



**Debatten om kunnskapsløftet og endringer i
historiefaget**

HIS-3905

Audun Mathisen

*Mastergradsoppgave i historie – integrert 10 sp PPU
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*

Universitetet i Tromsø

Høst 2012

Innhold

INNHold	2
KAPITTEL 1: PRESENTASJON AV EMNET	3
FORSKNINGSLITTERATUR	3
FORSKNINGSSTATUS	4
PROBLEMSTILLING	6
KILDER	7
METODE	8
KAPITTEL 2: BAKGRUNN OG DEBATT	11
INTERNASJONALE TESTER	11
DEBATT OM NORSK SKOLE	12
LÆRERTETTHET	13
PISA – INNVENDINGER MOT DE INTERNASJONALE TESTENE	14
KAPITTEL 3: KULTUR FOR LÆRING	19
KVALITETSUTVALGET	20
GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	23
DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN - ORGANISERING	26
DEN VIDERE UTFORMINGEN AV LÆREPLANEN	28
LÆRINGSPLAKATEN	30
REAKSJONER MOT KUNNSKAPSLØFTET	31
KAPITTEL 4: HISTORIEFAGET	37
HISTORIEFAGET I NORGE	37
BEGREPSLÆRING I FAGET	39
Å SKAPE MOTIVASJON	41
FRA R94 TIL K06	43
FORHOLDET ELDRE – NYERE HISTORIE	44
ELDRE HISTORIE	46
NYERE HISTORIE	49
KOMPETANSEMÅLENE	52
KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	53
LITTERATUR	59

Kapittel 1: Presentasjon av emnet

Kunnskapsløftet ble påbegynt under Bondevik II-regjeringen, da under Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet. I august 2006 trådte den nye nasjonale læreplanreformen i kraft under den første rødgrønne regjeringen og kunnskapsminister Øystein Djupedal. Denne læreplanen omfattet grunnskolen og den videregående skole. Den erstattet da den gamle læreplanen for grunnskolen (L97 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen) og læreplanen for den videregående skolen (R94 – Læreplan for videregående opplæring). Dette har ført til endringer i den norske skolen. Blant annet er det blitt satt nytt søkelys på hvilke ferdigheter som er viktige, for eksempel er IKT blitt tillagt mye fokus. Det er også blitt endringer i timetall i de forskjellige fag. En stor del av fokuset mitt vil ligge i hvilke endringer K06 har ført til i den videregående skolen. Da dette er en oppgave i historie og historie er det fagområdet jeg som lærer er mest opptatt av, kommer jeg også til å fokusere på historiefaget i den videregående skolen. Det vil si at jeg kommer til å jobbe med endringer i læreplanverket som helhet, men også spesielt for historiefaget.

Kunnskapsløftet har ført til mye debatt, både i media og naturlig nok på stortinget når den ble utformet. Jeg kommer til å se på den politiske debatten før lanseringen av læreplanreformen. Hva var bakgrunnen for reformarbeidet og hvordan ble temaet debattert? Dette i tillegg til å sammenligne planene ved å se på historiefaget i den videregående skolen.

Forskningslitteratur

Forskningslitteratur i denne oppgaven kan grovt deles i to. Først historieteori som jeg kommer til å bruke i denne oppgaven. Da dette er en oppgave som sammenligner to læreplaner kommer jeg til å bruke komparasjon, noe som presenteres av Knut Kjelstadli i boka "Fortida er ikke hva den en gang var" (1999). Den andre delen er pedagogikk og fagdidaktikk. Jeg kommer til å vise til pedagogiske teorier og modeller for å få fram den pedagogiske delen av oppgaven. Her bruker jeg Gunn Imsens bøker "Elevens verden" (2005) og "Lærerens verden" (2009). I tillegg til disse bøkene er også Gunn Imsen en person jeg kommer til å referere til i løpet av oppgaven, da hun er en av de pedagogene som var en del av debatten rundt kunnskapsløftet. Jeg kommer også til å bruke Erik Lunds bøker som handler om historiedidaktikk. Her finner jeg både pedagogikk og fagdidaktikk, i tillegg finner jeg mye

informasjon om selve historien til historiefaget fram til læreplanen for kunnskapsløftet. Disse bøkene er ”Historiedidaktikk for klasserommet” (2003) og ”Historiedidaktikk” (2009).

Jeg kommer til å bruke komparasjon som metode når jeg skal sammenligne endringene fra forrige læreplan til K06. Knut Kjelstadli presenterer komparasjon som historisk metode i ”Fortida er ikke hva den en gang var”. Komparasjon vil, sagt enkelt; være å sammenligne.

I løpet av denne oppgaven kommer jeg til å ta opp pedagogiske modeller, teorier og prinsipper. I løpet av lærerutdanningen min har Gunn Imsens ”Elevens og Lærerens verden”, som handler om pedagogisk psykologi og generell didaktikk vært grunnlaget i den pedagogiske delen av utdanningen min. Jeg vil derfor bruke disse bøkene når jeg skal trekke fram pedagogiske momenter i oppgaven min.

Erik Lunds bok fra 2003 ønsker jeg å bruke i denne oppgaven når det gjelder historiedidaktikk i klasserommet, som er tittelen på boka. Denne boka har vært et hjelpemiddel jeg har brukt i min lærepraksis og er derfor relevant å ta med i denne oppgaven.

For å se på læreplanendringene i et lengre perspektiv baserer jeg meg på Erik Lunds bok fra 2009. Her presenteres historien til selve historiefaget. Dette brukes blant annet for å se på hva grunnen til at vi hadde historiefaget før i tiden og hva grunnen er nå. Kapitlet om historiefaget i læreplaner er en god begynnelse for å få innsikt i historiefagets posisjon. Den gir god breddekunnskap om hvordan historiefaget har blitt sett på og hvorfor man har hatt historiefaget i den norske skolen.

Historiefagets posisjon i det norske samfunnet er også noe som kan være verdt å se på.

Hvordan en så på historiefaget i 1814 kontra hvordan en har sett på historiefaget i utviklingen av kunnskapsløftet.

Forskningsstatus

Det er skrevet andre oppgaver og gjort annet forskningsarbeid om læreplaner. En av disse oppgavene ble skrevet av Lina Birgitte ”Aarum og heter Kontinuitet eller brudd? En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet” (2009).

”Det er viktig med en historisk tilnærming til læreplananalyse for å få et overblikk over hva som er inkludert og hva er utelukket. Det gir en mulighet til å analysere hvilke sjangre, stiler

og diskurser har vært til stede i de tidligere planene og som nå er utelukket, og hvilke som er tatt med videre til Kunnskapsløftet.” (Aarum, 2009:IV)

Aarums masteroppgave er forskjellig fra min. For det første er det en oppgave innenfor pedagogikk. I tillegg handler det primært om norskfaget. Et valg hun har tatt fordi norskfaget ses på som et viktig fag og et ofte debattert fag. Det er også et av de største fagene med høyest timetall (Aarum, 2009:2). Historiefaget har færre timer. Riktignok har samfunnsfag som helhet et høyt timetall i grunnskolen, men dette er ikke realiteten for historiefaget på videregående skole. Aarum har også valgt å forholde seg til grunnskolen, ikke den videregående skole. Dette er fordi: ”Det er i grunnskolen det første møtet med faget forekommer, og det er der grunnlaget dannes.” (Aarum, 2009:2). Jeg har i all hovedsak valgt å begrense min oppgave, men noen unntak, til den videregående skolen.

Til tross for disse forskjellene, ser jeg det likevel fruktbart for meg å se på denne oppgaven i mitt arbeide. Naturlig nok kommer dette først og fremst av at oppgaven hennes handler om kunnskapsløftet. En av problemstillingene til Aarum omhandler kontinuiteten til læreplanarbeidet. Hun spør også videre i sin oppgave om hva som er med i K06 fra de gamle læreplanene og hva som er nytt. Dette er for meg sentralt i oppgaven min for å få et bedre bilde av hva K06 er i den store sammenhengen når det gjelder læreplaner. Et av funnene til Aarum handlet om hvordan den nye læreplanen ikke hadde et eget skriveområde om retningslinjer slik de gamle planene pleide å ha. I den nye læreplanen fant vi læringsplakaten, en ny sjanger innenfor læreplanarbeid (Aarum, 2009:V). Jeg vil komme inn på selve læringsplakaten i kapittel 3. Et annet funn som Aarum har fremhevet er fokuset på de grunnleggende ferdighetene. Det at elevene skal kunne lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne regne og bruke digitale hjelpemidler i alle fag (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Disse ferdighetene hadde vært nevnt i tidligere læreplaner, men ikke vært like fremtredende som i K06 (Aarum, 2009:101). De grunnleggende ferdighetene vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 3.

En oppgave som tar for seg samme tema vi finner i store deler av debatten før kunnskapsløftets lansering, er Tor Kjærstads masteroppgave ”Kunnskapsledelse etter kunnskapsløftet” (2011). Som Aarums oppgave handler heller ikke denne oppgaven om det faget jeg skal ha søkelys på, den handler om matematikkfaget. I denne oppgaven har Kjærstad sett på læreplanen for K06 i matematikkfaget og sammenlignet forskjeller og ulikheter med PISA-undersøkelsen. I debatten som jeg kommer til å ta for meg i denne oppgaven var norske skoleelevers kompetanse i matematikkfaget (og realfag generelt) sentral. Noe av det han også

tar opp er hvorvidt kompetansemålene i K06 sammenfaller med de kravene PISA-testene stiller.

En av de nylige masteroppgavene som tar for seg K06 og historiefaget er ”Synet på Sovjetunionen i norske historiebøker” (2011) av Tommy Sørensen. Denne oppgaven handler ikke direkte om læreplaner, eller K06. Det den handler om er lærebøker under de mange læreplanene. Mer nøyaktig handler det om historiefaget, et historieemne. Oppgaven beskriver hvordan Sovjetunionen blir fremstilt i norske historiebøker som brukes i skolen (Sørensen, 2011). Dette er relevant for denne oppgaven, fordi den er med på å gi en beskrivelse av hvordan et sentralt tema i historiefaget fremstilles under K06.

Problemstilling

Jeg ønsker å se på de politiske drivkreftene bak læreplanreformen som ble kalt Kunnskapsløftet. Jeg kommer til å skrive en del om skoledebatten i tidsrommet fram til læreplanen for kunnskapsløftet ble lansert. En debatt som da i stor grad handler om den nye læreplanreformen. Jeg ønsker også å se på hvilke endringer som skjedde generelt i den nye planen. Når jeg skal diskutere endringer i fagplanene kommer jeg til å bruke historiefaget i den videregående skolen for å se hva konkret som ble endret fra den gamle til den nye læreplanen.

Jeg kommer i hovedsak til å forholde meg til den videregående skolen. Dette fordi oppgaven vil bli alt for bred om jeg skal forholde meg til både grunnskolen og den videregående skole. Grunnen til at jeg velger dette er fordi det er lærer i den videregående skolen jeg utdanner meg til å bli. Jeg vil se på endringene fra R94 og K06 innenfor selve historiefaget. Jeg vil likevel forholde meg til L97 i løpet av arbeidet. Dette fordi den generelle delen av læreplanen omfatter ”grunnskule, videregående opplæring og vaksenopplæring.” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996:4) Den spesifikke fagplanen vil være læreplanen for eldre og nyere historie fra R94. (Læreplan for videregående opplæring, 1996) I tillegg handler mye om skoledebatten rundt kunnskapsløftet om nettopp det som skjer i grunnskolen. Kunnskapsløftet også er en helhetlig læreplan med fokus på en skolegang gjennom både grunnskolen og videregående skole. Jeg kommer derfor også til å trekke inn grunnskolen i løpet av arbeidet, selv om oppgaven min primært skal handle om den videregående skolen.

Jeg kommer også til å bruke eksempler fra egen lærerpraksis. Dette fordi jeg selv har jobbet med K06 i historiefaget på 9.- og 10. trinn og på videregående skole. Dette ser jeg på som relevant i oppgaven får å gi innblikk i hvordan historiefaget på ungdomsskolen (8.-10-trinn) og videregående har blitt endret fra R94 og L97 til K06. Når jeg skriver om det generelle i skoledebatt og pedagogikk vil dette også handle om grunnskolen. Når jeg går inn i de spesifikke endringene fra den gamle til den nye læreplanen i historiefaget, vil likevel hovedfokus være på endringene i den videregående skolen.

Den overordnede problemstillingen vil bli; bakgrunner for læreplanreformen og hvilke endringer skjedde i utformingen av K06, med et fokus på historiefaget.

- Debatten som førte til endringer
- Endringer i læreplanen med fokus på endringer i historiefaget
- Historieundervisning i praksis

Kilder

Fordi oppgaven min omhandler kunnskapsløftet vil ”Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (K06) være den sentrale kilden og hovedfokuset for oppgaven min. Jeg vil også se på historiefaget i R94 for å se på hva som konkret har vært endret fra den ene læreplanen til den andre. I tillegg til dette kommer jeg også til å forholde meg til L97, da den generelle delen i denne læreplanen også omfatter den videregående opplæringen i R94.

Når det gjelder debatten rundt kunnskapsløftet har jeg sett på avisartikler og kommentarer i forkant av lanseringen av K06. Atekst er en database med søkemotor hvor vi kan finne norske trykte avisartikler fra 1945 og fram til i dag. (Mediearkivet.no) Databasen er ikke 100 % omfattende i alle mulige avisartikler publisert i Norge etter krigen, men jo nærmere nåtiden jeg er i søket, jo bredere vil søket bli. Jeg skal forholde meg til en periode mellom de gamle læreplanene og til lanseringen av K06, og mellom lanseringen og fram til i dag. Derfor vil nok muligheten min for å finne stoff ikke bli hindret av mangel på kilder. Atekst fungerer slik at jeg kan søke etter ord, fraser eller tekster fra aviser. Jeg kan også velge hvilket tidsrom jeg skal søke innenfor. Om det er innenfor en dato, mellom flere datoer, ett år, flere år etc. På nettsiden finnes det også et utvalg av de søkeordene som er aktuelle og søkes mye. I 2011 var for eksempel ”breivik”, ”lavkarbo”, ”frp” og ”skole” aktuelle søkeord som

ofte ble brukt. Jeg har brukt ”kunnskapsløftet” og ”k06” som søkeord for å finne ut debatten rundt læreplanen, før og etter lansering.

Det er ikke bare i mediene debattantene har gått. Jeg ønsker også å se på hva som har skjedd i Stortinget i perioden under Bondevik II-regjeringen og den første rødgrønne regjeringen. Jeg ønsker å se på de sakene som kan relateres til kunnskapsløftet. ”Fra 1998 er alle publikasjonene i stortingsforhandlinger publisert på Internett, i tillegg til den trykte utgaven.”¹ Den viktigste publikasjonen her har vært Stortingsmelding 30, kalt ”Kultur for læring” (2004b).

Metode

Som jeg sa da jeg viste til Knut Kjelstadli så kommer komparasjon til å være en viktig metode for meg i dette arbeidet. Når jeg skal se på hvilke eventuelle endringer kunnskapsløftet har ført med seg, så må jeg sammenligne den skolen som fantes under det forrige læreplanverket, og den skolen som fantes og finnes under det nye. Jeg må også sammenligne det forrige læreplanverket med det nye. Ved å gjøre dette vil jeg finne hvilke ulikheter og hvilke likheter som finnes i disse læreplanverkene. Gjennom en slik komparativ metode ønsker jeg å komme fram til problemstillinger og svar som omhandler prosessene i det å utarbeide et læreplanverk.

”Å sammenlikne er i grunnen kjernen i vitenskapelige forklaringer. Når vi forklarer noe *historisk*, sammenlikner vi tilstanden på ulike tidspunkter. Hvorfor oppstod det nye fenomenet, (...) Men det som vanligvis *komparativ metode*, går ut på å sammenlikne Vietnam med andre land. Vi kan sammenlikne Vietnam med Kina før revolusjonen, med andre land i Indokina, der det også ble en omveltning, eller med land som Thailand, der det ikke ble sosial revolusjon.” (Kjeldstadli, 1999:265)

Innenfor komparasjon, altså sammenligning, brukes to tilnærminger. Den ene tilnærmingen kalles overenstemmelsesmetoden. Her tar vi utgangspunkt i at objektene er forskjellig. Hvis vi da sammenligner to undersøkelsesobjekter, så finner vi ut hva som er felles for disse tilfellene, til tross for alle forskjellene. Vi ser etter likheter der det for det meste er ulikheter.

¹ Hentet fra <http://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Stortingsforhandlingene/> sist oppdatert 23.09.08, lastet ned 29.11.11.

(Kjeldstadli, 1999:265,266) Den andre tilnærmingen som er vanlig å bruke kalles forskjellsmetoden. Når vi bruker forskjellsmetoden, sammenligner vi objekter som i utgangspunktet er svært like og ser etter ulikheter.

Overensstemmelsesmetoden

	Tilfelle 1	Tilfelle 2	Tilfelle 3	
variabler	a	d	g	} ulikheter
	b	e	h	
	c	f	i	
	x	x	x	} avgjørende overensstemmelse
fenomen	y	y	y	

Forskjellsmetoden

	Positive tilfeller	Negative tilfeller	
variabler	a	a	} likheter
	b	b	
	c	c	
	x	ikke-x	} avgjørende forskjell
fenomen	y	ikke-y	

x = årsaksvariabel y = fenomenet som skal forklares

(Skocpol and Somers, 1980, i Kjeldstadli, 1999:266)

Å bruke sammenligning i historiarbeid er en måte å forklare endringer. Når jeg har brukt forskjells- og overensstemmelsesmetoden i denne oppgaven vil ikke det si at jeg har sittet med slike skjema og krysset ut fenomenene i hver variabel. Å bruke disse metodene skjer mer underbevisst når jeg sammenligner ulike fenomener i mitt arbeid. Disse metodene illustrerer hvordan vi kan bruke dem til å sammenligne forskjellige historiske fenomener og finne ut hva er det som er likt og hva er det som er ulikt. For eksempel kan en sammenligne den franske og russiske revolusjonen. Man kan selvfølgelig ikke bruke bare fire forskjellige variabler og dermed konkludere med hva som var likt og ulikt i disse to revolusjonene. Begge hendelsene har et utall av forskjellige variabler som er spesielt for dem selv; hvert lands unike historie, samfunnsoppbygging for å ta noen eksempler. Disse metodene brukes da ved at man faktisk finner ut hva som var likt og hva som var ulikt og om disse variablene kan forklare hvorfor fenomenets utfall ble likt eller ulikt.

