

Institutt for Lærerutdanning og pedagogikk

Læreplanverkens samtidig preger tematikken i historiedisiplinen.

Hvilke endringer har skjedd i historiedisiplinens tematikk, fra 1971 til 2013?

Susann Grung Andreassen

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn November 2016

LRU- 3905- Samfunnsfagsdidaktikk 30 studiepoeng

Sammendrag

Et dypdykk i historien til læreplanen i samfunnsfaget, hvor fokuset i oppgaven er på utviklingen og revideringene som har vært gjort fra M71 og frem til REV.LK06. Denne masteroppgaven tar for seg hvilken endringer som har skjedd i løpet av de 6 siste revideringen av læreplanverkene for grunnskolen. En spesifisering av forskningsspørsmål gjorde at historiedisiplinen ble hovedfokuset i mastergradsprosjektet mitt. Problemstillingen lyder slik: *Hvilke endringer har skjedd i historiedisiplinens tematikk, fra 1971 til 2013?*

I dette prosjektet brukte jeg dokumentanalyse om metode. Disse seks siste revideringene av læreplanverket ble valgt ut på grunn av sammenslåingen av disiplinene samfunnskunnskap, historie og geografi til et fag og innføringen av grunnskolen. Denne sammenslåingen skjedde sammen med M71. I analysen har jeg sammenlignet tematikkene fra alle de utvalgte læreplanverkene for å vise en trend hvor læreplanverkets samtid preger tematikkene i læreverkene. Revideringene tyder på at skolemyndighetene ikke er tilfreds med det læreplanverket som er gjellende og ønsker endringer.

Det er flere interessant funn i vektlegging av tematikk i læreplanverkene, men et skiller seg ut. Gjennom analysen av læreplanverkene kommer det frem at det temaet som holder seg konsist gjennom alle læreplanene er tematikken som omhandler samene. Både presiseringen og formuleringen om samene har holdt jeg svært stabile gjennom revideringen av læreplanen.

Forord

Etter fem år på utdanningen integrert master i lærerutdanning, 5.-10. trinn, leverer jeg nå en masteroppgave som avsluttende eksamen. Noe så stor og surrealistisk som man ikke har turt å tenke på før jeg faktisk nå levere selve oppgaven. Disse fem årene har vært preget av mange oppturer og nedturer som har resultert i selvinnsikt og jeg har lært meg selv bedre å kjenne. Det siste fjellet som skulle bestiges i veien mot masteren, var at jeg høsten 2015 fikk en nydelig sønn. Det har vært svært tøft den siste tiden, når prioriteringen har vært å levere master. På veien hit er det mange mennesker som fortjener en takk, fordi de har bidratt til at denne oppgaven er kommet i mål.

Først vil jeg takke veilederen min Håkon Rune Folkenborg for konkrete veiledninger og vår enighet om hvilken type veiledning jeg har hatt behov for. Dette har gjort min oppgaven bedre. Jeg vil også takke mine medstudenter for spark i rompa og en skuler å gråte på når det har vært nødvendig. Sammen har vi klart å levere en master i utdanningen vår.

Mine foreldre som alltid har tatt telefonen når jeg har ringt å vært fortvilet, dere er fantastiske. Takk for at dere har hatt troen på at jeg kunne levere, å ha skole ved siden av lillegutt hjemme. Tusen takk Jessica for korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger, det var gull verdt.

Til slutt vil jeg takk den fantastiske kjæresten min som har tatt jeg av fortet hjemme, mens jeg har vært på skolen den siste tiden. Jeg setter stor pris på at du har gjort hverdagen min enklere på utrolig mange måter og du skal vite at uten deg hadde det ikke vært levert noe master nå. Jeg er så takknemlig for at lillegutt Phillip er den snilleste, blideste og mest tålmodige gutten jeg har møtt. Det har vært på samvittigheten. Jeg gleder meg til sommeren når vi bare skal fokusere på oss tre og kose oss i hverandres selskap.

Tromsø, November 2016

Susann Grung Andreassen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn for forskningsspørsmålet</i>	2
1.1.1	<i>Forskningsspørsmål</i>	3
1.2	<i>Metodevalg og datainnsamling</i>	3
1.3	<i>Videre struktur i oppgaven</i>	4
2	Teori	5
2.1	<i>Avklaringer</i>	5
2.2	<i>Samfunnsfaget i skolen</i>	6
2.3	<i>Lignende analyser av læreplanen</i>	10
2.4	<i>Hva er et læreplanverk?</i>	11
2.5	<i>I læreplanens samtid</i>	14
3	Metode	17
3.1	<i>Forskningsdesign</i>	17
3.1.1	<i>Hva er en kilde?</i>	17
3.1.2	<i>Hva er et dokument?</i>	18
3.1.3	<i>Metodebeskrivelse</i>	18
3.2	<i>Autentisitet</i>	19
3.2.1	<i>Primærkilder</i>	20
3.2.2	<i>Kildekritikk</i>	21
3.3	<i>Valg av datamateriale</i>	22
3.4	<i>Beskrivelse av dataanalysen</i>	23
3.5	<i>Pålitelighet til datamateriale</i>	24
4	Analysen	26
4.1	<i>Fasene</i>	26
4.2	<i>Prosentandel</i>	31
4.3	<i>Endringer fra trinn til trinn</i>	33
4.4	<i>Kategorisering</i>	34
4.5	<i>Det samiske i læreplanene</i>	35
4.6	<i>Fra styring til valgfrihet</i>	38
4.7	<i>Kompetanse hos lærerne</i>	40
4.7.1	<i>Vanskelig å tolke</i>	42
5	Avslutning	44

5.1	<i>Begrensninger</i>	44
5.2	<i>Hvilke endringer?</i>	44
5.2.1	Tema som skiller seg ut	45
5.3	<i>Videre forskning</i>	46

Litteraturliste

Bokkilder

Internettkilder

Tabelloversikt

Tabell 1- Mal til analysen	23
Tabell 2- Analyse fase 5	29
Tabell 3– Prosentvis analyse	31

1 Innledning

Temaet for oppgaven er tematisk endring i læreplanverk fra 1971 til 2013. Dette temaet er motivert av min interesse for læreplanarbeid og læreplanforståelse. Hvorfor skjer endringer og hva tilfører de nye endringene læreplanverket. Med tematikk i historiedisiplinen som hovedfokus skal jeg undersøker dette forskningsspørsmålet: *Hvilke endringer har skjedd i historiedisiplinens tematikk, fra 1971 til 2013?*

Hvorfor skal en se tilbake for å utforske endringer? Noen ganger må man se bakover for å kunne forstå hvordan dokumenter blir til (Dokka, 1988, s.209). Et tilbakeblikk kan gi forståelse og viten om nødvendige endringer som har vært gjort. Begrepet ”samtid” vil spille en stor rolle med tanke på fokuset i forskningsprosjektet. På hvilken måte kan samtiden speiles i revideringen og hvorfor er revideringer nødvendig? Slik begynner tankeprosessen rundt denne oppgaven.

Forståelse for historiedisiplinens historie kan bidra til klarheter i endringer i faget. Tidligere var historie et eget fag i skolen, faget hadde en sentral plass i skolens plan for undervisning. Faget hadde som mål å formidle historie, kongerekken og viktige hendelser, og den skulle være toneangivende for å kunne forstå den kulturelle settingen man levde i. Historisk sett var samfunnslære en del av historiefaget og ble innført i 1889 (Koritzinsky, 2008, s. 38). I dag ser vi at historieemnet faller under samfunnsfaget i læreplanen. Historie har vært det emnet som har hatt størst plass i læreplanene sammen med geografi. Emnene samfunnskunnskap, historie og geografi ble slått sammen i forbindelse med at Mønsterplan av 1971 ble tatt i bruk (videre forkortet som M71). I M71 ble emnene likestilt, noe som gjør faget stort og omfattende. Selv om emnene ble slått sammen til ett fag, ble det viktig for strukturens del at emnene forble adskilt. Navnet på faget ble som nevnt Samfunnsfag, med underemnene: Samfunnskunnskap, geografi og historie. I den reviderte læreplanen av 2013 (videre forkortet som REV.LK06) ble utforskeren også implementert som et underemne i faget.

I læreplaner før 1971 beskrives formålet: ”å bidra til dannelse av elevene, som en del av historiefaget” (Kjeldstadli, 2013, s.274). Det kan tolkes slik at holdninger ikke er en ukjent del av læreplanen, men noe som har vært viktig i oppbyggingen av en læreplan. Læreverket for kunnskapsløftet innleder den generelle delen på denne måten: *”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med*

andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.” (REV.LK06 s.4). I den siste utgaven av læreplanen ser vi at formålet med skolen også er dannelse, bare presisert og formulert med andre ord enn akkurat ordet dannelse. Skolen skal ikke bare skal bidra til dannelse og skape gode holdninger, samt videreformidle, kunnskap og ferdigheter. Dette gjenspeiler seg i den generelle delen som består av seks mennesketyper som lærerne skal forme elevene etter. Kompetansemål består av holdninger, ferdigheter og kunnskap, hvor min forskning fokusere på kunnskapsfeltet innenfor kompetansemål. Tematikkene i læreplanen er kunnskapen i et kompetansemål eller læringsmål for læreplanverk før LK06.

Som nevnt har historiedisiplinen hatt en stor plass i skolen, og læreplaner før 1971 vektla at elevene være nødt til kunne kongerekken på rams. Etter 1971 og sammenslåingen av disiplinene, var det nå samfunnsfagslærerens oppgave å holde rede på alle tre disiplinene. En slik sammenslåing av disipliner gjør at endringer måtte gjøres i utdanningen av samfunnsfagslærere. Lærernes kompetansenivå vil videre diskutert i kapittel 4.7

1.1 Bakgrunn for forskningsspørsmålet

Historiske hendelser har alltid truffet nysgjerrigheten min. Spesielt endringer og grunnene til at endringer skjer. Da arbeidet denne forskningen startet, var fokuset rettet mot innholdet i dagens læreplan, REV.LK06. Jeg ønsket å se hva læreplanen i samfunnsfag hadde som formål å lære elevene av tematikk i historiedisiplinen. Med en slik retning oppdaget jeg behovet for en større forståelse av hvordan læreplanen i samfunnsfag har endret seg gjennom revideringer av de seks siste læreplanene. Derfor ville jeg å endre forskningen min til å sammenligne læreplanverkene og se hvilke endringer som har kommet med hvert nye læreplanverk.

I starten av arbeidet med læreplanverkene antok jeg at tematikkene i læreplanverkene alene ville gi meg svar på det jeg lurte på. Underveis fant jeg ut at bakgrunnen for endringene ville gi mer konkrete svar. Hva kunne jeg så finne ut med den problemstillingen jeg laget? Det ble svært aktuelt å si noe om hvorfor endringer skjer og hva endringene speilet. Når noe blir speilet gir det et bilde av hvordan ting faktisk er. Kunne historien til tematikkene i læreplanen si noe om den samtiden læreplanen ble laget? Speilet tematikkene samfunnet?

1.1.1 Forskningsspørsmål

Med overnevnte i minnet ble den endelige problemstillingen slik:

Hvilke endringer har skjedd i historiedisiplinens tematikk, fra 1971 til 2013?

Delspørsmål bidrar til å spisse forskningsspørsmålet og hjelper til med å svare på interessante underliggende tema som bidrar til svar på forskningsspørsmålet. Dette forskningsspørsmålet besvares gjennom noen delspørsmål:

1. *Hvorfor blir vektleggingen av tematikk forandret fra læreplanverk til læreplanverk?*
2. *Hva sier innholdet i historiedisiplinen om læreplanverkets samtid?*
3. *I hvilken grad er læreplanverkene politisk påvirket?*

For å spisse forskningen i den retningen jeg anser som mest interessant, har jeg valgt å fokusere på historiedisiplinen i samfunnsfaget. Å sette rammer for forskningen var nødvendig for å sikre at analysen ble gjennomført med tanke på tiden man har til rådighet. Læreplanverk er sammensatt og et dokument som er veiledende for lærere, noe som gjør at forståelse for oppbyggingen er relevant i forhold til læreplanarbeid.

Delspørsmålene har som hensikt å konkretisere forskningsspørsmålet og gjøre den mer målbar og interessant. Delspørsmålene er også til for å spesifisere hvilke endringer som har forekommet, eller ikke fremtrådt i revideringer av læreplanen. Det overordnede forskningsspørsmålet bygger på en hypotese om at læreplanen har endret det tematiske innholdet som elevene skal være i besittelse av gjennom konkretisering av kompetansemål. Et tilbakeblikk er derfor interessant og nødvendig for å finne svar på forskningsspørsmålet.

1.2 Metodevalg og datainnsamling

Læreplanverk er dokumenter, og læreplandokumentene i denne masteroppgaven er kilder fra tidligere -71, -74, -87, -97, -06 og -13. Kjeldstadli (2013, s. 169) skriver slik om kilder: ”historiske undersøkelser og fremstillinger består i å anvende rester og levninger av en fortid til å rekonstruere denne fortiden”. Et læreplanverk er et politisk dokument og forteller noe om hvordan skolemyndighetenes vil at skolen skal være. Et læreplanverk er sammensatt og opptrer som både levning og beretning. Det opptrer som levning på grunn av holdningene

som blir presenter i læreplanverkene. Den forteller oss noe om hvordan man tenke på den tiden læreplanverket ble laget (Engesæther). Hva er et læreplanverk og hva kan det fortelle oss noe om? Et læreplanverk opptrer som en normativ kilde som forteller noe om den tiden læreplanverket ble laget i. Et læreplanverk opptrer som beretning fordi læreplanverket beskriver hva lovgivende systemer og politikerne ønsker at skolen skal inneholde i den samtiden det ble laget. Jeg har valgt å bruke dokumentanalyse som metode for å svare på forskningsspørsmålet. Dokumentanalyse blir en nærliggende metode å velge, siden dokumentene skal sees på i et historisk perspektiv og jeg skal analysere endringer fra et dokument til et annet. Antall dokumenter som er med i analysen er seks læreplaner. Fra læreplanen hentet jeg datamaterialet, datainnsamlingen skjedde gjennom sammenligning av mål fra M71, M74, M87, L97, LK06 og REV.LK06(Revidert læreplan i 2013) for så å analysere resultatene og se hvilke tematiske endinger som har funnet sted. Nærmere gjennomgang av datainnsamlingen kommer i kapittel 3.3

1.3 Videre struktur i oppgaven

Besvarelsen inneholder fem kapitler. I andre kapittel vil det teoretiske grunnlaget for forskningen bli gjennomgått. Kapittel tre inneholder forskningsdesign hvor jeg redegjør for metoden med fokus på læreplanverk og formålet med et slikt verk. Det fjerde kapitlet tar for seg analysen av datamaterialet, samt funn og drøfting av funn. Til slutt trekkes noen slutninger og en konklusjon før teksten avsluttes.

2 Teori

I dette kapitlet starte jeg med noen begrepsavklaringer slik at teksten blir enklere å lese. Jeg presentere samfunnsfagets historie fra 1971 til 2013 for å skape et klarere bilde av fagets posisjon i skolen. Det blir bli gått dypere i læreplanverk som politisk dokument og på hvilken måte læreplanen samtidig har påvirket innholdet. Dette blir gjort for å plassere begreper i en større sammenheng som kunnskap om tematikkene i læreplanverkene.

