



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi, AHR

Kompetanse for fremtiden i historiefaget på videregående skole

En historiedidaktisk studie av utformingen av Fagfornyelsen

Christian Marelius Ulriksen

Masteroppgave i historie ved lektorutdanningen, HIS-3980, mai 2020



Sammendrag

I Fagfornyelsen har kompetansebegrepet blitt tydeligere definert. Et av de mest uttalte formålene er at det skal være mer fokus på metode som kan brukes uavhengig av kunnskapsområde og på tvers av fag, i et forsøk på å tilpasse seg fremtidens kunnskapsbehov. En konsekvens av et metodefokus i skolefaget historie kan medføre til at konkrete historiske kunnskaper ikke får like stor plass i undervisningen. Denne avhandlingen tar for seg utformingen av Fagfornyelsen med hovedfokus på læreplanen i historiefaget ved den videregående skolen. Avhandlingen har undersøkt hvilke syn om kompetanse som kommer frem i høringsinnspillene for læreplanutkastene i historie, og hvor mye påvirkningskraft disse innspillene har hatt for utformingen av Fagfornyelsen. Det har vært to læreplanutkast før den endelige læreplanen ble utgitt, hvor alle som hadde interesse kunne gi innspill til læreplanutkastene. Jeg har valgt å fokusere på hva faghistorikerne og historiedidaktikerne har uttalt seg om vedrørende kompetanse i innspillene. Jeg har foretatt en kritisk diskursanalyse av høringsinnspillene, samtidig som jeg også har sammenlignet de tre versjonene av læreplanen – de to læreplanutkastene og den endelige læreplanen – med hverandre. Undersøkelsen av høringsinnspillene tilsier at det har vært ulike syn om kompetanse, og at de ulike aktørene – historiedidaktikerne og historikerne – har gitt innspill på både ulike og samme områder. Åpne kompetansemål, handlingsrommet til lærerne, lærebokstyrt undervisning og kronologi har vært viktige emneknagger som har preget innspillene til læreplanutkastene. I enkelte tilfeller har Utdanningsdirektoratet gjort endringer basert på tilbakemeldingen, men analysen viser at aktørene ikke har hatt en stor påvirkningskraft på læreplanen. Jeg er spent på å se hvordan de åpne kompetansemålene og det vide handlingsrommet til lærerne har fungert i praksis ved evalueringen av Fagfornyelsen.

Forord

Denne masteravhandlingen avslutter mitt 5-årige studium ved Universitetet i Tromsø. Den begynte som en avhandling som skulle undersøke hva som ble nevnt om kontrafaktisk historie i innspillene, men etter å ha gått gjennom alle kildene måtte fokuset skiftes. Det har vært krevende og tidvis stressende å måtte endre hele avhandlingen etter én måned med kildearbeid på en avhandling som begynte i vårsemestret 2020. I den forbindelse ønsker jeg å rette takk til en rekke personer som har vært til god støtte gjennom hele prosessen.

Jeg vil uttrykke en stor takknemlighet ovenfor veilederen min, førsteamanuensis i historie Petia Mankova, for å ha vært engasjert og interessert i avhandlingen både før og etter fokusskiftet. Hun har vært til stor hjelp for å holde en stødig kurs i turbulente farvann, og kommet med gode tilbakemeldinger. Samtidig vil jeg rette en takk til nære venner og familie for oppmuntrende og motiverende ord. Særlig til min familie som gjennom hele studieløpet har vært der for meg.

Å skrive en masteravhandling har vært både spennende og utfordrende. Det har vært spennende fordi jeg kunne fordype meg i et tema og problemstilling som er særdeles relevant for meg som kommende lærer, i et ønske om å tilegne meg kunnskap på dette området. I tillegg til dette har det vært utfordrende på flere måter. Det å måtte endre problemstilling og forkaste store deler av prosjektskissen følte som en stor utfordring og et stort stressmoment i begynnelsen av året. Halvveis i masterskrivingen kombinerte jeg også et vikariat ved en videregående skole ut skoleåret, som har ført til at jeg har måttet foreta en god balansegang mellom jobb og studier. Avhandlingen i seg selv har også vært en utfordring, da skriveprosessen har vært påvirket av et spektrum av følelser som frustrasjon, nysgjerrighet, glede, likegyldighet, stress og motivasjon. Jeg sitter derimot igjen med en mestringsfølelse.

Tromsø, mai 2020

Disposisjon

1	Innledning	1
1.1	Tema, avgrensning og problemstilling	1
1.1.1	Tema for avhandlingen	1
1.1.2	Avhandlingens avgrensning og problemstilling	3
1.2	Bakgrunn	5
1.2.1	Historiefaget og læreplanens historie – en skildring	5
1.2.2	Hvorfor en fagfornyelse?	8
1.2.3	Hvorfor et utvidet fokus på kompetanse?	9
1.2.4	Kompetansebegrepet og dybdelæring	13
1.2.5	Kompetanse på flere nivåer – skoleeiere og lærere	15
1.3	Tidligere forskning på Fagfornyelsen	17
1.3.2	Fremtidskompetanse i norsk skole – fra idé til overordnet læreplan	17
1.3.3	Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring	18
1.4	Oppgavens struktur	19
2	Kilder og metodevalg	20
2.1	Kilder	20
2.2	Kritisk diskursanalyse	21
2.3	Kritikk av kilde- og metodevalg	23
2.3.1	Kritikk av kildevalg	23
2.3.2	Kritikk av metodevalg	24
3	Det teoretiske grunnlaget	25
3.1	Læreplanens teoretiske grunnlag	25
3.2	Neoliberalisme og utdanningspolitikk	26
3.3	Historiebevissthet og historiedidaktikk	29
3.4	Historie som fag i academia og skolen	31
3.5	Anvendelse av det teoretiske rammeverket	32
4	Innspill til læreplanutkastene	34
4.1	Første høringsrunde av læreplanutkastene	34
4.2	Funn høringsinnspill fra første høringsrunde	35
4.2.1	Hva sier historikerne?	36
4.2.2	Hva sier historiedidaktikerne?	37

4.3	Andre høringsrunde av læreplanutkastene.....	40
4.4	Funn høringsinnspill fra andre høringsrunde.....	41
4.4.1	Hva sier historikerne?.....	42
4.4.2	Hva sier historiedidaktikerne?	43
5	Analyse og drøfting	49
5.1	Analyse av funn fra det første læreplanutkastet.....	49
5.1.1	Analyse av historikerne	49
5.1.2	Analyse av historiedidaktikerne.....	51
5.1.3	Historikernes og historiedidaktikernes påvirkning på det andre læreplanutkastet	55
5.2	Analyse av funn fra det andre læreplanutkastet.....	59
5.2.1	Analyse av historikerne	59
5.2.2	Analyse av historiedidaktikerne.....	62
5.2.3	Historikernes og historiedidaktikernes påvirkning på det endelige læreplanutkastet.....	69
5.3	Oppsummering.....	75
6	Konklusjon	77
7	Litteraturliste	80
	Vedlegg 1: Utdrag fra første læreplanutkast i historie	84
	Vedlegg 2: Utdrag fra andre læreplanutkast i historie	87
	Vedlegg 3: Utdrag fra den endelige læreplanen i historie	91
	Vedlegg 4: Spørreskjema fra første læreplanutkast	94
	Vedlegg 5: Spørreskjema fra andre læreplanutkast	96

1 Innledning

Her vil jeg klargjøre tema, avgrensning og problemstilling før jeg går videre til bakgrunnen for avhandlingen. Der vil jeg redegjøre for historiefagets og læreplanens historie for å skissere opp utviklingen frem mot Fagfornyelsen. I tillegg til dette vil jeg redegjøre for bakgrunnen til Fagfornyelsen og kompetansebegrepet. Jeg vil også fremheve tidligere forskning på Fagfornyelsen, før jeg til slutt kommenterer på avhandlingens helhetlige struktur.

1.1 Tema, avgrensning og problemstilling

1.1.1 Tema for avhandlingen

Masteravhandlingen tar utgangspunkt i utformingen av læreplanen i historie med fokus på Fagfornyelsen i 2020. Fagfornyelsen er en utdanningsreform og fornyelse av reformen fra 2006, Kunnskapsløftet, hvor hele læreplanen er blitt gjennomgått og fornyet med et ønske om å tilpasse seg fremtidens behov innenfor samfunns- og arbeidslivet.¹ Kunnskapsdepartementet fornyer alle læreplaner for grunnskolen og for de gjennomgående fagene i videregående opplæring.² De nye læreplanene er en oppfølging av Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* og stortingets innstilling til meldingen. De to siste høringene som omfatter læreplanutkastene ligger til grunnlag for den overordnede høringsoppsummeringen, før den endelige læreplanen ble utgitt i etterkant av denne. Høringene er en måte for Utdanningsdirektoratet å få innspill til utkastene. Disse er åpen for allmennheten, det vil si at innbyggere, organisasjoner og næringsliv har mulighet til å gi både innspill og tilbakemelding til læreplanutkastene.

Basert på tilbakemeldingene og høringsinnspillene har Utdanningsdirektoratet gjort endringer og utgitt en overordnet høringsoppsummering hvor de har kommentert, vurdert og gitt anbefalinger til Kunnskapsdepartementet for den endelige læreplanen. Oppsummeringen til Utdanningsdirektoratet tyder på at disse kommentarene, vurderingene og anbefalingene er av den generelle typen og er ikke rettet mot noen spesifikke fag. Det er dermed utfordrende å se

¹ NOU 2014:7, "Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag," (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014), s. 7.

² Utdanningsdirektoratet, "Overordnet høringsoppsummering (svarbrev del A)," Hentet den 09.03.20 fra https://www.udir.no/contentassets/0d937e91dbdc457caac21a161874dbec/overordnet_horingsoppsummering_lareplaner.pdf

hvordan innspillene har påvirket ett bestemt fag i detaljer basert på Utdanningsdirektoratets oppsummeringer. Fra og med høsten 2020 blir Fagfornyelsen gjeldende for blant annet 1. året på videregående skole. Et overordnet mål vil derfor være å tilegne en forståelse av utdanningsreformen og hvordan denne har blitt utarbeidet for læreplanen i historie gjennom innspillene til læreplanutkastene. Kompetansebegrepet får en tydeligere og større rolle i Fagfornyelsen, noe som gjør at definisjonen av kompetanse er utvidet til å omfatte mer metode kontra kunnskaper. Betydningen dette får for historiefaget er at det blir et større fokus på konkrete metoder og et mindre fokus på det konkrete innholdet som undervises.

Denne avhandlingen vil konsentrere seg om historiefaget på studieforbereidende videregående skole og innspillene relatert til faget. Her vil jeg understreke at jeg forholder meg til hva faghistorikere og fagdidaktikere har ytret seg om, og jeg benytter meg av høringsinnspillene for å se hvordan disse innspillene har påvirket utviklingen av læreplanen. Dette er av interesse fordi disse har de beste kunnskapene om historiefagets tradisjoner som disiplin og tradisjoner, men også fagdidaktikk. Historie handler ifølge Kjeldstadli om menneskers levde liv, bevisstheten og verdiene deres, og atferden og forbindelsen de hadde til hverandre. Med dette ønsker vi som formål å forstå mennesker ved å tolke hva de sier og gjør, og å gripe meningen med deres virksomhet.³ Hvordan man velger å forstå og definere historie får konsekvenser for hvordan historieundervisningen blir lagt opp, og her kommer historiedidaktikernes perspektiv inn.⁴ De norske historiedidaktikerne Lise Kvande og Nils Naastad henviser til den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen som skiller mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Historiefagsdidaktikk svaret til nedsilingsteorien, hvor læreren skal forenkle pensum og entydiggjøre kompleks historievitenskapelig innsikt tilpasset elevenes nivå. Historiebruksdidaktikken handler om hvordan historie og fortid blir formidlet og forstått av samfunnet og elevene, og det er ikke klart om det er historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk som er i fokus i dagens klasserom. Kvande og Naastad sier at de foretar kvalifisert gjetning når de påpeker at det er stor avstand mellom historiedidaktikernes teorier og historielærernes praksiser. Der hvor historiedidaktikere i academia vektlegger historiebevissthet, historiekultur og historiebruk som grunnlag i didaktikken, baserer de fleste lærere seg på historiefagsdidaktikk med utgangspunkt i basisdisiplinen og formidling av

³ Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget*, 2. utg. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 1999), s. 30 - 31.

⁴ Lise Kvande og Nils E. Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis* (Oslo: Universitetsforl., 2013), s. 23.

historiske fakta.⁵ Høringsinnspillene kan dermed gi en verdifull innsikt i hva som er i sentrum for faghistorikere og fagdidaktikere, og hvordan de fokuserer på ulike deler av læreplanen.

1.1.2 Avhandlingens avgrensning og problemstilling

Avhandlingen skal videre fokusere på kompetansebegrepet som virker til å ha en viktigere og utvidet rolle i Fagfornyelsen kontra Kunnskapsløftet. På bakgrunn av ønsket om å tilpasse seg fremtidens behov innenfor samfunns- og arbeidslivet som tidligere nevnt, er kompetansebegrepet blitt utvidet. I skolen handler kompetanse om mål for elevenes læring og utvikling, og skal gi økt oppmerksomhet på hva elevene skal lære, og hvilken kompetanse de skal utvikle gjennom opplæringen.⁶ Det er av interesse å undersøke hvordan kompetanse kommer til uttrykk i læreplanutkastene for historiefaget, og historikernes og didaktikernes meninger rundt det. Kompetanse er, som jeg kommer tilbake til i detalj i kapittel 1.2, et ganske vidt begrep i Fagfornyelsen og omhandler både kunnskapsmessig innhold og en mengde med ulike ferdigheter. Handlingsrommet til lærerne baseres på definisjonen av kompetanse, og hvordan kompetansemålene er utformet på bakgrunn av kjerneelementene og de tverrfaglige temaene. Handlingsrommet er lærernes mulighet til å velge innhold og metode. Kompetansebegrepet har i Fagfornyelsen blitt «pakket inn» med flere deskriptive begreper, noe som kan være en utfordring for både erfarne og uerfarne lærere ved at kompetanse nå innebærer mer enn tidligere. I forbindelse med den økte kompetanse som den nye læreplanen stiller, sier stortingsrepresentant for Høyre Marianne Emblemsvåg at læreplanen stiller større krav og forventninger til lærere mer enn noen gang, hvor hun spør hvorvidt lærerne er klare for utfordringen.⁷

Kompetanse kan også være ulik for historikere og didaktikere, men også mellom didaktikere på universitet og på videregående. For eksempel oppfattes historisk kunnskap relativt entydig som faktakunnskaper som formidler den riktige og sanne historien, mens i skolen og i læreplanen oppfattes historisk kunnskap som noe annet. I læreplanene er historiebevissthet det sentrale begrepet, som innebærer at det ikke bare er kunnskap om fortiden, men også om samspillet mellom samtiden og fremtiden; historisk kunnskap er på den måten definert ulikt

⁵ Ibid., s. 20 - 21, 23 - 24.

⁶ NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2015), s. 18.

⁷ Marianne Synnes Emblemsvåg, "Det blir lærerens oppgave å lære barna hva kritisk tenkning er," Hentet den 17.04.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kritisk-tenkning-laereplaner/det-bli-laererens-oppgave-a-laere-barna-hva-kritisk-tenkning-er/229510>

mellom de to ulike aktørene.⁸ I kompetansebegrepet er historisk kunnskap bare en del av begrepet, og utfylles av metode. Sammen er historiske kunnskaper og metoder kompetanse i skolen.

Hovedparten av innspillene til Fagfornyelsen kommer fra faghistorikere og fagdidaktikere. Innspillene til historikerne og didaktikerne skiller seg og jeg har valgt dem som mine hovedaktører. I enkelte tilfeller vil jeg skille i klartekst mellom fagdidaktikere som underviser på universitet og mellom de fagdidaktikerne som er lærere i den videregående skolen fordi disse har ulike meninger. Historikere er definert som de som underviser i historie på universitet eller høgskole, men også de som har historiefaglig bakgrunn som ikke nødvendigvis er tilkoblet utdanningsinstitusjoner. På bakgrunn av dette er det utviklet følgende problemstilling:

Hvilke syn om kompetanse kommer frem i innspillene for historie i læreplanutkastene til Fagfornyelsen, og hvordan har innspillene påvirket prosessen?

For å gjøre det enklere å gi et tydelig svar på problemstillingen, er den delt inn i tre forskningsspørsmål. Hvilke syn om kompetanse kommer frem i innspillene av faghistorikerne og fagdidaktikerne? Hvordan har innspillene påvirket prosessen? Hvor mye makt har disse to aktørene hatt? For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene skal jeg studere høringsinnspillene som er kommet for begge læreplanutkastene, men også å se på de to læreplanutkastene og den endelige læreplanen for å foreta en sammenligning. Gjennom problemstillingen ønsker jeg å belyse de likheter og ulikheter som fremkommer om kompetanse av faghistorikerne og fagdidaktikerne, men også å rette fokus på hvor mye innspillene har påvirket utformingen av læreplanen i historie. Dette kan gi et tydeligere bilde på hvem som er involvert i utformingen av læreplanen. Er det historikerne eller didaktikerne som har størst påvirkningskraft, eller er det til syvende og sist Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet?

⁸ Erik Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, 5. utg. utg. (Oslo: Universitetsforl., 2016), s. 17.

1.2 Bakgrunn

1.2.1 Historiefaget og læreplanens historie – en skildring

Fredrik W. Thue har skrevet en artikkel om historiefaget i høyere/videregående skole, og drøfter rollen og utviklingen faget har hatt fra 1869 til 2019 basert på de ulike reformene skolen har vært gjennom. Utviklingen av faget som er av stor interesse, er den utviklingen skolefaget har hatt i tiden etter etterkrigstiden, men en skildring av utviklingen før den tid kan likevel være hensiktsmessig for å klargjøre hvordan kompetanse har utviklet seg. Britt Ulstrup Engelsen sier at det kan være enklere å forstå dagens vektlegginger i læreplanene dersom vi kjenner til den historiske utviklingen.⁹ I 1869 og i 1896 ble latinskolen erstattet av middelskolen og gymnas basert på idealet om encyklopedisk allmennutdannelse, hvor reformene ga grunnlaget for et nært samspill mellom gymnas og universitet.¹⁰ Her var formålet at elevene skulle utvikle evnene sine og å tilegne seg samfunnsnyttig kunnskap i arbeid med reallt stoff innenfor de gjeldende fagene, naturvitenskap, geografi, historie og levende språk. Universitetene og skolene ble knyttet sammen i et epistemisk fellesskap rundt bestemte kunnskaper, som for historie sin del gjaldt et lengdesnitt i norsk og europeisk historie.¹¹ Dette epistemiske fellesskapet hadde en orientering mot det historiske; fortiden ble tillagt en egenverdi og kontinuerlig utviklet seg mot samtiden og inn i fremtiden.¹² På den måten ble fortid, samtid og nåtid knyttet sammen. Historiefaget og datidens «kompetansebegrep» var gjeldende fra 1869 og 1896 frem til 1930-årene.

Fra 1930-årene begynte reformpedagogiske idealer å tre inn i klasserommet basert på arbeidsskolen og den humanistiske dannelsen. 1930-årene var preget av arbeidsskoleidealene med vekt på elevaktivitet, problemdrevet undervisning og tilpasning av lærestoffet til elevenes verden.¹³ De reformpedagogiske idealene medførte at den høyere skolen ble trukket nærmere folkeskolen og distanserte seg mer fra universitetene. Det ble uttrykt i planen at «arbeidsmåten er pensum» og etter krigen kom det reaksjoner på reaksjoner mot reformpedagogikken både i Norge og internasjonalt.¹⁴ Undervisningen i historie var derimot ikke tilfredsstillende for «Plankomiteen for den nye skoleordning». De mente at historiefaget

⁹ Britt Ulstrup Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, 7 utg. (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2015), s. 77.

¹⁰ Fredrik W. Thue, "Den historiske allmenndannelsen," *Historisk tidsskrift* 98, nr. 2 (2019): s. 172 - 74.

¹¹ *Ibid.*, s. 172 - 73.

¹² *Ibid.*, s. 173.

¹³ *Ibid.*, s. 178.

¹⁴ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 78.

måtte være å «orientere (elevene) i den tid de lever i, og i det samfunn de skal bli medlemmer av, ved å vise dem i enkle trekk hvorledes forholdene i vår tid og særlig vårt samfunn er blitt som de er», og bidra til «det verdensbilde som det er et mål for disse fagene å gi», og «gi et bilde i enkle trekk av menneskenes liv fra de eldste tider fram til nutiden.»¹⁵ Plankomiteens løsning var tredelt: Den sammenhengende læreboken i verdenshistorie i gymnaset ble i de øverste klasser erstattet eller komplettert av epokelesning, det ble innført en historisk særoppgave hvor elevene øvde seg i historisk metode og tolkning på et egenvalgt tema, og den nåtidsorienterte samfunnslæren ble styrket som element i historiefaget.¹⁶ På grunn av krigen trådte ikke revideringene i kraft før 1950-årene.

Ove Skarpenes søkte i sin doktoravhandling å identifisere det samfunns- og kunnskapssyn som preget fag- og læreplanutviklingen i den allmennfaglige del av videregående skole frem til reformen i 1974 og Reform-94.¹⁷ Utviklingen ble beskrevet av Skarpenes som en tiltakende pedosentrisme, et begrep som spiller på pedagogikkens ekspansjon på de akademiske fagkulturenes bekostning og på utviklingen av en elevsentrert pedagogisk ideologi. Dette gikk ut på at den dominerende pedagogikken hadde som mål om at elevene skulle «lære å lære» gjennom aktiviteter med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser, og på den måten stimulere «det hele mennesket» og en «evig student» med evne og vilje til stadig omstilling i et dynamisk kunnskapssamfunn.¹⁸ Pedagogikken nedtonte verdien av faste kunnskaper og tilegnelse av faglige og kulturelle tradisjoner. For historiefagets dels ble det til en viss grad nedprioritert ved at det ble integrert i samfunnsfaget sammen med geografi. Til tross for dette ble mye av fagets etablerte målsetting og grunnleggende kunnskap videreført med målet om å gi elevene en bakgrunn for å forstå sin egen tid og samfunn med ønsket om å gi «innblikk i andre tiders kulturverdier og særpreg ut fra deres egne forutsetninger» og slått fast at «tidsdimensjonen er så vesentlig i historien at det er naturlig i hovedtrekk å følge en kronologisk linje i undervisningen».¹⁹ Diskusjonen rundt historiefaget i læreplanen Reform-74 handlet om hva som skulle være med, hva som skulle vektlegges og hvordan man skulle skape sammenheng i kunnskapsstoffet. Det historiske perspektivet tapte gradvis mye av sin betydning i skolens samlede læreplan, ved at faget tidligere hadde vært del

¹⁵ Thue, "Den historiske allmenndannelse," s. 178 - 79.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., s. 182.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid., s. 182 - 83.

av en humanistisk allmenndannelse sammen med norsk og fremmedspråk, til å bli plassert som ett element av flere i det nye samfunnsfaget.²⁰

Reform-94 bar preg over at statsråden Gudmund Hernes ønsket å reversere og å radikaliserer de tidligere utviklingstrekkene ved å gjenreise skolen som en formidler av kunnskap og en felles, identitetsskapende kulturarv.²¹ Hans bakgrunn som sosiolog gjorde at han hadde en klar analyse av både styringsproblemene i Norge og av kunnskapssamfunnets krav til kompetanse og omstillingsevne. I konflikter som omhandlet planarbeidet mellom et elevsentrert kunnskapssyn og et tradisjonelt akademisk faglig syn, grep statsråden personlig inn til fordel for sistnevnte. Dette gjorde at til forskjell fra Reform-74 hvor pedagogene styrte, ble det nå styrt mer ovenfra fra departementets og statsrådets side. Myndighetene ga uttrykk for at de ønsket å ivareta et behov for nasjonal styring av det sentrale innholdet i opplæringen, noe som krevde at målene og hovedmomentene i opplæringen ble presist formulert slik at det var mulig å etterprøve og evaluere om målene var nådd.²² Målsettingen var å matche den generelle læreplanens formål, det å danne «meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske.»²³ Dette ble gjort ved å innføre hovedmål og delmål uttrykt som kompetanse, og skillet mellom kunnskap og kompetanse var at «kunnskap er noe man har, mens kompetanse klarer man å vise».²⁴ Kompetanse ble formulert på en måte som forutsatte omfattende kunnskap, og læreplanen hadde 50 kompetansemål hvor enkelte kunne være særdeles omfattende. Elevene i historiefaget skulle utvikle en sum av historiske kompetanser som ifølge Thue kunne få enhver professor i historie til å skjelve i buksene.²⁵ Målstyring var i 1990-årene nå et sentralt begrep, hvor målstyring i læreplansammenheng vil si at opplæringen fastsettes og vurderes på nasjonale fastsatte kriterier.²⁶

Kunnskapsløftet 2006 innførte et tydeligere kompetansebegrep enn hva Reform-94 opererte med. Dette var i form av konkrete ferdigheter som elevene skulle lære og prøves i, men også det å trenes opp i historisk metode med det formål om at det skulle ha overføringsverdi til deres eget dagligliv.²⁷ LK06 gikk imidlertid bort fra tanken om felles lærestoff for alle elever

²⁰ Ibid., s. 183.

²¹ Ibid., s. 183 - 84.

²² Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 82 - 83.

²³ Thue, "Den historiske allmenndannelse," s. 184.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

²⁶ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 83.

²⁷ Thue, "Den historiske allmenndannelse," s. 185.

slik målstyringen var på 90-tallet, og fokuserte mer på metode ved at det konkrete innholdsvalget ble overlatt til lærerne og skolelederne.²⁸ Basert på resultater fra PISA-testen som var «midt-på-treet prestasjoner» omtalt som «PISA-sjokket», ble Kunnskapsløftet bygd rundt de grunnleggende ferdighetene: skriftlighet, muntlighet, lesing, regning og digitale ferdigheter.²⁹ PISA er en forkortelse for Programme for International Student Assessment og måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.³⁰ I historiefaget ble det fokus på historiebevissthet – noe jeg kommer tilbake til i dybde i kapittel 3. Harald Frode Skram nevner at læreplanen bygde et premiss om at «hvert enkelt individ, ut fra sine forutsetninger, selv konstruerer sin tolkning av fortiden, bevisst eller ubevisst – og at *det er denne tolkningen som utgjør historie for dette individet*», hvor Thue fremhever det som står i kursivt.³¹ Thue hevder videre at historie er ikke noe intersubjektivt og autoritativt, men er noe subjektivt konstruert og flytende. «Mens fortiden fremstår som stadig mer flytende og ubestemt, blir samtidens sentrale verdier, og den enkelte elevs interesser, løftet frem som det faste orienteringspunktet.»³²

De ulike reformene har ikke bare preget samtiden de oppsto i, men også nåtidens læreplanutvikling. Reformarbeidet i 1930-årene artikulerte noen dilemmaer som har vært en gjenganger i nær sagt alle diskusjoner om historiefaget i skolen: hvordan forene historisk kunnskapstilegnelse med fordypning, forståelse og oppøving i historisk metode og tenkemåte?³³ Fra Reform 74 frem til Fagfornyelsen kan man også finne elementer av en epistemisk holdning hvor samtiden gir de etiske, politiske og sosiale målestokkene som historien verdsettes og bedømmes etter.³⁴

1.2.2 Hvorfor en fagfornyelse?

Et spørsmål man kan stille seg er: hvorfor skal vi fornye fagene? Fagfornyelsen skal ha fokus på blant annet *dybdelæring*. Dybdelæring innebærer at man skal lære noe så godt at man

²⁸ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 84.

²⁹ *Ibid.*, s. 88.

³⁰ Utdanningsdirektoratet, "PISA," Hentet den 06.04.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

³¹ Thue, "Den historiske allmenndannelse," s. 185.

³² *Ibid.*, s. 186.

³³ *Ibid.*, s. 179.

