

# Et nordisk blikk på læreplanen i samfunnsfag

*En komparativ innholdsanalyse av  
faglæreplaner i samfunnsfag fra Danmark,  
Finland, Norge og Sverige*

Sturla Opsahl



Masteroppgave ved  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
UNIVERSITETET I OSLO

3. juni 2019



# **Et nordisk blikk på læreplanen i samfunnsfag**

En komparativ innholdsanalyse av faglæreplaner i samfunnsfag fra Danmark, Finland, Norge og Sverige.

© Sturla Opsahl

2019

Et nordisk blick på læreplanen i samfunnsfag

Sturla Opsahl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Print House AS, Oslo

# Sammendrag

# Forord

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik og spennende prosess. Det har vært et privilegium å kunne fordype seg i sine faglige interesser gjennom fem år på Universitetet i Oslo.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Jan Grannäs for støtte underveis i arbeidet med prosjektet. Din ekspertise og faglige innspill har gitt grobunn for mange interessante samtaler, og bidratt til utviklingen av oppgaven slik den foreligger i dag.

Til slutt vil jeg gjerne få takke familie og venner for uvurderlig oppmuntring underveis i prosjektet. Og til Marit, din optimisme, innsikt og varme inspirerer meg hver eneste dag. Uten deg ville ikke denne oppgaven kommet i mål.

Oslo, mai 2019

Sturla Opsahl

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Oppgavens tema og problemstilling .....	1
1.2	Oppgavens relevans og tidligere forskning.....	2
1.3	Om oppgavens struktur.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Grunnkategorier og didaktiske kunnskaps- og ferdighetsområder .....	6
2.1.1	Oppgavens utvalg - fagplaner i samfunnsfag.....	7
2.1.2	De nordiske læreplanene. Utviklingstrekk og reformarbeid.....	8
2.2	Grunnkategorier .....	9
2.2.1	Læreplanens rolle, funksjon og hensikt. ....	10
2.2.1	Læreplanteori .....	13
2.2.2	Læreplantyper .....	16
2.3	Samfunnsfagdidaktiske kunnskaps- og ferdighetsområder .....	17
2.3.1	Faktabeherskelse og definisjonskunnskap .....	18
2.3.2	Begrepsanvendelse.....	19
2.3.3	Informasjonsbehandling.....	19
2.3.4	Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger .....	20
2.3.5	Kulturforståelse.....	21
2.3.6	Kausalitet .....	21
2.3.7	Formuleringer av hypoteser .....	21
2.3.8	Modellbruk.....	22
2.3.9	Grunnleggende ferdigheter .....	23
3	Metode .....	24
3.1	Datagrunnlag.....	26
3.2	Komparativ analyse .....	29
3.2.1	Utfordringer i den komparative undersøkelsen.....	30
3.3	Kvalitativ innholdsanalyse.....	32
3.3.1	Rammene for den analytiske fremgangsmåten .....	35
3.4	Kategorisystemet.....	36
3.5	Metodisk fremgangsmåte.....	37
3.6	Retningslinjer for oppgavens koding.....	39
3.7	Metodisk kvalitet .....	41
4	Resultater .....	43
4.1	Grunnkategoriene i faglæreplanene .....	43

4.1.1	Innledninger, overskrifter og hovedområder .....	45
4.1.2	Formål og legitimering .....	46
4.1.3	Mål- og innholdsbeskrivelser.....	46
4.1.4	Arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering) .....	47
4.2	Resultater fra undersøkelsen: Grunnkategorier .....	48
4.2.1	Danmark.....	48
4.2.2	Finland .....	49
4.2.3	Norge.....	50
4.2.4	Sverige .....	51
4.2.5	Grunnkategoriene: komparativ sammenligning.....	52
4.3	Didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier i samfunnsfag .....	53
4.3.1	Faktabeherskelse og definisjonskunnskap .....	55
4.3.2	Begrepsanvendelse.....	56
4.3.3	Informasjonsbehandling.....	56
4.3.4	Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger .....	57
4.3.5	Kulturforståelse.....	57
4.3.6	Kausalitet .....	58
4.3.7	Formulering av hypoteser .....	59
4.3.8	Modellbruk.....	59
4.3.9	Grunnleggende ferdigheter .....	59
4.4	Resultater fra undersøkelsen: didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier .....	60
4.4.1	Danmark.....	60
4.4.2	Finland .....	62
4.4.3	Norge.....	63
4.4.4	Sverige .....	65
4.4.5	Didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier: komparativ sammenligning.....	67
5	Diskusjon og hovedfunn .....	69
5.1	Likheter .....	69
5.2	Ulikheter .....	74
5.3	Metodefrihet og autonomi.....	76
5.4	Metodiske overveielser .....	77
6	Avslutning.....	79
	Litteraturliste.....	81
	Vedlegg.....	87
	2. L.P ber om at eleven bruker / viser til modeller for sammenhenger.....	89



Figur 1: Forenklet oversikt over landenes skolesystem og læreplanutvalget i samfunnsfag	27
Figur 2: ”The Bray and Thomas Cube”. Et rammeverk for komparative utdanningsvitenskapelige studier	30
Figur 3: Hovedforskjeller mellom tre tilnæringer til koding i innholdsanalyser (Hsieh og Shannon 2005, s. 1286)	34
Figur 4: Oversikt over kodekategorier for grunnkategoriene i læreplanene	45
Figur 5: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den danske læreplanen samfunnsfag-C-stx, 2017	49
Figur 6: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den finske læreplanen, de obligatoriske kursene i samhällslära fra 2015	50
Figur 7: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den norske læreplanen for samfunnsfag, VG1/VG2 SAF1-03	51
Figur 8: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den svenske læreplanen for samfunnsfag, samhällskunskap 1b	52
Figur 9: Komparativ sammenlikning mellom landenes dekningsgrad i grunnkategoriene	53
Figur 10: Kodingsveiledning: dekomponert læreplanmål	54
Figur 11: Kodingsveiledning: faktabeheerskelse og definisjonskunnskap	55
Figur 12: Kodingsveiledning: begrepsanvendelse	56
Figur 13: Kodingsveiledning: informasjonsbehandling	57
Figur 14: Kodingsveiledning: Forståelse mellom verdier og handlinger	57
Figur 15: Kodingsveiledning: kulturforståelse	58
Figur 16: Kodingsveiledning: kausalitet	58
Figur 17: Kodingsveiledning: formulering av hypoteser	59
Figur 18: Kodingsveiledning: modellbruk	59
Figur 19: Kodingsveiledning: grunnleggende ferdigheter	60
Figur 20: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for dansk læreplan i samfunnsfag	61
Figur 21: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for dansk læreplan i samfunnsfag. Resultat oppgitt i prosent dekningsgrad. Tabellform	62
Figur 22: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den finske læreplanen i samfunnsfag	63
Figur 23: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den finske læreplanen i samfunnsfag. Resultat oppgitt i prosent dekningsgrad. Tabell	63
Figur 24: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den norske læreplanen i samfunnsfag	64
Figur 25: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den norske læreplanen i samfunnsfag, resultat oppgitt i prosent dekningsgrad. Tabellform	65
Tabell 26: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den svenske læreplanen i samfunnsfag	66
Figur 27: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den svenske læreplanen i samfunnsfag. Tabellform	66
Figur 28: Komparativ sammenlikning mellom landenes dekningsgrad i de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene	67



# 1 Innledning

## 1.1 Oppgavens tema og problemstilling

Denne masteroppgaven gir en komparativ analyse av faglæreplaner i samfunnsfag i de fire nordiske landene Danmark, Finland, Norge og Sverige. Oppgaven anvender et læreplanteoretisk, induktivt og didaktisk rammeverk for å analysere og sammenligne målformuleringer i faglæreplanene. Hovedhensikten med en slik sammenligning har vært å undersøke hvilke pedagogiske og didaktiske innholdsbestemmelser som er gjort i de forskjellige landene og hvordan disse kommer til uttrykk i de sentralt utarbeidede faglæreplanene. Inspirasjonen for tematikken i oppgaven har vært nysgjerrighet knyttet til hvordan samfunnsfaglige temaer prioriteres, både med hensyn til omfang og fokus i de nordiske landene. Hvordan er egentlig lærernes metodefrihet i Finland? Er faktabeherskelse en sentral del av kompetansemålene i Norge og Danmark? Får elevene selv medvirke til å utforme hypoteser i faget? Slike spørsmål og flere, undersøkes med utgangspunkt i de ulike landenes læreplaner i denne oppgaven.

I oppgaven er det fire læreplaner i samfunnsfag for første året på videregående opplæring som undersøkes. Disse har alle opplistede og formulerte delmål som beskriver sentrale ferdighetsmål i faget, disse delmålene har blitt analysert ut fra et kategorisystem med sentrale kunnskaps og ferdighetsområder i samfunnsfag. I tillegg har fagplanene blitt vurdert ut fra grunnkategorier som kategoriserer innholdselementene i fagplanene, disse vil oppgaven beskrive nærmere i kapittel 2.4. Analysen har hatt som hensikt å plassere de ulike landenes prioriteringer komparativt, etter et kategorisystem som er faglige forankret og som evner å fremstille landenes læreplaner rettferdig. Samtidig har det vært nødvendig å tilpasse kategoriene underveis i arbeidet med oppgaven der det ikke har fanget opp særpreget ved et lands prioriteringer tilstrekkelig. Kategorisystemet er i hovedsak teoretisk avledet fra norske samfunnsfagdidaktikere og læreplanteoretikere (Sivesind, Bachmann & Afsar, 2003; Gudem, 1990, Børhaug, 2005), dette kan ha preget *fokuset* i analysen, men det er endog teoretisk forankret.

Innledningsvis er det viktig å presisere at en læreplananalyse kun bidrar til å forklare og tolke læreplaner, og derfor ikke kommenterer på alle de andre faktorene som spiller inn i elevenes læring. Det finnes ikke direkte samsvar mellom det som står skrevet i styringsdokumenter og den praksis som foregår ute i klasserommet. Det som til slutt ender som elevenes læring er påvirket av flere faktorer enn selve læreplandokumentet. Det skal riktignok sies at læreplanen spiller en sentral rolle i lærerens formelle autonomi, og på mange områder fungerer som premissleverandør for opplæringens innhold. Det er nettopp derfor det er interessant å undersøke dette nivået av opplæringen. Læreplaner er som regel formulert av sentrale styresmakter, hvor både politiske, faglige og andre interesser er med på å utforme det endelige dokumentet (Engelsen 2012, s. 23). Ved å anvende et internasjonalt komparativt rammeverk vil oppgaven kunne påvise likheter og forskjeller mellom de ulike landene og kaste lys på læreplanene i en nordisk kontekst.

Denne undersøkelsen vil kunne bidra til refleksjon, kritisk vurdering og forståelse av eget og andre lands praksis i læreplanarbeidet. Ved å undersøke den operative delen av læreplanen, fagplanen, i de ulike landene vil man kunne avlede fra bestemmelsene hvilke innholdselementer og logikker landene legger til grunn for sin pedagogiske praksis i samfunnsfaget.

Problemstillingen oppgaven ønsker å besvare er som følger; *Hvilke didaktiske og strukturelle trekk kommer til uttrykk i læreplanene i samfunnsfag i de nordiske landene Danmark, Finland, Norge og Sverige?*

## **1.2 Oppgavens relevans og tidligere forskning**

Denne oppgaven kan sies å ha tilknytning til to etablerte forskningsfelt; læreplanforskning og komparativ utdanningsforskning. I oppgaven er det særlig nyere forskning innenfor nordiske komparative læreplanstudier som har bidratt til oversikt og inspirasjon, dette er et forskningsfelt som særlig interesserer seg for nyanser i ulike utdanningsmodeller. Denne typen forskning kan ha flere ulike formål og begrunnelser. I sin gjennomgang av kompetansemål og læringsambisjoner i skolen sett i sammenlikning med andre land argumenterer Sivesind et.al (2011, s. 48) for at formålet med denne typen studier kan knyttes til blant annet målinger gjort på sosial mobilitet og timetall i OECD-landene, sett i

sammenheng med kompetansemål og læringsambisjoner. Slik kan nyanser som ikke kommer frem i internasjonale målinger undersøkes nærmere.

Læreplanforskning, såkalt *curriculum studies*, er et veletablert forskningsfelt som treffer svært mange ulike aspekter knyttet til skole-, samfunns- og utdanningsforskning. Som den ofte siterte professoren i læreplanteori Bjørg B. Gudem beskriver, har undervisning ”alltid vært forankret til et innhold og et lærestoff” (1990, s. 27). Det er særlig disse skriftlige, og noen ganger usynlige kildene til informasjon om undervisningens intenderte innhold som er utgangspunkt for analyse i læreplanforskningen. Læreplanstudier har ifølge Gudem (1990) sin opprinnelse i en amerikansk tradisjon hvor læreplanen ofte har vært gjenstand for analyser forbundet med samfunnet forøvrig, gjerne linket til et sosiologisk og samfunnsrettet perspektiv hvor læreplanene analyseres i en samfunnsorientering. Den tyske tradisjonen i læreplanforskning, på den andre siden, har ifølge Gudem utviklet seg fra et mer åndsvitenskapelig ståsted forbundet med pedagogikk og didaktikk. Denne oppgaven tilhører i hovedsak sistnevnte tradisjon.

I litteratursøkene jeg foretok i forberedelsen til å skrive denne oppgaven var det flere publikasjoner publisert i *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJICE, 2019) som inspirerte meg til å utføre en komparativ studie innenfor de nordiske landene. Både metodiske og innholdsmessige publikasjoner med fokus på internasjonal og nordisk utdanningsforskning har inspirert denne oppgavens tilblivelse. Også masteroppgaven til Miriam Rintelen (2016) fra Norges musikkhøgskole inspirerte meg til å gjennomføre en komparativ læreplanundersøkelse. I oppgaven sammenliknes innhold i grunnskolens læreplaner i musikk mellom tre ulike land. Rintelens oppgave har inspirert utviklingen av min oppgaves struktur og vist hvordan fremstillinger av fagenes innhold i andre land kan bidra til konkret kunnskap om de ulike landenes opplæring. Oppgavens tematikk kan være relevant i møte med nye utdanningsreformer og som tilskudd til det ellers kvantitative målingsfokuset i internasjonale undersøkelser. Det er i lys av disse argumentene at jeg har blitt inspirert til å undersøke læreplanene i denne oppgaven.