2.1 Avklaringer

Først anser jeg det som nødvendig å avklare noen begreper som er gjennomgående i teksten. Dette gjøres for at det ikke skal være spørsmål underveis i oppgaven hva som menes med begrepene. Det første som trenger en avklaring er bruken av ordet læreplan og læreplaner. De tidligste planene heter mønsterplaner, mens de to siste inneholder navnet læreplan. For å ikke skape forvirringer omtaler jeg videre i oppgaven alle planene som læreplanverk når de benevnes i fellesskap. I masteroppgavens tekst blir det korrekte navnet brukt på hvert læreplanverk brukt som forkortelser. Ofte blir forkortelser brukt for å spare plass, samt at det ser mer oversiktlig ut (M71, M74, M87, L97, LK06, REV.LK06). Innholdet og formålet med alle læreplanverkene er den samme, de er offentlige undervisningsplaner som fortelle noe om hva politikerne ønsker at elevene skal lære på skolen.

Den andre avklaringen omhandler forskjellene mellom læringsmål og kompetansemål. Læringsmål forekommer i M71, M74 og i M87. Læringsmål er basert på hvilken kunnskap elevene skal lære noe om, derav læringsmål. Kompetansemål har et større omfang og er mer sammensatt. Kompetansemålene inneholder kunnskap, ferdigheter og holdninger som utgjør kompetanse (Andreassen, 2014, s. 382). Kompetansemål inntreer gradvis i L97, men forekommer fullt og helt gjennom hele LK06. Læringsmål og kompetansemål vil bli brukt til sin representative læreplan og generalisert som mål når det snakkes om læreplanverkene generelt.

Videre må oppgaven avgrensnes, slik at den blir oversiktlig og relevant i forhold til forskningsspørsmålet mitt. I læreplanverkene er det det tematisk innholdet som er

hovedfokuset, det tematiske blir gjenspeilet gjennom kunnskap i læreplanverkene. Denne kunnskapen forteller noe om hva skolemyndighetene ønsker at elevene skal kunne noe om.

2.2 Samfunnsfaget i skolen

Samfunnsfaget i grunnskolen er et komplekst og sammensatt fag bestående av tre hovedemner: samfunnskunnskap, geografi og historie (LK06). Disse emnene skal prioriteres likt, slik som det kommer frem i læreplanen. Totalt har man 634 timer til rådighet gjennom hele grunnskolen til å oppnå kompetansemålene i REV.LK06. Disse fordeler seg på 385 timer på barnetrinnet og 249 timer på ungdomstrinnet. Igjen fordeler man disse timene på antall år og uker. Da har man til fordeling ca. 1,4 timer i uken på barneskolen og 2,1 timer i uken på ungdomsskolen. Samfunnsfaget øker i timer på ungdomsskolen og denne utregningen er beregnet ut fra en total og vil bare være et gjennomsnitt for å vise hvor mange timer elevene har i uken med samfunnsfag ($385 \text{ timer} : 7 \text{ års-trinn} = 55,38 \text{ uker} = 1,4, 190 \text{ dager delt på } 5 \text{ dager i uken} = 38 \text{ uker}$) ($249 \text{ timer} : 3 \text{ års-trinn} = 83, 83 : 38 \text{ uker} = 2,1 \text{ timer i uken}$).

I forhold til kunnskapsmengden som skal formidles er det relativt få timer til rådighet sammenliknet med norskfaget som har 1770 timer total gjennom grunnskolen, nesten 3 ganger så mye som samfunnsfaget. Hvilken type kunnskap som skal formidles i de to fagene kan ikke sammenlignes, men en slik sammenligning viser tydelig hvilket sprik det er i antall årstimer i hvert fag.

Samfunnsfaget inneholder både lesing og skriving som en aktiv del av faget. I tillegg til å undervise om kunnskap og ferdigheter skal de grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter implementeres som en integrert del av undervisningen. Implementering av de grunnleggende ferdighetene kommer på toppen av annen kunnskap som det skal undervises om, noe som viser hvor mye som skal formidles på den korte tiden man har til rådighet i faget. I gjennomsnitt er det 30 forskjellige tematikker innen historieemnet, som skal likestilles med de grunnleggende ferdighetene. Her vil det være forskjeller på hvordan man utøver denne praksisen og på hvilken måte dette implementeres i undervisningen, men ønsket fra politikerne er at grunnleggende ferdigheter skal inn i alle fag.

Historikeren Jan Egil Hansen (2012) tar opp et interessant tema: *”Er historiefaget i ferd med å bli historie?”*. Hansen som har en mastergrad i historie skriver at tidligere var det ikke krav

til at lærerne måtte ha kompetanse i samfunnsfag. 30 studiepoeng i samfunnsvitenskap er nok for å undervise. Det vil si et halvt årsstudium som ikke nødvendigvis inneholder historie (ibid). De nye endringene som stiller krav til kompetanse i det faget du skal undervise i, inntrådte i januar 2014. Tidligere ble vikarer fortalt at det bare var historie, det var ikke så farlig. Noe som henger igjen i dagens skole hvor det ikke stilles noen krav til kompetanse hos vikarer. Dette kan tolkes som en nedprioritering av faget, hvor den påkrevde kompetansen en faktisk må ha for å kunne formidle historie ikke er nødvendig (ibid). Alle kan fortelle noe om 2. verdenskrig eller nasjonsbyggingen fra 1814, men ikke alle har en forståelse for implementeringen av kompetansemål som også skal være en del av undervisningsbildet.

Erik Lund skriver om ”kampen mot stoffmengden”, hvor det refereres til mengden kunnskap som elevene skal ha kjennskap til gjennom undervisning (Lund, 2016, s. 54). Det blir en kamp for lærerne på grunn av for liten tid til rådighet. Lund relaterer denne kampen mot stoffmengde til undervisningsplanene fra 1950 (Lund, 2016, s. 54). Med andre ord er ikke kampen mellom stoffmengde og tid et nytt fenomen, men noe som har vært en kamp i lang tid.

LK06 og REV.LK06 har en utydeligere formulering rundt hvilken tematikk politikerne ønsker at elevene skal ha kunnskap om. Derfor er det viktig å ha forståelse for hva et læreplanverk krever både av lærerne og elevene. Kompetanse til å tolke læreplanverket er nødvendig for å kunne undervise godt. REV.LK06 gir mye rom og valgfrihet blant lærerne, noe som har sine fordeler og ulemper. Hansen (2012) forklarer det som at avstanden mellom læreplanens innhold og intensjon i undervisningen er for stor, på bakgrunn av timeantall og kompetansen lærerne skal ha. Dette diskuteres mer i kapittel 4.7.

Større forandringer skjedde i 1969 både i sammensetting av emner og i timefordeling i skolen. Sammenslåingen av emner ble sterkt inspirert av andre lands oppbygging av fag. USA hadde ”social studies” som var preget av sosialisering og oppdragelse, noe politikerne mente var en god retning for samfunnsfaget i norsk skole (Koritzinsky, 2014, s. 39). Endring i timetall omhandlet fordeling av timer på grunn fagsammensetningen. Siden samfunnsfaget etter endringen blir bestående av tre fagdisipliner, var det behov for en økning av antall timer til rådighet i faget. Og i denne perioden ble endelig prøveprosjektet som hadde pågått gjennom 60- tallet iverksatt, og 9 års skolegang, det vi kjenner som grunnskolen, ble innført (Høgmo m/fl., 1981, s.16). En slik forandring påvirket hvor mye tid man hadde til rådighet til å

undervise om hver tematikk i faget. Samfunnsfaget ble større og fikk flere timer, men også flere emner og temaer inkludert i dette timeantallet. I dag har historiedisiplinen 27 timer til rådighet per år på ungdomsskolen til å undervise om historiske tema. Dette forteller noe om hvor stort faget i seg selv er og hvilken prioritering en lærer må gjøre i forhold tidsbruk på hvert enkelt tema i undervisningen.

Høgmo, Tiller og Solstad (1981) beskriver innholdet i skolen som ”vilkårlig”. Høgmo (1981) definere innholdet i skolen slik: *”Vilkårlig brukes her for å beskrive den oppfatningen at det innholdet skolen i dag har , ikke er det riktige og at det heller aldri vil være mulig å komme frem til noe som er det eneste riktige eller beste for alle”*. Høgmo, Tiller og Solstad påpeker at innholdet ikke er tilpasset alle som skal praktisere undervisningen. Med dette mener de at innholdet i læreplanen frem til 1981 ikke gagnet alle. Det var mindre fokus på lokalhistorie og hvordan dette kunne fremme kunnskapen til elevene (Høgmo, 1981, s.43). Lokalhistorie som tema er interessant for denne oppgaven på grunn av temaets plass i læreplanverkene. Under analysen vil det komme frem på hvilken måte lokalhistorie som tema blir presentert i læreplanverkene fra 1971 til 2013.

Strukturendringer i skolen var en nødvendighet for å skape større likhet noe som førte til en standardisering av læreplanen (Høgmo, 1981, s. 43). En standardisering gjorde at lærerne fikk større frihet til å tilpasse undervisningen. Å undervise om noe som ligge nærmere deres liv og virke istedenfor hendelser som er lengre unna og man ikke kan se for seg hendelsene. Vygotsky har et begrep som heter ”den proksimale utviklingszone”. For at barn skal utvikle seg, må de utfordres med ny kunnskap, kunnskap på et høyere nivå enn de allerede har kunnskap om (Imsen, 2010, s.312). Vi kan tolke Vygotsky sin ”proksimale utviklingszone” dit at å treffes elevens interesser og kunnskapsnivå, vil føre til kunnskapsutvikling. En slik tilpassing kan være vanskelig, men det er lærerens oppgave å tilpasse undervisningen til hvert enkelt individ (ibid). Denne tilpasningen skjer for å treffe elevens interesse og for å utvikle kompetansen til eleven. Her kan det trekkes linjer til læreplanen og tilpasset opplæring, hvor formålet må være å utvikle elevens kompetanse fra det nivået hver enkelt befinner seg. Skal Vygotsky sin teori gjenspeile læreplanen og undervisningen, må elevene få tilpassende utfordringer som gjør at de utvikler kompetanse. Her vil jeg vise i analysen(kap.4) det brede spektret av tematikker som er i læreplanverkene og at tilpassing av tematikk er en frihet lærerne har fått i LK06 og REV.LK06.

I M87 fikk temaet lokalhistorie en større plass i historiedisiplinen enn det hadde i M74. Dette gjorde at lærerne i faget tok til ordet for å tilpasse undervisningen og at undervisningen skulle bli mer stedsnært. Tiller (1995, s. 55) foreslår i 1995 at lokalmiljøet bør sette mer i fokus, men dette er noe Tiller har brent for siden starten på sin pedagogiske karriere og er ikke noe nytt sett i sammenheng med Tom Tillers tenkemåte. Tiller kommer i -95 med to forslag lokalt lærestoff og tilpasset opplæring (Ibid). Lokalt lærestoff beskriver Tiller som lokalt for eleven, det vil si at det nødvendigvis ikke er geografisk lokalt. Her kan læreren undervise om fiskearter, geografisk ville dette være torsk eller laks som eksempel, men elevene kunne være lidenskapelig opptatt av hvithai, da vil dette være lokalt lærestoff for elevene. Torsk eller laks vil være geografisk lokale fiskearter, men blir bare brukt som eksempel for å skape forståelse for geografisk lokalt og lokalt for elevene. Det kan likeså være sild eller ferskvannsfisk, men for å skape ytterpunkter, ble hai valgt som eksempel siden det ikke befinner seg hvithai i nærheten av lokalmiljøet. Disse eksemplene viser på hvilken måte man kan tilpasse hvert enkelt tema i læreplan til den enkelte eleven eller klassen, slik at temaene som det undervises om blir interessante for elevene.

Tiller (1995, s. 85) sier også noe om lokal orientering. Her presenteres lokal historie som utgangspunkt for noe mer generelt og fjernt. For eksempel så har lokalmiljøet et vannkraftverk, da brukes dette som utgangspunkt for å presentere vannforsyningskulturen ved Nilen i eldre historie. Læreren bruker nærmiljøet aktivt for å forklare noe som er mer fjernt for elevene. Her presiserer Tiller at lokal orientering ikke må forveksles med lokal fiksering, som tar for seg bare det lokale og ikke knytter det opp mot nasjonal eller global forståelse (Ibid). Dette handler om på hvilken måte man knytter temaene i læreplanen opp mot noe relevant for elevene. Slik temaene i REV.LK06 er friheten stor noe som stiller krav til lærerne og krever forståelse for hva de underviser om og har kontroll på temaene under historieemnet.

En slik tilnærming mener Tiller (Ibid) at læreplanen og undervisningen skal ha i skolen. Læreplanverk etter 1995 bære preg av slik tankegang som omhandler lokalt lærestoff, som Tiller presentere allerede i 1981 sammen med Høgmo. Hvilket fokus forskere har og ønske og fremhever varierer, men er ofte ikke noe nytt. Det kan ses på som en pendel, hvor pendelen svinger frem og tilbake, noe som gjør tema aktuell fra tid til annen. Det vil si at lokalt lærestoff har vært på agendaen før og har ved Tiller blitt aktuelt igjen. Tiller sier at lokalt lærestoff like godt kan omhandle lokalmiljøet og at dette faktisk blir lokalt lærestoff for eleven (Tiller, 1995, s.93). Hovedpoenget med lokalt lærestoff er at det skal være lokalt for

eleven, om det er torsk eller hvithai, så må undervisningen tilrettelegges på denne måten. Læreplanverkene fra 71 til 97 bar preg av å være konkrete og veldig spesifikk i formuleringene sine, noe som konkretiserer temaene. Læreplanverkene etter L97 inneholder mer åpne tematikker hvor man kan trekke det sentrale fra sitt nærområdet eller legge mer vekt på enkeltområder.

2.3 Lignende analyser av læreplanen

Når man begynner et slikt prosjekt er det viktig å skaffe en oversikt over tidligere analyser av læreplanen, dette måtte gjøres for å finne mitt fokus i denne oppgaven. Det er vanskelig å skaffe seg en oversikt over fagfeltet på grunn av størrelsen. Det er flere som har analysert tidligere læreplanverk, men med hovedfokus på sammenheng mellom læreplan og undervisning, samt implementering av nye læreplaner (Christophersen, 2003). Slike oppgaver trekkes frem for å vise bredden og variasjonen innenfor fagfeltet. Som nevnt var det flere som omhandlet implementering av læreplan i skolen og lærernes arbeid med læreplan. I denne prosessen har jeg funnet frem til noen oppgaver som omhandler metoden dokumentanalyse som jeg bruker i min forskning. Jan Egil Bø bruker dokumentanalyse som metode for å analysere læreplanverk fra 1800 tallet og frem til 2006. Vil også nevne Theo Koritzinsky som forsket på samfunnskunnskapens inntog i læreplanverket som er noe likt det jeg har gjort med historiedisiplinens tematiske historie.

Jeg har valgt å bruke dokumentanalyse i denne oppgave for å kunne bemerke en tematisk utvikling i læreplanverkene, det er samme metode som Bøe (2006) har brukt i sin forskning. Han brukte et overordnet blikk da han analyserte læreplaner fra 1800-tallet og frem til 2006. Den ene kategorien tok for seg læreplaner fra 1970-2000, med et slikt overordnet blikk kom han frem til at læreplanene fokuserte på Norge i verden. Bøe (2006, s. 311) skriver:

Gjennomgående historiebruk: fortsatt vekt på samtidsforhold. Betone skyggesidene ved norsk historie (slavehandel, utbytting) og industrisamfunnet. Vekt på internasjonale forhold (kald krig, rik og fattig) og Norges forpliktelse. Økende innslag av sosial- og kulturhistorie.

