

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Solveig Emelie Bog

Ny læreplan, nye tema, nytt innhold... eller?

En undersøkelse av læreplanverket LK20 og de tverrfaglige temaene.

New Curriculum, new topics, new content... or?

A study into the Curriculum LK20 and the interdisciplinary topics

Master i pedagogikk – PED3008/1

2022

INNHold

NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
FORORD	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BEGREPER	10
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	10
2. HVA ER EN LÆREPLAN	12
2.1 LÆREPLANMODELLER	13
3. LK20 - DET NYE LÆREPLANVERKET	14
3.1 SKOLEN I NORGE ETTER 1945	14
3.2 UTARBEIDELSE AV ET LÆREPLANVERK	16
3.3 OPPBYGGINGEN AV LK20	16
3.3.1 <i>Overordnet del</i>	17
3.3.2 <i>Kompetansemål</i>	18
3.4 DE TRE TVERRFAGLIGE TEMAENE	19
3.4.1 <i>Demokrati og medborgerskap</i>	20
3.4.2 <i>Bærekraftig utvikling</i>	21
3.4.3 <i>Folkehelse og livsmestring</i>	21
4. KUNNSKAPSSTATUS	22
5. TEORI	26
5.1 LÆREPLANTEORI	26
5.1.1 <i>Goodlads 5 læreplannivå</i>	27
5.1.2 <i>Eisners 3 læreplannivå</i>	27
5.1.3 <i>Den skjulte læreplan og læreplanen som ikke eksiterer</i>	28

5.2	IMPLEMENTERINGSTEORI	28
6.	METODISK OG VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	30
6.1	VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	30
6.2	EMPIRISK GRUNNLAG	32
6.3	METODISK TILNÆRMING	33
6.3.1	<i>Analyse og undersøkelse av dokumenter</i>	34
6.4	RELIABILITET OG VALIDITET	38
6.5	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	38
7.	RESULTATDEL	40
7.1	HVORDAN KOM DE TVERRFAGLIGE TEMAENE INN I LK20?	40
7.1.1	<i>Bakgrunnen for tverrfaglige tema i LK20</i>	41
7.1.2	<i>Ble andre tema vurdert?</i>	42
7.1.3	<i>Var det uenighet i løpet av saksgangen?</i>	42
7.1.3.1	Faggruppens arbeid	43
7.1.3.2	Høringssvarene 2019.....	44
7.1.3.3	Endelig resultat.....	45
7.2	PÅ HVILKEN MÅTE FINNER VI IGJEN DE TVERRFAGLIGE TEMAENE I KOMPETANSEMÅLENE I LK20?	46
7.2.1	<i>Kobling mellom kompetansemål og tverrfaglig tema</i>	47
7.2.1.1	Udirs koblinger.....	47
7.2.1.2	Mine koblinger	50
7.2.1.3	Sammenligning av mine og Udirs resultater.....	52
7.2.2	<i>Tverrfaglige begreper i kompetansemålene</i>	54
7.2.3	<i>Er det en naturlig kobling mellom kompetansemål og tverrfaglig tema?</i>	55
7.3	HVOR MYE NYTT HAR DE TVERRFAGLIGE TEAMENE TILFØRT KOMPETANSEMÅLENE I LK20?	57
7.3.1	<i>Sammenligning av kompetansemål i LK20 og LK06</i>	58

7.3.2	<i>Tverrfaglige begreper i generell del av LK20 og LK06</i>	61
8.	DISKUSJON	63
8.1	HVORDAN KOM DE TVERRFAGLIGE TEMAENE INN I LÆREPLANEN?.....	63
8.1.1	<i>Den ideologiske læreplan</i>	63
8.1.2	<i>Den formelle læreplan</i>	64
8.1.3	<i>Faglig uenighet underveis</i>	65
8.2	HVORDAN KOMMER DE TVERRFAGLIGE TEMAENE TIL SYNE I KOMPETANSEMÅLENE I LK20?.....	67
8.2.1	<i>Kompetansemålene i LK20</i>	67
8.2.2	<i>Bærekraftig utvikling uteblir i flere store fag</i>	69
8.2.3	<i>Sammenheng mellom tema og mål</i>	71
8.3	HVOR MYE NYTT HAR DE TVERRFAGLIGE TEMAENE TILFØRT LÆREPLANEN?.....	72
8.3.1	<i>Likheten i kompetansemålene i LK06 og LK20</i>	73
8.3.2	<i>Den gjennomførte læreplanen</i>	74
8.3.3	<i>Læreplanen som ikke eksisterer</i>	75
8.3.4	<i>Elevenes hverdag – den erfarte timeplan</i>	77
8.4	OPPSUMMERING AV DISKUSJONEN	78
9.	KONKLUSJON	80
9.1	BEGRENSINGER I FORSKNINGEN	81
9.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	81
	ETTERORD	83
	LITTERATURLISTE	84
	VEDLEGG 1 OPERASJONALISERING	89
	VEDLEGG 2 KOMPETANSEMÅL LK20 OG LK06.....	97
	VEDLEGG 3 LITTERATURSØK	106

NORSK SAMMENDRAG

Høsten 2020 ble det innført et nytt læreplanverk i Norge, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I dette læreplanverket ble det innført tre nye tverrfaglige temaer: *bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap*. Begrunnelsen for å innføre disse temaene var at man mente at noen utfordringer i samfunnet er så store at løsningene ikke finnes i enkelte fag, men må jobbes med det på tvers av fag (jfr. Ludvigsen-utvalgets NOU 2015: 8).

Formålet med studien min har vært å undersøke om læreplanen legger til for at elevene får den opplæringen i de tverrfaglige temaene i Overordnet del av læreplanverket skisserer – nemlig at disse temaene skal prioriteres fremfor andre tema, og at det skal foregå gjennom en tverrfaglig satsning.

I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt i hvor stor grad de tre tverrfaglige temaene i LK20 har gitt læreplanverket et nytt innhold sammenlignet med den forrige læreplanen, LK06. For å finne svaret har jeg blant annet benyttet kvalitativ dokumentanalyse og kvantitativ tilnærming for sammenligning og systematisering av dataene.

Ifølge den overordnede delen av læreplanverket skal målet for det elevene skal lære om de tre tverrfaglige temaene komme til uttrykk i kompetansemålene i de enkelte læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Min undersøkelse viser imidlertid at nesten alle kompetansemålene i LK20 er like kompetansemålene i LK06. Et annet interessant funn er at innholdet i kompetansemålene er skrevet på en så pass generell og allmenn måte, at det er vanskelig å se noe spesifikt om de tverrfaglige temaene. Jeg mener at dette vitner om at innholdet i læreplanen – som ofte kalles Fagfornyelsen – ikke har fått den fornyelsen som man kunne forvente.

Tidligere forskning (blant annet Andreassen og Tiller, og Theo Koritzinsky) viser likevel at LK20 har potensialer for å kunne gi en åpen og tverrfaglig opplæring, men at dette i stor grad avhenger av lærerne og i hvilken grad de tar bevisste valg i undervisningen. De må dessuten samarbeide på en forpliktende måte for å sikre en ekte tverrfaglighet på tvers av skolefag.

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

In the fall of 2020 Norway introduced a new curriculum, LK20. The new curriculum included three new interdisciplinary topics: *sustainability, health and life skills* and *democracy and citizenship*. The reason for introducing these topics is that it was thought that some challenges in society are so great that the solutions do not exist in single subjects but must be worked on across disciplines (cf. the Ludvigsen Committee's NOU 2015: 8).

The purpose of my study has been to investigate whether the conditions are right for the students to receive the training in the interdisciplinary topics that are described in the General part of the curriculum – namely that these are topics that should be prioritized over other topics, and that it should take place an interdisciplinary focus on these issues.

In this research project, I have investigated the extent to which the three interdisciplinary themes in LK20 have given the curriculum a new content compared with the previous curriculum, LK06. To find the answer, I have, among other things, used qualitative document analysis and a quantitative approach for systematizing the data.

According to the General part of the curriculum, the goal for what the students are to learn about the three interdisciplinary topics are expressed in the competence goals in the individual curricula for subjects (Kunnskapsdepartementet, 2020, p. 12). However, my research shows that almost all the competence goals in LK20 are the same as the competence goals in LK06. Another interesting finding is that the content of the competence goals is written in such a general and general way that it is difficult to see anything specific about the interdisciplinary topics. I believe that this testifies to the fact that the content of the curriculum has not received the renewal that one might expect. The new curriculum is also called the Subject Renewal (Fagfornyelsen) - precisely because the purpose was to renew the subjects.

Previous research (including Andreassen and Tiller, and Theo Koritzinsky) nevertheless shows that LK20 has the potential to provide open and interdisciplinary training, but that this largely depends on the teachers and the extent to which they make conscious choices in teaching. They must also work together in a binding way to ensure a true interdisciplinarity across school subjects.

FORORD

For 4,5 år siden startet min reise i pedagogikkens akademiske verden. Først gjennomførte jeg en bachelorgrad, og skrev bacheloroppgave mens det var lockdown og alle fire barna mine hadde hjemmeskole, og nå er jeg altså kommet hit at jeg skal avslutte masteroppgaven min. Det er ganske uvirkelig – og jeg er både glad og stolt!

Først av alt vil jeg takke veilederen min, Yvonne Fritze, som på tålmodig og klokt vis har veiledet meg gjennom denne skriveprosessen. Mye av det som er bra med oppgaven er takket være deg!

Jeg vil også rette en takk til Kristin og Henriette på biblioteket på Høyskolen i Innlandet (Lillehammer) for all god hjelp og for at dere behandlet meg som en «ekte» forsker. Det varmet!

Takk til de fire barna mine, Amber, Julian, Jaden og Robin, for at dere har tro på meg, og for alle diskusjonene om pedagogikk vi har hatt disse årene. Dere har gitt meg mange kloke og reflekterte synspunkter. Dere skal også ha en takk for at dere har funnet dere i å leve på studielån, og at mor til tider har vært temmelig stresset på grunn av eksamener og oppgavefrister.

Jeg vil også rette en takk til foreldrene mine og ex-mannen min for god støtte, og til venner og bekjente som har heiet meg frem – særlig Judith og Tove. Takk!

Nå er jeg både ved veis ende – og ved starten på noe nytt. Jeg gleder meg til å ta fatt på neste kapittel.

Hellebergvik, 15. mai 2022

Solveig Emelie Bog

1. INNLEDNING

Høsten 2020 trådte et nytt læreplanverk i kraft i Norge, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (gjerne forkortet til LK20). Læreplanverket går også under navnet Fagfornyelsen, et av hovedformålene med det nye læreplanverket var nemlig en fornyelse av fagene. I dette læreplanverket ble det innført tre nye tverrfaglige temaer: *bærekraftig utvikling*, *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Begrunnelsen for å innføre disse temaene blir beskrevet i den Overordnede delen av læreplanverket. Her står det at de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det står også at målene for hva elevene skal lære innen de tre tverrfaglige temaene skal uttrykkes i kompetansemål i de fagene hvor det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Da skoleåret 2020/21 var omme spurte jeg de fire barna mine hva de hadde lært om de nye tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Barna mine, som går på både barneskole, ungdomsskole og videregående, ristet uforstående på hodet. Dette var begreper de ikke hadde noe forhold til, til tross for at de tverrfaglige temaene hadde vært på læreplanen i et helt skoleår.

Dette gjorde meg nysgjerrig på hva innførelsen av de tverrfaglige temaene faktisk har betydning for elevene, og jeg fikk en mistanke om at temaene ikke er så tydelige i læreplanen som media gir inntrykk av. I lys av dette ønsker jeg å gjennomføre en studie hvor jeg ser nærmere på de tverrfaglige temaene og det nye læreplanverket.

På bakgrunn av denne problematiseringen vil min problemstilling være som følger:

På hvilken måte er de tverrfaglige temaene i LK20 med på å gi læreplanverket et nytt innhold sammenlignet med det forrige læreplanverket, LK06?

For å svare på problemstillingen min har jeg satt opp tre forskningsspørsmål.

1. Hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i den nye læreplanen, LK20?
2. På hvilken måte ser vi spor av de tverrfaglige temaene i kompetansemålene i LK20?
3. Hvor mye nytt har de tverrfaglige temaene tilført kompetansemålene i LK20 når man sammenligner med kompetansemålene i LK06?

Årsaken til at jeg ønsker å studere kompetansemålene både i LK20 og LK06 er for å kunne si noe om hvorvidt kompetansemålene i LK20 som relaterer til de tverrfaglige temaene har oppstått *på grunn av* de tverrfaglige temaene, eller om det er kompetansemål som allerede fantes.

1.1 BEGREPER

I denne oppgaven vil jeg benytte flere begreper og forkortelser når jeg snakker om læreplaner. Begrepene *læreplan* og *læreplanverk* brukes litt om hverandre. Vi snakker ofte om en *læreplan*, men ifølge Utdanningsdirektoratets nettside (udir.no) heter det *læreplanverk* dersom det er snakk om alle delene (overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag). En *læreplan* er en plan for opplæringen i et enkelt fag, for eksempel *læreplan i norsk*. Likevel brukes stort sett begrepet *læreplan* når vi snakker om et *læreplanverk*. I oppgaven min vil jeg veksle mellom læreplan og læreplanverk. For å unngå misforståelser vil jeg forsøke å være tydelig når det er snakk om en læreplan for fag.

Det offisielle navnet på læreplanverket som ble iverksatt i august 2020 er «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» og forkortes til LK20. Læreplanverket går også under navnet Fagfornyelsen, da fornyelse av fagene var et av hovedformålene med læreplanverket. Det forrige læreplanverket het «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006», og forkortes på tilsvarende måte til LK06. Jeg kommer til å benytte meg av begge forkortelsene, LK20 og LK06, i oppgaven.

1.2 OPPGAVENS STRUKTUR

Denne oppgaven er delt inn i ni kapitler. Kapittel èn introduserer studien og problemstillingen jeg skal jobbe ut fra. Her blir også begreper avklart og oppgavens struktur beskrevet. Kapittel to redegjør for hva en læreplan er og viser til ulike læreplanmodeller. I kapittel tre introduserer jeg det nye læreplanverket, LK20, og gir en kort innføring i hva de tre tverrfaglige temaene er. Videre i kapittel fire viser jeg hva kunnskapsstatus er på dette området. Her vil jeg vise hvilke søk jeg har foretatt og hvilken tidligere forskning på temaet

mitt jeg har funnet. Kapittel fem er teorikapittelet, hvor jeg i stor grad viser til læreplanteori. I kapittel seks vil jeg beskrive hvilke metoder jeg mener er hensiktsmessige for å gjennomføre studien min. Her vil jeg også vise til forskningsvitenskaplig teori. I kapittel syv vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen min og dokumentanalysen min. I kapittel åtte vil jeg drøfte funnene fra undersøkelsen min opp mot teori og tidligere forskning, mens jeg i niende kapittel vil forsøke å komme med en konklusjon som svarer på problemstillingen min og peke på videre forskning.

2. HVA ER EN LÆREPLAN

«Læreplaner er det mest egnede styringsinstrumentet for å ivareta det nasjonale ansvaret for opplæringens innhold» (Meld. St. 37 (1990-1991), s. 24).

En læreplan er en plan for læring i skolen. I norsk tradisjon er en *læreplan* en skreven tekst, et dokument. På engelsk bruker man begrepet *curriculum*, og det har ofte en litt videre betydning, hvor man også inkluderer pensum og undervisningen i klasserommet (Andreassen & Tiller, 2018, s. 27).

Ifølge den norske læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen, har vi to læreplanperspektiver: en formuleringsplan fra statens side, og en realiseringsplan på lokalt nivå (2003, s. 16). En læreplan er et *styringsdokument* for styringsmaktene som også fungerer som et utstillingsvindu for de politiske myndighetene. Den viser frem hvilke visjoner man har for den norske skolen (Engelsen, 2020, s. 2).

I tillegg til å være et styringsdokument er en læreplan også et pedagogisk redskap. For lærere er læreplaner det viktigste grunnlaget for det daglige arbeidet. Den gir føringer for planlegging og gjennomføring av undervisning, og gir også vurderingsgrunnlag. I Norge har læreplaner også status som forskrift – det betyr at innholdet i læreplanen viser til rettigheter borgerne har (Sivesind et al., 2003, s. 41).

Den første læreplanen som ble gjeldende for hele Norge var Normalplanen fra 1939 (N39). Etter dette har vi med jevne mellomrom fått nye læreplanverk som erstatter de gamle, ofte i sammenheng med reformer som er blitt gjennomført. Et eksempel på dette er de to store reformene på 1990-tallet: reform-94 gav alle rett til videregående opplæring og reform-97 sa at grunnskolen skulle bli 10-årig, og at man skulle starte på skolen året man fyller 6 år (Thuen, 2017, s. 185).

Da vi kom over på 2000-tallet, ble læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), beskrevet som et «systemskifte». Bakgrunnen for skiftet var innføringen av internasjonale tester, som PISA og TIMMS. Resultatene til den norske skolen ble målt opp mot andre land og man ønsket å styrke resultatene. Målene i fagene skulle nå si hva kompetanse elevene skulle ha for å kunne mestre fagene på ulike nivåer, dette ble kalt kompetansemål (Ryssevik, 2018, s. 11). Kompetansemål finner vi også i LK20, som er læreplanverket denne oppgaven handler om.

2.1 LÆREPLANMODELLER

På bakgrunn av forskning og erfaringer med LK06 ble Kunnskapsdepartementet i en offentlig rapport anbefalt å videreutvikle læreplaner med sterkere kompetanseorientering (NOU 2015: 8, s. 62). For å forstå hva som menes med dette skal vi se nærmere på ulike læreplanmodeller. En læreplanmodell er en modell som sier hvordan læreplanen er satt sammen og hva den baseres på. Norge regnes for å ha hatt innholdsorienterte og kompetanseorienterte læreplaner. **Innholdsorienterte læreplaner** legger vekt på innhold og kunnskap. Helt siden den første læreplanen, N39, har det vært en innholdstradisjon i den norske skolen. Det vil si at læreplanen har beskrevet hvilket pensum elevene skal lære og hvilke emner skolen skal undervise i. Det var først i 2006 og innføringen av LK06 at det skjedde et brudd med denne tradisjonen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 39). Man gikk fra vektlegging av innhold til å ha fokus på hva elevene skulle kunne *gjøre* med innholdet (kompetanse). Det sentrale for **kompetanseorienterte læreplaner** er å beskrive mål for elevenes kompetanse. Det er målene som er det styrende prinsippet for lærernes planlegging og undervisning (Andreassen & Tiller, 2021, s. 39). Selv om det bare er LK06 og LK20 som anvender kompetansemål i sine læreplaner, har vi helt siden 1990-tallet hatt læreplaner som har hatt innslag av målstyring i Norge. Det vil si at læreplanene har gitt anvisninger for hvilke overordnede mål elevene skal lære (Sivesind et al., 2003, s. 40).

3. LK20 - DET NYE LÆREPLANVERKET

Problemstillingen min for dette forskningsprosjektet er å undersøke på *hvilken måte de tverrfaglige temaene er med på å gi LK20 et nytt innhold*. I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på læreplanverket LK20. Målet er å få bedre forståelse for temaet før jeg går videre med undersøkelsen min.

Først vil jeg si litt om den historiske konteksten læreplanverket befinner seg i. Dette kan være med å danne bakgrunn for å kunne gi svar på første forskningsspørsmål: *hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i læreplanen?* Videre vil jeg gi en kort beskrivelse av prosessen med å lage et nytt læreplanverk og på hvilket grunnlag dette ble gjort. Deretter vil jeg presentere en modell som viser hvordan læreplanverket er bygget opp, og av hvilke deler det består av. Jeg vil fokusere særlig på Overordnet del og kompetansemålene. Avslutningsvis vil jeg introdusere de tre tverrfaglige temaene, i håp om å kunne belyse hvordan de endte opp i læreplanen.

3.1 SKOLEN I NORGE ETTER 1945

For å forstå dagens skole og læreplan kan det være nyttig å gjøre et kort tilbakeblikk på skolens utvikling i Norge, særlig hvordan samfunnet ble formet etter andre verdenskrig. Her spiller begrepet *velferdsstat* en rolle. Første gang det norske folk hørte begrepet *velferdsstaten* var nettopp 8. mai 1945, dagen Tyskland overga seg (Thuen, 2017, s. 134). Hjemmefrontens leder, Paal Berge, talte på radioen og sa «Staten skal òg være en velferdsstat som ser det som sin oppgave å gjøre livet verdt å leve for oss alle».

I kjølvannet av krigen opplevde Norge et verdifelleskap som gikk på tvers av partipolitikk. Alle var enige om å gjenoppbygge landet, og tanken om en velferdsstat hvor alle ble ivaretatt, var sterk (Thuen, 2017, s. 134). Arbeiderpartiet dominerte politikken i flere tiår med sin sosialdemokratiske politikk. Det rådet enighet om at den sterke skulle hjelpe den svake, og at man måtte ha politisk styring av fordelingen av godene. Tidlig på 70-tallet fikk vi to ulike mønsterplaner i skolen (M71 og M74). Her var visjonen at man skulle ha «ulike men likeverdige elever» (Thuen, 2017, s. 134).

Utover 1970-tallet begynte likevel den sosialdemokratiske ideen å slå sprekker. Den fikk konkurranse fra nyliberalismen på den politiske høyresiden. Nyliberalismen bygger på den liberalistiske ideen fra blant annet Adam Smith og John Locke, om at individets frihet er det viktigste (Halvorsen, 2014, s. 56). I 1979 vant Thatcher valget i England og Reagan i USA,

og dette markerte et skifte. Verden var blitt mer internasjonal, og både verdensbanken og OECD mente at et globalt økonomisk marked var blitt viktig (Halvorsen, 2014, s. 80). I Norge vant Kåre Willoch valget i 1981, og en ny epoke tok til også her (Thuen, 2017, s. 180). Høyre-regjeringen og nyliberaslismen mente at mindre offentlige inngrep og regulering ville skape dynamikk og fremgang i økonomien. Nyliberalistene mente at velferdsstaten resulterte i sløsing med ressurser, og at det hindret økonomisk effektivitet. I skolen ønsket man strammere kunnskapskrav til elevene, og mer disiplin inn i skolen (Thuen, 2017, s. 181).

Vi finner tegn til både den sosialdemokratiske og den nyliberalistiske tankegangen i de ulike læreplanverkene som har kommet opp gjennom årene. Den sosialdemokratiske ideen, ofte gjennomført av Arbeiderparti-regjeringer, var lenge opptatt av lek, myke overganger og småbarnspedagogikk (Haug, 2004, s. 4). Det var sosialdemokratiske verdier som innførte skolestart for 6-åringer (Reform-97) og at alle ungdommer har rett på treårig videregående (Reform-97). Nyliberalistene, ofte med Høyre i førersetet, var mer opptatt av det restaurative prosjektet, det vil si at man la vekt på basiskunnskaper og læringsuttrykk (Engelsen, 2020, s. 5). Skolen skulle handle om fag og faglig utbytte (Haug, 2004, s. 4). Det er tydelige tegn til nyliberalistisk ideologi å finne i Kunnskapsløftet fra 2006, hvor man satte mer krav til kompetanse og ville ha mer testing (og konkurranse) inn i skolen.

Det er likevel ikke slik at enhver ny regjering har kommet med nye læreplaner, og det er heller ikke sånn at alt byttes ut når man fornyer et læreplanverk. Et eksempel på dette er at Kunnskapsløftet fra 2006 beholdt den samme Generelle delen som L94 og L97 (Læreplanverkene som kom i 1994 og 1997).

I 2008 ble det vedtatt ny formålsparagraf i opplæringsloven. Det kom nå inn et avsnitt som sa: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Innst. O. nr. 22 (2008–2009), s. 1).

Denne nye formålsparagrafen var noe av grunnen til at det ble vedtatt å lage ny Overordnet del i LK20. Regjeringen mente at den Generelle delen fra 1990-tallet ikke hadde tydelig nok sammenheng med den nye formålsparagrafen (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 60). Det ble i etterkant av dette satt ned et utvalg, ledet av Sten Ludvigsen. Utvalget leverte to rapporter som dannet grunnlaget for det nye læreplanverket, disse vil bli beskrevet i neste avsnitt.