³⁴ *Ibid.*, s. 182.

forstår sammenhenger og kan bruke det man har lært i nye situasjoner.³⁵

Utdanningsdirektoratet skriver så på sin side at det er tre grunner til å fornye fagene. (1) Det som læres skal være relevant for elevene og lærlingene, (2) det skal gis mer tid til dybdeløring – kvalitet kontra kvantitet, og (3) det skal bli en bedre sammenheng i og mellom fagene i skolen.³⁶ For å oppnå dybdeløring er det utviklet *kjerneelementer* i de ulike fagene. Kjerneelementer skal være det viktigste av kunnskapsområdene, metodene, begrepene, tenkemåtene og uttrykksformene som elevene må lære for å kunne mestre og å bruke faget.³⁷ Videre er den markante endringen i historiefaget fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen at:

«Faget skal bli mer relevant for elevene ved å stille store spørsmål og vektlegge historiebevissthet. Det skal bli en tydeligere sammenheng mellom samfunnsfagene i skolen. Elevene skal også få større forståelse for faget gjennom økt vekt på metode.»³⁸

Metode, sammen med dybdeløring og historiebevissthet, utgjør dermed en viktig del av historiefaget i Fagfornyelsen for å realisere kjerneelementene og på den måten skaffe seg kompetanse.

1.2.3 Hvorfor et utvidet fokus på kompetanse?

Kompetanse som begrep er ikke er nytt innenfor læreplaner, og er et begrep som er introdusert i Kunnskapsløftet (LK06). Med Kunnskapsløftet skulle det også bli fokus på tre nye trekk ved faginnholdet i historie, dette var multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk.³⁹

Kompetanse står sentralt i faginnholdet, og i LK06 er kompetanse definert som:

«evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse

³⁵ Utdanningsdirektoratet, "Dybdeløring," Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

³⁶ "Hva er fagfornyelsen?," Hentet den 28.10.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

³⁷ "Kjerneelementer - fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo," Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

³⁸ Kunnskapsdepartementet, "Fornyer innholdet i skolen," pressemelding, 2018, Hentet den 29.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606070>.

³⁹ Harald F. Skram, "Historiefaget I Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre Og bevisstgjøre," *Acta Didactica Norge* 5 (2011): s. 2.

oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv eller på det personlige plan».⁴⁰

Her sier de videre at kompetanse er mer enn én ferdighet eller én kunnskap, men at det er en kombinasjon av flere ferdigheter eller kunnskaper som kjennetegner kompetanse. I Fagfornyelsen har kompetansebegrepet blitt utvidet til å omfatte mer enn bare kunnskap og generell ferdighet:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»⁴¹

Her har de videre definert hva de mener med kunnskaper og hva de mener med ferdigheter:

«Kunnskap innebærer å *kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger* innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet *motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter*. Kompetansebegrepet omfatter også *forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning* i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med *utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne*.»⁴²

I Fagfornyelsens definisjon av kompetansebegrepet kan en se at både kunnskaper og ferdigheter er tydelig definert. Det som har blitt referert til i LK06 vedrørende ferdigheter har vært ferdigheter som reflektere, vurdere, analysere og lignende taksonomiske verb.⁴³ Dette gjenspeiles ved formuleringen «beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer». I tillegg til disse som finnes i LK06, er det noen ferdigheter som er nye – iallfall eksplisitt nevnt – for Fagfornyelsen. Disse er motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter. Dette er i tråd med Ludvigsen-utvalgets delutredning anno 2014, som så på ulike definisjoner av kompetanser og valgte å bruke et bredt kompetansebegrep i delutredningen, noe som innebar et bredt spekter av kognitive, sosiale og

⁴⁰ Utdanningsdirektoratet, "Å forstå kompetanse," Hentet den 20.02.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

⁴¹ "Kompetanse i fagene," Hentet den 20.02.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

⁴² Min kursiv. Ibid.

⁴³ Taksonomiske verb er verb som sier noe om hvordan kunnskapen skal læres, metodisk sett. Eksempler er beskrive, drøfte, vurdere, gjengi, forklare, sammenligne m.fl.

emosjonelle kompetanser i tillegg til praktiske ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger.⁴⁴ Utvalget var oppnevnt av regjeringen ved kongelig resolusjon for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av professor i pedagogikk, Sten Ludvigsen, og utvalget ble etter hvert hetende Ludvigsen-utvalget.⁴⁵ De kom frem til at et fokus på *dybdelæring* ville være nødvendig for fremtidens skole for å skaffe seg kompetanse.⁴⁶ Dette er blant annet fordi at samfunnet er i stadig endring med utviklingstrekk som peker mot et samfunn preget av større mangfold, hurtige endringer og økende kompleksitet. Dette innebærer et kunnskapsbasert og internasjonalsert arbeidsliv med utfordringer knyttet opp mot bærekraftig utvikling, demografiske endringer med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering og forbruksvekst.⁴⁷

For historiefaget relateres dette til de ulike nivåene i læreplanen for faget, som for eksempel *kjerneelementene* og de *tverrfaglige temaene*, men især førstnevnte. Det er fire kjerneelementer i historiefaget i Fagfornyelsen og tre tverrfaglige temaer basert på enkelte av de nevnte områdene i forrige avsnitt. Kjerneelementene er:

- Historiebevissthet
- Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
- Historisk empati, sammenhenger og perspektiver
- Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid

Historiebevissthet innebærer at elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Den utvikles ved å arbeide utforskende med historie, skaffe kildekritisk kompetanse og å kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget samtidig som de må utvikle historisk empati og historisk oversikt.⁴⁸

Utforskende historie og kildekritisk bevissthet handler om at elevene skal undre seg over, reflektere og vurdere hvordan kunnskap om fremtiden blir til. De skal uttrykke nysgjerrighet og være kunnskapssøkende og kunnskapsskapende ved å gjennomføre undersøkelser, forme fortellinger, og innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne

⁴⁴ NOU 2014:7, "Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag," s. 9.

⁴⁵ Christian Sæle, "Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole," i *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945*, red. Teemu Ryymin (Oslo: Universitetsforlaget, 2017), s. 180.

⁴⁶ NOU 2014:7, "Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag," s. 10 - 11.

⁴⁷ NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," s. 8.

⁴⁸ Utdanningsdirektoratet, "Historie (HIS01-03): Kjerneelementer," (2019).

historieframstillinger. Her er kildekritisk bevissthet definert som at elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger, og at det er elevene som derfor må kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til og hvor godt kildene kan besvare de stilte spørsmålene.⁴⁹

Historisk empati, sammenhenger og perspektiver går ut på at elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortid slik at de skal kunne forstå ulike ståsteder og hvordan fortiden forstås og framstilles. Med dette skal de kunne vurdere årsak og virkning i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Her skal elevene også kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden, samtidig som de forstår at utviklingen i historien ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers handlingsrom.⁵⁰

Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid går ut på at elevene skal opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold, temaer og perioder i norsk og internasjonal historie ved å arbeide med store spørsmål. De skal se sammenheng og utviklingstrekk i historien og at disse griper inn i hverandre. De skal kunne se fortidens betydning for seg selv i nåtid og framtiden. Noen store spørsmål blir deretter ramset opp: hvordan har mennesker skaffet seg mat og livsgrunnlag og skapt og fordelt rikdom og ressurser? Hvordan mennesker har organisert seg i samfunn? Hvordan mennesker har kommunisert og møtt andre mennesker? Hvordan mennesker har både skapt, levd med og løst konflikter, men også levd fredelig? Hvordan har mennesker blitt definerte og definert seg selv, og hvordan de har oppfattet sin plass i verden?⁵¹

De tverrfaglige temaene er:

- Folkehelse og livsmestring
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling

Folkehelse og livsmestring i historiefaget handler om å gi forståelse av at elevene er historieskapt og historieskapende ved at elevene kan forstå, påvirke og mestre sitt eget liv. Elevene skal se at fortiden og hvordan den er fremstilt er med på å forme hvordan mennesker og samfunn oppfatter seg selv og andre. Denne betydningen skal være med på å være en trygg

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

identitetsskapende faktor. Videre skal innsikten i hvordan mennesker har vært med på å skape historie gi elevene forståelse for at også de kan være med på å forme sin samtid og framtid. En slik forståelse kan være med på å gi mening til livet og motivere til at elevene foretar gode verdivalg. Historiefaget handler om hvordan mennesker i fortiden håndterte sine livsbetingelser, og elevene skal utvikle historisk empati som skal gi grunnlag for å utvikle respekt for andre og for å ta ansvarlige livsvalg.⁵²

Demokrati og medborgerskap i historiefaget handler om å gi elevene forståelse av demokratiets opprinnelse og utvikling og gi en forståelse over hva som gjør demokratier levedyktige. De skal kunne se at demokratiet ikke er en selvfølge, men en følge av menneskers valg både i fortiden, nåtid og i fremtiden. Gjennom historiefaget trenes elevene til å se et mangfold av perspektiver og til å forstå at mennesker har ulike prioriteringer, holdninger og verdier i ulike kontekster; historiefaget bidrar dermed til å gjøre elevene bevisste på hvilke muligheter de har til å være aktive medborgere.⁵³

Bærekraftig utvikling skal i historie gi elevene forståelse av samspillet mellom mennesket og naturen ved å vise hvordan mennesket har forholdt seg til, forvaltet og brukt ressurser i naturen. Historiefaget belyser hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorda, samtidig som mennesker har hatt evne til å løse problemer som har oppstått. Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie og at de dermed kan bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn.⁵⁴

1.2.4 Kompetansebegrepet og dybdelæring

I NOU 2014:7 nevnes det at kompetansebegrepet har blitt lite brukt i tiden før Kunnskapsløftet, og de grunnleggende ferdighetene *å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter* inngår i kompetansebegrepet for LK06 sammen med sosial og kulturell kompetanse, medvirkning, empati og strategier for å lære.⁵⁵ Som tidligere nevnt er kompetansebegrepet blitt bredere, og det begrunnes i nyere forskning som fremhever de nye kompetansene som er nødvendig for «fremtidens kompetanse».

⁵² Utdanningsdirektoratet, "Historie (HIS01-03): Tverrfaglige emner," (2019).

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ NOU 2014:7, "Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag," s. 26 - 27.

Ludvigsen-utvalget begrunner den brede kompetansedefinisjonen med de kravene som dagens samfunns- og arbeidsliv stiller, i tillegg til at et bredt kompetansebegrep er i tråd med skolens samfunnsmandat slik det er beskrevet i formålsparagrafen.⁵⁶ Det er videre beskrevet i hovedutredningen at kompetansebegrepet skal erstatte ferdighetsbegrepet vedrørende de grunnleggende ferdighetene, fordi de blant annet fant ut gjennom evaluering av Kunnskapsløftet at disse ble forstått som noe smalere enn hva som var hensikten.⁵⁷

Det er kommet frem til fire kompetanseområder som skal vektlegges i skolens faglige innhold i et perspektiv på 20-30 år. Disse er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape.⁵⁸ Med andre ord er dette kompetanseområdene som er dekket av definisjonen av det nye kompetansebegrepet.

Utvalget skiller for øvrig mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanse, hvor fagspesifikk kompetanse er basert på vitenskapsfagene som f.eks. historie, norsk, engelsk m.fl. Denne fagspesifikke kompetansen er det som er kjernen i historie, og er både av realhistorisk innhold, men også vitenskapelige metoder innenfor faget. Fagovergripende kompetanse blir beskrevet som relevante for mange ulike fag og kunnskapsområder, og at disse to kompetansene skal være integrert i skolefagene og utvikles der.⁵⁹ Sosial kompetanse og emosjonell kompetanse er blant annet fagovergripende kompetanse. På et vis er dybdelæring «fagovergripende kompetanse» og «fagspesifikk kompetanse» basert på definisjonen av dybdelæring. I en artikkel skrevet i *Bedre skole* hvor for øvrig Sten Ludvigsen er medforfatter – som også ledet Ludvigsen-utvalget – er dybdelæring definert som «(...) elevens evne til å gradvis utvikle sin forståelse av *begreper* innenfor et fagområde og gjennom problemløsning, analyser og refleksjon kunne arbeide *i og på tvers av fag- eller kunnskapsområder.*»⁶⁰ Her er det fagenes begreper som er nøkkelen, og disse skal da kunne anvendes på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Et begrep kan således inneholde både kunnskapsmessig innhold og ferdigheter, og dermed er dybdelæring sånn sett sterkt knyttet opp mot kompetansebegrepet. Erik Lund skriver at dybde ikke tilskrives tidsmengden brukt

⁵⁶ Ibid., s. 54.

⁵⁷ NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," s. 34.

⁵⁸ Ibid., s. 18.

⁵⁹ Ibid., s. 19.

⁶⁰ Min kursiv. Øystein Gilje, Ørjan Flygt Landfald, og Sten Ludvigsen, "Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger," *Bedre skole*, nr. 4/2018 (2018).

på et emne i historie, men ved å arbeide konsentrert og engasjert med et begrep hvor elevene får en forståelse av ett nytt aspekt kan avgjøre tidsmengden for dybdelæringen.⁶¹

Lund siterer og fremhever at erfaring tilsier at jo mer elevene går i dybden, jo mer profesjonelle de blir, gjør at de vokser i tiltro til sine egne evner og setter pris på den kunnskapen de finner. I et dybdestudium som genuin historisk kunnskap forutsetter, inngår forståelse av begreper, temaer og kronologi, og resultatet er virkelig og meningsfull kunnskap forankret i en spesifikk kontekst.⁶² En annen vinkling på dybdelæring vil være historieundervisningen som blir gitt i på et bachelornivå i historie eller masternivå. Her er det historiske innholdet innenfor enkelte emner som universitet tilbyr, dybdelæring. Enkelte av disse emnene, som for eksempel hekseprosessene i Finnmark, er dybdelæring ved at dette emnet har egne begreper som krever forståelse og temaet innehar en kronologi. Sett gjennom perspektivet til historiedidaktikere kan dybdelæring by på problemer. Ifølge Lund krever dybdelæring læreboka som en alliert, men dette er en tosidig sak: læreboka kan gi en nødvendig, første kontekst til emnet som står i fokus, men omtalen av emne kan være for smal. Samtidig kan det for læreren bety at en dekning av kompetansemålene kan være likestilt med å komme seg gjennom læreboka, noe som forsterkes ved at lærebøkene knytter sitt stoffutvalg opp mot kompetansemålene; dette kan gi lite rom både tidsmessig og innholdsmessig til dybdelæring.⁶³

1.2.5 Kompetanse på flere nivåer – skoleeiere og lærere

Når kompetansen som elevene skal ha øker, krever dette også at de som skal undervise øker sin kompetanse i takt med samfunnets kompetansebehov. Historielærere som nå er i yrket har en viss kompetanse basert på sin utdanning. Hva innholdet i denne utdanningen er varierer fra generasjon til generasjon, og det er ikke nødvendigvis slik at alle yrkesaktive lærere har et kompetansenivå som kreves for å undervise de nyeste kravene for kompetanse. Dermed må lærerne og skoleeierne videreutdannes slik at de kan videreformidle kompetansen til elevene. Ludvigsen-utvalget nevner at kompetanseutvikling i form av etter- og videreutdanning og skolebaserte tiltak vil være sentralt for å videreutvikle skolen og skape endringer.⁶⁴ De sier videre at alle endringer i skolen er avhengig av lærerens praksis, og endringer krever lærere

⁶¹ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 64.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid., s. 67.

⁶⁴ NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," s. 89.

som er engasjerte, involverte og motiverte for implementeringsarbeidet og innehar forståelse for hvorfor og hvordan de skal utvikle og forbedre sin praksis; de burde utvikle en forskningsbasert undervisningspraksis.⁶⁵ På en måte ligger ansvaret for at lærerne hever sin kompetanse på lærerne, men nasjonale myndigheter har også et ansvar.

En kombinasjon av nasjonal satsing på lærerutdanningen, etter- og videreutdanning av både lærere og skoleeiere, og lokalt arbeid med profesjonsutvikling vil ifølge Ludvigsen-utvalget bidra til å styrke kapasiteten i skolen, samt lærerutdanninger med mastergrad som tilbyr relevante utdanningsprogrammer som kan imøtekomme behovet for kompetanseheving.⁶⁶ Lærerutdanningene rundt omkring i Norge er nå 5-årige og er lektorutdanninger, noe som viser at de høyere utdanningsinstitusjonene legger til rette for kompetansehevingen, i hvert fall vedrørende nyutdannede. Dette viser også tall fra SSB for 2017 publisert i 2018, som kartla kompetansen til lærere i den videregående skolen i både yrkesfaglig og studieforbereidende retning. Det er relativt store forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene når det gjelder kompetansen til lærerne i programfag, hvor yrkesfaglig har generelt sett et lavere utdanningsnivå enn lærere på studieforbereidende. Samtidig har yngre lærere, lærere som kan tilskrives å være nyutdannede, jevnt over både høyere utdanning og høyere kompetanse relevant for de fagene de underviser i.⁶⁷ Nasjonalt sett har regjeringen i 2015 iverksatt en strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025, kalt kompetanse for kvalitet. Denne strategien er en nasjonal satsing og utviklet i samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og Kunnskapsdepartementet.⁶⁸ Universitetet i Tromsø tilbyr blant annet videreutdanning for lærere i regi av den nasjonale satsningen.

For skoleeiere og lærere er det anbefalt av utvalget, at skoleledelsen og skoleeierne legger opp til en samarbeidsstruktur hvor skoleeiere og lærerkollegiene har tid og rom til å utvikle arbeidsmåter som støtter de fornyende læreplanene.⁶⁹ Basert på egen erfaring av å arbeide deltid som lærer i den videregående skolen og å ha deltatt i første høringsrunde av læreplanutkastene mens jeg var i praksis ved en videregående skole, arbeider skolen med Fagfornyelsen gjennom blant annet faggrupper. Utvalget anbefaler videre at det utvikles en

⁶⁵ Ibid., s. 89 - 90.

⁶⁶ Ibid., s. 91.

⁶⁷ Statistisk sentralbyrå, "Kompetanseprofil for lærere i videregående skole," Hentet den 27.03.20 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-for-laerere-i-videregaende-skole>

⁶⁸ Kunnskapsdepartementet, "Kompetanse for kvalitet," Hentet den 27.03.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>

⁶⁹ NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," s. 91.

plan for kompetanseutvikling som legger vekt på de fire kompetanseområdene og de fornyende læreplaner, og at disse kompetanseutviklingstiltakene utformes som skolebasert kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning, og initieres og følges opp av nasjonale myndigheter.⁷⁰

1.3 Tidligere forskning på Fagfornyelsen

Denne delen av kapittel 1 tar for seg tidligere forskning som er relevant for avhandlingen. Dette er masteravhandlinger som har sett på den overordnede del av læreplanen, men også på historiefagets kjerneelementer.

1.3.2 Fremtidskompetanse i norsk skole – fra idé til overordnet læreplan

Terje Melheim har skrevet en masteravhandling i strategisk ledelse og økonomi, hvor han har sett på prosessen som ledet til ny overordnet del av læreplanen ved å se på behovet for fremtidskompetanse. Han har pekt på ideen om at fremtidskompetanse har et uklart opphav, og at fremtidskompetanse har utløst reformer og læreplanendringer internasjonalt.⁷¹ Han har videre sett på hvordan oppdragsgruppen har vært med i arbeidet for å oversette ideene, definere begrep og å hente inspirasjon rundt læreplanene internasjonalt. Oppdragsgruppen besto av pedagogikkprofessor Ole Erstad som ledet oppdragsgruppen som leverte delutredningen *Om fremtidens kompetansebehov* til Ludvigsen-utvalget. I tillegg til å se på denne oppdragsgruppen har han sett på Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet som translatører. Melheim konkluderte med at man kan se tydelige likhetstrekk med mellom oversikten over fremtidskompetanser som oppdragsgruppen Erstad lagde og ny overordnet del av læreplanen.⁷²

Det er fruktbart å se på Melheims masteravhandling fordi den tar opp samme tematikk som min oppgave, kompetanse. Det er interessant å se de kommentarene og syn som kom til i

⁷⁰ Ibid., s. 96.

⁷¹ Terje Melheim, "Fremtidskompetanse i norsk skole -fra ide til overordnet læreplan" (Universitetet i Tromsø, 2018), s. 56.

⁷² Ibid.

prosessen om kompetanse. Disse kan gi en innsikt i kompetanseideene som kom mot utarbeidelsen av en overordnet del av læreplanen, som læreplanutkastene baserer seg på.

1.3.3 Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring

Masteravhandlingen til Anna Obstfelder Ytrebø, «Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring»⁷³ vil være av relevans for denne avhandlingen fordi kjerneelementene inngår i kompetansebegrepet. Det er ikke noen nyere forskning på den spesifikke delen av Fagfornyelsen jeg ser på, derfor er det å undersøke hva andre har sett på i forbindelse med Fagfornyelsen er innsiktsfullt og lærerikt. Anna Ytrebø har sett på utarbeidelsen av kjerneelementene. Her har hun anvendt NOU 2015:8, Meld. St. 28 (2015-2016), Pressemelding nr. 132-18 (2018) og høringsinnspillene til kjerneelementene som kilder og idéanalyse som metode. Ytrebø konkluderer blant annet med at

«et historiefag som i større grad enn tidligere planer omhandler refleksjon, kritisk tenkning, undring og vurdering, vil kunne skape varig forståelse hos elevene, på en bedre måte enn om de skal gjengi og pugge historiske hendelser.»⁷⁴

Hennes konklusjon samsvarer dermed med intensjonen til kompetansebegrepet som omhandler refleksjon og kritisk tenkning. Videre konkluderer hun med at:

«Det kan se ut til at innspillene ikke har hatt større påvirkning på kjerneelementutkastet, enn at det fra andre høringsrunde ble lansert kunnskapsområder som det skulle jobbes med ut fra noen «store spørsmål». Kjerneelementgruppa understreket med dette at historiefaget i videregående opplæring skal være både et metode- og kunnskapsfag. Mye av innholdet i kjerneelementene er en videreføring fra LK06, der historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk bevissthet var tilstede.»⁷⁵

I denne sammenhengen er det interessant å se at innspillene til kjerneelementutkastene ikke har hatt en stor påvirkning for utformingen av kjerneelementene. Dette reiser spørsmål

⁷³ Anna Obstfelder Ytrebø, "Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring" (Universitetet i Tromsø, 2019).

⁷⁴ Ibid., s. 74.

⁷⁵ Ibid., s. 73.

hvorvidt innspillene for læreplanutkastene har gitt tilsvarende resultater eller om innspillene har hatt en større påvirkning nå enn hva de hadde for kjerneelementutkastene.

1.4 Oppgavens struktur

Avhandlingen har til nå tatt for seg bakgrunnen som muliggjør denne historiedidaktiske studien. Resten av avhandlingen er strukturert på en slik måte at kilde- og metodevalg blir introdusert i neste kapittel, etterfulgt av det teoretiske grunnlaget for oppgaven i kapittel 3. Disse vil sette rammeverket for oppgaven. Jeg vil deretter i kapittel 4 presentere høringsinnspillene. Disse er strukturert slik at jeg kronologisk går gjennom begge høringsrundene og starter dermed med første høringsrunde. I kapittel 5 vil jeg analysere og drøfte funnene fra kapittel 4 med relevant teori som var presentert i kapittel 3, men det forekommer også drøfting basert på bakgrunnskapittelet. Disse er også strukturert kronologisk, hvor jeg tar for meg første høringsrunde først før jeg tar fatt på andre høringsrunde. Kapittel 5 avrundes med en kort oppsummering, før jeg kommer til kapittel 6 som er konklusjonskapittelet.

2 Kilder og metodevalg

Dette kapitlet tar for seg mine kilder og metodevalg, hvor jeg redegjør for mitt utvalg av kilder og metoder. Her vil jeg også belyse kritikk og svakheter av kildene og metodevalget.

2.1 Kilder

Kildene vil blant annet være et utvalg av de 7000 innspillene som er tilgjengelig for det offentlige. Dette er offisielle dokumenter relatert til Fagfornyelsen, og finnes åpen til offentligheten på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Disse 7000 innspillene er fordelt på de ulike skolefagene, og dermed må omfanget av disse begrenses til å bare gjelde historiefaget. Her finner vi totalt 187 svar for høringen i 2018 og 123 svar for høringen i 2019. Det er viktig å bemerke at dette er svar for «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram». Det er disse som danner primærkildesgrunnet for avhandlingen. Ved å se på innspillene til faghistorikerne og fagdidaktikerne som er kommet til Fagfornyelsen kan jeg besvare problemstillingen. NOU 2014:7 og NOU 2015:8, som er henholdsvis delutredning og hovedutredningen av fremtidens kompetanse i skolen, er også med som kildedokumenter og gir en verdifull innsikt i Ludvigsen-utvalgets vurderinger rundt fremtidens kompetanse.

Prosessen i arbeidet mot utviklingen av Fagfornyelsen er delt inn i tre faser: fase 1 er utviklingen av kjerneelementer, fase 2 er utviklingen av læreplaner og fase 3 handler om at skolene forbereder seg på å ta det nye læreplanverket i bruk.⁷⁶ Fase 1 ble gjennomført i 2017 og 2018, mens fase 2 er den fasen vi befant oss i for de siste høringsrundene for utkastene til læreplanen. Til fase 2 ble læreplanene satt ut på offentlig høring, ett utkast i 2018 og ett i 2019, hvor de fikk totalt 7000 høringssvar for hele læreplanen; disse skulle bli gått igjennom, oppsummert og bearbeidet av Utdanningsdirektoratet før de ble sendt videre til Kunnskapsdepartementet som fastsatte læreplanene den 18. november 2019.⁷⁷ Oppgaven ble skrevet parallelt med fase 3, i tiden hvor skolene forbereder seg på å ta i bruk den fornyende læreplanen nå til høsten.

⁷⁶ Utdanningsdirektoratet, "Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer når?," Hentet den 28.10.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>

⁷⁷ Ibid.

Angående fase 1 og kjerneelementene, ble det bestemt at det skulle være fire konkrete kjerneelementer i historiefaget. Disse fire kjerneelementene er historiebevissthet, utforskende historie og kildekritisk bevissthet, historisk empati for å danne sammenhenger, og til slutt perspektiver, mennesker i samfunn i fortid nåtid og framtid.⁷⁸ For fase 2 er innspillene blitt bearbeidet, og de endelige læreplanene ble utgitt 18.11.19.⁷⁹ Jeg vil ta i bruk disse innspillene for å se på utviklingen av læreplanen i historie til sitt endelige resultat, da med fokus på kompetansebegrepet og handlingsrommet til historielærerne. Siden læreplanen er utgitt kan jeg se om innspillene har hatt en påvirkning på det endelige resultatet – om så til hvilken grad.

Den nye læreplanen som trer i kraft fra 2020 til 2022 er også nødvendig for å besvare problemstillingen. Denne vil gi innsikt i hvordan innspillene har påvirket det endelige resultatet, og den endelige læreplanen kan vise hva som er endret og i hvor stor grad dette er påvirket av innspillene. Videre vil disse trolig uttrykke hva som var bra med den forrige læreplanen og innspill angående hva som kan forbedres. Høringsinnspillene fra læreplanutkastene, samt læreplanutkastene i seg selv, den endelige læreplanen og NOU-dokumentene er dermed det definerte kildegrunlaget mitt.

2.2 Kritisk diskursanalyse

De 187 høringssvarene for læreplanutkastet i 2018 og de 123 høringssvarene for læreplanutkastet i 2019 skal analyseres som en tekstanalyse, mer spesifikt en kritisk diskursanalyse. Diskursbegrepet i en diskursanalyse hjelper med å forflytte oppmerksomheten fra enkeltaktørers eller teksters budskap eller mening til mot at bestemte representasjoner finnes, og diskursene som muliggjorde disse representasjonene.⁸⁰ Sagt på en annen måte, er diskurs en samling av utsagn i en viss sosial kontekst som inneholder både skrevne og uskrevne regler for hva som kan sies innenfor konteksten. Diskurs viser dermed til både det konkrete som har blitt sagt, men også til hva som er akseptabelt å tro eller mene innenfor den sosiale konteksten; det er et kognitivt og normativt fellesskap som kommer til uttrykk i teksten.⁸¹ Fairclough kaller denne sosiale konteksten for en *sosial institusjon*, hvor sosiale

⁷⁸ Kunnskapsdepartementet, "Fornyer innholdet i skolen."

⁷⁹ Utdanningsdirektoratet, "Nye læreplaner - grunnskolen og vgo," Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

⁸⁰ Leidulf Melve og Teemu Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter* (Oslo: Universitetsforl., 2018), s. 63.

⁸¹ Øivind Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014), s. 29.

handlinger avhenger av hvilken sosial sammenheng noe blir sagt i.⁸² Den sosiale sammenhengen for Fagfornyelsen er de offentlige høringene som determinerer det kognitive og normative fellesskapet som kommer til uttrykk. Det legges opp til å se om den fagdidaktiske og faghistoriske diskursen skiller seg fra Utdanningsdirektoratets diskurs i denne konteksten.