## 1.3 Om oppgavens struktur

Denne oppgaven vil i teorikapittelet, kapittel 2., gi en gjennomgang av sentrale læreplanteoretiske og samfunnsfagdidaktiske begreper og teorier med relevans for denne oppgavens komparative fokus. Særlig blir det læreplanteoretiske rammeverket for de to sentrale komparative undersøkelsene i oppgaven presentert; disse er *grunnkategoriene*, som gir en beskrivelse av de ulike landenes faglæreplaner etter innholdskategorier og de *didaktiske kunnskaps og ferdighetskategoriene* som i større grad går i dybden på læringsmålsettingene som finnes i faglæreplanenes læreplanmål, disse ulike analysedelene vil oppgaven gi nærmere beskrivelser av i kapittel 2.2 og 2.3. Her blir også kategoriene knyttet til relevante bidrag til læreplanforskning og samfunnsfagdidaktiske diskurser.

I oppgavens kapittel 3 vil oppgavens metodikk og datautvalg gjennomgås. Her vil rammeverket rundt den komparative læreplananalysen fremlegges. Den komparative læreplananalysens muligheter og begrensninger vil vurderes i lys av liknende metodiske rammeverk og faglige betraktninger. I methodedelen vil oppgavens kodingssystem og det kvalitative aspektet forbundet med denne typen analyser bli presentert.

Oppgavens resultatkapittel vil gi en tydelig gjennomgang av funn i analysen. Her vil også detaljer og nyanser forbundet med kodingen legges frem der det er relevant. I oppgaven vil elementer av kodingsskjemaet utledet fra de samfunnsfagdidaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene presenteres sammen med resultatene, grunnen til dette er at disse kodene er sentrale for å fremvise hvordan målformuleringer i læreplantekstene er blitt klassifisert, kodene er derfor å regne som en del av oppgavens resultater. Det fullstendige kodingsskjemaet vil følge med oppgaven som vedlegg. I kapittel 5 vil disse funnene drøftes i lys av teoridelen. I kapittel 6 vil oppgaven oppsummeres, her vil oppgavens eventuelle styrker og svakheter fremlegges i lys av metodiske og teoretiske hensyn.

## 2 Teori

Denne oppgaven ønsker å undersøke hvilke forskjeller og likheter som kan finnes i nordiske læreplaner i samfunnsfag og hvordan disse kommer til uttrykk. For å realisere denne målsettingen har oppgaven ønsket å legge til grunn et teoretisk og induktivt rammeverk som kan beskrive sentrale elementer ved samfunnsfagets egenart. I forarbeidet med oppgaven har jeg møtt et mylder av perspektiver innenfor læreplanteori og sammenlignende utdanningsforskning, såkalt *comparative educational research*. Bidrag til disse forskningsfeltene har inspirert og utviklet oppgavens teoretiske og metodiske rammer. Rammeverket er i hovedsak todelt etter *grunnkategorier* (Engelsen, 2012, s. 42) og *kunnskaps- og ferdighetskategorier* (Fjeldstad, 2009, s. 192-193). Oppgavens teoretiske rammer sikter mot å gi en oversiktlig fremstilling av relevante læreplanteoretiske perspektiver, som senere vil legges til grunn for oppgavens analyse.

Jeg har valgt å besvare problemstillingen i oppgaven gjennom å fokusere på to ulike nivåer i landenes læreplaner, dette for å gi et bilde av både læreplanenes form og format, og samtidig gi mer detaljrike fremstillinger av de didaktiske elementene som inngår i planene. Som det fremgår av problemstillingen vil oppgaven forsøke å avdekke både didaktiske og strukturelle trekk ved læreplanene. Jeg har derfor valgt å operasjonalisere problemstillingen gjennom et todelt forskningsfokus, som i hovedsak ønsker å (1) undersøke de ulike nordiske faglæreplanene i samfunnsfag ut fra form og struktur, og (2) undersøke de ulike nordiske landenes faglæreplaner i samfunnsfag ut fra didaktiske kategoriinndelinger.

Grunnkategoriene har som formål å illustrere hvordan læreplanen som dokument i de ulike landene prioriterer innholdsmessige kategorier gjennom å vurdere omfanget. Denne fremgangsmåten kan fortelle noe om hvor læreplanen legger sin hovedtyngde etter læreplanteoretiske kategorier. En slik tilnærming gir grunnlag for å tolke læreplaner på et overordnet plan. De fire grunnkategoriene (se kapittel 2.5) er avledet fra modeller fra læreplanteoretiske bidrag som ifølge Engelsen (2012, s. 42) er mulig å gjenkjenne i ulike læreplaner. Også Sivesind & Bachmann finner kategoriske trekk i land utenfor Norge (2016, s. 309). At ulike læreplaner er sammensatt av ulik vektlegging av kategorier kan ifølge Engelsen (2012, s. 42) komme av at verdisyn og pedagogisk grunnsyn påvirker utviklingen av

læreplanene. Med kunnskap om hvilke kategorier som er mest sentrale, og får mest plass, har man grunnlag for å kunne si noe om hvorvidt læreplanen følger eller preges av en læreplanteoretisk stil. Oppgaven vil beskrive disse kategoriene nærmere i kapittel 2.2.

Kunnskaps- og ferdighetskategoriene er oppgavens didaktiske analysenivå. Her vil læreplanene sammenliknes komparativt etter de fastsatte kategoriene. Et slikt perspektiv kan bidra til å fortelle hva de ulike landene betrakter som sentrale kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfaget. Oppgavens teori kan dermed sies å være avledet fra både læreplanteoretiske og samfunnsfagdidaktiske bidrag. I kapittel 2.3 vil disse analysenivåene presenteres og diskuteres ut fra samfunnsfagdidaktiske bidrag.

Ettersom oppgavens tolkningsramme forsøker å undersøke faglæreplanene fra både et overordnet strukturelt perspektiv og et fagspesifikt samfunnsfagdidaktiske perspektiv vil teorikapittelet organiseres slik; først vil grunnkategoriene beskrives. Når det er gjort rede for disse læreplanteoretiske bidragene vil de samfunnsfagdidaktiske kunnskaps- og ferdighetsområdene gjennomgås. Disse teoretiske bidragene vil skape tolkningsrammene for diskusjonen i kapittel 5.

## **2.1 Grunnkategorier og didaktiske kunnskaps- og ferdighetsområder**

I denne oppgaven er det som nevnt tidligere laget et skille mellom grunnkategorier og didaktiske kunnskaps og ferdighetsområder, dette skillet er utviklet for å enklere systematisere og gjennomføre den komparative analysen. Målsettingen er å kunne si noe om faglæreplanenes likheter og ulikheter i *form* (grunnkategorier) og *innhold* (didaktiske kategorier). Det er sentralt å merke seg at disse kategorinndelingene er laget for å muliggjøre en sammenligning. I realiteten vil disse kodede tekstdelene kunne tolkes og overlape flere kategorier. Grunnkategoriene er å regne som grovinndelinger av faglæreplanenes tekstinnhold.



## 2.1.1 Oppgavens utvalg - fagplaner i samfunnsfag

For å kunne muliggjøre en sammenliknende analyse innenfor oppgavens omfang har det vært nødvendig å avgrense utvalget av læreplaner. Alle de nordiske landene har spesifikke læreplaner for fag og mer overordnede styringsdokumenter, de overordnede delene er viktige elementer i læreplanverket men er utelatt i denne oppgaven på grunnlag av deres omfang. I følge Sætra og Stray (2019, s. 5) kan den norske generelle delen av læreplanverket fortelle noe om hvilke holdninger som regnes som sentrale for opplæringen, liknende nivådeling i læreplanverk finnes også i den svenske “skolans värdegrund och uppgifter”, den finske “de nationella grunderna för läroplanen” og den danske “Forenkjede Fælles Mål”. Tematikk som demokratiforståelse, kulturarv og menneskesyn blir blant annet beskrevet i disse delene. Det norske læreplanverket for grunnskolen er gjennom kunnskapsløftet (LK07) et tredelt læreplanverk hvor alle planene skal regnes som premissgivere for opplæringen (Sætra og Stray, 2019, s. 5). Den generelle delen, prinsipper for opplæringen inkludert opplæringsplakaten og læreplanen for fag er alle dokumenter som skal benyttes i opplæringen, dette gjelder også for de komplette læreplanene fra de andre nordiske landene. En analyse av fagplanen alene, slik denne oppgaven gir, inkluderer altså ikke alle argumentasjoner og mål som er lagt til grunn for opplæringen i andre styringsdokumenter.

En kritikk som rettes mot de ansvarlige myndighetene som utformer læreplanverk med flere styringsdokumenter, er risikoen for at helheten kan gå tapt, som igjen kan føre til at nasjonale målsettinger ikke trer i kraft (Sivesind, Bachmann & Afsar, 2003, s. 19). Det er riktignok interessant å merke seg at selv om læreplanverket er intendert som et samlende verk for skolen, finnes det flere argumenter for at informasjonen i de ulike delene kan regnes som motstridende i norsk kontekst (Sætra og Stray, 2019, s. 6). Selv om det kan regnes som en metodisk svakhet at oppgaven kun tar utgangspunkt i de ulike landenes fagplaner og ikke helheten i læreplanverket, finner Sætra og Stray (2019, s. 10) at norske lærere vektlegger kompetansemålene i læreplanen i samfunnsfag som betydelig viktigere (hele 63,6 % regner den som svært viktig) enn de andre delene av læreplanverket når de planlegger sin undervisning. Dette forteller noe om hvilke dokumenter som styrer lærernes praksis, og er et argument som taler for oppgavens og datautvalgets relevans.

Videre i teorikapittelet vil gis en kort gjennomgang av hvilke læreplanteoretiske trekk de nordiske landene har implementert gjennom senere tids reformarbeid, dette skal kunne gi en oversikt over hvor de ulike landene står og hvordan læreplanforskningen har plassert disse ut fra kategoriene skissert tidligere.

## 2.1.2 De nordiske læreplanene. Utviklingstrekk og reformarbeid

### *Sverige*

I Sverige ble det gjennomført reformer av læreplanene for grunnskole og videregående opplæring sist i 2011 (NOU 2014:7, s. 99). En begrunnelse for reformen har i følge NOU 2014:7 vært å tydeliggjøre opplæringens innhold og hvilke krav som skal legges til grunn for måloppnåelse (Regjeringens proposition 2008/09:87, Sverige gjengitt i NOU 2014:7, s. 99). Det beskrives i rapporten hvordan de svenske læreplanene har mer detaljerte innholdsbeskrivelser enn hovedområdene i norske planer.

### *Finland*

I Finland har ny overordnet læreplan blitt fastsatt i 2016, dokumentet *Grunderna för läroplanen*, og for videregående opplæring *Grunderna för Gymnasiets läroplan* (Utbildingsstyrelsen, 2015) beskriver det sentrale innholdet i opplæringen for de ulike fagene i videregående opplæring fra sentralt hold, dette skal ifølge Utbildingsstyrelsen (2019) utgjøre grunnlaget for det lokale læreplansarbeidet og sikre likeverdig utdanning.

### *Danmark*

I Danmark er siste læreplanreform implementert fra skoleåret 2015-2016, i denne reformen har læreplanene blitt utformet etter et europeisk kvalifikasjonsrammeverk (EQF) hvor kompetansemål underbygges av ferdighetsmål og kunnskapsmål. Det argumenteres for at dette vil gjøre det tydeligere for elevene å forstå hvilke kunnskaper som kreves for å oppnå ferdigheter i fag (NOU 2014:7, s. 98). Den såkalte *Forenklede Fælles Mål* er den nasjonale overordnede læreplanen i Danmark, denne ble iverksatt i 2015-2016 og gjelder dansk grunnskole. For videregående opplæring, såkalte *gymnasiale fag* er det læreplaner fastsatt for hvert fag og senest revidert i 2017. I fagplanene beskrives fagets identitet og formål, mål og innhold, didaktiske arbeidsformer og bedømmelseskriterier (Undervisningsministeriet, 2019).

## Norge

I Norge er det læreplanen under kunnskapsløftet, innført i 2006, som fortsatt er gjeldende styringsdokument for hele grunnskolen. Læreplanverket inkluderer *Overordnet del* (2017), *Generell del* (2011) og *Prinsipper for opplæringen* (2006) samt *fagplanene* (2013).

Faglæreplanen for samfunnsfag ble sist revidert i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det norske læreplanverket er nå i omfattende endring. Reformen av læreplanverket, omtalt som fagfornyelsen, trer i kraft fra år 2020 og fornyer innholdet i de fleste fagene i grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når denne oppgaven skrives er det fortsatt læreplanverket innført i 2006 som er gjeldende styringsdokument for opplæringen.

## 2.2 Grunnkategorier

Inspirert fra analysen i “Nordiske læreplaner” (Sivesind, Bachmann & Afsar, 2003) som har et historisk-komparativt perspektiv og Engelsens (2012, s. 42) læreplanteoretiske kategoriinndeling har jeg i denne oppgaven valgt å kategorisere læreplanenes *form* etter grunnkategoriene; “(1) Innledninger, overskrifter og hovedområder, (2) Formål og legitimering, (3) Mål- og innholdsbeskrivelser, (4) Arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering). Dette vil gi en sammenfattet fremstilling av læreplanteksten i samfunnsfag for de ulike landene, og vil gi et prosentvis bilde av hvordan tekstoppdelingen er fordelt. Intensjonen med denne kategoriinndelingen er å se om det finnes ulike prioriteringer i fagplanene i de ulike landene, for å undersøke om det finnes belegg for å bekrefte eller avkrefte antakelser om de ulike landenes pedagogiske profil. Disse resultatene vil også kunne bidra til å forklare landenes læreplaner basert på typeinndelingene under, et særlig fokus i denne delen er rettet mot hvordan lærernes metodefrihet kommer frem i faglæreplanene. Oppgaven vil gå nærmere inn på hvordan grunnkategoriene er kodet og hvilke premisser som er lagt til grunn for kategoriseringen i metodedelen og i resultatdelen.

Grunnkategoriene har som formål å frem hvordan faglæreplanen som dokument i de ulike landene prioriterer innholdsmessige kategorier gjennom å telle disse i omfang. Denne fremgangsmåten kan fortelle noe om hvor læreplanen legger sin hovedtyngde etter læreplanteoretiske kategorier. En slik tilnærming gir grunnlag for å tolke læreplanene på et overordnet plan. De fire grunnkategoriene er avledet fra modeller fra læreplanteoretiske bidrag som ifølge Engelsen (2012, s. 42) er mulig å gjenkjenne i ulike læreplaner, også

Sivesind & Bachmann finner disse også i land utenfor Norge (2016, s. 309). At ulike læreplaner er sammensatt av ulik vektlegging av kategorier kan ifølge Engelsen (2012, s. 42) komme av at verdisyn og pedagogisk grunnsyn påvirker utviklingen av læreplanene. Med kunnskap om hvilke kategorier som er mest sentrale, og får mest plass, har man grunnlag for å kunne si noe om hvorvidt læreplanen følger eller preges av en læreplanteoretisk stil.