Det jeg har gjort i min oppgave, er å sammenligne læreplanene med hverandre, og å sammenligne hvordan læreplanene påvirket historiefaget årene før og årene etter lanseringen av K06. Når jeg snakker om årene før, så mener jeg perioden hvor skolene forholdt seg til R94 og L97. Med andre ord har jeg komparert skolen under 90-tallets reform med skolen under kunnskapsløftets reformer.

Når jeg har brukt søketjenesten Atekst, har jeg sett på de store riksavisene for å se på diskusjoner og debatter på nasjonalt plan; Aftenposten, Dagbladet og VG. Jeg har også sett på noen av de store regionale avisene for å få et bredere bilde; Adresseavisen, Nordlys, Stavanger Aftenblad og Bergens Tidende. I tillegg har jeg tatt for meg Dagens Næringsliv og Klassekampen.

Når jeg søkte etter søkeordet ”kunnskapsløftet” fra 2005 fikk jeg totalt 377 unike treff. Fordelt på de forskjellige månedene fikk jeg: Januar: 31, februar: 9, mars: 7, april: 22, mai: 25, juni: 21, juli: 16, august: 62, september: 41, oktober: 38, november: 69, desember: 36. Jeg har ikke brukt alle disse sakene i min oppgave. Blant annet var ikke alle sakene relevante for min oppgave, i tillegg var en del av debattinnleggene fra forskjellige politikere publisert i flere aviser på samme tid. Av disse artiklene har jeg brukt fire direkte i min oppgave.

Å få med seg den politiske debatten i media er selvfølgelig viktig, men jeg ser det som like relevant å få med seg debatten innenfor det faglige miljøet. Derfor har jeg sett på tidsskriftet ”Utdanning” som blir utgitt av Utdanningsforbundet. Jeg vil her se etter de sakene som omhandler kunnskapsløftet og arbeidet med den nye læreplanen. Hva skjer i debatten innenfor de pedagogiske kretser, med andre ord; hva mener lærerne og andre med tilknytning til skolen? I tillegg til dette er det sentralt å se hvor stor påvirkningskraft de faglige diskusjonene har hatt på den politiske debatten. Jeg har valgt i hovedsak å forholde meg til året 2005 da rundt den nye læreplanreformen formet seg. Det var da mye diskusjon rundt hva den nye læreplanen ville bety og hva som ble gjort og om dette var positivt eller negativt. Fordi dette er et tidsskrift som eksplisitt omhandler utdanning har naturlig nok kunnskapsløftet fått stor oppmerksomhet og veldig mye debatt har foregått her. Derfor har også de funnene jeg gjorde i dette tidsskriftet tatt en stor plass i oppgaven. Dette kan forklare hvorfor antallet artikler fra media ellers har blitt relativt lavt. Jeg føler likevel at jeg har fått et balansert bilde av debattene fra både media og faggruppene i denne oppgaven.

I tillegg til media har jeg også ledd i Stortingets databaser etter at stortingsmeldingen om kunnskapsløftet kom. De funnene jeg her gjort her er det viktigste datagrunnlaget for analysen av den skolepolitiske debatten.

Kapittel 2: Bakgrunn og debatt

Internasjonale tester

Bakgrunnen for kunnskapsløftet kan en finne i OECDs PISA-undersøkelse fra 2002. Programme for International Student Assessment (PISA) er en undersøkelse i regi av Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Denne undersøkelsen ble brukt for å kartlegge europeiske skoleelevers evner i ulike fag og på ulike årstrinn. I et debattinnlegg i Bergens Tidende pekte daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet på at de norske elevene har for dårlige basisferdigheter i skolen i forhold til andre europeiske land. Hun viser til at norske 15-åringere skårer middels i fag som norsk, matematikk og naturfag. Dette til tross for at Norge er et av de landene i verden som bruker mest ressurser pr. elev (Clemet, 2002). Clemet ønsket at dette skulle endre seg. Hun trakk bl.a. fram kunnskap og nysgjerrighet som viktige stikkord

Går vi fram til desember 2004 finner vi tilnærmet samme resultater fra PISA- og TIMMS-undersøkelsene. TIMMS står for Trends in International Mathematics and Science Study. Denne testen måler elevers kunnskap i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn i 30 OECD-land. Denne testen viste i 2004 at norske elever lå etter gjennomsnittet i matematikk, mens de lå om lag på gjennomsnittet i naturfag (Skjelbreid, 2005a:14). Disse testene fortalte oss altså at norske elever ikke gjorde det spesielt bra, mens våre finske naboer igjen toppet testresultatene (Hovland, 2005c). I det første nummeret av tidsskriftet ”Utdanning” summerer ansvarlig redaktør Knut Hovland opp sine tanker rundt disse resultatene.

”Nå kan det alltid reises innvendinger mot slike undersøkelser og hva de egentlig måler, men vi tror både politikere, skoleeiere, lærere, skoleledere, elever og foreldre bør ta inn over seg at mye kan bli bedre i norsk skole – med felles innsats. Ikke for at Norge nødvendigvis skal toppe statistikken, men fordi det er åpenbart at vi har et stort forbedringspotensial”

(Hovland, 2005c:2).

Dette nummeret av ”Utdanning” kom ut i januar og Hovland hadde pekt på ting som ble diskutert og debattert. Mange hadde innvendinger mot PISA- og TIMMS-testene og om de ga et godt nok bilde på hvor gode norske elever faktisk var. 2005 var også et valgår og skole ble

et tema i denne valgkampen. Kunnskapsløftet ble den sittende regjerings våpen i utdanningsdebatten før valget i 2005, dette med PISA- og TIMMS-testene som et bakteppe. Hovland var en av de som mente at det ikke var nødvendig med en politisk ”skyttergravskrig” hvor man delte ut skyld for hvorfor ting var som de var. Dette mente han fordi Norge de siste 20 årene hadde hatt regjeringer med vekslende politisk farge. Han mente ansvaret lå hos alle. Visegeneralsekretæren i OECD, Berglind Asgeirsdottir hadde lignende meninger. Etter å ha hørt norske politikeres kommentarer rundt PISA-resultatene sa hun til ”Utdanning” at debatten ikke måtte dreie seg om hvem som hadde ”skyld” eller ikke. Den norske oljerikdommen kommer ikke til å vare evig og derfor er det viktig at Norge har et utdanningssystem som kan møte framtidens utfordringer. Hun mente det måtte fokuseres på det faglige nivået i norsk skole og at dette er en sak hvor alle måtte ta et felles løft, politikere så vel som skoler og foreldre. Hun mente saken var for viktig for at det skulle gå politisk prestisje i den (Hovland, 2005d).

Valget resulterte i regjeringsskifte og den nye rødgrønne regjeringen ønsket å innføre Kunnskapsløftet (Hovland et al., 2005).

Debatt om norsk skole

Som nevnt av Hovland kan man reise mange innvendinger mot resultatene av de aktuelle testene. Dette ble også gjort. Både fra politiske og ikke-politiske hold. Noen mente dette var en bekreftelse for hvor dårlig det faktisk sto til med den norske skolen, mens andre mente at disse testene ikke tok hensyn til norske særegenheter i forhold til andre land. Finland ble også ofte dratt inn i debatten, dersom de hadde en så fantastisk skole, hvorfor skulle ikke Norge også ha det?

Denne oppgaven skal handle om læreplanen for kunnskapsløftet. Derfor er jeg nødt til å luke vekk noen ting som ikke direkte omhandler dette, men som fortsatt var en del av skolepolitikken og debatten. Det var blant annet stor debatt rundt Kristin Clemets innføring av de nasjonale prøvene. Jeg vil i hovedsak ikke diskutere denne saken. Jeg kommer likevel til å være innom denne og lignende saker, fordi det var en del av den politiske skoledebatten fram til valget i 2005. Jeg ønsker først å diskutere nettopp den skolepolitiske debatten i tidsrommet før lanseringen av K06. Dette fordi det sier noe om hva som påvirket arbeidet med den nye læreplanen.

Lærertetthet

Som nevnt tidligere understreket Kristin Clemet at Norge var et av de landene i verden som brukte mest ressurser pr. elev. Man ønsket at disse ressursene i fremtiden skulle brukes på en bedre måte. Med andre ord få mer valuta for pengene. Et argument som ofte er blitt brukt når man diskuterer undervisningen er antall elever pr. lærer. Et enkelt regnestykke kan fortelle oss at jo færre elever en lærer underviser, jo mer tid kan han/hun bruke på hver enkelt elev. I skoledebatten ble det trukket fram begrepet *lærertetthet*. Dette er et utregnet gjennomsnitt på hvor mange elever det er pr. lærer i norsk skole.

I februar 2005 kritiserte Kristin Halvorsen Kristin Clemet for å jukse med tall. Clemet hadde uttalt at lærertettheten i Norge var på 12, altså 12 elever pr. lærer. Halvorsen på sin side mente det riktige tallet var 21. Utdanningsforbundet fulgte etter hvert opp på sine nettsider med at det riktige gjennomsnittet på elev pr. lærer var på 17,3. (Utdanning, 2005) Hva forteller egentlig en slik lærertetthet oss? Er det slik at hver lærer har 17 elever å forholde seg til? Realiteten er neppe slik. Selv om jeg selv har kort erfaring med å utøve læreryrke, har jeg sjelden i mine vikartimer undervist en elevgruppe under 20 elever. Hvordan kommer man så fram til dette tallet?

Et svar på dette spørsmålet kan være spesialundervisning. Når en eller flere elever skal ha spesialundervisning i enkelte fag, tas de inn i grupper med en ekstra lærer. La oss for eksempel si at jeg er lærer i en engelsktime i en klasse på 30 elever. To av disse elevene går ut av denne timen og skal ha spesialundervisning hos en annen lærer. Når man regner ut lærertetthet regnes også spesialundervisning inn i dette regnestykket (Utdanning, 2005). Dersom en ser på de to involverte lærerne i denne timen er altså gjennomsnittet på antall elever pr. lærer 15 elever. Men gjenspeiler dette virkeligheten? Jeg har fortsatt undervist 28 elever, noe som er veldig forskjellig fra å undervise 15 elever. ”Det Kristin Clemet påstår stemmer ikke med situasjonen elevene og lærerne står oppe i, sier Jostein Egerdal” (Hovland, 2005a:4). En kan altså se at hverdagen til en lærer gjenspeiles altså ikke ved å bruke denne variabelen. Likevel var det det som ble brukt i den skolepolitiske debatten. Dette førte til reaksjoner hos lærere. Et eksempel finner vi fra Sarpsborg. Kristin Clemet hadde hevdet at den økonomiske situasjonen i Sarpsborg og Fredrikstad ikke var så dystert som noen ville ha det til og at det i gjennomsnitt var rundt 13-14 elever per lærer i disse to kommunene. Lederen i Utdanningsforbundet i Sarpsborg, Jostein Egerdal hevdet at dette ikke stemmer med virkeligheten og at de fleste lærerne hadde ansvar for mellom 25 og 30 elever. Det høres normalt ut, sett i forhold til hvor store klasser det vanligvis er i Norge. (Hovland, 2005a)

Dersom begrepet lærertetthet ikke er i samsvar med virkeligheten, hvorfor opererer man med den? Svaret kan ligge i den politiske hverdagen. I samme artikkel går det fram at det samme året ble kutt i skolebudsjettet på 20 millioner og totalt 150 millioner over en treårsperiode (Hovland, 2005a). Politikere som sitter med makt må både drive politikk og tenke på neste valg i 2005 var det stortingsvalg. Det byr på en utfordring når man på ene siden skal kutte økonomisk i skolen, mens man på den andre siden argumenterer om at det står dårlig til i skolen. Dersom man da viser til at vi har stor lærertetthet, en virkelighet som er fordelaktig for skolen, så er det kanskje lettere for en velger å godta at det kuttes i skolen.

Dette illusrerer noen av utfordringene og debattene rundt skolepolitikk. Fra læreres ståsted er ikke lærertetthet et begrep i samsvarer med deres lærerhverdag, politikere på sin side har et annet utgangspunkt enn lærere.

PISA – innvendinger mot de internasjonale testene

PISA-undersøkelsen måler elevers ferdigheter i matematikk, naturfag og lesing, noe vi kan regne som grunnleggende ferdigheter elever skal lære. Det er med andre ord en test med like spørsmål til alle de forskjellige landene. Elevene fra Norge, Sverige, Storbritannia, Frankrike og Ukraina (for å nevne noen) testes i det samme ved samme alder. Det er på dette punktet det har blitt reist innvendinger mot selve testen. Professor Gunn Imsen ved Norges teknisk-vitenskapelige universitet (NTNU) var en av de som kritiserte PISA. Et sentralt poeng hos Imsen var at undersøkelsen påviste forskjeller mellom elevene i ulike land uten at det ble forklart hvorfor forskjellene var der. Hva var da vitsen med undersøkelsene? (Skjelbreid, 2005a) Hun mente at en slik undersøkelse bare kunne føre til gjetninger om hvorfor norske elever presterte slik de gjorde:

”Det gjettes stort om årsakene. Noen sier at lærerutdanningen er for dårlig. Men det har vi ikke grunnlag for å si. Så sies det at disiplinen er for dårlig, og at vi har verdens mest bråkete elever. Men det har vi heller ikke grunnlag for å si. Denne konklusjonen i PISA er basert på ett eneste spørsmål til elevene. Den delen undersøkelsen som handler om skolefaktorer og elevenes arbeidsmiljø holder ikke mål forskningsmessig. Dette hadde ikke engang blitt godkjent til hovedfagseksamen.” (Gunn Imsen i Skjelbreid, 2005a:14).

Hun mente altså at undersøkelsen ikke var vitenskapelige gode nok sett i forhold til hvor stor påvirkning den hadde. Kanskje var lærerutdanningen i Norge for dårlig og kanskje var disiplinen for dårlig, problemet er at man ikke har tatt grundige nok undersøkelser for å finne ut om dette stemmer. Når en så skal lage ny læreplan, kan resultatet bli at man ikke treffer riktig med nye tiltak. En ny læreplan med noen endringer og noen videreføring fra den gamle læreplanen trenger ikke å løse problemene. Dersom man ikke har belyst hvorfor norske elever er der de er, kan man ende opp med at de gamle problemene vedvarer. Et poeng som kan tas opp når vi ser denne kritikken fra Imsen, er norske elevers resultater i TIMMS-studien. Ifølge Kjærstad skiller denne testen seg fra PISA ved at rammeverket skal ligge så tett opp mot den aktuelle læreplanen som mulig. Det vil si at de oppgavene som ikke omhandler det som finnes i den norske læreplanen blir brukt. Med andre ord testes elever for det de skal lære i sin læreplan. Dette nettopp for at ingen land skal oppleve urimelig avvik (Kjærstad, 2011:39). TIMMS fikk altså lignende resultater om norske elevers kunnskaper i matematikk og naturfag, men en kan altså ikke kritisere denne testen på samme måte for ikke å ta hensyn til de nasjonale læreplanene.

Imsen fortsatte med at man overdramatiserte de dårlige norske resultatene i PISA-testene. Hun mente for eksempel at forskjellene mellom Norge og Sverige var så små at det ikke var relevant å snakke om forskjeller. Videre mente hun at forskjellene mellom de fleste norske resultatene, som var middels gode, og toppresultatene ikke er like betydelige som forskjellen fra topp til bunn. Imsen ledet det største prosjektet i evalueringen av L97. Et av funnene hun gjorde var at det var større forskjeller mellom norske skoler enn mellom topp og bunn i PISA-undersøkelsen (Skjelbreid, 2005a:14,15).

Dersom det er slik at det finnes skoler, lærere og elever som er i stand til å nå gode resultater med den gamle læreplanen, så kan jo dette bety at problemet ligger et annet sted enn læreplanen. Dette var også noe lærer og skolepsykolog Jørgen Frost understreket i et innlegg i "Utdanning" nr. 13 2005.

Jørgen Frost var, da han skrev dette innspillet "En tredje vei til skoleutvikling", rådgiver ved Bredtvet kompetansesenter. Han tok utgangspunkt i resultatene fra PISA-testene. Fra politisk hold mente man at disse testresultatene viste at norske elevers prestasjoner var svake og redaktør i "Utdanning" Knut Hovland mente også at ting kunne bli bedre. Frost hevdet at resultatene av testene førte til at det ble trukket for mange negative konklusjoner. Det ble rettet kritikk mot hele skolesystemet, mens det bare var femtenåringer som ble testet. Han mente at debatten som kom etter disse testresultatene, langt på vei la skylden de daværende læreplanene. Problemet med dette, ifølge Frost, var at det fantes skoler og

kommuner i Norge som fikk til gode resultater og som fulgte de samme læreplanene. Frost mente at i stedet for å forkaste den eksisterende læreplanen, burde man la seg inspirere av de som har fått gode resultater med denne læreplanen (Frost, 2005). PISA-testene viste tross alt at det fantes norske elever med gode resultater. Noe i den forrige læreplanen var sannsynligvis positivt for elevene.

