



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Lillehammer

**Janette Sandtorp**

**Masteroppgave**

## **Skaperglede, engasjement og utforskertrang**

*En kritisk analyse av doble formål og motsetningsfylte  
utdanningspolitiske intensjoner knyttet til en inkluderende opplæring*

The Joy of Creating, Engagement and the Urge to Explore

*A Critical Analysis of Dual Purposes and Conflicting Educational Policy Intentions Related to  
Inclusive Education*

Master i spesialpedagogikk – rådgiving og endringsarbeid

SPE3006/1

**Januar 2023**

## Forord

---

Jeg startet som deltidsstudent ved masterstudiet i spesialpedagogikk høsten 2018. Å velge Høgskolen i Innlandet var ikke det mest praktiske valget med tanke på reisetid, jobb og økonomi, men muligheten til å velge fordypningsretning og innholdet i de øvrige emnene gjorde det til et opplagt valg for meg. Da jeg første studiedag ble introdusert for oppstarten til pedagogikkstudiene og Lillehammer-pedagogikken, visste jeg at jeg hadde interessante og lærerike år foran meg. Jeg har fått ny kunnskap om perspektiver og teorier som har både utfordret og begeistret meg, og jeg har satt stor pris på den faglige fordypningen som mastergradsstudiet tilbyr gjennom forelesningene, pensum, skriftlige arbeider og samtaler med medstudenter.

Jeg vil takke mannen min, for at du har interessert deg i studiene mine og for at du har vært kompromissløs i prioriteringer for å gi meg tid og rom til å fullføre masteroppgaven. Din støtte har vært uunnværlig! Takk også til barna mine for at dere har vært så hensynsfulle og tålmodige disse årene, men også for at dere har «forstyrret» meg i lesing og skrivning for å vise meg eller fortelle meg noe som ikke kunne vente. Disse «forstyrrelsene» har til tider vært nødvendige påminnelser om hvilke oppgaver som er av størst betydning i livet.

Sist, men ikke minst, så vil jeg takke veilederen min, Sunniva Rogstad Hegvik, for gode spørsmål og faglige innspill som har vært avgjørende bidrag i prosessen med å få denne masteroppgaven fra tanker i hodet mitt til ord på papiret. Takk også for nyttige råd om fremdrift, tydelige forventinger og tidsfrister underveis. Skriveprosessen har tidvis vært svært intens, men aldri opplevdes fullstendig kaotisk eller overveldende takket være denne hjelpen.

Tistedal, januar 2023

Janette Sandtorp

## Sammenheng

---

Denne masteroppgaven handler om doble formål og motsetningsfylte intensjoner knyttet til utdanningspolitiske målsetninger om en inkluderende opplæring. Den er en teoretisk analyse av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (forkortet LK20), og teorier som blir brukt er Gert Biesta sitt rammeverk for hensikten med utdanning og Bloom m. fl. sin taksonomi for kognitive ferdigheter. I tillegg trekkes det inn tidligere forskning på forskjellslogikker i LK20 (Espen Schaanning), konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformen *Lære hele livet* (Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth og Liselott Aarsand) og sosialpolitiske intensjoner i utredningen *Fra bruker til borger* (Eivind Engebretsen og Marit Haldar). Perspektiver fra læreplanforskning og -teori vil dessuten bli brukt til å kontekstualisere og legitimere tema og problemstilling.

Bakgrunn for tema og problemstilling er innføringen av ny generell del av læreplanen (overordnet del) og nye læreplaner for fag skoleåret 2020-2021. Et påfallende trekk ved fornyelsen av læreplanverket er en tydelig vektlegging av elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning, og med dette fokuset følger også tydelige forventinger om den «aktive eleven». Ovenfor nevnte jeg tidligere forskning som vil bli trukket inn i analysene og drøfting av funn, og felles for disse er at de er kvalitative dokumentanalyser av offentlige styringsdokumenter. De tre artiklene setter søkelys på motsetningsfylte utdannings- og/eller sosialpolitiske intensjoner, og problematiserer konstruksjoner av utenforskap som de mener strider med uttalte politiske intensjoner. Uttalte forventinger om den aktive samfunnsborgeren er med å konstruere dette utenforskapet og i beskrivelser av det menneskelige mangfoldet fremstår «De sårbare, hjelpetrengende, uvirksomme» som ikke-eksisterende, ifølge Engebretsen og Haldar.

Analysene viser at det er doble formål og motstridende intensjoner i overordnet del av LK20, men at disse i mindre grad og omfang uttrykkes eksplisitt sammenlignet med den foregående generelle delen i Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (forkortet L93). Videre viser analysene at når det gjelder verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang i overordnet del, så er det tydelige forventinger knyttet til den «aktive eleven» og til læring og utvikling som forutsetter ferdigheter på de øverste nivåene i Bloom m. fl. sine taksonomier for kognitive, affektive og psykomotoriske ferdigheter. Analysene av bruken og omfanget av verbet «utforske» i læreplaner for fag med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets forklaring av verbene i læreplanene, viser at over halvparten av alle

kompetansemål, om enn i noe ulik grad, kan regnes som utforskende. Det kan dermed hevdes at det er en tydelig forventning til elevene at de først og fremst skal lære og utvikle seg ved å søke, oppdage, observere og granske.

## Abstract

---

This master's thesis is about dual purposes and conflicting intentions regarding educational policy objectives for inclusive education. It is a theoretical analysis of the curriculum framework Kunnskapsløftet 2020 (abbreviated LK20), and I use the perspectives of Gert Biesta and his framework for the aims and ends of education and the taxonomy of cognitive skills by Bloom et al. In addition to Biesta and Bloom et al. theoretical frameworks, I also use selected research articles on different logics of difference in LK20 (Espen Schaanning), constructions of citizens in the skills reform Lifelong Learning (Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth and Liselott Aarsand), and social policy intentions in the study From user to citizen (Eivind Engebretsen and Marit Haldar) in the analysis and discussion. Perspectives from curriculum research and theory will furthermore be used to contextualize and legitimize the topic and question of this thesis.

The context of the topic and the question is the implementation of a new general part of the curriculum (core curriculum) and new subject curricula in the 2020-2021 school year. A striking feature of the renewal of the curriculum is the expressed importance of student-active teaching methods and student participation, and thus also throughout expectations of the "active student". The selected articles I mentioned above have in common that they are qualitative document analyses of public management documents, and I use these in both the analysis and the discussion section. The three articles emphasize contradictory educational and/or social policy intentions and problematize constructions of outsideness that they believe conflict with stated political intentions. Stated expectations about the active citizen are, in their opinion, contributing to constructing this outsideness and they find descriptions of human diversity lacking descriptions of the vulnerable citizen, the citizen in need of help, and the inactive citizen.

The findings in this master's thesis indicate that there are dual purposes and conflicting intentions in the core curriculum of LK20, but these seem to be expressed to a lesser extent compared to the preceding general part in the Curriculum for primary school, secondary education, and adult education (abbreviated L93). Furthermore, the findings show that when it comes to the values joy of creating, engagement, and the urge to explore in the overarching part, there are clear expectations linked to the "active student" and to learning and development that require skills at the highest levels in Bloom et al. taxonomies for cognitive, affective and psychomotor skills. Based on the Norwegian Directorate of Education's

explanation of the verbs being used in the curricula, I have shown that more than half of the competence goals in the subjects can be considered exploratory. It can thus be argued that there is a clear expectation for pupils that they should primarily learn and develop by searching, discovering, observing and investigating.

## Innhold

---

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
Abstract .....	IV
Innledning.....	1
Tema, problemstilling og avgrensing .....	1
Ontologisk utgangspunkt og vitenskapsteoretisk inspirasjon .....	4
Å «forske oppover» - mer om hensikten med oppgaven .....	6
Oppgavens disposisjon .....	8
Teoretiske perspektiver og andre empiriske studier om temaet .....	9
Utdanningens tre hovedfunksjoner.....	10
Taksonomi for kognitive ferdigheter.....	14
Tidligere forskningsbidrag .....	18
Metode.....	24
Praksisorientert dokumentanalyse.....	26
Analyseverktøy.....	28
Metodiske overveielser .....	37
Analyse.....	39
Tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter i <i>Opplæringens verdigrunnlag</i> i LK20 .....	39
Betingelser for opplæring eller generelle forventinger om måloppnåelse? .....	48
Verbet «utforske» og forestillinger om <i>Den utforskende eleven</i> i læreplaner for fag.....	59
Drøfting .....	74
Tilsløring og balansering av mulige verdi- og interessekonflikter i <i>Opplæringens verdigrunnlag</i> i LK20.....	74
Betingelser for opplæring eller generelle forventinger om måloppnåelse? .....	83

Verbet «utforske» og forestillinger om <i>Den utforskende eleven</i> i læreplaner for fag.....	90
Oppsummering .....	98
Litteratur.....	100
Vedlegg 1 – Stikkordsliste med verb som karakteriserer utforskende kompetansemål.	105
Vedlegg 2 – Analyseskjema underkapittel 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang .....	106
Vedlegg 3 – Oversikt oppdelte og omskrevne forventinger og målsetninger.....	112
Vedlegg 4 – Læreplaner for fag og kompetansemål kodet som utforskende.....	115

Antall sider fra innledning til oppsummering: 99

Antall ord fra innledning til og med oppsummering: 37455



## Innledning

---

### Tema, problemstilling og avgrensning

Skoleåret 2020-2021 ble ny generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (forkortet LK20) innført etter en fornyelse av læreplanene i både grunnskolen og i videregående opplæring. Den generelle delen heter *Overordnet del* og den «[...] utdyper verdigrunlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samme skoleåret ble det innført nye læreplaner i fag for 1. – 9. trinn i grunnopplæringen, og felles for disse og overordnet del var en vektlegging av elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning. Overordnet del av LK20 uttrykker en forventning om aktive elever: «Overordnet del av læreplanen pålegger ikke skoler og lærere å arbeide etter bestemte undervisningsmetoder, men den pålegger alle skoler å bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål og utvikler vitenskapelige tenkemåter» (Bolstad, 2022).

I innledningen til sin høringsuttalelse med vurdering av utkastet til ny generell del, skrev Utdanningsforbundet at:

Den generelle delen som vi har i dag, har en rekke kvaliteter som lærerne setter høyt. Den representerer et menneskesyn og læringssyn som lærere strekker seg etter i sin gjerning. De viser at utdanning er læring, utvikling, omsorg og danning, og teksten gir en motvekt mot målstyring og kunnskapsmåling. Generell del gir en forståelse for kompleksiteten og de tilsynelatende motstridende formålene opplæringen skal favne. De ulike mennesketypene som er tekstens analytiske grep, bidrar til å vise frem målet for lærergjerningen og formålet med opplæringen: Å utdanne og utvikle hele mennesker. (Utdanningsforbundet, 2017, s. 2–3)

Videre blir det påpekt at det er behov for å fornye den generelle delen, men at det er viktig for Utdanningsforbundet at «grunntonen» i den generelle delen tas vare på. Når det gjelder syn på eleven og på læring, mener Utdanningsforbundet «[...] at utkastet ikke beskriver hvor sammensatt elevgruppen er, og hva dette betyr for målsettingen om god skolegang for alle elever» (Utdanningsforbundet, 2017, s. 4). I et eget avsnitt om mangfold og hvordan mangfold omtales i høringsutkastet, bemerkes det spesielt «[...] at det i teksten er lite synlig at det i skolen er barn med funksjonsnedsettelse, eller at ikke alle elever kan nå de samme læringsmålene» (Utdanningsforbundet, 2017, s. 9).

Kommentarene jeg har vist til fra Utdanningsforbundets høringsuttalelse, representerer kjernen i masteroppgavens tema; en opplæring som skal favne tilsynelatende motstridende formål og en sammensatt elevgruppe. Utdanningsforbundet problematiserer også at noen

elevgrupper er lite synlige i læreplanteksten, og dette vil også være et sentralt tema og vil bli satt i sammenheng med det uttrykte forventningene om aktive elever. Videre i innledningen vil jeg kontekstualisere tema og problemstillingen ytterligere ved å redegjøre for perspektiver på læreplanen for idébærer og aktuelle sider ved læreplaner som tekster. Avslutningsvis i innledningskapitlet vil jeg beskrive masteroppgavens ontologiske utgangspunkt og vitenskapsteoretisk inspirasjon, samt hensikt med å «forske oppover» og synet på kritikk og pedagogisk profesjonsutøvelse som ligger til grunn.

### *Læreplan som idébærer*

Britt Ulstrup Engelsen skriver i boken *Ideer som formet vår skole?* om læreplanen som idébærer i et historisk perspektiv. Hun skriver at læreplanen som teksttype har flere sider, og jeg vil i det følgende redegjøre for to sider av hennes inndeling og innholdet i disse som jeg anser som særlig relevante for tema og problemstilling i masteroppgaven min. De to sidene er læreplanen som pluralistisk kompromisstekst og læreplanen som konsensustekst (Engelsen, 2003, s. 25).

Et kjennetegn ved læreplantekster er pluralistiske kompromissformuleringer og disse er et resultat av arbeidet som ligger bak læreplanene. I korporative stater har ulike interessegrupper lovfestet rett til å presentere og argumentere for sine standpunkter når et nytt læreplandokument skal utformes. Utformingen av en endelig, ny læreplan er dermed et resultat av en rekke beslutninger i form av kompromisser som må fattes i utrednings- og forhandlingsfasen, og disse handler gjerne om ulikt syn på forskjellige former for kompetanse og forskjellige interesser ellers. Disse kompromissene fører gjerne til at «[...] planens retningslinjer for undervisning ofte blir vide og vage» og at «[...] ved analyse og tolkning viser den [læreplanen] seg å styre i ulike retninger» (Engelsen, 2003, s. 25). Engelsen skriver at de problemene som pluralistiske kompromissformuleringer skaper, blir forsøkt løst ved å bruke formuleringer som kan gi inntrykk av enighet. Men hun legger til at:

Hvis vi prøver å analysere, tolke og presisere slike formuleringer, oppdager vi at de dekker over uenighet i vesentlige spørsmål som har med utdanning, skole og undervisning å gjøre. De skjuler viktige verdikonflikter når det gjelder skolens innhold og utforming. (Engelsen, 2003, s. 26)

En konsekvens av pluralistiske kompromissformuleringer i læreplanen, er at læreplanen ikke er en entydig styringstekst for lærere i forbindelse med planlegging, gjennomføring og

evaluering av undervisning. Dette kommer av at læreplanen har flere funksjoner utover å gi råd og retningslinjer for læreres arbeid, og at en annen funksjon er å fungere som et politisk manifest som «[...] skal formidle skolepolitiske intensjoner» og som uttrykker «[...] den skole, utdanning og undervisning som de politiske myndighetene sier at de ønsker å skape» (Engelsen, 2003, s. 26).

Det at læreplantekster er «[...] fulle av såkalte pluralistiske kompromissformuleringer, har også sammenheng med at de søkes utformet som konsensustekster» (Engelsen, 2003, s. 26). Engelsen skriver at «skarpe motsetninger» kan komme til syne i debatter om utdanningsspørsmål og i skolepolitikk, men at disse konfliktene ikke får komme til uttrykk i selve læreplanteksten. Gjennom veloverveide valg av formuleringer og bruken av ord og uttrykk, blir debatttemaer og konflikter harmonisert i læreplanen.

### *Problemstilling*

Ifølge Engelsens inndeling av læreplantekstens ulike sider og funksjoner er det å forvente at læreplaner inneholder doble formål og motsetningsfylte intensjoner til tross for pluralistiske kompromissformuleringer og en etablert praksis med å harmonisere ellers «skarpe motsetninger» i utdanningsspørsmål og i skolepolitikk. I masteroppgaven vil jeg derfor undersøke følgende problemstilling:

*Hvilke doble formål og motsetningsfylte intensjoner finnes i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 knyttet til utdanningspolitiske mål om en inkluderende opplæring?*

### *Avgrensning*

Som nevnt ovenfor er det tilsynelatende motstridende formål slik de kommer til uttrykk i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* og i læreplaner for fag som er oppgavens tema. Problemstillingen avgrensner videre temaet ved å spesifisere at det er doble formål og motsetningsfylte intensjoner knyttet til utdanningspolitiske målsetninger om en inkluderende opplæring. Ytterligere avgrensninger er en vinkling med fokus på elevgrupper som er lite synlige og på uttrykte forventningene om aktive elever.

## Ontologisk utgangspunkt og vitenskapsteoretisk inspirasjon

Jeg har redegjort for tema, problemstilling og avgrensning og har med dette implisitt vist til masteroppgavens plassering innenfor en faglig sammenheng og vitenskapsteoretisk tradisjon. I det følgende kapitlet vil jeg mer eksplisitt gjøre rede for masteroppgavens vitenskapsteoretiske inspirasjon og formål. Ulike typer undersøkelser har til felles at de søker «[...] å utvikle kunnskap om virkeligheten», men at de vil «[...] ha ulike hensikter med tanke på hva slags kunnskap de sikter mot» (Jacobsen, 2018, s. 14). Siden forskjellige vitenskapsteoretiske tilnærminger skiller seg fra hverandre blant annet i synet på hvordan virkeligheten faktisk ser ut (ontologi) og i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om virkeligheten (epistemologi) (Jacobsen, 2018, s. 22–23), så finner jeg det hensiktsmessig å samlet redegjøre for masteroppgavens vitenskapsteoretiske inspirasjon og formål.

### *Pragmatisk tilnærming*

Dag Ingvar Jacobsen gir en innføring samfunnsvitenskapelig metode i boken *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Han redegjør for positivistisk og fortolkningsbasert tilnærming og metode, men skriver at han i boken tar utgangspunkt i en tredje og pragmatisk tilnærming. Denne tilnærmingens ontologiske utgangspunkt er at «Det er grunnleggende forskjell mellom en objektiv og fysisk virkelighet og en menneskeskapt virkelighet. Dermed er det grunnleggende forskjeller mellom studieobjektene i naturvitenskap og samfunnsvitenskap» (Jacobsen, 2018, s. 31–32). Det ontologiske utgangspunktet til den pragmatisk tilnærmingen henter inspirasjon fra den østerriksk-britiske filosofen Karl Popper som avviste «[...] både den positivistiske antakelsen om generelle lovmessigheter og den forståelsesbaserte antakelsen om at alt er unikt» (Jacobsen, 2018, s. 32). Jacobsen utdyper og forklarer at dette synet antar at det i sosiale systemer også forekommer enkelte lovmessigheter i form av hendelser som gjentar seg med en viss grad av regelmessighet, men at disse hendelsene ikke er lovmessige som systemer innenfor naturvitenskapen. Det epistemologiske utgangspunktet til den pragmatisk tilnærmingen er at all kunnskap er subjektiv, men at det forekommer at flere individer oppfatter og/eller forstår et fenomen på samme måte i visse situasjoner. Videre at «I dette ligger det at jo flere som er enige om hvordan at fenomenet ser ut eller kan forklares, desto større sannsynlighet er det for at dette er en «sann» beskrivelse» (Jacobsen, 2018, s. 33). Et annet trekk ved den pragmatisk tilnærmingen er at den anerkjenner at det finnes objektiv sannhet og/eller virkelighet og at disse til en viss grad kan beskrives ved hjelp av empiri, men at det nødvendigvis ikke er like lett å beskrive og bli enige om alle sider ved dem. Når det gjelder synet på forskning, så antas forskning å kunne «[...] fremskaffe empiri som kan si

noe om en virkelighet utenfor forskeren, selv om det er vanskelig å påstå at vi alltid kan komme fram til en objektiv sannhet» (Jacobsen, 2018, s. 34).

Kunnskap om metode kan bidra til at resultatene fra en undersøkelse blir mest mulig relevante og pålitelige, men den pragmatiske tilnærmingen forutsetter også en anerkjennelse av at det er umulig å avgjøre hvilken metode som er best. Det er heller slik at de ulike tilnærmingene har sine styrker og svakheter, og at en metode vil kunne egne seg bedre i en situasjon mens en annen metode vil kunne egne seg bedre i en annen situasjon. Den pragmatiske tilnærmingen skiller seg fra de positivistiske og fortolkningsbaserte tilnærmingene ved at den avviser synet på induksjon og deduksjon som to ytterpunkter på en skala. Derimot regnes det som mer hensiktsmessig med en kombinasjon av disse (abduksjon), og at abduksjon dermed er en stadig pågående vekselvirkning mellom teori og empiri. Et grunnleggende spørsmål blir derfor ikke valget av en induktiv eller deduktiv tilnærming, men heller hvor åpen eller lukket datainnsamlingen skal være. Dette handler om de begrensingene forskeren gjør eller ikke gjør før undersøkelsen, som eksempelvis å velge ut noen få, forhåndsbestemte fenomener (lukket) eller å velge ustrukturert intervju (åpen) som fremgangsmåte (Jacobsen, 2018, s. 34–36). I denne masteroppgaven vil jeg kombinere induktiv og deduktiv tilnærming, ved at jeg ser arbeidet som en kontinuerlig prosess hvor funn vil føre til nye spørsmål og dermed også til nye sider ved fenomenet doble formål og motstridende intensjoner som kan undersøkes.

### *Poststrukturalistisk inspirasjon*

Julia Kristeva er psykoanalytiker, lingvist og filosof, og hennes teorier og arbeider blir gjerne kategorisert som poststrukturalistiske (Skei, 2018; Winther, 2022). Eivind Engebretsen og Per Koren Solvang skriver om boken *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*, at kapitlene i boken og forfatterne som har bidratt med tekster vil «[...] utforske og utfordre begrepet annetledeshet med utgangspunkt i ulike forskningsfelt og fra ulike faglige perspektiver» i dialog med Kristevas teorier om språk og sårbarhet (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 11). Et samlende premiss for boken er at det å utforske og utfordre begreper på denne måten har politisk betydning. Videre at det finnes en felles forståelse av at språk innebærer makt og eksklusjon, og at rammene for tanke og handling skapes gjennom språklig kategorisering. Til slutt er det også et felles syn på hensikten med å arbeide med språket på denne måten, nemlig for «[...] å løse opp og uroe tilvante begrepsforståelser» slik at «[...] nye forståelsestilbud muliggjøres og rommet for diskusjon og beslutning utvides» (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 12). Engebretsen og Solvang understreker at målet med boken ikke er å komme frem til en

norm for et mer inkluderende språk. De ser annengjøring som en nødvendig del av språkets virkemåte og at det å skape nye kategorier ofte kun forflytter utelukkelsen. Det overordnede målet er derimot «[...] å åpne begrepet [annerledeshet] for diskusjon og undring» (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 12).

Ovenfor har jeg redegjort for masteroppgavens ontologiske utgangspunkt og vitenskapsteoretiske inspirasjon fra det poststrukturalistiske forskningsparadigmet og denne posisjoneringen medfører at formålet med analysen og drøftingen først og fremst vil være å foreslå «nye forståelsestilbud» og å åpne og utvide «rommet for diskusjon». Videre vil jeg ytterligere begrunne problemstillingen, tematisk avgrensning og valg av LK20 som kilde til dokumentanalyse.

## Å «forske oppover» - mer om hensikten med oppgaven

Tove Thagaard skriver i boken *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* at:

En utbredt tradisjon innenfor kvalitativ forskning studerer avvikende grupper og grupper som er underordnet innenfor hierarkiske systemer. Forskning på temaer som omhandler marginalisering, har bidratt til å gi en stemme til maktesløse og avvikende grupper. Fordi forskning på problemer knyttet til avmakt har fått størst oppmerksomhet, har det ikke blitt rettet et tilsvarende søkelys på en tradisjon som er rettet mot å «forske oppover». (Thagaard, 2018, s. 17)

Formuleringene doble formål og motsetningsfylte intensjoner i problemstillingen er ment å indikere at masteroppgaven har til hensikt å «forske oppover» ved å kritisk analysere og drøfte læreplanforfatternes og beslutningstakernes beskrivelser av og målsetninger for en inkluderende opplæring. John I. Goodlad et al. sitt begrepsapparat som beskriver læreplaners vei fra overordnede ideer til praksis, er hyppig referert og brukt. Britt Ulstrup Engelsen omtaler de ulike fasene som nivåer, men påpeker at disse i norsk kontekst muligens har blitt fremstilt som noe mer hierarkiske enn Goodland et al. sin forståelse og hensikt (Engelsen, 2003, s. 16). Gunn Imsen omtaler fasene som «de fem sidene ved en læreplan», men fremstiller sidene i en hierarkisk ordnet figur (Imsen, 2010, s. 195). For denne masteroppgaven ser jeg det som hensiktsmessig å bruke de fem nivåene som en «metaforisk overføring» for vise hva jeg i denne oppgaven legger i uttrykket å «forske oppover» og som en ytterligere beskrivelse oppgavens tematiske avgrensning.

## Læreplannivåer

Det første nivået i Goodlad et al. sitt begrepsapparat omtales som ideenes læreplan (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28; Engelsen, 2003, s. 17) eller som den ideologiske læreplanen (Imsen, 2010, s. 195). Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller vektlegger at denne fasen består av interessegrupperes ideologier og forslag i forkant av reformer. De skriver videre at «Forslagene kommer fra f.eks. politiske partier, forskermiljøer, næringsliv og organisasjoner» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28). Videre skriver Andreassen og Tiller at stortingsmeldinger til en viss grad kan ses som en del av det første nivået ved at regjeringen gjennom disse presenterer saker for Stortinget som ikke er knyttet til forslag til vedtak. Engelsen trekker frem at ideene som fremmes «[...] kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked» (Engelsen, 2003, s. 17). Imsen poengterer at «Den ideologiske læreplanen aldri blir gjennomført i «ren» form – den vil alltid måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk gjennomførbart» og at det kan være «[...] vanskelig å få rede på hva som egentlig er det ideologiske utgangspunktet for en læreplan, for vi vil vanligvis bare kjenne læreplanen etter at den er ferdig utformet» (Imsen, 2010, s. 195).

Det andre nivået i Goodlad et al. sitt begrepsapparat omtales som den vedtatte læreplan (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28) eller som den formelle læreplan (Engelsen, 2003, s. 17; Imsen, 2010, s. 195). Andreassen og Tiller redegjør for hvilke dokumenter de mener inngår i den vedtatte læreplanen: «I tillegg til den overordnede delen og læreplaner for fag anser vi at dette nivået også består av opplæringslova og forskrift til opplæringslova» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28). Videre mener de at nasjonale prøver også er en del av dette nivået basert på at de er obligatoriske. Slik Andreassen og Tiller ser det vil altså læreplaner i fag være styrende gjennom målformuleringer og nasjonale prøver være styrende gjennom oppgaver til elevene. Engelsen anser kun selve læreplandokumentet som den formelle læreplanen, og at det er denne «[...] utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet» (Engelsen, 2003, s. 17). Imsen legger vekt på at den formelle læreplanen er offentlig vedtatt og at læreplandokumentet er åpent og tilgjengelig for innsyn i motsetning til den ideologiske læreplanen. Hun skriver at den formelle læreplanen ofte vil «[...] inneholde elementer som signaliserer hva som er ideene bakom», men at det er nødvendig å være klar over at «[...] det er mange interesser som gjør seg gjeldende i en åpen og demokratisk læreplanprosess, og at mange andre hensyn vil kunne komme inn underveis» (Imsen, 2010, s. 195).

Det tredje, fjerde og femte nivået i Goodlad et al. sitt begrepsapparat handler om hvordan læreplanen oppfattes, gjennomføres og erfares. Det første og det andre nivået handler, som tidligere nevnt, om å formulere og presentere ideene bak og de vedtatte rammene for opplæringen. I denne masteroppgaven vil jeg «forske oppover» ved å kritisk analysere og drøfte mulige forståelser av læreplanforfatterens og beslutningstakernes intensjoner knyttet til en inkluderende opplæring slik det kommer til uttrykk i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* og i læreplaner for fag. Peder Haug skiller i artikkelen *Understanding inclusive education: ideals and reality* mellom inkludering som intensjon og inkludering som praksis, og dette skillet kan også forstås som et skille mellom et formuleringsnivå og et gjennomføringsnivå (Haug, 2017, s. 206). Masteroppgaven vil med andre ord være rettet mot formuleringsnivået. Tradisjoner som «forsker oppover», studerer gjerne «[...] overordnede grupper ut fra temaer knyttet til makt, ledelse og mobilitet» (Thagaard, 2018, s. 17). Jeg legger en poststrukturalistisk forståelse av språk innebærer makt og eksklusjon til grunn for det å «forske oppover» på «overordnede grupper», og at å utforske og utfordre begreper har politisk betydning. Fenomenene makt og ledelse er relevante fordi språket i politiske tekster består av bestemte språklige kategoriseringer og disse kategoriene skaper videre rammer for tanke og handling (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 11–12).

Gjennomføringsnivået (praksis) kan forstås som de tre resterende nivåene i Goodlad et al. sitt begrepsapparat; den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. Jeg velger å se det tredje nivået, den oppfattede læreplan, som en del av praksis fordi «lærerens praksisteori» vil legge føringer for hvordan den vedtatte læreplanen oppfattes og dermed også for hvordan læreplanen gjennomføres. Slik jeg ser det, har masteroppgavens problemsstilling relevans og overføringsverdi til gjennomføringsnivået, men jeg har vært nødt til å avgrense til formuleringsnivået på grunn av masteroppgavens omfang.

## Oppgavens disposisjon

Oppgaven starter med en presentasjon av tema, problemstilling og avgrensning. I denne presentasjonen kontekstualiserer jeg problemstillingen ved å redegjøre for perspektiver på læreplanen for idébærer og aktuelle sider ved læreplaner som tekster. Dessuten beskriver jeg masteroppgavens ontologiske utgangspunkt og vitenskapsteoretisk inspirasjon, samt hensikt med å «forske oppover» og syn på kritikk og pedagogisk profesjonsutøvelse.



I den første delen av kapitlet om teoretiske perspektiver og analytiske begreper en gjennomgang av Gert Biesta sitt rammeverk for utdanningens tre hovedfunksjoner (kvalifisering, sosialisering og subjektivering), den andre delen er en redegjørelse av Bloom m. fl. sin taksonomi for kognitive ferdigheter og i den tredje og siste delen presenterer jeg et utvalg eksisterende forskning. Til sammen utgjør disse delene det teoretiske grunnlaget for analyse og drøfting av doble formål og motsetningsfylte intensjoner i læreplanen LK20.

Kapitlet om metode inneholder en beskrivelse av praksisorientert dokumentanalyse som en bred tilnærming til dokumentanalyse, og begrunnelse for å se et dokument som læreplanverket som et sted for handlinger, forhandlinger, konflikter og samarbeid. Videre inneholder metodekapitlet en presentasjon av de ulike analyseverktøyene; *Det integrerte mennesket* i L93, fremgangsmåte for oppdeling av kompetansemål, perspektiver og begreper fra masteroppgavens teoretiske grunnlag og tolkninger av verbet «utforske». Til slutt gjør jeg rede for metodiske overveielser og refleksjoner rundt masteroppgavens reliabilitet, validitet og overføringsverdi.

De to følgende kapitlene, analyse og drøfting, omfatter presentasjon av funn og diskusjon av resultater. Jeg har kombinert ulike analytiske tilnærminger og dette medfører at funnene er presentert i tre ulike deler, og diskusjonen av resultatene følger samme oppbygging. Foruten å vise til det teoretiske grunnlaget, trekker jeg også inn enkelte synspunkter på innholdet i opplæringen og betydningen av å politisere opplæringens verdigrunnlag og innhold.

Det siste kapitlet er en avsluttende oppsummering av hovedpunkter og funn i analyse- og drøftingsdelen.

## **Teoretiske perspektiver og andre empiriske studier om temaet**

---

Som en innledning til teorikapitlet vil jeg kort redegjøre for hvilken forståelse av begrepet teori jeg legger til grunn og også hvordan jeg vil bruke teori i denne oppgaven. Lars E. F. Johannessen, Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen beskriver teorier som nyttige verktøy i kvalitative analyser i boken *Hvordan bruke teori?* I deres definisjon av teori stilles det to krav; en teori må for det første handle om noe og må for det andre bestå av noe.

Innenfor kultur- og samfunnsfagene handler teorier i hovedsak om mennesker og samfunn, og de består av et sett med antagelser. Det «noe» som en teori handler om kalles et fenomen, og et «[...] fenomen kan være hva som helst – et begrep, en idé, en situasjon, en ting og så

videre» (Johannessen et al., 2018, s. 29). Teorier jeg benytter i oppgaven er enten knyttet til og/eller har overføringsverdi til fenomener som utdanning, læring og inkludering.

Johannessen et al. nevner fire funksjoner teori kan fylle i analyseprosessen. For det første kan teori brukes «[...] til å komme fra å ha et tema til å stille et *forskningsspørsmål*» (Johannessen et al., 2018, s. 33). Teori jeg har valgt ut til denne oppgaven har en slik funksjon, og med dette følger også en erkjennelse av og åpenhet om at et annet utvalg vil kunne føre til en annen problemstilling med andre perspektiver. For det andre kan teori brukes «[...] til å stille relevante analytiske spørsmål som hjelper oss å besvare *forskningsspørsmålet*» og kan dessuten være en hjelp til «[...] å finne nye veier å utforske og nye analytiske spørsmål å stille» (Johannessen et al., 2018, s. 34–35). I teorien jeg har valgt er det kategorier, spenninger og rammeverk som både kan strukturere og inspirere til nye og flere spørsmål i analyseprosessen. I forlengelsen av dette, så kan teori for det tredje brukes «[...] til å *begrunne* forskningsspørsmålene våre» og vise «[...] nye og ofte oversette sider ved fenomenet» som analyseres (Johannessen et al., 2018, s. 35). Johannessen et al. påpeker at en teori er god om den bidrar til å legitimere den samfunnsmessige betydningen av et fenomen, og teori som er valgt til denne oppgaven har til felles at den stiller spørsmål ved strukturer og praksiser knyttet til fenomener som utdanning, demokrati og inkludering samt at den fremhever alternative forståelsesrammer. Til sist kan teori for det fjerde bidra til flere oppdagelser i dataene, ved at den som analyserer blir «[...] utrustet med en rekke forskjellige oppmerksomheter» i møte med dataene (Johannessen et al., 2018, s. 36). Hensikten med å vise til flere ulike teoretiske perspektiver, teoretiske begreper og utvalgt litteratur i teorikapitlet og å bruke disse videre i analyseprosessen, er for å kunne identifisere og analysere flere fasetter ved fenomenene. Foruten generelle teorier, dessuten har tidligere forskningsbidrag fylt disse funksjonene og jeg vil også redegjøre for empiriske studier som er aktuelle for problemstillingen. Først i teorikapitlet vil jeg redegjøre for to generelle teorier med perspektiver og begreper som jeg vil benytte når jeg skal analysere læreplanverket med hensikt å identifisere doble formål og motstridende intensjoner.

## Utdanningens tre hovedfunksjoner

Det har vært en betydelig økning i interessen for spørsmål knyttet til utdanning og læringsutbytte fra 1990-tallet og utover, og denne interessen videre har avspeilt seg i pedagogisk forskning og i pedagogisk praksis. Selv om pedagogisk forskning som har til hensikt å gjøre rede for eksisterende pedagogisk praksis og utarbeide metoder og arbeidsmåter

som øker læringsutbyttet har gjort det mulig å føre en mer faktabasert diskusjon, påpeker likevel Gert Biesta at det er slagside ved det enorme omfanget av informasjon denne forskningen produserer. Denne slagsiden er at det kan skapes et inntrykk av at alle spørsmål om utdanningspolitiske føringer og pedagogisk praksis kan besvares og forsvares med utgangspunkt i forskningsresultater som vektlegger effektivitet i opplæringen og læringsutbytte. Utdanningspolitiske føringer og pedagogisk praksis kan ifølge Biesta ikke være utelukkende faktabasert, de må også vurderes i lys av grunnleggende verdispørsmål som hva hensikten med utdanningen bør være. Et ytterligere moment som kan forsterke slagsiden er metodiske svakheter ved forskningsresultatene. En slik svakhet kan være om den pedagogiske forskningen faktisk måler de fenomenene den tar sikte på å måle, eller om den kun måler fenomener som lar seg måle. Uten verdimeslige vurderinger om hvilken hensikt utdanningen skal ha og en kritisk tilnærming til forskningsresultatene er det dermed en risiko for at fenomener som kan måles verdsettes fremfor fenomener som ikke lar seg måle. Som en motvekt forslår Biesta at begreper som verdier og hensikt gjeninnføres i diskusjonen om utdanning og spørsmål om hva som kjennetegner god utdanning. Dette kan ses på som en reaksjon på en utvikling hvor han mener at det har oppstått et skifte i det pedagogiske vokabularet og hvor læring nå er det overordnede begrepet som legger føringer for politikk, forskning og praksis (G. J. J. Biesta, 2016, s. 10–14).

For å diskutere hensikten med utdanning og hva innholdet i en god utdanning er, presenterer Biesta et rammeverk som består av tre ulike funksjoner utdanningen skal fylle; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (individualisering). Han understreker at rammeverket er ment som et bidrag til å strukturere diskusjonen og ikke som en metode for å fastslå hvilken hensikt eller funksjoner utdanningen skal fylle. Hva hensikten med utdanningen skal være bør dessuten være en stadig pågående diskusjon i demokratiske samfunn. Utgangspunktet for rammeverket er de faktiske funksjonene som utdanningssystemer generelt i ulike deler av verden allerede fyller, men i ulik grad (G. J. J. Biesta, 2016, s. 19).

### *Opplæringens kvalifiserende funksjon*

En av hovedfunksjonene til utdanning er å kvalifisere barn og unge. Kvalifisering vil si å sørge for at de blir utrustet med kunnskap, ferdigheter og forståelse som kreves for «å kunne gjøre noe», samt at de også tilegner seg generell kompetanse og evne til kritisk refleksjon. «Å kunne gjøre noe» spenner fra å kunne noe spesifikt som en spesiell ferdighet og/eller teknikk samt å bli satt i stand til å kunne utføre et arbeide eller gjennomføre en utdanning. Mer

generelt vil kvalifisering og det «å kunne gjøre noe» også kunne være å tilegne seg kulturell innsikt og livsmestringsferdigheter. Den kvalifiserende funksjonen ved utdanning er utvilsomt en av hovedfunksjonene til all organisert utdanning og et hovedargument for hvorfor utdanning skal være statlig finansiert. På denne måten kan utdanning sies å være økonomisk motivert ved at den forbereder den kommende arbeidsstyrken og at utdanningen dermed er et viktig bidrag til økonomisk utvikling og vekst (G. J. J. Biesta, 2016, s. 20).

