopplæring skal omfatte (Engelsen & Karseth, 2007).

Mens Klafkis didaktikk tilbyr en tilnærming hvor skolefag eller faglige emner knyttes an til både vitenskapfagene og deres kunnskapstrukturer og elevenes livsverden, representerer Young og Muller en tilnærming som i første rekke understreker nødvendigheten av en differensiering mellom ulike kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer innenfor en mer vitenskapssentret læreplanlogikk

By emphasising the social differentiation of both knowledge and institutions, social realist approaches challenge the widely shared assumption that boundaries are always barriers to be overcome rather than also conditions for innovation and the production and acquisition of new knowledge. As Bernstein (2000) argues, boundaries play an important role in creating learner identities and are thus the conditions for acquiring 'powerful knowledge' as well as being barriers to learning (Muller & Young, 2010, s. 16).

Vi trekker fram disse bidragene da de begge legger avgjørende vekt på læreplanens kunnskapsmessige innhold og dermed innholdets forrang. Samtidig er det en vesentlig forskjell hvor en didaktisk tilnærming med et deliberativt utgangspunkt innebærer overveielser om hvordan best legge forhold til rette for at elevene skal møte innholdet. Det sosiologiske perspektivet til Muller og Young fanger ikke inn dette på samme måte da læreplanspørsmål først og fremst handler om skolens innhold.

2.4 Oppsummering

Med dette kapittelet har vi beskrevet noen sentrale forskningsbidrag knyttet til læreplanreformer generelt og fagfornyelsen spesielt. Det er gjennomført relevante studier av fagfornyelsen som

bidrar med kritiske perspektiver og innsikter om fagfornyelsens begreper, politiske ideer og problemformuleringer. Det er også studier som gir viktig kunnskap til profesjons- og praksisfelt der didaktiske forhold ved det enkelte skolefag tematiseres.

Fagfornyelsen er på mange måter et barn av sin tid og speiler utdanningsfaglige ambisjoner, problematiseringer og løsninger som vi finner i en rekke andre land. Samtidig viser forskningen fra våre to naboland Sverige og Finland at læreplanutvikling og læreplanreformer også har sine nasjonale særtrekk som ikke minst viser seg i ulike tilnærminger til styring og forholdet mellom profesjon og stat.

Vi har også i dette kapittelet beskrevet det teoretiske grunnlaget for analysene. Sentralt står et institusjonsteoretisk perspektiv hvor vi blant annet er inspirert av diskursiv institusjonalisme. En slik tilnærming gir oss et inntak til å studere de politiske ideene som er sentrale i fagfornyelsen og hvordan kommunikasjonen for utviklingen og implementeringen av fagfornyelsen konstrueres. Vi trekker også på Klafkis didaktikk og danningsbegrep. Dette gir oss en inngang til å utforske fagfornyelsens potensiale i å legge til rette for skolens doble oppdrag (å utdanne og å danne). Klafkis didaktikk er også relevant for å analysere læreplanens oppbygging og struktur og de politiske intensjonene om en tydeliggjøring av skolens innhold og en bedre sammenheng i læreplanverket.

Kapittel 3: Data og metode

Denne rapporten baserer seg på dokumentanalyse, analyse av en kompetansepakke og intervjudata. Dokumentene omfatter styringsdokumenter som er fastsatt av Kunnskapsdepartementet, regjeringen og Stortinget. Meld. St. 28 (2015–2016) og behandlingen av denne er et nøkkeldokument. Videre utgjør bestemmelser fastsatt av departementet, slik som retningslinjer, strategier og det vedtatte læreplanverket, sentrale datakilder. Dokumentene omfatter også notater og brev publisert av departementet og Utdanningsdirektoratet.

I tillegg til disse dokumentene har vi analysert sentrale støtteressurser som er utviklet i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen. Det er utarbeidet flere slike ressurser, men vi har særlig konsentrert vår analyse om kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*.

Vi har gjennomført til sammen 21 intervjuer med nøkkelinformanter fra organisasjonene/partene, kjerneelementgrupper/ læreplangrupper og representanter fra det sentrale politisk-administrative nivået. Disse ble gjennomført våren 2020 og dannet et viktig materiale for den første delrapporten (Karseth mfl., 2020).

3.1 Analytisk tilnærming til utdanningspolitiske dokumenter og læreplanverket

Fagfornyelsen representerer en omfattende dokumentproduksjon (Karseth mfl., 2020) og vi har benyttet ulike analysestrategier i vår evaluering.

Vi har lest dokumenter som grunnlag for å få tak i hendelsesløpet («Hva skjedde når, og hvem deltok») og for å forstå intensjonene med fagfornyelsen. Sentralt i dette arbeidet var spørsmålet om det vedtatte læreplanverket er i tråd med intensjonene med fagfornyelsen.

Gjennom en hermeneutisk tilnærming søkte vi etter intensjonene slik de trer fram i lesingen av grunnlagsdokumentene og spesielt Meld. St. 28 (2015–2016). Dette innebar et fortolkningsarbeid hvor vi i løpet av prosessen gikk inn i teksten flere ganger. En slik tilnærming ga innsikt på ulike nivåer hvor vi arbeidet parallelt med et helhetsblikk på meldingen og beskrivelser knyttet til de enkelte temaene, begrepene og forslagene. Fortolkningen innebar også en intertekstuell lesning av andre tekster om fagfornyelsens intensjoner og vesentlige bakgrunnstekster.

I analysene som ble presentert i første rapport, la vi et diskursivt institusjonsperspektiv til grunn for å skape sammenheng mellom intensjoner, prosesser, diskurser og institusjoner (Lyngaard, 2007). Når vi betrakter institusjonelt arbeid gjennom tekstproduksjon, får vi fram hvordan fagfornyelsens intensjoner rekontekstualiseres gjennom videre fortolkninger.

I analysene i denne rapporten forfølger vi to analysestrategier. Vi gjennomfører analyser av dokumentenes innhold og semantikk på samme måte som i den første rapporten, men hvor vi trekker inn flere læreplaner for fag og går spesielt inn på noen områder. Dette gjelder de tverrfaglige temaene og verdiløftet som knyttes diskursivt til spørsmålet om samfunnsutfordringer. I likhet med i den første rapporten er vi her opptatt av å avdekke prioriteringer, tyngdepunkter, mønstre og spenninger som et utgangspunkt for videre drøfting av sentrale intensjoner i fagfornyelsen.

For det andre setter vi dokumentene enda mer i forgrunn ved å se dem som *redskaper* for å få noe til å skje. Vi er i denne sammenhengen inspirert av Asdal og Reinertsen (2020) og deres beskrivelser av hvordan gjøre dokumentanalyse. Det er særlig i våre analyser av kjerneelement som læreplanmessig begrep og verdiløftet som en sentral intensjon i fagfornyelsen at vi følger et slikt perspektiv.

I mye utdanningsforskning knyttet til dokumentanalyse har oppmerksomheten vært rettet mot å beskrive fakta eller hendelsesforløp for å få tak på intensjonene og interessen til de som har formulerte dem. Antakelsen som ligger bak er at dokumenter uttrykker beslutninger som er bestemt før de kommer på trykk i dokumenter.

En slik inngang til dokumenter har også vært sentral i våre analyser. I denne rapporten ser vi imidlertid også på dokumenter som selvstendige sosiale artefakter (se Coffey, 2014; Karppinen & Moe, 2019) som står i relasjon til andre dokumenter. For å si det med en formulering fra Asdal og Reinertsen: «Dokumenter inngår i en rekke konkrete praksiser og bidrar selv til å forme disse praksisene» (s. 15). Dokumentene er både noe rent tekstlig og diskursivt, men også noe konkret og materielt. Dokumenter kommer fra et sted og er åpne for tolkninger. Dette innebærer dermed at politiske prosesser ofte ikke er lineære og endimensjonale. Dokumenter kan med andre ord bidra til forflytninger, modifiseringer og uventede vendinger (Asdal & Reinertsen, 2020).

Dokumentenes materialitet blir særlig synlig når man analyserer læreplanen for fag som en PDF-fil og samme plan som en del av den digitale læreplanvisningen. Selv om læreplanene har det samme innholdet, gjør deres materielle form at de beveger seg på ulikt vis og gjør og muliggjør koblinger.

Sentralt i Asdal og Reinertsens (2020) tilnærming står det de kaller dokumenters «modifiseringsarbeid» (s. 114). Dette beskriver hvordan dokumenter omformer en sak gjennom blant annet omdefinering, reformulering og bruk av nye begreper. Dette kan innebære at noe får større plass i dokumentet eller at noe nøytraliseres og gis mindre betydning. Slik omforming kan gjøres eksplisitt ved at dokumentet tydeliggjør at nye begreper tas i bruk, eller implisitt gjennom det saken blir til gjennom dokumentarbeidet.

I våre analyser av kjerneelementer som sak ser vi hva ulike dokumenter gjør. Vi tar utgangspunkt i Meld. St. 28 (2015–2016) og behandlingen av denne og følger saken gjennom departementets og Utdanningsdirektoratets dokumenter fram til det vedtatte læreplanverket. Vi forsøker med andre ord å spore dokumentenes reiserute og hvordan de sirkulerer og setter noe i gang. Dokumentene som analyseres er av ulik karakter og Asdal og Reinertsen (2020) beskriver tre ulike dokumentteknologier for sitt analytiske formål. Det er markedsteknologier som omfatter dokumenter knyttet til marked, handel og næringsliv, politikkens teknologier som omfatter dokumenter innenfor politikk og forvaltning og kunnskapsteknologier som omfatter dokumenter brukt i vitenskap og annen kunnskapsproduksjon. Det er de to sistnevnte som er interessante i vår sammenheng. Mens de fleste av dokumentene som inngår i vårt materiale kan ses på som eksempler på politikkens teknologer, er det også tekster som kan ses som kunnskapsteknologier. Støtteressurser til læreplanverket og kanskje også selve læreplanverket er eksempler på dette selv om de også er eksempler på forvaltningens arbeid. I vår sammenheng er det nødvendig å fange inn dokumenter der utdanningsfeltets profesjoner spiller en sentral rolle. Dette betyr også at hva som kan skrives i et dokument ikke nødvendigvis kan skrives i et annet da de har ulik funksjon. En stortingsmelding som dokument kan med andre ord *gjøre noe* som ikke en formelt vedtatt læreplan kan gjøre.

3.2 Analyse av støtteressurser som digitale tekster

Som nevnt innledningsvis har vi valgt å analysere kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*. I tråd med tilnærmingen til analyse vi har redegjort for over, ser vi støtteressursene som digitale “dokumenter” som har koblinger til andre dokumenter (f.eks. stortingsmeldinger, læreplanen, forskningsrapporter etc.). Vi er opptatt av modifieringsarbeidet kompetansepakken gjør der de digitale tekstene spisser eller omformer et innhold for å støtte lærernes arbeid med læreplanene. Digitale støtteressurser, slik som kompetansepakken vi har analysert, er designet som en materialisering av et læreplaninnhold eller en bestemt tolkning av et slikt innhold. Dette innholdet er *en* versjon og har til hensikt å styre brukernes handlinger i bestemte retninger (Williamson, 2016). Hensikten er å få noe til å skje. Slik sett skiller ikke digitale støtteressurser seg fra veiledninger slik vi kjenner fra tidligere.

Men nettopp en ny materiell form kan skape en annen type relasjon mellom dokumenter og deres brukere (Asdal & Reinertsen, 2020). For eksempel blir forbindelsen til andre ressurser og aktører mer mangfoldig, slik vi ser når lærere og skolelederes erfaringer blir kunnskapsinnhold i kompetansepakken, og gjennom dem prosesser og prosedyrer som ligger til grunn for erfaringene som presenteres. I våre analyser har vi ønsket å identifisere både hva kompetansepakken gjør med læreplanene, og hva dette potensielt kan gjøre med eller for dem som bruker dem. I tråd med dette har vi gjennomført en nærlesing og kategorisering av kjennetegn av strukturen, innholdet og anbefalingene om oppgaver og aktiviteter i kompetansepakken. Vi har ikke intervjuet deltakere, men trekker inn noen funn fra spørsmål til Skole-Norge. Slik vi redegjør for ovenfor når det gjelder dokumentteknologi kan også kompetansepakken forstås som politisk teknologi og kunnskapsteknologi. Kompetansepakken er med andre ord ikke «nøytral», men er bærer av ideer og anvisninger som har sitt utspring i det politiske og i forskning og erfaringsbasert kunnskap (Ottesen, 2018).

3.3 Bruk av data fra spørsmål til Skole-Norge

I NIFUs årlige spørringer til skole-Norge (skoleeiere og skoleledere) inngår et utvalg av temaer som ble utviklet i samarbeid mellom forskere i EVA2020, Utdanningsdirektoratet og NIFU. I

tillegg gjennomførte NIFU høsten 2020 en spørring til lærere i forbindelse med fagfornyelsen der EVA2020 utarbeidet spørreskjemaet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet.

Resultatene fra disse spørringene knyttes først og fremst til delprosjektet «Styring og ledelse av læreplanarbeidet» i EVA2020, men vil i denne rapporten trekke inn funn knyttet til oppfatninger om læreplanverket og spørsmål knyttet til kompetanse og digital læreplanvisning. Når det gjelder metodiske aspekter, viser vi til NIFUs rapporter fra denne spørringen (Rogde mfl., 2020; Vika 2021).

3.4 Oppsummering

Dokumentene som danner materialet i denne rapporten er stort sett de samme som i den første rapporten. Vi har gjennomført mer utdypende analyser, ikke minst av læreplanverket, hvor vi har trukket inn flere læreplaner for fag og vi har reanalyisert noen temaer med litt andre analytiske optikker enn i den første rapporten. I tillegg til analyse av dokumenter har vi analysert støtteressurser som er utviklet for iverksetting av fagfornyelsen. Vi har spesielt undersøkt modul 1–5 i kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*.

I analysene er vi inspirert av Asdal og Reinertsens (2020) perspektiv på dokumentanalyse. Det innebærer at både dokumenter og digitale ressurser analyseres som uttrykk for beslutninger som er fattet og som redskaper for handling. Vi har gjennomført analyser av dokumentenes innhold og semantikk. Når det gjelder kompetansepakken, har vi også undersøkt hvilke typer aktiviteter disse ressursenes legger opp til. I tillegg har vi analysert datamaterialet som sosiale artefakter som inngår i relasjoner til andre dokumenter.

Når det gjelder datamaterialet fra spørreundersøkelsene, har vi gjennomført deskriptive analyser av utvalgte *items* for å presentere respondentenes oppfatninger om læreplanverket, kompetanse og nytte av digital læreplanvisning, støtteressurser og kompetansepakke.

Kapittel 4: Å møte samfunnsutfordringer – Tverrfaglige tema, verdiløft og dybdelæring

Fagfornyelsen innføres i et utdanningssystem som er regulert av et tydelig samfunnsmandat. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan dette mandatet i fagfornyelsen også knyttes til konkrete samfunnsutfordringer. Det er ikke nytt at skolen som institusjon settes i forbindelse med samfunnets utfordringer, men fagfornyelsens innføring av prioriterte tverrfaglige temaer forbundet med aktuelle samfunnsutfordringer, setter forholdet mellom skole og samfunn i spill på nye måter. Dette reiser problemstillinger som aktualiserer didaktisk teori, nærmere redegjort for i kapittel 2 og anvendt i det følgende.

4.1 Forholdet mellom skole og samfunn

Skolens samfunnsmandat innebærer at skolen og de tilhørende profesjonene er tildelt ansvaret for å utdanne og danne barn og unge, slik det er uttrykt i opplæringsloven og tilhørende forskrifter, først og fremst det nasjonalt fastlagte læreplanverket. Konkretiseringer skjer i læreplaner i fag, men det er samtidig et bredt mandat som involverer fortolkninger av overordnede målsettinger uttrykt i skolens formålparagraf og som favner hele skolens virksomhet.

Denne utdanningsstrukturen er teoretisert og begrepsliggjort innenfor didaktisk teori der et overordnet mål gjerne har vært å danne kritiske, selvstendige borgere i et demokratisk samfunn, av Wolfgang Klafki oppsummert i evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). I fagfornyelsen er danningsoppdraget formulert i overordnet del: 'Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.' (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Forholdet mellom skole og samfunn blir altså i fagfornyelsen aktualisert og konkretisert gjennom innføringen av tre tverrfaglige temaer. I Meld. St. 28 (2015–2016) beskrives noen bestemte utvalgskriterier: Temaene skal være overordnede, være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid og de skal være forankret i skolens formålparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8).

De tverrfaglige temaene har en konkret referanse i Klafki (2001) sin beskrivelse av tidstypiske nøkkelpoblemer i hans kritisk-konstruktiv didaktikk (jf. note i NOU 2015:8, s. 49 knyttet til utvalgets forslag om innføring av tre flerfaglige temaer). For Klafki dreide dette seg om en reformulering av kanonspørsmålet, altså bestemmelsen av hva som skal være skolens innhold. Klafki tok her til orde for at sentrale problemer i samtida skulle få en sentral plass i skolens undervisning og bidra til fornyelsen av dannelsingsoppdraget.

Almendannelse må opfattes som tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid og i den fremtid, der tegner sig, samt endvidere som opgør med disse fælles opgaver, problemer og farer. (s. 70)

I fagfornyelsen etableres forbindelseslinjer mellom nøkkelpoblemer og danning gjennom stortingsmeldingens forankring av de tverrfaglige temaene i skolens formålsparagraf. Formålsparagrafen er som § 1-1 i opplæringsloven det fremste utdanningspolitiske uttrykket for skolens dannelsingsoppdrag. På denne måten knyttes de tverrfaglige temaene også til verdiløftet i fagfornyelsen, der hensikten har vært å la formålsparagrafens verdier få større innflytelse på skolens undervisningspraksiser. Dermed føres to sentrale intensjoner i fagfornyelsen sammen, innføringen av de tverrfaglige temaene og verdiløftet som begge skal bidra til fagintegrasjon og sammenheng i læreplanverket (se Karseth mfl., 2020, s. 139–141).

Verdiløftet og de tverrfaglige temaene lar seg altså plassere innenfor den didaktiske strukturen som det norske læreplanverket er en del av, der profesjonenes samfunnsmandat har en nøkkelfolle. Dette er sentralt for forståelsen av den nasjonale konteksten. Samtidig er det interessant at verdier i læreplanarbeid har fått økt oppmerksomhet internasjonalt, gjennom initiativer blant annet initiert av UNESCO, Europarådet og OECD. I UNESCO-rapporten *Rethinking Education. Towards a global common good?* (UNESCO, 2015) framheves utdanning i seg selv som et felles gode og som en nøkkel til å fremme andre goder. Her står også globale utfordringer sentralt, oppsummert slik i forordet til rapporten:

There is no more powerful transformative force than education – to promote human rights and dignity, to eradicate poverty and deepen sustainability, to build a better future for all, founded on equal rights and social justice, respect for cultural diversity, and international solidarity and shared responsibility, all of which are fundamental aspects of our common humanity (UNESCO, 2015, s. 4).

Europarådet la i 2013 fram et kompetanserammeverk for utdanningssystemer der et sentralt formål var å sikre verdier som «human rights, democracy and the rule of law, to participate effectively in

a culture of democracy, and to live peacefully together with others in culturally diverse societies» (Europarådet, 2013). OECD framhever på sin side betydningen av verdier og holdninger i sitt læringskompass fram mot 2030: “Attitudes and values, a key component of the OECD Learning Compass 2030, refer to the principles and beliefs that influence one’s choices, judgements, behaviours and actions on the path towards individual, societal and environmental well-being.” OECD forholder seg nå i stigende grad til FNs bærekraftsagenda, en orientering som for eksempel er reflektert i en fersk kartlegging av hvordan verdier forankres i læreplanverk i medlemslandene (OECD, 2021b).

Disse internasjonale initiativene viser alle at verdier i læreplansammenheng både involverer spørsmål om individets utvikling og samfunnets behov. Her har danningstradisjonen gjerne lagt vekt på undervisningsprosessers åpenhet som av Klafki (2001, s. 79) knyttes til selvbestemmelse (se også Oettingen, 2010, s. 56). Dersom skolens oppdrag eksempelvis reduseres til å ivareta noen bestemte samfunnsmessige hensyn, legges det til rette for en instrumentell tilnærming til læring som truer elevenes og profesjonsutøvernes integritet. Forbeholdet involverer også et kritisk perspektiv på strukturer og praksiser i samfunnet som undergraver muligheten til selvbestemmelse og medbestemmelse. Det er blant annet dette Klafki framhever med sin vektlegging av solidaritet, en verdi som er omtalt av UNESCO i sitatet ovenfor, og som i formålsparagrafen inngår i verdigrunnlaget for norsk skole.

Verdiløftet og de tverrfaglige temaene innføres i en didaktisk struktur som også inkluderer de fem grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i fag, elementer i Kunnskapsløftet som LK20/LK20S viderefører. Et nytt diskursivt element er begrepet dybdelæring som samler i seg flere av fagfornyelsens sentrale intensjoner (se Karseth mfl., 2020, s. 31). Dette begrepet vil vi i dette kapitlet komme inn på i siste del, for å ta det opp igjen i kapittel 5.

I dette kapitlet vil vi altså se nærmere på hvordan denne strukturen som er fornyet med LK20/LK20S, framstår i møte med samfunnsutfordringer. Som redegjort for ovenfor, framstår henvisningen til samfunnsutfordringene som en hovedbegrunnelse for innføringen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, og det knyttes gjennom forankringen i formålsparagrafen direkte til verdiløftet. Disse to hensynene er det vi i delrapporten knytter til fagintegrasjon som en sentral intensjon i fagfornyelsen (Karseth mfl., 2020). Samtidig er fagfornyelsen like mye orientert mot fagkonsentrasjon og de betyr blant annet at arbeidet med samfunnsutfordringene innlemmes i

de enkelte fag der det er relevant. I delrapporten viste vi hvordan det kan oppstå spenninger mellom hensynet til fagintegrasjon og fagkonsentrasjon, som vi også vil komme nærmere inn på i dette kapitlet. Så berører vi i andre kapitler av denne rapporten, særlig i kapittel 5 i tilknytning til kjerneelementene, mer spesifikke sider ved fagkonsentrasjon som intensjon.

Begrunnelsen for her å bruke samfunnsutfordringer som en sentral analysekategori er altså først og fremst knyttet til at de er forankret i sentrale intensjoner i fagfornyelsen som her relateres til hverandre. For oss er det også interessant at fagfornyelsen reflekterer tendenser innenfor global utdanningspolitikk som vist ovenfor med henvisning til UNESCO, Europarådet og OECD. Selv om vi ikke har hatt mulighet til å gå inn i en nærmere drøfting av dette internasjonale perspektivet, kan dette kapitlet legge et grunnlag for videre studier av nettopp dette.

Vi går først inn på hvordan samfunnsutfordringene bestemmes i Meld. St. 28 (2015–2016) og deretter hvordan de trer fram i forbindelse med de tverrfaglige temaene i læreplanverket, både i overordnet del og i utvalgte læreplaner i fag. Så orienterer vi oss mot verdiløftet og drøfter hvordan den modifieringsprosessen som skolens verdigrunnlaget gjennomgår i fagfornyelsen, rammer inn forholdet til samfunnsutfordringene. Avslutningsvis ser vi på dybdelæring som et nøkkelbegrep i fagfornyelsen og hva dette betyr i denne sammenhengen.

De sentrale elementene vi gjør til gjenstand for undersøkelse her, har en klar normativ karakter, aller tydeligst uttrykt i verdiløftet, men overordnet sett også hvordan samfunnsutfordringer blir posisjonert i læreplanverket i tilknytning til de tverrfaglige temaene. Men mer generelt er også fagfornyelsens sentrale intensjoner, nærmere gjort rede for i delrapporten (Karseth mfl., 2020), også normative. Ikke minst der det oppstår spenninger mellom ulike intensjoner, vil dette bli tydelig, noe vi kommer inn på i dette kapitlet.

Vi foretar altså her dokumentanalyse av sentrale dokumenter i fagfornyelsen, der de overordnede metodiske perspektivene er klarlagt i kapittel 3, mens den nærmere framgangsmåten er redegjort for underveis nedenfor. Analysene er rettet mot å identifisere mønstre, forflytninger og spenninger som viser seg i materialet som utgangspunkt for drøfting av hvordan samfunnsutfordringene er framstilt.

Kapittelet henger nært sammen med temaer som skal behandles i andre deler av EVA2020, både Arbeidspakke 2 sin vektlegging av skoleledelse og profesjonsfellesskapet, undersøkelsen av undervisningspraksiser i Arbeidspakke 3 og de syntetiserende analysene i Arbeidspakke 4.

4.2 Samfunnsutfordringer i Meld. St. 28 (2015–2016)

De tverrfaglige temaene i LK20/LK20S er som nevnt valgt ut fordi de er knyttet til samfunnsutfordringer over tid. Det er i innledningskapittelet til Meld. St. 28 (2015–2016) at ‘samfunnsutfordringer’ blir innført som et begrep som på et overordnet nivå bidrar til å begrunne og legitimere fagfornyelsen som utdanningspolitisk prosjekt. I åpningen av meldingen heter det: «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). I den videre utdypningen er det mulig å identifisere to nokså forskjellige diskurser som konkretiserer hva slags utfordringer det her er snakk om. På den ene siden er det utfordringer knyttet til sosial utjevning, kulturelt mangfold og å mestre livet i et demokratisk samfunn. På den andre siden beskrives utfordringer knyttet til en verden i forandring som er preget av en rivende teknologisk utvikling der skole og utdanning er viktig for å sikre produktivitetsvekst og sysselsettingsvekst i en internasjonal konkurranseøkonomi: «En godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke, vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien. Det stiller krav til fornyelse, også i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). I denne diskursen føres utdanning sammen med økonomiske hensyn knyttet til termer som kunnskapskapital og konkurransekraft.

Et fellestrekk ved begge formene for utfordringer som stortingsmeldingen her viser til, er at de, til tross for at globaliseringsprosesser blir berørt, rammes inn av nasjonale forhold og nasjonale behov. Det vises til at land er blitt mer avhengige av hverandre økonomisk og politisk, og at Norge i stigende grad er blitt berørt av den voksende internasjonale mobiliteten, noe som har ført til et mer mangfoldig, norsk samfunn. Slående er fraværet av omtale av klimakrise, miljøkrise og global urettferdighet i stortingsmeldingens innledning. Dette er sentrale, globale utfordringer som blant annet FNs bærekraftsagenda har ambisjoner om å være et svar på. *Agenda 2030 Transforming our world* (FN, 2015) med de 17 bærekraftsmålene ble vedtatt i september 2015 med Norge som en

aktiv støttespiller, men fikk altså året etter ikke et nedslag i denne overordnede beskrivelsen av 'dagens og fremtidens samfunnsutfordringer' som legitimerer behovet for en fagfornyelse av læreplanverket. Bærekraftsagendaen er som vi skal se, likevel tatt inn i stortingsmeldingen, men da på et mer konkret nivå, som ett av de tre tverrfaglige temaene som blir innført.

I innledningskapittelet til Meld. St. 28 (2015–2016) presenteres også opplæringens formålsparagraf og verdigrunnlag i et avsnitt som ikke knyttes direkte til de to nevnte diskursene, men som i sine beskrivelser likevel legger seg nær den første gruppen av utfordringer knyttet til livsmestring, demokrati, kulturelt mangfold og sosial utjevning. Det etableres ikke forbindelser mellom formålsparagrafen og den type utfordringer som den økonomisk orienterte diskursen representerer.

'Samfunnsutfordring' brukes to ganger i stortingsmeldingen (i tillegg til ett sted i sammensetningen 'utfordringene samfunnet har'), og kun i innledningskapittelet. For det første gir dette åpningen av kapittelet tyngde og kraft. I tillegg er det altså framhevet i omtalen av de tre tverrfaglige temaene som blir innført og som skal være «knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid». (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7) Temaene blir nevnt her i innledningen, men først nærmere beskrevet i kapittel 4 (s. 39–40). Der benyttes imidlertid verken 'samfunnsutfordring' eller 'utfordring' i omtalen av dem. I beskrivelsene er det likevel mulig å identifisere det vi her forstår som samfunnsutfordringer, det vil si felles problemer, vanskeligheter eller trusler som samfunnet står overfor, uten at de er spesielt tydelig tegnet.

I stortingsmeldingens beskrivelse av bærekraftig utvikling viser utfordringene det er snakk om, seg for det første i bestemmelsen av begrepet. Det «handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Dette er en nærmest ordrett gjengivelse av Brundtland-kommisjonens definisjon (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Den store utfordringen som her melder seg, blir imidlertid ikke tydelig, altså at verden i dag, inkludert det norske samfunnet, ikke er bærekraftig, og at en bærekraftig utvikling derfor krever store omstillinger, jf. undertittelen i ovennevnte *Agenda 2030 Transforming our world* (De forente nasjoner, 2015). Klimaendringer og klimakrise er heller ikke nevnt her i kapittel 4. Det vises likevel til FNs vektlegging av å forbedre sosiale forhold, bekjempe miljøproblemer og redusere økonomisk ulikhet. I omtalen av folkehelse og livsmestring heter det at deltakelse i fellesskap gir

tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Heller ikke her er samfunnsutfordringen spesielt synlig. Men sett i sammenheng med det tverrfaglige temaets vektlegging av folkehelse er det nærliggende å forstå psykiske og sosiale problemer som en felles utfordring, altså en samfunnsutfordring. Omtalen av demokrati og medborgerskap er minst konkret, her handler det kanskje om at demokratisk deltakelse er en stående utfordring.

En utfordring er ‘noe som krever kamp, hardt arbeid (for å overvinnes)’ (Språkrådet og Universitetet i Bergen, 2022), og ut fra en slik forståelse er det interessant at ordet ikke benyttes i Meld. St. 28 (2015–2016) i omtalen av de tverrfaglige temaene. Kanskje går det an å se en forflytning *fra* samfunnet og utfordringene som viser seg der, *til* skolen der utfordringene blir til *temaer*. En slik rekontekstualisering er i så fall interessant i lys av Klafkis formulering av *nøkkelproblemer* som tydeligere får fram at det er snakk om vanskeligheter. Retorisk framstår dette som en nedtoning av hva som står på spill. Inntrykket av en pedagogisering (Bernstein, 2000) styrkes av at de tverrfaglige temaene er omtalt i det kapittelet i stortingsmeldingen som handler om fornyelse av fagene under avsnittet ‘Bedre skolefag’ (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32–36). Her stilles hensynet til skolefagene i forgrunnen, ikke samfunnsutfordringene.

Interessant nok finner vi de tydeligste formuleringene av samfunnsutfordringene i omtalen av fornyelsen av generell del, altså det som blir til overordnet del. Med forankring i formålsparagrafen heter det her i et avsnitt med deloverskriften ‘Ansvarlighet overfor klima- og miljøutfordringene’:

Formålsparagrafen fremhever at elevene skal handle etisk og miljøbevisst. De siste tiårene har vist at klima- og miljøproblemene er omfattende og alvorlige. Generell del skal konkretisere betydningen av at barn og unge utvikler god forståelse av klima- og miljøutfordringene. Opplæringen skal bidra til at de får tro på og anerkjenner alles ansvar for aktiv og bevisst handling for en bærekraftig utvikling. En forutsetning for å kunne handle klimabevisst er kunnskap om og innsikt i klimaendringene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22).

I dette avsnittet reises klima- og miljøutfordringene på en tydeligere måte enn i omtalen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kapittel 4, men her i kapittel 2 er altså temaet ny generell del, og ikke bedre skolefag.

Selv om de aktuelle samfunnsutfordringene det her er snakk om er nokså vagt tegnet, er de forankret i de tverrfaglige temaene og i formålsparagrafen, og de åpner seg derfor for analyse og fortolkning i en studie av læreplanverket. Det gjelder ikke på samme måte de samfunnsutfordringene som er knyttet til å styrke landets konkurransekraft i en internasjonal

økonomi. I Stortingsmeldingens innledning framstår denne utfordringen som et avgjørende hensyn, men den er ikke heftet på bestemte elementer i fagfornyelsen. Dermed blir hensynet både usynlig og overordnet, forankret i fagfornyelsens samlede intensjon, generelt forstått som å fremme kvaliteten i utdanningen. Utdanningen skal bidra til en kompetent arbeidsstyrke som styrker landets konkurransekraft.

På en slik bakgrunn kan man spørre seg hva som er statusen til samfunnsutfordringene som innledningen til stortingsmeldingen forutsetter at de tverrfaglige temaene er knyttet til. På den ene siden er de prioritert og løftet fram i kraft av de tverrfaglige temaene. På den andre siden framstår de derfor også som avgrenset, og er hver for seg kanskje ikke på samme måte som hensynet til nasjonens konkurransekraft knyttet til fagfornyelsens samlede intensjon?³ Spørsmålet melder seg særlig i forbindelse med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Vi har sett at samfunnsutfordringene som bærekraftsagendaen forsøker å svare på, er vagt tegnet i omtalen av bærekraftig utvikling i kapittel 4, de er fraværende i omtalen av de overordnede samfunnsutfordringene som fagfornyelsen er et svar på i kapittel 1, men de viser seg i forbindelse med omtalen av ny generell del i kapittel 2.

Spørsmålet får fram spenninger som i tilknytning til bærekraftig utvikling er teoretisert i forholdet mellom nasjonalt og overnasjonalt nivå. Statsviteren William Lafferty (2012) har beskrevet *det demokratiske uføret* ('the democratic impasse') som kjennetegner oppfølgingen av bærekraftig utvikling i FN-sammenheng. Mens bærekraftsagendaen med bred internasjonal støtte tar mål av seg å ivareta globale hensyn, er hensynet til nasjonens interesser bestemmende innenfor det enkelte lands jurisdiksjon. Vi har her pekt på at det er mulig å identifisere en tilsvarende spenning i Meld. St. 28 (2015–2016), en spenning som dermed kan ses på som innebygd i fagfornyelsen.

³Behovet for avgrensning handler ikke minst om å ivareta hensynet til fagkonsentrasjon (se Karseth mfl., 2020, s. 141–143). Stortingsmeldingen understreker at det i forbindelse med de tverrfaglige temaene må «gjøres en avgrensning av innholdet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Det legges også vekt på at temaene ikke skal «fortrenge annet vesentlig faglig innhold» (s. 37).

4.3 Samfunnsutfordringene i overordnet del

I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (*Kunnskapsdepartementet, 2017a*) uttrykkes forbindelsen mellom de tverrfaglige temaene og samfunnsutfordringene på en tydelig måte i innledningen til kapittel 2.5:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt.

Dette er eneste gang ‘samfunnsutfordring’ opptrer som begrep i overordnet del. ‘Utfordring’ brukes noen ganger, også i omtalen av de tverrfaglige temaene. Folkehelse og livsmestring innebærer at elevene skal lære å håndtere ‘personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte’, de skal også kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Demokrati og medborgerskap skal gjøre elevene i stand til ‘å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper’, uten at utfordringene det er snakk om, blir konkretisert. Her blir likevel et samfunn preget av ulike oppfatninger synlig, og selv om det ikke sies direkte, er det rimelig å forstå meningsmangfoldet som en samfunnsutfordring.

Omtalen av bærekraftig utvikling i overordnet del inkluderer Brundtland-definisjonen som vi ovenfor så var en referanse i stortingsmeldingen. Beskrivelsen i overordnet del forbinder også bærekraftig utvikling med «problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning.» (*Kunnskapsdepartementet, 2017a*). Flere av disse elementene representerer utvilsomt utfordringer. Det siste av tre avsnitt om bærekraftig utvikling er viet teknologi som både framstilles som en løsning på problemer og som en problemskaper, med andre ord som en utfordring.