3.2 UTARBEIDELSE AV ET LÆREPLANVERK

Når en regjering bestemmer at det skal lages nytt læreplanverk gir Kunnskapsdepartementet Utdanningsdirektoratet oppdrag med å utarbeide et forslag. Høsten 2017 startet dette arbeidet. Det ble dannet læreplangrupper, som bestod av lærere, pedagoger og fagfolk, og sammen med Utdanningsdirektoratet jobbet de med å utvikle de ulike læreplanene. Den første fasen gikk ut på å utvikle kjerneelementer, noe som pågikk fra høsten 2017 til våren 2018. Disse kjerneelementene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Fase to var å utvikle læreplaner for fag. Dette arbeidet pågikk fra høsten 2018 og gikk ut på høring i mars 2019, med frist juni samme år. Læreplanene ble deretter fastsatt av Kunnskapsdepartementet i november 2019.

Det var tre dokumenter som dannet hovedgrunnlaget for det nye læreplanverket, LK20:

- NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole
- NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser
- Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse

Begge NOU-rapportene er utarbeidet av Ludvigsen-utvalget. Utvalget ble oppnevnt av Regjeringen i juni 2013. Mandatet var å vurdere «grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidens samfunn og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, s. 3). Konklusjonen fra de to rapportene var at de fagene som har vært viktige frem til nå, vil fortsatt være viktige i fremtiden – men fagene må fornyes. Særlig bør det legges bedre til rette for læring i dybden og arbeid med flerfaglige emner (NOU 2015: 8, s. 11-12). De to rapportene utvalget la frem ga grunnlag for utarbeidelsen av Stortingsmelding 28, som ble behandlet i Stortinget 11. oktober 2016. I denne Stortingsmeldingen blir det nye læreplanverket skissert.

3.3 OPPBYGGINGEN AV LK20

Det nye læreplanverket består av ulike deler som har ulike funksjoner. LK20 består av en overordnet del, som gjelder for alle læreplanene i fag. Videre har hvert fag i skolen en egen

læreplan, som består av to deler: tekstbeskrivelse og kompetansemål. Tekstbeskrivelsen sier litt om fagets relevans, sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (udir.no). Kompetansemålene er mål for elevenes læring. Her inngår også vurdering for enkelte trinn.

Under har jeg laget en oversikt som viser oppbyggingen av læreplanverket. Målet er at denne oversikten vil gjøre det lettere å se hvilken del av læreplanen som omtales.

Modell som viser hvordan læreplanverket LK20 er bygget opp:



Denne modellen vil jeg også bruke senere i oppgaven for å vise hvilken del av læreplanverket jeg omtaler.

3.3.1 OVERORDNET DEL

Overordnet del er en generell del av læreplanverket som gjelder for alle fag og alle deler av grunnopplæringen i Norge. Den beskriver blant annet formålet med opplæringen og opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-3). Målet med den nye generelle delen er å «bidra til å binde sammen formålsparagrafen med læreplanene for fag

og utdype forståelsen av hvordan målene kan bli konkretisert gjennom skolens arbeid med de enkelte fagene.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 20).

Overordnet del i LK20 er ny, og erstattet den Generelle delen fra LK06. Den generelle delen i Kunnskapsløftet LK06 var fra 1993 og harmonerte dårlig med dagens opplæringslov, skolevirkelighet og læreplanene for fag (Engelsen, 2020, s. 1; NOU 2015: 8, s. 62). En evaluering av LK06 pekte på at det var dårlig sammenheng mellom kunnskaps- og læringssynet i Generell del og læreplanene i fag. En fornyelse av den generelle delen av læreplanverket ville kunne gjøre det lettere for lærere, skoleledere og andre å forholde seg til læreplanverket (Meld. St. (2012-2013), s. 59). I 2014 satte Kunnskapsdepartementet i gang arbeidet med å fornye Generell del for at den skulle reflektere samfunnsutviklingen og endringen i formålsparagrafen fra 2008 (NOU 2015: 8, s. 62). Overordnet del av LK20 ble vedtatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017.

3.3.2 KOMPETANSEMÅL

«Kompetanse er 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.» (hentet fra Overordnet del, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Et kompetansemål er et formulert mål for en kompetanse en elev skal oppnå i et spesifikt fag. Kompetansemål ble innført i norske læreplaner ved Kunnskapsløftet, LK06, og er styrende for skolens arbeid når det gjelder elevenes læring (NOU 2015: 8, s. 63). Et eksempel på et kompetansemål kan være: *samtale om og sammenligne livssyklusen til noen plante- og dyrearter* (hentet fra læreplan i naturfag, 4. trinn, LK06).

På bakgrunn av anbefalingen fra Stortingsmeldingen Kultur for læring (2003-2004) bestemte Stortinget at det elevene skal lære, skulle fastsettes som mål for kompetanse (NOU 2014: 7, s. 56). Innføringen av kompetansemål markerte også overgangen til en kompetanseorientert læreplan, med prinsipp om målstyring fra offentlig sektor. I samme Stortingsmelding står det at basiskompetansene i skolen skal komme til uttrykk som egne kompetansemål i alle læreplanene for fag. Basiskompetanser blir beskrevet som lesing, skriving, regning, engelsk, digital forståelse, læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse (St.meld. nr. 30 (2003–

2004), s. 31). Det skulle nå komme tydeligere frem enn tidligere at elevene skal kunne bruke kunnskapen sin i ulike situasjoner senere i livet (NOU 2014: 7, s. 56).

Ludvigsen-utvalget anbefaler i sin rapport at vi holder frem med kompetansemål i de nye læreplanene, men at de bør bli færre og mer likt utformet (NOU 2015:8, s. 62). I Overordnet del av LK20 står det at «fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 10). Det står videre at målene for hva elevene skal lære innen de tre tverrfaglige temaene skal uttrykkes i kompetansemålene for fag der hvor det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

3.4 DE TRE TVERRFAGLIGE TEMAENE

Et tverrfaglig tema er et tema det blir jobbet med på tvers av fag. Idéen om tverrfaglig arbeid i skolen er ikke helt ny. I høringsutkastet til mønsterplan for grunnskolen i 1985 blir det nevnt at enkelte av læreplanene for fag i Mønsterplanen 1974 (M74) har en «tverrfaglig karakter». Tverrfaglighet blir forklart som at kunnskapsinnholdet hentes fra ulike fagområdet og forutsetter tverrfaglig samarbeid i skolen (Grunnskolerådet, 1985, s. 8). Det ble likevel ikke tilrådt å legge om til en mer emne-orientert læreplanstruktur for Mønsterplanen for 1987, med begrunnelsen at det ville være et for stort brudd med lærernes erfaringsbakgrunn (Grunnskolerådet, 1985, s. 8). Det skulle gå over 20 år før tverrfaglige temaer ble vedtatt å bli del av et læreplanverk.

I det nye læreplanverket, LK20, ble det innført tre nye tverrfaglige tema: *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*. Flere faktorer har spilt en rolle for hvordan de tverrfaglige temaene havnet på læreplanen. I 2000 deltok Norge for første gang i den internasjonale PISA-testen, og da resultatet fra testen ble klart året etter, scoret Norge dårligere enn forventet. Etter det såkalte *PISA-sjokket* begynte man å se seg om etter måter å «redde» den norske skolen. Begrepet dybdelæring ble introdusert som mulig tiltak. Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler forståelse av begreper, metoder og sammenhenger (NOU 2015: 8, s. 14). Når man kan bruke denne kunnskapen til å mestre ulike oppgaver har man oppnådd kompetanse (NOU 2015: 8, s. 12). Ifølge Ludvigsen-utvalget må skolen legge til rette for læringsprosesser som gjør at elevene kan se sammenhenger på tvers av fag for å oppnå dybdelæring (NOU 2015: 8, s. 13).

Under prosessen av å utarbeide LK20 foreslo Ludvigsen-utvalget i sine to rapporter en tverrfaglig satsing (NOU 2014: 7, s. 12; NOU 2015: 8, s. 49). I Stortingsmelding 28 står det at andre tverrfaglige tema ble vurdert, eksempelvis digital kompetanse, mediekompetanse, entreprenørskap og karrieretenkning, men departementet valgte å bygge videre på de tverrfaglige temaene Ludvigsen-utvalget foreslo (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Dermed ble det bestemt at de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* skulle prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38).

I Overordnet del står det at de tre tverrfaglige temaene *«tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Målet er at elevene skal få kompetanse fra ulike fag, og at det kan bidra til dybdeløring og forståelse av sammenhenger (NOU 2015: 8, s. 49). De tre tverrfaglige temaene skal ikke være egne fag, men elevene skal oppnå kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid på tvers av fag. I Stortingsmelding 28 står det at det legges til grunn at de tre tverrfaglige temaene skal komme *«tydelig frem i kompetansemål og hovedområder i de fagene hvor de er relevante»* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

Her kommer en kort presentasjon av de tre tverrfaglige temaene slik de kommer til uttrykk i LK20 samt henvisning til hvordan de finner forankring i opplæringslova:

3.4.1 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP

I Overordnet del står det at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap *«skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Demokrati er en statsform, mens medborgerskap handler om hvordan borgere lever og deltar i samfunnet.

Temaet har sin forankring i formålsparagrafen i opplæringsloven, som blant annet sier at oppløringen skal fremme demokrati og at elevene har rett til medbestemmelse (Opplæringslova, 2008, §1-1). Temaet anses som viktig for å gi elevene kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse, og gjennom arbeidet med temaet skal elevene forstå

«sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

3.4.2 BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Bærekraftig utvikling handler om «å verne om livet på jorden, og å ta vare på behovene til menneskene som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter for å kunne dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Temaet er forankret i formålsparagrafen, hvor det blant annet står at «*elevane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst*» (Opplæringslova, 2008, §1-1).

Som tema i skolen skal det legges til rette for at elevene får kunnskaper knyttet til klima og miljø, og oppnå kompetanse som gjør dem i stand til å ta etiske og miljøbevisste valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

3.4.3 FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING

Ifølge Overordnet del skal det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* «*gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Folkehelse handler om gode helsevalg, både med tanke på fysisk og mental helse. Livsmestring handler om å forstå og påvirke faktorer som har innvirkning på i hvilken grad man mestrer eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Temaet er forankret i formålsparagrafen, hvor det står at «*elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova, 2008, §1-1). Temaet skal bidra til at elevene skal kunne håndtere både medgang og motgang, og at de skal få kompetanse til å gjøre ansvarlige valg i eget liv (NOU 2015: 8 (2015-2016), s. 50).

4. KUNNSKAPSSTATUS

Oppgaven min ser på hvilke forskjeller det er i LK20 sammenlignet med LK06, spesielt hva som er nytt som følge av de tre tverrfaglige temaene. I dette kapitlet ønsker jeg å se på hva kunnskapsstatusen er på dette området per i dag. For å finne ut hva tidligere forskning det finnes, har jeg gjort flere søk i Oria (se vedlegg 3 for oversikt over søkene). Noen av resultatene fra søkene vil jeg presentere i dette kapitlet, mens andre vil jeg referere til andre steder i oppgaven. Dersom jeg søker på «læreplan» i Oria, får jeg opp over 2800 treff, noe som gjør det uoversiktlig å finne de treffene som angår min oppgave. Jeg har derfor gjort avgrensinger og spesifisert søkene mine. Det første søket mitt ble «om læreplanen», hvor jeg avgrenset til fagfelleverderte artikler. Her fant jeg to artikler som jeg syntes så lovende ut. Jeg endte til slutt opp med å bruke kun den ene av disse to, en artikkel av Britt Ulstrup Engelsen som heter «Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv». Denne artikkelen henviser jeg til i oppgaven min. Den andre artikkelen valgte jeg å ikke benytte, da den først og fremst handlet om kjerneelementer og ikke tverrfaglige tema.

I neste søk søkte jeg etter «læreplanteori OG dokumentanalyse». Her fikk jeg et interessant treff – på boken «*Rom for magisk læring?*» av Svein- Erik Andreassen og Tom Tiller – begge ved Universitetet i Tromsø. Denne boken dukket stadig opp da jeg gjorde ulike søk i Oria. Boken er en analyse av læreplanverket LK20, og har relevant forskning for min undersøkelse. Denne boken vil jeg presentere i dette kapitlet.

Et annet søk var «læreplan* OG bærekraft», her fikk jeg treff på en ny bok av Theo Koritzinsky, tidligere universitetslektor i statsvitenskap og sosiologi ved Universitetet i Oslo, som heter «*Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*». Denne boken vil jeg også presentere i dette kapitlet.

Jeg søkte også på «læreplan* OG fagdidaktikk» og «tverrfaglig OG bærekraft». Disse søkene ga meg flere interessante treff, to av dem vil jeg presentere i dette kapitlet: en artikkel av Kirsti Marie Jegstad og Erik Ryen, som har studert bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faget naturfag, og en artikkel av Kari-Mette Hidle og Ove Skarpenes, hvor de ser på forholdet mellom kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige tema i læreplanstrukturen. I søkeprosessen har jeg gått gjennom flere av treffene jeg har fått for å se hvilke resultater er mest aktuelt for min undersøkelse. I dette kapitlet vil jeg presentere de fire treffene jeg mener er mest relevante. Grunnen til at jeg vier Koritzinsky så mye plass er fordi jeg mener at hans forskning viser viktige forskjeller mellom faginndeling og tverrfaglig integrering når

det kommer til ulike måter å organisere lærestoff. Dette mener jeg er nyttige teorier å ha med inn i oppgavens undersøkelse og drøfting.

Hidle og Skarpenes' forskningsartikkel

I artikkelen *Formalistisk obskurantisme? Forsøk på deschiffriering av læreplanen* beskriver Hidle og Skarpenes en studie hvor de har sett på læreplanen i samfunnsfag i LK20. Studien konkluderer med at det er ikke enkelt å følge det nye læreplanverket (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 25). De viser til at det i LK06 var et prinsipp om at et kompetansemål kun kan plasseres i ett hovedområde (kjerneelement), mens det i LK20 er mulig for et kompetansemål å inngå i alle kjerneelementene og bidra til tverrfaglige tema på samme tid (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 32). I studien har de undersøkt hvilke kompetansemål Utdanningsdirektoratet mener støtter både kjerneelement og tverrfaglige tema. De finner at Utdanningsdirektoratet mener at det er ganske mange kompetansemål som kan kobles både mot kjerneelementer og tverrfaglige tema. Når de studerer tekstbeskrivelsen til kjerneelementene og de enkelte tverrfaglige temaene så er disse ganske forskjellige. De stiller derfor spørsmål ved hvorvidt planverkets konsistens er tilstrekkelig (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 35).

Jegstad og Ryens forskningsartikkel

Jegstad og Ryen har sett på hvordan det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* er fremstilt i grunnskolens læreplaner i naturfag og samfunnsfag (Jegstad & Ryen, 2020, s. 299). De har gjennomført en innholdsanalyse av læreplanene i disse to fagene. De finner at selv om *bærekraftig utvikling* ifølge utdanningsdirektoratet kan kobles til 16 av 62 kompetansemål for samfunnsfag og 23 av 70 kompetansemål i naturfag fra 1. – 10. trinn, mangler det relevante koblinger dersom man legger til grunn beskrivelsen av *bærekraftig utvikling* som det er i tekstbeskrivelsen av den enkelte læreplan (Jegstad & Ryen, 2020, s. 305). De mener at det er enkelte kompetansemål som kan kobles til bærekraftig utvikling *dersom* læreren velger eksempler som støtter dette temaet. De mener med andre ord at det i flere tilfeller er opp til den enkelte læreren å koble undervisningen til det tverrfaglige temaet (Jegstad & Ryen, 2020, s. 306).

Andreassen og Tillers analyse

I boken *Rom for magisk læring?* har Andreassen og Tiller blant annet gjort en analyse av LK20. De mener at LK20 gir et godt grunnlag for didaktiske møter i skolen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 87). Dette krever derimot at lærerne unngår å lukke kompetansemålene. De demonstrere hva de mener med dette. Utgangspunktet er følgende modell: ferdigheter + kunnskap = kompetanse (Andreassen & Tiller, 2021, s.88). Dersom man har et kompetansemål som sier «Å kunne drøfte årsaker til, og konsekvenser av, sentrale historiske konflikter», vil ferdigheten være «å kunne drøfte», mens kunnskapen vil være «årsaker og konsekvenser av sentrale historiske konflikter». Det er her Andreassen og Tiller mener at læreren må legge til rette for åpen forståelse av kompetansemålet. Her er det nemlig mulig for elevene å vise til ulike historiske konflikter for å oppnå kompetansemålet. Kanskje er det en elev som er opptatt av Cubakrisen, og en annen elev som har familie som er del av krigen i Midtøsten. Da vil disse elevene kunne drøfte disse ulike historiske konfliktene og likevel oppnå samme måloppnåelse. Dersom læreren selv velger å bruke første verdenskrig som del av undervisningen, er det, ifølge Andreassen og Tiller, viktig at dette blir presentert som et eksempel, og ikke som pensum (Andreassen & Tiller, 2021, s. 92-93).

Koritzinskys analyse

Theo Koritzinsky ga i 2021 ut en bok som heter *Tverrfaglig dybdelæring*, hvor han analyserer og drøfter de tverrfaglige temaene som kom inn i LK20. I boken sin skisserer han fire hovedmodeller for organisering av lærestoff i skolen. Modellene kan gi større forståelse for hva tverrfaglighet er for noe. De fire hovedmodellene er fagdeling, flerfaglig samordning, flerfaglig temaopplegg og tverrfaglig integrering. *Fagdeling* er den tradisjonelle undervisningen hvor hver lærer underviser i sitt fag. *Faglig samordning* går ut på at man kobler deler fra ulike fag sammen (Koritzinsky, 2021, s. 26). Det kan være at en lærer underviser om livet i havet i naturfag samtidig som en lærer underviser i vannmasser i geografi. Elevene vil da få mulighet til å se et tema fra ulike faglige perspektiver. *Flerfaglige temaorganisering* vil si at en eller flere lærere konsentrer seg om et bestemt tema over lengre tid (Koritzinsky, 2021, s. 27). For at flerfaglig temaorganisering skal være nyttig må det være logisk, faglig og pedagogisk forankret (Koritzinsky, 2021, s. 27). *Tverrfaglig integrering* er den siste modellen. Denne krever en mer forpliktende kobling

mellom ulike fag og metoder (Koritzinsky, 2021, s. 27). Lærerne må samarbeid over lengre tid, og må jobbe ut fra en felles problemstilling. Dette krever god planlegging. Boken stiller spørsmål ved om denne type tverrfaglighet kan gå på bekostning av dybdelæring, og om man risikerer at det blir overfladisk når man hele tiden forsøker å ha tråder som strekker seg på tvers av fag.

Tverrfaglige integrering har likevel både faglige og pedagogiske sider. Faglig sett kan det være nyttig for elevene å arbeide med sammenhenger fra virkeligheten. Den virkelige verden er nemlig ikke inndelt på den måten fagene på skolen er (Koritzinsky, 2021, s. 28). Et pedagogisk poeng er at det kan være motiverende for elevene å få jobbe med tema som er gjenkjennelige, at de er virkelighetsnære. Å trekke inn flere fag kan føre til at elevene forstår temaet bedre (Koritzinsky, 2021, s. 28.)

5. TEORI

Vitenskapelig forskning tar ofte utgangspunkt i teorier som allerede eksisterer og drøfter, eller analyserer, ny data opp mot denne. Det teoretiske grunnlaget bidrar også til å skape en bedre forståelse for det fenomenet man ønsker å belyse. Problemstillingen for prosjektet mitt er *På hvilken måte er de tverrfaglige temaene i LK20 med på å gi læreplanverket et nytt innhold sammenlignet med det forrige læreplanverket, LK06?* På grunnlag av problemstillingen mener jeg det er naturlig å se nærmere på læreplanteori og implementeringsteori, og vil presentere dette i dette kapitlet.

5.1 LÆREPLANTEORI

Læreplanteori er teorier om læreplaner – eller *curriculum* som man sier i engelskspråklige land. Som tidligere beskrevet henspiller gjerne det norske begrepet *læreplan* kun til det skriftlige dokumentet, mens *curriculum* også omfatter selve undervisningen, pensumet og erfaringer (Andreassen & Tiller, 2021, s 27). Læreplanteorier kan derfor romme litt ulikt, avhengig av hvilket land den kommer fra. I dette kapitlet vil jeg fremlegge ulike læreplanteorier som jeg ønsker å drøfte problemstillingen min opp mot.

Som en del av arbeidet mitt har jeg søkt etter ulike læreplanteoretikere, både norske og internasjonale. Jeg merket nokså snart at omtrent samtlige læreplanforskere henviser til John Goodlad, og hans teori om ulike læreplannivå. Goodlad var en kanadisk/amerikansk læreplanforsker, og i 1979 kom han ut med boken *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* hvor han presenterer teorien sin. Til tross for at det er en god stund siden 1979 er det lite tvil om at hans teori fremdeles er aktuell, i og med at han stadig blir referert til i ny forskning. I tillegg til Goodlads læreplanteori, vil jeg også vise til teorier fra læreplanforskerne Britt Ulstrup Engelsen, Elliot Eisner og Bjørg Brandzæg Gudem. Disse teoriene er med på å danne grunnlaget for min læreplanforståelse og de vil også være utgangspunkt for drøftingen min senere i oppgaven.

5.1.1 GOODLADS 5 LÆREPLANNIVÅ

Goodlad skisserer fem ulike læreplannivåer: det ideologiske nivå, det formelle nivå, det oppfattede nivå, det gjennomførte nivå og det erfarte nivå (Goodlad, 1979, s. 60).

Det første nivået er den *ideologiske* læreplanen. Det vil si ideene bak læreplanen. Her fremtrer interessegruppers ideologier og forslag. Interessegruppene kan være politiske partier, forskermiljø, næringsliv eller andre organisasjoner. Det andre nivået er den *formelle* læreplanen. Dette er det vedtatte dokumentet. For LK20 vil det si den Overordnede delen og læreplanene for fag. Opplæringsloven inngår også i den formelle læreplanen. Det tredje nivået er den *oppfattede* læreplanen. Dette nivået viser til at lærere og foreldre tolker den formelle læreplanen, og disse tolkningene samsvarer ikke alltid helt med intensjonene til læreplanforfatterne og vedtaksbeslutterne. Goodlad mener at det er dette nivået som har størst innflytelse på den praktiske hverdagen i skolen. Det fjerde nivået er den *gjennomførte* læreplanen, dette nivået blir også kalt den operasjonaliserte læreplanen. Det vil si den faktiske undervisningen i klasserommet basert på den oppfattede læreplanen. Skolens ressursituasjon kan føre til at undervisningen ikke blir slik den oppfatter læreplanen. Det femte nivået er den *erfarte* læreplanen. Det vil si elevenes egne opplevelser og erfaringer av opplæringen i skolen. Det kan være sprik mellom lærerens intensjon (den oppfattede læreplan) og det elevene faktisk lærer (den erfarte læreplan). (Goodlad, 1979, s. 60-63)

5.1.2 EISNERS 3 LÆREPLANNIVÅ

Amerikaneren Elliot Eisner var professor og læreplanforsker. Han skriver om tre ulike dimensjoner av læreplanen: en eksplisitt, en implisitt og en null-læreplan (Eisner, 2002, s. 158-159) Den *eksplisitte* læreplanen er det skolen sier utad at den gjør, som regel som en del av det offisielle programmet. Den *implisitte* læreplanen henviser til en læreplan som ikke er synlig, men som likevel har innvirkning på elevenes læring. Det kan for eksempel være skolens struktur, normer eller kvaliteten på lærerens undervisning (Elliot, 2002, s. 158). Den siste dimensjonen Eisner beskriver er *null-læreplan*. Denne læreplanen inneholder det som mangler fra skolens undervisning, det som elevene ikke fikk anledning til å lære (Elliot, 2002, s. 159). Det kan være ulike grunner til at noe utelates fra undervisningen, for eksempel at noe ikke blir sett på som relevant eller at det er så mye som skal undervises i at noe må velges bort.