### *Opplæringens sosialiserende funksjon*

Å utruste barn og unge med kunnskaper og ferdigheter er av betydning utover det «å kunne gjøre noe» for å bli en del av arbeidsstyrken. En annen funksjon utdanningen skal fylle er å bidra til kunnskap og ferdigheter utover kvalifisering, som eksempelvis politisk og kulturell literacy som kan være de kunnskaper og ferdigheter som idealet om den aktive medborger forutsetter. Dette er den sosialiserende funksjonen til utdanning, og omfatter alle de forskjellige måtene barn og unge blir en del av eksisterende sosiale, kulturelle og politiske strukturer og praksiser gjennom utdanningen. Utdanningsinstitusjoner kan være pådrivere i sosialiseringprosesser ved å aktivt forsøke å overføre normer og verdier for å opprettholde og/eller sette barn og unge inn i eksempelvis fastsatte kulturelle, religiøse og profesjonelle tradisjoner. Uavhengig om en bestemt form for sosialisering er et uttalt mål med utdanningen eller ikke, så vil all utdanning ha en sosialiserende effekt. Dette kommer av at det i utdanningen også skjer utilsiktet og tilfeldig faglig og sosial læring, også kalt «den skjulte læreplanen». Gjennom både tilsiktet og utilsiktet sosialisering i utdanningen blir barn og unge som individer en del av eksisterende handle- og væremåter. På denne måten spiller utdanning en nøkkelrolle med tanke på å opprettholde og videreføre kulturer og tradisjoner enten det medfører ønskede eller uønskede aspekter (G. J. J. Biesta, 2016, s. 20).

### *Opplæringens subjektiverende funksjon*

I tillegg til å ha en kvalifiserende og en sosialiserende funksjon, så har utdanning også en tredje funksjon. Denne funksjonen kaller Biesta den subjektiverende funksjonen. Mens den kvalifiserende funksjonen har som hovedoppgave å sette barn og unge i stand til «å gjøre noe» og den sosialiserende funksjonen å overføre eksempelvis eksisterende normer, verdier og tradisjoner, så har den subjektiverende funksjonen som hovedoppgave å legge til rette for prosesser hvor barn og unge utvikler seg som subjekter. Subjektivering kan ses på som en

motsatt prosess av sosialisering, og dermed har vi et rammeverk hvor to funksjoner i utdanningen står i motsetning til hverandre. Mens sosialisering kan se på som en prosess hvor barn og unge er nykommere som skal innrulleres i ulike deler av en samfunnsorden, så er subjektivering en prosess hvor barn og unge skal bli i stand til å løsrive seg fra nettopp slike strukturer og heller utvikle seg som individer fremfor som et eksemplar blant mange. Det kan diskuteres om utdanning i det hele tatt kan fylle en slik funksjon, og om det mest reelle er å se på utdanning som begrenset til kvalifisering og sosialisering. Men samtidig kan det hevdes at all utdanning alltid vil påvirke hver og en på ulikt vis og dermed har en uunngåelig subjektiverende funksjon. Biesta understreker at den viktigste diskusjonen ikke er om subjektivering er, kan eller bør være en av funksjonene til utdanningen, men at det sentrale spørsmålet i diskusjonen heller er hva slags subjektivitet utdanningspolitikk og -institusjoner skaper rom for i utdanningen (G. J. J. Biesta, 2016, s. 20–21).

I alle diskusjoner om hva god utdanning er og bør være, er det nødvendig å erkjenne at dette er et svært sammensatt spørsmål. For å tilnærme seg et slikt spørsmål kreves det videre at man anerkjenner at utdanning fyller flere funksjoner og formål. Slik Biesta ser det bør alle som vil diskutere dette spørsmålet redegjøre for sitt syn på de tre ulike funksjonene og tydeliggjøre hvordan disse funksjonene bør vektlegges i forhold til hverandre. Likevel påpeker han at de tre funksjonene verken kan eller bør ses på som fullstendig atskilte. I alle aktiviteter som har til hensikt å kvalifisere barn og unge, vil det også være elementer av sosialisering og subjektivering. På samme måte vil sosialisering alltid ha innslag av kvalifisering fordi det er knyttet opp mot normer, verdier og tradisjoner i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske og praksiser. Videre vil aktiviteter som har til hensikt å understøtte subjektivering også kunne ha felles referansepunkter til det faglige innholdet i utdanningen, og på denne måten ha kvalifiserende og sosialiserende effekt i tillegg. Den mest hensiktsmessige måten å se de tre funksjonene av utdanning i sammenheng på, er ifølge Biesta derfor å se dem som et venndiagram med tre områder som delvis overlapper hverandre. I skjæringsfeltene som oppstår mellom de tre områdene kan det oppstå synergier, men skjæringsfeltene synliggjør også mulige konflikter mellom funksjonene. I tilknytning til mulige synergier og konflikter kommer nye typer spørsmål om hensikten med utdanning til syne, og disse kan være mer interessante og nyttige å undersøke enn hver av de tre funksjonene for seg selv. Det vil likevel være nødvendig å skille mellom funksjonene når vi skal begrunne hva som kjennetegner summen av en god utdanning. En slik begrunnelse bør inneholde eksplisitte referanser til de

tre funksjonene, og gjenspeile at de ulike funksjonene krever hver sin logikk og argumentasjon (G. J. J. Biesta, 2016, s. 21–22).

## Taksonomi for kognitive ferdigheter

Lorin W. Anderson og David R. Krathwohl skriver i innledningen til revisjonen av Blooms taksonomi, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, at mål generelt hjelper oss til å fokusere oppmerksomheten og innsatsen vår og at de er uttrykk for hva vi ønsker å oppnå. Når det kommer til utdanning, så er mål uttrykk for hva det er ønskelig at elevene skal lære seg og på hvilke måter pedagogiske prosesser i utdanningen forventes å påvirke og/eller endre dem. Slik de ser det, er undervisning en tilsiktet og begrunnet handling og derfor blir utforming og bruk av mål for læring sentrale elementer (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 3).

Anderson og Krathwohl viser til en ungdomsskolelærers frustrasjon knyttet til sentralgitte læringsmål, og at denne i hovedsak dreier seg om det høye antallet mål og vage formuleringer. For å kunne håndtere disse utfordringene, mener de at lærere har behov for et rammeverk. De organiserende prinsippene som ligger til grunn for taksonomier innenfor et fagområde som eksempelvis biologi, blir presentert som utgangspunktet for en taksonomi for utforming av mål i utdanning. Strukturen til det enkelte målet er at det skal inneholde et verb som beskriver en kognitiv prosess og et substantiv som beskriver kunnskapen elevene forventes å tilegne seg og/eller konstruere (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 4–5).

Anderson og Krathwohl mener at rådende forestillinger om læring og den aktive eleven aktualiserer taksonomien for kognitive ferdigheter. De poengterer at det har foregått en bevegelse fra et passivt syn på læring hvor eleven tok imot og samlet informasjon gitt av eksempelvis foresatte, lærere, lærebøker og media og mot kognitive og konstruktivistiske perspektiver som ser eleven som en aktiv deltaker i egen læring ved at den selv velger ut informasjon og konstruerer sin egen forståelse og/eller mening basert på denne (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 38). De mener videre at begrepet og målet om «meningsfull læring» er i tråd med et konstruktivistisk læringssyn hvor elevene aktivt engasjerer seg i kognitiv prosessering av informasjon og erfaringer, og at dette synet forutsetter at undervisning går utover presentasjon av faktakunnskap og at vurderinger krever mer av elevene enn å huske og/eller gjenkjenne informasjon (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 65).

Taksonomien for kognitive ferdigheter består av seks kategorier prosesser, og hvor den første (å huske) er knyttet til det å «oppbevare» kunnskap og hvor de fem resterende (å forstå, å

anvende, å analysere, å evaluere og å skape) i økende grad er knyttet til det å «overføre» kunnskap. Totalt er det i den reviderte taksonomien 19 kognitive prosesser som er plassert i de seks ulike kategoriene, og disse er ment å være gjensidig utelukkende og på denne måten avgrense og tydeliggjøre innholdet i kategoriene (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 66). Anderson og Krathwohl understreker at den skjematiske fremstillingen av de seks ulike typene kognitive ferdigheter ikke må gi inntrykk av at disse læres og brukes hver for seg, men at de fleste oppgaver elevene møter i opplæringen krever koordinert bruk av flere typer kognitive prosesser og kunnskapsdimensjoner (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 89).

### *Seks kategorier kognitive ferdigheter*

Å huske er den første kategorien kognitive ferdigheter og innebærer det å kunne hente frem relevant kunnskap fra langtidshukommelsen enten ved å gjenkjenne eller å gjenkalle. Anderson og Krathwohl skriver at å kunne huske kunnskap er avgjørende for «meningsfull læring» og problemløsning siden kunnskapen brukes i mer komplekse oppgaver. Elevene kan gjenkjenne kunnskap om de kan hente relevant kunnskap fra langtidshukommelsen for å sammenligne denne med informasjon de får presentert. Dette skjer når elevene søker i langtidshukommelsen etter en informasjonsbit som er lik eller tilnærmet lik informasjonen de får presentert og vurderer om disse er identiske. Å huske i form av å gjenkjenne kan også betegnes som å kunne identifisere. Den andre kognitive prosessen knyttet til ferdigheten å huske, er å kunne gjenkalle kunnskap. Denne prosessen krever av elevene at de kan hente relevant kunnskap fra langtidshukommelsen og kan bringe denne til arbeidsminnet for eksempelvis å kunne svare på et spørsmål ved å gjengi tidligere lært informasjon (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 66–69).

Å forstå er den andre kategorien kognitive ferdigheter og handler om at elevene skal være i stand til å konstruere mening fra muntlig, skriftlig og grafisk informasjon. Som nevnt ovenfor representerer skillet mellom ferdighetene å huske og å forstå også et skille mellom det å «oppbevare» kunnskap og det å «overføre» kunnskap. Anderson og Krathwohl skriver at elevene forstår når de er i stand til å bygge sammenhenger mellom ny kunnskap og egne forkunnskaper. Med utgangspunkt i konstruktivistisk læringsteori og forståelsesrammer, beskriver de denne prosessen som det at den nye informasjonen innpasses med elevenes eksisterende mentale skjemaer og rammeverk. Det er syv kognitive prosesser plassert i denne kategorien; å tolke, å eksemplifisere, å klassifisere, å oppsummere, å utlede, å sammenligne og å forklare (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 70).

Å anvende er den tredje kategorien kognitive ferdigheter og dreier om å kunne bruke systematiske fremgangsmåter for å utføre øvelser eller løse problemer. Anderson og Krathwohl forklarer at en øvelse er en oppgave som elevene på forhånd har kunnskap om hvilken fremgangsmåte som er riktig å bruke, og en øvelser har dermed har et rutinemessig preg. Et problem er derimot en oppgave hvor elevene ikke kjenner fremgangsmåten og må finne denne selv. Kategorien inneholder to ulike prosesser; å utføre og å implementere. Å utføre viser til kjente øvelser, mens å implementere omfatter å bestemme hvilken kunnskap som bør brukes og krever forståelse av både selve problemet og kjennskap til mulige fremgangsmåter (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 77–78).

Å analysere er den fjerde kategorien kognitive ferdigheter og omfatter tre kognitive prosesser; å differensiere, å organisere og å tilskrive noe mening, forklaring, hensikt eller lignende. Overordnet sett handler analyse om å kunne dele opp et materiale (budskap) i deler og å beskrive hvordan disse delene står i forhold til hverandre og til en overordnet struktur. Den kognitive prosessen å differensiere viser til det å kunne identifisere de relevante og/eller viktigste delene i budskapet, mens måtene delene i budskapet er strukturert svarer til den kognitive prosessen å organisere. Til slutt innebærer den kognitive prosessen å tilskrive det å kunne påpeke underliggende mening, forklaring og/eller hensikt i budskapet. Anderson og Krathwohl skriver at selv om det å lære og analysere er et mål i seg selv, så kan det være mer hensiktsmessig å se på denne ferdigheten som en videreføring av ferdigheten å forstå og som et forstadium til ferdighetene å evaluere og å skape. Den kognitive ferdigheten å analysere kan bidra til at elevene utvikler evnen til blant annet å skille fakta fra mening og avdekke uttalte forutsetninger i utsagn og påstander (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 79–80).

Å evaluere er den femte kategorien kognitive ferdigheter og innebærer å kunne gjøre vurderinger som er basert på gitte kriterier og/eller standarder. Ofte er det snakk om kriterier knyttet til kvalitet, effektivitet, effekt og pålitelighet, og disse kan være kvantitative (for eksempel om man har tilstrekkelig mengde av noe) eller kvalitative (for eksempel om det som evalueres er godt nok). Kategorien inneholder to kognitive prosesser; å kontrollere og å vurdere kritisk. Anderson og Krathwohl understreker at alle vurderinger ikke er evaluerende fordi elevene stadig gjør vurderinger knyttet til om bestemte fremgangsmåter er hensiktsmessige, om to objekter er like eller forskjellige og så videre. Det som derimot skiller den kognitive ferdigheten å evaluere fra denne type vurderinger, er at evalueringer tar utgangspunkt i gitte standarder med definerte kriterier. Eksempelvis så vil den kognitive prosessen å kontrollere bety å kunne teste en operasjon eller et produkt for å identifisere



manglende logisk sammenheng eller andre typer feilslutninger. Videre kan det dreie seg om å kontrollere om data bekrefter eller avkrefter en hypotese eller om data inneholder elementer som motsier hverandre. Den kognitive prosessen å vurdere kritisk handler om å bedømme en operasjon eller et produkt etter en gitt standard med definerte kriterier, og om å beskrive og sette positive og negative sider ved operasjonen eller produktet opp mot hverandre. Den kognitive prosessen å kunne vurdere kritisk er grunnleggende for kritisk tenkning, og et eksempel på en kritisk vurdering kan være peke på fordeler med en bestemt løsning når det kommer til faktorer som blant annet effektivitet og økonomi (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 83–84).

Å skape er den sjette kategorien kognitive ferdigheter og handler generelt om å kunne sette sammen flere deler til en ny sammenhengende eller funksjonell helhet. Læremål knyttet til denne kategorien legger opp til at elevene skal kunne lage et nytt produkt ved å mentalt omorganisere flere deler til et nytt mønster eller struktur. Ferdigheten krever kreativitet fra elevene, men Anderson og Krathwohl understreker at det er snakk om kreativitet innenfor kravene til den gitte oppgaven eller situasjonen. Dette medfører også at læringsmål innenfor denne kategorien ikke kan kreve at resultatet skal være unikt, men heller vektlegge at elevene skal kunne sammenfatte deler til en helhet med utgangspunkt i egen syntese av informasjon og/eller tilgjengelige materialer. Kategorien er delt inn i tre kognitive prosesser og som ses som tre faser av den kreative prosessen. Den første fasen innebærer å forstå oppgaven og å komme opp med forslag til mulige løsninger (utforme hypoteser), den andre fasen dreier seg om å undersøke de mulige løsningsforslagene og utarbeide en gjennomførbar plan (planlegge) og den siste fasen handler om å gjennomføre planen (produsere) (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 84–87).

I innledningen til teorikapitlet forklarte jeg at det er kategorier, spenninger og rammeverk som både kan strukturere og inspirere til nye og flere spørsmål i analyseprosessen i teorien og tidligere forskningsbidrag som jeg har valgt. Avslutningsvis i denne redegjørelsen av rammeverk for opplæringens funksjoner og taksonomi for kognitive ferdigheter, vil jeg kort påpeke at det også er spenninger mellom disse to teoretiske perspektivene. Biesta (2011) skriver om to ulike tradisjoner innen pedagogisk teori og praksis i artikkelen *Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field*. Et skille mellom tradisjonene er at mens den anglo-amerikanske tradisjonen først og fremst ser pedagogikk som et «utdanningsfag» som i hovedsak bygger på teorier fra andre disipliner som filosofi, historie, psykologi og sosiologi,

så regnes pedagogikk innenfor den kontinentale tradisjonen som en disiplin i seg selv som først og fremst befatter seg med spørsmål om «prosessen med å bli menneske». Den anglo-amerikanske tradisjonen har derimot utviklet seg i et nært samspill med lærerutdanningen, og har hatt som siktemål å danne teorier om undervisning og læringsprosesser. Biesta sitt rammeverk for utdanningens tre hovedfunksjoner kan plasseres innenfor den kontinentale tradisjonen fordi den tar utgangspunkt i grunnleggende spørsmål om hensikten med utdanning og søker å favne sider ved opplæringen utover selve undervisningen. Bloom m. fl. sin taksonomi for kognitive ferdigheter kan plasseres innenfor den anglo-amerikanske tradisjonen med utgangspunkt i vektleggingen av å utvikle konkrete retningslinjer for undervisning og beskrivelser av læringsprosesser. Utdanningsdirektoratets forklaring av verbene i læreplaner for fag og forventning om progresjon gjennom endring av verbene gjennom grunnopplæringen, kan knyttes til taksonomier (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 2022). Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller påpeker i boken *Rom for magisk læring?* at til tross for manglende henvisninger til Blooms taksonomi i reformdokumentene til LK20, så mener de likevel at «[...] kompetansebegrepet i LK20 har relativt klare trekk fra Blooms taksonomi» og de velger derfor å bruke denne «[...] i analyse av kompetansemålene i LK20» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 109). Jeg finner det derfor hensiktsmessig å kombinere disse to teoretiske perspektivene med røtter i hver sin tradisjon, både med tanke på at problemstillingen spør om motsetningsfylte intensjoner og at enheten som jeg skal analysere er læreplanverket.

## Tidligere forskningsbidrag

Å redegjøre for eksisterende forskning kan ifølge Leidulf Melve og Teemu Ryymin gjøres på forskjellige måter, som eksempelvis «[...] å presentere hva andre forskere har kartlagt av *empirisk kunnskap*» og/eller «[...] å legge vekt på hva slags *teoretiske perspektiver*, eller *metodiske tilnærminger*, som har vært brukt av andre forskere» (Melve & Ryymin, 2018, s. 20). Å identifisere relevant forskning kan ses som en totrinnsprosess, og hvor det første trinnet er å etablere en representativ oversikt for så å etablere en funksjonell oversikt. Å etablere en representativ oversikt innebærer «[...] å undersøke hva som er skrevet av (faglige) bøker og artikler om den tematikken/problemet du er opptatt av» (Melve & Ryymin, 2018, s. 21). Å etablere en funksjonell oversikt vil si å «[...] ta utgangspunkt i spørsmålet, problemstillingen eller arbeidshypotesen for den undersøkelsen du vil gjøre» (Melve & Ryymin, 2018, s. 22). I det følgende vil jeg redegjøre for et utvalg av eksisterende forskning (funksjonell oversikt) med utgangspunkt i problemstillingen og den metodiske tilnærmingen

til masteroppgaven. Felles for de tre artiklene som presenteres er at de kvalitative dokumentanalyser av offentlige styringsdokumenter og at setter søkelys på motsetningsfylte utdannings- og/eller sosialpolitiske intensjoner.

Når jeg presenterer en funksjonell oversikt med tidligere forskning, så har dette flere hensikter. Oversikten handler om å plassere masteroppgaven innenfor en faglig sammenheng og vitenskapeteoretisk tradisjon, og dessuten vise hvordan den bygger på tidligere forskning. Det dreier seg også om å både vise til tidligere forskning med overføringsverdi til masteroppgaven og samtidig vise hvordan masteroppgaven skiller seg fra disse med tanke eksempelvis valg av andre teoretiske perspektiver og analyseverktøy (Melve & Ryymin, 2018, s. 23). Oversikten er dessuten et argument for masteroppgavens reliabilitet ved at jeg redegjør forskning som har påvirket meg i arbeidet og på denne måten også presenterer min forforståelse på en mest mulig gjennomiktig måte (Thagaard, 2018, s. 188). Til slutt kan oversikten også ses som en legitimering av problemstillingens relevans for det spesialpedagogiske feltet.

### *Forskjellslogikker i LK20*

I artikkelen *Om å verdsette elever* analyserer Espen Schaanning «[...] dagens skoleforståelse ved å ta utgangspunkt i to ulike syn på forskjell», og vil gjennom analysen «[...] tydeliggjøre hva slags forskjellstenkning dagens skolepolitikk er basert på» (Schaanning, 2021, s. 32).

Horisontal forskjellslogikk bygger på en forståelse om at alle mennesker kan og gjør forskjellige ting, og at dette mangfoldet kommer til uttrykk blant annet som ulike talent, interesser og preferanser. Innen den horisontale forskjellslogikken finnes det en svak og en sterk variant. Den svake varianten forfekter et syn på forskjellighet hvor man ikke «[...] mister anerkjennelse selv om man er forskjellig fra andre» og at «[...] i rettslige termer, kan vi si at man har rett til å være forskjellig» (Schaanning, 2021, s. 32). Mens den svake varianten ser på annerledeshet som en verdi som skal tolereres og respekteres, ser den sterke varianten på annerledeshet som en verdi som skal fremmes. Den sterke varianten forfekter et syn på forskjellighet hvor forskjeller mellom mennesker er en verdi i seg selv, både fordi «[...] den enkelte får følge sine egne talenter og interesser» og fordi «[...] fellesskapet får dra nytte av dem» (Schaanning, 2021, s. 32). Når alle kan komme med bidrag til et fellesskap basert på egne talenter, interesser og preferanser, så representerer ulikhetene en ressurs og resultatet er at fellesskapet «[...] skaper noe sammen som de ikke kunne skape hver for seg». Vertikal

forskjellslogikk tar utgangspunkt i forhåndsdefinerte parametere og vurderer mennesker ut fra avstanden mellom deres prestasjon eller resultat og til toppen av en skala. Denne forskjellslogikken er kjent fra idrettens verden, og hvor hensikten med å delta er å vinne og deltakerne rangeres etter resultat. Vinneren blir stående på toppen av resultatlisten, mens de dårligste blir stående på bunnen og på denne måten skapes det en rangordning (Schaanning, 2021, s. 32–33)

Schaanning har analysert den overordnede delen i LK20 og stortingsmeldingene *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet, Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen og Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* for å se om han kan «[...] gjenfinne disse forskjellslogikkene i dagens skolepolitikk» (Schaanning, 2021, s. 33). Disse dokumentene er valgt ut fordi de beskriver skolens virksomhet, de redegjør for hva som anses som problemer i skolen og de presenterer hvilke tiltak regjeringen vil sette i verk. Dessuten er disse dokumentene «ideologisk, mettede dokumenter», og de er utformet med utgangspunkt i «[...] et sett av ideer, forestillinger og antagelser som er mer eller mindre eksplisitt uttrykt og som det ofte krever et nitid analytisk arbeid for å få frem i dagen» (Schaanning, 2021, s. 33).

Schaanning sier om sin undersøkelse at den har «[...] vist at det er forskjell på teori og praksis: Ambisjonene i overordnet del er preget av horisontal forskjellstenkning, praktisk politikk er fullstendig dominert av vertikal forskjellstenkning» (Schaanning, 2021, s. 41). Han legger til at «De to forskjellslogikkene er ikke bare egnet til å få fram det manglende samsvaret mellom teori og praksis, men også til å tydeliggjøre at det dreier seg om to ulike verdisystemer» (Schaanning, 2021, s. 45). Schaanning refererer her til overordnet del som teori og stortingsmeldingene som praksis. Han mener at mulige verdikonflikter mellom overordnet del i LK20 og praktisk politikk er tilslørte. Bakgrunnen for denne påstanden er at han i sine analyser av dagens skoleforståelse og forskjellstenkning finner at «[...] beskrivelsene av praksis i stor grad [er] flyttet ut av overordnet del og behandles og frontes i læreplaner, stortingsmeldinger og andre offentlige utredninger» (Schaanning, 2021, s. 47). Han påpeker at Fagfornyelsen og LK20 har blitt presentert som et «verdiløft» i skolen, men at flyttingen av praksisbeskrivelsene ut av overordnet del medfører at «[...] det prestasjonsbaserte perspektivets potensielle konflikter med skolens (horisontale) verdigrunnlag [blir] usynliggjort» (Schaanning, 2021, s. 47).

I LK06, læreplanen forut LK20, er det i den generelle delen i kapitlet *Det integrerte mennesket* en rekke tilsynelatende motstridende og doble formål med opplæringen presentert

som en liste med 17 punkter. Tematisk dekker disse punktene mulige verdi- og interessekonflikter hvor det individuelle må balanseres mot det sosiale, selvstendighet mot fellesskap, det nasjonale mot det globale og også fortid mot fremtid (Imsen, 2010, s. 131). Overordnet del i LK20 har ingen tilsvarende samlet oversikt, og jeg vil med inspirasjon fra Schaanning undersøke om dette kan medføre en usynliggjøring av slike mulige konflikter.

### *Konstruksjoner av samfunnsborgere i NOU 2018:2 Fremtidige kompetansebehov I og NOU 2019:2 Fremtidige kompetansebehov II*

Livslang læring har i en årrekke vært vektlagt i både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter. I stortingsmeldingen *Lære hele livet* ble en ny kompetansereform presentert, og som en politisk tekst uttrykker denne «[...] bestemte mål som samfunnet og befolkningen skal forholde seg til, og gjerne påvirkes av» (Madsen et al., 2021, s. 347). Med artikkelen *Læring som livsstil og normalitet: Konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter* vil Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth og Liselott Aarsand synliggjøre, diskutere og problematisere måtene som voksne subjekter blir konstruert i grunnlagsdokumentene til kompetansereformen. De aktuelle grunnlagsdokumentene er NOU 2018: 2 *Fremtidige kompetansebehov I* og NOU 2019: 2 *Fremtidige kompetansebehov II*. Forfatterne tar utgangspunkt i diskursanalytiske perspektiver og begrepet subjektposisjon for å kritisk undersøke dokumentene, for på denne måten «[...] å synliggjøre sosiale normer og verdier gjennom å studere hvordan spesifikke subjekter konstrueres og rekonstrueres» (Madsen et al., 2021, s. 347). Gjennom analysen viser Madsen et al. hvordan skapte samfunnsnormer, bestemte utdanningspraksiser og en spesifikk utdanningskultur er et resultat av ulike konstruksjoner slik de kommer til uttrykk gjennom den utdanningspolitiske agendaen:

Hva som anses å være verdifullt og ønskelig medborgerskap demonstreres gjennom at subjektposisjonene Den kompetente samfunnsborgeren og Den sysselsatte samfunnsborgeren skapes og gjenskapes i det empiriske materialet. Gjennom å definere «idealborgere» konstrueres samtidig et slags utenforskap, her benevnt Den mistilpassede samfunnsborgeren. Kontinuerlige press på formell utdanning og kompetanseheving i arbeidslivet er ikke et styringsrasjonale som nødvendigvis gir plass til alle. (Madsen et al., 2021, s. 347)

Madsen et al. oppsummerer artikkelen og skriver at de har vist og drøftet hvordan grunnlagsdokumentene for kompetansereformen *Lære hele livet*, NOU 2018: 2 og 2019: 2,

bidrar til å konstruere ulike subjektposisjoner og at begrepet kompetanse er sentralt i NOU-ene. De påpeker at «Hvordan kompetanse defineres og kommuniseres, bidrar til å forme fremtidens utdanningspraksiser» (Madsen et al., 2021, s. 358). I sine analyser av NOU-ene har de identifisert to ulike diskurser; en hegemonisk kompetansediskurs og en mulighetsdiskurs. Samspillet mellom disse to diskursene kan både begrense og gi muligheter alt etter hvilken subjektposisjon individet plasseres i og identifiserer seg med. Et ytterligere påfallende trekk ved grunnlagsdokumentene er at «Det synes åpenbart at ansvaret først og fremst tillegges individet fremfor kollektivet, eller samfunnet som helhet» (Madsen et al., 2021, s. 358). Med disse funnene vil Madsen et al. bidra til en kritisk diskusjon av konseptet livslang læring som normalitet, og ved å sette søkelys på prosesser, muligheter og begrensninger som oppstår i tilknytning til konseptet så vil de også vise hvordan idealet om livslang læring kan problematiseres. Når kunnskapsreformen fremhever og verdsetter subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborger* og *Den sysselsatte samfunnsborger*, legger den føringer og vil «[...] kunne styre samfunnet i en retning som er forenelig med visse gruppers interesser» (Madsen et al., 2021, s. 358). Madsen et al. hevder at en slik form for styring også medfører sortering hvor individet selv stilles ansvarlig for å inkludere seg selv eller selv står ansvarlig for eventuell ekskludering basert på hvordan det håndterer sin egen kompetanseutvikling:

Den mistilpassede samfunnsborgeren illustrerer en form for utenforskap, hvor begrensninger heller enn muligheter nærmest blir et «faktum» for visse grupper å forholde seg til, noe som risikerer å bidra til å opprettholde og forsterke ulikheter i samfunnet. Problematismen av grunnlagsdokumentene til den nye kompetansereformen peker mot en videreføring av tidligere utfordringer med utenforskap – noe som står i sterk kontrast til viktige velferdsprinsipper i Norge. (Madsen et al., 2021, s. 358)

Som nevnt innledningsvis så er en side ved læreplanen at den er en politisk tekst som uttrykker bestemte mål som elevene må forholde seg til og arbeide mot. Slik Madsen et al. i sin artikkel problematiserte måtene som voksne subjekter og utenforskap ble konstruert i grunnlagsdokumentene, så vil jeg i denne masteroppgaven problematisere «idealeleven» og utenforskapet som defineres og konstrueres i overordnet del og læreplaner for fag.

### *Sosialpolitiske intensjoner i NOU 2001:22 Fra bruker til borger*

Eivind Engebretsen og Marit Haldar stiller i kapitlet *Annerledeshet og medvirkning* spørsmålet; Er det plass til en sårbar klient? De viser til at «Ordet klient er blitt politisk

ukorrekt» og at «Nå er det bruker eller borger det skal hete» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 195). Bakgrunnen for og hensikten med språkendringer som dette er at de er en del av et demokratiseringsprosjekt hvor alle individer skal inkluderes i samfunnets fellesskapspraksiser og hvor alle individer skal tilkjennes like rettigheter. Engebretsen og Haldar stiller spørsmål ved om slike språkendringer og -bruk er entydig frigjørende, og om det kan være slik at språkbruken også kan virke begrensende om «[...] individet ikke lenger [har] rett til å være sårbart, hjelpetrengende og funksjonshemmet?» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 195).

Ved å bruke Julia Kristeva sine teorier om annerledeshet og sårbarhet, vil Engebretsen og Haldar undersøke disse spørsmålene knyttet til den nye og inkluderende språkbruken i NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger* som Sosial- og helsedepartementet ga ut i 2001 (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 195). Utredningen tar til orde for et mangfoldig samfunn hvor alle individer er inkludert i fellesskapspraksiser uavhengig funksjonsnivå. Videre blir den norske velferdsstaten gjort til gjenstand for kritikk ved å ikke være en velferdsstat for alle individer, men heller være tilrettelagt for velfungerende borgere. Velferdsstaten bør ifølge utredningen være tilpasset «[...] hele den menneskelige variasjonsbredde», og Engebretsen og Haldar påpeker at «Det er med andre ord ikke en appell om å endre individer teksten kommer med, men en appell om å endre omgivelsene så flest mulig passer inn» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 196). Utredningen understreker at for å sikre brukeres interesser og rettigheter, så er det ikke tilstrekkelig å legge til rette for full deltakelse og inkludering. Inkludering krever derimot at alle borgere regnes med og gis borgerplikter og ansvar for fellesskapet. Ved å legge slike forutsetninger til grunn, så tar utredningen til orde for både nyere teorier om funksjonshemming og etablerte holdninger innenfor helse- og sosialfeltet om at «*Individet er, bør og vil være et aktivt og autonomt subjekt*» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 197). Selv om Engebretsen og Haldar mener at teksten *Fra bruker til borger* er «godt formulert» og «vel informert», så viser de til Jacques Derrida og Kristeva sin tenkning om at alle tekster ender opp med å motsi seg selv og også på enkelte punkter ender opp med å bryte med sine egne intensjoner. Nettopp derfor vil de «peke på motsetningsfulle intensjoner i et sosialpolitisk tankesett» ved å «[...] undersøke sprekke, flertydighetene, og selvmotsigelsene i denne gode og veldokumenterte utredningens resonnementer. På denne måten vil [de] mer generelt undersøke sprekker og konflikter i *den tenkningen teksten målbærer*, en tenkning den altså formidler på eksemplarisk vis» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 197).

Før de oppsummerer og konkluderer med at «Så var det ikke plass til alle likevel», understreker Engebretsen og Haldar at deres intensjon med å bruke Kristeva sitt begrep om

det sårbare subjektet «i Derridas ånd» i sine analyser av NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger*, har vært å problematisere det tilsynelatende entydige inkluderingsbudskapet (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 209). De mener at deres analyser viser at utredningen motsier seg selv fordi det på den ene siden «[...] tas til orde for et mangfoldig samfunn der alle individer skal inkluderes», mens det på den andre siden «[...] opereres [...] med en individforståelse som ikke er mangfoldig, men ensartet» fordi utredningen «[...] skaper et bilde av individet som grunnleggende aktivt og autonomt» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 209). Det er nettopp i motsetningsfylte intensjoner som dette at sprekker i samtidens sosialpolitiske tenkning kommer til syne. Videre peker Engebretsen og Haldar på at den rådende sosialpolitiske diskursen er dominert av aktørtenkning, og at begreper og metoder som empowerment og brukermedvirkning er eksempler på dette. Et viktig poeng i dette henseende er at denne aktørtenkningen ikke regnes som en norm, men heller som en forestilling:

Det er ikke bare et sosialpolitisk ønske eller mål at individene skal være aktive og autonome, de er aktive og autonome. Den selvstendige, handlende aktør er alltid en mer eller mindre uforløst del av oss alle. På denne måten blir et normativt bør omskrevet til et deskriptivt er. Moderne sosialpolitikk har gjort det aktive, autonome subjektet til den menneskelige fellesnevner. Aktøren er kjernen i sosialpolitikken vi, og aktiviteten den egenskap som binder oss til hverandre, som gjør oss til mennesker. Vi er virksomme av natur, forut for enhver samfunnskontrakt. Dette på sett og vis inkluderende vi-et får imidlertid en uheldig følge: For gitt at vi alle har en vilje, om enn uforløst, til å være virksomme aktører, så blir den som ikke lykkes, sin egen ulykkes smed. (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 209–210)

Slik jeg ser det, så uttrykker utredningen *Fra bruker til borger* og LK20 en rekke sammenfallende målsetninger om et mangfoldig samfunn og skole med fellesskapspraksiser som inkluderer alle individer uavhengig funksjonsnivå. Som Engebretsen og Haldar gjorde det NOU 2001: 22, så vil jeg undersøke «sprekker», «flertydigheter» og «selvmotsigelser» i overordnet del og læreplaner for fag, og problematisere «det tilsynelatende entydige inkluderingsbudskapet».

## Metode

---

Hensikten med dette masterprosjektet er å undersøke hvilke doble formål og motsetningsfylte intensjoner som finnes i LK20 knyttet til målsetninger om en inkluderende opplæring. En problemstilling bør ifølge Tove Thagaard «[...] være tydelig nok til å gi retningslinjer for de metodiske og de faglige valgene» som tas i løpet av et prosjekt, samtidig bør den gi rom for



fleksibilitet slik at temaer som underveis i prosjektet viser seg å være relevante kan tas med (Thagaard, 2018, s. 46). Problemstillingen til masterprosjektet har en beskrivende karakter og tar sikte på å gjøre rede for og å få mer innsikt i et valgt tema i læreplanverket (Jacobsen, 2018, s. 14; Thagaard, 2018, s. 47). Den er ikke først og fremst utformet med tanke på å undersøke innholdet i læreplanen i forhåndsdefinerte kategorier og for så å komme frem til antall enheter i hver kategori til slutt vise proporsjonene mellom kategoriene, og med dette er det i problemstillingen lagt føringer for en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2018, s. 17). En ytterligere begrunnelse for en kvalitativ tilnærming er at problemstillingen ikke stiller spørsmål som kan besvares med tall, men den har til hensikt å produsere data og trekke konklusjoner i form av ord (Jacobsen, 2018, s. 125). Problemstillingen er åpen og fleksibel i den forstand at det ikke er lagt føringer for bestemte temaer, men at alle temaer som kan knyttes til doble formål og motsetningsfylte intensjoner kan tas med.

Selv om jeg ovenfor har argumentert for at problemstillingen legger føringer for en kvalitativ tilnærming og ikke er utformet for å produsere kvantitative data og besvares med tall, så vil jeg presentere deler av funnene som tall. Som nevnt innledningsvis om ontologisk utgangspunkt og vitenskapsteoretisk inspirasjon, så har denne masteroppgaven en pragmatisk tilnærming. Jacobsen forklarer at «Informasjon som omkodes til tall kalles *kvantitative data*, mens informasjon i form av ord kalles *kvalitative data*» (Jacobsen, 2018, s. 38). Den pragmatiske tilnærmingen har et syn på tall og ord som likeverdige i samfunnsfaglige undersøkelser, men anerkjenner at de har sine ulike styrker og svakheter. Dessuten påpeker han at det er viktig å være klar over «[...] at tall i samfunnsvitenskapelige undersøkelser ikke har en selvstendig verdi, slik de har i matematikken» (Jacobsen, 2018, s. 38–39). Eksempler på kvantitative tall er alder og vekt, og disse tallene har en mening i seg selv. Et eksempel på kvalitative tall er tallet 1 som i en spørreskjemaundersøkelse kan stå for at man stiller seg positiv til en påstand og hvor tallet står for en forenkling og kategorisering. Bruk av tall i denne masteroppgaven har til hensikt å komprimere og kategorisere kompleks informasjon fra læreplanverket, og jeg vil i både analyse- og drøftingsdelen redegjøre for kvalitative vurderinger av kvantitative funn.

Problemstillingen gir videre tydelige retningslinjer for metode og fremgangsmåte. I problemstillingen vises det til dokumentet LK20, og det presiseres at dokumentet i seg selv er enheten som skal undersøkes. Den metodiske tilnærmingen vil derfor være dokumentanalyse. Jacobsen gir i læreboken *Hvordan gjennomføre undersøkelser* en innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Om dokumentundersøkelser og -analyser trekker han frem

ulike situasjoner hvor dokumentanalyser vil være spesielt godt egnet som eksempelvis når det er umulig å samle inn primærdata eller når hensikten er å undersøke hva enkeltpersoner eller organisasjoner/instanser faktisk har uttalt eller gjort. En situasjon hvor det er umulig å samle inn primærdata kan være at kildene ikke eksisterer lenger, en annen at kildene befinner seg i en posisjon hvor det ikke er mulig å få tilgang til dem og en tredje at kildene ikke har tillatelse til å gi informasjon (Jacobsen, 2018, s. 170). Når det gjelder situasjoner hvor hensikten er å undersøke hva enkeltpersoner eller organisasjoner/instanser faktisk har uttalt eller gjort ved å analysere dokumenter, er viktig å merke seg at denne informasjonen oftest er lite spontan:

Det at informasjonen er skriftlig, gjør den mer reflektert og gjennomtenkt. Dette kan være både en styrke og en svakhet, det hele hviler på hva slags kilde det er snakk om. Mindre spontanitet kan bety at informasjonen er blitt forvridd og «forfalsket» for å gi et spesielt inntrykk, men det kan også bety at den er mer gjennomtenkt og bearbeidet. (Jacobsen, 2018, s. 172)

Gitt masterprosjektets vitenskapeteoretiske inspirasjon, formål, avgrensing og forståelse av kritikk, er nettopp elementet med skriftlig informasjon og dennes styrker og svakheter på grunn av mindre spontanitet avgjørende for valget av dokumentanalyse som metodisk fremgangsmåte.