Jeg vil som nevnt innledningsvis anvende en kritisk diskursanalyse som utgangspunkt i avhandlingen. Det er nå fastsatt hva en diskurs i denne sammenhengen er, men hvordan foregår en kritisk diskursanalyse? En kritisk diskursanalyse ser på den gjensidige påvirkningen mellom tekst, diskurs og sosial praksis. Der hvor en diskursanalyse handler om å sette fokus på tolking av mening og intensjon, ser derimot en kritisk diskursanalyse især på forholdet mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.⁸³ Den enkelte teksten kan analyseres som en artikulering av en gitt diskurs som bidrar til å bygge opp og bekrefte den aktuelle diskursen, samtidig som diskursens felles sett av ideer fastsetter konkrete rammer for den enkelte artikuleringen. Det er også en mulig spenning mellom tekst og diskursiv praksis, samt mellom diskursiv praksis og sosial praksis.⁸⁴ Kompetansebegrepet blir ikke brukt ofte innenfor diskursen, men omtales som regel som handlingsrommet til lærerne. Det er heller ikke selve begrepet kompetanse eller handlingsrom som er i fokus i diskursen, men hva begrepene inneholder og mengden. Det er dermed diskursen mellom de politiske bestemmelsene, fagdidaktikerne og faghistorikerne som belyses. I analysen er det mulig å etablere en naturlig sammenheng mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. For avhandlingen er høringsinnspillene artikuleringene av en gitt diskurs, Fagfornyelsen, og sosial praksis er de konkrete handlingene; endringene i læreplanutkastene og den endelige læreplanen. Den kritiske diskursanalysen vil dermed bli brukt for å se på de ulike meningene og innspillene fra faghistorikerne og fagdidaktikerne i Fagfornyelsen i den diskursen de befinner seg i.

Jeg vil anvende NOU-dokumentene og læreplanene for å se på kompetansebegrepet. NOU-dokumentene inneholder hva Ludvigsen-utvalget tenker og mener om kompetanse, mens læreplanutkastene og den endelige læreplanen, Fagfornyelsen (LK20), vil være behjelpelig i å se helheten av diskursen og hvordan innspillene har påvirket prosessen.

⁸² Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, 2 utg., Longman Applied Linguistics (Harlow: Longman, 2010), s. 39 - 41.

⁸³ Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, s. 43.

⁸⁴ *Ibid.*, s. 43 - 44.

2.3 Kritikk av kilde- og metodevalg

2.3.1 Kritikk av kildevalg

Jeg har anvendt NOU 2014:7 og NOU 2015:8 som bakenforliggende kildemateriale, samt høringsinnspillene for læreplanutkastene i historie for både 2018 og 2019 som mine primærkilder. Læreplanutkastene i historie og den endelige læreplanen i historie har også vært mine hovedkilder for å se hvordan innspillene har påvirket prosessen. I kildearbeidet har jeg måttet foreta en avgrensning av kildene med tanke på det perspektivet jeg vil undersøke basert på problemstillingen. Høringene er som nevnt tidligere åpen for offentligheten, det vil si alle innbyggere, organisasjoner og næringsliv som har en interesse for innholdet i skolen. Dette åpner opp for at kildene har sine svakheter ved at allmennheten kan ytre sin mening om læreplanutkastene. Jeg er derimot interessert i fagdidaktikernes og faghistorikernes ytringer, noe som fører til at næringslivet er utelukket som kilde. Jeg har valgt kilder innenfor innbyggere og organisasjoner som er verifiserbare som enten historikere eller didaktikere basert på problemstillingen. Hvorfor ser jeg bare på historiedidaktikere og historikere? Jo, fordi disse er de jeg mener har den beste kompetansen til å si noe om hvordan historiefaget skal være. Historikere har god kjennskap til historiefaget, mens historiedidaktikere har god kjennskap til både historie og didaktikk. Dette gjør at disse gruppens ytringer er av størst interesse. I enkelte tilfeller kan det skilles mellom historiedidaktikere som underviser på universitet og mellom de som underviser på videregående skole, men begge er av interesse. I de situasjonene hvor jeg diskuterer disse to gruppene innenfor historiedidaktikere, er førstnevnte beskrevet som «historiedidaktikere» mens sistnevnte vil bli kategorisert som «lærere».

En svakhet med kildene, i dette tilfellet høringsinnspillene, vil være deres verifiserbarhet som enten historiker eller historiedidaktiker. Det er en viss mulighet for at mine googleferdigheter enten har kategorisert noen i feil kategori, både når det gjelder aktørgruppen jeg har satt dem i og om de selv anser seg for å være historiker eller historiedidaktiker. Jeg har tatt utgangspunkt i hva de arbeider med til daglig, og de fleste kunne spores til ulike skoler eller universiteter, sistnevnte enten til historikerseksjonen eller institutt for lærerutdanning.

2.3.2 Kritikk av metodevalg

På samme måte som med verifiserbarheten til kildene, er diskursanalyse en metode som ikke lar seg bedømme av strengt definerte kriterier til validitet og reliabilitet fordi diskursanalyse ikke gir grunnlag for et avgrenset og tydelig kausalforhold og klar operasjonalisering.⁸⁵ Her behøves det en bredere forståelse av validitet, siden diskursanalyse ikke er egnet til generalisering til en definert populasjon eller å vise til begrepsvaliditet og indre validitet som forskningskriterier. Videre har diskursanalyse reliabilitetsutfordringer både basert på hvordan tolkningen er foretatt og hvilke tekster som er med i nevnte tolkning, og her er det viktig at man studerer et stort utvalg diskurser så nært grasrota som mulig eller studerer et sentralt utvalg diskurser; sistnevnte vil gi diskursanalysen noen klare føringer.⁸⁶ Jeg har valgt å se på hva som offentlig kommer frem i diskursen. Dette skiller seg fra hva hver enkelte lærer mener eller hva andre skoler måtte mene, da det er ikke alle skoler i Norge som har deltatt i høringsprosessen. Som en alternativ metode kunne jeg trolig ha foretatt intervju av lærerne for å høre hva de mener. Her kunne jeg også ha valgt andre fremgangsmåter, som det å intervju bare lærere og ikke se på den offentlige debatten – høringsinnspillene. Jeg kunne også ha kombinert den offentlige debatten med intervju av lærere med fokus på skoler som ikke har deltatt i høringsrundene. Dette kunne ført til at man hadde belyst på grunner for hvorfor disse ikke har deltatt i høringsprosessene. Jeg mener derimot at å undersøke den offentlige debatten er mest hensiktsmessig.

Videre har jeg som person mine egne tolkninger og meninger om hva historiefaget skal være i skolen. Jeg har et definert ståsted med egne meninger, noe som gjør at metodevalget muligens bærer preg av subjektivitet fordi det er jeg som har formidlet, tolket og drøftet innspillene. Det er også en mulighet for at forskningsspørsmålet er definert på en slik måte at enkelte innspill og perspektiver blir utelatt.

⁸⁵ Ibid., s. 53 - 54.

⁸⁶ Ibid., 54 - 55.

3 Det teoretiske grunnlaget

Dette kapitlet tar for seg de relevante og anvendte teoriene for avhandlingen. Her vil jeg presentere læreplanens teoretiske grunnlag, før jeg går videre til presentasjonen av neoliberalisme og utdanningspolitikk, historiebevissthet og historiedidaktikk, historie som fag i skolen og akademia, og til slutt en redegjørelse av anvendelsen av teoriene.

3.1 Læreplanens teoretiske grunnlag

Et veldig grunnleggende spørsmål en kan stille er: hva er en læreplan? Spørsmålet er ifølge didaktiker Britt Ulstrup Engelsen overflødig da vi alle vet hva en læreplan er, men læreplanarbeidet bør ta utgangspunkt i en læreplanoppfatning som omfatter mer enn selve læreplandokumentet. Hun sier videre at man kan betrakte læreplanen fra ulike synsvinkler som hvordan den er blitt til, opptatt av innholdet på læreplanen og hvordan læreplanen virker inn på lærernes og elevenes virksomhet.⁸⁷ Inspirert av Goodlad skisserer Engelsen frem fem ulike læreplannivåer som viser at det er en lang vei å gå fra de ideene som blir utformet i læreplanen til den faktiske læringen og sosialiseringen som elevene opplever:

- Ideenes læreplan omhandler de ideene som blir fremmet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Disse ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger eller utspring fra næringslivet og arbeidsmarkedets interesser. Noen av ideene får større betydning enn andre i utformingen av læreplanene.⁸⁸
- Den formelle læreplanen er selve styringsdokumentet; den endelige læreplanen.
- Den oppfattede læreplanen er derimot annenledes enn den formelle læreplanen. Dette baseres på den tolkningen som lærere og skoleeiere gjør i arbeid med læreplanen, hvor de leser læreplanen og tolker de råd og retningslinjer i planen. Denne tolkningen er grunnlaget for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.⁸⁹

⁸⁷ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 27.

⁸⁸ *Ibid.*, 27 - 28.

⁸⁹ *Ibid.*, s. 28.

- Den operasjonaliserte læreplanen omhandler hvordan undervisningen blir gjennomført innenfor læreplanens rammer av læreren. Dette er med andre ord basert på hvordan læreren oppfatter læreplanen.⁹⁰
- Den erfarte læreplanen omhandler først og fremst hvordan elevenes erfaringer og opplevelser av læreplanen, men man kan også tenkte på hvordan samfunnet for øvrig, som for eksempel foreldrene til elevene, erfarer eller opplever læreplanen.⁹¹

Engelsen sier videre, med forankring i læreplanteori, at en plan som skal være utgangspunkt for virksomheten i skole og klasserom bør ha retningslinjer med klar forankring i klasserommets rammebetingelser, altså hva slags klasserom vi vil ha og hvordan undervisningen skal foregå. Hun sier videre at de som formulerer slike problemstillinger bør være kjent med hvordan undervisningen foregår i klasserommet slik at de har noe kunnskap om hvilken opplæringsproblematikk de kan støte på. Retningslinjene bør også være tydelig med et språk og terminologi som lærerne forstår, da disse ofte kan inneholde svært mangetydige utsagn.⁹² I planene hersker det konsensus og kompromissformuleringer basert på utdanningspolitisk debatt som ofte er preget av konflikter og skarpe motsetninger fra ulike interessegrupperinger.⁹³ Dette er interessegrupperinger som omhandler både private og offentlige aktører på både et individnivå og næringsnivå. Privatpersoner i samfunnet, bedrifter, organisasjoner med mer, kan ha en interesse i diskursen rundt utdanningspolitikken.

3.2 Neoliberalisme og utdanningspolitikk

Hvem eller hva er det som styrer utdanningspolitikken? Ifølge Lingard, sitert av Stephen Ball i hans bok, har globaliseringen som vi har opplevd de siste tretti årene vært preget av neoliberalisme. Neoliberalisme er ifølge Lingard en ideologi som fremhever markedet over statene og dets reguleringer, og individuell fremgang eller selvinteresse over det kollektive gode.⁹⁴ Videre sier Lingard at vi har sett en ny type individualisme hvor individene selv er ansvarlig for egen selvkapitalisme gjennom deres egen livstid. På den måten har markedet fått større fokus, noe som har gjort at markedet er verdsatt over staten, som har ført til at den

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid., s. 49.

⁹³ Ibid., s. 49 - 50.

⁹⁴ Stephen J. Ball, *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, vol. 38 (Routledge, 2012), s. 2.

private sektoren er blitt mer involvert i statens virksomhet.⁹⁵ Neoliberalisme er ikke et enkelt begrep å definere, da det er uenighet hvorvidt hva som skal defineres som neoliberalisme. Det er et ord som nesten utelukkende blir brukt av kritikere til det som oppfattes som neoliberal politikk og tenkemåter, og de som blir omtalt som tilhengere av neoliberalisme foretrekke betegnelser som klassisk liberalisme eller libertarianisme om sitt grunnsyn.⁹⁶ Stephen Ball velger å følge denne definisjonen av neoliberalisme:

«[It] is treated neither as a concrete economic doctrine nor as a definite set of political projects. Rather, I treat neoliberalism as a complex, often incoherent, unstable and even contradictory set of practices that are organized around a certain imagination of the 'market' as a basis for 'the universalization of market-based social relations, with the corresponding penetration in almost every single aspect of our lives of the discourse and/or practice of commodification, capital-accumulation and profit-making.'»⁹⁷

Ball mener videre at neoliberalisme ikke bare omhandler privatisering, individualisering og statsavgang, selv om disse er viktige komponenter i neoliberalisme. Neoliberalisme påvirker også institusjoner i den offentlige sektoren, og på og i staten gjennom å konkurransetsette deler av offentlig virksomhet.⁹⁸ På bakgrunn av dette kan man stille seg spørsmålet: hvordan henger neoliberalisme sammen med utdanningspolitikken?

Performativity er et begrep Ball bruker for å beskrive ulike moralske teknologier som virker på og i offentlig sektor og dets arbeidere. *Performativity* er en måleenhet for å styre en organisasjon, hvor *performativity* legger til rette for og krever en tenksom omorganisering av organisasjoner, organisatoriske forhold og organisasjoners økologi.⁹⁹ Dette påvirker organisasjoner ved at de ser og bedømmer seg selv basert på deres *performance*, altså deres ytelse. Med andre ord er det en måte for å måle kvalitet og produktivitet, for eksempel innenfor skolen. *Performativity* gjør at det å lære bort og det å lære kan bli kalkulert til markedsinformasjon som deretter kan bli konkurransetsette for å finne det beste tilbudet fra private aktører og på den måten «gi bort» noe av styringen til det private markedet.¹⁰⁰

Markedsinformasjonen kan være satt sammen til data som brukes for å sammenligne seg med

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Store Norske Leksikon, "Nyliberalisme," Hentet den 05.03.20 fra <https://snl.no/nyliberalisme>

⁹⁷ Ball, *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, 38, s. 3.

⁹⁸ Ibid., s. 15.

⁹⁹ Ibid., s. 30.

¹⁰⁰ Ibid., s. 31 - 32.

andre land; data som for eksempel PISA-tester som kan brukes for å overvåke, styre og reformere utdanningssystemene.¹⁰¹ Norge deltar i en rekke ulike internasjonale studier eller undersøkelser, hvor deler av utdanningssystemet blir sammenlignet. Dette kan være knyttet til elevenes kompetanse, men også til lærernes kompetanse. Det er fra før av nevnt PISA, men Norge er også med i andre studier som måler elevenes kompetanse i matematikk, natur og fysikk (TIMSS og TIMSS Advanced – Trends in International Mathematics and Science Study), leseinnsats og -ferdigheter (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) og Eurydice som sammenligner informasjon og analyser basert på data fra alle de europeiske utdanningssystemene.¹⁰² Dette er bare et utvalg av internasjonale studier som Norge er en del av.

PISA-sjokket var en av grunnene til en ny reform i Norges utdanningspolitikk. Dette førte til at vi fikk Kunnskapsløftet 2006, som nevnt kort i delkapittel 1.2.1. Det å bruke denne dataen for å overvåke, styre og reformere utdanningssystemene på kan føre til at det som testes har et ensidig fokus ved at det som testes er basert på emner som er relevante for å teste seg opp det internasjonale samfunnet. Læreplanen (LK06) er utviklet med PISA-sjokket i tankene, og innholdet i LK06 kan til en viss grad sies å være bestemt av tekstbokforfatterne – forfatterne av lærebøkene. Utviklingen av Fagfornyelsen med åpne kompetansemål gjør at tekstbokforfatterne får stor makt i å utforme innholdet og dermed styre det innenfor visse rammer som læreplanverket tilbyr. Michael Apple sier at man ikke nødvendigvis bare har én felles læreplan, men på grunn av at lærebokforfatterne har mulighet til å legge til rette innholdet basert på hva deres interesser er, så er læreplanen operasjonelt i klasserommet ikke felles for alle.¹⁰³ Engelsen sier at ved innføringen av en ny læreplan får læreboken en sentral rolle som tolker og formidler, og lærebøker bør fange opp grunntankene i læreplanen. En læreplan med for mye handlingsrom gir lærebokforfatterne et stort rom til å tolke mål og retningslinjer på sin måte.¹⁰⁴

Videre er det ikke bare reform av skoleverket og utforming av lærebøker som *performativity* påvirker. Ball hevder at diskursene rundt reform spiller på frykten og ønskene til skoleinstitusjonene, hvor private aktører tilbyr løsninger basert på disse *performativity*-

¹⁰¹ Ibid., s. 33.

¹⁰² Utdanningsdirektoratet, "Internasjonale studier," Hentet den 06.04.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/>

¹⁰³ Michael W. Apple, *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*, vol. 86 (Routledge, 2013), s. 196 - 98.

¹⁰⁴ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 85.

målingene til den offentlige sektor.¹⁰⁵ Disse løsningene kan være for å forbedre resultatene ved skoleinstitusjonen ved å for eksempel øke kompetansen til de ansatte og/eller elevene, eller vise hvilken kompetanse de innehar ved å tilby ulike tjenester. Apple hevder at hva utdanning er for, er på vei til å endres til å gå fra å utvide mulighetene innenfor utdanning, prøve å likestille resultater, og utvikling av flerspråklige programmer til å gå mot utdanningsmål som omhandler å øke internasjonal konkurransedyktighet, profitt og disiplin.¹⁰⁶ Er dette noe som Fagfornyelsen også er påvirket av? Fagfornyelsen er ute etter fremtidens kompetanse, og tidligere historikk i arbeidet med læreplanen viser at slike *performativity*-elementer har preget utviklingen av LK06, og da er det hensiktsmessig å tenke tanken om at tendensen vedvarer i utviklingen av Fagfornyelsen, både i forkant og etterkant av utgivelsen av læreplanen.

3.3 Historiebevissthet og historiedidaktikk

I Kunnskapsløftet har det vært et fokus på *historiebevissthet*, og dette vedvarer i historiefaget i Fagfornyelsen. I og med at historiebevissthet er et kjerneelement i Fagfornyelsen, inngår dette i kompetansebegrepet særlig siden det er eksplisitt blitt nevnt at historiebevissthet vektlegges ytterligere i Fagfornyelsen enn hva det tidligere har vært i Kunnskapsløftet. Dermed blir det fruktbart å se på hva historiebevissthet er, fordi dette inngår i lærernes handlingsrom ved valg av innhold og metode. Så hva er historiebevissthet? *Historiebevissthet* kan kort beskrives som sammenhengen mellom fortidstolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.¹⁰⁷ Det var først på 1960-tallet at historiebevissthet dukket opp som et begrep, men det var ikke før på 70-tallet at historiedidaktikerne med Karl-Ernst Jeismann som en av de ledende skikkelsene, gått mer systematisk til verks for å definere begrepet historiebevissthet. Dette var også samtidig som fagdidaktikk ble et begrep.¹⁰⁸ Det hadde tidligere vært stilt spørsmål som «hva skal historie brukes til?», men faghistorikere før den tid fokuserte på *historiebruken*. Kort forklart er historiebruken hvordan historie blir gjort levende, virksom og meningsfull av samfunnet.¹⁰⁹ Dette kan være historie som blir brukt for politiske, kommersielle, vitenskapelige, og offentlige formål som Håkon Rune Folkenborg belyser i sin bok *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*. Jensen (2003)

¹⁰⁵ Ball, *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, 38, s. 97.

¹⁰⁶ Apple, *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*, 86, s. 199.

¹⁰⁷ Bernard Eric Jensen, *Historie : livsverden og fag* (København: Gyldendal, 2003), s. 58.

¹⁰⁸ Ibid.; Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 30.

¹⁰⁹ *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 54 - 55.

mener at historiebevissthet retter oppmerksomheten mot det menneskelige eksistensvilkår ved at i en nåtid inngår alltid erindret fortid på samme linje som en forventet fremtid. Det vil alltid være et før, et nå og et etter.¹¹⁰ Historiebevissthet retter også et spørsmål om hvordan denne skal måles hos elevene. Lund viser til at historiebevissthet kan prøves på fire måter. Sverige tok i bruk nasjonale prøver hvor læreplanen ble konkretisert basert på de nasjonale prøvene, noe som utgjorde at historiebevissthet kunne defineres i fire kompetanser. Disse var kompetanse i å bruke en historisk referanseramme, hvordan historisk kunnskap blir til, hvordan historie brukes og bruk av historiske begreper.¹¹¹

Hvis man gjennom engelsk historiedidaktikkforskning ser på elevers forståelse av historiebevissthet – sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid – kan man observere at elevene ser på fortid og nåtid som to forskjellige enheter, fordi elevene simpelthen ikke kan se historien noe som kan inneholde både en fortid og nåtid.¹¹² Forskerne har i de siste årene undersøkt i hvilken grad elever i aldersgruppen 14-18, historiestudenter og de med avlagt historieeksamen kan formulere en oversikt over et stort historisk forløp. Resultatene viste at historisk kunnskap opptrer isolert, og at det ikke er en forståelse av sammenhenger.¹¹³ Kjennetegnet på en høy grad av historiebevissthet er ved at fortiden fortsetter ubrutt i nåtiden. Det betyr at historieundervisningen må utvikle en tett bevissthetssammenheng mellom de ulike tidsdimensjonene, fortid, nåtid og fremtid. Elevene vil på den måten oppfatte fremtidsmulighetene som begrenset av, men ikke bestemt av disse tidsdimensjonene.¹¹⁴ I den forbindelse er kronologisk undervisning, undervisning som tar for seg tidsperiodene kronologisk, være nødvendig for å utvikle den tette bevissthetssammenhengen som Lund nevner. Samtidig vil det være viktig å koble historiebruken opp mot både kronologien og historiebevissthet, slik at elevene da får full kompetanse i historiefaget. En måte for å utvikle historiebevissthet kan være ved å stille spørsmål som tar i bruk og bearbeider både den personlige og kollektive identiteten. Dette kan være spørsmål som «hvem er jeg/vi?», «hvordan har jeg/vi kommet hit?» og «hvor skal jeg/vi?».¹¹⁵

¹¹⁰ Jensen, *Historie : livsverden og fag*, s. 58 - 59.

¹¹¹ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 196.

¹¹² *Ibid.*, s. 41 - 42.

¹¹³ *Ibid.*, s. 42.

¹¹⁴ *Ibid.*, s. 48.

¹¹⁵ Jensen, *Historie : livsverden og fag*, s. 363.

3.4 Historie som fag i akademia og skolen

Jensen har karakterisert distinksjonen mellom skolefaget og det akademiske faget som at «historie er å leve i og med tid» til dagens fagdidaktikere, og faghistorikere tilskrives «historie = fortid».¹¹⁶

Historie har ulike funksjoner alt etter hvilke institusjoner faget skal brukes i. Historie i hverdagen, historie på skolen og historie i forskning er alle ulike måter å bruke historie. Historie i hverdagen kan kort sies å være den historien som minnes, både i minnet til enkeltindividet og det kollektivet minnet; sistnevnte i form av for eksempel minnesteder.¹¹⁷ Fokuset er derimot ikke på historie i hverdagen, men historie i skolen og i akademia – forskningen.

Historie i skolen blir oppfattet som en lettvariant av det akademiske faget historie.¹¹⁸ Dette er fordi historiefaget i skolen skal være forenklet i forhold til det akademiske faget, som bunner i at faget skal formidles i en form og et innhold som et tilpasset elevenes utviklingsnivå; dette synet blir kalt nedsilingsteorien og forutsetter en hierarkisk forståelse av forholdet mellom akademia og skole.¹¹⁹ Dette synet er noe Kvande og Naastad (2013) mener fortjener kritikk. Faghistorikere behøver ikke å forholde seg til å tilpasse formidlingen basert på ulike elevers behov, gi faglige didaktiske begrunnelser, gjøre prioriteringer basert på tidsrammen i skoleverket, og inneha pedagogiske formidlingsevner.¹²⁰ Skolefaget og det akademiske faget har også to ulike størrelser hvor funksjoner, formål, faglighetskriterier og mottakere ikke er sammenlignbare med hverandre. På tross av disse kontrastene, er det fremdeles noen likheter mellom dem. Utviklingen i det akademiske faget henger sammen med utviklingen i skolefaget, noe vi finner igjen i læreplanene.¹²¹ I Kunnskapsløftet ble det konkretisert at formålene med faget er å lære elevene hvordan historikere tenker og arbeider, men også metodeundervisning ble vektlagt i form av kildekritikk.¹²² Erik Lund skriver derimot at progresjon i historie er i all hovedsak forstått som økning i mengden kunnskaper, og at oppgaver og prøver i historiefaget har ensidig prøvd elever i «vite at»-kunnskaper med vekt på memorering og reproduksjon av fakta. Kunnskapsbegrepet vil ifølge Lund endres hvis

¹¹⁶ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 22.

¹¹⁷ Jensen, *Historie : livsverden og fag*, s. 70 - 78.

¹¹⁸ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 20.

¹¹⁹ *Ibid.*, s. 21.

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ *Ibid.*

¹²² *Ibid.*

«vite hvordan»-kunnskap, altså metoder, får en mer sentral plass i historieundervisningen.¹²³ Kvande og Naastad sier at metodeundervisningen skal gi elevene trening i å arbeide som en historiker, og her anses kildekritikken av mange fagfolk som den metodiske ryggraden i faget.¹²⁴ Nå med Fagfornyelsen er det som nevnt tidligere et større fokus på metoder, og disse metodene inngår i kompetansebegrepet. Det store fokuset på de historievitenskapelige metoder som undervisningsmåte er ikke noe nytt, men utviklet seg i Storbritannia på 70-tallet under det som kalles for «doing history». Gjennom eget arbeid med primærkildene skal elevene konstruere historie ved å koble sammen vitenskapelig tenkemåte til egen kreativitet og innlevelsessevne, noe som kan minne om dybdelæring.¹²⁵ Kvande og Naastad stiller videre spørsmål om i hvilke grad en undervisning basert på vitenskapelige metoder vil gi oss det historiefaget vi vil ha i skolen, og om det er en fare for at vi får en lettversjon av historiefaget i skolen.

3.5 Anvendelse av det teoretiske rammeverket

Denne delen tar for seg en liten oppsummering av det teoretiske rammeverket som blir anvendt i denne oppgaven. Dette er for å belyse hvordan disse teoriene er relevante for avhandlingen og problemstillingen. Læreplanens teoretiske grunnlag gir innsikt i hva en læreplan er utover det selvsagte og hva arbeid med læreplanen burde ta utgangspunkt i. Den gir også innsikt i hvordan læreplanen burde være språklig utformet for å være klar og tydelig. Teorien er relevant fordi det er spor av høringsinnspill som kommenterer på både de ulike nivåene i en læreplan, men også språket i læreplanen. Læreplanteorien er brukt i drøftingen av innspillene som fremkommer i funnene, hvor blant annet enkelte innspill konkret tar opp elementer fra læreplanteori.

Neoliberalisme og utdanningspolitikk gir innsikt i hva som styrer utformingen av nye læreplaner på det globale nivået, og hvordan læreplanene legger opp til å bli målt med hverandre internasjonalt, som med for eksempel PISA-tester. Den gir også innsikt i hvem som bestemmer innholdet i læreplanene, og hvem som er interessert i innholdet. I så måte kan, i forbindelse med både utdanningspolitikk og læreplanteori, lærebokprodusenter være store aktører som til syvende og sist bestemmer innholdet i undervisningen. Slike bekymringer

¹²³ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 22 - 23.

¹²⁴ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 21.

¹²⁵ *Ibid.*, s. 22.

nevnt ovenfor kommer også til syne i høringsinnspillene, og derfor er disse teoriene relevante. Denne teorien er brukt for å kontekstualisere de innspillene som kommer til syne i funnene som omhandler forannevnte temaer, for å koble det som er sagt til gjeldende teori og tanker.

Historiebevissthet og historiedidaktikk er begge viktige elementer for å besvare problemstillingen i avhandlingen relatert til kompetansebegrepet. For det første er historiebevissthet vektlagt mer i Fagfornyelsen enn hva det var i Kunnskapsløftet, og historiebevissthet virker til å være det kjerneelementet som er i størst fokus.

Historiebevissthet er en del av elevenes kompetanse. For det andre er historiebevissthet noe høringsinnspillene tar opp, og dette gjør at det teoretiske grunnlaget for historiebevissthet er nødvendig. Teorien om historiebevissthet er anvendt i drøftingen hvor historiebevissthet omtales i klartekst fra funnene.