Gjennomgående formål: samfunnskritiske og selvstendige mennesker med oppmerksomhet på skyggesider ved nasjonalisme/sjåvinisme, rasisme og utestenging. Inngang til det postmoderne Norge.

Selv om denne varianten er en sammenligning satt opp mot lærebøker gir det et inntrykk av hva læreplanene fokuserte på da.

Koritzinsky (2008) har forsket på samfunnskunnskap og dets inntog i læreplanen. Samfunnskunnskap gikk fra å være et lite respektert emne til å bli likestilt med historie og geografi (Koritzinsky, 2008, s. 39). Hvor samfunnskunnskap tidligere bare var en del av eller sterkt koblet til historiefaget, ble den økte statusen nå knyttet til likestilling av disiplinene i samfunnsfaget. (Koritzinsky, 2008, s. 39). Koritzinsky har også tatt for seg M74, M87 og L97, samt utdrag fra LK06. Han har vektlagt samfunnskunnskap som underemne og historien rundt emnet, på lik linje med det jeg gjør med historieemnet i dette studiet. Han skriver om lærernes frihet til å velge i de tidligere læreplanene, mens målene lukkes i L97 og gir læreren mindre å jobbe med. Med lukket menes at læremålene presiserer hva som skal undervises om og på hvilken måte.

Koritzinsky skriver også at kompetansemålene og innholdet blir mer åpent og man kan velge mer fritt i LK06 (ibid). Mer åpent innhold vil si at lærerne selv kan velge hvilken tema de skal undervise om. Det Koritzinsky har analysert er en annen del av læreplanverkene enn det jeg tar for meg. Samfunnskunnskap er et nyere emne i skolen enn historie, dette gjør det mer attraktivt å forske på. Koritzinsky har erfaring og beskriver sin forskning presist, denne beskrivelsen kan jeg dra nytte av i min analyse. På denne måten har jeg noen å sammenligne funne opp mot, noe som kan være interessant mot slutten.

2.4 Hva er et læreplanverk?

Hva er et læreplanverk og hva er formålet med et slikt dokument? Et læreplanverk er en normativ kilde som forteller noe om hvordan ting bør være. I dette tilfelle hva politikerne ønsker at elevene skal ha kunnskap om (Engesæter), og ønsker om hvordan undervisningen skal fungere (Lund, 2016, s.51). Læreplanverket skal dernest utøves på et lokalt plan (Andreassen, 2014, s.375), det vil si at hver enkelt skole skal tilpasse målene til sin skole og sitt nærmiljø.

Det er viktig å skille mellom deskriptive og normative kilder, på den måten gir et klart bilde av hva et læreplanverk er. En normativ kilde kan være lover, regler, kontrakter/avtaler, i dette tilfellet et læreplanverk som forteller noe om hvordan skolen skal fungere i det

tidsperspektivet læreplanverket er skrevet i (mennesket.net). Kjeldstadli beskriver en normativ kilde som vurderende og angivende for hva som burde være tilfellet i forhold til hvorfor kilden blir til (Kjeldstadli, 2013, s. 172). Slik blir læreplanverkene sett på i denne forskningen, de er kilder til hvordan politiske myndigheter ønsker at skolen skal fungere og hva skolen skal inneholde.

Et læreplanverk fungerer som et styringsdokument for lærere, det kontrollerer innholdet og formen på undervisningen (Hovdenak, 2001, s.15, Andreassen, 2014, s.375, Imsen, 2009, s.40). Hva inneholder en slik normativ kilde? Først og fremst er det retningslinjer som gis til skolen og lærerne, som forteller noe om hvordan de skal legge til rette og gjennomføre undervisningen, altså er didaktikken et redskap for lærerne (Imsen, 2009, s. 40). På Utdanningsdirektoratet sine sider listes det opp hva en læreplan inneholder: formål, hovedområder/struktur, kompetansemål fordelt på års-trinn, grunnleggende ferdigheter, bestemmelser for sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet1). En slik liste er oversiktlig og forteller hva en læreplan skal inneholde strukturmessig.

Slik jeg ser det er en læreplan mer enn bare formål, kompetanse og sluttvurderinger. Den forteller noe om hvordan skolen skal drives, noe om god undervisning og kunnskapsformidling til elevene. Det er ofte utnevnt et utvalg fra departementet som har ansvar for konturering av læreplanene (M71, 1971, forord). Denne instansen, utdanningsdirektoratet, er lovgivende og bestemmer det meste som omhandler læreplanen. De åpner også opp for at lærerne på lokalt plan kan ha medbestemmelsesrett på enkelte områder. I hvilken grad denne medbestemmelsesretten innfrir varierer fra området til området (Imsen, 2009, s.40/191). På hvilket område lærerne skal bidra og hvor mye de skal bidra er et stadig mer utfordrende tema mellom politikerne og lærerprofesjonen (Imsen, 2009, s.191).

Imsen skriver at læreplanverk generelt inneholder det ”*som er tenkt at skal skje i undervisningen*” (Imsen, 2009, s.192). Dette kan tolkes slik at læreplanen inneholder hva undervisningen burde dreie seg om, men hva skjer egentlig i undervisningen? Hun skriver om vanskeligheten med å realisere læreplanens mål (Imsen, 2009, s. 193). Her kan man stille spørsmål om hvorfor det er vanskelig å realisere læreplanen. Er det vanskelig på grunn av innholdet og kompleksiteten rundt et kompetansemål? Dette vil jeg drøfte senere som en del av de funnene jeg har gjort, i kap. 4.8. Slik jeg oppfatter Imsen, snakker hun om hele læreplanverket når hun sier at den er vanskelig å realisere i klasserommet. Hun sier at

læreplanen er mer rettet mot den organisatoriske siden av skolen som virksomhet (Imsen, 2009, s.193). Slik det kommer frem skal skolene på lokalt nivå bryte ned læreplanen og tilpasse den til deres skole og deres behov (Imsen, 2009, s.191/192). Her gir læreplanen rom for tolking til den enkelte skolen, slik at de kan tilpasse læreplanen til deres eget behov.

I forordet til M71 står det skrevet at Mønsterplan for grunnskolen er en retningsgivende rammeplan som et utvalg oppnevnt av kirke- og undervisningsdepartementet. Hans Jørgen Dokka står i spissen for det utvalget som arbeidet med M71, hvor det presiseres i forordet at retningsgivende betyr at læreplanverket M71 ønsker å være et verk som binder sammen skolens mål og intensjon som er gitt av loven i forhold til undervisning (M71). M71 er en rammeplan, det vil si at lokale instanser som skolestyret, den enkelte skole og den enkelte lærer- har betydelig innflytelse på skolens faglige innhold (M71). Dette er gjentakende i M74, siden M71 var en midlertidig læreplan i utformingen av M74. I forordet forklares det kort intensjonen for mønsterplanen, samt hvem som har bidratt i utformingen av læreplanen. Dette bidrar til påliteligheten til dokumentet, noe jeg tar for meg i kapitel. 3.2.

Gunn Imsen stiller spørsmålet: ”*hva om læreplanen ikke fantes?*” (Imsen, 2010, s.197). Hvordan planlegger lærerne undervisningen sin da? Og hvordan vet lærerne hva politikerne ønsker at skal skje i klasserommet? En bachelor som har fått mye positiv omtale, er skrevet av tre studenter på lærerutdanning i Tromsø, hvor de stiller spørsmål ved lærebøkene og om lærebøkene holder kreativiteten hos lærerne tilbake. Derfor valgte de i en praksisperiode å kun planlegge undervisning ut fra læreplanen og ikke innholdet i lærebøkene som skolen valgte å bruke (Guttorm m .fl, 2014). Studentene oppdaget gjennom arbeid med kompetansemålene at kompetanse er mer enn kunnskap og ferdigheter. Gjennom læreplanarbeid brøt de ned kompetansemålene til læringsmål, noe som ikke først var en del av aksjonsforskningen deres. Det førte til selvinnsikt og innblikk i hvordan lærerne driver læreplanarbeid.

Dette anser jeg som et forsøk på å være kreativ og løsrive seg fra gamle spor. De stiller like spørsmål angående lærebøkens intensjon, som Imsen stiller om læreplanens intensjon. Kan det tenktes at studentenes prosjekt kan omgjøres og testes ut slik Imsen ønsker? Lærerne får friere tøyler til å konstruere undervisningen selv, både i forhold til fag og innhold (Imsen, 2009, s.197). Lærerne kan velge selv hvilken kunnskap som skal prioriteres og hvilken historiske hendelser som virker mest relevant og interessant i forhold til den elevgruppen man

arbeider med. Denne valgfriheten gir lærerne mulighet til å være kreativ i undervisningsvalg på den ene siden, på den andre siden er fristelsen der til å ta en enklere løsning gjennom å bruke emnene som lærebøkene vektlegger. Valgfriheten kan med andre ord være positiv og negativ.

Selv om studentene løsriver seg fra læreplanverket, løsriver de seg fra kompetansemål? Lærebøker baseres og formes av noe, nettopp målene som er utviklet i læreplanen. Vil det da være rett å si at en løsriver seg fra læreplanen, og følger den i en annen form og utgave, gjennom en lærebok? Lærebøkernes innflytelse over undervisningen blir dermed sterk og setter føringer for hvilke tematikker som berøres i undervisningen. Hvert lærebokforlag vil ha forskjellige synsvinkler på hvilke tema som skal vektlegges og hvor fokuset i undervisningen bør være. På samme tid har forlagene tatt utgangspunkt i læreplanverket og følger dermed politikerne ønsker. Hvor vidt lærerne lar seg styre av lærebøker og ikke læreplanverk er noe utenfor denne oppgaven, men er et svært interessant forskningsprosjekt som kan være veien videre i forhold til min forskning.

”Læreplanendringer forteller om nye mål og prioriteringer. Men de kan også gi indikasjoner på hva som ikke fungerer slik myndighetene ønsker, ...” (Lund, 2016, s. 52). Nye revider gir indikasjoner til at noe ikke fungerte slik det var tenkt eller ønsket fra myndighetenes ståsted.

Som å trekke sammen trådene om hva et læreplanverk er, vil opphavet være en bra plass å starte. Læreplanverk er normative kilder som forteller noe om hva politikerne ønsker at skolen skal inneholde. Læreplanverk forteller noe om hva og hvordan elevene skal lære, samt på hvilken måte de skal tilegne seg kunnskap. Læreplanen for kunnskapsløftet fokuserer på kompetanse, som en sammensatt kombinasjon av ferdigheter, kunnskap og holdninger.

2.5 I læreplanens samtid

Har samtiden preget læreplanens tematikk? Hvorfor blir noen tema vektlagt mer enn andre?

Læreplanverkene speiler ofte sin egen samtid. Altså hvilket fokus har politikken i den tiden læreplanen blir utarbeidet? Koritzinsky forteller at likestilling og miljø preget politikken på 70-tallet (Koritzinsky, 2014, s. 40). Dette forteller noe om hvilke saker som opptar politikerne og hvilket fokus myndighetene ønsker å ha i forhold til læreplanutviklingen. Å vite hvilket tema som opptar samfunnet kan hjelpe oss til å forstå hvorfor temaene i læreplanverkene får

forskjellig vektlegging (Koritsinsky, 2014, s. 40). At miljø får en stor plass i politikken er kanskje innlysende for noen, med tanke på oljeoppdagelse på slutten av 60-tallet, Mardøla-aksjonen på begynnelsen av 70-tallet og begynnende kjernekraftverktvinning (Sjersted, 2015).

Videre til 80-tallet og utformingen av M87, holder politikken fortsatt fast ved likestilling/kjønnsroller og miljøpolitikk som store tema for diskusjon. Nye tematikker som også får en større plass i undervisningspolitikken er samisk kultur og menneskerettigheter. Miljøpolitikk og samisk kultur får en kollisjon i oppkjøringen av M87 med konflikten rundt Alta-vassdraget. Har en slik sak påvirket samisk tematikk i læreplanen? Det skal jeg greie ut om i analysedelen(kap.4)(Sjersted, 2015) (Koritsinsky, 2014, s. 40).

L97 får dedikert et helt kapittel til temaet miljø og det miljøbevisste mennesket. Dette gjenspeiler også tematikken fra de tidligere læreplanverkene, men det gjenspeiler ikke på hvilken måte temaet blir belyst i fagplanen for historie i L97. Oljeutvinning er fortsatt dagsaktuelt, men ikke i like stor grad som tidligere. Mellom M87 og L97 skjer det mange historiske utviklinger som får større plass i læreplanen, den kalde krigen tar slutt, men kampen mot terror fortsetter. Noe som gjør at ”teknologiske fremskritt ”og historisk ”utvikling” får størst plass som tema i L97. Dette blir diskutert nærmere i kapittel 4. Slik dette fremstilles har det politiske fokuset mye å si for hvilket preg et læreplanverk får. Nettopp på grunn av formålet med et læreplanverk, som skal speile myndighetenes interessene for skolens innhold.

Overnevnte læreplaner har klare koblinger til politikken som speiler seg i tematikkene i læreplanverkene. Det er ikke like enkelt å finne klare linjer til politikken på 2000-tallet som har en like klar innvirkning på LK06. Kan dette være på grunn av fokuset i skolepolitikken, som vektlegger grunnleggende ferdigheter med innføringen av LK06? Ferdighetene får en større plass og opptar fokuset i læreplanen. Hvor kompetanse anses som den nye tematikken lærerne må forholde seg til. En annen årsak kan være et økt fokus på PISA og resultater knyttet til nasjonale prøver, hvor elevene i Norge skårer middels blant alle landene som deltar i PISA(Enger, DN.no). Nasjonale prøver ble innført i 2004, med andre ord før LK06 ble innført. Ser skolemyndighetene en økt behov for å implementere grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning med et bredere fokus i alle fag? Dette tyder på at

skolepolitikken rundt LK06 ikke hadde like stort fokus på å endre det tematiske innholdet, men øke fokuset på ferdigheter.

3 Metode

Kapitlet presenterer mitt forskningsdesign som baserer seg på de valgene jeg har foretatt. Jeg vil gi en beskrivelse av hva en kilde og et dokument er i dette kapitlet for å skape en nærhet til metoden. Kapitlet tar for seg metoden som ble brukt i forskningen. Redegjørelse for valg av datamaterialer og dens relevans for oppgaven blir diskutert. Kildekritikk og selvkritikk til gjennomførelsen av prosjektet, samt valg av datamaterialet kommer til slutt.

3.1 Forskningsdesign

Mitt forskningsspørsmål omhandler hvordan det tematiske innholdet i læreplanen har endret seg fra M71 og frem til REVLK06. Jeg har derfor valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg benytter meg av dokumentanalyse som metode.

3.1.1 Hva er en kilde?

Jeg har valgt å presentere begrepene kilde og dokument i metodekapitlet og ikke i teorikapitlet, fordi jeg ønsker å skape en nærhet mellom kilde, dokument og dokumentanalyse som metode.