## Praksisorientert dokumentanalyse

Kristin Asdal og Hilde Reinertsen har utviklet en bred tilnærming til dokumentanalyse som betrakter dokumenter som både ting og tegn. Dette innebærer at i tillegg til å se dokumenter som noe rent tekstlig og diskursivt, så ser de også dokumenter som noe «tinglig» og materielt. Dessuten inkluderes praksisene som dokumentene er opphavet til i dokumentanalysen og også hvordan dokumentene er og/eller blir en del av større prosesser, systemer, apparater og institusjoner. Ved å dreie dokumentanalysen mot praksis på denne måten, kan dokumenter analyseres med flere ulike fremgangsmåter (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16–17). En slik bred tilnærming bryter «[...] ned skillet mellom tekst forstått som noe som står «utenfor» eller atskilt fra samfunnet, og slik sett utgjør en helt egen verden av tegn, tekst og diskurser i motsetning til samfunnet, naturen og den virkelige verden» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 17–18). Et aspekt ved dokumentanalyse som Asdal og Reinertsen ønsker å fremheve med sin tilnærming, er hvordan saker, fenomener og ting skrives inn i dokumenter og dermed kan arbeides med. Ved å omsette og skrive eksempelvis natur- og samfunnsfenomener til

dokumentform, blir de gjort til gjenstand for politikk og forvaltning. På denne måten kan dokumenter være en del av «[...] maktkamper, spill, strategier og styring», men de er også på samme tid med på å produsere ny kunnskap i kompliserte saker og er «[...] sentrale for at politiske ideer skal bli realisert i praksis» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 21).

En analytisk inngang til en praksisorientert dokumentanalyse er å tenke på dokumenter som steder, og med en slik fremgangsmåte får analyseprosessen flere likhetstrekk med praktisk feltarbeid. Asdal og Reinertsen anser etater og institusjoner som eksempelvis Storting, direktorater og departementer som dokumentskapte steder. Dette kommer av at «Ingen beslutning i Stortinget skjer uten at det enten er grunnet i eller blir bekreftet gjennom et dokument» og videre at «Dokumentarbeidet former hverdagen og stedets rytme» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 38). Organisasjonsstudier basert på en praksisorientert dokumentanalyse vil tenke om dokumenter at de er «[...] steder vi kan utforske – de er steder for handlinger, forhandlinger, konflikter og samarbeid – og de er også med på å skape steder» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 43). Slik jeg ser det så er Asdal og Reinertsen sin praksisorienterte dokumentanalyse og analytiske grep om å se dokumenter som steder, relevant og hensiktsmessig med tanke på å undersøke overordnet del og læreplaner for fag som «steder for handlinger, forhandlinger, konflikter og samarbeid». En slik tilnærming kan dessuten settes i sammenheng med Engelsens inndeling av ulike sider ved læreplanen som teksttype, og at de blant annet er pluralistiske kompromisstekster og konsensustekster. Ved å se den tidligere forskningen jeg har vist til i innledningskapitlet i lys av Asdal og Reinertsens grep om å se dokumenter som steder, så kan det hevdes at disse tre artiklene til en viss grad betrakter dokumentene de undersøker nettopp som steder. En gjennomgående kritikk av de ulike styringsdokumentene som undersøkes i tre artiklene er knyttet til beskrivelser og konstruksjoner av fellesskapspraksiser, som eksempelvis opplæring og utdanning. Videre at det gjennom disse beskrivelsene og konstruksjonene skapes et sted (samfunn) med et fellesskap med visse forventinger og gitte roller som for noen deltakere skaper et mulighetsrom, men som for andre fører til utenforskap. I prosessen med å finne og velge teori, begreper og modeller som analyseverktøy, har det vært styrende at disse i størst mulig grad skal kunne beskrive hvilke «handling, forhandlinger, konflikter og samarbeid» som finner sted. Læreplanteksten LK20 kan med sine ulike typer av målformuleringer ses som et sted hvor en bestemt form for utvikling skal foregå. Hensikten med å benytte generelle, teoretiske rammeverk som beskriver utdanningens hovedfunksjoner og taksonomi for kognitive

ferdigheter, er å kunne beskrive hva som fremstilles som verdifullt og ønskelig i læreplanverket og stille spørsmål ved om dette idealet er oppnåelig for alle.

## Analyseverktøy

Jeg har tidligere redegjort for masteroppgavens ontologiske utgangspunkt og vitenskapsfilosofiske inspirasjon. I artikkelen *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning* undersøker Janne Fauskanger og Reidar Mosvold problemstillingen: «Hvilke muligheter gir bruk av tre ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse når en skal analysere transkripsjonsdata i utdanningsforskning?» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). De tar utgangspunkt i datamateriale fra et treårig forskningsprosjekt med fokus på lærerutdanning, og benytter dette til å illustrere de tre tilnærmingene og til å diskutere muligheter og begrensninger ved forskjellige tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse. I den avsluttende diskusjonen i artikkelen poengterer Fauskanger og Mosvold at ved å kombinere tilnærminger så kan de motvirke hverandres begrensninger og at kombinasjon av tilnærminger dessuten kan «[...] gi et rikere innblikk i transkripsjonsdata» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138). Dataene i denne masteroppgaven er kvalitativ tekstdata og kommer fra læreplandokumentet LK20. Kristen Ringdal skriver i boken *Enhet og mangfold* at det for kvalitative data ikke finnes standardiserte fremgangsmåter og teknikker på samme måte som for kvantitative data, og hvor metodiske valg handler om å velge mellom forskjellige statistiske teknikker som står trinnvis beskrevet i lærebøker (Ringdal, 2020, s. 252). Med bakgrunn i dette, samt masteroppgavens vitenskapsteoretiske inspirasjon og Fauskanger og Mosvolds artikkel har jeg valgt å bruke og kombinere ulike analyseverktøy.

## *Den generelle læreplanen av 1993 og det integrerte mennesket som analyseverktøy*

LK20 etterfulgte læreplanverket LK06 og den generelle delen i LK06 er identisk med L93. Bakgrunnen for L93 var at grunnskolen skulle utvides fra ni- til tiårig fra 1997 samt at en generell læreplan for første gang skulle være felles for fem ulike skoleslag; grunnskolen, den videregående skolen, fagopplæring i arbeidslivet, voksenopplæring og folkehøgskolene. I L93 ble de fem gjeldende formålsparagrafene til de ulike skoleslagene sammenstilt og omgjort til «[...] et samlet uttrykk for de generelle visjonene for disse skoleslagene» og hensikten var å fastsette «[...] viktige prinsipper for det meste av norsk utdanning under høgskolenivå»

(Imsen, 2010, s. 129). Mens de aktuelle formålsparagrafene slo fast hva skolen og opplæringen skulle utrette, så ble fokuset i L93 forskjøvet fra skole- og til individnivå. I L93 kom skolen og opplæringen sin oppgave til uttrykk gjennom beskrivelser av den enkelte elev og dennes egenskaper og funksjoner, og den generelle læreplanen er en beskrivelse av hvilke trekk ved elevens personlighet som skal utvikle seg gjennom opplæringen. Gunn Imsen påpeker at dette kan tolkes dithen at staten i større grad enn tidligere ønsket å vektlegge innsatsen til den enkelte og den enkelte sitt ansvar overfor fellesskapet (Imsen, 2010, s. 129). De seks første personlighetstrekkene er det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket og det miljøbevisste mennesket. Det syvende og siste personlighetstrekket er det integrerte mennesket, og i det integrerte mennesket samles de seks andre «[...] egenskapene eller menneskelige funksjoner [...] i en idé om det allsidige, men helstøpte, selvstendige menneske som tar ansvar både overfor seg selv og samfunnet» (Imsen, 2010, s. 131). I avsnittet om det integrerte mennesket påpekes det at skolen og opplæringen har mange doble formål hvor det individuelle må balanseres mot det sosiale, selvstendighet mot fellesskap, det nasjonale mot det globale og også fortid mot fremtid. Den overordnede hensikten med opplæringen er likevel «[...] å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode», og Imsen poengterer at «Dermed er det sagt at individualisme ikke er noe mål i seg selv – den skal temmes innenfor fellesskapets rammer» (Imsen, 2010, s. 131).

Jeg vil bruke de 17 punktene om opplæringens tilsynelatende motstridende formål i det integrerte mennesket som et analyseverktøy for å undersøke og identifisere doble formål og motstridende intensjoner i *Opplæringens verdigrunnlag* i overordnet del. For å identifisere eventuelle doble formål i LK20 som ikke er nevnt i L93 og det integrerte mennesket, vil jeg finlese de aktuelle delene av LK20 med særlig blick for tekstbindingsord som uttrykker motsetninger. Tabellen under viser eksempler på slike ord og uttrykk (*Bindeord*, 2017):

Tabell 1. Eksempler tekstbindingsord og uttrykk

Tekstbindingsord som angir at noe står i motsetning til noe annet				
Derimot	Imidlertid	På den andre siden	Tvert imot	Likevel
Men	På tross av	Ikke desto mindre	I stedet for	Selv om

Når det kommer til samfunnsvitenskapelig metode og analyse av tekstdata, så er innholdsanalyse den viktigste metoden. Innholdsanalyser kan være kvantitative med en

deduktiv tilnærming med forhåndsdefinerte kategorier eller variabler, de kan være kvalitative med en induktiv tilnærming hvor dataene gir opphav til kategorier og begreper eller kan de veksle mellom tilnærminger (abduksjon). Min første tilnærming er deduktiv ved at jeg benytter kapitlet om *Det integrerte mennesket* fra L94 om tilsynelatende motstridende og doble formål med opplæringen som grunnlag for kategorier av motsetningsfylte intensjoner. Videre har jeg med utgangspunkt i Schaanning sin påstand om «verditilsløring» i fagfornyelsen, definert kategoriene eksplisitte, implisitte og mulig tilsløre verdikonflikter som jeg har ordnet funnene fra overordnet del i. Kvantitative tilnærminger kan videre deles inn i to ulike fremgangsmåter ut fra hvordan kodingen foregår. En manifest koding innebærer å kode teksten som den er og kan eksempelvis være å registrere forekomsten av bestemte ord, mens en latent koding dreier seg om å kode tolkninger av teksten (Ringdal, 2020, s. 259–260). I analysen av opplæringens verdigrunnlag i overordnet del vil jeg bruke latent koding på innholdet.

### *Oppdeling av kompetansemål som analyseverktøy*

Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller er forfatterne av monografien *Rom for magisk læring?* som handler om å analysere og forstå læreplaner generelt og LK20 spesielt. De problematiserer kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene, og benytter Benjamin Bloom et al. sin definisjon av kompetanse som summen av ferdighet og kunnskap for å etablere en begrepsmessig plattform for analyse av kompetansemål i læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 105). Andreassen og Tiller påpeker viktigheten av å være klar over at «Blooms taksonomi klassifiserer ferdigheter – altså det som eleven skal kunne gjøre med et definert kunnskapsområde» mens «Klassifisering av kunnskap overlates til andre» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 106). De forklarer videre at slik de ser det, så representerer verbene ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene mens kunnskapsdimensjonen forstås som det faglige innholdet. Andreassen og Tiller tolker dermed Bloom et al. sitt kompetansebegrep slik: «Kompetanse avhenger av eleven kan sette sammen ferdigheter med kunnskap, men med ferdigheter alene eller kunnskap alene oppstår ikke kompetanse» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 106). Bloom et al. sin taksonomi opererer med en tredeling av typer ferdigheter. Den første typen er kognitive ferdigheter og dreier seg om mentale handlinger. Eksempler på verb som viser til kognitive ferdigheter er kjenne til, vurdere, forstå, beslutte, tolke, analysere, beskrive og gjengi. Den andre typen er psykomotoriske ferdigheter og dreier seg om sanselige og motoriske kroppslige handlinger. Eksempler på verb som viser til psykomotoriske ferdigheter

er tegne, bygge, svømme, lage og synge. Den tredje og siste typen er affektive ferdigheter og dreier seg om handlinger i tråd med holdninger og verdier. Eksempler på verb og uttrykk som viser til affektive ferdigheter er samarbeide, respektere, ta ansvar for, inkludere, lytte til, vise omsorg og anerkjenne (Andreassen & Tiller, 2021, s. 106). En tredeling av typer ferdigheter er en teoretisk konstruksjon, og i praksis vil en ofte bruke alle tre typer ferdigheter samtidig. Likevel anser Andreassen og Tiller det som hensiktsmessig å skille mellom disse tre for å få frem det essensielle i hvert kompetansemål når det kommer til hva eleven skal mestre (Andreassen & Tiller, 2021, s. 110). LK20 inneholder også beskrivelser av fem grunnleggende ferdigheter (skrivning, lesing, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter) og et ferdighetsbegrep i overordnet del som er delt opp i seks ferdigheter (motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige). Slik Andreassen og Tiller ser det, så fremstår ferdighetsbegrepet i LK20 samlet sett som forvirrende med de ulike inndelingene og deres bruk av Blooms et al. sin tredeling har til hensikt å redusere kompleksiteten slik at elever lettere skal kunne forstå hva det er de skal mestre (Andreassen & Tiller, 2021, s. 111, 120–121).

Å analysere kompetansemål og å bryte ned kompetansemål, er ifølge Andreassen og Tiller to vidt forskjellige praksiser. Om nedbryting av kompetansemål skriver de at dette er «[...] en praksis som er utviklet og som kjennetegnes av at skoler lokalt lager underpunkter til kompetansemålet, der det inngår både ord fra kompetansemålet og nye ord som forfattes lokalt. De nye punktene kalles gjerne for læringsmål» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 167). Denne type praksis er de kritiske til fordi det blant annet kan skape forvirring rundt hva et kompetansemål egentlig er og fordi det skjer en omskriving av kompetansemålene. De foreslår heller å dele opp kompetansemålene og begrunner dette blant annet med at den første evalueringsrapporten til LK20 påpeker «[...] at en tendens i den nye læreplanen av andelen kompetansemål som inneholder mer enn ett verb har økt, mens antallet kompetansemål er redusert» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 171). For å vise hvordan en slik oppdeling gjøres, bruker de et eksempel fra norsk etter 10. trinn: *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Tabellen på neste side viser hvordan Andreassen og Tiller har delt kompetansemålet ovenfor i tolv (Andreassen & Tiller, 2021, s. 171):

Tabell 2. Oppdeling av kompetansemål i norsk

Ferdighet	Kunnskap
Lese	Skjønnlitteratur på bokmål i oversettelse fra samisk
Lese	Skjønnlitteratur på nynorsk i oversettelse fra samisk
Lese	Skjønnlitteratur på bokmål i oversettelse fra andre språk
Lese	Skjønnlitteratur på nynorsk i oversettelse fra andre språk
Lese	Sakprosa på bokmål i oversettelse fra samisk
Lese	Sakprosa på nynorsk i oversettelse fra samisk
Lese	Sakprosa på bokmål i oversettelse fra andre språk
Lese	Sakprosa på nynorsk i oversettelse fra andre språk
Reflektere over	Tekstens formål
Reflektere over	Tekstens innhold
Reflektere over	Tekstens sjangertrekk
Reflektere over	Tekstens virkemidler

De kommenterer at «Tabellen gir et visuelt overblikk om at kompetansemålet inneholder to ulike ferdigheter, nemlig «lese» og «reflektere over». Samtidig kommuniserer oppdelingen [i] tabellen, i klarere grad enn det uoppdelte kompetansemålet, at kunnskapsdimensjonen innehar relativt mange nyanser» (Andreassen & Tiller, 2021, s. 171). Slik Andreassen og Tiller ser det, danner summen av disse nyansene grunnlag for å stille spørsmål ved om dette er ett kompetansemål, tolv kompetansemål eller et antall kompetansemål mellom 1 og 12 (Andreassen & Tiller, 2021, s. 172).

I tillegg til L93 og det integrerte mennesket, så vil jeg bruke Andreassen og Tillers fremgangsmåte for dele opp kompetansemål som en andre tilnærming i analysen av *Opplæringens verdigrunnlag* i overordnet del. Innholdet i overordnet del er ikke formulert som kompetansemål, men de inneholder likevel beskrivelser av kompetanse og målsetninger. Som Andreassen og Tiller vil jeg se verbene som ferdighetsdimensjonen i beskrivelser og målsetninger, og kunnskapsdimensjonen som det faglige innholdet. Dessuten vil jeg bruke Bloom et al. sin tredeling av ferdigheter (kognitive, psykomotoriske og affektive) slik Andreassen og Tiller foreslår for å få en oversikt over hvilke typer ferdigheter det fremstilles som verdifullt og spesielt ønsket at elevene utvikler. Med utgangspunkt i disse fremstillingene vil jeg beskrive tre subjektposisjoner til bruk i analysen av underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. En nærmere beskrivelse av subjektposisjonene er plassert i analysekapitlet og tilhørende underkapittel *Subjektposisjoner i 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.



## *Teoretiske perspektiver og begreper som analyseverktøy*

Jeg vil bruke teoretiske perspektiver og begreper fra tidligere forskning og generelle teorier som analyseverktøy både på kapitlet om opplæringens verdigrunnlag i overordnet del og på læreplaner for fag. Disse perspektivene og begrepene har jeg tidligere gjort rede for i teorikapitlet. Siden jeg vil bruke ulike tilnærminger, velger jeg å kort gjøre rede for bruken av perspektivene og begrepene i tilknytning til de aktuelle delene av analysekapitlet. Dette er tenkt som et grep for å gjøre innholdet i analysekapitlet mer leservennlig og for å unngå for mange gjentakelser, samtidig som det også gir et bilde av masteroppgavens abduktive tilnærming som en stadig pågående prosess «[...] der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Jacobsen, 2018, s. 35).

Kvantitativ innholdsanalyse er en beskrivelse av innholdet i et budskap som er både systematisk, objektiv og hvor resultatene kan måles i tall. Bruk av forhåndsdefinerte kategorier kan bygge opp under analysens etterprøvbarehet ved at analysen kan prøves og/eller gjentas av andre. Når det gjelder å beskrive innholdet i et budskap, kan dette i et kommunikasjonsperspektiv har ulike formål. Et formål kan være å undersøke faktorer som har påvirket teksten eller budskapet, et annet formål kan være å beskrive teksten ved å vise til nøkkelord, mønstre, personer og/eller standpunkter og et ytterligere formål kan være å beskrive effekten av budskapet ved å vise til hvem teksten henvender seg til og hvilke mulige effekter dette medfører (Ringdal, 2020, s. 261). Masteroppgaven vil i noe ulik grad adressere alle disse tre formålene, men hovedvekten av analysene vil imidlertid være å beskrive innholdet i deler av læreplanteksten og vise til doble formål og tilsynelatende motstridende intensjoner ved bruk av perspektiver og begreper fra tidligere forskning og generelle teorier om opplæring og undervisning.

## *Beskrivelser av verbet «utforske» som analyseverktøy*

Til analysene av læreplaner for fag har jeg valgt å kategorisere kompetansemål i to kategorier; utforskende kompetansemål og andre kompetansemål. I prosessen frem til ny læreplan (fagfornyelsen) ble det lagt vekt på å styrke elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning i de nye læreplanene (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 2021). I Det utdanningsvitenskapelige fakultet sin kunnskapsbase *FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling* i skolen nevnes det eksempler på måter som elever kan være aktive i opplæringen på og aktive måter å lære på, og dette kan være kreative aktiviteter, kunstneriske

uttrykk, lek, kroppslig aktivitet og akademiske aktiviteter. Overordnet del ble vedtatt i 2017 og erstattet den generelle delen fra 2020, og denne «[...] pålegger ikke skoler og lærere å arbeide etter bestemte undervisningsmetoder, men den pålegger alle skoler å bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål og utvikler vitenskapelige tenkemåter» (Bolstad, 2022). Verbene som er brukt i LK20 skal vise hva elevene skal gjøre for å utvikle kompetanse i tråd med føringer i overordnet del om å bidra til at elevene blir nysgjerrige, at de stiller spørsmål og at de utvikler vitenskapelige tenkemåter. En telling av verbene i læreplaner for fag for 1. til 10. trinn (utenom valgfagene på ungdomsskolen), har vist at verbet «utforske» forekommer oftest med en prosentandel på nesten 23 % av alle verb i læreplanene. I kunnskapsbasen gjengis Kunnskapsdepartementet sin beskrivelse av verbet «utforske», og det påpekes at denne er mangfoldig og at utforskning derfor kan skje på flere mulige måter og med ulike sanser. Rollelek og drama, kunstneriske aktiviteter, utforskende lesing og skriving samt vitenskapelige undersøkelser nevnes som eksempler på utforskning. Videre blir det nevnt at «Kunnskapsdepartementets beskrivelse [...] peker på at elevene må trenes i å utforske virkeligheten både gjennom sanser og opplevelser og gjennom refleksjon og analyse» (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 2022).

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider er det i det digitale læreplanverket en støtte meny som er ment å være en hjelp til å se sammenhenger i den enkelte læreplan og mellom læreplaner knyttet til kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og progresjon. I støtte menyen er det også forklaringer til kompetansemål og til verb brukt i kompetansemålene. Verbet «utforske» forklares på følgende måte:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Denne forklaringen er felles for alle grunnskolefag for 1. til 10. trinn, men i læreplanen for naturfag er det lagt til at å utforske i naturfag er «[...] det å stille spørsmål og bruke data for å lage forklaringer grunnleggende for det å utforske».

I forklaringen av verbet «utforske» er en betydning «[...] å undersøke ulike sider av en sak», og innholdet i de to verbene «utforske» og «reflektere» overlapper dermed hverandre til en viss grad:

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Mens det i forklaringen av verbet «utforske» står at det å utforske «[...] kan ivareta nysgjerrighet og undring», så står det i forklaringen av verbet «reflektere» at en hensikt med refleksjon er «[...] å utvikle bedre innsikt og forståelse». Formuleringer som å «tenke gjennom», «prøve ut egne tanker og holdninger» i forklaringen av verbet «reflektere», kan dermed også settes i sammenheng med flere formuleringer i forklaringen av verbet «utforske».

Videre er det i forklaringene av verbene «sammenligne», «drøfte» og «vurdere» en viss innholdsmessig overlapping til verbene «utforske» og «reflektere»:

Å sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Å vurdere er å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt. Det kan også omfatte å bedømme kvaliteten ved et produkt eller en prosess. En vurdering resulterer ofte i en beslutning, en bedømmelse eller en konklusjon. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

I forklaringen av verbet «utforske» er det også ramset opp en rekke andre verb som skal vise til ulike elementer og nyanser i innholdet av det. Fire av disse er å «[...] søke, oppdage, observere og granske», og med utgangspunkt i disse så kan verbet «analysere» også settes i sammenheng med innholdet i verbet «utforske»:

Å analysere er å undersøke en sak, en gjenstand eller et begrep for å få avdekket et budskap eller en mening. Å analysere kan bety grundig og systematisk behandling av enkeltelementer og sammenhengene mellom dem. Analysen kan også gjelde en arbeidsprosess. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

En betydning av verbet «utforske» i forklaringen er at det å utforske dessuten kan bety «[...] å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr», og med utgangspunkt i denne forklaringen så kan verbet «utvikle» settes i sammenheng med verbet «utforske»:

Å utvikle kan vere å designe, skape, modellere eller utforme nye metodar, eit produkt eller ei teneste.(Kunnskapsdepartementet, 2018)

Til slutt kan formuleringen «å gjøre rede for» også settes i sammenheng med verbet «utforske» fordi det i forklaringen står at det «Å gjøre rede for noe er å gi en faglig begrunnet forklaring av [...] noe vi skal undersøke».

Et verb som benyttes i flere kompetansemål, men som det ikke er forklaring til i støttemenyen er verbet «identifisere». I læreplanen til faget kristendom, religion, livssyn og etikk brukes verbet «identifisere» sammen med verbene «reflektere» og «drøfte»:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

identifisere og reflektere over etiske spørsmål

identifisere og drøfte etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon

identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom

Siden verbet «identifisere» settes i sammenheng med verbene «reflektere» og «drøfte» som jeg ovenfor har argumenter for at overlapper til en viss grad med innholdet i verbet «utforske», mener jeg at dette verbet også kan tolkes i retning av å forespeile en utforskende tilnærming til innholdet i kompetansemålet. Bruken av verbene «oppdage» og «observere» i forklaringen av verbet «utforske», mener jeg ytterligere underbygger min tolkning.

Med utgangspunkt i verbene som listes opp i forklaringen av verbet «utforske» og andre verb som delvis overlapper ut fra Utdanningsdirektoratets forklaringer, har jeg utviklet en stikkordsliste med verb som jeg mener karakteriserer kompetansemål som uttrykker at mål for opplæringen er at eleven skal utforske gitte temaer og/eller aktiviteter (vedlegg 1). Siden de ulike læreplanene for fag er skrevet på både bokmål og nynorsk, så er verbene ført opp i begge målformene. I tillegg skrevet verbene om til substantiv da det i enkelte fag er kompetansemål som sier at elevene eksempelvis skal gjennomføre egne undersøkelser. Til slutt er det kompetansemål som verken inneholder noen av verbene i stikkordslisten eller

verbene i stikkordsform, men som likevel impliserer utforsking. Ett eksempel på et slikt kompetansemål er fra læreplanen i naturfag og kompetansemål etter 7. trinn:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

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

Siden en hypotese er «[...] en gjetning, antagelse eller forklaring som synes rimelig ut fra foreliggende kunnskap, og som man forsøker å avkrefte eller bekrefte» gjennom «[...] eksperimenter og nye iakttagelser», så vil kompetansemål som ligner det ovenfornevnte vurderes individuelt og kunne kategoriseres som utforskende til tross for at de ikke inneholder verb eller substantiv fra stikkordslisten (Tranøy, 2020).

Slik jeg ser det så er kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter formulert på forskjellig vis og kan dermed kjennetegnes på flere ulike måter. Først og fremst ved at det inneholder verbet «utforske», men også at det inneholder andre tilknyttede verb og/eller subjektsformen av disse. Noen kompetansemål har «utforske» som eneste verb, noen har «utforske» som første verb i kombinasjon med ett eller flere verb, andre har igjen verb fra stikkordslisten som første verb i kombinasjon med verbet «utforske» og en betydelig andel har kun ett eller flere verb fra stikkordslisten. I min analyse vil jeg derfor kunne ta med kompetansemål som ikke nødvendigvis inneholder verbet «utforske».

## Metodiske overveielser

Kvalitative metoder tar sikte på å utvikle økt forståelse av fenomenene som blir undersøkte, og presentasjonen av resultatene skal derfor inneholde tolkninger av fenomenene som er analyserte og ikke kun beskrivelser. Denne vektleggingen av tolkning medfører et søkelys på og krav til hvordan dataene tolkes og den teoretiske bakgrunnen for tolkningene. Kvalitative metoder representerer i seg selv en problematisering av spørsmål som hvordan data utvikles og hvordan kvaliteten på undersøkelser kan vurderes sammenlignet med kvantitative metoder. Innen kvantitativ forskning er begrepene reliabilitet, validitet og generalisering etablerte og viser til resultatenes kvalitet i forhold til pålitelighet (repliserbarhet), gyldighet og overførbarhet. Begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet er videreførte og benyttes

innen kvalitative tilnærminger, men med et noe endret meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 19).

Å vurdere reliabiliteten til en kvalitativ undersøkelse innebærer å foreta en kritisk vurdering av undersøkelsen når det gjelder om «[...] prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). Å argumentere for undersøkelsens reliabilitet handler derfor i hovedsak om å redegjøre for utviklingen av data. Denne redegjørelsen bør være konkret og spesifikk med tanke på beskrivelse av fremgangsmåte og være så detaljert at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. I tillegg til å handle om å redegjøre for utviklingen av data, så handler reliabilitet også om «[...] å reflektere over hvordan forskerens egenskaper og posisjon har betydning for utvikling av dataene» (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennom å eksplisitt redegjøre for vitenskapsteoretisk inspirasjon har jeg hatt til hensikt å gi til kjenne og reflektere over egen posisjon. Ved å gjøre rede for metodisk tilnærming, har jeg forsøkt å beskrive hvordan dataene i denne masteroppgaven er utviklet og hvordan de vil bli analysert. Alle data som utvikles er lagt ved som vedlegg for at utenforstående skal kunne vurdere fremgangsmåten.

Å vurdere validiteten til en kvalitativ undersøkelse innebærer å foreta en kritisk vurdering av undersøkelsen når det gjelder «[...] resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data» (Thagaard, 2018, s. 189). Å argumentere for undersøkelsens validitet handler derfor i hovedsak om å bygge opp under gyldigheten av tolkningene, og dette kan gjøres ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet, ved å vise til alternative, mindre relevante tolkninger og ved å spesifisere nærmere under hvilke betingelser tolkningene er relevante og ikke. Teoretisk gjennomsiktighet dreier seg om å utarbeide grundige beskrivelser av teoretiske perspektiver og begreper som danner grunnlaget for tolkningene, og disse beskrivelsene skal vise «[...] hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene» (Thagaard, 2018, s. 189). Argumenter som bygger opp under denne masteroppgavens validitet er at jeg har redegjort for de teoriene og tidligere forskningen som jeg har brukt som analytiske verktøy, og på denne måten forsøkt å fremstå som teoretisk gjennomiktig. Videre har jeg presisert at hensikten med analysen og tolkningene er å åpne begrepsbruk og forståelser i læreplanverket for diskusjon, og med dette vist til under hvilke betingelser mine tolkninger er aktuelle og ikke.

Hensikten med kvalitative studier er å utvikle en forståelse for fenomenene som blir undersøkt og analysert. Innen kvalitative tilnærminger er det derfor «[...] *tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet*, og ikke beskrivelser av mønstre» (Mason, 2018 referert i Thagaard, 2018, s. 193–194). Å vurdere undersøkelsens overførbarhet handler derfor om å

presentere gode argumenter for at dataene, tolkningene og resultatene som utvikles «[...] innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger» (Thagaard, 2018, s. 194). Britt Ulstrup Engelsen mener at det er en oppgave for læreplanforskningen «Å se det ukjente i det velkjente» og skriver at det er behov «[...] for en (grunn)forskning med den primære hensikt å innvinne ny kunnskap om, forståelse for og innsikt i læreplanproblematikken» (Engelsen, 2003, s. 253). Slik hun ser det, «[...] kan vi ikke nøye oss med undersøkelser med utgangspunkt i myndighetenes formulerte intensjoner» og hun «[...] etterlyser en læreplanforskning som avdekker og problematiserer» ideologier, hensikter og skjulte budskap (Engelsen, 2003, s. 253–254). Denne masteroppgaven er et forsøk på å avdekke og problematisere doble formål og motstridende intensjoner i læreplanteksten. Dataene, tolkningene og resultatene kan være relevante i andre sammenhenger ved at de faglige begrepene fra teori og forskning som er brukt, samt resultatene, kan brukes til refleksjon og til «[...] å «avsløre» utdanningsmyndighetenes ideologier, siktemål og skjulte budskap» innenfor andre pedagogiske og/eller didaktiske temaer (Engelsen, 2003, s. 251).

## Analyse

---

### Tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter i *Opplæringens verdigrunnlag* i LK20

I underkapittel *Den generelle læreplanen av 1993 og det integrerte mennesket som analyseverktøy* i metodekapitlet viste jeg til den generelle delen av LK06 og avsnittet om det integrerte mennesket, og forklarte at jeg ville bruke dette som et analyseverktøy. I avsnittet om det integrerte mennesket blir det påpekt at skolen og opplæringen har mange doble formål hvor det individuelle må balanseres mot det sosiale, selvstendighet mot fellesskap, det nasjonale mot det globale og også fortid mot fremtid (Imsen, 2010, s. 131). Jeg har brukt de 17 punktene om opplæringens tilsynelatende motstridende formål i det integrerte mennesket som et analyseverktøy for å undersøke og identifisere doble formål og motstridende intensjoner i kapitlet *Opplæringens verdigrunnlag* i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Videre i denne første delen av analysekapitlet vil jeg presentere tre kategorier verdi- og interessekonflikter. Den første av disse er eksplisitte verdi- og interessekonflikter som er uttrykkelig formulert i *Opplæringens verdigrunnlag*. En tydelig tendens er at de eksplisitte verdi- og interessekonfliktene er knyttet til mulige konflikter når individet møter et fellesskap,

som når eksempelvis individuelle hensyn skal ivaretas og balanseres mot fellesskapets rammer og krav. Når det slås fast at elevene i disse møtene (og mulige konfliktene) skal «ivaretas», at skolen «støtte utviklingen til den enkeltes identitet», gjøre elevene «trygge» og «inkludere den enkelte» så støtter dette opp under en opplevelse av at de eksplisitte verdi- og interessekonfliktene regnes som ukontroversielle. Den andre kategorien er implisitte verdi- og interessekonflikter som kan fremstå som medregnet uten å være uttrykkelig formulert. Analysen viser at de implisitte verdi- og interessekonfliktene omhandler den enkelte elev og elevene som gruppe sitt ansvar for å «bidra til å ivareta menneskeverdet», til å «reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes» og til å «få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser». At elevene stilles til ansvar, kan være en mulig forklaring på bruken av implisitte formuleringer som en form for språklige dempere. Den tredje og siste kategorien er mulig tilsørte verdi- og interessekonflikter, og disse er hovedsakelig å finne i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Beskrivelser som ved første øyekast kan fremstå som en beskrivelse av en elevaktiv opplæring i et nåtidsperspektiv, kan også tolkes som en beskrivelse av forventninger om måloppnåelse med generell samfunnsmessig og økonomisk nytteverdi i et fremtidsperspektiv. Mens opplæringens doble og tilsynelatende motstridende formål ble fremhevet i avsnittet om det integrerte mennesket, så er den en tendens at dette ikke problematiseres i underkapitlet om skaperglede, engasjement og utforskertrang.

### *Ekspisitte verdi- og interessekonflikter*

Det første eksemplet på ekspisitte formuleringer i overordnet del i LK20 finner vi i det andre avsnittet i kapittel 1. *Opplæringens verdigrunnlag*. Kapitlet redegjør for skolens verdigrunnlag slik det kommer til uttrykk i opplæringslovens formålsparagraf og i den kristne og humanistiske arven og tradisjoner. Her blir det hevdet at «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn» og at «Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eksempler på aktuelle verdi- og interessekonflikter er balansen mellom individuelle og sosiale hensyn, og også den enkelte elevs selvstendighet balansert mot fellesskapets rammer og krav. Motstridende formål i generell del i LK06 som tilsvarer formuleringen om spenninger mellom ulike interesser og syn er blant annet:

å målbere det moralske fellesgodset og omtanken for andre i vår kultur - og gi evne til å stikke eigen kurs



å gjere fortruleg med vår kristne og humanistiske arv - og gi kjennskap til og respekt for andre religionar og livssyn (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Et andre eksempel på eksplisitte formuleringer om mulige verdi- og interessekonflikter møter vi i underkapitlet *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*. Underkapitlet redegjør for betydningen av å «[...] gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring» samtidig som «[...] hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det sjette og siste avsnittet poengteres det at ulike strømninger og kulturtradisjoner gjennom alle tider har påvirket det norske samfunnet, at den norske befolkningen er mer sammensatt enn tidligere og at verden generelt knyttes stadig tettere sammen. Med utgangspunkt i dette, hevdes det at: «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med denne formuleringen trekkes det inn en mulig verdi- og interessekonflikt knyttet til både individuelle og sosiale hensyn, hensyn til selvstendighet og felleskap og også hensyn hvor det nasjonale må balanseres mot det globale. I generell del av LK06 presenteres tilsvarende motstridende formål blant annet i disse punktene:

å bryte med sjølvdyrking og tru på den sterkaste sin rett - og gi styrke til å stå aleine, gå på tvers og ikke leggje seg flat eller bøye av for andres meiningar

å utvikle sjølvstendige og uavhengie [sic] personlegdommar - og evne til å verke og arbeide i lag

å framelske særpreget hos den einskilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre - og å formidle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks

å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjonar for å bevare eigenart og særdrag - og ope møte andre kulturar for å kunne gledast av mangfaldet i menneskelege ytringsfor mer [sic] og lære av kontrastar (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Det tredje eksempelet på eksplisitte formuleringer kan vi lese i underkapitlet *1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Underkapitlet redegjør for hvordan skolen og opplæringen skal «[...] bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det andre avsnittet forklarer generelt hvordan ny innsikt og kunnskap kan «vokse frem», og mer spesifikt om hvordan elevene skal kunne gjøre kritiske vurderinger både av kilder til kunnskap, fremgangsmåter til ny kunnskap og egne forståelser og standpunkt. Her finner vi

følgende formulering som uttrykker mulige verdi- og interessekonflikter: «Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tilsvarende finner vi om det integrerte mennesket i LK06:

å skape respekt for kjensgjerningar og sakleg argumentasjon - og øve opp kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar

å skape respekt for andres innsats og audmykt for andres bragder - og tru nok på seg sjølv til å våge å mislukkast

å opne sansane for dei mønster som har festna seg som tradisjonar, i alt frå musikk til byggekunst - og fantasi til å tenkje nytt og evne til å bryte opp

å tilføre dei unge eit solid kunnskapsfond - og forme dei slik at det både gir trong til ny innsikt og evne til lett å tileigne seg ny kunnskap gjennom heile livet  
(Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Et fjerde eksempel på eksplisitte formuleringer om mulige verdi- og interessekonflikter finner vi i underkapitlet *1.6 Demokrati og medvirkning*. Hovedbudskapet i underkapitlet er at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Underkapitlets tredje avsnitt redegjør for demokratiske verdier, prinsipper og institusjoner som eksempelvis rettigheter og muligheter til medvirkning og vern av mindretall, urfolk og minoriteter. Formuleringen «Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» kan tolkes som en eksplisitt formulering om mulige verdi- og interessekonflikter fordi bruken av formuleringene «på den ene siden» og «på den andre» kan signalisere motsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Motsetninger i dette tilfellet kan være mellom sosiale og individuelle hensyn, og mellom fellesskap og selvstendighet. Dermed kan formuleringen til en viss grad se ut til å overlappe formuleringene «Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn» og at «Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» fra kapittel 1. *Opplæringens verdigrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gitt det øvrige i innholdet underkapitlet og avsnittet formuleringen står i, så kan uttrykkene «å dyrke mangfoldet» og «inkludere den enkelte» også tolkes som blant annet som det å «[...] skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» og det å være bevisst «[...] både minoritets- og majoritetsperspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En slik tolkning av uttrykkene

kan derfor settes i sammenheng med følgende punkter om tilsynelatende motstridende formål i LK06:

å gi kunnskap om menneska si konfliktfylte søge og om landevinningane i fortida - og om kriser og voner i samtida

å skape medvit om korleis vår tid og vår kvardag er bestemt av tidlegare generasjonars val - og om dei føringar vi legg for kommande generasjonar

å gi fakta nok til å fatte og følgje den løpende samfunnsdebatt - og formidle verdier som kan rettleie i dei val som ny kunnskap opnar for (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

En tydelig tendens i analysen er at tre av de fire eksplisitte verdi- og interessekonfliktene er knyttet til mulige konflikter når individet møter et fellesskap, som når eksempelvis individuelle hensyn skal ivaretas og balanseres mot fellesskapets rammer og krav. Med utgangspunkt i bruk av en formulering som «hva som ellers skiller oss» i underkapittel 1.1 *Menneskeverdet* i opplæringens verdigrunnlag, kan det hevdes at forskjeller av alle slag regnes som en fellesmenneskelighet i overordnet del og dermed fremstår mulige konflikter når individet møter et fellesskap som forventede og som en ukontroversiell verdi- og interessekonflikt som ikke stigmatiserer bestemte grupper av elever. At de tre eksplisitte verdi- og interessekonfliktene slår fast at elevene «ivaretas», at skolen «støtte utviklingen til den enkeltes identitet», gjøre elevene «trygge» og «inkludere den enkelte» støtter ytterligere opp under påstanden om at de eksplisitte verdi- og interessekonfliktene regnes som ukontroversielle.