Likevel er konklusjonen av denne gjennomgangen av overordnet del den samme som for Meld. St. 28 (2015–2016): Hvilke samfunnsutfordringer de tverrfaglige temaene er knyttet til, er nokså vagt tegnet, ikke minst tatt i betraktning at dette er et sentralt kriterium for å avgjøre de temaene som norsk skole skal prioritere. Vagheten åpner for et stort fortolkningsrom, men gjør at det blir lite synlig hva som her står på spill eller hva som er truet. Dette aspektet ved framstillingen av bærekraftig utvikling i overordnet del er også påpekt og drøftet i en analyse av kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen (Ott, 2019).

Som vi har vært inne på, er de tverrfaglige temaene forankret i formålsparagrafen, og her kan fellesverdiene, utdypet i kapittel 1 i overordnet del, være til hjelp. Under deloverskriften Demokrati og medvirkning heter det: ‘Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser’. (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Med andre ord, uten slike muligheter settes det demokratiske samfunnet på spill. Under ‘Respekt for naturen og miljøbevissthet’ heter det: ‘Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden.’ Her blir det tydelig at barn og unge skal håndtere utfordringene, og de omtalte truslene utgjør opplagte samfunnsutfordringer både nasjonalt og globalt og krever omstilling til bærekraftige samfunn. Folkehelse og livsmestring er minst synlig her i kapittel 1 av overordnet del, men samfunnsutfordringen kan i alle fall knyttes til beskrivelsene av ‘Menneskeverdet’ først i kapittelet.

En leser av overordnet del blir ikke i teksten gjort oppmerksom på forbindelsene mellom kapittel 1 og kapittel 2. Forbindelsene er med andre ord implisitte. Men de kommenteres i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke (se kapittel 6 i denne sluttrapporten.) I Modul 4.2.2 *Podcaster om de tverrfaglige temaene* presenteres de tverrfaglige temaene i tre samtaler mellom forsker Claudia Lenz og ulike fagpersoner. I alle samtalene forankres de tverrfaglige temaene i fellesverdiene. Vi vil komme tilbake til denne koblingen når vi senere går nærmere inn på verdiløftet.

4.4 De tverrfaglige temaene i læreplaner i fag

De tverrfaglige temaene er omtalt i læreplaner i fag «der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 24). Dette premisset ble gjenstand for dragkamp og ulike fortolkninger i læreplanprosessen, noe vi drøftet i første rapport (Karseth mfl., 2020, s. 138–139). I de endelige læreplanene er de tverrfaglige temaene omtalt i mange fag, men ikke i alle fag. I analysen i dette delavsnittet skal vi se nærmere på fagene samfunnsfag, naturfag, norsk, KRLE, kunst og håndverk, engelsk og matematikk. I læreplanene for de to siste fagene er temaet bærekraftig utvikling ikke omtalt. Analysen er orientert mot å avklare hvordan temaene forankres

i faglig forståelse, evne og kompetanse, og spesielt hvordan samfunnsutfordringene her trer fram. Vi undersøker også hvordan de tre temaene framstår med ulik grad av kompleksitet.

De tverrfaglige temaene er omtalt i del 1 i læreplanene i fag, i ett avsnitt til hvert tema. I *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* heter det:

Tverrfaglige temaer i faget skal beskrive hvilke av de tre temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling som er aktuelle i faget. Teksten må beskrive hvilke av områdene i temaet eller temaene som er aktuelle for faget. Hvert av de tverrfaglige temaene som er aktuelle for faget, omtales for seg. (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Opgaven til læreplangruppene er altså å beskrive temaene innenfor fagets rammer med en rettethet mot hvilke områder som er aktuelle å ta opp i akkurat dette faget. Dette tydeliggjøres ved at alle avsnittene innleder med: *'I [faget x] handler det tverrfaglige temaet [navngis] om at elevene skal...'*

4.4.1 Forankring i faglig forståelse, evne, kompetanse

I de enkelte avsnittene i læreplanene legges det vekt på at elevene i arbeidet med de tverrfaglige temaene skal utvikle forståelse (naturfag, norsk, engelsk, kunst og håndverk, matematikk), evner (norsk, KRLE, kunst og håndverk og engelsk) og kompetanse (naturfag, matematikk). På slike måter framheves det hva fagene kan bidra med. I naturfag skal elevene i tilknytning til folkehelse og livsmestring få «kompetanse til å forstå sin egen kropp og ivareta sin egen fysiske og psykiske helse». I norsk vil lesing gi elevene innblikk i andres liv, noe som kan bidra til at «de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling», en faglig konkretisering av temaet demokrati og medborgerskap. I kunst og håndverk kan elevene gjennom praktisk arbeid utvikle «evne til å se forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for fremtiden», noe som bidrar til bærekraftig utvikling. Også andre praksiser nevnes i beskrivelsene, slik som utforskning. I KRLE knyttes både folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling til utforskning av eksistensielle spørsmål.

4.4.2 'Utfordring' adressert i temabeskrivelsene

Beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i de utvalgte læreplanene i fag tar ikke i bruk ordet 'samfunnsutfordring'. Når utfordre, utfordrende eller utfordring er nevnt (8 ganger), er det flere steder i sammenheng med at elevene utfordres av undervisningen. I norskfaget kan lesing 'utfordre elevenes selvbilde og bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring'. Der gir også lesing innblikk i andre menneskers utfordringer. I kunst og håndverk heter det at 'elevene utfordres til å reflektere kritisk over kunst, design og kultur'. I KRLE er det en målsetting å 'styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål'. I kunst og håndverk flyttes perspektivet mot livet utenfor skolen: Elevene skal utvikle 'evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ulike situasjoner.' Dette blir ytterligere konkretisert i samfunnsfag der elevene skal 'håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling.' Og i naturfag skal elevene 'få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer.' Her blir samfunnsutfordringene uttrykt på en måte som er uvanlig tydelig i læreplanene i fag.

Utfordringene konkretiseres på en annen måte, nemlig ved henvisning til valg (7 ganger). Elevene skal bli i stand til å foreta 'livsvalg', 'gode og ansvarlige valg', 'miljøbevisste valg', 'ansvarlige livsvalg' som enten er knyttet til folkehelse og livsmestring (samfunnsfag (2 ganger), naturfag, matematikk) eller bærekraftig utvikling (naturfag, KRLE og kunst og håndverk). Valg forutsetter en valgsituasjon. Den er det rimelig å her knytte til utfordringer som det enkelte tverrfaglige temaet representerer. I tilknytning til temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag åpnes det for å se valgene i sammenheng med håndteringen av utfordringene sitert i forrige avsnitt, i naturfag handler valgene om «helse, sikkerhet og miljø i hverdagsliv og arbeidsliv», mens det i matematikk forblir ubestemt. I forhold til bærekraftig utvikling knyttes valg i naturfag til de nevnte globale utfordringene, i KRLE til forholdet mellom miljø og samfunn og i kunst og håndverk til «kritisk undersøkelse av forbrukskultur og erfaring med bruk og gjenbruk av materialer».

Et spørsmål man kan stille seg, er hvorvidt konkretiseringen av de tverrfaglige temaene i konkrete livsvalg representerer en individualisering av store samfunnsutfordringer, det vil si at utfordringer som på et samfunnsnivå involverer politiske beslutninger og strukturelle forhold, i skolen flyttes over på elevene og blir et spørsmål om deres ansvarlige valg. Dette kan både forstås som et uttrykk for at samfunnet ber skolen løse utfordringer politikerne ikke håndterer selv, at et utilbørlig ansvar

legges på unge menneskers skuldre og at betydningen av strukturendring og samfunnsendring underkommuniseres. Problemstillingen har vært reist i forbindelse med innføringen av temaet folkehelse og livsmestring (Madsen, 2020), og er velkjent innenfor feltet bærekraftdidaktikk (Ideland & Malmberg, 2015). I et bredt perspektiv handler dette om hva som er de overordnede målsettingene med å innføre tverrfaglige tema i skolen. Vektleggingen av ansvarlige valg får fram at enkeltmennesket har et ansvar. Spørsmålet er hvordan den politiske dimensjonen også kan bli representert. Her er det interessant at ‘valg’ ikke er omtalt i forbindelse med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Samfunnsdeltakelse beskrives altså med andre ord og uttrykk. I læreplanen i samfunnsfag finnes også en presisering i beskrivelsen av bærekraftig utvikling som kan være et konkret svar på det vi her er i berøring med. Der heter det at elevene skal ‘sjå at handlingar på både individ- og samfunnsnivå har betydning.’

Diskusjonen om forholdet mellom individperspektiv og samfunnsperspektiv aktualiserer også kritisk tenkning som i LK20/LK20S er framhevet som en av skolens verdier. I beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i de seks fagplanene undersøkt her, er kritikk (og kritisk tenkning, kritisk holdning, kritiske undersøkelser) brukt nokså sjelden, til sammen 4 ganger fordelt på naturfag og kunst og håndverk. I naturfag knyttes dette igjen til valg, dvs. etablere et beslutningsgrunnlag, elevene skal ‘forholde seg kritisk til helsesrelatert informasjon for å foreta gode og ansvarlige valg’, men kompetanse i faget skal også gi ‘grunnlag for å forstå og være kritisk til argumentasjonen i samfunnsdebatten’. I kunst og håndverk utfordres elevene – sitert ovenfor i en annen sammenheng – til ‘å reflektere kritisk over kunst, design og kultur’. Her skal de også ‘kritisk undersøke forbrukskulturen’. KRLE-planen markerer tydeligst et mer grunnleggende kritisk perspektiv, uten eksplisitt å vise til kritisk tenkning. I beskrivelsen av demokrati og medborgerskap heter det at elevene gjennom etisk refleksjon skal bli ‘i stand til å problematisere makt og utenforskap og til å stille spørsmål ved gjengse normer.’ Her legges det et grunnlag for en mer grunnleggende, undersøkende samfunnskritikk.

Selv om ‘kritikk’ ikke opptrer i beskrivelsen av de tverrfaglige temaene i samfunnsfag, ivaretas dette perspektivet i kjerneelementet ‘Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger’. Og i KRLE utdypes det normkritiske elementet i kjerneelementet ‘Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder’ der det heter at elevenes ‘forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt’. Disse

eksemplene får samtidig fram en begrensning ved våre analyser her, nemlig at vi ikke systematisk har studert kjerneelementene i de ulike fagplanene. Vår studie ser likevel ut til langt på vei å støtte opp under en diskursanalyse av kritisk tenkning i fagfornyelsen som også har omfattet kjerneelementene (Ferrer mfl. 2021). Den konkluderer med at en systembevarende diskurs dominerer over en systemkritisk diskurs i LK20/LK20S.

Det generelle bildet som avtegner seg i vår studie, er at samfunnsutfordringene er lite utfoldet i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i læreplanene i fag. Det samme kan sies om en undersøkende samfunnskritikk, mens betydningen av individuelle, ansvarlige valg er tydeligere artikulert. Den innledende omtalen av de tverrfaglige temaene i overordnet del slo, som vi har sett, fast at de tverrfaglige temaene «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Men det er i større grad innsatsen fra enkeltmennesket enn fra fellesskapet som betones i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i fagplanene som er analysert her, uten en tilsvarende vektlegging av en undersøkende samfunnskritikk.

4.4.3. Tverrfaglige temaer med ulik grad av kompleksitet

Hva er det de tverrfaglige temaene handler om? I denne delen vil vi samle inntrykket fra lesningen av beskrivelsene i fagplanene (norsk, samfunnsfag, engelsk, KRLE, naturfag, kunst og håndverk og matematikk). Vi ser altså om det lar seg gjøre å konsentrere disse beskrivelsene i kortfattede oppsummeringer. Også dette kan si noe om hvordan samfunnsutfordringene viser seg her. En viktig konklusjon er at de tre temaene framstår med ulik grad av kompleksitet.

I arbeidet med folkehelse og livsmestring skal elevene utvikle en trygg identitet gjennom bevisstgjøring om egen kropp, om hva som påvirker en og ved å reflektere over grunnleggende spørsmål knyttet til selvforståelse. Da vil elevene også bli i stand til å foreta valg som er gode for deres fysiske og psykiske helse. Et individperspektiv dominerer, men i flere fag beskrives denne utviklingen i sosiale samspill (samfunnsfag, norsk, engelsk). I samfunnsfag trekkes også inn områder der menneskeverdet blir utfordret, som menneskehandel og slaveri.

Arbeidet med demokrati og medborgerskap handler om at elevene skal delta i sosiale sammenhenger, engasjere seg i samfunnet og bidra til demokratiske prosesser. Sentrale ferdigheter

er å kunne sette seg i andres sted, håndtere meningsbryting og forebygge ekstremisme, hat og terrorisme.

Bærekraftig utvikling skiller seg ut med en større grad av kompleksitet og variasjon i de ulike beskrivelsene i fagplanene (i planene som her er studert, er bærekraftig utvikling som nevnt ikke omtalt i engelsk og matematikk). Dette betyr at det er vanskeligere å gi en kondensert framstilling på bakgrunn av disse beskrivelsene.

Beskrivelsen i naturfag framstår som tydelig og normativ. Her handler bærekraftig utvikling om klima og miljø, om å etablere et kunnskapsgrunnlag for miljøbevisste valg og handlinger og finne løsninger på utfordringene knyttet til klima, trusler mot biologisk mangfold og bærekraftig forvaltning av naturressursene. Også KRLE og kunst og håndverk prioriterer forholdet mellom menneske og naturen og vektlegger at arbeidet i faget skal gi grunnlag for ansvarlige valg. KRLE framhever utforskning av eksistensielle spørsmål og etisk refleksjon, i kunst og håndverk framheves produktutvikling, forbruk og gjenbruk.

Samfunnsfag og norsk går i en annen retning. Her viser beskrivelsene til 'dilemma og spenningsforhold' (samfunnsfag) og 'meningsmotsetninger og interessekonflikter' (norsk) som elevene skal reflektere over, drøfte, forstå og håndtere. I samfunnsfag er målsettingen at elevene utvikler en forståelse av sammenhenger mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold som på sin side forbindes med menneskets påvirkning på klima og miljø, samt levekår, leveste og demografi. Dilemmaene og spenningene knyttes til disse forholdene er noe elevene skal reflektere over og drøfte. De skal også se at handlinger 'på både individ- og samfunnsnivå har betydning.' I norskfaget forflyttes perspektivet til en håndtering av mulige konflikter i framtida. Temaet bærekraftig utvikling er av en annen art enn folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, blant annet fordi en rekke ulike interesser og hensyn føres sammen i et politisk prosjekt med samfunnsendring som mål. På veien kan nye motsetninger og konflikter oppstå.

Forskjellene som her er identifisert, har også betydning for framstillingen av de aktuelle samfunnsutfordringene som de tverrfaglige temaene er knyttet til. Når det gjelder folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, forbindes de med stående utfordringer samfunnet vil måtte leve med. Skolen skal bidra til at befolkningen har en trygg identitet og er i stand til å foreta gode, ansvarlige livsvalg som trykker fysisk og psykisk helse. Arbeidet med demokrati og

medborgerskap skal legge til rette for deltakelse og samfunnsengasjement der befolkningen håndterer meningsmotsetninger på fredelige måter som forebygger ekstremisme og terrorisme.

Bærekraftig utvikling er på en tydeligere måte et policybegrep som er utviklet i FN-sammenheng, forankret i konvensjoner og avtaler Norge har sluttet seg til og som nå er blitt en del av læreplanverket i norsk skole. Det forutsetter endringer av rådende forestillinger, strukturer og praksiser for å lykkes med omstilling til bærekraftige samfunn. Hvor dyptgripende disse endringene må være, er i seg selv et omstridt spørsmål (Vare & Scott, 2007; Blewitt, 2015). Mens samfunnsutfordringer knyttet til trusler mot klima og biologisk mangfold er tydelig markert i naturfagsplanen, utvides forståelsen i samfunnsfag. Interessant nok er hensynet til global rettferdighet (jf. FNs bærekraftsmål, se også Holden og Linnerud (2021)) ikke markert i noen av beskrivelsene i del 1 'om faget', selv om det viser seg andre steder i læreplanen i samfunnsfag.

4.4.4 De tverrfaglige temaene som et grunnlag for tverrfaglig samarbeid

I Meld. St. 28 (2015–2016) er det som vi har vært inne på, tre utvalgsriterier for de tverrfaglige temaene. I tillegg til å være knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer og forankret i skolens formålsparagraf skal de også være overordnet, og det betyr at de har et innhold som strekker seg over flere kunnskapsområder. Derfor må de behandles i flere fag i skolen. Et forhold vi berørte i delrapporten (Karseth mfl., 2020) var hvorvidt fagfornyelsen også gir et grunnlag for tverrfaglig samarbeid. I Meld. St. 28 (2015–2016) er denne forventningen tydelig markert innledningsvis: «Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen» (s. 7), men som vi pekte på i delrapporten, gir læreplanverket i seg selv liten støtte til å innfri denne ambisjonen. Vi har derfor ikke sett grunn til å forfølge dette videre her i sluttrapporten, annet enn noen steder å vise hvordan prioritering av en faglig innramming kan utgjøre en begrensning. Innenfor dette kapittelets sammenheng er det likevel ett aspekt som påkaller interesse, nemlig i hvilken grad framstillingen av de tverrfaglige temaene gir et grunnlag for tverrfaglig samarbeid.

Tverrfaglighet og et tverrfaglig tema forutsetter på sett og vis en oppdeling i fag. Samtidig må temaet inneholde noe samlende som kan integrere perspektiver fra ulike fag for at det skal fungere som et grunnlag for tverrfaglig samarbeid. I forrige delkapittel konkluderte vi med at et slikt felles

innhold ser ut til nokså enkelt å la seg etablere i beskrivelsene av folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. I beskrivelsene av bærekraftig utvikling kan dette være mer krevende. Beskrivelsene går i nokså ulike retninger, noe som kan knyttes til temaets kompleksitet. Dette er ikke nødvendigvis et problem i seg selv, men det understreker betydningen av at lærere gir elevene støtte til å bygge bru mellom de enkelte fagenes arbeid med bærekraftig utvikling, for at elevene skal kunne utvikle en helhetlig forståelse.

I delrapporten var vi også inne på at innføringen av tre tverrfaglige tema i seg selv kan innebære en ny oppdeling av kunnskap, altså at sammenhenger mellom de tre tverrfaglige temaene blir oversett. Den analysen vi har foretatt nå, ser ut til å bekrefte at dette er en risiko. Tydeligst viser dette seg ved at demokrati og medborgerskap i liten grad kommer til uttrykk i beskrivelsene av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. I skandinavisk bærekraftundervisning har denne koblingen tradisjonelt vært framhevet som avgjørende (Sandell, Öhman og Östman, 2003; Mogensen og Schnack, 2010). Den har også vært tydelig markert i tidligere nasjonale satsinger på bærekraft i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2012). Derfor er det påfallende at den ikke blir prioritert i fagfornyelsens læreplanverk. Dette gjelder også motsatt vei. Beskrivelsene av demokrati og medborgerskap i læreplaner i fag beveger seg i liten grad utover en nasjonal offentlighet. Dette gjør for eksempel at globale, sosiale bevegelser som mobiliseres i møte med de store samfunnsutfordringene ikke blir fanget opp. Dersom dette temaet kobles til bærekraftig utvikling vil det kunne se annerledes ut.

4.5. Tverrfaglige temaer i kompetansemålene

Et sentralt spørsmål i oppbygningen av læreplaner i fag i LK20/LK20S er hvordan forholdet mellom kompetansemålene i del 2 og de ulike elementene i del 1 'om faget' skal forstås. I denne sammenhengen kan spørsmålet konkretiseres i mulige koblinger mellom de tverrfaglige temaene og de enkelte kompetansemålene. Fordi koblingene ikke er en del av læreplanverket som forskrift, blir dette en del av fortolkningsoppgaven til profesjonen. Samtidig inngår slike koblinger i den digitale støtteressursen til Utdanningsdirektoratet. Denne ressursen trekkes også inn i kompetansepakkens Modul 4 om de tverrfaglige temaene (se denne sluttrapportens kapittel 6). Her blir deltakerne delt inn i grupper der de skal velge seg ett tverrfaglig tema og ved hjelp av

læreplanvisningens koblinger finne fram til kompetansemålsett for de ulike fagene og undersøke hvordan det tverrfaglige temaet kommer til uttrykk. Oppgaven opplyser ikke om at koblingene er veiledende, og kan sånn sett sies å utfordre profesjonsfelleskapets selvstendige tolkningsmandat, et forhold som vi altså berører i kapittel 6. Positivt sett framstår koblingene i læreplanvisningen som eksemplariske, eller i alle fall som kvalitetssikrede innspill til å konkretisere arbeidet med de tverrfaglige temaene i tverrfaglige samarbeid. Dette er begrunnelsen for her å gjøre dem til gjenstand for å analysere. De egner seg til å drøfte forholdet mellom tverrfaglige tema og kompetansemål.

I det følgende begrenser vi analysen til fagene samfunnsfag, naturfag, KRLE og norsk i grunnskolen (1.–10. trinn). I det første steget i analysen har vi kartlagt antall kompetansemål som er koblet til de tverrfaglige temaene. Forskjellene mellom fagene er betydelige (se tabell 1). I både samfunnsfag og naturfag inngår det store flertallet av kompetansemål i koblingene, mens i KRLE og norsk dreier det seg om et mindretall. Samfunnsfag skiller seg også ut ved at en rekke kompetansemål er koblet til flere kompetansemål, fire av målene er faktisk koblet til alle de tre tverrfaglige temaene⁴.

⁴ Analysen her bygger blant annet på en rapport utarbeidet av en studentgruppe ved Institutt for pedagogikk, UiO. Iversen, L.E., Nawaz, Z., Lavalette, T. & Huuse, C.F (2022) *Tverrfaglige temaer i læreplanverket. På hvilke måter kan læreplanens fremstilling av de tverrfaglige temaene legge føringer for norsk- og samfunnsfaget i grunnskolen?* PED 4304 22V Forskningsforum. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Tabell 1: Koblinger mellom tverrfaglige tema og kompetansemål i den digitale støtteressursen

Fag / tverrfaglig tema		Etter 2. trinn	Etter 4. trinn	Etter 7. trinn	Etter 10. trinn
Norsk	Antall mål	14	16	17	16
	FL	2	1	2	2
	DM	1	2	3	3
	BU	0	0	1	0
Mål uten temakobling		12	14	13	11
Mål koblet til to tema		0	1	1	0
Mål koblet til tre tema		0	0	0	0
Samfunnsfag	Antall mål	13	8	17	19
	FL	8	9	11	11
	DM	5	5	8	11
	BU	4	2	3	7
Mål uten temakobling		2	1	4	1
Mål koblet til to tema		4	4	6	7
Mål koblet til tre tema		1	0	1	2
Naturfag	Antall mål	10	17	21	22
	FL	2	4	4	4
	DM	3	3	8	7
	BU	3	5	7	8
Mål uten temakobling		3	6	7	7

Mål koblet til to tema		1	1	2	0
Mål koblet til tre tema		0	0	1	0
KRLE	Antall mål	(ikke egne mål etter 2. trinn)	13	13	15
	FL		2	2	3
	DM		3	5	5
	BU		1	1	1
Mål uten temakobling			9	8	9
Mål koblet til to tema			2	3	0
Mål koblet til tre tema			0	0	0

FL- folkehelse og livsmestring, DM – demokrati og medborgerskap, BU – bærekraftig utvikling.

4.5.1. Innholdstilnærming og perspektivtilnærming

Forskjellene mellom fag kan forstås som et uttrykk for at samfunnsfag og naturfag er langt mer tverrfaglig orientert enn norsk og KRLE. Men det kan også handle om ulike tilnærminger til koblingsoppgaven. Det er dette vi nå skal se på i det neste steget i analysen. Bildet er ikke entydig, men det er mulig å se to tendenser i materialet. På den ene siden er det eksempler på koblinger til kompetansemål som har et tydelig *innhold* som uttrykker de(t) tverrfaglige temaet/-ene. En slik tilnærming svarer til en av føringene i *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LKS*, nemlig at «de tverrfaglige temaene fra overordnet del skal komme tydelig fram i kompetansemålene i de fagene der det er relevant.» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Dette er også reflektert i overordnet del når det heter: «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ut fra dette skulle det være rimelig å anta at de tverrfaglige temaene lar seg identifisere i de fagene der de er omtalt i del 1 ‘om faget’.

Men det er også eksempler på at de tverrfaglige temaene gir et *perspektiv* på kompetansemålene. Her er det snakk om nokså åpne kompetansemål som kan realiseres på ulike måter, der det tverrfaglige temaet mobiliserer en mulig retning. Mer enn det uttrykte innholdet i kompetansemålet handler det da om hvorvidt kompetansemålet i sin formulering inviterer til å aktualisere det tverrfaglige temaet i det bestemte faget. I læreplanstrukturen kan en slik perspektivtilnærming forankres i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene. Vi har tidligere sett at disse temabeskrivelsene inngår i del 1 'om faget' der de nettopp skal gi et perspektiv på kompetansemålene. På denne måten faller perspektivtilnærmingen inn under en presisering fra 2020 i § 3–3 i forskrift til opplæringsloven. Her heter det at grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i faget, og at de «skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen.» (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Vi skal her konkretisere de to tendensene ved å begrense oss til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som er særlig interessant fordi forskjellene mellom fagene er så store. Det er læreplanen i samfunnsfag som gir flest eksempler på en perspektivtilnærming, selv om vi der også finner eksempler på en innholdstilnærming. Når bærekraftig utvikling etter 10. trinn kobles til kompetansemålet 'gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene', er temaet ikke i seg selv uttrykt i kompetansemålet, og kompetansemålet kan aktualiseres på ulike måter. Men det *kan* realiseres mot bærekraftig utvikling, noe koblingen i den digitale støtteressursen gjør oppmerksom på.

I KRLE er det til sammen tre kompetansemål som er koblet til bærekraftig utvikling. Etter 4. trinn handler det om å 'utforske og samtale om etiske sider ved menneskers levesett og ressursbruk', etter 7. trinn er målet orientert mot å 'reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid'. I begge tilfeller gir 'ressursbruk' en klar innholdsmessig kobling til bærekraftig utvikling, etter 7. trinn også 'klodens framtid'. Etter 10. trinn er koblingen helt eksplisitt. Her heter det at elevene skal 'identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom'.

Dersom koblingene her også hadde tatt utgangspunkt i bærekraftig utvikling som perspektiv, ville flere kompetansemål vært aktuelle, som eksempelvis 'utforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og anvende ideene til å drøfte aktuelle etiske spørsmål' eller 'utforske andres

perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting.’ Slike koblinger ville ha veiledet mulige konkretiseringer i retning av det tverrfaglige temaet.⁵

I dette bildet skiller norskplanen seg ut. I støtteressursen er det faktisk bare oppgitt ett kompetansemål i tilknytning til bærekraftig utvikling i grunnskolen, nemlig etter 7. trinn der elevene skal ‘lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales’. Koblingen mellom samisk kultur og bærekraftig utvikling er lite konsekvent i LK20/LK20S. Den viser seg verken i samfunnsfag eller i KRLE, og er derfor iøynefallende når den markeres, som her i norskplanen (og også i naturfag). I vår sammenheng er det likevel mangelen på koblinger mellom bærekraftig utvikling og andre kompetansemål som er mest påfallende. At koblingene mangler i den digitale støtteressursen, betyr nødvendigvis ikke at det ikke finnes mulige koblinger, men de er ikke synliggjort. Ut fra distinksjonen mellom innhold og perspektiv, kan det se ut til at støtteressursen i dette faget har prioritert innhold. Og når da mange av kompetansemålene i norsk er generelt formulert, er det vanskelig å finne knagger å hekte det tverrfaglige temaet på (se også Sundby og Karseth (2021) som i en studie læreplanen i norsk konkluderer med at planen er vag når det gjelder å gi retning for valg av innhold). Med en tilnærming som hadde vektlagt bærekraftig utvikling som perspektiv, ville dette sett annerledes ut. I et tverrfaglig prosjekt er det ikke vanskelig å tenke seg at norskfaget da kunne gitt rom for å arbeide med eksempelvis skjønnlitteratur og sakprosa som tematiserer og aktualiserer klimakrise, miljøkrise, global urettferdighet på ulike måter, alt sammen sentrale tema innenfor bærekraftig utvikling.⁶

I koblingene i naturfag er innholdstilnærmingen tydelig. Men fordi planen er langt mer konkret enn norskplanen, ser det ut til å ha vært enklere å etablere koblinger. Samtidig er det eksempler på en perspektivtilnærming, hvis vi med dette også forstår en vektlegging av kunnskap som må ligge til grunn for de utfordringene som bærekraftig utvikling skal håndtere, som når det etter fjerde

⁵ Vi har her ikke foretatt en systematisk analyse av læreplanene ut fra en perspektivtilnærming, men viser med eksempler fra både KRLE og norsk hvordan denne tilnærmingen åpner for et utforskende, profesjonsfaglig arbeid.

⁶ Den digitale støtteressursen gjør heller ikke mange koblinger mellom bærekraftig utvikling og kompetansemålene i norskplanene for den videregående skolen. Her er det likevel ett kompetansemål på Vg2 og ett på Vg3 (begge studieforberedende program) som i forbindelse med tekstarbeid presiserer at elevene skal utforske og reflektere over hvordan tekstene framstiller «menneske, natur og samfunn». Disse målene er koblet til bærekraftig utvikling. I tillegg er det to kompetansemål på Vg1 (studieforberedende program) som er koblet til bærekraftig utvikling. Her skal elevene på ulike måter arbeide med «norskfaglige eller tverrfaglige temaer».

trinn heter at elevene skal 'utforske og beskrive vannets kretsløp og gjøre rede for hvorfor vann er viktig for livet på jorda'.

De tendensene vi her har pekt på, reiser noen spørsmål knyttet til å bruke den digitale støtteressursen som et utgangspunkt for tverrfaglig arbeid, slik Utdanningsdirektoratets kompetansepakke foreslår. Støtteressursen kan gi gode innspill, men framstår også som begrensende. I en detaljert innholdsanalyse av koblingene knyttet til bærekraftig utvikling i samfunnsfag og naturfag i grunnskolen identifiserer Jegstad og Ryen (2020) flere av de samme trekkene som vi her har berørt. I studien eksemplifiserer de hvordan det er mulig å gjøre enda flere koblinger ut fra det vi har kalt en perspektivtilnærming, og det gjelder ikke bare naturfag, men også samfunnsfag. Viktig er her også det de beskriver som snevre forståelser av bærekraftig utvikling i omtalen i del 1 'om faget' som gjør at viktige perspektiver faller ut (Jegstad & Ryen, 2021, s. 305). I forbindelse med en inngående analyse av koblingene i samfunnsfag slår Hidle og Skarpenes fast «at det er vanskelig å avdekke en systematisk tilnærming i kategoriseringen av de forskjellige læreplanelementene i det digitale forslaget» (Hidle & Skarpenes, 2020, s. 37). Denne etterlysningen kan i sammenheng med våre analyser knyttes til at begrunnelser for henholdsvis en innholdstilnærming og perspektivtilnærming ikke blir tydelig kommunisert.

I vår sammenheng har vi i tillegg til naturfag og samfunnsfag også trukket inn KRLE og norsk, begge humaniorafag med en klar samfunnsorientering. Vi har sett at hvilken tilnærming som styrer koblingene mellom tverrfaglig tema og kompetansemål, her blir et avgjørende spørsmål. Ut fra koblingene som er gjort i den digitale støtteressursen av læreplanene for grunnskolen, har disse fagene lite å bidra med i arbeidet med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i grunnskolen. Vi har foreslått at dette kan forstås som utslag for en innholdstilnærming til kompetansemål som i disse fagene er generelt formulert. Da blir det lite å knytte an til. I lys av analysen vi har gjort her, er konklusjonen at støtteressursen dermed underkommuniserer potensielle bidrag fra humaniorafag i arbeidet med bærekraftig utvikling. Dette er det grunn til å problematisere i lys av at humaniorafag først i den senere tid for alvor har latt seg utfordre av de store globale samfunnsutfordringene, en situasjon som er beskrevet og drøftet eksempelvis i *Humaniorameldingen* (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Dette taler for at lærere i norsk og KRLE i større grad enn lærere i naturfag og samfunnsfag trenger faglig støtte og veiledning i

arbeidet med bærekraftig utvikling, mens det den digitale støtteressursen faktisk ser ut til å gi denne gruppen, er det motsatte.

Forholdet mellom tverrfaglige tema og kompetansemål berører også et annet forhold som vi her bare skal nevne uten å kunne utdype, nemlig hvilken forståelse av skolefag som legges til grunn. Læreplaner i fag hviler på en forestilling av skolefag som nokså faste størrelser, samtidig som læreplanene i LK20 i stor grad åpner seg for ulike fortolkninger i konkrete sammenhenger. Her vil en innholdstilnærming mer framheve fagplanene som stabile, mens en perspektivtilnærming i større grad vil vektlegge hvordan konteksten kan bidra til å gi kompetansemål betydning og relevans.

4.5.2 Samfunnsutfordringene i kompetansemål

Før vi forlater kompetansemålene helt, vil vi berøre et moment som er sentralt i dette kapittelets overordnede orientering. Én sak er koblingene mellom de tverrfaglige temaene og de enkelte kompetansemålene som vi har sett på her. Et annet spørsmål er i hvilken grad samfunnsutfordringene som de tverrfaglige temaene er knyttet til, viser seg i kompetansemålene og i hva elevene blir bedt om å gjøre, med andre ord kompetansemålenes performative side. Jegstad og Ryen interesserer seg for begge disse anliggende i sine analyser av samfunnsfag og naturfag. Det finnes eksempler på at samfunnsutfordringene viser seg, blant annet som globale utfordringer ved bærekraftig utvikling (samfunnsfag) og klimautfordringer (naturfag), men konklusjonen er likevel at «få utfordringer nevnes» (Jegstad & Ryen, 2021, s. 309). Det samme er i enda større grad tilfellet i grunnskolens norskplan der 'utfordring' ikke inngår som begrep, og der planens generelle nivå gjør det nødvendig å lese ganske mye inn i formuleringer knyttet til eksempelvis identitet, unges livssituasjon, digitale medieframstillinger og kildekritikk for å få øye på utfordringene. I KRLE-planen er samfunnsutfordringer tydeligere markert. Her skal elevene etter 7. trinn kunne 'utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer.' Andre steder knyttes 'etiske problemstillinger' til kommunikasjon, menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom og 'eksistensielle spørsmål' til et mangfoldig og globalt samfunn.

I både naturfag og samfunnsfag blir elevene utfordret på handlingsaspektet, i samfunnsfag aller tydeligst etter 7. trinn der de i forbindelse med en global utfordring ved bærekraftig utvikling skal ‘utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å motverke utfordringa og korleis samarbeid mellom land kan bidra.’ I naturfag skal elevene etter 7. trinn ‘gjennomføre tiltak for å bevare det biologiske mangfoldet i nærmiljøet’. Men i naturfag er handlingselementet utover slike få eksempler ‘hovedsakelig knyttet til verbet *utforske* og ikke knyttet til bærekraft’ (Jegstad & Ryen, 2021, s. 308). Denne tendensen er enda tydeligere i norsk og KRLE der målene rammes inn av skoleaktiviteter knyttet til verb som utforske, presentere, gjenkjenne, drøfte, reflektere, samtale om, identifisere, sammenligne, gjøre rede for og vurdere.