Det er flere målenivåer man kan sammenlikne læreplaner på. I prosjektet “Nordiske læreplaner” (Sivesind, Bachmann & Afsar) fra 2003 ble innholdsreformene i de nordiske læreplanene gjennomgått ved å sammenlikne de ulike landenes komplette læreplandokumenter gjennom en modell som tok utgangspunkt i læreplantyper og kvalifikasjonskrav (s. 58). I denne analysen kategoriseres læreplaner etter form, oppbygning, mål- og innholdsbeskrivelser. Disse seksjonene utgjør i følge Sivesind, Bachmann & Afsar (2003, s. 7) en læreplanlest, et samlebegrep for hvilke elementer som til sammen utgjør læreplandokumentet. Læreplanlesten henviser til presentasjonsformen, tekstoppdelingen og mål- og innholdsbeskrivelsen i de ulike landene. Å undersøke læreplanlesten kan være nyttig for komparative studier, men er også interessante i historiske studier. I denne oppgaven er det fagplanene for samfunnsfag tilsvarende første gymnasår som er utarbeidet og fastsatt fra offentlig sentralforvaltning i hvert enkelt land som ligger til grunn for undersøkelsen.

### **2.2.1 Læreplanens rolle, funksjon og hensikt.**

Læreplanens rolle er mangesidig, grunnleggende kan man beskrive den som et dokument som skal koordinere, samle og definere innholdet i opplæringsvirksomheten. Bø og Helle (2002) beskriver læreplanen som et dokument som skal fremme elevenes læring *“En læreplan er en didaktisk tekst som forsøker å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte”* (Bø og Helle 2002, gjengitt i Mikkelsen og Flademoe, 2013, s. 71)

En læreplan består av retningslinjer og direktiver for hva som skal foregå i skolen og forteller noe om hva nasjonale myndigheter ønsker at skal foregå i skolen (Imsen, 2006). Læreplanens rolle i skolen kan knyttes til flere aspekter ved institusjonens virksomhet. Planen skal fungere som et rammeverk for hvilket innhold undervisningen skal ha, ofte presentert gjennom

kompetansemål med bestemmelser for sluttvurdering. I Norge har tradisjonelt læreplanene presentert formelle bestemmelser og vurderingsprinsipper, disse har gjerne blitt presentert gjennom en felles mal hvor formålet for faget og sentrale hovedområder blir presentert, etterfulgt av en beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene bør implementeres. Til slutt finner man i planene kompetansemål knyttet til årstrinnet og noen ganger en fremstilling av vurdering i faget (Krumsvik & Säljö, 2016, s. 309). Disse elementene kan man også ifølge Sivesind (2013) finne likhetstrekk ved i andre lands læreplaner.

I denne oppgaven analyseres læreplaner fra fire nordiske land, disse tilhører alle den nordeuropeiske didaktikktradisjonen, som skiller seg fra den anglosaksiske curriculum-tradisjonen. Uten å tre for dypt inn i de faglige distinksjonene i mellom didaktikk og curriculum-tradisjonene er det interessant å nevne noen av ulikhetene. Gudem (2004, s. 235) beskriver hvordan begrepet didaktikk i engelsk fagtradisjon har blitt brukt med flere negative referanser. Denne betydningen av ordet skiller seg klart fra den tyske, nordiske og franske forståelsen, hvor didaktikk er et av de mest sentrale begrepene brukt i fagfeltet, dog med interne ulikheter.

Gudem (2004, s. 236) presenterer en samlet forståelse av begrepet didaktikk som; hva som skal undervises og læres, hvordan man underviser og lærer, og hvilket formål og intensjon undervisningen har. Disse kategoriene fokuserer henholdsvis på innholdsaspekter, overførings- og læringsaspekter samt formålet med undervisningen. I følge Jank & Meyer (1997) kan et forsøk på å definere begrepet didaktikk være: “undervisningens och inläringens teori och praktik” (s.17). Det er med utgangspunkt i denne fortolkningen av begrepet nødvendig å se begrensningene i denne oppgavens omfang, ettersom det sentrale fokus er knyttet til læringens teoretiske side. Det oppgaven derimot kan kommentere på er hvilke teoretiske beskrivelser som legge føringer for “praktiken”. Utvalget av samfunnsfagdidaktiske kunnskaps og ferdighetskategorier (se kapittel 2.3) skaper en ramme for den komparative analysen, samtidig har det vist seg at bidrag fra curriculum-tradisjonen gjennom blant annet John Goodlads (1979, gjengitt i Engelsen, 2012, s. 28). Nivådeling av læreplaner bidrar til å skape oversikt og plassere oppgaven i et overordnet perspektiv, som vil bli beskrevet nærmere senere i kapittelet.

Dette er en oppgave som kan løses på svært mange måter, og man trenger ikke å se mange år tilbake i tid før man ser at dokumentet ikke forholder seg statisk, læreplaner blir stadig gjenstand for revideringer og tilpasninger til sin samtid. Disse revideringene, reformene, i læreplanverket har ikke bare vært sentrert rundt fagspesifikke innholdsområder, også lærerens handlingsrom kommer til uttrykk i målformuleringene i læreplanen.

I et forsøk på å gi en samlende fremstilling av hvilke oppgaver læreplanen kan sies å ha trekker Engelsen (2012, s. 22) frem Gundems (2004, gjengitt i Engelsen, 2012, s. 23) beskrivelse av læreplanens rolle som statlig styringsdokument i tre punkter;

”- Læreplanen avspeiler samfunnet

- Læreplanen informerer om samfunnets prioriteringer

- Læreplanen styrer” (Gundem 2004, gjengitt i Engelsen, 2012, s. 23).

Disse tolkningene av læreplanens rolle kan på mange måter bidra til å forsvare hensikten med denne oppgavens komparative fokus, nemlig å undersøke hvilke prioriteringer som er gjort i de ulike landene, og hva disse formuleringene kan si om landenes didaktiske fokus. I denne sammenheng argumenterer Engelsen (2012, s. 24) for at læreplaner ikke bare må betraktes som dokumenter med en ensrettet tydelig agenda, dersom man følger læreplanens vei fra unnfangelse til fødsel finner man i følge Engelsen prosesser som medfører at sluttresultatet preges av “pluralistiske kompromissformuleringer” (s.23). Også Ninni Wahlström (2009) henviser til denne beskrivelsen, “*Läroplanen formuleras på den statliga arena och uttrycker statens dominerande ideologi, som den kommer till uttryck genom allmänna val och inompolitiska förhandlingar och kompromisser*” (s. 20). Læreplanformuleringer beskriver Engelsen som preget av å være skapt i prosesser hvor ulike politiske og faglige interesser påvirker sluttproduktet. Utarbeidelsen av læreplaner kan altså sies å være påvirket fra flere hold. Både ideologi, pedagogiske prinsipper og markedsinteresser kan i ulik grad påvirke prosessen.

I et historisk perspektiv har læreplanarbeidet vært igjennom flere endringsprosesser, både med tanke på innhold og prosessen rundt utformingen av dokumentet (Sivesind og Bachmann 2016, s. 317). Ninni Wahlström (2009, s. 20) henviser til Ulf P. Lundgrens “*Between Hope and Happening*” (1983) som presenterer et historisk narrativ fra utviklingen av de svenske læreplanene gjennom 1900-tallet. Denne forbinder Lundgren med separasjonen av samfunnets produksjon og reproduksjon. Industrialiseringen brakte etter denne forståelsen generasjonene

fra hverandre, fabrikkarbeiderne fikk nå ikke overført kunnskaper om håndverk og tradisjoner til oppvoksende generasjoner slik de hadde gjort tidligere. Denne oppgaven ble overtatt av samfunnet, og behovet for et allment obligatorisk utdanningssystem utviklet seg.

I Norge er arbeidet med utarbeidelsen av læreplaner styrt fra sentralt hold, dette gjelder også for de andre nordiske landene som sammenlignes i denne oppgaven. Det er imidlertid et kjent prinsipp i alle landene at ulike skoler og distrikter blir tildelt lokale friheter når det kommer til innholdet i skolen. I Norge kommer dette tydelig frem i fagfornyelsen “Fag-Fordypning-Forståelse” (St. meld. nr. 28, 2015-2016), som skriver: *“Styring gjennom læreplaner kan ikke forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prinsipper. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanen ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis”* (s. 10). Selv om dette dokumentet i hovedsak beskriver de nye læreplanene, gir det en generell påminnelse om at selve styringsdokumentet ikke nødvendigvis er deskriptivt for den praksis som foregår i skolen, dette vil oppgaven komme nærmere tilbake til i kapittel 5.

I de påfølgende delene av teorikapittelet vil teoretiske forklaringer og avveininger som er relevant for undersøkelsene i oppgaven presenteres. Først vil teorier om læreplantyper bidra som et teoretisk grunnlag for å kommentere på de ulike landenes praksis knyttet til de nevnte grunnkategoriene. Videre vil jeg gå nærmere inn på de samfunnsfagdidaktiske kunnskaps og ferdighetsområdene som analysen tar utgangspunkt i. Det har vært en kontinuerlig avveining å skape rammer for de samfunnsfagdidaktiske analysekategoriene som gjør det mulig å sammenlikne på tvers av landegrenser, disse kategoriene er ikke fullstendige beskrivelser av innholdet i samfunnsfagopplæringen, men er kategorier som har gjort det mulig å begrepsfeste i det minste sentrale deler av innholdet i læreplanene for samfunnsfag.

### **2.2.1 Læreplanteori**

Gundem (199, s. 152) bestrider hvorvidt det kan sies å eksistere noen allmenn læreplanteori, men trekker særlig frem formålet teoretiske vurderinger av læreplaner som forbundet med å bringe skjulte forhold frem i lyset, dette kan oppnås ved å identifisere, systematisere og begrepsfeste sammenhenger. For at teorien skal kunne være avklarende bør det ligge til grunn delteorier som kan forklare og belyse området man studerer. Ifølge Gundem kan John Goodlads begrepsorienterte læreplansystem (presentert under) bidra til å systematisere og

avgrense læreplanstudier slik at man er bevisst at dokumentet kan forstås og tolkes på flere ulike plan. Forskningsmessig er det derfor viktig å avklare hvilke nivå man vil undersøke.

Et nyttig bidrag og en mye sitert bidragsyteren fra curriculum-tradisjonen i utdanningsforskningen er John Goodlad (Engelsen, 2012, s. 28). Hans forsøk på å beskrive hvordan læreplaner ikke bare må forstås som et tekstdokument i seg selv, men også lys av hvilke ringvirkninger det får gjennom opplæringen bidrar til å presentere kompleksiteten i læreplanarbeid, og læreplananalyser. Selv om denne oppgaven bygger på den kontinentale didaktikktradisjonen, og Goodlad strengt talt tilhører den anglosaksiske curriculum-tradisjonen har jeg valgt å inkludere hans hyppig omtalte nivådeling av læreplanstudier. Denne nivåinndelingen plasserer denne oppgavens analyse tydelig i nivå 2. Under er Goodlads (1979) fem ulike læreplannivåer skissert:

1. *Ideenes læreplan*, forstått som ideer som ligger til grunn for utarbeidelsen og revideringen av læreplaner. Dette kan være debatter, idestrømninger fra ulike fagfelt eller påvirkning fra ulike interessegrupper.
2. *Den formelle læreplanen*, selve læreplandokumentet.
3. *Den oppfattede læreplanen*, forstått som den subjektive prosessen som ligger i å tolke og vurdere læreplanen, som igjen får konsekvenser for gjennomføring av opplæringen.
4. *Den operasjonaliserte læreplanen*, forstått som den konkrete undervisningen avledet fra lærerens oppfattelse av læreplanen.
5. *Den erfarte læreplanen*, forstått som elev- og samfunnsperspektivet. Her betraktes elevenes og samfunnets erfaring og opplevelse av læreplanen.

(Goodlad, 1979 gjengitt i Engelsen, 2012, s. 28)

I denne oppgaven er det læreplannivå nummer 2 etter Goodlads nivåinndeling, den formelle læreplanen som undersøkes. I forarbeidet til dette prosjektet var det i utgangspunktet en målsetting å metodisk inkludere flere nivåer i analysen. Et eksempel på en slik analyse er Mona Langøs forskning på “Å drøfte i samfunnskunnskap” (2015) som klarer å koble den formelle læreplanen med lærernivået (den oppfattede læreplanen), dette forskningsdesignet klarer å belyse hvordan tolkningen av læreplantekster kan medføre store sprik i læreres reelle praksis. Også Sætra og Stray (2019) bruker flere nivåer og undersøker hvordan lærere fortolker og bruker læreplanen i samfunnsfag i demokratiopplæring. I et komparativt perspektiv på landsbasis viste det seg å bli for omfattende for denne oppgavens rammer å



kombinere ulike nivåer i analysen i denne oppgaven. Det er riktignok viktig å nevne at analyse av den formelle faglæreplanen er en analyse av tekst som nettopp har blitt utviklet i nivå 1., ideenes læreplan, som er formulert fra de krav og pedagogiske grunnsyn som er blitt lagt til grunn. Disse metodiske avveiningene kommer oppgaven tilbake til i metodekapittelet.

Sivesind, Bachmann & Afsar (2003, s. 8) skisserer fire typer ulikt konstruerte læreplaner; de legitimerende og formalt regulerende, de autoriserende og innholdsbeskrivende, de politisk normerende og de standardiserte sentralt evaluerende læreplanene. I NOU-rapporten ”Elevenes læring i fremtidens skole” (2014:7, s. 97) beskrives disse modellene som forbundet med ulik innholdsorientering, prosessorientering og kompetanseorientering. Det fremgår av rapporten at dette ikke er kategoriske absolutte læreplanmodeller, men at dersom man beskriver en læreplan som prosessorientert er dette fordi prosessorienteringen står *mer* sentralt uttrykt i kompetansemålene enn de andre orienteringene. I tillegg til å gi typeinndelinger forbundet med kompetansemålenes innhold, er det utbredt å skille mellom målstyrte og resultatstyrte læreplaner. I den målstyrte læreplanen kommer det frem hva det forventes at eleven skal mestre, den resultatstyrte planen uttrykker hvilken måloppnåelse elevene bør ha på et bestemt nivå (NOU 2014:7, s. 97).