Læreplanene er skrevne beretninger om fortiden som blir til kilder når man bruker de til å besvare spørsmål (Kjeldstadli, 2013, s.169). Kjeldstadli (2013) skriver: ”*historiske undersøkelser og fremstillinger består i å anvende rester og levninger av en fortid til å rekonstruere denne fortiden*” (Ibid). Dermed kan en analyse av tidligere dokumenter sees på samme måte. Levninger fra fortiden som skal analyseres for å fortelle noe om den tiden den normative kilde, i dette tilfellet, oppsto. Levningene analyseres på bakgrunn av forskerens ståsted (Christoffersen, 2012, s.88). Kjeldstadli (2013, s. 170) skiller mellom kilder og historisk litteratur, hvor historisk litteratur kan være originaldokumenter. Litteratur kan også brukes som kilde til å forstå hvordan en historisk eller nåtids forfatter tenker.

Statsviter Øivind Bratberg (2014, s. 136) skriver at en historikers arbeid ofte retter seg mot skrevne tekster. Han skriver videre at private og offentlige dokumenter er nærliggende å

granske som historiker (Bratberg, 2014, s.136). En slik gransking kan også kalles for teksttolkning og er en kvalitativ tilnærming til forskning (Kjeldstadli, 2013, s.184).

3.1.2 Hva er et dokument?

Lynggaard skriver: ”et dokument sies å være språk som er fiksert i tekst og tid.” (Lynggaard, 2010, s.156). Det finnes ulike typer skrevne dokumenter, det kan være rapporter, manifeste, avisartikler, transkriberte intervju, blogger, personlige brev samt en rekke andre eksempler (Lynggaard, 2012, s.154). Lynggaard skriver også at et dokument er fiksert i tid, men dette betyr ikke at dokumentet ikke forandre seg over tid.

Hver enkelt læreplanverk er en egen plan og opererer alene, det er utviklingen som skjer fra en plan til en annen som ofte blir analysert i forskning. Læreplanverkene forteller noe om det politiske fokuset på den tiden kildene ble laget i. Læreplanene blir også analysert og tolket og disse tolkningene lever sitt eget liv når de kommer på trykk. Det vil si at andre kan bruke disse tolkningene som er gjort, noe som igjen fører til at budskapet kan få en annen mening enn det i utgangspunktet var ment å ha. Kjeldstadli (2013) bruker viskeleken som eksempel på dette, det som blir fortalt i begynnelsen av leken, ikke alltid er det som kommer frem til mottakeren til slutt. Informasjon kan ha blitt borte eller endret seg underveis. Når det skjer en endring i en skreven kilde er det viktig å skille den nye og den gamle versjonen. Kildens utvikling kan ofte være objektet for den analysen du skal utføre (Lynggaard, 2012, s.155). Nettopp dette er det min analyse går ut på. En kilde sin utvikling gjennom tid, historieemnet sin tematiske utvikling.

3.1.3 Metodebeskrivelse

Metoden for å analysere slike dokumentkilder er dokumentanalyse. Dokumentanalyse omhandler i dette tilfellet tematiske endringer over tid (Lynggaard, 2012, s.169). En dokumentanalyse krever at du vet hvilke kilder du skal undersøke og at kildene er relevante og kan gi deg svar på forskningsspørsmålet. På lik linje er det viktig å ha en formening om hva du skal se etter når man analyserer skrevne kilder. I en slik metode starter man med et utgangspunkt om hva man ønsker å undersøke (Kjeldstadli, 2013, s. 179). Deretter må man

overveie om kildene er relevant i forhold til hva man ønsker å undersøke (Kjeldstadli, 2013, s. 179).

For å trekke noen slutninger på bakgrunn av forskningsspørsmålet, ble det naturlig å velge dokumentanalyse som metode for prosjektet. Denne metoden gir størst sjanse for å svar på forskningsspørsmålet mitt. Metoden gjør det også mulig å hente ut mye informasjon av datamaterialet, som gjør at jeg kan drøfte resultatene/funnene på bakgrunn av informasjonen jeg får fra kildene.

3.2 Autentisitet

Dokumentene som blir brukt som datamaterialer i denne oppgaven er statlige og offentlige dokumenter som er lett tilgjengelig for alle. I tillegg er det styringsdokument, som beskrevet i kapittel 2.4, altså at lærerne er lovpålagt å følge disse dokumentene (Kunnskapsløftet). Læreplanverkene er politiske dokument. En kort forklaring på oppgavene til kunnskapsdirektoratet: ”Direktoratet har det overordnede faglige ansvaret for tilsyn med opplæringen og forvaltningen av lover og forskrifter, utarbeidelse av fagplaner og avgangs- og kartleggingsprøver” (SNL, 2014). Det er kunnskapsdirektoratet som er ansvarlig for innholdet læreplanen, å kunne spore opphavet til kilden skildrer autentisiteten bak den skrevne kilden. Hvordan ble kilden til, hva var formålet med kilden og hvorfor ble den til (Christoffersen, 2012, s. 90)? Det er viktig å ta formålet med kilden i betraktning når man tolker en kilde. Har tiden den ble laget i preget innholdet? I kapittel 2.5 er det kort presentert hvilke tema som opptok politikken rundt den tiden hver enkelt læreplanverk ble utformet. Og i analysen (kap. 4) vil dette bli diskutert kort. En lengre avklaring får ikke plass i akkurat denne forskningen, men er svært interessant for videre forskning.

Troverdighet til kildene i denne forskningen, handler om kilden er relevant for forskningsspørsmålet. Troverdighet omhandler også hvor mange som har bidratt til at kilden eksisterer (Kjeldstadli, 1999, s. 179). Bidragsyterne gir kilden større troverdighet om de har forskjellige utgangspunkt for å bidra til kilden (Kjeldstadli, 1999, s. 176). Et eget utvalg ble satt sammen for å utforme en ny læreplan i 1967, slik det var gjort med alle læreplaner (Dokka, 1988, s. 162/190). Normalplanutvalget av 1967, med Hans- Jørgen Dokka i spissen presenterte mønsterplan for grunnskolen av 1974 (Dokka, 1988, s.190). Samordningsnemda sto for revideringer av skoleverket etter krigen. Nemda besto av 21

personer og en slik sammensetning av flere kyndige personer og ikke bare en person, gjør kilden mer troverdig (Dokka, 1988, s.162). Senere læreplaner er underlagt utdanningsdirektoratet, som igjen er underlagt kunnskapsdepartementet.

Er kilden sann? Et slik utsagn har noe å si for troverdigheten til en kilde. Er det overenstemmelse mellom kilden og virkeligheten? Denne teorien er gammel og stammer opprinnelig fra Aristoteles, også kalt korrespondanseteori (filosofi.no). Det opereres med to ulike synsvinkler innen for korrespondanseteori, objektiv og subjektivt syn på sannhet. Hvor det objektive synet er at kildematerialet må kunne bevises gjennom nøyaktige målinger og observasjoner. Hvor på den andre siden, det subjektive perspektivet omhandler individuelle forskjeller. Det vil variere fra person til person hva vi observere og vektlegger (Ibid). Dette drøftes mer i kapittel 4.1.

Disse opplysningen tatt i betraktning gjør at man kan si noe om en kildes troverdighet. Kildens offentlighet og tilgjengelighet er med på å gjøre den troverdig på dette tidspunktet. Er da så dokumentene det de utgir seg for å være? Med overnevnte avsnitt i minnet sammenfatter jeg at datamaterialet, altså læreplanverkene, som blir brukt i oppgaven er hva de utgir seg for å være og dermed er læreplanene troverdige kilder.

3.2.1 Primærkilder

Det er et skille mellom opprinnelig kildemateriale og tolkninger av materiale som blir presentert som primær og sekundærkilder (Bratberg, 2014, s.137). Læreplanverkene er offentlige dokumenter som også finnes i bokformat, et slik dokument kalles for en førstehåndskilde eller primærkilde. Skal man analysere tolkninger av læreplanen, vil dette være bearbeidet informasjon, noe som gjør det til sekundærkilder. Koritsinsky og Lund sin forskning på læreplanen er eksempler på sekundærkilder. Kjeldstadli (2013) skrive at primærkilder er den første kjente versjonen av et dokument, i dette tilfellet læreplanen, som man har tilgang til. Han sier også at den kilden: ”som ligger nærmest i tid og rom i forhold til det som skjedde, blant de kildene vi har til rådighet” (Kjeldstadli, 2013, s.177). Er kildene funnet på nettet kan man også kalle dem for primære kilder, men sjansen er mindre for at de er blitt redigert når de fremstår i bokformat. Kildene kan endre seg eller forandre mening om de er i bevegelse. Dette illustrerer Kjeldstadli (2013) ved å bruke viskeleken som eksempel

(Kjeldsadli, 2013, s.177), den forklares kort med at informasjonen forandrer seg når den tolkes av flere personer.

3.2.2 Kildekritikk

”Kildekritikk er da et sett av håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjonen en får ut av dem” (Kjeldstadli, 2013, s.169).

Ved en dokumentanalyse er det viktig å se kilden for det den er og at man ikke forsøker å vri ut mer informasjon enn det man ser. Som Kjeldstadli (2013) skriver, analysere man data fra det ståsted man har som forsker. Hvor vidt jeg har vært konsis i arbeidet kan diskuteres. Har et kompetansemål en annen hensikt enn det jeg har gitt det? Her kan det stilles spørsmål ved om jeg har tolket temaene riktig og dermed plassert temaene i riktig kategori. Ut fra min tolkning har jeg plassert kompetansemålene i den kategorien jeg mener de hørte hjemme. Hvordan man leser læreplanen avhenger av hver enkelt lærers syn og forståelse av informasjonene læreplanen gir. Dette er medvirkende i behandlingen av datamaterialet.

Nærliggende til overnevnte vil være begrepsforståelse fra læreplan til læreplan. Er det lagt lik forståelse og begrunnelse i begreper i læreplanen? Konflikt kan være et eksempel. Hva ligger til grunn for nettopp dette begrepet i L97 versus LK06? Det kan stilles spørsmål ved sammenligningsgrunnlaget til de ulike læreplanverkene med tanke på hvilken måte begrepene blir definert på. Dette kan også knyttes opp mot korrespondensteori og den subjektive oppfatningen man får når en analyserer læreplanen. Er alle innforstått med betydningen av begrepene i læreplanen? Dette kommenteres ytterligere i kapittel 4.1.

Forskerens ståsted forteller noe om validiteten og om prosjektet er etterprøvbart. Ofte handler dette om resultatet passer inn i en allerede eksisterende modell. Bratberg (2014) skriver at resultatet ikke nødvendigvis er ugyldig selv om det ikke passer inn i en slik modell (Bratberg, 2014, s.54). Det blir forskerens oppgave å forklare og beskrive fortolkningen som har blitt gjort og hvilke implikasjoner funnen har (Bratberg, 2014, s.54). Er funnene generaliserbare eller peker det i en ny retning skal det ikke ha noe å si for om prosjektet er etterprøvbart eller ikke. Her er det viktig å beskrive prosessen så nøyaktig som mulig for at prosjektet skal være etterprøvbart, og at eventuelt andre som velger å prøve ut prosjektet kommer frem til samme svar.

3.2.2.1 Selvkritikk

Som nevnt i innledningen var motivasjon for dette forskningsspørsmålet å skape større innsikt og innhente mer kunnskap om læreplanens utvikling. Når dette forskningsprosjektet startet begynte jeg med å innhente datamaterialet og analysere dette, uten mye form for kunnskap om læreplanen og dens bakgrunn. Her burde punktene vært snudd om, innhente kunnskap først for så å analysere datamaterialet. På hvilken måte dette hadde endret resultatet vet jeg ikke. En større forståelse kunne gjort at jeg oppdaget andre funn enn de jeg sitter med nå. På andre siden kunne det hende at jeg gikk glipp av de funnene jeg fant uten den dype kunnskapsforståelsen. Det skal sies at kunnskapen som ble innhentet i ettertid har vært med på å analysere funnene fra datamaterialet.

3.3 Valg av datamateriale

Hvilke dokumenter som skal brukes i en dokumentanalyse, avhenger av undersøkelsesspørsmålet. Om undersøkelsen skal avdekke utvikling eller endring over tid. Er det nødvendig å bruke et bredere omfang av dokumenter? Dette vil styre det forskningsspørsmålet etterspør (Lynggaard, 2010, s. 157). Selv ved undersøkelser over en kortere periode.

Denne forskningen har vært baserte på læreplanverkene M71, M74, M87, L97 og LK06. Læreplanverk fra M71 og frem til REV.LK06 ble valgt på grunn av sammenslåingen av samfunnsfaget. Et annet aspekt som jeg anser som relevant i valg av læreplanverk er innføringen av grunnskolen med M71. Det vil si at læreplanverkene er laget med samme formål, altså mål for grunnskolen. Derfor anså jeg det som hensiktsmessig å bruke læreplaner som inneholdt både denne sammenslåingen av disiplinene, samfunnsfag, historie og geografi, og innføringen av grunnskolen.

Jeg har valgt å dele forskningen min opp i faser for å vise hvordan arbeidet ble utført også for at forskningen skal kunne gjentas av andre.

Fase 1: Den første fasen gikk ut på å skaffe seg oversikt over relevant datamateriale. Datamaterialet måtte kunne svare på forskningsspørsmålet mitt. Forskningsspørsmålet:

Hvilke tematiske endringer har skjedd i historiedisiplinen? Spørsmålet har fokus på tematikk og historisk endring.. For mye datamateriale utgjør mye arbeid i analysedelen, og for lite gjør at man ikke har ett godt nok utgangspunkt for å se utviklingstrekk. I denne fasen valgte jeg i tillegg å snevre inn oppgaven til å bare omhandle historieemnet i samfunnsfag. Innsnevringen ble gjort for å spisse oppgaven mer, samt at det ble enklere å finne svar på forskningsspørsmålet med en slik konkretisering.

Senere i kapittel 4, vil det komme frem interessante funn og endringer som skjedde fra M71 til M74. På lik linje var det viktig å ha med både læreplanen fra 2006, og den reviderte versjonen av samfunnsfag fra 2013. Dette fordi det er gjort mange endringer på den opprinnelige LK06. I tillegg vil ikke 2006 versjonen være optimal å ha med alene siden det har skjedd endringer etter den kom ut. Forskningsspørsmålet omhandler nettopp endringer og derfor er det relevant for oppgaven.

3.4 Beskrivelse av dataanalysen

Forskningen holdt fokus, men selve utførelsen av analysen endret seg underveis i prosessen. Forskningen omhandler hele tiden tematiske endringer i historiedisiplinen, mens analysen går ut på finne disse tematikkene og å se hvor stor plass hver tematikk utgjør av en total for hvert læreplanverk. Dette utgjør den andre fasen av forskningen min.

I **fase 2** samlet jeg sammen alle målene i historie fra alle læreplanverkene. Jeg begynte med å skrive stikkord fra det første læreplanverket (M71). Når arbeidet med M74 begynte, oppdaget jeg at dette ikke var den mest hensiktsmessige måten å arbeide med læreplanverkene på. Derfor ble det naturlig å lage en tabell hvor informasjonen ble ført på for hver læreplan, som gjorde at innholdet i læreplanverkene ble presentert ved siden av hverandre. På denne måten kunne jeg føre inn målene for hvert klassetrinn ved siden av hverandre. Dette gjorde, slik jeg så det, at det ble lettere å se forskjeller i innhold fra trinn til trinn.