Historiedidaktikk er av lignende grunner elementær for avhandlingen. For det første omhandler problemstillingen historie i skolen, og lærerne er historiedidaktikere. For det andre gir historiedidaktikk innsikt i hva forskningen sier om hvordan elevene tilegner seg historiske kunnskaper, dette er både realkunnskaper og metodiske kunnskaper. Disse to kunnskapene kan si noe om hvordan kompetanse burde tilegnes i historie. Historiedidaktisk teori er anvendt der hvor funnene baserer seg på historieundervisningen i klasserommet

Historie som fag i skolen og academia viser i korte trekk hvordan faghistorikere, fagdidaktikere og eventuelt historielærere tenker ulikt om historiefaget, og hvordan de har ulike hensyn de må forholde seg til. En historiker må forholde seg annledestil historieundervisningen enn en historiedidaktiker, og en historiedidaktiker på universitetsnivå kan samtidig måtte forholde seg annledestil en historielærer. En historiker må ikke forenkle og tilpasse innholdet til elever med krav på tilpasset opplæring. Nivået som man underviser på, kan være et utgangspunkt for ulike oppfatninger på hva som defineres som kompetanse i skolen. Høringsinnspillene deres kan derfor vise ulike perspektiver, og det er derfor nødvendig med å ha klare skillelinjer på historie som fag i academia og skolen. Skillet mellom historie som fag i skolen og academia er brukt blant annet for å belyse hvorfor det å skille mellom faghistorikere og fagdidaktikere er hensiktsmessig. Videre er det anvendt i selve drøftingen for å kontekstualisere der hvor handlingsrom og kompetanse diskuteres, da det er enkelte tydelige fokusområder som vektlegges av faghistorikerne og fagdidaktikerne.

4 Innspill til læreplanutkastene

Læreplanen gjennomgikk to høringsinnspillsrunder før den ble sendt videre til Kunnskapsdepartementet som fastsatte den endelige læreplanen. De to høringsrundene foregikk henholdsvis fra oktober 2018 til november 2018 og mars 2019 til juni 2019. I dette kapitlet presenterer jeg et utvalg av de mest sentrale funnene fra innspillene til faghistorikerne og fagdidaktikerne.

4.1 Første høringsrunde av læreplanutkastene

Første runde av læreplanutkastene foregikk samtidig for alle fag. Den første skissen var utformet av en gruppe med lærere, pedagoger og andre fagfolk som jobbet sammen med Utdanningsdirektoratet for å utvikle læreplanene i de ulike fagene.¹²⁶ Denne skissen ble delt med offentligheten for å få tilbakemeldinger som de brukte i arbeidet videre med utformingen av læreplanen, som førte i første omgang til runde to av innspillsrundene. Alle kunne svare på spørsmål utformet i et spørreskjema for faget, og man kunne gi tilbakemelding på hvor mange av fag man selv ønsket for begge rundene med innspill. Deretter ble læreplanutkastet sendt på høring før det ble lansert en endelig læreplan i november 2019.

Utdanningsdirektoratet presiserer at kjerneelementene har vært utgangspunktet for prioriteringene som er gjort i læreplanen, med mål om at læreplanene skal ha et realistisk omfang i forhold til timetallet i faget.¹²⁷ Til første innspillsrunde uttrykte Utdanningsdirektoratet at de ønsket tilbakemelding på dybdelæring knyttet til omfang og innhold i læreplanskissene, og presiserte samtidig at de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i de fagene hvor det er relevant. De sier videre at læreplanens nye struktur er til første læreplanutkast endret og fastsatt av Kunnskapsdepartementet, og er utviklet på bakgrunn av det de vet om bruk av læreplanene og basert på innspillene til gruppen som arbeidet med den første skissen.¹²⁸ Selv om det er en skisse for læreplanen, var ikke alle elementene i læreplanen fastsatt til første skisse. Det var heller ikke noen pekepinn i hvordan retning de tenkte vedrørende de elementene som ikke var

¹²⁶ Utdanningsdirektoratet, "Slik ble læreplanene utviklet - fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo," Hentet den 16.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

¹²⁷ "Høyeringar," Hentet den 16.03.20 fra <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#288>

¹²⁸ Ibid.

berørt til første utkast. Disse elementene var vurderingsaspektet med læreplanen i faget, både fagspesifikk omtale av vurdering i fag og sluttvurderingen. Til første læreplanutkast var heller ikke kompetansemålene fordelt på videregående trinn 2 eller 3.

Jeg nevnte i begynnelsen av dette kapittelet at det fulgte med et spørreskjema som Utdanningsdirektoratet ønsket spesifikke tilbakemeldinger på. Svaralternativene for denne høringsrunden var «ja», «nei» og «vet ikke». I tillegg til disse kunne man velge å ikke svare, men også å legge til en kommentar til svaret. De tretten spørsmålene¹²⁹ som ble stilt kan sees i vedlegg 4.

4.2 Funn høringsinnspill fra første høringsrunde

Funnene fra første runde kom fra et flertall ulike aktører, og det kom 187 innspill knyttet til læreplanutkastet for denne runden (se tabell 1). Jeg har tatt utgangspunktet i et utvalg av disse som redegjort og grunnlagt for i kapittel 2. I utgangspunktet er utvalget tatt fra de fleste aktørene som kan sies å være historiker eller didaktiker, men med hovedvekt – basert på antall totale innspill – på skole og lærer/lektor/skoleansatt. Det er et tydelig skille mellom antall faghistorikere og fagdidaktikere som har gitt sitt svar på læreplanutkastene. Det er ikke overraskende med tanke på at de fleste, dog ikke alle, historiedidaktikere er lærere og det er forventet at lærere er mer interessert i læreplanen enn andre. Funnene fra første runde bærer et preg av denne overvekten av historiedidaktikere, da det er færre historikere som har gitt tilbakemelding sammenlignet med antall didaktikere. Et sentralt utvalg av disse blir presentert.

*Tabell 1: Innspill for første runde til læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram.*¹³⁰

Aktør	Antall innspill
Direktorat	1
Fylkeskommune	2
Organisasjon	12

¹²⁹ Utdanningsdirektoratet, "Fagfornyelsen - innspillsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie," (2018).

¹³⁰ "Høyeringar".

Øvrig offentlig virksomhet	4
Universitet/Høgskole	6
Skole	42
Annet	5
Lærer/lektor/skoleansatt	104
Privatperson	11
SUM	187

En liten kommentar kan være nødvendig for å beskrive enkelte av aktørene i tabellen over for å eksemplifisere hvem som er interessert i læreplanens innhold i historiefaget. Vedrørende organisasjoner finner vi Miljøpartiet De Grønne, Norsk lektorlag, Foreningen Norden, Finans Norge, Akademikerne, Landsorganisasjonen med flere. Øvrig virksomhet innebærer for eksempel Skeivt arkiv – det nasjonale kunnskapssenteret for skeiv historie, tillitsvalgtordningen i Forsvaret med flere.

4.2.1 Hva sier historikerne?

Det var fra faghistorikerne tre hovedsyn som kom frem i tilbakemeldingen. Det første synet var et stort handlingsrom på bekostning av styringsbehov, det andre var at det var en utydelig sammenheng, og det tredje synet var at kompetansemålene behøver historisk kronologisk rammeverk. Funnene er strukturert forholdsvis tematisk, men temaene overlapper hverandre til en viss grad.

Den norske historiske forening (HIFO) mener at det er mange interessante og godt formulerte kompetansemål i læreplanen, men at det er en utfordring at det er så mange nivåer, som tverrfaglige tema, verdigrunnlag, kjerneelementer, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, noe som gir en uklar struktur.¹³¹ De sier videre at lærernes handlingsrom er stort og kompetansemålene gir rom for valg av innhold, men stiller krav til vinkling og retning noe de mener er positivt. Universitetet i Oslo er enig med den norske historiske forening om at alle nivåene i læreplanen er utydelig.¹³² De er i midlertidig uenig med den norske historiske forening med hva som angår kompetansemålene, og sier at de er for åpne til å uttrykke

¹³¹ Ibid., (Den norske historiske forening – skoleseksjonen).

¹³² Ibid., (Universitetet i Oslo).

læringsmålene tydelig og at handlingsrommet har fått noe stor plass på bekostning av styringsbehovet.

Hans Jacob Orning, en norsk historiker med tilknytning til Universitetet i Oslo, uttaler seg som privatperson og er bekymret over at sammenhengene og utvikling over tid kan bli utydelige dersom ikke kompetansemålene gis et tydeligere historisk kronologisk rammeverk.¹³³ Han understreker at fortidens perioder må tas opp samlet og ikke bare i forbindelse med enkelttemaer, og at fortiden må sees som noe annet enn ledd i en utvikling. HIFO mener at læreplanen bør gi en tydeligere retning som viser en tydelig fornyelse av faget ved å velge om man skal legge opp til kronologisk tilnærming eller tematisk organisering.¹³⁴

4.2.2 Hva sier historiedidaktikerne?

Historiedidaktikernes hovedsyn omhandler sammenhengen mellom metode og realhistorie, handlingsrom, lærebokstyrt undervisning, omfattende og utydelige kompetansemål, og historiebevissthet. På samme måte som ved gjennomgangen av historikerne vil jeg gå gjennom funnene forholdsvis tematisk.

Melhus videregående skole mener at læreplanen legger alt for stor vekt på metodedelen av faget, og presiserer at de ikke utdanner historikere; de prøver å gi elevene faktakunnskaper og innsikter å orientere seg etter. De sier videre at for at samfunnet skal fungere godt, så er det nødvendig å ha en felles plattform med kunnskaper.¹³⁵ Gjermundnes videregående skole sier at metodefrihet er positivt, men at den åpner for en stor variasjon fra skole til skole når det gjelder faglig innhold.¹³⁶ På den andre siden sier St. Olavs videregående skole at læreplanskissen gir en god balanse mellom styring av innhold, og skolene og lærerens handlingsrom fordi kompetansemålene er åpent formulert og gir retning innen gitte rammer.¹³⁷ Nesodden videregående skole er også positive til at målene går vekk fra det faktaorienterte og fokuserer i mye større grad på ferdigheter og forståelse, fordi det åpner opp for undervisning med større vekt på å trekke lange linjer. De ser samtidig en fare ved dette, ved at sammenhenger i tidsperioder glipper og at elevene dermed ikke får sammenheng eller

¹³³ Ibid., (Hans Jacob Orning).

¹³⁴ Ibid., (Den norske historiske forening).

¹³⁵ Ibid., (Melhus videregående skole).

¹³⁶ Ibid., (Gjermundnes vgs).

¹³⁷ Ibid., (St. Olavs vgs, Stavanger).

klarer å følge utviklingen fra en periode til den neste.¹³⁸ De poengterer også at det er bra med handlingsrom, men tolkningsrommet er så stort at det kan være utfordrende å gi en rettfærdig vurdering med tanke på eksamensgjennomføringen. Strinda videregående skole mener at læreplanskissen styrer lærerne mer i retning metoderelaterte arbeidsmåter, men er noe friere med tanke på realhistorie. De ønsker en bedre balanse mellom metode og realhistorie.¹³⁹ Erik Lund er enig med Strinda videregående skole angående det friere valget av innhold, men presiserer at historielærere behøver valgmuligheter innenfor et utvalg konkrete faglige emner og temaer. Læreplanskissen har mye prosedyrekunnskap som er viktig for å utvikle god kompetanse, men denne må kobles til realhistorisk innhold for å se sammenhenger over tid.¹⁴⁰ Tiller videregående skole mener at læreplanen er for omfattende til at det gis nok handlingsrom til at lærer i samarbeid med elevene kan velge metode basert på hva elevene ønsker å gjøre og tilpasning til ulike elevgrupper og kompetansenivå.¹⁴¹ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo mener at hensikten med planen kunne vært tydeliggjort, fordi inntrykket læreplanen gir er at mange trolig tenker at metodekunnskap skjer på bekostning av og løsrevet av realhistorien. De mener det ville vært hensiktsmessig at læreplanen understreket sammenhengen mellom realhistorie og metode, og vist at det er gjennom arbeidet med de store spørsmålene i realhistorien av elevene kan utforske historien, drive kildekritikk, utvikle historisk empati og se sammenhenger og perspektiver.¹⁴² Det er tydelig at historiedidaktikerne ikke er helt enstemmig vedrørende balansen av metode og kunnskap.

Fagutvalget for historie i norsk lektorlag er bekymret over at lærebøkene skal få styre veldig mye av innholdet i undervisningen. Kompetansemålene er for omfattende og vage, noe som muliggjør lærerbokstyrt undervisning.¹⁴³ Fagnettverket i Nord-Rogaland er enig med fagutvalget for historie i norsk lektorlag, og sier at det ikke er noen styring av innholdet. Kompetansemålene er så vage at det vil variere lokalt fra skole til skole, og siden handlingsrommet blir så vidt, blir det i stor grad opp til forlagene gjennom lærebøkene å definere hva som er med og hva som er ut. De presiserer videre at det store handlingsrommet går imot deres ønske om en felles historisk kunnskapsbase, og referer til det Gudmund Hernes

¹³⁸ Ibid., (Nesodden videregående skole).

¹³⁹ Ibid., (Strinda videregående skole).

¹⁴⁰ Ibid., (Erik Lund).

¹⁴¹ Ibid., (Tiller videregående skole).

¹⁴² Ibid., (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO).

¹⁴³ Ibid., (Fagutvalget for historie i Norsk Lektorlag).

kalte «allmenndanning» gjennom «grunnleggende referanseramme».¹⁴⁴ Kristiansand Katedralskole Gimle påpeker at læreplanen nesten utelukkende er formulert som metodemål og ikke innholdsmål ved at faget nå peker i retning av en senket ambisjon om at historie skal være en allmenndannende kanon over historiske hendelser, til å skape forståelse gjennom historiske undersøkelser av enkelttemaer. De mener videre at Utdanningsdirektoratet har gitt vekk styringen til lærebøker, skoler og lærere.¹⁴⁵ Det er et tydelig ønske av historiedidaktikerne at kompetansemålene må bli konkrete slik at lærebokformidlerne ikke får for stor makt for å bestemme innholdet i undervisningen.

Frederik II videregående skole mener at hvis læreplanen skal være fremtidsrettet så må det være realhistorisk kunnskap og større tydelighet rundt kompetansemålene, fordi det er nødvendig med en felles forståelse om vår fortid slik at flest mulig kan delta i samfunnsdebatten med felles referanserammer.¹⁴⁶ Fagnettverket i Nord-Rogaland tror at kjerneelementene og de tverrfaglige emnene i faget kan oppnås med langt færre kompetansemål enn det utkastet skisserer, og understreker hvor viktig realhistorie er for å kunne skape videre refleksjon og knytte dette opp mot historiografisk teori og kildebruk.¹⁴⁷ Samisk videregående skole Karasjok mener også at kompetansemålene er for lite konkrete i forhold til å tydeliggjøre hva elevene skal lære. Kompetansemålene angir ingen fellesrammer slik at innholdet kan få store lokale variasjoner, og de fremhever betydningen av felles kunnskap i skolen i en tid hvor ingen leser det samme, ser det samme eller hører det samme.¹⁴⁸

Fagnettverket i Nord-Rogaland sier at hvis de [lærere] skal bygge eller skape historiebevissthet, så behøver samfunnet en kollektiv historisk referanse. De presiserer at utkastet ikke legger opp til dette, og sier videre at et viktig mål med historie er å skape en kollektiv historisk bevissthet, en historiefremstilling som alle er kjent med. De mener at dette er særdeles viktig i en tid hvor samfunnet blir mer individualistisk, og derfor er det ekstra viktig å definere noen sentrale emner. De påpeker også at de opplever at elevene har svært lite bakgrunnskunnskap i de fleste emner fra grunnopplæringen.¹⁴⁹ Kristin Fredheim fremmer noen bekymringer angående historiebevissthet som har fått en relativt stor plass i den nye

¹⁴⁴ Ibid., (Fagnettverket i Nord-Rogaland).

¹⁴⁵ Ibid., (Kristiansand Katedralskole Gimle).

¹⁴⁶ Ibid., (Frederik II vgs).

¹⁴⁷ Ibid., (Fagnettverket i Nord-Rogaland).

¹⁴⁸ Ibid., (Samisk videregående skole Karasjok).

¹⁴⁹ Ibid., (Fagnettverket i Nord-Rogaland).

læreplanen. Hun stiller spørsmål ved vurderingen av historiebevissthet og hvordan dette skal gjennomføres, og trekker frem at historiebevissthet har vært en del av den svenske og danske læreplanen siden 1990-tallet, men at begrepet ikke har hatt en stor rolle i historiefagets praksis. Hun sier videre at Sverige konkretiserte begrepet med fire kompetanser i 2011, og foreslår at dette kan være aktuelt for Fagfornyelsen.¹⁵⁰ Disse synene henger sammen med kompetansemålene som ikke angir felles nasjonalt innhold i opplæringen, men også at det ikke er utviklet noen vurderingsbeskrivelser som sier hvordan historiebevissthet skal kunne måles.

4.3 Andre høringsrunde av læreplanutkastene

Før andre runde av læreplanutkastene kom i gang, ble innspillene oppsummert av Utdanningsdirektoratet. Oppsummeringen var av en generell art, og ikke spesifisert i detalj for hvert enkelt fag. De presenterte noen tilbakemeldinger som gikk igjen for flere læreplaner, blant annet at kompetansemålene er relativt vide og kan romme mye, kompetansemålene gir for stort handlingsrom, kompetansemålene er vage, timetallsbekymringer, innspill på hvordan digitale ferdigheter og teknologi kan bli ivaretatt bedre og bekymringer for at forlagene får for stor makt når de skal gjøre et utvalg av innhold til læremidlene.¹⁵¹ De påpekte også at mange er positive, og at det er delte meninger om hva som bør endres.

I høringsdokumentet for det andre læreplanutkast er det lagt ved informasjon om hva som er gjort og hva som er meningen med historiefaget. De har til dette læreplanutkastet vektlagt at elevene skal utvikle historiebevissthet og forståelse for historiske sammenhenger med mål om at elevene skal utvikle forståelse for at de er historieskapt og historieskapende. Videre skal elevene gjennom arbeid med faget få forståelse for sammenhenger i tid og kunne se fortidens relevans for nåtiden og elevenes framtid slik at faget oppleves som relevant og fremtidsrettet. De har også lagt opp til at elevene skal ta ulike perspektiver på historiske hendelser og ha en utforskende kritisk tilnærming til historien.¹⁵² De sier videre at de har gjort grep for å legge til rette for dybdelæring ved å legge større vekt på metodisk tilnærming til hvordan elevene skal lære i faget. I kjerneelementet *mennesker i fortid, nåtid og framtid* har de definert noen

¹⁵⁰ Ibid., (Kristin Fredheim).

¹⁵¹ Utdanningsdirektoratet, "Oppsummeringer av 7000 innspill til læreplanskissene," Hentet den 17.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/>

¹⁵² "Høring - læreplaner i samfunnsfagene," Hentet den 17.03.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357>

historiske hovedspørsmål som skal gi en tydeligere retning, samtidig som læreren har handlingsrom til å selve velge relevante temaer og vinklinger. Hovedspørsmålene skal hjelpe elevene å se sammenhengene mellom epokene og få en grundigere forståelse for historiske begreper. På bakgrunn av disse hovedspørsmålene har de prioritert bort innhold som ikke passer inn i disse spørsmålene.¹⁵³

På lik linje som første runde medfølger det et spørreskjema som de ulike aktørene svarer på. Svaralternativene er annenledes fra forrige runde med innspill, hvor det var ja/nei-spørsmål. Denne runden kan man velge å svare i hvilken grad man er enig med spørsmålet stilt. Svaralternativene er «helt enig», «delvis enig», «hverken eller», «delvis uenig» og «helt uenig». Her kan man også legge til en kommentar til svaret man velger å gi. Spørsmålene stilt kan sees i vedlegg 5.¹⁵⁴

4.4 Funn høringsinnspill fra andre høringsrunde

Jeg har for funnene fra andre høringsrunde av læreplanutkastet tatt utgangspunkt i de samme gruppene som for runde én. Det bør nevnes at jeg ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i de samme faghistorikerne og fagdidaktikerne som for runde én fordi det er 64 personer/grupper mindre som har gitt innspill til siste utkast (se tabell 2). På samme måte som i runde én er det flest fagdidaktikere som har gitt innspill kontra faghistorikere, noe mengden av funn representerer.

Tabell 2: Innspill for andre runde til læreplanutkastet i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram.¹⁵⁵

Aktør	Antall innspill
Kommune	1
Organisasjon	11
Øvrig offentlig virksomhet	1
Universitet/Høgskole	2

¹⁵³ Ibid.

¹⁵⁴ Utdanningsdirektoratet, "Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram," Hentet den 17.03.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=678>

¹⁵⁵ "Høring - læreplaner i samfunnsfagene".

Skole	47
Annet	2
Faggruppe/forskningsgruppe	4
Lærer/lektor/skoleansatt	47
Privatperson	8
SUM	123

På samme måte som i forrige høringsrunde kan det være nødvendig med en kommentar på enkelte av aktørene. Organisasjoner med interesse for denne høringsrunden var for eksempel NHO, Amnesty International Norge, Utdanningsforbundet, Spire, Norges Røde Kors med flere. Øvrig offentlig virksomhet er senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Annet er likestillings- og diskrimineringsombudet, og ungt entreprenørskap. Faggruppe/forskningsgruppe er Sogn og Fjordane faggruppe/forskningsgruppe, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen og noen privatpersoner.

4.4.1 Hva sier historikerne?

Hovedsynene som kommer frem av historikerne omhandler kompetansemål og stort handlingsrom, kronologi og lærebokstyrt innhold. Stort handlingsrom angående metode og innhold samt kronologiske rammer er noe som også fant sted i forrige læreplanutkast.

Den norske historiske forening (HIFO) mener læreplanutkastet har en god balanse mellom krav til opparbeidelse av historiefaglige ferdigheter og realhistorisk kunnskap. De sier videre at kompetansemålene er utformet på en måte som gir lærerne stort handlingsrom, men strukturen på læreplanen kan bidra til at det er vanskelig å se det fulle handlingsrommet og sier at kompetansemålene ved første øyekast kan se omfattende ut.¹⁵⁶ Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap (AHKR) ved Universitet i Bergen mener at utkastet har en god balanse mellom styring og autonomi, og at kompetansemålene har fått en generell utforming som åpner for lokale variasjoner mens de samtidig har visse tematiske rammer som elevene skal arbeide med.¹⁵⁷ Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter mener at

¹⁵⁶ Ibid., (Den norske historiske forening).

¹⁵⁷ Ibid., (Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen).

kjerneelementene gir handlingsrom, mens kompetansemålene viser til faktakunnskap, og mener en gjennomgang av kompetansemålene kan føre til en bedre sammenheng mellom kjerneelementer og tverrfaglige temaer, og mellom kompetansemål. Dette er basert på taksonomiske verb i kompetansemålene, som «gjøre greie for» og «beskrive» som er mer kunnskapsverb, mens det ville vært mer i tråd med kjerneelementene å bruke taksonomiske verb som «drøfte», «reflektere», «argumentere» og «analysere». De er samtidig urolige for at kompetansemålene vil gi nok rom for dybdelæring med tanke på timetallet i faget.¹⁵⁸

HIFO påpeker at det er uklarhet om læreplanutkastet er tematisk eller kronologisk strukturert, og foreslår at planen kun har kompetansemål etter vg3 da dette vil åpne for å velge undervisning basert på kronologi eller tematikk.¹⁵⁹ AHKR mener at det er positivt at det er klarere kronologiske rammer i dette utkastet kontra forrige, men mener samtidig at den romlige dimensjonen fremdeles bør konkretiseres i minst noen kompetansemål. Her trekker de frem at det fremkommer klart i kompetansemålene en tydelig progresjon fra vg2 til vg3. I vg2 skal man i hovedsak behandle historie fra antikken til og med tidlig nytid og noen linjer frem mot moderne tid, mens vg3 behandler opplysningstiden frem til i dag.¹⁶⁰

AHKR mener at manglende spesifisering av geografisk område gjør kompetansemålene utydelig, noe som kan gi et utslag på to måter: på den ene siden åpner det for lokal autonomi i skolen om innholdet skal være eurosentrisk eller ta for seg andre verdensdeler, mens på den andre siden kan gammel vane og etablerte tenkemåter fra universitet, i skolen og hos lærebokforfattere styre innholdet i et mer eurosentrisk perspektiv. AHKR sier videre at å eksplisitt ha kompetansemål som inkluderer en ambisjon om ikke-vestlig historie er fornuftig.¹⁶¹

4.4.2 Hva sier historiedidaktikerne?

Hovedsynene som fremkommer fra historiedidaktikerne omhandler handlings- og tolkningsrommet, kompetansemål, bekymringer om å gå fra dannelse til metodefag, kronologi, utydelig progresjon, historiebevissthet, og til slutt lærerbokstyrt undervisning og lærernes kompetanse. Forrige læreplanutkast var historiedidaktikerne mest fokusert på

¹⁵⁸ Ibid., (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)).

¹⁵⁹ Ibid., (Den norske historiske forening).

¹⁶⁰ Ibid., (Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen).

¹⁶¹ Ibid.

handlingsrommet vedrørende metode og innhold, historiebevissthet og lærebokstyrt undervisning, og disse går igjen for det andre læreplanutkastet.

Gjermundnes videregående skole mener at handlings- og tolkningsrommet er så vidt at det kan føre til lokale variasjoner vedrørende både metode og innhold, som kan medføre til utfordringer når det gjelder gjennomføringen av muntlige eksamener for sensorer på ulike skoler.¹⁶² Ulsrud videregående skole mener det kan være utfordrende å finne handlingsrom til å gå i dybden på temaer, og Melhus videregående mener det er for mye metode og læreplanen gir mye rom for tolkning som kan føre til ulikheter mellom skoler.¹⁶³ Dette er det mange som mener. Vardafjell videregående, Verdal videregående, Stavanger Katedralskole, Leva-Valle videregående, Horten videregående skole med flere sier seg enig i at handlingsrommet er for stort.¹⁶⁴ Stavanger Katedralskole presiserer at handlingsrommet er for stort i realhistorie, og mener det blir et enda større sprik fra skole til skole da de allerede ser utfordringer i et allerede ganske sprikende felt av lærere fra ulike skoler i forbindelse med muntlig eksamen.¹⁶⁵ Nydalen videregående mener at læreplanen gir skolen og lærere stor grad av autonomi og handlingsrom, og påpeker at fokuset på metode og sentrale ferdigheter er godt, men fremhever at det er for lite fokus på årsaker og kausalitet.¹⁶⁶ Sandefjord videregående skole påpeker at handlingsrommet er for stort og skaper forvirring, men i den sammenhengen er kompetansemålene blitt mer retningsgivende siden forrige høringsrunde.¹⁶⁷ Universitetet i Oslo virker positive til handlingsrommet og mener på sin side at de åpne kompetansemålene gir læreren et stort handlingsrom til å velge og prioritere innhold i opplæringen, selv om enkelte kompetansemål skiller seg ut ved konkretiseringer og gir lite handlingsrom. De mener i midlertidig at de fremstår som gode kompromisser.¹⁶⁸

Det er flere som mener at kompetansemålene er utydelige og vage. Måløy videregående skole sier at kompetansemålene er vage ved at verbene blant annet er utydelige og overambisiøse, og inneholder relativt lite faglig innhold.¹⁶⁹ Universitetet i Agder savner en strukturell og innholdsmessig tydeliggjøring av sammenhengen mellom de historiske hovedspørsmålene og kompetansemålene som kan bygge opp under dybdelæring, men påpeker samtidig at

¹⁶² Ibid., (Gjermundnes vgs).

¹⁶³ Ibid., (Ulsrud videregående skole v/historieseksjonen; Melhus vgs).

¹⁶⁴ Ibid., (Vardafjell vgs; Verdal videregående skole; Stavanger Katedralskole; Lena-Valle videregående skole; Horten videregående skole).

¹⁶⁵ Ibid., (Stavanger Katedralskole).

¹⁶⁶ Ibid., (Nydalen vgs).

¹⁶⁷ Ibid., (Sandefjord vgs).

¹⁶⁸ Ibid., (Universitetet i Oslo).