I denne analysen av LK20/LK20S er det også interessant å trekke inn kompetansebegrepet. Som vi tar opp i andre sammenhenger, forstås kompetanse i fagfornyelsen som ‘å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.’ (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her dukker altså ‘utfordring’ opp igjen som et nøkkelord, og det på en måte som opplagt kunne ha gitt plass for de samfunnsutfordringene som de tverrfaglige temaene er knyttet til. I analysene her har vi funnet eksempler på en slik operasjonalisering, men de er ikke mange. Og når det skjer, gjøres utfordringene gjerne til gjenstand for skoleaktiviteter som å utforske, drøfte og presentere. Analysene våre ovenfor har vist at orienteringen mot samfunnet utover skolen faktisk er tydeligere i nivået over kompetansemålene, altså i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i del 1 Om faget. På kompetansemålnivå framstår de i all hovedsak som skoletema ved siden av andre mulige tema. Kompetansedefinisjonen åpner på sin side for å se utover skolesituasjonen. Men slik kompetansemålene er formulert i LK20/LK20S, ser de altså i liten grad ut til å være orientert mot det som kompetansedefinisjonen beskriver som ‘ukjente sammenhenger og situasjoner’.

4.6 Verdiløftet

I innledningen til dette kapitlet pekte vi på hvordan samfunnets verdier inngår i en utdanningsstruktur der forholdet mellom skole og samfunn er bestemt av et samfunnsmandat som skolens profesjoner har til oppgave å forvalte. På et overordnet nivå – uttrykt i formålsparagrafen

– framstår dette som et danningsoppdrag, der fellesverdiene skal bidra til allmenndanning. Det er i en slik struktur verdiløftet nå er innført.

Verdiløftet er en sentral intensjon i fagfornyelsen, kommentert og diskutert i delrapportens kapittel 5 (Karseth mfl., 2020). Der så vi hvordan verdiene i skolens formålsparagraf blir rekontekstualisert i det nye læreplanverket. Dette skjer i kapittel 1 i overordnet del som på flere måter utvider forståelsen av skolens verdigrunnlag. Bostadutvalget som la grunnlaget for den nye formålsparagrafen, skilte mellom et samfunnsperspektiv, individperspektiv og et institusjonsperspektiv, og de fellesverdiene som skolen skulle bygge på, ble i all hovedsak knyttet til samfunnsperspektivet:

I formålenes samfunnsperspektiv kan både samfunnets verdigrunnlag, tradisjon og framtidige utviklingstrekk uttrykkes som basis for virksomheten i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Formålenes individperspektiv kan uttrykke en ønsket retning for barn, elever, lærlinger og lærekandidaters utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fagpersoner. Til sist skal formålene uttrykke hvordan institusjonene kan tilrettelegge for at både samfunns- og individperspektiv best mulig kan komme til uttrykk i virksomheten (NOU 2007:6, s. 26).

Bostadutvalget foreslo at verdigrunnlaget, spesifisert i noen grunnleggende verdier, ble plassert tidlig i formålsparagrafen. Slik ble det langt på vei også i den endelige versjonen vedtatt av Stortinget, her er fellesverdiene plassert i første del, uttrykt i denne listen:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringsloven, § 1-1, 2008)

Det er som nevnt disse verdiene Stortingskomiteen viser til i behandlingen av Meld. St. 28 (2015–2016) – (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9), når verdiløftet vedtas. Det er også denne listen Meld. St. 28 (2015–2016) viser til i omtalen av verdigrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6) og de felles verdiene for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6, s. 20).

Overordnet del har her en annen tilnærming, der først og fremst elementer knyttet til individperspektivet blir inkludert i verdigrunnlaget. Dette gjør at praksiser som direkte involverer elevenes utvikling forstås som et uttrykk for skolens verdier. Sentrale elementer i denne utvidelsen er identitet, kritisk tenkning, skaperevne, engasjement og utforskertrang. Slike praksiser som inngår i elevenes læring og danning, kan være et uttrykk for samfunnsengasjement, men i formålsparagrafen er de ikke tydeliggjort som samfunnsverdier, slik tilfellet er i overordnet del.

Det nye læreplanverket framstår med to grep som skal bygge bru mellom verdigrunnlaget og skolens praksiser. Det ene grepet er innføringen av en rekke normative setninger som oppsummerer delavsnittene i kapittel 1 om verdigrunnlaget. Dette analyserte vi i delrapporten og diskuterte der hvorvidt dette grepet legger begrensninger på utøvelsen av det profesjonelle skjønnet og dermed profesjonens fortolkning av skolens dannelsingsoppdrag. (Karseth mfl., 2020, s. 69–70). Det andre grepet er knyttet til læreplanene i fag. Her er LK20/LK20S sine fagplaner innledningsvis i del 1 ‘om faget’ utstyrt med et eget avsnitt om verdier under deloverskriften ‘Fagets relevans og sentrale verdier’. Dette vil vi undersøke nærmere her. I analysen går vi altså konkret inn på disse verdiavsnittene i del 1 ‘om faget’. Vi undersøker her verken kjerneelementene eller de konkrete kompetansemålene. Interessant nok er slike koblinger heller ikke en del av Utdanningsdirektoratets digitale støtteressurs til læreplanene.

4.6.1 Analyse av verdiavsnittene i læreplaner i fag

Det sentrale spørsmålet i det følgende er hvordan verdigrunnlaget i norsk skole blir posisjonert i læreplanene i fag, slik det uttrykker seg i verdiavsnittene i del 1 ‘om faget’. Analysen involverer ikke alle læreplanene i LK20, det er fagene engelsk, norsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE/religion og etikk, kunst og håndverk, samt matematikk som trekkes inn. Bredden er likevel tilstrekkelig til å gi et inntrykk av denne operasjonaliseringen, som er ett av de sentrale grepene i fagfornyelsens oppfylning av verdiløftet som intensjon.

De sentrale analysekategoriene er hentet fra deloverskriftene i kapittel 1 i overordnet del. Disse framstår til sammen som en liste over sentrale verdier for norsk skole (menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, demokrati og medvirkning)⁷. I kodingen av tekstene har vi identifisert elementer som kan knyttes til disse overordnede analysekategoriene. Når det for eksempel i læreplanen i engelsk heter at faget skal ‘medvirke til å forebygge fordommer’, faller dette i analysen inn under kategorien ‘identitet og kulturelt mangfold’. Det har

⁷ I OECDs rapport *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future* gjengis verdier som eksplisitt er uttrykt i nasjonale læreplaner. Informasjonen er gitt av de utdanningspolitiske myndighetene i de respektive land. Norge er representert med denne listen av verdier fra deloverskriftene i overordnet del (OECD, 2021b, s. 24).

også vært viktig å identifisere hvordan de ulike fagenes egenart trer fram i beskrivelsene, med en åpenhet for at andre verdier kan framheves enn de som er omtalt i overordnet del.

Det aktuelle avsnittet som omhandler verdiene, er altså plassert tidlig i læreplanene i del 1 'om faget' under overskriften 'Fagets relevans og sentrale verdier'. Det første avsnittet her omhandler relevans, det andre verdier.⁸ Verdiavsnittet løper over 7-8 linjer, med samfunnsfag som et unntak med 4 linjer. Avsnittet innleder med følgende utsagn: 'Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen.' I neste setning nevnes det konkrete faget og hva som utgjør dette fagets bidrag, dette blir så utdypet i de påfølgende setningene.

I disse verdiavsnittene trer de ulike fagenes egenart fram, til dels med noen klare omdreiningspunkter. Tydeligst er engelsk som vektlegger at faget skal 'bidra til å utvikle elevenes forståelse av at deres oppfatning av at verden er kulturavhengig.' Dette skal så kunne 'skape nysgjerrighet, engasjement og medvirke til å forebygge fordommer.' Her fungerer en faglig innsikt så å si som en brekkstang som løfter verdiene inn i faget. I matematikk har kritisk tenkning – i seg selv framholdt som en del av verdigrunnet i Overordnet del – en tilsvarende funksjon. Kritisk tenkning blir framhevet som en sentral verdi i dette faget, for så å kobles til kreativitet, skapertrang og samarbeid. I naturfag er forholdet til naturen det sentrale omdreiningspunktet. Naturens egenverdi blir slått fast, samtidig som menneskelig påvirkning på naturen er tematisert. I KRLE-faget er det skolens verdier som gjøres til gjenstand for selvstendig undersøkelse. Der er det samfunnsverdiene i formålsparagrafen som tematiseres, og ikke det utvidete verdigrunnet fra overordnet del. Vektleggingen av utviklingsprosesser er aller tydeligst i kunst og håndverk der det slås fast at 'skaperglede, utforskertrang og ansvarlig medvirkning' er grunnleggende verdier både for samfunnet og for individet. Beskrivelsene i fag som norsk og samfunnsfag har ikke på samme måte et sentralt omdreiningspunkt.

⁸ I retningslinjene til læreplangruppene er oppdraget beskrevet slik: «En fagspesifikk tekst skal beskrive hvordan verdier og prinsipper i overordnet del er synliggjort i faget», og legger opp til en struktur der del 1 'om faget' har følgende deler: Fagets relevans, Kjerneelementer, Fagspesifikk tekst om verdier og prinsipper i overordnet del, Tverrfaglige temaer i faget, grunnleggende ferdigheter i faget (Kunnskapsdepartementet (2018, s. 4). Senere ble fagets relevans slått sammen med verdiavsnittet og plassert først. Dette betyr at elementer fra det andre kapittelet i overordnet del Prinsipper for læring, utvikling og dannelse også kan være inkludert i det vi her kaller verdiavsnittet. Dette ser først og fremst ut til å gjelde matematikkplanen (se under). Den viktigste referansen for beskrivelsene er likevel verdiene omtalt i kapittel 1 i overordnet del.

Tabell 2: Referanser til verdiene i overordnet del i verdiavsnittene i læreplaner i fag

	Menneskeverdet	Identitet og kulturelt mangfold	Kritisk tenkning og etisk bevissthet	Skaperglede, engasjement og utforskertrang	Respekt for naturen og miljøbevissthet	Demokrati og medvirkning	Andre verdier som ikke er nevnt i overordnet del
Engelsk		X		X			Bli trygg engelskbruker
Norsk	X	X	X	X	X	X	Bli trygg språkbruker
Naturfag		X		X	X		
Samfunnsfag	X	X	X	X	X	X	
KRLE	X	X		X	X		Siterer fra formålsparagrafen: 'Respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet'
Kunst og håndverk		X		X			
Matematikk		X	X	X		X	Arbeide selvstendig, metakognisjon, utholdenhet og selvstendighet

Det er skaperglede, engasjement og utforskertrang som er den deloverskriften i overordnet del som er bredest forankret i disse verdiavsnittene i læreplanene i fag. Den opptrer overalt, til og med i KRLE, som altså ellers refererer til samfunnsverdiene i formålsparagrafen. Også 'Identitet og kulturelt mangfold' blir berørt i de ulike fagplanene.

Mangfold er en verdi som nevnes i flere fag, både i norsk, religion og etikk, kunst og håndverk og samfunnsfag. I tillegg finnes omtaler i andre fag som berører denne verdien (engelsk: Faget skal medvirke til ‘å forebygge fordommer’, KRLE: Faget skal legge til rette for ‘gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning’).

Flere verdier framheves kun i enkelte fag. Mest påfallende er her posisjonen til menneskeverdet. Denne verdien nevnes faktisk bare eksplisitt i KRLE og så vidt i norsk, men har en framtrædende posisjon i formålsparagrafen og overordnet del. I samfunnsfag vises det til toleranse, likeverd og respekt, som vi her har kodet inn under kategorien menneskeverd. Det er mulig å hevde at menneskeverdet ligger til grunn for andre verdiformuleringer i flere fag, men slike forbindelser er altså ikke tydeliggjort. En annen verdi som bare berøres i enkelte fag, er demokrati og medvirkning, som nevnes i samfunnsfag, KRLE og norsk. Naturen framheves i naturfag, nevnes så vidt i KRLE, norsk og samfunnsfag (her: miljø). Kritisk tenkning vektlegges som vi har sett i matematikk, nevnes i samfunnsfag og norsk, men ikke i de andre fagene.

Det er også noen verdier som framheves i verdiformuleringene i fag, uten at de på samme måte er vektlagt i kapittel 1 i overordnet del. Det fremste eksempelet på dette er vektleggingen av å bli trygge språkbrukere (norsk og engelsk) som, selv om det kan knyttes til identitet og kulturelt mangfold, ikke er tydelig uttrykt i overordnet del. Også ‘oppfatning av verden som kulturavhengig’ er så sterkt vektlagt i engelsk, at den, ut fra LK20s vide forståelse, kan karakteriseres som en verdi. Et annet eksempel er matematikk som framhever blant annet betydningen av selvstendighet og utholdenhet og metakognisjon, alt sammen berørt i overordnet del, men da i kapittel 2 Prinsipper for læring, utvikling og danning (se fotnote 8 over).

4.6.2 Drøfting av operasjonaliseringen av verdiløftet i læreplaner i fag

Denne begrensede analysen av verdiløftet reiser flere spørsmål. Her vil vi fokusere på tre forhold som påkaller interesse. Det første er forholdet mellom skolens samlede verdigrunnlag og vektleggingen av verdier i enkeltfag. Det andre er selve forholdet mellom skole og samfunn og hvordan det trer fram. Dette fører fram til spørsmålet om forholdet mellom verdiløftet og samfunnsutfordringene.

Disse forholdene handler alle om at saksdokumenter som stortingsmeldinger, formålsparagrafer og læreplanverk ikke entydig og uforandret flytter en sak fra en sammenheng til en annen. De er også involvert i å omforme saker på nye måter, det Asdal og Reinertsen (2020) i forbindelse med dokumentanalyse kaller et ‘modifiseringsarbeid’:

Et dokument kan *omforme* en sak ved å omdefinere, reformulere, omdisponere, lage nye beskrivelser, skifte ut begreper og gjøre nye prioriteringer. Vi foreslår å kalle dette for et «modifiseringsarbeid», det vi si små «operasjoner», grep og forflytninger i og mellom dokumenter om gjør at saken endrer karakter. ... Utfordringen da er å spore opp, forfølge og analysere disse modifiseringene. Hva blir saken til gjennom slike forflytninger? (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 114)

I vår analyse er skolens verdigrunnlag gjenstand for et verdiløft. Det interessante er her at forståelsen av verdigrunnlaget modifiseres i de forflytningene verdiløftet setter i verk. Et sentralt spørsmål blir da hva som skjer med verdigrunnlaget.

4.6.2.1 Forholdet mellom skolens samlede verdigrunnlag og vektleggingen i enkeltfag

Verdiløftet har handlet om å flytte formålsparagrafens verdier tettere på skolens praksiser. Verdiene skal rett og slett få større innflytelse på den daglige virksomheten. I Stortingets behandling heter det helt konkret at verdiløftet skal sikres «gjennom bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen» (Innst. 19S (2016 – 2017), s. 9).

Grepet man her har valgt, er i læreplanene for fag å tydeliggjøre verdier som står sentralt i de enkelte fagene. På den måten blir verdigrunnlaget rekontekstualisert i læreplanene i fag. Det er ikke overraskende at noen verdier her blir mer vektlagt enn andre. Likevel er det påfallende at flere verdier blir så lite artikulert. Tar man verdibeskrivelsene på ordet, gir de for eksempel et inntrykk av at menneskeverd, demokrati og medvirkning er mindre sentrale i operasjonaliseringen av verdiløftet i enkeltfag enn det verdikapittelet i overordnet del gir forventninger om. Det samme kan sies om kritisk tenkning og etisk bevissthet og respekt for naturen og miljøbevissthet.

På den andre siden er flere av verdiene i utgangspunktet ikke faglige verdier, men samfunnets fellesverdier, som har betydning på tvers av institusjonelle praksiser. Respekt for menneskeverdet kan sann sett vel så gjerne knyttes til pedagogiske og allmenndidaktiske hensyn som rent

fagdidaktiske hensyn og denne verdien er aktuell i fag, på tvers av fag, og også på andre arenaer enn de faglige både i og utenfor skolen.

Problemet vi her er i berøring med, handler om hva som er fellesverdiens funksjon i norsk skole. I Utdanningsdirektoratets kompetansepakke innføres i Modul 1 *Overordnet del – Verdiløftet i praksis* skjelningen mellom verdiene «som profesjonsfellesskapet og skolehverdagen skal bygge på og preges av» og «verdiene elevene skal lære, erfare og utvikle ved å jobbe med fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan se ut til at det er den siste forståelsen verdiavsnittene i læreplanene i fag er orientert mot, ikke den første.

Dette reiser spørsmålet om hvilken status disse verdiavsnittene i læreplanene i fag egentlig har. Juridisk sett erstatter de ikke formålsparagrafen, og hele overordnet del er noe skolens virksomhet er forpliktet på som forskrift. Også læreplanene i fag har forskriftstatus, og verdiavsnittene skal dermed gi føringer til profesjonsutøvelsen. I dokumentbevegelsen (Asdal & Reinertsen, 2020) fram mot konkrete undervisningspraksiser er det statusen som det siste leddet i kjeden, som gir dem tyngde og vekt. Spørsmålet er om profesjonsutøverne likevel vil gå bakover i dokumentkjeden til overordnet del og formålsparagrafen for å gi verdiløftet en bredere verdiforankring. Interessant nok inngår alle disse tre leddene i dokumentbevegelsen i det samme læreplanverket, der formålsparagrafen er skrevet inn først i overordnet del samtidig som den også er § 1-1 i opplæringsloven.

4.6.2.2 *Verdimessig forskyvning av forholdet mellom skole og samfunn?*

Vi har sett at verdiløftet operasjonaliseres i læreplanene i fag på måter som knytter an til sentrale sider ved faget. På denne måten kan verdiavsnittene legge til rette for at verdiene får en faktisk innflytelse på undervisningen. Men som vi pekte på ovenfor, ser det ut til at flere av samfunnets fellesverdier faktisk blir mindre synlige i denne prosessen. Dette inntrykket forsterkes av et annet forhold som også er nevnt tidligere, nemlig at formålsparagrafens liste med samfunnets fellesverdier modifiseres i verdikapittelet i overordnet del. Bestemte sider ved elevenes utvikling forstås her som en del av skolens verdier. Det fremste eksempelet på dette er deloverskriften ‘Skaperglede, engasjement og utforskertrang’ som berøres i samtlige læreplaner i fag som vi har undersøkt her. Denne brede faglige forankringen er ikke overraskende, for disse verdiene er det

lett å forestille seg innvevd i læringsprosesser i ulike fag. Mer generelt innebærer altså rekontekstualiseringen av formålsparagrafen i overordnet del en verdsetting av læring, noe som i læreplanene bekreftes som viktig i alle skolens fag. På denne måten blir skolens kjernevirksomhet en del av skolens verdigrunnlag. Det er bestemte sider ved læring som her løftes fram, framfor alt at praksisene skal preges av skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Men disse verdiene er ikke entydig positive. Man kan for eksempel tenke seg at ingeniører som utvikler masseødeleggelsesvåpen er preget av disse verdiene. Med andre ord, det er snakk om sider ved mennesket som må kvalifiseres for å framstå som gode. Med Klafki kan vi si at det her er snakk om

instrumentelle kundskaber, evner og færdigheder samt om sekundære dyder, der ikke i sig selv antyder, hvordan de kan anvendes begrundet og ansvarligt, og som kan anvendes i humane, demokratiske, fredelige og medmenneskelige målsætningers tjeneste, ligesågodt som de kan anvendes i magtkampe, til at udnytte og herske over andre mennesker, til at fremme konflikter, til at forhindre oplysning, medbestemmelse, lige muligheder etc. (Klafki, 2001, s. 93).

Spørsmålet er rett og slett hva som skjer når verdier som må kvalifiseres av andre verdier, blir en del av skolens verdigrunnlag.⁹ Her er det interessant at i læreplanen i KRLE – der verdier tydeligst er en del av faginnholdet – er denne delen av læreplanoppgaven løst på en annen måte enn i de øvrige fagene. I verdiavsnittet siteres listen over verdier fra formålsparagrafen, og det er disse verdiene som gjøres til gjenstand for undersøkelse.

I KRLE behandles verdispørsmål på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforsking av slike tradisjoner og ideer. Elevene skal bli kjent med verdiene som skolen og samfunnet bygger på, og hvordan de er forankret i ulike religioner og livssyn. Dette er verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.

Denne listen av verdier fra formålsparagrafen befinner seg på et annet nivå enn flere av de praksisnære verdiene i overordnet del. At Bostadutvalget som nevnt forstår dette som en del av

⁹ I den modifiseringen av verdigrunnlaget som fagfornyelsen er et uttrykk for, er det ikke helt enkelt å bestemme verdibegrepet. Trolig er det mest fruktbart å forstå verdier i LK20/LK20S svært vidt som hva som betyr noe for mennesker og deres tanker om hva som er det gode (Sayer, 2011), begrenset til formålsparagrafens formuleringer. Men når forestillingene om skolens verdigrunnlag og samfunnets fellesverdier opprettholdes, blir inntrykket uklart. Det skapes en forventning om en skjelling mellom grunnleggende og avledete verdier som ikke innfris. Grunnleggende verdier står side om side med avledete verdier. OECDs kartlegging av verdier i læreplaner i medlemslandene gir her et sammenligningsgrunnlag. Verken skaperglede, engasjement, utforskertrang eller kritisk tenkning er med på listen over de 15 hyppigst forekommende verdiene der (OECD, 2021b, s. 25–27). Det kan være at de ikke anses som viktige nok, men kanskje like gjerne at disse elementene ikke faller inn under verdibegrepet.

samfunnsdimensjonen i formålsparagrafen, er i denne sammenhengen interessant. Nettopp i kraft av å være generelle, overordnede og allmenne, framstår de som samfunnets fellesverdier, med innflytelse på prosesser i skolen knyttet til allmenndanning. På den måten framstår disse verdiene også som ressurser for kritisk refleksjon over skolens praksiser.

Med henvisning til listen i formålsparagrafen er kanskje det mest påfallende at flere av verdiene som er nedtonet i overordnet del, er helt borte i verdiavsnittene i læreplanene i fagene som her er undersøkt, bortsett fra i KRLE-faget. Den nokså svake artikuleringen av menneskeverdet er tidligere nevnt. Av fellesverdiene i formålsparagrafen er både åndsfrihet (som vi i analysen også har operasjonalisert som ytringsfrihet, tankefrihet), nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet fraværende. Likeverd er som vi har sett, inne i samfunnsfag i sammenstillingen ‘toleranse, likeverd og respekt’.

Det vi er i kontakt med her, er modifieringsarbeidet som læreplanene i fag gjør med skolens verdigrunnlag. Når fellesverdiene sjelden nevnes, vil de kanskje i mindre grad bidra til å etablere et rom der verdienes betydning for de konkrete undervisningspraksisene kommer i spill. Profesjonsutøverne som fortolker læreplanene blir rett og slett ikke utfordret til å diskutere og reflektere over hva de betyr. Det er denne prosessen som kan beskrives med Seyla Benhabibs begreper om jurisgenerativitet og demokratiske iterasjoner (Benhabib, 2006, 2011). Jurisgenerativitet handler om hvordan juridiske normer får mening i konkrete kontekster som normene selv ikke kontrollerer og dermed åpner et rom for fortolkning. Det er slike spesifikke fortolkninger som demokratiske iterasjoner er et uttrykk for. Men dersom normene – eller i vårt tilfelle: verdiene i formålsparagrafen – ikke blir synlige, vil heller ikke fortolkningsrommet etableres og mulighetene for at de får betydning i konkrete undervisningspraksiser svekkes.

Oppsummert kan det altså se ut til at fagfornyelsenes verdiløft har ført til en verdsetting av skolens kjernepraksiser, mens flere av samfunnsverdiene i formålsparagrafen i liten grad blir artikulert. Dette er i så fall et paradoksalt resultat av Stortingets vedtak der verdiløftet handler om ‘bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen.’ (Innst. 19 S (2016-2017), s. 213).

4.6.2.3 Verdiløftet i møte med samfunnsutfordringene

Vi vil i dette avsnittet bringe sammen elementer fra analysen av beskrivelsene av de tverrfaglige temaene og av sentrale verdier. I en slik sammenstilling er det særlig tydelig hvordan satsingen på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan sies å bli positivt bekreftet i verdiløftet. Som vi har sett, står utviklingen av en trygg identitet sentralt i beskrivelsene av det tverrfaglige temaet med henblikk på å styrke fysisk og psykisk helse i befolkningen og ‘identitet og kulturelt mangfold’ er godt forankret i verdiavsnittene i fag. På den måten forsterker de to satsingene hverandre. Også vektleggingen av ‘skaperglede, engasjement og utforskertrang’ kan sies å bygge opp under dette tverrfaglige temaet. Å bedre befolkningens fysiske og psykiske helse gjennom skolens arbeid, ser altså ut til å være prioritert i fagfornyelsen. Samtidig har vi vært inne på at systemkritikk i liten grad er en del av dette bildet. At kritisk tenkning er såpass lite artikulert både i verdiformuleringene og i beskrivelsene av det tverrfaglige temaet, bekrefter dette inntrykket.

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er ikke i samme grad reflektert i verdiavsnittene i læreplaner i fag. Det har likevel en forankring som er synlig i tilknytning til ‘demokrati og medvirkning’ som blir framhevet i flere fag. Likevel blir denne verdien, som tidligere påpekt, i flere av verdiavsnittene i fag ikke framhevet. Det er underlig, all den tid det tverrfaglige temaet er inne i beskrivelsene i alle fag. Samtidig er det mulig å hevde at verdiløftet i alle fall i noen grad bekrefter og understøtter prioriteringer som innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medvirkning er et uttrykk for. I et større samfunnsperspektiv handler dette om å vedlikeholde og styrke et demokratisk samfunn og demokratiske praksiser.

I fagbeskrivelsene av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling så vi at hensynet til klima og natur utgjør et tyngdepunkt. Dette er markert i flere av verdiavsnittene, tydeligst i naturfag, men også nevnt i norsk, KRLE og samfunnsfag. Ut fra dette dannes et bilde av at bærekraftig utvikling handler om klima- og miljøutfordringer. Innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling kan sånn sett forstås som et svar på disse utfordringene. Men som vi har vært inne på før, er andre hensyn som bærekraftig utvikling rommer, i mindre grad ivaretatt, og verdiavsnittene endrer ikke på dette. Aller viktigst er fraværet av de sidene ved bærekraftagendaens normative dimensjon som er knyttet til global rettferdighet. I forhold til Agenda 2030 (FN, 2015) er voksende økonomisk og sosial ulikhet ikke artikulert (bærekraftmål 10), og i liten grad fattigdom og sult (bærekraftmål 1 og 2). En konsekvens av dette er at spenninger, motsetninger og dilemmaer som

enkelte av fagplanene nevner i forbindelse med bærekraftig utvikling (samfunnsfag og norsk), ikke blir konkrete og synlige.

Det er som sagt flere av verdiene i formålsparagrafen som ikke markeres i verdiløftet studert som et modifieringsarbeid. I forbindelse med bærekraftig utvikling er det kanskje særlig merkbart at 'solidaritet' nesten ikke er synlig. Som nevnt i innledningen til dette kapittelet ble denne verdien vektlagt i Klafki (2001) sin formulering av danningens formål, og den er senere blitt en verdi som i pedagogisk tenkning på dette feltet både knyttes til hensynet til mennesker som lever i dag, framtidens generasjoner og forholdet til andre arter (Foros og Vetlesen, 2011; Kemp, 2013). Solidaritet er lite markert i overordnet del, og ser ut til å være en verdi som læreplangruppene har hatt problemer med å forankre i sentrale sider ved faget. Summen av dette er uansett at flere sentrale samfunnsutfordringer knyttet til bærekraftig utvikling ikke trer fram i fagfornyelsens prioritering av dette tverrfaglige temaet verken i verdiavsnittene og omtalene av de tverrfaglige temaene som er undersøkt her.

4.7 Dybdelæring

Vi har tidligere (Karseth mfl., 2020) diskutert dybdelæring som et nøkkelbegrep i fagfornyelsen. I NOU 2015:8 forankres begrepet i nyere internasjonal forskning på hvordan elever lærer. I Meld. St. 28 (2015–2016) beskrives dybdelæring som at «elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. ... Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 14). Dybdelæring integrerer sentrale intensjoner i fagfornyelsen, både fokuset på fagkonsentrasjon, betydningen av progresjon innenfor fag og sammenhenger mellom fag. I denne sluttrapporten tar vi opp dybdelæring i kapittel 4 i forbindelse med kjerneelementene, med vekt på dybdelæring i fag. I EVA2020 følger vi opp dybdelæring i senere rapporter, særlig i undersøkelsen av undervisningspraksiser i Arbeidspakke 3 der også læringsteoretiske perspektiver på dybdelæring vil drøftes nærmere (Arbeidspakke 3.1), men også i studiene av skoleledelse og profesjonsfellesskapet i Arbeidspakke 2 og de syntetiserende analysene i Arbeidspakke 4.

I utgangspunktet handler ikke dybdelæring om skolens møte med aktuelle samfunnsutfordringer. Samtidig angår dybdelæring læringsprosesser som fagfornyelsen skal legge til rette for og er derfor betydningsfullt også i sammenheng med dette kapittelet, som vi nå vil berøre.

4.7.1 Dybdelæring i overordnet del og som del av verdiløftet

I overordnet del omtales dybdelæring i forbindelse med beskrivelsen av kompetanse i fagene, altså som ett av de til grunnliggende prinsippene i kapittel 2.

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre.

Men dybdelæring er også framhevet i kapittel 1 i overordnet del, om skolens verdigrunnlag, under deloverskriften ‘Skaperglede, engasjement og utforskertrang’. Her heter det: ‘Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.’ På denne måten blir dybdelæring tett koblet til skolens verdigrunnlag. Og like viktig i lys av studien av verdiløftet ovenfor: Nettopp ‘Skaperglede, engasjement og utforskertrang’ er verdier som ser ut til å bli styrket i fagfornyelsen, og som i overordnet del altså knyttes til dybdelæring. På denne måten kan det se ut til at verdiløftet bidrar til å styrke dybdelæring i fagfornyelsen. (Se også kapittel 5.3 om hvordan Meld. St. 28 (2015–2016) eksplisitt etablerer sammenheng mellom dybdelæring og verdigrunnlag.)

4.7.2 Dybdelæring og de tverrfaglige temaene

Som sagt kan dybdelæring knyttes til begge fagfornyelsens intensjoner om fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. Går vi til beskrivelsen i Meld. St. 28 (2015–2016) sitert ovenfor, handler dybdelæring både om å utvikle forståelse av begreper og sammenhenger innenfor fag og på tvers av fag. I undervisning om aktuelle samfunnsutfordringer er det også mye forskning som bekrefter verdien av å prioritere arbeidsformer som uttrykker og fremmer det som her forstås som

dybdeløring, ikke minst vektleggingen av utforskende, deltakende arbeidsmåter og utviklingen av forståelse av sammenhenger innenfor fag og mellom fag (se for eksempel Dyball, Brown & Keen, 2009; Sæther & Kvamme, 2019) der også system- og normkritikk ofte framheves (Wiek, Withycombe, & Redman, 2011; Kvamme & Sæther, 2019). Dette kan være med på å nyansere bildet ovenfor om at vektleggingen av læringsprosesser i verdiløftet kan gå utover arbeidet med samfunnsutfordringene. Samtidig ser, som vi har vært inne på, system- og normkritikk ut til å være nokså lite vektlagt, noe som reiser spørsmål om hva slags utforskning dybdeløring her åpner for.

Dybdeløring er altså posisjonert og definert i fagfornyelsen på måter som ikke uten videre fremmer arbeidet med de tverrfaglige temaene. Et annet viktig forhold er her at dybdeløring, på linje med det vi har sett med verdiløftet og tverrfaglige tema, får en så tydelig innramming innenfor enkeltfag. I sitatet fra kapittel 2 i overordnet del lenger oppe, uttrykkes dette i formuleringen ‘dybdeløring i fag’, og her nevnes utelukkende sammenhenger innenfor fag. Det er vanskelig å se at det er læringsteoretiske grunner til denne avgrensningen, de skyldes en prioritering av arbeid innenfor fag ut fra gjeldende fag- og timefordeling. Her går overordnet del faktisk lenger enn stortingsmeldingen. Meld. St. 28 (2015–2016) begynner beskrivelsen av dybdeløring med å framheve forståelse av begreper og sammenhenger innenfor fag, men fortsetter med å gå utover dybdeløring i fag ved å vise til at eleven får «en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhenger mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14).

Begrunnelsen for innføringen av de tverrfaglige temaene i norsk skole er nettopp at de representerer samfunnsutfordringer som er overordnet enkelte fag og kunnskapsområder, og da skulle man tro at også en vid forståelse av dybdeløring ville bli vektlagt. Det er grunn til å problematisere at ikke overordnet del – selv i omtalen av dybdeløring – gir støtte til fagintegrerende tverrfaglighet i norsk skole. En profesjonsutøver må gjerne vise til at forståelse på tvers av fag er i tråd med dybdeløring innenfor læringsforskningen, men det er ikke noe læreplanverket støtter opp under i sin definisjon av dybdeløring.

Denne situeringen av dybdeløring innenfor de enkelte skolefagene – med sitt motstykke i den skolefaglige innrammingen av verdiene og de tverrfaglige temaene – reiser et annet spørsmål som direkte berører samfunnsutfordringene som de tverrfaglige temaene er knyttet til: Hva er forholdet mellom skolen og samfunnet, altså den større kulturelle, politiske og økologiske konteksten som

undervisningen foregår innenfor? Ikke minst ut fra en transfaglig tilnærming til samfunnsutfordringene som overskrider institusjonsgrenser (Thompson Klein, 2017) vil det være nærliggende at elevenes utforskning ikke stanser i en avgrenset fagforståelse, men både blir fagovergripende og fortsetter inn i ukjente situasjoner. Denne muligheten er ikke stengt i fagfornyelsen, tvert imot åpner kompetansedefinisjonen opp for at utfordringer og oppgaver må løses 'i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner'.

Interessant nok viser Utdanningsdirektoratet selv i den overordnede høringsoppsummeringen knyttet til læreplanene for fag en oppmerksomhet for den problemstillingen vi her tar opp (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16) når de skriver:

Oppsummert handler dybdelæring om å gå i dybden i et avgrenset lærestoff i ett fag, men det er bare en side ved hva dybdelæring er. Vel så viktig for dybdelæring er at elevene forstår hvordan fag og fagområder henger sammen, for eksempel ved å lære om hvordan perspektiver fra ulike fag utfyller hverandre når det gjelder kunnskap om bærekraft eller demokrati.

Den svært tydelige innrammingen i fag er en avgrensning som i utgangspunktet ikke inviterer til samarbeid på tvers av fag eller til samarbeid med samfunnet utenfor skolen. Og som påpekt flere steder i analysene i dette kapittelet, er det en tendens til at samfunnsutfordringene modifiseres til temaer i skolen der alvoret i de dagsaktuelle utfordringene blir avstreifet og temaene blir behandlet på linje med andre tema innenfor en avgrenset institusjonell ramme.

4.8 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet sett nærmere på hvordan forholdet mellom skole og samfunn som et sentralt tema i didaktisk teori blir satt i bevegelse i fagfornyelsen. Sentralt står vektleggingen av aktuelle samfunnsutfordringer som en del av skolens innhold, bestemmende for innføringen av tre tverrfaglige temaer i læreplanverket. Denne prioriteringen inngår i en større sammenheng som også involverer verdiløftet og dermed skolens dannelsesoppdrag.