### *Implisitte verdi- og interessekonflikter*

Et eksempel på formuleringer som mer implisitt viser til mulige verdi- og interessekonflikter hvor det individuelle må balanseres mot det sosiale og selvstendighet mot fellesskap, møter vi det fjerde avsnittet i underkapitlet 1.1 *Menneskeverdet*: «Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt. Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formuleringene slår fast at den enkelte skal oppleve at ens egen personlige overbevisning og samvittighet tas på alvor og at den enkelte skal kunne «tenke, tro og ytre seg fritt», samtidig som den enkelte skal holde menneskeverdet i hevd og reflektere over hvordan motvirke krenkelser. På denne måten kan formuleringen tolkes som en antydning om at det kan oppstå verdi- og interessekonflikter

mellom den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet og eksempelvis retten til å ytre seg fritt, og menneskeverdet slik det kommer til uttrykk i menneskerettighetene.

Et andre eksempel kan vi lese i det andre avsnittet i underkapitlet *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*: «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bruken av uttrykkene «*felles* [min utheving] ramme» og «*ulike* [min utheving] perspektiver, holdninger og livsanskuelser» kan antyde mulige verdi- og interessekonflikter, og presiseringen av at en felles ramme «*skal* [min utheving] gi rom for mangfold» kan ses på en erkjennelse av at en felles ramme om disse ulike posisjonene ikke oppstår av seg selv. Videre kan presiseringen også ses på som et uttrykk for at den felles rammen skal være åpen for forandring og utvikling, og denne innstillingen kan både gi rom for flere og andre perspektiver, holdninger og livsanskuelser og kan også være kimen til verdi- og interessekonflikter.

Mens de tre eksplisitte verdi- og interessekonfliktene beskriver skolens og lærerens ansvar for den enkelte og fellesskapet, beskriver de to implisitte verdi- og interessekonfliktene den enkelte elev og elevene som gruppe sitt ansvar for å «bidra til å ivareta menneskeverdet», til å «reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes» og til å «få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser». Å stille elevene til ansvar kan fremstå som mer kontroversielt enn å stille skolen og læreren til ansvar, og kan dermed være en mulig forklaring på bruken av implisitte formuleringer som en form for språklige dempere.

### *Mulig tilslørte verdi- og interessekonflikter*

I innledningen til underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* står det at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Første leddsetning i formuleringen fremstår som et krav til skolen om å åpne for skaperglede, engasjement og utforskertrang på elevenes premisser, og i generell del om det integrerte mennesket i LK06 finner vi en lignende elevsentrert formulering i første del av i følgende punkt:

å gi rom for barns kultur og unges stil - og ruste dei til å gå inn og ta ansvar i vaksenverda (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

I LK06 blir det «å gi rom» for barn og unge i et nåtidsperspektiv stilt opp som en verdi- og interessekonflikt mot det «å ruste» barn og unge i et fremtidsperspektiv. Andre leddsetningen i formuleringen i LK20 kan tolkes som at skolen i et nåtidsperspektiv skal la elevene «få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling», og det fremstår ikke som en mulig verdi- og interessekonflikt med tanke på å bli satt i stand til å ta ansvar i «vaksenverda» slik det derimot blir fremstilt i punktet i LK06. Å inneha kompetansen «å se muligheter og omsette ideer til handling» kan være avgjørende med tanke på å kunne «gå inn og ta ansvar i vaksenverda», og det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved om formuleringen i LK20 kan ha i seg tilslørte verdi- og interessekonflikter. Det tredje avsnittet i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* tar opp igjen begrepene ideer og handling:

Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Utrykket «å berike samfunnet» kan tolkes som en antydning til et fremtidsperspektiv og underbygger at det i underkapitlet om skaperglede, engasjement og utforskertrang i LK20 kan være tilslørte verdi- og interessekonflikter tilsvarende det nevnte punktet i LK06.

Videre i første avsnitt i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* møter vi følgende formulering: «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Uttrykkene «sansning og tenkning» og «estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» binder to og to begreper sammen med konjunksjonen og. Dette kan tolkes som at uttrykkene ses som to sider av samme mynt og antyder ingen mulige verdi- og interessekonflikter. I generell del i LK06 er lignende formål satt opp som tilsynelatende motstridende:

å gi praktisk dugleik for arbeid, yrke og livsens konkrete oppgaver - og by romslege vokstervilkår for karakter og kjensleliv (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Etter mønster i punktet ovenfor kan begrepene fra LK20 omformuleres til uttrykkene «tenkning og praktiske ferdigheter» og «sansning og estetiske uttrykksformer». På denne måten kan uttrykkene fremstå som mulige verdi- og interessekonflikter knyttet til

samfunnsmessige og individuelle hensyn når det kommer til grunnleggende spørsmål om eksempelvis hensikten med utdanning og mål for opplæringen.

Til slutt kan vi i det fjerde avsnittet i underkapittel *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* i overordnet del lese om kunst og kultur:

Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I avsnittet blir kunsten og kulturens mulige påvirkning og nytteverdi på ulike nivåer og områder påpekt. På samfunnsnivå vil kunst og kultur påvirke både materielle sider (eksempelvis «fysiske omgivelser») og ikke-materielle sider (eksempelvis «samfunnsutviklingen» og «nye perspektiver») av samfunnet, mens det på individnivå vil bidra til «den enkeltes personlige utvikling» og dessuten ha «en egenverdi». I generell del i LK06 finner vi også et punkt om kunst og annen skapende virksomhet og tilsynelatende motstridende formål:

å gi sterke opplevingar ved dei fremste menneskelige ytingar slik vi kjenner dei frå litteratur og kunst, frå arbeid, handling og forskning - og gi kvar einskild sjansen til å oppdage og utvikle dei kimar som ligg i egne givnader (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Felles for formuleringene i LK20 og punktet i LK06 er at opplevelser i møte med kunst og kultur har en egenverdi, og at det dessuten vil ha en betydning for den enkelte («personlig utvikling» og «oppdage og utvikle dei kimar som ligg i egne givnader»). Mens formuleringene i LK20 inneholder beskrivelser av både samfunnsmessig og individuell nytteverdi, er det i punktet i LK06 kun beskrivelser av individuell nytteverdi. Dette punktet kan tolkes dithen at de tilsynelatende motstridende formålene består i å balansere fortid og det eksisterende mot nåtid og det som ennå ikke er ved at elevene ikke utelukkende skal introduseres for og få erfaringer knyttet til eksisterende kunst og kultur, men at de gjennom opplæringen også skal få utforske og utfolde egne kreative og skapende evner. Når det i LK20 i tillegg er lagt til elementer med samfunnsmessig nytteverdi i kunst og kultur, så kan dette medføre verdi- og interessekonflikter på flere nivåer og områder.

I underkapitlet *1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet* står det:

De [elevene] skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I første setning fremheves naturen som en «kilde til nytte, glede, helse og læring», mens det i de to neste setningene påpekes at «menneskets levesett påvirker naturen og klimaet» og at elevene skal utvikle «bevissthet» og «vilje til å ta vare på miljøet». Det er ingen markører i form av ord eller uttrykk i teksten som eksplisitt uttrykker mulige verdi- og interessekonflikter, men summen av innholdet i avsnittene i underkapitlet overlapper i påtakelig grad følgende punkt fra generell del i LK06:

å lære elevene å bruke naturen og naturkreftene for menneskelege formål - og lære dei å verne miljøet mot menneskeleg dårskap og overgrep (Kunnskapsdepartementet, u.å.)

Til tross for påtakelig innholdsmessig overlapping, så kan formuleringene i LK20 oppleves mer implisitte og mindre konfronterende enn punktet i LK06 og dermed mindre synlige. Mens elevene i LK06 skal lære «å verne miljøet mot *menneskeleg dårskap og overgrep* [min utheving]», uttrykker heller LK20 at «Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan *menneskets levesett påvirker naturen og klimaet* [min utheving]» og at «Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden».

Tre av de fire mulig tilslørte verdi- og interessekonfliktene er å finne i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Felles for disse tre er at de uttrykker skolens og lærerens ansvar for å «la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang», for å «la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling», for å organisere opplæringen slik at elevene får «lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» og for å sørge for at «elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk». Kirsten Sivesind skriver at beskrivelser av læreres oppgaver og ansvar har vært dominerende i tidligere læreplaner, men at hun finner denne måten å beskrive skolens oppgave på som lite dominerende i overordnet del. Hun mener at «Denne måten å beskrive skolens oppgave på omgår forventningene om hva som skal påvirkes,

produseres og forbedres gjennom læringsfremmende tiltak» (Sivesind, 2019, s. 97). Slik jeg ser det, kan det derfor reises spørsmål ved om underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* utelukkende er en beskrivelse av betingelser for opplæringen («la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang») eller om det også kan være generelle forventinger til måloppnåelse (Sivesind, 2019, s. 104). Ved å lese underkapitlet som generelle forventinger til måloppnåelse, er det visse likhetstrekk med Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth og Liselott Aarsand sine funn av konstruksjoner av subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* i NOU 2018: 2 *Fremtidige kompetansebehov I* og NOU 2019: 2 *Fremtidige kompetansebehov II*. Med dette blir det tydelig at det som med første øyekast kan fremstå som en beskrivelse av en elevaktiv opplæring i et nåtidsperspektiv, også kan være en beskrivelse av forventinger om måloppnåelse med generell samfunnsmessig og økonomisk nytteverdi i et fremtidsperspektiv.

## Betingelser for opplæring eller generelle forventinger om måloppnåelse?

Kirsten Sivesind fant i sin analyse av overordnet del at et fremtredende trekk var bruken av ordet «utvikling». Hun skriver at ordet «utvikling» i overordnet del ble brukt 90 ganger til sammenligning med ordet «danning» som ble brukt 18 ganger. Siden skolen har både et utdanningsoppdrag og et dannelsesoppdrag, finner hun dette påfallende. Dessuten påpeker hun at overordnet del:

«[...] anvender [...] en rekke «skal»-formuleringer om hva skolen skal gjøre og resultere i. Skolen skal «gi mulighet for» [sic] «verdsette og stimulere», «håndtere» og «anerkjenne», som viser til her-og-nå-praksiser, men like viktig er hva skolen skal føre med seg i et framtidsperspektiv. Denne framtidorienteringen beskrives med verb som det å «bidra positivt til», «fremme», «løse» og «utvikle» (Sivesind, 2019, s. 102)

I underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* brukes ulike former av ordet «utvikle» 8 ganger, og elevene skal blant annet «utvikle» engasjement, utforskertrang, evne til å uttrykke seg på ulike måter og den estetiske sansen. Basert på funnene i den første delen av analysen hvor jeg fant tre mulig tilslørte verdi- og interessekonflikter i dette underkapitlet og i lys av ordbruk med framtidorientering, vil jeg i denne andre delen se nærmere på nettopp dette underkapitlet. Problemstillingen spør etter doble formål og motsetningsfylte intensjoner, og slik jeg ser det vil det derfor være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i disse funnene for å ytterligere undersøke uttalte utdanningspolitiske mål i ett av underkapitlene i overordnet del.



## Subjektposisjoner i 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Som utgangspunkt for innholdsanalysen av underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* har jeg utviklet tre subjektposisjoner, og disse er *Den skapende eleven*, *Den engasjerte eleven* og *Den utforskende eleven*.

Jeg har i teorikapitlet redegjort for de ulike kognitive ferdighetene i den reviderte utgaven av Bloom mfl. taksonomi for kognitive ferdigheter. Videre har jeg i metodekapitlet redegjort for Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller sin forståelse og bruk av Blooms mfl. taksonomi til å dele opp og analysere kompetansemål. Blooms mfl. taksonomi opererer med en tredeling av typer ferdigheter, og hvor den første er kognitive ferdigheter, den andre er psykomotoriske ferdigheter og den tredje er affektive ferdigheter. En slik tredeling av typer ferdigheter er en teoretisk konstruksjon, og i praksis vil en ofte bruke alle tre typer ferdigheter samtidig (Andreassen & Tiller, 2021, s. 106). Jeg finner det likevel hensiktsmessig å ta utgangspunkt i denne for å beskrive trekk ved de tre subjektposisjonene. Tabellen under gir en skjematisk oversikt:

Tabell 3. Oversikt ulike typer ferdigheter og eksempler på verb

	Ferdighet	Eksempler på verb
Kognitiv	Mentale handlinger	kjenne til, vurdere, forstå, beslutte, tolke, analysere, beskrive og gjengi
Psykomotorisk	Sanselige og motoriske handlinger	tegne, bygge, svømme, lage og synge
Affektiv	Handlinger i tråd med holdninger og verdier	samarbeide, respektere, ta ansvar for, inkludere, lytte til, vise omsorg og anerkjenne

Med utgangspunkt i (Andreassen & Tiller, 2021, s. 106)

Verbet «skape» har flere betydninger, og en av disse er å gjøre noe til virkelighet («Skape», u.å.). *Den skapende eleven* kan ved hjelp av et samspill mellom kognitive og psykomotoriske ferdigheter, skape i betydning av å eksempelvis «omsette ideer til handling».

Verbet «engasjere» i adjektivisk perfektum partisipp er engasjert, og kan bety blant annet interessert og aktiv («Engasjere», u.å.). Ferdigheten som først og fremst kjennetegner den engasjerte eleven, og som derfor skiller den fra den skapende og den utforskende eleven, er den affektive. *Den engasjerte eleven* er interessert, aktiv og deltakende i opplæringen og handler i tråd med holdninger og verdier som formidles og tillegges verdi. Handlinger som å «utfolde skaperglede» og holdninger som å «ønske å oppdage» regner jeg derfor som kjennetegn ved den engasjerte eleven, ved at dette kan ses som et uttrykk for å handle i tråd med verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Innholdet i verbet «utforske» kan beskrives med andre verb som å undersøke, å granske og å iaktta («Utforske», u.å.). *Den utforskende eleven* kan ved hjelp av et samspill mellom kognitive og psykomotoriske ferdigheter, utforske i betydning av å eksempelvis «se muligheter», «løse problemer» og «stille nye spørsmål». Mens *den skapende eleven* først og fremst kjennetegnes ved at den kan «omsette ideer til handling» (psykomotorisk ferdighet), så kan *den utforskende elevens* handlinger både være mentale og/eller sanselige og motoriske.

Etter mønster fra Andreassen og Tiller har jeg delt opp setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, for på denne måten forsøke å synliggjøre flest mulig nyanser (Andreassen & Tiller, 2021, s. 171). I tabellen under er ingressen til underkapitlet delt opp og skrevet om, og denne slår fast at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Se vedlegg 2 for øvrige setninger i underkapitlet.

Tabell 4. Eksempel analyseskjema (subjektposisjon og utdanningens funksjon)

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utd. funksjon
Elevene skal utfolde skaperglede	E	SO
Elevene skal utfolde engasjement	E	SO
Elevene skal utfolde utforskertrang	E	SO
Elevene skal utvikle evnen til å se muligheter	U	K
Elevene skal utvikle evnen til å omsette ideer til handling	S	K

Med utgangspunkt i Sivesind sine funn om ordbruk med fremtidsorientering og formuleringer som omgår forventningene om hva som skal «påvirkes, produseres og forbedres» i overordnet del, så har jeg omformulert setningene til forventninger og målsetninger. Formålet er først og fremst å løse opp og uroe etablerte forståelser av innholdet i dette underkapitlet og på denne måten åpne for andre forståelser som kan utvide rommet for diskusjon (Engebretsen & Haldrar, 2010, s. 12). Videre vil jeg denne andre delen av analysekapitlet presentere funnene sortert i kategorier etter Biesta sitt rammeverk om opplæringens tre funksjoner. Analysene mine viser at de tre subjektposisjonene er relativt jevnt fordelt i forbindelse med opplæringens kvalifiserende funksjon, men at når det kommer til opplæringens sosialiserende funksjon så er kun subjektposisjonen *Den engasjerte eleven* representert. Ved å sette funnene i sammenheng med Bloom mfl. sine taksonomier for kognitive, psykomotoriske og affektive ferdigheter så kan det se ut til at det er læring og utvikling som forutsetter ferdigheter på de øverste nivåene som verdsettes høyt og også fremstår som en felles norm.

## Opplæringens kvalifiserende funksjon

Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* til forventinger og mål, så finner jeg forventinger og målsetninger knyttet til *Den skapende eleven* og opplæringens kvalifiserende funksjon i 11 av til sammen 61 mål. Som oversikten (se vedlegg 3) av oppdelte og omskrevne forventinger og målsetninger om kvalifisering og *Den skapende eleven* viser, så fremstår det å utvikle evnen til å omsette ideer til handling gjennom samarbeid, nytenkning og entreprenørskap som spesielt verdifullt og ønskelig. Ulike former verbet «å skape» forekommer også gjentatte ganger og kan ses som et uttrykk for de samme forventningene og målsetningene. Det fremstår dermed som svært ønskelig at elevene gjennom opplæringen skal bli i stand til å kunne uttrykke og omsette ideer til handling på «forskjellige måter» og at de skal utvikle og bruke «skapende krefter» og «kreative evner» på måter som på sikt «kan bidra til å berike samfunnet». Madsen et al. fant i NOU 2810: 2 og NOU 2019: 2 at det utover konstruksjoner av subjektposisjoner også konstrueres mulighetsdiskurser. De begrunner dette med at det i NOU-ene konstrueres et voksent subjekt som er ansvarlig og som skaper et godt liv for seg selv gjennom å foreta de valgene som anses for å være riktige og ved å sørge for å inneha tilstrekkelig kompetanse til enhver tid. De mener derfor at individet ses som «en slags entreprenør i eget liv» og at autonomi, frihet og muligheter skapes gjennom disse valgene og gjennom å forvalte sitt eget læringsansvar. Ifølge Madsen et al., så styres individet på denne måten samtidig inn i en «konkurransorientert, økonomisk diskurs», og med utgangspunkt i de oppdelte og omskrevne setningene med forventinger og målsetninger til kvalifisering og *Den skapende eleven* er det mulig å se konturene av de samme forestillingene om å være «entreprenør i eget liv» og en «konkurransorientert, økonomisk diskurs» (Madsen et al., 2021).

Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* til forventinger og mål, så finner jeg forventinger og målsetninger knyttet til *Den engasjerte eleven* og opplæringens kvalifiserende funksjon i 10 av til sammen 61 mål. Som oversikten (se vedlegg 3) av oppdelte og omskrevne forventinger og målsetninger om kvalifisering og *Den engasjerte eleven* viser, så fremstår det å kunne «lære» og «utvikle seg» gjennom å bruke forskjellige sanser, å engasjere seg i ulike typer læringsaktiviteter og å reflektere over erfaringer som spesielt verdifullt og ønskelig. Forventinger og målsetninger til det å lære og utvikle seg «gjennom» tenkning, sansing og erfaringer beskrives på følgende måte i *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i underkapitlet *2.4 Å lære å lære* i overordnet del: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine

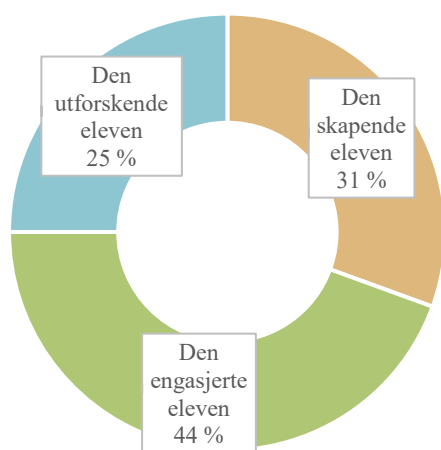
egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser vi igjen et eksempel på ordbruk med fremtidsorientering og formuleringer som omgår forventningene om hva som skal «påvirkes, produseres og forbedres», og slik jeg ser det er det klare paralleller mellom idealet om den engasjerte eleven som «reflekterer over egen læring», «forstår egne læringsprosesser» samt «tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» og Madsen et al. sine (voksne) subjektposisjoner *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* (Madsen et al., 2021).

Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* til forventinger og mål, så finner jeg forventinger og målsetninger knyttet til *Den utforskende eleven* og opplæringens kvalifiserende funksjon i ni av til sammen 61 mål. Som oversikten (se vedlegg 3) av oppdelte og omskrevne forventinger og målsetninger om kvalifisering og *Den utforskende eleven* viser, så fremstår det å utvikle evne og ferdigheter til å «se muligheter», «utforske», «løse problemer» og «stille nye spørsmål» som spesielt verdifullt og ønskelig. Disse ferdighetene skal videre føre til «dybdelæring». I underkapittel *2.2 Kompetanse i fagene* i overordnet del står det at målet med «dybdelæring» er at «[...] elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» og at «[...] elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begge subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* skildres i NOU 2810: 2 og NOU 2019: 2 som i stand til å håndtere «fremtidige kompetansebehov» gjennom å imøtekomme «[...] ønsker, krav og behov ved å selv ta ansvar for å inneha tilstrekkelig kompetanse og for å videreutvikle den i tråd med endringer og fremtidige kompetansebehov» (Madsen et al., 2021, s. 354). Med utgangspunkt i de oppdelte og omskrevne setningene med forventinger og målsetninger til kvalifisering og *Den utforskende eleven* kan disse ses som grunnleggende forutsetninger for både å være i stand til å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse og å være i stand til å kontinuerlig videreutvikle denne kompetansen.

## Opplæringens kvalifiserende funksjon – oppsummering av funn og verdiprofil

Til sammen har jeg funnet og kodet 30 formuleringer knyttet til opplæringens kvalifiserende funksjon av totalt 61 formuleringer. Tilnærmet halvparten av formuleringene gir derfor uttrykk for hva opplæringen skal sette elevene i stand til «å kunne gjøre». Dette kan ses som et uttrykk for at kvalifisering er en sentral verdi i opplæringen som helhet.

Jeg har foretatt en enkel kvantitativ vurdering av de oppdelte og omskrevne forventningene og målsetningene for å kunne vise proporsjonene mellom subjektposisjonene (Briseid, 2012, s. 56). Når det kommer til opplæringens kvalifiserende funksjon, så er de tre subjektposisjonene relativt jevnt fordelt:



Figur 1 Profil opplæringens kvalifiserende funksjon

Alle subjektposisjonene er dermed representerte i tilknytning til opplæringens kvalifiserende funksjon når det kommer til verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at det «å kunne gjøre noe» (kvalifisering) regnes som summen av flere typer ferdigheter (kognitive, affektive og psykomotoriske). Figuren over viser at *Den engasjerte eleven* er viet noe mer oppmerksomhet enn de to andre

subjektposisjonene. Siden *Den engasjerte eleven* er definert som interessert, aktiv og deltakende i opplæringen og handler i tråd med holdninger og verdier som formidles og tillegges verdi, er dette å forvente siden overordnet del er et verdidokument som utdyper opplæringens verdigrunnlag.

## Opplæringens sosialiserende funksjon

Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* til forventninger og mål, så finner jeg ingen forventninger og målsetninger knyttet til *Den skapende eleven* og opplæringens sosialiserende funksjon. Dette kommer av

innholdet i mine beskrivelser av de ulike subjektposisjonene, og hvor det å skape regnes som sanselige og motoriske ferdigheter. I tillegg ser jeg handlinger som å «utfolde skaperglede» og holdninger som å «ønske å oppdage» som kjennetegn ved den engasjerte eleven, ved at dette kan ses som et uttrykk for å handle i tråd med verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* til forventinger og mål, så finner jeg forventinger og målsetninger knyttet til *Den engasjerte eleven* og opplæringens sosialiserende funksjon i 31 av til sammen 61 mål. Som oversikten (se vedlegg 3) av oppdelte og omskrevne forventinger og målsetninger om sosialisering og *Den engasjerte eleven* viser, så fremstår det å tilegne seg kulturell literacy og bli en del av eksisterende kulturelle strukturer og praksiser som spesielt verdifullt og ønskelig. Når det gjaldt opplæringens kvalifiserende funksjon, handlet verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang hovedsakelig om å «kunne gjøre noe», som eksempelvis å kunne å omsette ideer til handling, å lære, å utforske og å løse problemer. Når det kommer til opplæringens sosialiserende funksjon og *Den engasjerte eleven*, kommer verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang til uttrykk som forventinger om endringer i interesser, holdninger og verdier og som målsetninger om å tilegne seg verdifull kulturell kunnskap.

Av de 30 forventingene og målsetningene knyttet til *Den engasjerte eleven* og opplæringens sosialiserende funksjon finner jeg at ni av disse spesifikt handler om å utruste elevene med kulturell og politisk literacy; at de skal lære om «kunst og kultur» og «skapende og kreative fagområder» som påvirker både «våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen». Videre er det seks forventinger og målsetninger som omhandler den enkelte elev og hvordan erfaringer med «kunst- og kulturuttrykk» i opplæringen skal bidra til personlig utvikling. Til sammen utgjør disse 15 forventingene og målsetningene om kulturell og politisk literacy halvparten av de 30 forventingene og målsetningene knyttet til *Den engasjerte eleven* og opplæringens sosialiserende funksjon. Kirsten Sivesind fant i sine analyser av overordnet del at det ikke er relasjoner og/eller møter mellom lærer og elev, eller mellom elever og elever, som vektlegges når elevene omtales i overordnet del. Derimot fant hun at «Svært ofte blir elevene omtalt med vekt på hva de skal lære» og at «Store deler av teksten [overordnet del] preges av en lærings- og utviklingsorientert tilnærming» (Sivesind, 2019, s. 96). Av de 30 forventingene og målsetningene knyttet til *Den engasjerte eleven* og opplæringens sosialiserende funksjon finner jeg at fire av disse spesifikt handler om relasjoner og/eller møter mellom elever ved at

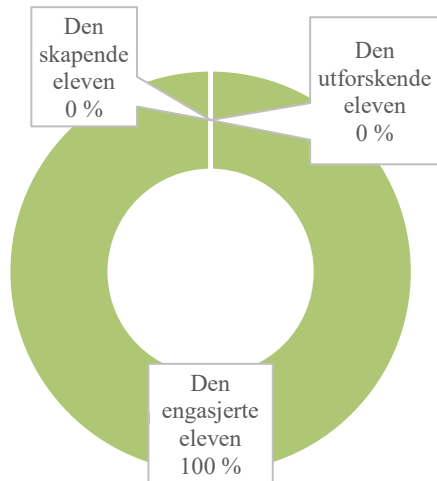
de nevner lek og samarbeid. Slik jeg ser det, så er det dermed grunnlag for å hevde at underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* er preget av en individualistisk «lærings- og utviklingsorientert tilnærming». *Den engasjerte eleven* skal altså utvikle affektive ferdigheter som eksempelvis å anerkjenne etablerte sosiale, kulturelle og politiske strukturer og praksiser og handle i tråd med disse. Madsen et al. beskriver subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* i NOU 2810: 2 og NOU 2019: 2 som «[...] en villig, fleksibel, ansvarsfull og tilpasningsdyktig borger» og som «[...] en borger som imøtekommer arbeidslivets ønsker, krav og behov» (Madsen et al., 2021, s. 353–354). Slik jeg ser det er det klare paralleller mellom idealet om den engasjerte eleven som anerkjenner og handler i tråd med etablerte sosiale, kulturelle og politiske strukturer og praksiser og Madsen et al. sine (voksne) subjektposisjoner *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* (Madsen et al., 2021).

Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* til forventinger og mål, så finner jeg ingen forventinger og målsetninger knyttet til *Den utforskende eleven* og opplæringens sosialiserende funksjon. Som med subjektposisjonen *Den skapende eleven*, så kommer dette av innholdet i mine beskrivelser av de ulike subjektposisjonene.

### *Opplæringens sosialiserende funksjon – oppsummering av funn og verdiprofil*

Til sammen har jeg funnet og kodet 31 formuleringer knyttet til opplæringens sosialiserende funksjon. Rett over halvparten av formuleringene gir derfor uttrykk for hvilke måter opplæringen skal medvirke til bestemte endringer i interesser, holdninger og verdier, og hvordan det er ønskelig at verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang viser seg i atferd og handlinger.

Jeg har foretatt en enkel kvantitativ vurdering av de oppdelte og omskrevne forventningene og målsetningene for å kunne vise proporsjonene mellom subjektposisjonene (Briseid, 2012, s. 56). Når det kommer til opplæringens sosialiserende funksjon, så er de tre subjektposisjonene svært ujevnt fordelt ved at det er kun subjektposisjonen *Den engasjerte eleven* som er representert:



Figur 2 Profil opplæringens sosialiserende funksjon

til opplæringens sosialiserende funksjon siden overordnet del er et verdidokument som utdyper opplæringens verdigrunnlag.

Som nevnt ovenfor i forbindelse med sosialisering og *Den skapende eleven* og *Den utforskende eleven*, så kommer denne ujevne fordelingen av innholdet i mine beskrivelser av de ulike subjektposisjonene. Videre påpekte jeg i oppsummeringen av funn og verdiprofil til opplæringens kvalifiserende funksjon at *Den engasjerte eleven* er definert som interessert, aktiv og deltakende i opplæringen og at eleven handler i tråd med holdninger og verdier som formidles og tillegges verdi. Dermed er det også å forvente en vektlegging av *Den engasjerte eleven* i tilknytning

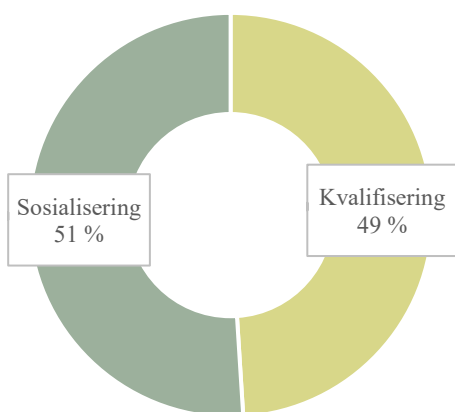
### Opplæringens subjektiverende funksjon

Jeg har ikke kodet formuleringer i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* med utgangspunkt i opplæringens subjektiverende funksjon, og grunnen til dette er at jeg mener Biesta sin forståelse av subjektivitet ikke er forenelig med opplæring og vurdering av måloppnåelse med utgangspunkt i kompetansemål. Han poengterer i artikkelen *Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited* at subjektivering handler om eksistensen av eleven som et subjekt og ikke som et objekt for pedagogisk intervensjon (G. Biesta, 2020, s. 89).

### Avsluttende oppsummering og verdiprofil

Når jeg gjorde en enkel kvantitativ vurdering av de oppdelte og omskrevne forventningene og målsetningene å kunne vise proporsjonene mellom subjektposisjonene *Den skapende eleven*, *Den engasjerte eleven* og *Den utforskende eleven*, fant jeg at de tre subjektposisjonene var relativt jevnt fordelt når det gjaldt opplæringens kvalifiserende funksjon. Når det derimot gjaldt opplæringens sosialiserende funksjon, så var de tre subjektposisjonene svært ujevnt fordelt ved at det kun var subjektposisjonen *Den engasjerte eleven* som var representert. Ved å dele opp og skrive om setningene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og*





Figur 3 Samlet profil fordeling av opplæringens hovedfunksjoner

*utforskertrang* til forventninger og mål, så finner jeg forventninger og målsetninger knyttet til opplæringens kvalifiserende funksjon i 30 av til sammen 61 mål og forventninger og målsetninger knyttet til opplæringens sosialiserende funksjon i 31 av til sammen 61 mål.

Overskriften til denne andre analysen er formulert som et spørsmål; «Betingelser for opplæring eller generelle forventninger om måloppnåelse?».

Analysen viser at om underkapitlet 1.4

*Skaperglede, engasjement og utforskertrang* ikke

kun ses som betingelser og beskrivelser av her-og-nå-praksiser i opplæringen, men også som generelle forventninger om måloppnåelse i et fremtidsperspektiv, så er opplæringens kvalifiserende funksjon med forventninger om å bli satt i stand til «å kunne gjøre noe» et betydelig innslag. Dessuten er det «å kunne gjøre noe» og tilegnelse av kulturell- og politisk literacy en tydelig forventning når det kommer til både opplæringens kvalifiserende og sosialiserende funksjon, og som også sammenfaller med idealet om den aktive medborger.

Det første domenet (kognitive) i Bloom mfl. sin inndeling av ferdigheter bygger på en forståelse av kognitive operasjoner som inndelt i seks nivåer og med økende kompleksitet fra ett nivå til det neste, og hvor mestring på neste nivå forutsetter evne til å prestere på de foregående nivåene. I teorikapitlet redegjorde jeg for disse ferdighetene, men nedenfor viser jeg kort til de seks nivåene slik de ble presentert i førsteutgaven fra 1956 og revisjon av nivåene i 2001 i tabellform. Andreassen kommenterer at revisjonen synes å ha endret nivåene til et mer «verb-format» (Andreassen, 2020, s. 97):

Tabell 5. Taksonomi for kognitive ferdigheter (førsteutgave og revisjon)

	Førsteutgave (1956)	Revisjon (2001)
Nivå 1	Kunnskap	Huske
Nivå 2	Redegjørelse	Forstå
Nivå 3	Anvendelse	Anvende
Nivå 4	Analyse	Analysere
Nivå 5	Syntese	Evaluere
Nivå 6	Evaluering	Skape

Som jeg har vist gjennom analysen av opplæringens kvalifiserende funksjon og de tre subjektposisjonene, så fremstår evnen til å omsette ideer til handling, å kunne lære ved å reflektere over erfaringer samt evnen til å utforske og stille nye spørsmål som spesielt verdifullt og ønsket. Slik jeg ser det, forutsetter dette kognitive ferdigheter tilsvarende de øverste nivåene i taksonomien over.

Det andre domenet (affektive) er inndelt i fem nivåer. Andreassen presenterer og forklarer forskjellene på nivåene på følgende vis:

Dersom vi eksemplifiserer gjennom temaet miljøproblematikk, kan en tenke seg at det første nivået er å bli klar over f.eks. problemet med forurensing. Det neste nivået er å gi problemet oppmerksomhet, f.eks. snakke eller lese om det. I det tredje nivået har studenten et ønske om å ta hensyn til problemet. I det fjerde nivået gjør studentene noe med problemet, f.eks. å kildesortere og sanke farlig avfall. I det femte nivået er problemet og tiltakene integrert i verdisetten til studenten. (Andreassen, 2020, s. 98–99)

Andreassen påpeker at det er «[...] komplisert å arbeide seg fram til forståelse av hva affektive ferdigheter er», men at han «[...] forstår [...] affektive ferdigheter som studentens evne til å kommunisere og samhandle med andre, og evne til å utføre aktuelle oppgaver i tråd med et verdisett» (Andreassen, 2020, s. 99). På denne måten kan kognitive og affektive ferdigheter skilles fra hverandre ved at affektive ferdigheter er handlinger i tråd med verdier, mens kognitive ferdigheter er utelukkende mentalt arbeid. På samme måte som med taksonomien for kognitive ferdigheter, så viser Andreassen sine eksempler med utgangspunkt i taksonomien for affektive ferdigheter at det i underkapitlet *1.4 Skaper glede, engasjement og utforskertrang* er forventinger og målsetninger tilsvarende de øverste nivåene som handler om å anerkjenne, innrette seg etter og innlemme bestemte verdier i eget verdisett.

Det tredje og siste domenet (psykomotorisk) er inndelt i syv nivåer. Andreassen presenterer og forklarer forskjellene på nivåene på følgende vis:

Dette kan eksemplifiseres gjennom en fotballelev som ønsker å lære seg Cruyff-finta. I det første nivået observerer eleven, gjennom sanser, en som mestrer finta. I det neste nivået finner eleven interesse for å lære seg finta. I det tredje nivået klarer eleven å imitere og kopiere bevegelsene til en annen person som mestrer finta. På det fjerde nivået «sitter» bevegelsene i finta i øvelses-situasjoner, men ikke i spillsituasjoner med reelt press fra motspillere. I det femte nivået mestrer og lykkes eleven med finta i spillsituasjoner. I det sjette nivået, som kan hevdes å sjelden være på annet enn toppidrettsnivå, modifiserer og fornyer en spiller den originale Cruyff-finta, slik at den kan anvendes i andre og nye situasjoner enn hva opphavspersonen selv gjorde. På det syvende nivået skaper spilleren en helt ny finte. Det var det nederlenderen Johan Cruyff gjorde da han oppfant finta som ble

oppkalt etter han selv, eller som den svenske skihopperen Jan Boklöv gjorde da han fant opp Boklöv-stilen. (Andreassen, 2020, s. 101)

Som for kognitive og affektive ferdigheter, så er det også for psykomotoriske ferdigheter forventinger og målsetninger tilsvarende de øverste nivåene når det kommer til subjektposisjonene i underkapittel *1.4 Skapergleder, engasjement og utforskertrang*. Det er beskrivelser av lavere nivåer psykomotoriske ferdigheter i underkapitlet, og formuleringer som uttrykker hva elevene skal lære om kan ses som et eksempel på disse. Forventinger og målsetningene knyttet til at elevene skal kunne «løse problemer» og «stille nye spørsmål» viser likevel til ferdigheter på de øverste nivåene.

Med utgangspunkt i funnene knyttet til opplæringens funksjoner og de tre subjektposisjonene som jeg har presentert ovenfor og taksonomiene for kognitive, affektive og psykomotoriske ferdigheter, så kan det se ut til at læring og utvikling som forutsetter ferdigheter på de øverste nivåene verdsettes høyt og fremstår som en felles norm.