5.1.3 DEN SKJULTE LÆREPLAN OG LÆREPLANEN SOM IKKE EKSITERER

Jeg har tidligere i oppgaven introdusert den anerkjente norske læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen. Da beskrev jeg hennes teori om to ulike læreplanperspektiver – en statlig styrt formuleringsplan og en lokal realiseringsplan (Engelsen, 2003, s. 16). Engelsen har også i sin forskning beskrevet to læreplannivå, den skjulte læreplan og den ikke-eksisterende læreplan. Disse to læreplannivåene har sine røtter fra amerikansk læreplanforskning, og kan bidra til å tydeliggjøre Goodlads læreplannivåer (Andreassen & Tiller, 2021, s. 29). Engelsen forklarer at *den skjulte læreplan* viser til hendelser i den praktiske skolehverdagen som fører til at elevene tilegner seg kunnskap uten at det er planlagt (Engelsen, 2006, s. 31). Et eksempel kan være at en elev lærer seg strategier for å oppfylle lærerens vurderingsmål, og på den måten oppnår bedre karakterer. Selv om dette er en positiv evne for eleven, er det ikke nødvendigvis formulert i lærerens undervisningsopplegg. *Den skjulte læreplanen* kan derfor bli en del av Goodlads *erfarte læreplanen*, som beskriver det elevene erfarer. *Læreplanen som ikke eksisterer*, viser til innhold som er neglisjert eller utelatt, men som likevel har betydning for elevenes læring. Det kan for eksempel være ting som ikke ble tatt med i den ideologiske læreplanen, eller at lærere underviser i et tema de synes er viktig, til tross for at det ikke står i den formelle læreplanen. *Læreplanen som ikke eksisterer* kan på den måte bli en del av Goodlads *gjennomførte læreplanen*, og dermed bli en del av skolens innhold.

5.2 IMPLEMENTERINGSTEORI

Å implementere er det samme som å iverksette eller gjennomføre noe som er bestemt. Ifølge dosent ved Universitetet i Stavanger, Pål Roland, kan implementering ses på som en omsetting fra idéer, visjoner og teorier til praksis (Roland, 2015, s. 21) Roland har doktorgrad i utdanningsvitenskap og har skrevet flere bøker – blant annet en bok om implementering. I boken skriver han at implementering handler om at «*undervisningen i skolen skal forbedres slik at elevene får mulighet til å nå målene i læreplanen*» (Roland, 2015, s. 21). Når en læreplan er vedtatt og iverksatt er implementeringen avgjørende for at elevene får den undervisning den nye læreplanen legger opp til. I boken vises det videre til

en modell som danner rammeverket for at implementering skal finne sted. Denne modellen har sitt opphav fra en amerikansk forskningsartikkel ved navn *Core Implementation Components* (Fixsen et al., 2005, s. 534). Modellen viser til at det hele starter med *kilden*, det vil si det som skal implementeres. *Kjernekomponenter* viser til de mest sentrale delene ved kilden. *Destinasjonen* henspiller til den som skal gjennomføre endringen, for eksempel en skole eller lærer, mens *kommunikasjonsforbindelsen* skal bidra til sammenheng mellom kilden, kjernekomponenter og destinasjonene (Roland, 2015, s. 23). Det er i dette skjæringspunktet at implementeringen skjer.

Ifølge Engelsen tar det tre til fem år å implementere en læreplan (Engelsen, 2009, s. 63). Det tar med andre ord tid å omstille seg til et nytt læreplanverk. Den norske professoren i pedagogikk Bjørg Brandzæg Gudem er kjent for sin internasjonale forskning innen læreplanteori. I boken *Læreplanpraksis og læreplanteori* fra 1990, trekker Gudem frem særlig tre forhold som bidrar til at implementeringen av nye læreplaner får lite oppmerksomhet (Gudem, 1990, s. 111). Det første forholdet er at det finnes en oppfatning om at så lenge en læreplan eksisterer, så går resten av seg selv (Gudem, 1990, s. 112). De andre to forholdene hun viser til er at det har vært lite tradisjon for forskning og utviklingsarbeid som omhandler implementering av læreplaner, og at det råder en forvirring omkring grensen mellom læreplanens og undervisningens anliggende (Gudem, 1990, s. 112).

Mye har skjedd innen læreplanarbeid og -forskning siden Gundems bok ble gitt ut, men det kan likevel være interessant å vie litt mer oppmerksomhet til det første forholdet Gudem nevner – at mange synes å tenke at så lenge læreplanen foreligger så vil implementeringen av den skje automatisk. Hun viser i boken sin til et eksempel fra 1986, da det ble avsatt fire millioner kroner til utarbeidelse av nye fagplaner i videregående skole, men ingen penger var avsatt til iverksettelsen (Gudem, 1990, s. 112). Dersom man tar det for gitt at en læreplan vil bli implementert slik intensjonene er, kan det oppstå et avvik mellom læreplanen og slik den blir implementert. Gudem skriver at lærernes oppfattelse av læreplanen vil være utslagsgivende for hvordan implementeringen blir gjennomført.

6. METODISK OG VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING

I dette kapittelet vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen for undersøkelsen min. Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine: *Hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i den nye læreplanen, LK20? På hvilken måte ser vi spor av de tverrfaglige temaene i kompetansemålene i LK20?* og *Hvor mye nytt har de tverrfaglige temaene tilført kompetansemålene i LK20 når man sammenligner med kompetansemålene i LK06?*

Svarene på forskningsspørsmålene er å finne i dokumenter, særlig det nye læreplanverket LK20. Dermed er det naturlig at jeg velger en forskningsmetode som handler om nettopp å studere dokumenter – en dokumentanalyse. Å søke etter – og tolke – innholdet i et dokument vil i stor grad bevege seg inn i det hermeneutiske vitenskapsfeltet. Dette er med på å danne et utgangspunkt for dette kapitlet. Undersøkelsens vitenskapelige forankring og valg av metode spiller inn på hvor troverdig resultatet vil oppleves, jeg vil derfor i stor grad lene meg på teori om forskningsmetode og vitenskapsfilosofi.

6.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING

Det finnes ulike teorier og filosofier om hvordan kunnskap kan oppnås og hvordan verden kan forklares. For eksempel vil en *rasjonalistisk* tilnærming hevde at det er vår fornuft som er utgangspunkt for å forklare virkeligheten, mens en *empirist* vil hevde at det derimot er det som våre sanser kan observere som gir rett kunnskap om verden (Jakobsen, 2021, s. 27).

Den amerikanske filosofen Thomas Kuhn snakker om *paradigmer*. Han beskriver dette som en modell for hvordan forskere forstår verden, og en slags bakgrunnskunnskap for hvordan de skal gå frem for å studere denne verden (Jakobsen, 2021, s. 79). Det paradigmatisk rammeverket for min undersøkelse er hentet fra *hermeneutikken* og *sosialkonstruktivismen*.

Hermeneutikken blir ofte kalt fortolkningslære, og kommer av det greske *hermeneus*, som betyr tolk eller fortolker (Kleven & Hjordamaal, 2018, s. 187). I hermeneutikken er vår fortolkning avhengig av konteksten det skjer i. Når vi møter en tekst, vil vår forforståelse forme vår lesning og tolkning (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 22). Det vil si at når jeg forsøker å finne mening og forståelse i dokumentene jeg skal analysere, vil min bakgrunn, mine holdninger og mine erfaringer prege min refleksjon og min tolkning.

Hermeneutikken sier at utvikling av kunnskap er en stadig fortolkningsprosess. Den hermeneutiske metode er en kvalitativ metode hvor man veksler mellom å se på de ulike delene av en tekst, for deretter å se på helheten. Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er den hermeneutiske regelen at man skal forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten (Gadamer, 2003, s. 33).

For mitt prosjekt vil dette være et viktig metodisk grep. Etter hvert som jeg studerer de ulike delene av dokumentene, vil min forståelse for dokumentene øke, og dette vil igjen være med å forme min tolkning videre når jeg går tilbake til å se på mindre deler av teksten.

Et ankepunkt mot den hermeneutiske tilnærmingen er at den ofte har liten grad av kritisk holdning til samfunnsmessig påvirkning. For læreplanforskning betyr dette at man må forsterke vektleggingen av den historiske konteksten læreplanen ble forsøkt implementert i. Når jeg sitter her i 2022 og fortolker læreplaner og andre dokumenter, må jeg ta hensyn til at min oppfatning vil være preget av den verden jeg er en del av.

Sosialkonstruktivismen vokste frem på 1990-tallet og var sterkt preget av fenomenologien. I motsetning til *positivismen*, som tar utgangspunkt i at sannheten om verden eksisterer «der ute» og at den kan observeres nøytralt og objektivt, er sosialkonstruktivismen opptatt av at verden kan ha flere ulike sannheter (Merriam & Tisdell, 2015, s. 9). Sosialkonstruktivismen ser på virkeligheten som en sosial konstruksjon, og at vår forståelse av verden er formet av våre opplevelser. Språket vårt, kommunikasjon og sosiale forhold er viktige i vår konstruksjonen av virkeligheten og har direkte betydning for vitenskapelig kunnskap (Jakobsen, 2021, s. 85; Kleven & Hardemaal, 2018, s. 205). Forskere *finner* ikke kunnskap om verden – de *konstruerer* den (Merriam & Tisdell, 2015, s. 9).

Mens hermeneutikken forsøker å fortolke for å finne kunnskap om verden, vil sosialkonstruktivismen i stor grad påstå at det er mulig å beskrive det man retter oppmerksomheten mot. Dog er det kanskje naturlig å anta at en forsker vil rette oppmerksomheten mot fenomener ut fra egne preferanser og basert på egne oppfattelser, noe som fører til at man kan stille seg kritisk til hvor uavhengig og objektivt resultatet er (Kleven & Hardemaal, 2018, s. 207).

Jeg har flere hensyn jeg må ta når jeg gjennomfører undersøkelsen min. Jeg må være bevisst på hvordan min egen forforståelse er med på å prege min fortolkning, men jeg må også være klar over at blant annet språket mitt og sosiale forhold påvirker min «sannhet» om verden. Det er lite sannsynlig at en tilsvarende undersøkelse foretatt av en person fra Sør-Amerika

ville blitt helt lik min, selv om vi hadde analysert de samme dokumentene, og da kan man jo undre seg over hvor gyldig resultatet blir. Samtidig kan vi ikke la dette fenomenet stoppe oss i å undersøke verden rundt oss – det krever bare at vi har dette i tankene når vi gjennomfører og leser studier.

6.2 EMPIRISK GRUNNLAG

I en dokumentanalyse er det dokumentene som utgjør dataen som skal analyseres, og for min studie er det naturlig å finne de dokumentene som kan belyse problemstillingen min. I undersøkelsen min ønsker jeg å finne ut *på hvilken måte de tverrfaglige temaene i LK20 gir læreplanverket nytt innhold sammenlignet med LK06*.

I denne delen av prosessen har jeg forsøkt å få en oversikt over hvilke dokumenter som finnes om temaet jeg er interessert i, og deretter gjøre utvalg og avgrensinger (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 167). For min undersøkelse er det særlig fem dokumenter som danner det empiriske grunnlaget:

- *Læreplanverkene Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 (LK06 og LK20),*
- *De to rapportene fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole og NOU 2015:8 Fremtidens skole)*
- *Stortingsmelding 28 (2015-2016)*

Disse dokumentene vil også hjelpe meg å finne svar på forskningsspørsmålene mine. For å kunne besvare forskningsspørsmål én, om *hvordan de tverrfaglige temaene kom inn i LK20*, er mye av svarene å finne i de to NOU-rapportene og Stortingsmelding 28. For å finne svar på forskningsspørsmål to, *på hvilken måte vi ser spor etter de tverrfaglige temaene i LK20*, er det naturlig at jeg undersøker læreplanene for fag i læreplanverket LK20. Når jeg skal finne svar på det tredje forskningsspørsmålet, *hvor mye nytt de tverrfaglige temaene har tilført kompetansemålene i LK20 sammenlignet med kompetansemålene i LK06*, er det naturlig at jeg studerer og sammenligner LK20 og LK06.

Selv om disse fem dokumentene utgjør tekstkorpuset mitt – det vil si samlingen av tekster som skal analyseres – vil det tidvis være nyttig å hente inn ytterligere data fra andre dokumenter. På den måten kan temaet belyses i enda større grad. Blant annet vil det av og til

være hensiktsmessig å vise til tidligere læreplanverk og tilhørende NOU-rapporter og stortingsmeldinger.

Når man gjør et utvalg, er det samtidig noe man velger bort. Enten fordi man føler det ikke passer inn i det forskningsprosjektet handler om, eller fordi man ikke har tid eller ressurser til å undersøke mer. For min undersøkelse skulle jeg gjerne hatt anledning til å undersøke hvordan lærere og elever opplever den nye læreplanen og de tverrfaglige temaene. Det hadde vært interessant å høre hvordan lærere jobber for å tilpasse undervisningen slik at den rommer de tverrfaglige temaene, og det hadde vært interessant å undersøke hvor mye kunnskap og bevissthet elevene selv har angående temaene. Dessverre hadde det blitt et for omfattende prosjekt. Jeg har derfor konsentrert meg om dokumentene som vist ovenfor.

6.3 METODISK TILNÆRMING

Metode er de teknikkene man benytter for å finne kunnskap om verden (Jacobsen, 2015, s. 23). Man kan si at valg av metode gir et utgangspunkt for en systematisk fremgangsmåte for å oppnå den kunnskapen man søker. Ofte snakker man om kvalitativ og kvantitativ data, og tilhørende metode. Et eksempel på kvalitativ metode kan være å gjøre dybdeintervjuer av noen få utvalgte informanter som kan belyse den problemstillingen man forsøker å svare, mens et eksempel på kvantitativ metode kan være at man har et spørreskjema hvor man ønsker flest mulig deltakere, for eksempel dersom man ønsker å finne ut hvor mange nordmenn som sparer til pensjon.

I utgangspunktet kan det nok være nærliggende å tenke at undersøkelsen min har en kvalitativ karakter, i og med at jeg skal undersøke få enheter og ønsker å gå i dybden (Tufte, 2018, s. 46). Likevel er jeg enig i premisset i boken «Hvordan gjøre dokumentanalyse», hvor Asdal og Reinertsen argumenterer for at det i dokumentanalyser er nødvendig å skille så mye mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming (2020, s. 22-23). De mener at disse to vitenskapelige metodene kan være nyttige å kombinere. I min undersøkelse vil jeg benytte meg av elementer fra både kvalitativ og kvantitativ metodikk.

6.3.1 ANALYSE OG UNDERSØKELSE AV DOKUMENTER

Dokumenter spiller en viktig rolle i samfunnet vårt. Det kan være fødselsattester, vitnemål, en kommuneplan som regulerer hvor det skal bygges nye hus, en læreplan for skoleverket eller et statsbudsjett som bestemmer hvordan fellesskapets penger skal fordeles. Vi er ofte avhengige av dokumenter for at noe skal bli fastslått som et faktum, bli definert som et tema eller satt i bevegelse (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 13). Læreplanverk er viktige dokumenter som har stor makt og påvirkning, noe som gjør det desto viktigere at de blir studert. Dette er også årsaken til at jeg ønsker å undersøke det nye læreplanverket LK20 – jeg er interessert i å se om læreplanen «holder det den lover».

For å undersøke problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine vil jeg benytte meg av kvalitativ dokumentanalyse. Som metode handler det om evnen en forsker har til å bruke og fortolke tekster som kilde for forskning. Jeg vil også benytte innslag av tekstanalyse, hvor jeg forsøker å få frem meningen med det som blir uttrykt i tekstene (Grimen, 2004, s. 242). I min undersøkelse kommer jeg til å benytte *offentlige dokumenter*, det vil si at de er publisert og offentlig tilgjengelig for allmenheten. At dokumentene er offentlige, gjør det lett for meg å finne de kilder jeg er ute etter. Utfordringen kan derimot være å få oversikt over den store mengden med dokumenter.

For å finne svar på mitt andre forskningsspørsmål, vil jeg i tillegg til den kvalitative analysemetoden, også benytte meg av kvantitativ metode. Det vil jeg forklare mer nedenfor.

I boken *Hvordan gjøre dokumentanalyse*, beskriver Asdal og Reinertsen seks ulike metodiske og analytiske grep man kan ta når man undersøker dokumenter. De kaller disse metodiske grepene: *dokumentsteder*, *dokumentverktøy*, *dokumentarbeid*, *dokumenttekster*, *dokumentsaker* og *dokumentbevegelser*. Jeg vil benytte meg av flere av disse metodiske grepene i undersøkelsen min, basert på hvor relevante de er for å finne data som kan gi svar på forskningsspørsmålene mine. Jeg vil nå legge til grunn hvilke metodiske grep jeg anser som hensiktsmessige for hvert av forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål 1: Hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i læreplanen LK20?

I undersøkelsen min ønsker jeg å undersøke hva som er bakgrunnen for den nye læreplanen, og særlig hvorfor og hvordan de tre tverrfaglige temaene ble innført. Her vil det være nyttig å hente elementer fra de analytiske grepene **dokumentsteder**, **dokumentbevegelse** og

dokument saker. *Dokumentsteder* kommer av at man av og til sier at man skal «gå inn» i dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 31). Et dokument inngår ofte i en serie med andre dokumenter, og da kan det være interessant å se på hvilken plassering dokumentet har. Dersom man ser på dokument som et sted, kan man se på dokumentanalysen som en slags feltarbeid (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 36). Som en del av en praksisorientert dokumentanalyse kan man for eksempel undersøke praksisen som utspiller seg på «stedet» hvor dokumentet opptrer, en slags institusjonell etnografi (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 42 og 43). Man kan også se på det som ikke er til stede, hva finnes ikke i dokumentet, hva forteller det oss når noe ikke er dokumentert? For min undersøkelse er det interessant å undersøke om andre tema ble vurdert før man landet på de tre som ble vedtatt og hvilke argumenter som ble brukt for at de tverrfaglige temaene ble vedtatt.

Dokumentbevegelse viser til at dokumenter ofte bygger på en rekke andre dokumenter, og at de gjerne inngår i en dokumentkjede (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 125). Et læreplanverk inngår gjerne i en større samling dokumenter. I mitt forskningsprosjekt vil det å undersøke andre læreplanverk og tidligere offentlige utredninger være med på å danne en bedre forståelse for temaet mitt og være med å gi svar på det jeg spør om.

Dokument saker er det tredje analytiske grepet jeg ønsker å benytte. Dokument saker handler om saksgangen i et dokument. Å lage dokumenter er en prosess. Man har kanskje tidsfrister man må forholde seg til, høringer man må utføre og hensyn som skal tas med tanke på hva som får plass i dokumentet eller ei (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 103). Det er veldig interessant for min undersøkelse å se nærmere på denne behandlingsprosessen. Særlig kan det være interessant å se om det var uenighet underveis i prosessen om hvilket innhold det nye læreplanverket skulle inneholde.

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte ser vi spor etter de tverrfaglige temaene i kompetansemålene i LK20?

For denne delen av undersøkelsen min vil jeg studere kompetansemålene i fem ulike læreplaner for fag, på to ulike klassetrinn. De fem fagene er norsk, matematikk, engelsk, naturfag og kroppsøving, og de to klassetrinnene er 4. og 10. trinn. Grunnen til at jeg valgte disse fem fagene er at det er i disse fagene elevene har flest timer gjennom hele grunnskolen, og jeg har tatt utgangspunkt i 4. og 10. trinn, da disse trinnene har kompetansemål i samtlige fag.

Utgangspunktet for denne delen av undersøkelsen var å gjennomføre en kvantitativ studie, hvor jeg studerte kompetansemålene for å se hvilke av de som kan kobles til de ulike

tverrfaglige temaene. Denne delen av undersøkelsen brukte jeg lang tid på. Først operasjonaliserte jeg tekstbeskrivelsen for hvert tverrfaglige tema innen hver av læreplanene jeg ønsket å undersøke, det vil si gjorde teksten om til noe målbart (Jacobsen, 2015, s. 253). Deretter brukte jeg kriteriene jeg hadde operasjonalisert til å gjennomgå kompetansemålene for å se koblinger jeg fant. Denne metoden faller inn under *kvantitativ tilnærming*, hvor jeg operasjonaliserte, talte og grupperte dataen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 31). Et eksempel på hvordan jeg operasjonaliserte er hentet fra læreplanen for kroppsøving, for det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Jeg viser først til tekstbeskrivelsen i læreplanen, deretter hvilke punkter jeg har endt opp med etter å ha operasjonalisert innholdet i teksten:

Fra læreplanen:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet bærekraftig utvikling om naturopplevingar med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

- 1. Trygg og bærekraftig ferdsel i natur*
- 2. Forstå at valg man tar har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda*

I søket mitt er det disse punktene som danner grunnlaget for hvorvidt et kompetansemål kobles mot et tverrfaglige tema eller ei. For kroppsøving i 10. trinn fant jeg for eksempel ett kompetansemål jeg mente hadde kobling til bærekraftig utvikling. Det lyder som følger: «*vurdere risiko og tryggleik ved ulike uteaktiviteter, forstå og gjennomføre sporlaus og trygg ferdsel*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8).

Jeg utførte denne operasjonaliseringsprosessen for samtlige fem læreplaner, for hvert av de tre tverrfaglige temaene (se vedlegg 1 for hele oversikten).

Etter hvert som jeg jobbet med oppgaven min, ble jeg imidlertid klar over at på Utdanningsdirektoratets nettsider (heretter Udir) var denne jobben allerede gjort. Dersom man går inn på de digitale læreplanene er det en meny på høyre side hvor man kan få frem hvilke kompetansemål Udir kobler mot de tverrfaglige temaene, kjerneelement og

grunnleggende ferdigheter. Jeg måtte dermed gjøre et valg. Skulle jeg fortsette å bruke de resultatene jeg selv hadde funnet – da jeg operasjonaliserte og talte kompetansemål – eller skulle jeg gå over til å bruke de «offisielle» tallene på Udir. For at undersøkelsen min skal ha størst mulig grad av gyldighet valgte jeg å gå over til å benytte tallene fra Udir gjennom størsteparten av oppgaven min. Jeg vil likevel gi en kort presentasjon av mine egne funn i resultatdelen, da jeg mener det er interessant å sammenligne mine koblinger med Udirs. Koblingene mellom kompetansemål og tverrfaglige tema fra Udir vil også bli presentert i resultatdelen. Her har jeg benyttet kvantitative metodiske grep for å presentere resultatene på en oversiktlig måte.

Forskningsspørsmålet går ut på å se hvilke spor vi finner av de tverrfaglige temaene i kompetansemålene. I tillegg til å benytte kvantitativ vil jeg også benytte elementer fra kvalitativ dokumentanalyse. Jeg vil gjøre et lite utvalg av kompetansemål, som jeg vil analysere for å se om koblingen til de tverrfaglige temaene virker naturlige og troverdige. Jeg vil da se om innholdet i kompetansemålene samsvarer med tekstbeskrivelsen i læreplanene.

Forskningsspørsmål 3: Hvor mye nytt har de tverrfaglige temaene tilført kompetansemålene i LK20 sammenlignet med kompetansemålene i LK06?

For denne delen av undersøkelsen vil jeg i hovedsak benytte kvantitativ metode. Et av prinsippene innen kvantitativ forskning er at kunnskap oppstår ved sammenligning. Ved å sammenligne enheter kan man si noe om ulikheter, variasjoner, effekter eller endringer (Tuft, 2018, s. 91).

Fremgangsmåten går ut på å sammenligne de kompetansemålene med kobling til tverrfaglige tema som finnes i LK20 med kompetansemålene i LK06. Det er interessant å se om det finnes like kompetansemål i begge to læreplanverkene, eller om det i LK20 er kommet nye kompetansemål som viser til de tverrfaglige temaene.

I tillegg til den kvantitative tilnærmingen vil det også her være naturlig å hente elementer fra tekstanalyse. For å finne ut hvor mye nytt de tverrfaglige temaene har tilført kompetansemålene vil det særlig være interessant å analysere teksten i kompetansemålene. Her vil jeg blant annet se på ordlyden i kompetansemålene, om de inneholder tverrfaglige begreper og om de viser spesifikt til det tverrfaglige innholdet.