M71	M74	M87	L97	LK06	REV.LK06
-----	-----	-----	-----	------	----------

Tabell 1- mal til innføring av datamaterialet (fase 2)

Det er her, i tabellen, at grunnlaget for analysen legges. Derfor er det viktig å detalj lese hvert kompetansemål slik at det blir ordrett overført fra læreplanen til tabellen. Målene fra læreplanverkene er en del av datamaterialet, noe som gjør det svært relevant for å finne svar på det jeg lurte på. Målene ble direkte overført, slik at det ikke var feilkilder i form av skrivefeil. Skrivefeil kan gjøre at målene får en annen mening enn opprinnelig tenkt, noe som svekker validiteten til analysen. Om målet får en annen betydning, kan det medføre at tematikken som formuleres havner i en annen kategori enn det opprinnelig ville gjort, om skrivefeilen ikke var til stede. Derfor var denne prosessen tidkrevende slik at alt ble korrekt og for å styrke validitet til analysen.

Etter som flere læreplaner ble ført inn i tabellen, innså jeg at tabellens oppsett gjorde at tabellen ikke ble like oversiktlig som jeg hadde ønsket, og det ble vanskeligere å analysere læreplanverkene trinn for trinn. Siden nyere læreplaner ikke har mål for hvert enkelt trinn, men kompetansemål sammenslått for 5.-7. og 8.-10. trinn, måtte en tilpasning til for å skape symmetri i tabellen. Symmetri i tabellen vil gjøre at kompetansemål som var beregnet for 5., 6., og 7. trinn ble stilt opp ved siden av hverandre. Det samme gjaldt kompetansemål for 8., 9., og 10. trinn. Dette ble gjort for at det skulle være enklere å analysere målene i læreplanene og kunne se endringer fra læreplanverk til læreplanverk.

Slike endringer er ikke uvanlig i en slik prosess, nettopp fordi man arbeider med materialet hele tiden, og fordi man oppdager nyttig informasjon underveis i arbeidet. Operasjonalisering betyr å finne en praktisk måte å undersøke på (Kjeldstadli, 2013, s.150). Her skal man finne den metoden som egner seg best til å gjennomføre analysen på. Jeg velger å tolke dette som *tilpasninger*, tilpasninger som gjør det enklere og mer praktisk å analysere på. Underveis i prosjektet var det nødvendig med flere tilpasninger, for å finne frem til den informasjonen man spør etter i forskningsspørsmålet. I dette tilfellet er det snakk om modifiseringer i analysearbeidet og ikke i bruk av selve metoden.

3.5 Pålitelighet til datamateriale

Reliabilitet eller pålitelighet som blir brukt i denne oppgaven, omhandler nøyaktigheten i prosessen med å samle inn data og på hvilken måte dataene bearbeides på etter innsamlingen (Christoffersen, 2012, s. 23). Ofte blir pålitelighet knyttet opp mot spørreundersøkelser og innhenting av data i en slik spørreundersøkelse. Jeg har valgt å ta dette med, fordi man kan

stille spørsmål ved påliteligheten i min innsamlingsprosess av data. Jeg valgte å lage overordnede kategorier selv, for å innskrenke analysematerialet. En slik koding av datamaterialet var nødvendig for å skape en bedre oversikt. En nærmere forklaringa av kategoriene og kodingsprosessen blir beskrevet i kapittel 4.1.

Slike egendefinerte kategorier gjør at de små nyansene forsvinner og innhold generaliseres (Kjeldstadli, 2013, s.150). Som Kjeldstadli (ibid) skriver, så forenkles forholdene og forbehold glemmes. Dette er med på å stille spørsmål ved påliteligheten til analysen min. Den generaliseres og har overordnede kategorier. Disse kategoriene kan være misvisende i forhold til hva de faktisk inneholder. Ellers kan man se på det som en nødvendighet for å skape bedre oversikt, samt å trekke ut hoved essensen av målene i læreplanverkene. I denne undersøkelse var dette grunnen til at jeg valgte å lage egne kategorier, å se på tematiske endringer i læreplanene. Nettopp for å skape en bedre oversikt over de generelle temaene i historieemnet. Jeg vurderte å gjøre to kategoriseringer, først en grov som tok for seg de overordnede tematikkene i historieemnet. Etter den første emneoversikten sto jeg igjen med ti tematikker. Disse tematikkene var varierte og gav et godt innblikk i spektret av tematikker læreplanverkene inneholder. I vurderingen gjorde jeg en ytterlig sammenslåing av tematikker, men innså at da mistet jeg mange store nyanser som er viktig for å skille tematikkene. Jeg gjorde også den andre sammenslåingen for å få mindre datamateriale å arbeide med, men det gav ikke et like oversiktlig innblikk som de ti tematikkene gjorde. For å oppsummere beholdt jeg den første sammenslåing av tematikker og forkastet den andre. Dette ble gjort for ikke å miste for mange nyanser mellom tematikkene. Dette blir mer utdypet i kapittel 4.1.

4 Analysen

I dette kapitlet vil jeg kort de siste fasene i forskningen, for så å analysere datamaterialet fra læreplanverkene. Videre vil jeg drøfte mine funn og koble dem opp mot læreplanverkets samtid. En tematikk som viser seg å være svært interessant blir nærmere diskutert, før jeg til slutt stiller spørsmål ved lærernes kompetanse til å undervise fra et læreplanverk med et så bredt spekter av tematikker.

4.1 Fasene

De to første fasene i forskningen min omhandlet metode og er derfor beskrevet i metode kapitlet. Under vil det være en gjennomgang av de resterende fasene i forskningen.

Fase 3: I fase tre ble datamaterialet kodet. Tidlig i prosessen kommer det tydelig frem at de tidligere læreplanen inneholder mange små kategorier som er detaljerte, som egentlig kunne vært slått sammen til færre større kategorier som inneholdt det samme. Målene i tabellen ble gransket i forhold til innhold og ble deretter fargekodet etter tematikk. Fargekoding ble gjort for å systematisere innholdet i læreplanen, men også fordi det skapte et mer oversiktlig bilde av temaene og fordelingen av temaene i de forskjellige læreplanene. Fargekodingen ble gjort med markeringstusjer som var til hjelp med å skape oversikt. Selve prosessen med å gå gjennom læreplanene var en tidkrevende prosess. Hvert mål ble plassert i kategorier som omhandlet det samme, for eksempel: innvandring i en kategori, oppdagelsesferder, krig, konger, politikk i andre kategorier og så videre. Dette ble gjort helt til alle kompetansemålene hadde fått en farge og en tilhørighet. Etter fargingen ble det viktig å utforme hovedkategorier, eller overordnende tema for de forskjellige fargene. Innholdet bestemte navnet på kategorien. Dette ble gjort for å innskrenke datamaterialet, og igjen skape større struktur som bidrar til oversiktighet. Andre del av analysen blir presentert med tabell 2 i kapittel 4.2, side 29, hvor det kategoriene blir illustrert og forklart.

Kategoriseringen var viktig for å skape en oversikt over temaene som var gjennomgående i læreplanene. Dette gjorde det enklere for meg når jeg skulle se på endringene som har skjedd fra -71 til 2013. Kodingen ville også gjøre det enklere å fremstille innholdet i en tabell som en forkortet utgave av læreplanen uten alle den utfyllende informasjonen som også er med. Ved bruk av forskjellige farger var det også lettere å lese læreplanene med et overordnet blikk og ikke detalj-lese dem.

Fase 4: Det ble viktig å skape en enda større tydelighet for meg selv. Hvert mål fikk en farge, som nevnt tidligere, og mål som omhandlet det samme fikk lik farge. Det var på denne måten det ble nødvendig å skape egne overordnede kategorier for å få en kontroll på datamaterialet. Kategoriene jeg valgte å dele læreplanene inn i var:

Styreformer, fredsarbeid/likestilling, kolonisering, vandringer og oppdagelser, befolkningsutvikling, folkegrupper, elvekultur og eldre historie, kunst/teknologiske fremskritt, nasjoner, krig/lokalhistorie.

På denne måten ble det lettere for meg å analysere hvordan innholdet har endret seg. En slik komprimering av læreplanen ned til kategorier man får inn på en side, gjør datamaterialet mer håndterbart. I tillegg kjenner man kategoriene godt siden man har laget dem selv, man vet hva de inneholder.

Kategorinavnet ble bestemt av innholdet. Navnene er egendefinerte, noe som gjør at nyanser mellom målene generaliseres som beskrevet i metodekapitlet. Kategoriene er basert på det tematiske innholdene i målene i læreplanverkene. Hva hver kategori inneholder av tematikk er beskrevet nærmere lengre ned i dette kapitlet (4.1). Et nærmere dypdykk i kategorien styreformer vil være med på å beskrive oppbyggingen av de andre kategoriene. Styreformer som kategori inneholder blant annet temaene konger, tsarstyret og politikk. Da har jeg prøvd å finne en passende beskrivelse som inkluderer alle temaene og kan gi en god beskrivelse av hva kategorien inneholder. Dermed ble styreformer valgt som navn på kategorien. En slik prosess ble gjort på hver av de ti kategoriene.

Som Kjeldstadli (2013, s. 150) skriver så forenkles forholdene og forbehold glemmes eller blir borte. Et eksempel på dette er: konger, politikk, Napoleon og tsarstyret omhandlet alle styreformer og ble derfor plassert under kategorien styreformer. Det er viktig å presisere at kategoriene er skapt av meg. Napoleon er en sentral person i historien og det er viktig å presisere at hans historie passer inn i flere kategorier. Her blir det Kjeldstadli nevner presisert, at forhold glemmes når slike kategorier blir skapt. Slik jeg anså det i prosessen kunne ikke Napoleon deles opp og plasseres i flere kategorier, selv om Napoleon fint hadde passet inn flere plasser. Dette er også en svakhet ved oppgaven, på hvilken måte har jeg forstått og valgt å plassere de forskjellige målene i de skapte kategoriene.

Tilbake til overnevnte vil kanskje noen andre gitt kategorien navnet: Politikk. Politikk er også en passende kategori, men på grunn av variasjonene kategorien inneholder valgte jeg å bruke

et videre begrep som styreform, isteden for politikk som jeg mener blir litt snevert som kategori form. Politikk er inkludert i styreform i denne oppgaven.

Fase 5: Til nå hadde kategoriene kun fått et merke når tematikken ble nevnt i læreplanverkene. En slik tabell virker uoversiktlig og forteller lite om innholdet i læreplanen. Derfor valgte jeg å omgjøre tabellen til prosent for å vise hvor stor prosentdel av læreplanverket hvert tema var tildelt. En slik tabell gir også et klarer uttrykk for hvilken prioritering hvert tema har hatt i de forskjellige læreplanverkene. Og man kan enkelt sammenligne når læreplanverkene er stilt opp mot hverandre.

Slik så tabellen ut før den ble omgjort til prosent. Her vises antall nevninger hvert tema hadde i de ulike læreplanverkene. Denne velger jeg å vise av to grunner, den ene er at andre også skal kunne finne de samme tendensene og antall nevninger i læreplanverkene. Den andre er for å vise at prosent-tabellen gir et mer helhetlig inntrykk.

Analyse del 2:

Kategori/læreplan	71/74	87	97	06
Styreformer	20	8	9	1
Fredsarbeid/likestilling	14	10	4	3
Kolonisering	16	6	4	3
Vandringer og oppdagelser	9	4	6	1
Befolkningsutvikling	7	9	7	3
Folkegrupper	8	5	4	3
Eldre historie	5	2	3	2
Teknologiske fremskritt	11	8	10	6
Nasjoner	6	4	6	2
Krig/lokalhistorie	10	6	4	2

Tabell 2- fase 5 i analysen

Kort oppsummert hva hver kategori inneholder av tematikk:

Styreformer: Konger, styreform, enevelde, lensstyre og ridderliv, opplysningstiden, Napoleon, Tsarstyret, revolusjon, Politikk

Fredsarbeid: Fredsarbeid, ikke-vold, rasisme, FN, Kristning, misjonsarbeid, helse/stell, sykestell, utdanning, likestilling

Kolonisering: Kolonisering, nye nasjoner, Unionstid, slavehandel, de første koloniene, ekspansjon, gamle riker

Vandring: Innvandring, utvandring, folkevandring, pilegrimsreiser, folkeflyttinger/utvandring, oppdagelsesreiser, handel

Befolkningsutvikling: Bonde/jegersamfunn, jordbruk, redskaper, bosetting, befolkningsutvikling, yrker

Folkegrupper: folkegrupper, urbefolkning, samer, indianere, politikk som omhandler samene, etniske grupper

Eldre historie: Elvekulturer, antikken, Romerriket, Hellas, det gamle Egypt, de eldste rikene i Mesopotamia, det gamle Kina, det gamle India,

Teknologiske fremskritt: Kunst, bygninger, håndverk, utvikling, industrialisering, teknologi, velferdsstaten, epoker, moderne samfunn

Nasjon: nasjoner, nasjonalstater, Norden, Europa, USA, Sovjet, regioner

Krig/ lokalhistorie: Krig, lokalhistorie, okkupasjon, frigjøring, etter-krigstid, krigsminner

Tallet i hver kolonne representerer antall ganger temaet er nevnt i kategorireien angitt i læreplanverkene. Et mål kan inneholde flere punkter som havner under forskjellige tema. Derfor blir målet delt opp i flere temaer. Andre mål er store og inneholder mange punkter, men alle punktene omhandler samme tema. Da blir dette regnet som ett stort tema, istedenfor å dele målet opp for hvert punkt. Her er det relevant å stille spørsmål ved oppdelingen av tema blir rett i forhold til analysen og resultatene. Det kan diskuteres om det blir misvisende i

forhold til antall refererte punkter i læreplanen. Dette handler om på hvilken måte læreplanverkene er bygget opp og på hvilken måte de presenterer målene.

Denne delen av analysen kan bli subjektiv i den forstand at jeg har kategorisert målene og plassert dem i de kategoriene jeg mente at de hørte hjemme. Dette kan også være en svakhet med tanke på etterprøvbarhet. Korrespondanseteorien til Aristoteles sier noe om sannhet og at det jeg mener er sannheten behøver ikke være det noen andre anser som sannhet (Filosofi.no). Derfor er det viktig å konkretisere analysen så korrekt som mulig for at dette skal være etterprøvbart av andre. Det handler om hvordan man ser målene i læreplanverkene og hvor man anser at de hører hjemme.

Jeg valgte å gjøre det på denne måte for å gi bedre oversikt og systematikk blant alle målene i de fem læreplanverkene. Det var enklere å kode M71/M74 og M87, noe som kan skyldes oppsettet i læreplanen. De tidligste læreplanene var konkrete og spesifikke i formuleringen av mål. Derfor ble det enklere å analysere disse. De tidligere læreplanen er satt opp som punktlistor som inneholder faktakunnskaper og konkret forteller hva eleven skal ha kunnskap om (M74 s. 183). Punktlisten forekommer i M71, M74 og M87. L97, LK06 og REV.LK06 er vanskeligere å kode på grunn av innholdet hvert mål presenterer. Målene inneholder ikke bare kunnskapsmål, men også noe om hvilke ferdigheter elevene skal tilegne seg. Siden tematikken var hovedfokuset valgte jeg å se bort fra ferdighetene og fokusere på kunnskapsformidlingen kompetansemålene hadde. Dette for at analysen skulle fokusere på det samme som de tidligere analysene av M71/74 og M87 hadde gjort. Her var det viktig å rette fokuset mot det forskningsspørsmålet søker svar på.