Disse kategoriske inndelingene av læreplaner kan brukes til å forstå styrings- og endringsperspektiver og læreplaner som påvirket av samtidens reformkrav. I et endringsperspektiv ser man hvordan læreplaner kan ha endret form over tid, endringer kan komme fra pedagogiske reformideer eller gradvis i takt med andre samfunnsendringer. Slike betraktninger bidrar til å forstå utviklingen av læreplaner og hvilke vurderingshensyn som ligger i utarbeidelsen av dokumentet. Læreplaner vil i følge Sivesind, Bachmann & Afsar kunne være rendyrkede typer, eller sammensatt av de ulike typene, såkalte “blandingsformer” (2003, s. 17). I følge NOU 2014:7 har norske og nordiske læreplaner mange likhetstrekk og har vært preget av innholdsorientering, særlig frem til 1990-tallet (s. 97-98), etter dette har det i følge rapporten skjedd en dreining mot mer resultat- og målorientering gjerne sett i sammenheng med økt krav til resultatinformasjon, som igjen kan knyttes til økt internasjonal måling av kompetanser.

## 2.2.2 Læreplantyper

Som beskrevet innledningsvis vil summen av de ulike grunnkategoriene i den formelle læreplan kunne si noe om hvilke trekk en læreplan har. Ulike læreplantyper er i følge Engelsen (2012, s. 35) utviklet med ulike oppfatninger om hvilken rolle og funksjon skolen har i samfunnet, dette er gjerne basert på pedagogisk tradisjon og andre formelle retningslinjer. Dersom en læreplan har omfattende beskrivelser av pedagogisk innhold, lærestoff, arbeidsmåter og vurderingskriterier kan den gi mindre rom for at læreren kan ta selvstendige avgjørelser i klasserommet, den *fagdelte læreplanen* trekkes frem av Engelsen (2012, s. 35) som et eksempel på dette. Det har i følge Engelsen (2012, s. 29) vært gjort flere justeringer på omfanget i norske læreplaner og historisk har man sett skifter fra fagdelte pensumlistor, til mer omfattende retningslinjer, som til slutt har kulminert i læreplaner som legger større vekt på mål, og mindre vekt på annet tradisjonelt læreplaninnhold.

Hofset (1995, gjengitt i Mikkelsen, 2013, s. 71) skiller mellom to hovedtyper læreplaner, minimumsplaner og maksimumsplaner, hvor førstnevnte kjennetegnes av listede minimumskrav elevene skal kunne i faget. Maksimumsplanen har mer omfattende beskrivelser av hva som skal inngå i undervisningen. I følge Mikkelsen (2013, s. 72) har det skjedd et skifte i måten man omtaler planene for skolen i Norge, læreplanbegrepet fikk rotfeste og begrepet *læring* skulle stå sentralt for planutviklingen i skolen. Samtidig beskriver Mikkelsen hvordan planene fikk en ny rolle som forskrift, et juridisk bindende dokument for skolen måtte forholde seg til og følge.

En såkalt *målorientert* læreplan kan ha større åpenhet knyttet til arbeidsmåter og fagstoff ifølge Sivesind og Bachmann (2016, s. 321), men målsettingene med undervisningen er basert på forventningene fra sentralt hold. En innvending mot denne typen læreplaner er at et større handlingsrom for skolene åpner opp for stor lokal variasjon, samtidig som at lærebokforfattere får for stor makt til å definere innholdet i undervisningen (Sivesind og Bachmann 2016, s. 321). Særlig Lundgren (2001, s. 33 gjengitt i Sivesind og Bachmann, 2016, s. 322) kritiserer denne formen for læreplaner, ettersom “åpne formuleringer” i sentralgitte læreplaner skaper en stor utfordring i evalueringsarbeidet. Motsatsen til den målformulerte læreplaner er ifølge Sivesind og Bachmann (2016, s. 320) den *betingelsesstyrte* læreplanen som har flere innslag av detaljerte beskrivelser undervisningsstoff og

arbeidsmåter, og derfor legger betingelser for hvordan undervisningen skal gjennomføres. I den målformulerte læreplanen skal skolen selv finne veien til hvordan målene skal nås.

Den såkalte *bredfeltplanen* sikter seg mot å samordne flere beslektede fag, Engelsen (2012, s. 36) beskriver denne retningen som et brudd med den tradisjonelle fagdelte planen.

Bredfeltplaner blir av Engelsen (2012, s. 36) beskrevet som mer opptatt av å oppfordre til at undervisningen skal være relevant for elevenes liv, og at læreplanmålene åpner opp for at opplæringen skal bidra til at elevene møter emner som kan bidra til slike prosesser. Her skiller Engelsen mellom *emnesentrerte* og *interessesentrerte* læreplaner. Den emnesentrerte har som nevnt innslag av kunnskaper som skal være livsrelevante, den interessesentrerte læreplanen åpner opp for at elevene selv kan sette egne mål og derfor la sine egne interesser prege opplæringen. Som nevnt tidligere har alle læreplaner trekk av å være skapt på en måte som tilfredsstiller flere krav samtidig, dette medfører at læreplantyper ikke alltid er lett å skille fra hverandre eller definere entydig. De fleste læreplaner må ifølge Engelsen (2012) forstås som “eklektiske dokumenter” (s. 36) som har trekk fra flere ulike retninger.

## **2.3 Samfunnsfagdidaktiske kunnskaps- og ferdighetsområder**

I denne oppgaven er målsettingen å systematisere og fremvise likheter og ulikheter mellom samfunnsfaglæreplanene i fire nordiske land, for å muliggjøre dette har det siden begynnelsen av prosjektet vært nødvendig å utarbeide et kategorisystem som kan omfavne, i det minste til dels, den kompleksiteten som samfunnsfaget innehar. Å lage en avgrensning av tematiske hovedpunkter for et helt fags lærestoff og læringsaktiviteter, med didaktiske kategorier som oppleves som gjensidig avhengige er en utfordrende oppgave. I følge Kjetil Børhaug er samfunnsfaget i mangel av en kanon som tydelig illustrer fagets arbeidsmåter og sentrale innhold (2005, s. 171).

For å lage et kategorisystem som kan beskrive sentralt innhold, de faglige elementene, har jeg blant annet blitt inspirert av Dag Fjeldstads forslag til sentrale kunnskaps og ferdighetsområder i samfunnsfaget (2009, s. 191, 2013, s. 260), disse dekker en rekke sentrale innholdsmomenter i faget, utenom digitale ferdigheter og grunnleggende ferdigheter som jeg har valgt å inkludere. Slik Fjeldstad presenterer ferdighetsmålene er det viktig å presisere at

læreplanmålene slik de ofte er formulert i de nordiske læreplanene kan inneholde flere kunnskaps og ferdighetsområder, kategoriene viser egenart, men de står sjelden alene i læreplanteksten, kategoriseringen henger altså sammen med den tolkningen som gjøres av læreplanmålet. De følgende delkapitlene i teoridelen vil gå igjennom hver av ferdighetskategoriene, og begrunne hvorfor de er aktuelle for samfunnsfaget og hvorfor de er relevante som kategorier i analysen.

Som Fjeldstad (2009, s. 191) også selv beskriver vil det ofte være vanskelig, og til tider umulig, å klassifisere ferdighetsmålene statistisk. Et eksempel er ferdighetsmålet kulturforståelse. Dette er en ferdighet som i stor grad krever både evne til å forstå og bruke begreper, behandle informasjon og ha forståelse av sammenhengen mellom verdier og handlinger. Kategoriene kan derfor sies å ha egenart, samtidig som de henger sammen og kan overlape hverandre. Dette illustrerer noe av kompleksiteten i kategoriseringen.

### **2.3.1 Faktabeherskelse og definisjonskunnskap**

Samfunnsfaget inneholder både prosessuelle og faktaorienterte ferdighetsområder. En utbredt fortelling om faget er at læreplanene har endret seg historisk fra faglige pensumlistor, nærmest som checklister på faktaorientert kunnskap da faget i Norge var en del av historiefaget, (Børhaug, 2005, s. 171). Fjeldstad (2009, s 192) omtaler ferdighetsområdet faktabeherskelse og definisjonskunnskap som det området i læreplanen hvor det fakta og definisjoner beskrives. Koritzinsky (2014) argumenterer for at et for ensidig fokus på faktakunnskap i samfunnsfag “ikke er forenelig med fagets formål og oppgaver” (s. 261). I sitt forslag til kriterier for fagkompetanse i samfunnsfaget ønsker Koritzinsky at måloppnåelse bør betraktes som *brede kompetanser*, hvor kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål henger tett sammen. Kunnskapskravene definerer Koritzinsky som en punktvis liste hvor sentrale ferdigheter forbundet med faktabeherskelse blir presenter, faktabeherskelse må altså forstås som et element som er forbundet med anvendelse. Først beskrives kunnskap om enkeltfenomener, dette kan være navn, årstall og lover. Videre oversiktskunnskaper som beskriver strukturer i organisasjoner, oppdelinger av hierarkier inngår som faktabeherskelse etter denne beskrivelsen. Til slutt trekker Koritzinsky frem kunnskapskrav som “kunnskaper om sammenhenger” (s.262) denne kategorien baserer seg på anvendelsesaspektet av kunnskapen og passer derfor bedre under kategorien kausalitet, som vi går nærmere inn på senere.

Om den internasjonale forskningen i samfunnsfagdidaktikk beskriver Trond Solhaug (2012, s. 201) en unison kritikk mot faktaorientering i faget som en utviklingstrend. Dette underbygges både gjennom ICCS-studien fra 2009, og teoribidrag som viser til at faktaorientering kan oppleves som irrelevant og fjernt fra virkeligheten for elevene. Kritikken mot den formelt orienterte undervisningen foreslår en mer samfunnsdeltakende og medborgerskapsrettet ramme for undervisningen.

### **2.3.2 Begrepsanvendelse**

En stor del av samfunnsfaget består av å forstå og anvende et bredt spekter av begreper. Fjeldstad (2006, s. 192) trekker frem forventningen om at elever bruker og viser forståelse av begreper i ulike kontekster. Begrepsanvendelse henger derfor tett sammen med kategorien definisjonskunnskap. Begrepene er ifølge Solhaug (2006, s. 237) det analytiske verktøyet som gjør det mulig å beskrive kompleksiteten i samfunnet, disse begrepene kan være alt fra enkle og konsise til omfattende og abstrakte. Begrepslæring i samfunnsfag blir av Magne Nyborg forbundet med ulike faser av læring, fra en tidlige assosiativ fase hvor begreper er vage og uklare, til en fase hvor begreper forstås i relasjon til andre begreper (Nyborg, gjengitt i Solhaug 2006, s. 237). Denne læringen kulminerer i evnen til å generalisere med begrepene, som omfatter bruken av de vanligste variasjonene av begrepet. I følge Kjetil Børhaug er det viktig at begrepslæringen bidrar til å skape ”meningsskapende helheter” (s. 177) hvor begrepene som læres må settes inn i en større samfunnsmessig sammenheng.

### **2.3.3 Informasjonsbehandling**

Ferdighetskategorien informasjonsbehandling henspiller å beskrive målsettingen om at eleven skal kunne gi tolkende beskrivelser av ulik informasjon. Dette kan være alt fra tolkning av tekster til tall og grafer. Fjeldstad (2009, s. 192) trekker frem at denne ferdigheten er forbundet med å observere, og gi tolkede fremstillinger av det som blir observert. Dette kan være alt fra å trekke den sentrale informasjonen ut av en tekst, eller tolke innholdet i en dokumentar. Drøfting er et eksempel på en ferdighet som krever informasjonsbehandling, som Mona Langø skisserer er dette en ferdighet uten noen entydig definisjon, men at den innebærer en form for innholdsvurdering, basert på variert informasjon og argumentasjon

(2015, s. 145). Fjeldstad beskriver hvordan sørlig tolkningen av ulik informasjon står sentralt som ferdighet i kategorien informasjonsbehandling (2009, s. 192). I operasjonaliseringen av denne kompetansen har jeg valgt å skille mellom tolkningen som; (1) bruk informasjon til å argumentere, eller (2) bruk av motstridende informasjon. Utgangspunktet med denne delingen baserer seg på forskjellen mellom observasjon og tolkning slik det kommer frem av Fjeldstads beskrivelser.

### **2.3.4 Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger**

Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger kan forbindes med evnen til å se handlingsmønstre i det sosiale liv (Fjeldstad, 2009, s. 192). Som et ferdighetsområde i samfunnsfaget er dette gjerne forbundet med innhold som er relevant for både samfunnets og individets «*gode*», lovlydighet er et eksempel på dette. Odd R. Hunnes (2015) beskriver verdier som forbundet med å reagere og handle på en viss måte.

Dette ferdighetsområdet kan knyttes til ulike diskurser i samfunnsfagdidaktikken, et aktuelt eksempel er klimaspørsmålet hvor spenningsfeltet i didaktikken kan knyttes til motsetningene mellom den ny-liberalistiske tanken om at individet står sentralt i endringsevnen, og den kollektivt rettede didaktikken som gjerne forbinder kollektivismen som løsningen på felles problemer. Her ser man sammenhengen mellom verdispørsmål og handling, som ofte kan føre til harmoni eller disharmoni i mennesker. Elin Sæther (2017) beskriver hvordan formålsparagrafen eksempelvis refererer til verdier som respekt for menneskeverdet, naturen og handle etisk og miljøbevisst” (2017, s. 218). Også Hunnes (2015) trekker frem at de overordnede læreplanene fokuserer mer på verdier enn hva fagplanene gjør.

Både Hunnes (2015) og Sætra og Stray (2019) trekker altså frem at en del sentrale innholdsmomenter ikke blir direkte manifestert i faglæreplanene, ettersom forskningsfunnene til Sætra og Stray 2019 viser ser at faglæreplanen er den flest lærere tar utgangspunkt i når de planlegger undervisning vil dette kunne påvirke i hvilken grad verdier og handlinger blir vurdert som viktige ferdighetsområder av lærerne. Hunnes (2015) beskriver blant annet hvordan norske og danske lærere har ”verdier, holdninger og kunnskaper, men ikke faktakunnskaper, som sine sentrale undervisningsmål” (s. 128), dette beskrives som et tankekors, ettersom praksis i vurderingen av elevprestasjoner sjelden etterspør verdier og

holdninger. Hunnes mener en forklaring kan være forbundet med at ferdigheter i verdier og holdninger kan være utfordrende å karaktersette.

### **2.3.5 Kulturforståelse**

Kulturforståelse kan ifølge Fjeldstad (2009, s. 192) forbindes med forståelse for ulike kulturers struktur og logikk. Kunnskap om og forståelse av er to ulike ting, og ifølge Fjeldstad dreier kulturforståelse om evnen til å vise at menneskelig adferd ofte er forbundet med kulturell logikk. I dette ligger det et premiss om at kunnskaper om andre egne kulturelle praksiser ikke er tilstrekkelig for å forstå hvordan og hvorfor de har oppstått. At samfunnsfaget bidrar til å avdekke, nyansere og fortolke slike mekanismer er noe Fjeldstad kaller ”perspektivering” (s.193), denne evnen beskrives som forbundet med å forstå kulturer og kulturell praksis gjennom kategoriske og nyanserte innfallsvinkler.