## Verbet «utforske» og forestillinger om *Den utforskende eleven* i læreplaner for fag

I den første delen av analysekapitlet brukte jeg den generelle delen av LK06 og avsnittet om det integrerte mennesket som et analyseverktøy. Jeg fant tre kategorier verdi- og interessekonflikter i LK20; eksplisitte verdi- og interessekonflikter, implisitte verdi- og interessekonflikter og mulig tilslørte verdi- og interessekonflikter. Tre av de fire mulig tilslørte verdi og interessekonfliktene fant jeg i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og i den andre delen av analysekapitlet så jeg derfor nærmere på nettopp dette underkapitlet. Jeg påpekte at underkapitlet både kan ses som betingelser og beskrivelser av her-og-nå-praksiser i opplæringen og som generelle forventinger om måloppnåelse i et fremtidsperspektiv. Dermed kan det hevdes at underkapitlet også er en beskrivelse og bestilling av en fremtidig, kompetent og sysselsatt samfunnsborger. Med utgangspunkt i funnene knyttet til opplæringens funksjoner, de tre subjektposisjonene og taksonomiene for kognitive, affektive og psykomotoriske ferdigheter, så hevdet jeg at det kan se ut til at læring og utvikling som forutsetter ferdigheter på de øverste nivåene verdsettes høyt og fremstår som en felles norm. I forlengelsen av den videre analysen av underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, så vil jeg i denne tredje delen av analysekapitlet undersøke

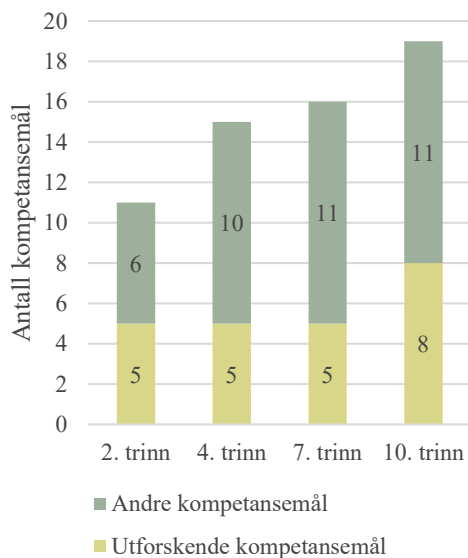
hvordan verdien utforskertrang kommer til uttrykk gjennom bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag. Bakgrunnen for dette er blant annet funn fra evaluering av fagfornyelsen om at verbet «utforske» er verbet som blir hyppigst brukt i læreplanene for fag (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, 2022). Dessuten fant Eivind Engebretsen og Marit Haldar at individforståelsen i *NOU 2001:22 Fra bruker til borger* motsa seg selv ved å «[...] til orde for et mangfoldig samfunn der alle individer skal inkluderes» på den ene siden og for å operere med en ensartet individforståelse hvor individet ses som grunnleggende aktivt og autonomt på den andre siden (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 209). Den utstrakte bruken av verbet «utforske» kan være en indikasjon på en tilsvarende ensidig forståelse av individet som grunnleggende aktivt og autonomt når det kommer til elevrollen og opplæringen. Til slutt så fant Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth og Liselott Aarsand i *NOU 2018: 2* og *NOU 2019: 2* at subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* ble skapt og gjenskapt, og at disse kunne ses som et uttrykk for hva som blir regnet som verdifullt og ønskelig medborgerskap og dermed også som en definisjon på idealborgeren (Madsen et al., 2021, s. 347). Den hyppige bruken av verbet «utforske» kan ses som et uttrykk for og definering en bestemt elevrolle og hva det er ved denne som regnes som verdifullt og ønskelig.

Videre i denne tredje og siste delen av analysekapitlet vil jeg presentere funn fra læreplaner i fag for 1. til 10. trinn og prosentandelen utforskende kompetansemål. Fag med læreplaner for kun 8. til 10. trinn, som eksempelvis fremmedspråk, arbeidslivsfag og valgfag, er ikke med i analysene. Oversikten over frekvensen av verbet «utforske» som jeg tidligere har vist til, viste at det blir brukt 143 ganger i læreplanene og utgjør nesten en prosentandel på 23 % av alle verb som forekommer. Jeg har også tidligere redegjort for mine kriterier for å kode et kompetansemål som utforskende, og i mine analyser finner jeg at gjennomsnittlig prosentandel utforskende kompetansemål i alle fag er 53 %. Prosentandelen varierer mellom de ulike fagene og trinnene, og hvor kroppsøving har lavest gjennomsnittlig prosentandel med 32 % og samfunnsfag har høyst gjennomsnittlig prosentandel med 81 %. Se vedlegg 4 for oversikt med kodede kompetansemål.

## *Engelsk*

Læreplanen for engelsk inneholder til sammen 61 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 23 av disse som utforskende kompetansemål som mer

eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 4 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i engelsk

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 38,5 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 31,3 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 42,1 %. Fire av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 17 inneholder to verb og to inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for engelsk er:

#### Kompetansemål etter 4. trinn

**utforske** og **bruke** det engelske alfabetet og uttalemønstre i varierte lek- sang- og språklæringsaktiviteter [min utheving]

#### Kompetansemål etter 7. trinn

**utforske** levemåter og tradisjoner i ulike samfunn i den engelskspråklige verden og i Norge og **reflektere** over identitet og kulturell tilhørighet [min utheving]

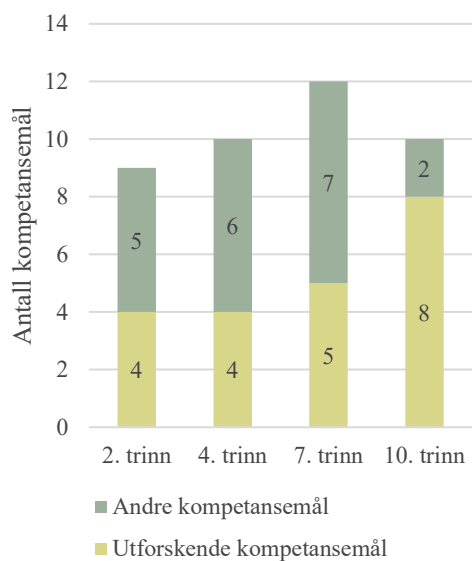
#### Kompetansemål etter 10. trinn

**utforske** og **beskrive** levemåter, tenkesett, kommunikasjonsmønstre og mangfold i den engelskspråklige verden [min utheving]

### *Kunst og håndverk*

Læreplanen for kunst og håndverk inneholder til sammen 41 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 21 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og

aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 5 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i kunst og håndverk

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 42,1 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 41,7 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 80 %. To av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 13 inneholder to verb og seks inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for kunst og håndverk er variasjoner av å undersøke/utforske og bearbeide/bygge/lage/sammenføre/skape:

Kompetansemål etter 4. trinn

**utforske** mangfold i motiver og visuelle uttrykk i kunst fra ulike verdensdeler og **lage** en digital presentasjon [min utheving]

Kompetansemål etter 7. trinn

**undersøke** hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og **lage** visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper [min utheving]

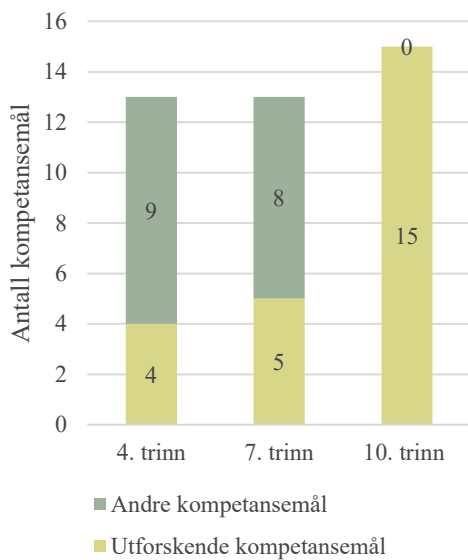
Kompetansemål etter 10. trinn

**utforske** muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å **bearbeide** og **sammenføre** harde, plastiske og myke materialer [min utheving]

### *Kristendom, religion, livssyn og etikk*

Læreplanen for kristendom, religion, livssyn og etikk inneholder til sammen 41 kompetansemål fordelt på 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 24 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende

arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 6 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i KRLE

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 31,8 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 38,5 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 100 %. To av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 20 inneholder to verb og to inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for kristendom, religion, livssyn og etikk er:

#### Kompetansemål etter 4. trinn

**utforske** og **beskrive** hvordan kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk lokalt og regionalt [min utheving]

**utforske** og **samtale** om etiske sider ved menneskers levesett og ressursbruk [min utheving]

#### Kompetansemål etter 7. trinn

**utforske** og **sammenligne** tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner [min utheving]

#### Kompetansemål etter 10. trinn

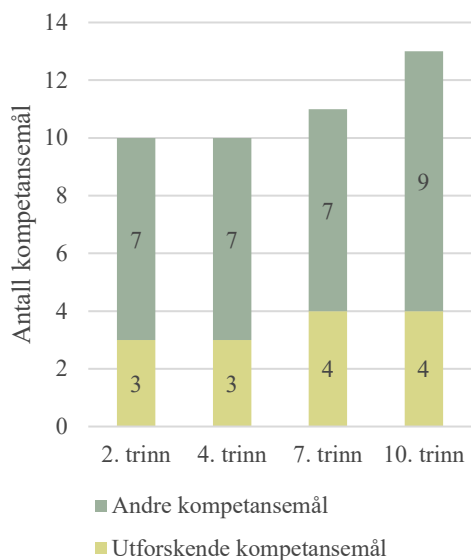
**utforske** og **presentere** sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag [min utheving]

**gjøre rede for** og **reflektere** over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner [min utheving]

**identifisere** og **drøfte** aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom [min utheving]

## Kroppsøving

Læreplanen for kroppsøving inneholder til sammen 44 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 14 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 7 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i kroppsøving

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 30 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 36,4 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 30,8 %. Fire av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, åtte inneholder to verb og to inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for kroppsøving er:

### Kompetansemål etter 2. trinn

**utforske** og **gjennomføre** grunnleggende bevegelser som å krype, gå, løpe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljøer ut fra egne forutsetninger [min utheving]

### Kompetansemål etter 7. trinn

**bruke** nærmiljøet og **utforske** lokale kulturer for friluftsliv [min utheving]

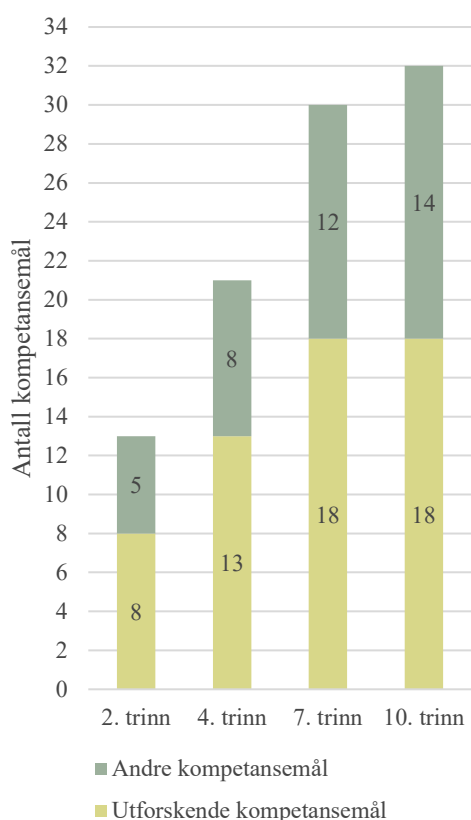
### Kompetansemål etter 10. trinn

**gjennomføre** friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og **reflektere** over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre [min utheving]



## Matematikk

Læreplanen for matematikk inneholder til sammen 96 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 3. trinn, 4. trinn, 5. trinn, 6. trinn, 7. trinn, 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 57 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 8 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i matematikk

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 61,8 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 60 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 56,3 %. Fem av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 25 inneholder to verb og 27 inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for matematikk er:

Kompetansemål etter 2. trinn

**utforske** og **beskrive** generelle egenskaper ved partall og oddetall [min utheving]

**utforske** den kommutative og den assosiative egenskapen ved addisjon og bruke dette i hoderegning [min utheving]

Kompetansemål etter 3. trinn

**utforske** likevekt og balanse i praktiske situasjoner, **representere** dette på ulike måter og **oversette** mellom de ulike representasjonene [min utheving]

Kompetansemål etter 6. trinn

**bruke** variabler, løkker, vilkår og funksjoner i programmering til å **utforske** geometriske figurer og mønstre [min utheving]

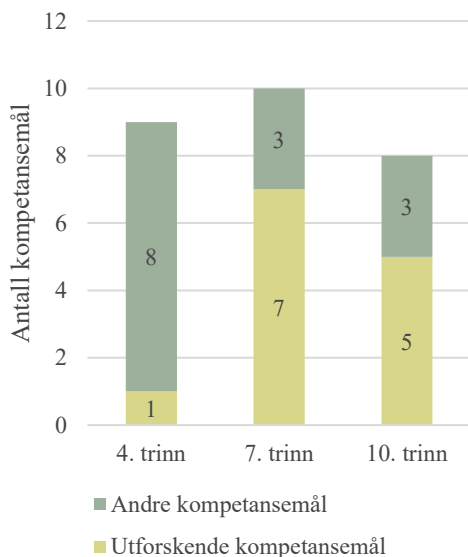
## Kompetansemål etter 9. trinn

**utforske** egenskapene ved ulike polygoner og **forklare** begrepene formlikhet og kongruens [min utheving]

**utforske** og **argumentere** for hvordan det å endre forutsetninger i geometriske problemstillinger påvirker løsninger [min utheving]

## Mat og helse

Læreplanen for mat og helse inneholder til sammen 27 kompetansemål fordelt på 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 13 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 9 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i mat og helse

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 11,1 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 70 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 62,5 %. Ingen av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, seks inneholder to verb og åtte inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for mat og helse er variasjoner av å utforske eller bruke og gjøre rede for/presentere eller drøfte/reflektere/vurdere:

## Kompetansemål etter 7. trinn

**bruke** sansene til å **utforske** og **vurdere** matens smak og tekstur og til å **utforske** anretning av mat [min utheving]

**utforske** og **presentere** tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat og **fortelle** om råvarene som blir konserverte [min utheving]

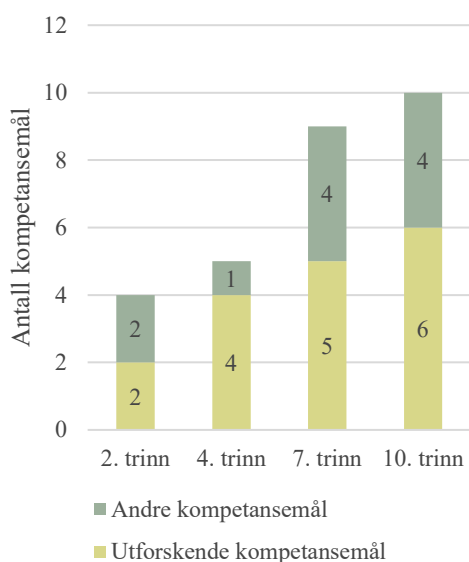
## Kompetansemål etter 10. trinn

**bruke** sansene til å **vurdere** kvaliteten på matvarer, **utforske** og **kombinere** smaker i matlagingen og **forbedre** oppskrifter, menyer og anretning av mat [min utheving]

**utforske** klimaavtrykket til matvarer og **gjøre rede for** hvordan matvalg og matforbruk kan påvirke miljøet, klimaet og matsikkerheten [min utheving]

## Musikk

Læreplanen for musikk inneholder til sammen 28 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 17 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 10 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i musikk

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 66,7 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 55,6 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 60 %. To av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, ni inneholder to verb og seks inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for musikk er:

Kompetansemål etter 7. trinn

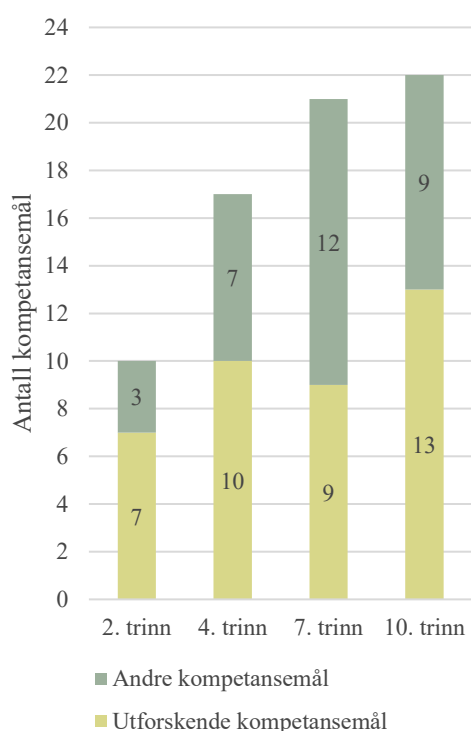
**utforske** og **formidle** musikalske opplevelser og erfaringer [min utheving]

Kompetansemål etter 10. trinn

**utforske** og **drøfte** musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer [min utheving]

## Naturfag

Læreplanen for naturfag inneholder til sammen 70 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 39 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 11 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i naturfag

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 63 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 42,9 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 59,1 %. Tre av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 20 inneholder to verb og 16 inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for naturfag er:

Kompetansemål etter 2. trinn

**utforske** et naturområde i nærmiljøet og **beskrive** hvordan noen organismer er tilpasset området og hverandre [min utheving]

Kompetansemål etter 7. trinn

**utforske** elektriske og magnetiske krefter gjennom forsøk og **samtale** om hvordan vi utnytter elektrisk energi i dagliglivet [min utheving]

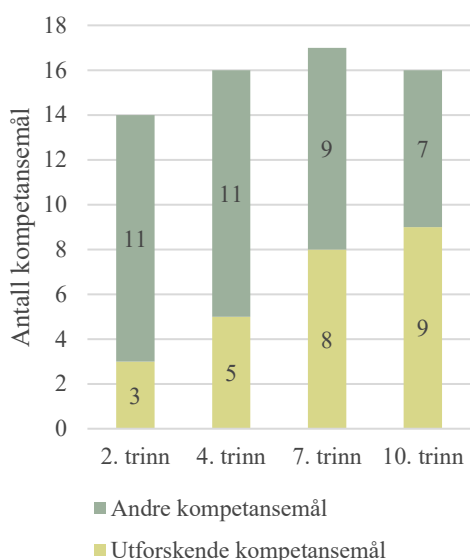
Kompetansemål etter 10. trinn

**sammenligne** celler hos ulike organismer og **beskrive** sammenhenger mellom oppbygning og funksjon [min utheving]

**gi eksempler på** og **drøfte** aktuelle dilemmaer knyttet til utnyttelse av naturressurser og tap av biologisk mangfold [min utheving]

## Norsk

Læreplanen for norsk inneholder til sammen 63 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 25 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 12 Forholdet utforskende og andre kompetansemål i norsk

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 26,7 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 47,1 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 56,3 %. Syv av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 14 inneholder to verb og fire inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for norsk er:

Kompetansemål etter 2. trinn

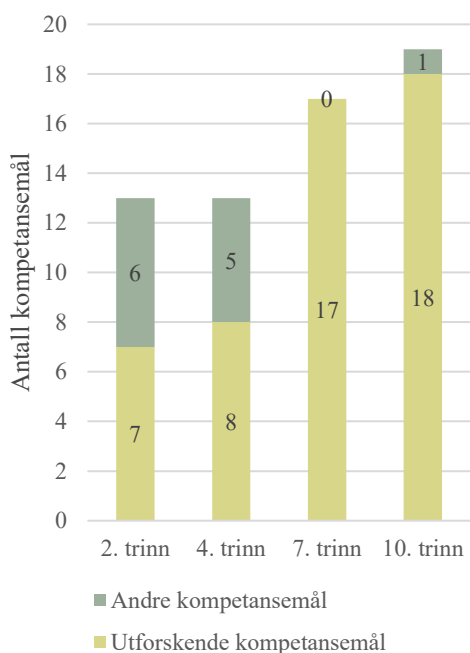
**utforske** og **samtale** om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk [min utheving]

Kompetansemål etter 10. trinn

**utforske** språklig variasjon og mangfold i Norge og **reflektere** over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter [min utheving]

## Samfunnsfag

Læreplanen for samfunnsfag inneholder til sammen 62 kompetansemål fordelt på 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, og jeg har kodet 50 av disse som utforskende kompetansemål som mer eller mindre eksplisitt uttrykker utforskende arbeidsformer og aktiviteter. Diagrammet under viser antall kompetansemål for de ulike trinnene og forholdet utforskende kompetansemål og andre kompetansemål.



Figur 13 Forholdet utforskende og andre kompetansemål

For trinnene 1. til 4. utgjør de utforskende kompetansemålene en prosentandel på 57,7 %, for trinnene 5. til 7. utgjør de en prosentandel på 100 % og til slutt for 8. til 10. utgjør de en prosentandel på 94,8 %. Ni av de utforskende kompetansemålene inneholder ett verb, 37 inneholder to verb og fire inneholder tre eller flere verb. Dette betyr at de fleste av de utforskende kompetansemålene inneholder to eller flere ferdigheter, og eksempler på kombinasjoner av ferdigheter som forekommer mer enn en gang i læreplanen for samfunnsfag er:

#### Kompetansemål etter 2. trinn

**utforske** og **presentere** hvordan mennesker levde for én til to menneskealdre siden [min utheving]

**utforske** og **gi eksempler på** hvordan barn kan påvirke beslutninger og samarbeide om demokratiske prosesser [min utheving]

#### Kompetansemål etter 7. trinn

**beskrive** geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden og **reflektere** over hvordan disse hovedtrekkene påvirker menneskene som bor der [min utheving]

**utforske** ulike sider ved mangfold i Norge og **reflektere** over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap [min utheving]

**reflektere** over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og **drøfte** hva man kan gjøre om grenser blir brutt [min utheving]

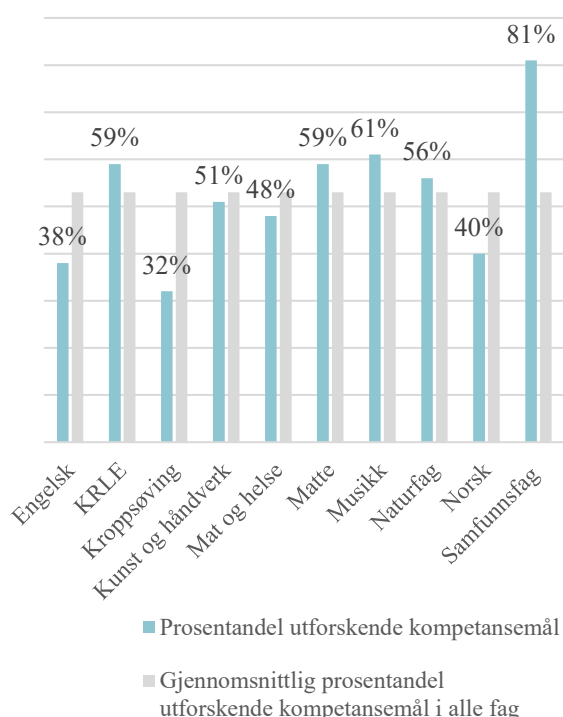
#### Kompetansemål etter 10. trinn

**utforske** og **beskrive** hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd [min utheving]

**gjøre rede for** fornuksningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og **reflektere** over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå [min utheving]

## Avsluttende oppsummering

Diagrammet under viser alle fag og prosentandelen utforskende kompetansemål samlet sett for 1. til 10. trinn. Som vist ovenfor varierer denne prosentandelen i ulik grad mellom trinnene 1. til 4., 5. til 7. og 8. til 10. i de forskjellige fagene, og denne fremstillingen har kun til hensikt å gi et samlet visuelt overblikk. Gjennomsnittlig prosentandel utforskende kompetansemål i alle fag er 53 %, og de lysegrå søylene representerer gjennomsnittet og diagrammet viser dermed også hvilke fag som har en prosentandel utforskende kompetansemål under eller over gjennomsnittet.



Figur 14 Oversikt gjennomsnittlig prosentandel utforskende kompetansemål i alle fag

De to språkfagene engelsk og norsk og de tre praktisk-estetiske fagene kroppsøving, kunst og håndverk samt mat og helse, har en prosentandel lavere enn gjennomsnittet. Det fjerde og siste praktisk-estetiske faget musikk har en prosentandel over gjennomsnittet med 61 %, men har flere utforskende kompetansemål som vektlegger læring og utvikling gjennom tenkning eller en blanding av tenkning og sansing og/eller estetiske uttrykksformer og/eller praktiske aktiviteter. Eksempler på slike kompetansemål er:

Kompetansemål etter 4. trinn

**samtale om og reflektere** over hvordan musikk skaper mening når den brukes i ulike sosiale sammenhenger [min utheving]

Kompetansemål etter 7. trinn

**utforske og drøfte** hvordan musikk fra fortiden påvirker dagens musikk

**reflektere** over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og gruppers identitet [min utheving]

Kompetansemål etter 10. trinn

**reflektere** over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes [min utheving]

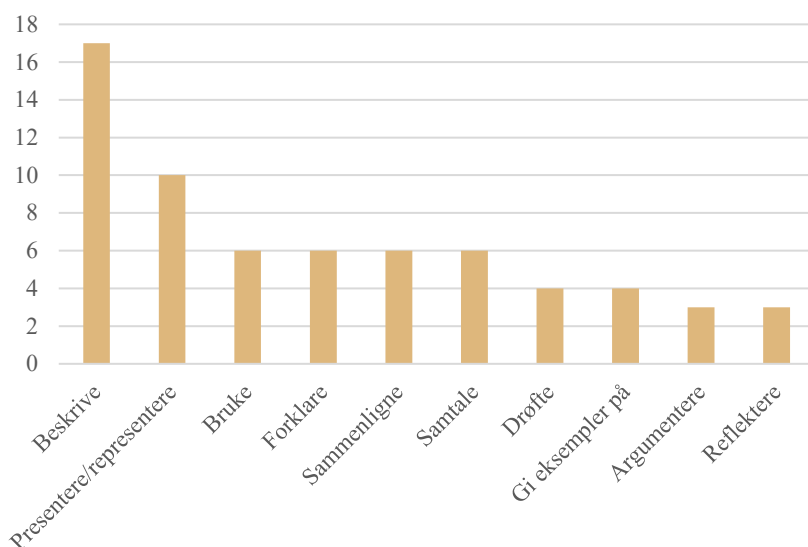
**utforske** og **reflektere** over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og **skape** musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden [min utheving]

**utforske** og **drøfte** musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer [min utheving]

Siden tre av fire praktisk-estetiske fag ligger under gjennomsnittet når det kommer til utforskende kompetansemål, kan det stilles spørsmål ved om verdien utforskertrang og bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag først og fremst handler om å lære og utvikle seg gjennom tenkning og akademiske aktiviteter (utforskende lesing, skriving og samtale), og i mindre grad «[...] gjennom sansning [...], estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* står det at «Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på», og sett i lys av Espen Schaanning sin kategorisering av svak og sterk horisontal forskjellslogikk så kommer den samme logikken til uttrykk i underkapitlet ved at skolen både skal «respektere» og «dyrke fram» (Kunnskapsdepartementet, 2017; Schaanning, 2021, s. 33–36). Selv om det i overordnet del slås fast at skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske på, så er mitt inntrykk at læreplanene for fag ikke tilsvarende åpner for variasjon når det kommer til hva som skal utforskes og hva slags læring, utvikling og kompetanse utforskingen skal resultere i.

Foruten musikk er det de to realfagene matematikk og naturfag og de to samfunns- og livssynsfagene KRLE og samfunnsfag som har en prosentandel utforskende kompetansemål over gjennomsnittet. Som et forsøk på å se tydeligere hvordan verdien utforskertrang kommer til uttrykk og verbet «utforske» brukes i disse fire læreplanene, har jeg gjort et utvalg av utforskende kompetansemål som har «utforske» som første verb. I læreplanene for samfunns- og livssynsfagene og for realfagene er «utforske» det første og eneste verbet i til sammen fem kompetansemål, mens det er det første av to eller flere verb i 72 andre kompetansemål. Diagrammet under viser hvilke andre verb som blir brukt i disse utvalgte kompetansemålene, og som forekommer to eller flere ganger.



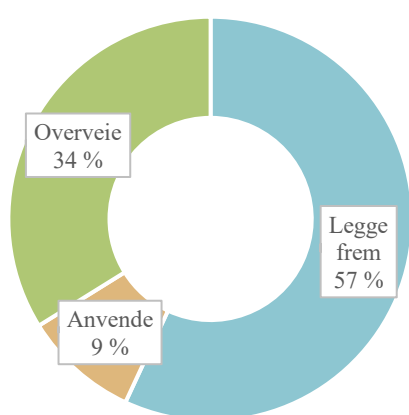


Figur 15 Verb som står sammen med "utforske" i læreplaner for KRLE, samfunnsfag, matematikk og naturfag

Verbene i de utvalgte kompetansemålene fra læreplanene i religions- og livssynsfagene og realfagene har jeg videre samlet i kategoriene; å legge frem, å overveie og å anvende. Tabellen til under viser hvilke verb som er plassert i hvilken kategori:

Tabell 6. Kategorier av verb som står sammen med "utforske" i læreplaner for KRLE, samfunnsfag, matematikk og naturfag

Å legge frem	Å overveie	Å anvende
Beskrive Forklare Gi eksempler på Presentere Representere	Argumentere Drøfte Reflektere Sammenligne Samtale	Bruke



Figur 16 Profil kategorier verb som står sammen med "utforske" i læreplaner for KRLE, samfunnsfag, matematikk og naturfag

Diagrammet under viser forholdet mellom de tre kategoriene:

Når det gjelder de utvalgte kompetansemålene hvor utforske er første verbet, så handler disse i over halvparten av tilfellene om å kunne legge frem et faglig emne gjennom å beskrive, forklare, gi eksempler på og så videre. Videre handler det i litt over en tredjedel av tilfellene om å kunne overveie et faglig emne gjennom å argumentere, drøfte, reflektere og så videre. Til sist handler det om å kunne anvende kunnskap om et faglig emne til å eksempelvis utvikle hensiktsmessige regnestrategier.

Hovedfunn fra denne tredje analysen av verdien utforskertrang og verbet «utforske» i læreplanene for fag, er at over halvparten av kompetansemålene kan med utgangspunkt i forklaringen av verbet «utforske» og andre verb med delvis overlappende forklaringer regnes som utforskende. Dermed kan det hevdes at det er en tydelig forventning til elevene at de først og fremst skal lære og utvikle seg ved å «[...] søke, oppdage, observere og granske» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Videre viser analysen at tre av de fire praktisk-estetiske fagene har en andel utforskende kompetansemål som er under gjennomsnittet, og at det derfor kan hevdes at verdien utforskertrang og bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag i hovedsak handler om å lære og utvikle seg gjennom tenkning, og i betydelig mindre grad handler om å lære og utvikle seg gjennom sansning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Religion- og livssynsfagene og realfagene har en andel utforskende kompetansemål som er over gjennomsnittet, og analysen av utvalgte kompetansemål med «utforske» som første verb underbygger inntrykket av at verdien utforskertrang og verbet «utforske» handler om å lære og utvikle seg gjennom tenkning. Med utgangspunkt i Bloom m. fl. sin terminologi og ulike typer ferdigheter, kan det hevdes at verbet «utforske» i læreplanene for fag blir forstått og brukt om kognitive ferdigheter og mentale handlinger i et større omfang enn om psykomotoriske og affektive ferdigheter.

## Drøfting

---

### Tilsløring og balansering av mulige verdi- og interessekonflikter i

#### *Opplæringens verdigrunnlag* i LK20

I den første tilnærmingen i analysen sammenlignet jeg kapitlet *Det integrerte mennesket* i generell del i LK06 og kapitlet *Opplæringens verdigrunnlag* i overordnet del i LK20. Mens det i generell del i LK06 om *Det integrerte mennesket* ble presentert en liste med 17 punkter om en rekke tilsynelatende motstridende og doble formål med opplæringen, er det i overordnet del i LK20 om *Opplæringens verdigrunnlag* ingen tilsvarende oversikt.

Ved å sammenligne kapitlet *Det integrerte mennesket* i generell del i LK06 og kapitlet *Opplæringens verdigrunnlag* i overordnet del i LK20, så fant jeg både eksplisitte, implisitte og mulig tilslørte verdi- og interessekonflikter i overordnet del i LK20. Med utgangspunkt i de 17 punktene i *Det integrerte mennesket* fant jeg fire eksplisitte formuleringer, to implisitte formuleringer og fire formuleringer med mulig tilslørte verdi- og interessekonflikter i *Opplæringens verdigrunnlag*. Det er dermed grunnlag for å hevde at vi i LK20 kan finne igjen

de aller fleste tilsynelatende motstridende formålene som er listet opp i LK06, om enn i noe ulik språkdrakt og omfang. Imidlertid er det flere forhold som gir grunn til å mene at det fra LK06 og til LK20 kan ha skjedd en viss tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter. For det første fant jeg formuleringer i overordnet del som omhandler samme formål som flere av de 17 punktene generell del i LK06, men som ikke setter disse i sammenheng med hverandre og som mulige verdi- og interessekonflikter. Et eksempel på dette var nåtids- og fremtidsperspektiver som ble presisert og satt opp mot hverandre i LK06, mens det i LK20 heller ble antydning et fremtidsperspektiv gjennom uttrykk som «å berike samfunnet» uten å se dette i sammenheng med eller å sette det opp mot et nåtidsperspektiv for elevene. For det andre fant jeg at formuleringer som i LK20 består av en setning kan settes i sammenheng med flere konkrete punkter i generell del i LK06. Dette kan skape et inntrykk av at det er færre verdi- og interessekonflikter i LK20 enn i LK06 basert på hvor mye plass denne type problematikk tildeles i selve dokumentet. Formuleringene i LK20 kan dessuten fremstå som mindre presise i forhold til punktene i LK06, og dermed kan tolkningsrommet bli større og det kan igjen åpne for å vektlegge ulike hensyn forskjellig. Den videre drøftingen av funnene vil i den første delen av drøftingen vil problematisere tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter i overordnet del generelt og ikke de enkelte funnene spesielt.

Kristin Asdal og Hilde Reinertsen skriver at dokumenter kan fungere som en form for synsteknologi eller optikk ved at de kan «[...] bidra til å *gjøre noe synlig*, altså gjøre det mulig å observere, anerkjenne, analysere og drøfte et fenomen» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 53). Ved å vende om på dette, så kan dokumenter også bidra til å *gjøre noe usynlig* og dermed gjøre det vanskelig å observere, anerkjenne, analysere og drøfte et fenomen. Tilsløring av faglige konflikter i læreplankter var et sentralt poeng i grunnskolerådets kritikk av fagplanen i norskfaget i M74 og Britt Ulstrup Engelsen viser til utvalgte uttalelser fra rådet når hun skriver om læreplanen som konsensusstekst. Hun skriver dessuten at inntrykket av læreplanen som konsensusstekst står like sterkt som tidligere læreplankter, og kaller læreplaner for «harmoniplaner» hvor «[...] konsensus- og kompromissformuleringene [...] råder grunnen» og «[...] debattemaer og konflikter blir skjult i de formuleringene som velges» (Engelsen, 2003, s. 26). Siden konsensus- og kompromissformuleringer i overordnet del om opplæringens verdigrunnlag kan medvirke til å tilsløre mulige verdi- og interessekonflikter, så medfører dette at det blir vanskeligere å observere, anerkjenne, analysere og drøfte doble formål og motsetningsfylte intensjoner i verdigrunnlaget. Med utgangspunkt i dette, kan det hevdes at overordnet del fremstår som et uangripelig fenomen og dokument.

Overordnet del kan videre fremstå som et uangripelig fenomen ved at den kan ses som et retorisk mesterstykke. Peder Haug (2017) skriver om inkludering i artikkelen *Understanding inclusive education: ideals and reality*. Han kaller idealet om et inkluderende utdanningssystem som nettopp et retorisk mesterstykke. Dette mener han blant annet kommer av at idealet om inkludering har bred allmenn aksept og oppslutning, samt at det er forbundet med en etisk etos. Dermed fremstår idealet om inkludering som lett å akseptere, vanskelig å være imot og til og med utfordrende å kritisere. Haug poengterer at dette viser at inkludering er et fenomen som i betydelig grad er verdi- og ideologidrevet, og at det dermed kan trekkes paralleller mellom inkludering og andre lignende konsepter som demokrati og sosial rettferdighet. Til tross for en overordnet formell normativ konsensus, så finnes det ikke en universell og etablert definisjon av hva et inkluderende utdanningssystem faktisk er. Det er derfor, ifølge Haug, ikke mulig å trekke konklusjoner om den faktiske oppslutningen om fenomenet og det er også verdt å merke seg at det stadig pågår diskusjoner rundt grunnleggende spørsmål knyttet til tolkninger av idealet om et inkluderende utdanningssystem (Haug, 2017, s. 207). Som idealet om et inkluderende utdanningssystem, så er også overordnet del forbundet med en etisk etos og innholdet i denne er verdi- og ideologiladet. Innholdet i overordnet del kan derfor oppleves som lett å akseptere, vanskelig å være imot og utfordrende å kritisere – og dermed også som et uangripelig fenomen.

Et fenomen med flere likhetstrekk med overordnet del og inkludering er menneskerettighetsundervisning (MRU). Ådne Valen-Sendstad (2017) redegjør for og reflekterer kritisk rundt mangfoldet innenfor menneskerettighetsdiskursen i kapitlet *Menneskerettighetsundervisning og mangfold*. Han skriver at:

Når det settes søkelys på mangfoldet innenfor MR-diskursen, åpnes det for kritiske refleksjoner rundt hvordan MR anvendes. Det er en nødvendighet for MR-prosjektet å ha et kritisk blikk også rettet mot seg selv, og at det drøftes hvordan det forstås og anvendes. Det kritiske blikket kan av enkelte oppfattes som avsporinger eller utidig, fordi saken er så viktig i seg selv. Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom å være kritisk og samtidig positiv til MRU. Den kritiske refleksjonen er viktig i et så omfattende normativt og pedagogisk prosjekt blant annet for å følge med på hva som formidles som universelt. (Valen-Sendstad, 2017, s. 81)

Overordnet del kan som menneskerettighetsundervisning ses som et omfattende normativt og pedagogisk prosjekt, og hvor det derfor er viktig å følge med på hva som formidles som universelt. Referanser i et dokument er «[...] en måte å peke ut av det konkrete dokumentet på og knytte det an til et større univers av tekster, aktører og prosesser» (Asdal & Reinertsen,

2020, s. 94). Det er ikke referanser i den løpende teksten i overordnet del, men i innledningen nevnes opplæringsloven, opplæringens formålsparagraf og ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. Videre er formålsparagrafen gjengitt i overordnet del, og denne nevner menneskerettighetene. Ved å «knytte an» til blant annet opplæringsloven, formålsparagrafen og menneskerettighetene, kan overordnet del oppleves som et dokument med massiv autoritet samt som et dokument med et universelt verdimesig og ideologisk grunnlag det kan føles «utidig» å rette et kritisk blikk mot. Dette kan, som «harmonisering» og retorikk, også bygge opp under en opplevelse av overordnet del som et uangripelig dokument.