¹⁶⁹ Ibid., (Måløy).

hovedspørsmålene [kjerneelementene] gir en klar retning for elevenes faglige kompetanse.¹⁷⁰ Nydalen videregående skole nevner at læreplanen kan se omfattende ut ved første øyekast, men at mange av kompetansemålene kan sees i sammenheng og utvikles parallelt, og mener at 15-16 kompetansemål er relevante for arbeidet med første verdenskrig.¹⁷¹ St. Olav videregående skole sier at det er mye som skal dekkes, og at kompetansemålene er store og omfattende. Gausdal videregående skole mener også at målene er såpass vide og åpne, at det åpner opp for store forskjeller fra skole til skole. De presiserer at historiefaget må være presist på faktiske kunnskaper, og når historiedelene tas vekk fra andre fag må det være rom for å få det på plass i historiefaget.¹⁷² Bodin videregående skole uttrykker lignende bekymringer, og mener læreplanen er såpass åpen at den gir større risiko for «private praksiser» i hvert enkelt klasserom, noe som kan føre til krevende vurderingsarbeid for sensorene ved eksamen.¹⁷³ På den andre siden mener Malakoff videregående skole at kompetansemålene angir tydelige ønskede kompetanser, men er mindre tydelig med hensyn til konkret fagstoff. De understreker at de mener dette er positivt. Kongsbakken videregående sier også at åpne kompetansemål er bra, men påpeker at dette gjelder trolig for erfarne lærere og ikke for nyutdannede lærere hvor kompetansemålene kan virke for lite spesifikke og overveldende.¹⁷⁴

Det er flere som er bekymret for at faget skal gå fra å være et dannelsesfag til å bli et metodefag. Måløy videregående skole stiller spørsmål om historiefaget kun er blitt et verktøy, og synes at faget går bort fra å være et dannelsesfag til å bli et metodefag.¹⁷⁵ Norsk lektorlag mener også at historiefaget er et dannelsesfag og fortsatt skal være det i fremtiden. De ser med bekymring på at det ikke blir så mange krav til historiefaglige ferdigheter at det blir knapt med tid og derfor overflatelæring.¹⁷⁶ I samme bane understreker Melhus videregående skole at «vi skal ikke utdanne historikere».¹⁷⁷ Vardafjell videregående skole sier at historie skal være samfunnsdannende fag som skaper en felles kunnskap og forståelse av fortiden, og mener at en felles forståelse av fortiden er svært viktig for at samfunnet skal kjenne på et fellesskap. De mener videre at til dette er historiefaget sentralt og innehar et demokratisk poeng ved at befolkningen føler seg mer bundet sammen. Det er derfor viktig at sentrale myndigheter sørger for å gi konkrete kompetansemål som sikrer at flest mulig lærer det

¹⁷⁰ Ibid., (Universitetet i Agder).

¹⁷¹ Ibid., (Nydalen vgs).

¹⁷² Ibid., (Gausdal videregående skole).

¹⁷³ Ibid., (Bodin videregående skole).

¹⁷⁴ Ibid., (Malakoff videregående skole; Kongsbakken vgs).

¹⁷⁵ Ibid., (Måløy).

¹⁷⁶ Ibid., (Norsk lektorlag).

¹⁷⁷ Ibid., (Melhus vgs).

samme slik at det ikke blir lokal variasjon i pensum.¹⁷⁸ Nesodden videregående skole sier på den andre siden at metode er særlig viktig for at elevene skal takle fremtidige utfordringer, og er positiv til at læreplanen åpner opp for å stille flere spørsmål og reflektere.¹⁷⁹ Oslo Handelsgymnasium påpeker at læreplanen angir tydelig at historie er både et dannelsesfag og ferdighetsfag, men at det likevel gaper over for mye, noe som medfører at retningen(e) som angis ikke er tydelig nok formulert.¹⁸⁰

En del av historiedidaktikerne virker også til å være opptatt av progresjon og kronologi. Norsk lektorlag nevner at en tematisk tilnærming kan fungere i historiefaglig arbeid i UH-sektoren [universitet og høyskole-sektoren], men ikke i skolefaget historie. En tematisk tilnærming som de leser ut ifra læreplanutkastet tar ikke utgangspunkt i elevenes grunnkunnskaper, og siden de færreste skal studere historie og alle behøver historieforståelse, er kronologisk tilnærming med tidsperioder og konkrete årstall viktige knagger.¹⁸¹ Nesodden nevner at det er en utfordring for elevene ved at refleksjonsmålene ligger på et høyere nivå enn deres forkunnskaper tilsier at de kan nå. Realhistoriske kunnskaper er en forutsetning for at disse målene skal nås, og det kan bli utfordrende for elevene å forholde seg til de ulike temaene når kronologien ikke er tydelig. De sier videre at det er vanskelig å se progresjon i de åpne spørsmålene som omhandler metode og historiebevissthet, og de virker til å være tilfeldig plassert.¹⁸²

Historiebevissthet står forholdsvis høyt på agendaen til enkelte historiedidaktikere, og noen ser med skepsis på begrepet. Stavanger Katedralskole er skeptisk til at elevenes tanker om endring og utvikling er mer i fokus i læreplanutkastet enn utviklingen og endringen i seg selv. Videre sier de at kompetanse for fremtiden burde ha mål som fordrer refleksjon og egeninnsats da det historiebevisste mennesket behøves i vår tid og i fremtiden. I den forbindelse sier de videre at det legges lite vekt på defineringen av det realhistoriske innholdet i planen, noe som gjør at det blir utfordrende å få dette til å praksis.¹⁸³ Historie som verdifag er viktig, og for at elevene skal kunne utvikle historiebevissthet, empati og perspektivmangfold må poenget med faget som orienteringsfag være med slik at de kan orientere seg i ulike historiske epoker og på den måten ha grunnlag for å se sammenhenger i

¹⁷⁸ Ibid., (Vardafjell vgs).

¹⁷⁹ Ibid., (Nesodden vgs).

¹⁸⁰ Ibid., (Oslo Handelsgymnasium).

¹⁸¹ Ibid., (Norsk lektorlag).

¹⁸² Ibid., (Nesodden vgs).

¹⁸³ Ibid., (Stavanger Katedralskole).

utvikling frem til vår tid.¹⁸⁴ Horten videregående skole påpeker at et påfallende trekk ved planen er hierarkiet til kjerneelementene, hvor det virker som historiebevissthet er overordnet alle de andre kjerneelementene fordi de andre kjerneelementene er inkludert i avsnittet om historiebevissthet.¹⁸⁵ Røros videregående skole stiller spørsmål om hvordan en lærer skal kunne vurdere elevenes kompetanse ved at de selv forstår seg selv som historieskapt og historieskapende.¹⁸⁶ Kristiansand katedralskole Gimle er begeistret for historiebevissthetspreget i mange av kompetansemålene som omhandler refleksjon, bruk av historien, kommersielle og politiske interesser «etc».¹⁸⁷ Kristelig Gymnasium ser at læreplanen heller mot mye historiebevissthet og empati, men innehar mindre historiekunnskaper. Denne vektforskyvningen mener de går ut over elever som strever i faget, og for dem virker det urealistisk å oppnå historiebevissthet uten å ha en solid kunnskapsgrunnmur.¹⁸⁸ Sandefjord videregående skole mener at det er gode intensjoner i læreplanen om hvordan faget kan gjøres relevant for elevene gjennom historiebevissthet, men de mener det er krevende bestillinger til kompetanse. De mener fokuset på metarefleksjon er høyt og vil være en utfordring for de svake elevene, og fremmer spørsmål hvor langt man bør dreie faget i retning av å være et redskap for å forstå seg selv og nåtiden kontra det å tilegne kunnskaper om fortiden.¹⁸⁹

En del fremmer også sine bekymringer om at undervisningen kan bli lærebokstyrt. Erik Lund har gitt innspill på læreplanutkastet og mener at mange historielærere verken har tid eller kompetanse til å operasjonalisere læreplanens ambisiøse mål, og sier at det åpne rommet vil i stor grad fylles av læremiddelprodusenter. Han sier videre at når kompetansemålene i så liten grad er knyttet til realhistoriske komponenter gis det liten styringskraft til læreplanen, men mer handlingsrom til lærer og elev noe som kan være mer arbeidskrevende for læreren.¹⁹⁰ Kongsbakken videregående skole sier at undervisningen kan bli lærebokstyrt hvis man har åpne kompetansemål.¹⁹¹ Hafstad videregående skole mener at utkastet åpner for mer dybdelæring og er positivt innstilt til dette, men mener dette åpner et for stort rom for hva hver enkelt lærer kan velge å gå i dybden på. Dette medfører noen problemstillinger, som at valgfriheten gjør at det kan være krevende å være sensor på eksamen. Selv med en felles

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Ibid., (Horten videregående skole).

¹⁸⁶ Ibid., (Røros vgs).

¹⁸⁷ Ibid., (Kristiansand katedralskole Gimle).

¹⁸⁸ Ibid., (Kristelig Gymnasium).

¹⁸⁹ Ibid., (Sandefjord vgs).

¹⁹⁰ Ibid., (Erik Lund).

¹⁹¹ Ibid., (Kongsbakken vgs).

vektlegging innenfor hver enkelt skole eller fylke frykter de store lokale variasjoner innenfor hver skole og fylke. De stiller spørsmål hvorvidt eksamen vil bli veldig styrt av innholdet i lærebøkene for at det skal være så likt som mulig.¹⁹²

¹⁹² Ibid., (Hafstad videregående skule).

5 Analyse og drøfting

5.1 Analyse av funn fra det første læreplanutkastet

Denne delen av avhandlingen tar for seg en analyse og drøfting av funnene fra første høringsrunde i lys av den anvendte teorien. Den vil også analysere og sammenligne et utvalg av kompetansemålene og vurderingsbeskrivelsene fra første læreplanutkast og andre læreplanutkast.

5.1.1 Analyse av historikerne

Handlingsrommet: metode og innhold

Tatt i betraktning det få antallet med historikere bør det nevnes at analysen representerer de historikerne som deltok i innspillene til Fagfornyelsen. Historikerne er splittet når det gjelder handlingsrommet til lærerne. HIFO mener at det er positivt at handlingsrommet er stort og at kompetansemålene gir rom for å bli tilpasset med en stor valgfrihet av innhold, samtidig som at kompetansemålene stiller et viss krav til vinkling og retning.¹⁹³ På den andre siden mener Universitet i Oslo at kompetansemålene er for åpen til at det kan uttrykke læringsmålene tydelig, og handlingsrommet dermed har fått større plass på bekostning av styringsbehovet.¹⁹⁴ Her etterspør Universitet i Oslo klarere styring av læreplanen i form av konkrete kompetansemål som spesifiserer innhold og metode tydeligere. Siden Fagfornyelsen skal fokusere på dybdeløring er det sannsynlig at læreplangruppen gikk bort fra det konkrete innholdet i kompetansemålene, men fokusert på muligheten for å anvende kunnskapen fra kompetansemålet på tvers av fag. Dette henger trolig igjen fra Ludvigsen-utvalgets utredning, hvor de de skilte mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanse, og hvor dybdeløring er en blanding av disse to og fokuserer på begreper. I vedlegg 1 kan man for å eksemplifisere, se enkelte kompetansemål som fokuserer på begreper som «beskrive styreformer i ulike perioder og vurdere hvordan makt var fordelt og legitimert».¹⁹⁵ Begrepene som inngår i «styreformer» kan brukes på tvers av fag. Ser man på de historiske linjene for utviklingen av læreplaner i den norske skolen, ser man at styringsbehovet som Universitet i Oslo savner er noe som ble redusert allerede i LK06. LK06 var en endring for hvordan kompetansemålene

¹⁹³ Utdanningsdirektoratet, "Høyringer" (Den norske historiske forening).

¹⁹⁴ Ibid., (Universitetet i Oslo).

¹⁹⁵ Se vedlegg 1.

tidligere hadde vært, hvor lærestoffet var likt for alle elevene på 90-tallet, men med innføringen av LK06 ble det et større fokus på metode i faget og det konkrete innholdsvalget ble opp til lærerne å bestemme.¹⁹⁶ Kommentarene til historikerne på det første læreplanutkastet tyder på at det er delte meninger på det åpne handlingsrommet som læreplanen gir, kanskje især innholdet. Kompetansemålene gir totalt sett for lite styring av innholdet, men innehar viss en vinkling og styring fra Utdanningsdirektoratet ved at det er enkelte begreper som er konkretisert.

Struktur og kronologi

Historikerne er enig om at læreplanen er utydelig. HIFO fremmer utfordringen med alle nivåene i læreplanen som en utfordring ved at de gir en uklar struktur. Hans Jacob Orning viser som privatperson og historiker sin bekymring over at sammenhengene og utvikling over tid kan bli utydelig dersom det ikke foreligger et tydeligere historisk kronologisk rammeverk for kompetansemålene.¹⁹⁷ Ved å ta en titt på kompetansemålene, vedlagt i vedlegg 1, kan man tydelig se at det mangler et kronologisk rammeverk. Her finner man formuleringer som «har blitt brukt» og «(...) i ulike perioder» som ikke spesifiserer en nøyaktig tidsperiode eller tilnærmet tidsperiode, men også at kompetansemålene ikke er strukturert etter trinn; dette er spesifisert i læreplanen at det kommer ved en senere anledning. Tar man bekymringene til Orning på alvor og ser på historiedidaktisk forskning, tyder en manglende sammenheng på en reell bekymring. Forskerne har tidligere forsøkt å undersøke i hvilke grad elever kan formulere en oversikt over et stort historisk forløp, hvor resultatene viste at den historiske kunnskapen hos elevene opptrådte isolert og viste ingen forståelse av sammenhenger.¹⁹⁸ Historiebevisstheten, som har et sterkt preg på historiefaget i Fagfornyelsen ved at det tross alt er et kjerneelement, vil også bli rammet av den manglende sammenhengen i faget. Hvordan skal elevene ha mulighet til å utvikle og skaffe seg historiebevissthet hvis det ikke foreligger en sammenheng? Lund nevner at historieundervisningen må utvikle en tett bevissthetssammenheng mellom de ulike tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid for at elevene skal oppfatte fremtidsmulighetene som begrenset av, men ikke bestemt av tidsdimensjonene.¹⁹⁹ Det er derfor nødvendig med tydelighet i læreplanen slik at det er

¹⁹⁶ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 84.

¹⁹⁷ Utdanningsdirektoratet, "Høyeringar" (Hans Jacob Orning).

¹⁹⁸ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 41 - 42.

¹⁹⁹ *Ibid.*, s. 48.

sammenheng. Hvis kompetansemålenes store handlingsrom og utydighet gjør at det ikke oppstår en sammenheng, kan det gjøre at en sammenhengende historieundervisning for elevene ikke oppstår. I den grad burde det legges opp, slik som Lund nevner, en sammenheng mellom tidsdimensjonene slik at elevene klarer å holde følge.

5.1.2 Analyse av historiedidaktikerne

Handlingsrommet: metode og innhold

Flesteparten av historiedidaktikerne mener det er for mye metode på bekostning av innhold i kompetansemålene. De fleste er positive til et større fokus på metode, men de er bekymret over det store friheten til valg av innhold. Gjermundnes, Strinda og Melhus videregående skole er blant skolene som mener det er for lite balanse mellom metode og realinnhold. For eksempel presiserer Gjermundnes videregående skole at kompetansemålene åpner for en stor variasjon fra skole til skole vedrørende det faglige innholdet, mens Melhus videregående skole sier at de ikke skal utdanne historikere, men skal gi elevene faktakunnskaper og innsikter å orientere seg etter.²⁰⁰ I debatten mellom historiefaget i skole og academia, kan vi skimte at synspunkter i denne debatten også finner sted i innspillene til læreplanutkastene. Skolefaget og det akademiske faget har ifølge Kvande og Naastad forskjellige funksjoner, formål, faglighetskriterier og mottakere, men de har ett fellestrekk: utviklingen i det akademiske faget henger sammen med utviklingen i skolefaget.²⁰¹ Kvande og Naastad har også stilt spørsmål hvorvidt en undervisning basert på vitenskapelige metoder er det historiefaget vi ønsker oss i skolen. Sett fra et perspektiv fra politikken kan det tyde på at det er det politikerne ønsker, da et av hovedformålene med Fagfornyelsen er fokusere på dybdelæring, fagspesifikk og fagovergripende kompetanser. Ludvigsen-utvalget kom frem med fire kompetanseområder som skulle vektlegges i skolens faglige innhold. Disse var fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommuniser, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape.²⁰² En kan se at det bare én fagspesifikk kompetanse, mens de tre andre er fagovergripende kompetanser. På den måten kan det virke som at det politiske budskapet er at det skal være mindre (spesifikk) faglig innhold, og bekymringene disse skolene har kan dermed være på sin plass.

²⁰⁰ Utdanningsdirektoratet, "Høyryngar" (Gjermundnes vgs; Melhus videregående skole).

²⁰¹ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 21 - 22.

²⁰² NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," s. 18.

Enkelte skoler, som St. Olavs og Nesodden videregående skole, synes læreplanutkastet gir en god balansegang mellom metode og innhold, og de åpne kompetansemålene er positive og bare gir retning innenfor visse gitte rammer.²⁰³ Historiedidaktikerne – lærerne – fremstår som splittet, men det er en overvekt av historiedidaktikere som mener at det er for mye fokus på metode. Erik Lund skriver i sin bok at kunnskapsbegrepet vil endres hvis «vite hvordan»-kunnskaper får en mer sentral plass i historie ved at man går vekk fra den dominerende «vite at»-kunnskapen som finner plass i dagens undervisning.²⁰⁴ I høringsinnspillene for det første læreplanutkastet uttrykker Lund positivitet angående valg av realinnhold, men en bekymring over at læreplanskissen har mye prosedyrekunnskap som er viktig for å utvikle kompetanse, men at denne må kobles til realhistorisk innhold for å se sammenhenger over tid.²⁰⁵ Han etterspør med andre ord på lik linje med andre skoler, en bedre balansegang mellom metode og innhold i kompetansemålene. Det kan virke som at kunnskapsbegrepet som Lund nevner i boken er blitt endret til det motsatte – fra å være fokusert på «vite at»-kunnskaper til å fokusere på «vite hvordan»-kunnskaper. Det bør understrekes at det han skrev i boken omhandler dagens undervisning, og ikke dagens (LK06) kompetansemål *per se*.

Læreplanteori fremhever at det er forskjell på ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen.²⁰⁶ I stadiet for innspillene er det ideenes læreplan som er i fokus, mens i boken «refererer» han til både den oppfattede og kanskje især den operasjonaliserte læreplanen. Det er uansett en sammenheng mellom alle nivåene i læreplanen, og det som sies i ideenes læreplan har sammenheng med hva som skjer i de andre nivåene.

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo skriver i innspillene at mange trolig tenker at metodekunnskap skjer på bekostning av og løsrevet av realhistorien, og forholdet mellom disse to burde vært understreket tydeligere i læreplanen.²⁰⁷ Innholdsdelen i historiefaget understrekes av kjerneelementet *mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid* som går ut på at elevene skal opparbeide seg innsikt i og oversikt over viktig historisk innhold, temaer og perioder i norsk og internasjonal historie ved å arbeide med store spørsmål.²⁰⁸ Instituttet for lærerutdanning ved UiO har et poeng ved at forholdet mellom metodekunnskap og realhistorien er utydelig understreket, og læreplanutkastet hadde trolig

²⁰³ Utdanningsdirektoratet, "Høyryngar" (St. Olavs vgs, Stavanger; Nesodden videregående skole).

²⁰⁴ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 22 - 23.

²⁰⁵ Utdanningsdirektoratet, "Høyryngar" (Erik Lund).

²⁰⁶ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 28.

²⁰⁷ Utdanningsdirektoratet, "Høyryngar" (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO).

²⁰⁸ "Historie (HIS01-03): Kjerneelementer."

tjent på å fremheve dette enten i kompetansemålene eller i vurderingen av kompetansen. Ser man på vedlegg 1, som er et utdrag for historiefaget, har de ikke tatt med underveisvurdering til det første utkastet. Ved å kaste et blikk på vedlegg 2, som er fra andre høringsrunde, ser man at de har med underveisvurdering og der er det understreket både innholdsmessig og metodisk kompetanse.

Innen historiedidaktikerne er det lærerne som er splittet vedrørende handlingsrommet. Der hvor instituttet for lærerutdanning ved UiO indirekte sier at det er en balansegang mellom metode og realinnhold, sier historiedidaktiker Erik Lund at det er for stort fokus på metode på bekostning av realinnhold. Det er tydelig at det både er uenighet innenfor historiedidaktikere blant de som underviser på videregående, og mellom de som underviser på universitetsnivå seg imellom.

Lærebøkers rolle

Det er uttrykt av didaktikerne en bekymring over at lærebøkene kan få styre veldig mye av historieundervisningen, fordi kompetansemålene er for omfattende og vage. En kan stille seg undrende til hvorvidt dette handler om lærebøkene per se eller om det er et spørsmål om lærerne har nok kompetanse til å forholde seg til de kompetansemålene. Mesteparten av bekymringene fra førsteutkastet savner styring av innholdet, hvor Fagnettverket i Nord-Rogaland presiserer at det vide handlingsrommet går imot deres ønske om en felles historisk kunnskapsbase. Både Fagnettverket i Nord-Rogaland og Kristiansand Katedralskole Gimle savner historiefagets «allmenndanning» eller at faget er en «allmenndannende kanon».²⁰⁹ Mer metode kan bety at det blir et større behov for bruk av læreboken som støtte, noe som har både fordeler og ulemper. Lund skriver i sin bok vedrørende dybdelæring at læreboka er en alliert, men samtidig kan læreboka styre mye av undervisningen ved at lærebøkene knytter sitt stoffutvalg opp mot kompetansemålene.²¹⁰ Det kan være en utfordring hvis lærebøkene får for mye makt ved at, for eksempel, usikre eller lærere som mangler kompetanse støtter seg for mye på lærebøkene. Det er også en yrkesetisk utfordring ved dette: er det læreren eller læreboken som styrer undervisningen? Lærebøkene er ikke objektiv, da det må gjøres et prioritert valg for å velge hva som skal være med i bøkene. Her kan det hypotetisk sett bli tildelt mer plass til enkelte temaer enn andre, og det private markedet og dets aktører *kan* ha

²⁰⁹ "Høyringar" (Fagnettverket i Nord-Rogaland; Kristiansand Katedralskole Gimle).

²¹⁰ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 67.

noe med å innholdsvalget å gjøre. I så måte sier Michael Apple at man ikke nødvendigvis bare har én felles læreplan, men lærebokforfatterne har mulighet til å legge til rette for innholdet de ønsker basert på kompetansemålene. De kan dermed formidle «sitt» innhold.²¹¹ Fagnettverket i Nord-Rogaland frykter nettopp dette, og sier at «(...) det blir opp til forlagene gjennom lærebøkene å definere hva som er med og hva som er ut», og mener videre at kjerneelementene og de tverrfaglige emnene kan oppnås ved færre kompetansemål enn det har for øyeblikket, men krever med tydelighet og knyttet opp mot mer realhistorie.²¹² For omfattende kompetansemål som i tillegg er vage, kan bety at lærerne blir treller for læreboken ved at man oppsøker lærebøkene for konkret innhold eller metoder som man baserer undervisningen på. Kristiansand Katedralskole Gimle ser også med bekymring på dette, og mener at Utdanningsdirektoratet har gitt vekk styringen sin til lærebøker, skoler og lærere.²¹³

Historiebevissthet

Historiebevissthet er diskutert blant enkelte som mener at utkastet ikke legger opp til at man skal bygge eller skape dette hos elevene, og henger sammen med kompetansemålene og dets innhold. Fagnettverket i Nord-Rogaland presiserer at i en tid hvor samfunnet blir mer og mer individualistisk er det derfor ekstra viktig å definere noen sentrale emner som er med på å skape en felles kollektiv historisk bevissthet som alle er kjent med.²¹⁴ Stephen Ball mener at globaliseringen vi har opplevd de siste årene er preget av en neoliberal globalisering som fremhever markedet over statene og dets reguleringer, individuell fremgang eller selvinteresse over det felles gode.²¹⁵ Denne individualistiske væremåten i samfunnet kan være utfordrende for historiefaget ved at man oppsøker kilder som ikke er troverdige og som kan fremme målet til enkelte individers interesse. Det skal nevnes at å tenke selv ikke er negativt, men i en digital tidsalder hvor hvem som helst kan si hva som helst i anonyme forumer og tilstedeværelsen av *fake news*, så er det en viss fare for vranglære og en felles historisk kunnskapsforståelse blir derav viktig. Læreplanen kunne trolig vært tjent på å ha kompetansemål bygd rundt en felles historisk bakgrunn eller felles emner allerede i første utkast, da mulighetene hver enkelt person har med digitale hjelpemidler gjør at tilgangen på feil historisk informasjon er stor; konspirasjonsteorier er for eksempel et tema uten å gå for

²¹¹ Apple, *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*, 86, s. 196 - 98.

²¹² Utdanningsdirektoratet, "Høyeringar" (Fagnettverket i Nord-Rogaland).

²¹³ Ibid., (Kristiansand Katedralskole Gimle).

²¹⁴ Ibid., (Fagnettverket i Nord-Rogaland).

²¹⁵ Ball, *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, 38, s. 2.

mye i dybden på det. Det er trolig nødvendig med en balansegang mellom både innhold og metode, slik at historiebevisstheten kan utvikles på en god måte. I denne sammenhengen er kildekritikk, det som fagfolk vil kalle ryggraden i historiefaget, særdeles viktig.²¹⁶ I den sammenhengen fremmer Kristin Fredheim bekymring rundt vurdering av historiebevissthet, hvor hun etterspør hvordan man skal vurdere en elevs historiebevissthet basert på definisjonen.²¹⁷ Dette er et godt spørsmål å stille mener jeg, da historiebevissthet er definert som at elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid.²¹⁸ Ser man i vedlegg 1 er det ikke definert hvordan denne kompetansen skal vurderes i det første læreplanutkastet.

5.1.3 Historikernes og historiedidaktikernes påvirkning på det andre læreplanutkastet

Hvordan har de to aktørene påvirket læreplanutkastet? Før man ser nærmere på dette, er det hensiktsmessig å oppsummere kjernepunktene for de to aktørene før man kan se nærmere på hva som er endret. Historikerne er splittet angående handlingsrommet til lærerne, og de er især fokusert på innholdet av handlingsrommet og ikke fullt så mye på metodedelen. De er enstemmig på at læreplanen er for utydelig, men fokusert på litt ulike nivåer. Blant annet at alle nivåene i læreplanen, kjerneelementer, tverrfaglige emner og lignende, gir en uklar struktur. Det er også bekymring for at ikke foreligger et tydeligere historisk kronologisk rammeverk for kompetansemålene.

Historiedidaktikerne mener, med en liten overvekt i denne retningen, at det er for mye metode på bekostning av innhold i kompetansemålene. De er bekymret over at det er stor valgfrihet av innhold og at denne ikke er konkret, og metode får for mye fokus. Enkelte føler at historiefaget går vekk fra å være en allmenndannende kanon vedrørende innholdet i faget. Det er tydelig at historiedidaktikerne er bekymret over at lærebøkene skal få for mye definisjonsmakt for hva som er inn eller ut i undervisningen, ved at det er for åpne kompetansemål slik at lærebokforfatterne kan velge det innholdet de synes passer best; usikre lærere kan velge å støtte seg til lærebøkene. Historiedidaktikerne er også opptatte av historiebevissthet – hvordan skal dette skapes hos elevene og hvordan skal dette vurderes?

²¹⁶ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 21.

²¹⁷ Utdanningsdirektoratet, "Høyeringar" (Kristin Fredheim).

²¹⁸ "Historie (HIS01-03): Kjerneelementer."

For å komme tilbake til spørsmålet stilt i begynnelsen av delkapittelet, hvordan har de to aktørene påvirket læreplanutkastet? Et svar på dette er å analysere hva som er endret fra den ene planen til den andre. I dette tilfellet vil jeg anvende kompetansemålene for det første læreplanutkastet og det andre læreplanutkastet, men også vurderingsbeskrivelsene. Videre vil trolig funn fra det andre læreplanutkastet si noe om hvordan aktørene selv oppfatter at læreplanutkastene har endret seg basert på deres tilbakemeldinger, noe som kommer tilbake til i 5.2. I tabell 3 ser man antall kompetansemål fra første læreplanutkast til andre læreplanutkast.