### **2.3.6 Kausalitet**

Kausalitet i samfunnsfaget er en ferdighet gjerne forbundet med evnen til å forstå og vurdere årsakssammenhenger. Å kunne forklare og vise til årsakssammenhenger er et ferdighetsområde som kan forbindes med konkrete saker i vår nære eller fjerne samtid, eller med mer sammensatte metodiske øvelser i korrelasjon. Slik sett kan ferdighetsområdet kausalitet inngå i både konkrete hendelser og isoleres som en teknisk ferdighet.

### **2.3.7 Formuleringer av hypoteser**

Å formulere hypoteser er en ferdighet som Fjeldstad bidrar til å trene elevens ”sosiologiske fantasi” (2009, s. 193). Det å bli gitt muligheten til å undersøke et fenomen gjennom selv å stake ut retningen og å finne frem er en læreplanformulering som kan gi elever frihet til å bruke sine egne interesser og ferdigheter i undervisningen. Fjeldstad beskriver hypoteseformuleringer som hvordan man formulerer antagelser om hvorfor to eller flere fenomener henger sammen. Koritzinsky (2014, s.187) beskriver hvordan den generelle delen av den norske læreplanen vier mye plass til denne typen ferdighetsorientering, hvor elevene får mulighet til å være spørrende og undersøkende. Også den nylig innførte utforskeren i det

norske læreplanverket oppfordrer i særlig grad til at elever skal undersøke og utarbeide egne planer for metodisk tenkning og undersøkelser.

I samfunnsfagdidaktikken er utviklingen av den demokratiske medborgeren en sentral og hyppig diskutert problemstilling. Der det i læreplaner oppfordres til didaktisk praksis som bidrar til kritiske og selvstendige arbeidsformer, kan dette betraktes som et uttrykk nettopp for denne delen av det pedagogiske paradoks (Säljö et.al 2016, s. ), som krever at skolen gir rom for både for menneskers frie egenart, og definisjonsmakten for innholdet. Målet om selvbestemmelse beskrives av Solhaug (2006) som forbundet med at elever skal finne seg en ”identitet som medborger i en samfunnsmessig kontekst” (s. 230), Solhaug trekker frem Deweys ansvarliggjøring av skolen som premissleverandør for utvikling av et kritisk, men konstruktivt forhold til samfunnet (Dewey 2000, s.72, gjengitt i Solhaug, 2006, s. 230). Solhaug bruker dette argumentet og forbinder det med arbeidsformer som lar elever få reflektere og utvikle handlingskompetanse. Også Børhaug beskriver den ”faglige, empiriske analysen” (2005, s. 178) som en sentral ferdighet i samfunnsfaget og særlig forbundet med elevens mulighet til hypotesetesting. Børhaug knytter denne ferdigheten til et dannelsesperspektiv, hvor muligheten til å ta kontroll over egen læring og være kritisk til andres beskrivelser står sentralt.

### **2.3.8 Modellbruk**

I følge Koritzinsky (2014, s.190) er det viktig at elever får trening i å forstå og forklare sammenhenger i samfunnsfaget. Et forslag intendert til å bidra til å utvikle slike ferdigheter er i følge Koritzinsky å ta i bruk modeller som kan bidra til visualisering og kartlegging av den faglige tematikken. Koritzinsky mener det kan være nyttig å bruke slike forklaringsmodeller for å vise hvordan for eksempel en faktor fører til en annen, dette skal bidra til å synliggjøre logikken bak forskjellige komplekse samfunnsforhold. Fjeldstad (2009, s. 193) beskriver kort hvordan modellbruk kan være et ferdighetsområde som spiller på forventningen om elevers mestring og bruken av enkle modeller. Dette kan være geometriske figurer eller symboler som forklarer sammenhenger. Denne ferdighetskategorien bør ikke forveksles med informasjonsbehandling som i større grad handler om *tolkning* av tall, grafer og modeller.



### **2.3.9 Grunnleggende ferdigheter**

Denne kategorien er tiltenkt for å undersøke i hvor stor grad det legges didaktiske føringer i faglæreplanen som beskriver arbeidsformer i faget. Lesing, skriving, samtale og presentasjon er mye brukt arbeidsmetoder i samfunnsfaget (Solhaug 2006, s. 235), men i hvor stort omfang det er systematisert gjennom faglæreplanen er uvisst. De grunnleggende ferdighetene etter det norske utdanningsdirektoratets beskrivelser er lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Jeg vil i denne ferdighetskategorien undersøke og sammenlikne de ulike landenes eksplisitte formuleringer etter i hvor stor grad disse grunnleggende ferdighetene brukes som læringsmål.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil oppgavens tilnærming til metodisk fremgangsmåte gjennomgås. Denne studien benytter en kvalitativ tilnærming som forskningsdesign, men har innslag av frekvensmåling. Analysen er todelt og er basert på data samlet inn fra de nordiske landenes utdanningsforvaltning.

I oppgaven gjennomføres det en læreplananalyse for å finne svaret på forskningsspørsmålet: “Hvilke samfunnsfagdidaktiske og pedagogiske syn kommer til uttrykk i faglæreplanene i samfunnsfag i de nordiske landene Norge, Sverige, Danmark og Finland”. Informasjonen som besvarer denne problemstilling er i all enkelthet tilgjengelig for de som leser læreplanene. Det metodiske målet for oppgaven har derfor i stor grad vært å finne en fremgangsmåte som kan tjene både formålet om å systematisere og presentere læreplanene på en måte som gir god oversikt samtidig som den muliggjør en komparativ analyse og en diskurs omkring potensielle tendenser man kan finne i læreplanene i de nordiske landene, oppgavens studieobjekt er læreplanen i samfunnsfag i fire nordiske land.

I tilnærmingen til denne problemstillingen har det blitt gjennomført en rekke overveielser når det kommer til metodisk fremgangsmåte. Problemstillingen har flere ganger blitt modifisert og en rekke metodiske virkemidler har blitt vurdert opp mot hverandre. Som beskrevet i kapittel 2. regnes læreplanen som et av mange elementer som til sammen bidrar til å forme skolen som system. Ulike perspektiver og nivåer trekkes gjerne frem som hjelpeligne avgrensninger i utdanningsforskningen, og man ser artikler og forskningsarbeid på “elevnivå”, “lærernivå” og “systemnivå”, eller i krysningen og spennvidden mellom disse. I denne oppgaven er det gjort en avgrensning, og analysen befinner seg på læreplannivået, det er derfor viktig å merke seg at analysen i denne oppgaven ikke nødvendigvis sier noe om hvilken *læring*, i bred forståelse av ordet, som foregår i opplæringen i de respektive landene, men heller undersøker det dokumentet som ligger til grunn for samfunnsfagundervisningen.

Denne oppgaven har som formål å kartlegge og undersøke hvordan samfunnsfagdidaktiske kategorier kommer til uttrykk i de nordiske landenes læreplaner i faget, samt å plassere læreplanene i en læreplanteoretisk tradisjon. Som metode er det derfor benyttet kvalitativ innholdsanalyse for å kode, systematisere og kategorisere innholdet i planene. Kategoriene

beskrives i detalj senere i kapittelet. Disse kodene er utviklet for å avdekke faglige nyanser i hvert enkelt lands faglæreplan, for så å legges til grunn for oppgavens komparative analyse i resultatdelen.

Som nevnt tidligere er analysen todelt, den første delen ønsker å gi en overordnet beskrivelse av de innholdsmessige prioriteringene som er gjort i de ulike landene, altså hvordan faglæreplanen presenteres for omverden. Formålet er å kunne si noe om hvilke pedagogiske og strukturelle virkemidler som får størst plass i planene.

Den andre delen av analysen ønsker å gå nærmere inn på hvilke faglige elementer som er tilstede i mål og innholdsbeskrivelsene i faget, som oppgaven har valgt å kalle innholds- og ferdighetskategorier. Den todelte tilnærmingen bidrar til at oppgaven bruker både deskriptive koder knyttet direkte til hvilket innhold som er i læreplanen, jamfør den første delen beskrevet ovenfor, og fortolkende koder som i større grad preges av min forståelse av innholdet i teksten.

I metodekapittelet har jeg etterstrebet å bruke litteratur og teori som er direkte relevante for oppgavens analyse. Et raskt litteratursøk innenfor de temaene denne oppgaven dekker gir flere tusen treff. Målet for dette kapittelet har derfor vært å være selektiv med utvalget, og i hovedsak benytte metodiske bidrag som er relevant for å undersøke oppgavens problemstilling. Her er det særlig det geografisk komparative aspektet; sammenlikningen mellom land, og innholdsanalysen; tekstanalyse av innholdskomponenter som har vært tematiske utgangspunkt.

I dette kapittelet vil det først gis en beskrivelse av datagrunnlaget, så en beskrivelse av hvordan studien metodisk kan plasseres både innenfor kategorien komparativ analyse og kvalitativ innholdsanalyse. Videre vil metodekapittelet presentere det analytiske rammeverket bestående av datautvalg, datainnsamling og kodeskjema. Til slutt vil metodiske avveininger presenteres.

## 3.1 Datagrunnlag

I denne oppgaven analyseres fire læreplaner i samfunnsfag fra Danmark, Finland, Norge og Sverige. Planene er hentet fra de respektive landenes ansvarlige utdanningsforvaltnings nettsider. Utvalget av planer er basert på mailkorrespondanse med utdanningsforvaltningene utenfor Norge, dette for å sikre at faglæreplanene kan regnes som sammenliknbare ut fra elevelder, faglig nivå og timeantall.

Som det vil bli beskrevet i kapittel 3.2 er det en utfordring i komparative forskningsdesign når objektet man undersøker fortoner seg ulikt. Alle landenes læreplaner som sammenliknes i denne oppgaven kommer fra egenartede skolesystemer med ulike faginndelinger og ulikt omfang i timeantall. Særlig organiseringen av samfunnsfaget i Finland skiller seg ut fra de andre landene. Målsettingen i oppgaven har vært å finne faglæreplanene i samfunnsfag fra første året på videregående skole i alle landene. Slik det er illustrert under.

Elevenes alder / Land	1-6 år	6-16 år	16 år (Første gymnasår)	17	18-	19- år
Norge	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring <b>Læreplan:</b> <i>Samfunnsfag (SAF1-03)</i> Estimert omfang: 84 skoletimer.			Universitet / Høgskole
Sverige	Förskola	Grundskola	Gymnasieskolan <b>Læreplan:</b> <i>Samhällskunskap 1b</i> Estimert omfang: 100 timer			Universitet / Högskola
Danmark	Vuggestuer / Børnehave	Folkeskole / Grundskole	VUC / Gymnasium Institusjoner for erhvervsettet uddannelse <b>Læreplan:</b> <i>Samfundsfag nivå c (STX)</i> Estimert omfang: 75 timer			Universitet Profesjonshøgskole Erhvervsakademi
Finland	Småbarnsped.	Grundläggande utbildning	Gymnasi utbildning Yrkesutbildning <b>Læreplan:</b> <i>Det finländska samhället (SL1), Ekonomikunskap (SL2) og Finland, Europa och en värld i förändring (SL3)</i> Estimert omfang: (38x3): 114 timer			Universitet / högskola / yrkeshögskola.

Figur 1: Forenklet oversikt over landenes skolesystem og læreplanutvalget i samfunnsfag. (Eurydice 2019)

I denne oppgaven redegjøres det for organiseringen av den videregående opplæring er ulik i alle landene som undersøkes. For eksempel er det første gymnasåret, særlig i Finland, preget av en vesentlig mye større grad av frihet når det kommer til valg av fagsammensetning enn de andre landene som undersøkes. Jeg har på bakgrunn av dette besluttet å gi en forenklet gjennomgang av landenes utdanningssystem, med særlig fokus på første år i videregående opplæring, såkalt første gymnasår i de andre nordiske landene.

I Finland kan elevene velge mellom en rekke kortere kurs hvor noen er obligatoriske og andre valgfrie (Finnish National Agency For Education 2018:13, s. 16). Dette gjør det spesielt utfordrende å sammenlikne innholdet i planene med andre mer omfattende obligatoriske fag i de andre landene. Jeg har derfor valgt, basert på korrespondanse med landenes utdanningsforvaltning om fagenes omfang, å slå sammen de obligatoriske finske kort-kursene til ett fag. Denne avgjørelsen er basert på et estimat om kursenes omfang som er oppgitt til å ha et omfang på omkring 38 timer, derfor er de tre finske kursene i *Samhällslära; Det finländska samhället (SL1)*, *Ekonomikunskap (SL2)* og *Finland, Europa och en värld i förändring (SL3)*, slått sammen til ett fag. Disse kursene er ikke like forbundet med alders og klassetrinn som de andre, det er derfor naturlig å anta at de er mer omfattende enn planene som er tilpasset første års gymnaselever.

Også i Danmark er det stor valgfrihet for elever som skal velge videregående opplæring, den såkalte *gymnasiale uddannelse* kan tilby et stort antall studieretninger. I det danske systemet velger elevene mellom ulike *ungdomsuddannelser* som *erhvervsrettet uddannelse* (yrkesfag) og *gymnasium* (studieforberedende). Elevene kan velge mellom ulike studieretninger på gymnaset med ulik fordypning i tekniske, merkantile, og samfunnsfaglige retninger (htx, hhx, stx og hf), disse har ulike studieløp og læreplaner. I korrespondanse med det danske undervisningsministeriet har jeg fått informasjon om at de fleste elevene ved den generelle studieforberedende linjen, stx, begynner på c-nivå i samfunnsfag. Dette har elevene som fellesfag frem til november, før omkring halvparten velger et høyere nivå (B-A) i faget. Etersom C-nivået er obligatorisk første gymnasår og har tilnærmet likt timeantall som de norske, svenske og finske læreplanene har jeg valgt å inkludere faget *Samfunnsfag nivå c* som har et oppgitt omfang på 75 timer av 60 min (Uddannelses og forskningsministeriet 2019). Den svenske læreplanen oppgaven inkluderer i analysen er *samhällskunskap 1b*, dette er et 100 poengsfag i det svenske *högskoleförberedande* gymnaset, og er et obligatorisk emne for

elever som velger gymnasieskolan og inkluderes i flere av de ulike valg-programmene svenske elever kan velge mellom (Skoleverket 2019). *Samhällskunskap 1b* er sammensatt av to komponenter som bygger på hverandre og gjør det mulig for elever ved andre utdanningsretninger å ta *samhällskunskap 1a1* som er første del av *1b*. På det svenske Skoleverkets hjemmesider kommer det ikke tydelig frem hvilket omfang fagene (kursene red. am) skal ha i antall skoletimer. Etter korrespondanse med det svenske skoleverket har jeg fått vite at det finnes en kobling mellom antallet poeng de svenske kursene har i benevnelsen og hvor mange timer det skal undervises i kurset, men praksisen knyttet til timeantall kan ha lokale variasjoner. Ut fra den informasjonen som er gjort tilgjengelig fra Skoleverket vil oppgaven ta utgangspunkt i at kurset *Samhällskunskap 1b* har omkring 80-100 undervisningstimer.