Gjennom analyser av grunnlagsdokumenter, først og fremst overordnet del og læreplaner i fag, men også andre sentrale dokumenter, inkludert stortingsmeldingen og den digitale læringsressursen til læreplanverket, tegner det seg et sammensatt bilde. I tilknytning til de tverrfaglige temaene er det slående hvor vagt samfunnsutfordringene er beskrevet både i stortingsmelding, overordnet del og i beskrivelsene i læreplanene i fag. Det er også påfallende at

globale utfordringer knyttet til klima, miljø og global rettferdighet ikke er nevnt i stortingsmeldingens innledende legitimering av fagfornyelsen i dagens og framtidens samfunnsutfordringer.

Når det gjelder de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, trer likevel et nokså distinkt bilde fram. I sammenheng med folkehelse og livsmestring settes utvikling av en trygg identitet forbundet med fysisk og psykisk helse i sentrum av mange av beskrivelsene mens demokrati og medborgerskap overalt handler om deltakelse og samfunnsengasjement. Dette framstår da som stående utfordringer som aktualiseres med henvisning til psykisk helse (folkehelse og livsmestring) og håndtering av konflikter og ekstremisme (demokrati og medborgerskap). Bærekraftig utvikling knyttes til klima- og miljøutfordringene og her er beskrivelsene mer sammensatte og sprikende. Hensynet til global rettferdighet som er markert i FN-agendaen, er nokså svakt artikulert.

Et eget tema har vært koblinger mellom tverrfaglige tema og kompetansemål i den digitale læreplanvisningen. Her avtegnet det seg store forskjeller mellom fag, og her mener vi å se flere strategier for koblinger gjøre seg gjeldende. En innholdstilnærming handler om å identifisere kompetansemål som eksplisitt uttrykker aspekter ved det tverrfaglige temaet. En perspektivtilnærming tar utgangspunkt i det tverrfaglige tema og undersøker hvilke kompetansemål som potensielt kan knyttes til temaet. Ut fra den begrensede analysen vi har foretatt her av disse koblingene, er temaet bærekraftig utvikling svakere forankret i fag som norsk og KRLE enn naturfag og samfunnsfag.

Vi har i dette kapittelet også studert verdiløftet som et modifieringsarbeidet av skolens verdigrunnlag. Her er det flere interessante mønstre som avtegner seg. Viktigst er hvordan reformuleringen av formålsparagrafens fellesverdier i overordnet del blir ytterligere modifisert av verdiavsnittene i læreplaner i fag. I disse bevegelsene trer noen verdier – som skaperglede, engasjement og utforskertrang – fram som særlig viktige, mens andre verdier på det nærmeste blir usynlige. Et slående trekk er her hvordan avledete verder som trenger kvalifisering, nå er blitt en del av skolens fellesverdier. På den andre siden er verken solidaritet, nestekjærlighet, tilgivelse eller åndsfrihet – alle verdier framhevet i formålsparagrafen – artikulert i verdiavsnittene i de undersøkte læreplanene i fag. Et viktig spørsmål er hvilken funksjon og oppgave fellesverdiene i læreplanverket – og i norsk skole – dermed har fått. Det er mulig å forstå dette som en svekkelse

av fellesverdiene som kritiske og selvkritiske ressurser, og at dette kan gå utover skolens dannelsesoppdrag og arbeidet med samfunnsutfordringene. Denne problematiseringen har vi konkretisert med henvisning til betydningen av solidaritet for skolens arbeid med bærekraftig utvikling.

Avslutningsvis har vi drøftet dybdelæring som nøkkelbegrep i fagfornyelsen. Vi viser hvordan dybdelæring kan sies å styrkes gjennom verdiløftet og hvordan dette på den ene siden kan styrke skolens arbeid med aktuelle samfunnsutfordringer. På den andre siden utgjør den tydelige fagavgrensningen av både dybdelæring, verdier og tverrfaglige tema en utfordring stilt overfor fagoverskridende kriser og utfordringer. Denne avgrensningen ser også ut til å involvere en konsentrasjon om skolen som institusjonelt rom og en begrenset orientering mot samfunnet utenfor skolen. Hvis dette får prege undervisningspraksisene i fagfornyelsen, vil det neppe styrke arbeidet med de aktuelle samfunnsutfordringene som nå er blitt en del av skolens oppdrag.

Kapittel 5: Læreplanens komposisjon – Struktur og sammenheng

I dette kapittelet bygger vi videre på analysene av læreplanverkets oppbygging og begreper i den første rapporten (Karseth mfl., 2020, særlig kapitlene 7, 8 og 9). Vi går dypere inn i temaer knyttet til sammenheng og helhet i læreplanene hvor den politiske intensjonen om et tydeligere innhold analyseres og vurderes. Det er særlig forholdet mellom kompetansemål og kjerneelementer som løftes fram i analysen. I tillegg rettes oppmerksomheten mot den politiske intensjonen om å finne en god balanse mellom innholdsorientering og kompetanseorientering. Vi trekker også inn den digitale læreplanvisningen og undersøker på hvilke måter den kan gjøre innholdet tydeligere. I kapitlet drøfter vi hvordan læreplanstrukturen muliggjør behovet for differensiering. Dette handler om institusjonell differensiering så vel som kunnskapsdifferensiering og elevdifferensiering. For å vurdere styrker og svakheter ved LK20/LK20S trekker vi inn den finske og det svenske læreplanen som har valgt andre løsninger.

5.1 Politisk intensjon om tydeligere innhold

Hvorvidt fagfornyelsen har lyktes i å gi læreplanverket et tydeligere innhold innenfor en kompetansebasert læreplan, er et spørsmål med et sammensatt svar. Allerede i Meld. St. 28 (2015–2016) beskrives det som utfordrende å finne en god balanse mellom en kompetanseorientering og en innholdsorientering. Dette ble også understreket i Utdanningsdirektoratets oversendelse av læreplanene til Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjennetegnet på en kompetansebasert læreplan er at kompetansemålene settes i forgrunn og må «bære» de andre elementene i læreplanen.

Våre første analyser av læreplanene for to fag (KRLE og norsk) tyder på at fagfornyelsens læreplantekster ikke har ført til en styrking av innholdsdimensjonen i kompetansemålene (Karseth mfl., 2020). Mange av kompetansemålene i disse to fagene er generelt formulert og synliggjør en økt vektlegging av prosessuelle sider ved undervisningen. Den utbredte bruken av verbet «utforske» eksemplifiserer dette. Vi ser det samme i analyser av samfunnsfag hvor verbene samtale om, reflektere, utforske, drøfte og samtale er framtrepende. Et annet eksempel er kunst og håndverk. I likhet med KRLE, norsk og samfunnsfag (62 mot 103) er det færre kompetansemål

enn i LK06 (41 mot 71), men kompetansemålene er åpne og har vekt på verb som undersøke, utforske, eksperimentere og studere.

I intervjuene vi gjennomførte med ledere fra utvalgte kjerneelementgrupper, ble det framhevet av et viktig oppdrag var å bidra til mindre stofftrenghet i fagene. Dette refereres også i OECDs omtale av Norge i rapporten *Curriculum Overload. A Way Forward*:

As part of its curriculum renewal process, Norway has identified the core elements in subjects as a direct strategy to address curriculum overload and to facilitate in-depth learning. The core elements found in the curricula for each subject describe the most central content and competencies. The number of competence aims has been reduced. The curricula focus more on explorative learning in order to enhance in-depth learning (OECD, 2020b, s.77).

Ifølge OECD må man overvinne den falske dikotomien mellom innhold og kompetanse og organisasjonen argumenterer for et holistisk kompetansebegrep (OECD, 2021a, s.105).

Hvorvidt dette er en falsk dikotomi vil det være ulike meninger om og det er et kontroversielt tema i forskningslitteraturen (se Rasmussen mfl., 2021; Sinnema mfl., 2020). Vårt utgangspunkt er at det i hvert fall byr på noen utfordringer som stiller krav til hvordan innholdselementet framstår i læreplanen og hvordan det inngår i beskrivelsene av kompetansemål. Læreplantekstene for de ulike fagene representerer rekonstekstualiseringer av politiske intensjoner og diskurser i samfunnet forøvrig. Dette innebærer at utviklingen av læreplanene som tekster preges av kjerneelementgruppene, læreplangruppene og Utdanningsdirektoratets fortolkninger av disse samt innspill fra ulike aktørgrupper og korrigeringer fra departementet.

5.2 Fagfornyelse gjennom kjerneelementer

Betegnelsen 'kjerneelement' ble introdusert i Meld. St. 28 (2015–2016) og definert som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Meldingen ga imidlertid ikke noen tydelig retning på hvordan kjerneelementene skulle inngå i læreplanen. Kjerneelement er heller ikke beskrevet i overordnet del.

I retningslinjene som dannet grunnlaget for læreplangruppernes arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018), ble kjerneelementer plassert som en komponent under del 1 'om faget'. Gjennom denne plasseringen ble det også bestemt at den gamle kategorien «fagets hovedområder» ble tatt ut. Mens beskrivelsen av kompetansemål knyttes til ulike trinn, er alle beskrivelsene innenfor kategorien 'om faget' gjeldende for hele løpet som læreplanen dekker. I LK06 var også beskrivelsene av fagets hovedområder beskrevet generelt, men i motsetning til LK20/LK20S dannet hovedområdene den innholdsmessige strukturen for beskrivelsen av kompetansemålene på de ulike trinnene. Kjerneelementene benyttes ikke på samme måte, men i retningslinjene for læreplangrupperne ble det pekt på en forventning om at «beskrivelsene av de enkelte kjerneelementene skal styrke sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetanse, og bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4).

I retningslinjene presenteres følgende definisjon av kjerneelementer som er et direkte sitat fra Meld. St. 28 (2015–2016):

Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 13).

Da Kunnskapsdepartementet vedtok retningslinjer for arbeidet med læreplanene var det i utgangspunktet svært få føringer på arbeidet med utarbeiding av kjerneelementer. Dette kan synes noe overraskende da ambisjonene var meget høye, ikke minst med hensyn til de sammenhengene kjerneelementene skulle ivareta (se Karseth mfl., 2020, s. 89–91). Etter hvert som prosessen kom i gang ble det imidlertid tydeligere, og det ble lagt rammer for hvordan kjerneelementene skulle skrives opp. Som vi har pekt på i den første rapporten, skriver Utdanningsdirektoratet i sin oversendelse av forslag til kjerneelementer at de skal være på et overordnet nivå og ses som *forarbeid* til utvikling av de nye læreplanene for fag.

I ettertid er det verdt å dvele ved denne fremgangsmåten. Mens man ved tidligere læreplanarbeid har hatt én prosess, ble det denne gangen igangsatt to adskilte påfølgende prosesser. Det innebar at det allerede var noe som var *bestemt* før selve læreplanene for fagene skulle utarbeides. Det som allerede var bestemt, berørte og definerte ett av de mest framtredeende læreplantemaene

gjennom historien, nemlig skolefagenes status, deres begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer.

På mange måter er det noe paradoksalt som oppsto gjennom dette arbeidet fra starten til de vedtatte planene. Ved å innlede arbeidet med utvikling av kjerneelementer bidro myndighetene gjennom samlinger, gruppenes arbeid, tekstskriving og innspills- og høringsrunder til å sette fagenes egenart og grunnstruktur i fokus sammen med en forståelse av nødvendigheten av at kunnskap kobles til kompetanse. Gjennom prosessen hvor kjerneelementene ble utarbeidet på et overordnet nivå og etter bestemte maler, ble resultatet at kjerneelementene ble plassert i læreplanenes første del 'om faget'. Med noen unntak ble det vedtatt mellom tre og seks kjerneelementer i hvert fag. Spørsmålet er om denne plasseringen har gitt kjerneelement som kategori en svakere representasjon i læreplanen enn man kunne forvente. Er det slik at det i løpet av arbeidet skjer en modifisering som gjør at kjerneelementene blir mindre viktig?

I denne analysen er vi inspirert av Asdals og Reinertsens (2020) beskrivelse av *saksomforming* som modifiseringsarbeid. Spørsmålet om hva de ulike dokumentene *gjør* med saken er av betydning. De skriver:

For å analyse hvordan en sak omformes gjennom dokumentbehandling, vil det gjerne være nyttig å ikke bare følge selve saken slik den utspiller seg, men også å gå inn i saksgrunnlaget som følger saken. Dette er jo nettopp dokumenter som bygger på hverandre. Viktige omforminger skjer gjerne gjennom små forflytninger og omformuleringer innad i et dokument og mellom ulike dokumenter. Disse små endringene kan virke tilforlidelige, og være lett å overse ved første øyekast (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 114–115)

Hva kjerneelement er, ble *beskrevet og definert* allerede i stortingsmeldingen. *Koblingen* til andre læreplankomponenter og politiske intensjoner framkom på den første samlingen for kjerneelementgruppene og ble senere beskrevet i retningslinjene utarbeidet for læreplangruppene, men der ble dette omformet til å gjelde «sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Hvor kjerneelementene skulle *plasseres* ble endelig bestemt i retningslinjene. Og endelig ble det i malene utviklet av Utdanningsdirektoratet lagt rammer for kjerneelementenes *format, lengde og utrykk*. De vedtatte kjerneelementene ble publisert av Kunnskapsdepartementet 26. juni 2018.

Gjennom saksgangen skjedde det et viktig koordineringsarbeid som innebar at formatet for kjerneelementene passet med reguleringene av læreplanarbeidet. Valget som ble tatt, innebar at

kjerneelementer på lik linje med de andre komponentene under overskriften 'om faget', ble presentert på et generelt nivå som dekket hele utdanningsforløpet. Dette er i tråd med hvordan hovedområder ble beskrevet i LK06. Tidlig i prosessen var gruppene bedt om også å ivareta progresjonen i kjerneelementene. I første utkast for faget norsk ble det pekt på at

Grappa har i mindre grad rukket å se på progresjon i kjerneelementene, det vil si om og i hvilken grad kjerneelementene og utdypingen av dem kan stå også på lavere årstrinn. Vi ser det foreløpig slik at selve kjerneelementene nok kan stå seg gjennom hele skoleløpet, men at de utdypende tekstene må justeres noe ut fra klassetrinn. (Første innspillsrunde)

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=213¬atId=230>

I skissen til den andre innspillsrunden finner vi konkretiseringer og følgende tekst:

Norskfaget er et gjennomgående fag, og kjerneelementene vil fremstå forskjellig på barnetrinnet og i VGS. I dette utkastet har kjerneelementgruppa forsøkt å konkretisere innholdet i kjerneelementene etter 4.trinn, 10.trinn og studieforberedende Vg2/Vg3.

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=260>

Dette ble videreført i tredje innspillsrunden hvor hvert kjerneelement konkretiseres på fem trinn.

I oversendelsen til Kunnskapsdepartementet av kjerneelementer for fag med forarbeid til læreplanutviklingen (Utdanningsdirektoratet, brev datert 29.05.2018) sammenstiller Utdanningsdirektoratet i tre vedlegg hvordan fagene gjennom kjerneelementene også ivaretar de tverrfaglige temaene, verdigrunnlaget og de grunnleggende ferdighetene. Dette er et viktig koordineringsarbeid som skaper legitimitet for intensjonen om helhet og sammenheng.

Videre følger et fjerde vedlegg kalt «Forarbeid til læreplanutviklingen – Kjerneelementer med forarbeid som skal brukes i videreutviklingen av læreplanene for å uttrykke kompetanse i fag». Dette er et dokument på 163 sider hvor hvert fag presenteres der det enkelte kjerneelement beskrives og operasjonaliseres på utvalgte trinn. For hvert fag beskrives også relevansen når det gjelder de tre tverrfaglige temaene, de fem grunnleggende ferdighetene og verdigrunnlaget.

I oversendelsesbrevet skrives det flere ganger at forarbeidene skal være førende for læreplangruppene, men at de ikke må begrense læreplangruppenes handlingsrom. Denne gjentakelsen finner vi interessant da saksdokumentet her tydeliggjør at arbeidet med kjerneelementene og læreplanene er to distinkte oppgaver. I brevet kan vi blant annet lese:

Forarbeidene konkretiserer kjerneelementene ytterligere og utdyper prioriteringene i fag. Disse forarbeidene bør ikke fastsettes, men må være føringer til læreplangruppene som de må videreutvikle

og bearbeide for å uttrykke kompetansen i fagene i de endelige læreplanene. Forarbeidene er ikke de endelige læreplanene.

Forarbeidene gir føringer til læreplangruppene og angir retningen og de overordnede prioriteringene for tverrfaglige tema i fagene, men ikke på et så konkret nivå at det begrenser læreplangruppens handlingsrom til å uttrykke dette som kompetanse i fag. Kjerneelementarbeidet er ikke de endelige læreplanene (Utdanningsdirektoratets brev datert 29.05.2018, s.3).

Gjennom denne teksten skaffer også Utdanningsdirektoratet seg et handlingsrom i å definere arbeidet i læreplangruppene. Påpekningen om at forarbeidene ikke bør fastsettes, gjorde det mulig også å se bort fra det arbeidet som var gjort knyttet til å koble kjernelementene eksplisitt til trinn.

5.3 Kjerneelement og dybdelæring

Intensjonen om å tilrettelegge for dybdelæring sto sentralt i fagfornyelsen. Dette innebar en forventning om at læreplanene skulle bli mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Skolefagene skulle «videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene» (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 7). I Meld. St. 28 (2015–2016) vises det til forskning som understreker utvikling av en helhetlig forståelse av fag og som ser læring i sammenheng med faget og elevens aktive deltakelse i læringsprosesser. I meldingen kobles dermed dybdelæring nært til kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 33). For å få til dybdelæring kreves det ifølge departementet også at progresjonen i læreplanene er tydelig. Det må være et bevisst samspill mellom bredde og dybde i opplæringen (s. 33). I Meld. St. 28 (2015–2016) understrekes det at retningslinjene for læreplanutviklingen må gi grunnlag for å foreta prioriteringer i skolefagene. På denne måten ble utvikling av kjerneelementer en nøkkel for å få til dybdelæring.

Fagfornyelsen skal foregå på en systematisk måte der hvert enkelt skolefag gjennomgås med sikte på å definere fagets kjerneelementer eller kjernebegreper. Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

I meldingen argumenteres det også for at økt fokus på dybdelæring kan medføre et behov for større fleksibilitet på den enkelte skole. Departementet foreslo derfor å øke dagens 5 prosent fleksibilitet mellom fag til 10 prosent for 1.–10 trinn (s. 55). Dette ble imidlertid ikke fulgt opp i den videre behandlingen.

I retningslinjene for utforming av læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2018) sies det følgende om dybdelæring

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på. Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 11).

I dette sitatet tydeliggjøres intensjonen om at det etableres sammenheng mellom verdigrunnlaget og dybdelæring, men det er ingen eksplisitt tematisering av forholdet mellom kjerneelement og dybdelæring i retningslinjene.

I oversendelse av den overordnede høringsoppsummeringen for læreplanene for fag skriver Utdanningsdirektoratet at «et flertall mener at læreplanene legger godt til rette for dybdelæring» (s. 16). Flere instanser uttrykker bekymring for at forståelsen av hva dybdelæringsbegrepet innebærer er forskjellig.

I en del fag går kommentarer på at tydeligere sammenheng mellom kompetansemål og kjerneelementene vil kunne legge en bedre føring for arbeidet med dybdelæring. Flere høringsuttalelser peker på at tilrettelegging for tverrfaglig arbeid, kan bidra til dybdelæring. Mange er opptatt av å understreke at elevenes dybdelæring avhenger av valgene læreren gjør i planlegging og gjennomføring av undervisningen (ibid).

I oversendelsen påpekes det at det er nødvendig å avveie hensynet «til å legge til rette for dybdelæring gjennom færre og åpne kompetansemål, mot hensynet til konkretisering og kunnskapsorientering i kompetansemålene» (s. 17). Heller ikke her knyttes dybdelæring eksplisitt til kjerneelementene. Med andre ord aktiviseres ikke kjerneelementene i Utdanningsdirektoratets vurderinger knyttet til dybdelæring.

Som vi har pekt på i kapittel 4 handler dybdelæring både om å gå i dybden i et skolefag, men også om å se sammenhenger og forstå hvordan fagområder henger sammen. Denne siste betydningen kan være vanskelig å fylle med tanke på fagfornyelsens tydelige innramming i fag og at det dermed ikke inviteres til samarbeid på tvers.

5.4 Kjerneelementer i møte med kompetansemål – forutsetninger og resultat

Læreplaner med kompetansemål ble etablert i 2006 og kompetansemål kan nå ses som en veletablert kategori i læreplanene for fag. Det er også verdt å understreke at det ble gjennomført revisjoner av kompetansemålene i flere fag før fagfornyelsen for å møte noe av den kritikken som hadde framkommet i evalueringen av LK06 (Dale mfl., 2011). I Meld. St. 28 (2015–2016) slås det fast at man ønsker å fortsette med kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26–29).

I den politiske intensjonen knyttet til at etableringen av kjerneelementer skulle gjøre det lettere å redusere antall kompetansemål, er premisset at kompetansemål videreføres. Dette sies også klart i stortingsmeldingen. Det er skapt en *forutsetning* om en forventet sammenheng mellom kjerneelement og kompetansemål som balanserer en kunnskapsorientering og en kompetanseorientering (Karseth mfl., 2020, s. 114–115). Spørsmålet er om de vedtatte læreplanene for fag legger gode nok føringer for en slik balanse. I kapittel 2 har vi referert til forskning som hevder at konsekvensen av kompetanseorienteringen er at kunnskapsdimensjonen er kommet i bakgrunnen.

Følgende kompetansebegrep ble i stortingsmeldingen lagt til grunn for fagfornyelsen med en vektlegging av både tilegnelse og anvendelse av kunnskap.

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28)

I meldingen kobles definisjonen til fag og det påpekes at det er forskjell på hva som kjennetegner kompetanse i ulike skolefag. Det slås videre fast at definisjonen ikke omfatter hele bredden i elevens læring og utvikling i skolen og på arenaer utenfor skolen, men er avgrenset til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag (s. 28). Dette kan tolkes som at selv om definisjonen er på et generelt nivå, følger den ikke OECDs holistiske kompetansebegrep hvor også holdninger inngår (OECD, 2021a, s.105).

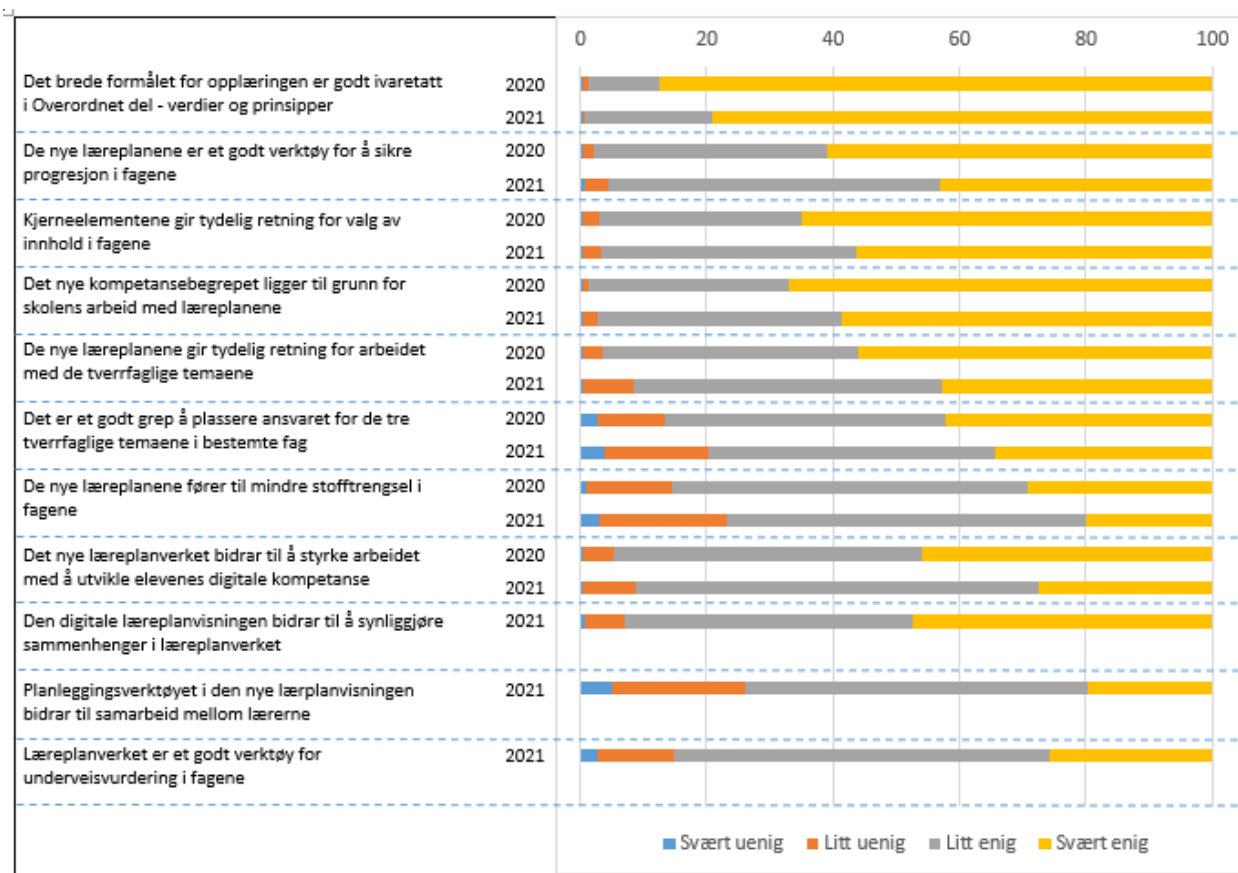
I den første rapporten (Karseth mfl., 2020) spør vi, med referanse til intensjonen i Meld. St. 28 (2015–2016), om kjerneelementene beskriver innhold som er egnet til å oppnå kompetansemålene. Hidle og Skarpenes (2021) peker på at læreplanen for samfunnsfag mangler en overordnet sammenheng mellom kompetansemål, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter og hevder at «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*» (s. 38). Ifølge Andreassen og Tiller (2021) er kjerneelementene så vel som de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene ikke læreplandeler, men *«instruksjoner for utarbeidelse av kompetansemål i fag»* (s. 164). Forfatterne konkluderer med at «om skolene anvender kompetansemålene, så ivaretar skolen samtidig kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og de fem grunnleggende ferdighetene» (s. 164). Haug mfl. (2021) problematiserer også kjerneelementet Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter (NPT) i naturfag hvor de peker på at mye av tolkningsarbeidet er overlatt til lærerne da læreplanens framstilling er fragmentert og generell.

Med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som presenteres i kapittel 2, tyder våre analyser på at fagfornyelsen har skolefagene som innramming. Faget og fagets kunnskapsstrukturer og grenser er dermed viktig å framheve. Dette ligger nær Young og Mullers (2010) argumentasjon om nødvendigheten å bygge opp en læreplan basert på kunnskapsdifferensiering. Innføring av kjerneelementer var ment å bidra til dette. Samtidig er læreplanene kompetansebaserte og følger derfor en annen logikk enn det en mer innholdsbasert læreplan vil gjøre. Kompetansemålene danner utgangspunktet og læreplanen inviterer til en «baklengs» planlegging. Begge disse modellene kan framstå som lineære. Som vi peker på foran (kapittel 2) ville en didaktisk tilnærming hvor det relasjonelle understrekes, invitere til et læreplanarbeid hvor overveielser om skolefagets innhold og læringsmål trer tydeligere fram.

I undersøkelsen Spørsmål til skole-Norge ble det for vår 2020 og vår 2021 lagt inn noen spørsmål om synspunkter fra skoleledere på læreplanverket som det er interessant å trekke inn i denne sammenhengen¹⁰. I figurene nedenfor viser vi resultatene fra begge spørringene. De tre siste utsagnene ble kun stilt i spørringen 2021. Når det gjelder metodiske aspekter, viser vi til NIFUs rapport fra denne spørringen (Rogde mfl., 2020 og Bergene mfl., 2021).

¹⁰ Spørsmålene ble utarbeidet i samarbeid med NIFU og UDIR. Mens resultatene fra den første spørringen ikke ble rapportert i NIFUs rapport (Rogde mfl. 2020), inngår analyser og tabeller av den andre spørringen i NIFUs rapport våren 2021 (Bergene mfl. 2021, kapittel 6). Det er tabell 6.4. s. 70 som viser utsagnene som framgår i figuren her. Redegjørelsen for utvalg og antall respondenter for de to årene redegjøres for i rapportene.



Figur 3: Synspunkter på læreplanverket. Skoleledere grunnskole og videregående skole 2020 og 2021. Tall fra Spørsmål til skole-Norge vår 2020 og vår 2021.

Tallene understreker at skoleledere gir sin tilslutning til læreplanverket. Tydeligst er enigheten når det gjelder utsagnet om at det brede formålet for opplæringen er godt ivaretatt i overordnet del. Over 60 prosent svarte i 2020 også at de er svært enig i at kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold i fagene og at læreplanene er et godt verktøy for å sikre progresjon i fagene. Antall som er 'svært enig' er lavere i 2021 og det gjelder særlig utsagnet om progresjon. Jevnt over viser tallene at det er noe færre respondenter som krysser av for 'svært enig' i 2021. Vi kan ikke forklare dette på bakgrunnen av vårt materiale, men det kan stilles spørsmål om endringer reflekterer en opplevelse av at læreplanverkets kompleksitet kommer tydeligere fram ettersom læreplanverket tas i bruk. Med innføring av de nye læreplanene for fag kom det inn en egen tekst om undervisvurdering i tilknytning til de ulike trinnene. Om lag ¼ av respondentene er svært enig i

at dette er et godt verktøy. Dette tyder på at denne komponenten i læreplanene fortsatt ikke har festet seg.

Når det gjelder den digitale læreplanvisningen og planleggingsverktøyet så er henholdsvis 48 prosent og 22 prosent svært enig. Dette er tall det vil være interessant å følge videre.

I rapporten til Rogde mfl. (2020) var det også lagt inn spørsmål til skoleeiere og skoleledere om den digitale læreplanvisningen. Over halvparten av respondentene oppgir at den digitale læreplanvisningen har vært en god og relevant støtte for å forberede innføringen av fagfornyelsen. Støtten ser imidlertid ut til å avta med nivå i grunnopplæringen. Mens 3/4 av skoleledere i barneskolen oppgir at den digitale læreplanvisningen i stor grad har vært en god og relevant støtte, gjelder dette for drøyt halvparten av skolelederne i videregående skole (Rogde mfl., 2020, s.28–32). I det følgende vil vi gå nærmere inn på hva som kjennetegner den digitale læreplanvisningen.

5.5 Læreplanen for fag og den digital læreplanvisningen

I Utdanningsdirektoratets overordnede høringsoppsummering til læreplanene for fag (Utdanningsdirektoratet, 2019) vises det til oppdraget om å utvikle støtteressurser knyttet til læreplanverket. Som et svar på dette oppdraget ble det utviklet en digital læreplanvisning som skulle bidra til å synliggjøre sammenhenger i og mellom fag, muliggjøre koblinger for å gi støtte til arbeidet med progresjon. Læreplanvisningen skulle også forklare verb og implisitt innhold (s. 22).

Den digitale læreplanvisningen er behandlet flere steder i denne rapporten og i kapittel 4 analyserer vi blant annet koblingene som læreplanvisningen gjør mellom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og kompetansemål. I kapittel 6 analyseres den digitale læreplanvisningen som bidrag til kompetanseutvikling. Læreplanvisningen representerer som vi pekte på i innledningen, en ny måte å ta teknologi i bruk for å støtte det lokale læreplanarbeidet og lærernes undervisningsplanlegging. Norge er ett av få OECD-land (OECD 2020, s. 54) som så langt har tatt i bruk en slik interaktiv læreplanplattform. De betyr at det finnes begrenset med erfaring og forskning om bruken.

I det følgende vil vi redegjøre for de læreplanmessige koblingene som muliggjøres gjennom det digitale verktøyet.

Læreplanene for de ulike fagene presenteres ikke samlet som et helhetlig dokument, men søkes opp enkeltvis. Nettsiden viser læreplanens overskrifter. Disse er klikkbare. Klikker man på kjerneelementer i læreplanen for et fag kommer teksten om disse opp. På høyre side kan man logge seg inn på planleggingsverktøyet. I tillegg viser det til hvilke koblinger som kan gjøres. Både for kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter kan man klikke på tilknyttede kompetansemål. Da kommer alle kompetansemålene som læreplanvisningen kobler til de ulike kompetansemål opp på skjermen. I eksemplet nedenfor har vi tatt utgangspunkt i kompetansemål etter 2. trinn.

Figur 4: Kompetansemål og vurdering «Norsk (NOR01-06)» Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Ved å klikke på «tekst i kontekst» kommer teksten om dette kjerneelementet fra læreplanen opp. På samme måte kommer læreplanteksten om muntlige ferdigheter og kompetansemålet for fjerde trinn opp. Dersom vi istedenfor kjerneelementer klikker på kompetansemål for et bestemt trinn, er det flere sammenhenger som kan synliggjøres samtidig.

Når det gjelder overordnet del, så ligger den også som klikkbar på venstre side. På nettsidens forside ligger det klikkbare ressurser til læreplanverket, blant annet en film fra Utdanningsdirektoratet om hva overordnet del er. I tilknytning til de tverrfaglige temaene gir visningen mulighet til at man kan klikke på tilsluttede kompetansemål. Her må man velge det konkrete faget før dette kommer opp.

Som vi tidligere har pekt på er ikke læreplanvisningen en del av det forskriftsfestede læreplanverket. Koblingene som tilbys er dermed ikke vedtatt av departementet slik som læreplanene for fag er. På nettsiden er dette gjort eksplisitt ved at visningen er beskrevet som 'støtte til læreplanen'.

Mens læreplanverket er en del av det som kan beskrives som den «harde» styringen, representerer læreplanvisningens koblinger en del av den «myke» styringen (*soft governance*) (Chan, 2012; Prøitz, 2021; Williamson, 2014). Kari Bachmann (2005) beskrev dette som sekundære læreplanbindinger i sin analyse av tiltak og redskaper som var tilgjengelige i realiseringen av læreplanreformen L97. Disse læreplanbindingene muliggjør koblinger mellom forvaltningen (det programmatisk nivået) og skolens læreplanarbeid (skolepraksisnivået) og bidrar til å kanalisere informasjon om læreplanen. Dette betyr ifølge Bachmann at produksjonen av sekundære læreplanbindinger, som læremidler, utvikling av kompetansekurs og evalueringsarbeid, øker sannsynligheten for at læreplanen gis betydning i skolepraksis. Dagens læreplanbindinger inneholder digitale redskaper som har et annet potensial til å styre læreplanarbeidet (Karseth, 2019). Mens læreplanverket setter rammer for det lokale arbeidet, vil de myke læreplanbindingene være med på å gi disse rammene innhold. Dette vil vi forfølge videre i kapittel 6 og 7.

Den digitale læreplanvisningen inviterer leseren til å arbeide med læreplanene på en bestemt måte der hvilke koblinger som er mulig, er satt. Den digitale læreplanvisningen gir med andre ord «oppskriften» for hvordan sammenhenger i læreplanverket skal leses. Den klikkbare strukturen gjør at det er løsrevne avsnitt som presenteres på skjermen. Dette kan innebære en fragmentert lesning noe som kan virke paradoksalt når målet er å skape sammenheng. Om og eventuelt på hvilken måte læreplanvisningen gjør forståelsen mer fragmentert er imidlertid et empiriske spørsmål som utforskes i andre deler av EVA2020-evalueringen.