4.2 Prosentandel

En prosentvis fremstilling viser frem et ryddig bilde av hvor stor plass hver tematikk har fått i hvert enkelt læreplanverk. Det forteller noe om prioriteringer utfra en total som er enklere å se for seg, enn vilkårlige benevninger som vist i tabell 2.

Analyse del 3

Kategori/læreplan	71/74	87	97	LK06	REV06
Styreformer	18,87%	12,90%	15,79%	8%	3,85%
Fredsarbeid/likestilling	13,21%	16,13%	7,02%	4%	11,54%
Kolonisering	15,09%	9,68%	7,02%	8%	11,54%
Vandringer og oppdagelser	8,49%	6,45%	10,53%	4%	3,85%
Befolkningsutvikling	6,60%	14,52%	12,28%	4%	11,54%
Folkegrupper	7,55%	8,06%	7,02%	12%	11,54%
Elvekultur og eldre historie	4,72%	3,23%	5,26%	8%	7,69%
Teknologiske fremskritt , utvikling	10,38%	12,90%	17,57%	48%	23,08%
Nasjoner	5,66%	6,45%	10,53%	0%	7,69%
Konflikt/lokalhistorie	9,43%	9,68%	7,02%	4%	7,69%

Tabell 3- prosentvis analysedel

Jeg har valgt å utheve de prosentene som er størst i hver enkelt kategori. På den måten gjør jeg det enda mer synlig hvilken tematikk som har fått størst plass. Det blir disse tematikkene med størst andel jeg tar for meg i denne forskningen. Dette fordi en sammenligning av alle kategoriene utgjør en svært omfattende arbeid som ikke får plass i denne oppgaven.

I de tidligste læreplanverkene, M71/74 og M87, var det styreformer som var i hovedfokus og fikk tildelt størst plass. Før M71/74, helt tilbake på begynnelsen av 1900- tallet var konger og lederrekker en svært viktig og sentral del av undervisningen på skolen. Lorentzen skriver at kongerekken var det viktigste elevene skulle lære på skolen etter unionsoppløsningen i 1905. Å bygge opplandet og nasjonalfølelsen igjen (Lorentzen, 2005, s. 225) Kan det tenkes at dette henger igjen i M71/74, siden dette er det første læreplanverket for grunnskolen og den første

revideringen av læreplanverket på lang tid? Ønsket politikerne at elevene fortsatt skulle lære om maktforholdene i Norge og bygge en sterkere nasjonalfølelse, slik det ble gjort etter 1. og 2. verdenskrig. Var dette etterdønningene som ble dradd med inn i den nye grunnskolen? Forskningen min har ikke gått i dybden på hvilke forutsetninger og motiver som ligger bak hvert tema i læreplanverkene, men kan sees i sammenheng med det politiske fokuset i den tidsperioden læreplanverket ble til.

Videre kan vi sammenligne kategorien ”styreform” med de andre læreplanverkene og ser at dette temaet ikke har en like sentral plass i læreplanverkene etter M74. En økt vektlegging av temaet kommer med L97, dette kan komme av flere grunner. Det ene vil være antall læringsmål totalt i læreplanen, det er betraktelig færre, noe som gjør at fordelingen prosentvis på alle temaene er noe mer jevnt fordelt. Det andre kan være slutte på mange småkriger, samt Berlinermurens fall. Slike historiske hendelser preger politikken som igjen speiler seg i læreplanen. Som skrevet i kap. 2.5 fortsetter kampen mot terror og det karakteriserer politikken. ”Teknologiske fremskritt” har fått stort fokus nettopp i en tid hvor terror er dagsaktuelt. Temaet ”teknologiske fremskritt” og ”utvikling” er en todelt kategori. Kategorien viser en klar stigning i interessefelt og har størst omfang i de tre siste læreplanverkene. Dette omhandler hvordan verden forandrer seg og på hvilken måte den er i utvikling.

Jeg har valgt å utheve ”fredsarbeid/likestilling” i M74 og M87, dette for å vise en trend fra politikken som gjenspeiler seg i læreplanverkene. I kapittel 2 nevnte jeg at likestilling og kjønnsroller var aktuelle temaer i politikken på 70- og 80-tallet. Det er et tema som får større plass i læreplanverkene, hvor det i M71/74 får tildelt og utgjør i overkant av 13% av totalen i læreplanverket. Dette er også den tematikken som får nest størst plass etter tematikken ”styreform”. En trend vi ser her er at politikken styrer innholdet og i dette tilfellet tematikken i historiedisiplinen. De politiske myndighetenes interessefelt smitter og gjør seg gjellende i læreplanverkene. Om dette er det reelle tilfellet, hvor de politiske interessene styrer innholdet, behøver ikke være riktig. En kan sammenligne og slå fast at tematikken og innholdet i læreplanverkene blir påvirket av politisk aktuelle tema, siden det sammenfaller at aktuelle tema opptrer til samme tid.

En kategori i LK06 skiller seg, ”utvikling”. Med hele 48% utgjør denne kategorien en stor andel av læreplanens tematikk. LK06 var en stor revidering av læreplanen, den største på

mange år. Hvor fokuset i skolen skiftet retning som nevnt i kapittel 2.5. Det kan påvirke formuleringene av kompetansemål som igjen gjør at min tematisering gir dette resultatet. Et klart tema myndighetene ønsker å formidle er ”utvikling”, kanskje nettopp fordi skolepolitikken er midt i en stor utvikling selv. Siden den politiske arenaen er blitt stor og omfattende, kan det tenkes at det er vanskelig å definere klare tematikker som skiller seg ut. Og derfor blir kategorien overveldende stor. Til sammenligning med samme kategori i REV.LK06 har kategorien fått en betydelig mindre plass, men fortsatt dobbelt så stor som andre kategorier. I metodens fase 4 ser jeg at kompetansemålene har blitt fordelt utover andre tematikker, dette ser jeg på bakgrunn av formuleringene som gjøres om temaet. Dette gjenspeiler seg i prosenttabellen, hvor de andre kategoriene nå har fått en jevnere fordeling prosentvis.

4.3 Endringer fra trinn til trinn

Det tabellen viser er at kategoriene blir vektlagt ulikt i de aktuelle læreplanverkene. Selve innholdet i kategoriene endre seg ikke fra læreplan til læreplan, det er på hvilken måte tematikken blir fremstilt og på hvilken måte målene blir presentert. Endringene omhandler også oppbyggingen av de forskjellige læreplanverkene, noe som hadde betydning for metodeutførelse. Dette fant jeg svært interessant og kan ikke unnlate å kommentere det.

De fire første læreplanene fordeler læringsmålene på hvert enkelt trinn. For å utdype ytterligere har tidligere læreplanverk spesifisert for læreren hvilken kunnskap og hvilke tematikker eleven skal i gjennom på 4. klassetrinn, 5. klassetrinn, 6. klassetrinn og opp til 10. klassetrinn. Med dette sier læreplanverkene konkret hvilken tematikk som skal undervises om på de forskjellige trinnene. Altså en konkretisering av kunnskap.

Læreplanen styrer dermed når læreren skal undervise om de enkelte emnene. En slik styring kan på den ene siden skape forutsigbarhet for læreren. Læreren vet hva som skal undervises om og når det skal undervises. På den andre siden skaper den begrensninger i forhold til tilpasninger for hver enkelt elevgruppe og hvilket trinn de er på. Eksempel på dette kan være et form for jubileum. Eksempelvis skulle Unionsoppløsningen undervises om på 8. trinn i M71, her kan det være nærliggende å undervise om dette på 9.trinn fordi da er det 120 års jubileum. Etter M71 sitt oppsett av dette temaet vil ikke dette være mulig. Gjennom rammeplan og lokal innflytelse tilpasses nok dette individuelt og blir ikke et problem.

Med LK06 prøves det ut noe nytt, hvor de har samlet 5.-7. trinn og deres kompetansemål under et. En sammenslåing av alle kompetansemål som tillater valgfrihet for læreren. Læreren kan selv velge når hvert kompetansemål skal inkluderes i undervisningen. En slik sammenslåing gjør at lærerne må bryte målene opp og fordele dem på de forskjellige trinnene. På denne måten fyller en hvert trinn med kompetansemål. Noe som sikrer at man kommer gjennom målene i læreplanen, med dette mener jeg at kompetansemålene må fordeles på trinnene slik at man har oversikt over hva som skal undervises om når. Det samme er gjort med kompetansemålene for 8.-10. trinn.

I analysen min (fase 2) valgte jeg å fordele kompetansemålene i LK06 utover klassetrinnene i tabellen, dette ble gjort for å skape bedre oversikt. Jeg tok antall kompetansemål og fordelte likt antall mål på hvert trinn. Hvilke mål som havnet hvor var ikke relevant, derfor tok jeg systematisk de tre første å plasserte på 5. årstrinn, og de tre neste på 6. årstrinn og de tre siste på 7. årstrinn. I ettertid ser jeg at dette ikke var nødvendig. Det skapte ikke den oversikten jeg var ute etter. Fordi i starten av prosessen utgjorde dette at jeg måtte blad mellom flere ark for å kategorisere. Derfor ser jeg det som larest å samle alle kompetansemålene fra LK06 i en kolonne og ikke på trinn om jeg hadde gjort dette igjen. Det hadde skapt den oversikten jeg først og fremst var ute etter. Oppdelingen jeg gjorde av LK06 i fase 2, gjorde at jeg fikk bedre innsikt i læreplanarbeidet som skal gjennomføres av lærerne. Samt at endringer i læreplanen går fra oppdelt i punktlister fra trinn til trinn, til å være samlede kompetansemål som igjen må deles opp for å inkluderes i undervisningen. Slik jeg ser det må lærerne fordele målene på nytt for å skape struktur og system på undervisningen. På den andre siden har lærerne større valgfrihet og kan velge når de skal undervise om hva og legge opp et løp som passer best for den elevgruppen man har ansvar for.

4.4 Kategorisering

I forhold til kategoriseringen jeg jobbet med i fase 3, ble det vanskeligere enn jeg hadde forutsett når jeg skulle kategorisere temaene i de tre siste læreplanene. Dette på grunn av oppsettet i de forskjellige læreplanverkene. Den konkrete tematiseringen i M71/74 og M87 gjorde det slik at jeg kunne gi et tema en farge. Det var enklere på grunn av oppsettet i læreplanverkene, altså punktlister. Med L97 blir målene og tematikken forklart i lengre

setninger enn tidligere, noe som gjør at man må plukke ut hovedtemaet i hvert mål. Og enda mer utfyllende blir det med LK06, hvor et kompetansemål kan inneholde flere tematikker.

Siden et kompetansemål kan inneholde flere tematikker måtte jeg gjøre et valg. Hva var hovedtemaet i kompetansemålet og kunne det deles opp på en tydeligere måte. Jeg valgte å trekke ut den viktigste essensen av hvert kompetansemål i de seneste læreplanene og dermed plassere hele målet under ett tema. Dette gjør det vanskelig å kategorisere på tvers av de ulike læreplanverkene. Å være konkret nok i skapelsen av kategorier, samt holde fokus gjennom hele prosessen ble viktig, for at kategoriseringen skulle bli så lik som mulig. På hvilken måte jeg har tolket datamaterialet på, er medvirkende til hvordan analysen ble. Thagaard (2002) skriver slik: *”..det er viktig å huske på at det vi kaller for data er preget av måten forskeren forstår de observasjoner og utsagn han eller hun har tilgang til.”* (i Christersson, 2009, s.45). Hvordan jeg tolker datamaterialet og hvordan andre tolker det, kan være forskjellig.

Vanskeligheten kommer med utformingen av læreplanverkene. Hvor M71/74 og M87 er konkret, mens L97, LK06 og REV.LK06 er abstrakte i sin formulering av kompetansemål og i forhold til tematikk. Da måtte jeg finne kategorier som var overordnet og gav mest mulig mening til de temaene som læreplanverkene inneholder. På den andre siden er det vanskelig å sette tematikker i bås uten å blir generaliserende. Det kan sees på som en bakdel med nettopp denne måten å utføre metoden på. Vil det være mulig å generalisere på denne måten, eller forsvinner for mange av nyansene som nevnt i metode kapitlet? Det kan tenkes at kategoriene faktisk blir for snevre og ikke gir et godt nok innblikk i hva kategorien inneholder av tematikker. For å sikre at denne tvilen ikke kom, har jeg valgt å forklare kort hva hver kategori inneholder av temaer, det vil ikke si at alle forstår eller ser hvorfor hver tematikk er plassert i den enkelte kategorien.

4.5 Det samiske i læreplanene

En av tematikkene holder seg veldig lik gjennom alle læreplanverkene, nettopp folkegrupper. Denne kategorien fanget min oppmerksomhet gjennom formuleringene rundt temaet ”samene” i de ulike læreplanverkene. Det må forklares at under denne kategorien ligger også det som omhandler andre folkegrupper og andre urbefolkninger, ikke bare det samiske i læreplanen. Selv om det samiske er det som fyller denne kategorien i hovedsak.

Folkegrupper	7,55%	8,06%	7,02%	12%	11,54%
---------------------	-------	-------	-------	-----	--------

Tabellutklipp fra tabell 3

Her har jeg valgt å fokusere på presentasjon av tema ”samene” og hvordan dette beskrives i læreplanen. Dette på grunn av den gjennomgående presentasjonen av temaet som er i alle læreplanverkene fra M71 til REV.LK06. Slik læreplanverkene presenterer mål som omhandler samene, deres liv og virke, kommer det frem gjennom analysen at disse målene formuleres annerledes enn andre mål. Den største forandringen skjedde fra M71 til M74. I M71 var samene ikke representert som tema, dette var også bare en midlertidig læreplan, noe som gjør at implementeringen av det samiske kommer tydeligere frem i M74. Det presiseres også i forordet til M74 at vektleggingen av det samiske i læreplanen vil være gjennomgående sterkere representert (M74, forord).

Læringsmålene i M74 som omhandler samene formuleres slik på 6. klassetrinn: ”*Samenes utbredelse i Norge i oldtiden .Samiske stedsnavn i det sørlige Norge.*” (M74, s. 184). Formuleringen av disse læringsmålene er mer fullstendig enn resten av læreplanen som er formet i stikkordsform i punktlistor. Kan det sees på som en nødvendighet å understreke eller påpeke mer nøyaktig hvilken kunnskap eleven skulle ha om dette temaet?.

Det var et ønske fra stortinget om en sterkere implementering av det samiske fra M71 til M74 (M74, s. 4). Dette ønsket kommer noen år før fornorskingsprosessen av samene anses som avsluttet. Saken rundt Altavassdraget, som nevnt tidligere, var et stort tema i politikken noen år etter at det samiske fikk rom i læreplanen. Myndighetene ønsker et økt fokus på samene og deres kultur og virke. Håkon Rune Folkenborg skriver i sin avhandling om ”nasjonal identitetsskaping i skolen” ”at M74 kan sees på som et vendepunkt mht. at temaet her tas opp på en eksplisitt og problematiserende måte.” (Folkenborg, 2008, s. 45). Å vende oppmerksomheten mot det samiske i læreplanverket, som tidligere har vært tabubelagt, men nå får en større plass i læreplanverkene, kan ansees å være et vendepunkt i skolepolitikken.