Dette bør også ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Ifølge opplæringsloven² § 1-3 skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, både de flinke og de mindre flinke. Når det fantes elever som fikk gode resultater under L97, så vil det jo si at denne læreplanen fungerte for disse elevene. Med dette utgangspunktet kan det virke mot sin hensikt at hele læreplanen ble skrinlagt til fordel for en ny. Tydeligvis fantes det elever som dro nytte av den daværende planen. For å sette det på spissen: Dersom disse elevene mistet den læreplanen hvor de fikk maksimalt ut av sine evner, har ikke de da også mistet en del av deres tilpasset opplæring? Poenget mitt er at L97 fungerte for en del elever. En del elever som i tillegg gjorde det svært så bra. Er ikke det tegn nok på at den læreplanen som eksisterte kunne brukes?

Frost trakk fram Bredtvets flerårige prosjektsamarbeid med kommuner i Akershus, Oslo, Buskerud, Hedmark og Sør-Trøndelag. Dette samarbeidet handlet om å utvikle et kvalitetssikret arbeid med lese- og skriveopplæring. Kommunene skulle utarbeide en handlingsplan for lese- og skriveundervisning for tilrettelegging av den første opplæringen. Frost hevdet at man hadde fått fremgang på leseresultater hvor det hadde blitt arbeidet fokusert og koordinert innad i kommunene. Han pekte på at det hadde blitt gjort lignende erfaringer i Danmark (Frost, 2005).

Et målrettet arbeid, med samarbeid i det politiske og administrative og i skolene, som førte til gode resultater. I tillegg pekte han på at disse resultatene har vært mulige under L97.

”Den tredje vei i forhold til vurdering av resultater og til å tenke hva en burde gjøre, består derfor i dialog med de kommuner som har oppnådd de gode resultatene. Motsatt kan en risikere å kaste ut alt det gode som allerede er oppnådd mange steder.” (Frost, 2005).

Det jeg har prøvd å vise til i dette kapitlet er at utfordringene i skolepolitikken er komplekse og sammensatte. De internasjonale testene viste at norske elever ikke presterte så

² Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> Sist oppdatert 16.04.12 lastet ned 16.04.12

kvalitetsmessig godt som samfunnet skulle ønske. Dette var det stort sett enighet om, både på politisk nivå og i fagmiljøet. Det var større uenighet i hvordan det faglige nivået skulle heves. Fra politisk hold ble kunnskapsløftet presentert som et svar på de dårlige resultatene i PISA, mens det fra andre hold ble påpekt at PISA-testene i seg selv hadde såpass store svakheter at det kunne være et feiltak å basere seg på disse testene. Begge parter hadde gode argumenter på sin side, og slik jeg har belyst dette i kapitlet kan man ut fra debatten stille spørsmålet hvorvidt man hoppet inn i en ny reform på feile premisser?

Kapittel 3: Kultur for læring

Den 4. desember 2001 ble Kvalitetsutvalget nedsatt. Målet med dette utvalget var å evaluere opplæringen i grunnskolen og i den videregående skolen. Blant annet skulle utvalget også evaluere hvordan intensjonene fra Reform 94 og L97 hadde blitt videreført i skolen. Utvalget skulle også vurdere lengde og omfang på grunnopplæringen, hvor hensiktsmessig den daværende inndelingene av trinnene var, kvalitetsarbeidet i grunnopplæringen, sammenligne med utvikling i andre land, i tillegg til å vurdere en del andre ting³. Utvalget skulle avslutte sitt arbeid i juni 2003.

Utvalget ble satt ned i samme periode hvor Kristin Clemet startet debatten om norsk skole. Riktignok har jeg i denne oppgaven brukt testene OECD presenterte fra 2002 og 2004, men også tidligere tester hadde vist lignende resultater blant norske elever. Utdanning var også et viktig politisk tema for Høyre under denne regjeringperioden. Dette utvalget ble også satt ned like etter at Bondevik II ble utnevnt i statsråd.

Kvalitetsutvalgets arbeid resulterte i Stortingsmelding nummer 30 (2003-2004). Kultur for læring, godkjent i statsråd 2. april 2004⁴. Denne stortingsmeldingen la mye av grunnlaget for Læreplanen for kunnskapsløftet. I et rundskriv fra regjeringen publisert 11.10.2004⁵, står det:

”Stortingsmeldingen omfatter hele grunnopplæringen, og departementet fremmet i meldingen forslag til endringer i grunnopplæringens innhold. I all hovedsak fikk forslagene tilslutning i Stortinget. Endringene skal nå realiseres gjennom en ny, omfattende reform av hele grunnopplæringen, som har fått navnet Kunnskapsløftet. Gjennomføringen av reformen krever en målrettet innsats på alle nivåer i opplæringssystemet over flere år.” (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a:3)

I dette kapitlet kommer jeg til å se på hvilke vurderinger kvalitetsutvalget gjorde, hva de kom fram til og hvilke endringer i læreplanen vi kan spore i denne stortingsmeldingen.

³ Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817> lastet ned 02.04.2012

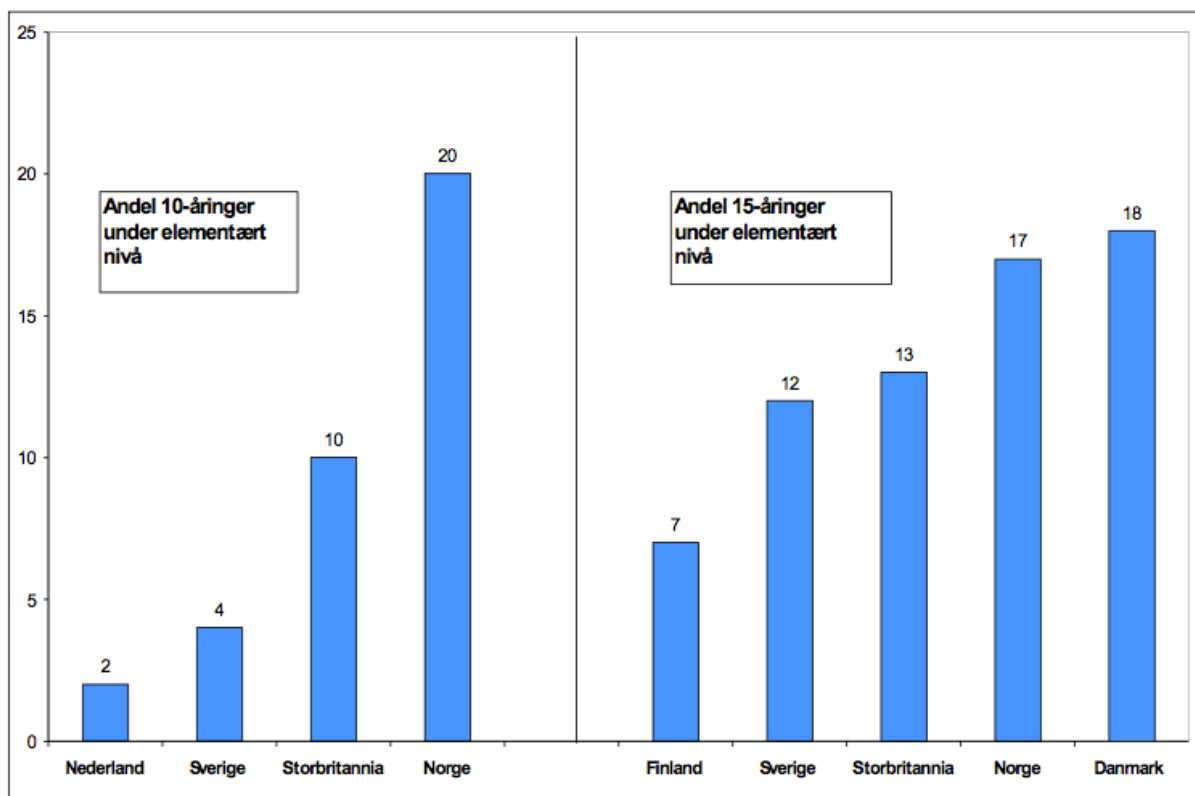
⁴ Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> lastet ned 24.04.12

⁵ Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/lover-og-regler/2004/Rundskriv-F-13-04-Kunnskapsloftet.html?id=109429> lastet ned 24.04.12

Kvalitetsutvalget

Stortingsmeldingen begynte med at norsk skole har et godt utgangspunkt. Elevene var tilfreds med skolehverdagen, det er mindre mobbing enn i andre land og foresatte er jevnt over fornøyd med lærernes innsats og elevenes trivsel. En CIVIC-undersøkelsen fra 1999 viste at norske elever har over middels demokratikunnskaper og holdninger. CIVIC education study er en internasjonal studie, med mål om å kartlegge menneskers beredskap for demokratisk engasjement og medvirkning (regjeringen.no, 2001).⁶ I tillegg til dette hadde norske femtenåringer, sammen med svenske, de beste engelskferdighetene i Europa. Dette forklares med at norske elever ser verdien i engelskspråket og har stor motivasjon for å lære dette språket, særlig i sammenheng med bruk av medier. (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:8,12,13). Det fantes altså ting som tydet på at det var grunn til optimisme i norsk skole. Men det betyr ikke at alt var perfekt. Utfordringen lå i mye varierende faglige resultater og urovekkende mange elever med svake ferdigheter. Kristin Clemet og flere andre pekte på at norske elever gjorde det dårligere enn elever i land vi pleier å sammenligne oss med. I stortingsmeldingen ser vi hvor stor prosentandel av norske tiåringer og femtenåringer som lå under elementært nivå når det gjaldt leseferdigheter. At en elev ligger under elementært nivå vil si at eleven har så store leseproblemer at det kan hindre den enkeltes videre utdanning. Lesing er et nødvendig verktøy i alle fag. Dersom en har problemer med lesing, så har en også problemer i de andre fagene på skolen.

⁶ Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presSESenter/pressemeldinger/2001/civic---bakgrunn.html?id=103117> lastet ned 20.08.2012



Kilde: Stortingsmelding nr. 30 2004 Kultur for læring (2004b:13)

Dette diagrammet viser en sammenligning mellom antall elever under elementært nivå i Norge og land pleier å sammenligne oss med. I dette eksempelet er det nordiske og vestlige land, land med relativt like kulturelle og økonomiske forutsetninger.

Som vi kan se på disse diagrammene har, Norge et høyt antall elever under det elementære nivået. En ting er at vi har et høyt tall i forhold til de andre landene. La oss se bort fra sammenligningen med de andre landene. Omtrent en av fem norske elever lå under elementært nivå, noe som er foruroligende i seg selv. De fleste vil nok være enig i at dette tallet er alt for høyt, uavhengig av hvor tallene til de andre landene ligger. Lesferdigheter er ikke bare noe som er nyttig i skolegangen. Å tilegne seg ny kunnskap gjennom hele livet er viktig i dagens samfunn. Dersom denne statistikken holder seg over lang tid, kan vi få en befolkning hvor en av fem nordmenn har store problemer med å tilegne seg ny kunnskap og kan dermed bli hindret i å delta fullt ut i samfunnet. Selv om realiteten ikke nødvendigvis vil bli slik, er dette en trend som må motarbeides.

Det understrekes i stortingsmeldingen at Norge har elever som presterer relativt godt. 55 prosent av de norske elevene i PISA-undersøkelsen presterte over det internasjonale OECD-gjennomsnittet. En annen ting som trekkes fram er norske elevers resultater i TIMSS fra 1995. Her ser vi at norske elever som velger fordypning i realfag på videregående skole

hevder seg svært godt (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:13). Men selv om det fantes positive resultater, så har disse resultatene en bakside. Det er selvfølgelig positivt at over halvparten av norske elever ligger over gjennomsnittet, men det er fortsatt stor spredning hos elevene. 17 prosent av norske elever hadde så store leseproblemer at OECD konkluderte med at det kan hindre deres videre utdanning. Det er også positivt at det finnes flinke realfagselever, men problemet er at tallet på elever som velger realfag er veldig lite. De er flinke, men få. Dette kan en også se i høyere utdanning. Norsk matematikkråds undersøkelse fra 2003 viser at det er store matematiske mangler hos norske studenter som tar matematikkrevende studier. Resultatene viste også at de med beste resultater innenfor matematikk var å finne blant sivilingeniørstudentene på NTNU. Lærerstudenter hadde de svakeste resultatene (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:13). Når vi allerede har få sterke realfagselever, hva skjer når et fåtall av denne kompetansen kommer tilbake til skolen? I en nylig rapport kalt ”Mange og store utfordringer” (Sandland, 2012) presentert på Blindern, blir det vist til at norske allmennlærerstudenter har veldig lave mattekunnskaper. Vi har tidligere sett på hvordan vi bruker land vi ser det naturlig å sammenligne oss med. Dette eksempelet viser at allmennlærere uten ekstra matematikk er på et nivå med studenter i flere utviklingsland. I tillegg finner man kunnskapsmangler hos lærere med og uten spesialisering i matematikk. (Sandland, 2012) I en nyhetssak presentert i Aftenpostens nettutgave summeres det opp i fire punkter:

- *Studentene som ble testet for å undervise på barnetrinnet presterte svakt i matematikk, særlig hvis de manglet ekstra fordypning i faget.*
- *Studentene med ekstra fordypning i matematikk presterte på et gjennomsnittlig nivå i forhold til land som det er naturlig å sammenlikne seg med.*
- *Studentene som ble testet for å undervise på ungdomstrinnet presterte svakt i matematikk sammenliknet med nesten alle andre lands studenter.*
- *Også masterstudentene hadde svake resultater sammenliknet med tilsvarende nivå i andre land.*

(Sandland, 2012).

Hva kan vi så konkludere av dette? Vi vet at det finnes elever og studenter i Norge med høy kompetanse innenfor matematikk og realfag. Når vi da ser at lærerstudenter jevnt over presterer dårlig innenfor matematikk, så er det naturlig å anta at de elevene og studentene med høy kompetanse ikke velger lærerutdanning som utdanningsvei. Det er ikke så vanskelig å tenke seg til hvorfor dette skjer. Når man først sitter med kompetanse innenfor realfag, har man muligheten til å velge lukrative yrkesveier, som for eksempel sivilingeniørstudium. Yrkesveier som gir høyere lønn enn læreryrket. Utfordringen er da at den gode kunnskapen og kompetansen forsvinner ut av skolen. Dette er en av de problemstillingene som tas opp i Stortingsmelding nr. 30, noe som også er aktuelt i sammenheng med elevers kunnskaper i realfag.

Konklusjonen fra kvalitetsutvalget var at norsk skole hadde et godt utgangspunkt. Vi hadde elever som jevnt over trivdes og mindre forekomst av mobbing enn andre land. Elevene hadde også gode kunnskaper om demokrati og et høyt ferdighetsnivå i verdensspråket engelsk. Utfordringer fremover lå i at de elevene som lå på et lavt nivå skulle prestere bedre. Den generelle kunnskapen måtte heves for alle skoleelevene. Kort sagt et løft i kunnskapsnivået. Skolen skulle gå fra god til bedre, noe Norge hadde alle mulige forutsetninger for å gjøre, ifølge kvalitetsutvalget.

Grunnleggende ferdigheter

Den generelle delen av den forrige læreplanen var identiske i de forrige læreplanene, R94 og L97. Denne het "Læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del". Dette var en videreføring av formålsparagrafene og skulle gi klare mål som skulle bli forskriftsfestet. "Dette er et nasjonalt, overordnet styringsdokument som inneholder den verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygning for grunnopplæringen." (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:30). Dette dokumentet er inndelt i det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske. Kvalitetsutvalget foreslo at denne generelle delen ble videreført uten endringer, noe som også ble gjort da læreplanen for kunnskapsløftet ble ferdigstilt i 2006 (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:30, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996:17,21,26,35,40,45,49, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:4,6,9,14,16,18,20).

At denne generelle delen ble videreført fra R94 og L97 til K06 var ikke så rart. Som nevnt tidligere, mente kvalitetsutvalget at elevene i norsk skole trivdes. Utfordringene i norsk skole ligger i den faglige progresjonen til elevene og evnene til å lære seg å lære. Det er dermed ikke noe behov for å endre den generelle delen.

Kvalitetsutvalget trakk fram at det var viktig at de fagspesifikke læreplanene ble endret for å øke kunnskapen og kompetansen blant elevene. I tillegg ble det fremhevet at grunnleggende ferdigheter blant elever var viktige. Disse grunnleggende ferdighetene ble også definert som basiskompetanse:

”Kvalitetsutvalget definerer ”basiskompetanse” som en del av en helhetlig kompetanse.

Denne basiskompetansen defineres av utvalget som lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet) og sosial kompetanse.” (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:31)

Dette er basiskunnskaper som skal hjelpe den enkelte elev i å tilegne seg kunnskap og kompetanse i alle fag. Kunnskaper som var med på å hjelpe elever i å mestre det å lære, noe som norske elever ikke var gode nok på fra før. Norske elever skåret svært lavt på læringsstrategier (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:14, 31).

Disse basiskunnskapene ble videreført i læreplanen for kunnskapsløftet. I alle de spesifikke fagplanene i kunnskapsløftet finner vi en kapitlet som heter ”Grunnleggende ferdigheter i faget”. Disse grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Det uttrykkes litt annerledes i hver enkelt fagplan, men essensen er den samme; alle fag skal fremme kunnskap og kompetanse i å lese, skrive, uttrykke seg muntlig, regne og bruke digitale hjelpemidler.