Nettsiden gir mulighet til å laste ned læreplanen som et PDF-dokument der hele læreplanen for faget er presentert. Forlaget PEDLEX har også utgitt læreplanverket for grunnskolen som bok (PEDLEX, 2019). For de gjennomgående fagene slik som norsk er kompetansemålene og vurdering for videregående skole tatt ut av planene. Dette opplyses det imidlertid ikke om. Det framgår heller ikke i forordet at det er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som står bak fagfornyelsen og det nye læreplanverket eller at det eksisterer to likeverdige læreplanverk for den norske skolen og for den samiske skolen¹¹.

PDF-dokumentene, PEDLEX sin bok og den digitale læreplanvisningen konstruerer på sett og vis ulike læreplaner som kan tas i bruk i lærernes planlegging. Den digitale læreplanvisningen inneholder *både* det forskriftsfestede læreplanverket *og* veiledende koblinger mellom læreplanens ulike deler samt linker til ulike nettressurser. Man har ikke valgt å gi ut et PDF-dokument med hele læreplanverket. Dette kan, som vi kommer tilbake til i kapittel 6 og 7, skape en usikkerhet om lærernes handlingsrom i undervisningen.

5.6 Fagfornyelsen i lys av andre nordiske læreplaner

For å drøfte læreplanverkets komposisjon og sammenheng vil vi vise hvordan den finske og den svenske læreplanen er utformet. Hensikten er å vise at de framstår som svært forskjellige. Både den norske og den svenske læreplanen har faget som startpunkt. Skolefaget er også sentralt i organiseringen av den finske læreplanen, men ved å starte med årskullet settes skolefaget inn i en kontekst hvor elevens forutsetninger legger føringer for beskrivelsen av de ulike komponentene i de fagene.

Læreplanen for den 9-årige grunnskolen i Finland, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, ble vedtatt i 2014 med oppstart fra 2016 og er et omfattende dokument på til sammen 546 sider (Utbildningsstyrelsen, 2014). Læreplanens format skiller seg med andre ord dramatisk fra den norske læreplanen.

¹¹ Det er interessant at det framgår at materialet i boken «er vernet etter åndsverkloven» samtidig som boka selv ikke synliggjør at den kun presenterer deler av en læreplan for fag.

Den finske planen er delt inn i 15 kapitler der de tre siste inneholder læreplanene for emnene innenfor bestemte årskurs (klasser/trinn). Disse tre kapitlene omfatter omtrent 450 sider av det totale omfanget. En vesentlig forskjell fra den norske planen er at årskurs er utgangspunktet for presentasjonen av fagene. Kapitlene 13–15 omhandler henholdsvis årskurs 1–2, 3–6 og 7–9. Strukturen på disse kapitlene er lik. De starter med en del om overgangen fra tidligere nivå og hva som er oppdraget for årskurset, deretter følger en del om mangesidig kompetanse (syv kompetanser som også er beskrevet på et generelt nivå i kapittel 3) i årskurset. Før planene for fagene (*läroämnen*) beskrives, er det et delkapittel som behandler det som skal avgjøres på lokalt nivå. Presentasjonen av hvert fag starter med en tekst om emnets oppdrag. Deretter følger en tabell som viser mål for undervisningen, og som kobler mål til innholdselementer og de sju kompetansene. Innholdselementene beskrives gjennom relativt korte avsnitt. Planen inneholder også avsnitt om mål for læringsmiljø og arbeidsmåte i årskurset, veiledning, differensiering og støtte samt vurdering. Det inngår tabeller som visualiserer sammenhengen mellom innhold, mål med undervisningen og kompetansemål. Læreplanen er skrevet i en sjanger som henvender seg direkte til læreren om hva som er viktig i planlegging av undervisningen. På samme måte som den forrige finske læreplanen presenterer den nåværende planen en innramming der de ulike didaktiske elementene (mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og elevforutsetninger) relateres til hverandre i en ikke-lineær form. Dette er en didaktisk struktur som framstår som åpen og med en forventning om refleksjon og fagdidaktiske overveielser som knyttes til nivå. I tillegg til læreplanen er det en ressurside som tilbyr ulike verktøy, materiell og informasjon for undervisning, planlegging og profesjonell utvikling, se [För lärare och pedagogisk personal | Utbildningsstyrelsen \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/).

Den svenske læreplanen gjelder for grunnskolen (1–9) samt førskoleklassen og fritidshjemmet. Den starter med en overordnet del (18 sider) som beskriver skolens verdigrunnlag og oppdrag, overgripende mål og retningslinjer. I tillegg beskrives førskoleklassens og fritidshjemmets formål og sentrale innhold i to kapitler (Skolverket, 2022). Resten av læreplanen er læreplanene for de ulike fagene, eller kursplaner som er betegnelsen i læreplanen.

Den svenske planen har blitt revidert flere ganger og den siste revideringen av kursplanene iverksettes fra høsten 2022. Grunnskolens læreplan forkortes som Lgr22, se <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>

Det er denne komposisjonen som beskrives her.

Fagets formål og sentralt innhold er beskrevet for henholdsvis trinn 1–3, 4–6 og 7–9. Kunnskapskrav skrives opp etter trinn. For 6. og 9. trinn er kunnskapskravene relatert til karakterene E-A. I motsetning til den norske læreplanen definerer den svenske sentralt innhold skrevet i bombepunkter, og ikke kompetansemål. Intensjonen med den siste revisjonen av den svenske læreplanen er nettopp et sterkere fokus på fagets mål og sentrale innhold. Dette innebærer at fakta og forståelse skal betones mer, og synliggjøres blant annet ved å bruke uttrykket *kunnskaper om*. Det er også en intensjon å få fram tydeligere hvordan det sentrale innholdet knyttes til de ulike trinnene.

I likhet med den norske læreplanen foreligger ikke den siste reviderte planen som et fellesdokument slik som den finske planen. Læreplanen er presentert som PDF-filer på nettet. For eksempel er kursplanen for svensk i grunnskolen et dokument på 9 sider.

I tillegg til de ulike kursplanene er det utarbeidet støttemateriell som retter seg mot lærere og skoleledere. Hensikten er å gi «en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texten i kursplanen för grundskolan, sameskolan och specialskolan.» For faget svensk i grunnskolen er dette et dokument på 34 sider, se <https://www.skolverket.se/getFile?file=785.2>.

I kapittel 2 i denne sluttrapporten presenterer vi forskningsbidrag som omhandler hvordan nasjonale læreplanreformer både speiler transnasjonale strømminger og nasjonale særtrekk og praksiser. Sammenliknet med den finske og den svenske læreplanen representerer den norske planen det klareste uttrykket for en kompetansebasert læreplan. Det er uten tvil kompetansemålene som er den didaktiske kategorien som danner utgangspunktet. Dette støttes ikke minst opp av den digitale læreplanvisningen. Læreplanen inviterer dermed til hva som er betegnet som «baklengs planlegging» hvor man starter med kompetansemålene. Den svenske læreplanen og endringen som gjelder fra høsten 2022 understreker vektlegging på skolefagenes innhold og faktakunnskap. Den finske læreplanen inkluderer syv fagovergrepene kompetanser, men læreplanens tekst inviterer til at profesjonen gjør valg om disse i lys av ulike didaktiske komponenter. De forskjellene som er pekt på i tidligere analyser av de forrige læreplanene i Finland og Norge (Mølsted & Karseth 2016), ser ut til også å være gjeldende for dagens læreplaner. Den finske planen representerer en bredere

orientering hvor læreplansspråket har en tydelig didaktisk orientering i motsetning til utbytteorienteringen som vi finner i den norske planen. Den finske planen presenterer en innramming der de ulike didaktiske elementene (mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og elevforutsetninger) relateres til hverandre i en ikke-lineær form. Gjennom beskrivelser rettet mot lærernes undervisning tydeliggjøres skolens institusjonelle oppdrag på en måte som ikke på samme måte er til stede i det norske læreplanverket. Selv om den finske planen er svært omfangsrik og detaljert, er det ikke sikkert at den begrenser profesjonens autonomi. Snarere kan det være at læreplanen er gjenkjennbar for profesjonen og framstår som et legitimt grunnlag for skolens oppgave og profesjonens skjønnsutøvelse (Karseth, 2019).

5.7 Den norske læreplanstrukturen og differensiering

I de siste tiårenes utvikling av læreplaner i Norge har man lagt en logikk om helhet og sammenheng til grunn. I denne delen vil vi drøfte hvorvidt dette har noen kostnader og peker på spørsmålet om differensiering. Differensierer vårt læreplanverk godt nok med tanke på å skape gode betingelser for tilrettelegging av gode undervisnings- og læreprosesser?

Nasjonale læreplaner har en lang tradisjon i Norge og knyttes tett til utviklingen av enhetsskolen, eller fellesskolen, som er termen som brukes i dag. Utdanningshistorien viser en utvikling fra et utdanningsløp som kjennetegnes av organisatorisk differensiering til en pedagogisk differensiering slik det framstår i dag.

Med den generelle delen som ble utarbeidet i 1993 og som ble gjeldende for reform 94 og L97 fikk vi for første gang en generell del som skulle være et forpliktende grunnlag for både læreplanene for fag i grunnskolen og for den videregående opplæring (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Dette markerte et politisk ønske om sterkere sammenheng i utdanningsløpet.

I Kunnskapsløftet 2006 gikk man enda lenger, og i stortingsmeldingen *Kultur for læring* (2003–2004) ble det foreslått at for å synliggjøre og legge til rette for progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring, «læreplanene for fag [skal] være gjennomgående for hele grunnopplæringen der dette er mulig» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 35).

Med fagfornyelsen er dette prinsippet blitt videreført, og vi har i dag et læreplanverk, inklusiv overordnet del, som har ens hovedstruktur og gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. I LK20 og LK20S er læreplanen bygget opp på samme måte for hele grunnopplæringen med omtale om faget (relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter) og kompetansemål og vurdering.

For de gjennomgående fagene innebærer dette at omtalen *om faget* gjelder for alle elevene uansett nivå og utdanningsprogram. Hvordan et fag skal ivareta ett eller flere av de tverrfaglige temaene eller de grunnleggende ferdighetene, beskrives med andre ord på samme måte gjennom hele grunnopplæringen.

Det er kun Norge i Norden som har valgt en løsning med et sammenhengende læreplanverk for både grunnskolen og videregående opplæring. Læreplanen i Finland gjelder som nevnt over for den 9-årig grunnskolen (Utbildningsstyrelsen, 2014), mens den svenske gjelder for grunnskolen (1–9) samt førskoleklassen og fritidshjemmet (Skoleverket, 2022). Ut fra våre gjennomganger er det også enestående om en sammenlikner med andre europeiske land.

Spørsmålet vi stiller er om dette legger føringer på vårt læreplanverk som kan være utfordrende med tanke på beskrivelser av relevans og skolefagenes innhold. Så langt vi kan se har dette ikke vært en sentral diskusjon i forarbeidene til læreplanverket. Dette kan dermed ses som noe som er akseptert og som tas for gitt. Det er imidlertid interessant at denne tematikken har kommet opp i arbeidet med videregående opplæring. Lied-utvalget (NOU, 2019:25, s. 25) foreslår blant annet at læreplanene i fellesfag utformes som egne læreplaner i videregående opplæring, at det begrepsmessig skilles tydelig mellom grunnskolen og videregående opplæring, og at begrepet grunnopplæring utgår (s. 72–73).

Utvalget foreslår at fagenes relevans og sentrale verdier må ha en omtale som er mer spesifikt rettet mot det overordnede målet for videregående opplæring. På samme måte mener utvalget at omtale av fagenes kjerneelementer og tverrfaglige temaer må formuleres slik at de er i tråd med sluttkompetansen i videregående opplæring. De grunnleggende ferdighetene må ha et særlig uttrykk som viser at de er innrettet mot den opplæringen som skjer i videregående opplæring (NOU 2019:25, s. 57).

I høringen til Lied-utvalget gir Norsk Lektorlag, Utdanningsforbundet og KS tilslutning til egne planer for videregående skole og mener det er behov for å se videregående skole som et eget

utdanningsnivå, med egen læreplanstruktur¹². Grunnopplæring oppfattes heller ikke som et godt begrep da det, ifølge Utdanningforbundets uttalelse, tilslører «at det er snakk om ulike skoleslag, som krever egne tiltak og løsninger for å fungere godt».

Vi trekker inn dette aspektet fordi, så langt vi kan se, ble ikke dette debattert i arbeidet med fagfornyelsen. Da LK20 /LK20S ikke er en reform, men lansert som en fornyelse, er dette kanskje ikke overraskende. På den andre siden peker Lied-utvalget og innspillene referert over på at mangel på tydeliggjøring av distinksjonene mellom skoleslag kan ha uheldige konsekvenser for hvordan læreplanene tar høyde for hva som har relevans.

Snarere enn å skape sammenheng, kan et felles læreplanverk skape læreplanmessige utfordringer som bidrar til at læreplanen blir utydelig og mister relevans for elevene. Som nevnt over er den finske læreplanen strukturert på en måte der elevens alder blir en premiss for hvordan læreplanen for de ulike fagene skrives opp. Dette innebærer at aldersmessige forhold og overganger markeres i læreplanen. For årskurs 3–6 kan vi blant annet lese følgende om å utvikles som elev:

Det särskilda uppdraget i årskurs 3–6 är att utveckla färdigheten att lära sig och att identifiera och utveckla sin studieteknik och sina studiefärdigheter. Eleverna ska uppmuntras att acceptera sig själva, att uppfatta sina gränser och rättigheter och vid behov försvara dem samt att värna om sin egen trygghet och säkerhet. ... Eleverna ska uppmuntras att göra val utifrån sina förutsättningar och undvika könsbundna val. Särskild uppmärksamhet ska fästas vid elevernas behov av handledning och stöd (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 154)

Eksempelet fra Finland får fram læreplanens relevans med tanke på elevenes utvikling. Den finske læreplanteksten inviterer til dette på en helt annen måte enn det vi finner i den svenske og den

¹²<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-nou-201925-med-rett-til-a-mestre/id2685506/?uid=1b0cf949-f283-424c-b297-2b7abb1b4007>

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-nou-201925-med-rett-til-a-mestre/id2685506/?uid=2129241c-e266-43e9-856a-a41caf660f64>

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-nou-201925-med-rett-til-a-mestre/id2685506/?uid=9659cdb5-531c-485c-82ee-344986d3ba29>

norske læreplanen. Sammenlikningen gir grunn til å stille spørsmål om selve læreplanstrukturen framstår med et abstrakt bilde av eleven og at teksten i liten grad derfor tillegger alder betydning.

5.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gått nærmere inn på læreplanverkets komposisjon med særlig vekt på struktur og sammenhengen mellom de ulike elementene i læreplanen. Utgangspunktet er spørsmålet om fagfornyelsen svarer ut den politiske intensjonen om et tydeligere innhold i læreplanverket. En nøkkel i dette arbeidet var beskrivelse av kjerneelementer innenfor de ulike fagene. Ideen var at dette skulle legge føringer på arbeidet i læreplangruppene. Siden kjerneelementene var vedtatt da læreplangruppene startet sitt arbeid, ble de en viktig premiss for utformingen av læreplanene. Likevel stiller vi spørsmål om denne ferdigstillingen også innebar at innholdsdimensjonen ble plassert i skyggen av kompetansemålene i det arbeidet som læreplangruppene skulle gjøre.

Vi har videre pekt på den digitale læreplanvisningens funksjon i å skape sammenhenger i læreplanene for fag. Helhet og sammenheng var en av føringene i Meld. St. 28 (2015–2016) (Karseth mfl., 2020). Den digitale læreplanvisningen var en løsning Utdanningsdirektoratet valgte for å styrke sammenhengen og dermed ivareta den funksjonen som hovedområdene hadde tidligere. Vi har reist noen kritiske spørsmål til dette og pekt på at det er vanskelig å skille mellom hva som er det forskriftsfestet læreplanverket og hva som er støtteressurser, se for øvrig også kapittel 7. Dette punktet er understreket i Hidle og Skarpenes (2021) sin analyse.

På bakgrunn av sin analyse av samfunnsfag konkluderer Hidle og Skarpenes (2021, s. 42) også med at fagfornyelsen ikke er en fornyelse av skolefagene, men at det synes som fagene som innholdsdefinerte enheter er i oppløsning. I våre analyser (Karseth mfl., 2020) beskriver ikke vi dette som en oppløsning, men fastslår at våre analyser tyder på at fagfornyelsen ikke har ført til en *styrking* av innholdsdimensjonen. Mange av kompetansemålene for de fagene vi har studert er generelt formulert og synliggjør en økt vektlegging av prosessuelle sider ved undervisningen. Den utbredte bruken av verbet «utforske» eksemplifiserer dette. Samtidig har vi vist at fagene som representanter for innhold opprettholder og på mange måter styrker sin posisjon i læreplanverket ved at sentrale verdier, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer knyttes til hva som er

relevant for det enkelte fag. Dette betyr imidlertid ikke at læreplanene nødvendigvis rammer inn en innholdsmessig avgrensning.

Med utgangspunkt i læreplanverkene i våre naboland Sverige og Finland har vi i kapittelet pekt på noen vesentlige forskjeller. Vi viser hvordan kompetanseorienteringen framstår som tydeligst i de norske læreplanene, og at det kun er Norge som har et læreplanverk som dekker et 13-årig opplæringsløp. Selv om skolefagene er et viktig omdreiningspunkt i alle de tre landene, ser vi at Finland vektlegger kjennetegn ved elevenes alderstrinn til grunn for sin beskrivelse av fagene.

Kapittel 6: Kompetanseutvikling for innføring av nytt læreplanverk

I Meld. St. 28 (2015–2016) understreker departementet betydningen av å inkludere lærerne i endringsarbeidet knyttet til fagfornyelsen. Departementet peker på betydningen av at lærerne aktivt tar del i endringsprosessene, og at det legges til rette for gode prosesser der det utvikles kunnskap og innsikt i innholdet i de nye læreplanene i lærerkollegiene. Det er fortsatt kommunene og fylkeskommunene som har ansvar for slik kompetanseutvikling, men Departementet ønsker at det skal utvikles veiledninger til læreplanene. I LK20/LK20S er veiledende ressurser dels integrert i den digitale læreplanvisningen, dels har de form av støtteressurser som Utdanningsdirektoratet tilbyr skolene. Dette er utgangspunktet for fokus i dette kapitlet: Hva karakteriserer støtteressursene utviklet av og på oppdrag av Utdanningsdirektoratet som tilbys for arbeidet med lokalt læreplanarbeid og planlegging av undervisning?

Utdanningsdirektoratet utarbeidet støttemateriell til overordnet del allerede høsten 2019. Materialet inneholder 6 korte filmer med refleksjonsspørsmål og forslag til en 2-timersøkt rettet mot verdigrunnlaget (kapittel 1 i overordnet del). For LK20S er det utarbeidet en film om overordnet del på tre samiske språk. Det er imidlertid ingen refleksjonsspørsmål eller forslag til detaljert gruppearbeid knyttet til noen av disse ressursene.

Det er utviklet tre kompetansepakker som støtte for arbeidet med læreplanverket. I vårt prosjekt analyserer vi kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk»¹³. Denne kompetansepakken besto opprinnelig av fem moduler samt en introduksjon som presenterer helheten. I februar 2022 ble det lagt til en ny modul (Modul 6) om vurdering. Våre analyser knytter seg til pakkens fem første moduler. Som bakgrunn for analysen av kompetansepakken redegjør vi for noen sentrale bakgrunnsdokumenter og de intensjonene vi finner om kompetanseutvikling knyttet til fagfornyelsen. Vi velger å ikke rette våre undersøkelser mot den desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen (DeKomp), selv om arbeidet med innføring av fagfornyelsen også der er et sentralt tema (Fossestøl mfl., 2021; Ottesen mfl., 2021). Vårt nedslag er de sentrale støtteressursene knyttet til fagfornyelsen som er utviklet av og på oppdrag av Utdanningsdirektoratet.

¹³ De to andre pakkene er «Programmering og algoritrisk tenkning» og «Elever med stort læringspotensial».

Etter gjennomgangen av bakgrunns- og styringsdokumentene (NOU 2015:8, Meld. St. 28 (2015–2016) og Strategien for fagfornyelsen), presenteres betingelsene og konkurransegrunnlaget for utviklingen av kompetansepakken og prosjektbeskrivelsen fra Høgskolen i Innlandet (HINN) som fikk anbudet. Deretter presenteres vår analyse av kompetansepakken. På bakgrunn av våre analyser løfter vi fram noen sentrale spenninger, før vi avslutningsvis redegjør for relevante resultater fra undersøkelsene Spørsmål til Skole-Norge i 2020 og 2021.

6.1 Politiske intensjoner om støtte til iverksetting av læreplanverket

Den norske reformhistorien kjennetegnes av at myndighetene utarbeider strategier og tiltak for kompetanseutvikling knyttet til reformene. For innføringen av Kunnskapsløftet ble det blant annet utviklet en strategi kalt *Kompetanse for utvikling 2005–2008*. Evalueringen av denne strategien viste imidlertid at den ikke førte til økning i læreres deltakelse i kompetanseutvikling sammenlignet med tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 160). I en evaluering av reformen ble det pekt på manglende støtte- og veiledninger for å operasjonalisere den nye læreplanen og at veiledninger til læreplanverket skulle ha vært utviklet tidligere (Dale mfl., 2011). Slike veiledninger kunne ha bidratt til å styrke det lokale nivåets evne til gjennomføring, slik også Ludvigsen-utvalget påpekte kan være nødvendig:

Ulikhetene i kapasitet og kompetanse hos skoler og skoleeiere viser betydningen av at læreplaner, støtte og veiledningsmateriell, kompetanseutvikling og støtte til lokalt baserte utviklingsprosesser ses i sammenheng. For å realisere innholdet i læreplanene er det viktig med god sammenheng mellom det nasjonale og det lokale læreplanarbeidet (NOU 2015:8, s. 92)

Utvalget foreslo at de ulike prosessene i et fremtidig lokalt arbeid med læreplaner legges opp parallelt og med utgangspunkt i felles forankrede mål om kompetanser for fremtiden og innholdet i skolen. For å sikre at dette ble fulgt opp, pekte utvalget på at det er nødvendig å presisere skoleeiers ansvar i regelverket for slik å sikre at alle skoler har tilgang på og støtte til det kontinuerlige arbeidet med læreplanene. Utvalget foreslo også utformingen av en overordnet strategi for innføringen av fornyet innhold og en plan for kompetanseutvikling (ibid, s.96).

Departementet så ikke behov for en presisering av ansvaret for det lokale læreplanarbeidet utover å fortsatt stille tydelige forventninger til skoleeiers ansvar og bidra til å styrke skoleeiernivåets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 70). Det er et uttrykt ønske å bevare det lokale

og profesjonelle handlingsrommet for skoleeiere, skoleledere og lærere. Departementet påpekte at det nye læreplanverket skal:

gi bedre støtte til å planlegge opplæringen enn i dag, spesielt gjennom tydeligere mål og faglig innhold, bedre progresjon og bedre sammenheng mellom fag og læreplanverkets deler. Hensikten er at lærernes profesjonelle arbeid med å planlegge og gjennomføre en kvalitativ god opplæring for alle skal stå i sentrum. Læreplanverket og veiledninger verken kan eller skal erstatte det lokale arbeidet på skolene. Konkretisering av innhold, valg av arbeids- og vurderingsmåter og læringsarenaer, tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring er et profesjonelt ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2016. s. 70)

I departementets vurdering av hvilke veiledningsressurser som skal utvikles konstateres det at det er behov for en avveining mellom hva som bør være forskriftsfestet og hva som bør være veiledende støtteressurser. Departementet foreslår at det utvikles en

veiledning som har et begrenset omfang og som foreligger samtidig med og som har en klar sammenheng med læreplanverket. Det skal skilles mellom hva som er den tilhørende veiledningen til læreplanverket, og hva som er annet veilednings- og støttmateriell. (...) Veiledningen skal som i dag gi eksempler på valg av innhold, arbeidsmåter, organisering og vurdering i de ulike fagene. For å gi mer konkret støtte til planleggingen av opplæringen på de enkelte trinnene kan det utvikles eksempler som viser hva elevene kan arbeide med på hvert enkelt årstrinn, og mulige læringsforløp (progresjonsbeskrivelser) i fagene. Der det er hensiktsmessig, kan veiledningene inneholde eksempler på læringsmål på trinn som ikke har egne kompetansemål. Veiledningen skal også inneholde kjennetegn på måloppnåelse på trinn med sluttvurdering slik det er foreslått i kapittel 5 om vurdering. Det er avgjørende at innhold i veiledningene tar tydelig utgangspunkt i læreplanene, og at de skal være et supplement til og ikke en erstatning for læreplanene. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48).

Vi leser departementets innramming som at dette dreier seg om et format som i stor grad følger tidligere veiledninger. Ideen om utvikling av en interaktiv læreplanvisning ble med andre ord ikke sådd i stortingsmeldingen og var heller ikke nevnt i Strategien for fagfornyelsen. Først med *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Kunnskapsdepartementet, 2018) ser vi at verktøyet «Læreplanutvikleren»¹⁴ omtales som et verdifullt grunnlag for å utvikle en god læreplanvisning og gode støtteressurser. Den digitale læreplanvisningen kan være Utdanningsdirektoratets svar på departementets forslag om en veiledning av begrenset omfang. Den digitale visningen skal gi støtte til å se sammenhenger i og mellom fag, jobbe med progresjon og knytte opplæringen til overordnet del. Den har også

¹⁴ Verktøyet skulle legge til rette for systematikk og vise læreplangruppenes vurderinger, valg og prioriteringer i utvikling av læreplanene. Læreplanutvikleren skulle legge grunnlaget for utvikling av den digitale læreplanvisningen med støtteressurser. Se [Prinsipper for utforming av læreplaner for fag \(udir.no\)](https://www.udir.no/læreplaner/utvikling-og-utforming).

forklaring av verb i kompetansemålene og lenker til ressurser. Kjennetegn på måloppnåelse er ikke en del av selve læreplanvisningen, men inngår som en lenke. Når det gjelder den digitale læreplanvisningen henviser vi til analysene i kapittel 4 og 5 der vi undersøker henholdsvis koblingene mellom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og kompetansemål og koblingene i læreplanene for fag. I kapittel 6 har vi fokus på læreplanvisningen i et styringsperspektiv. I denne delen av rapporten har vi valgt å se nærmere på kompetansepakken.

6.2 Utvikling av et skolebasert kompetansetilbud: Nettbasert kompetansepakke

Som oppfølging av tiltak i Meld. St. 28 (2015–2016) utlyste Utdanningsdirektoratet midler for utvikling av en nettbasert kompetansepakke. I Konkurransgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2018) vises det til styringsdokumentene og nødvendigheten av å gi tydelig retning som støtte til det lokale arbeidet. Det vises også til at «Stortinget ber regjeringen sikre at det er lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Oppdragstaker skal sørge for at det samiske innholdet blir ivaretatt i kompetansepakken.

Hensikten med kompetansepakken er at den skal bygge opp under kollektiv profesjonsutvikling og bidra til økt kompetanse i å tolke og forstå læreplanverket. Den skal støtte

- skoleeiere og skoler som har behov for økt læreplankompetanse, som trenger støtte til en mer reflektert praksis og som ønsker større kvalitet i arbeidet med læreplanverket og elevenes læring.
- skoleeiere og skoler som trenger støtte i mer dyptgripende praksisendringsprosesser.
- Desentralisert ordning og fagmiljøer som samarbeider med og veileder skoleeiere og skoler i arbeidet med nytt læreplanverk, og som støtter skoler i deres langsiktige utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5).

I kravspesifikasjonen påpekes det videre at kompetansepakken skal støtte deltakerne i å «ta læreplanverket i bruk, bidra til reflektert praksis, økt læreplananalytisk kompetanse og økt forståelse for dybdelæring» (ibid, s. 9). Pakken skal bestå av tematiske moduler som er satt sammen av ulike innholdstyper.

I utlysningen er det tydelig at utviklingen av kompetansepakken forventes å foregå i nært samarbeid med Utdanningsdirektoratet både når det gjelder innhold og det pedagogiske designet. Det er også Direktoratet som avgjør hvilket innhold som skal publiseres. Det er et krav at innholdet skal forankres hos partene i strategien for fagfornyelsen og hos universitets- og høgskolesektoren samt at kompetansepakken utvikles i samarbeid med brukere blant annet gjennom pilotering. I konkurransegrunnlaget understrekes det også flere steder at kompetansepakken skal bygge opp under kollektiv profesjonsutvikling. Det er ingen referanse i konkurransegrunnlaget til en digital læreplanvisning eller at oppdraget knyttes til Læreplanutvikleren.

Så vidt vi er kjent med var det bare en tilbyder, Høgskolen i Innlandet (HINN), som la inn tilbud, og som fikk oppdraget. I sitt anbud foreslo HINN en kompetansepakke bestående av 6 moduler:

1. Hvorfor går elevene på skolen?
2. Overordnet del
3. Dybdelæring
4. Tverrfaglig tema
5. Kompetansemål
6. Profesjonsfelleskap og lokalt læreplanarbeid

I anbudet ble det understreket at det er viktig at skolene opplever tilstrekkelig grad av forpliktelse til å gjennomføre hele kompetansepakken samtidig som dette balanseres mot skoleledernes og deltakernes handlingsrom og eierskap til forbedringsprosessene (s. 10–11).

Vi kan ikke styre ledere og lærere til en helt konkret forståelse og i hvert fall ikke til en helt bestemt praksisutførelse, men vi kan «pushe» utviklingsaktivitet. I kompetansepakken er det den kollektive utviklingsaktiviteten knyttet til læreplanforståelse og lokalt arbeid med nye læreplaner vi ønsker å pushe (...) Vi foreslår derfor at det legges inn svært klare forventninger ved påmelding om at hele pakken gjennomføres grundig, og at det er noen synlige krav underveis. (s.10–11)

I anbudet påpekes skoleledelsens nøkkelrolle i kompetansepakken og at «prosessen må skreddersys både strukturelt og faglig for å gi optimal verdi i hvert enkelt unike profesjonsfelleskap, og denne jobben må ledelsen gjøre selv».

Det endelige resultatet ble noe annerledes enn det som forelå i HINN sitt anbud. Den viktigste forskjellen er at modulen «Kompetansemål» ble erstattet med en modul kalt «Læreplan for fag» og som utgjør den mest omfattende modulen i pakken.

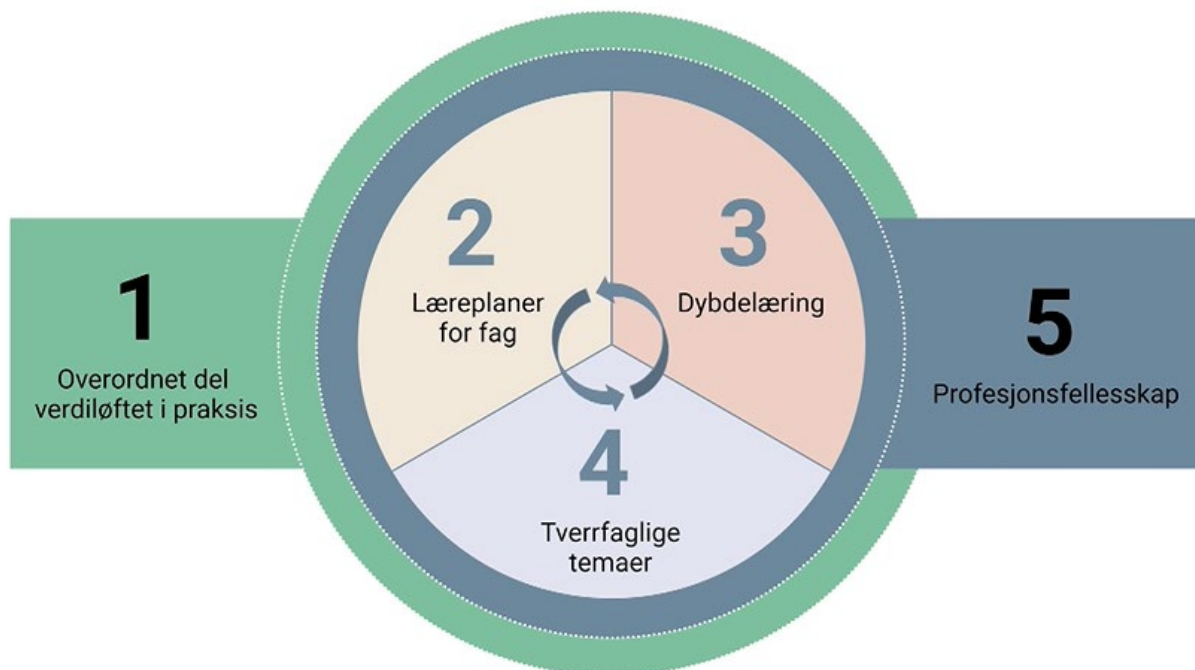
6.3 Analyse av kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk»

Kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)* består av fem hovedmoduler (den sjette modulen som ble lagt ut i februar 2022 inngår som nevnt ikke i våre analyser) I tillegg kommer en introduksjonsmodul. Hensikten med kompetansepakken er å «gi støtte til skolene i arbeidet med å bruke, tolke og forstå det nye læreplanverket»¹⁵. Utdanningsdirektoratet foreslår at det settes av 4–8 timer per måned til arbeidet med kompetansepakken. På denne måten vil de kunne gjennomføres i løpet av et halvt år.

Denne kompetansepakken er som nevnt innledningsvis én av flere støtteressurser/verktøy for kompetanseutvikling som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. Kompetansepakkene er inndelt i *moduler* som tar opp avgrensede temaer. Hver pakke har gjerne en ‘introduksjonsmodul’ og flere ‘fagmoduler’¹⁶. Kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk* var i utgangspunktet satt sammen av modulene Introduksjon (0), Overordnet del – verdiløftet i praksis (1), Læreplaner for fag (2), Dybdeløring (3), Tverrfaglige temaer i overordnet del (4) og Profesjonsfellesskap og veien videre (5). Oversikt over modulene framgår av figur 3 nedenfor. Senere er altså kompetansepakken utvidet med en modul 6.

¹⁵ Se [Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk \(udir.no\)](#)

¹⁶ Se [Kompetansepakker \(udir.no\)](#)



Figur 5: Oversikt over modulene i kompetansepakken «Innføring av nytt læreplanverk». Hentet fra aktivitet 0.3 i kompetansepakken.

I introduksjonen illustreres sammenhengen og rekkefølgen mellom de ulike modulene der modul 1 må tas først og modul 5 til slutt, mens det er opp til skolen å bestemme rekkefølgen på de øvrige modulene. Ved å klikke på hver enkelt modul synliggjøres en kort beskrivelse av modulen.