6.4 RELIABILITET OG VALIDITET

Reliabilitet og validitet spiller en avgjørende rolle innen forskning. **Reliabilitet** handler om pålitelighet og troverdighet. Det går ut på at man skal kunne stole på undersøkelsen og at den er blitt gjennomført på en måte som er troverdig (Jacobsen, 2015, s. 17). Som forsker må man forsøke å presentere tilstrekkelig informasjon om undersøkelsesforløpet til at kvaliteten av studien kan vurderes av andre (Andreassen & Tiller, 2021, s. 233). For å styrke reliabiliteten for undersøkelsen min har jeg forsøkt å beskrive og begrunne metodiske valg og vitenskapsfilosofisk forankring så tydelig som mulig. Jeg valgte også å gå over til Udirs koblinger mellom tverrfaglige tema og kompetansemål, for at drøftingen min skulle være basert på så pålitelig data som mulig.

Validitet handler om gyldighet og relevans, og går ut på at man måler det man ønsker å måle (Jacobsen, 2015, s. 173). *Intern* gyldighet henspiller til om vi har dekning i vår empiri for de slutninger vi trekker. *Ekstern* gyldighet sier noe om i hvilken grad resultatet kan generaliseres til å gjelde andre enn de som er undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 17). I min undersøkelse studerer jeg først og fremst læreplanverket LK20, det vil si ett enkelt dokument. Det vil dermed være vanskelig å komme frem til en universell konklusjon som gjelder for andre læreplanverk. Likevel kan jeg forsøke å komme frem til hypoteser, som igjen kan undersøkes av andre forskere i komparative studier.

6.5 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

Forskningsetikk handler om at man som forsker samler inn og bruker informasjon på en etisk forsvarlig måte (Asdal & Reinertsen, 2021, s.212). Det er jeg som er ansvarlig for de etiske valgene for dette prosjektet. For meg har det betydd at jeg har arbeidet på en så ryddig og samvittighetsfull måte som mulig, og at jeg har forsøkt å gjøre etiske overveielser gjennom hele arbeidet med oppgaven.

Et av de mest grunnleggende spørsmålene i en dokumentanalyse er i hvor stor grad man kan stole på dokumentene, og den som har laget dem (Jacobsen, 2015, s. 171). En styrke for min oppgave er at de fleste kildene jeg benytter er offentlige dokumenter. Vanligvis har denne

type dokumenter stor grad av troverdighet.

Underveis i studien min har jeg kjent på et særlig ansvar for å gjengi og henvise til andres studier på en så korrekt måte som mulig. Jeg har også forsøkt å referere til de ulike dokumentene på en så korrekt måte som mulig. Det vil blant annet si at jeg tar med alt som er relevant for oppgaven min, og at jeg ikke fremstiller det på en måte som endrer innhold eller intensjonen.

Jeg har også tenkt mye over min egen uavhengighet i forhold til resultatet av studien min. Har jeg egeninteresse av å komme frem til et bestemt resultat? Kanskje vil studien min virke mer sensasjonell dersom jeg kommer frem til at de tverrfaglige temaene ikke kommer så tydelig frem i LK20. For å unngå dette må jeg derfor hele tiden gjøre vurderinger for hvilken data jeg velger å ta med eller legge vekt på, slik at resultatet blir mest mulig gyldig. En siste etisk refleksjon er at jeg må ta hensyn til at noen av dokumentene jeg undersøker ble produsert i en annen tid enn den jeg lever i nå, og for andre formål. Her kommer den sosialkonstruktivistiske og hermeneutiske tankegangen inn. Min forståelse og fortolkning av tekstene jeg analyserer er basert på mine egne opplevelser og bakgrunn, og den konteksten jeg er i.

7. RESULTATDEL

I denne masteroppgaven ønsker jeg å sette søkelys på de tverrfaglige temaene som kom inn i læreplanen i 2020, og jeg har jobbet ut fra følgende problemstilling: *På hvilken måte er de tverrfaglige temaene i LK20 med på å gi læreplanverket et nytt innhold sammenlignet med det forrige læreplanverket, LK06?* I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av undersøkelsen og analysen min. Dataen jeg har samlet inn har utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og jeg vil presentere resultatene i tilsvarende rekkefølge:

1. Hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i LK20?
2. På hvilken måte finner vi igjen de tverrfaglige temaene i kompetansemålene i LK20?
3. Hvor mye nytt har de tverrfaglige temaene tilført kompetansemålene i LK20 når man sammenligner med kompetansemålene fra LK06?

Jeg har benyttet ulike strategier for å hente inn dataen. I tillegg til dokumentanalyse har jeg også gjort kvantitative søk i læreplanene for fag. De tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* var utgangspunktet for oppgaven min, og jeg har forsøkt å finne ut i hvor stor grad disse temaene er kommet inn i skolen. Derfor har jeg gjort søk i læreplanene for å se hvordan kompetansemålene gjenspeiler de tverrfaglige temaene, og også om det finnes likheter mellom kompetansemålene i LK06 og LK20. Jeg vil forsøke å gi en så oversiktlig presentasjon som mulig av funnene mine, og vil i noen tilfeller vise til vedlegg som inneholder mer utfyllende informasjon.

7.1 HVORDAN KOM DE TVERRFAGLIGE TEMAENE INN I LK20?

*«Det er en utfordring for skolen at nytt fagstoff og nye kompetanseområder tas inn i læreplanene uten at noe annet tas ut.»
(NOU 2015: 8, s. 63)*

Det kan virke som om man forsøker å presse stadig mer innhold i læreplanverket, uten at så mye blir tatt bort. I alle læreplanene for fag blir det listet opp både kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter elevene skal ha innen det spesifikke fagområdene. I tillegg ble det altså bestemt at fra august 2020 skal elevene få tverrfaglig opplæring i de tre temaene

folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. For å finne svar på hvordan dette gikk til har jeg undersøkt offentlige dokumenter og høringsvar.

7.1.1 BAKGRUNNEN FOR TVERRFAGLIGE TEMA I LK20

Ludvigsen-utvalget skrev i sin første rapport at alle norske læreplanverk har vært opptatt av behovet for arbeid på tvers av fag (NOU 2014: 7, s. 72). Som jeg var inne på i kapittel 3.4, er tanken om tverrfaglig arbeid ikke ny. I «Mønsterplanen for grunnskolen» som kom i 1974 (M74), står det blant annet at *«lærestoff fra forskjellige fagområder som har tilknytning til hverandre bør behandles i sammenheng, slik at det kan bli konsentrasjon og fordypelse i arbeidet»*. Det står videre at særlig elever som er *«kommet langt kan være opptatt av tverrfaglig arbeid»* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 48).

Også i andre land finner vi tverrfaglig arbeid i skolen. Ludvigsen-utvalget viser til at både Sverige, Danmark, Finland og Skottland har fagovergripende kompetanser i sine læreplanverk (NOU 2014:7, s. 73).

Bakgrunnen for at de tre tverrfaglige temaene kom inn i læreplanverket LK20 ble til en viss grad beskrevet i kapittel 3. Da så vi på hvordan ulike faktorer spilte inn. Blant annet mente man at det i fremtiden vil være store utfordringer i samfunnet og arbeidslivet som krever at elevene har tverrfaglig kompetanse som strekker seg utover enkeltfag. Klimakrise og globale utfordringer er eksempler på problemer man så for seg. Vi så også at Norge, etter det såkalte PISA-sjokket i 2001, ønsket å forbedre elevenes resultater på internasjonale tester.

Dybdelæring og kompetanser på tvers av fag ble foreslått som en måte å styrke opplæringen til elevene. Samtidig har bekymringen for barn og unges fysiske og psykiske helse blitt forsterket av ulike rapporter de siste årene. For eksempel kom det i 2014 en rapport som viste resultatene fra de første Ungdata-undersøkelsene, hvor over 63.000 elever i ungdomsskoletrinnet hadde svart. Resultatet viste blant annet at et økende antall elever, først og fremst jenter, opplever psykiske helseplager i hverdagen (Bakken, 2014, s. 3).

Dette er noen eksempler på årsaker som dannet bakgrunnen for at de tverrfaglige temaene kom inn i LK20. Selv om ideen om tverrfaglig arbeid ikke er ny i skolen, var satsingen på – og prioriteringen av – de tre tverrfaglige temaene en ny måte å strukturere læreplanverket på.

7.1.2 BLE ANDRE TEMA VURDERT?

I rapporten *Fremtidens skole* skriver Ludvigsen-utvalget at «bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring» er temaer som vil være særlig viktige i fremtidens skole og må være tydelige i læreplanverket (NOU 2015: 8, s. 49). Det var likevel ikke gitt at det ble akkurat disse tre tverrfaglige temaene. Som jeg viste til i kapittel 3, ble andre temaer vurdert. For eksempel mente man at digital kompetanse, mediekompetanse, entreprenørskap og karrieretenkning også var viktige tema. Dette er kompetanser vi finner igjen i OECDs liste over *21st Century Skills*, det vil si ferdigheter vi regner som viktige for det 21. århundre. Ifølge en rapport utført at OECD har flere land integrert disse ferdighetene og kompetansene på en tverrfaglig måte, ofte i forbindelse med store læreplanreformer (Ananiadou & Claro, 2009, s. 15).

Til tross for andre forslag til tverrfaglige tema valgte Kunnskapsdepartementet å bygge videre på temaene Ludvigsen-utvalget foreslo, dog med en liten justering. De tre temaene ble til slutt hetende *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). Disse tre tverrfaglige temaene ble vedtatt i Stortinget i april 2016.

7.1.3 VAR DET UENIGHET I LØPET AV SAKSGANGEN?

Et av de analytiske grepene beskrevet i boken *Hvordan gjøre dokumentanalyse* er å se om det ble gjort endringer i dokumentet underveis i prosessen. Asdal og Reinertsen kaller dette *dokumentsaker* (2020, s. 109).

Dersom det kommer frem at det har vært stor intern uenighet under utarbeidelsen av et dokument kan det føre til at den som leser dokumentet får mindre tillit til innholdet. Slik vil det også være for en læreplan, og derfor synes jeg det er interessant å undersøke hvordan det var da LK20 ble utarbeidet, særlig i forhold til de tverrfaglige temaene.

Kunnskapsdepartementet beskrev selv noe av disse utfordringene i Stortingsmelding 28. Der står det:

Det kan være en utfordring at det fra ulike hold fremmes ønsker om emner som skal ivaretas, som del av de nasjonalt definerte temaene. Temaene er uttrykk for en prioritering, og de må derfor være tydelig definert. I forkant av fagfornyelsen må det

gjøres en avgrensning av innholdet i temaene i samarbeid med relevante fagmiljøer. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

For å finne ut om det var uenighet underveis i prosessen av LK20 har jeg blant annet undersøkt svarene som kom inn i høringsrunden våren 2019. Denne delen av undersøkelsen handler i hovedsak om *tekstbeskrivelsen* som kommer innledningsvis i hver enkelt av læreplanene i fag. De blå pilene markerer hvor de er i LK20.



7.1.3.1. FAGGRUPPENES ARBEID

Høsten 2017 ble arbeidet med å lage et nytt læreplanverk satt i gang. Det ble satt sammen læreplangrupper som skulle utvikle ulike deler av det nye læreplanverket. Disse faggruppene bestod av lærere, pedagoger og andre fagfolk. I forslaget fra læreplangruppene var de tre tverrfaglige temaene tatt inn i tekstbeskrivelsen til alle læreplaner for fag.

Da Utdanningsdirektoratet la læreplanforslagene ut på høring i mars 2019 var det derfor mange som reagerte på at minst ett tverrfaglig tema var blitt fjernet fra tekstbeskrivelsen i samtlige læreplaner (Koritzinsky, 2021, s. 31). I læreplanen for matematikk var det for eksempel nå kun det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som hadde fått plass, mens det i læreplanen for engelsk kun var *demokrati og medborgerskap*.

7.1.3.2. HØRINGSSVARENE 2019

For de fem læreplanene jeg har undersøke i denne oppgaven – norsk, matematikk, engelsk, naturfag og kroppsøving – kom det inn over 4000 høringssvar. Disse høringssvarene ligger tilgjengelig på nett, på siden til *udir.no – høringer*. Jeg gjennomgikk flere hundre av høringssvarene for å se om jeg fant antydninger til trender i besvarelsene. På høringsskjemaet var det et spørsmål hvor alle ble bedt om å si seg *helt enig, delvis enig, hverken eller, delvis uenig og helt uenig* i følgende: **Er de tverrfaglige teamene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?** Det var veldig mange av høringssvarene som kommenterte nettopp dette punktet, og de fleste mente at det var feil at noen tverrfaglig tema var tatt bort fra de ulike læreplanene. Her er noen eksempler på innkomne kommentarer:

NTNU – kroppsøvingssesksjonen: Delvis uenig

Det blir feil at «demokrat og medborgerskap» et tatt ut av kroppsøvingslæreplanen, fordi kroppsøvingsfaget kan gjennom sitt fysiske/kroppslig uttrykk bidra til å inkludere, delta og hjelpe hverandre til å akseptere ulikt ståsted på en aktiv måte som andre fag ikke umiddelbart gjør

Senter for samarbeidslæring for bærekraftig utvikling ved Høgskolen i Innlandet:

Helt uenig

Det er svært uheldig at man har fjernet demokrati og medborgerskap fra læreplanen i naturfag. Kunnskap om og kompetanse til å bidra i demokratisk prosesser samt forstå hvem som har makt og ressurser i beslutningsprosesser er helt sentralt i arbeid med naturfag.

Universitetet i Oslo, ILS: Delvis uenig

Vi mener det er svært viktig at alle de tre tverrfaglige temaene legges inn i engelskfaget. Det handler både om å ivareta formålet med engelskfaget og for å åpne for tverrfaglig samarbeid med andre skolefag.

Universitetet i Stavanger: Helt uenig.

Utelatelsen av «bærekraft» fra norsk-planen, setter også de andre tverrfaglige temaene i et underlig lys. De blir alle snevert forstått på en måte som utelukker alt utover det menneskelige.

(hentet fra høringer, udir.no – læreplaner 2019)

Det var noen innkomne høringssvar som svarte at de var «helt enig» eller «delvis enig» på spørsmålet om de tverrfaglige temaene var integrert på en relevant måte, men det var omtrent ingen av disse som hadde lagt ved en skriftlig kommentar. Dette kan tyde på at de som har sagt seg enig i påstanden kanskje ikke har brukt så mye tid på å vurdere akkurat dette punktet, mens de som har svar at de er uenige har brukt mer tid på å tenke gjennom det.

7.1.3.3. ENDELIG RESULTAT

Etter høringsrunden i juni 2019 ble noen av de tverrfaglige temaene tatt inn igjen i læreplanene for fag, men ikke alle. Her er en oversikt som viser hvilke tverrfaglige tema som ble foreslått i den siste høringsrunden, og hvilke tverrfaglige tema som ble vedtatt høsten 2019.

Oversikt over tverrfaglige temaer i læreplanene for fag:

	Tverrfaglige tema i forslag til læreplan på høring i mars 2019	Tverrfaglige tema i vedtatt læreplan i november 2019
Læreplan i norsk	Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap	Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling
Læreplan i matematikk	Folkehelse og livsmestring	Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap
Læreplan i engelsk	Demokrati og medborgerskap	Demokrati og medborgerskap Folkehelse og livsmestring
Læreplan i naturfag	Folkehelse og livsmestring Bærekraftig utvikling	Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling
Læreplan i kroppsøving	Folkehelse og livsmestring Bærekraftig utvikling	Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling

Oversikten viser at det for matematikk og engelsk i utgangspunktet var foreslått å ta med kun ett tverrfaglig tema i tekstdelen. Dette må sies å være nokså lite, med tanke på at dette er noen av de fagene elevene har flest undervisningstimer i, og at dette er tema som skal prioriteres over andre tema (jf. Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). I de andre tre læreplanene

jeg undersøkte var det foreslått to tverrfaglige tema for hvert fag, disse tre fagene endte til slutt opp med å ha alle de tre tverrfaglige temaene.

Ifølge Stortingsmelding 28 står det at det må gjøres en avgrensning av innholdet i temaene i samarbeid med relevante fagmiljøer (Meld. St. 28 (2015-2016), s, 39). Det kan fremstå som at Kunnskapsdepartementet valgte å foreta disse avgrensningene, men at det ikke ble gjort i samarbeid med relevante fagmiljøer.

7.2 PÅ HVILKEN MÅTE FINNER VI IGJEN DE TVERRFAGLIGE TEMAENE I KOMPETANSEMÅLENE I LK20?

For å finne svar på dette forskningsspørsmålet har jeg undersøkt hvilke kompetansemål i LK20 er koblet til de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Utgangspunktet er skissert av Kunnskapsdepartementet:

I fagfornyelsen skal det legges til grunn at de tverrfaglige temaene skal komme tydelig frem i kompetansemål og hovedområder i de fagene hvor det er relevant. (Meld. St. 28 (2015-2016), s, 39).

Det står at de tverrfaglige temaene skal komme *tydelig* frem i kompetansemålene der hvor det er relevant – og det har jeg forsøkt å undersøke om er tilfelle. Jeg har undersøkt kompetansemålene i de samme fem læreplanene som jeg tidligere har beskrevet. Først har jeg sett hvor mange kompetansemål som kobles mot de ulike tverrfaglige temaene. Etterpå har jeg forsøkt å finne ut hvor tydelig de tverrfaglige temaene kommer frem.

Denne delen av undersøkelsen dreier seg om kompetansemålene som finnes i hver læreplan for fag. De blå pilene i modellen nedenfor viser hvor kompetansemålene er i et læreplanverk:



7.2.1 KOBLING MELLOM KOMPETANSEMÅL OG TVERRFALIG TEMA

Jeg vil her presentere to sett med data. Det første settet er hentet fra Udir. Det andre settet er mine egne funn som jeg gjorde før jeg var klar over at Udir hadde gjort denne jobbe. Til slutt vil jeg gjøre en sammenligning av de to ulike tallsettene. Det er interessant å se i hvilken grad mine egne funn stemmer med Udirs.

7.2.1.1. UDIRS KOBLINGER

Disse tallene hentet jeg inn ved å gå inn på de digitale læreplanene på Utdanningsdirektoratets nettside. Dette er et verktøy for blant annet lærere, hvor man kan få oversikt over hvilke kompetansemål som er knyttet til tverrfaglige tema. Jeg har gått gjennom de fem læreplanene for å se hvor mange kompetansemål i hver plan er koblet mot de tverrfaglige temaene.

Nedenfor er en oversikt over resultat jeg fikk da jeg gjennomførte dette søket. For eksempel kan vi se at i kompetansemålene for norsk i 4. trinn er det 1 kompetansemål knyttet til *folkehelse og livsmestring*, 2 kompetansemål knyttet til *demokrati og medborgerskap* og ingen kompetansemål knyttet til *bærekraftig utvikling*.

Oversikt over kobling mellom kompetansemål og tverrfaglig tema

	Antall kompetansemål knyttet til folkehelse og livsmestring	Antall kompetansemål knyttet til demokrati og medborgerskap	Antall kompetansemål knyttet til bærekraftig utvikling
Norsk 4.trinn	1	2	0
Norsk 10. trinn	2	3	0
Matematikk 4.trinn	1	0	0
Matematikk 10. trinn	3	2	0
Engelsk 4.trinn	2	3	0
Engelsk 10. trinn	11	12	0
Naturfag 4.trinn	4	3	5
Naturfag 10. trinn	4	7	8
Kroppsøving 4.trinn	7	4	1
Kroppsøving 10. Trinn	9	3	1
Sum	47	39	15

Resultatet viser at det er litt ujevnt hvor mange kompetansemål de ulike fagene har som kobles mot tverrfaglige tema. For eksempel er det ingen kompetansemål knyttet til *bærekraftig utvikling* i de tre største fagene – norsk, matematikk og engelsk.

Oversikten viser også at det er ganske mange læreplaner som ikke har så mange kompetansemål knyttet til tverrfaglige temaer i det hele tatt. I matematikk for 4. trinn er det for eksempel kun ett kompetansemål som er koblet til et tverrfaglig tema. Det kompetansemålet sier: «*modellere situasjoner fra sin egen kvardag og forklare tenkjemåtene sine*». Dette kompetansemålet er koblet til *folkehelse og livsmestring*.

En læreplan skiller seg noe ut, nemlig læreplanen i engelsk for 10. trinn. Her finner vi hele 11 kompetansemål som knyttes til *folkehelse og livsmestring*, og 12 knyttet til *demokrati og medborgerskap*. Går man inn i den digitale læreplanen ser vi imidlertid at hele 11 av disse kompetansemålene er knyttet til både *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og*

medborgerskap. Det vil si at kompetansemålet i engelsk som sier «lese sakprosa tekster og vurdere hvor pålitelige kildene er», knyttes til begge disse temaene.

Av de ti delene av læreplanene jeg har undersøkt (fem læreplaner på to ulike trinn), er det 47 kompetansemål knyttet til *folkehelse og livsmestring*, 39 til *demokrati og medborgerskap* og 15 kompetansemål som knyttes til *bærekraftig utvikling*. Det vil si at det er over tre ganger så mange kompetansemål som knyttes til *folkehelse og livsmestring* som det er til *bærekraftig utvikling*.

Det kommer ikke klart frem i tekstbeskrivelsene av de tverrfaglige temaene hvorfor det er så få kompetansemål som knyttes til *bærekraftig utvikling* sammenlignet med de andre to. Dersom vi tar et tilbakeblikk på det som står i Overordnet del i LK20 finner vi følgende:

«Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Det kan tyde på at det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* ikke anses som relevant i så mange av fagene, i og med at det er så få kompetansemål som knyttes mot nettopp dette temaet. Likevel kan det også tenkes at kompetansemål koblet mot de to tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* i flere tilfeller overlapper med hverandre enn *bærekraftig utvikling*, og at det kan være noe av årsaken til at flere kompetansemål kobles mot *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. I Overordnet del står det om temaet *folkehelse og livsmestring* at målet med temaet «er å gi elevene kompetanse som fremmer god helse og gir muligheter for å ta ansvarlige valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). For temaet *demokrati og medborgerskap* står det at temaet skal «gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Man kan kanskje si at innholdet i de to temaene har noen likhetstrekk, de handler begge om å utvikle eleven til å bli et ansvarlig menneske som tar gode valg for både seg selv og samfunnet. *Bærekraftig utvikling* skiller seg kanskje litt ut fra de andre temaene ved at de handler om en mer konkret utfordring i samfunnet, nemlig miljø og bærekraft. I

Overordnet del står det blant annet at målet med temaet er å «verne om livet på jorden», og i formålsparagrafen står det at elevene skal lære «å handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14; Opplæringslova, 2008, §1-1). Dette er mer spesifikke emner, og kan føre til at det er færre kompetansemål som dekkes inn under disse kriteriene.

7.2.1.2. MINE KOBLINGER

Jeg utførte denne kvantitative studien for å undersøke hvor mange av kompetansemålene i de fem læreplanene jeg mente kobles til de tverrfaglige temaene. Fremgangsmåten min var at jeg studerte tekstbeskrivelsen for hvert tema i hver læreplan. Deretter operasjonaliserte jeg teksten om til målbare punkter, som videre dannet grunnlag for søket mitt etter kompetansemål (se vedlegg 1 for en fullstendig oversikt over operasjonaliseringen jeg foretok). Jeg valgte å telle hvor mange kompetansemål jeg mener har *sterk* eller *noe kobling* til de tre ulike tverrfaglige temaene. Nedenfor er en oversikt som viser resultatet av søket mitt, først for 4. trinn, deretter for 10. trinn.