Den norske læreplanen som analyseres er læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03) kompetansemål etter Vg1/Vg2, sist revidert i 2013, med et omfang på 84 skoletimer i VG1 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette faget er et obligatorisk fellesfag for alle som tar videregående opplæring, både innenfor yrkesfag og studiespesialisering. Faget gjennomføres som regel på første året i videregående skole.

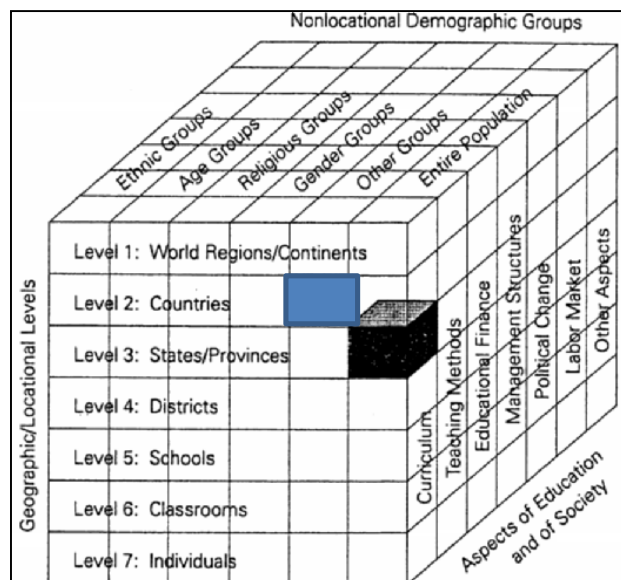
## 3.2 Komparativ analyse

En komparativ analyse bygger på sammenlikninger av ulik art. Dette er en forskningsmetode som nettopp forsøker å utforske likheter og forskjeller mellom blant annet systemer, fenomener eller som i denne oppgaven, læreplaner fra ulike land. En slik metode kan bidra til å generere forståelse og kunnskap av de verkene man undersøker, men også bidra med andre slutninger og overordnede perspektiver. Enkelt fremstilt beskriver Charles Ragin (1989) kjernen i den komparative utdanningsforskningen slik: “Sammenlikninger egner seg først og fremst til å utforske likheter og forskjeller mellom kasus/ det man studerer, for derigjennom å peke på sammenhenger i det man studerer” (Ragin 1987, gjengitt i Sivesind et al. 2011, s. 60).

Et kjent rammeverk for å illustrere hvordan komparativ internasjonal utdanningsforskning kan gjennomføres som en flernivåanalyse er ofte illustrert gjennom figuren ”The Bray and Thomas Cube” (Mark Bray og R.Murray Thomas 1995, s.475 gjengitt i Bray, M., Adamson, B., Mason, M. 2007, s. 9). Illustrasjonen til Bray og Thomas viser hvordan komparativ

utdanningsforskning kan gjennomføres på flere ulike målenivåer, hensikten med en slik illustrasjon blir særlig forbundet med effekten av billedgjøring av ulike målenivåer i utdanningsforskningen. På forsiden av kubens ser man syv ulike geografiske nivåer, denne oppgaven plasseres i nivå 2 "Countries". På høyre side av kubens ser man hvilke områder av utdanningssystemet og samfunnet som skal dekkes i undersøkelsen, i denne oppgaven er det læreplanen, curriculum, som undersøkes. På oversiden ser man hvilken populasjon man ønsker å undersøke, i denne studien er "other groups" definert som elever i videregående skole som tar samfunnsfag det første året (aldersgruppe 16-17 år). Den blå kubens plasserer analysenivået for denne oppgaven.

Figur 2: "The Bray and Thomas Cube". Et rammeverk for komparative utdanningsvitenskapelige studier



Kilde: Bray & Thomas (1995), p. 475. Gjengitt i Bray et.al. 2007, s. 9).

### 3.2.1 Utfordringer i den komparative undersøkelsen

Lesley Bartlett og Frances Vavrus (2017, s. 5) trekker på Ragins (1989) bidrag til et rammeverk for komparative studier og foreslår en "comparative case study approach" (s.7), forkortet CCS. Dette er en tilnærming til et komparativt forskningsdesign som benytter seg av både tradisjonelle sammenlikningende "compare and contrast" metoder, men også en mer utforskende tilnærming som har til hensikt å undersøke et fenomen etter en gitt problemstilling eller interesse. I følge Barlett og Vavrus kan denne fremgangsmåten være et



kjærkomment bidrag til mer tradisjonelle case-studier ettersom den åpner opp for å følge opp interessante fenomener i forskningsmaterialet.

CCS-fremgangsmåten har vist seg å være særlig relevant i denne oppgaven ettersom statistiske didaktiske sammenlikningskriterier har vært utfordrende å etablere. Når jeg har funnet særtrekk ved en læreplan som ikke har passet inn i opprinnelige kategorisystemet, har det derfor vært nødvendig å ta standpunkt til om hvorvidt dette funnet skal inkluderes som en egen kategori, eller tolkes som en del av en etablert kategori. Denne typen metodiske avgjørelser blir særlig relevant i skille mellom et bundet og et åpent forskningsdesign (Barlett og Vavrus 2017, s. 9).

I følge Barlett og Vavrus har det vært en utbredt praksis i komparative casestudier at man forsøker å ”binde” casene til et avgrenset kategorisystem, det argumenteres videre for at denne praksisen kan stå til hinder for kvalitative forskningsmål; ”This sort of systems thinking, within an arbitrarily defined boundary is inconsistent with the emergent design required of good qualitative research” (Barlett og Vavrus 2017, s. 9). I denne oppgaven har det metodiske rammeverket utviklet seg fra å etterstrebe en tydelig kategoriinndeling, særlig inspirert av analysrammene presentert av Sivesind et. al (2003, s. 7) til å i større grad etterleve argumentasjonen fra Barlett og Vavrus (2017) som åpner opp for å lage egne kategorier og koder der man har funnet særpreg i tekstene. Kategoriinndelingene som først ble utviklet viste seg å være for snevre til å gi et godt bilde av hvilke særpreg de forskjellige læreplanene har. Dette gjaldt særlig kategorien ”vurderingskriterier” i grunnkategoriene, som måtte legges til ettersom denne kategorien tok stor plass i flere av faglæreplanene uten at dette var ventet. Også i de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene var det nødvendig å inkludere ”grunnleggende ferdigheter” ettersom disse ikke ble representert i de opprinnelig etablerte kategoriene.

Uten å tre for dypt inn i generelle metodiske avveininger i komparativ utdanningsforskning, skal det sies at med utgangspunkt i denne oppgavens problemstilling har det etter mitt skjønn vært behov for å benytte fremgangsmåter både fra tradisjonelle case-studier, samt fra den mer utforskende CCS-metoden for å riktig fremstille og sammenlikne læreplanene. Dette har jeg løst gjennom en todelt analyse som ønsker å fremstille læreplanene (1) overordnet og beskrevet gjennom etablert læreplanteori, og (2) utforskende og undersøkende basert på

fagdidaktiske ferdighetskategorier, samt med mulighet for å oppdage nyanser utenfor kategoriene.

Et raskt overblikk over faglæreplanene som ligger til grunn i denne analysen tilsier at de er svært ulike med tanke på organisering. Det faglige innholdet presenteres ulikt i de forskjellige landene både med tanke på formuleringer og disposisjoner. Sammenlikningen skjer altså mellom dokumenter som i seg selv fortøner seg som relativt ulike. Der den norske læreplanen eksempelvis lister opp kompetansemål under hovedkategorier, har den svenske læreplanen en punktvis gjennomgang av *centralt innehåll* etterfulgt av detaljrike *kunnskapskrav* med begrunnelser for ulike karakterer.

I følge Sivesind et al. (2011, s. 60) forutsetter sammenlikninger av ulike lands læreplaner et felles sett av kategorier. Kategoriene bør avledes teoretisk, men kan og bør tilpasses det som undersøkes. Når læreplanene fremstår som svært ulike vil det derfor være det teoretiske rammeverket som må regnes som retningsgivende for undersøkelsen (Sivesind et. al 2011, s. 60). Jeg har valgt å kombinere denne fremgangsmåten med den mer utforskende CCS-metoden som har gjort det mulig å legge til kategorier underveis i analysen. I denne oppgaven er det som nevnt tidligere et todelt fokus for den komparative analysen. Et aspekt handler om læreplanenes *form* og en annen om innholdet i *delmålene*. Det er under disse kategoriene at kodingsreglene og den kvalitative innholdsanalysen blir retningsgivende.

### **3.3 Kvalitativ innholdsanalyse**

Kvalitativ innholdsanalyse er en metodisk fremgangsmåte som baserer seg på at tekst kan gi kunnskap om konkrete forhold gjennom systematisering. I følge Bratberg (2018, s. 25) kjennetegnes kvalitativ innholdsanalyse, også omtalt som idéanalyse, av at forskeren er på jakt etter ideer og særtrekk i datamaterialet. Bratberg presiserer at man i denne formen for analyse ønsker å spore underliggende ideer, samtidig som at hvor ofte noe nevnes også blir ilagt betydning. I denne oppgaven vil målet med innholdsanalysen være å stykke opp, telle, kategorisere og tolke tekstenheter i de skandinaviske læreplanene. Gjennom denne fremgangsmåten ønsker jeg å få frem nyanser fra tekst som i utgangspunktet ikke er tilgjengelig ved enkel gjennomlesning. Målet med analysen i denne oppgaven er å trekke

slutninger om de ulike landenes didaktiske praksis utledet fra det observerbare innholdet i de respektive læreplanene, altså oppgavens empiriske materiale.

Innholdsanalysen kan ifølge Bratberg (2018, s. 123) ha en todelt målsetting, den kan kvantifisere og manifestere elementer i teksten, men også bidra med forklaringer på hvorfor likheter eller ulikheter finner sted basert på forhold som eksisterer utenfor teksten. Bratberg beskriver i denne sammenheng hvordan innholdsanalyser kan ta ulike metodiske retninger, som ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende. Dette i form av diskursive (*discourse analysis*) og mer kvantitative analyser (*content analysis*) som begge kan brukes med innslag fra hverandre. I følge Philip Mayring (2004, s. 269) kan kombinasjonsopplegg, slik som denne oppgaven gjennomfører, bidra til å redusere dikotomien mellom disse to retningene innenfor innholdsanalysen.

Det er også i følge Hsiu-Fang Hsieh og Sarah E. Shannon (2005, s. 1258) en limiterende fremstilling å beskrive innholdsanalysen som en enten kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode, i følge deres argumentasjon kan de kvantifiserbare dataene bidra i en kvalitativ innholdsanalyse. Deres bidrag til metodelitteraturen kategoriserer innholdsanalysen som en kvalitativ metode kategorisert etter hvor rigid den er i tilnærmingen til kodeskjema, kodenens opprinnelse og troverdighetsutfordringer (s. 1277). Hsieh og Shannon skiller mellom tre ulike former for innholdsanalyse. I denne oppgaven er det rammeverket fra den teoridrevne innholdsanalysen (*directed content analysis*) som benyttes, her åpnes det opp for at læreplanene kan analyseres etter både teoridrevne kategorier, slik oppgaven har avledet fra læreplanteori og samfunnsfagdidaktiske kunnskaps og ferdighetskategorier, samtidig som det åpnes opp for å legge til nye koder dersom man finner disse i løpet av analysen. Denne klassifiseringen illustreres slik:

**TABLE 4: Major Coding Differences Among Three Approaches to Content Analysis**

<i>Type of Content Analysis</i>	<i>Study Starts With</i>	<i>Timing of Defining Codes or Keywords</i>	<i>Source of Codes or Keywords</i>
Conventional content analysis	Observation	Codes are defined during data analysis	Codes are derived from data
Directed content analysis	Theory	Codes are defined before and during data analysis	Codes are derived from theory or relevant research findings
Summative content analysis	Keywords	Keywords are identified before and during data analysis	Keywords are derived from interest of researchers or review of literature

Figur 3: Hovedforskjeller mellom tre tilnærminger til koding i innholdsanalyser (Hsieh og Shannon 2005, s. 1286)

I denne oppgaven vil det være Bratbergs (2017) førstnevnte premiss som ilegges størst vekt, altså det kvantifiserbare innholdet i tekstene basert på de utarbeidede kodene (s. 123). Denne metodiske avveiningen gis en grundig gjennomgang av Hardy, c. Harley, b & Phillips, N. (2004) hvor både ulikhetene i og mulighetene for kombinasjonsopplegg i forskningen legges frem. Hardy et.al (2004, s. 19) argumenterer for at motsetningene mellom fremgangsmåtene har blitt unødvendig polarisert i samfunnsvitenskapen, ettersom begge formene for innholdsanalyse kan betraktes som utfyllende og bidra til et mer nyansert og utforskende bilde av den virkeligheten man forsøker å undersøke. Dette fremlegges slik:

*“Research is, from this perspective, an exercise in creative interpretation that seeks to show how reality is constructed through texts that embody discourses; in this regard, content analysis provides an important way to demonstrate these performative links that lie at the heart of discourse analysis”* Hardy, c. Harley, b & Phillips, N. (2004, s. 22)

I denne oppgaven ligger det riktignok begrensninger i datamaterialet til å gi en fullverdig diskursanalyse, ettersom hovedvekten av læreplanenes diskurs som regel er lagt til de overordnede delene. Etter min tolkning av Hardy et.al er det nettopp det kombinatoriske elementet i designet som kan bidra til at innholdsanalysen også kan kommentere på førende strukturer, det diskursive. Dette kaller Bratberg ”kollektive virkelighetsoppfatninger” (2018, s. 22). I denne oppgaven vil det diskursive avledes fra de ulike landenes faglige prioriteringer slik de kommer til uttrykk i faglæreplanene, analysen kan derfor sies å befinne seg et sted midt mellom det kvantifiserbare, og det idemessige. Bratberg referer til Bergstrøm og Boréus

(gjengitt i Bratberg 2018) og beskriver denne typen analyse som ”tankekonstruksjon som til forskjell fra inntrykk og holdninger utmerkes av en viss kontinuitet” (2018, s. 25).