I M87 presenteres læringsmålene på denne måten : ”Samene som urbefolkning.” og ”Samenes situasjon i det norske samfunnet fra 1700-tallet.”(M87, s.235). M87 har som nevnt tidligere beholdt punktlisten, men samler tematikkene mer. Med å samle tematikkene, mener jeg at de ikke er spredt rundt i læreplanen, men opptrer forholdsvis samlet. Det har de også gjort med tematikken som omhandler samene, men igjen ser vi at det formuleres mer fullstendige setninger enn før og ellers i læreplanen.

En svært interessant merknad er at samene omtales som et tema i M74 på lik linje med Maya-folket. Det kan tolkes som at skolemyndighetene ikke vil anerkjenne seg samene. Hvor de i M87 blir bemerket som urbefolkning og blir gitt en tilhørighet til det norske. Noe av grunnen til dette skriver Folkenborg er inkluderingen av samene i prosessen med å lage et læreplanverk. ”Det var for øvrig første gang samer selv, gjennom Samisk utdanningsråd, fikk delta i arbeidet med en skolereform” (Folkenborg, 2008, s.53-54). Dette viser et gjennombrudd på flere plan. Både i implementering av det samiske i skolen, som i M87 også var blitt et obligatorisk tema, men også i den politiske ledelsen hvor samene selv får delta i utformingen av tema som omhandler dem selv (Folkenborg, 2008, s. 53). I innledningen til M87 står det: ”Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presentere felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger (M87, s. 8). Allerede her formidler læreplanverket at temaene er forpliktende og skal arbeides med av alle elevene i grunnskolen. Det største gjennombruddet i samisk skolehistorie (Folkenborg, 2008, s. 53).

L97 tar for seg den samiske historietutviklingen og viser til en dybde i temaet. Dette gjøres gjennom godt forklarte setninger med et sterkt fokus på det historiske perspektivet. Innledningen til faget forteller fortsatt at temaene er obligatoriske og at elevene skal lære om samene i undervisningen på skolen. Dette er gjellende for alle fag og temaer, men en stor bragd at det samiske temaet fortsatt blir likestilt med de andre temaene i læreplanverket.

Slik presenteres et tema om samene i L97, fra 6. klassesetrinn: ”*Undersøkje kva for verknad politikken til storsamfunnet har hatt og har for urbefolkninga.*”(L97, s. 182). Dette læringsmålålet er inkludert under et større læringsmål som omhandler kunnskap frem til 1750. Hvor da eleven skal vite noe om samene og deres liv før 1750. Her ser vi dybden i temaet, hvor langt tilbake elevene faktisk skal lære noe om samene. Folkenborg (2008, s. 63) skriver at etter M74 har målformuleringen i tematikken om samene blitt mer generelle og gir svakere føringer for hvordan samisk identitet skal forstås og formidles gjennom samfunnsfagundervisningen. Dette kan komme av flere årsaker, blant annet at skolemyndighetene ikke vil være for generaliserende og angi hvilke føringer læreren skal ha i undervisning om samene. På den andre siden kan det være en signal til lærerne hvor de kan formidle det samiske med individuelle perspektiv. For noen vil spørsmål som ”bor samene i lavvo” eller ”går det reinsdyr i gatene” være rettmessige spørsmål. Mens for andre har disse opplagte svar. Her kan lærerne velge selv hvordan de ønsker å fremstille samene.

Her vil jeg vise hva min analyse fanger opp i formuleringen av kompetansemål som omhandler samene. Et kompetansemål formuleres slik: ” *Gjere greie for korleis dei nordiske statene og Russland trekte grensene på Nordkalotten mellom seg frem til første halvdel av 1800-talet, og korleis detta påverka kulturen og levekåra til samane og tilhøvet samane hadde til statane.* ” (REV.LK06). I overnevnte eksempel fra REV.LK06 er det en sterk presisering av hvilken kunnskap elevene skal inneha om samene. Det presiseres at eleven skal kunne noe om grensesetting på Nordkalotten og på hvilken måte dette har påvirket samene. Dette viser en bredde i tematikken kontra dybden vi fant i L97. Omfanget fra L97 sin dybde gjenspeiler seg i bredden til REV.LK06. Med andre ord kan en si at læreplanverkene opererer med en likevekt innenfor de samiske emnene (Folkenborg, 2008, s. 59).

Behøver samiskrelaterte kompetansemål en spesifikk forklaring for at lærerne skal forså på hvilken måte de skal formidle denne kunnskapen? Vil det si at denne kunnskapen er viktigere enn annen kunnskap, siden autonomien rundt temaet er større på andretematikker i læreplanverket? Folkenborg (2008, s. 59) påpeker at det samiske aspektet blir løftet frem gjennom en slik presisering, kontra andre hendelser som ”1905”, ”2. verdenskrig” og ”kald krig” som ikke blir tydeliggjort på samme måte. Spørsmålene nevnt over relatert til tematikken ”samer”, er svært interessant. Det er et stort tema som blir en forskning i seg selv, og med tanke på plassmangel, har jeg valgt å ikke utdype dem mer i denne oppgave. Temaet er svært aktuelle for videre forskning av tematikken samene i læreplanverk.

Gjennomgående for alle læreplanene er at samene blir presentert på en konkret måte. Målene er spesifikke i kunnskapsområdet elevene skal inneha. Kan det tenkes at dette er en kompensering for manglende inkludering i tidligere læreplaner, siden innføring av temaet først skjedde sammen med M74 (M74)?

4.6 Fra styring til valgfrihet

Fra M74 til M87 er tematikken veldig lik. Vi kan se ut fra tabell 2 at antall plasser tema blir nevnt synker fordi i M87 presenteres lik tematikk samlet og ikke like spredt som i M74. Noe som gjør at min markering har tolket dette som et mål og ikke flere enkeltmål. Den største forandringen fra M74 til M87 vil være at lokalhistorie får et økt fokus i læreplanen. Lokalhistorie presenteres i et nytt emnekapittel i M87 som heter: ”Å studere samfunnet”. I M87 er fokuset på geografisk lokalhistorie, altså stedet rundt skolen, hjemmet, nærbutikken

og skogen rundt skolen (Tiller, 1995, s. 115). Læreplanen påpeker et ønske om å bruke eldre i samfunnet eller foreldre til å bidra med informasjonsinnhenting (se eksempel under). Å studere samfunnet omhandler ikke bare lokalhistorie, men også hvilke metoder og hjelpemidler elevene skal bruke for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen. Det er ikke presisert i læringsmålene under de andre emnene i M87. Videre i M87 kommer punktlisten til sin rett igjen og refererer bare til hvilke faktakunnskaper eleven skal vite noe om.

En tolkning av disse metodene rundt lokalhistorie, kan være at revideringen styres i retning av implementering av ferdigheter i læreplanverket. M87 er starten på inkludering av ferdigheter som kommer sterkere frem i L97. Samtidig er ikke M87 tydelig nok i forsøket på å implementere ferdigheter i læreplanverket. Dette fordi M87 bare refererer til ferdigheter under ”å studere samfunnet”- som er det nye emnet. Allikevel kan det oppfattes som en stor revidering og at fokuset i læreplanen skifter retning.

Videre i L97 skjer det større forandringer. Tematikken er tilnærmet lik og det refereres i høy grad like mange ganger til hvert tema som i M87. I L97 kommer ferdighetene sterkere til uttrykke enn det har gjort før. Ferdighetene blir implementert i selve læringsmålet. Mens de tidligere har vært presisert i forordet til faget.

Her ser man et skifte i fokuset i læreplanen, hvor ferdigheter blir sterkere implementert. Dette gjør noe med måten tematikkene blir presentert på i læreplanverkene. En slik likestilling av ferdigheter og faktakunnskap kommer tydelig frem gjennom LK06. I den siste læreplanen endres fokuset og ferdighetene får klart større plass og blir prioritert på en annen måte enn tidligere. Som tidligere nevnt har det vært indikasjoner i tidligere læreplaner på at endring av fokus har vært i tankene til skolemyndighetene når revideringer av læreplanen har blitt gjort. De drastiske endringene kom da med LK06 der fokuset ble endret til kompetansemål og implementerte ferdigheter som en viktig del av læreplanverket.

LK06 er komplisert i måten den opptrer på. Læreplanen er konkret i forhold til hvilken ferdighet elevene skal bruke. Drøfte, analysere og presentere er eksempler på konkrete ferdigheter læreplanen bruker til formidling av kunnskap. På den andre siden er læreplanen utydelig i forhold til hvilken kunnskap elevene skal ha kjennskap til.

Dette underkapitlet har vært preget av formuleringene rundt tematikken i læreplanverkene. På grunn av endringene som har vært gjort, har dette noe å si for måten tematikkene blir presentert. Dette gjenspeiler seg også i forekomsten av hver enkelt tematikk i læreplanen, på

grunn av det skiftende fokus og konkretisering av mål i læreplanverkene. De to siste læreplanverkene blir mer åpne og konkrete på grunn av formuleringene i læreplanverkene. Fordi skolemyndighetene ser en nødvendighet å forbedre innholdet i læreplanverkene.

4.7 Kompetanse hos lærerne

På bakgrunn av analysen og den tematisk bredden temaene inneholder, har jeg sett meg nødt til å diskutere kompetansen til lærerne som underviser i samfunnsfag og spesielt da historiedisiplinen. Hva kreves av lærerne og burde det stilles høyere krav til fagkunnskap for å undervise i historiedisiplinen?

Andrew Kristiansen (2001) har sett på læreplan og lærerkompetanse i et distriktsskoleperspektiv. Han beskriver kompetansen lærerne må inneha. Kristiansen har basert seg på L97 og hva den krever av lærerne. Både Kristiansen og Koritzinsky har konkludert med at L97 har strengere krav til læringsmål, som igjen stiller krav til lærernes kunnskapsnivå (Kristiansen, 2001, s226). Lærerne må ha kunnskap om hvordan de skal implementere mer omfattende læringsmål i undervisningen, når læringsmålene nå også krever at elevene skal kunne mer. Elevene skal kunne anvende kunnskapen gjennom refleksjon, drøfting eller lignende ferdigheter. I læreplanverkene M71/M74 og M87, var fokuset på utsagnskunnskap (Lund, 2011, s.18), og når L97 kom ble læringsmålene mer omfattende og inneholdt mer enn bare kunnskap. Ferdigheter fikk da større plass, lærerne måtte lære bort ferdigheter på lik linje med kunnskap.

Regjeringen ser at det er nødvendig å heve kompetansen til lærerne og innfører fra høsten 2017 ”lærerløftet” (Lærerløftet, 2016). Dette innebærer en kompetanseheving av lærerne gjennom utdanning. På denne måten sikrer de at elevene får den beste undervisningen de har krav på. I likhet med å gjøre læreryrket mer attraktiv. Regjeringen har også hevet kravene for å komme inn på utdanningen. Alle som ønsker å bli lærer må minimum ha 3 i norsk og 4 i matematikk (Lærerløftet, 2016). Selv stiller jeg spørsmål om dette løfter læreryrket. Når pilotprosjektet i lærerutdanningen tillater at man kan velge bort fag man er svakere i eller ikke har interesse for, hvorfor må man da inneha minimumskompetanse i et fag man ikke skal undervise i? Ved en slik karaktergrense ønsker regjeringen å heve kompetansen til søkerne ved denne utdanningen. Det kan tenkes at grunnkunnskap og minimumskrav i matematikk og norsk gjør lærerne aktuelle for videreutdanning, selv om en ikke har faget på universitetet. Altså at lærerne er i besittelse av noen grunnleggende kunnskap i faget, som kan

være nok for å ta videre utdanning. En slik sikring av kunnskap er ofte ikke det man forbinder et slikt krav med, når man først skal søke. Et slikt løft burde være tilstede i samfunnsfaget. Som nevnt tidligere er det ikke kompetansekrav til å undervise i samfunnsfag og det stilles ingen krav til kunnskap hos vikarer. En slik prioritering svekker statusen til faget, men kan styrkes med en kompetanseheving. Det er slik at elevene har krav på undervisning, og om ingen lærer er kvalifisert vil eleven ikke ha tilgang til denne undervisningen i samfunnsfag. Dermed vil en ukvalifisert lærer være det eneste alternativet og dermed et bedre alternativ enn ingen undervisning i faget.

Flere lærere får tilbud om videreutdanning. Lærerløftet praktiseres ikke bare i selve utdanningen, men også for de som er ferdigutdannet (Lærerløftet, 2016). Foreløpig er det bare basisfagene som matematikk og norsk som har et slik tilbud om videreutdanning og får støtte fra staten (Lærerspesialisten, 2016). En slik støtteordning gjør det mer attraktivt for skolelederne å sende lærerne på videreutdanning.

Regjeringen (2015) opererer med begrepet ”kvalitet for læring” som på lik linje med lærerspesialisten omhandler utvikling av lærere. Denne videreutdanningen fokuserer på lærere som underviser i skolen, men ikke har nok studiepoeng til å fylle kravet for undervisning (kvalitet for læring, 2015, s. 7). Regjeringen presiserer at lærerne med manglende studiepoeng skal prioriteres i denne videreutdanningen for å øke kompetansen hos lærerne. En slik satsning hvor lærerne er i fokus og spesielt de lærerne som må undervise i skolen, men ikke har kompetanse til å undervise i det gitte faget. Det forekommer ofte at lærere må undervise i fag de ikke har kompetanse til for å fylle ut en stilling eller fordi det er manglende personal til å utføre denne jobben. Da blir et slik fokus på å utdanne lærerne viktig og det gjenspeiler seg godt i begrepet ”Kvalitet for læring”, det øker kvaliteten på lærerne.

Slike kvalifiseringer gjør at bare noen får tilbudet om å delta, men også at lærere med forståelse for faget får en større fordypning og sjanse til å utviklet sin kompetanse. Kompetansen bringes da tilbake til skolen og kan videreformidles der. Kollektiv utvikling er det stort fokus på i skolene i dag, med en hovedvekt på kompetanse og kunnskap.

Læreplanverket LK06 og REV.LK06 inneholder en generell del som forteller om fem ferdigheter som elevene skal ha. Å kunne lese, skrive, regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene skal implementeres i alle fag og er redskaper og en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kunnskap (rammeverk, 2012, s. 5). Vil en

videreutdanning innenfor lese og skriveferdigheter være nyttig bare for norsklærerne? Norsklærerne har hatt et større fokus på lesing og skriving i sin utdanning. Slik jeg ser det skal lærerløfte være med på å utvikle alle fagene/lærerne. Samfunnsfaget er både et lese og skrivefag, noe som taler for at lærerne i samfunnsfag kan dra stor nytte av slike kurs i lese og skriveferdigheter.

Lærerløftet har en undertittel- ”*på lag med kunnskapsskolen*”. Om vi ser på Andreassen (2014) sine tolkninger av læreplanen har skolen gått fra en kunnskapsskole til en kompetansebasert skole. Er det slik å forstå at skolen igjen skal bli en kunnskapsskole hvor fokuset kun handler om kunnskap. På en annen side kan vi også se på ligningen til Bloom: *ferdigheter + kunnskap = kompetanse* (Andreassen, 2014, s.377), hvor det beskrives at for å oppnå et høyere nivå av kunnskap er ferdigheter svært relevant. Hvordan kunne anvende kunnskap gjennom ferdigheter blir å ta kunnskapen til et høyere nivå, altså være i besittelse av kompetanse. Med grunnlag i ligningen til Bloom, kan det hevdes at alle delene av ligningen må være fylt opp for at kompetanse skal forekomme. Fokuset til regjeringen omhandler kunnskap, neste gang er det kanskje ferdigheter som skal få seg et løft. Lund forklare ligningen med andre ord, men ser på den som en helhet (Lund, 2011, s. 18). Ferdigheter, kunnskap og kompetanse avhenger av hverandre for å fungere optimalt.