FL – Folkehelse og livsmestring

DM – Demokrati og medborgerskap

BU – Bærekraftig utvikling

4. trinn: Oversikt over kompetansemål med kobling til tverrfaglige tema

4. TRINN	Sterk kobling			Noe kobling			Ingen kobling		
	FL	DM	BU	FL	DM	BU	FL	DM	BU
Norsk	1	1	0	2	2	1	13	13	15
Matematikk	1	1	0	0	2	0	9	7	10
Engelsk	2	2	0	2	4	0	11	9	15
Naturfag	3	1	2	0	3	2	14	13	13
Kroppsøving	1	2	1	1	0	0	8	8	9

	8	7	3	5	11	3	55	50	62
<i>Sum kompetansemål</i>	18			19			167		

10. trinn: Oversikt over kompetansemål med kobling til tverrfaglige tema

10. TRINN	Sterk kobling			Noe kobling			Ingen kobling		
	FL	DM	BU	FL	DM	BU	FL	DM	BU
Norsk	3	2	2	1	1	1	12	13	13
Matematikk	3	3	0	3	1	0	4	6	10
Engelsk	2	6	0	1	4	0	16	9	19
Naturfag	4	6	5	1	1	1	17	15	16
Kroppsøving	3	1	1	0	1	0	10	11	12
<i>Sum kompetansemål</i>	15	18	8	6	8	2	59	54	70
	41			16			183		

Hovedinntrykket av mine funn er at det ikke er så mange kompetansemål som har sterk og tydelig kobling mot de tverrfaglige temaene, særlig for 4. trinn hvor det kun er 18 av 204 kompetansemål som har *sterk kobling* mot tverrfaglige tema. Disse 18 kompetansemålene er fordelt på fem ulike fag og tre tverrfaglige tema, noe som fører til at det blir ganske lite innhold på hvert av de tverrfaglige temaene. Tar man med de kompetansemålene som har *noe kobling*, blir fordelingen litt bedre, men fremdeles ikke særlig høy. Da ser vi at 37 av 204 kompetansemål har noe eller sterk kobling til tverrfaglige tema.

For 10. trinn er det 41 av 240 kompetansemål som har *sterk kobling* mot tverrfaglige tema. Tar vi med de kompetansemålene med *noe kobling*, blir tallet 57 av 240. Temaet *demokrati og medborgerskap* har mer enn dobbelt så mange koblinger som *bærekraftig utvikling*, henholdsvis 18 mot 8. Dette kan derimot ha samme forklaring som den jeg viste til lenger

oppe, nemlig at temaet *bærekraftig utvikling* kanskje fremstår som et mer snevert tema enn for eksempel *demokrati og medborgerskap*.

I tillegg til å vise hvor mange kompetansemål som er koblet mot tverrfaglige tema viser mine tall også hvor mange kompetansemål som ikke er koblet mot noe tema. Ser vi på summen av koblinger for 4. trinn ser vi at det er 18 kompetansemål med sterk kobling og 19 med noe kobling, samt 167 som ikke har noe kobling, noe som resulterer i ca 18% av målene har kobling til tverrfaglige tema. Disse resultatene er likevel ikke helt reelle, for også jeg har funnet at noen av kompetansemålene har kobling mot mer enn ett tverrfaglig tema. Et eksempel på dette er et kompetansemål fra læreplanene for norsk for 10. trinn, hvor jeg fant kobling mot både *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling*. Dette kompetansemålet sier: *informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangere og for ulike formål tilpasset mottaker og medium*. På bakgrunn av operasjonaliseringen min finner jeg at dette kompetansemålet har sterk kobling til *folkehelse og livsmestring* og noe kobling til *bærekraftig utvikling*.

7.2.1.3. SAMMENLIGNING AV MINE OG UDIRS RESULTATER

På de digitale læreplanene på Udir står det ikke spesifisert hva som danner grunnlaget for deres koblinger mot tverrfaglige tema, likevel bør vi kunne gå ut fra at de har brukt samme grunnlag som meg, nemlig tekstbeskrivelsen for hvert fag. Til tross for dette viser mine funn og Udirs tall at vi har litt forskjellige oppfatninger om hvilke kompetansemål som har kobling mot tverrfaglige tema. Jeg har satt opp en tabell som viser dette resultatet. I tabellen har jeg sett på koblinger sammenlagt, og ikke tatt hensyn til hvilke tverrfaglig tema det gjelder.

Antall kompetansemål med kobling til tverrfaglige tema

	Mine tall	Udirs tall
Norsk 4. trinn	7	5
Norsk 10. trinn	10	5
Matematikk 4. trinn	4	1
Matematikk 10. trinn	10	5

Engelsk 4. trinn	10	5
Engelsk 10. trinn	13	23
Naturfag 4. trinn	11	12
Naturfag 10. trinn	18	19
Kroppsøving 4. trinn	5	12
Kroppsøving 10. trinn	6	13
Sum koblinger kompetansemål og tema	94	100

Resultatene viser at til tross for at mine og Udirs tall er noe ulikt fordelt, så har vi temmelig likt sluttresultat. Jeg fant at det var 94 kompetansemål med kobling til tverrfaglige tema, mens Udir mener at det er 100. Flere av fagene viser at vi følger hverandre når det kommer til å ha få eller mange koblinger, for eksempel er tallene våre enig om at det i matematikk for 4. trinn er få koblinger, mens det for naturfag i 10. trinn er mange.

I læreplanen for engelsk på 10. trinn fant jeg hele 10 kompetansemål med kobling mot *demokrati og medborgerskap*, noe som er ganske høyt med tanke på at det er 19 kompetansemål til sammen. Udir fant imidlertid enda flere koblinger, hele 12. Samtidig fant jeg ingen koblinger mellom kompetansemålene for engelsk 10. trinn og *bærekraftig utvikling*, noe heller ikke Udir gjorde. Dette er et eksempel på hvor det er svært godt samsvar mellom mine tall og Udirs.

I læreplanen for norsk 10. trinn er det et kompetansemål jeg, ut fra operasjonaliseringen min, mener har sterkt kobling mot både *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Kompetansemålet lyder som følger: *utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon*. Det interessante her er at Udir har koblet dette kompetansemålet mot *folkehelse og livsmestring*, og ikke til de to temaene jeg mente det var kobling mot. Skulle jeg selv vurdert dette kompetansemålet ville jeg nok vært enig med Udir om at dette temaet hører til innen *folkehelse og livsmestring*, men ut fra tekstbeskrivelsen fant jeg ikke grunnlag for denne koblingen. Jeg tolker dette som at selv om det i noen tilfeller er nokså logisk hvilke temaer kompetansemålene er koblet mot, er det likevel ikke alltid like gitt.

7.2.2 TVERRFAGLIGE BEGREPER I KOMPETANSEMÅLENE

For å få en enda mer grundig forståelse av på hvilken måte vi ser spor etter de tverrfaglige temaene i kompetansemålene i LK20, har jeg foretatt et søk på et utvalg av tverrfaglige begreper. Jeg tok utgangspunkt de tverrfaglige temaene, og endte opp med denne listen over tverrfaglige begreper: *tverrfaglig*, *livsmestring*, *mestre*, *folkehelse*, *helse (utenom folkehelse)*, *demokrati*, *medborgerskap*, *bærekraft (utenom bærekraftig utvikling)* og *bærekraftig utvikling*. Jeg søkte på kompetansemålene for de fem læreplanene, for å se hvor mange ganger disse begrepene ble brukt.

Søket viser at ingen av de tverrfaglige temaene blir nevnt med *navn* i noen av kompetansemålene. Det vil si at det ikke noen steder står «*folkehelse og livsmestring*», «*bærekraftig utvikling*» eller «*demokrati og medborgerskap*». Begrepet *mestre* blir nevnt én gang til sammen i de fem læreplanene, mens *helse* nevnes 4 ganger.

Resultatet for hele søket er i tabellen nedenfor:

Oversikt som viser hvor mange ganger ulike begrep er brukt i kompetansemålene

Søkeord	Er nevnt antall ganger i læreplan for norsk	Er nevnt antall ganger i læreplan for matematikk	Er nevnt antall ganger i læreplan for engelsk	Er nevnt antall ganger i læreplan for naturfag	Er nevnt antall ganger i læreplan for kroppsøving
Tverrfaglig	1	0	0	0	0
Livsmestring	0	0	0	0	0
Mestre	1	0	0	0	0
Folkehelse	0	0	0	1	0
helse (utenom folkehelse)	0	0	0	3	1
Demokrati	0	0	0	0	0
Medborger	0	0	0	0	0

bærekraft (utenom bærekraftig utvikling)	0	0	0	3	0
bærekraftig utvikling	0	0	0	0	0

Søket viser at det er få begreper knyttet til de tverrfaglige temaene i kompetansemålene. Naturfag er det faget hvor vi får flest treff på søkeordene. Her ser vi at *helse og bærekraft* blir nevnt, men ikke *folkehelse* eller *bærekraftig utvikling*. Begrepet *demokrati* blir ikke nevnt i noen av kompetansemålene jeg har undersøkt.

Et mulig kritisk argument til søket mitt er at jeg ikke har tatt særlig hensyn til at fenomener kan uttrykkes på flere måter. Selv om ikke begrepet *demokrati* er nevnt i noen av læreplanene kan det hende at temaet er uttrykt på andre måter. Til tross for denne mulige svakheten, mener jeg likevel at det er et interessant funn at ingen kompetansemål i noen av de fem fagene elevene har flest undervisningstimer i løpet av grunnskolen, nevner et eneste tverrfaglig tema ved navn.

7.2.3 ER DET EN NATURLIG KOBLING MELLOM KOMPETANSEMÅL OG TVERRFAGLIG TEMA?

I lys av resultatet fra det forrige avsnittet, hvor jeg undersøkte bruken av tverrfaglige begreper i kompetansemålene, mener jeg at det også er naturlig å se på ordlyden som brukes i de kompetansemålene som kobles mot tverrfaglige temaer.

Jeg har valgt ut tre tilfeldige kompetansemål Udir kobler til de tre tverrfaglige temaene, for å se om ordlyden gir en logisk kobling til de tverrfaglige temaene. For at utvalget skulle bli tilfeldig valgte jeg tre ulike læreplaner, fra ulike klassetrinn og det første kompetansemålet jeg fant som var knyttet til kun ett av de tverrfaglige temaene:

Folkehelse og livsmestring:

- delta i samtaler om egne og andres behov, følelser, dagligliv og interesser og bruke samtaleregler (fra engelsk, 4. trinn)

Demokrati og medborgerskap:

- stille spørsmål og lage hypoteser om naturfaglige fenomener, identifisere avhengige og uavhengige variabler og samle data for å finne svar (fra naturfag, 10. trinn)

Bærekraftig utvikling:

- vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel (fra kroppsøving, 10. trinn)

Analysen min av disse tre kompetansemålene viser at det i nokså stor grad er naturlig kobling mellom kompetansemål og tverrfaglig tema. I kompetansemålet for *folkehelse og livsmestring* står det at elevene skal samtale om egne og andres behov. Dette går i kjernen på temaet *livsmestring*. I tekstbeskrivelsen i læreplanen for engelsk står det at livsmestring handler om å «kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker, erfaringer og meninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Kompetansemålet med kobling til *demokrati og medborgerskap* handler blant annet om å stille spørsmål og samle data for å finne svar. I tekstbeskrivelsen i læreplanen for naturfag står det «at i naturfag handler *demokrati og medborgerskap* om at elevene skal få grunnlag for å skille mellom vitenskapsbasert kunnskap og ikke-vitenskapsbasert» og «forstå og være kritisk til argumentasjonen i samfunnsdebatten» (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 4). Dette samsvarer i noen grad med kompetansemålet fra utvalget mitt.

Det tredje kompetansemålet er koblet til *bærekraftig utvikling*, og er hentet fra læreplanen i kroppsøving. Her finner jeg flere elementer mange av oss vil forbinde med bærekraft. For eksempel står det i kompetansemålet at elevene skal gjennomføre sporløs ferdsel, noe som kan tolkes som at man har fokus på å være varsom og ikke forsøple når man er i naturen. Dette samsvarer med det som står i tekstbeskrivelsen for faget kroppsøving. Her står det blant annet at temaet *bærekraftig utvikling* handler om «naturopplevingar med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Selv om jeg her kun viser til tre eksempler på kompetansemål, har jeg i løpet av arbeidet med oppgaven studert veldig mange kompetansemål, og min opplevelse er at disse tre målene gir et representativt bilde av kompetansemålenes oppbygging og formuleringer.

Når man ser kompetansemålene i sammenheng med tekstbeskrivelsen, er det etter min oppfatning nokså stor grad av logisk kobling mellom mål og tema. Samtidig finner jeg det nokså påfallende hvor allmenne og generelle ord og vendinger som er brukt i kompetansemålene. Det virker som om kompetansemålene i liten grad er knyttet spesifikt til

de tverrfaglige temaene.

Det er for eksempel ingen kompetansemål som skriver: «som del av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* skal elevene lære...» eller lignende. Dette forsterker oppfatningen jeg fikk i forrige avsnitt, hvor jeg søkte etter tverrfaglige begreper i kompetansemålene. Selv om koblingen mellom kompetansemålene og de tverrfaglige temaene kan virke nokså logisk når man analyserer innholdet, stiller jeg meg samtidig undrende til at for eksempel ingen av begrepene *livsmestring*, *demokrati*, *bærekraftig utvikling* eller *medborger* står nevnt en eneste gang i noen av kompetansemålene. Jeg mener at dette tyder på at sporene etter de tverrfaglige temaene kunne vært betraktelig tydeligere, dersom man hadde skrevet de mer rettet mot det tverrfaglige innholdet.

7.3 HVOR MYE NYTT HAR DE TVERRFAGLIGE TEAMENE TILFØRT KOMPETANSEMÅLENE I LK20 SAMMENLIGNET MED LK06?

Det siste forskningsspørsmålet mitt ønsker å gå i dybden på kompetansemålene i LK20 og sammenligne de med kompetansemålene i LK06, for å finne ut hvor mye av innholdet som er nytt. Frem til nå har jeg sett på hvor mange kompetansemål i LK20 som blir koblet til de tverrfaglige temaene. I dette avsnittet ønsker jeg å finne ut om disse kompetansemålene er nye, eller om det har vært lignende kompetansemål tidligere. Grunnen til at jeg mener dette er viktig er fordi det i media har fremstått som at de tre tverrfaglige temaene er kommet inn i læreplanen som noe helt nytt. Jeg ønsker derfor å undersøke om dette er tilfelle.

Før vi går videre skal vi ta med et sitat fra Stortingsmelding 28, som viser Kunnskapsdepartementets tilråding til Stortinget i forbindelse med innførelsen av det nye læreplanverket LK20. Sitatet gjelder de nye tverrfaglige temaene:

«Temaene gjenfinnes i dagens læreplaner i Kunnskapsløftet, men fagfornyelsen skal bidra til bedre progresjon og systematikk i kompetansemålene og tydeligere fordeling av innholdet mellom fag. De tverrfaglige temaene skal også omtales i den nye generelle delen» (Meld. St. 28 (2015-2016), s, 39).

Kunnskapsdepartementet mener altså at mye av innholdet i de tverrfaglige temaene allerede er å finne i Kunnskapsløftet fra 2006, men at temaene skal komme mer tydelig frem i det nye

læreplanverket. Fagene skal fornyes – i tråd med Ludvigsen-utvalgets tilråding – og den tverrfaglige satsingen er en del av denne fornyelsen. Ifølge Overordnet del skal «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Dette går direkte i kjernen på problemstillingen min, hvor jeg forsøker å avklare *hvor mye nytt de tverrfaglige temaene tilfører det nye læreplanverket*.

Dersom kompetansemålene i LK20 og LK06 er veldig like, kan vi stille spørsmål ved i hvor stor grad læreplanene faktisk er fornyet, og om innførelsen av de tverrfaglige temaene egentlig har ført så mye endringer.

7.3.1 SAMMENLIGNING AV KOMPETANSEMÅL I LK20 OG LK06

For denne delen av undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i de kompetansemålene fra LK20 Udir mener har kobling mot tverrfaglige tema. Jeg har deretter sett om det finnes lignende kompetansemål i LK06. Her gjorde jeg et ganske overraskende funn, nemlig at omtrent samtlige av kompetansemålene med tverrfaglig kobling i LK20, har et nesten identisk kompetansemål i LK06.

Ifølge Udir er det 74 kompetansemål i LK20 som kobles mot et eller flere tverrfaglig tema. Min undersøkelse viser at hele 61 av disse har tilsvarende kompetansemål i LK06. Det vil si at det kun er 13 kompetansemål i LK20 som ikke har lignende mål i den forrige læreplanen. Nedenfor kan du se en oversikt som viser hele resultatet fra undersøkelsen min.

Oversikt over antall tverrfaglige kompetansemål i LK20 og antall kompetansemål i LK06 som samsvarer med disse kompetansemålene

	Kompetansemål som knyttes til tverrfaglige tema i LK20	Kompetansemål i LK06 som samsvarer med kompetansemålene i LK20
Norsk 4. trinn	2	2
Norsk 10. trinn	5	3
Matematikk 4. trinn	1	1
Matematikk 10. trinn	4	3

Engelsk 4. trinn	5	5
Engelsk 10. trinn	12	11
Naturfag 4. trinn	11	6
Naturfag 10. trinn	15	13
Kroppsøving 4. trinn	8	8
Kroppsøving 10. trinn	11	9
Sum	74	61

Som vi ser er det i nesten alle fagene tilsvarende kompetansemål i LK06 som i LK20. Faget naturfag skiller seg derimot litt ut. Her er det noe mindre samsvar mellom LK20 og LK06, særlig på 4. trinn, hvor det er kommet inn en del nye kompetansemål i LK20. Eksempler på disse nye kompetansemålene er:

- **delta i høsting og bruk av naturressurser og drøfte hvordan naturressurser kan brukes på en bærekraftig måte**
- **utforske og beskrive vannets kretsløp og gjøre rede for hvorfor vann er viktig for livet på jorda**
- **samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon.**

Disse kompetansemålene finner jeg ikke tilsvarende for i LK06. Tre av de fem kompetansemålene i LK20 som man ikke finner tilsvarende i LK06 er knyttet temaet *bærekraftig utvikling*.

Selv om naturfag skiller seg litt ut, er det i de fleste andre fag veldig like kompetansemål i LK20 og LK06. I læreplanen for engelsk i 10. trinn i LK20 finner man for eksempel et kompetansemål som knyttes mot både *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*.

Kompetansemålet er som følger:

- **Innlede, holde i gang og avslutte samtaler om forskjellige emner ved å stille spørsmål og følge opp innspill.**

I LK06 finner jeg et nesten tilsvarende kompetansemål:

- **Stille spørsmål og følge opp innspill i samtaler om ulike emner tilpasset ulike formål, mottakere og situasjoner.**

Her ser man at det er omtrent samme ordlyd og innhold, og jeg mener at også

kompetansemålet fra LK06 kunne blitt koblet mot de samme tverrfaglige temaene.

Dette er ikke et enestående tilfelle. Her er noen andre eksempler som jeg mener viser at det er stor grad av likhet i målene fra LK20 og LK06 (for fullstendig oversikt, se vedlegg 2):

Fra læreplanen i norsk, 10. trinn:

LK20: gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer

LK06: gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på

Fra læreplanen i matematikk, 10. trinn:

LK20: planleggje, utføre og presentere eit utforskande arbeid knytt til personleg økonomi

LK06: setje opp enkle budsjett og gjere berekningar omkring privatøkonomi

Fra læreplanen i engelsk, 4. trinn:

LK20: tilegne seg ord, fraser og kulturell kunnskap gjennom engelskspråklig litteratur og barnekultur

LK06: gi uttrykk for egne tanker og meninger i møte med engelskspråklig litteratur og barnekultur

Som vi ser i de tre eksemplene overfor så er setningene formulert litt forskjellig. Det vil si at det er små endringer fra LK06 til LK20. Dette er tilfelle for nesten alle kompetansemålene.

Det er som regel et par ord som er endret. Et godt eksempel på dette er et kompetansemål fra læreplanen i engelsk for 4. tinn:

LK20: samtale om noen sider ved ulike levemåter, tradisjoner og skikker i den engelskspråklige verden og i Norge

LK06: samtale om noen sider ved ulike levesett, tradisjoner og skikker i engelskspråklige land og i Norge

De to målene er nesten identiske, og det er vanskelig å se at de små endringene som er gjort gjør kompetansemålet i LK20 mer tydelig koblet mot et tverrfaglig tema.

I Overordnet del står det at målene for hva elevene skal lære i de tverrfaglige temaene skal komme til uttrykk i kompetansemålene. At det er så mange like kompetansemål i LK20 og LK06 vitner for meg om at innholdet i fagene ikke er fornyet i så veldig stor grad, og at innholdet i den nye tverrfaglige satsingen ikke har kommet særlig til uttrykk i de nye kompetansemålene.

7.3.2 TVERRFAGLIGE BEGREPER I GENERELL DEL AV LK20 OG LK06

Det siste søket jeg har gjennomført i undersøkelsen min er at jeg har gått gjennom den generelle delen av LK06 og LK20. Her har jeg gjort et tilsvarende søk etter tverrfaglige begreper likt det jeg gjorde i kompetansemålene for LK20 litt lenger oppe i oppgaven. Begrepene jeg har søkt etter er: *tverrfaglig*, *livsmestring*, *mestre*, *folkehelse*, *helse (utenom folkehelse)*, *demokrati*, *medborgerskap*, *bærekraft (utenom bærekraftig utvikling)* og *bærekraftig utvikling*. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre denne undersøkelsen var for å se om det var en tydelig forskjell i de to generelle delene. Resultatet av søket er i tabellen nedenfor:

Oversikt over hvor mange ganger begreper blir brukt:

Søkeord	Er nevnt antall ganger i Generell del – LK06	Er nevnt antall ganger i Overordnet del – LK20
Tverrfaglig	1	7
Livsmestring	0	4
mestre/meistre	7	3
Folkehelse	0	4
helse (utenom folkehelse)	3	7

Demokrati	5	29
Medborger	0	5
bærekraftig utvikling	1	7

Som forventet viser resultatet at de begrepene *folkehelse, livsmestring, medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* blir nevnt flere ganger i LK20, da dette kom inn som nye satsingsområder. Det mest fremtredende resultatet er at *demokrati* nevnes nesten 30 ganger i Overordnet del av LK20. Det nevnes likevel 5 ganger i Generell del av LK06, så det er et tema som også var viktig tidligere. Selv om livsmestring ikke blir nevnt i LK06 se vi at begrepet *mestre/meistre* står hele 7 ganger. Jeg tolker dette som et tegn på at Kunnskapsdepartementet har rett når de skriver at en del av innholdet fra de tverrfaglige temaene allerede finnes i Kunnskapsløftet 2006 (Meld. St. 28 (2015-2016), s, 39), og når vi vet at den generelle delen av LK06 har vært i samtlige læreplanverk helt tilbake til 1993, kan det virke som flere sider av det tverrfaglige innholdet ikke er helt nytt.

8. Diskusjon

I forskningsprosjektet mitt har jeg undersøkt det nye læreplanverket, LK20, og de tre nye tverrfaglige temaene. For å kunne belyse problemstillingen min har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine: 1. hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i læreplanen, 2. på hvilken måte ser vi spor etter de tverrfaglige temaene i kompetansemålene og 3. hvor mye nytt har de tverrfaglige temaene tilført kompetansemålene. I dette kapitlet vil jeg drøfte empirien opp mot teori og tidligere forskning. Målet mitt er å nærme meg et svar på problemstillingen min: *på hvilken måte er de tverrfaglige temaene i LK20 med på å gi læreplanverket et nytt innhold.*

8.1 HVORDAN KOM DE TVERRFAGLIGE TEMAENE INN I LÆREPLANEN?

Ifølge undersøkelsen min var det ulike årsaker til at de tverrfaglige temaene ble tatt inn i det nye læreplanverket. En av årsakene var at man ønsket en skole som var rustet for fremtiden. Ludvigsen-utvalget fikk i oppgave å «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, s. 3). Utvalget mente at det finnes noen temaer som er så store at de ikke kan løses i enkelte fag.

Kunnskapsdepartementet la frem forslag om å innføre tre tverrfaglige temaer i det nye læreplanverket: *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38).