Disse fem punktene er ferdigheter som ikke er spesifikke for hvert enkelt fag, men tanken bak er at de skal hjelpe hver enkelt elev i å tilegne seg ny kunnskap. Disse ferdighetene er grunnleggende for alle og vil hjelpe eleven å øke kunnskapen og evnene sine i hvert enkelt fag. ”Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet.” (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:31). Seniorrådgiver i Utdanningsdepartementet Stig Martin Solberg snakket i 2005 hvordan dette var et brudd med den tidligere enhetsskolen. Han mente at man i norsk skole tidligere hadde vært opptatt av at

alle elevene skulle lære det samme. Dette mente han var feil, fordi det ikke finnes gjennomsnittselever og at sterke elever ikke hadde fått nok utfordringer, mens svakere elever ikke hadde fått nok hjelp. Den nye planen og de nye basiskunnskapene skulle være med på å endre dette (Fantoft and Rognmo, 2005). At den nye planen skulle være med på å tilrettelegges for elevens ferdigheter var også i samsvar med loven om tilpasset opplæring.

Dersom en elev leser en eller flere bøker i norskfaget vil han øke sine leseevner. Det vil han ha nytte av senere når han skal gjøre en presentasjon i naturfag om fossile energikilder. En presentasjon han gjør med en prosjektør som hjelpemiddel. På grunn av leseferdighetene han hadde utviklet kan han nå lese kapitlet om fossile energikilder både raskere og grundigere enn han tidligere ville gjort. Dette gjør også at han får mer tid til å forberede seg til den muntlige presentasjonen foran klassen. Vanligvis blir denne eleven veldig nervøs for presentasjoner foran klassekameratene, men fordi han har kunnet forberede seg i så god tid føler han seg mer sikker på stoffet og kommer seg gjennom presentasjonen på en god måte. Noe som gir han mer selvtillit. Leseferdighetene gjør at det ikke lenger tar like lang tid for han å løse oppgavene med tekst i matteboka. Dette gjør at han får en større mestringsfølelse, ikke bare i dette faget. Samme uke har eleven fått en oppgave hos historielæreren som omhandler den norske migrasjonen til Amerika på slutten av 1800-tallet. Emnet omhandler mange sider i historieboka og det er mye å lese på kort tid. Men på grunn av de økte leseferdighetene eleven har opparbeidet seg, er han i stand til å tilegne seg kunnskapen i pensumet på en grundig og effektiv måte. Som del av denne oppgaven skal han bl.a. finne ut prosentvis hvor stor del av norsk emigrasjon innenfor et visst tidsrom stod for. Fordi eleven har opparbeidet seg kompetanse i matematikk, går denne utregningen knirkefritt. Historielæreren gir elevene mulighet til å presentere arbeidet sitt foran klassen dersom de ønsker det. Eleven føler at han kan stoffet godt nok til at dette er noe han kan gjøre. Han er heller ikke nervøs for å stå foran klassen, han vet at han er dyktig nok til å gjøre en god jobb.

Jeg har i dette tenkte eksempelet forsøkt å vise hvordan basiskunnskapene skal være med på å øke elevens generelle kompetanse, i tillegg til å øke kompetansene i hvert enkelt fag. Dersom en elev i tillegg ser sammenhengen mellom hvert enkelt fag, er det gjerne mye lettere å motivere seg. Dessuten er evner som lesing, skriving, å regne, muntlig uttrykkelse og digital kompetanse, evner som er nyttige i dagens samfunn. Dette gjelder uansett hvilke yrker eller livsvalg en tar videre i livet. Som kvalitetsutvalget skriver: ”Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv.” (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:31).

Den videregående skolen - organisering

Stortingsmeldingen behandler også organiseringen av den videregående skolen. Det ble pekt på at man har sett økende frafall i den videregående opplæringen. I tillegg har mange elever hatt dårlig progresjon og oppnådd dårligere resultater. Departementet ønsket å motvirke dette ved at de strukturelle hindringene fjernes. Erfaringer kvalitetsutvalget hadde gjort seg tilsa at mange elever følte seg fremmedgjort i det systemet den videregående opplæringen ga dem. Da særlig for elever som gikk yrkesfag i videregående skole. ”Tilbudsstrukturen skal i størst mulig grad bidra til å gi mulighet for å få ønsket opplæring uavhengig av bosted, økonomi og alder.” (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:10).

Blant de tingene som kvalitetsutvalget og departementet ønsket å endre var den daværende strukturen med grunnkurs – Vk1 – Vk2. De mente denne strukturen var med på å gjøre at flere elever droppet ut av det videregående studieprogrammet. Den daværende strukturen var også slik at det var tolv forskjellige yrkesfaglige retninger. I tillegg hadde man tre forskjellige studieretninger som førte til generell studiekompetanse. Elevene som hadde gått yrkesfaglige retninger hadde også mulighet til å ta et allmennfaglig påbygningsår for å oppnå generell studiekompetanse. Dette kunne gjøres tredje året på videregående eller etter man har oppnådd fag-/svennebrev. Det ble påpekt at Vk1-strukturen ikke i stor nok grad var tilpasset den enkelte elev. Strukturen som eksisterte førte til oppsplittinger, tilbudene var så mange at det ikke var elevgrunnlag for å opprette klasser for alle fag i alle fylker. Når strukturen hindret den enkelte elev i fylkeskommunen i å velge fritt, brøt den med opplæringsloven § 1-3 som sier at den videregående skolen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Dette ble igjen et hinder for rekruttering til yrkeslivet. (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:65)

Strukturen hvor trinn 1 ble kalt grunnkurs, trinn 2 ble kalt videregående kurs 1 (Vk1), trinn 3 ble kalt videregående kurs 2 (Vk2) ble i K06 erstattet med trinn 1; videregående trinn 1 (Vg1), trinn 2; videregående trinn 2 (Vg2) og trinn 3; videregående trinn 3 (Vg3). Begrunnelsen for denne endringen at det i større grad skulle fremgå at første år var en videreføring av grunnskolen og at videregående opplæring var en del av en helhetlig grunnopplæring. I tillegg til betegnelsene om årstrinnene ble også andre betegnelser i den videregående opplæringen endret.

Under R94 hadde man betegnelsene:

- *Studieretning*
- *Kurs*
- *Felles allmenne fag*
- *Studieretningsfag*
- *Valgfag/studieretningsfag*

Under K06 erstattet man disse betegnelse med:

- *Utdanningsprogram*
- *Programområde*
- *Fellesfag (FF)*
- *Felles Programfag (FP)*
- *Valgfrie programfag (VPF) i studieforbereidende utdanningsprogram og prosjekt til fordypning (PF) i yrkesforberedende utdanningsprogram*

(Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:65-66, 131).

Navneendringene var blant annet ment for å markere fornyelsen kvalitetsutvalget mente det var behov for i den videregående opplæringen (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:66). Det var også meningen at de skulle vise at det var en sammenheng i hele utdanningsforløpet. I tillegg skulle de være med på å tilrettelegge ting for hver enkelt elev slik at systemet ikke sto i veien for hver elevs utdanning. Kvalitetsutvalget hadde, som nevnt tidligere, ment at tilbudsstrukturen fra før av hadde vært til hinder for noen elever. Dette skjedde ved at de mange tilbud som gjorde at ikke alle tilbudene fikk nok elever for å opprettholde klasser. Kvalitetsutvalget ønsket å endre dette gjennom endringene i tilbudsstrukturen. De fortsatte med at den videregående skolen i fremtiden skal være på høyde internasjonalt, fleksibel i forhold til å gi yrkes- og studiekompetanse, og elever med interesse for spesielle fag eller fordypninger skal ha denne muligheten fra et tidlig tidspunkt uten at dette skal bli bestemmende for den senere studieveien. Departementet mente at økt internasjonalisering var viktig, i tillegg til at tilbudsstrukturen måtte bidra til at arbeidslivet fikk den kompetansen den hadde behov for (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:67).

Økt internasjonalisering kan gjerne ses i forhold til den femte grunnleggende ferdigheten som omhandler digitale ferdigheter. Ifølge kvalitetsutvalgets skulle videregående opplæring; ” være på høyde med internasjonale trender og etterkomme krav til kompetanse i en verden preget av større mobilitet mellom land, regioner og yrkesgrupper” (Det Kongelige

Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b:67). Disse kompetansekravene handler utvilsomt om digitale redskaper. Den globaliserte verden i dag baserer seg i veldig stor grad på digitale hjelpemidler. For eksempel TV, radio og internett nyttiggjør seg i større eller mindre grad av det digitale. Det er også vanskelig å tenke seg til en yrkesgruppe som i dag ikke bruker datamaskiner som hjelpemiddel. Digitale hjelpemidler har blitt en essensiell del av hverdagen, både i Norge og resten av verden. At man da trekker fram digitale hjelpemidler som en del av den neste læreplanen, blir da en naturlig del av at den kompetansen norske elever utvikler skal følge internasjonale framskritt.

Den videre utformingen av læreplanen

I rundskrivet ”Dette er Kunnskapsløftet” fra 2004 går man i korthet gjennom hva Stortingsmelding 30 dreide seg om. I tillegg legger rundskrivet rammer og planer for det som skal skje videre i norsk skole under tilnavnet kunnskapsløftet. ”Målet med reformen er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer.” (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a:3)

Her presenteres i korthet retningslinjene for hvordan den nye læreplanen skal utformes og hvilke grunnprinsipper den skal bygges på:

- *Det skal utvikles ett sett læreplaner for hvert fag i grunnopplæringen, som gjelder både opplæringen i skole og i bedrift. Tilpassing av opplæringen til ulike målgruppers behov er et profesjonelt ansvar.*
- *De nye læreplanene skal gjøres mindre detaljerte, og sentrale sider ved innholdet skal prioriteres og gis større oppmerksomhet.*
- *Læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva elevene/lærlingene skal kunne mestre etter opplæring på ulike trinn, mens avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter skal overlates til lærestedene.*
- *Kompetansemålene skal være slik utformet at de er egnet som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen (elever/lærlinger – lærere/instruktører – foresatte – ledere – skoleeiere).*
- *Elevenes og lærlingenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal prioriteres og gis større oppmerksomhet i opplæringen. Mål for grunnleggende ferdigheter skal*

integreres i alle læreplaner for alle fag, på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer.

- *Progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring skal synliggjøres, og læreplaner for fag skal være gjennomgående for hele grunnopplæringen der dette er mulig.*
- *Læreplanens generelle del skal beholdes.*
- *Broen erstattes med Læringsplakaten, som også gjøres gjeldende for videregående opplæring.*

(Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a:4)

Her ser vi hvordan intensjonene bak kunnskapsløftet kommer fram gjennom de retningslinjene man har rundt arbeidet. For eksempel rettes søkelyset på elevens utvikling i grunnleggende ferdigheter. Noe som er litt av bakgrunnen hvis vi tenker på de internasjonale testene. I tillegg skal målene i læreplanen forenkles og konkretiseres, slik at lærerne og elevene kan forholde seg til dem. På denne måten skal de konkret vite hva de skal lære. Det vies også fokus på hvordan den nye læreplanen skal være helhetlig i hele grunnopplæringen, noe vi i Norge ikke har hatt før. Dette illustreres i det sjette punktet hvor progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring nevnes. I de forrige læreplanene, L97 og R94 hadde man ikke et slikt fokus på en slik sammenheng.

Det som er spesielt er hvordan disse målene har blitt fullført. For eksempel punkt to som sier at læreplanene skal gjøres mindre detaljerte, noe som ble gjort. Dette ble i ettertiden kritisert fordi fagplanene var for lite konkrete og ga lærerne for mye å gjøre i utvalget for hva som skulle undervises. Dette vil jeg komme nærmere inn fra side 31 og videre når jeg diskuterer reaksjoner mot kunnskapsløftet.

Kompetansemålene vies mye oppmerksomhet, det at de skal være målene lærerne og elevene skal jobbe for å oppnå. Det er ment at alle aktørene som er involvert i opplæringen skal kunne lese og forså disse kompetansemålene. Når dette behovet tas opp er det naturlig å tenke seg at de gamle målene i den forrige læreplanen ikke i like stor nok grad gjorde dette. når jeg har jobbet med K06 i lærerpraksis har jeg alltid brukt kompetansemålene fra læreplanene og vist disse målene til elevene. Dette fordi at elevene skal få vite konkret hva det er de testes ut fra. For eksempel da jeg underviste en Vg2-klasse i eldre historie og vi skulle jobbe med et kapittel som handlet om den europeiske koloniseringen av Sør-Amerika. Kompetansemålet vi da forholder oss til er at eleven skal kunne ”forklare drivkrefter bak den

europæiske oversjøiske ekspansjonen og diskutere kulturmøter, sett fra ulike perspektiver” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161). Jeg vil komme mer inn på dette i kapittel 4.

Læringsplakaten

Læringsplakaten var et nytt element i læreplanene i Norge under utformingen av K06. Denne plakaten erstattet de tidligere skrivene som omhandlet retningslinjene for skolene kom ved siden av læreplanene (Aarum, 2009:V). Disse skrivene het ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen” og ble kalt for ”Broen”. Disse retningslinjene henviser alle til opplæringsloven og legger til grunn hvordan skolene og læringsbedrifter skal lære opp elevene.

Her fastsettes det blant annet at læreplanens generelle del, læreplanen for fag og læringsplakaten er tre deler av opplæringen som må ses på som en helhet. Allerede har vi sett at den generelle delen av læreplanen ble videreført fra den gamle reformen (R94/L97). Læringsplakaten er retningslinjer skolen og lærebedriften skal følge:

- 1. Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.*
- 2. Stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.*
- 3. Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.*
- 4. Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokrati- forståelse og demokratisk deltakelse.*
- 5. Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.*
- 6. Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.*
- 7. Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.*
- 8. Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.*
- 9. Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.*
- 10. Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i*

skolen.

11. Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.

(Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a:5)

Disse retningslinjene skal være et forpliktende grunnlag for lærestedenes arbeid med opplæringen. Som nevnt må en se på dette i sammenheng med den generelle delen og den faglige delen. Dersom vi ser på Læreplanverket for Kunnskapsløftet finner vi ”Generell del” først, deretter kommer Læringsplakaten under kapitlet ”Prinsipper for opplæringen”, så finner vi fag- og timefordeling før vi begynner på læreplanene for hvert enkelt fag. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006) På denne måten har intensjonen om at disse tre delene skal ses på i sammenheng blitt gjort formell ved at alle er med i den endelige læreplanen. Igjen ser vi at oppsettet til kunnskapsløftet er annerledes fra de forrige læreplanene ved at planen for hele opplæringsforløpet er samlet i ett. For eksempel er den generelle delen den samme som under R94 og L97. Forskjellen er at den generelle delen for R94 fysisk sto i læreplanen for L97. Under K06 er alt samlet i en læreplan og denne læreplanen er en enhet.

Reaksjoner mot Kunnskapsløftet

Tankene og visjonene bak kunnskapsløftet var klare; norske elever hadde ikke gode nok resultater på skolen i forhold til elever i andre land. For å snu denne trenden ville man fra politisk hold gjennomføre en reform som gav en ny læreplan i hele grunnsopplæringa, fra grunnskole til videregående opplæring. Det vil dermed si at man mente at de daværende læreplanene (L97 og R94) ikke var gode nok for å at elevene kunne få de gode resultatene man ønsket. Innvendingene fra Jørgen Frost (Kapittel 2) var at det ikke nødvendigvis var på grunn av selve læreplanen at det var problemer i norsk skole og at man kanskje måtte lete etter andre løsninger.

Lignende tanker ble presentert i marsutgaven av ”Utdanning” i 2005. Ved dette tidspunktet hadde det kommet et læreplanforslag, en pekepinn på hva K06 skulle bli. Dette læreplanforslaget omhandlet nye fagplaner. Det første som ble tatt opp er at den nye læreplanen skulle innføres to år før et eneste elevkull hadde fullført skolen etter læreplanen av 1997. (Opseth, 2005:14) En kan jo spørre seg om den gamle læreplanen hadde fått virke lenge nok til at vi kunne evaluere den og trekke konklusjoner.

Det var flere lærere som uttalte seg om den nye læreplanen. Blant annet Beverly Røkholt, lærer på Tæruddalen skole i Akershus. Hun var skuffet over at planen inneholdt mange og upresise mål og at den ikke sa hva elevene skulle lære år for år. I K06 er kompetansemålene i grunnskolen i hovedsak angitt etter 2., 4., 7. og 10. Årstrinn (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:39). Røkholt som er engelsklærer, mente at engelskfaget hadde behov for modernisering, men at den nye planen ville føre til at flere lærere vil bli mer avhengig av læreboka og dermed fortsette undervisningen som før. Jeg kan ta et eksempel fra egen lærerpraksis i denne problemstillingen. Når jeg underviste samfunnsfag på 9. trinn var dette med kompetansemål som elevene skulle nå ved 10. trinn. Elevene skulle for eksempel kunne ”gjøre greie for imperialisme og gje døme på avkolonisering” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Selv om vi jobbet med dette målet i 9. trinn er målet at elevene skal sitte med denne kompetansen når de er ferdige med ungdomsskolen, altså etter 10. trinn. Fordi man ikke hadde mer konkrete mål, år for år, var Røkholt bekymret for at dette ville føre til at lærerne ville bli mer avhengig av læreboka. Dette fordi mengden kompetansemål fordelt på tre år gir lærerne mer å gjøre i praktisk planlegging av undervisningen enn til selve undervisningen. Noe som da kunne føre til at lærerne heller lente seg på lærebøkene.

Flere av Røkholtts kolleger på Tæruddalen ønsket ikke å uttale seg om læreplanforslaget fordi de hadde studert den for lite. Men også de hadde et førsteinntrykk av at den var for vag og for upresis. Røkholt fortsatte med å spørre om hvorfor læreplanene skulle skiftes ut når man endelig hadde begynt å få tak på den gamle (Opseth, 2005:14).

En annen som tok opp problemene med den nye planen var lærer på Østersund ungdomsskole i Fet, Akershus Kåre Steinsland. Også han mente at læreplanforslaget var vag med runde formuleringer og han så heller ikke den store nødvendigheten med å erstatte den eksisterende planen.