Tabell 3: Oversikt over antall kompetansemål første og andre læreplanutkast.²¹⁹

	Første læreplanutkast	Andre læreplanutkast
Antall kompetansemål vg2	32 (ufordelt)	10
Antall kompetansemål vg3		21
SUM	32	31

Utdanningsdirektoratet har, som påpekt i første avsnitt i kapittel 4.3, utgitt egne oppsummeringer av innspillene de fikk. Disse var av generell art, og en kort oppsummering av disse er fruktfull. De oppsummerer og sier at færre kompetansemål er bra, men at kompetansemålene er vide og kan romme mye, og de gir for stort handlingsrom. Kompetansemålene er også vage eller generelle, og det etterlyses konkret kunnskapsinnhold; de understreker at det er delte meninger om dette. Det er også bekymring for at timetallet i faget ikke gir rom for å gå i dybden i tråd med kompetansemålene og det nye kompetansebegrepet, at forlagene får for stor makt og de har fått noen innspill om hvordan digitale ferdigheter og teknologi kan bli ivaretatt bedre.²²⁰ Til andre høringsrunde av læreplanutkastet sier de noe konkret om hvilke endringer de har gjort med historiefaget, men de fremstår som generelle og ikke basert på innspillene. Oppsummert fra kapittel 4.3 sies det at de har gjort flere grep, i det andre utkastet, for å legge til rette for dybdelæring ved å legge større vekt på metodisk tilnærming til hvordan elevene skal lære i faget, utviklet noen

²¹⁹ Se vedlegg 1 og 2.

²²⁰ Utdanningsdirektoratet, "Oppsummeringer av 7000 innspill til læreplanskissene".

historiske hovedspørsmål som skal gi en tydelig retning til kjerneelementet *mennesker i fortid, nåtid og framtid* samtidig som læreren får et handlingsrom til å velge relevante temaer og vinklinger. De har også valgt å prioritere bort innhold som de mener ikke tilhører i hovedspørsmålene.²²¹

Tar man i betraktning de endringene gjort som nevnes i dokumentet tilhørende det andre læreplanutkastet, kan man trekke følgende slutninger. Utdanningsdirektoratet har prøvd å omformulere noen av kompetansemålene ved å utvikle historiske hovedspørsmål som har tilknytning til kjerneelementet *mennesker i fortid, nåtid og framtid*. De har med andre ord hørt på historikernes og historiedidaktikernes innspill om at lærernes handlingsrom vedrørende innhold er for stort, og har innsnevret det i de kompetansemålene som har tilknytning til kjerneelementet. Dette innebærer også at de har fjernet innhold som ikke passer til hovedspørsmålene – nøyaktig hva dette er spesifiseres ikke nærmere. Samtidig har de satt økt vekt på metodisk tilnærming, noe som går imot flesteparten av historiedidaktikernes ønsker. Det tyder på at det bare er enkelte innspill som har vært vektlagt i første skisse av læreplanen, og at historikerne og historiedidaktikernes innspill ikke har hatt den største påvirkningskraften på det andre læreplanutkastet.

Jeg har analysert noen kompetansemål som jeg tenker vil gi en pekepinn på hvordan innspillene har påvirket enkelte av kompetansemålene direkte. Fra tabell 3 ser man at det er ett kompetansemål som er fjernet, så det er tydelig at det er skjedd noe med kompetansemålene. Fra første læreplanutkast vil jeg trekke frem kompetansemålet, som ikke er fordelt på vg2 eller vg3, «utforske sentrale teknologiske omveltninger og reflektere over hvordan de endret menneskers livsbetingelser og formet forventninger til framtida».²²² Dette kompetansemålet har i andre læreplanutkast gjennomgått noen endringer. Fra kompetansemålene etter vg3 lyder det slik: «reflektere over hvordan teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag har endret menneskers livsbetingelser og formet forventninger til framtiden».²²³ Det første man kan merke er de taksonomiske verbene. Her er ordet «utforske» fjernet, og ordet «reflektere» har erstattet det første taksonomiske verbet. Nå skal de ikke lenger utforske *og* reflektere i dette kompetansemålet, men de skal bare reflektere. Det neste man legger merke til at det nå foreligger et kronologisk historisk rammeverk for dette kompetansemålet. Det var tidligere ikke spesifisert en periode

²²¹ "Høring - læreplaner i samfunnsfagene".

²²² Se vedlegg 1.

²²³ Se vedlegg 2.

for hvilke teknologiske omveltninger som skulle være i fokus, men nå er det teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag. I dette kompetansemålet ser man at de har lyttet til innspillene om at det behøves et kronologisk historisk rammeverk, men også at de har innsnevret kompetansemålet slik at det ikke er like åpent. Vi finner samme mønster i kompetansemålet som omhandler politisk omveltninger, hvor de i første utkast ikke spesifiserte periode, men til andre utkast har spesifisert fra opplysningstiden til i dag.²²⁴

Hvis man tar et annet kompetansemål fra første utkast og sammenligner med andre utkast, kan man se at enkelte kompetansemål er brutt opp. Eksempel fra første utkast: «diskutere i hvilken grad utviklingen i ulike perioder var preget av brudd eller kontinuitet» og «utforske ulike prinsipper for periodisering av fortiden for å forstå at perioder er konstruksjoner som er avhengig av hvilke prinsipper for periodisering vi bruker».²²⁵ Disse to kompetansemålet har blitt omformulert og delt i to; ett kompetansemål på vg2 og ett på vg3. Kompetansemålet for vg2 er «drøfte hva som skal til for å kalle en endring et brudd i historien», mens vg3 er «vurdere i hvilken grad utviklingen i ulike perioder var preget av brudd eller kontinuitet, og drøfte kriterier for periodisering av fortiden».²²⁶ Her kan man også legge merke til endringene for de taksonomiske verbene. «Diskutere» og «utforske» er tatt vekk fra første utkast og er erstattet med «drøfte» i vg2 og «vurdere» og «drøfte» i vg3. «Brudd og kontinuitet» er i vg2 endret til å bare omhandle «brudd»; «kontinuitet» kommer i vg3. I dette kompetansemålet er det derimot ikke konkretisert et kronologisk historisk rammeverk, noe som gir mer handlingsrom til læreren. Dette viser også at det ikke er ett kompetansemål som er fjernet, men at det kan være flere som er delt opp og fordelt på samme måte.

Tabell 4: Fremkomsten av taksonomiske verb i første og andre læreplanutkast.

Taksonomisk verb	Første læreplanutkast	Andre læreplanutkast
Finne	2	2
Undersøke	6	0
Utforske	5	5
Planlegge og gjennomføre	1	1
Gjøre/gjøre rede for	6	8

²²⁴ Se vedlegg 1 og 2.

²²⁵ Se vedlegg 1.

²²⁶ Se vedlegg 2.

Sammenligne	2	1
Drøfte	1	7
Diskutere	7	2
Vurdere	11	10
Beskrive	2	2
Presentere	1	1
Reflektere	4	5
Forklare	2	0
Analysere	0	1
Bruke	1	3
TOTAL ANTALL	51	48

Generelt kan man se at mange av de taksonomiske verbene i kompetansemålene er endret. For eksempel finner vi ved å se på tabell 4 at det fra første læreplanutkast er 6 forekomster av ordet «undersøke», mens det for andre læreplanutkast er 0. Totalt sett er det også 3 taksonomiske verb mindre, noe som kan tyde på at de har prøvd å gjøre kompetansemålene mindre omfattende og mer presis basert på innspillene. Samtidig er det ikke den største reduksjonen av taksonomiske verb. Det er interessant å se at læreplangruppen har gått vekk fra å bruke både «undersøke» og «forklare», men også at de har introdusert «analysere» i det andre læreplanutkastet.

5.2 Analyse av funn fra det andre læreplanutkastet

Denne delen tar for seg analyse og drøfting av historikernes og historiedidaktikernes innspill i lys av anvendt teori vedrørende den andre høringsrunden. På samme måte som i 5.1 vil også denne analysere og sammenligne et utvalg kompetansemål og vurderingsbeskrivelser for å se endringene fra andre læreplanutkast til den endelige læreplanen.

5.2.1 Analyse av historikerne

Metode og innhold

Historikerne er for det meste enig i at kompetansemålene har en god balanse mellom historiefaglige ferdigheter og realhistorisk kunnskap, men det uttrykkes at kompetansemålene fremdeles er omfattende selv om lærerne har et stort handlingsrom som er balansert av

autonomi og styring. Her dukker diskusjonsemner som ifølge Thue har vært en gjenganger i nærsagt alle reformarbeid etter 1930-årene. Hvordan forene historisk kunnskapstilegnelse med fordypning, forståelse og oppøving i historisk metode og tenkemåte?²²⁷ Selv om det kan virke som at det er en god balanse mellom historiefaglige ferdigheter og realhistorisk kunnskap, er kompetansemålene ifølge historikerne for omfattende. Læreplanutviklingen på 1990-tallet var preget av det samme, og kompetanse ble formulert på en måte som forutsatte omfattende kunnskap med 50 kompetansemål hvor enkelte av disse strakte seg over for mye som skulle dekkes.²²⁸ Dette viser at samme dilemma fra den tid også er relevant for Fagfornyelsen. Fra tabell 4 ser vi også at kompetansemålene har vært ett mål mer enn hva som var i læreplanen på 90-tallet, mens det for det andre utkastet 48 kompetansemål; en marginal nedgang. Noen grep for å gjøre kompetansemålene mer overkommelig kunne ha vært å øke timeantallet i faget, redusere kompetansemålene i historie eller utvikle flere kompetansemål. Men sistnevnte er noe som i første høringsrunde ble det uttrykt av enkelte historiedidaktikere, som Fagnettverket i Nord-Rogaland, at ikke er nødvendig for å oppnå det samme.²²⁹ Det er uvisst om noen av historikerne ville ønsket det samme.²²⁹

Taksonomiske verb

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter trekker frem, i sammenheng med kompetansemålene, taksonomiske verbene og sier at det ville vært en fordel å bruke flere metodeverb kontra kunnskapsverb.²³⁰ Med andre ord savner de flere taksonomiske verb ala «drøfte», «reflektere», «argumentere» og «analysere», og ønsker en reduksjon i kunnskapsverbene «gjøre greie for», «beskrive» og lignende. Dette er for å skape mer sammenheng mellom de ulike nivåene i læreplanen. Som sett fra tabell 4 ser man at antallet «gjøre/gjør rede for» er økt fra 6 til 8, «forklare» er gått fra 2 til 0, mens for eksempel «presentere» og «beskrive» er samme antall. Totalt sett er det i utgangspunktet et likt antall kunnskapsverb nå som tidligere. Det er også gjort endringer for metodeverbene, for eksempel er «diskutere» er redusert fra 7 til 2, men «drøfting» har økt fra 1 til 7. «Diskutere» og «drøfte» har i utgangspunktet samme betydning, men «diskutere» er i undervisningssammenheng brukt mer om muntlige øvelser mens «drøfting» er mer skriftlig.

²²⁷ Thue, "Den historiske allmenndannelse," s. 179.

²²⁸ Ibid., s. 187.

²²⁹ Utdanningsdirektoratet, "Høyeringar" (Fagnettverket i Nord-Rogaland).

²³⁰ "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)).

Dette er en påstand jeg ikke kan dokumentere, men som stammer av egen erfaring; ta det derfor med en klype salt eller tre. Men hvis man ser tilbake til Fagfornyelsens definisjon av kompetansebegrepet, så er det sannsynlig at tilspisningen er gjort til å ta hensyn eller prioritering til enkelte av de ferdighetene som inngår i kompetansebegrepet: motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.²³¹ Selv om drøfte også kan brukes i muntlig sammenheng, kan det virke som om at det er fokus på skriftlige metoder, og disse krever mesteparten – om ikke alle – av de nevnte ferdighetene. I forkant av høringsrunden ble det nevnt at de hadde gjort tilrettelegging for dybdelæring i historie ved å fokusere på metodisk tilnærming.²³² Det ble definert i en artikkel i *Bedre skole* som «elevens evne til å gradvis utvikle sin forståelse av begreper innenfor et fagområde og gjennom problemløsning, analyser og refleksjon kunne arbeide i og på tvers av fag- eller kunnskapsområder».²³³ Dermed kan de taksonomiske verbene være et resultat av tilrettelegging for dybdelæring i historie, da dette gjennomføres ved problemløsning, analyser og refleksjon. Det kan også forklare hvorfor verbet «analysere» ble introdusert i dette utkastet.

Kronologiske rammer

Historikerne mener det er klarere kronologiske rammer i dette utkastet, men det er fremdeles noen uklarheter. Den norske historiske forening mener det er uklart om det er tematisk eller kronologisk strukturert, og Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitet i Bergen mener det burde konkretiseres ytterligere i enkelte kompetansemål.²³⁴ Som nevnt under analysen av første læreplanutkast, viser historiedidaktisk forskning at elevene ser på fortid og nåtid som to ulike enheter fordi historisk kunnskap opptrer isolert og det mangler forståelse av sammenhenger.²³⁵ Det burde derfor være av interesse for læreplangruppen å legge til rette for at elevene kan forstå at det er sammenheng mellom de ulike kompetansemålene. En ytterlig konkretisering av kompetansemålenes perioder eller geografiske områder vil være med på å skape denne sammenheng. På den måten vil det være mulig å vurdere elevenes historiebevissthet, da kjennetegnet på høy grad av historiebevissthet

²³¹ NOU 2014:7, "Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag," s. 9.

²³² Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene".

²³³ Gilje, Landfald, og Ludvigsen, "Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger."

²³⁴ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Den norske historiske forening; Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen).

²³⁵ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 41 - 42.

er ifølge Lund at elevene skjønner at fortiden fortsetter ubrutt i nåtiden.²³⁶ Læreplangruppen har til en viss grad hørt på innspillene om kronologiske rammer fra første læreplanutkast, da historikerne selv vurderer de endringene som har blitt gjort til å være en forbedring, men samtidig har ikke læreplangruppen gitt klare nok kronologiske rammer.

5.2.2 Analyse av historiedidaktikerne

Metode og innhold

De fleste historiedidaktikerne mener det er for mye handlingsrom for læreren til å velge både innhold og metode. Dette skaper ifølge dem utfordringer for dybdelæring og vurdering i forhold til eksamen; særlig forbundet med lokale variasjoner på innholdsvalget. Samtidig påpeker enkelte at det er en bedre balansegang nå enn ved forrige høringsutkast, men savner mer fokus på årsaker og kausalitet. Universitetet i Oslo er positive til handlingsrommet, og mener at de åpne kompetansemålene gir læreren et stort handlingsrom til å velge og prioritere innhold i opplæring, og selv om enkelte kompetansemål er mer konkretisert, mener de at dette er gode kompromisser.²³⁷ I så hensyn virker det som om at de fleste lærere som underviser på videregående ønsker mer styring på opplæringen fra Utdanningsdirektoratet sin side, men Universitet i Oslo – som utdanner lærere – mener at et stort handlingsrom er positivt. En kan stille seg undrende om dette har noe med ulikhetene mellom historie som fag i akademia og i skolen. De som underviser på videregående trolig har bedre kjennskap til elevenes kapasiteter ved at de kontinuerlig er i kontakt med elever i denne aldersgruppen, mens de som underviser på universitetet er mer løst fra samme type kontakt med elever i samme aldersgruppe. Dette kan gjøre at de ikke kjenner til hvilken kompetanse elevene har mulighet til å opparbeide seg. Historie er i skolen blitt oppfattet som en lettvariant av det akademiske faget historie.²³⁸ Et perspektiv kan derfor være at de som utdanner fremtidige lærere i historie kanskje ikke kjenner til den konkrete kompetansen som kreves av læreren for å videreformidle sin kompetanse til elevene. I så måte kan man se for seg at man går ned en trapp, hvor de som utdanner lærere er det øverste trinnet, lærerne er i midten og elevene er det nederste trinnet. Nedsilingsteorien som Kvande og Naastad kritiserer kan her bli relevant. Nedsilingsteorien bunner i grunn rundt at det akademiske faget formidles og tilpasses

²³⁶ Ibid., s. 48.

²³⁷ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Universitetet i Oslo).

²³⁸ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*, s. 20.

elevenes utviklingsnivå.²³⁹ Her mente Kvande og Naastad at faghistorikere ikke behøver å tilpasse formidlingen basert på elevens behov, gi fagdidaktiske begrunnelser, prioritere basert på tidsrammen gitt i læreplanene eller å ha pedagogiske formidlingsevner.²⁴⁰ Dette kan også sies å være sant for de som utdanner lærere; en behøver ikke å ha undervist i den videregående skole for å få en stilling som didaktiker i historie på universitetet så lenge man har en historiefaglig bakgrunn. Man behøver heller ikke å tilpasse innholdet til ulike elever. Derfor kan det oppstå et vakuum mellom de som utdanner lærere og de som underviser i den videregående skole.

Utydelig struktur

I denne runden av høringene er det mange historiedidaktikerne som kommenterer på den strukturelle ved kompetansemålene. Også her skiller utdanningsinstitusjonene seg fra lærerne i den videregående skolen. Der hvor Universitetet i Agder kommenterer på at de savner en innholdsmessig tydeliggjøring av sammenhengen mellom de historiske hovedspørsmålene og kompetansemålene som kan bygge opp under dybdelæring, kommenterer lærerne i en større grad på selve kompetansemålene – ikke den helhetlige strukturen slik som UiA gjør.²⁴¹ Eksempelvis sier Måløy videregående skole at kompetansemålene er vage ved at verbene blant annet er utydelige og overambisiøse med lite faglig innhold.²⁴² På lignende måte mener St. Olav videregående at kompetansemålene er store og omfattende, og Nydalen videregående at 15-16 kompetansemål kan brukes i arbeidet med første verdenskrig.²⁴³ Vedrørende især Måløy, og trolig de andre nevnte videregående skolene også, kan en stille spørsmål hvorvidt de kommenterer på selve språket, altså de taksonomiske verbene brukt, eller om det er ideene som kompetansemålene uttrykker. Det er ikke et klart svar, men det virker som at det i bunn er ideene som kompetansemålene uttrykker som ligger til grunn med tanke på formuleringen «(...) verbene blant annet er utydelige og overambisiøse med lite faglig innhold».²⁴⁴ Det kan virke som at de savner verb som innehar faglig innhold. Hva menes det med verb som har faglig innhold? Det kan være det samme som enkelte historikere etterspurte i samme runde, nemlig mer metodeverb kontra kunnskapsverb.

²³⁹ Ibid., s. 21.

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Universitetet i Agder).

²⁴² Ibid., (Måløy).

²⁴³ Ibid., St. Olvas vgs, Stavanger; Nydalen vgs).

²⁴⁴ Ibid., (Måløy).

Vurdering

Stavanger Katedralskole og Bodin videregående uttrykker bekymring ovenfor de åpne kompetansemålene ved at disse gir utfordringer for vurderingsarbeidet til sensorene ved eksamen. Bodin videregående fremhever det de kaller for «private praksiser» i klasserommene, og frykter at lokalt varierende innhold vil gjøre vurderingsarbeidet vanskelig for sensorene.²⁴⁵ I så måte kan en trekke inn *performativity*: hvordan vil staten kunne innhente informasjon om eksamensresultatene for å sammenligne seg med andre land, når eksamensinnholdet kan variere fra skole til skole? Dette er et spørsmål jeg ikke har et klart svar på. Anbefalingene fra hovedutredningen i 2015 var å tilpasse seg til et samfunn som er kunnskapsbasert og et internasjonalt arbeidsliv med utfordringer knyttet opp mot bærekraftig utvikling, demografiske endringer med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, samt urbanisering og forbruksvekst.²⁴⁶ Hvis sammenligningsgrunnlaget ikke er likt nasjonalt, så stiller dette utfordringer mot det å sammenligne seg med det internasjonale samfunnet. Man kan jo, som gjort i forkant av utformingen til LK06, bruke PISA-tester for å skaffe grunnlag. En utfordring oppstår imidlertid for historiefaget ved at historiefaget ikke har vært en del av PISA-testene. Som nevnt kort i delkapittel 1.2.1 har PISA-testene omhandlet kompetanse i lesing, matematikk og realfag. Derfor er ikke historiefagets kunnskaper spesifikt testet. Da skisserer jeg meg en mulighet for å få sjekket nettopp dette, og det er å gjøre noe ala det samme som de engelske historiedidaktikerne gjorde; foreta en norsk studie som ser på elevenes forståelse av historiebevissthet i tiden etter introduksjonen av Fagfornyelsen.²⁴⁷ Da vil man i det minste få mulighet til å se hvordan resultatene i historiefaget er sammenlignet med det internasjonale samfunnets historiekunnskaper og -forståelse. Vurdering i historiefaget er derfor noe som kan være utfordrende å få satt i et *performativity*-system når innholdet og metodene ikke er likt nasjonalt hvis formålet med Fagfornyelsen er å tilpasse seg et kunnskapsbasert og internasjonalt samfunn.

²⁴⁵ Ibid., (Bodin videregående skole).

²⁴⁶ NOU 2015:8, "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser," s. 8.

²⁴⁷ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 41 - 42.

Fra dannelsesfag til metodefag?

Historiedidaktikerne mener at en av funksjonene til historiefaget er truet, nemlig det dannelsesmandatet som faget har. Det påpekes fra Oslo Handelsgymnasium at det er tydelig at læreplanen for historie både understreker fagets dannelsesfunksjon så vel som ferdighetsfunksjonen, men at selv om disse er understreket så er det for omfattende. Norsk lektorlag, Måløy videregående, Vardafjell videregående og Melhus videregående er blant de som mener at faget er på ferd med å gå fra et dannelsesfag til et metodefag, og enkelte understreker at de ikke skal utdanne historikere. Her sier Vardafjell videregående at historie skal være samfunnsdannende som skaper en felles forståelse av fortiden, og mener at en felles forståelse av fortiden er svært viktig for at samfunnet skal kjenne på et fellesskap.²⁴⁸ Formuleringen her kan gjøre at det virker som Vardafjell videregående trekker assosiasjoner mellom den samfunnsdannende funksjonen til historiefaget og historiebevissthet. Men hva er det samfunnsdannende funksjonen til historiefaget i dag? Det vil ikke være en overdrivelse å påstå at historiefagets samfunnsdannende funksjon på 1800-tallet er ulik vår tids samfunnsdannende funksjon. Fra historiefagets historie har vi sett at iallfall fra Reform 74 og frem til Fagfornyelsen kan man finne elementer av en epistemisk holdning, hvor det er samtiden som gir de etiske, politiske og sosiale målestokkene som historien verdsettes og bedømmes etter.²⁴⁹ Hvis man ser på de nye elementene i historiefaget i Fagfornyelsen, ser man tydelig at det er nåtidens epistemiske holdninger som har påvirket grunnstrukturen i Fagfornyelsen. Her kommer kjerneelementene, men trolig aller mest de tverrfaglige temaene som klare epistemiske holdninger. De tverrfaglige temaene er inngripende i alle fag, og vi ser dagsaktuelle tematikker i disse. Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling er som kjent de tverrfaglige temaene. De som utpreger seg mest som dagsaktuelle er bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring; dette med tanke på klimaendringene og det fokus som har vært og er på psykisk helse. Demokrati og medborgerskap har vært en del av historiefagets samfunnsdannende funksjon lenge, blant annet i læreplanens revideringer som trådte i kraft i 50-årene hvor historiefaget skulle vise hvordan forholdene i vår tid og særlig vårt samfunn er blitt som de er.²⁵⁰ Vardafjell videregående skole etterspør kanskje andre epistemiske holdninger enn hva Fagfornyelsen er bygd på og en historieforståelse basert på disse epistemiske holdningene. Historiebevissthet er beskrevet av Jensen (2003) som sammenhengen mellom fortidstolkning, samtidsforståelse og

²⁴⁸ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Vardafjell vgs).

²⁴⁹ Thue, "Den historiske allmenndannelse," s. 182.

²⁵⁰ Ibid., s. 178 - 79.

fremtidsperspektiver. Historiebevisstheten vil i så måte være påvirket av hva som undervises i historieundervisningen; herunder kjerneelementene og de tverrfaglige temaene innbakt i kompetansemålene.

Historiebevissthet

Historiebevissthet er et tema som er kommentert fra flere vinkler. Det kommenteres blant annet at historiebevissthet virker til å være overordnet alle andre kjerneelementer fordi alle de andre kjerneelementene er inkludert i avsnittet om historiebevissthet. Flere sier at realinnholdet er for lite til å nå historiebevissthet, enkelte spør hvordan man skal vurdere historiebevissthet og enkelte sier at faget som orienteringsfag må være slik at elevene kan orientere seg i historiske epoker og dermed ha grunnlag for å se sammenhenger fra fortid til nåtid. Dermed belyses den dominerende posisjonen til historiebevissthet, mangel på realinnhold for å oppnå historiebevissthet, vurdering av historiebevissthet og kronologisk historisk ramme får å oppnå historiebevissthet. Sistnevnte vil bli diskutert senere i en egen kategori som omhandler kronologi. Historiebevissthet er et element som er videreført fra LK06 ifølge tidligere forskning gjort av Anna Ytrebø.²⁵¹ Det er presisert av Utdanningsdirektoratet at historiebevissthet skal få et økt fokus i Fagfornyelsen, så det er ikke overraskende at historiebevissthet er det dominerende kjerneelementet i historie. Videre mangler det realhistorisk innhold ifølge historiedidaktikerne. For å oppnå historiebevissthet er det viktig med en grunnmur av historiske kunnskaper, slik at man kan man kan skape den hos elevene. Nevnt tidligere i forbindelse med forrige læreplanutkast, må historieundervisningen utvikle en tett bevissthetssammenheng mellom de ulike tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid.²⁵² Dette kan bare oppnås hvis det foreligger kunnskaper i faget, mener Kristelig Gymnasium.²⁵³ En kan også undre seg om de egentlig etterspør mer styring av det realhistoriske innholdet opp mot historiebevissthet slik vi har sett tidligere, siden kompetansemålene er forholdsvis åpent formulert. Det er videre atter en gjenganger fra forrige læreplanutkast, dog fra en annen aktør enn forrige gang, nemlig spørsmål om hvordan man skal kunne vurdere historiebevissthet når det er elevene som skal forstå seg selv historieskapt og historieskapende.²⁵⁴ Hvis man ser på vedlegg 2 under underveisvurdering for

²⁵¹ Obstfelder Ytrebø, "Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring," s. 73.

²⁵² Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 48.

²⁵³ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Kristelig Gymnasium).

²⁵⁴ *Ibid.*, (Røros vgs).

vg2 og vg3 sies det følgende om vurderingen av dette: «Elevene viser kompetanse når de forstår seg selv som historieskapt og historieskapende» for vg2 og «Elevene viser kompetanse når de forstår seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid» for vg3.²⁵⁵ For vg2 er det ikke klare definisjoner på hvordan de skal vise seg selv om historieskapt og historieskapende, mens for vg3 er det *litt* klarere definert ved at elevene skal forstå at de har en fortid, nåtid og framtid. Samtidig kan kjerneelementet historiebevissthet si noe ytterligere om hvordan denne skal utvikles. Elevene skal blant annet arbeide utforskende med historie og skaffe kildekritisk kompetanse, utvikle historisk empati og historisk oversikt, og å kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget.²⁵⁶ Ser man på dette i sammenheng med underveivurderingen for vg3, så har man dekket alle kjerneelementene for å oppnå historiebevissthet. Er det et kriterium at alle kjerneelementene må være dekket via kompetansemålene slik at man til slutt kan vurdere historiebevisstheten til elevene? Det virker sånn, og dette understreker også den dominerende posisjonen til historiebevissthet. En løsning som ble brukt i Sverige for å vurdere historiebevissthet hos elevene, som Lund viser til, kan også være en løsning for Norges læreplan. Dette var nasjonale prøver som konkretiserer hvordan læreplanen skal brukes, samtidig som den tar i bruk de fire kompetansene som historiedidaktisk forskning viser til; kompetanse i å bruke en historisk referanseramme, hvordan historisk kunnskap blir til, hvordan historie brukes og bruk av historiske begreper.²⁵⁷

Kronologiske rammer

Kronologi er noe historiedidaktikerne savner en klarere ramme rundt, og er noe nytt som historiedidaktikerne nå ser nærmere på. Historikerne har både i første læreplanutkast og i andre læreplanutkast etterspurt dette, men først i andre læreplanutkast finner man historiedidaktikernes meninger om dette. Norsk lektorlag mener at en tematisk tilnærming som ikke tar utgangspunkt i elevenes grunnkunnskaper kan fungere i høyere utdanninger, men ikke i skolefaget historie. Videre nevner de at alle behøver historieforståelse og en kronologisk tilnærming med tidsperioder og konkrete årstall er viktige knagger.²⁵⁸ I samme bane uttrykker Nesodden videregående at realhistoriske kunnskaper er en forutsetning for å nå metodemålene, og dette kan være utfordrende når kronologien ikke er tydelig.²⁵⁹ I forbindelse

²⁵⁵ Se vedlegg 2.