8.1.1 DEN IDEOLOGISKE LÆREPLAN

Goodlads teori om læreplannivåer beskriver det første nivået som den *ideologiske læreplanen* (Goodlad, 1979, s. 60). Det er på dette nivået at ideene bak læreplanen fremtrer – hvilke ideologier som skal telle mest. Det finnes ulike interessegrupper som ønsker å fronte sine interesser. For eksempel politiske partier, forskermiljø, næringsliv, fagmiljøer og andre organisasjoner. Kunnskapsdepartementet skriver i sin melding at det kan være en utfordring når ulike grupper fremmer ønsker om hvilke emner som skal prioriteres (Meld. St. 28 (2015-

2016), s, 39). Det kan sees som en positiv ting at det er mange som viser interesse for hva innhold skolen skal ha, men det kan nok også være vanskelig å få med alt og gjøre alle til lags. Den ideologiske læreplanen handler om påvirkningskraft, og for en interesseorganisasjon kan det ha stor betydning dersom deres ønsker blir tatt hensyn til og innført i læreplanen.

Bakgrunnen for den ideologiske læreplanen finnes i stor grad i de to rapportene fra Ludvigsen-utvalgets og Stortingsmelding. Her finner vi forklaringene og begrunnelsene for prioriteringene som ble gjort. Vi vet også at flere fagmiljøer ble spurt om å delta i arbeidet av utarbeidelsen av læreplanverket. Dette kan ha resultert i at den ideologiske læreplanen i enda større grad er blitt en del av den *formelle læreplanen* (det vedtatte dokumentet). De tverrfaglige temaene var en del av den ideologiske læreplanen. Det var et ønske om at skolen skulle ta en mer aktiv rolle i å finne løsninger på fremtidens utfordringer og problemstillinger.

I Norge har vi gått fra å ha en innholdsorientert læreplan til å ha en kompetanseorientert læreplan. Det er naturlig at dette har hatt innvirkning på den *ideologiske læreplanen* og kanskje gitt den en mer individuell tilnærming. Der vi tidligere hadde fokus på skolens innhold og hva den skulle lære elevene, har vi nå fått en læreplan som i større grad fokuserer på eleven og hvilken kompetanse elevene skal ha. Overordnet del presiserer at «*det er en forutsetning for elevenes dybdelæring at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan tolkes som at den *ideologiske læreplanen* ønsker å legge vekt på elevenes egenart og at læring skjer på ulike premisser. Her kan det nok også tenkes at noe av innholdet i den *ideologiske læreplanen* også er blitt en del av det Eisner kaller den *eksplisitte læreplan* (Eisner, 2002, s. 158-159). Det vil si hva skolen sier utad at den gjør som en del av det offisielle programmet.

8.1.2 DEN FORMELLE LÆREPLAN

I november 2019 ble det nye læreplanverket, LK20, vedtatt. Goodlad kaller det vedtatte dokumentet for den *formelle læreplanen* (Goodlad, 1979, s. 61). Ludvigsen-utvalget ble lyttet til, og de nye tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* ble innført. Arbeidet med disse temaene skal skje på tvers av fagene, noe som skal gi elevene en bedre forståelse for hvordan samfunnet henger

sammen (NOU 2015: 8, s. 49). I Overordnet del står det at «*kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på aktuelle samfunnsutfordringer finnes på tvers av mange fag*», og at «*temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Den formelle læreplanen kan sees som et veikart som skal sørge for at alle lærerne og elevene i Norge når det samme målet – den samme kompetansen. Andreassen og Tiller konkluderer i sin analyse av LK20 at den nye læreplanen, den *formelle læreplan*, har gode forutsetninger for god undervisning og gode didaktiske møter, men at det krever at lærerne er påpasselige og ikke *lukker* kompetansemålene (Andreassen & Tiller, 2021, s. 87). Kompetanse er, ifølge Andreassen og Tiller, ikke en snever egenskap mot et spesifikt pensum, men en anvendelig ferdighet som kan brukes ved mange områder og sammenhenger. De mener det er avgjørende at skolen forstår hvilke muligheter som ligger i den *formelle læreplanen*, slik at elevene får den opplæringen LK20 legger opp til og gir muligheter for. Dette krever at myndighetene, skoleeiere, skolene og lærerne studerer og forstår den formelle læreplanen og vet hva den inneholder. Det er ikke nok at lærerne setter seg inn i innholdet. For at den formelle læreplanen skal iverksettes slik den er beskrevet, krever det at de som har politisk og økonomisk ansvar forstår på hvilke måter det må legges til rette, slik at lærerne har anledning til å faktisk utføre den undervisningen den formelle læreplanen legger opp til.

8.1.3 FAGLIG UENIGHET UNDERVEIS

Et av de metodiske grepene for dokumentanalyse beskrevet i boken til Asdal og Reinertsen er å se på om det har vært uenighet om innholdet i dokumentet underveis i prosessen, et grep de kaller *dokumentsaker* (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 103). At det er faglig uenighet om innholdet i et dokument er i seg selv ikke sensasjonelt eller uvanlig, men det kan likevel være interessant å se hvordan prosessen foregikk. En diskusjon som utspiller seg om den *ideologiske læreplanen*, vil spille en rolle for hvilke verdier og prioriteringer læreplanen skal ha.

Som de fleste store dokument har også læreplanverket LK20 vært gjennom flere høringsrunder før det endelige produktet ble vedtatt. Da Utdanningsdirektoratet startet

jobben med å utarbeide forslag til nye læreplaner i 2017, ble det satt sammen ulike læreplangrupper med ansvar for ulike fag eller områder.

Undersøkelsen min viser at det i denne prosessen var noe uenighet, blant annet mellom læreplangruppene og Kunnskapsdepartementet. Etter at læreplangruppene la frem sine forslag til læreplaner var de tre tverrfaglige temaene lagt til i alle fag, men til høringsrunden i mars 2019 hadde Kunnskapsdepartementet fjernet noen av de tverrfaglige temaene fra læreplanene. Dette skapte reaksjoner. Kunnskapsdepartementet ble kritisert for at de ikke tok nok hensyn til jobben faggruppene hadde gjort de siste to årene for å integrere de tverrfaglige temaene i alle fag (Koritzinsky, 2021, s. 30-31). I Stortingsmelding 28 – som var et av dokumentene som dannet grunnlaget for LK20 – står det blant annet at «arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi helhetlig forståelse av temaene» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Når vi ser at Kunnskapsdepartementet likevel velger å fjerne tverrfaglige tema fra læreplanene, kan man stille spørsmål ved om læreplanen oppfyller betingelsen om at temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag.

Kunnskapsdepartementet skriver i samme Stortingsmelding at det er utfordrende at det fremmes ønsker fra ulike hold om emner som skal ivaretas (s. 39). Dette vitner om at det har vært flere som ikke har fått gehør for sine ønsker. Under høringsrunden våren 2019 kom det inn mange høringssvar fra ulike fagmiljøer, skoler og institusjoner i Norge. Høringssvarene kom inn i form av et spørreskjema, og et av de spørsmålene det kom inn flest kommentarer til var nettopp spørsmålet som spurte «er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?». Omtrent samtlige skriftlig kommentarer til dette punktet ba om at *alle* de tverrfaglige temaene måtte tas inn igjen i alle fagene. Et av høringssvarene skrev at grunnen til at alle de tre tverrfaglige temaene er i alle fag er nettopp for å åpne for tverrfaglig samarbeid med andre skolefag (høringssvar fra UiO, se forrige kapittel). Som vi så, ble noen av de tverrfaglige temaene tatt inn i læreplanene igjen, men ikke alle. Kunnskapsdepartementet gjorde med andre ord en endring i strid med det mange av læreplangruppene og fagpersoner mente var fornuftig.

Flere vil nok mene at dersom det skal jobbes tverrfaglig med *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*, er det en forutsetning at det legges opp til at det skal jobbes med temaene i alle fagene. Læreplangruppene jobbet for å sikre progresjon og sammenheng i læreplanene. Det er ikke urimelig å anta at noe av denne

sammenhengen kan ha blitt litt borte i og med at noen av de tverrfaglige temaene ble fjernet fra enkelte av læreplanene.

Det fremstår for meg litt tvetydig når Kunnskapsdepartementet på den ene siden fremholder de tre tverrfaglige temaene som noe som skal prioriteres over andre temaer, samtidig som de velger å ta bort noe av grunnlaget for den tverrfaglige kontinuiteten. Asdal og Reinertsen skriver at dokumenter kan være kilde til makt, og en læreplan er på mange måter et av de viktigste dokumentene vi har i Norge (2020, s. 21). Det er læreplanen som bestemmer hva alle landets elever skal lære. Å vite at det har vært uenighet underveis i utarbeidelsen kan derfor gi nyttig informasjon om det ferdige produktet, den *formelle læreplanen*.

8.2 HVORDAN KOMMER DE TVERRFAGLIGE TEMAENE TIL SYNE I KOMPETANSEMÅLENE I LK20?

Et av de viktigste aspektene ved undersøkelsen min var å se på hvilken måte, og i hvor stor grad, de tverrfaglige temaene kommer til syne i kompetansemålene. Ifølge Stortingsmelding 28 skal de tverrfaglige temaene «komme tydelig frem i kompetansemål» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Kompetansemålene synliggjør hva elevene skal lære om de tverrfaglige temaene og definerer elevenes mål for læring. Ludvigsen-utvalget skriver at det må være kompetansemål for de tverrfaglige temaene *i alle fag* og på tvers av fagområder (NOU 2015: 8, s. 12).

8.2.1 KOMPETANSEMÅLENE I LK20

I undersøkelsen min har jeg undersøkt kompetansemålene i fem ulike læreplaner, for både 4. og 10. trinn, for å se hvor mange av kompetansemålene som knyttes mot de tverrfaglige temaene. Jeg har brukt Utdanningsdirektoratets egne tall, som jeg fant ved å gå inn på de digitale læreplanene, og jeg har gjort min egen undersøkelse. Resultatet av både Udirs og mine koblinger er at de fleste læreplanene har noen kompetansemål som knyttes til hvert av de tverrfaglige temaene. Noen har ganske få, med 1 som det aller minste antallet, mens andre har ganske mange, der det høyeste er 23 kompetansemål med kobling til tverrfaglige tema. For å unngå forvirring vil jeg videre i dette avsnittet forholde meg til tallene fra Udir. Til

sammen for de ti delene av læreplanene jeg har undersøkt er det 101 kompetansemål som knyttes mot de tverrfaglige temaene. Dette utgjør et gjennomsnitt på 10,1 kompetansemål per fag per årstrinn. Fordelingen er likevel ikke alltid like jevn. Noen fag har veldig få kompetansemål som kobles mot tverrfaglige tema, mens andre har ganske mange. Ser vi på for eksempel på læreplanene for 4. trinn ser vi at det er 3 kompetansemål i norsk, 1 i matematikk, 5 i engelsk, 12 i naturfag og 12 i kroppsøving som kobles mot tverrfaglige tema. Dette gir et gjennomsnitt på 6,6 kompetansemål per fag som er koblet til tverrfaglige tema.

Dersom vi tar med de kompetansemålene som ikke har kobling til tverrfaglige tema, finner vi at det i gjennomsnitt er litt over 13 kompetansemål for hvert fag. I eksempelet vårt opplever jeg at et snitt på 6,6 kompetansemål koblet mot tverrfaglige tema er ganske høyt med tanke på at det i gjennomsnitt er rundt 13 kompetansemål for et fag per trinn.

Dersom jeg derimot går videre med disse tallene ser jeg at for eksempel i norsk, er det ene kompetansemålet koblet mot både *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Det viser at antallet kompetansemål med kobling mot tverrfaglige tema avhenger av hvordan man undersøker læreplanene, noe eksempelet jeg fant fra læreplanen i engelsk for 10. trinn illustrerer på den god måte. Her viste det seg at selv om det var 11 kompetansemål knyttet til *folkehelse og livsmestring*, og 12 kompetansemål knyttet til *demokrati og medborgerskap*, var hele 11 av disse de samme kompetansemålene (se forrige kapittel). At Utdanningsdirektoratet mener at så mange kompetansemål både dekker *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* kan virke litt underlig. Selv om temaene kanskje har noen fellestrekk, er jo poenget at de skal dekke ulike sider av samfunnets utfordringer.

I Stortingsmelding 28 står det at de tre tverrfaglige temaene skal prioriteres fremfor andre tverrfaglige tema (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 38) Undersøkelsen viste at andre tema ble vurdert, for eksempel digital kompetanse, entreprenørskap og karrieretenkning. Disse ble likevel valgt bort for å kunne prioritere *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Det er forståelig at det ikke var plass til alle temaene, likevel kan det fremstå som litt rart at Kunnskapsdepartementet skriver at *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* skal prioriteres fremfor andre tema, samtidig som det ikke ser ut til at kompetansemålene har så klare mål for hva elevene skal lære i de enkelte tverrfaglige temaene. Det er vanskelig å se på hvilken måte de tre tverrfaglige temaene blir prioritert.

I Overordnet del står det at målene for det elevene skal lære innen de ulike tverrfaglige skal uttrykkes i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). I og med at så mange kompetansemål blir koblet til mer enn ett tema, tyder det på at innholdet i kompetansemålene er formulert på en generell måte og ikke spisset inn mot det enkelte tverrfaglige tema. I Overordnet del står det også at målet for de tverrfaglige temaene skal uttrykkes i kompetansemålene der det er relevant (s. 12-13). I læreplanen for matematikk på 4. trinn er det 10 kompetansemål, men kun 1 er koblet mot et tverrfaglig tema (folkehelse og livsmestring). Ut fra det som står i Overordnet del kan vi da slutte at de tverrfaglige temaene ikke er særlig relevante i faget matematikk for elevene på 4. trinn.

Hidle og Skarpenes viser i sin studie til at det i læreplanverket KL06 var et prinsipp om at et kompetansemål kun skulle knyttes mot ett kjerneelement, mens det for LK20 er mulig for et kompetansemål å inngå i alle kjerneelementene og samtidig kobles mot tverrfaglige tema (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 32). *Kjerneelement* er ifølge Utdanningsdirektoratet det viktigste faglige innholdet i det enkelte faget, i norsk er det for eksempel seks kjerneelement, hvorav to av dem er *mundlig kommunikasjon* og *språklig mangfold* (udir.no). Hidle og Skarpenes stiller spørsmål ved om kompetansemålene som kobles mot så mange ulike elementer oppfyller den funksjonen som er beskrevet i tekstbeskrivelsen for faget. Når jeg slår opp i den digitale læreplanen for norsk 4. trinn, ser jeg for eksempel at et av kompetansemålene med kobling til *demokrati og medborgerskap* også knyttes mot et kjerneelement (kritisk tilnærming til tekst) og en grunnleggende ferdighet (ikke spesifisert). Man kan jo da spørre seg om et kompetansemål rommer så mye at alt dette kan dekkes inn. Jegstad og Ryen hevder i sin artikkel at det i flere tilfeller er opp til læreren å koble undervisningen til det tverrfaglige temaet som læreplanen legger opp til (Jegstad & Ryen, 2020, s. 306). Dette samsvarer med det Andreassen og Tiller skriver i boken sin, at LK20 har gode forutsetninger, men at det avhenger at lærerne unngår å *lukke* kompetansemålene (Andreassen & Tiller, 2021, s.88).

8.2.2 BÆREKRAFTIG UTVIKLING UTEBLIR I FLERE STORE FAG

Et interessant funn i undersøkelsen min er at ingen av de tre største fagene – norsk, matematikk og engelsk – har kompetansemål som kobles mot det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. I forslaget som ble lagt ut på høring i mars 2019 var *bærekraftig*

utvikling heller ikke tatt med i *tekstbeskrivelsen* for noen av disse tre fagene. Etter høringsrunden ble *bærekraftig utvikling* derimot tatt inn igjen i tekstbeskrivelsen i læreplanen for norsk, men uten tilhørende kompetansemål som skulle gjenspeile målene elevene skulle oppnå for temaet. Temaet ble ikke tatt inn i tekstbeskrivelsen for matematikk eller engelsk.

For en elev som går på 4. trinn, vil de dermed i de fem fagene med flest antall timer kun ha 6 kompetansemål som viser mål for hva elevene skal lære om det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. Et søk i de fem læreplanene viser at kun én har kompetansemål som inneholder begrepet *bærekraft*, nemlig læreplanen for naturfag. Her nevnes *bærekraft* 3 ganger, mens *bærekraftig utvikling* ikke nevnes noen ganger. Til å være et tema som skal prioriteres, er disse resultatene nokså overraskende. Med tanke på den globale klimasituasjonen vi har i dag, hadde jeg nok forventet at det ble satset enda mer på å få dette tverrfaglige temaet tydelig frem i læreplanen. Dette er også noe flere av svarene som kom inn i høringsrunden i mars 2019 peker på. Det blir blant annet sagt «*bærekraftig utvikling* bør være med i norsk, da dette er et relevant tema i mye litteratur og samtidskultur.

Norskfaget kan belyse temaet på andre måter enn andre fag» (sitat fra NTNUs høringsvar, hentet fra *høringer, udir.no*). Universitetet i Sørøst-Norge sier i sitt høringsvar at det er «svært uheldig at ikke alle de tverrfaglige teamene er kommet inn i matematikkfaget». De sier videre at «matematikk har en sentral rolle for *bærekraftig utvikling*» (hentet fra *høringer, udir.no*).

Begrunnelsen for at de tre tverrfaglige temaene skulle inn i læreplanen var at dette er noen av de viktigste utfordringene vi har i dagens samfunn. Bjørg Branszæg Gudem skriver at når det kommer til implementering av nye læreplanverk virker det til å være mange som har en oppfatning om at så lenge en læreplan eksisterer, så går resten av seg selv (1990, s. 112). Det kan virke som om litt av denne tankegangen også er tilfelle når det gjelder LK20 og de tverrfaglige temaene. Så lenge det er bestemt at tre temaene skal bli prioritert, og de er beskrevet i Overordnet del, da vil resten ordne seg selv. På den ene siden står det at *bærekraftig utvikling* er et av temaene som skal prioriteres og at det er viktig for å kunne håndtere fremtidige utfordringer at elevene får tverrfaglig kompetanse om dette temaet. På den andre siden er det derimot litt vanskelig å se helt hvordan dette temaet er prioritert, når det i læreplanene for 4. trinn ikke er tema for et eneste kompetansemål i de tre største fagene. Hidle og Skarpenes stiller spørsmål ved læreplanens konsistens er tilstrekkelig (2021, s. 35).

Det kan også stilles spørsmål ved om i hvor stor grad elevene oppnår tverrfaglig opplæring når det er så få fag hvor målene for temaene faktisk er uttrykt i kompetansemålene.

8.2.3 SAMMENHENG MELLOM TEMA OG MÅL

Målene for kunnskapen elevene skal lære om hvert tverrfaglig tema skal, ifølge Overordnet del, uttrykkes i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). For at innførelsen av de tverrfaglige temaene i LK20 skal virke troverdig, er det derfor viktig at det er en klar og god sammenheng mellom tema og kompetansemål. Det vil si at sammenhengen mellom tema og mål må virke åpenbar for lærere og andre som bruker læreplanen som et verktøy – men også for elever som blir undervist.

I undersøkelsen min har jeg brukt mye tid på å gå gjennom læreplanene for fag. Jeg har både brukt de digitale læreplanene og sett på koblingene Udir har funnet, og jeg har gjennomført min egen undersøkelse. Fremgangsmåten jeg brukte var at jeg operasjonaliserte tekstbeskrivelsen for hvert tverrfaglig tema, og deretter gikk gjennom alle kompetansemålene for å se hvor mange som koblinger jeg fant. For de fem læreplanene jeg undersøkte, endte Udir og jeg opp med nokså likt antall kompetansemål, 100 mot 94, noe som kan tyde på at det er nokså godt samsvar mellom tema og mål (se forrige kapittel). Det kan likevel være faktorer som påvirker dette resultatet noe.

På mange måter kan det være lett å se sammenhengen mellom kompetansemålene og de tverrfaglige temaene når man går inn på den digitale læreplanen og ser hvilke koblinger Utdanningsdirektoratet har gjort. For de fleste av oss vil det nok være lettere å se en sammenheng når noen allerede har pekt den ut. Det er ikke sikkert at vi hadde sett de samme koblingene dersom vi ikke visste hvilke mål Udir koblet til tverrfaglige tema.

Ser jeg for eksempel på kompetansemålene for faget norsk for 10. trinn kan det virke rimelig at kompetansemålet som heter «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» kan knyttes til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* slik som Udir mener (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 9). Lignende kan jeg gå med på at kompetansemålet fra 4. trinn i kroppsøving som heter «forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» kan falle inn under både *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020b,

s. 4). Likevel er jeg ikke helt sikker på om jeg ville gjort alle disse koblingene på egenhånd, dersom jeg kun skulle sett på innholdet i kompetansemålet. Jeg er usikker på hvor mange hadde sagt at det er opplagt at «å gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retorisk appellformer» faller inn under *demokrati og medborgerskap*. Mange vil nok være enig i at det i så fall ikke er en veldig tydelig kobling.

På samme måte er det lite sannsynlig at en elev selv ser denne koblingen – i hvert fall ikke uten at den blir påpekt. En elev på 4. trinn som får engelskundervisning ut fra kompetansemålet «lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker» har lite forutsetning for å skjønne at dette har noe med *demokrati og medborgerskap* å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). For at denne koblingen skal skje må læreren forklare og tydeliggjøre det tverrfaglige temaet, og gjøre elevene bevisste på sammenhenger på tvers av fag. Dette sammenfaller med studien til Jegstad og Ryen, hvor de sier at kompetansemål kan kobles til tverrfaglige tema dersom læreren velger eksempler som støtter temaet (Jegstad & Ryen, 2020, s. 306). Det er med andre ord lærerens vinkling som avgjør om kompetansemålet faktisk har kobling mot *demokrati og medborgerskap* eller ei. Dette understrekes også i modellene Koritzinsky viser til – for at noe skal kunne kalles tverrfaglighet i skolen, kreves det at lærerne forplikter seg til å vise koblinger mellom ulike fag og metoder (Koritzinsky, 2021, s. 27). Andreassen og Tiller viser også i sin analyse av LK20 til at læreren spiller en avgjørende rolle for i hvor stor grad LK20 klarer å nå sitt potensiale som en åpen læreplan med gode muligheter for magisk læring (Andreassen & Tiller, 2021, s. 87). For at elevene skal være klar over at undervisningen de får er tverrfaglig og prioriterer *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* må derfor skolen og lærerne kommunisere dette på en god måte.

8.3 HVOR MYE NYTT HAR DE TVERRFAGLIGE TEMAENE TILFØRT LÆREPLANEN?

Fagfornyelsen skulle være en tydelig markering på at skolen tar samfunnets utfordringer på alvor. Selv om Ludvigsen-utvalget mener at de fagene som har vært viktige til nå også vil være viktige i fremtiden, mente de også at fagene krever en fornyelse dersom de skal møte fremtidig kompetansebehov (NOU 2015: 8 (2015-2016), s. 8). Løsningene finnes i skolen,

mener de, og de tre tverrfaglige temaene skal være en del av denne løsningen. I LK20 legges det opp til en omstilling og ny kurs for opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5-6).

8.3.1 LIKHETEN I KOMPETANSEMÅLENE I LK06 OG LK20

«Fagfornyelsen skal gi gode skolefag med relevant innhold» står det i Stortingsmeldingen som var med å danne grunnlag for LK20 (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 32). Innholdet i de nye tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* skal, ifølge Overordnet del, komme til uttrykk i kompetansemålene i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det er naturlig å tenke at denne nye tverrfaglige satsingen førte til nye kompetansemål for å sikre at skolens innhold rommer det som nå var vedtatt. Da er det i grunnen et nokså oppsiktsvekkende funn at de fleste kompetansemålene som kobles til de tverrfaglige temaer i LK20 har nesten like kompetansemål i LK06. Hele 61 av 74 kompetansemål fra LK20 er å finne i LK06. Det vil si at over 82% av de kompetansemålene som viser det tverrfaglige innholdet i LK20, er likt det som var fra før. Man kan spørre seg hvor den nye satsingen er blitt av, og på hvilken måte departementet ser for seg at læreplanverket, slik det foreligger, sikrer tverrfaglig læring for elevene. I og med at så mange av kompetansemålene i LK20 er like målene i LK06 er det vanskelig å se på hvilken måte skolen har fått et nytt innhold.

Kunnskapsdirektoratet skriver riktig nok at «temaene gjenfinnes i dagens læreplaner» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39), men det må likevel kunne sies å være nokså rart at kompetansemålene i LK20 i så liten grad er blitt endret eller har fått nytt innhold som viser til de tverrfaglige temaene.