”Det skaper usikkerhet at en ny plan iverksettes før analyser av hva den gamle er foretatt. Hva med å ta lærernes erfaringer på alvor? Dette er den mest nødvendige reformen som er gjennomført i norsk skole” (Kåre Steinsland i Opseth, 2005:14)

Steinsland hadde heller ikke møtt en eneste lærerkollega som hadde ytret et ønske om nye fagplaner. Her møter vi ytringer fra lærere som sier at de ikke har blitt hørt i prosessen rundt kunnskapsløftet. På lik linje med Jørgens Frost som mente at man ikke måtte se på læreplanen

for å finne ut hva som var galt, men andre steder. Den politiske bakgrunnen for en ny læreplan var at elevene hadde for dårlige resultater. Man har da indirekte tatt en beslutning om at den daværende læreplanen ikke holder mål. Men L97 og R94 hadde rett og slett vært for kort tid i virke for å kunne si noe så sikkert om dette.

En skal selvfølgelig være klar over at Røkholt og Steinslands uttalelser er personlige meningsytringer. Når Steinsland sa at han ikke hadde møtt en eneste lærer som ønsket nye fagplaner, så betyr ikke det at dette gjelder alle lærere. Det vi derimot kan trekke ut fra disse utspillene, er at det fantes lærere som jobbet og i fremtiden skal jobbe med disse planene. De har sagt hva de mener om læreplanforslaget og begrunnet hvorfor de har disse meningene på grunnlag av lang praksis i skolen. Men det var også positive reaksjoner på K06.

Demonstrasjonsskolen Melvold ungdomsskole i Sørumsnes i Akershus, valgte å innføre den nye læreplanen skoleåret 2005/06 for 8. Klasse. Dette tre dager etter at den kom og et år før den endelige planen ble innført i hele landet. Skolen hadde fulgt med på høringsrundene fra februar samme år og hadde derfor forberedt seg godt. Tre viktige elementer de hadde fått med seg var ”Grunnleggende ferdigheter”, inntil 25 prosent av timetallet kan disponeres av skoleeier og ”Programfag” som skal bygge på fag i den videregående skolen og erstatter valgfag i den gamle læreplanen. (Skjelbreid, 2005b:14)

Også lærerne i denne skolen ble overrasket over at kompetansen skulle måles etter hvert tredje år (10. klasse på ungdomsskolen), men rektor Jorunn Fretland mente at lærebøkene ikke ville bli mer styrende enn de allerede var. En av grunnene til at man på denne skolen var positiv til den nye læreplanen var ifølge lærer Trond Vegard Andersen at den matchet denne skolen bedre enn den gamle. Rektor Jorunn Fretland var for eksempel betenkt mot at den nye læreplanen var mer teoretisk enn den gamle, men mente at de 25 prosentene skoleeier kunne disponere gjorde at man på Melvold kunne rette opp dette. ”Teoriarbeidet, som varierer mellom forelesning, temaøkter og arbeidstid med lærer som veileder bryter vi opp med musikk dager, tur til leirstedet og andre prosjekter” (Jorunn Fretland i Skjelbreid, 2005b:15) På Melvold ungdomsskole spiller musikkfaget en sentral rolle, den nye læreplanen ga ikke faget flere eller færre timer, men den åpnet for frie muligheter. I stedet for å ha en time musikk i uka, valgte man på Melvold å samle timene i et prosjekt. Det begynte med lærerkonsert, så fikk elevene velge hva de ville fordype seg i, deretter ble det avsluttet med en elevkonsert. De 25 prosentene av timetallet ble bl.a. brukt til å støtte opp under dette prosjektet. Erfaringer lærerne gjorde av dette prosjektet var for eksempel at flere elever lærte seg å spille på instrument, de hadde aldri hatt flere band på skolen. Elevene fikk i tillegg bruke skolen som øvingslokale etter skoletid. Andersen mente

videre at dette burde være en modell for hvordan andre fag kunne legges opp. Man brøt skoledagen opp med praktiske prosjekter. Dette var ikke noe nytt på Melvold, det hadde også vært gjort under den forrige læreplanen. Lærerne mente likevel den nye læreplanen passet bedre for deres modell (Skjelbreid, 2005b:14,15). ”Den nye læreplanen er ikke perfekt, men kombinasjonen av frihet og krav liker jeg” (Trond Vegard Andersen i Skjelbreid, 2005b:15).

Noen av de negative reaksjonene mot den nye læreplanen kom også fra personer som hadde jobbet med å utforme den. Utdanningsdepartementet hadde delegert jobben med å utforme den nye læreplanen til Utdanningsdirektoratet (Opseth, 2005:14). Mange av fagfolkene som hadde jobbet i grupper for å utarbeide fagplanene, og som hadde levert forslag før jul 2004, ble svært misfornøyd med det Utdanningsdirektoratet senere hadde presentert i februar 2005 (Henmo and Kluge, 2005, Røsseland, 2005). En av disse var førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, Bjørnar Alseth. Han mente at halvparten av det han leverte ble fjernet fra den planen Utdanningsdirektoratet sendte ut på høring.

”Mye av det jeg virkelig setter pris på ved matematikken, er strøket. (...) Tallforståelse og tallenes oppbygging er borte fra småskolen, beregning av areal og volum fra ungdomstrinnet”
(Bjørnar Alseth i Henmo and Kluge, 2005).

Alseth mente også at Utdanningsdirektoratet ikke hadde gitt uttrykk for at de ville endre det fagfolkene hadde levert så drastisk. Hadde de gjort det kunne man i det minste fått til en diskusjon om saken. Videre mente Alseth at han sto inne for forslaget gruppen hans ga utdanningsdirektoratet, men ikke det utkastet som kom.

Matematiker og medlem i Landslaget for matematikk i skolen (LAMIS), Mona Røsseland var en av de som var enige med Alseth i at det nye læreplanforslaget ikke var godt nok. I en kommentar i Bergens Tidende 15.04.2005 snakket også hun om at den nye planen hadde for mange mangler. Blant annet var hun skuffet over at ambisjonsnivået for barn var senket i forhold til de gamle planene. Dette ved at mange elementære krav i matematikkfaget enten var fjernet eller flyttet til et høyere klassetrinn. Noen av de generelle innvendingene mot L97 var at mange mente at planen var for detaljert. Røsseland mente i kommentaren hennes at dette var nødvendig i matematikkfaget. ”Matematikk er et «bygge stein på stein»-fag, der fagplanene må synliggjøre en progresjon. Flere detaljer og konkretiseringer ville ha gjort denne progresjonen tydeligere.” (Røsseland, 2005). At målene i læreplanen var utformet svært kortfattet mente hun var et problem fordi den nye planen da ikke kom til å ha innflytelse på lærere eller lærebokforfattere.

Sjefene for gruppene som hadde levert fagplaner i samfunnsfag, norsk og naturfag var også misfornøyd med utkastet til ”Utdanningsdirektoratet”. Det ble antydnet at det lå politiske føringer i ”Utdanningsdirektoratets” endringer. Blant annet hadde det blitt heftet på spesifikke henvisninger til samisk kultur i samfunnsfag (Henmo and Kluge, 2005). Anders Isnes var leder for naturfagsplanen og opplevde også at halvparten av det de hadde jobbet med var kuttet bort.

”Det var nødvendig å kutte. Vårt forslag var for omfattende. Men direktoratet har kuttet mer enn vi hadde kunnet drømme om. Det virker som om formen har vært viktigere enn å kommunisere med lærerne. Det er ingen tvil om at det gjenstår mye arbeid etter høringsrunden før denne læreplanen blir god nok til å brukes i skolen.” (Anders Isnes i Henmo and Kluge, 2005)

Knut Hovland var en av de som kommenterte disse uttalelsene fra fagmiljøene i lederen av Utdanning nr. 12 i mai 2005. Han påpekte at den nye læreplanen skulle bli et kunnskapsløft vi trengte på grunn av norske elevers dårlige resultater i internasjonale tester. Dersom dette skulle skje kunne man ikke ha en situasjon hvor fagmiljøer, lærere og skoleledere hadde lite tro på den nye læreplanen. (Hovland, 2005b:2)

På Melvold ungdomsskole man var positive til den nye læreplanen. Likevel var man i ikke pådriver for en teoritung læreplan, selv om Kristin Clemet mente at dette var nødvendig for å heve nivået hos norske elever. Likevel var Melvold tidlig ute med å benytte seg av den nye læreplanen. Det at de benyttet seg av de 25 prosentene skoleeier kan disponere på sin måte er et eksempel på dette. En kan gjerne trekke dette opp mot Jørgen Frosts kommentar om den tredje vei i skoleutvikling (Kapittel 2). Melvold er et eksempel på det målrettede arbeidet man gjør lokalt som Frost trakk fram. At det er dette man bør fokusere på for å endre den norske skole i positiv retning.

Ofte blir politikere kritisert for at de ikke vet nok om realitetene til enkelte yrkesgrupper. Skoledebatten som ble utført samtidig med arbeidet med Kunnskapsløftet er et eksempel på dette. Det kom mye kritikk fra lærere og faggrupper av det som ble sagt av politikere. Et eksempel på dette er begrepet lærertetthet som ble kritisert av mange lærere for å være en ubrukelig målestokk uten basis i skolehverdagen. Senere ble det også reist kritikk mot utdanningsdepartementets høringsutkast for ny læreplan. De faglige autoritetene følte seg overkjørt av den politiske ledelsen som hadde siste ordet. Det så ut til å være mangel på kommunikasjon mellom ”topp og bunn”. En del av debatten ble styrt av hva man kan kalle

det politiske spillet. Veldig mange nyhetssaker som omhandlet skolepolitikk handlet nødvendigvis ikke om den konkrete skolepolitikken, men ofte om krangler mellom høyre- og venstresiden i norsk politikk. Mange kommentarer fra politikere var beskyldninger om at deres politiske motstandere hadde løyet, vært unøyaktige eller rett og slett stjålet motstanderens politikk. Skolepolitikk var gjennom 2000-tallet et av Høyres viktigste politiske plattformer ved valg. Før stortingsvalget i 2013 ser det ut som om Arbeiderpartiet kommer til å satse hardt på skolepolitikk for å sanke velgere. Jens Stoltenberg har blant annet brukt argumentet om at det var daværende utdanningsminister Trond Giske som satte ned kvalitetsutvalget som ledet til kunnskapsløftet (Skarvøy and Viseth, 2012). Dette har fått Kristin Clemet til å reagere. På sin blogg har hun skrevet om dette politiske ”tyveriet”. Her har hun påpekt at utvalget ble nedsatt av Trond Giske, men at dette skjedde 5. oktober 2001. Bondevik II-regjeringen ble innsatt rett etter dette (Clemet, 2011, Clemet, 2012). Datoene Stoltenberg og Clemet sikter til blir enda merkelige når det på regjeringens nettsider står at Kvalitetsutvalget ble nedsatt 4. desember 2001⁷.

Gjennom det arbeidet jeg har gjort med denne oppgaven er det for meg ingen tvil om at kunnskapsløftet er skapt av Kristin Clemet og Høyre under Bondevik II- regjeringen. Uansett hvilken dato og under hvilken regjering det ble nedsatt så var det under Bondevik II-regjeringen arbeidet til Kvalitetsutvalget ble utført. Men dette er også poenget mitt når jeg snakker om det politiske spillet. Vi snakker om en politisk prosess fra ca. 2001 til 2006 da K06 ble lansert og nå i 2012 diskuterer politikere fortsatt eierskap til reformen.

⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/personer-og-enheter/styrer-rad-og-utvalg/2001/kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817> lastet ned 02.04.2012

Kapittel 4: Historiefaget

I dette kapitlet ønsker jeg å se på endringene i historiefaget fra Reform 94 og til Kunnskapsløftet. Som nevnt tidligere er det den videregående skole jeg ønsker å ha fokus på, og vil bruke historiefaget i den videregående skole som eksempel. Jeg ønsker også å se på historiefaget i et lengre historisk perspektiv fordi det kan kaste lys over de endringene som har skjedd med skolefaget historie fra R94 til K06. Jeg ønsker å se på begrunnelsen for historiefaget i skolen og videre hvilken funksjon historiefaget hadde i utviklingen av K06. I den sammenheng vil jeg bruke egne praksiserfaringer fra ungdomsskolen og videregående skole, samtidig som jeg skal se på elevenes motivasjon for faget. Jeg vil å dra inn dette når jeg snakker om fagplanene og kompetansemålene i K06 for å kunne gi et bilde av hva historiefaget under K06 er. Dette er nyttig i sammenligningen mellom den gamle og den nye planen. Når jeg skal se på begrunnelsen for historiefaget i norsk skole vil det være naturlig å se det i et lengre historisk perspektiv.

Historiefaget i Norge

I 1814 ble Norge en stat med egen grunnlov, i union med Sverige. Da dette skjedde, var nasjonalt samhold viktig. Vi hadde en felles fortid. Denne fortiden ble brukt for å hjelpe samholdet i den relativt nye staten. I 1884 ble historie gjort til et eget skolefag (Lund, 2009:58). Loven om folkeskole i 1889 var en del av regjeringens program for demokratisering og nasjonsbygging. Historiefaget var et ledd av dette som skulle skape en felles identitet for nordmenn gjennom den felles fortiden. (Lund, 2009:58,59) ”I 1905 sto Norge frem som en selvstendig nasjon. Historiefaget var en naturlig alliert for den unge staten i arbeidet for å etablere seg i den ”voksne” verden.” (Lund, 2009:59) Et eksempel på hvordan historiefaget skulle være samlende for den nasjonale identiteten er hvordan den historiske figuren Olav Tryggvason ble portrettert. Den nasjonale helten Fritjof Nansen ble brukt som modell for Tryggvason.

I mellomkrigstida begynte man å se litt annerledes på historiefaget. Samfunnsfag ble del av skolefagene sammen med historie og geografi. Historiefaget skulle være aktuell for samtiden. I Normalplanen fra 1939 ble dette understreket, i tillegg ble verdenshistorie en del av pensum, ikke bare Norges historie. Verdenshistorien skulle likevel læres ut fra norske perspektiver og behov. Etter 2. Verdenskrig ble fokuset på aktive samfunnsborgere sterkere.

Samfunnskunnskap ble etter hvert et eget fag, ikke bare et fag under historiefaget. (Lund, 2009:59-61)

Etter 1950 ble det understreket at historiefaget skulle bli samtidsrelevant.

Undervisningsplanene fra 1950 sa at:

”historie og samfunnslære skal ”orientere elevene i den tid de lever i, og i det samfunn de skal bli medlemmer av, ved å vise de i enkle trekk hvordan forholdene i vår tid og særlig vårt eget samfunn er blitt som det er”” (Lund, 2009:62)

Fra begynnelsen av hadde altså historiefaget vært en del av nasjon- og identitetsbyggingen til den unge staten Norge. Etter hvert gikk det over til å være et ledd i utdanningen av unge som skulle skape internasjonale samfunnsbevisste borgere. Det siste er også en sentral del av historiefaget i dag. Det står blant annet i K06 at elevene skal bli demokratiske tenkende mennesker. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006)

På 1990-tallet kom altså læreplanreformene Reform 94 for videregående skole og Læreplan 97 for grunnskolen. Læreplanene for historie på videregående skole ble ferdigstilt høsten 1997, samtidig med L97. I den generelle delen for læreplanen for grunnskole og videregående ble bl.a. vitenskapelig arbeidsmetode, undring til å stille nye spørsmål og kildegransking satt fokus på. (Lund, 2009:66,67)

I R94 var nyere og eldre historie delt ved 1850, noe det hadde vært tidligere også. Lærerne fikk friere spillerom for å velge fagstoff som skulle brukes for å nå målene læreplanen. ”Drøfte”, ”kunne gjøre rede for”, ”ha kjennskap til” og ”forstå” var verbene som ble brukt når en beskrev læreprosessen i historiefaget. Noe av det spesielle med 90-tallet er at det i denne perioden skjedde mye i utviklingen av historiedidaktikken internasjonalt. Dette ble ikke tatt med i læreplanene som ble utviklet den gang. Imidlertid ble det tatt med når K06 skulle utredes. (Lund, 2009:68-70)

K06 er en den første læreplanen som er felles både for grunnskolen og den videregående skole. Læremålene i historie på videregående er en fortsettelse av målene på grunnskolen. Det finnes kompetansemål etter 7. årstrinn, 10. årstrinn (grunnskolen) og etter Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram på videregående skole. Historiefaget er et fag som skal; ”bidra til økt forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:159). Lund peker på at flere av aspektene fra den internasjonale historiedidaktikken ble tatt med i K06, men ikke alle. Blant annet hadde begrepene levning-beretning ikke tatt med i den endelige læreplanen, selv om de lenge var

med i planprosessen. Dette er begreper som står sentralt i historiefaget på høyere nivå. Elevene skal ifølge K06 ikke bare lære seg å gjengi historie, men også lære seg historiske metoder. Lund mener det er et problem at disse begrepene ikke læres fordi de er nyttige verktøy når man skal gi elever innsikt i kildebruk (Lund, 2009:72). I videregående skole deles kompetansemålene inn i to bolker, den ene heter ”Historieforståelse og metoder”, den andre ”Samfunn og mennesker i tid”. Disse to bolkene deler historiefaget inn i ”Historieforståelse og metoder”, altså ”vite-hvordan”-kunnskap og ”Samfunn og Mennesker i tid”, altså ”vite-at”-kunnskap. Førstnevnte handler om historisk arbeid, mens den andre handler om kunnskapen elevene skal tilegne seg om det som har skjedd i fortiden. Denne inndelingen går igjen også i grunnskolen (Lund, 2009:70-72, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161).

Begrepslæring i faget

Når vi snakker om ”vite-hvordan”- og ”vite-at”-kunnskap er begrepslæring et nærliggende tema i historiefaget. Historiefaget er et fag hvor begreper og rett bruk av begreper er sentralt i undervisningen.