²⁵⁶ Utdanningsdirektoratet, "Historie (HIS01-03): Kjerneelementer."

²⁵⁷ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 196.

²⁵⁸ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Norsk lektorlag).

²⁵⁹ *Ibid.*, (Nesodden vgs).

med historiebevissthet mener Stavanger Katedralskole at kronologi nødvendig for at elevene skal kunne orientere seg i ulike historiske epoker og på den måte ha grunnlag for å se sammenhenger i utvikling frem til vår tid.²⁶⁰ Realhistoriske kunnskaper er ifølge innspillene nødvendig for både kronologi og historiebevissthet. Tvert om har man med historiedidaktikkforskning funnet ut at kunnskap ikke nødvendigvis er betinget med historiebevissthet, altså at kunnskap gir elevene en forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Forskningen viser at historisk kunnskap opptrer isolert og at det ikke er en forståelse av sammenhenger bare med hjelp av kunnskap.²⁶¹ Som nevnt i avsnittet om historiebevissthet, må denne kunnskapen integreres med en tett bevissthetssammenheng mellom de ulike tidsdimensjonene. En tydelig kronologi vil mest sannsynlig være behjelpelig for å oppnå dette, og en kan undre seg hvorfor historiedidaktikerne ikke har uttrykt seg om kronologi i det tidligere læreplanutkastet.

Læreboken som underviser i historiefaget

Lærebokstyrt undervisning er også noe, i likhet med forrige læreplanutkast, historiedidaktikerne uttrykker en vedvarende bekymring for. Dette henger sammen med kompetansemålene og hvordan de er åpent formulert. Kongsbakken videregående skole mener sistnevnte, mens Erik Lund mener at historielærere ikke har tid eller kompetanse til å operasjonalisere læreplanens ambisiøse mål, og at dette vil fylles av læremiddelprodusenter.²⁶² Den operasjonaliserte læreplanen omhandler som kjent om hvordan undervisningen blir gjennomført innenfor læreplanens rammer av læreren, og er basert på hvordan læreren oppfatter læreplanen.²⁶³ Hvis det er som Erik Lund mener, at historielærere verken har tid eller kompetanse til å operasjonalisere læreplanens mål, vil dette kunne gjøre at historieundervisningen blir lærebokstyrt. En åpen læreplan gir med andre ord stor makt til læremiddelprodusentene, så til gjengjeld vil dette gjøre at innspillene som er kommet til læreplanen ikke vil ha mye å si med mindre innspillene blir tatt til etterretning. Lærebokens rolle ved innføringen av en ny læreplan er ifølge Engelsen sentral som tolker og formidler, ved at den burde fange opp grunntankene i læreplanen; for mye handlingsrom gir læremiddelprodusentene et stort rom til å tolke mål og retningslinjer på sin måte.²⁶⁴

²⁶⁰ Ibid., (Stavanger Katedralskole).

²⁶¹ Lund, *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*, s. 41 - 42.

²⁶² Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Kongsbakken vgs; Erik Lund).

²⁶³ Engelsen, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?*, s. 28.

²⁶⁴ Ibid., s. 85.

Læreplanen burde derfor konkretisere kompetansemålene basert på innspillene. I samme baner mener Hafstad videregående skole at eksamen kan bli veldig styrt av innholdet i lærebøkene for at innholdet skal være så likt som mulig, siden kompetansemålene er så åpne at lokale variasjoner kan forekomme.²⁶⁵ Dette fremmer et fremragende spørsmål: hvem er det som egentlig skal bestemme den historiske kompetansen som testes ved eksamen – læreboken eller læreplanen? Hvis det er førstnevnte, kan læremiddelprodusentene til syvende og sist tolke kompetansemålene på hver sin måte, og dette kan gi ulikt historisk innhold alt etter hvilken lærebok hver enkelt skole velger å anvende. Særlig hvis læreren, som Erik Lund sa, mangler tid eller kompetanse til å operasjonalisere de ambisiøse kompetansemålene.

5.2.3 Historikernes og historiedidaktikernes påvirkning på det endelige læreplanutkastet

Hvordan har aktørene påvirket det andre læreplanutkastet? På samme måte som ble gjort angående det første læreplanutkastet, vil det være hensiktsmessig å oppsummere hva de to aktørene fokuserer på i sine innspill. Historikerne har i det andre læreplanutkastet fokusert på å gi innspill på tre hovedområder: metode og innhold, taksonomiske verb og kronologiske rammer. Metode og innhold samt kronologiske rammer er noe som de også ga innspill til i første læreplanutkast. Det er tydelig at disse er av interesse for historikerne. Vedrørende metode og innhold mente de fleste at det er en god balanse mellom historiefaglige ferdigheter og realhistorisk innhold, men kompetansemålene var omfattende. Det er også innspill rundt de taksonomiske verbene som er benyttet i læreplanen, som «gjøre rede for», «diskutere», «drøfte», «analyse» m.m. Her var det ett ønske om reduksjon i kunnskapsverbene «beskrive», «gjøre rede for» og erstatte det med metodeverbene «analysere», «drøfte» og lignende. Videre var det innspill hvor de savnet tydeligere kronologiske rammer. Her sier historikerne selv at det er en forbedring fra forrige læreplanutkast, og dette tyder på at læreplangruppen har tatt innspillene «inn i varmen» og gjort endringer. Historikerne er dog ikke fornøyde, da disse kronologiske rammene kunne vært klarere i både kompetansemålene, men også om læreplanen skal være tematisk eller kronologisk strukturert.

Historiedidaktikerne har gitt innspill på syv hovedområder: metode og innhold, struktur, vurdering, dannelsesfunksjonen til historiefaget, historiebevissthet, kronologi, og lærebokens

²⁶⁵ Utdanningsdirektoratet, "Høring - læreplaner i samfunnsfagene" (Hafstad videregående skule).

rolle. Forrige læreplanutkast var historiedidaktikerne mest fokusert på metode og innhold, historiebevissthet og læreboken, og disse går igjen for det andre læreplanutkastet. De fleste historiedidaktikerne mener det er for mye handlingsrom for læreren til å velge innhold og metode, og savner mer styring fra læreplanen. Enkelte kommenterer også på strukturen til læreplanen, og mener at den er utydelig. De savner blant annet en tydeliggjøring av sammenhengen mellom de historiske hovedspørsmålene og kompetansemålene som kan bygge opp under dybdelæring. Mesteparten av de strukturelle kommentarene fra historiedidaktikerne omhandler i større grad kompetansemålene enn helheten. De åpne kompetansemålene gir ifølge historiedidaktikerne utfordringer for vurderingsarbeidet til sensorene ved eksamen, siden dette kan gi store lokale variasjoner i hva elevene får undervist i historieundervisningen. Videre kommenterer de at dannelsesfunksjonen til historiefaget er truet, og de fleste føler at historiefaget går vekk fra dannelse til å fokusere for mye på metode. Det er til historiebevissthet kommet en del varierte innspill og kommentarer til. Disse går på kjerneelementets dominerende plass i historiefaget, at det er for lite konkretisert realinnhold til å opparbeide historiebevissthet, hvordan man skal vurdere historiebevissthet og at det behøves kronologisk historisk ramme for å oppnå historiebevissthet. I samme bane er det kommet en del innspill på de kronologiske rammene, og her sier de at en tematisk tilnærming ikke egner seg for skolefaget historie selv om dette kan funke i høyere utdanning. De ønsker også kronologisk tilnærming med tidsperioder og konkrete årstall. Til slutt er de opptatt av at læreboken potensielt kan få for mye definisjonsmakt vedrørende hvilket innhold som skal være med eller ikke i undervisningen, siden kompetansemålene er åpen og omfattende.

Da tar jeg frem spørsmålet jeg innledet dette delkapittelet med: hvordan har aktørene påvirket det andre læreplanutkastet? Til dette vil jeg på samme måte som til første læreplanutkast analysere et utvalg av kompetansemålene og vurderingsbeskrivelser. Utdanningsdirektoratet har også publisert en overordnet høringsoppsummering om hva de har endret fra det andre læreplanutkastet til den endelige læreplanen. Det vil dessverre ikke være mulig å se hva de to aktørene selv tenker om den endelige læreplanen, og det vil være interessant å følge med på samfunnsdebatten som trolig vil følge innføringen av Fagfornyelsen.

*Tabell 5: Antall kompetansemål i læreplanutkastene og den endelige læreplanen.*²⁶⁶

²⁶⁶ Se vedlegg 1, 2 og 3.

	Første læreplanutkast	Andre læreplanutkast	Endelige læreplan
Antall kompetansemål vg2	32 (ufordelt)	10	11
Antall kompetansemål vg3		21	17
SUM	32	31	28

Tabellen over viser at det har vært en endring i antall kompetansemål gjennom hele prosessen ved at det har gått fra totalt 32 kompetansemål til 28 kompetansemål. Denne statistikken viser at vg2 har fått 1 ekstra kompetansemål mens vg3 har fått 3 færre kompetansemål. Jeg har tidligere nevnt at Utdanningsdirektoratet har publisert en overordnet høringsoppsummering fra det andre læreplanutkastet som ga grunnlaget for den endelige læreplanen. Jeg vil nå bringe frem noen utdrag om hva Utdanningsdirektoratet sier konkret om innspillene til historie og hva de har endret. Utdanningsdirektoratet har kommentert oppsummerende fra innspillene at kompetansemålene er åpent formulert og innholdet er for omfattende, hvor det etterlyses mer konkret kunnskapsinnhold. I historie sier de at de har gjort grep for å redusere omfang.²⁶⁷ Videre sier de at i historie svarer under 50% av innspillene til høringsene på spørsmålet om at språket er klart. For alle læreplanene sier de at mange mener at språket har blitt bedre enn i tidligere utkast, hvor språket var og fremdeles er for akademisk med bruk av store ord og oppkonstruert språk. Her har de vært bevisste på å ta bort oppkonstruerte begreper for samtlige læreplaner og gjort noen språklige endringer i kjerneelementene; her er det ifølge dem ikke gjort store endringer siden kjerneelementene er fastsatt av Kunnskapsdepartementet. De har også gjort fagbegreper forståelig og presise, men disse er bare gjort der hvor det er kommet konkrete innspill på begreper.²⁶⁸ Dette er generelt for alle læreplaner, og de går ikke i større detaljer enn dette. Alt som er nevnt ovenfor er for øvrig også alt som sies om historie spesifikt. Det er tydelig fra deres høringsoppsummering at de har hørt på noen innspill og gjort grep, men det er en liten del av hva innspillene har gått ut på. Vi ser tydelig på antall kompetansemål fra tabell 5 at i den endelige læreplanen har de har

²⁶⁷ Utdanningsdirektoratet, "Overordnet høringsoppsummering (svarebrev del A)" s. 8.

²⁶⁸ Ibid., s. 19 - 20.

reduisert omfang når det gjelder kompetansemålene, men har de også redusert omfanget av innhold inne i selve kompetansemålene eller er de like omfattende?

Her vil jeg presentere noen kompetansemål hvor de sammenlignes med det andre læreplanutkastet opp mot den endelige læreplanen. Det er enkelte kompetansemål som har fått endret det taksonomiske verbet. For eksempel fra vg2 finner vi i det andre læreplanutkastet kompetansemålet «*gjøre rede for* hvordan demokrati fungerte i antikken og i moderne tid, og hvordan dette ga mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse» og «*sammenligne* hvordan demokratiet i antikken og demokratiet i vår tid har gitt mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse» i den endelige læreplanen.²⁶⁹ Her er «*gjøre rede for*» erstattet med «*sammenligne*». Vi finner lignende eksempel i kompetansemål fra vg3. Kompetansemålet «*planlegge og gjennomføre* en undersøkelse av en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i» i det andre læreplanutkastet og «*utforske* en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i» i den endelige læreplanen.²⁷⁰ Her er «*planlegge og gjennomføre*» erstattet med «*utforske*». Fra det første eksempelet er det tydelig at de har tatt til seg innspillene fra enkelte av historikerne som ønsket mindre kunnskapsverb som «*beskrive*» og ønsket flere metodeverb som «*reflektere*». De har gått vekk fra den forklarende «*gjøre rede for*» til å gå for et mer metodisk verb, «*sammenligne*». I tabellen nedenfor er det interessant å se hvilke endringer som er gjort i forhold til valg av taksonomiske verb. Det er især to av verbene som utpeker seg mer enn andre, da disse har de største endringene i antall forekomster. Ordet «*utforske*» er fra andre læreplanutkast til den endelige læreplanutkast gått fra 5 til 7, og ordet «*reflektere*» har med den desidert markante økningen gått fra 5 til 9. Det er også verdt å bemerke at «*planlegge og gjennomføre*» ikke lenger er tilstede i læreplanen. Antall totale verb har økt til 5 i den endelige læreplanen.

Tabell 6: Fremkomsten av taksonomiske verb i begge læreplanutkastene og den endelige læreplanen.²⁷¹

Taksonomisk verb	Første læreplanutkast	Andre læreplanutkast	Endelige læreplan
------------------	-----------------------	----------------------	-------------------

²⁶⁹ Min kursiv. Se vedlegg 2 og 3.

²⁷⁰ Min kursiv. Se vedlegg 2 og 3.

²⁷¹ Se vedlegg 1, 2 og 3.

Finne	2	2	2
Undersøke	6	0	0
Utforske	5	5	7
Planlegge og gjennomføre	1	1	0
Gjøre/gjøre rede for	6	8	7
Sammenligne	2	1	2
Drøfte	1	7	6
Diskutere	7	2	2
Vurdere	11	10	10
Beskrive	2	2	1
Presentere	1	1	2
Reflektere	4	5	9
Forklare	2	0	0
Analysere	0	1	1
Bruke	1	3	4
TOTAL ANTALL	51	48	53

Tidligere stilte jeg spørsmål om omfanget av innhold er redusert inne i selve kompetansemålene eller om de var like omfattende. Tar man dataene fra tabell 5, hvor det er 3 færre kompetansemål i den endelige læreplanen, og dataen fra tabell 6 hvor antallet verb er økt med 5, kan det tyde på at omfanget av innholdet i kompetansemålene ikke er redusert. Det er tross alt 5 flere taksonomiske verb i 3 færre kompetansemål. For å kunne gi et klarere svar vil det være hensiktsmessig å se på noen flere kompetansemål for sammenligningsgrunnlag. Det er eksempler på enkelte kompetansemål som er blitt mer konkret, men også kompetansemål som er mindre konkret. Eksempel på førstnevnte fra andre utkast vg3: «reflektere over hvordan fortiden *brukes av politiske eller kommersielle aktører* og drøfte hensikten med denne historiebruken» og «reflektere over hvordan fortiden *brukes av ulike aktører* og drøfte hensikten med denne historiebruken» fra den endelige læreplanen.²⁷² Ser man på det som står i kursiv, så er «politiske eller kommersielle aktører» byttet ut med «ulike aktører». Kompetansemålet er ikke lenger like konkret, og gir mer handlingsrom. Dette går

²⁷² Min kursiv. Se vedlegg 2 og 3.

imot flesteparten av innspillene som ønsket mer konkret realhistorie. Videre er det et annet kompetansemål som har blitt mer konkret. Fra andre læreplanutkast på vg3 finner vi «bruke historiske kunnskaper i argumentasjon for hvordan vi kan skape et bærekraftig samfunn» og «vurdere hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser og bruke historiske perspektiver i samtale om bærekraftige løsninger» i den endelige læreplanen.²⁷³ Her har «historiske kunnskaper» blitt konkretisert i noen grad. Det er tydelig at endringene er et tveegget sverd, hvor de i det ene øyeblikket virker til å ha hørt på begjæret om konkretisert realinnhold mens de i det andre øyeblikket ikke gjør det.

Det var fra innspillene kommet kommentarer på historiebevissthet og hvordan denne skulle vurderes. Under *underveisvurdering* i det andre læreplanutkastet viser elevene kompetanse når de «forstår seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid».²⁷⁴ Det var også dette enkelte hadde kommentert, det med historieskapt og historieskapende forståelse hos elevene og hvordan dette skulle vurderes. I den endelige læreplanen er «historieskapt» og «historieskapende» fjernet. I stedet viser og utvikler elevene kompetanse når de «ser sammenhenger i fortiden og mellom fortid og nåtid (...)».²⁷⁵ Her virker det som at de har adressert problemet med å vurdere elevens forståelse av at de selv er historieskapt og historieskapende ved å simpelthen fjerne ordene i selve vurderingsdelen av læreplanen. Men det er fremdeles en fremkomst av disse to ordene under kjerneelementet historiebevissthet som sier at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid.²⁷⁶ Kjerneelementene er fastsatte av Kunnskapsdepartementet, men Utdanningsdirektoratet kunne fremdeles gjøre mindre språklige endringer ifølge deres overordnede høringsoppsummering.²⁷⁷ En kan da stille seg undrende til hvorfor det ikke har vært mulig for dem å også fjerne «historieskapt og historieskapende» fra kjerneelementene også, eventuelt omformulere disse. Trolig har de kanskje ikke hatt myndighet til dette, men da burde vurderingsbeskrivelsene også adressere dette med beskrivelser på hvordan en slik kompetanse kan vurderes, og ikke fjerne det helt. Det virker derfor som at dette konkrete innspillet om historiebevissthet er feid under teppet.

²⁷³ Se vedlegg 2 og 3.

²⁷⁴ Se vedlegg 2.

²⁷⁵ Se vedlegg 3.

²⁷⁶ Utdanningsdirektoratet, "Historie (HIS01-03): Kjerneelementer."

²⁷⁷ "Overordnet høringsoppsummering (svarbrev del A)" s. 20.

5.3 Oppsummering

Første høringsrunde

Historikerne er splittet angående hva de mener om handlingsrommet til lærerne, altså valgfriheten til innhold og metode. Enkelte mener det er positivt med stor valgfrihet av innhold, mens andre mener kompetansemålene er for åpne og savner mer styring av læreplanen. Historiedidaktikerne er ikke like splittet, og mener det er for mye metode på bekostning av innhold i kompetansemålene. Enkelte, dog i mindretall, mener at det er en god balanse mellom metode og innhold.

Historikerne mener at læreplanen er utydelig og har uklar struktur, og at sammenhengen i faget kan bli utydelig hvis det ikke er et historisk kronologisk rammeverk.

Historiedidaktikerne er bekymret over at lærebøkene kan styre mye av historieundervisningen, fordi kompetansemålene er for omfattende og vage. Videre mener de at historiebevissthet ikke henger sammen med kompetansemålene, og det fremgår ikke i klartekst hvordan dette skal bygges eller skapes hos elevene.

Det som ble gjort etter første høringsrunde av Utdanningsdirektoratet, er at de utviklet historiske hovedspørsmål med tilknytning til kjerneelementet *mennesker i fortid, nåtid og framtid*, men også fjernet innhold som ikke passer til hovedspørsmålene og lagt større vekt på metodisk tilnærming. I kompetansemålene er det etter første høringsrunde spesifisert perioder på disse spørsmålene, noe det ikke var tidligere, samt endring av taksonomiske verb til å bli mer metodiske. Her virker det som at historikerne har fått en større påvirkning på læreplanen enn historiedidaktikerne, ved at historikerne nevnte i større grad mer styring av innhold, mens historiedidaktikerne ville ha mindre metode – det fikk de ikke, da det ble lagt større vekt på metodisk tilnærming. Begge ville ha mer lukkede kompetansemål, og for de kompetansemålene som er relatert til nevnte kjerneelement, var de blitt mer lukkede enn hva de tidligere var. I tillegg til dette var det konkrete perioder for enkelte av kompetansemålene.

Andre høringsrunde

Historikerne er enig i at kompetansemålene har en god balanse mellom realhistorisk kunnskap og historiefaglige ferdigheter, men kompetansemålene er fremdeles for omfattende selv om lærerne har et handlingsrom balansert av autonomi og styring. De fleste historiedidaktikerne

mener det er for mye handlingsrom for læreren til å velge både innhold og metode, og kan skape utfordringer mot eksamen med lokale innholdsvariasjoner. Her mener lærerne at det er for mye handlingsrom, mens historiedidaktikerne på universitetet mener den er god.

Historikerne ønsker flere metodeverb og ikke kunnskapsverb. Videre sier historikerne at det er klarere kronologiske rammer i dette læreplanutkastet, men det fremgår som uklart om det er tematisk eller kronologisk strukturert; de mener dette burde konkretiseres ytterligere. Vedrørende kronologi mener historiedidaktikerne at denne også burde konkretiseres, men helst kronologisk og ikke tematisk.

Innenfor den historiedidaktiske gruppen kommenterer de på en utydelig struktur. Her kommenterer historielærerne på selve kompetansemålene som vage og de taksonomiske verbene, mens historiedidaktikerne kommenterer på sammenhengen mellom de historiske hovedspørsmålene fra kjerneelementet og kompetansemålene.

Historiedidaktikerne er også bekymret over at åpne kompetansemål gir utfordringer knyttet til vurderingsarbeidet til sensorene vedrørende eksamen. En annen bekymring de har er at de mener dannelsesmandatet som faget har er truet siden det er så stort fokus på metode i faget, og enkelte understreker at de ikke skal utdanne historikere. Videre sier de at historiebevissthet virker til å være overordnet alle de andre kjerneelementene, at det er for lite realinnhold i kompetansemålene for å skape historiebevissthet, og de etterspør hvordan denne skal vurderes. En siste bekymring er at lærebøkene kan komme til å styre mye av innholdet, igjen fordi kompetansemålene er for åpent formulert.

Utdanningsdirektoratet sier vedrørende kompetansemålene at de har gjort grep for å redusere omfanget. De har også foretatt språklige endringer i kompetansemålene og kjerneelementene, i sistnevnte er det ikke foretatt store endringer fordi dette er fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Fagbegreper er mer forståelig og presise, men kun der de har fått konkrete tilbakemeldinger har de foretatt endringer. Man kan tydelig se både endringer vedrørende de taksonomiske verbene i kompetansemålene, men også at antallet kompetansemål er redusert. En nærmere analyse viser at enkelte kompetansemål er mer åpne og at noen er mer omfattende ved at to kompetansemål har blitt til ett, samtidig som enkelte inneholder flere taksonomiske verb.

6 Konklusjon

Problemstillingen for denne avhandlingen handler om hvilke syn om kompetanse kommer frem i innspillene for historie i læreplanutkastene til Fagfornyelsen, og hvordan innspillene har påvirket prosessen. For å gjøre det enklere å gå fram i søket av svar på problemstillingen, har jeg delt problemstillingen i tre forskningsspørsmål. Disse skulle gi meg kunnskap om hvilke syn om kompetanse som kommer frem i innspillene av både faghistorikere og fagdidaktikere, hvordan innspillene har påvirket prosessen, og hvor mye makt aktørene har hatt i prosessen. For å svare på problemstillingen har jeg gått gjennom høringsinnspillene for begge læreplanutkastene, samt foretatt sammenligninger av de to læreplanutkastene og den endelige læreplanen. Gjennom mine funn og analysen har jeg belyst og drøftet nevnte forskningsspørsmål.

Ved å redegjøre for bakgrunnen av Fagfornyelsen med hjelp av NOU 2014:7, NOU 2015:8, læreplanhistorie og diverse uttalelser fra Utdanningsdirektoratet, har jeg klargjort hvorfor det er en Fagfornyelse og hvordan kompetansebegrepet har utviklet seg. Dette har dannet den kontekstuelle bakgrunnen for avhandlingen og problemstillingen.

Gjennom drøftingen har jeg kommet frem til at det er ulike syn og fokusområder rundt kompetanse både mellom historikere og historiedidaktikere, men tidvis også mellom historiedidaktikere på universitet og den videregående skole. Eksempelvis var historikerne i første høringsrunde splittet angående handlingsrommet til lærerne, men i andre høringsrunde mente de det var en større balansegang. På den andre siden mente historiedidaktikerne at både valgfriheten av innhold og metode, kanskje særlig metode, var for stor i begge utkastene, og at metode ble for mye vektlagt. Vedrørende andre høringsrunde skilte historiedidaktikerne på universitet seg fra de på videregående skole, hvor førstnevnte mente at det nå var en bedre balansegang mellom innhold og metode. Som et svar på innspillene ble det i det andre læreplanutkastet vektlagt *mer* metodisk tilnærming. Det er også tydelig at det er ulike fokusområder for hva som kommenteres angående kompetanse på læreplanen. Der hvor historikerne har gjennom begge læreplanutkastene kommentert på områder som styring av innhold fra sentralt hold, struktur, kronologi og taksonomiske verb, har historiedidaktikerne på den andre siden kommentert på andre deler. Dette er metode på bekostning av innhold, lærebokens rolle, historiebevissthet, struktur, vurdering, bekymringer angående å gå fra dannelsesfag til metodefag og kronologi. Det er et tydelig skille mellom hva historikerne og

historiedidaktikerne vektlegger når de kommenterer på den foreslåtte kompetansen som fremkommer i læreplanen, men samtidig er det visse likheter på enkelte områder.

I hvor stor grad aktørene har hatt noen påvirkning i prosessen? Etter første høringsrunde ble det per Utdanningsdirektoratets oppsummering av høringsinnspill for historiefaget sagt at det ble gjort tilrettelegging for dybdelæring ved å legge mer vekt på metodisk tilnærming.

Historikerne var i det første læreplanutkastet opptatt av å få mer styring av innholdet, mens historiedidaktikerne mente det var for mye metode på bekostning av innhold. Her virker det som at historiedidaktikerne ikke har fått mye medhold i sine innspill, da det ble vektlagt mer metodisk tilnærming. De har også utviklet noen historiske hovedspørsmål knyttet til kjerneelementet *mennesker i fortid, nåtid og framtid* som tilfredsstilte både historikernes og historiedidaktikernes ønske om konkretisert innhold knyttet opp mot innspillene angående åpne kompetansemål og kronologi. Samtidige har de fjernet innhold som ikke passer til hovedspørsmålene, og de har redusert både taksonomiske verb og ett kompetansemål fra det første til det andre læreplanutkastet. Det virker som at ingen av aktørene har hatt noen nevneverdig stor påvirkning på det andre læreplanutkastet, men de har hatt *noe*.

I høringsoppsummeringen for det andre og siste læreplanutkastet ble det utgitt en overordnet høringsoppsummering hvor Utdanningsdirektoratet oppsummerer enkelte konkrete høringsinnspill som kom inn til historiefaget. Innspillene savnet mer konkret kunnskapsinnhold, og kompetansemålene var åpent formulert og inneholdt for omfattende innhold, og Utdanningsdirektoratet gjorde grep for å redusere omfanget. De har også foretatt språklige endringer, og til de fagbegrepene de har fått innspill på har de gjort endringer. Dette er alt som sies om historiefaget spesifikt, og ut ifra mine analyser kan det virke som at de ikke har latt innspillene ha noen større påvirkningskraft enn at de har prøvd å korte ned på kompetansemål. Dette er fordi omfanget av innhold virker til å være like stort, om ikke større, i hvert enkelt kompetansemål siden to kompetansemål har i enkelte tilfeller blitt til ett. De har derimot hørt på historikerne som ønsket mindre kunnskapsverb til fordel for metodeverb, ved at mange kunnskapsverb er fjernet. Til forskjell fra første læreplanutkast hvor de minket antall verb, er antall verb økt i den endelige læreplanen. Det er færre kompetansemål, men flere taksonomiske verb som kan tyde på at omfanget ikke er redusert slik som Utdanningsdirektoratet oppsummerte. En viktig ting å legge merke til, er at det i innspillene kom spørsmål om hvordan man skulle vurdere historiebevisstheten hos elevene, ved at de ser seg selv som historieskapte og historieskapende. Fra det andre læreplanutkastet til den endelige læreplanen er dette fjernet under underveivurderingen. Vi finner fremdeles det at

elevene ser seg selv som historieskapt og historieskapende under kjerneelementet *historiebevissthet*. Dette er med andre ord ikke adressert.