I stedet for å lage nye kompetansemål som tar for seg det tverrfaglige lærestoffet på en tydelig måte, har man valgt å bruke om igjen de kompetansemålene man allerede har. Eneste endringen er at noen av kompetansemålene nå står oppført med kobling til de tverrfaglige temaene.

Da jeg gjorde søk på hvilke tverrfaglige begreper som er brukt i kompetansemålene, fant jeg at det ikke var noen kompetansemål som nevner begreper som *livsmestring, demokrati* eller *medborger* (se tabell i forrige kapittel). Begrepet *bærekraft* blir nevnt i én læreplan, og det er for faget naturfag. Her blir dog ikke *bærekraftig utvikling* nevnt.

Det er vanskelig å se at det er samsvar mellom Overordnet del, hvor de tverrfaglige temaene blir beskrevet som viktige satsingsområder, og kompetansemålene, hvor det virker som om

man i liten grad har tatt hensyn til disse satsingsområdene. Det eneste eksempelet jeg fant på at det er laget nye kompetansemål som resultat av de tverrfaglige temaene er i naturfag for 4. trinn. Her var det fem kompetansemål med innhold som man ikke finner i LK06, og tre av fem av disse har kobling til det nye tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. Det nye læreplanverket hadde nok fremstått som mer konsekvent dersom det hadde vært flere kompetansemål som viste spesifikt til det tverrfaglige innholdet. Det ville gitt et inntrykk av at man mente alvor med satsingen på de tverrfaglige temaene.

8.3.2 DEN GJENNOMFØRTE LÆREPLANEN

Ifølge John Goodlad er det forskjell på den vedtatte læreplanen, som han kaller den *formelle læreplan*, og den *oppfattede læreplanen*, som er tolkningen av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60-61). Det er den *gjennomførte læreplanen* som beskriver den faktiske undervisningen ute i klasserommet. Den gjennomførte læreplanen er ofte en kombinasjon av hvordan den formelle læreplanen er tolket av læreren, og ressursituasjonen til skolen. Det vil si at selv om en lærer har en god formening om hvordan undervisningen skal legges opp i forhold til den *formelle* læreplanen, vil det ikke nødvendigvis være mulig for læreren å undervise akkurat på den måten. Det kan være at skolen ikke har ressurser til å handle inn materiell som trengs, at det er mangel på store nok klasserom, for få vikarer eller andre ting. Det vil for eksempel være vanskelig for en lærer å legge til rette for kompetansemålet fra 4. trinn i naturfag som sier «*delta i høsting og bruk av naturressurser og drøfte hvordan naturressurser kan brukes på en bærekraftig måte*» dersom skolen ligger midt i byen, og det ikke er mulig å få med seg ekstra voksne i undervisningen.

Samtidig hjelper det lite om man har utarbeidet et flott, nytt læreplanverk, dersom lærerne som skal undervise ikke har tolket den riktig. Da vil elevene få en undervisning som er ulik det læreplanen legger opp til. Gundem skriver i boken sin om faren ved at mange ser ut til å anta at så lenge noe står formulert i en læreplan så vil implementeringen gå av seg selv (1990, s. 112). Et nytt læreplanverk er en veldig stor omstilling. Mange lærere har allerede utarbeidet måter å jobbe på, og måter å tolke kompetansemålene. Selv om det fra august 2020 ble innført tre tverrfaglige temaer inn i læreplanen, må vi regne med at det vil ta tid før dette blir innarbeidet for skolene. Ifølge Engelsen tar det tre til fem år å implementere en

læreplan (2009, s. 63), og Roland påpeker at kommunikasjonsforbindelsen mellom de ulike komponentene – det vil si det som skal implementeres og den som skal utføre det – bidrar til sammenheng i en implementeringsprosess (2015, s. 23). Dette understreker hvor viktig det er å sette av tid og ressurser for skolene til å jobbe med det nye læreplanverket, slik at den *oppfattede læreplanen* i så stor grad som mulig er i tråd med den *formelle læreplanen*, og at det gis rom for at implementeringen kan finne sted.

8.3.3 LÆREPLANEN SOM IKKE EKSISTERER

Som vi så i teorigapitlet handler mye av læreplanteori om hvordan vi kan forstå en læreplan på ulike nivåer. Disse ulike dimensjonene har vært nyttig for å få en bedre forståelse av et læreplanverk. Et av læreplannivåene blir beskrevet av Engelsen som *læreplanen som ikke eksisterer* (2006, s. 31). Grunnen til at denne kan være interessant å studere er fordi den beskriver innhold i læreplanen som er utelatt eller ikke har fått plass, men som likevel har betydning for opplæringen elevene får. Dette læreplannivået har likhetstrekk med Eisners teori om *null-læreplan*, som også viser til innhold som mangler fra skolens undervisning (Eisner, 2002, s. 159). Ifølge Andreassen og Tiller underviser noen lærere etter *læreplanen som ikke eksisterer* selv om det er innhold som ikke har plass i den *formelle læreplanen* (2021, s. 30).

Slik jeg tolker det kan *læreplanen som ikke eksisterer* sees på to måter. Den ene måten viser til det som bevisst ikke har fått plass i en læreplan, mens den andre måten viser til ting mange går rundt og *tror* står i læreplanen. Begge disse tolkningene kan få noe å si for den *gjennomførte læreplanen*, og jeg mener det kan være interessant å se på begge. For å ta den siste tolkningen først: Da LK20 trådte i kraft i august 2020 hadde nok flere lærere fått med seg debatten som var oppstått angående det tverrfaglige temaet *livsmestring*. Enkelte som deltok i denne debatten kan nok ha uttalt seg om ting som de har antatt eksisterte i den *ideologiske* eller den *formelle læreplanen*, uten at det nødvendigvis var realiteten. Særlig gjelder nok dette tema som berører mental helse. Det var nok flere lærere som gjennom debattene i media fikk en oppfatning av hva *folkehelse* og *livsmestring* handlet om. Noen synes kanskje at dette skulle bli en fin mulighet til å hjelpe elevene til å få et bedre forhold til seg selv og egen mentale helse, mens andre kjente nok mer på bekymring for om de hadde kompetanse til å undervise i dette temaet. *Læreplanen som ikke eksisterer* viser da til en oppfatning av noe man *tror* står i læreplanen, men som kanskje ikke gjør det. Dersom vi

eksempelvis går inn i de ulike læreplanene for fag, ser vi at de kompetansemålene som faller inn under det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i stor grad handler om å reflektere over ulike ting. For eksempel å reflektere over hvordan «tekster fremstiller unges livssituasjon» eller reflektere over «holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (hentet fra læreplan i norsk, 10. trinn). Når innholdet i de tverrfaglige temaene blir konkretisert i kompetansemålene vil nok de fleste lærere oppleve at de har kompetanse til å undervise i dette, og at bekymringen de opplevde på grunn av *læreplanen som ikke eksisterer* var nokså ubegrunnet.

Den andre måten å se på *læreplanen som ikke eksisterer*, er å se på om det finnes innhold som ble utelatt fra den ideologiske eller formelle læreplanen. Undersøkelsen min viste at det under utarbeidelsen av læreplanverket var uenighet om hvilket innhold læreplanene for fag skulle ha, og at enkelte av de tverrfaglige temaene ble tatt bort fra tekstbeskrivelsene. Kunnskapsdepartementet valgte til slutt å ta inn igjen tekstbeskrivelsen for noen av de tverrfaglige temaene i de ulike fagene. Blant annet tok de inn igjen teksten om *bærekraftig utvikling* i faget norsk. Ser vi derimot på kompetansemålene for norsk, ser vi at det hverken for 4. eller 10. trinn er noen kompetansemål knyttet til bærekraftig utvikling. Dette kan fremstå som litt underlig, og det vil også være vanskelig for den enkelte lærer å vite helt om temaet bærekraftig utvikling er en del av den *formelle læreplanen*, eller om den er en del av *læreplanen som ikke eksisterer*.

Før vi går videre kan det være på sin plass å presisere at det finnes ett kompetansemål i norskfaget i løpet av grunnskolen som ifølge Udir kan kobles til *bærekraftig utvikling*. Det er et kompetansemål på 7. trinn, som lyder som følger: *lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales* (hentet fra læreplanen i norsk, 7. trinn). Det vil si at selv om *bærekraftig utvikling* ikke var en del av de kompetansemålene jeg undersøkte for forskningsprosjektet mitt (4. og 10. trinn), så er *bærekraftig utvikling* å finne i kompetansemålene for faget norsk – dog kun ett. Så kan man jo alltid diskutere hvor klar sammenheng det er mellom innholdet i akkurat dette kompetansemålet og det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, men det er et tema jeg belyste lenger oppe i dette kapitlet.

8.3.4 ELEVENES HVERDAG – DEN ERFARTE TIMEPLAN

Det som til syvende og sist er avgjørende, er hvordan elevene selv opplever læreplanen gjennom den opplæringen de får, den *erfarte læreplanen* (Goodlad, 1979, s. 63). Som tidligere nevnt kan det være sprik mellom lærerens undervisning basert på den *oppfattede timeplanen* og det elevene faktisk lærer og erfarer. Det hjelper lite om læreren underviser på en god måte, dersom eleven ikke har forutsetning for å forstå, sitter og bekymrer seg for ting som skjer hjemme, eller at de kanskje ikke har fått i seg frokost. *Den skjulte læreplanen*, som Engelsen beskriver, vil også påvirke den erfarte læreplanen (2006, s. 31). Kanskje er det forhold ved skolen eller undervisningen som gjør at elevene ikke får den opplæringen læreplanen og læreren legger opp til.

Selv om Kunnskapsdepartementet hevder at den nye læreplanen legger opp til tverrfaglig arbeid med et ekstra fokus på *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*, har det lite å bety dersom elevene selv ikke opplever at dette skjer. Koritzinsky hevder at for at tverrfaglighet skal skje må lærerne samarbeide om en undervisning med både faglig og pedagogiske forankring (Koritzinsky, 2021, s. 27). Et nyttig sted å begynne er å gi elevene informasjon om hva som er nytt i læreplanen og om de tre tverrfaglige temaene.

Man kan se for seg to klasser, hvor den ene klassen blir informert om at de i løpet av skoleåret skal få arbeide mer med *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*, mens den andre klassen ikke får denne informasjonen. Sjansen er nok stor for at elevene i den informerte klassen får mer ut av undervisningen enn klassen som ikke har hørt om de tverrfaglige temaene. På samme måte er det viktig at lærerne velger eksempler som støtter det tverrfaglige temaet de ønsker å undervise i, slik Jegstad og Ryen beskriver (2020, s. 306). Det vil si at undervisning lagt opp etter et kompetansemål kun har et tverrfaglig innhold dersom læreren sørger for at det blir sånn. Resultatet av undersøkelsen min viser at det er få kompetansemål med tydelig og spesifikt innhold som henviser til de tverrfaglige temaene. Det vil si at det er mulig for en lærer å undervise etter et kompetansemål som Udir kobler til et tverrfaglig tema, uten at innholdet av undervisningen har noe innhold som viser til de tverrfaglige temaene. Det viser at det er ekstra viktig at lærerne er bevisste på hvordan de legger til rette for de tverrfaglige temaene.

Kommunikasjon og stadig dialog er nøkkelord for å sikre at elevene får mest mulig ut av den tverrfaglige satsingen, som samsvarer med det Roland skriver om implementering (2015, s. 23).

8.4 OPPSUMMERING AV DISKUSJONEN

Tenk deg at en butikk i nærheten av der du bor går ut i media og forteller at fra nyttår skal de bli en miljøbevisst butikk. Dette er en butikk du ofte er innom og hvor du kjenner til de fleste varene. Nå venter du i spenning på å se hvilke nye varer butikken har tenkt å tilby. Noen dager uti januar går du spent inn i butikken for å se – men til din store overraskelse oppdager du at det omtrent ikke er noen nye varer. I stedet ser du at mange av de gamle varene har fått en lapp på seg som sier «Miljøvennlig produkt».

Det er jo selvsagt hyggelig å vite at noen av varene er miljøvennlige, men sjansen er stor for at du likevel føler deg litt skuffet. Du hadde jo trodd at butikken skulle få nytt og spennende innhold.

Dette er en veldig forenklet sammenligning med mitt prosjekt, men den illustrerer noe av følelsen jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført studien min.

Ifølge Overordnet del i LK20 skal *«målene for det elevene skal lære i de tverrfaglige temaene komme til uttrykk i kompetansemålene»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Da er det naturlig å forvente at kompetansemålene gjenspeilet det nye tverrfaglige innholdet. Undersøkelsen min viser imidlertid at det er vanskelig å finne tydelige spor etter de tverrfaglige temaene i kompetansemålene. Det føles litt som om de har brukt de samme kompetansemålene som tidligere, men at nå har noen av målene fått en «merkelapp» som sier «Koblet til tverrfaglig tema».

I oppgaven min har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen min ved å operasjonalisere den til tre forskningsspørsmål. På bakgrunn av analysen og diskusjonen er kortsvaret på mine forskningsspørsmål at:

1. De tverrfaglige temaene kom inn i læreplanen som en del av fornyelsen av fagene og for at innholdet i skolen skulle bli mer fremtidsrettet – blant annet i forhold til viktige utfordringer i samfunnet og for å bidra til elevenes dybdelæring.
2. De tverrfaglige temaene kommer ikke i særlig grad til syne i kompetansemålene i LK20. Selv om koblingen mellom kompetansemål og tverrfaglig tema ofte virker logisk dersom man ser på tekstbeskrivelsen er det lite spesifikt innhold i kompetansemålene som viser til de tverrfaglige temaene.

3. Når jeg sammenligner kompetansemålene i fem læreplaner i LK20 med kompetansemålene i tilsvarende læreplaner i LK06, finner jeg at de fleste målene er omtrent helt like – hele 61 av 74. Det vil si at de tverrfaglige temaene i liten grad har ført til at det er blitt laget nye kompetansemål i de ulike fagene.

På grunnlag av svarene på forskningsspørsmålene står jeg igjen med tre punkter, som svar på problemstillingen min, «*på hvilken måte er de tverrfaglige temaene i LK20 med på å gi læreplanverket et nytt innhold sammenlignet med det forrige læreplanverket, LK06?*»:

1. En god del kompetansemål i LK20 kobles mot de tverrfaglige temaene – en kobling som i stor grad fremstår riktig – men omtrent samtlige av disse kompetansemålene finnes også i den forrige læreplanen, LK06.
2. Basert på kompetansemålene er det vanskelig å se at læreplanverket har fått mye nytt innhold når det kommer til de tverrfaglige temaene.
3. Den enkelte lærer spiller en avgjørende rolle for at den tverrfaglige koblingen skal skje for elevene.

Ifølge de digitale læreplanene til Udir, er det ganske mange kompetansemål som har kobling til de tverrfaglige temaene, og denne koblingen virker ofte til å samsvare med innholdet i temaene. Samtidig er de fleste kompetansemålene formulert på en veldig generell måte, og det er vanskelig å finne kompetansemål som retter seg spesifikt om de tverrfaglige temaene. Resultatet av undersøkelsen viser også at omtrent samtlige av kompetansemål i LK20 er like de i LK06. Med tanke på at målet for kunnskapen elevene skal lære innen de tverrfaglige temaene skal vises i kompetansemålene, er det vanskelig å helt se på hvilken måte Kunnskapsdepartementet mener at det legges opp til en ny tverrfaglig satsing i det nye læreplanverket.

Den eneste måten elevene kan oppfatte at det er en kobling mellom kompetansemålene, de tverrfaglige temaene og undervisningen er dersom lærerne sørger for at denne koblingen skjer, noe som sammenfaller med Korizinskys teori om tverrfaglig integrering (2021, s. 27). Det hjelper lite dersom hver enkelt lærer underviser i sine fag etter de kompetansemålene de finner i sin del av læreplanen, det vil da ikke være noe grunnlag for at tverrfaglig læring vil skje. Læreren er med andre ord avgjørende for at Overordnet dels intensjon om tverrfaglig satsing skal oppfylles.

9. KONKLUSJON

Temaet for denne oppgaven har vært læreplanverket LK20. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *På hvilken måte er de tverrfaglige temaene i LK20 med på å gi læreplanverket et nytt innhold sammenlignet med det forrige læreplanverket, LK06?* For å finne svar på problemstillingen har jeg operasjonalisert den i tre forskningsspørsmål: 1. hvordan kom de tverrfaglige temaene inn i læreplanen? 2. på hvilken måte ser vi spor etter de tverrfaglige temaene i kompetansemålene til LK20? og 3. Hvor mye nytt har de tverrfaglige temaene tilført kompetansemålene i LK20 når man sammenligner med kompetansemålene i LK06? Metoden jeg har brukt for å undersøke dette har hatt elementer av både kvalitativ og kvantitativ kvalitet, blant annet dokumentanalyse, tekstanalyse, registrering og sammenligning. Hermeneutikken har spilt en stor rolle for hvordan min forståelse for temaet og undersøkelsen har funnet sted. Etter hvert som jeg har fått dypere innsikt i temaet har jeg kunnet se sammenhenger på en bedre måte, noe som også har resultert i at jeg flere ganger har måttet gå tilbake i teksten for å tilføye den nye kunnskapen jeg har fått. Funnene mine har jeg diskutert opp mot læreplanteori av blant annet Goodlad, Engelsen og Eisner,

Svaret på problemstillingen min kan kort oppsummeres som følger: «Omtrent samtlige av kompetansemålene med kobling til tverrfaglige tema i LK20, er like kompetansemålene i LK06. Ut fra kompetansemålene er det derfor vanskelig å se at de tverrfaglige temaene har gitt læreplanverket LK20 nytt innhold.» Dette svaret er jeg kommet til fordi svar på forskningsspørsmål 1 er at de tverrfaglige temaene kom inn i læreplanen som en del av fagfornyelsen, hvor de skulle bidra til en fremtidsrettet skole. Svar på forskningsspørsmål 2 er at de tverrfaglige temaene kommer ikke til syne i kompetansemålene i LK20 i særlig grad, og målene er skrevet på en veldig generell måte som sier lite spesifikt om hvilket innhold elevene skal lære. Svar på forskningsspørsmål 3 er at kompetansemålene i LK20 i stor grad er like kompetansemålene i LK06, noe som viser at de tverrfaglige temaene i liten grad har ført til nytt innhold.

9.1 BEGRENŚINGER I FORSKNINGEN

Dokumentstudier har mye å bidra med for å skaffe kunnskap om verden. Denne undersøkelsen sier noe om læreplanverket LK20, og peker på noen av mulighetene og begrensingene som finnes. Det er likevel sånn at et dokument ikke alltid er nok til å få kunnskap om hvordan verden «der ute» er. I min undersøkelse kan jeg derfor ikke si noe om hvordan elevene eller lærerne erfarer den nye læreplanen ute i klasserommene – jeg kan derimot si noe om i hvilken grad læreplanverket legger *til rette for* at tverrfaglig undervisning skal skje.

Selv om jeg konkluderer med at det er lite konkrete tegn til de tverrfaglige temaene i kompetansemålene, utelukker det ikke at de mange tusener av lærere ute i Norge ikke allerede gjør en fantastisk jobb med å legge forholdene til rette for tverrfaglig læring, og at temaene *folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap* er i ferd med å bli godt implementert i de fleste klasserom. Det har jeg ikke noe grunnlag for å si ut fra undersøkelsen min.   undersøke dette kan derimot være et aktuelt og interessant tema for videre forskning.

9.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Som jeg fortalte innledningsvis, tok jeg fatt på denne oppgaven med en mistanke om at de tverrfaglige temaene kanskje ikke var så tydelige i læreplanverket som man kanskje skulle tro utfra oppslag i media. Likevel må jeg si at jeg er overrasket over at funnene mine peker så sterkt på at de tverrfaglige temaene i så liten grad er å finne i kompetansemålene. Jeg mener at det kan være en risiko for at elevene ikke f r den opplæringen som blir forespeilet i Overordnet del, i og med at læreplanverket ikke legger tydelig nok opp til tverrfaglig arbeid.

Jeg har i løpet av studiet, og særlig under arbeidet med denne masteroppgaven, lest flere artikler og kommentarer av forskere som advarer om at læreplanverket har fått for mye innhold. Dette ble også påpekt av Ludvigsen-utvalget som skrev at «det er en utfordring for skolen at nytt fagstoff og nye kompetanseområder tas inn i læreplanen uten at noe annet tas ut» (NOU 2015: 8, s. 63). Det er en svært krevende jobb for lærere å legge opp undervisning som tar utgangspunkt i kompetansemålene, tar hensyn til både Overordnet del og

tekstbeskrivelsen i det enkelte fag, og *i tillegg* skal koble kompetansemålene mot både kjerneelementer, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige tema.

Det er ingen tvil om at de tre tverrfaglige temaene er viktige tema som tar for seg utfordringer som er reelle og alvorlige. Skolen er en viktig arena, og mye av barns dannelse og utvikling skjer nettopp her. Samtidig har skolen selv sine utfordringer. I februar kom det ut en rapport, bestilt av Stavanger kommune, som viser at antallet bekymringsfullt fravær i skolen er på vei opp, også på barnetrinnet (Rogaland revisjon, 2022). I mars kom også Statistisk sentralbyrå med en rapport, som viser at antall elever som lever i vedvarende lavinntekt i Norge er høy, og at antallet ikke ser ut til å gå ned. Dette er store utfordringer, både for elevene, skolen og samfunnet (SSB, 2022).

Det er lett å forstå ønsket om å ta opp viktige tema i skolen, i og med at det er her omtrent alle norske barn og unge får sin utdanning og opplæring. Samtidig er det min oppfatning at innholdet i Overordnet del fremstår som litt i utakt med den virkeligheten skolen står i. For å kunne ruste elevene for fremtidens utfordringer, må vi først forsøke å gjøre noe med de utfordringene skolen opplever i dag.

ETTERORD

Kalenderen viser mai 2022, og de fire barna mine har snart hatt to skoleår med de tre tverrfaglige temaene på læreplanen. Jeg har tatt en ny runde og spurte hva de forbinder med *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Den eldste datteren min, som nå går siste året på videregående, sier at hun husker egentlig ikke å ha hørt om dette, men at det kan være at det har vært eksempler i samfunnsfag og naturfag som har hatt elementer fra temaene. Hun sier at hun har ikke opplevd at det har vært fokus på temaene individuelt.

De to guttene mine går nå i 8. og 10. klasse på ungdomsskolen. Tidligere i vår hadde de tre temadager på skolen hvor *folkehelse og livsmestring* var overordnet mål. Her var det blant annet opplæring i livredning, nettvett og gymaktiviteter. Den eldste av guttene har ikke noe minne om å ha hørt om de tre tverrfaglige temaene utenom temadagene, mens den yngste mener å ha hørt om demokrati og bærekraft. Den yngste datteren min går i 6. klasse på barneskolen. Hun forteller at det hadde vært et spørsmål om demokrati i en klasse-quiz en gang, og at hun er nokså sikker på at hun har hørt om bærekraft.

Jeg velger å tro at barna mine stort sett er som andre barn, og når ingen av de fire har noen nevneverdig erindring om de tverrfaglige temaene, ser jeg det som en ytterlig bekreftelse til støtte for undersøkelsen og konklusjonen min.