Det overordnede målet for denne kompetansepakken er at «Lærere og ledere tolker, forstår og bruker læreplanverket på en måte som er optimal for elevenes opplæring»¹⁷. Grunnplanken er læreplanen som forskrift, og norske lærere og skoleledere er forpliktet til å tolke, forstå og bruke denne forskriftene når de tilrettelegger for, planlegger og gjennomfører undervisning. Kompetansepakken er en frivillig støtte som skoler kan velge å ta i bruk. En utfordring for kompetansepakken som pedagogisk prosjekt er å respektere deltakernes profesjonelle skjønn og handlingsfrihet, samtidig som det etableres støttestrukturer som uvegerlig vil inneholde prioriteringer, anbefalinger og føringer. I introduksjonen til pakken understrekes dette. Det

¹⁷ Data som ligger til grunn for analysen av kompetansepakken er materialet som er tilgjengelig etter innlogging via Feide.

poengteres at det ikke gis oppskrifter eller fasit for hvordan kompetanseutviklingen skal foregå. I kompetansepakken vil det bli lagt vekt på refleksjon og utprøving i praksis, og betydningen av eierskap og lederskap understrekes. Det er skolen selv som må ha «hånda på rattet», som det presiseres i introduksjonsvideoen. Kompetansepakken tilbyr en egen lederstøtte med utfyllende informasjon og råd og veiledning til organisering og gjennomføring av arbeidet med de enkelte modulene.

En funksjon til støtten som tilbys gjennom kompetansepakken, er at den bidrar til å flytte læreplanverket tettere på skolens praksiser. Slik kan kompetansepakken framstå som ei bru fra læreplanteksten som forskrift til konkrete undervisningspraksiser. I våre analyser er det interessant å undersøke denne funksjonen nærmere. Et annet aspekt gjelder hvordan læreplanverkets intensjoner kommer til uttrykk i den støtten modulene gir.

I det følgende vil vi identifisere kompetansepakkens mål, innhold og faglige profil, før vi går nærmere inn på arbeidsoppgavene og arbeidsformene det legges opp til. På denne bakgrunnen undersøker vi spesielt hvordan profesjonsfellesskapet og skolens ledelse posisjoneres gjennom kompetansepakken. Vi er spesielt opptatt av i hvilken grad pakken åpner for refleksjon og fortolkning, eller lukker fortolkningsrommet gjennom instruksjoner og definisjoner.

6.3.1 Kompetansepakkens mål, innhold og faglige profil

Innholdsmessig knyttes modulene tett på fagfornyelsen og læreplanens sentrale begreper. Det legges også vekt på at læreplanverkets ulike deler og elementer må ses i sammenheng. Dessuten påpekes det at overordnet del må trekkes regelmessig fram under arbeidet i alle modulene.

Formålet med modul 1 *Overordnet del – verdiløftet i praksis* er at profesjonsfellesskapet skal forstå verdigrunnsynet i overordnet del slik at det kan prege planlegging og gjennomføring av opplæringen. Modulen må tas først siden overordnet del og verdiløftet er en viktig forståelsesramme og ‘optikk’ for arbeidet med de andre modulene i

kompetansepakken¹⁸. Modulen er organisert i tre deler: 1. Verdiløftet i praksis 2. Hva er Overordnet del? 3. Elevstemmer.

Et tydelig grep er at modulen begynner med en del som presenterer fortolkninger av verdiløftet i fagfornyelsen som ikke uten videre er reflektert i overordnet del. Viktigst er her formuleringen av 'et dobbelt hensyn' som verdiløftet skal ivareta. Ifølge introduksjonsteksten til modul 1.1.3 er dette for det første snakk om «verdiene som profesjonsfellesskapet og skolehverdagen skal bygge på og preges av» og for det andre «verdiene elevene skal lære, erfare og utvikle ved å jobbe med fagene». Dette kan forstås som en støtte til å forstå og bruke verdiene i overordnet del. I del to kommer en helhetlig presentasjon av overordnet del der deltakerne blir bedt om å forholde seg til hele dokumentet. I siste del som fokuserer på skolens formål, er verdier interessant nok ikke nevnt i oppgavebeskrivelsene. Hvordan denne delen er relatert til verdiløftet i praksis, må dermed deltakerne selv reflektere over.

Modul 2 *Læreplaner for fag* er den mest omfattende modulen og målet er formulert på individnivå som "Sammen med kolleger tolker og anvender jeg læreplaner for fag på en måte som bidrar til relevant kompetansebygging for elevene, med støtte i fagets kjerneelementer og i tråd med grunnsyn i Overordnet del." Modulen legger strukturen i læreplanene til grunn og består av følgende fire hoveddeler: 1. Læreplanstruktur 2. Om faget 3. Kompetansemål 4. Vurdering.

I introduksjonsdelen til denne modulen presenteres en video som beskriver hvilke temaer som behandles og forventet tidsbruk. I videoen understrekes viktigheten av å lese de ulike delene i læreplaner for fag i sammenheng og i lys av overordnet del og formålsparagrafen. I beskrivelsen som er rettet mot skoleledere, og skoleeiere understrekes det at denne modulen krever tydelig ledelse fra start. Den digitale læreplanvisningen utgjør den sentrale innholdscomponenten i denne modulen.

Formålet med modul 3 *Dybdelæring* er «å etablere en felles forståelse av begrepet dybdelæring og å bruke denne innsikten til å videreutvikle en praksis med læringsprosesser som legger til rette for dypere læring». Den er organisert i tre deler 1. Dybdelæring - definisjon og bakgrunn 2. Å lære å lære - for livet 3. Vurdering som støtter dybdelæring.

¹⁸ Beskrivelsene av formål for de ulike modulene er hentet fra Moduloversikt 0.3 i kompetansepakken.

I gjennomgangen av de tre delene gjentas definisjonen av dybdelæring slik den ble definert i *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

Det presiseres at det er et lederansvar å utvikle en felles forståelse av dybdelæring.

For modul 4 *Tverrfaglige tema i Overordnet del* er formålet «å støtte profesjonsfelleskap i å forstå bakgrunn og intensjon for de tverrfaglige temaene slik at opplæringen gir elevene kompetanse til å ta ansvarlige og bevisste valg». De tre delene er formulert gjennom følgende tre spørsmål: 1. Hvorfor er de tre tverrfaglige temaene en del av Fagfornyelsen? 2. Hvordan svarer de ulike temaene på de store samfunnsutfordringene? 3. Hvordan kan arbeid med de tre tverrfaglige temaene videreutvikle elevens kompetanse?

Tyngdepunktet er de tverrfaglige temaene slik de framstilles i overordnet del. Slik knyttes skolens dannelsingsoppdrag og verdiløftet til de tverrfaglige temaene. De tre spørsmålene som danner de tre delene er åpent formulert og inviterer til kritiske refleksjoner.

Formålet med modul 5 *Profesjonsfelleskap og veien videre* er «å videreutvikle profesjonsfelleskap og bidra til fortsatt arbeid med utvikling av en bærekraftig læreplankompetanse». Modulen er delt i fire deler: 1. Hva er status nå i slutfasen av kompetansepakken? 2. Hvor skal vi (1-2 år fram i tid)? 3. Hvordan vi kan bruke profesjonsfelleskapene for å drive det videre arbeidet framover? 4. Modulavslutning.

I introduksjonen beskrives det hvordan modulen er strukturert etter «SØT-modellen»: Situasjonen nå – Ønsket situasjon – Tiltak for å nå ønsket situasjon. Modulen skal avsluttes med evaluering og med at skolelederen utvikler en tiltaksplan for arbeidet de nærmeste årene. Det understrekes at det er vesentlig å finne en god balanse mellom det individuelle og det kollektive. Det er en forutsetning at innsikt fra de øvrige modulene i pakken kobles til arbeidet i denne modulen, slik at deltakerne ikke bare utvikler kunnskap om profesjonsfelleskap, men også læreplankompetanse.

Sett under ett innebærer kompetansepakken å utvikle forståelse for fagfornyelsens begreper og intensjoner. Kobling til praksis understrekes også. Pakkens tydelige sammenheng med

læreplanverket er i tråd med stortingsmeldingens «bestilling» av veiledninger til læreplanverket. Med andre ord er kompetansepakken utvilsomt et uttrykk for statens utdanningspolitikk med det formål å bidra til å oppfylle sentrale intensjoner i fagfornyelsen. Det kan imidlertid problematiseres hvorvidt pakken representerer det som i Meld. St. 28 (2015–2016) beskrives som et «begrenset omfang» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 48).

6.3.2 Kompetansepakkens formidlingsform og læringsressurser

Modulene i kompetansepakken består av videoer, podcaster, tekster og modeller som tilbyr perspektiver på det nye læreplanverket. Videoene er en sentral formidlingskanal. Alle modulene starter med en introduksjonsvideo med en av de faglig ansatte ved Høgskolen Innlandet (HINN). Videoene gir oversikt over modulens innhold og arbeidsformer og modulens viktighet begrunnes og understrekes.

Ved siden av introduksjonsvideoen finner vi i de ulike modulene også videoer som bidrar med fortolkninger av læreplanverket. For modulene 1, 2 og 4 står den digitale læreplanvisningen sentralt. I disse videoene er det ansatte ved Utdanningsdirektoratet som formidler. For modul 2 er det tre slike videoer hvor den første er knyttet til læreplanstrukturen. Her understrekes sammenhengen i læreplanverket og bruken av læreplanvisningen eksemplifiseres gjennom ulike fag. Videoene er informative og viser hvordan man kan bruke læreplanvisningen for å få fram sammenhengene. Slik sett representerer videoene en bruksanvisning eller en oppskrift på arbeid med læreplanene. At Utdanningsdirektoratets egne ansatte står for den muntlige formidlingen bidrar til å gi legitimitet til læreplanvisningen og bruken av den.

I modulene finner vi også andre videoer der Utdanningsdirektoratets ansatte deltar. Dette gjelder Profesjonsfelleskapet (0.5), Hva er overordnet del? (1.2.1) Hva er underveisvurdering? (2.4.1). Aktørene fra Utdanningsdirektoratet representerer forvaltningen og framstår som autoritative fortolkere av læreplanene. Utover disse videoene er det gjerne fagpersoner fra HINN som bidrar. Dette gjelder for eksempel informative og begrepsavklarende videoer om kjerneelementer (2.2.2) og kompetansemål (2.3.1) og mer sammenbindende og aktivitetsorienterte videoer som «Å lære å lære» (3.2.1) og «Bærekraftig læreplankompetanse» (5.2.1).

I tillegg til ansatte fra HINN og Utdanningsdirektoratet bidrar også andre fagpersoner fra universitets- og høyskolesektoren i videoer. I modul 3 gjelder det for eksempel en video om dybdelæring (3.1.1) og i modul 4 en video om de tre tverrfaglige temaene (4.1.2). Mens de fleste videoene er på mellom tre og fem minutter, er disse to på omtrent 9 minutter. Vi finner også videoer fra ledere og lærere i grunnopplæringen i modul 4 og modul 5, og to eksempler der elever kommer til orde.

I tillegg til videoene og læreplanvisningen presenteres også noen andre faglige ressurser. Dette gjelder for eksempel forskningslitteratur om dybdelæring og podcaster om de tverrfaglige temaene. I modul 5 anbefales videoer som er publisert som støtte til overordnet del som tilleggsressurser. En annen type ressurser som tilbys er forklarende tekster som skal bidra til refleksjon. Et eksempel er i modul 2 under temaet *Handlingsrom* der tekstene inviterer til didaktisk refleksjon om kompetansemål i utvalgte fag. I et annet eksempel i modul 2 finner vi beskrivelser av tre faser i undervisvurdering.

Sett under ett klargjør kompetansepakken fagfornyelsenes ulike elementer gjennom formidlingsform, videoer, tekster, presentasjoner og andre læringsressurser. I introduksjoner og avslutninger har ansatte ved HINN regionen samtidig som direktoratet spiller en sentral formidlingsrolle særlig gjennom videoene knyttet til læreplanvisningen. Bruken av fagpersoner fra andre universiteter og høyskoler bringer inn en forskningsforankring som særlig kommer til uttrykk i modulen om dybdelæring, men også i modulen om tverrfaglige temaer i overordnet del og i modulen om profesjonsfellesskapet. Formidling fra praksis bidrar til eksemplifiseringer der fag- og skolekontekst synliggjøres.

6.3.3 Kompetansepakkens aktiviteter og oppgaver

Et viktig strukturerende element i kompetansepakken er oppgaver som anbefales. Disse skal deltakerne som regel gjøre individuelt, for så å gå sammen i grupper og/eller i plenum. I mange tilfeller blir deltakerne enten alene eller i grupper bedt om å oppsummere arbeidet i notater som tas med videre. Fellesmøtene fungerer som viktige stoppesteder underveis, der oppgavene bearbeides. Et gjennomgående trekk når det gjelder aktivitetene er at det anbefales at diskusjoner, synspunkter og vurderinger blir oppsummert av ledelsen, ofte som uttrykk for en felles forståelse

i profesjonsfellesskapet som skal danner utgangspunktet for videre arbeid. I et overordnet perspektiv er det nettopp fagfornyelsen som en anledning til skoleutvikling som trer fram som viktig. Det er ikke bare den enkelte lærer som må endre sin praksis i møte med det nye læreplanverket. Det legges opp til at profesjonsfellesskapet og skolen må gå sammen om å videreutvikle sine praksiser.

I beskrivelsene av oppgaver finner vi refleksjonsoppgaver, analyser og konkret arbeid med utvikling av undervisningsopplegg. Den anbefalte metoden for arbeidet med oppgavene er ofte IGP-modellen:

Det vil si at dere starter med individuell refleksjon (I) under og rett etter å ha sett en innledende film. Deretter fortsetter dere med en gruppediskusjon (G), og til slutt legger hver gruppe frem sine tanker og innspill i plenum (P) (Lederstøtte til Modul 1)

I lederstøtten understrekes det at plenumsdelen krever tydelig ledelse og at sammensetningen av gruppene er av stor betydning. Det stilles imidlertid ingen eksplisitte forventninger knyttet til leders oppfølging av plenumsframleggene. For eksempel anbefales det i lederstøtten til 1.1.5 *To sider ved verdiløftet i praksis* der den reflekterende samtalen i grupper vektlegges, at ledelsen legger en plan for hvordan innsikten fra gruppeoppgaven kan tas med videre i lærernes arbeid.

Den sentrale oppgaven i modul 2 er å utvikle et konkret undervisningsopplegg (2.3.5). Her anbefales det at man benytter den digitale læreplanvisningens planleggingsverktøy. I tillegg følger åtte spørsmål som skal brukes i forberedelsen til å begrunne og forklare opplegget for kolleger i faggruppemøte (2.3.6). Aktiviteten som knyttes til modulavslutningen er en individuell oppgave for å oppsummere og reflektere over arbeidet i form av egenvurdering som ledelsen organiserer oppfølgingen av.

Intensjonene med aktivitetene i modul 3 er å bidra til en felles forståelse av hva dybdelæring er og hvilke implikasjoner dette får for undervisningspraksisen. Det legges opp til minst ett fellesmøte knyttet til hver av de tre innholdsdelene og de ulike ressursene som tilbys (tekster, videoer og podcaster) skal være utgangspunktet for refleksjoner. I fellesmøte 3.1.2 er hensikten å utvikle felles forståelser hvor framgangsmåten som foreslås er rekkefremlegg, diskusjon og oppsummering i gruppe, oppsummering av gruppediskusjonen i plenum og en individuell refleksjon om hvordan man forstår dybdelæring. For modul 3 inngår også en aktivitet (3.1.3) hvor det foreslås at man innhenter synspunkter fra elevene.

Aktivitetene i modul 4 er bygd opp rundt tre fellesmøter. Det inviteres til at deltakerne forbereder seg til fellesmøtene ved å lese tekster og høre podkaster og skrive notater fra dem. På fellesmøtene bearbeides notatene i grupper, men i tillegg blir deltakerne bedt om å se nye filmer eller forholde seg til nye tekster, som bearbeides videre i grupper (se 4.1.2). På den måten blir fellesmøtene i stor grad gruppebaserte hvor det inviteres til refleksjon. Det legges i liten grad opp til at profesjonsfellesskapet samtaler og diskuterer i plenum. Etter det første fellesmøtet leverer gruppene notater til ledelsen og det avsluttende refleksjonsnotatet leverer deltakerne individuelt til ledelsen.

I modul 5 er aktivitetene tilpasset «SØT»-modellen (jf. 4.3.1) for utviklingsarbeid. For hvert av trinnene i modellen er det utarbeidet oppgaver som er tilpasset modulens fokus på situasjonsbeskrivelse, ønsket framtidstilstand og tiltak. For eksempel skal deltakerne bruke sine definisjoner av nåtilstand og ønsket tilstand i arbeidet med utvikling av tiltak. I modulen brukes ofte IGP-modellen der den individuelle forberedelsen innebærer refleksjoner over tekster eller videosnutter. I gruppen er gjerne oppgaven å sammenholde erfaringer, og prioritere hva som skal presenteres i plenum. Ledelsen har i oppgave å videreføre gruppens innspill.

I lederstøtten til modul 5 linkes det til ressursen *Utvikle praksis sammen. Tips, råd og ideer til bruk i barnehage- eller skolebasert kompetanseutvikling og kollektiv profesjonsutvikling* ([Utvikle praksis sammen \(udir.no\)](http://utviklepraksis.sammen.udir.no)). Her presenteres forslag til metodikk for pedagogisk utviklingsarbeid. Men sett under ett er den dominerende arbeidsformen i kompetansepakken «IGP-modellen» (eller en variant av denne) der lærerne reflekterer individuelt, diskuterer i grupper og legger fram/diskuterer i plenum.

Jevnt over er det foreslått å bruke mest tid i gruppene og forholdsvis knapt med tid i plenum. Et annet viktig grep er at ledelsen skal bruke resultater fra plenumssesjonene til å utforme strategier for videre arbeid i skolen. Det er lite beskrevet hvordan dette eventuelt skal føres tilbake til lærerkollegiet. Det synes med andre ord å være ledelsen som skal si noe om status og utfordringer videre og planlegge den videre prosessen. På den måten er det ledelsen som forvalter og blir gitt fortolkningsmakten knyttet til profesjonsfellesskapets forståelse og videre ønsker. Dette er det grunn til å framheve nettopp fordi åpenheten i oppgavene og muligheten til å problematisere

gjeldende praksiser inviterer til høyst ulike svar i deltakergruppene. Et sentralt spørsmål er hvordan ledelsen håndterer slike ulike forståelser.

6.3.4 Noen betraktninger om kompetansepakkens styrker og svakheter

I våre analyser er oppmerksomheten rettet mot hvorvidt kompetansepakken kan sies å støtte opp om intensjonene med reformen. Med intensjonene tenker vi her først og fremst på om arbeidet med kompetansepakken vil bidra til at læreplanverket tydelig gir retning for arbeidet i skolen. I Meld. St. 28 (2015–2016) understrekes betydningen av profesjonsfelleskapet som nøkkel for å omsette læreplaner til god undervisning som bidrar til læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68). Læreplanene for fagene skal være tydelige, men de skal samtidig gi lokalt handlingsrom.

Kompetansepakkens ulike deler, innhold og arbeidsmåter gir struktur og presenterer innhold som kan gi nyttig kunnskap når skolene arbeider med å bygge læreplankompetanse og utvikle profesjonsfelleskapet. Gjenkjennbarheten i de foreslåtte arbeidsmåtene antas å gjøre pakken lett tilgjengelig for lærere og ledere. Anbefalt tidsbruk for hver modul er et strukturerende element som kan bidra til god planlegging på skolene.

Kompetansepakken har uten tvil en klar og tydelig kobling til læreplanverket. Innholdet er konsentrert rundt sentrale begreper i fagfornyelsen og alle modulene gir bidrag for å synliggjøre sammenhengen i læreplanverket.

I det følgende vil vi peke på noen kritiske punkter knyttet til våre analyser.

Balanse mellom å definere fortolkningsrommet og å åpne for refleksjon og meningsforskjeller

Modulene har en sterk konsensusorientering. Dette ser vi for eksempel i modul 1, og særlig tydelig i oppgave 1.2.3 der deltakerne først individuelt har framhevet verdier som de mener er synlige på skolen, og skoleledelsen skal begynne fellesmøtet med å gi «en omforent forståelse av skolen sitt ståsted.» Nå kan en slik omforent forståelse naturligvis romme ulike syn og også uenigheter. Men det interessante er at modul 1 som helhet gjennom perspektiver og oppgaver ikke åpner opp for denne muligheten. Dermed integreres heller ikke spenninger og uenighet i arbeidet med

verdiløftet. Tetttest på er presentasjonen av overordnet del i 1.2.1 som viser til at «mange lærere og instruktører vil oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier». Dette er en parafrasering av en formulering i kapittel 3.5 i overordnet del. Der fortsetter teksten med å vise til at lærere hele tiden må «gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden.» Men slike perspektiver blir altså ikke fulgt opp i kompetansepakken. Vår analyse viser at modul 1 mangler et profesjonsetisk perspektiv på overordnet del og verdiløftet. I profesjonsetikken har dilemmaer og verdikonflikter en sentral plass, men slike innganger ser altså ut til å være utenfor modulens tematiske felt. Det kan være at spenninger, dilemmaer og uenighet likevel melder seg i diskusjoner og fellesmøter, men kompetansemoduleen bidrar ikke med støtte til å reise vanskelige problemstillinger eller bistand til hvordan skolen ledelse kan håndtere slike samtaler på gode måter.

Manglende invitasjon til å bygge på ulike kunnskapskilder og innhente kunnskap i eget arbeid.

I forskning på profesjonsfelleskap og profesjonsutvikling understrekes betydningen av tilgang på og bruk av ulike kunnskapskilder, noe som også kommer til uttrykk i overordnet del. Felleskapet er viktig for å videreutvikle og sikre profesjonens kunnskapsgrunnlag. Med dette som bakteppe er det overraskende at kompetansepakken sjelden inviterer til bruk av forskningslitteratur. Dette gjelder ikke minst for modulen om profesjonsfelleskap som i liten grad kobles til teori og forskning og der det anbefales et relativt begrenset utvalg av tilleggsressurser som kan hentes fram i arbeidet. Refleksjonene som pakken inviterer til, knyttes i første rekke til egen praksis, til læreplanverket og læreplanvisingen. Det kan også stilles spørsmål ved om deltakerens kompetanse i bred forstand inviteres inn i kunnskapsarbeidet. I denne sammenhengen skiller modulen om dybdelæring seg ut ved aktivt å trekke inn forskning både i videoene og i tekstene som tilbys. I modulen om de tverrfaglige temaene er det også i egne vedlegg eksempler på noen artikler og eksempler på undervisningsopplegg. I de øvrige modulene er det først og fremst læreplanverket selv og da den digitale læreplanvisningen som utgjør den sentrale kunnskapskilden som rammer inn arbeidet.

Verdiløftet og lokal skoleutvikling

Modul 1 *Overordnet del verdiløftet i praksis* framstår i utgangspunktet med en åpen tilnærming som gir profesjonsfellesskapet et stort handlingsrom når det gjelder hvordan overordnet del kan bidra til videreutvikling av praksiser ved skolen. Oppgavene legger opp til at deltakerne skal fokusere på de verdiene i overordnet del som allerede trer fram i skolens praksis. Disse blir tematisert og skal så legge grunnlaget for skoleutvikling. Det er opplagt viktig å kartlegge verdier og praksiser som bør videreføres på den enkelte skole. Men samtidig er den enkelte skole forpliktet på hele verdigrunnlaget. I dette perspektivet kan det være vel så viktig for å styrke kvaliteten i skolens praksiser å diskutere hvilke verdier som ikke tematiseres her. Et slikt selvkritisk perspektiv er ikke vektlagt i modulen, jf også mangelen av et konfliktperspektiv som vi tidligere satte i sammenheng med fraværet av en profesjonsetisk tilnærming.

Ledelsens rolle i arbeidet med kompetansepakken

Det er en styrke ved kompetansepakken at det er lagt inn egne ressurser for skoleledere til de foreslåtte aktivitetene i alle modulene. Implisitt er dette et signal om at det forventes at skoleledere tar føringen og organiserer og deltar i et forløp sammen med sitt personale. Slik sett framstår kompetansepakken som en helhetlig plan som strukturerer tid, løfter fram relevant innhold og definerer oppgaver og roller. Dermed *kan* kompetansepakken kommunisere en «one-size-fits-all»-tilnærming til læreplanarbeidet, der lokale forhold og profesjonelle vurderinger blir av mindre betydning. Et annet aspekt er at kompetansepakkens lederressurser i liten grad tilbyr hjelp til å håndtere spenninger knyttet til tolkninger av læreplanen. Dessuten gis ledere ansvar for å oppsummere diskusjoner og stake ut veien videre. Dette er en særdeles vanskelig oppgave i situasjoner der det er ulike oppfatninger i personalet. Våre analyser viste at ressursene i hovedsak er konsensusorientert. Det ville nok vært en hjelp for skoleledere dersom lederressursene problematiserte dette.

Forholdet mellom læreplanen som forskrift, profesjonens handlingsrom og Utdanningsdirektoratets støtteressurser

Kompetansepakken skal støtte lærere og skoleledere i deres arbeid med realisering av læreplanen som forskrift. Samtidig anerkjennes betydningen av å ivareta det profesjonelle handlingsrommet

for dem som skal iverksette fagfornyelsen. Når kompetansepakken i stor grad er konsensusorientert, kan profesjonens handlingsrom begrenses fordi ulikhet i oppfatninger underkommuniseres og konfliktområder ikke språkliggjøres. Med referanse til modellen vi viser til i figur 2, kan vi si at den kommunikative diskursen er overtalende, framfor deliberativ. Vi har tidligere eksemplifisert dette med modul 1 og verdiløftet. Tilsvarende finner vi at heller ikke i modul 4 om tverrfaglig tema tematiserer ressursene som tilbys den krevende oppgaven det vil være å arbeide med tverrfaglige tema i et læreplanverk som vektlegger enkeltfag. Et annet eksempel i modul 4 er når deltakerne anbefales å arbeide i tverrfaglige grupper med ett tverrfaglig tema. Ved hjelp av læreplanvisningen skal de finne fram til kompetansemålssett for de ulike fagene og undersøker hvordan det tverrfaglige temaet kommer til uttrykk. Koplingene i læreplanvisningen er ment som en støtteressurs, og har ikke til oppgave å erstatte profesjonsfellesskapets fortolkning av læreplanverket. Likevel er det i praksis det oppgaven gjør. Oppgaven eksemplifiserer utfordringen det er å utvikle en støtteressurs som skal bidra til at profesjonsfellesskapet får et eierskap til det nye læreplanverket. Det må imidlertid være en forutsetning i det profesjonelle arbeidet at det er tydelig for lærerne hva som er forskrift, og hva som er en tolkning av forskriftene.

6.4. Kompetanseutvikling – noen sentrale spenninger

Slik det framgår av departementets vurderinger i Meld. St. 28, er det kommunene og fylkeskommunene som har ansvar for å legge til rette for og sørge for nødvendig opplæring ved innføring av LK20/LK20S. I meldingen pekes det også på at det er ulikheter mellom kommunene med hensyn til den beredskapen de har for å kunne ta dette ansvaret. I de følgende avsnittene viser vi hvordan dette kan føre til utfordringer for iverksettingen av fagfornyelsen. Ytterligere en spenning finner vi knyttet til forholdet mellom forskriftsfestet læreplan og støtte- og veiledningsressurser, men dette forholdet har vi valgt å diskutere i kapittel 7 om læreplanen som styringsmiddel.

6.4.1 Profesjonsfellesskapets posisjon

I overordnet del av læreplanen, kapittel 3 understrekes aktørenes felles ansvar for å bidra til «god utvikling i skolen». I formuleringen *felles ansvar* ligger en forventning om samarbeid. Felles

verdier og et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag er grunnpilarer for lærerprofesjonen og selve begrunnelsen for den skjønnsbaserte utøvelsen av yrket. Slik dømmekraft er ikke gitt en gang for alle, men må oppdateres og utvikles i fellesskap. Det slås fast at «lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis». Slikt refleksjons- og vurderingsarbeid forankres i skolens verdigrunnlag og profesjonens kunnskapsgrunnlag, og skoleledelsen skal lede samarbeidet på en måte som bidrar til opplevelse av mestring og utvikling. Slik sett bidrar et godt fungerende profesjonsfellesskap til kompetanseutvikling ved at det forutsettes jevnlig refleksjon over og diskusjon både av de ansattes praksiser og av utviklingsbehovet. Dette foregår både i skolens formaliserte strukturer for samarbeid og gjennom støtte og veiledning kollegaer imellom.

Læreplanteksten gir et «skal»-budskap: Skolen *skal* være et profesjonsfaglig fellesskap. Men spørsmålet er om det er entydig hva det innebærer. I forskningslitteraturen brukes ulike perspektiver og innramminger på praksiser der personer som arbeider sammen om å utføre arbeidsoppgaver og samtidig lære av og med hverandre (se for eksempel Wenger, 1998, Stoll mfl., 2006). En rekke spenninger kommer til syne i samarbeid i profesjonelle fellesskap. Noen handler om hvem som skal samarbeide, noen om hva man skal samarbeide om eller hvem som skal bestemme innholdet og kontrollere prosesser og resultater.

Jensen, Nerland og Tronsmo (2022) undersøkte endringer i lærerprofesjonens kunnskapsarbeid, og peker på at det ikke kun er spørsmål om hvordan kunnskap deles, men i like stor grad hvilken kunnskap som deles når lærere samhandler. Vi har vist hvordan digitale redskaper som læreplanvisningen og kompetansepakken bidrar til at myndighetene kommer tettere på profesjonen gjennom de «autoriserte» tolkningene og vurderingene som tilbys. Spørsmålet blir på hvilken måte profesjonen møter og bearbeider denne innflytelsen når de bruker ressursene, men dette ligger utenfor rammen av denne delen av EVA2020¹⁹. Vår bekymring er at støtteressursene i seg selv i liten grad oppfordrer til kunnskapsarbeid og kunnskapsutvikling. Støren (2022) beskriver tre nivåer i det lokale arbeidet med læreplaner: å «tolke og forstå læreplanen» (forskriften); å «fylle

¹⁹ I delprosjekt 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid og delprosjekt 3: Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring er undersøkelsene tettere på praksis.

og supplere det nasjonale læreplanverket med innhold og metode», og å «videreutvikle læreplanverket gjennom lokal kunnskapsproduksjon» (Støren, 2022, s. 42-43). Vi finner at kompetansepakken vi har analysert treffer godt når det gjelder det første nivået, og i kombinasjon med planleggingsverktøyet kan det være et verdifullt verktøy på det andre nivået. Men kriterier for godt fungerende profesjonsfelleskap er at de har en forskende tilnærming til kunnskapsarbeidet og vurderer erfaringer i lys av ulike kunnskapskilder (Darling-Hammond, 2017; Tronsmo, 2019). Et slikt kreativt og innovativt kunnskapsarbeid (Støren, 2022) er det få spor av i kompetansepakken.

I tillegg til kompetansepakken tilbys skoler og kommuner hjelp til å utvikle godt fungerende profesjonelle fellesskap i ulike former for samarbeid med universitets og høyskolesektoren, gjennom desentralisert kompetanseutvikling, og gjennom støttemateriellet som er utviklet av Utdanningsdirektoratet til LK20. Utdanningsdirektoratet tilbyr også en ressurs-side om utvikling av profesjonsfellesskapet ([Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap \(udir.no\)](https://www.udir.no/Profesjonsfellesskap-et-lerende-fellesskap)). Denne ressursen innledes med et sitat fra overordnet del der det heter «Det innebærer at felleskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak». Det er nettopp dette vi savner i kompetansepakken.

Lokalt læreplanarbeid kan være en god inngang til profesjonsutvikling. Ambisjonene knyttet til fagfornyelsen er høye, og det er også læreplanens kompleksitet. Denne kompleksiteten følger med inn i lærernes arbeid med iverksetting, og dilemmaer vil oppstå. Tronsmo (2019) peker på at det er viktig at lærere gis tid og rom til å arbeide med slike dilemmaer. Da kan en effekt av arbeidet med implementering av læreplanverket være profesjonsutvikling. Et godt kollegialt samarbeid kan gi kunnskap om læreplanverkets intensjon og innhold. Samtidig bidrar arbeidet til å videreutvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter knyttet til det å arbeide i et profesjonelt fellesskap. Dessuten kan implementeringsarbeidet bidra til å utvikle læreres undervisningspraksis. Men kollektivt læreplanarbeid ved hjelp av støtteressurser kan også snevre inn rommet for fortolkninger, dersom ressursene som tilbys oppleves som autoritative fortolkninger og anvisninger. Dessuten kan sterke profesjonsfellesskap både bidra til endring og sementere gamle oppfatninger (jf. Horn & Little, 2010). Det er derfor viktig å være oppmerksom på dette, og å legge til rette for en forståelse blant skolens ansatte for at ulike tolkninger er mulig, og at det avgjørende er at tolkninger drøftes og begrunnes i felleskapet.

6.4.2 Nye samarbeidsformer mellom forvaltningen og U&H sektoren

En prinsipielt viktig og overordnet dimensjon ved kompetansepakken handler om at det er det statlige direktoratet som inviterer til frivillig etterutdanning. Det samme direktoratet er ansvarlig for å sette i verk myndighetenes utdanningspolitikk slik den blant annet er nedfelt i læreplanverket. Så har en konkret utdanningsinstitusjon (HINN) fått i oppgave (etter anbud) å utarbeide kompetansepakken, i tett samarbeid med direktoratet og fagpersoner fra ulike institusjoner. Den samme utdanningsinstitusjonen har, på linje med andre institusjoner, utarbeidet konkurrerende kompetansepakker som skoler kan kjøpe for å hente støtte til å styrke sin kompetanse i møte med det nye læreplanverket innenfor rammen av en desentralisert kompetanseutviklings modell (DeKomp). Det særegne ved kompetansepakken som vi studerer her, er at Utdanningsdirektoratets autoritet som statlig aktør stiller seg bak publiseringen av et frivillig tilbud som altså fungerer ved siden av andre tilbud. I denne rapporten er det ikke vår oppgave å drøfte dette feltet nærmere, men det får fram at det faktisk har etablert seg et marked der Utdanningsdirektoratet med sin (gratis) kompetansepakke er en aktør blant flere.

6.4.3 Kompetanseutvikling og samskaping

I delrapporten konkluderte vi med at intensjoner om involvering, medskaping og samordning ble godt ivaretatt i arbeidet med utvikling av læreplanverket. Det handlet om gjennomføring av innspillsrunder og høringer på ulike stadier i prosessen og et formalisert samarbeid med partene i strategien. På denne måten ble aktuelle målgrupper ble involvert og kunne gi viktige faglige bidrag. Med andre ord, samskapingen omfattet et bredt utvalg av aktører. Våre analyser av arbeidet med tilrettelegging for iverksetting av fagfornyelsen tyder på at utvalget nå ble betydelig smalere. Det arrangeres ikke lenger store innspillsprosesser, men temaer knyttet til implementering inkluderes i de halvårlige spørringene til Skole-Norge ([Spørringene til Skole-Norge | NIFU](#)). Vi merker oss at samarbeid om tiltak nå i større grad er med «eksperter» på ulike områder, som for eksempel ansatte i universitets- og høyskolesektoren og ekspertise på tjenstedesign. Vi oppfatter at i slike samarbeidsrelasjoner er rammene i større grad fastsatt av Utdanningsdirektoratet, og at den brede brukerorienteringen knyttet til kompetanseutvikling ivaretas gjennom evaluering av

tiltakene i etterkant. I kompetansepakken vi har analysert er det innarbeidet evalueringsskjema som vi antar vil brukes i en eventuell videreutvikling.