For å oppsummere finnes det altså flere tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse som metode. Hovedforskjellen beskrives i ulike publikasjoner (Bratberg 2018, Hardy et.al 2004, Hsieh og Shannon 2005) som særlig forbundet med avveininger forbundet med ulik grad av kvantifisering og tolkning. I denne oppgaven er det de metodiske føringene innenfor den summative innholdsanalysen som benyttes (blant annet utledet fra Hsieh og Shannon 2005, s. 1283). Denne formen for analyse ønsker å spore underliggende ideer i tekstmaterialet gjennom å kvantifisere og analysere tekstenheter i læreplanene. Gjennom denne tilnærmingen vil både *hvor ofte* noe nevnes og *hva* som nevnes ha betydning for analysen.

### **3.3.1 Rammene for den analytiske fremgangsmåten**

I følge Hsiu-Fang Hsieh og Sarah E. Shannon (2005, s. 1258) trenger alle former for kvalitativ innholdsanalyse et analytisk rammeverk tilpasset det forskningsmaterialet man undersøker. Hvilke rammeverk man benytter henger her sammen med hvilken tilnærming man har til koding, kodenenes opprinnelse samt utfordringer forbundet med reliabilitet, vil studien kunne få de samme resultatene dersom andre gjennomfører den.

I arbeidet med analyseverktøyet i denne oppgaven har de ulike språklige og forskningsmessige tradisjonene innenfor innholdsanalyse gjort det utfordrende å finne et teoretisk forankret rammeverk som er direkte tilpasset utdanningsvitenskapen. Også Bratberg beskriver den kvalitative innholdsanalysens metodelære som i mangel av en tydelig kanon (2018, s. 68). Det sentrale utgangspunktet for fremgangsmåten i oppgaven har, som beskrevet tidligere, vært forbundet med en kombinatorisk målsetting. Formålet har vært å både systematisere og fremstille, samtidig som det skal være mulig å oppdage nye ting underveis. Det er altså innslag av både kvantitative og kvalitative metodiske elementer. I følge Hsieh og Shannon (2005) er denne typen innholdsanalyse teoridrevne (oversatt), ”*directed*” (s.1283). Dette fordi den baserer seg på at kvantifisering og oppsamling av tekstenheter som er blitt kodet ut fra kategorier basert på tidligere teori, samtidig som den åpner opp for å oppdage nyanser underveis i analysen.

For å gjennomføre en god kvalitativ innholdsanalyse kreves det at den analytiske fremgangsmåten er godt strukturert. Innenfor metodelitteraturen er det flere bidragsytere til slike strukturingsmodeller. Både Hsieh og Shannon (2005) og Mayring (2004) fremmer argumentasjonen om at en regelbundet struktur for fremgangsmåte er sentral i innholdsanalysen, men det er i hvor stor grad kodingen regnes som induktiv eller deduktiv som avgjør hvor bundet analysen kan sies å være til tidligere forskning, og hvorvidt fokuset kan sies å ligge på kvantifisering eller fortolkning.

### 3.4 Kategorisystemet

I denne oppgaven er det i all hovedsak blitt brukt deduktiv koding der kodingsprosessen har blitt styrt av fastsatte kategorier, men ikke uten unntak. Arbeidet med kategoriseringen har utviklet seg gradvis i løpet av arbeidet med oppgaven. Der innholdet i læreplanene ikke har passet inn i de gitte kategoriene har dette gjort det nødvendige å revidere kategoriene, eller lage nye kode-enheter. Det skal også nevnes at det endelige kategorisystemet ble modifisert mange ganger før jeg besluttet å ta utgangspunkt i kunnskaps- og ferdighetskategoriene utviklet av Dag Fjeldstad (2009), i kombinasjon med grunnleggende ferdigheter som jeg har lagt til etter eget skjønn. I denne prosessen har jeg forhørt meg med mange ulike fagpersoner og medstudenter om innspill til kategoriinndelinger som kan sies å inkludere den bredden som samfunnsfaget har.

Det opprinnelige kategorisystemet bar preg av å være veldig påvirket av aktuelle didaktiske temaer, som for eksempel drøfting, demokrati, medborgerskap og dannelse, for å nevne noen. Disse kategoriene viste seg å være for spesifikke til å kunne brukes i en komparativ sammenlikning. Jeg har ønsket å gi et overordnet bilde som kunne presenterer landene komparativt. Dersom ”drøfting”, som blir brukt i norske læreplaner, skulle blitt en egen målekategori ville dette gjort fremstillingen av dataen utfordrende ettersom ordet, og meningsinnholdet ikke blir benyttet på samme måte i de andre landene.

Basert på resonnementene ovenfor besluttet jeg å lage overordnede kategorier som ”kunnskap- og ferdigheter”, hvor for eksempel enheten *drøfting* kan kategoriseres under ferdigheten ”kausaltet”, og få sin plass under denne kategorien under en egen kode-enhet.

Der de andre landene har vist tilsvarende læringsmål, har dette blitt plassert under samme kategori, men også der med en egen enhet.

Det skal riktignok sies at kategorisystemet slik det er utformet i denne oppgaven på ingen måte i stand til å gi en fullverdig nyansert fremstilling av den kompleksiteten som måling av komplekse ferdigheter innebærer, i svært mange tilfeller vil et læreplanmål overlappe og dekke flere ferdighetsmål samtidig. For eksempel vil læreplanmål som omtaler *demokrati og medborgerskap* både kunne be om begrepskunnskap, holdninger og kulturforståelse. Det har derfor vært nødvendig å kode noen læreplanmål under flere kategorier. Slik kategorisystemet nå fremstår var måten jeg fant det *mest* hensiktsmessig sammenlikne læreplanene ut i fra.

I utviklingen av kategorisystemet vurderte jeg blant annet å kategorisere læreplanene ut fra større målekategorier som for eksempel Børhaugs skille mellom samfunnsfagets rolle som enten legitimerende og kognitivt (2005, s. 173), hvor politisk styring, individuell nytte og danning kunne skapt utgangspunktet for kategoriinndelinger. Det umiddelbare motargumentet jeg fant mot et slikt forskningsdesign er særlig basert på (1) problemstillingens mål om å undersøke bredden i arbeidsmetoder, faglige krav og nyanser, samt (2) måten læreplaner på mange måter kan leses som politiske og pedagogiske dialog-formuleringer, slik det beskrives i kapittel 2.2. Disse formuleringene kan gjøre det utfordrende å trekke ut tydelige synspunkter av en slik karakter. Argumentasjonene ovenfor samt innspill og samtaler med fagpersoner og medstudenter har bidratt til å utforme det kategorisystemet som foreligger.

### **3.5 Metodisk fremgangsmåte**

I følge Hsieh og Shannon bør alle innholdsanalyser følge syv klassiske steg for å sikre en systematisk fremgangsmåte når man skal analysere og undersøke tekster (2005, s.1285). Også Mayring opererer med et liknende sett av kriterier, men i et noe mer finmasket format (2014, s. 39). Argumentasjonen for en slik steg-for steg tilnærming er særlig forbundet med at undersøkelsene skal gjøres forståelige og mulige å replisere for leseren. Strukturerte fremgangsmåter gjør også analysen testbar og mulig å bruke for andre forskere, og er også et premiss for å anerkjennes som forskningsmetode. Et forbehold som både Hsieh og Shannon (2005, s1285) og Mayring (2014, s. 53) trekker frem er at metoden må tilpasses materialet og

de spesifikke utfordringene man møter, disse er det riktignok viktig å legge frem, slik det blant annet er gjort i delkapittelet over.

Alle disse fremgangsmåtene henger sammen med hvilken tilnærming man har til kodingsprosessen, slik det blir fremvist i tabell 3.3.1. Det er særlig kodingens opprinnelse, og friheten man legger i kodingsarbeidet som styrer hvor åpen eller bunden innholdsanalysen kan sies å være.

Jeg vil nå gi en rask gjennomgang av Hsieh og Shannons (2005, s.1285) 7 steg (som er blitt oversatt), og kommentere hvor og hvordan de er gjennomført i oppgaven.

- 1 Formulere forskningsspørsmålet som skal besvares.
  - 1.1 I denne oppgaven er forskningsspørsmålet redegjort for i kap. 1. 1
- 2 Velge ut datamaterialet som skal undersøkes.
  - 2.1 Utvelgelsen av datamaterialet presenteres i kap. 1.2
- 3 Definere kategoriene som skal brukes i undersøkelsen.
  - 3.1 Kategoriinndelingene som ble utviklet til denne oppgaven har vært igjennom flere revideringer, som nevnt i kap. 3.3.1 har dette kanskje vært oppgavens største metodiske utfordring ettersom læreplanmålene var utfordrende å plassere i grupper som oppleves som gjensidig utelukkende. Disse overveielserne kulminerte i en todelt analyse som i første rekke tar for seg faglæreplanenes struktur etter prioriterte ”grunnkategorier” som er utviklet etter læreplanteoretiske bidrag, og en samfunnsfagdidaktisk analyse som er utviklet med utgangspunkt i Dag Fjeldstads kunnskaps- og ferdighetskategorier i samfunnsfag (2009, s. 192), med innslag av egenutviklede kategorier. Den siste analysen forholder seg til kun til faglæreplanenes eksplisitte læringsmål.
- 4 Skissere kodingsprosessen og retningslinjer for kodingen.
  - 4.1 Utviklingen av kodingen og retningslinjene frem er redegjort for i henholdsvis kapittel 4. og 3.4. Kodingsprosessen har pågått i flere omganger og må sees i sammenheng med utviklingen av kategorisystemet. I første omgang har gjennomlesning av de ulike læreplanene med målsetting om å finne materiale som har gitt uttrykk for logiske enheter blitt gjort. Dette har formet det endelige kategorisystemet, og hvilke analyseneheter (koder) som har blitt lagt til hver kategori.
- 5 Implementering av kodingen



- 5.1 Kodene som plasseres i de ulike kategoriene slik de er fremvist i kapittel 2. 5 - 2.6 presenteres sammen med resultatene i kapittel 4. Kodeskjemaet legges også til som vedlegg til oppgaven. (nr.?)
- 6 Bestemme validiteten, ”trustworthiness” (Hsieh og Shannon 2005, s.1285). Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.
- 6.1 I hvor stor grad oppgaven kan regnes som pålitelig, og hvilke forbehold som må inkluderes gjennomgås nærmere i kapittel 3.6.
- 7 Analysere resultatene fra kodingsprosessen.
- 7.1 Resultatene fra kodingen presenteres i resultatdelen, kapittel 4., der resultatene fra begge analysene presenteres. Først gis det en komparativ fremstilling av funnene fra kodingen av grunnkategoriene, så en systematisk gjennomgang av resultatene fra analysen av læreplanene ut fra kategorisystemet knyttet til læreplanenes delmål, de didaktiske ferdighetskategoriene.

## 3.6 Retningslinjer for oppgavens koding

Som retningslinje for kodingen i oppgaven har jeg brukt Ottar Helleviks (2011, s. 174) kodekategorier for kvalitative studier. Kodingskategoriene setter merkelapper på deler av tekst som utgjør en relevant enhet, i denne oppgaven er disse kategoriene ulike i de to analysedelene. Denne prosessen beskrives av Hennie Boeije (2010) som ”the process of naming fragments by giving them a summarizing label”(s. 79). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Helleviks definisjoner av enheter i innholdsanalyser; *kodingsenhet* (som beskriver det minste nivået som tilegnes verdi) og *kontekstenheten* som er det høyeste analysenivået som i denne oppgaven avgrensner kodingskategoriene (Hellevik, 2011, s. 174). Læreplanene blir gjenstand for to ulike analyser, med forskjellige kodingskategorier, disse følger med oppgaven som vedlegg. Ettersom oppgaven opererer med en todelt analyse vil jeg beskrive hvordan disse er kodet hver for seg, og ulikt:

### 1. Koding av læreplanenes grunnkategorier:

Grunnkategoriene som gir en overordnet fremstilling av de ulike landenes læreplaner kodes etter analyseenheter på et nivå, dette innebærer at det ikke er noen underkategorier i denne delen av analysen. Kodene er utarbeidet etter læreplanteori og

har som hensikt å kategorisere innholdet i faglæreplanene. Derfor brukes kun Helleviks *kontekstenhet* (2011, s. 174)

2. *Koding av læreplanenes didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier:*

I denne delen av analysen kodes kun læreplanenes kompetansemål ut i fra to nivåer; (1.) Kunnskaps- og ferdighetskategorier og (2). Underkategorier. De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, slik de er presentert i kap. 2.6. har altså flere faglige underkategorier. Underkategoriene er inkludert for å nyansere kategoriene der det har vært behov for det, for eksempel er kategorien «begrepsanvendelse» kodet med to underkategorier; (1) «Definer begrep», og (2) «Bruk begrep i kontekst». Disse underkategoriene er lagt til da jeg har observert at det i datamaterialet finnes interessante forskjeller mellom landene når det kommer til hvordan læreplanene ordlegger seg om ferdigheten begrepsanvendelse. I kodingen av læreplanenes didaktiske kunnskaps og ferdighetskategorier brukes altså både Helleviks kodingsenhet, og kontekstenhet (2011, s. 174).

I arbeidet med kodingen måtte det avgjøres om hvorvidt flere koder kunne brukes på samme analyseenhet, jeg fant det mest hensiktsmessig å kunne bruke flere kategorier på samme analyseenhet der det var nødvendig. Læreplanmålene er flere steder formulert på en måte som gjør det svært vanskelig å kategorisere dem, men der jeg har tolket det slik at læreplanmålet gir uttrykk for flere ferdighetskategorier, har jeg kodet analyseenheten flere ganger.

I arbeidet med oppgavens datagrunnlag har det vist seg at struktureringen og presentasjonen av læreplanteksten er gjort på svært ulik måte i de fire landene som analyseres. Dette har skapt utfordringer og krav til begrensning og innsnevring av datamaterialets omfang for at faglæreplanene skulle kunne gjøres sammenliknbare. Det store analytiske dilemma har vært; skal alle læreplanens dokumenter inngå i analysen, altså veiledere, vurderingskriterier og formålsbeskrivelser eller bør omfanget avgrenses til å kun omhandle faglæreplanen som dokument. Jeg valgte å forholde meg til faglæreplanene alene av komparative hensyn. Dette er i samsvar med avgjørelsen om å ikke inkludere læreplanenes overordnede deler (se kapittel 2.), som jo også inngår i fagene. Dersom alle disse tekstene fra de fire ulike landene skulle blitt inkludert i analysen ville tekstmengden blitt u håndterlig for denne oppgavens tidsramme.