Foruten å følge med på hva som formidles som universelt i et dokument som overordnet del, er det også nødvendig å følge med på hvordan opplæringens formålsparagraf tolkes av forvaltningsapparatet som presiserer og utdyper denne gjennom blant annet overordnet del. Henning Jakhelln og Trond Welstad undersøkte i artikkelen *Balansert opplæring – et rettslig usikret krav* i artikkelsamlingen *Utdanningsrettslige emner* hvilke eventuelle rettslige krav som finnes om at den obligatoriske grunnopplæringen må være innholdsmessig balansert. De skrev at opplæringslovens formålsparagraf og opplæringsloven med tilhørende forskrifter er et omfattende og detaljert regelverk. Læreplanverket er en forskrift til opplæringsloven og delene som inngår i denne, samt regelverket som helhet ellers, har en intern hierarkisk struktur. De problematiserte regelverkets struktur og mente at en grunnleggende utfordring med denne type strukturer er spørsmål knyttet til hvordan balansere og sikre de overordnede verdiene i opplæringens formålsparagraf i et detaljregulert system, spesielt om læreplaner for fag skulle være i strid med den generelle delen av læreplanverket. Opplæringsloven er en fullmaktslov og dette innebærer at ytterligere utdypninger og presiseringer av innholdet i opplæringen fastsettes ved forskrift. Jakhelln og Welstad viste til at det er forvaltningen som utformer forslag til utdypninger og presiseringer etter «beste skjønn og overbevisning». De mente at det er rimelig å forvente at forslag er i tråd med opplæringsloven, men at det likevel bør stilles spørsmål ved om det er tilstrekkelige rettsikkerhetsgarantier for at forvaltningens arbeide og forslag er innenfor opplæringslovens rammer. Selv om gjeldende forskriftsverk har vært gjenstand for en grundig forberedelse i form av en bred, offentlig høring og drøftinger i Stortinget, så mente Jakhelln og Welstad at det er viktig å være klar over at Stortinget alene har adgang til å vedta lovregler som «griper inn i» opplæringslovens formålsparagraf gjennom eksempelvis å kunne vedta lovregler som tildeler ekstra ressurser til enkelte fag. De kommenterte at slike vedtak hver for seg ikke nødvendigvis vil føre til betydelige endringer i balansen i innholdet i opplæringen, men at flere slike vedtak samlet sett kan forskyve

balansen og på denne måten redusere bredden i innholdet i opplæringen. En eventuell kritikk av balansen i innholdet i opplæringen må fremmes som et politisk og/eller pedagogisk anliggende gitt at rettslige spørsmål om balansen i innholdet i opplæringen er begrenset til en vurdering av saksgangen. Jakhelln og Welstad poengterte at det derfor er spesielt viktig at politiske aktører og representanter for utdanningssystemet har et «våkent øye» og fører en «livlig, løpende og engasjert samfunnsdebatt» og for å sikre en balansert, mangfoldig opplæring med rom for synspunkter og holdninger som skiller seg fra den til enhver tids «alminnelige oppfatning» (Jakhelln & Welstad, 2012a, s. 86–95).

Som beskrevet ovenfor, er det en rekke forhold til bidrar til å skape og bygge opp under et inntrykk av overordnet del som et uangripelig fenomen og dokument hvor det kan være utfordrende å observere, anerkjenne, analysere og drøfte doble formål og motsetningsfylte intensjoner i verdigrunnet. Jakhelln og Welstad sin redegjørelse av det rettslige grunnlaget for å sikre en innholdsmessig balansert opplæring viser nødvendigheten av å være «utidig» i form av å rette et kritisk blikk mot et fenomen og dokument som overordnet del. Kritiske refleksjoner kan være avgjørende for kunne å ha et «våkent øye» og for å kunne føre en løpende debatt som sikrer en balansert grunnopplæring. Selv om Eivind Engebretsen og Marit Haldar mente at NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger* var «godt formulert» og «vel informert» ved at den refererte til både etablerte og nyere teorier om funksjonshemming, så viste de likevel til Jacques Derrida og Julia Kristeva sin tenkning om at alle tekster vil ende opp med å motsi seg selv og også på enkelte punkter vil ende opp med å bryte med sine egne intensjoner. Nettopp derfor ville de «peke på motsetningsfulle intensjoner i et sosialpolitisk tankesett» ved å «[...] undersøke sprekke, flertydighetene, og selvmotsigelsene i denne gode og veldokumenterte utredningens resonnementer» og på denne måten «[...] mer generelt undersøke sprekker og konflikter i *den tenkningen teksten målbærer*, en tenkning den altså formidler på eksemplarisk vis (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 197). Espen Schaanning analyserte i artikkelen *Om å verdsette elever* «[...] dagens skoleforståelse ved å ta utgangspunkt i to ulike syn på forskjell» (Schaanning, 2021, s. 32). Han fant «sprekker og konflikter» i tenkningen overordnet del målbærer og at det er snakk om to ulike verdisystemer, noe som videre legger grunnen for mulige verdikonflikter. Jeg vil videre problematisere tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter i overordnet del med utgangspunkt i Schaanning sin drøfting av verdikonflikter knyttet til de to forskjellslogikkene og Jakhelln og Welstad sin bekymring for konsekvensene av oppmerksomheten som PISA-undersøkelsene har fått.

Schaanning påpeker at de to forskjellslogikkene «[...] ikke bare [er] egnet til å få fram det manglende samsvaret mellom teori og praksis, men også til å tydeliggjøre at det dreier seg om to ulike verdssystemer» (Schaanning, 2021, s. 45). Han trekker frem to eksempler på verdikonflikter som kan oppstå når elever på helt ulikt vis verdsettes og anerkjennes i de to forskjellslogikkene. Den første verdikonflikten er subjektstatus versus objektstatus, og den andre er etableringen av et innbyrdes verdihierarki mellom elevene.

I den horisontale forskjellslogikken har de voksne på et overordnet plan ansvar for at elevene i størst mulig grad blir og får være subjekter, mens i den vertikale forskjellslogikken er de voksnes rolle å bestemme elevenes grad av måloppnåelse og plass i et prestasjonshierarki gjennom kartlegginger, tester og eksamener. Forskjellene mellom subjekt- og objektstatus innebærer at elevene innenfor den horisontale forskjellslogikken i størst mulig grad skal få være autonome aktører i eget liv ved at «Det barna tror, mener og tenker skal respekteres, deres egenart skal verdsettes, deres medvirkning ivaretas, deres demokratiske deltagelse fremmes, deres forskjellighet dyrkes og deres bidrag etterlyses» (Schaanning, 2021, s. 45). I motsetning til dette, så vil elevene innenfor den vertikale forskjellslogikken gjøres til vitensobjekter i betydning av at de ses som objekter som det søkes å få mest mulig kunnskap om og elevenes faglige prestasjoner vil kunne regnes som vesenstrekk ved dem. Schaanning poengterer at det kan oppstå en mulig verdikonflikt om elevenes subjektstatus (autonomi) fremstilles som en verdi, samtidig som elevene behandles som objekter. Slik han ser det, så vil en objektivisering undergrave eller i alle fall utfordre elevenes autonomi og også kunne frata elevene deres status som subjekter (Schaanning, 2021, s. 45).

Den andre verdikonflikten knytter seg til et innbyrdes verdihierarki mellom elevene som oppstår i den vertikale forskjellslogikken. Som nevnt ovenfor så «[...] står den vertikale forskjellslogikken i fare for å undergrave sentrale verdier i den horisontale forskjellslogikken» fordi det «I et system der poenget er å komme nærmest målet, er de som har ulik avstand til målet, per definisjon ikke likeverdige» (Schaanning, 2021, s. 46). Forståelsen av mangfold innenfor de to forskjellslogikkene skiller seg også fra hverandre når det kommer til målforskjeller:

Det «mangfold» som utkrystalliserer seg innenfor den vertikale forskjellslogikken vil være elevenes ulike grad av måloppnåelse. I det minste når det gjelder de elevene som har lav måloppnåelse og «henger etter», ønsker våre myndigheter å redusere dette mangfoldet. Her gir det liten mening å snakke om å dyrke forskjeller og benytte mangfold som ressurs. Lav måloppnåelse og avstand fram til vinnerne er forskjeller som ikke verdsettes, men et problem som man ønsker å bli kvitt. (Schaanning, 2021, s. 46)

Verdikonflikten i et innbyrdes verdihierarki og denne forståelsen av mangfold består nettopp i at når man først «[...] måler individene opp mot en norm og rangerer dem innbyrdes» for deretter søker å redusere forskjellene mellom dem, så «[...] risikerer man å støte an mot målet om å verdsette elevene som likeverdige og benytte mangfold som en ressurs» (Schaanning, 2021, s. 47).

Schaanning spør om «Hva som kan gjøres for å få et bedre samsvar mellom overordnet del og praktisk politikk?» (Schaanning, 2021, s. 47). Han foreslår at en mulig løsning er å endre overordnet del. Dette vil innebære å beholde gjeldende praksis, men å samtidig «hente» den vertikale forskjellslogikkens verdier og prinsipper opp og inn i overordnet del. Et tydelig skille mellom L97 og LK20 er at førstnevnte læreplan «[...] innlemmet beskrivelsen av de erfaringsbaserte praksisene i verkets generelle del og allmenne prinsipper», mens at beskrivelser av praksis i sistnevnte læreplan «[...] i stor grad [er] flyttet ut av overordnet del og behandles og frontes i læreplaner, stortingsmeldinger og andre offentlige utredninger» (Schaanning, 2021, s. 47). Dette har, ifølge Schaanning, resultert i at potensielle verdikonflikter mellom de to verdisystemene (horisontal og vertikal forskjellslogikk) har blitt tilslørt. For å motvirke en slik «verditilsløring», kan vertikale, meritokratiske verdier og prinsipper skrives inn i overordnet del. Han mener blant annet at:

Det bør sies eksplisitt at de voksne skal og må bestemme elevenes grad av måloppnåelse i bestemte fag og sammenligne elevene innbyrdes for å rangere dem på en verdiskala. Det bør sies rett fram at skolen «skal» og «må» sondere mellom «svake» og «sterke», «gode» og «dårlige» elever, og det bør gå klart fram at skolesystemet er basert på at de «dårlige» elevene i skolens vurderingsskalaer derfor ikke verdsettes like mye som de «gode». (Schaanning, 2021, s. 47–48)

I følge Schaanning vil en slik flytting av verdier og prinsipper kreve at potensielle prinsipp- og verdikonflikter må adresseres, og med dette vil det oppstå et prioriteringsproblem ved at det må avgjøres hvilke verdier som skal vektlegges fremfor andre. På denne måten blir skolens prinsipper og verdier til et politisk anliggende:

Våre myndigheter har imidlertid en eksplisitt ambisjon om at verdigrunnlaget skal være «samlende», at det skal være «bred enighet om formålsparagrafens innhold» og at den generelle delen skal uttrykke «grunnleggende felles verdier». Men ved å basere skolen på verdier som alle kan være enige om, risikerer vi å avpolitiserer skolens grunnlag, i alle fall hvis politikk er å foreta prioriteringer. Det blir ingen vanskelige prioriteringer å foreta når alle er enige. (Schaanning, 2021, s. 48)



I motsetning til dette, så vil det å skrive inn og gi sentral plass til vertikale, meritokratiske verdier og prinsipper i overordnet del gjøre det nødvendig å foreta prioriteringer mellom motstridende verdier. Schaanning mener at om eksisterende praksis hvor den vertikale forskjellslogikken prioriteres fremfor den horisontale skal videreføres, er dette et verdivalg som må begrunnes. Aktuelle argumenter kan da være at «[...] det å objektivere, rangere og sortere barna, [...], er den prisen vi (eller snarere barna) må betale for at Norge skal få den kompetansen vi trenger for å konkurrere i det internasjonale økonomiske markedet» (Schaanning, 2021, s. 48). En praksis basert på en vertikal forskjellslogikk kan videre ses som nødvendig for å eksempelvis gjøre elevene til «myndige borgere» og/eller for å gi elevene «en felles referanseramme».

Jeg har tidligere i kapitlet redegjort for en rekke forhold som kan bidra til å skape og bygge opp under et inntrykk av overordnet del som et uangripelig fenomen og dokument hvor det kan være utfordrende å observere, anerkjenne, analysere og drøfte doble formål og motsetningsfylte intensjoner i verdigrunnlaget. Schaanning sin drøfting av forskjellslogikker og påpeking av risikoen for en avpolitisering av skolens verdigrunnlag når mulige verdi- og interessekonflikter i opplæringens verdigrunnlag tilsløres viser også nødvendigheten av å rette et kritisk blikk på overordnet del med hensikt om å få frem i dagen «[...] ideer, forestillinger og antagelser som er mer eller mindre eksplisitt uttrykt» (Schaanning, 2021, s. 33).

Grunnleggende og lovfestede prinsipper i opplæringens verdigrunnlag som eksempelvis svarer til den horisontale forskjellslogikken, kan utfordres og svekkes til tross for at de er både synlige og eksplisitte. Jakhelln og Welstad uttrykker i artikkelen *PISA-undersøkelsene – en dreining av verdigrunnlaget i norsk skole uten lovhjemmel?* bekymring for endringer i verdigrunnlaget til den obligatoriske grunnopplæringen og som vil kunne «gli inn» gradvis og i praksis endre verdigrunnlaget uten prinsipielle diskusjoner.

Den internasjonale studien PISA ble innført i 2000 og gjentas hvert tredje år. Formålet med undersøkelsen er «[...] å bidra med en internasjonal og komparativ undersøkelse av skolesystemene i [...] landene som [...] utgjør OECD-kretsen» (Jakhelln & Welstad, 2012b, s. 696). Data til undersøkelsen utvikles gjennom testing av 15-åringers kompetanse innenfor fagområdene matematikk, naturfag og lesing, og det er knyttet stor oppmerksomhet til publisering av resultatene. Jakhelln og Welstad uttrykker bekymring over omfanget på denne oppmerksomheten fordi den vil kunne bidra til en utvikling hvor noen få og «prestisjetunge» fag prioriteres over andre fag, og på denne måten forskyve tyngdepunktet i undervisningen ved at «[...] det brede verdigrunnlaget som vår skole bygger på blir svekket til fordel for et

langt smalere siktemål» (Jakhelln & Welstad, 2012b, s. 696). De begrunner sin bekymring med at det er en «kjensgjerning» at test- og vurderingspraksiser påvirker innholdet i og gjennomføringen av opplæringen. Slik Jakhelln og Welstad ser det, så utfordrer en slik forskyvning i opplæringen spesielt to grunnprinsipper i det norske skolesystemet. Det første er det brede verdigrunnlaget til opplæringen slik det kommer til uttrykk i formålsparagrafen og det andre er at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. De påpeker at disse prinsippene gjerne utdypes i den generelle delen av et læreplanverk (Jakhelln & Welstad, 2012b, s. 696).

Konsensus- og kompromissformuleringer kan medvirke til å tilsløre mulige verdi- og interessekonflikter, og fører til at det kan bli vanskeligere å observere, anerkjenne, analysere og drøfte doble formål og motsetningsfylte intensjoner i opplæringens verdigrunnlag. Videre er denne type formuleringer gjerne verdi- og ideologiladede, noe som kan gjøre det utfordrende å skulle kritisere innholdet i overordnet del. Dessuten kan overordnet del fremstå som et normativt og pedagogisk prosjekt det er lett å akseptere og utidig å kritisere. Det er videre nødvendig å være klar over at opplæringsloven er en fullmaktslov og at dette innebærer at ytterligere utdypninger og presiseringer av innholdet i opplæringen fastsettes ved forskrift av forvaltningen, og at en eventuell kritikk av balansen i innholdet i opplæringen må fremmes som et politisk og/eller pedagogisk anliggende.

Jeg har vist til Schaanning og hvordan han problematiserte forskjellslogikker i læreplanverket med tilhørende forskrifter, utredninger og stortingsmeldinger, og mente at mulige verdikonflikter mellom de to verdisystemene (horisontal og vertikal forskjellslogikk) har blitt tilslørt ved at beskrivelser av praksis (vertikal forskjellslogikk) er flyttet ut av overordnet del. Han tok til orde for at mulige prinsipp- og verdikonflikter må adresseres og at skolens verdigrunnlag på denne måten politiseres. Videre viste jeg til Jakhelln og Welstad sine bekymringer for konsekvensene av PISA-undersøkelsene og for at eventuelle endringer i læreplaner for fag med utgangspunkt i undersøkelsene kan ende opp med å være i motstrid med føringene i den generelle delen av læreverket (overordnet del). De ønsket å rette oppmerksomhet mot at slike endringer kan foregå uten lovendringer og heller gjennom prioriteringer «i det daglige», og på denne måten gjøre aktører oppmerksomme på denne faren. Med Schaanning, Jakhelln og Welstad sine advarsler om avpolitisering av skolens verdigrunnlag som et startpunkt, vil jeg videre drøfte funnene knyttet til opplæringens funksjoner og de tre subjektposisjonene i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* ved å problematisere forestillinger om *Den skapende eleven, Den engasjerte*

*leven* og *Den utforskende eleven* og utenforskapet som oppstår når subjektposisjoner som disse konstrueres i overordnet del.

## Betingelser for opplæring eller generelle forventinger om måloppnåelse?

Jeg har tidligere vist til Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth og Liselott Aarsand sin analyse av NOU 2810: 2 og NOU 2019: 2 og hvordan disse utredningene bidrar til å konstruere subjektposisjoner som *Den kompetente samfunnsborger*, *Den sysselsatte samfunnsborger* og *Den mistilpassede samfunnsborger*. Madsen et al. vil med funnene bidra til en kritisk diskusjon av konseptet livslang læring og utenforskapet som oppstår parallelt med konstruksjonen av de veltilpassede subjektposisjonene.

*Den kompetente samfunnsborgeren* skildres i NOU 2810: 2 og NOU 2019: 2 som «[...] en villig, fleksibel, ansvarsfull og tilpasningsdyktig borger, som håndterer de fremtidige kompetansebehov og kompetanseutfordringer» (Madsen et al., 2021, s. 353). Å lære og å delta i utdanning fremstilles som verktøy for å håndtere både individuelle, samfunnsmessige og arbeidslivsrelaterte utfordringer. Et godt læringsutbytte fra grunn- og videregående opplæring regnes som avgjørende, og utover grunnopplæringen ses det å videre delta i læringsaktiviteter på ulike arenaer og det å kontinuerlig heve egen kompetanse som positivt, mulighetsskapende og gunstig for den enkelte. Madsen et al. påpeker videre at deltakelse og læring, samt kompetanseheving, på samme tid også presenteres «[...] som en dyd av nødvendighet og en plikt individet har for å ikke oppleve mistilpassing, ekskludering og utenforskap» (Madsen et al., 2021, s. 353). De mener også at grunnlagsdokumentene tillegger individer med høyere utdanning egenskaper og ferdigheter som eksempelvis økt evne til å tilegne seg nye produktive ferdigheter og kompetanse. Dermed er utdanning viktig både med tanke på selve innholdet og med hensyn til å skape et inntrykk av å være produktiv og inneha evne til videre læring.

*Den sysselsatte samfunnsborgeren* skildres i NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2 som en borger som imøtekommer arbeidslivets ønsker, krav og behov ved å selv ta ansvar for å inneha tilstrekkelig kompetanse og for å videreutvikle den i tråd med endringer og fremtidige kompetansebehov. Madsen et al. viser til sitater fra grunnlagsdokumentene og mener at «[...] det settes likhetstegn mellom «høy kompetanse» og enkeltindividets evne til å «fungere godt i arbeids- og samfunnsliv» og dessuten at «Det en borger «kan tilby» av sin samlede kompetanse blir et premiss for å bli sysselsatt, og blir slik et kriterium for fullverdig

«deltakelse i samfunnet» (Madsen et al., 2021, s. 354). Det er altså ved å ta ansvar og utføre sin plikt til å kunne tilby relevant og høy kompetanse at individet regnes som en bidragsyter. Å være en bidragsyter fremstår dermed også som en midlertidig tilstand som opphører i det individet slutter å utføre denne plikten og individet risikerer samtidig at dets verdi opphører. Madsen et al. oppsummerer:

Slik presenteres samfunnsborgerens kompetanse som nøkkelen til et godt liv, gjennom bidrag til felles økonomisk vekst. Utviklingen og opprettholdelsen av individets kompetanse handler ikke lenger om å bidra til håndteringen av egne utfordringer og til håndteringen av sine nærmeste, men dreies i større grad mot en transaksjons- og verdidiskurs i arbeidslivet, basert på egen humankapital. (Madsen et al., 2021, s. 354)

*Den mistilpassede samfunnsborgeren* skildres ifølge Madsen et al. i NOU 2018: 2 og 2019: 2 som individet som faller utenfor arbeidslivet i kortere eller lengre perioder, eller på varig basis. Å falle utenfor arbeidslivet fremstilles som en type utenforskap som er «[...] både kostbart og belastende for enkeltindividet, og for samfunnet som helhet» (Madsen et al., 2021, s. 354). Slik Madsen et al. ser det, så blir manglende deltakelse i arbeidslivet forklart med hovedårsaker som frafall i videregående opplæring, samt generell mangel på relevant kompetanse og utdanning. Grunnlagsdokumentene forklarer frafall i videregående opplæring med faktorer som kjønn, sosioøkonomiske forhold og personlige egenskaper. Videre problematiserer de frafall i videregående opplæring i seg selv, men de skisserer også ytterligere implikasjoner ved frafall som konsekvenser for fremtidig deltakelse i arbeidslivet og konkurranse fra utenlandsk arbeidskraft. Grunner til frafall/bortvalg og manglende fullføring av videregående opplæring som presenteres i grunnlagsdokumentene er blant annet svake grunnleggende ferdigheter, manglende motivasjon og manglende mestring. Det blir derfor konkludert med at et minimumsnivå av grunnleggende ferdigheter er avgjørende for å hindre marginalisering og sørge for at alle har mulighet til å bidra i samfunns- og arbeidsliv (Madsen et al., 2021, s. 355). Madsen et al. viser også til beskrivelser i grunnlagsdokumentene som skildrer de negative konsekvensene for individet ved manglende kompetanse og påfølgende fravær fra arbeidslivet, og mener at «Beskrivelser som dette kan implisere at manglende verdifull kompetanse skaper flere negative effekter for den enkelte, og medfører en altomfattende nedgang i humankapital» (Madsen et al., 2021, s. 355). De påpeker videre at grunnlagsdokumentene også antyder at individet kan oppleve mistilpasning og falle utenfor arbeids- og samfunnsnivå ved å ikke ta ansvar for læring og utdanning og på denne måten ikke sikre seg kompetansen som kreves og oppsummerer at «[...] misligholdelse eller

manglende forvaltning av egen kompetanse [presenteres] som årsaken til utenforskap. Det konstrueres dermed en klar sammenheng og et gjensidig forhold mellom manglende kompetanse, manglende deltakelse i arbeidslivet og utenforskap i samfunnet» (Madsen et al., 2021, s. 355).

Som jeg viste til i den oppsummerende analysen av opplæringens kvalifiserende funksjon og de tre subjektposisjonene, så fremstod evnen til å omsette ideer til handling, å kunne lære ved å reflektere over erfaringer samt evnen til å utforske og stille nye spørsmål som spesielt verdifullt og ønsket. Dette er ferdigheter tilsvarende de øverste nivåene i Blooms taksonomi for kognitive ferdigheter, og dermed kan det hevdes at det i underkapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* konstrueres et utenforskap bestående av elever med ferdigheter som kan kategoriseres på de første og nederste nivåene i taksonomien og at disse ferdighetene indirekte fremstilles som mindre verdifulle og som utilstrekkelige i møte med samfunnets og arbeidslivets fremtidige kompetansebehov. NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* er ett av grunnlagsdokumentene til LK20, og i denne slås det fast at samfunnet er «[...] avhengig av skapende mennesker som kan bidra i arbeids- og samfunnsliv, skape nye virksomheter og finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer». (NOU 2015: 8, 2015, s. 31). Utsagn som dette bygger opp under forestillinger om hvilke ferdigheter som er ønskede og verdifulle, og hvilke som regnes som utilstrekkelige. På samme måte som konstruksjonen av subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* også medfører konstruksjon av subjektposisjonen *Den mistilpassede samfunnsborgeren*, så kan subjektposisjonene *Den skapende eleven*, *Den engasjerte eleven* og *Den utforskende eleven* konstruere subjektposisjonen *Den mistilpassede eleven*.

Madsen et al. skriver at deres analyser «[...] har vist hvordan reformens grunnlagsdokumenter, NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2, beskriver kontinuerlig kompetanseheving som avgjørende for enhver i møte med nye utfordringer i både arbeidslivet og ellers i tilværelsen» (Madsen et al., 2021, s. 355). Videre påpeker de at kompetanse som konsept først og fremst fremstilles som økonomisk verdiskapende, og at det er spesielt formell og høyere utdanning som regnes som særlig betydningsfulle. Dermed mener Madsen et al. at det er grunnlag for å hevde at «Dokumentene tenderer i retning av å sette likhetstegn mellom utdanningsnivå og den ideale samfunnsborger» (Madsen et al., 2021, s. 355). De ulike subjektposisjonene som kommer til syne i grunnlagsdokumentene er derfor ikke utelukkende

mulige subjektposisjoner, de er også subjektposisjoner som fremstilles som ønskelige og som noe for individet å etterstrebe.

Når det kommer til læring fører det politiske idealet om læringsamfunnet og individets plikt til å drive samfunnet i riktig retning til at «[...] læring ikke lenger dreier seg om den enkeltes ønske om personlig vekst, men om politiske strømninger og samfunnsmessige mål. Et slikt perspektiv vil sannsynligvis ikke inkludere alle samfunnsborgere, og dermed skapes det også en form for utenforskap» (Madsen et al., 2021, s. 356). Derfor forstår Madsen et al. diskusjoner om innholdet i kompetansebegrepet hovedsakelig som en verdidebatt ved at begrepet rommer både hva individet kan tilby, hva det kan gjøre og hvem det er. De mener at grunnlagsdokumentene fremstiller det som det enkelte individ sitt ansvar å opprettholde og fornye sin kompetanse, og at det å være kompetent er «[...] en aktiv tilstand som man kontinuerlig må bearbeide for å anses som attraktiv i møte med arbeidslivet, og slik imøtekomme samfunnets krav» (Madsen et al., 2021, s. 356). Det voksne subjektet som konstrueres i NOU-ene er ansvarlig og skaper et godt liv for seg selv og sine nærmeste ved å ta riktige valg og sørge for å ha tilstrekkelig kompetanse til enhver tid. I forlengelsen av denne konstruksjonen av det voksne subjektet, skapes dermed også et bilde av kompetanseheving som en mulighet for sosial mobilitet og økt livskvalitet:

Individet anses slik som en slags entreprenør i eget liv, hvor man konstruerer sin autonomi og frihet gjennom valg som tas, og mulighetene som skapes gjennom å forvalte sitt læringsansvar. Dette bidrar til konstruksjonen av en diskurs som her kan betegnes som en mulighetsdiskurs. (Madsen et al., 2021, s. 356)

Ovenfor hevdet jeg at det i underkapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* konstrueres et utenforskap bestående av elever med ferdigheter som kategoriseres på de første og nederste nivåene i taksonomien og at disse ferdighetene indirekte fremstilles som mindre verdifulle og utilstrekkelige i møte med samfunnets og arbeidslivets fremtidige kompetansebehov. Som Madsen et al. påpeker i sine analyser av NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2, så fremstilles kompetanse også i underkapitlet i overordnet del som et økonomisk verdiskapende konsept med en formulering som at «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan derfor stilles spørsmål ved om ferdigheter som å huske (nivå 1), å forstå (nivå 2) og å anvende (nivå 3) ikke regnes som tilstrekkelige for å kunne bidra til å «berike samfunnet». Dette kan medføre at elevenes ferdigheter og kunnskap rangeres ut fra om de anses som et fremtidig bidrag til økonomisk verdiskapning. Madsen et al. mener at det politiske idealet om læringsamfunnet og

økonomisk verdiskapning dessuten fører til at læring ikke handler om den enkeltes ønske om personlig vekst lenger. Underkapitlet om verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang har noen individrettede formuleringer som at «Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling» og formuleringer som kan tolkes som ett uttrykk for at opplæringen også handler om danning og identitetsutvikling for den enkelte. Men det kan likevel være grunnlag for å uttrykke bekymring for om det i den overordnede delen av læreplanverket forekommer en rangering av ferdigheter og kunnskap som først og fremst tar utgangspunkt i hensyn til økonomisk verdiskapning og ikke i personlig vekst. Dermed fremstår verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang også som generelle forventinger om måloppnåelse i et fremtidsperspektiv og ikke bare betingelser for opplæringen i et her-og-nå perspektiv.

De to subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* er eksempler på mulighetsdiskurser som av noen vil kunne oppleves som mulighetsskapende og frigjørende. Gjennom disse subjektposisjonene styres individet inn i en konkurranseorientert, økonomisk diskurs hvor individet er et viktig middel for at samfunnet som helhet skal nå politiske og økonomiske mål, og hvor individet selv gjennom å være en kompetent og sysselsatt samfunnsborger sikrer egen velferd. Mulighetsdiskurser kan på en annen side «[...] fungere som en sentral mekanisme for styring og kontroll i samfunnet» fordi de i stor grad er «[...] preget av at den enkelte skal løsrives fra kollektivet på en slik måte at man selv evner å ta ansvar for eget liv» (Madsen et al., 2021, s. 356). Når samfunnsborgere til enhver tid må være forberedte og «utdanningsbare» i form av å være i stand til å møte samfunnsendringer med påfølgende krav om kompetanseheving, så fungerer idealet om kompetanseheving både som en styringsteknologi og som en selvreguleringsteknikk.

Madsen et al. skriver at NOU-ene vektlegger «[...] det å stille krav til individenes refleksjonsevne» og «[...] evnene deres til å forstå samfunnets behov», og at dermed blir individets forståelse av «[...] egen kompetanse og hvordan den kan benyttes best» sentralt (Madsen et al., 2021, s. 357). En videre følge av dette er at individet må ha kompetanse om det å ha kompetanse for å kunne utnytte sin egen kompetanse best mulig. For noen samfunnsborgere vil et slikt krav fra arbeids- og samfunnsliv oppleves som uoppnåelig fordi alle ikke vil være i stand til å ta del i en slik kontinuerlig kompetanseheving «[...] ut fra den enkeltes forutsetninger eller måter samfunnet tilrettelegger for det» (Madsen et al., 2021, s. 357). Når en læringslivsstil blir ansett som en normalitet, slik som grunnlagsdokumentene tar til orde for ifølge Madsen et al., så forstås utilstrekkelig kompetanse som en form for

misligholdelse av et individuelt læringsansvar. En slik forståelse åpner videre for at individet kan ses som ansvarlig for politiske og sosiale samfunnsutfordringer.

En kompetansediskurs som setter likhetstegn mellom et velfungerende borgerskap og kontinuerlig kompetanseheving, har hegemonistiske trekk og vil kunne «[...] bidra til å forsterke, og videre utelukke, andre typer borgere, og slik andre måter å håndtere livet sitt på» (Madsen et al., 2021, s. 357). Parallelt med konstruksjonen av den velfungerende voksne, konstrueres dermed også den mistilpassede voksne. Mens den velfungerende voksne vil tilføre samfunnet bestemte verdier gjennom humankapitalen sin, så vil «Den (manglende) evnen til å ta ansvar for egen læring [bli] et sentralt uttrykk i konstruksjonen av utenforskapet til *Den mistilpassede samfunnsborgeren*» (Madsen et al., 2021, s. 357):

Spissformulert kan det påstås at personer med riktig kompetanse konstrueres som ideelle borgere i arbeids- og samfunnsliv, hvor det antas at kompetanser uttrykkes alt som er verdifullt, og at alt som er verdifullt uttrykkes i form av kompetanser. Dette illustrerer at en kompetansediskurs hvor man setter likhetstegn mellom kompetanse, utdanning og sysselsetting, kanskje ikke er optimal for alle. (Madsen et al., 2021, s. 358)

Madsen et al. mener at en kompetansediskurs som setter likhetstegn mellom et velfungerende borgerskap og kontinuerlig kompetanseheving har hegemonistiske trekk, og slik jeg ser det så kan det være gode grunner til å også vurdere om og eventuelt hvilke likhetstegn som kommer til uttrykk i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* når det kommer til synet på den «velfungerende» eleven og «kompetanseheving» gjennom opplæringen. Videre skriver Madsen et al. at denne kompetansediskursen vil kunne både forsterke noen bestemte typer borgere og utelukke andre typer borgere, og dette vil også kunne gjøre seg gjeldende når det kommer til forståelser av elevposisjoner i skolen. Som jeg viste til i den avsluttende analysen av underkapitlet og ovenfor i dette kapitlet, så kan underkapitlet leses som generelle forventinger om måloppnåelse i et fremtidsperspektiv i tillegg til betingelser og beskrivelser av her-og-nå-praksiser i opplæringen. Disse forventingene om måloppnåelse og beskrivelser av deltakelse i opplæringen, kan videre forstås som en norm og som forestillinger om den «velfungerende» eleven som forsterker bestemte forståelser av mulige og ønskede elevposisjoner og som utelukker andre. Elever som ikke utvikler tilstrekkelig ønsket kompetanse og/eller som ikke mestrer å delta i opplæringen på bestemte måter, kan derfor være en elevposisjon som utelukkes fordi den ikke kommer til uttrykk og dermed kan det



hevdes at elevforståelsen i underkapitlet samlet sett er ensartet. En slik ensartet elevforståelse vil kunne være i strid med utdanningspolitiske mål om en inkluderende skole.

Med utgangspunkt i Madsen et al. sin presentasjon av analyse og funn i artikkelen *Læring som livsstil og normalitet: Konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter* har jeg pekt på at det i underkapitlet 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* konstrueres et utenforskap bestående av de elevene som ikke er «skapende», «engasjerte» og «utforskende» slik normen fremstilles og/eller er i stand til å nå målsetningene som det legges opp til – enten «[...] ut fra den enkeltes forutsetninger eller måter samfunnet tilrettelegger for det» (Madsen et al., 2021, s. 357). Videre at underkapitlet dermed kan sies å formidle en ensartet elevforståelse, og med dette bryter med utdanningspolitiske mål om en inkluderende skole.

Madsen et al. sine analyser og funn handler om voksne og idealet livslang læring og kontinuerlig kompetanseheving. Likevel er det mulig å trekke visse paralleller fra funn som de ulike subjektposisjonene, verdsetting av bestemte kompetanser og konstruksjonen av et utenforskap og til funn fra overordnet del om verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang. En fellesnevner er forventinger fra samfunnet generelt og arbeidslivet, og at etablerte kompetansediskurser og -normer ikke nødvendigvis er «optimale» for alle. Biesta drøfter i artikkelen *What Kind of Society Does the School Need?* forholdet mellom skole og samfunn, og viser til to ulike historier om den moderne skolen. Han skriver at de to historiene står i et motsetningsforhold til hverandre og forårsaker eksistensielle spenninger i den moderne skolen. Den etablerte historien om skolens fremvekst tar utgangspunkt i overgangen til industrisamfunnet og at det med denne oppstod et behov for å forberede barn på fremtidig deltakelse i samfunnet i jobber som var flyttet fra jordbruket og til kontorer og fabrikker. Den moderne skolen vokser dermed frem som en funksjon av og som en funksjon for samfunnet, og i denne historien fremstår krav fra samfunnet til skolen som berettiget og kontroll av resultater som legitimt. Historien som Biesta derimot vil trekke frem er eldre og muligens skjult eller glemt. I denne historien er ikke skolen en funksjon av samfunnet, men et sted mellom hjemmet (privatliv) og gaten (samfunnsliv). Som et sted mellom hjem og gate, så er skolen i denne fortellingen et sted mellom fritid og arbeid. Selve ordet skole kommer fra det greske ordet fritid, og er betegnelsen på en tid som ennå ikke er beslaglagt av eller bestemt av samfunnet. Skolen i denne andre historien er derfor et sted hvor barn skal bli skjermet fra samfunnets krav og er ment å gi dem tid til øving og utprøving for å senere kunne være i stand til å møte samfunnets krav. Biesta skriver at den doble historien til den moderne skolen

tydeliggjør spenningen mellom kravet om å prestere og kravet om å holde samfunnet på avstand (G. Biesta, 2019, s. 661–662). Underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* har formuleringer som kan leses som en beskrivelse av opplæringen som et «halvveishus» mellom hjem og gate, eksempelvis om lek og om egenverdien av kunst- og kulturuttrykk, men det er også som nevnt formuleringer med fremtidsperspektiv som peker i retning av at elevene heller blir eksponert for enn skjermet fra samfunnets krav. Som den moderne skolen har en dobbel historie og spenninger knyttet til denne, så har underkapitlet et tosidig budskap og spenninger knyttet til om budskapet er en beskrivelse av betingelser for opplæring (halvveishus) eller om det er generelle forventninger av måloppnåelse (gate). Schaanning påpekte at beskrivelser av praksis er flyttet ut av overordnet del i LK20, og utredningen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* kan stå som et eksempel på et dokument med beskrivelser av praksis. Mandatet til utvalget var å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot kravene til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og dette tydeliggjør at det i forarbeidene til LK20 er et rådende syn på skole og opplæring som en funksjon av og for samfunnet. Formuleringer i overordnet del om opplæringen som et «halvveisshus» kan derfor tolkes som konsensusformuleringer som bidrar til å usynliggjøre mulige verdi- og interessekonflikter.

## Verbet «utforske» og forestillinger om *Den utforskende eleven* i læreplaner for fag

Jeg har tidligere i drøftingen problematisert tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter i overordnet del generelt og kort nevnt Engebretsen og Haldar sin analyse og drøfting av NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger*. De mente at utredningen var «godt formulert» og «vel informert», og at den refererte til både etablerte og nyere teorier om funksjonshemming. Likevel viste de til Jacques Derrida og Julia Kristeva sin tenkning om at alle tekster vil ende opp med å motsi seg selv og også på enkelte punkter vil ende opp med å bryte med sine egne intensjoner, og at de derfor ville «peke på motsetningsfulle intensjoner i et sosialpolitisk tankesett» ved å «[...] undersøke sprekken, flertydighetene, og selvmotsigelsene i denne gode og veldokumenterte utredningens resonnementer» og på denne måten «[...] mer generelt undersøke sprekker og konflikter i *den tenkningen teksten målbærer*, en tenkning den altså formidler på eksemplarisk vis» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 197). Jeg vil videre problematisere forestillinger om det aktive, autonome subjektet ved å trekke paralleller fra Engebretsen og Haldar sine funn om sprekker og konflikter i rådende sosialpolitisk tenkning,

og til rådende utdanningspolitisk tenkning gjennom den omfattende bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag.