LITTERATURLISTE

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41. I *OECD Publishing (NJ1)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andreassen, S. E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, A. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013* (NOVA Rapport 10/14). Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5076>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer—Et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990307222684702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor* (5. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990603041704702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan – i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206–217. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540. <https://doi.org/10.1177/1049731509335549>

-
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (Bd. 45). Cappelen.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990215949294702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990416658134702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Grunnskolerådet. (1985). *Høringsutkast til mønsterplan for grunnskolen: Med foreløpig innstilling om arbeidet og notat om skolen og samfunnsutviklingen : 2 : Fagplandel* (Rev. utg., Bd. 2). Universitetsforlaget
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998520428844702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet. I Norbok*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007111501039
- Halvorsen, K. (2014). *Velferd: Fra idé til politikk for et godt samfunn*. Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991406567154702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Haug, P. (2004). Resultat frå evalueringa av Reform 97. I *Norbok*. Noregs forskingsråd.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070806111
- Hidle, K.-M. W., & Skarpenes, O. (2021). "Formalistisk obskurantisme"? Forsøk på dechiffreering av læreplanen i samfunnsfag. <https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

- Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolen naturfag og samfunnsfag—En læreplananalyse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. (2008). *Innst. O. nr. 22 (2008–2009)*.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/2008-2009/inno-200809-022/?lv1=0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål. I *Norbok* (Ny utg.). Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920138401102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del læreplanverket KL06*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b_m.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

-
- Meld. St. 37 (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&pgid=c_0407
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=2089475>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rogaland revisjon. (2022). *Grunnskolen håndtering av bekymringsfullt skolefravær*.
<https://www.rogaland-revisjon.no/rapporter/grunnskolen-handtering-av-bekymringsfullt-skolefravar>
- Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991516585954702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Ryssevik, T. T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Sivesind, K., Bachmann, K., & Afsar, A. (2003). Nordiske læreplaner. *Laeringscentret, Oslo*.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Fremdeles 115 000 barn med vedvarende lavinntekt i 2020*. SSB.
<https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/statistikk/inntekts-og->

[formuesstatistikk-for-husholdninger/artikler/fremdeles-115-000-barn-med-vedvarende-lavinntekt-i-2020](#)

Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919871003302202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt i forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høyringer*. <https://hoering-publisering.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i matematikk 1.–10. Trinn (MAT01-05)*.

<https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*.

<https://www.udir.no/lk20/nat01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. [https://www.udir.no/lk20/nor01-](https://www.udir.no/lk20/nor01-06)

[06](#)

VEDLEGG 1 OPERASJONALISERING

I dette vedlegget vises operasjonaliseringsprosessen jeg utførte for hvert av de fem fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og kroppsøving, for hvert av de tverrfaglige temaene. Først vises teksten som er å finne i læreplanen for det enkelte faget, deretter viser jeg hvordan jeg har operasjonalisert dette til målbare punkter. Oversikten viser temaene i følgende rekkefølge:

- Bærekraftig utvikling
- Folkehelse og livsmestring
- Demokrati og medborgerskap

Operasjonalisering – bærekraftig utvikling

Norsk

I læreplanen for norsk står følgende om *bærekraftig utvikling*:

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4)

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser
2. Forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i mer bærekraftig retning
3. Bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket

Matematikk

I læreplanen for matematikk er det ingen tekst om bærekraftig utvikling.

Engelsk

I læreplanen for engelsk er det ingen tekst om bærekraftig utvikling.

Naturfag

I læreplanen for naturfag står følgende om *bærekraftig utvikling*:

I naturfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer. Kunnskap om sammenhenger i naturen er nødvendig for å forstå hvordan vi mennesker er med på å påvirke den. Naturfaglig kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger for å begrense klimautfordringene, bevare biologisk mangfold og forvalte jordas naturressurser på en bærekraftig måte. (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 4).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Kunne gjøre miljøbevisste valg og handlinger, som ses i sammenheng med miljø- og klimautfordringer
2. Forstå hvordan vi mennesker er med på å påvirke naturen
3. Få kunnskap som kan bidra til at vi begrenser klimautfordringer, bevarer biologisk mangfold og forvalter jordens naturressurser

Kroppsøving

I læreplanen for kroppsøving står følgende om *bærekraftig utvikling*:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling om naturopplevingar med vekt på trygg og berekraftig ferdsel. Faget skal medverke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for berekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

3. Trygg og bærekraftig ferdsel i natur
4. Forstå at valg man tar har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda

Operasjonalisering – folkehelse og livsmestring

Norsk

I læreplanen for norsk står følgende om *folkehelse og livsmestring*:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Kunne uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer for å kunne delta i sosialt fellesskap
2. Bekrefte og utfordre elevenes selvbylde gjennom arbeid med tekster, som igjen kan bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring

Matematikk

I læreplanen for matematikk står følgende om *folkehelse og livsmestring*:

I matematikk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse i problemløsning, i statistikk og i personlig økonomi. Gjennom faget skal elevene få utvikle forståelse for teknologi, statistikk og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe dem til å gjøre ansvarlige livsvalg. (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Kompetanse i problemløsning, statistikk og personlig økonomi
2. Hjelp elevene til å gjøre ansvarlige livsvalg ved å utvikle forståelse for teknologi, statistikk og matematikk

Engelsk

I læreplanen for engelsk står følgende om *folkehelse og livsmestring*:

I engelsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig på engelsk. Dette legger grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker, erfaringer og meninger. Opplæringen kan gi nye perspektiver på ulike tenkesett og kommunikasjonsmønstre, og på egen og andres levemåte og livssituasjon. Å håndtere situasjoner som krever språk- og kulturkompetanse kan gi elevene mestringfølelse og bidra til at de utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Uttrykke følelser, tanker og meninger på engelsk
2. Gi elevene mestringfølelse og utvikling av positivt selvbilde ved å kunne håndtere situasjoner som krever språk- og kulturkompetanse

Naturfag

I læreplanen for naturfag står følgende om *folkehelse og livsmestring*:

I naturfag handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse til å forstå sin egen kropp og ivareta sin egen fysiske og psykiske helse. Elevene skal kunne forholde seg kritisk til og bruke helserelatert informasjon til å ta gode og ansvarlige valg knyttet til helse, sikkerhet og miljø i både hverdags- og arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Ha kompetanse for å forstå egen kropp, fysisk og psykisk helse
2. Kunne forholde seg kritisk til helserelatert informasjon og ta gode, ansvarlige valg knyttet til eget liv

Kroppsøving

I læreplanen for kroppsøving står følgende om *folkehelse og livsmestring*:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring om å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt sjølvbilete som kan gi elevane ein trygg identitet. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktivitetar og helse. Elevane skal òg lære å forvalte helse som ressurs på ein måte som gagnar den enkelte, og lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Gi kunnskap og fremme god psykisk og fysisk helse
2. Fremme positivt selvbilde som gir elevene en trygg identitet

Operasjonalisering – Demokrati og medborgerskap

Norsk

I læreplanen for norsk står følgende om *demokrati og medborgerskap*:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling. (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 3-4).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser ved å gi uttrykk for egne tanker og meninger
2. Arbeid med tekster og ytringer gir elevene innblikk i andres livssituasjon og kan gi utvikling av toleranse og respekt for andres perspektiver

Matematikk

I læreplanen for matematikk står følgende om *demokrati og medborgerskap*:

I matematikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å gi elevene kompetanse i å utforske og analysere funn fra reelle datasett og tallmaterialer fra natur, samfunn, arbeidsliv og hverdagsliv. Videre handler det om at elevene lærer å vurdere hvor gyldige slike funn er. Slik kompetanse er viktig å for å kunne formulere egne argumenter og delta i samfunnsdebatten. Faget skal gjøre elevene bevisste på forutsetninger og premisser for matematiske modeller som ligger til grunn for beslutninger i deres eget liv og i samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Utforske og analysere funn fra natur og samfunn. Vurdere hvor gyldige funnene er.
2. Gi elevene bevissthet rundt forutsetninger og premisser for modeller som ligger til grunn for beslutninger i eget liv og samfunnet

Engelsk

I læreplanen for engelsk står følgende om *demokrati og medborgerskap*:

I engelsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes forståelse for at deres oppfatning av verden er kulturavhengig. Ved å lære engelsk kan elevene møte ulike samfunn og kulturer gjennom å kommunisere med andre over hele verden, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn. Dette kan bidra til å åpne for flere måter å tolke verden på og være med på å skape nysgjerrighet og engasjement, og medvirke til å forebygge fordommer. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Utvikle forståelse for at deres oppfatning av verden er kulturavhengig
2. Kunne kommunisere med andre uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn
3. Skape nysgjerrighet og engasjement om verden, og forebygging av fordommer

Naturfag

I læreplanen for naturfag står følgende om *demokrati og medborgerskap*:

I naturfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal få grunnlag for å skille mellom vitenskapelig basert kunnskap og kunnskap som ikke er basert på vitenskap. Naturfag skal samtidig bidra til åpenhet for den erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskapen som samer har om naturen. Kompetanse i naturfag gir grunnlag for å forstå og være kritisk til argumentasjonen i samfunnsdebatten, og er viktig for at elevene skal kunne være aktive medborgere og bidra til en teknologisk og bærekraftig utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 4).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Kunne skille mellom kunnskap som er basert på vitenskap og den som ikke er det
2. Gi åpenhet for kunnskapen samer har om naturen
3. Forstå og være kritisk til argumentasjon i samfunnsdebatten

Kroppsøving

I læreplanen for kroppsøving står følgende om *demokrati og medborgerskap*:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å fremje evne til samspel i aktivitetar og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdiar og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

Etter operasjonaliseringen har jeg følgende punkter:

1. Fremme samspill og refleksjon over egen deltakelse og innsats
2. Gi kunnskap og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler

Rom for kritisk tenkning og respekt for uenighet

VEDLEGG 2 KOMPETANSEMÅL LK20 OG LK06

Fullstendig oversikt over kompetansemålene fra LK20 som er koblet mot de tverrfaglige temaene og eventuelt tilsvarende mål som finnes i LK06.

Norsk 4. trinn

LK20: samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster
reflektere

LK06: bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål

LK20: reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner

LK06: forklare hvordan man gjennom språkbruk kan krenke andre

Norsk 10. trinn

LK20: utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer

LK06: gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på

LK20: bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster

LK06: forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster

LK20: utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

LK06: gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål

Matematikk 4. trinn

LK20: modellere situasjonar frå sin eigen kvardag og forklare tenkjemåtane sine

LK06: løyse praktiske oppgåver som gjeld kjøp og sal OG bruke den vesle multiplikasjonstabellen og gjennomføre multiplikasjon og divisjon i praktiske situasjonar OG gjere overslag over og finne tal ved hjelp av hovudrekning, teljemateriell og skriftlege notat, gjennomføre overslagsrekning med enkle tal og vurdere svar

Matematikk 10. trinn

LK20: hente ut og tolke relevant informasjon frå tekstar om kjøp og sal og ulike typar lån og bruke det til å formulere og løyse problem

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: planleggje, utføre og presentere eit utforskande arbeid knytt til personleg økonomi

LK06: setje opp enkle budsjett og gjere berekningar omkring privatøkonomi

LK20: bruke funksjonar i modellering og argumentere for framgangsmåtar og resultat

LK06: lage, på papiret og digitalt, funksjonar som beskriv numeriske samanhengar og praktiske situasjonar, tolke dei og omsetje mellom ulike representasjonar av funksjonar, som grafar, tabellar, formlar og tekst

LK20: modellere situasjonar knytte til reelle datasett, presentere resultata og argumentere for at modellane er gyldige

LK06: gjennomføre undersøkingar og bruke databasar til å søkje etter og analysere statistiske data og vise kjeldekritikk

Engelsk 4. trinn

LK20: delta i samtaler om egne og andres behov, følelser, dagligliv og interesser og bruke samtaleregler

LK06: forstå og bruke engelske ord, uttrykk og setningsmønstre knyttet til egne behov og følelser, dagligliv, fritid og interesser

LK20: lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker

LK06: forstå hovedinnholdet i rim, regler, sanger, eventyr og fortellinger

LK20: skrive enkle tekster som uttrykker tanker og meninger

LK06: skrive korte tekster som uttrykker meninger og interesser, og som beskriver, forteller og spør

LK20: samtale om noen sider ved ulike levemåter, tradisjoner og skikker i den engelskspråklige verden og i Norge

LK06: samtale om noen sider ved ulike levesett, tradisjoner og skikker i engelskspråklige land og i Norge

LK20: tilegne seg ord, fraser og kulturell kunnskap gjennom engelskspråklig litteratur og barnekultur

LK06: gi uttrykk for egne tanker og meninger i møte med engelskspråklig litteratur og barnekultur

Engelsk 10. trinn:

LK20: lytte til og forstå ord og uttrykk i varianter av engelsk

LK06: lytte til og forstå varianter av engelsk fra forskjellige autentiske situasjoner

LK20: uttrykke seg med flyt og sammenheng med et variert ordforråd og idiomatiske uttrykk tilpasset formål, mottaker og situasjon

LK06: uttrykke seg med flyt og sammenheng tilpasset formål og situasjon

LK20: stille spørsmål og følge opp innspill i samtaler om ulike emner tilpasset ulike formål, mottakere og situasjoner

LK06: innlede, holde i gang og avslutte samtaler om forskjellige emner ved å stille spørsmål og følge opp innspill

LK20: lese, diskutere og videreformidle innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

LK06: lese, forstå og vurdere ulike typer tekster av varierende omfang om forskjellige emner

LK20: lese, tolke og reflektere over engelskspråklig skjønnlitteratur, inkludert ungdomslitteratur

LK06: drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra engelskspråklige land

LK20: lese sakprosa og vurdere hvor pålitelige kildene er

LK06: lese, forstå og vurdere ulike typer tekster av varierende omfang om forskjellige emner

LK20: bruke kilder på en kritisk og etterrettelig måte

LK06: kjenne til personvern og opphavsrett og velge og bruke innhold fra forskjellige kilder på en etterprøvable måte

LK20: skrive formelle og uformelle tekster, inkludert sammensatte, med struktur og sammenheng som beskriver, forteller og reflekterer tilpasset formål, mottaker og situasjon

LK06: skrive ulike typer tekster med struktur og sammenheng

LK20: beskrive og reflektere over rollen engelsk har i Norge og i verden

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: utforske og reflektere over situasjonen til urfolk i den engelskspråklige verden og i Norge

LK06: beskrive og reflektere over situasjonen til urfolk i engelskspråklige land

LK20: utforske og beskrive levemåter, tenkesett, kommunikasjonsmønstre og mangfold i den engelskspråklige verden

LK06: drøfte levesett og omgangsformer i Storbritannia, USA, andre engelskspråklige land og Norge

LK20: utforske og videreformidle innhold i engelskspråklige kulturelle uttrykksformer fra ulike medier knyttet til egne interesser

LK06: lage, formidle og samtale om egne tekster inspirert av engelskspråklig litteratur, film og kulturelle uttrykksformer

Naturfag 4. Trinn

LK20: undre seg, stille spørsmål og lage hypoteser og utforske disse for å finne svar

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: bruke tabeller og figurer til å organisere data, lage forklaringer basert på data og presentere funn

LK06: bruke måleinstrumenter, systematisere data, vurdere om resultatene er rimelige, og presentere dem med eller uten digitale hjelpemidler

LK20: samtale om hva energi er, og utforske ulike energikjeder

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: utforske et naturområde og drøfte bærekraftig bruk av området

LK06: observere, registrere og beskrive endringene som skjer med et tre eller en annen flerårig plante over tid

LK20: utforske og sammenligne ulike dyre- og plantearters tilpasninger til miljø og levesteder og drøfte hvorfor noen arter dør ut

LK06: samtale om og sammenligne livssyklusen til noen plante- og dyrearter OG beskrive leveviset til noen utdødde dyregrupper ved å samle og systematisere informasjon fra ulike kilder

LK20: delta i høsting og bruk av naturressurser og drøfte hvordan naturressurser kan brukes på en bærekraftig måte

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: utforske og beskrive vannets kretsløp og gjøre rede for hvorfor vann er viktig for livet på jorda

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: samtale om hva fysisk og psykisk helse er, og drøfte hvordan livsstil og trivsel påvirker helse

LK06: observere og beskrive hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner, og samtale om ulike følelsesmessige reaksjoner og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse

LK20: samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: beskrive hvordan muskler og skjelett fungerer, og knytte dette til bevegelse

LK06: beskrive skjelettet og muskler og gjøre rede for hvordan kroppen kan bevege seg

LK20: beskrive funksjoner i kroppens ytre forsvar og samtale om hvordan dette verner mot sykdom

LK06: forklare hvorfor vi vaksinerer mot noen sykdommer, og bruke informasjon fra brosjyrer og digitale tekster til å beskrive en vanlig sykdom og hvordan den kan forebygges

Naturfag 10. trinn

LK20: stille spørsmål og lage hypoteser om naturfaglige fenomener, identifisere avhengige og uavhengige variabler og samle data for å finne svar

LK06: formulere testbare hypoteser, planlegge og gjennomføre undersøkelser av dem og diskutere observasjoner og resultater i en rapport

LK20: analysere og bruke innsamlede data til å lage forklaringer, drøfte forklaringene i lys av relevant teori og vurdere kvaliteten på egne og andres utforskinger

LK06: innhente og bearbeide naturfaglige data, gjøre beregninger og framstille resultater grafisk

OG skrive forklarende og argumenterende tekster med referanser til relevante kilder, vurdere kvaliteten ved egne og andres tekster og revidere tekstene

LK20: delta i risikovurderinger knyttet til forsøk og følge sikkerhetstiltakene

LK06: følge sikkerhetstiltak som er beskrevet i HMS-rutiner og risikovurderinger

LK20: gi eksempler på dagsaktuell forskning og drøfte hvordan ny kunnskap genereres gjennom samarbeid og kritisk tilnærming til eksisterende kunnskap

LK06: forklare betydningen av å se etter sammenhenger mellom årsak og virkning og forklare hvorfor argumentering, uenighet og publisering er viktig i naturvitenskapen

OG identifisere naturfaglige argumenter, fakta og påstander i tekster og grafikk fra aviser, brosjyrer og andre medier, og vurdere innholdet kritisk

LK20: beskrive drivhuseffekten og gjøre rede for faktorer som kan forårsake globale klimaendringer

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: gjøre rede for energibevaring og energikvalitet og utforske ulike måter å omdanne, transportere og lagre energi på

LK06: forklare hvordan råolje og naturgass er blitt til

LK20: drøfte hvordan energiproduksjon og energibruk kan påvirke miljøet lokalt og globalt

LK06: forklare hvordan vi kan produsere elektrisk energi fra fornybare og ikke-fornybare energikilder, og diskutere hvilke miljøeffekter som følger med ulike måter å produsere energi på

LK20: beskrive hvordan forskere har kommet fram til evolusjonsteorien og bruke denne til å forklare utvikling av biologisk mangfold

LK06: forklare hovedtrekkene i evolusjonsteorien og gjøre rede for observasjoner som støtter teorien

LK20: utforske sammenhenger mellom abiotiske og biotiske faktorer i et økosystem og diskutere hvordan energi og materie omdannes i kretsløp

LK06: undersøke og registrere biotiske og abiotiske faktorer i et økosystem i nærområdet og forklare sammenhenger mellom faktorene

LK20: gi eksempler på og drøfte aktuelle dilemmaer knyttet til utnyttelse av naturressurser og tap av biologisk mangfold

LK06: observere og gi eksempler på hvordan menneskelig aktivitet har påvirket et naturområde, undersøke ulike interessegruppers syn på påvirkningen og foreslå tiltak som kan verne naturen for framtidige generasjoner

LK20: gi eksempler på samers tradisjonelle kunnskap om naturen og diskutere hvordan denne kunnskapen kan bidra til bærekraftig forvaltning av naturen

LK06: gi varierte eksempler på hvordan samer utnytter ressurser i naturen

LK20: gjøre rede for hvordan fotosyntese og celleånding gir energi til alt levende gjennom karbonkretsløpet

LK06: beskrive oppbygningen av dyre- og planteceller og forklare hovedtrekkene i fotosyntese og celleånding

LK20: drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reprodutiv helse

LK06: formulere og drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, grensesetting og respekt, seksuelt overførbare sykdommer, prevensjon og abort

LK20: sammenligne nervesystemet og hormonsystemet og beskrive hvordan rusmidler, legemidler, miljøgifter og doping påvirker signalsystemene

LK06: forklare hvordan egen livsstil kan påvirke helsen, herunder slanking og spiseforstyrrelser, sammenligne informasjon fra ulike kilder, og diskutere hvordan helseskader kan forebygges

LK20: beskrive kroppens immunforsvar og hvordan vaksiner virker, og gjøre rede for hva vaksiner betyr for folkehelsen

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

Kroppsøving 4. trinn

LK20: utforske og gjennomføre leikar, idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar

LK06: leike og vere med i aktivitetar i varierte miljø der sansar, motorikk og koordinasjon blir utfordra

LK20: bruke kroppen til å utforske aktivitetar og utvikle grunnleggjande bevegelsar

LK06: utføre grunnleggjande rørsler som å krype, gå, springe, hinke, satse, lande, vende og rulle i fri utfolding og organiserte aktivitetar

LK20: vere symjedyktig ved å falle uti på djupt vatn, symje 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så symje 100 meter på rygg og ta seg opp på land

LK06: vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land

LK20: forstå og bruke reglar for samhandling i spel og bevegelsesaktivitetar

Lk06: samhandle med andre i ulike aktivitetar

LK20: forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktivitetar

LK06: anerkjenne kroppslege føresetnader og skilnader mellom seg sjølv og andre

LK20: utforske uteaktivitetar og samarbeide med andre under vekslande årstider i nærmiljøet

LK06: bruke ski og skøyter der det ligg til rette for det OG lage og bruke enkle kart til å orientere seg i nærområdet OG ferdast trygt i, ved og på vatn og gjere greie for farane, og tilkalle hjelp OG samhandle med andre i ulike aktivitetar

LK20: øve på trygg og sporlaus ferdsel i nature

LK06: samtale om reglar som gjeld for opphald i naturen, og kunne praktisere sporlaus ferdsel

LK20: forstå og følgje reglar i trafikken

LK06: følgje trafikkreglar for fotgjengarar og syklistar

Kroppsøving 10. trinn

LK20: utforske eigne moglegheiter til trening, helse og velvære gjennom leik, dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar

LK06: trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar

LK20: trene på og utvikle ferdigheiter i varierte bevegelsesaktivitetar

LK06: trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar

LK20: øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar

LK06: trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar

LK20: reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilete

LK06: forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse

LK20: planleggje og gjennomføre bevegelsesaktivitetar som kan gjennomførast ved skadar eller sjukdom

LK06: førebyggje og gje førstehjelp ved idrettsskadar

LK20: bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre

LK06: praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode

LK20: anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

LK20: forstå fleire typer kart og digitale verktøy og bruke dei til å orientere seg i kjende og ukjende miljø

LK06: orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på

LK20: utføre varierte symjeteknikkar og kunne symje ein lengre distanse basert på eiga målsetjing

LK06: utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn

OG svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing

LK20: gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over kva naturopplevingar kan ha å seie for ein sjølv og andre

LK06: planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute

LK20: vurdere risiko og tryggleik ved ulike uteaktivitetar, forstå og gjennomføre sporlaus og trygg ferdsel

LK06: INGEN TILSVARENDE MÅL

VEDLEGG 3 LITTERATURSØK

Oversikt over noen av litteratursøkene jeg foretok under denne undersøkelsen.

Dato	Søkemotor	Søkeord	Avgrensning	Funn
6. sept 2021	Oria avansert søk	“om læreplanen”	2020-2021 fagfelleverdert	Læreplanens generelle del - et historisk perspektiv . Engelsen, Britt Ulstrup Mangfold og nye læreplaner . Gunnfrid Ljones Øierud
13. okt 2021	Oria avansert søk	Læreplanteori OG dokumentanalyse OR sammenligning OR analyse OR fornyhet OR fornyelse	ingen	«Rom for magisk læring?: en analyse av læreplanen LK20» av Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller (2021)
20.12.2021	Google	«Hva er læreplanteori»	ingen	Utdanningsforbundets temanotat: Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon
01.02.22	Oria avansert søk	Læreplan* OG Bærekraftig	ingen	Tverrfaglig dybdelæring : om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring Tverrfaglig dybdelæring Theo Koritzinsky (2021) (forfatter)
01.02.22	Oria avansert søk	Tverrfaglig OG Bærekraft	fagfelleverdert	Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag - en læreplananalyse Jegstad, Kirsti Marie ; Ryen, Erik

01.02.22	Oria Avansert søk	Læreplan* OG fagdidaktikk	ingen	Formalistisk obskurantisme”? Forsøk på dechiffreing av læreplanen i samfunnsfag Hidle, Kari-Mette Walmann ; Skarpenes, Ove (2021)
----------	-------------------------	------------------------------	-------	---