“Historiefaget stiller store krav til elevens forståelse og bruk av språket. Manglende leseevne og begrepsforståelse bidrar til at mange elever, særlig de lavtpresterende, kan oppleve faget som formeltpreget, fjernt og dødt” (Lund, 2003:90).

En del av læringsprosessen til alle elever i skolen er å lære seg nye begreper, samt å lære seg at begreper kan ha forskjellige betydninger i forskjellige kontekster. Innenfor historiefaget drar Lund fram begrepet konge og kirke. Elever som arbeider med historie må se forskjell på rollen til en konge i dag og en konge for 200 år siden. Begrepet kirke i historisk kontekst kan bety en bygning og en institusjon. Som sagt er dette en del av læringen for elever. En del av utfordringen er at disse elevene skal tillegge seg disse begrepene i et tempo som ikke gjør at de mister motet. Dersom en lærer ofte bruker begreper som elever ennå ikke er vant til å bruke kan elevene miste motivasjonen fordi de ikke helt forstår innholdet i det læreren forsøker å få fram. Læreren vil med andre ord snakke over hodet på elevene. En kan også spørre seg om alle elevene forstår hva begrepet institusjon betyr, et begrep som også kan ha forskjellig betydning.

I praksisperiodene diskuterte jeg med de andre lektor- og lærerstudentene som også underviste i historie. Et av temaene vi ofte snakket om var at vi følte at vi underviste på et nivå som lå over elevene. Vi ble nødt til å gå ned på deres nivå slik at de skulle skjønne hva vi snakket om. Vi hadde hatt historie på universitetsnivå. Dette gjorde at vi hadde blitt vant til en begrepsbruk blant medstudenter i historie og historieforeleserne. Begrepsbruken her er noe helt annet enn den eleven på ungdomsskolen bruker, eller elever på videregående skoler for den saks skyld. Selv om det er vel så viktig at vi i historieundervisningen sørger for at elever lærer seg nye begreper i undervisningen, så er det også viktig at vi ikke overdriver bruken av begreper som er ukjent for dem. Det er slett ikke alle elever som spør læreren hva det ene og det andre ordet betyr. Dessuten er det veldig vanlig at alle elevene nikker når jeg som lærer spør om de forstod det jeg nettopp sa, uten at det nødvendigvis betyr at de faktisk forstod det. I historieundervisningen blir det da et viktig poeng at elevene skal lære seg nye begreper mens de jobber med stoffet. Når de jobber med å løse et faglig problem, blir begrepslæringen en del av denne, fordi begreper blir ikke lært isolert sett (Lund, 2003:91). Det blir i denne sammenhengen viktig at læreren får inn nye begreper og begrepsbetydninger inn i undervisningen. Samtidig må det ikke bli for mange nye begreper, resultatet av det kan bli at elevene blir fremmedgjort, avskrekket og mister motivasjonen.

Et poeng som kan tas opp i denne sammenhengen er begrepet *kognitiv bru* (advanced organizers) som ble presentert av den amerikanske psykologen David P. Ausubel og har mye å gjøre med det Ausubel kalte meningsfylt verbal læring. Det betyr at elevenes kognitive struktur må være parat til å ta imot den nye kunnskapen de blir presentert for. Når elevene presenteres for nytt stoff må de gjenoppfriskes på det de allerede vet, slik at de ser sammenhengen mellom det de allerede kan og det de skal lære. (Imsen, 2005:321,322) Et eksempel på dette var da jeg skulle begynne med 1. verdenskrig. Før dette hadde elevene hatt undervisning i imperialismen. Kompetansemålene som ble brukt i disse sammenhengene var:

- *Lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt eget hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane*
- *Drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering*

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:123)

Noe av det første jeg tok opp var statusen til stormaktene i Europa da 1. verdenskrig brøt ut; Storbritannia, Frankrike, Tyskland og Russland (det var selvfølgelig flere deltagere,

men disse fire var de mektigste ved krigsutbruddet). Jeg forklarte elevene hvordan alle disse stormaktene, bortsett fra Russland, var stormakter som i stor grad baserte sin makt i sine imperier, altså rikdom og ressurser fra koloniene sine. Forhåpentligvis var dette med på å gi elevene de kognitive brua mellom det de allerede kunne og det de skulle lære. At det hjalp de lettere å se hvordan situasjonen i Europa var i 1914 og hvorfor det var slik. Også her kan vi ta opp spørsmålet om elevene virkelig visste hva begrepet stormakt betydde. I tillegg er historiefaget et fag hvor det er viktig å se sammenhenger og forstå årsaker mellom det som har skjedd og det som skjer videre.

Kategorien ”Historieforståelse og metoder” handler, som nevnt tidligere, om ”hvite-hvordan”-kunnskap. Altså er det historisk metode som er i sentrum. Elevene skal ikke bare lese om historie i lærebøkene, de skal lære hva man skal gjøre for å produsere det som leses i historieboka. Slike mål om metode finner vi ikke i like stor grad i den gamle læreplanen (Jeg vil komme nærmere inn på hvordan og hvorfor det er slik litt senere). Når en metode settes slik i fokus er det spesielt viktig at det finnes ei *kognitiv bru* mellom lærer og elev. Begrepene lærer og elev opererer med i arbeidet må være kjent for begge ellers vil ikke elevene lære seg historisk metode riktig.

Historiefaget har altså gått fra å være et fag som skulle skape nasjonal bevissthet og identitet, til å være et fag som skal være med på å skape samfunnsbevisste og demokratisk tenkende mennesker. Dette i tillegg til at de skal forstå sammenhengen mellom fortid og nåtid. Her møter vi en av utfordringene som historielærer. Både jeg og andre historielærere har opplevd å møte på elever som ikke interesserer seg for historiefaget. “Jeg bryr meg vel ikke om noe som skjedde for hundre år siden” og “hvorfor må jeg lære noe om noe som skjedde tusen år før jeg ble født?” er vanlige utsagn å få høre fra elever. Spesielt elever på grunnskolen. Hvordan skaper man motivasjon hos disse elevene?

Å skape motivasjon

For å diskutere motivasjon innenfor historiefaget må vi først og fremst se på hva motivasjon er, hva mener vi når vi snakker om motivasjon? Det er vanlig i pedagogisk psykologi å snakke om indre og ytre motivasjoner. Den indre motivasjonen vi har er den lysten vi har å lære om enkelte emner som kommer av seg selv. Elever som har indre motivasjon innenfor et fag sier ofte at det er “artig å holde på med”. Interessen man selv har for faget gjør at man motiverer seg selv til å jobbe med det. Den ytre motivasjonen er det som skjer rundt en,

tilbakemeldinger man får fra andre personer. Når en lærer for eksempel skal vurdere det en elev har gjort, er det denne tilbakemeldingen som blir elevens ytre motivasjon. Det enkleste eksempelet på ytre motivasjon hos ungdomsskoleelever blir karakterene de får på skolen (Imsen, 2009:351). Dersom vi ser på behavioristisk læringsteori så kan motivasjon knyttes opp mot belønning og straff. Karakterene og tilbakemeldingene elevene får fra læreren blir den positive og negative forsterkningen. Elevenes ønske om belønning i form av gode karakterer og ønske om å unngå straff i form av dårlige karakterer kan føre til at elevene motiveres til å jobbe med faget. Denne behavioristiske tankegangen om motivasjon kan ses på som ytre motivasjoner fordi elevene blir påvirket av ytre stimuli.

Et av de vanligste utfordringene i alle skolefag er å motivere elever som i utgangspunktet ikke har indre motivasjoner fra før av. Innenfor historiefaget kan dette komme til uttrykk i de kommentarene jeg nevnte tidligere.

I min erfaring som lærer har jeg hørt disse utsagnene mer enn en gang, og jeg er veldig sikker på at jeg kommer til å høre dem flere ganger. Det er heller ikke noen fasitsvar på hva man skal svare de elevene som kommer med disse utsagnene. Personlig så jeg det nødvendig å reflektere over at ikke alle elevene er like interessert i historie som jeg selv er. Jeg har selv endt opp med å ta utdanning innenfor historieemnet fordi jeg er veldig interessert i historie. Da jeg selv gikk på skolen, var historie det faget som interesserte meg mest og jeg manglet aldri motivasjon når historieleksene skulle leses. Med andre ord så har jeg alltid hatt en indre motivasjon innenfor historie og samfunnsfag. Det var allikevel mange av mine klassekamerater som ikke hadde den samme motivasjonen. Slik er det også med dagens elever i dagens skole.

La meg ta en liten digresjon. Som sagt så har jeg alltid hatt en indre motivasjon innenfor historiefaget, som nå også er hovedfaget mitt i min lektorutdanning. Det andre faget jeg har studert er engelsk. Dette faget har jeg ikke hatt samme indre motivasjon i løpet av min skolegang. I løpet av barneskolen og ungdomsskolen var jeg ikke særlig faglig sterk i engelskfaget. Dette var i og for seg noe jeg hadde godtatt, jeg var ikke flink i engelsk så jeg gjorde bare det beste ut av det. Standpunkt karakteren min på slutten av ungdomsskolen var midt på treet. Da jeg begynte på videregående skole endret ting seg. Jeg fikk en lærer som gav meg enkle tilbakemeldinger på hva jeg gjorde bra og hva jeg trengte å jobbe mer med. Dette gjorde at jeg enklere fikk til å gjøre det jeg skulle gjøre i engelsk, og da jeg gikk ut av den videregående var det med toppkarakter i engelskfaget. Dette betyr ikke nødvendigvis at de tidligere lærerne jeg hadde hatt i engelsk ikke var dyktige. Det kan ha like mye å gjøre med mitt modningsnivå og kjemi med læreren i den videregående opplæringen. Min opplevelse er

likevel at tilbakemeldingene jeg fikk var så gode at de fungerte som en ytre motivasjon for meg. Dette gav meg en mestringsfølelse i et fag jeg tidligere trodde jeg var håpløs i. Videre har dette gitt meg det jeg ser på som indre motivasjon. I dag er jeg genuint interessert i engelskfaget og ønsker å jobbe med det.

Det finnes elever som er like fascinert av historiefaget som jeg var (og er) og dermed også har en indre motivasjon. Det finnes også elever som ikke har denne indre motivasjonen, og som ikke synes historie er verdt noe som helst. Så hva kan en gjøre med elever som ikke er motivert av seg selv? En framgangsmåte man kan benytte seg av, er å få elevene til å innse realitetene; de må gjennomføre dette faget uansett og karakterene vil ha noe å si for deres videre skolegang. En bør bare gjøre det beste ut av det. Dette vil være å prøve å bruke elevenes ytre motivasjoner. Dette kan innstille noen elever til å jobbe med pensum selv om de ikke har den indre motivasjonen fra før av, men det er ikke sikkert det hjelper alle. Det er heller ikke sikkert at alle ungdomsskoleelever vil ta inn over seg denne realiteten. Personlig er ikke dette en strategi jeg har benyttet meg av, fordi dette ikke besvarer det elevene egentlig spør om. Det står i læreplanen, ja vel. Men hvorfor står det i læreplanen? For å besvare dette må man gå inn i en dypere begrunnelse og legitimering for faget. Det man da kan argumentere med er at å forstå historie er nødvendig for å forstå det samfunnet vi i dag lever i. Men også her er det ikke sikkert alle elevene tar inn over seg denne realiteten, av forskjellige grunner. Et tredje alternativ er å prøve å gjøre historiefaget mer interessant gjennom undervisningen. Når jeg har undervist i historie har jeg hatt som baktanke at jeg skal skape en historieinteressert klasse, ikke en klasse med fremtidige historikere. Jeg har ønsket å variere undervisningen i den grad at historie ikke bare ble et lesefag hvor mange elever fort kan falle av lasset.

Fra R94 til K06

”Historie er et humanistisk fag som gir innsikt i menneskers tanker og handlinger i fortiden.

(...) Historie er et holdningsfag som viser det globale mangfoldet og rikdommer i kulturformer, samfunnsforhold og menneskers måter å innrette sine liv på til alle tider. (...) Faget gir mulighet for innlevelse i vanskelige handlingsvalg og etiske dilemmaer gjennom historiske studier av årsaker til kriger, konflikter og folkemord, samtidig som det viser hvordan det gjennom tidene også er kjempet for og imot demokrati, rettstat, fred og ikke-voldelige konfliktløsninger.” (Læreplan for videregående opplæring, 1996)

”Opplæringen i faget skal gi innsikt i mangfold av levetilstander og livsbetingelser for mennesker i fortiden. Historiefaget skal bidra til å øke forståelsen for at alle samfunn representerer verdier og holdninger som er et resultat av historiske prosesser. Det skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene. Historiefaget skal gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn, og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer.” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:159)

Disse to sitatene handler om målsettingene for faget i R94 og K06. Det første jeg spør meg om etter å ha sett på disse utdragene; er det egentlig stor forskjell? Måten man har ordlagt seg på er forskjellig, men hva blir vi som leser fortalt? Begge skal gi oss innsikt i menneskers liv i fortiden, øke forståelse for andre mennesker og kulturer og se på årsaksforklaringer. I tillegg har er demokrati et stikkord som går igjen i begge planene. Det virker som om intensjonen bak det som står i begge planene er veldig likt, men det er brukt forskjellige valg av ord.

Forholdet eldre – nyere historie

Hvor mange år på videregående skole har elevene historiefaget og hvor mange timer har faget hvert år? I begge læreplanene deler man opp historiefaget i eldre og nyere historie. Eldre historie finner man i det andre året på videregående opplæring. De allmenne fagene i R94 og studiespesialiserende i K06. Altså VK1 i R94 og Vg2 i K06. Nyere historie er tredje året, altså VK2 i R94 og Vg3 i K06. Skillet mellom eldre og nyere historie går ved årstallet 1850 (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Ved første øyekast ser ting ganske like ut. Elevene har eldre historie det andre året de går på videregående skole. Året etter har de nyere historie, altså VK2 i R94 og VG3 i K06. Både eldre og nyere historie er å finne på allmenne fag, men det er bare nyere historie som er obligatorisk for alle elever som ønsker generell studiekompetanse (Læreplan for videregående opplæring, 1996).

Når vi ser hvordan timetallet er fordelt finner vi imidlertid endringer. I R94 hadde eldre historie 112 årstimer, og nyere historie 150. Timene regnes som 60-minutters enheter. I K06 gir 56 årstimer i Vg2 og 113 årstimer i Vg3 (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Dette vil altså si at timetallet i historie gikk ned fra 262 i den gamle planen til 169 under kunnskapsløftet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Eldre historie har nesten

fått halvert timetallet, mens nyere historie har mistet nær en tredjedel av timene faget hadde i den gamle læreplanen. Basert på disse reduksjonene i timetallet er det lett å påstå at historiefaget var en av ”taperne” i det nye kunnskapsløftet, noe jeg i egen praksis har opplevd at andre historie- og samfunnsfaglærere har uttrykt. En annen ting som er endret, er standpunkt karakteren i faget. I R94 fikk elevene en standpunkt karakter i eldre historie og en standpunkt karakter i nyere historie. Elevene kunne også bli trukket ut til muntlig eksamen både i VK1 og VK2. Under kunnskapsløftet er dette litt annerledes. Elevene gis en standpunkt karakter i både Vg2 og Vg3, men: ”Der faget går over flere år, er det bare standpunkt vurdering fra det øverste nivået som elevene har i faget som framkommer på kompetansebevis eller vitnemål.” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:163). Det gis altså bare en standpunkt karakter i historiefaget i motsetning til to. Det vil si at det en elev presterer i eldre historie på Vg2 ikke nødvendigvis vil få noe å si for standpunkt karakteren når han går ut av videregående skole. Også når det gjelder muntlig eksamen kan elevene bare trekkes ut i Vg3.

Det vi kan se her er at historiefaget har blitt kraftig redusert, både i timetall og prioritering. Når det er slik at elevene har et fag hvor det i praksis ikke har noen betydning hvilken karakter de ender opp med kan ikke eldre historie sier å vurderes særlig høyt. Denne vurderingen er også i tråd med det som ble debattert før kunnskapsløftet trådte i kraft. Problemene i norsk skole som ble diskutert gjaldt grunnleggende ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Det var ferdigheter man ikke først og fremst forbinder med historiefaget. Dermed ble historiefaget nedprioritert.

Jeg har til nå brukt betegnelsen eldre og nyere historie om de to fagene som elevene har hatt i henholdsvis andre år (VK1 og Vg2) og tredje år (VK2 og Vg3) på videregående skole. Som jeg har nevnt tidligere brukes disse ordene i R94 for å betegne disse to fagene. Likevel er ikke disse betegnelse en del av K06. Det er ingen tvil om at elevene under K06 lærer eldre historie i Vg2 og nyere historie i Vg3, men i K06 brukes bare betegnelsen historie på årstrinnene Vg2 og Vg3. En grunn til dette er at kompetansemålene er såpass klare når det gjelder hva elevene skal lære. Følger man kompetansemålene vet man at elevene skal lære et utvalg av norsk og internasjonal historie fra antikken og fram til ca. 1700- og 1800-tallet. Kompetansemålene i Vg3 forteller oss også at elevene skal lære nyere historie ca. Fra 1800-tallet og fram til vår tid. I løpet av min praksiserfaring på videregående skole har også andre historielærere brukt betegnelse eldre og nyere historie, selv om K06 ikke bruker disse betegnelse. Jeg kommer derfor til å fortsette å bruke disse betegnelse om historiefagene videre i oppgaven, både når jeg snakker om K06 og R94.