Når utredningen vektlegger begreper og prinsipper som medborgerskap, full deltakelse og likestilling, så påpeker Engebretsen og Haldar at teksten underbygger rådende inkluderingsstrategier og -diskurser. Men disse fremstår ikke som entydige fordi vektleggingen av medborgerskap også «[...] rommer [...] normer som peker i en annen retning» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 202). I tittelen *Fra bruker til borger* blir de to subjektposisjonene bruker og borger brukt, og gjennom bruken av preposisjonene fra og til blir disse to posisjonene fremstilt som en bevegelse fra noe og til noe annet. Tittelen rammer inn de grunnleggende resonnementene i utredningen knyttet til både en historisk utvikling fra interessepolitikk til rettighetspolitikk, og en idealistisk dreining fra egeninteresse til det store fellesskapets interesser (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 203). Ifølge Engebretsen og Haldar blir dermed brukerens og borgerens «måte å forholde seg til staten på» satt opp mot hverandre:

Mens brukeren bare stiller krav om tilfredsstillelse av egen situasjon og egne interesser, tar borgeren også ansvar for «det store fellesskapets interesser». Borgeren som har evne til «å se ut over egen situasjon», fremstår som tekstens ideal. For uten borgeren ville staten gå i oppløsning. (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 204)

De understreker samtidig at utredningen ikke anklager personer med funksjonshemninger for å bare stille krav og kun være opptatte av egeninteresser, men at den heller fremstiller det som at personer med funksjonshemninger ikke slippes til og blir betrodd plikter og ansvar. Hovedbudskapet er «[...] at brukeren har *rett* til å bli borger, ikke at brukeren *skal* bli borger» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 204).

Som Engebretsen og Haldar påpeker om NOU 2001: 22, så mener jeg at deres eksempler på bruken av begreper og prinsipper som medborgerskap, full deltakelse og likestilling i utredningen også er representative for innholdet i gjeldende lovverk og læreplanverk for opplæringen. Disse bygger også opp under «rådende inkluderingsstrategier og -diskurser», men som annen relevant forskning jeg har vist til og mine egne analyser har vist så har utredningen og læreplanverket også til felles at de uttrykker normer «som peker i en annen retning» enn uttalte inkluderingsdiskurser. Eksempler på dette er blant annet de to forskjellslogikkene og elevenes status som objekt eller subjekt. Madsen et al. problematiserte at «[...] læring ikke lenger dreier seg om den enkeltes ønske om personlig vekst, men om

politiske strømninger og samfunnsmessige mål» (Madsen et al., 2021, s. 356), og sett i lys av NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* så mener jeg det er grunn til å stille spørsmål ved i hvilken grad læreplanene for fag også rommer normer med en samme type dreining mot «fellesskapets interesser» og at elevene i større grad blir subjekter enn objekter i opplæringen. Når Engebretsen og Haldar presenterer funnene sine om resonnementene i utredningen knyttet til utviklingen fra interessepolitikk til rettighetspolitikk og dreiningen fra egeninteresse til det store fellesskapets interesser, så oppsummerer de funnene med overskriften *Å bruke er ikke lenger aktivt nok* (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 202). Den omfattende bruken av verbet «utforske» kan videre tolkes som at det å lære i form av å huske, huske og/eller anvende «ikke lenger aktivt nok». Jeg har tidligere skrevet at det kan hevdes at det i underkapittel 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* konstrueres et utenforskap bestående av elever med ferdigheter som kan kategoriseres på disse nivåene i taksonomien og at disse ferdighetene indirekte fremstilles som mindre verdifulle og som utilstrekkelige i møte med samfunnets og arbeidslivets fremtidige kompetansebehov. På samme måte kan forventningene knyttet til kompetansemål og måloppnåelse gjennom «aktiv» utforskning og utvikling av ferdigheter tilsvarende de øverste nivåene i taksonomien konstruere et utenforskap.

Ved å forfekte et syn på velferdssamfunnet hvor krav må følges av ansvar og plikter og idealet om «Det deltakende, aktive og skapende borgersubjektet», mener Engebretsen og Haldar at «[...] utvalgets resonnement hjemses av sin egen kritikk ved å gjøre den velfungerende samfunnsborger til modell» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 204). Teksten demper selv dette normative aspektet ved å fremstille overgangen fra bruker til borger som «en historisk nødvendighet» og påpeker at denne overgangen er noe som allerede skjer og som må skje. Teksten fremstiller samtidig denne utviklingen som i tråd med egne interesser hos personer med funksjonshemninger. Videre forfekter teksten at deltakelse og aktivitet er et gode i seg selv, og den fremstiller det «[...] å delta aktivt og å leve et selvstendig liv [...] som både et pålegg utenfra og som en indre drivkraft» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 205). Engebretsen og Haldar viser til Michel Foucault sitt begrep om «det disiplinerte subjektet» som «en konstruksjon kapitalismen behøver» og de ser borgeridealet og synet på arbeidskraft i utredningen i lys av dette. I teksten fremstilles arbeidskraft som en ressurs for både samfunnet og for individet selv, og arbeid og deltakelse «[...] knyttes til utfoldelse av individets krefter og evner og dypst sett til identitet» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 205).

Et individ blir derfor i utredningen definert som arbeidende, deltakende og aktivt, og i teksten sidestilles også identitet og økonomisk selvstendighet:

Økonomisk selvstendighet gjøres til et indre, essensielt behov og realiseres på samme måte som identiteten, gjennom arbeid. Teksten gir med andre ord bare plass til dem som har en iboende, medfødt vilje til arbeid og virksomhet; andre finnes rett og slett ikke. Resultatet er at det som fremstilles som et krav til omgivelsene om å tilpasse seg mennesker med funksjonshemninger, samtidig er en fornektning av at det finnes noe annet enn vilje til virksomhet (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 205–206).

Inkludering fremstår dermed som det å skape plass og muligheter i arbeidsmarkedet til alle som vil bruke krefter og evner selv om de ikke kan fungere maksimalt. Formuleringen «fungere maksimalt» er hentet fra utredningen, og Engebretsen og Haldar bemerker at å «fungere maksimalt» fremstilles som en sosial og allment definert standard og ikke som en individuelt tilpasset kategori. Dette viser spekker i den sosialpolitiske tenkningen ved at teksten både tar til orde for at velferdsstaten må tilpasse seg den menneskelige variasjonsbredden og samtidig bygger på forestillinger om «[...] et maksimalt fungerende subjekt» og hvor «[...] det å fungere maksimalt blir i siste instans idealet for både individet og for omgivelsene» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 206).

Madsen et al. viste til de to subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* som eksempler på mulighetsdiskurser hvor individets kompetanse regnes som en ressurs for både samfunnet og individet selv ved at individet gjennom å være en kompetent og sysselsatt samfunnsborger sikrer egen velferd (Madsen et al., 2021, s. 356). Engebretsen og Haldar påpekte at NOU 2001: 22 fremstiller arbeidskraft som en ressurs for både samfunnet og for individet selv, og at det settes likhetstegn mellom arbeid og deltagelse og det å få utfolde krefter og evner. De mener også at arbeidskraft i utredningen dermed dypest sett knyttes til individets identitet, og at denne definerer individet som arbeidende, deltakende og aktivt (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 205). I underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* står det blant annet at skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes identitetsutvikling, og som med NOU 2001: 22 kan det hevdes at det settes likhetstegn mellom læring og utfoldelse av nysgjerrighet, vitebegjær og skaperkraft samt mellom utfoldelse av nysgjerrighet, vitebegjær og skaperkraft og identitet. Som Engebretsen og Haldar skriver om utredningen, at den bare gir «[...] plass til dem som har en iboende, medfødt vilje til arbeid og virksomhet» og at «[...] andre finnes rett og slett ikke», slik kan også den omfattende bruken av verbet «utforske» og utforskende

kompetansemål generelt hevdes å kun «gi plass» til de som utfolder «iboende, medfødt» skaperkraft og utforskertrang i tråd med læreplanene sin forståelse av begrepene og i tråd med mål for opplæringen (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 206).

Engebretsen og Haldar oppsummerer disse funnene med overskriften *Å arbeide, det er å være* og med utgangspunkt i funnene om verdien skaperglede og bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag så kan de oppsummeres på lignende måte; å lære, det er å utforske. Isolert sett fremstår vektleggingen av utforskning ikke som ekskluderende, men som jeg har vist til i mine analyser så mener jeg at verdien utforskertrang og bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag i betydelig grad handler om å lære og utvikle seg gjennom akademiske aktiviteter som utforskende lesing, tenking, skriving og lignende. Dessuten at utforskende læring og ønsket utvikling forutsetter ferdigheter på de øverste nivåene i taksonomien og at disse gjennom vektleggingen oppfattes som verdifulle og fremstår som en felles norm. Verdien utforskertrang og bruken av verbet «utforske» handler dermed i mindre grad om å lære og utvikle seg gjennom sansning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Med utgangspunkt i dette, mener jeg at det kan stilles spørsmål ved om denne type forventninger og målsetninger samt syn på læring og utvikling «gir plass til alle».

Begrepene bruker og borger i tittelen *Fra bruker til borger* er foruten å være en beskrivelse av to ulike borgersubjekt og en beskrivelse av en idealistisk utvikling, også en beskrivelse av «[...] det spennet der diskusjonen om individets posisjon i samfunnet foregår» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 206). Slik Engebretsen og Haldar tolker teksten, så fremstiller den kun to mulige måter for individet å eksistere i samfunnet på. Den første måten å eksistere i samfunnet på er som en krevende bruker, mens den andre måten å eksistere på er som en ytende borger. Når idealet som formidles i utredningen er «Det deltakende, aktive og skapende borgersubjektet» skaper dette et inntrykk av at individets sårbarhet fremstår som verdiløst overfor staten og omgivelsene. Videre at individet kun eksisterer i relasjon til offentligheten og at «Menneskets identitet og verdi bestemmes av dets posisjon i offentligheten og dets rolle overfor staten» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 206). Disse forståelsene av bruker- og borgersubjektet skiller seg grunnleggende fra Julija Kristeva sitt sårbare subjekt. Mens subjektet i utredningen er «en enhet og rasjonell aktør» som utelukkende eksisterer overfor staten, så er Kristeva sitt subjekt «[...] også splittet, sansende og privat» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 207). Hennes prosjekt er å radikaliserer den demokratiske pakt og redefinere borgersubjektet, ved at retten til sårbarhet blir satt i sentrum.

Med utgangspunkt i Engebretsen og Haldar sine bemerkninger om at det idealet som formidles i utredningen skaper et inntrykk av individets sårbarhet fremstår som verdiløst for staten og omgivelsene, så kan det reflekteres rundt hva som fremstår som verdiløst i lys av læreplanene for fag. Schaanning analyserer i artikkelen *Om å verdsette elever* dagens skoleforståelse gjennom to forskjellige syn på ulikhet; horisontal og vertikal forskjellslogikk. Han skriver at utdanningspolitikken «[...] hviler på uløste verdikonflikter og at disse er blitt mer markante sammenlignet med Gudmund Hernes læreplanverk fra 1996» (Schaanning, 2021, s. 32). Slik Schaanning ser det så var L96 i hovedsak erfaringsbasert, mens LK20 er mer prestasjonsbasert. LK20 legger derfor mer vekt på elevenes prestasjoner etter opplæring og mindre vekt på hvilke erfaringsmuligheter elevene skal tilbys i opplæringen. I motsetning til dette så var «De konkrete, faglige læremålene som ble angitt i L96, og som lærerne skulle undervise i, [...] like mye erfaringsmål som kunnskapsmål» (Schaanning, 2021, s. 44). Schaanning begrunner dette utsagnet med å vise til formuleringer fra L96, som eksempelvis hva elevene «bør bli fortrolige med», «bli kjent med», «arbeide med», «øve seg i», «få kjennskap til» og «utforske», og påpeker at disse begrepene er erfaringsbegreper som uttrykte hvilke erfaringer elevene skulle eksponeres for. Han understreker også at:

Poenget her er ikke å hevde at man i L96s praksisbeskrivelser kun var opptatt av erfaringer, mens man i Fagfornyelsens [LK20] praksis kun er opptatt av prestasjoner. Det er snarere snakk om en fokusforskyving i retning av elevenes målbare kompetanser. Dette trakk L96 og Fagfornyelsen [LK20] i retning av hver sin forskjellslogikk: Da Hernes i beskrivelsen av skolens praksis tok utgangspunkt i elevenes erfaringer, ble det naturlig å snakke om elevenes egne interesser, forutsetninger og aspirasjoner; når myndighetene i Fagfornyelsens [LK20s] praktiske politikk tar utgangspunkt i prestasjoner, blir oppmerksomheten uvilkarlig rettet mot elevenes grad av måloppnåelse og plassering i prestasjonshierarkiet. (Schaanning, 2021, s. 45)

Når LK20 setter krav til læringsutbytte, så blir erfaringer mindre verdt med mindre de kan objektiveres og måles (Schaanning, 2021, s. 44). I mine analyser av læreplanene for fag fant jeg at et gjennomgående trekk ved utforskende kompetansemål var at et betydelig flertall inneholder ett eller flere verb i tillegg til verbet «utforske» eller verb med overlappende betydning. Bruken av flere verb kan ses som et grep for å lettere kunne «objektivere og måle» erfaringer ved at elevene i tillegg til å utforske skal kunne legge frem og/eller overveie et faglig tema, samt kunne anvende kunnskap om et faglig tema til å eksempelvis utvikle hensiktsmessige regnestrategier. På denne måten kan elevenes erfaringer i seg selv fremstå

som verdiløse om de ikke samtidig fører til en bestemt utvikling eller et produkt som kan vurderes objektivt.

Utredningen *Fra bruker til borger* undersøker i hvilken grad og på hvilke måter rettighetene til bruker- og borgersubjektet, og foreslår en rekke tiltak for å sikre muligheter for deltakelse i det offentlige rom for hvert enkelt individ. Ved bruke Kristeva sin tenkning og teorier, stiller Engebretsen og Haldar spørsmål ved «[...] om ikke denne ensidige ivaretagelsen av det offentlige borger- og brukersubjektet, ikke kan gå på bekostning av et annet subjekt, nemlig «det sårbare subjekt» (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 208). De spør om ikke individet på denne måten mister retten til å være sårbart, hjelpetrengende og funksjonshemmet, og at det i forlengelsen av dette kan stilles spørsmål ved hvem sine rettigheter som egentlig forsvares i utredningen. For selv om utredningen på flere områder stiller seg kritisk til dagens samfunn og den faktiske retten til deltakelse og medvirkning, så formidler også teksten et «vi»:

Et «vi» av subjekter med vilje til aktivitet og autonomi uansett funksjonsnivå. Og i det «vi-et» skapes, etableres også et «de» - de som faller utenfor og ikke tilhører vi-et: De sårbare, hjelpetrengende, uvirksomme (Engebretsen & Haldar, 2010, s. 208–209).

Gert Biesta problematiserer i artikkelen *What Kind of Society Does the School Need?* fokuset på utdanningskvalitet og prestasjonspresset den moderne skolen er under, men påpeker at det er viktig å erkjenne at dette ikke utelukkende skyldes et ønske om en velfungerende skole som kan oppfylle samfunnets forventinger og krav i et økonomisk og/eller politisk perspektiv. Til grunn for bekymringer knyttet til kvaliteten på skoler og opplæringen ligger også et uttalt rettferdighetsargument om at alle elever skal ha lik tilgang til god utdanning, men Biesta hevder at denne argumentasjonen har kommet ut av kontroll på en slik måte at de gode intensjonene har ført til problematiske konsekvenser. Slik han ser det, så har intensjonene om å kvalitetssikre opplæringen endt opp som en omfattende målingskultur og konkurransetankegang i skolen (G. Biesta, 2019, s. 662–663). Engebretsen og Haldar sin problematisering en ensidig ivaretagelse av det offentlige borger- og brukersubjektet kan også ses som en problematisk konsekvens av gode intensjoner og argumenter, og slik jeg ser det så kan dette resonnementet overføres til læreplanene for fag. De mener at individet mister retten til å være sårbart, hjelpetrengende og funksjonshemmet på grunn av en ensidig ivaretagelse av det offentlige borger- og brukersubjektet og stiller spørsmål ved hvem sine rettigheter som egentlig ivaretas. Madsen et al. problematiserte målsetningen om kontinuerlig kompetanseheving i tråd med samfunnets og arbeidslivets forventinger og krav, og mente at



dette var en norm som ikke nødvendigvis var optimal for alle. Et spørsmål som blir relevant i forlengelsen av dette, er hvor på spekteret hjem (privatliv) og gate (samfunnsliv) som læreplanene for fag befinner seg og i hvilken grad opplæringen er å regne som et «halvveishus». Slik jeg ser det, gjelder både Engebretsen og Haldar samt Madsen et al. sine kritiske innvendinger om ensidig ivaretagelse også for skole og opplæring og at tyngdepunktet til læreplanene for fag heller tydelig mot gaten (samfunnsliv). Utvalget bak utredningen NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* ble oppnevnt for å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot kravene til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. De første setningene i kapittel 1 om fagfornyelse og kompetanser for fremtiden påpeker en mulig verdikonflikt; «Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling» (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). I det følgende avsnittet nevnes skolen som en viktig samfunnsinstitusjon og fellesarena hvor elevene i samspill utvikler kunnskap og kompetanse og tilegner seg verdier og normer som samfunnet bygger på. Videre skrives det at elevenes potensial som mennesker skal utvikles gjennom skolen, og at om dette potensialet skal realiseres så trengs det en fornyelse av fagene og en videreutvikling av skolen. I forlengelsen av disse utsagnene står det at «Elevenes utvikling i skolen er en viktig del av samfunnets utvikling, og skolen er i et aktivt samspill med samfunnet rundt» (NOU 2015: 8, 2015, s. 8).

Til tross for at utredningen innledningsvis påpeker en mulig verdikonflikt mellom individ og fellesskap og mellom nåtid og fremtid, så er utvalget sitt mandat å kun «[...] vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, 2015, s. 14). Tidsperspektivet er satt til 20-30 år, og det er kompetansebehovene i dette tidsperspektivet som er utgangspunktet for vurderinger og anbefalinger til fornyelse av fagene i skolen. Mandatet underbygger påstanden min om at tyngdepunktet i læreplanene for fag er gaten (samfunnsliv). Utvalget forklarer at de i sine begrunnelser også legger vekt på innholdet i formålsparagrafen, aktuelle trekk ved samfunnsutviklingen og tilgjengelig forskning fra ulike fagfelt. Eksempler på utviklingstrekk som nevnes er «[...] et samfunn som preges av kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt» (NOU 2015: 8, 2015, s. 17). NOU 2015: 8 sett i lys av innholdet i overordnet del om opplæringens verdigrunnlag, kan stå som eksempler på hva Schaanning ser som «verdtilsløring» ved at beskrivelsene av praksis er plassert i stortingsmeldinger og

utredninger og at «Dermed blir det prestasjonsbaserte perspektivets potensielle konflikter med skolens (horisontale) verdigrunnlag usynliggjort» (Schaanning, 2021, s. 47). Dette aktualiserer videre Henning Jakhelln og Trond Welstad sine advarsler om forskyvning av innholdet i opplæringen uten lovendringer og hvordan dette kan utfordre to av grunnprinsippene i det norske skolesystemet. For det første, det brede verdigrunnlaget til opplæringen slik det kommer til uttrykk i formålsparagrafen, og for det andre at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev.

## Oppsummering

---

I dette kapitlet vil jeg kortfattet svare på problemstillingen til masteroppgaven: *Hvilke doble formål og motsetningsfylte intensjoner finnes i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 knyttet til utdanningspolitiske mål om en inkluderende opplæring?* Ved å bruke ulike analytiske tilnærminger på overordnet del og læreplaner for fag, har jeg belyst problemstillingen ved å vise til doble formål og motsetningsfylte intensjoner i ulike deler av læreplanverket. Videre vil jeg oppsummere hovedfunnene og til slutt komme med noen avsluttende refleksjoner og betraktninger.

Ved å ta utgangspunkt i avsnittet om det integrerte mennesket i L93 og de 17 punktene om opplæringens tilsynelatende motstridende formål, undersøkte jeg kapitlet *Opplæringens verdigrunnlag i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* og identifiserte doble formål i LK20. I drøftingen poengterte jeg at tilsløring av mulige verdi- og interessekonflikter kan utfordre utdanningspolitiske mål om en inkluderende opplæring ved å gjøre det vanskeligere å observere, anerkjenne, analysere, drøfte og kritisere forskjellslogikker og den generelle balansen i innholdet i opplæringen.

I teorikapitlet redegjorde jeg for tidligere forskning, og med inspirasjon fra denne utviklet jeg tre subjektposisjoner som jeg, sammen med Biesta sitt rammeverk for utdanningens tre hovedfunksjoner, benyttet til å gjøre en grundigere analyse av underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. I drøftingen påpekte jeg at det blir konstruert et utenforskap i underkapitlet *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og at det er elevene med ferdigheter som kan kategoriseres på de første og nederste nivåene i taksonomien som utgjør dette utenforskapet. At ferdighetene til disse elevene indirekte blir fremstilt som mindre verdifulle og ikke tilstrekkelige i møte med fremtidige kompetansebehov, kan utfordre utdanningspolitiske mål om en inkluderende opplæring ved å rangere ferdigheter og kunnskap

på en slik måte at det settes likhetstegn mellom ferdigheter tilsvarende de øverste nivåene i taksonomiene og en ensartet elevforståelse. På denne måten blir andre og alternative elevforståelser utelukket og forståelsen av elevmangfold snevret inn, stikk i strid med uttalte mål om en inkluderende opplæring.

Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets beskrivelser av verbene i læreplanene utarbeidet jeg en liste av verb som jeg kategoriserte som utforskende, og fant på denne måten at gjennomsnittlig prosentandel utforskende kompetansemål i alle fag er 53 %. Tre av de fire praktisk-estetiske fagene ligger under gjennomsnittet og slik jeg ser det er det grunnlag for å stille spørsmål ved om verdien utforskertrang og bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag først og fremst handler om å lære og utvikle seg gjennom tenkning og akademiske aktiviteter (utforskende lesing, skriving og samtale) , og i mindre grad «[...] gjennom sansning [...], estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I drøftingen trakk jeg frem at den omfattende bruken av verbet «utforske» kan tolkes som at det er noen kognitive ferdigheter og typer kunnskap som ikke regnes som «aktive nok» og som dessuten implisitt beskrives som utilstrekkelige i møte med samfunnets og arbeidslivets fremtidige kompetansebehov. Videre problematiserte jeg at verdien utforskertrang og bruken av verbet «utforske» i læreplanene for fag ser ut til å hovedsakelig omfatte læring og utvikling gjennom akademiske aktiviteter som utforskende lesing, tenking, skriving og lignende.

Det har opplevdes utfordrende og tidvis utidig å rette et kritisk blikk mot læreplanverket og verdiene skaperglede, engasjement og utforskertrang og en elevaktiv opplæring. I drøftingsdelen refererte jeg til Ådne Valen-Senstad og hans utsagn om at det å være både kritisk og positiv til menneskerettighetsundervisning ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. Mitt utgangspunkt har ikke vært å kritisere disse verdiene i seg selv, men å undersøke og kritisk drøfte mulige forståelser av verdiene og innholdet som politikere og forvaltningsapparatet kan legge i et begrep som «utforske» i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Videre har jeg med utgangspunkt i tidligere forskning vist til mulige implikasjoner av forståelser og forsøkt å skissere og problematisere noen trekk ved stedet, fellesskapspraksisene og subjektposisjonene som dokumentet læreplanverket skaper. Mitt håp er at denne masteroppgaven har pekt på forståelser som formidles som universelle, «uroet» tatt-for-gitt-heter og kan bidra til å utvide «rommet for diskusjon» og refleksjon omkring punkter i utdanningspolitiske dokumenter hvor de motsier seg selv og endatil bryter med egne intensjoner om en inkluderende opplæring.

## Litteratur

---

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Red.). (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing—A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education.
- Andreassen, S.-E. (2020). Om læringsmål i yrkesutdanninger som forutsetter fysiske ferdigheter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), Art. 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3632>
- Andreassen, S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?* Universitetsforlaget.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Cappelen Damm.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy & Education*, 38(6), 657–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good Education in an Age of Measurement*. Routledge.
- Bindeord*. (2017, januar 4). Topp Norsk. <https://toppnorsk.com/2017/01/04/bindeord/>
- Bolstad, B. (2022, januar 20). *Bakgrunn, begreper og læringsutbytte*. FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/elevaktive-arbeidsformer---en-innledning/>
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50–66.

- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2021, april 29). *Elevaktive arbeidsformer—En innledning*. FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/elevaktive-arbeidsformer---en-innledning/>
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2022, januar 11). *Læring gjennom å utforske*. FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/lering-gjennom-a-utforske/>
- Engasjere. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/engasjere>
- Engebretnsen, E., & Haldar, M. (2010). Annerledeshet og medvirkning—Er det plass til en sårbar klient? I *Annerledeshet* (s. 195–211). Gyldendal Akademisk.
- Engebretnsen, E., & Solvang, P. (2010). Annerledeshet—Sårbarhetens språk og politikk. I J. Kristeva & E. Engebretnsen (Red.), *Annerledeshet* (s. 11–33). Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?* Gyldendal Akademisk. Britt
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden—Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jakhelln, H., & Welstad, T. (2012a). Balansert opplæring—Et rettslig usikret krav. I *Utdanningsrettslige emner* (1. utg., s. 86–96). Cappelen Damm AS.

- Jakhelln, H., & Welstad, T. (2012b). PISA-undersøkelsene—En dreining av verdigrunnet i norsk skole uten lovhjemmel? I *Utdanningsrettslige emner* (1. utg., s. 696–697). Cappelen Damm AS.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). *Generell del av læreplanen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet 28. april 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-integrerte-mennesket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Verbbeskrivelse*. Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/#verbbeskrivelse>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* ((NOR01-06)). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Madsen, G., Tønseth, C., & Aarsand, L. (2021). Læring som livsstil og normalitet: Konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2588>
- Melve, R., & Ryymin, T. (2018). Hvordan komme frem til de gode spørsmålene? I R. Melve & T. Ryymin (Red.), *Historikerens arbeidsmåter* (s. 16–25). Universitetsforlaget.

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold—Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (2021). Om å verdsette elever. *ARR - idéhistorisk tidsskrift*, 33(3–4), 31–52.
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnsopplæringen* (s. 91–110). Cappelen Damm Akademisk.
- Skape. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/skape>
- Skei, H. H. (2018). Poststrukturalisme. I A. Nes (Red.), *Store norske leksikon*. <https://snl.no/poststrukturalisme>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tranøy, K. E. (2020). Hypotese. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/hypotese>
- Utdanningsforbundet. (2017, juni 13). *Generell del av læreplanverket—Utdanningsforbundets høringsuttalelse*. Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ef613b8281384bdc8767d2ca4c79ddc8/uf.pdf?uid=Utdanningsforbundet>
- Utforske. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/utforske>
- Valen-Sendstad, Å. (2017). Menneskerettighetsundervisning og mangfold. I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier? - Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 80–98). Cappelen Damm Akademisk.
- Winther, T. O. (2022). Julia Kristeva. I O. K. S. Davanger (Red.), *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Julia\\_Kristeva](https://snl.no/Julia_Kristeva)





## Vedlegg 1 – Stikkordsliste med verb som karakteriserer utforskende kompetansemål

Bokmål		Nynorsk	
Verb	Substantiv	Verb	Substantiv
analysere	analyse	analysere/-a	analyse
drøfte	drøfting	drøfte/-a	drøfting
eksperimentere	eksperiment	eksperimentere/-a	eksperiment
evaluere	evaluering	evaluere/-a	evaluering
granske	gransking	granske/-a	gransking
identifisere	identifikasjon	identifisere/-a	identifikasjon
observere	observasjon	observere/-a	observasjon
oppdage	oppdagelse	oppdage/-a	oppdaging
oppleve	opplevelse	oppleve/-a	oppleving
prøve	prøve	prøve/-a	prøve
reflektere	refleksjon	reflektere/-a	refleksjon
sammenligne	sammenligning	samanlikne/-a	samanlikning
sanse	sans	sanse/-a	sans
studere	studium	studere/-a	studium
søke	søk	søkje/-a	søk
teste	test	teste/-a	test
undersøke	undersøkelse	undersøkje/-a	undersøking
undre	undring	undre/-a	undring
utforske	utforskning	utforske/-a	utforsking
utvikle	utvikling	utvikle/-a	utvikling
vurdere	vurdering	vurdere/-a	vurdering

## Vedlegg 2 – Analyseskjema underkapittel 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal utfolde skaperglede	E	SO
Elevene skal utfolde engasjement	E	SO
Elevene skal utfolde utforskertrang	E	SO
Elevene skal utvikle evnen til å se muligheter	U	K
Elevene skal utvikle evnen til å omsette ideer til handling	S	K

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Barn og unge skal være nysgjerrige	E	SO
Barn og unge skal ønske å oppdage	E	SO
Barn og unge skal ønske å skape	E	SO

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal utvikle engasjement	E	SO
Elevene skal utvikle utforskertrang	E	SO

Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal lære seg å stille spørsmål som fører til dybdelæring	U	K
Elevene skal lære seg å utforske på måter som fører til dybdelæring	U	K
Elevene skal lære seg å eksperimentere på måter som fører til dybdelæring	U	K

Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal lære seg forskjellige måter å utforske på	U	K
Elevene skal lære seg forskjellige måter å skape på	S	K

Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal lære gjennom sansning	E	K
Elevene skal lære gjennom tenkning	E	K
Elevene skal lære gjennom erfaringer med estetiske uttrykksformer	E	K
Elevene skal lære gjennom erfaringer med praktiske aktiviteter	E	K
Elevene skal utvikle seg gjennom sansning	E	K
Elevene skal utvikle seg gjennom tenkning	E	K
Elevene skal utvikle seg gjennom erfaringer med estetiske uttrykksformer	E	K
Elevene skal utvikle seg gjennom erfaringer med praktiske aktiviteter	E	K

For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal trives i lek	E	SO
Elevene skal utvikle seg i lek	E	SO
Elevene skal kunne omsette kreative erfaringer i lek til læring	E	K
Elevene skal kunne omsette meningsfulle erfaringer i lek til læring	E	K

Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal utvikle kreative evner som kan bidra til å berike samfunnet	S	K
Elevene skal utvikle skapende evner som kan bidra til å berike samfunnet	S	K

Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal inspireres til nytenkning gjennom samarbeid	E	SO
Elevene skal inspireres til entreprenørskap gjennom samarbeid	E	SO
Elevene skal kunne omsette nye ideer til handling gjennom samarbeid	S	K
Elevene skal kunne omsette nye ideer til handling gjennom nytenkning	S	K
Elevene skal kunne omsette nye ideer til handling gjennom entreprenørskap	S	K

Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal lære om skapende virksomhet	E	SO
Elevene skal utvikle evnen til å uttrykke seg på ulike måter gjennom å lære om skapende virksomhet	S	K
Elevene skal utvikle evnen til å løse problemer gjennom å lære om skapende virksomhet	U	K
Elevene skal utvikle evnen til å stille nye spørsmål gjennom å lære om skapende virksomhet	U	K
Elevene skal lære gjennom skapende virksomhet	E	SO
Elevene skal utvikle evnen til å uttrykke seg på ulike måter gjennom å delta i skapende virksomhet	S	K
Elevene skal utvikle evnen til å løse problemer gjennom å delta i skapende virksomhet	U	K
Elevene skal utvikle evnen til å stille nye spørsmål gjennom å delta i skapende virksomhet	U	K

Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal lære om skapende fagområder innen kunst som påvirker våre fysiske omgivelser	E	SO
Elevene skal lære om skapende fagområder innen kunst som påvirker samfunnsutviklingen	E	SO
Elevene skal lære om skapende fagområder innen kultur som påvirker våre fysiske omgivelser	E	SO
Elevene skal lære om skapende fagområder innen kultur som påvirker samfunnsutviklingen	E	SO
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kunst som påvirker våre fysiske omgivelser	E	SO
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kunst som påvirker samfunnsutviklingen	E	SO
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kultur som påvirker våre fysiske omgivelser	E	SO
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kultur som påvirker samfunnsutviklingen	E	SO

Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevenes estetiske sans skal utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk	E	SO
Elevene skal tilegne seg nye perspektiver gjennom ulike kulturelle uttrykk	E	SO

Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Den enkelte elev skal kunne omsette kunstuttrykk til egen personlig utvikling	E	SO
Den enkelte elev skal kunne omsette kulturuttrykk til egen personlig utvikling	E	SO

Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal lære å anse kulturelle opplevelser som en verdi i seg selv	E	SO
Elevene skal lære å verdsette et variert spekter av kulturuttrykk	E	SO

I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal dannes gjennom skapende læringsprosesser	E	SO
Elevene skal utvikle identitet gjennom skapende læringsprosesser	E	SO

Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen

Setning delt opp og skrevet om til lærings- og utviklingsmål	Subjektposisjon	Utdanningens funksjon
Elevene skal utvikle vitebegjær	U	SO
Elevene skal utvikle skaperkraft	S	K
Elevene skal bruke sine skapende krefter	S	K

## Vedlegg 3 – Oversikt oppdelte og omskrevne forventninger og målsetninger

### *Opplæringens kvalifiserende funksjon*

#### Den skapende eleven

Elevene skal utvikle evnen til å omsette ideer til handling

Elevene skal lære seg forskjellige måter å skape på

Elevene skal utvikle kreative evner som kan bidra til å berike samfunnet

Elevene skal utvikle skapende evner som kan bidra til å berike samfunnet

Elevene skal kunne omsette nye ideer til handling gjennom samarbeid

Elevene skal kunne omsette nye ideer til handling gjennom nytenkning

Elevene skal kunne omsette nye ideer til handling gjennom entreprenørskap

Elevene skal utvikle evnen til å uttrykke seg på ulike måter gjennom å lære om skapende virksomhet

Elevene skal utvikle evnen til å uttrykke seg på ulike måter gjennom å delta i skapende virksomhet

Elevene skal utvikle skaperkraft

Elevene skal bruke sine skapende krefter

#### Den engasjerte eleven

Elevene skal lære gjennom sansning

Elevene skal lære gjennom tenkning

Elevene skal lære gjennom erfaringer med estetiske uttrykksformer

Elevene skal lære gjennom erfaringer med praktiske aktiviteter

Elevene skal utvikle seg gjennom sansning

Elevene skal utvikle seg gjennom tenkning

Elevene skal utvikle seg gjennom erfaringer med estetiske uttrykksformer

Elevene skal utvikle seg gjennom erfaringer med praktiske aktiviteter

Elevene skal kunne omsette kreative erfaringer i lek til læring

Elevene skal kunne omsette meningsfulle erfaringer i lek til læring



### Den utforskende eleven

Elevene skal utvikle evnen til å se muligheter

Elevene skal lære seg å stille spørsmål som fører til dybdelæring

Elevene skal lære seg å utforske på måter som fører til dybdelæring

Elevene skal lære seg å eksperimentere på måter som fører til dybdelæring

Elevene skal lære seg forskjellige måter å utforske på

Elevene skal utvikle evnen til å løse problemer gjennom å lære om skapende virksomhet

Elevene skal utvikle evnen til å stille nye spørsmål gjennom å lære om skapende virksomhet

Elevene skal utvikle evnen til å løse problemer gjennom å delta i skapende virksomhet

Elevene skal utvikle evnen til å stille nye spørsmål gjennom å delta i skapende virksomhet

### *Opplæringens sosialiserende funksjon*

#### Den skapende eleven

Elevene skal utfolde skaperglede

Elevene skal utfolde engasjement

Elevene skal utfolde utforskertrang

Barn og unge skal være nysgjerrige

Barn og unge skal ønske å oppdage

Barn og unge skal ønske å skape

Elevene skal utvikle engasjement

Elevene skal utvikle utforskertrang

Elevene skal trives i lek

Elevene skal utvikle seg i lek

Elevene skal inspireres til nytenkning gjennom samarbeid

Elevene skal inspireres til entreprenørskap gjennom samarbeid

Elevene skal lære om skapende virksomhet

Elevene skal lære gjennom skapende virksomhet

Elevene skal lære om skapende fagområder innen kunst som påvirker våre fysiske omgivelser

Elevene skal lære om skapende fagområder innen kunst som påvirker samfunnsutviklingen

Elevene skal lære om skapende fagområder innen kultur som påvirker våre fysiske omgivelser

Elevene skal lære om skapende fagområder innen kultur som påvirker samfunnsutviklingen  
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kunst som påvirker våre fysiske omgivelser  
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kunst som påvirker samfunnsutviklingen  
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kultur som påvirker våre fysiske omgivelser  
Elevene skal lære om kreative fagområder innen kultur som påvirker samfunnsutviklingen  
Elevenes estetiske sans skal utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk  
Elevene skal tilegne seg nye perspektiver gjennom ulike kulturelle uttrykk  
Den enkelte elev skal kunne omsette kunstuttrykk til egen personlig utvikling  
Den enkelte elev skal kunne omsette kulturuttrykk til egen personlig utvikling  
Elevene skal lære å anse kulturelle opplevelser som en verdi i seg selv  
Elevene skal lære å verdsette et variert spekter av kulturuttrykk  
Elevene skal dannes gjennom skapende læringsprosesser  
Elevene skal utvikle identitet gjennom skapende læringsprosesser  
Elevene skal utvikle vitebegjær

## Vedlegg 4 – Læreplaner for fag og kompetansemål kodet som utforskende

Kompetansemål kodet som utforskende er uthevet med kursiv tekst og verbene i aktuelle kompetansemål er ytterligere uthevet med fet tekst.