Har Blooms ligning mistet en sentral bit eller er det ikke inkludert? Hvor blir det av holdninger? Som jeg skrev innledningsvis består kompetanse av ferdigheter, kunnskap og holdninger og det er slik skolen og læreplanverkene operer med begrepet kompetanse.

4.7.1 Vanskelig å tolke

Noen hevder at læreplanen er for generell, noe som gjør den vanskelig å forstå og tolke (Svarstad, 2013). Måten læreplanen blir formulert på skaper problemer for mange lærer i deres arbeid med å tolke læreplanen (ibid). Fokuset rettes mot hvordan læreplanen skal formuleres for å fremstås korrekt. I stedet burde fokuset være på innholdet og på hvilken måte det skal komme best frem gjennom kompetansemålene. Når læreplanverkene ikke gjør seg forstått på en bedre måte, krever dette mer av lærerne. Det krever forståelse, evnen til å tolk og trekke ut den nødvendige informasjonen fra læreplanen. Et slik arbeid er en tidkrevende prosess som uansett må utføres. Om læreplanen var enkel å forstå, må fortsatt lærerne utføre en lokal tolkning av læreplanen, slik at den blir enklere arbeidsverktøy (Svarstad, 2013). Samtidig vil språkformuleringer ligge utenfor forskningen i denne rapporten, som tar for seg

tematiske endringer. Om formuleringer bidrar til vanskeligheter med å trekke ut riktig fokus og tematikk fra læreplanen så må dette diskuteres ved en senere anledning.

5 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å svare hvilke tematiske endringer historiedisiplinen har vært i gjennom i de siste seks læreplanverkene. Dette har jeg knyttet opp mot skolemyndighetenes ønsker om endring og aktuelle tema i politikken. Tendenser viser at politisk aktuelle tema speiler seg i tematikken i læreplanverkene. Her vil jeg trekke sammen trådene før jeg tilslutt presentere interessant tema for videre forskning.

5.1 Begrensninger

Det er noen klare begrensninger med oppgaven. Disse begrensningene handler om koding av datamaterialer og den subjektive innsikten i metodeanalysen. For å ha et sammenligningsgrunnlag mellom læreplanverkene måtte jeg definere egne kategorier som tematikkene ble plassert i. Dette ble gjort for å skape en bedre oversikt over datamaterialet, slik at det ble enklere å analysere. Disse kategoriene kan en stille spørsmål ved. Slike egendefinerte kategorier kan fjerne nyanser mellom tematikkene og kan skape forvirring i kategoriseringsprosessen. Flere kategorier ville skapt en større analysemateriale, noe som kan vise tydeligere forskjeller i tematikk. Det kan tenkes at andre ville valgt andre kategorier og plassert tematikkene fra læreplanverkene i et annet system enn mitt, som igjen hadde ført til andre resultater og funn.

5.2 Hvilke endringer?

Læreplanverkene ender seg, og ender med REV.LK06 opp som kortere og mindre detaljerte enn sine forgjengere. Dette vil si at tematikkene er mer åpne og gir skjønn til lærerne i valg av tematikk til undervisning (Koritzinsky, 2014, s. 43). Kategoriene er åpne, noe som gjør at tematikkene har vært gjellende i alle læreplanverk fra M71 til REV.LK06. Den tydeligste forandringen er på hvilken måte kategoriene vektlegges i de forskjellige læreplanverkene. Denne vektleggingen har jeg knyttet opp mot aktuell politikk i læreplanens samtid. Noe som gjør at vektleggingen kan forklares med politisk aktualitet. Politisk interesse er knyttet opp mot skolemyndighetenes ønske om forandring. Slik jeg ser endringene i læreplanverkene har

disse vært nødvendig av to grunner. Den ene, for å utvikle skolen, lærerne og kompetansen til elevene for å tilpasses den samtiden planverket skal fungere i. Det andre er, at skolemyndighetene ser at en læreplanverk ikke fungerer slik de ønsker og dermed må gjøre endringer.

Vektleggingen tydeliggjøres gjennom en prosenttabell som viser i hvor stor grad hver kategori har blitt vektlagt i hvert læreplanverk. Denne vektleggingen forandrer seg fra læreplanverk til læreplanverk og viser tendenser til forandrende fokus på tematikk som opptat skolemyndighetene.

- 1. Hva sier innholdet i historiedisiplinen om læreplanverkets samtid?*
- 2. I hvilken grad er læreplanverkene politisk påvirket?*

I avsnittene over ser vi at disse delspørsmålene, som skulle hjelpe meg å besvare forskningsspørsmålet, er sterkt kryssende og går over i hverandre. Læreplanverkets samtid handler om hvilke interessefelt som preger politikken og da skolemyndighetenes fokus.

Denne masteroppgaven har gitt meg en større forståelse for oppbyggingen av læreplanen og intensjonen med innholdet i et læreplanverk. Jeg anser en slik forståelse som svært nyttig nå som jeg selv skal ut i skolen og praktisere arbeid med læreplanen. Jeg har vært oppmerksom på min egen subjektivitet i tolkningen av tematikkene og analysert dem i overordnede kategorier som kan sees på som generaliserbare. Kategoriene er egendefinerte men skapt på bakgrunn av informasjonen målene i læreplanverkene har gitt meg.

5.2.1 Tema som skiller seg ut

Tematisk er det svært interessant at samene har hatt en plass i læreplanen som har vært veldig konsis og presis i forhold til hva læreplanen vil at eleven skal kunne om urbefolkningen i Norge. Læreplanen har sett det nødvendig å spesifisere nøyaktig hva eleven skal lære om urbefolkningen. Dette er også interessant med tanke på hvordan læreplanen ikke velger ut annen form for kunnskap som elevene skal kunne noe om. Hvilken plass den samiske urbefolkningen har i læreplanen i andre fag har ikke fått plass i denne oppgaven, mer er svært interessant å se på hvilken måte det samiske har endret seg gjennom revideringer av læreplanen, gjerne da i det samme datamaterialet som denne masteroppgaven har tatt for seg.

Hvordan har læreplanen forandret seg fra 1971 og frem til i dag? Det kommer tydelig frem at det har skjedd en endring i læreplanen, hvor fokuset har blitt rettet mot kunnskap og ferdigheter i kompetansemålene. Det er formuleringene og presentasjon av kompetansemålene som har endret seg i størst grad, mens andre tematiske endringer ikke har fått et like stort fokus.

5.3 Videre forskning

Gjennom arbeidet med masteroppgaven er det flere momenter som kunne vært interessante å utforske nære. Nevnt tidligere i oppgaven er det ”samiske” i læreplanverkene svært aktuelt for videre forskning, på bakgrunn av funn i denne masteroppgaven. Siden det samiske innholdet har holdt seg så konsist i tematikk og formuleringer i historiedisiplinen, hadde det vært interessant å sett hvordan det blir presentert i andre fag og eller i læreplanverkene.

Det er også nevnt på hvilken måte man kan analysere kompetanse og hva kompetanse egentlig er. Har kan det være interessant å se på hvilken måte lærerne definerer kompetanse. Noen skoler opererer med holdninger og verdier som en del av kompetansen elevene skal ha kjennskap til (Tromsø kommune), det kunne vært interessant å sett hvordan lærerne inkluderer holdninger og underviser om dette i klasserommet.

Det temaet som knytter seg opp mot masteroppgaven og er svært interessant å forske videre på er hvordan lærerne arbeider med læreplanen og tolker kompetansemålene på. Mange lærere har påpekt at læreplanen er vanskelig å forstå (Svarstad, 2013), noe som gjør at forskning på lærernes arbeid med læreplanen er relevant. Det forskes på læreplanarbeid allerede, men jeg anser ikke dette feltet som kartlagt enda, og vi har mye å lære om læreplanarbeid. I oppgaven kommer det frem at LK06 både opererer som vag og konkret på samme tid. Hvordan påvirker dette komplekse forholdet mellom konkretisering og vaghet læreplanarbeidet vil være det neste spørsmålet? På hvilken måte lærerne tolker og forstår læreplanen vil være varierende og kan skape store ulikheter fordi LK06 tillater forskjeller i fortolkning. Det ville vært interessant å sett på hvordan lærerne håndterer dette komplekse forholdet. Både intervju med lærerne og observasjon vil være relevante metoder i forhold til disse spørsmålene.

Læreplanarbeid er også noe som kan knyttes tettere opp mot utdanningen som lærer, hvor en bedre innførelse i å lese og forstå læreplanen rustet studentene bedre før de kommer ut i arbeid.

Det mest aktuelle for videre forskning er hvordan lærebøkene forholder seg til læreplanverket og på hvilken måte de presenterer tema. Lærebokforfatterne velger aktuelle tematikker som plasserer disse opp mot kompetansemål. Fyller da lærebøkene alle kompetansemålene og kan lærerne støtte seg fullt og helt til disse? Det finnes flere forskjellige lærebøker, men mange av dem er veldig like, hvordan skal da lærerne kunne velge den læreboken som egner seg best og som dekker mest mulig av tematikkene i læreplanverket? En slik forskning vil være en forlengelse av min masteroppgave og kan gi interessante funn.

Litteraturliste

Bokkilder

- Andreassen, S. E. (2014) *Lokale læreplaner- kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?* – I Røvik, K. J. (2014) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelser og implementering.* Cappelen damm akademisk
- Bratberg, Ø (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere.* Cappelen damm akademisk
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2012) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling.* Oslo. Gyldendal akademiske
- Bøe, J. B., (2006) *Å lese fortida. Historiebruk og historiedidaktikk.* Høyskoleforlaget
- Christersson, C. H. (2009) *Leseforståelse og begrepsforståelse hos elever på 5. Trinn i lesing av læreboktekst i samfunnsfag.* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Christoffersen, L., Johansen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Abstrakt forlag
- Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Knutsen, K., Børhaug, K. (2003) *Evaluering av samfunnsfag i Reform97. Synteserapport.* Bergen- Høyskolen i Bergen- avdeling lærerutdanning
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*
- Dokka, H-J. (1988) *En skole gjennom 250 år, den norske allmueskolen- folkeskole- grunnskole 1739-1989.* NKS- forlaget
- Folkenborg, H R. (2008) *Nasjonal identitetsskaping i skolen.* Eureka forlag,

Eureka læremiddelserie 4/2008

Guttom, J., Kristoffersen, G., Myreng, T. (2014) *LK06- en gjennomførbar visjon?* Universitetet i Tromsø

Hovdenak, S. Stenersen (2001) *Perspektiver på reform 97*. Gyldendal akademisk

Høgmo, A., Solstad, K. J., Tiller, T. (1981) *Skolen og den lokale utfordringen. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø

<http://www.nb.no/nbsok/nb/6e2922d60027c1f713ea17dba3089af4.nbdigital?lang=no#0>

Imsen, G. (2010) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. Utgave. 2. Opplag. Oslo. Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1993) *Mønsterplan for grunnskolen. Bokmål*. Aschehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet (1974) *Mønsterplan for grunnskolen. Bokmål*. Achehoug

Kirke- og undervisningsdepartementet (1971) *Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave 1971*. Achehoug

Kjeldstadli, K. (2013) *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. 2. Utgave. 7. Opplag. Oslo. Universitetforlaget.

Koritzinsky, T (2008) *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3. Utgave Universitetsforlaget

Kristiansen, A. (2001) *Læreplan og læreplankompetanse i et distriktskoleperspektiv*. I Hovdenak, S. (2001) *Perspektiv på reform 97*. Gyldendal akademiske

Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 4. Utgave. Oslo. Universitetsforlaget

Lorentzen, S. (2005) Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000. Abstrakt forlag.

- Lynggard, K. (2012) *Dokumentanalyse. I Brinkmann (2012) Kvalitative Metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk
- Schiefloe, P.M. (2013) *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. 2. Utgave. Bergen. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1995) *Det didaktiske møtet- et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. Praxis forlag

Internettkilder

Enger, C. : (2015) *Fra enehersker til målstyrt maur*:

<http://www.dn.no/magasinet/2015/11/06/2128/Utdannelse/fra-enehersker-til-mlstyrt-maur> (henter 26.10.16)

Engesæter, O: Historisk kildemateriale:

<http://www.hist.uib.no/digitalskolen/fellesfiler/kilder.htm> Universitetet i Bergen
(hentet 11.10.16)

Filosofi.no:

<http://filosofi.no/epistemologi/objektivsubjektiv/> (hentet: 25.10.16)

Hansen, J. E. (2012) *Er historiefaget i skolen i ferd med å bli historie* Fædrelandsvennen

fra: <http://www.fvn.no/tema/godhelg/Er-historiefaget-i-skolen-i-ferd-med-a-bli-historie-2317640.html> (hentet: 02.04.16)

Læreplan i samfunnsfag etter 7. trinn:

<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=-632498266> (hentet: 18.05.16)

Læreplan i samfunnsfag etter 10. trinn:

<http://www.udir.no/kl06/SAF103/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936> (hentet: 18.05.16)

Mennesket.net

<http://www.mennesket.net/eldre-historie/historisk-metode/> (hentet: 19.10.16)

Regjeringen- kvalitet for læring:

https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf (hentet: 16.05.16)

Regjeringen1-lærerløftet:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/> (hentet: 20.04.16)

Regjeringen2-regelverk for læreplanen:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/lov-og-regelverk-for-skolen/id2353805/> (hentet: 20.04.16)

Regjeringen- Rammeverk for grunnleggende ferdigheter:

http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf (hentet: 18.05.16)

Rønning, W. m.fl. (2008) *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø. Nordlands forskning. ISBN- nr: 978-82-7321-569-7
http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2008/Rapport_2_2008.pdf (hentet: 04.04.16)

Sjersted, F.: (2015, 16. Mars), Miljøpolitikk

https://snl.no/Norsk_historie_fra_1970_til_1990#Milj%C3%B8politikk

(hentet: 22.10.16)

Svarstad, J. (2013) *Lærerne sliter med å forstå læreplanene*

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Larerne-sliter-med-a-forsta-lareplanene-7086218.html> (hentet: 18.05.16) Aftenposten

Tromsø kommune- Visjon Storelva skole

<http://storelva.tromsokolen.no/index.php?pageID=166> (hentet: 18.05.16)

Utdanningsdirektoratet 1: læreplaner:

<http://www.udir.no/Lareplaner/> (hentet: 26.04.16)

Utdanningsdirektoratet- Lærerespesialisten:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Larerspesialister---invitasjon-til-a-delta-i-pilotering/> (hentet: 27.04.16)

Utdanningsdirektoratet (2015) fag- og timefordeling og tidsstruktur for kunnskapsløftet Udir-1-2015

<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2015-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2015-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/#a2.2> (hentet 02.04.16)

Utdanningsdirektoratet- Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, 2012

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> (hentet. 18.05.16)

Utdanningsdirektoratet. (2014, 25. februar). I Store norske leksikon.

<https://snl.no/Utdanningsdirektoratet>. (hentet: 28.04.16)