Det virker som at ingen av aktørene har hatt noe særlig stor påvirkning på utformingen av læreplanen. Det er bekymringsfullt ved at hele prosessen fremstår som en mulighet å påvirke læreplanen, men til slutt vil ikke innspillene ha noen særlig stor påvirkning. For meg som kommende historielærer virker det særdeles bekymringsfullt at historiedidaktikerne som arbeider på den videregående skolen ikke har hatt større påvirkningskraft enn det som fremkommer her, da disse etter min mening har størst erfaring rundt hva som fungerer eller ikke i den videregående skolen. Kompetansen som kreves for å undervise etter åpne og omfattende kompetansemål er høy. Jeg er etter dette like bekymret over lærebokens rolle i klasserommet som historiedidaktikerne gir uttrykk for i sine innspill, og ser for meg at lærebøkene kan styre veldig mye av undervisningen. I hvert fall i de første årene etter innføringen av Fagfornyelsen, og kanskje særlig til hver ny generasjon med nyutdannede lærere.

Det er for øvrig interessant å se samfunns- og kunnskapssynet som preget fag- og læreplanutviklingen i reformen fra 74 og 94 som Skarpenes undersøkte, fortsetter å prege Fagfornyelsen ved at man skal være en «evig student» med evne og vilje til å omstille seg et dynamisk kunnskapssamfunn. Særlig siden resultatene viser at kunnskapen er mer flyktig, og det er metodene som skal ligge til grunn. Årene fremover vil bringe med seg debatter om Fagfornyelsen, og det er for meg stor interesse å følge med på debatten videre. Et sentralt spørsmål jeg undrer på, er hvordan og hvor godt Fagfornyelsen kommer til å fungere i praksis og om dagens historielærere innehar den nødvendige historiekompetansen som Fagfornyelsen krever. Jeg tror det, men samtidig krever det mer av den enkelte læreren.

7 Litteraturliste

- Apple, Michael W. *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. Vol. 86: Routledge, 2013. doi:10.4324/9780203118115.
- Ball, Stephen J. *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Vol. 38: Routledge, 2012. doi:10.4324/9780203803301.
- Bratberg, Øivind. *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Emblemsvåg, Marianne Synnes. "Det blir lærerens oppgave å lære barna hva kritisk tenkning er." Hentet den 17.04.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kritisk-tenkning-laereplaner/det-blir-laererens-oppgave-a-laere-barna-hva-kritisk-tenkning-er/229510>.
- Engelsen, Britt Ulstrup. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?* 7 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2015.
- Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman Applied Linguistics. 2 utg. Harlow: Longman, 2010.
- Gilje, Øystein, Ørjan Flygt Landfald, og Sten Ludvigsen. "Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer." *Bedre skole*, nr. 4/2018 (2018).
- Jensen, Bernard Eric. *Historie : livsverden og fag*. København: Gyldendal, 2003.
- Kjeldstadli, Knut. *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget*. 2. utg. utg. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- Kunnskapsdepartementet. "Fornyelse innholdet i skolen." Pressemelding, 2018, Hentet den 29.10.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606070>.
- Kunnskapsdepartementet. "Kompetanse for kvalitet." Hentet den 27.03.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>.
- Kvande, Lise, og Nils E. Naastad. *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl., 2013.
- Lund, Erik. *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. utg. Oslo: Universitetsforl., 2016.
- Melheim, Terje. "Fremtidskompetanse i norsk skole -fra ide til overordnet læreplan." Universitetet i Tromsø, 2018.

Melve, Leidulf, og Teemu Ryymin. *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo: Universitetsforl., 2018.

NOU 2014:7. "Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag." Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2014

NOU 2015:8. "Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser." Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2015

Obstfelder Ytrebø, Anna. "Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring." Universitetet i Tromsø, 2019.

Omslagsbilde: "Shared Knowledge" av Jon Opprecht, Creative Commons CC0. Hentet den 10.05.20 fra https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Icon_DINA_Voraussetzungen_Digitale_Nachhaltigkeit_06_Geteiltes_Wissen_Farbig.svg.

Skram, Harald F. "Historiefaget I Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre Og bevisstgjøre." *Acta Didactica Norge* 5 (2011).

Statistisk sentralbyrå. "Kompetanseprofil for lærere i videregående skole." Hentet den 27.03.20 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-for-laerere-i-videregaende-skole>.

Store Norske Leksikon. "Nyliberalisme." Hentet den 05.03.20 fra <https://snl.no/nyliberalisme>.

Sæle, Christian. "Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole." i *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945*, redigert av Teemu Ryymin. Oslo: Universitetsforlaget, 2017.

Thue, Fredrik W. "Den historiske allmenndannelse." *Historisk tidsskrift* 98, nr. 2 (2019).

Utdanningsdirektoratet. "Dybdelæring." Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.

Utdanningsdirektoratet. "Fagfornyelsen - innspillsrunde skisser til læreplaner i samfunnsfag, geografi og historie." (2018).

Utdanningsdirektoratet. "Historie (HIS01-03): Kjerneelementer." 2019.Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. "Historie (HIS01-03): Tverrfaglige emner." 2019.Hentet den 27.03.20 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. "Hva er fagfornyelsen?" Hentet den 28.10.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>.

Utdanningsdirektoratet. "Høring - læreplaner i samfunnsfagene." Hentet den 17.03.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357>.

Utdanningsdirektoratet. "Høyringar." Hentet den 16.03.20 fra <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#288>.

Utdanningsdirektoratet. "Internasjonale studier." Hentet den 06.04.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/>.

Utdanningsdirektoratet. "Kjerneelementer - fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo." Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>.

Utdanningsdirektoratet. "Kompetanse i fagene." Hentet den 20.02.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>.

Utdanningsdirektoratet. "Kompetansemål og vurdering." Hentet den 25.03.20 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv84;>
[https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85.](https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85)

Utdanningsdirektoratet. "Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram." Hentet den 17.03.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=678>.

Utdanningsdirektoratet. "Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram." Hentet den 25.03.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=571>.

Utdanningsdirektoratet. "Nye læreplaner - grunnskolen og vgo." Hentet den 18.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>.

Utdanningsdirektoratet. "Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer når?" Hentet den 28.10.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>.

Utdanningsdirektoratet. "Oppsummeringer av 7000 innspill til læreplanskissene." Hentet den 17.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/>.

Utdanningsdirektoratet. "Overordnet høringsoppsummering (svarbrev del A)." Hentet den 09.03.20 fra

https://www.udir.no/contentassets/0d937e91dbdc457caac21a161874dbec/overordnet_horingsoppsummering_lareplaner.pdf.

Utdanningsdirektoratet. "PISA." Hentet den 06.04.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>.

Utdanningsdirektoratet. "Slik ble læreplanene utviklet - fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo." Hentet den 16.03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>.

Utdanningsdirektoratet. "Å forstå kompetanse." Hentet den 20.02.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>.

Vedlegg 1: Utdrag fra første læreplanutkast i historie²⁷⁸

2. Kompetansemålene skal fordeles på Vg2 og Vg3

Kompetansemålene skal fordeles på Vg2 og Vg3

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- Finne eksempler på hvordan historie brukes i lokalmiljøet, av politiske og kommersielle aktører og reflektere over historiefortolkningene og hensikten med denne historiebruken.
- undersøke hvordan historie har blitt brukt til å skape identitet og forklare hvordan historie er med på å forme oss som mennesker
- Utforske historie ved å finne, vurdere og bruke historisk materiale av ulik art som kilder i egne framstillinger
- Utforske historie ved å stille spørsmål, formulere problemstillinger og antagelser, og trekke slutninger
- Gjøre søk etter digitalt materiale og vurdere funnenes anvendbarhet og pålitelighet til å gi svar på våre spørsmål
- Planlegge og gjennomføre en undersøkelse av en historisk person og diskutere personens tenkning og handlinger i lys av samtiden han/hun levde i
- Sammenligne ulike forklaringer på en og samme historiske hendelse og drøfte hvorfor historien kan framstilles forskjellig
- Diskutere i hvilken grad utviklingen i ulike perioder var preget av brudd eller kontinuitet
- Utforske ulike prinsipper for periodisering av fortiden for å forstå at perioder er konstruksjoner som er avhengig av hvilke prinsipper for periodisering vi bruker
- Utforske samme historiske tema fra et mikro- og et makroperspektiv for å utvikle perspektivforståelse
- Vurdere hva som gjør en historisk hendelse betydningsfull og diskutere hva som kan være avgjørende for hvilken historie vi anser som betydningsfull
- Gjøre rede for viktige endringer i hvordan mennesker har produsert mat og vurdere hvilke konsekvenser endringen hadde for menneskenes livsbetingelser
- Presentere årsaker til viktige demografiske endringer og vurdere virkninger for mennesker og samfunn
- Reflektere over i hvilken grad menneskers bruk av naturressurser og påvirkning på naturen har vært bærekraftig

²⁷⁸ Utdrag fra første utkast av læreplanen, kompetansemål og (underveis)vurdering for vg2 og vg3. "Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram," Hentet den 25.03.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=571>

- Utforske sentrale teknologiske omveltninger og reflektere over hvordan de endret menneskers livsbetingelser og formet forventninger til framtida
- Diskutere i hvilken grad økonomisk organisering har påvirket sosiale forskjeller til ulike tider
- Beskrive styreformer i ulike perioder og vurdere hvordan makt var fordelt og legitimert
- Gjøre rede for bakgrunnen for store politiske omveltninger i ulike perioder og vurdere hvilke tanker og ideologier som lå til grunn
- Undersøke hvordan demokrati har blitt forstått til ulike tider og hvordan dette har gitt mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse
- Gjøre rede for hvordan grenser mellom stater har blitt trukket og vurdere hvilken betydning det har hatt for inkludering og ekskludering av folkegrupper og minoriteter
- Diskutere hvordan historie har blitt brukt for å skape nasjonal identitet og hvordan dette har inkludert og ekskludert ulike grupper
- Vurdere årsaker og motiver til at mennesker til ulike tider har migrert og sammenligne likheter og forskjeller med migrasjon i dag.
- Undersøke møter mellom ulike kulturer for å forstå at kulturmøter har vært både konfliktfylte og berikende for samfunn og menneskers liv
- Reflektere over hvordan majoriteter og makthavere har behandlet minoriteter og urfolk, rettfærdiggjort sine handlinger og forholdt seg til tidligere urett.
- Beskrive hvordan og hvorfor stater til ulike tider har underlagt seg landområder og hvordan befolkningen der har forsøkt å styrke sine rettigheter eller å frigjøre seg
- Undersøke bakgrunnen for sentrale kriger og konflikter i ulike perioder
- Diskutere hvorfor bakgrunnen for samme krig eller konflikt kan fremstilles forskjellig
- Gjøre rede for hvordan ideologier og tankesett har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord
- Undersøke fredsslutninger fra ulike perioder og vurdere den historiske konteksten de ble til i og i hvilken grad de bidro til å skape fred, samarbeid og forsoning
- Forklare hvordan mennesker i krigssituasjoner hadde ulike handlingsrom og tok ulike valg, og diskutere hvilke konsekvenser det fikk for dem.
- Gjøre rede for religionens plass i samfunnet til ulike tider og hvilken betydning det har hatt for hvordan mennesker har oppfattet seg selv og andre
- Undersøke enkeltmenneskers, samfunnsgruppers eller folkegruppers streben etter å frigjøre og myndiggjøre seg selv og vurdere hvilke strategier de valgte for slik frigjøring

Fagspesifikk omtale av vurdering i fag

Læreplaner for fag skal inneholde en fagspesifikk omtale av vurdering. Dette kommer senere.

3. Vurdering

3.1. Fagspesifikk omtale av vurdering i fag

Opplæringen og vurderingen i faget skal være i tråd med overordnet del av læreplanverket. Læreren skal gjennom sin vurderingspraksis støtte opp under elevens dybdelæring, motivasjon og mestring.

Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering i faget. Kompetansemålene skal forstås i lys av formålsparagrafen i opplæringsloven, overordnet del og teksten Om faget.

Elevene skal medvirke i egen læring. De skal få muligheten til å vise kompetansen sin på ulike måter, reflektere over læringen og delta aktivt i vurderingen av eget arbeid. Læreren skal støtte og veilede eleven til å kunne sette seg mål og vurdere egen utvikling.

Underveisvurderingen i fag skal brukes som et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i faget. Den kompetansen eleven har vist underveis i opplæringen, er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunktkarakteren i fag skal fastsettes.

I standpunktvurderingen skal læreren vurdere den samlede kompetansen i faget. Vurderingsgrunnlaget skal ivareta bredden i kompetansemålene i læreplanen. Eleven skal være kjent med hva det blir lagt vekt på i fastsettingen av standpunktkarakteren.

3.2. Sluttvurdering

Omtale av sluttvurdering er ikke klar til denne innspillsrunden.

Vedlegg 2: Utdrag fra andre læreplanutkast i historie²⁷⁹

Kompetansemål og vurdering

Kompetansemål og vurdering Vg2

Kompetansemål etter Vg2

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- reflektere over hvordan fortiden former oss som mennesker
- utforske fortiden ved å stille spørsmål og innhente, tolke og bruke ulikt historisk materiale for å finne svar
- drøfte hva som skal til for å kalle en endring et brudd i historien
- utforske hvordan hendelser i fortiden minnes lokalt og nasjonalt
- gjøre rede for viktige endringer i hvordan mennesker har skaffet seg mat og brukt naturressurser, og vurdere betydningen av dette for menneskenes livsbetingelser og et bærekraftig samfunn
- presentere årsaker til viktige demografiske endringer og vurdere virkninger for mennesker og samfunn
- gjøre rede for hvordan handel og økonomiske systemer har påvirket maktforhold og menneskers liv og levekår
- gjøre rede for hvordan demokrati fungerte i antikken og i moderne tid, og hvordan dette ga mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse
- vurdere endringer i fordeling og legitimering av makt fra middelalderen til og med tidlig nytid
- beskrive religionens betydning for samfunns- og maktforhold fra middelalderen til og med moderne tid og vurdere dens rolle i menneskers selvoppfatning og syn på andre

Underveisvurdering

Elevene skal få mulighet til å utvikle kompetansen sin i faget gjennom underveisvurderingen. Elevene viser kompetanse når de forstår seg selv som historieskapt og historieskapende. Elevene viser videre kompetanse når de presenterer sammenhenger mellom hendelser i fortiden, reflekterer over hvordan konteksten mennesker levde i påvirket deres tenkemåte og handlingsvalg, og hvordan historie er med på å prege dem som mennesker.

Læreren skal legge til rette for at elevene skal kunne stille faglige spørsmål og bruke historisk materiale til å reflektere over fortiden. Elevene skal kunne utforske historie, undre seg og reflektere over historiske forhold og sammenhenger. Elevene utvikler videre historiefaglig kompetanse når de alene og sammen med andre bruker tenkemåter og metoder i kombinasjon

²⁷⁹ Utdrag fra andre læreplanutkast, kompetansemål og (underveis)vurdering for vg2 og vg3. "Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram".

med kunnskaper om fortiden. Læreren skal legge til rette for varierte muntlige, skriftlige og praktiske læringsaktiviteter som åpner for at elevenes kompetanse kan komme til syne på ulike måter. Tilbakemeldinger fra læreren skal bidra til at elevene øker sin kompetanse. Det innebærer at elevene må veiledes til å forstå hva de mestrer og hva de bør gjøre for å komme videre i sin læring.

Kompetansemål og vurdering Vg3

Kompetansemål etter Vg3

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden
- reflektere over hvordan fortiden brukes av politiske eller kommersielle aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken
- utforske fortiden ved å formulere problemstillinger og antakelser og trekke slutninger
- utforske fortiden ved å finne, vurdere og bruke historisk materiale av ulik art som kilder i egne framstillinger
- planlegge og gjennomføre en undersøkelse av en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i
- sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og forstå at historiske framstillinger preges av ståsted og kontekst
- vurdere i hvilken grad utviklingen i ulike perioder var preget av brudd eller kontinuitet, og drøfte kriterier for periodisering av fortiden
- vurdere hva som gjør en historisk hendelse betydningsfull
- gjøre rede for tanker og ideologier som lå til grunn for politiske omveltninger fra opplysningstiden til i dag og vurdere betydningen av disse for menneskers muligheter til demokratisk deltakelse
- reflektere over hvordan teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag har endret menneskers livsbetingelser og formet forventninger til framtiden
- gjøre rede for årsaker til at mennesker har migrert, og diskutere kulturmøtene sett fra ulike perspektiver.
- gjøre rede for årsaker til at kolonimakter underla seg landområder, og drøfte konsekvenser for mennesker og samfunn i land som ble kolonisert
- beskrive bakgrunnen for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter, og drøfte hvorfor bakgrunnen for samme krig eller konflikt kan framstilles forskjellig
- gjøre rede for ulike fredsslutninger og vurdere i hvilken grad de bidro til å skape fred, samarbeid og forsoning
- gjøre rede for hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust

- utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i krigssituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de tok
- analysere hvordan framstillinger av fortiden har blitt brukt i Norge for å skape nasjonal identitet og drøfte hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper
- reflektere over hvordan Norge og andre stater har behandlet minoriteter og urfolk, rettferdiggjort sine handlinger og forholdt seg til tidligere urett
- utforske enkeltmenneskers og gruppers streben etter myndiggjøring og frigjøring i norsk og samisk historie og gjøre rede for hvilke strategier de valgte
- gjøre rede for velferdsutviklingen i Norge på 1900-tallet og drøfte konsekvenser for menneskers livsutfoldelse
- bruke historiske kunnskaper i argumentasjon for hvordan vi kan skape et bærekraftig samfunn

Underveisvurdering

Elevene skal få mulighet til å utvikle kompetansen sin i faget gjennom underveisvurderingen. Kompetansen elevene viser i Vg3 bygger på kompetansen fra Vg2. Elevene viser kompetanse når de forstår seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene viser videre kompetanse når de presenterer ulike perspektiver på fortidige hendelser, reflekterer over hvordan konteksten påvirket menneskers tenkemåte og handlingsvalg i fortiden, og hvordan historie både brukes og bidrar til å prege dem selv som mennesker.

Læreren skal legge til rette for at elevene skal kunne formulere faglige problemstillinger, finne og kritisk bruke historisk materiale i refleksjon og argumentasjon og til å konstruere historiefortellinger. Elevene skal kunne utforske historie, undre seg og reflektere over historiske forhold og sammenhenger. Elevene utvikler videre historiefaglig kompetanse når de alene og sammen med andre bruker tenkemåter og metoder i kombinasjon med kunnskaper om fortiden. Læreren skal legge til rette for varierte muntlige, skriftlige og praktiske læringsaktiviteter som åpner for at kompetanse kan komme til syne på ulike måter. Det innebærer at elevene må veiledes til å forstå hva de mestrer og hva de bør gjøre for å komme videre i sin læring.

Standpunktvurdering

Standpunktvurderingen skal uttrykke elevenes sluttkompetanse i faget og skal fastsettes med bakgrunn i kompetansemålene for Vg2 og Vg3. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene på varierte måter får vise sin samlede kompetanse i historie. Elevene skal få mulighet til å vise kompetanse knyttet til historiebevissthet, kildekritisk bevissthet og historisk empati. Videre skal elevene få mulighet til å vise kunnskaper om fortiden og forståelse av historiske sammenhenger, evne til å innta ulike perspektiver og evne til undring og refleksjon.

Vurderingsordning

Vg3 studieforberevende utdanningsprogram: Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for elever med samisk første- eller andrespråk eller kvensk eller finsk som andrespråk: Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Eksamensordningene i fagene skal sendes på høring og ferdigstilles senere.

Vedlegg 3: Utdrag fra den endelige læreplanen i historie²⁸⁰

Kompetansemål etter Vg2

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- reflektere over hvordan fortiden former oss som mennesker
- utforske fortiden ved å stille spørsmål og innhente, tolke og bruke ulikt historisk materiale for å svar
- reflektere over hvorfor historikere deler inn fortiden i perioder og vurdere hvordan vi kan periodisere fortiden på grunnlag av ulike kriterier
- utforske og reflektere over hvordan fortiden minnes lokalt og nasjonalt
- gjøre rede for viktige endringer i hvordan mennesker har skaffet seg mat og brukt naturressurser, og vurdere betydningen av dette for mennesker og et bærekraftig samfunn
- presentere viktige demografiske endringer og vurdere årsaker til disse endringene og virkninger av dem for mennesker og samfunn
- gjøre rede for hvordan handel og økonomiske systemer har påvirket maktforhold og menneskers liv
- sammenligne hvordan demokratiet i antikken og demokratiet i vår tid har gitt mennesker ulike muligheter til demokratisk deltakelse
- utforske hvordan kommunikasjon og kulturmøter har hatt betydning for mennesker i Norge og verden
- vurdere endringer i fordeling og legitimering av makt fra middelalderen til og med tidlig nytid
- beskrive religionens betydning for samfunns- og maktforhold fra middelalderen til og med vår tid og vurdere dens rolle i menneskers selvoppfatning og syn på andre

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene utvikler og viser kompetanse i historie på Vg2 når de bruker historiefaglige metoder i kombinasjon med kunnskaper om fortiden, og når de stiller spørsmål, gjennomfører undersøkelser og finner svar. Elevene utvikler og viser videre kompetanse i historiefaget når de ser sammenhenger i fortiden og mellom fortid og nåtid, og når de reflekter over hvordan konteksten mennesker levde i påvirket tenkemåten og handlingsvalgene.

²⁸⁰ Utdrag fra den endelige læreplanen, kompetansemål og (underveis)vurdering for vg2 og vg3. "Kompetansemål og vurdering," Hentet den 25.03.20 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv84>; <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige og praktiske måter å tilegne seg og vise kompetanse i faget på, og gjennom å la elevene få være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i historie. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i historie.

Kompetansemål etter Vg3

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden
- reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken
- utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger
- utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i
- sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst
- drøfte i hvilken grad utviklingen i ulike perioder har vært preget av brudd eller kontinuitet, og vurdere hva som gjør en hendelse i fortiden betydningsfull
- gjøre rede for tanker og ideologier som har ligget til grunn for politiske omveltninger fra opplysningstiden til i dag og vurdere betydningen av disse for menneskers muligheter til demokratisk deltakelse
- reflektere over hvordan teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag har endret menneskers liv og formet forventninger til framtiden
- gjøre rede for årsaker til at mennesker har migrert, og diskutere kulturmøtene sett fra ulike perspektiver.
- gjøre rede for årsaker til at kolonimakter underla seg landområder, og drøfte konsekvenser for mennesker og samfunn i land og områder som ble kolonisert
- drøfte bakgrunnen for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter, og reflektere over om fredsslutninger har bidratt til å skape fred og forsoning
- utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt
- reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust

- analysere hvordan framstillinger av fortiden har blitt brukt i Norge for å skape nasjonal identitet og drøfte hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper
- utforske hvordan mennesker har arbeidet for myndiggjøring og frigjøring i norsk og samisk historie, og gjøre rede for hvordan de samtidig har bidratt til utviklingen av demokratiet
- gjøre rede for velferdsutviklingen i Norge på 1900-tallet og drøfte konsekvenser for menneskers liv
- vurdere hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser og bruke historiske perspektiver i samtale om bærekraftige løsninger

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene utvikler og viser kompetanse i historie på Vg3 når de bruker historiefaglige metoder og historiefaglig materiale for å finne svar, og når de forstår menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster. De utvikler og viser også kompetanse når de formulerer faglige problemstillinger, og når de finner og kritisk bruker historisk materiale i refleksjon og argumentasjon til å konstruere historiefortellinger. Elevene utvikler og viser videre kompetanse når de presenterer ulike perspektiver på fortidige hendelser, og når de reflekterer over hvordan framstillinger av fortiden brukes og hvordan fortiden bidrar til å prege dem selv som mennesker.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige og praktiske måter å tilegne seg og vise kompetanse i faget på, og gjennom å la elevene få være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i historie. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i historie.

Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i historie ved avslutningen av opplæringen etter Vg3. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i historie basert på kompetansen eleven har vist når eleven har brukt kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon.

Vedlegg 4: Spørreskjema fra første læreplanutkast

1. Dette er en tidlig skisse til læreplanen. Læreplanen skal ha en god sammenheng og vise tydelig retning for elevens kompetanse i faget. Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for hva eleven skal lære i faget?
2. Læreplanene skal gjøre barn og unge i stand til å finne løsninger på og møte dagens og fremtidens utfordringer. Eleven skal utvikle relevant kompetanse og gode verdier og holdninger som har betydning for den enkelte og samfunnet. I læreplanene skal blant annet teknologi vektlegges. Synes du læreplanskissen er fornyet og tilstrekkelig fremtidsrettet?
3. Læreplanene beskriver kompetansen elevene skal utvikle i faget, og de fastsatte kjerneelementene i faget beskriver det mest sentrale elevene skal lære. Synes du kompetansemålene uttrykker det viktigste elevene skal lære i faget på en tydelig måte?
4. Læreplanene skal styre innholdet i opplæringen og skal også gi lærerne et handlingsrom til å tilpasse opplæringen. Opplæringen skal kunne tilpasses ulike elevgrupper. Synes du læreplanskissen viser en god balanse mellom styring av innhold, og skolene og lærerens handlingsrom for valg av metoder og tilpasning til ulike elevgrupper?
5. Læreplanverket skal ha god sammenheng og vi skal sikre et verdiløft i skolen. Det betyr at det skal være en sammenheng fra verdigrunnlaget i formålsparagrafen og verdier og prinsipper i overordnet del, til læreplaner for fag. Synes du verdigrunnlaget er ivaretatt i læreplanskissen?
6. Fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft. Synes du samiske verdier er nok belyst i læreplanskissen?
7. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal inngå i fagene der det er relevant. De omtales i Om faget og er integrert i kompetansemålene. Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen?
8. Omfanget i læreplanen skal være realistisk, sett i forhold til timetallet i faget. Læreplanene skal gi gode rammer for dybdelæring. Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdelæring?
9. Læreplanen skal være et godt arbeidsverktøy for lærere. Synes du språket i læreplanskissen er klart og forståelig?

10. Læreplanen skal ha en fagspesifikk omtale av vurdering som skal utvikles for ulike hovedtrinn og som skal gi støtte til underveis og sluttvurdering. Denne teksten er en tidlig skisse, og vi ønsker innspill på hva som kan være relevant å ha med i en slik omtale. Hva er viktig å ivareta i en fagspesifikk omtale av vurdering i læreplanen uten å begrense lærernes handlingsrom?
11. Grunnleggende ferdigheter skal videreføres og videreutvikles. Det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for hvilke deler av ferdighetene. Synes du grunnleggende ferdigheter er godt ivaretatt i læreplanskissen?
12. Læreplanene skal vise en god progresjon for elevenes læringsløp. Synes du læreplanskissen viser en tydelig progresjon i faget?
13. Alle elever skal ha kunnskap om Norges urfolk samer, samisk historie, språk, kultur, rettigheter og samfunnsliv. Synes du samisk innhold er ivaretatt i læreplanskissen?

Vedlegg 5: Spørreskjema fra andre læreplanutkast

1. Uttrykker læreplanen tydelig det viktigste alle elevene skal lære?
2. Gir læreplanen tilstrekkelig handlingsrom for skolen og lærerne?
3. Gir læreplanen rom for en aktiv og medvirkende elev slik eleven er beskrevet i overordnet del?
4. Er verdigrunnlaget i overordnet del tydelig reflektert i læreplanen?
5. Er det en god sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen i dette faget?
6. Har læreplanen et realistisk omfang sett opp mot timetallet i faget?
7. Legger læreplanen til rette for dybdelæring?
8. Er språket i læreplanen klart og tydelig?
9. Er samisk innhold godt ivaretatt i læreplanen?
10. Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?
11. Legger læreplanen godt til rette for tilpasset opplæring?
12. Legger læreplanen til rette for god progresjon i faget?
13. Vil tekstene om underveis- og standpunktvurdering fungere som en god støtte i vurderingsarbeidet?
14. Er læreplanen tilstrekkelig framtidsrettet?
15. Legger læreplanen til rette for at elevene utvikler faglig kompetanse som forbereder dem på videre utdanning og/eller samfunns- og arbeidsliv?
16. Tekstene fagets relevans og verdier og prinsipper skal skrives sammen til én tekst i de endelige læreplanene. Hvilket innhold i de to tekstene mener du det er viktig å ta med videre i en sammenskrevet tekst?
17. Har du andre kommentarer eller forslag til endringer i læreplanene?