Røiseland og Lo (2019) beskriver samskaping som et flytende begrep, og drøfter om dette beskriver noe annet enn velkjente ordninger for samarbeid eller partnerskap. Det kan hende at begrepet tilslører mer enn forklarer, fordi det er uklart både hva som skal til (med hensyn til deltakelse og påvirkningskraft) for å kunne defineres som «samskaper» i en utviklingsprosess. Vi vil derfor være forsiktig med å benevne arbeidet med utvikling av tiltak for kompetanseheving som samskapingsprosesser, og nøyer oss med å registrere at en rekke aktører har bidratt, men at Utdanningsdirektoratet har definert rammene for samarbeid og partnerskap.

6.5 Svar fra «Spørsmål til Skole-Norge»

I Meld. St. 28 (s. 70) vurderer departementet at endringene i læreplanverket ikke «vil være så omfattende at skolene trenger å gjøre store endringer i sitt utviklingsarbeid». Men det er behov for kompetanse som kan hjelpe de ansatte å bygge videre på allerede etablerte praksiser og rutiner, samtidig som man sammen finner fram til endringer som er nødvendig. Dette forutsetter ifølge departementet «en felles forståelse av læreplanverket som helhet» (ibid).

I NIFUs årlige spørringer til skole-Norge (skoleeiere og skoleledere) inngår et utvalg av temaer som ble utviklet i samarbeid mellom forskere i EVA2020, Utdanningsdirektoratet og NIFU. I tillegg gjennomførte NIFU høsten 2020 en ekstra spørring til lærere i forbindelse med fagfornyelsen hvor EVA2020 utarbeidet spørreskjemaet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet og NIFU (Vika, 2021).

I spørringen til lærere høsten 2020 var kompetanse et tema (Vika, 2021). I undersøkelsen ble lærerne stilt spørsmål om de opplever å ha tilstrekkelig kompetansetil å gjennomføre fagfornyelsen, om de har fått tilbud om, og om de har deltatt i relevant kompetanseutvikling. Mer enn halvparten svarte at de i stor grad eller i svært stor grad har tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre fagfornyelsen. Omtrent 40 prosent av lærerne hadde på dette tidspunktet ikke eller i liten grad fått tilbud om eller gjennomført relevant kompetanseutvikling. NIFUs analyser viser at det er de som oppgir å ha tilstrekkelig kompetanse som i størst grad har gjennomført kompetanseutvikling. Dette *kan* tyde på at den kompetanseutviklingen de har deltatt i har bidratt

til at de føler seg kompetente til å gjennomføre fagfornyelsen. Undersøkelsen sier for øvrig ingenting om innhold eller omfang.

I NIFUs spørreundersøkelse blant skoleledere og skoleeiere våren 2020 (Rogde mfl., 2020) rapporterer omtrent 80 prosent av skolelederne i grunnskolen at kompetansepakken for innføring av læreplanverket var en god støtte i forberedelsen til innføring av fagfornyelsen, mens kun rundt halvparten av skolelederne i videregående skoler mener det samme. I denne undersøkelsen ble det også spurt om hvilke andre typer støtte det var behov for. Respondentene nevner områder og temaer som for eksempel mer tilpasset kompetanse, mer faglig påfyll, verktøy for planlegging, og samarbeid, spesielt med universitets- og høyskolesektoren (Rogde mfl., 2020, s. 32). Også spørringen våren 2021 viser tilsvarende tall, der 81 prosent i stor eller svært stor grad benyttet seg av Utdanningsdirektoratets nettressurser og 75 prosent av kompetansepakkene. Fremdeles er det flere skoleledere på de lavere trinnene som oppgir at skolene benytter ressursene (Bergene mfl., 2021).

I NIFUs undersøkelse i 2021 ble det også stilt noen spørsmål som ble spilt inn fra EVA2020. Nedenfor følger spørsmål og svar i tabellform. I tabellen har vi sammenstilt resultatene fra 2020 og 2021.

Tabell 3: Skoleeiere og skolelederes svar på spørsmål om bruk av digitale ressurser for kompetanseheving

Utsagn	Respondent	År	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Fylkeskommunen/Kommunen/Skolen har benyttet Utdanningsdirektoratets nettressurser for innføringen av det nye læreplanverket	Skoleeiere	2020	0	0	7,4	58,8	33,8
		2021	0	0	13,5	50,0	36,5
	Skoleledere	2020	0,5	2,0	11,3	33,9	52,3
		2021	0,9	0,9	17,0	40,6	40,6

Vår fylkeskommune/kommune/skole har valgt å benytte seg av én eller flere moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk	Skoleeiere	2020	1,5	4,4	8,8	47,1	38,2
		2021	0	1,4	20,3	44,6	33,8
	Skoleledere	2020	3,2	3,4	12,3	26,4	54,7
		2021	1,7	4,9	17,0	33,3	43,2
Kommunen/Fylkeskommunen oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen	Skoleeiere	2021	0	4,0	16,0	46,7	33,3
	Skoleledere	2021	8,9	13,3	32,4	27,6	17,9

Når det gjelder Utdanningsdirektoratets nettressurser svarer et stort flertall både blant skoleeierne og skolelederne at de i stor eller svært stor grad har benyttet seg av disse. Det er imidlertid for begge gruppene en svak nedgang fra 2020 til 2021, da flere nå svarer «i noen grad».

Det andre spørsmålet retter seg spesifikt mot bruken av kompetansepakken for innføring av fagfornyelsen. Når det gjelder dette spørsmålet ser vi samme tendens som vist over. En stor andel både blant skoleeiere og skoleledere svarer at de i stor eller svært stor grad har benyttet seg av en eller flere moduler i kompetansepakken. I rapport nummer 2 fra EVA2020 (Ottesen mfl., 2020) viser analysene fra oppstart-arbeidet med fagfornyelsen at skoleeiere og rektorene i de fire casene kjente til og til dels brukte støtteressursene som tilbys fra Utdanningsdirektoratet. Men skolene strevde på det tidspunktet (våren 2020) med å legge til rette et løp der de både ønsket å forholde seg til kompetansepakken, og samtidig ivareta samarbeid med eksterne tilbydere som også har utviklet moduler. Den videregående skolen i vårt utvalg fant at Utdanningsdirektoratets ressurser i liten grad var tilpasset for dem, mens lederne brukte pakkene som inspirasjon når de skulle tilrettelegge for lokalt læreplanarbeid.

I tabellen over ser vi at prosentandelen synker fra 2020 til 2022 samtidig som det blir flere som svarer «i noen grad». Vi vil ikke spekulere over grunner til at andelen synker. Slike spørsmål kan

adresseres i andre deler av prosjektet der forskerne er tettere på praksis. Her vil vi oppsummere at svarene i spørringene til Skole-Norge viser at både nettressurser og kompetansepakken synes å være tilgjengelig og kjent både blant skoleledere og skoleeiere, og at det er en stor andel som har benyttet seg av dem.

Kapittel 7: Læreplanen som styringsmiddel

I dette kapittelet har vi søkelys på hvilke betingelser for styring, ledelse og utøvelse av lærerarbeid som skapes ved iverksettelsen av LK20/LK20S. Slike betingelser etableres i samspillet mellom sentrale og lokale myndigheter, profesjonen og omverdenens forventninger, og vi er opptatt av roller og fordeling av ansvar blant aktørene. Utgangspunktet er utdanningspolitiske signaler som framkommer i meldinger til Stortinget og læreplantekstene slik de presenteres i den digitale læreplanvisningen. De ulike støtteressursene som tilbys via den digitale plattformen foreslår som vist i kapitlene foran koblinger som kan bidra til å synliggjøre sammenhenger i læreplanverket. Støtteressursene forklarer ord, gir tilgang til kartleggingsverktøy, beskriver kjennetegn på måloppnåelse og gir tips om lenker til andre aktuelle ressurser²⁰. Fra plattformen er det også mulig å logge seg inn på planleggingsverktøyet²¹. Til sammen utgjør dette en omfattende «brukerveiledning» for arbeidet med læreplanen.

I Meld. St. 28 (2015–2016) legges det vekt på at det fornyede læreplanverket skal gi til en tydelig progresjon, gjøre tverrfaglig samarbeid enklere og gi retning til lokalt arbeid med læreplanen, samtidig som departementet understreker betydningen av å videreføre et lokalt handlingsrom for skoleeiere, skoleledere og lærere. Comte Bureau, som sammen med Utdanningsdirektoratet gjennomførte prosjektet «Tjenestedesign for fagfornyelsen – Læreplanen som arbeids- og styringsverktøy», formulerte følgende formål: «Hovedmålet for dette prosjektet har vært å finne ut hvordan læreplanene kan bli gode arbeids- og styringsverktøy for brukerne ved å se på strukturen i planene» (Comte Bureau & Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5). Slik vi vurderer det, kan det være en utfordring å utvikle et verktøy som både skal være et bidrag til lærernes profesjonelle arbeid og samtidig bidra til å stake ut retningen for styring av dette arbeidet. Et viktig spørsmål er følgelig om og eventuelt i hvor stor grad de ulike støttefunksjonene som tilbys setter etablerte former for ansvar og myndighetsutøvelse i spill, og slik endrer skolenes og lærernes profesjonelle handlingsrom gjennom såkalt myk styring («soft governance», se Lawn, 2006; Moos, 2009). De grunnleggende spørsmålene som i sin tid ble reist av Bjørg Gudem, «Hva skal

²⁰ Det varierer mellom fagene hvilke ressurser som er lagt inn. Alle har synliggjøring av sammenhenger og verb-forklaringer.

²¹ [Planleggingsverktøy i læreplanvisningen \(udir.no\)](https://udir.no)

læreplanen styre? Hvem skal den styre (det vil si gjennom hvilke aktører), og hvordan skal den gjøre det?» (Gundem, 1993, s. 50-51) er i så måte fremdeles relevante.

Kapitlet begynner med en drøfting av politiske ambisjoner knyttet til implementering av LK20/LK20S, med et spesielt fokus på aktørenes roller og ansvar. I Meld. St. 28 (2015–2016) peker kunnskapsdepartementet på at «Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis» (s. 67). Med andre ord, det finnes et legitimt rom for tolkning. Med utgangspunkt i læreplantekstene, støtteressursene, kompetansepakken og læreplanvisningen drøfter vi hvordan læreplanen etablerer tolkningsrom, og hvordan ulike aktører (direktoratet, skoleeier, skoleledere, profesjonen) kan posisjonere seg på måter som bidrar til å utnytte eller begrense handlingsrommet. Både i policy-tekstene og i læreplanteksten gis det profesjonsfaglige fellesskapet et spesielt ansvar for iverksetting av LK20/LK20S. Myndighetene støtter slike fellesskap gjennom tilbud om kompetanseutvikling i fag, samarbeid med universitets- og høyskolesektoren gjennom desentralisert kompetanseutvikling, og gjennom støttemateriellet som er utviklet av Utdanningsdirektoratet. I kapitlet drøfter vi om og på hvilken måte LK20/LK20S skaper endrede betingelser for ledelse og profesjonsutøvelse i skolen og hvilken betydning dette kan ha for iverksetting av reformarbeidet.

7.1 Styringsdokumentenes perspektiver på iverksetting

I NOU 2015:8 Fremtidens skole bidrar et regjeringsoppnevnt utvalg med et kunnskapsgrunnlag knyttet til kompetanser for fremtiden og fornyelse av fag. I et eget kapittel om implementering anbefaler utvalget en prosess der nasjonale myndigheter

legger til rette for et målrettet og systematisk arbeid som strekker seg over tid, og at det etableres gode strukturer for møteplasser og dialog underveis. Tydelige mål og forventninger og god støtte fra nasjonale myndigheter er viktig for å realisere skolepolitikken på lokalt nivå» (NOU, 2015:8, s. 13).

I NOU'en understrekes det at endringsprosesser ikke kun må forstås som en hierarkisk prosess. En hierarkisk doktrine (Røvik mfl, 2014) er ikke tilstrekkelig for å forstå endring i skolen eller for å legge et grunnlag for hvordan endring kan skapes. Strategien for implementering av endringer må ta hensyn til skolesystemets mangfold av kulturer, handlemåter og verdier. Det politiske innholdet

må kommuniseres til aktørene i systemet, slik at de kan «oppleve at forventningene er formulert direkte til dem, og forstå hva som er intensjonen med endringene, og kjenne seg inkluderte i prosessen» (NOU, 2015:8, s. 88). Hvis implementeringsstrategien oppleves som iverksatt ovenfra og ned, vil det kunne føre til spenninger av dem som skal gjennomføre endringsarbeid. I en vellykket implementeringsprosess er det viktig at aktørene anerkjenner behovet for og innholdet i de foreslåtte endringene. For å oppnå dette kan det være behov for forankring gjennom dialog, samordning av virkemidler, kapasitetsbygging og kompetanseutvikling, styrking av det lokale arbeidet med læreplaner, endringer i kvalitetsvurderingssystemet og forskningsbasert evaluering.

Kapittel 7 i Meld. St.28 (2015–2016) handler om implementering, og der argumenteres det for en forståelse av endringsarbeid i tråd med en profesjonsdoktrine (se Røvik mfl., 2014): «[Implementering] kan ikke forstås *utelukkende* som prosesser som foregår ovenfra og ned [vår utheving]» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67). Det er en forventning om at de ulike aktørene i skolen bruker sin erfaring og sin forståelse når de fortolker og tar i bruk de nye læreplanene. Aktørene gis anerkjennelse som fortolkere og medskapere av endringer, og ansvaret for de lokale prosessene plasseres hos skoleeiere, skoleledere og lærere. I tillegg til å bidra til samskaping i utviklingen av læreplanen slik det er beskrevet av Karseth m.fl. (2020), inviteres profesjonene i skolen til samskaping gjennom lokale tolknings- og tilpasningsprosesser. Dette gjør det mulig å «beholde det lokale og profesjonelle handlingsrommet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.70). Derfor skal ikke læreplaner eller veiledere utformes på en måte som kan føre til at de erstatter det lokale arbeidet (ibid).

Selv om det legges stor vekt på profesjonens ansvar som fortolker og iverksetter, opprettholdes en hierarkisk doktrine gjennom ansvars plasseringen. Skoleeier og skoleleder skal sørge for at opplæringen er i tråd med læreplanverket som har forskriftstatus. De skal kontrollere og vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen. Det kan dermed oppstå en spenning mellom en hierarkisk doktrine (ovenfra og ned) og en profesjonsdoktrine (nedenfra og opp). Spørsmålet er hvem som til syvende og sist kan avgjøre hvilken forståelse og praksis som er i tråd med læreplanens intensjoner. I hvilken grad har myndighetene evnet å etablere de politiske intensjonene gjennom politiske dokumenter, læreplandokumentet og offentlige presentasjoner? Og på hvilken måte er intensjonene gjort til gjenstand for drøfting og legitimering i allmenheten? I iverksettingen av LK20/LK20S ser vi at i tillegg til de formaliserte styringsdokumentene

medieres intensjoner gjennom nye verktøy: den digitale læreplanvisningen, digitale ressurser i læreplanvisningen som forklarer og utdyper tekster og antyder «hvordan dette skal forstås». Samtidig er prinsipper for samskaping gjerne integrert i verktøyene siden ideer og forståelsesformer ofte ikke presenteres som fakta, men som innspill til drøfting og refleksjon. Dermed kan det bli uklart for de som skal bruke de nye læreplanene hvor stort handlingsrommet faktisk er.

Meld. St. 21(2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er ikke direkte rettet mot fagfornyelsen, men omhandler mer generelt kvalitet og kvalitetsutvikling, der nye læreplaner er ett element. «Den norske skolen er inne i en positiv utvikling, og en god skole har blitt bedre», heter det i meldingen (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s.7). Likevel pekes det på utfordringer: Mange elever oppnår ikke et tilstrekkelig læringsutbytte, forskjeller mellom skoler er for store, og mange skoler evner ikke å ivareta prinsippet om tidlig innsats. Argumentene bygges i stor grad på resultater fra bredt anlagte internasjonale og nasjonale undersøkelser, innenfor en evidensbasert logikk (jfr. Røvik mfl., 2014). Løsningene er at regjeringen vil definere tydelige krav og forventninger til lokale myndigheter, men også gi kommuner og fylkeskommuner handlingsrom i arbeidet med kvalitetsutvikling. Lærere og skoleledere skal ha gode muligheter til å bygge og videreutvikle profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 8). På den ene siden skal det stilles krav, på den andre siden skal det gis handlingsrom: «For å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen vil departementet kombinere tydelige krav og mål med lokal handlefrihet, som gir mulighet til å jobbe på en måte som er tilpasset lokale behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 38). Dette er i tråd med en praksisorientert logikk (Røvik mfl., 2014), som innebærer en tillit til lokale aktører og her spesielt lærerne som profesjon.

I den samme stortingsmeldingen legger departementet frem «rammene for hvordan lærere og skoleledere utvikler profesjonelle fellesskap på den enkelte skole og hvordan lokale myndigheter skal utøve sine roller i et profesjonelt samarbeid med sine skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s.25). I profesjonsfellesskap utvikles lærernes skjønsmessige vurderinger gjennom undersøkende og vurderende aktiviteter som bygger på en felles kunnskapsbase og felles forståelse av det profesjonsetiske ansvaret (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 33). Det slås fast at arbeid med kvalitetsutvikling har gode vilkår når lærere samarbeider, men samtidig pekes det på at ikke alt samarbeid er like fruktbart. Samarbeidet må rettes mot undervisningen slik at det får betydning

for elevenes læringsutbytte. Det gode samarbeidet må preges av felles ansvar for elevenes læring, med et tydelig fokus på dokumentasjon av læringsresultater, utvikling av felles oppfatninger om hvordan undervisningen kan forbedres, felles planlegging og vurdering og deling av god praksis. Selv om lokale myndigheter har et overordnet ansvar, er det skolelederne som skal legge til rette for samarbeid ved å «skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Slik vi har beskrevet i kapittel 6 kan det være utfordrende å utvikle robuste profesjonsfelleskap der lærere kan være utforskende både i forhold til egen praksis, til kollegers praksis og kunnskap, og til kunnskapsressurser som kan bidra til å forstå erfaringer.

7.2 Implementering av LK20: Roller og ansvar

Norsk utdanningspolitikk utøves av sentrale myndigheter, det vil si storting og regjering. Tradisjonelt er læreplaner et nasjonalt anliggende, og læreplanene har status som forskrift. Som utdanningspolitisk dokument har den nasjonale læreplanen to funksjoner: Den er et viktig verktøy for styring, og den kan gi informasjon om hvilke verdier, læringsmål, innhold, vurdering og metoder som skal prege opplæringen (Aasen mfl., 2015). I tillegg kan læreplanen være et pedagogisk redskap i profesjonsdidaktisk arbeid, slik Støren (2022) antyder.

7.2.1 Iverksettingen – rom for profesjonsutøvelse?

De politiske styringssignalene som lå forut for utvikling og iverksetting av LK20, synes å være i tråd med en implementeringsdoktrine som både var hierarkisk og profesjonell (Røvik mfl., 2014). Men strategien for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019) bærer også preg av en nettverksdoktrine. I ulike faser av dette arbeidet deltok partene, representanter for de ulike fagene (lærere) og UH-sektoren, og utkast ble jevnlig sendt på høring. «Samskaping» ble et viktig begrep i denne prosessen. Men det er et åpent spørsmål om hvordan prinsippene for iverksetting samsvarer med de tre doktrinene. Det er lett å identifisere profesjonsdoktrinen i de politiske dokumentene. Betydningen av profesjonens og det lokale nivåets skjønnsmessige vurderinger og eierskap understrekes. Det understrekes stadig at støtteressurser og kompetansapakke er et *tilbud* til kommuner og skoler som de kan velge å benytte seg av. I kompetansapakken er struktur, innhold

og oppgaver *forslag* til gjennomføring av det lokale læreplanarbeidet, men samtidig er det en undertone av at dette er noe man bør benytte seg av. I kapittel 2 viser vi en modell som kan bidra til å nyansere doktrine-perspektivet. Myndighetene har både et behov for og en legitim rett til å fastsette utdanningspolitikk og beslutte om tiltak. Denne retten er uavhengig av graden av samskaping knyttet til prosessen fram til politiske beslutninger. Beslutninger omsettes til kollektiv handling via kommunikative diskurser. Fra myndighetenes side dominerer en kommunikativ diskurs som er overtalende. Den fastsetter innhold i begreper (for eksempel et nytt begrep om kompetanse) og standarder for hvordan begrepene anvendes (for eksempel hvordan kompetansebegrepet skal bestemme innhold i kompetansemål). En overtalende diskurs kan også identifiseres i støtteressursene. Vi har vist i kapittel 6 at ressursene er svært lite problematiserende, at de gir «fasit» på innholdet i de nye begrepene og i liten grad åpner for alternative tolkninger. Slik kan det se ut som implementeringsarbeidet i stor grad handler om å innvie de profesjonelle i ideer som allerede er fastsatt.

På den andre siden er det også en sterk vektlegging av refleksjonsarbeid og drøfting i profesjonsfelleskapet, både i styringsdokumentene og i støtteressursene. Det eksisterer med andre ord også en parallell diskurs som er deliberativ. Men det som synes å kjennetegne denne diskursen, er at den retter seg mot den praktiske iverksettingen av ideer hvis betydning og mening allerede er gitt. På denne måten er det ikke betydningen av ideene eller verdiene som gjøres til gjenstand for diskusjon, og selv om handlingsrommet er stort, er grensene tydelig trukket opp. Hierarkidoktrinen er framtrødende når det gjelder innholdet i begreper, mens profesjonsdoktrinen er framtrødende med hensyn til hvordan ideene operasjonaliseres.

Helleve mfl. (2018) beskriver læreres profesjonelle handlingsrom som evnen til å utnytte regler og reguleringer og handle på måter som harmonerer med profesjonens forståelse og målsettinger. Det profesjonelle handlingsrommet er både individuelt konstituert (basert på den enkeltes *agency*) og kollektivt begrunnet i profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag. Læreplanen (forskriften) setter rammene, og spørsmålet er om LK20-rammene er (eller oppleves som) smalere, mer entydige og foreskrivende enn LK06. Karseth mfl. (2020, s. 153) peker på at intensjonen om mindre omfattende læreplaner «til dels er flyttet over på praksisfeltet og profesjonsutøvernes konkretiseringer av læreplanene i fag». Dette bidrar til at læreplanen som formelt og forskriftsfestet dokument kan oppfattes som ganske åpent og gi mulighet for stor grad av

profesjonelt skjønn. Dette samsvarer for øvrig med forventningene i Meld. St. 28 (2015–2016) der det presiseres at det er et ønske å bevare det lokale og profesjonelle handlingsrommet for skoleeiere, skoleledere og lærere, jfr. over. Veiledningene som utvikles til læreplanen forutsettes å bidra med bedre støtte til planlegging og gjennomføring av opplæringen, men det presiseres at «[k]onkretisering av innhold, valg av arbeids- og vurderingsmåter og læringsarenaer, tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring er et profesjonelt ansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.70).

Det er en utfordring for profesjonen å balansere mellom det som er pålagt fra myndighetene, og det som vurderes som nødvendig av de profesjonelle selv. Dahl mfl. (2014, s. 38) kaller dette profesjonalisering ovenfra og innenfra. Spesielt i en reformkontekst kan det være sterke forventninger eller krav til hvilken kompetanseutvikling som skal prioriteres. På hvilken måte støtterressursene vil bidra til styrking av profesjonskunnskap, er i stor grad avhengig av hvordan arbeidet lokalt prioriteres og ledes.

7.2.2 Samskaping som styringsstrategi

Samskaping handler om å mobilisere erfaringene, ressursene og ideene til ulike interessenter og aktører for å skape innovative løsninger på velferdsstatens problemer (Torfing mfl., 2016). I delrapporten viser vi hvordan *Strategien for fagfornyelsen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan tolkes som en strategi for samskaping (se Karseth mfl, 2020). Hvor vidt dette også er tilfellet når det gjelder tilrettelegging for iverksetting er mer tvilsomt. Vi finner riktignok prosesser der aktører samarbeider om problemløsning (for eksempel når Høgskolen Innlandet og Utdanningsdirektoratet utvikler kompetansepakken vi har analysert). Men vi er tilbakeholdne med å kalle dette for en *styringsstrategi*. Det er kunnskapsdepartementet som har instruert Utdanningsdirektoratet om å lage veilednings- og støtteressurser, og det er Utdanningsdirektoratet som har beslutningsmyndighet knyttet til innhold, presentasjonsform og deltakelse. Dermed ser vi en i hovedsak hierarkisk styringsstrategi, selv om andre aktører kommer med faglige innspill. Samskapingen i iverksettingsfasen handler mer om prosess, det som Røiseand og Lo (2019, s. 56) benevner «konservativ og velkjent samskaping». Slik samskaping innebærer et samarbeid mellom parter, men der myndighet og ansvar er plassert hos den ene parten.

7.2.3 Utdanningsdirektoratet som aktør – en hierarkisk overtalelsesdiskurs

Ved innføringen av LK06 var Utdanningsdirektoratet en nyetablert enhet (2004). 18 år senere framstår direktoratet som en svært sentral aktør i utvikling og iverksetting av den nasjonale utdanningspolitikken for grunnopplæringen, herunder fagfornyelsen (se Møller & Skedsmo, 2013). Etableringen av Utdanningsdirektoratet følger en internasjonal trend om “agentification” som innebærer en omorganisering gjennom etablering av offentlige etater for å øke effektivitet på sentrale politikkområder (Friedrich 2019; Hatch 2013). Røvik og kolleger (2014, s.116) beskriver hvordan Utdanningsdirektoratet i løpet av kort tid har posisjonert seg som et «tydelig autoritativt sentrum i det norske utdanningsfeltet». Dette mener de handler om «kraftfull blanding av kyndighet og myndighet». Formelt har Utdanningsdirektoratet rollen som Kunnskapsdepartementets utøvende organ som skal sette opplæringspolitikken ut i praksis. Blant virkemidlene finner vi blant annet utvikling og forvaltning av læreplaner, herunder utvikling av støtteressurser som kan hjelpe skolene å iverksette læreplanene på en god måte. Direktoratet har også ansvar for at det blir ført tilsyn. I disse oppgavene må Direktoratet balansere mellom rollene som iverksetter, kontrollør av regelverksetterlevelse og utvikler av verktøy til støtte. Vi vil anta at det er utfordrende å posisjonere seg som iverksetter av gjeldende politikk, og samtidig respektere og ivareta profesjonens handlingsrom.

Våre analyser tyder på at Utdanningsdirektoratets rolle gjennom utviklingen av læreplanvisningen og kompetansepakken beveger seg mellom en teknisk-instrumentell rolle i implementeringsarbeidet, og en mer politisk rolle når det gjelder hvordan fortolkningsrammer for lokalt læreplanarbeid orkestreres gjennom myke styringsverktøy. Som tidligere nevnt ønsket departementet at det skulle komme tydelig fram hva som var det forskriftsmessige læreplanverket, veiledningen til denne og annet støttemateriell. Gjennom utviklingen av den digitale læreplanvisningen har Utdanningsdirektoratet etablert et effektivt virkemiddel for å bidra til helhet og sammenheng i læreplanen. Samtidig kan den brukervennlige «klikkbarheten» i støtte til læreplanen bidra til å styre fortolkningsarbeidet, og til at skillet mellom forskrift og støtteressurser blir utydelig.

Grimaldi og Ball (2020) undersøker hvilke frihetsgrader og muligheter for autonomi som skapes i samspillet mellom den som lærer og digitale utdanningsplattformer. Det handler for det første om hvordan det digitale læringsrommet konstrueres – og hva slags aktør det er mulig for den lærende å være i dette rommet. I vår sammenheng kan det for eksempel dreie seg om i hvilken grad de lærende finner seg til rette i rommet som er skapt, og om han eller hun har mulighet til å påvirke rommets konfigurasjon. Som eksempel utalte en av informantene i dette prosjektet:

...vi har jo også sett på en del og tenkt at «Huff ...» Men for å si det litt enkelt, da ... Den tenkte mottakeren er nok i retorikken, og i måten det legges opp på, en lærer, i beste fall, som i grunnen ikke kan så veldig mye. (...) det litt sånn ovenfra og ned, litt bedrevitende, litt som om vi er tomme krukker som skal fylles. Og sånne folk som meg, som har vært i skolen i 30 år, har jo ingenting å hente da. (Informant, referansegruppe)

For det andre er rekkefølge og tempo i nettressurser av betydning. Når det gjelder de digitale ressursene som er utviklet til fagfornyelsen er de utgangspunktet ikke lagt opp med krav om en bestemt rekkefølge eller progresjon. Slike beslutninger må i tilfelle komme lokalt i kommunen eller på skolen. Et tredje poeng er at den profesjonelles autonomi kan svekkes ved at det presenteres et bestemt utvalg av temaer og handlingsalternativer som får verdi nettopp fordi det er de som synliggjøres.

7.3 Drøfting og oppsummering

Iverksettingen av LK20/LK20S karakteriseres av et samspill mellom politisk styring, respekt for og anerkjennelse av profesjonenes posisjon og kunnskap, og et omfattende digitalt støttesystem utviklet av eller på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Det politiske målet, rasjonalet for fagfornyelsen, er på den ene siden å styrke samfunnets konkurransekraft gjennom utviklingen av nasjonens samlede kunnskapskapital (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden er det en målsetting å bidra til at barn og unge utvikler «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn (ibid, s. 6). Denne doble hensikten får sitt uttrykk i læreplanforskriften på en måte som både ivaretar kvalifiseringsoppdraget og dannelsesoppdraget. Det politiske målet angir retning når skoleeiere og skoleledere styrer og leder sine virksomheter. Men læreplanens tekster *foreskriver* ikke på noen entydig måte hvilken praksis som vil bidra til å nå målene. Det finnes et profesjonelt handlingsrom,

slik det også presiseres i styringsdokumentene. Med utgangspunkt i profesjonskunnskap, og gjennom profesjonelt samarbeid, skal det politiske oppdraget tolkes og iverksettes.

Som hjelp til å utføre denne oppgaven tilbys støtteressurser og kompetansepakker. I kapittel 6 har vi vist at disse ressursene både har en klar og tydelig kobling til læreplanverket, og at de kan bidra til å synliggjøre sammenhenger. Ressursene kan også være til hjelp i planlegging og gjennomføring av det lokale arbeidet med læreplanen. Gjennom bruk av de digitale ressursene kan det bli enklere for profesjonen å tolke politiske intensjoner. Men ressursene kan også gi dårlige vilkår for å utnytte profesjonens vurderinger og kunnskap. For eksempel viser vi i kapittel 6 at kompetansepakken sjelden viser til forskning; profesjonskunnskapen som tas i bruk i disse ressursene er først og fremst erfaringsbasert. Læreplanvisningen kan motivere til “å klikke seg inn i verktøyet” for å finne sammenhenger framfor å problematisere og drøfte i profesjonsfelleskapet eller innta en mer utforskende tilnærming. Slik kan støtteressursene bidra til reproduksjon av den tolkningen og forståelsen som Utdanningsdirektoratet anbefaler (jf. Williamson, 2017).

Forskning om bruken av digitale plattformer i utdanning peker på de har betydning for praksis på flere måter. Gjennom plattformen synliggjøres bestemte oppfatninger av hva som karakteriserer læring. Dessuten bidrar den digitale plattformen til å mobilisere et vokabular og prosedyrer og til å styre opplæringen i bestemte retninger. På denne måten kan digitale verktøy for opplæring bidra til å forme identiteter, og slik gjøre brukere til «subjects of certain kinds» (Grimaldi & Ball, 2016). Fra reformforskningen vet vi at reformsignaler tolkes lokalt gjennom institusjonelt arbeid (Karseth & Møller, 2014). De digitale verktøyene som tilbys av Utdanningsdirektoratet kan på denne måten bidra til å styre praksiser og praktikere i bestemte retninger uten å involvere de profesjonelles deliberative aktiviteter.

På hvilken måte styring og ledelse endres ved innføring av LK20/LK20S, med de medfølgende prosessene for gjennomføring og med de digitale ressursene kan ikke fastslås i denne delen av EVA2020-prosjektet. Det vi har pekt på, er at det formelle hierarkiet er uforandret: det er fremdeles sentrale myndigheter som styrer gjennom de rammene som en læreplanforskrift setter. Det er også fremdeles skoleeier som har ansvar for at arbeidet på skolene er i tråd med læreplanen, og at det gis nødvendig støtte og kompetanseheving. Det er fremdeles profesjonen som har hånd om omsetting av læreplanens innhold og prinsipper til undervisning og læring. Det vi tidligere har pekt på (Karseth m.fl. 2020) er at denne læreplanen i større grad enn tidligere er et produkt av

omfattende samskappingsprosesser, men der departementet har hatt beslutningsansvar. Vi har likevel stilt spørsmål om i hvilken grad det er tydelig hva som «er bestemt», hva som kan være gjenstand for tolkning og tilpasning og hva som er forslag. Det er i denne forbindelsen vi har satt søkelyset på Utdanningsdirektoratets rolle som tilbyder av den digitale læreplanvisningen og diverse støtteressurser. Direktoratet er selv opptatt av dilemmaet som ligger i deres rolle som iverksetter av politikk og tilbyder av støtteressurser:

Den balansegangen er vi veldig opptatt av å prøve å ivareta på en god måte, samtidig som vi vet at når det kommer noe fra nasjonale myndigheter så kan det få en sterkere status enn det som er tenkt. Det er veiledende, men det oppfattes som styrende. Utdanningsforbundet er de som har vært veldig opptatt av det underveis i arbeidet, med at vær forsiktig med den balansegangen i forhold til læreplanvisningen, i forhold til kompetansepakkene og så videre. (Informant, Udir)

Dette dilemmaet var også et tema i intervjuet med informanten fra Kunnskapsdepartementet:

[om den digitale læreplanvisningen] Det er også noen dilemmaer knyttet til det. Jo mer støtte du gir, jo mer tolkning legges inn i det. Hvor går grensa der? Det har også vært et tema for diskusjon i referansegruppa også. Man vil jo gjerne ha støtte, men de vil også ha retten til å tolke. Den ser vi jo. Det er noe man må balansere hele veien. (Informant, KD)

En viktig forutsetning som vi ikke har undersøkt, er hvordan ressursene faktisk brukes eller ikke brukes, og i hvilken grad profesjonelle fellesskap på skolen gis mulighet til deliberativ kommunikasjon (jf. kapittel 2). Dessuten er det selvsagt slik at muligheter for styring, ledelse og utøvelse av lærerarbeid bestemmes av mange forhold som ligger utenfor denne rapportens nedslagsfelt. Det kan handle om lokale rammebetingelser, og ikke minst om de begrensningene som ligger i at fagfornyelsens skulle iverksettes mens skolene strevde med å legge til rette for god opplæring under pandemien. Mens vi i her har fokus på betingelser for styring, vil vi i delprosjekt 2 og delprosjekt 3 komme tett på endringsprosesser i skolens praksiser og elevenes læring.

Kapittel 8: Konklusjoner og implikasjoner

Høsten 2020 leverte vi den første rapporten til delprosjektet «Utvikling av læreplanverket» (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020). I rapporten presenterte vi analyser av intensjoner knyttet til prosess og innhold i fagfornyelsen. På bakgrunn av intervjuer med sentrale aktører undersøkte vi hvordan disse forstod intensjonene og erfarte prosessene fram til det formelle læreplanverket forelå. Forskningsspørsmålene i den første rapporten var:

- 1. Hva kjennetegner prosessen fram mot etableringen av læreplanverket?*
- 2. Er det nye læreplanverket i tråd med fagfornyelsens intensjoner?*

En del av konklusjonene i rapport 1 ble beskrevet som tentative tendenser som vi ville følge opp med utfyllende analyser i sluttrapporten. I denne sluttrapporten har vi lagt mindre vekt på prosessen *fram mot* læreplanverket, men flytter fokus til det etablerte læreplanverket når vi undersøker om det er i tråd med fagfornyelsens intensjoner. Vi undersøker hvordan læreplanendringene møter samfunnsutfordringer slik de beskrives i styringsdokumentene, med fokus på verdiløftet, de tverrfaglige temaene og dybdelæring. Videre undersøker vi kjerneelementenes posisjon innenfor rammen av en kompetansebasert læreplan, og analyserer læreplanverket med fokus på helhet og sammenheng.