### *Engelsk*

#### Kompetansemål etter 2. trinn

*bruke digitale ressurser for å **oppleve** språket via autentiske språkmodeller og samtalepartnere*

lytte til og gjenkjenne språklyder og stavelser i ord

koble språklyder til bokstaver og stavemønstre og trekke bokstavlyder sammen til ord

*lytte til og **utforske** det engelske alfabetet og uttalemønstre i lek- og sangaktiviteter*

***oppdage** høyfrekvente ord og fraser i ulike type tekster*

stille og svare på enkle spørsmål, følge enkle instruksjoner og bruke noen høflighetsuttrykk

delta i innøvde dialoger og spontane samtaler om egne behov og følelser, dagligliv og interesser

***oppdage** ord som er felles for engelsk og andre språk eleven kjenner til*

lytte til, lese og samtale om innhold i enkle tekster, inkludert billedbøker

*lese og **eksperimentere** med å skrive kjente ord, fraser og enkle setninger*

tilegne seg ord og kulturell kunnskap gjennom engelskspråklig barnelitteratur og barnekultur

#### Kompetansemål etter 4. trinn

***utforske** ulike ordbøker og hvordan de kan brukes i språklæring*

*bruke digitale ressurser til å **utforske** språket og **samhandle** med andre*

***utforske** og **bruke** det engelske alfabetet og uttalemønstre i varierte lek- sang- og språklæringsaktiviteter*

lytte til og forstå ord og uttrykk i tilpassede tekster

bruke noen vanlige småord, høflighetsuttrykk og enkle fraser og setninger for å få hjelp til å forstå og bli forstått

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

*oppdage og leke med ord og uttrykk som er felles for engelsk og andre språk eleven kjenner til*

*identifisere ordklasser i tilpassede tekster*

følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur

lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder

lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster

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

skrive enkle tekster som uttrykker tanker og meninger

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

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

### Kompetansemål etter 7. trinn

bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon

bruke digitale ressurser og ulike ordbøker i språklæring, tekstskaping og samhandling

*utforske og bruke uttalemønstre og ord og uttrykk i lek, sang og rollespill*

lytte til og forstå ord og uttrykk i tilpassede og autentiske tekster

uttrykke seg forståelig med et variert ordforråd og høflighetsuttrykk tilpasset mottaker og situasjon

innlede, holde i gang og avslutte samtaler om egne interesser og aktuelle emner

*utforske og samtale om noen språklige likheter mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til, og bruke dette i egen språklæring*

*identifisere setningsledd i ulike typer setninger og bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster*

følge regler for rettskriving, ordbøyning og setningsstruktur

lese og viderefremde innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

lese og lytte til engelskspråklige sakprosa-tekster og engelskspråklig barne- og ungdomslitteratur og skrive og samtale om innholdet

samtale om ulike kilders pålitelighet, og velge kilder til eget bruk

skrive sammenhengende tekster, inkludert sammensatte, som gjenforteller, forteller, spør og uttrykker meninger og interesser, tilpasset mottaker

bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger

*reflektere over og samtale om rollen engelsk har i eget liv*

*utforske levemåter og tradisjoner i ulike samfunn i den engelskspråklige verden og i Norge og reflektere over identitet og kulturell tilhørighet*

### Kompetansemål etter 10. trinn

bruke varierte strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon

bruke ulike digitale ressurser og andre hjelpemidler i språklæring, tekstskaping og samhandling

bruke sentrale mønstre for uttale i kommunikasjon

lytte til og forstå ord og uttrykk i varianter av engelsk

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

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

*utforske og beskrive noen språklige likheter og ulikheter mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til, og bruke dette i egen språklæring*

bruke kunnskap om ordklasser og setningsstruktur i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster

følge regler for rettskriving, ordbøying, setningsstruktur og tekststruktur

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

*lese, tolke og reflektere over engelskspråklig skjønnlitteratur, inkludert ungdomslitteratur*

*lese sakprosa tekster og vurdere hvor pålitelige kildene er*

bruke kilder på en kritisk og etterrettelig måte

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

bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og kunnskap om språk

*beskrive og reflektere over rollen engelsk har i Norge og i verden*

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

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

*utforske og viderefremidle* innhold i engelskspråklige kulturelle uttrykksformer fra ulike medier knyttet til egne interesser

## **Kunst og håndverk**

### Kompetansemål etter 2. trinn

bruke håndverksteknikker og håndverktøy i utforming av tre, leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte

*undersøke* egenskaper ved materialer og *dele* sanseerfaringer

*utforske* ulike visuelle uttrykk og *bygge* videre på andres ideer i eget skapende arbeid

*eksperimentere* med form, farge, rytme og kontrast

*studere* form gjennom å *tegne, male* og *fotografere*

skape fortellinger ved hjelp av digitale verktøy etter inspirasjon fra lokale og nasjonale kunstverk

forestille seg og beskrive framtiden gjennom tegning og modeller

planlegge og konstruere i naturmaterialer etter inspirasjon fra samisk og lokal byggeskikk

vise fram og presentere objekter gjennom utstilling eller samling

### Kompetansemål etter 4. trinn

bruke håndverktøy og sammenføringsteknikker i tre, leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte

*prøve* ut ulike ideer og muligheter i gjenbruksmaterialer og *formidle* til andre hvordan man i egen hverdag kan bidra til å ivareta natur og miljø

*gjennomføre* kunst- og designprosesser ved å *søke* inspirasjon, *utforske* muligheter, *gjøre* valg og *lage* egne produkter

*undersøke* hvordan tradisjonshåndverk, inkludert samisk håndverk, utnytter naturmaterialers egenskaper, og *bruke* erfaringer til å *lage* enkle bruksgjenstander

samtale om bruk, funksjon og materialvalg i ulike bygninger og lage skisser med forslag til ny arkitektur

tolke former og symboler fra ulike kulturer og bruke disse i visuelle uttrykk

tegne form og dybde ved bruk av virkemidler som overlapping og forminskning

bruke enkle komposisjonsprinsipper i fotografi og digitale verktøy

*utforske* mangfold i motiver og visuelle uttrykk i kunst fra ulike verdensdeler og *lage* en digital presentasjon

formidle og vise fram eget arbeid gjennom utstilling

### Kompetansemål etter 7. trinn

bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføye harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte

*undersøke* materialene i ulike gjenstander og *vurdere* funksjon, holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk

*bygge* og *eksperimentere* med stabile konstruksjoner

bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsning

bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter

tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv

*utforske* og *reflektere* over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og *bruke* symbolikk og farge til å *uttrykke* følelser og meninger i egne arbeider

*analysere* visuelle virkemidler i ulike medier og *belyse* et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk

beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv

*undersøke* hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og *lage* visuelle uttrykk som utfordrer stereotyper

bruke programmering til å skape interaktivitet og visuelle uttrykk

designer og lage en utstilling som viser fram prosess og produkt

### Kompetansemål etter 10.trinn

*utforske* muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å *bearbeide* og *sammenføye* harde, plastiske og myke materialer

*vurdere* materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk, og *bruke* ulike verktøy og materialer på en hensiktsmessig og miljøbevisst måte

*utvikle* løsninger gjennom en stegvis designprosess og *vurdere* holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk

**utforske** hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter

visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy

**analysere** hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og **integre** kulturelle referanser i eget skapende arbeid

**undersøke** hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og **skape** kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid

**reflektere** kritisk over visuelle virkemidler og **eksperimentere** med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess

lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser

**fordype** seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, **utforske** muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og **presentere** valg fra idé til ferdig resultat

## **Kristendom, religion, livssyn og etikk**

Kompetansemål etter 4. trinn

**utforske** og **beskrive** hvordan kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk lokalt og regionalt

samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosforestillinger i kristen tradisjon

samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosforestillinger i østlige og vestlige religiøse tradisjoner

**sammenligne** og **presentere** ulike årstider og høytider i kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner, som kulturarv

samtale om og presentere estetiske uttrykk fra kristendom og andre religioner og livssyn

bruke enkle fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn

skille mellom ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn

beskrive og samtale om ulike måter å leve sammen på i familie og samfunn

samarbeide med andre i filosofisk samtale

**identifisere** og **reflektere** over etiske spørsmål

**utforske** og **samtale** om etiske sider ved menneskers levesett og ressursbruk

sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer



samtale om hva menneskeverd, respekt og toleranse betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen

### Kompetansemål etter 7. trinn

gjøre rede for historien til kristendom og andre religioner og livssyn i Norge, inkludert samers og nasjonale minoriteters religions- og livssynshistorie

beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer i kristendom

beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer fra østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner

*utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner*

*utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn*

bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn

gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn

*bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring*

samtale om og formidle etiske ideer fra sentrale skikkelser i religiøse og livssynsbaserte tradisjoner

samtale om og formidle etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien

*utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer*

*reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid*

gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge

### Kompetansemål etter 10. trinn

*utforske og presentere sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag*

*utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt*

*undersøke og presentere sentrale ideer fra livssynshumanisme og andre ikke-religiøse livssyn*

*utforske og presentere religiøs mangfold og religiøse praksiser utenfor etablerte religionssamfunn*

*gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner*

*bruke og drøfte fagbegreper om religioner og livssyn*

*sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn*

*gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn*

*utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur*

*utforske og sammenligne etiske ideer fra sentrale skikkelser i religiøse og livssynsbaserte tradisjoner*

*utforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og anvende ideene til å drøfte aktuelle etiske spørsmål*

*utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning*

*reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn*

*identifisere og drøfte etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon*

*identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom*

### Kommentar til koding av uttrykket «å gjøre rede for»

Følgende kompetansemål for 7. trinn er ikke kodet som utforskende:

*gjøre rede for historien til kristendom og andre religioner og livssyn i Norge, inkludert samers og nasjonale minoriteters religions- og livssynshistorie*

Dette kommer av at det i forklaringen til verbet «å gjøre rede for» presenteres flere mulige betydninger, og hvor den ene er «[...] å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold». En annen mulig betydning i forklaringen er «[...] å gi en faglig begrunnelse av [...] en problemstilling eller noe vi skal undersøke». Derfor er følgende kompetansemål for 10. trinn kodet som utforskende:

*gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner*

Dette kommer av kompetansemålet også inneholder verbet «reflektere» som ifølge forklaringen til verbet innebærer «[...] å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne

eller andres handlinger, holdninger og ideer», og som videre kan settes i sammenheng med flere formuleringer i forklaringen av verbet «utforske».

## *Kroppsøving*

### Kompetansemål etter 2. trinn

**utforske** egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre

**utforske** og **gjennomføre** grunnleggende bevegelser som å krype, gå, løpe, hinke, satse, lande, vende og rulle i ulike miljøer ut fra egne forutsetninger

øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper

leke og være med sammen med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljøer

leke og utføre grunnleggende øvelser med tilvenning til vann, som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vann

forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter

**utforske** naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider

forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen

øve på trygg ferdsel i trafikken

øve på trygg ferdsel ved vann og på å tilkalle hjelp

### Kompetansemål etter 4. trinn

**utforske** og **gjennomføre** leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter

**bruke** kroppen til å **utforske** aktiviteter og **utvikle** grunnleggende bevegelser

øve på og bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter

være svømmedyktig ved å falle uti på dypt vann, svømme 100 meter på magen, og underveis dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (og samtidig flyte på magen, orientere seg, rulle over og flyte på ryggen), og deretter svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land

forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter

forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter

**utforske** uteaktiviteter og **samarbeide** med andre under vekslende årstider i nærmiljøet

lage og bruke kart for å orientere seg i kjent terreng

øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen

forstå og følge regler i trafikken

### Kompetansemål etter 7. trinn

**utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter**

øve på sammensatte bevegelser, alene og sammen med andre

gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter

bruke kart, digitale verktøy og tegn i naturen til å orientere seg i natur og nærmiljø

forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene

forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres

utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann

**vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann**

**bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv**

gjøre rede for allemannsretten under ferdsel og opphold i naturen

**gjennomføre overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser**

### Kompetansemål etter 10. trinn

**utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter**

trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter

øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner

**reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde**

planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom

bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre

anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger

forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente og ukjente miljøer

utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting

forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen

forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp

**gjennomføre** friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og **reflektere** over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre

**vurdere** risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og **forstå** og **gjennomføre** sporløs og trygg ferdsel

## Matematikk

Kompetansemål etter 2. trinn

**ordne** tall, mengder og former ut fra egenskaper, **sammenligne** dem og **reflektere** over om det kan gjøres på flere måter

**utforske** tall, mengder og telling i lek, natur, billedkunst, musikk og barnelitteratur, **representere** tallene på ulike måter og **oversette** mellom de ulike representasjonene

**eksperimentere** med telling både forlengs og baklengs, velge ulike startpunkter og ulik differanse og **beskrive** mønstre i tellingene

**utforske** og **beskrive** generelle egenskaper ved partall og oddetall

beskrive posisjonssystemet ved hjelp av ulike representasjoner

plassere tall på tallinjen og bruke tallinjen i regning og problemløsning

**utforske** addisjon og subtraksjon og **bruke** dette til å **formulere** og **løse** problemer fra lek og egen hverdag

**utforske** den kommutative og den assosiative egenskapen ved addisjon og **bruke** dette i hoderegning

kjenne igjen og beskrive repeterende enheter i mønstre og lage egne mønstre

**utforske**, **tegne** og **beskrive** geometriske figurer fra sitt eget nærmiljø og **argumentere** for måter å sortere dem på etter egenskaper

**måle** og **sammenligne** størrelser som gjelder lengde og areal, ved hjelp av ikke-standardiserte og standardiserte måleenheter, **beskrive** hvordan og **samtale** om resultatene

forklare hvordan man kan beskrive tid ved hjelp av klokke og kalender

lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill

### Kompetansemål etter 3. trinn

*utvikle og bruke hensiktsmessige strategier for subtraksjon i praktiske situasjoner*

*utforske og forklare sammenhenger mellom addisjon og subtraksjon og bruke det i hoderegning og problemløsning*

*utforske multiplikasjon ved telling*

*eksperimentere med multiplikasjon og divisjon i hverdagssituasjoner*

representere multiplikasjon på ulike måter og oversette mellom de ulike representasjonene

*bruke kommutative, assosiative og distributive egenskaper til å utforske og beskrive strategier i multiplikasjon*

*beskrive likhet og ulikhet i sammenligning av størrelser, mengder, uttrykk og tall og bruke likhets- og ulikhetstegn*

*utforske likevekt og balanse i praktiske situasjoner, representere dette på ulike måter og oversette mellom de ulike representasjonene*

bruke ulike måleenheter for lengde og masse i praktiske situasjoner og begrunne valget av måleenhet

*eksperimentere med og forklare plasseringer i koordinatsystemet*

lage og følge regler og trinnvise instruksjoner i lek og spill knyttet til koordinatsystemet

### Kompetansemål etter 4. trinn

*utforske og bruke målings- og delingsdivisjon i praktiske situasjoner*

representere divisjon på ulike måter og oversette mellom de ulike representasjonene

*utforske, bruke og beskrive ulike divisjonsstrategier*

*utforske og forklare sammenhenger mellom de fire regneartene og bruke sammenhengene hensiktsmessig i utregninger*

modellere situasjoner fra sin egen hverdag og forklare tenkemåtene sine

lage regneuttrykk til praktiske situasjoner og finne praktiske situasjoner som passer til oppgitte regneuttrykk

*utforske, beskrive og sammenligne egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer ved å bruke vinkler, kanter og hjørner*

bruke ikke-standardiserte måleenheter for areal og volum i praktiske situasjoner og begrunne valget av måleenhet

*utforske og beskrive strukturer og mønstre i lek og spill*

lage algoritmer og uttrykke dem ved bruk av variabler, vilkår og løkker

### Kompetansemål etter 5. trinn

*utforske og forklare sammenhenger mellom brøker, desimaltall og prosent og bruke det i hoderegning*

*beskrive brøk som del av en hel, som del av en mengde og som tall på tallinjen og vurdere og navngi størrelsene*

representere brøker på ulike måter og oversette mellom de ulike representasjonene

*utvikle og bruke ulike strategier for regning med positive tall og brøk og forklare tenkemåtene sine*

formulere og løse problemer fra egen hverdag som har med brøk å gjøre

diskutere tilfeldighet og sannsynlighet i spill og praktiske situasjoner og knytte det til brøk

løse ligninger og ulikheter gjennom logiske resonnementer og forklare hva det vil si at et tall er en løsning på en ligning

lage og løse oppgaver i regneark som omhandler personlig økonomi

formulere og løse problemer fra egen hverdag som har med tid å gjøre

lage og programmere algoritmer med bruk av variabler, vilkår og løkker

### Kompetansemål etter 6. trinn

*utforske, navngi og plassere desimaltall på tallinjen*

*utforske strategier for regning med desimaltall og sammenligne med regnestrategier for hele tall*

formulere og løse problemer fra sin egen hverdag som har med desimaltall, brøk og prosent å gjøre, og forklare egne tenkemåter

*beskrive egenskaper ved og minimumsdefinisjoner av to- og tredimensjonale figurer og forklare hvilke egenskaper figurene har felles, og hvilke egenskaper som skiller dem fra hverandre*

*utforske og beskrive symmetri i mønstre og utføre kongruensavbildninger med og uten koordinatsystem*

*måle* radius, diameter og omkrets i sirkler og **utforske** og **argumentere** for sammenhengen **utforske** mål for areal og volum i praktiske situasjoner og **representere** dem på ulike måter **bruke** ulike strategier for å regne ut areal og omkrets og **utforske** sammenhenger mellom disse

bruke variabler og formler til å uttrykke sammenhenger i praktiske situasjoner

**bruke** variabler, løkker, vilkår og funksjoner i programmering til å **utforske** geometriske figurer og mønstre

### Kompetansemål etter 7. trinn

**utvikle** og **bruke** hensiktsmessige strategier i regning med brøk, desimaltall og prosent og **forklare** tenkemåtene sine

**representere** og **bruke** brøk, desimaltall og prosent på ulike måter og **utforske** de matematiske sammenhengene mellom disse representasjonsformene

**utforske** negative tall i praktiske situasjoner

bruke tallinje i regning med positive og negative tall

bruke sammensatte regneuttrykk til å beskrive og utføre utregninger

**bruke** ulike strategier for å løse lineære ligninger og ulikheter og **vurdere** om løsninger er gyldige

**utforske** og **bruke** hensiktsmessige sentralmål i egne og andres statistiske undersøkelser

logge, sortere, presentere og lese data i tabeller og diagrammer og begrunne valget av framstilling

**lage** og **vurdere** budsjett og regnskap ved å **bruke** regneark med cellereferanser og formler

**bruke** programmering til å **utforske** data i tabeller og datasett

### Kompetansemål etter 8. trinn

**bruke** potenser og kvadratrøtter i **utforsking** og **problemløsning** og **argumentere** for framgangsmåter og resultater

**utvikle** og **kommunisere** strategier for hoderegning i utregninger

**utforske** og **beskrive** primtallsfaktorisering og **bruke** det i brøkgregning

**utforske** algebraiske regneregler

beskrive og generalisere mønstre med egne ord og algebraisk



lage og løse problemer som omhandler sammensatte måleenheter

lage og forklare regneuttrykk med tall, variabler og konstanter knyttet til praktiske situasjoner

lage, løse og forklare ligninger knyttet til praktiske situasjoner

*utforske, forklare og sammenligne funksjoner knyttet til praktiske situasjoner*

representere funksjoner på ulike måter og vise sammenhenger mellom representasjonene

*utforske hvordan algoritmer kan skapes, testes og forbedres ved hjelp av programmering*

### Kompetansemål etter 9. trinn

beskrive, forklare og presentere strukturer og utviklinger i geometriske mønstre og i tallmønstre

*utforske* egenskapene ved ulike polygoner og *forklare* begrepene formlikhet og kongruens

*utforske, beskrive og argumentere* for sammenhenger mellom sidelengdene i trekanter

*utforske* og *argumentere* for hvordan det å endre forutsetninger i geometriske problemstillinger påvirker løsninger

*utforske* og *argumentere* for formler for areal og volum av tredimensjonale figurer

*tolke* og *kritisk vurdere* statistiske framstillinger fra mediene og lokalsamfunnet

finne og diskutere sentralmål og spredningsmål i reelle datasett

*utforske* og *argumentere* for hvordan framstillinger av tall og data kan brukes for å fremme ulike synspunkter

*beregne* og *vurdere* sannsynlighet i statistikk og spill

simulere utfall i tilfeldige forsøk og beregne sannsynligheten for at noe skal inntreffe, ved å bruke programmering

### Kompetansemål etter 10. trinn

*utforske* og *generalisere* multiplikasjon av polynomer algebraisk og geometrisk

*utforske* og *sammenligne* egenskaper ved ulike funksjoner ved å **bruke** digitale verktøy

lage, løse og forklare ligningssett knyttet til praktiske situasjoner

regne ut stigningstallet til en lineær funksjon og bruke det til å forklare begrepene endring per enhet og gjennomsnittsfart

*utforske* sammenhengen mellom konstant prosentvis endring, vekstfaktor og eksponentialfunksjoner

hente ut og tolke relevant informasjon fra tekster om kjøp og salg og ulike typer lån og bruke det til å formulere og løse problemer

*planlegge, utføre og presentere et utforskende arbeid knyttet til personlig økonomi*

bruke funksjoner i modellering og argumentere for framgangsmåter og resultater

modellere situasjoner knyttet til reelle datasett, presentere resultatene og argumentere for at modellene er gyldige

*utforske matematiske egenskaper og sammenhenger ved å bruke programmering*

## **Mat og helse**

### **Kompetansemål etter 4. trinn**

følge prinsipper for god hygiene i forbindelse med matlaging

bruke redskaper, rom- og vekt mål og enkle teknikker i forbindelse med matlaging

*kjenne igjen smaker i mat og undre seg over hvorfor smak er noe vi opplever ulikt*

fortelle om hva som kjennetegner sunn og variert mat, og hvorfor det er viktig for helsen

utnytte lokale matvarer i matlaging og presentere leddene i produksjonskjeden fra råvare til måltid

sortere avfall i forbindelse med matlaging og forklare hvorfor det er viktig å gjøre det

lage enkle måltider og bidra til å skape en trivelig ramme rundt måltider sammen med andre

samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer, og om verdien av å spise sammen med andre

samtale om hvordan skolemåltidet kan bidra til en god skolehverdag

### **Kompetansemål etter 7. trinn**

bruke redskaper, grunnleggende teknikker og matlagingsmetoder til å lage trygg og bærekraftig mat som gir grunnlag for god helse

*bruke sansene til å utforske og vurdere matens smak og tekstur og til å utforske anretning av mat*

kjenne igjen og gjøre rede for grunnsmaker i matvarer og fortelle om og diskutere hvordan smak kan påvirke matpreferanser og matvalg

*bruke oppskrifter i matlaging og regne ut og vurdere mengden i porsjonene både med og uten bruk av digitale ressurser*

vise sammenhenger mellom matvaregrupper og næringsstoffer som er viktige for god helse

*bruke* matmerking og kostmodeller til å **sette sammen** et sunt, variert og bærekraftig kosthold og **reflektere** over valgene sine

*bruke* digitale ressurser til å **sammenligne** og **drøfte** produktinformasjon og reklame i ulike medier

*utnytte* matvarer og rester fra matlaging og **reflektere** over eget matforbruk

*utforske* og **presentere** tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat og **fortelle** om råvarene som blir konservert

*lage* måltider fra ulike kulturer og fortelle om og **utforske** hvordan sosialt fellesskap og samhandling kan være med på å styrke god helse

### Kompetansemål etter 10. trinn

planlegge og bruke egnede redskaper, teknikker og matlagingsmetoder til å lage trygg og bærekraftig mat som gir grunnlag for god helse

*bruke* sansene til å **vurdere** kvaliteten på matvarer, **utforske** og **kombinere** smaker i matlagingen og **forbedre** oppskrifter, menyer og anretning av mat

**drøfte** hvordan kosthold kan bidra til god helse, og **bruke** digitale ressurser til å **vurdere** eget kosthold og til å **velge** sunne og varierte matvarer i forbindelse med matlaging

kritisk **vurdere** informasjon om matproduksjon og **drøfte** hvordan forbrukermakt kan påvirke lokal og global matproduksjon

**utforske** klimaavtrykket til matvarer og **gjøre rede for** hvordan matvalg og matforbruk kan påvirke miljøet, klimaet og matsikkerheten

**lage** mat fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer og **sammenligne** og **utforske** råvarer og matlagingsmetoder som brukes i ulike matkulturer

vise gjennom matlaging og måltider hvordan identitet og fellesskap blir formidlet i ulike kulturer

## Musikk

### Kompetansemål etter 2. trinn

utøve et repertoar av sangleker, sanger og danser hentet fra elevenes nære musikkultur og fra kulturarven

**utforske** og **eksperimentere** med puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form i dans, med stemmen og i spill på instrumenter

leke med musikkens grunnelementer gjennom lyd og stemme, lage mønstre og sette sammen mønstrene til enkle improvisasjoner og komposisjoner, også med digitale verktøy

*formidle* opplevelser av ulike musikalske uttrykk gjennom **samtale** og kunstneriske uttrykksformer

#### Kompetansemål etter 4. trinn

*utøve* og *utforske* et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur

syng og spille på instrumenter alene og sammen med andre ved bruk av gehør og enkel notasjon

*eksperimentere* med rytmer, melodier og andre grunnelementer, **sette sammen** mønstre til komposisjoner, også ved bruk av digitale verktøy, og *beskrive* arbeidsprosesser og resultater

*formidle* egne musikkopplevelser og *beskrive* bruk av musikalske virkemidler ved hjelp av enkle fagbegreper

*samtale* om og *reflektere* over hvordan musikk skaper mening når den brukes i ulike sosiale sammenhenger

#### Kompetansemål etter 7. trinn

utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtiden og historien

*utforske* og *drøfte* hvordan musikk fra fortiden påvirker dagens musikk

øve inn og framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker

*lytte*, *eksperimentere* og *skape* nye uttrykk med instrumenter, kropp, stemme eller lyd fra andre kilder, og *presentere* resultatet

bruke teknologi og digitale verktøy til å skape, øve inn og bearbeide musikk

bruke fagbegreper i beskrivelse av og refleksjon over arbeidsprosesser, resultater, musikalske uttrykk og virkemidler

*utforske* og *formidle* musikalske opplevelser og erfaringer

*undersøke* hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og *skape* uttrykk som utfordrer stereotypier

*reflektere* over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og gruppers identitet

#### Kompetansemål etter 10. trinn

utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans

*reflektere* over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes

samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt

*skape* og *programmere* musikalske forløp ved å *eksperimentere* med lyd fra ulike kilder

*utforske* og *formidle* musikalske opplevelser og erfaringer, og *reflektere* over bruk av musikalske virkemidler

*lytte* og *prøve* ut ulike uttrykk og *begrunne* valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat

bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid

bruke relevante fagbegreper i skapende arbeid og i refleksjon over prosesser og resultater

*utforske* og *reflektere* over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og *skape* musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden

*utforske* og *drøfte* musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer

## Naturfag

### Kompetansemål etter 2. trinn

*undre seg*, *utforske* og *lage* spørsmål, og knytte dette til egne eller andres erfaringer

*presentere* funnene sine og *beskrive* hvordan eleven har kommet fram til dem

presentere egne ideer til teknologiske oppfinnelser

*utforske* og *beskrive* observerbare egenskaper til ulike objekter, materialer og stoffer og *sortere* etter egenskaper

samtale om hvordan vi kan ta miljøbevisste valg og gjennomføre lokale miljøtiltak

*utforske* et naturområde i nærmiljøet og *beskrive* hvordan noen organismer er tilpasset området og hverandre

*oppleve* naturen til ulike årstider, *reflektere* over hvordan naturen er i endring, og hvorfor året deles inn på ulike måter i norsk og samisk tradisjon

*planlegge* og *gjennomføre* undersøkelser av vær og himmelfenomener og *sammenligne* målinger, observasjoner og værtegn gjennom året

*utforske* sansene gjennom lek ute og inne og *samtale* om hvordan sansene brukes til å samle informasjon

gi eksempler på noen vanlige sykdommer og samtale om hva man kan gjøre for å verne kroppen mot smittsomme sykdommer

### Kommentar til koding av verbet «presentere»

Følgende kompetansemål er kodet som utforskende selv om det ikke er nevnt i stikkordslisten:

*presentere* funnene sine og *beskrive* hvordan eleven har kommet fram til dem

Dette kommer av at uttrykket «presentere funnene sine» impliserer at eleven har gjennomført en undersøkelse/utført et eksperiment.

### Kompetansemål etter 4. trinn

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

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

*sammenligne* modeller med observasjoner og *samtale* om hvorfor vi bruker modeller i naturfag

*utforske* teknologiske systemer som er satt sammen av ulike deler, og *beskrive* hvordan delene fungerer og virker sammen

designe og lage et produkt basert på en kravspesifikasjon

*utforske* og *beskrive* hvordan noen stoffer kan endre seg når de blandes med andre stoffer

*utforske* observerbare størrelser som fart og temperatur og *knytte dem til* energi

samtale om hva energi er, og utforske ulike energikjeder

*utforske* et naturområde og *drøfte* bærekraftig bruk av området

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

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

gi eksempler på god dyrevelferd og reflektere over hvordan dyrs behov kan ivaretas

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

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

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

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

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

### Kompetansemål etter 7. trinn

*stille spørsmål og lage hypoteser om naturfaglige fenomener, identifisere variabler og samle data for å finne svar*

*skille mellom observasjoner og slutninger, organisere data, bruke årsak-virkning-argumenter, trekke slutninger, vurdere feilkilder og presentere funn*

*bruke og vurdere modeller som representerer fenomener man ikke kan observere direkte, og gjøre rede for hvorfor det brukes modeller i naturfag*

lese og forstå faremerking og reflektere over hensikten med disse

gi eksempler på hvordan naturvitenskapelig kunnskap er utviklet og utvikler seg

gi eksempler på hvordan tradisjonell kunnskap har bidratt og bidrar til naturvitenskapelig kunnskap

*utforske, lage og programmere teknologiske systemer som består av deler som virker sammen*

designe og lage et produkt basert på brukerbehov

*reflektere over hvordan teknologi kan løse utfordringer, skape muligheter og føre til nye dilemmaer*

*utforske faseoverganger og kjemiske reaksjoner og beskrive hva som kjennetegner dem*

bruke partikkelmodellen til å forklare faseoverganger og egenskapene til faste stoffer, væsker og gasser

*utforske elektriske og magnetiske krefter gjennom forsøk og samtale om hvordan vi utnytter elektrisk energi i dagliglivet*

gjøre rede for hvordan organismer kan deles inn i hovedgrupper, og gi eksempler på ulike organismers særtrekk

gjøre rede for betydningen av biologisk mangfold og gjennomføre tiltak for å bevare det biologiske mangfoldet i nærmiljøet

foreslå tiltak for å bevare det biologiske mangfoldet i nordområdene og gi eksempler på betydningen av tradisjonell kunnskap i naturforvaltning

*utforske og beskrive ulike næringsnett og bruke dette til å diskutere samspill i naturen*

beskrive og visualisere hvordan døgn, månefaser og årstider oppstår, og samtale om hvordan dette påvirker livet på jorda

**gjøre rede for jordas forutsetninger for liv og sammenligne med andre himmellegemer i universet**

gjøre rede for hvordan det geologiske kretsløpet, platetektonikk og ytre krefter er med på å forme og endre ulike landskap

gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet

gjøre rede for noen av kroppens organsystemer og beskrive hvordan systemene virker sammen

### Kompetansemål etter 10. trinn

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

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

bruke og lage modeller for å forutsi eller beskrive naturfaglige prosesser og systemer og gjøre rede for modellenes styrker og begrensninger

delta i risikovurderinger knyttet til forsøk og følge sikkerhetstiltakene

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

**utforske, forstå og lage teknologiske systemer som består av en sender og en mottaker**

**bruke programmering til å utforske naturfaglige fenomener**

**utforske kjemiske reaksjoner, forklare massebevaring og gjøre rede for betydninger av noen forbrenningsreaksjoner**

bruke atommodeller og periodesystemet til å gjøre rede for egenskaper til grunnstoffer og kjemiske forbindelser

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

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

**drøfte hvordan energiproduksjon og energibruk kan påvirke miljøet lokalt og globalt**

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



*sammenligne celler hos ulike organismer og beskrive sammenhenger mellom oppbygning og funksjon*

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

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

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

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

bruke platetektonikkteorien til å forklare jordas utvikling over tid og gi eksempler på observasjoner som støtter teorien

*drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reprodktiv helse*

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

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

## Norsk

### Kompetansemål etter 2. trinn

lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk

låne og lese bøker fra biblioteket

*uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter*

samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre

leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord

trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving

lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse

lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler

beskrive og fortelle muntlig og skriftlig

skrive tekster for hånd og med tastatur

bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster

lage tekster som kombinerer skrift med bilder

*utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk*

*utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk*

### Kompetansemål etter 4. trinn

lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven

velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter

lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære

*utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk*

samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster

holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser

kombinere ulike uttrykksformer i sammensatte tekster

følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål

beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter

skrive tekster med funksjonell håndskrift og med tastatur

bruke komma og andre skilletegn i tekster

bruke fagspråk om setningsoppbygning og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster

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

*sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk*

*utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet*

*utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål*

## Kompetansemål etter 7. trinn

lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold

lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales

*orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster*

bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen

skrive tekster med funksjonell håndskrift og med flyt på tastatur

lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler

*reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier*

presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser

*leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster*

*beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål*

skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting

gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster

bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygning i samtale om egne og andres tekster

*utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster*

*prøve ut skriving av tekster på sidemål*

*sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk*

*utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet*

## Kompetansemål etter 10. trinn

*lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler*

*sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid*

**beskrive og reflektere** over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa

lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk

**utforske og reflektere** over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon

gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer

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

**utforske og vurdere** hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon

bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer

**informere, fortelle, argumentere og reflektere** i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium

skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål

bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

**uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter**

lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer

**forklare** den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og **reflektere** over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag

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

## Samfunnsfag

Kompetansemål etter 2. trinn

**utvikle og presentere** samfunnsfaglige spørsmål

samtale om hvordan ulike kilder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglige spørsmål

**utforske og beskrive** kulturminner og kultur- og naturlandskapet i nærmiljøet

**utforske og presentere** hvordan mennesker levde for én til to menneskealdre siden

**reflektere** over hvorfor mennesker har ulike meninger og tar ulike valg

samtale om vennskap, tilhørighet og hva som påvirker relasjoner

beskrive og gi eksempler på mangfold i Norge, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket

**utforske og gi eksempler på** hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og **dokumentere** hvordan påvirkningene kommer til syne i nærmiljøet

presentere og gi eksempler på rettigheter barn har i Norge og verden, og hva barn kan gjøre ved brudd på disse rettighetene

**utforske og gi eksempler på** hvordan barn kan påvirke beslutninger og samarbeide om demokratiske prosesser

samtale om muligheter og utfordringer ved digital samhandling

samtale om følelser, kropp, kjønn og seksualitet og hvordan egne og andres grenser kan uttrykkes og respekteres

**utforske og gi eksempler på** hvordan mennesker i ulike deler av verden påvirker hverandres liv

#### Kompetansemål etter 4. trinn

**utforske og presentere** samfunnsfaglige spørsmål, **søke** etter informasjon i ulike kilder og **vurdere** hvor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmålene

**utforske** kulturminner og hvordan mennesker levde i den tiden kulturminnene er fra, og **sammenligne** med hvordan vi lever i dag

beskrive kultur- og naturlandskap i Norge og samtale om hvordan historiske og geografiske kilder, inkludert kart, kan gi informasjon om landskap

samtale om hvorfor det oppstår konflikter i skole- og nærmiljøet, lytte til andres mening og samarbeide med andre om å finne konstruktive løsninger

**presentere** menneskerettigheter og rettigheter som barn har, og **reflektere** over hvorfor disse rettighetene finnes

presentere årsaker til at samene har urfolksstatus i Norge, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og nå

**utforske og gi eksempler på** noen sider ved bærekraftig utvikling

**reflektere** over sammenhengen mellom personlig økonomi og forbruk hos den enkelte

**samtale** om identitet, mangfold og fellesskap og **reflektere** over hvordan det kan oppleves ikke å være del av fellesskapet

samtale om regler og normer for personvern, om deling og beskyttelse av informasjon og om hva det vil si å bruke dømmekraft i digital samhandling

samtale om grenser knyttet til kropp, hva vold og seksuelle overgrep er, og hvor man kan få hjelp hvis man blir utsatt for vold og seksuelle overgrep

**reflektere** over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og **utvikle** forslag til hvordan man kan være med på å påvirke beslutninger

**samtale** om noen viktige offentlige institusjoner og virksomheter i Norge og **reflektere** over hva de betyr i livet til mennesker

### Kompetansemål etter 7. trinn

**gjennomføre** en samfunnsfaglig undersøkelse og **presentere** resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy

**presentere** en aktuell nyhetssak og **reflektere** over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet

**sammenligne** hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og **reflektere** over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn

**utforske** hvordan mennesker i fortiden livnærte seg, og **samtale** om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosettingsmønstre

**beskrive** geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden og **reflektere** over hvordan disse hovedtrekkene påvirker menneskene som bor der

**reflektere** over hvorfor konflikter oppstår, og **drøfte** hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter

**utforske** ulike sider ved mangfold i Norge og **reflektere** over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap

**drøfte** hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og **utvikle** forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering

**samtale** om menneske- og likeverd og **sammenligne** hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivare tatt i ulike land

**utforske** hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og **presentere** rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag

**reflektere** over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbilde

**utforske** og **presentere** en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og **utvikle** forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra

**reflektere** over hvordan egen og andre deltar i digital samhandling og **drøfte** hva det vil si å bruke dømmekraft, sett i lys av regler, normer og grenser

**reflektere** over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og **drøfte** hva man kan gjøre om grenser blir brutt

**beskrive** sentrale hendelser som har ført til det demokratiet vi har i Norge i dag, og **sammenligne** hvordan enkeltmennesker har mulighet til å påvirke i ulike styresett

**gi eksempler på** hva lover, regler og normer er, og hvilken funksjon de har i samfunnet, og **reflektere** over konsekvenser av å bryte dem

**reflektere** over hvordan møter mellom mennesker har bidratt til å endre hvordan mennesker har tenkt og samfunn har vært organisert

### Kompetansemål etter 10. trinn

**bruke** samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, **presentere** funn ved hjelp av digitale verktøy og **drøfte** hvor gyldige og relevante funnene er

**vurdere** på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og **reflektere** over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår

**drøfte** hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger

**utforske** hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og **drøfte** innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur

**reflektere** over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst

**sammenligne** hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag

**gjøre rede for** årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og **reflektere** over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene

**gjøre rede for** årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og **reflektere** over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges

**utforske** og **beskrive** hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd

**gjøre rede for** forforskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og **reflektere** over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå

beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn

***vurdere** hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet*

***reflektere** over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og **drøfte** muligheter og utfordringer ved mangfold*

***utforske** og **reflektere** over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett*

***reflektere** over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og **presentere** forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser*

***reflektere** over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine*

***utforske** ulike plattformer for digital samhandling og **reflektere** over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten*

***beskrive** sentrale lover, regler og normer og **drøfte** hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt*

***beskrive** trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og **reflektere** over sentrale utfordringer*