Eldre historie

Kanskje den mest sentrale endringen å se på er det faglige innholdet i planene; hva skal elevene lære? Jeg vil først ta for meg mål og hovedmomenter (R94) og kompetansemål i faget (K06) for eldre historie. I R94 har eldre og nyere historie felles mål. Disse målene går generelt ut på hvordan elever skal lese og lære historie. For eksempel skal elevene ”kunne plassere viktige hendinger og utviklingstrekk i ulike deler av verden i en historisk sammenheng” (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Videre handler målene blant annet om å forstå lokale, nasjonale og globale sammenhenger, forstå andre samfunn og kulturer og vurdere kilder. Kort sagt er dette generell kunnskap og kompetanse en har behov for uansett om en jobber med antikken, middelalderen eller den kalde krigen. For eldre historie i R94 var målene delt i tre, som deretter er delt inn i hovedmomenter.

Mål 1: ”Elevene skal ha kunnskaper om hovedtrekk i norsk historie i et nordisk perspektiv og kunne forstå årsaker til at samfunn er stabile eller endrer seg”. (Læreplan for videregående opplæring, 1996) I hovedmomentene skal elevene kunne gjøre rede for temaer som ressurser, befolkningsutvikling, maktforhold, konflikter, ideer og institusjoner i demokratiseringsprosessen og hvordan menneskers virkelighetsoppfatning og handlemåte påvirkes av religion, kultur og mentalitet. I tillegg skal elevene kunne drøfte Norges stilling som selvstendig stat i unioner og ha kjennskap til samer og andre etniske minoriteter.

Mål 2: ”Elevene skal ha kunnskaper om ulike typer samfunnsorganisering og maktforhold og kunne drøfte forholdet mellom menneskers miljø i ulike perioder av verdenshistorien i et globalt perspektiv” (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Elevene skulle kunne gjøre rede for framvekst og særtrekk ved sentrale sivilisasjoner, hvordan mennesker har utnyttet naturressurser ved hjelp av teknologi, viktige trekk ved kultur, samfunnsorganisering og produksjon i europeisk historie og verdenshistorien og hvordan andre kulturer har påvirket Europa. I tillegg skal de kunne drøfte årsaker og konsekvenser av kolonisering og handel.

Mål 3: ”Elevene skal ha kunnskaper om sentrale begreper og metoder i historiefaget”. (Læreplan for videregående opplæring, 1996) I motsetning til mål en og to handlet ikke om faktakunnskaper, men skulle gjøre elevene kjent med begreper og metoder som var sentrale innenfor historiefaget. Elevene skulle kunne forstå begreper som årsak og virkning, kontinuitet og endring. De skulle kjenne til metoder som ble brukt for å analysere historisk

materiale og kunne bruke disse i eget arbeid. De skulle kunne eksemplifisere og vurdere ulike tolkninger av historiske temaer og vurdere historiske framstillinger og være kritisk.

I K06 er kompetansemålene i eldre historie delt inn i ”Historieforståelse og metoder” og ”Samfunn og mennesker i tid”. Den første delen kan minne om ”Mål 3” i R94. I K06 skal elevene lære generelle begreper og metoder innenfor historiefaget. Mye er likt, men ikke identisk når det gjelder hvilke ord som er brukt. Elevene skal blant annet presentere en historisk person i forhold til sine samfunnsrammer. I tillegg skal elevene bruke digitale verktøy for å hente inn informasjon. Den store forskjellen jeg har observert er likevel hvor mye metode elevene skal lære seg. Både R94 og K06 presiserer at elevene skal lære seg historiske metoder. Det er allikevel en klar forskjell mellom hva planene krever. I R94 skulle elevene kunne bruke historisk materiale, mens under K06 skal elevene bruke og vurdere kilder i eget historisk arbeid. Erik Lund poengterer dette når han trekker frem at elevene etter 10. årstrinn skal ”søkje etter og velje ut kilder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:123). Den store forskjellen mener jeg ligger i at K06 krever at elevene gjør et metodisk arbeid, mens under R94 skal man kjenne til metodisk arbeid. En kan sikkert argumentere for at forskjellen mellom disse to kravene er mindre enn det jeg har presentert, at det viktige fortsatt er at elevene lærer seg teorien bak historie. Jeg mener likevel at et mål som eksplisitt sier at elevene skal gjøre et metodisk arbeid stiller et helt annet krav til en elev enn at han bare skal lese om metodisk arbeid. Som Lund påpekte er dette eksempel hvor en tenker på ”eleven som historiker.” (Lund, 2009:72).

Et eksempel på hvordan disse målene utføres i kan vi finne i min lærerpraksis på videregående skole. De siste ukene av skoleåret 2012 skulle jeg undervise for en klasse på Vg2 i eldre historie. Da jeg var i møte med faglæreren jeg skulle ta over for, diskuterte vi hva jeg skulle gå gjennom av pensum. På grunn av den korte tiden vurderte vi det slik at presentasjonen av en historisk person kunne utsettes til neste skoleår, altså til nyere historie i Vg3. At det er muligheter for å gjøre dette, kan være et tegn på at eldre og nyere historie i K06 ses på i sammenheng med hverandre. Elevene får ikke standpunktkarakter i eldre historie, men de kan likevel få spørsmål i dette faget skulle de bli trukket ut til muntlig eksamen i historie i Vg3. For meg som historielærer er det selvsagt at det er naturlige sentrale sammenhenger mellom eldre og nyere historie. For en elev uten indre motivasjon for historie vil det kanskje ses på som unødvendig med et fag han eller hun ikke vil få standpunktkarakter. At et læreplanmål kan overføres fra eldre til nyere historie kan være et eksempel på hvordan de to fagene bør ses på som en helhet.

”Samfunn og mennesker i tid” i K06 kan sammenlignes med ”Mål 1” og ”Mål 2” i R94. Disse målene og kompetansemålene legger retningslinjene for hva elevene skal lære av fakta, altså hva som har skjedd. Et interessant moment er inndelingen av eldre og nyere historie. I R94 fastsettes det klart at skillet mellom eldre og nyere historie går ved 1850. Det fastsettes før målene presenteres og ingen årstall nevnes konkret i målene. I K06 har vi ikke en lignende fastsettelse før vi kommer til kompetansemålene. Her finner vi årstall og årsperioder i noen av kompetansemålene. For eksempel skal elevene ”gjøre rede for utviklingen og endringen av styringsformer i Europa fra slutten av middelalderen til siste del av 1700-tallet”. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161) På denne måten virker det som om K06 har mer konkrete mål for hva elevene skal lære enn R94. I ”Mål 2” skal elevene for eksempel ”kunne gjøre rede for framvekst og særtrekk ved sentrale sivilisasjoner”. (Læreplan for videregående opplæring, 1996). I K06 er en av det andre kompetansemålet under ”Samfunn og mennesker i tid” at elevene skal ”sammenligne to eller flere antikke samfunn og diskutere antikkens betydning for moderne politikk, arkitektur eller annen kunst”. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161) Kompetansemålet fra K06 er konkret, her er det meningen at elevene skal lære om antikke samfunn. Målet fra R94 er såpass åpent at en lærer kunne velge at elevene skal lære om for eksempel Athen og Romerriket, når det står at elevene skal lære om sentrale sivilisasjoner. K06 er mer konkret i så måte. Elevene skal lære om antikken, i den forrige læreplanen var det læreren som bestemte om dette skulle gjøres.

En annen sentral forskjell ved disse to planene er hvordan elevene skal lære norsk historie og internasjonal historie. I R94 handler ”Mål 1” om norsk historie fra et nordisk perspektiv, mens ”Mål 2” handler om internasjonal historie i et globalt perspektiv. I K06 finnes ikke denne inndelingen. Elevene skal lære om både norsk og internasjonal historie, men av ti kompetansemål er det bare to som handler eksplisitt om Norge. Elevene skal lære om statsutvikling i Norge fra ca. 700 til 1500 og næringsutvikling fra ca. 1500 til 1800. Dette betyr ikke nødvendigvis at elevene lærer mindre om norsk historie under K06. K06 er mer konkret når det gjelder tidsepokene elevene skal lære om. Antikken, middelalderen og årstall blir fastsatt, men læreren står fritt til å tolke hvilket land eller område i verden som skal brukes når de skal lære om spesielle tema. Det er for eksempel ingenting i veien for at elevene kan bruke norsk historie når de skal ”gjøre rede for et utvalg av sentrale økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle utviklingstrekk i middelalderen” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161). I min egen undervisning i eldre historie på Vg2 har vi gått gjennom kompetansemålet hvor elevene skal ”gjøre rede for utviklingen og endringen av styringsformer i Europa fra slutten av middelalderen til siste del av 1700-tallet”

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161). Styringsformen vi da hadde fokus på, var eneveldet. Danmark-Norge, sammen med flere andre europeiske land, var et av landene hvor eneveldet ble innført. I dette kompetansemålet brukte jeg altså norsk historie sammen med europeisk historie når jeg valgte hva elevene skulle lære. Den forrige læreplanen delte norsk og internasjonal historie omtrent halvt om halvt. Den nye har ikke dette skillet. Elevene lærer både norsk og internasjonal historie, men som i mitt eksempel ble norsk historie en naturlig del av den europeiske historien. Norsk historie er dessuten en del av den europeiske og internasjonale historien, uansett hvilket fokus vi gir den.

Nyere historie

Nyere historie i R94 er i likhet med eldre historie delt inn i tre mål med flere hovedmomenter under seg. Disse tre målene er ikke veldig ulike i form i forhold til målene i eldre historie. ”Mål 1” handler om norsk historie, ”Mål 2” handler om verdenshistorie, mens ”Mål 3” ord for ord er helt lik det tilsvarende målet i eldre historie. Dette er ikke så rart med tanke på at dette handler om begreper og metoder i historiefaget, noe elevene skal lære uansett hvilke årstall eller tidsepoker de lærer om.

Mål 1: ”Elevene skal ha kunnskaper om sentrale samfunnsendringer i Norge og kunne sette dem inn i en nordisk og global sammenheng” (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Elevene skal gjøre rede for bl.a. politiske, økonomiske, sosiale, ideologiske og kulturelle endringer og konflikter, samfunnsutvikling, overgang fra det førindustrielle til det industrielle samfunnet, befolkningsutvikling og endringer i politisk styreform og demokratiseringsprosessen. I tillegg skal elevene kunne forstå endringer i bosettingsmønster, ha kjennskap til samer og andre etniske minoriteters levekår og drøfte Norges plass i verdensøkonomien.

Mål 2: ”Elevene skal ha kunnskaper om hovedtrekk i samfunn og kultur i verdenshistorien og kjenne til ulike veier for økonomisk og politisk utvikling” (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Elevene skal kunne gjøre rede for politiske, økonomiske, sosiale, økologiske, ideologiske og kulturelle hovedtrekk i verdenshistorien, industrialisering som historisk prosess, sentrale endringer i globale maktforhold og internasjonale konflikter og internasjonalt samarbeid. De skal også kunne drøfte hvordan utviklingen har virket integrerende og splittende innad i samfunn og mellom land og kunne forstå den historiske bakgrunnen for dagens globale utfordringer.

Målene i eldre og nyere historie i R94 er tilsynelatende like. Det beskrives med veldig like karakteristikk hva elevene skal lære, den store forskjellen er nettopp det at skillet mellom eldre og nyere historie er 1850 i R94. I K06 er det ikke et like klart skille. Av de kompetansemålene i eldre historie hvor det brukes årstall, finner vi ingen årstall som går over 1800. Det brukes betegnelser som ”ca. 1800” og ”fram til omkring 1800” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161). Selv om målene for begge fagene ordlegges likt, betyr ikke det at alt er likt. I eldre historie blir for eksempel ”Mål 1” beskrevet som norsk historie i et nordisk perspektiv. I nyere historie beskrives ”Mål 1” som norsk historie satt inn i en nordisk og global sammenheng. En av grunnene til dette kan være det at i nyere historie har verden blitt mer global og dermed er det etter hvert mer relevant å se på norsk historie i et globalt perspektiv.

Også historie i Vg3 under K06 er inndelt i ”Historieforståelse og metoder” og ”Samfunn og mennesker i tid”. Den første kategorien er lik den samme kategorien fra historie i Vg2, men her finnes det flere kompetansemål som ikke er med i eldre historie. For eksempel skal elevene i nyere historie ”drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger” og ”gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager eller markeringer av bestemte historiske hendelser har betydning for nåtiden”. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:162) Disse målene finner en ikke i eldre historie. I tillegg er ordbruken på noen mål litt annerledes enn i den forrige, for eksempel står det i planen for Vg2 at elevene skal kunne ”finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161). I Vg3 skal elevene kunne ”identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:162). Det virker som om disse målene sier akkurat det samme, forskjellen er kanskje at målet fra nyere historie er mer detaljert i forhold til hva som kreves. Både her og i de målene som finnes i ”Historieforståelse og metoder” ser det ut til at kravene til elevene har gått opp i forhold til hva elevene skal prestere. I Vg2 var det fem kompetansemål i denne kategorien, i Vg3 er det ni kompetansemål og alle er mer detaljert.

Når vi nå snakker om kompetansemålene i historie og hvordan elevene skal lære historiefaget er det naturlig å ta opp det Erik Lund kaller ”riktig-svar-syndromet” (Lund, 2003:93). Elever er fra grunnskolen av vant til at et spørsmål som stilles på skolen ofte har et svar og det er det. I matematikken er de vant til å sette to streker under svaret og det er bare et rett svar.

Jeg kan bruke et eksempel fra historieundervisningen i 1. verdenskrig. Da jeg spurte elevene om hvorfor 1. Verdenskrig brøt ut var det vanligste svaret jeg fikk; "på grunn av skuddene i Sarajevo". Ikke et galt svar i og for seg. Den utløsende årsaken til utbruddet av 1. verdenskrig var at den østerrikske kronprinsen ble skutt av serbiske nasjonalister. Østerrike-Ungarn svarte med å erklære krig mot Serbia og deretter utartet ting seg til den store krigen. Problemet er at svaret ikke forklarer de historiske og politiske prosessene som over flere år førte til det vi i ettertid har kalt 1. verdenskrig. Historiefaget er ikke et fag hvor det bare er ett svar på problemstillingene man blir stilt overfor. Det kan være nyanser i svarene som det skapes uenighet rundt. At 2. verdenskrig varte fra 1939 til 1945 er korrekt, men det er ikke det eneste sentrale man lærer når man skal lære om 2. verdenskrig. Hva som skjedde i disse årene, i årene før og hvorfor det skjedde er minst like sentralt i historiefaget som å vite årstallene. "Det krever en omstilling å godta at oppgaven ikke skal frem til ett riktig svar, men at det er flere mulige svar, og at det er viktig å kunne begrunne svaret sitt best mulig." (Lund, 2003:93)

I "Samfunn og mennesker i tid" er det også flere kompetansemål, der det var ti i eldre historie er det femten i nyere historie. Dette kommer naturlig nok av at historie er tildelt dobbelt så mange årstimer i Vg3 enn i Vg2. Også her er det veldig konkrete mål i forhold til R94. Opplysningstiden og den industrielle revolusjonen nevnes i egne kompetansemål. Verdenskrigene nevnes også i et kompetansemål. I Vg3 er tildelingen av kompetansemål til norsk historie tilnærmet lik slik den var i Vg2. Av femten kompetansemål er det fire som eksplisitt handler om norsk historie. Disse omhandler demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet fram til 1945, økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle utviklingstrekk i Norge etter 1945, norsk politikk overfor urfolk og nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet og hvordan arbeidsinndeling mellom kjønnene har endret seg fra 1800-tallet og fram til i dag.

Det virker som om norsk historie i seg selv får mindre fokus enn det hadde i den forrige læreplanen. Under R94 var norsk og internasjonal historie grovt fordelt i to bolker hver, både i nyere og eldre historie (Mål 1 og mål 2). Under K06 er norsk historie fortsatt med, men det er noen kompetansemål som handler om Norge, mens de fleste omhandler internasjonal historie. Dette betyr ikke at man nødvendigvis lærer mindre om norsk historie, det er flere kompetansemål her, som i Vg2 som kan læres ved å bruke norsk historie. For eksempel kompetansemålet hvor elevene skal "vurdere ulike ideologers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet". (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:162) Her kan en lærer helt klart velge å bruke norsk historie når elevene skal tilegne seg denne kompetansen, en kan også velge å bruke eksempler fra andre

land, eller begge. På grunn av dette tror jeg ikke at elevene lærer mindre om norsk historie under K06 selv om det er færre mål som direkte omhandler Norge. I R94 kan det se ut som norsk og internasjonal historie er adskilt i to bolker. I K06 virker det som om man har satt norsk og internasjonal historie i sammenheng. Norsk historie er også en del av den internasjonale historien. Dette er noe som særlig kommer til uttrykk i nyere historie hvor verden har blitt mer globalisert.

Kompetansemålene

Kompetansemålene til historiefaget i K06 har jeg først og fremst snakket om i den grad de har gitt lærerne fritt spillerom i forhold til hva de skal undervise og hvilket pensum de ønsker å bruke. På denne måten kan en si at K06 er åpen for hvordan undervisningen skal gjøres. Selv om dette er tilfellet mener jeg også at planen kan være mer konkret enn den forrige læreplanen. Ta for eksempel to av målene jeg allerede har nevnt: ”kunne gjøre rede for framvekst og særtrekk ved sentrale sivilisasjoner” (Læreplan for videregående opplæring, 1996 (Eldre historie)) og ”sammenligne to eller flere antikke samfunn og diskutere antikkens betydning for moderne politikk, arkitektur eller annen kunst” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:161 (Kompetansemål etter Vg2)). Dersom en ser på målet fra R94 er dette også vidt og åpent for læreren å tolke. Det er faktisk veldig vidt, så vidt at jeg tror en elev på videregående skole ikke nødvendigvis ville forstått helt hva som kreves av han. Kompetansemålene i K06 er ment for at både lærer og elev skal kunne se på dem og dermed forstå hva som forventes av eleven. Dersom en lærer gir en klasse hjemmelekse, så kan elevene spørre lærer hvilket kompetansemål leksene skal dekke. Læreren må da kunne vise til, for eksempel det forrige kompetansemålet og fortelle elevene hva de skal lære og hvorfor leksene skal hjelpe dem til denne læringen. Når man ser på målene i R94 vil man ikke se det samme. Disse målene er retningslinjer for lærerne, det er mål som ikke nødvendigvis vil gi samme mening til elever. Dette fordi de ikke konkret sier hva elevene skal lære i samme grad som K06 gjør.

Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon

I arbeidet med den politiske debatten har jeg basert meg på tidsskriftet ”Utdanning” og de avisene jeg nevnte i kapittel 1 (Metode: s. 10). Som jeg nevnte i kapittel 1 har jeg ikke brukt alle tekstene hvor søkeordet ”kunnskapsløftet” ble funnet. Av de totalt 377 treffene jeg fikk fant jeg 42 tekster jeg fant relevant til denne oppgaven og av disse har jeg brukt fire artikler direkte i oppgaven. Grunnene til dette har vært flere. For det første var ikke alle tekstene jeg fant relevant for meg. Mange tekster ble blant annet skrevet under valgkampen og handlet ikke om innholdet i Kunnskapsløftet, men nevnte Kunnskapsløftet i en setning. En politiker kunne for eksempel si at Kunnskapsløftet var den sittende regjeringens måte til å bedre norsk skole, uten å gå inn på hvordan. Andre tekster kunne handle om nasjonale prøver, som jeg har valgt å ikke ta med i denne oppgaven. Å diskutere valgkampen valgte jeg å ikke gjøre fordi dette ikke alltid handlet om selve læreplanen og fagplanene i K06. Det jeg valgte å fokusere på i debatten var den faglige debatten og det var derfor de fleste av kildene mine var å finne i tidsskriftet ”Utdanning”. Her fant jeg konkret diskusjon fra faglig og politisk hold som handlet om innholdet i den nye læreplanen. Det kan absolutt være verdt å forske på hvordan debatten på det rent politiske nivået artet seg, for å se hvordan dette påvirket den nye læreplanen. Jeg har valgt bort dette fordi jeg ville fokusere på det rent faglige i denne oppgaven og å fokusere for mye på den politiske debatten ville tatt for mye plass.

Et sentralt poeng i denne oppgaven har vært statusen i norsk skole. Hvor god var den norske skolen da kunnskapsløftet ble vedtatt? Hvor gode var de norske elevene? Både på politisk nivå og hos lærere på grasrotnivået var det enighet om at ferdighetene til de norske elevene kunne bli langt bedre. Uenighetene mellom fagmiljøet og det politiske miljøet lå da i hvor dårlige de norske elevene var og hvilke endringer man burde gjøre for at de norske elevene skulle bli bedre.

I denne oppgaven har jeg tatt for meg debatten rundt norsk skole og Kunnskapsløftet på faglig plan og på politisk plan. Det mest sentrale funnet jeg har gjort i denne prosessen er betydningen av PISA-undersøkelsene. Kristin Clemet var utdanningsministeren som ledet kvalitetsutvalget og pådriver for kunnskapsløftet, både som politisk kurs og ny skolereform. Det hun i hovedsak baserte seg på var de norske skoleelevenes resultater i den internasjonale PISA-undersøkelsen. Ifølge denne undersøkelsen var norske elever faglig svakere enn elever i land vi sammenligner oss med. Med andre ord; norske elever burde ikke være så dårlige ergo bør noe endres i skolen. Som jeg har gått gjennom i denne oppgaven var det ikke enighet i

alle fagmiljøer for at PISA-undersøkelsene burde bli brukt for å konkludere på den måten som ble gjort. Gunn Imsen var for eksempel en av de som offentlig kritiserte det hun mente var overdrevet bruk av betydningen disse undersøkelsene hadde. Men uansett hvem som hadde ”rett” så er det ingen tvil om at PISA-undersøkelsene ble avgjørende for den offentlige debatten og argumentasjonen for at Norge trengte et løft i skolen. Norske elevers resultater i PISA-undersøkelsene ble avgjørende for at Kunnskapsløftet skulle bli innført.

I selve fagmiljøet har jeg funnet flere meninger om Kunnskapsløftet. Det fantes lærere som ønsket reformen velkommen, det fantes også lærere som mente at det var for tidlig å skyve til side en reform som knapt hadde vært i virke i ti år (L97). For å summere opp dette kan en si at det generelt var enighet rundt at norsk skole kunne bli bedre. Mange i fagmiljøet mente da at spørsmålene rundt hva man skulle gjøre måtte diskuteres unisont og med et mål om at kvaliteten i skolen gikk opp. Dette fordi skolen er for viktig til å bli brukt som politisk skyts i en kamp om å oppnå velgere. Mange i fagmiljøene var i utgangspunktet positive til det løftet som ble proklamert, men ble skuffet over at man ikke var ambisiøse nok i endringene. Man følte at departementene lot være å endre de store tingene som virkelig kunne endret den norske skolen.

Jeg har ikke tatt opp spørsmålene rundt K06 etter at den har blitt innført, hvordan reformen har blitt mottatt i skolene og blant elevene og de foresatte. Å besvare den problemstillingen ville blitt alt for omfattende med tanke på den tiden jeg har hatt til rådighet og hva jeg allerede har arbeidet med i denne oppgaven. Dette er likevel et aktuelt tema, for det første fordi Kunnskapsløftet har vært i skolen over flere år nå. Dessuten er det storingsvalg neste år (2013). Hvordan kommer skolepolitikken til å bli påvirket av dette? Hvordan kommer valgresultatet til å påvirke dagens læreplan og hvor lang tid vil det ta før det eventuelt blir laget et forslag om en ny læreplanreform? I den sammenheng er det nærliggende å ta opp selve læreplanreformene i Norge. M87, L97(og R94) og K06. Reformene har de siste 30 årene kommet omtrent hvert 10. år. Er dette riktig vei å gå? Hvilke effekter har dette gitt? Jeg har blant annet snakket om at det har blitt reist innvendinger mot at læreplanene ikke har fått ”satt seg” før de skiftes ut. Dette er noe som for eksempel kan forskes videre på. Er de stadige reformene en fornuftig måte å bedre den norske skolen, eller er det en politisk markering som skal vise at ”ting blir gjort”? Når Finland for eksempel gjør det så bra på PISA-undersøkelsene; hvor ofte har de skiftet ut læreplanene?

Kunnskapsløftet ble vedtatt i stortinget og ble også en del av Høyres skolepolitiske valgkampstrategi. Høyre har lenge vært et politisk parti som bruker skolepolitikk aktivt i sin valgkamp. Det var mye enighet i fagmiljøene om at PISA-resultatene var et varsko om at ting

måtte bedres i norsk skole, men ikke alle var enige om at kunnskapsløftet var den riktige veien. Det ble bl.a. dratt fram kritiske spørsmål mot PISA-testene, hvor den faglige tyngden disse testene hadde ble stilt spørsmål ved. Kritikken gjaldt for eksempel at PISA ikke testet elevene opp mot sin egen læreplan, eller at de ikke tok hensyn til elever ut fra hvilke land de kom fra. Videre viste det seg at flere i fagmiljøene som var med på å utvikle fagplanene i kunnskapsløftet ble skuffet over det departementet til slutt foreslo. Bl.a. fra matematikkmiljøet ble det ment at det man hadde jobbet med ikke hadde blitt tatt med og at den nye planen dermed ikke var en særlig forbedring fra den gamle.

Spørsmålet en kan stille seg er hvorvidt kunnskapsløftet er en politisk strategi eller et forsøk på å forbedre den norske skole? Svaret ligger nok et sted i midten. Da faggruppene kritiserte utdanningsdepartementet for å kutte vekk for mye av det de hadde jobbet med, fikk de svar at det var nødvendig fordi en ikke kunne så omfattende endringer på den tiden til rådighet. Dette virker som et merkelig svar hvis kunnskapsløftet var ment som en reform som virkelig skulle øke kunnskap. Da burde man vel ta faggruppene på alvor og virkelig gjennomføre de endringene som skal til? Det er da nærliggende å spørre seg om kunnskapsløftet var et kunnskapsløft i navnet og en del av et politisk spill?

Noe av det jeg fant ut i sammenligningen av de to planene var ganske likt med et av funnene til Aarum. I R94, og L97 som Aarum har brukt i sin sammenligning, står det i målene at ”Eleven skal (...)”. Dette fortsetter K06 med til en viss grad ved at det står at ”Eleven skal Kunne (...)” (Aarum, 2009:V). Det er med andre ord veldig likt, men det ordlegges på en annen måte og som jeg allerede har gått gjennom er det noen forskjeller i hva som vektlegges. En av forskjellene er at i den gamle planen var det eksplisitte mål som omhandlet norsk historie. I K06 er det færre slike kompetansemål, men heller kompetansemål hvor læreren kan velge å bruke norsk historie for å nå et bestemt mål. Dette sammenfaller med det funnet Aarum hadde gjort om at faginnholdet i K06 var åpent. Det er i stor grad opp til læreren å finne ut hvilket fagstoff som skal til for å nå hvert kompetansemål (Aarum, 2009:V). Det interessante med Aarums funn i forhold til denne oppgaven er at vi begge har like funn i to ulike fag, historie og norsk. Med andre ord viser det at funn jeg har gjort i historiefaget også finnes i andre fag. Dette gir et større bilde av hvilke tankeganger som har vært rådende i utformingen av planen.

En av de mest sentrale endringen fra den gamle til den nye læreplanen som jeg har funnet er de grunnleggende ferdighetene. Disse ferdighetene går som en rød tråd gjennom hele planen og skaper et helhetlig for lærere og elever som skal øke sin kunnskap. Dette

sammen med valgfriheten til lærerne representerer etter min mening de endringene K06 stod for. Hvorvidt disse endringene har vært for det beste har det også vært debatt om, men det er ikke dette jeg har satt søkelys på i denne oppgaven.

Jeg har forsøkt å vise til hvordan historiefaget under R94 og K06 har likheter og forskjeller. Den mest sentrale forskjellen jeg har registrert er det at faget har blitt ”modernisert” sammen med de andre fagene i læreplanen. Det jeg mener med ”modernisert” er at man fletter inn de grunnleggende ferdighetene inn i hvert fag slik at det skal være en sammenheng mellom alle fagene, selv om det er store forskjeller fagene seg i mellom.

Et spørsmål som ofte dukket opp i media da Kunnskapsløftet ble utformet var hvilke fag som ble ”vinnerne” og hvilke ble ”taperne”. Historiefaget var et av de fagene hvor timetallet i den videregående opplæringen ble kuttet. Dessuten får elevene en karakter i historie etter endt videregående opplæring i stedet for en karakter i eldre og en i nyere historie, slik det var under R94. Basert på disse tingene er det lett å si at historiefaget var en av ”taperne” i den nye læreplanen fordi faget ikke foræres veldig mye tid. Går vi inn på det faglige i læreplanen i historie under K06 er det vanskeligere å si det samme. Kompetansemålene i K06 er laget for å gi lærerne og elevene retningslinjer begge parter kan forstå og jobbe ut fra. Kompetansemålene er stort sett kortfattet og konkret nok til at ene elev vil kunne forstå meningen bak dem, samtidig som de er åpne nok til at lærer skal kunne vurdere hvordan målene skal nås og hvilket pensum man skal bruke.

Et av de store funnene mine er hvordan metode i historiefaget blir tillagt vekt under K06. Under R94 skulle elevene kunne forstå grunnbegreper og kjenne metoder som brukes i historisk arbeid og kunne bruke dem selv (Læreplan for videregående opplæring, 1996). Under K06 skal elevene finne og vurdere historisk materiale og bruke det i egne historiske framstillinger. Elevene skal i tillegg kunne hente informasjon fra digitale verktøy og vurdere dem kildekritisk (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). En lignende ambisjon er ikke å finne etter tilsvarende årstrinn i L97. Den gamle læreplanen var mer fokusert på ”vite-at”-kunnskap, det vil si at de skulle lære om hva som skjedde i fortiden, de skulle også lære om metodearbeid i historiefaget, men K06 skiller seg fra dette ved at eleven her skal utføre metodisk arbeid.

Jeg har tidligere i oppgaven snakket om at jeg i undervisning av elever har hatt som mål å skape historieinteresserte elever, ikke historikere. Etter arbeidet med denne oppgaven er kanskje dette noe jeg må revurdere. At elevene i større grad enn tidligere skal bruke historiske

metoder i arbeidet sitt kan tyde på at man med K06 nettopp ønsket å skape aspirerende historikere.

Historiefaget under K06 er et resultat av en lang prosess, fra identitetsbyggingen til et ungt land til et ledd i en utdanning som skal skape samfunnsbevisste og demokratisk tenkende mennesker. Under K06 har man fokusert på forholdet mellom fortid og nåtid.

Litteratur

- AARUM, L. B. 2009. *Kontinuitet eller brudd?: en kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*. L.B. Aarum.
- CLEMET, K. 2002. Mangfold og kvalitet i norsk skole. *Bergens Tidende*, 10.01.2002.
- CLEMET, K. 2011. *Stoltenbergs kunnskapsbløff* [Online]. Available: http://clemet.blogg.no/1315665932_stoltenbergs_kunnskap.html [Accessed 22.06.2012 2012].
- CLEMET, K. 2012. *Om å stjele politiske klær* [Online]. Available: http://clemet.blogg.no/1340137823_om_stjele_politiske_.html [Accessed 22.06.12 2012].
- DET KONGELIGE UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET 2004a. Rundskriv F-13/04 Dette er Kunnskapsløftet.
- DET KONGELIGE UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET 2004b. St.meld. nr. 30 (2003-2004) kultur for læring.
- FANTOFT, S. & ROGNMO, G. 2005. Slik blir den nye «Clemet-skolen». *Dagbladet*, 04.04.2005.
- FROST, J. 2005. Den tredje vei til skoleutvikling. *Utdanning*, Nr. 13.
- HENMO, O. & KLUGE, L. 2005. Matte er blitt et sørgelig fag Kan ikke vedkjenne seg egen plan. *Aftenposten*.
- HOVLAND, K. 2005a. Clemet har frekhetens nådegave. *Utdanning*, Nr. 17/18.
- HOVLAND, K. 2005b. Kunnskapsløftet som glapp. *Utdanning*, Nr. 6.
- HOVLAND, K. 2005c. Mye kan bli bedre i norsk skole. *Utdanning*, Nr. 1.
- HOVLAND, K. 2005d. OECD-sjef: Ta et felles løft. *Utdanning*, Nr. 1.
- HOVLAND, K., NILSSEN, F. H., RUUD, M. & SKJELBREID, L. 2005. Djupedal viderefører kunnskapsløftet. *Utdanning*, Nr. 23.
- IMSEN, G. 2005. *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo, Universitetsforlaget.
- IMSEN, G. 2009. *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*, Oslo, Universitetsforl.
- KJELDSTADLI, K. 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*, Oslo, Universitetsforlaget.
- KJÆRSTAD, T. 2011. *Kunnskapsledelse etter Kunnskapsløftet: en sammenlikning av PISAs rammeverk, læreplan og læremidler i matematikk*. Universitetet i Oslo.
- LUND, E. 2003. *Historiedidaktikk for klasserommet: en håndbok for studenter og lærere*, Oslo, Universitetsforl.
- LUND, E. 2009. *Historiedidaktikk en håndbok for studenter og lærere*, Oslo, Universitetsforlaget.
- LÆREPLAN FOR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING 1996. Eldre historie Nyere historie Felles almenne fag. [Oslo]: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN 1996. [Oslo]: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet; Nasjonalt læremiddelsenter.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- MEDIEARKIVET.NO. *Atekst* [Online]. Oslo: Mediearkivet.no. Available: <http://web.retriever-info.com/services/archive.html> [Accessed 29.11 2011].

- OPPLÆRINGSLOVEN. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [Online]. <http://www.lovdata.no/>. Available: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> [Accessed 16.04.2012].
- OPSETH, L. 2005. Lærerne frykter kunnskapsbløff. *Utdanning*, Nr. 6.
- REGJERINGEN.NO. *Rundskriv F-13-04 Kunnskapsløftet* [Online]. Available: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/lover-og-regler/2004/Rundskriv-F-13-04-Kunnskapsloftet.html?id=109429> [Accessed 03.04.2012].
- REGJERINGEN.NO. 2001. *Civic Education Study - Norge* [Online]. Kunnskapsdepartementet. Available: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2001/civic---bakgrunn.html?id=103117> [Accessed 20.08.12 2012].
- RØSSELAND, M. 2005. Kunnskapsbløffen. *Bergens Tidende*, 15.04.2005.
- SANDLAND, H. 2012. *Norske lærerstudenter på nivå med u-land i mattekunnskaper* [Online]. Aftenposten. Available: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Norske-larerstudenter-pa-niva-med-u-land-i-mattekunnskaper-6790547.html> - .T31h5I5UTH1 [Accessed 05.04.2012].
- SKARVØY, L. J. & VISETH, E. S. 2012. *Slik skal Jens slukke Skole-Stjerna* [Online]. Available: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10058321> [Accessed 22.06.12 2012].
- SKJELBREID, L. 2005a. For lite fagkunnskap i norsk skole. *Utdanning*, Nr. 1.
- SKJELBREID, L. 2005b. Ny læreplan for full musikk. *Utdanning*, Nr. 20.
- SKOCPOL, T. & SOMERS, M. 1980. The uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry. *Comparative Studies in Society and History*, 22.
- SØRENSEN, T. 2011. *Synet på Sovjetunionen i norske historiebøker*. Masteroppgave, Universitetet i Tromsø.
- UTDANNING 2005. Tullet med tall. *Utdanning*, Nr. 5.