I tillegg går vi i denne rapporten dypere inn i tilretteleggingen for iverksetting ved å analysere støtteressurser som er utviklet for arbeidet med iverksetting av LK20/LK20S. Denne delen av rapporten belyser det tredje forskningsspørsmålet:

- 3. Hva karakteriserer støtteressursene utviklet av og på oppdrag av Utdanningsdirektoratet som tilbys for arbeidet med lokalt læreplanarbeid?*

Samlet bidrar analysene i sluttrapporten fra dette delprosjektet «Utvikling av læreplanverket» i EVA2020 med viktige innsikter knyttet til prosesser for læreplanutvikling og hvordan læreplanverket framstår som styringsinstrument i møte med prioriteringer og fortolkninger på lokalt nivå. Slik kunnskap tidlig i reformprosessen vil være nyttig for eventuelle justeringer og tilpasninger av fagfornyelsen.

På bakgrunn av analysene i denne rapporten samt den første rapporten (Karseth mfl., 2020) vil vi i det følgende trekke fram evalueringens hovedkonklusjoner.

Fagfornyelsens svar på samfunnsutfordringer

Gjennom tre tverrfaglige temaer, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling, skulle fagfornyelsen bidra til at sentrale samfunnsutfordringer fikk en tydeligere plass i læreplanverket. I delrapporten viste vi hvordan de tverrfaglige temaene er forankret i læreplanverket ved å bli omtalt og definert i Overordnet del og i del 1 Om faget i læreplanene i fag der det er faglig relevant. Vi pekte også på at de tverrfaglige temaene kan knyttes til den overordnede intensjonen om å styrke sammenhenger mellom fag, men også hvordan prosessen rundt forankringen av temaene i læreplanene for fag ga grunnlag for en viss kontrovers.

I sluttrapporten peker vi på at samfunnsutfordringene er vagt beskrevet både i stortingsmelding, Overordnet del og i beskrivelsene av de tverrfaglige temaene i læreplanene i fag. I forbindelse med folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap, trer likevel et nokså tydelig bilde fram. I omtalene av folkehelse og livsmestring settes utvikling av en trygg identitet i sentrum mens demokrati og medborgerskap overalt handler om deltakelse og samfunnsengasjement. Dette framstår da som stående samfunnsutfordringer som aktualiseres med henvisning til henholdsvis psykisk helse og håndtering av konflikter og ekstremisme. Bærekraftig utvikling knyttes til klima- og miljøutfordringene og her er beskrivelsene mer sammensatte og sprikende. Global rettferdighet som er markert i FN-agendaen, er nokså svakt artikulert. I koblingene mellom tverrfaglige tema og kompetansemål i den digitale støtteressursen gjør ulike strategier seg gjeldende, noe som bidrar til betydelige forskjeller mellom de undersøkte fagene. Ut fra de analysene vi har gjort, ser her bærekraftig utvikling ut til å bli svakere forankret i tradisjonelt humanistiske fag enn i naturfag og samfunnsfag.

I møte med samfunnsutfordringene har de tverrfaglige temaene nå blitt en del av en rekke fag. For å styrke arbeidet med disse utfordringene vil vi anbefale å gi støtte til hvordan elevene skal kunne utvikle forståelse på tvers av fag, inkludert tverrfaglig arbeid. Det bør formidles tydelig at det i mange tilfeller er nødvendig å se de tre tverrfaglige temaene i sammenheng. For å gi mål og mening til de tverrfaglige temaene kan forbindelsen til skolens verdigrunnlag gjøres eksplisitt (jf. kapittel 1 og kapittel 2 i overordnet del). Både for demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling kan også den globale dimensjonen bli klarere artikulert.

I delrapporten har vi vist hvordan overordnet del innebærer en kontekstualisering av verdiene i formålsparagrafen. Dette utdypes i sluttrapporten der analysen synliggjør hvordan det skjer en forskyvning i forholdet mellom skole og samfunn. Verdispørsmålet blir først og fremst rettet innover mot skolens indre liv og elevens mestring. Det er bestemte kvaliteter ved læringsprosesser som løftes fram, framfor alt at opplæringen skal preges av skaperglede, engasjement og utforskertrang. I arbeidet med å trekke skolens formålsparagraf mer direkte inn i læreplanen for fag viser analysene våre at flere av samfunnets fellesverdier i liten grad blir artikulert. Dette kan gå utover verdienes posisjon som kritiske og selvkritiske ressurser og også svekke normative aspekter ved de tverrfaglige temaene og dermed forståelsen av samfunnsutfordringene. Eksempelvis er solidaritet – i seg selv viktig for å gi mening til bærekraftig utvikling – en verdi som løftes fram i formålsparagrafen, men nærmest forsvunnet i verdiavsnittene i de analyserte fagplanene.

Utdypningene og presiseringene av skolens verdigrunnlag i overordnet del og i verdiavsnittene i læreplanene i fag har opplagt ført til at verdier er blitt mer synlige i læreplanverket, men flere av fellesverdiene i formålsparagrafen er altså blitt mindre artikulert. Vi anbefaler at formålsparagrafens overordnede funksjon som en plakat for hele skolens virksomhet markeres tydelig som en del av verdiløftet på måter som beveger seg utover verdienes faglige relevans. Dette involverer en åpenhet for sammenhenger mellom læringsprosesser i skolen og etiske, politiske og økologiske forhold knyttet til elevenes livsverden utenfor skolen. Dette betyr også en oppmerksomhet mot dannelsingsoppdraget som vi kommer inn på avslutningsvis.

Dybdelæring i fag og mellom fag

Analysene i første rapport viser at dybdelæring framstår som et nøkkelbegrep i fagfornyelsen. Dybdelæring involver fagkonsentrasjon, der elevene utvikler forståelse av sentrale elementer i faget. Dybdelæring innebærer også fagintegrasjon der elevene utvikler en forståelse av sammenhenger innenfor faget og mellom fagene. Læreplanene for fag kan, med sin oppbygging og struktur, sies å ha faget som omdreiningspunkt noe som innebærer at dybdelæring på linje med det vi har sett med verdiløftet og tverrfaglige tema, har en tydelig innramming innenfor enkeltfag. Dette betyr ikke at skolens undervisnings- og læringsaktiviteter ikke kan være fagovergripende og

åpne opp for at utfordringer og oppgaver må løses i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Det vi vil understreke her er at læreplanverket legger få føringer for slike aktiviteter, noe som bidrar til at ambisjonen om hvordan opplæringen kan møte samfunnsutfordringer blir lite synlig. Det er en fare for at det å etablere sammenhenger på tvers av fag ikke gis oppmerksomhet i undervisningen, men overlates til den enkelte elev. Dybdelæring beskrives i styringsdokumentene som et spørsmål om å gi tid til å «gå i dybden» - det vil si redusere omfanget av kompetansemål, slik fagfornyelsen gjør. Men det beskrives også som et spørsmål om bredde – at eleven kan sette kunnskap inn i en større sammenheng. Oppsummert og med henvisning til den første rapporten, i LK20/LK20S er hensynet til fagkonsentrasjon prioritert foran hensynet til fagintegrasjon.

Intensjonen om en tydeligere innholdsorientering og færre kompetansemål

Gjennom arbeidet med kjerneelementer har myndighetene rettet oppmerksomheten mot fagenes innhold. I innspills- og høringsrunder kommer det fram at kjerneelementene som kategori i stor grad framstår som gjenkjennbar og meningsfull. Dette kjennetegner også spørningene til skoleledere. På bakgrunn av våre analyser er det likevel et spørsmål om kjerneelementene fungerer som en innholdskategori som gir tydelige føringer for valg av innhold på de ulike trinnene i skolen. Siden kjerneelementene var vedtatt da læreplangruppene startet sitt arbeid, ble de en viktig premiss for utformingen av læreplanene samtidig som de i læreplangruppens arbeid synes å ha kommet i skyggen av kompetansemålene.

Et viktig mål i fagfornyelsen var å redusere antallet kompetansemål og minske omfanget i det enkelte skolefag. Som våre analyser har vist, er det ingen tvil om at fagfornyelsen har ført til færre kompetansemål. Like fullt er det ikke gitt at dette minsker omfanget av skolefagene. Inntrykket av generelle kompetansemål og kjerneelementer med like bred vidde med hensyn til innhold og arbeidsmåter er styrket gjennom de analysene vi har foretatt nå. Det betyr at utfordringer knyttet til stofftrengsel flyttes over på profesjonsfellesskapet og praksisfeltet. Innføring av kjerneelementer skulle gjøre det lettere å redusere antall kompetansemål, og det ble skapt forventning om en sammenheng mellom kjerneelement og kompetansemål som balanserer en kunnskapsorientering og en kompetanseorientering. Spørsmålet er om de vedtatte læreplanene for fag legger gode nok føringer for en slik balanse.

Vår konklusjon er at den innholdsmessige rammefortellingen som presenteres i læreplanene for fag ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å foreta prioriteringer i skolefagene med tanke på progresjon og sammenheng. Den digitale læreplanvisningen bidrar med å tydeliggjøre koblinger mellom kompetansemål og kjerneelementer, men er i mindre grad nyttig når det gjelder substansielle overveielser om valg av innhold.

Et mulig bidrag for å styrke profesjonsfellesskapets arbeid med å foreta prioriteringer i og mellom fag og kunnskapsområder vil være å hente fram de dokumentene fra kjerneelementgruppene som reflekterer over sammenhenger mellom kjerneelementene og verdier, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter og ikke minst progresjon. Det vil være nyttig å gjøre disse tekstene tilgjengelig i en bearbeidet form til støtte for lærere og skoleledere i deres lokale arbeid. Tekstene vil kunne bidra til didaktiske overveielser om sammenhengen mellom innhold og kompetansemål som også involverer de tverrfaglige temaene. Dette vil også kunne bidra til at de didaktiske elementene i læreplanene i større grad kan relateres til hverandre i en ikke-lineær form.

Sammenheng og helhet i læreplanverket

Å skape sammenheng mellom læreplanverkets ulike deler har vært en viktig intensjon med fagfornyelsen. Sammenliknet med LK06 har fagfornyelsen i større grad synliggjort sammenheng mellom læreplanene for fag og Overordnet del. Kapittel 2 i Overordnet del med den nye definisjonen på kompetanse peker mot videreføringen av en kompetansebasert læreplan, og det presiseres at opplæringen i fag må ses i lys av skolens verdier og prinsipper. Dette kan føre til at verdiene får en sterkere plass i skolens daglige arbeid, men som pekt på foran kan det også gjøre at fellesverdiene som ikke kan trekkes inn i en beskrivelse av enkeltfag, får liten oppmerksomhet.

Den digitale læreplanvisningen bidrar til å synliggjøre sammenhengene og binde læreplanens ulike deler sammen. Samtidig viser våre analyser at det kan være en fare for at visningen bidrar til en instrumentalisering av læreplanarbeidet der hovedvekten legges på kompetansemålene.

Vi har også reist noen kritiske kommentarer til den uniforme læreplanstrukturen som er valgt på tvers av trinn. Det gjøres ingen læreplanmessige differensieringer mellom grunnskolen og den videregående skolen slik vi finner i en rekke andre land. Beskrivelsene om faget (relevans og verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og de grunnleggende ferdigheter) i læreplanene for

fellesfagene er gjeldende for alle trinn som faget undervises i. En uheldig konsekvens av en slik uniformering kan være at læreplanen framstår som utydelig når det gjelder fagets relevans knyttet til utdanningsnivå, elevgruppe og skoleslag. Vi anbefaler at dette følges nøye i årene som kommer. Ikke minst er dette viktig når det gjelder læreplanene for videregående skole.

Et digitalt læreplanverk: Læreplanen som tekstsjanger og digitalt design

Fagfornyelsen viderefører trenden fra Kunnskapsløftet med korte læreplaner. Gjennom tjenestedesignprosjektet ble det understreket at læreplanene måtte få et klart språk og bestå av korte setninger. Det var også et poeng at læreplantekstene skulle kunne digitaliseres og at designet skulle gi mulighet for koblinger mellom læreplanenes elementer.

Den digitale læreplanvisningen er mer enn en tradisjonell trykket læreplan. Den framstår som et oppslagsverk, den inneholder forklaringer og fastsetter hvordan elementer kan kobles. Den inneholder klikkbare referanser til andre støtteressurser som Utdanningsdirektoratet har publisert, og den har link til planleggingsverktøyet. Vi har flere steder i denne sluttrapporten kommentert den digitale læreplanvisningen med henvisning til hvordan den både representerer det forskriftsfestede læreplanverket og støtteressurser som kan aktiveres av brukere. Dette kan gjøre skillet mellom forskrift og støtte uklart. Dessuten er det en fare for at bruken av den digitale visningen fører til at læreplanarbeidet blir instrumentelt ved at brukere finner svar framfor å utforske, og at man fokuserer på deler framfor helheten. Dette handler også om at koplinger mellom ulike elementer i læreplanverket kan bli relevante i konkrete undervisningskontekster, noe den digitale støtten naturlig nok ikke kan ta høyde for.

Samskaping og partnerskap

Som nevnt foran har vi i denne sluttrapporten særlig rettet oppmerksomheten mot det etablerte læreplanverket og Utdanningsdirektoratets strategi knyttet til iverksettingen. I delrapporten belyste vi prosessen fram mot etableringen. Vi konkluderte med at intensjonen om åpenhet og involvering ble realisert gjennom en strategi som kom til å hvile på de tre prinsippene om involvering, samskaping og samordning. Samskaping ble forstått som å representere en annen tilnærming enn

en ovenfra-og-ned-tilnærming til endringsarbeid, og prinsippet som ble lagt til grunn var at de som skal praktisere endringene, må være med å skape dem (Karseth mfl., 2020). Dette bar bud om en åpen arbeidsform, og det ble etablert en omfattende struktur for medvirkning mellom partene i strategien for fagfornyelsen og henholdsvis Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. I prosessen fram mot fastsetting av læreplanverket ser vi at særlig Utdanningsdirektoratet forfekter betydningen av en styringslogikk med vekt på nettverk, partnerskap og involvering av profesjonen. I Norge er det lange tradisjoner i partssamarbeid blant annet gjennom involvering av fagforeninger. I arbeidet med fagfornyelsen ble denne samarbeidstradisjonen «fornyhet» gjennom etableringen av nye partnerskapskonstellasjoner.

I delrapporten konkluderer vi med at våre analyser av prosessen med utvikling av kjerneelementer var i tråd med intensjonen om involvering, samskaping og samordning (Karseth mfl., 2020). Analysene som ligger til grunn for denne rapporten viser imidlertid hvordan dokumentene som ble produsert i prosessen mellom fastsettingen av kjerneelementer og rammene for arbeidet i læreplangruppene modifiseres og dokumentene fra kjerneelementgruppene får mindre betydning. Dette tyder på at samskaping ikke er en strategi for styring, men en strategi for å styrke utviklingsprosesser.

Tilsvarende ser vi samskappingsprosesser i arbeidet med kompetanseutvikling der Høgskolen i Innlandet utviklet en kompetansepakke på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Gjennom utlysningsteksten for oppdraget satte Utdanningsdirektoratet rammer for kompetansepakkens hensikt, innhold og design, og beholdt også kontrollen over det endelige resultatet. Slik blir det mulig å dra veksler på ekstern ekspertise og kompetanse, samtidig som styringslogikken er uendret. Vi er usikre på hva som var intensjonen da begrepet samskaping ble introdusert av organisasjonene i referansegruppen (se Karseth mfl., 2020). Resultatet er imidlertid ingen radikal samskaping, forstått som et «likeverdige samarbeid mellom offentlige aktører, borgere og organisasjoner» (Røiseland & Lo, s. 56). Det er ingen endringer når det gjelder myndigheten til å fatte beslutninger.

LK20/LK20S: Styring og støtte

I delrapporten oppsummerte vi at «Denne delrapporten har vist at LK20 på mange områder skaper et tolkningsrom som stiller store krav til profesjonsfelloversettelse og mulighet til faglig refleksjon» (Karseth mfl., 2020, s. 150). I flere av kapitlene i sluttrapporten berører vi spørsmålet om hvordan dette tolkningsrommet befolkes, av hvem og hvordan. Utgangspunktet er styringsdokumentenes entydige formuleringer om betydningen av å gi rom for de profesjonelles vurderinger og valg. Men vi finner også formuleringer om at læreplanene skal gi tydelig retning for det lokale arbeidet. Læreplanverket beskrives som «det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10). At læreplanverket har status som forskrift, har konsekvenser både for elevenes rettigheter og for skolens plikter. En slik balanse mellom styring og støtte kan være vanskelig å håndtere på alle nivåer i utdanningssystemet.

I sluttrapporten har vi spesielt undersøkt de digitale støtteressursene og kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk. Vi finner at kompetansepakken kan være til hjelp i det lokale læreplanarbeidet ved at det tilbys forslag til struktur, innhold og arbeidsmåter. Men vi peker også på at Utdanningsdirektoratet gjennom disse ressursene presenterer en autoritativ fortelling om hvordan læreplanen kan forstås og fortolkes. Dermed framstår støtten med en overtalende diskurs i form av «myk styring» som leder henimot standardiserte oppfatninger av prinsipper og begreper. Profesjonens eget rom for fortolkning og skjønnsanvendelse reduseres. Vi anbefaler at støtteressursene, og spesielt kompetansepakkene, revideres i retning av mindre konsensusorientering og større grad av aktiviteter for utforskning. I arbeidet med verdiløftet (jf. modul 1 i den analyserte kompetansepakken) vil vi spesielt anbefale en profesjonsetisk tilnærming som synliggjør spenninger og dilemmaer.

I sluttrapporten har vi også pekt på at digitalisering av læreplanen ikke kun har betydning for form og tilgjengelighet, men antakelig også for innholdet. Vi anbefaler at dette, sammen med læreres praksis med den digitale læreplanvisningen, gjøres til gjenstand for forskningsbasert evaluering.

Kompetansebasert læreplan og kompetansemål som læreplankategori

Fagfornyelsen viderefører et kompetansebasert læreplanverk, men med en ny vektlegging av verdier uttrykt i et verdiløft. Dette framstår som en styrking av dannelsesoppdraget i norsk skole

der allmenndanning knyttes til overordnede verdier som samfunnet står sammen om. Kompetanseorienteringen ble innført i LK06 og der knyttet til læringsutbytte. Oppfyllelsen av kompetansemålene utgjorde grunnlaget for vurdering i fagene.. Denne posisjonen er fortsatt gjeldende i LK20/LK20S, men nytt er nå at kompetansemålene skal forstås i lys av læreplanenes del 1 Om faget, der også sentrale verdier i faget er formulert.

Vektleggingen av et læringsutbytte ser ut til å være vanskelig å forene med dannelsingsoppdraget med sitt perspektiv som rekker utover det som konkrete kompetansemål kan måle. Kompetansebegrepet i LK20/LK20S er forstått som faglig kompetanse innenfor enkeltfag der sosiale og emosjonelle aspekter nedtones. Dette bidrar til å forsterke individfokuset som ellers er uttrykt i kompetansebegrepets performative aspekt, kompetansen er noe eleven skal vise fram.

Samlet sett betyr dette at flere av de overordnede verdiene knyttet til skolens dannelsingsoppdrag ser ut til å ha hatt problemer med å finne feste i læreplanstrukturen. Istedenfor finner det sted en verdsetting av læringsprosesser og elevaktivitet. En instrumentell tilnærming er tydeligst i verdiformuleringene i læreplanene i fag, men viser seg også i bydesetningene i verdikapittelet i Overordnet del, som til dels motsier dannelsingsoppdragets åpenhet.

Dette betyr ikke at verdiløftet er fånyttet, men for å sikre at dannelsingsoppdragets overordnede verdier får plass, bør formålparagrafens sentrale stilling ikke overses. Den ble da også utformet for å kunne 'kunne brukes som «plakat» i barnehager, skoler og lærebedrifter' (NOU, 2007:6, s. 21).

Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport 2012:20.
- Aasen, P. Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417–433.
- Alvunger, D., Soini, T. Philippou, S. & Priestley, M. (2021) Conclusions: Patterns and trend in curriculum making in Europe. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (red.) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (273–294) Emerald Publishing Limited.
- Alvunger, D. and Wahlström, N. (2021). Understanding Transnational Curriculum Policies and Curriculum Making in Local Municipal Arenas: The Case of Sweden, In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (red.) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (223–245) Emerald Publishing Limited.
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 47–72.
- Andreassen, S-E. & Tiller, T. (2021) *Rom for magisk læring. En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10–20.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens: formidling av læreplanen til skolepraksis*. Doktoravhandling. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, NTNU.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in adversity: Human rights in troubled times*. Polity Press.

- Bergene, A. mfl. (2021) *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2021*. NIFU rapport 2021:11.
- Berget, I.K.L. & Bolstad, O.H. (2019). Perspektiv på matematisk modellering i Kunnskapsløftet og Fagfornyinga. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13:1, 83–97.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2. utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bjørndal, K. & Bergan, V. (red.) (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021) *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Blewitt, J. (2015). *Understanding Sustainable Development*. Earthscan, Routledge.
- Borgen, J.B. & Engelsrud, G (2020) Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20) *Acta Didactica Norden* vol 14, no 1, (1–19).
- Bråten O.M & Skeie, G. (2020) ‘Deep Learning’ in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020. *Religions* 2020, 11, 579; doi:10.3390/rel11110579
- Chan, J.K.S.(2012) Curriculum policy implementation: how schools respond to government’s ‘soft’ policy in the curriculum reform, *The Curriculum Journal*, 23:3, 371–386, DOI: 10.1080/09585176.2012.703378
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. (367–380). Sage Publ.
- Comte Bureau & Utdanningsdirektoratet (2018). Tjenestedesign for fagfornyelsen. Læreplanen som arbeids- og styringsverktøy.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
- De forente nasjoner (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. FNs generalforsamling. Resolution 70/1.
- Drake, S.M. & Reid, J.L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century skills. *Asia Pacific Journal of Educational Research* 1(1), 31–50.
- Dyball, R. Brown, V. A. & Keen, M. (2009). Towards sustainability: five strands of social learning. I Wals, A. E. J. (Red.) *Social learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen Academic Publishers, 181–194.
- Eben, B. & Spetalen, H. (2020) Nye læreplaner i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag – kompetanse for fremtiden? *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 5 (1), 171–188.
- Eidsvik, E. (2020) Fagfornyning, berekraft, og geografisk danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104 (3), 268–282.
- Engelsen, B.U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapscentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 103(1), 53–64.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(2), 206–217.
- Europarådet. (2013). [The Reference Framework of Competences for Democratic Culture \(RFCDC\) \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/t09/dfvpr/Pages/Reference-Framework-of-Competences-for-Democratic-Culture.aspx).
- Fergusson, L.E. & Krage, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104(2), 194–205
- Ferrer, M.; Johannesen, H.S., Wetlesen, A. & Aas, P.A. (2021) Burde Greta heller vært på skolen? Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenesklimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 5(5), s. 19-36.
- Foros, P. B. og A. J. Vetlesen, *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*, Oslo 2011.

- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fossestøl, K. mfl. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen*. AFI-rapport 2021:06. OsloMet.
- Friedrich, P. (2019). Organizational Change in Higher Education Ministries in Light of Agencification: Comparing Austria and Norway. *Higher Education Policy*, 34, 664–684.
- Grimaldi, E & Ball, S.J. (2021) Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces. *Critical Studies in Education*, 62(1), 114–129.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?: læreplanen i et sentraliserings-og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Anwerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14, 113-138.
- Haug, N., Sørborg, Ø. Mork, S.M. & Frøyland, M. (2021). Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter – på vei mot et tolkningsfellesskap. *NorDiNa*, 17(3), 293-310.
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom– hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1)
- Hidle, K-M.W. & Skarpenes, O. (2021). ”Formalistisk obskurantisme”? forsøk på dechiffreering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*, 11(3), 24– 50.
- Hjardemaal, F. (2021). Dybdelæring i lys av åndsvitenskapelig pedagogikk – hva ser vi da? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 105(2), 174–184.
- Holden, E. og Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. (1999). The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education* 18, 89–105 <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>

- Hopmann, S. (2000). Klafki's Model of Didaktik Analysis and Lesson Planning in Teacher Education. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.) *Teaching as a Reflective Practice. The German tradition (197–206)*. Lawrence Erlbaum.
- Horn, I.S., & Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Ideland, M. & Malmberg, C. (2014). «Our common world» belongs to «Us»: constructions of otherness in education for sustainable development. *Critical Studies in Education*, 55(3), 369–386.
- Innst. 19S (2016–2017). Stortingets møte, 11. oktober 2016, S a k n r. 3 [10:04:04]. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Innst. 19 S (2016–2017), jf. Meld. St. 28 (2015–2016)) <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2016-2017/refs-201617-10-11.pdf>
- Jegstad, K.M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 312. 104(3), 297–
- Jensen, K. I., Nerland, M. B., & Tronsmo, E. (2022). Changing Cultural Conditions for Knowledge Sharing in the Teaching Profession: A Theoretical Reinterpretation of Findings Across Three Research Projects. *Professions and Professionalism*, 12(1).
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Karppinen, K. & Moe, H. (2019). Texts as Data I: Document Analysis. I H. Van den Bulck, M. Puppis, M., K. Donders & L Van Audenhove (red.) *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research* (249–262) . Palgrave Macmillan.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (73–90), Cappelen Damm Akademisk.

- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsen læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020 rapport 1. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg»-Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452–468.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. I B.B.Gundem, & S. Hopmann, (red.): *Didaktik and /or Curriculum – an International Dialogue* (307–330), Peter Lang Publishing.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Forlaget Klim.
- Klein, J.T. (2017). Typologies of interdisciplinarity: the boundary work of definition. I: R. Frodeman (Red.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (21–34). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring. Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget
- Kvamme, O. & Sæther, E. (red.) (2019) *Bærekraftsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O. Kvamme & E. Sæther (Red.). *Bærekraftdidaktikk* (s. 16–40). Fagbokforlaget.
- Kvamme, O.A. (2020). *Recontextualizing environmental ethical values in globalized world: studies in moral education*. Dissertation no. 315. Faculty of Educational Sciences, University of Oslo
- Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*, Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017c). *Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017d). *Meld. St. 25 (2016–2017). Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Kunnskapsløftet 2020/2020S*. Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

Kunnskapsdepartementet (2021a). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. 26. august 2021. Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2021b). *Vedlegg til høringsnotat 26. august 2021. Forslag til ny opplæringslov. Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2021c). *Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2022). Utvalg skal foreslå endringer i prøver og undersøkelser i skolen. Pressemelding 01.04.2022 <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utvalg-skal-foresla-endringer-i-prover-og-undersokelser-i-skolen/id2906795/> Nedlastet 06.06.2022

- Lafferty, W.M., 2012. Governance for sustainable development: the impasse of dysfunctional democracy. I: Meadowcroft, J., Langhelle, O., Ruud, A. (Red.), *Governance, Democracy and Sustainable Development: Moving Beyond the Impasse* (297–337). Edward Elgar.
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2), 272-288.
- Lilliedahl, J., Sundberg, D. & Wahlström, N. (2016). Teoribaserad utvärdering som svar på det tidiga 2000-talets frågor om utbildningsreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–2), 9–29.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLSFörlaget.
- Lyngaard, K. (2007). The institutional construction of a policy field: a discursive institutional perspective on change within the common agricultural policy. *Journal of European Public Policy*, 14(2), 293–312.
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene*. Spartacus.
- McPhail, G. (2021). The search for deep learning: a curriculum coherence model, *Journal of Curriculum Studies*, 53 (4), s. 420–434.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria, *Environmental Education Research*, 16 (1), 59-74. DOI: 10.1080/13504620903504032
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397–406.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336–353.
- Mølsted, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344.
- Myskja, A. og Fikse, C. (red.) 2020. *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Nieveen & Kuiper (2021) Integral curriculum review in the Netherlands: in need of dovetail joints. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (red.) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (125-149) . Emerald Publishing Limited.
- NOU 2007: 6. *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2007: 6. *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019:25 *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet.
- Näumann, R. Riis, K. og Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke – Oppvinne – Skape*, Cappelen Damm Akademisk.
- OECD (2020a). *Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project. Overview brochure*. OECD.
- OECD (2020b). *Curriculum Overload: A way forward*, OECD.
- OECD (2021a). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps. Towards an Inclusive Curriculum*, OECD.
- OECD (2021b). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>.
- Oettingen, A. von (2010). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gyldendal.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between home and school in the Finnish core curriculum 2014. *Nordic Studies in Education* 40(2),107–128.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (30-44). Universitetsforlaget.

- Ottesen, E. (2018). Committing to school development: Social and material entanglements. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2-3), 181-195.
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. B. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. EVA2020 Rapport 2. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- PEDLEX (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex, Vigmostad & Bjørke As.
- Priestley, M. & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1), 50–75.
- Prøitz, T. (2021). Styring og støtte i moderne governance – samverkan för bästa skola. Kommentar. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE*, 26(1), 126–132.
- Rasmussen, F. (2019). Verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsundervisningen: Hva er egentlig problemet? *Prismet* 72(1), 39–55.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A. & Qvotrup, L. (2021) Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research Journal*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14749041211023338>
- Rata, E. (2021). The curriculum design coherence model in the knowledge-roch school project. *Review of Education*, 9(2), 448–495. DOI: 10.1002/rev3.3254
- Remmen, K. B. (2020). Geografi i videregående skole i Fagfornyelsen: Forslag til et rammeverk for feltarbeid som fremmer dybdelæring. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 74(2), 105–110.
- Restad, F. & Mølsted, C.E. (2020). Social and emotional skills in curriculum reform: a red line for measurability? *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 435–558.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G.E. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 6,176–190.

- Rogde, K. mfl. (2020) Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020. NIFU-rapport 2020:14.
- Røiseland, A. & Lo, C. (2019) Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35 (1), 51–58.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon—en alternativ doktrine for implementering. K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, (403-418). Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2014). Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (red.) *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*, (88–120). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Studentlitteratur.
- Sayer, A. (2011). *Why things matter to people. Social science, values and ethical life*. Cambridge University Press.
- Schmidt, V. A. (2010). Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth ‘new institutionalism’. *European political science review*, 2(1), 1–25.
- Sinnema, C. Nieveen, N. & Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal* 31(2), 181-201.
- Sinnes, A. & Straume, I.S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11 (3), 1–22.
- Sivesind, K. & Karseth, B. (2019). An officially endorsed national curriculum: institutional boundaries and ideational concerns, *Curriculum Perspectives*, 39 , 193 –197.

- Sivesind, K. & Skedsmo, G. (2020). Norway: Educational Governance, Gap-Management Strategies, and Reorganizational Processes of the State Authorities in Norway. I H. Ärlestig & O. Johansson (Red.), *Educational Authorities and the Schools* (s. 75–92). Springer.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem – individualisering og kvantifiseringskultur i skolen *Nytt norsk tidsskrift* 38(12), 139–153.
- Skarstein, F. & Skarstein T.H. (2020). Skalaproblematikk i utdanning for bærekraftig utvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104(3), 313–326.
- Skoleverket. (2022) Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>. Lest 5. juni 2022.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2021). Shared Sense-Making as Key for Large Scale Curriculum Reform in Finland. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (red.) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (247-272) Emerald Publishing Limited.
- Språkrådet og Universitetet i Bergen (2022). ‘Utfordring’. *Ordbøkene.no*. <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=utfordring&scope=ei>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 16(1), 40-58.
- Sundberg, D. & Wahlström, N, (2012). Standard-based curricula in a denationalized conception of education: The case of Sweden, *European Educational Research Journal* 11 (3), 342-356.
- Sundberg, D. (2022) Curriculum coherence. Exploring the intended and enacted curriculum in different schools. I N. Wahlström, (Red.) *Equity, Teaching Practice and the Curriculum Exploring Differences in Access to Knowledge* (76-89). Routledge.
- Sundby, A.H. & Karseth, B. (2021). ‘The knowledge question’ in the Norwegian Curriculum, *The Curriculum Journal*, <https://doi.org/10.1002/curj.139>

- Sæther, E. & Kvamme, O. (2019). Fagovergripende perspektiver i en bærekraftdidaktikk. I Kvamme, O. og Sæther, E. (Red.) *Bærekraftdidaktikk*, (191–214). Fagbokforlaget .
- Søreide, G.E., Riese, H. & Hilt, L.T. (2021). 21st-Century skills and current Nordic educational reforms. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 13. May 2022 from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1658>
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. I *The Sage handbook of organizational institutionalism*, 99-128.
- Tronsmo, E. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 555–574.
- UNESCO, 2015. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Bærekraftig utvikling. Nasjonal strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2018). Oversendelsesbrev til Kunnskapsdepartementet med forslag til retningslinjer for utforming av læreplan for fag. Datert 29.05.2018, ref.: 2018/10769, med vedlegg «Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag».
- Utdanningsdirektoratet (2018b) Konkurransgrunnlaget. Åpen anbudskonkurranse etter lov og forskrift om offentlige anskaffelser del I og III for anskaffelse av Innholdselementer i nettbasertkompetanseutvikling (kompetansepakke) Saks.nr. 2018/22693.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Oversendelsesbrev av svar på oppdrag om fornyelse av læreplaner for fag. Datert 16.09.2019, ref.:2018/10769 med Overordnet høringsoppsummering (del A) og høringsoppsummering for hvert fag (del B), med vedlegg og forslag til læreplaner.
- Utdanningsdirektoratet 2022. Planleggingsverktøy i læreplanvisningen <https://www.udir.no/lk20/lk20-pil-innstillinger-og-spraktekster/Planleggingsverktoy-i-lareplanvisningen/>, lastet ned 06.05.2022.

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsinki: Utbildningsstyrelsen.
- Skoleverket (2022). Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022 <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>. Lastet ned 10.mai 2022.
- Valenta, A & Enge, O. (2020). Bevisrelaterede kompetanser i læreplanen LK20 for matematikk i grunnskolen *Acta Didactica Norden* 14(3), 1-18.
- Vare, P: & Scott, W (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2), 191–198.
- Vika, K.S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020*. NIFU rapport 2021:3, NIFU.
- Volmari, S. Sivesind, K. & Jónasson, J.T. (2022). Regional policy spaces, knowledge networks, and the “Nordic Other”. I Karseth, B., S. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (red.) Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis (349-382). Palgrave Macmillan.
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987) *Vår felles framtid*.
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45(1), 11–27.
- Wahlström, N. (2009). Understanding the universal right to education as jurisgenerative politics and democratic iterations. *European Educational Research Journal*, 8(4), 520–533
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. Rapport 2015:7. IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2017). *Kommuner som aktörer i utbildningsreformer: implementeringen av läroplansreformen Lgr11*. Stockholm: IFAU, Rapport 2017:21.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6 (2), 203–218.
- Wiggins G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)
- Williamson, B. (2013). *The future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9457.001.0001>
- Williamson, B. (2014). New governing experts in education: Policy labs, self-learning software, and transactional pedagogies. I T. Fenwick, E. Mangez & J. Ozga (Red.), *Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* (218–231). Routledge.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.



EVA2020