For å videre illustrere denne utfordringen; der den norske læreplanen har laget ”ressurser for samfunnsfag” og ”kjennetegn på måloppnåing” (Utdanningsdirektoratet, 2019) som en

nettressurs knyttet til alle kompetansemålene fra 4.- årssteget til 2. videregående, har for eksempel den danske læreplanen i samfunnsfag C (stx) (Undervisningsministeriet, 2017) innbakte didaktiske prinsipper og arbeidsformer som en stor del av selve læreplandokumentet. I tillegg følger det til denne læreplanen en veileder på 15 sider (Undervisningsministeriet, 2019) som spesifiserer og redegjør for den gjeldende læreplanen for det første gymnasåret. Alle landene har altså faglæreplaner som består av flere deler som er stykket opp. Også den svenske og finske læreplanen har læreplandeler som ikke er direkte knyttet til faglæreplanen i samfunnsfag, men som gir begrunnelser for fagets relevans og gir didaktiske føringer for faget. Disse avveiningene som har blitt gjort i utvalget er viktige å huske på når oppgaven nå beveger seg inn på analysen av faglæreplane i samfunnsfag for første gymnasår fra Danmark, Finland, Norge og Sverige.

### **3.7 Metodisk kvalitet**

Å ha et kritisk blikk på sine egne fremgangsmåter og resultater er sentralt for å oppnå kvalitet i forskningen. Når jeg har vurdere hvorvidt undersøkelsene som er gjennomført kan regnes som kvalitetssikret har jeg reflektere over flere validitets og reliabilitetshensyn. Ettersom denne oppgaven ikke er en kvantitativ studie, men bruker fortolkning for å forstå læreplantekstene har ikke de klassiske kriteriene for kvalitetssikring direkte overføringsverdi, slik man gjerne ser i kvantitative validitets og reliabilitetstester (Mayring 2014, s. 14). Det skal riktignok sies at det i denne oppgaven er utført to ulike analyser som bruker koder som i ulik grad gir tolkningsrom. I den overordnede analysen av grunnkategoriene er det lettere å kvalitetssikre at kodingen ville blitt gjennomført på tilsvarende måte dersom flere gjentok den, ettersom kategoriene forholder seg på ett analysenivå og bruker et tydelig kodeskjema. De to ulike analysene vil derfor kunne ha ulik grad av reliabilitet.

I følge Cho, J. Y., og Lee, E. (2014, s. 14) finnes det ingen konkrete evalueringsregler for troverdighet i innholdsanalyser, men deres argument for at innholdsanalyser kan øke sin troverdighet er basert på tradisjonelle former for kvalitetssikring i kvalitative studier. Cho og Lee trekker også frem verdien av å redegjøre grundig for hvilke steg som er tatt for å komme frem til resultatene. Dette samsvarer med Mayrings beskrivelser av viktigheten av å følge strukturen i den metodiske fremgangsmåten, samt å dokumentere disse stegene (2014, s.14). Dette er en del av bakgrunnen for at jeg har valgt å inkludere detaljert beskrivelser av

kodeskjemaene som er brukt i denne oppgavens analyse i resultatdelen, samt gitt beskrivelser av den metodiske fremgangsmåten.

Graden av reliabilitet kan for eksempel undersøkes ved at man gjentar studien eller lar andre forskere gjennomføre studien med samme metoder og data. Dette vil riktignok være avhengig av forskerens kontekstuelle forståelse eller mangel på forståelse, og trenger ikke være noe absolutt mål i en kvalitativ studie. Dersom noen uten forkunnskap om for eksempel læreplanteori, eller samfunnsfagdidaktikk vil forsøke å gjenskape denne studien vil man antagelig vis kunne få en annerledes tolkning av læreplanene. I arbeidet med denne oppgaven har jeg over lang tid eksponert oppgavens innhold, kategoriinndeling og fremgangsmåte for flere personer, både vitenskapelig ansatte, medstudenter og venner. Denne formen for validering har bidratt til å styrke studiens troverdighet.

At koderens bakgrunn og oppfatninger kan påvirke registreringen av innholdet i teksten er en både et argument mot reliabilitetstesting i denne sammenheng, og samtidig en viktig feilkilde å inkludere i studien. I følge Mayring (2014, s. 14) kan de regelmessige fremgangsmåtene og kodeskjemaet. Fremgangsmåtene og kodeskjemene er i denne oppgaven presentert i kapittel 3.4 , 4.1 og 4.3, gjennomgangen av disse vil kunne bidra til styrke analysens reliabilitet og forhåpentlig vis unngå at resultatene vil sprike i for stor grad dersom man reliabilitetstester med såkalt ”member checking” (Cho & Lee, 2014, s. 14)

I arbeidet med denne oppgaven har det å kode konsistent, altså være nøyaktig når man bruker kodeskjema vist seg å være en av de største utfordringene. Som verktøy i analysen har jeg brukt tekstanalyseprogramvaren NVivo 11. I dette programmet har det vært mulig å korrigere og rette opp i feilkoder, og drive kontinuerlig kvalitetskontroll av egne koder. Dette er et moment jeg har oppfattet som svært sentralt og lærerikt i undersøkelsene av læreplanene, jeg har ved noen anledninger oppdaget at jeg selv har kodet og kategorisert tekstdeler galt. For å forsøke å redusere faren for feilkoding og andre metodiske feil har jeg i løpet av arbeidet eksponert oppgavens innhold, kategoriinndeling og fremgangsmåte for flere personer, både vitenskapelig ansatte, medstudenter og venner.

## 4 Resultater

Resultatkapittelet er organisert etter den todelte analysen som ligger til grunn i oppgaven. I første del vil det gis en gjennomgang og beskrivelse av de ulike *grunnkategoriene* som har blitt brukt for å kode og kategorisere de nordiske læreplanene i samfunnsfag etter læreplanteoretiske kategorier, samt de komparative resultatene fra undersøkelsen.

I andre del vil oppgaven ta for seg de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene. Her vil først vil kategorisystemet som ligger til grunn for undersøkelsen presenteres mer inngående enn tidligere i kapittel 3. 4, før resultatene fra hvert enkelt land legges frem. Til slutt i delkapittel 4.4 vil den komparative sammenlikningen mellom læreplanenes didaktiske innhold legges frem.

Formålet med å presentere kategoriene og kodene er å vise hvordan analysen er utarbeidet, samt å vise hvordan undersøkelsene er gjennomført. Kategoriene er altså å regne som en del av oppgavens resultater. Kategoriene er avledet fra de teoretiske bidragene i teorikapittelet, og gjennomført i tråd med fremgangsmåtene presentert i metodekapittelet.

Undersøkelsene i denne oppgaven har gitt en stor mengde informasjon om de ulike landenes læreplankstater, det har derfor vært nødvendig å avgrense presentasjonen av funnene i resultatene. De mest sentrale funnene blir oppsummert for hvert av landene, under resultatkapittelet 4.2 og 4.4, disse legges til grunn for sammenlikningene som benyttes til å besvare problemstillingens komparative spørsmål. I siste del av resultatkapittelet, kapittel 4.5 finnes det en samlet oppsummering av undersøkelsens resultater. De fullstendige resultatene følger oppgaven som vedlegg.

### 4.1 Grunnkategoriene i faglæreplanene

Som det redegjøres for i teorikapittelets del 2.5 er formålet med oppstyking og kategorisering av læreplanens ulike innholdselementer å kunne kommentere på hvilke prioriteringer som er blitt gjort i læreplanene. Dette blir gjort gjennom å telle tekstenhetene som inngår i kategoriene i omfang og prioritering, samt analysere og beskrive dem.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser hvilke kategorier som vies mest plass i læreplanen, som gir grunnlag for å si noe om læreplanens *form*. Ifølge Engelsen (2012, s. 42) kan en slik

analyse legges til grunn for å kommentere på hvilken læreplanteoretisk stil planene har. Som nevnt i metodekapittelet 2.5 har grunnkategoriene blitt kodet ut fra de kategoriene som er beskrevet under, uten flere underliggende kodeenheter slik som det blir gjort med de didaktiske kategoriene.

De ulike læreplanene som undersøkes har alle sin egen interne struktur, som på mange måter selv lager naturlige avgrensninger for innholdet. Men for å muliggjøre en komparativ analyse måtte innholdselementene organiseres etter felles kriterier.

1. Analysens første del har som formål å gjøre en komparativ sammenligning av læreplanenes vektlegging av ulike grunnkategorier, disse viser hvordan læreplanene er like og ulike etter fire grunnkategorier hentet fra læreplanteoretiske bidrag (Engelsen 2012, s. 42). Disse er satt opp i figuren under med eksempler fra læreplanen.

Læreplanenes ulike grunnkategorier (læreplannivåer) Kontekstenheten	Beskrivelse av kategori	Eksempel fra læreplan:
<b>Innledninger, overskrifter og hovedområder.</b>	Introduksjoner, overskrifter og oppsummeringer i læreplanene.	<p>“1. Identitet og formål” (Undervisningsministeriet 2017, s. 2).</p> <p>”Kursen ger den studerande insikt i politiska system och samhällssystem och hur man kan påverka inom dem.” (Utbildningsstyrelsen 2015, s. 182)</p>
<b>Formål og legitimering</b>	Begrunnelser for fagets betydning og rolle.	<p>“Undervisningen skal fremme elevenes almendannelse og studiekompetence.” (Undervisningsministeriet 2017, s.2)</p>
<b>Mål- og innholdsbeskrivelser</b>	Overordnede mål og spesifikke delmål (kompetansemål).	<p>“Folkrätten i väpnade konflikter. Den internationella humanitära rätten och skyddet för civila i väpnade konflikter.” (Skoleverket 2018, s. 8)</p>

<b>Arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering).</b>	Metodiske beskrivelser, hvilke undervisningsmetoder som bør brukes.  Vurderingskriterier som en del av læreplanen.	<i>“Presentation i olika former, till exempel debatter, debattinlägg och rapporter.”</i> (Skoleverket 2018, s. 8).
--	--	---

Figur 4: Oversikt over kodekategorier for grunnkategoriene i læreplanene.

Jeg vil videre presentere hvordan de ulike grunnkategoriene er kodet og vise til noen eksempler fra analysen. Til slutt i kapittel 4.2 presenteres de samlede resultatene fra analysen av grunnkategoriene.

#### 4.1.1 Innledninger, overskrifter og hovedområder

Kategorien *innledninger, overskrifter og hovedområder* er kodet som tekstdeler som gir struktur til læreplanene, eller gir sammenfattede beskrivelser av hovedområder i faget. Et eksempel fra undersøkelsene er her hentet fra den finske læreplanen: *”Centrala perspektiv är demokrati, samhällets grundstrukturer och hur de uppstår och utvecklas, samt makt och påverkan med betoning på ett aktivt och engagerat medborgarskap”* (Utbildningsstyrelsen 2015). Her ser man hvordan læreplanen gir en sammenfattet introduksjon til hvilke innholdsmomenter som blir presentert senere. Også kortere setninger og ord som regnes som strukturelle har blitt kodet under denne kategorien, et eksempel på dette er en enkel overskrift fra den danske læreplanen; *”Økonomi”* (Undervisningsministeriet 2017), her avgrenses læreplanmålene tematisk og blir gitt en kategori. Ved noen tilfeller har det vært utfordrende å skille mellom kategorien *formål og legitimering* og kategorien *innledninger, overskrifter og hovedområder*. Kriteriebeskrivelsen har her vært nyttige, kun beskrivelser som er av oppsummerende karakter eller som er overskrifter har blitt kodet under denne kategorien. Der læreplanen redegjør for betydningen eller formålet med de ulike hovedområdene har de blitt kodet som formålsbeskrivelser.

I undersøkelsene er det særlig den finske læreplanen som skiller seg ut i denne kategorien. Den finske læreplanen har viet en del plass til et innledende avsnitt som gir en overordnet beskrivelse av hvilket innhold faget har, dette tolkes som en oppsummering av de faglige målene som senere beskrives i planen. Dette avsnittet gir først en overordnet beskrivelse, før den går over til å beskrive formålet.

## 4.1.2 Formål og legitimering

Kategorien *formål og legitimering* koder tekstdeler som gir begrunnelser og legitimeringer av fagets formål og målsetting. Dette er en kategori som i den danske, norske og svenske læreplanene blir introdusert med overskriften ”formål”, som har gjort det oversiktlig å kategorisere dem. I den finske læreplanen inngår formålsdelen i innledningsavsnittet til hver av de inkluderte kursene. Formålsdelen forteller mye om hvordan fagets innhold er utvalgt, og med hvilken grunn innholdet er anvendt i faget. I den danske læreplanen uttrykkes blant annet: “Undervisningen skal fremme elevenes almindelse og studiekompetence. (...) Almindelsen skal endvidere fremmes ved at give elevernes lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat og gennem undervisningens indhold og arbejdsformer engagere eleverne i forhold af betydning for demokratiet og samfundsudviklingen” (Undervisningsministeriet 2017, s. 2). Her ser man hvordan fagets formål uttrykkes gjennom beskrivelser av fagets relevans for individet og samfunnet.

## 4.1.3 Mål- og innholdsbeskrivelser

Kategorien *mål- og innholdsbeskrivelser* er kodet som tekstenheter som gir konkret informasjon om hvilket faginnhold som finnes i læreplanen. Her uttrykkes gjerne fagets kunnskapskrav relatert til innholds- eller prosessferdigheter. I arbeidet med analysen har det blitt tydelig at måten mål og innholdsbeskrivelser formuleres på i de fire landene er svært ulik. Det blir brukt både stikkordsform, og intrikate formuleringer for å uttrykke innholdsbeskrivelsene. For eksempel bruker den finske læreplanen både tydelig formulerte læreplanmål som: ”Kursens mål är att den studerande ska förstå grundstrukturerna i det finländska samhället på lokal och nationell nivå” (Utbildningsstyrelsen 2015), og stikkordsform som: ” demokrati och andra politiska system” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 182).

Avsnittet over viser hvordan mål og innholdsbeskrivelser både kan formuleres som avgrensede definerte læringsmål, og som mer generelle temaer som leseren selv må dekomponere. Det er særlig den finske og danske læreplanen som skiller seg ut på dette området, her brukes stikkordsform for å beskrive *kjernestoffet* (Danmark) og det *centralt innehåll* (Finland), i kombinasjon med andre læreplanmål som er beskrevet mer inngående. Den norske og svenske læreplanen bruker i hovedsak deskriptive beskrivelser som tydeliggjør



hvordan temaet bør operasjonaliseres for leseren. Et eksempel på dette er fra den norske læreplanen som ordlegger seg slik: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne definere sentrale omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Her ser man hvordan mål og innholdsbeskrivelsen blir operasjonalisert.

Det er særlig mål og innholdsbeskrivelsene som ligger til grunn for den didaktiske kunnskaps- og ferdighetsanalysen i kapittel 4.3. Her vil oppgaven i større grad vise til de faglige ulikhetene mellom landenes læreplaner.

#### **4.1.4 Arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering)**

Kategorien arbeidsformer beskriver tekstdeler hvor læreplanen eksplisitt beskriver hvordan undervisningen og læringen skal gjennomføres, vurderes eller organiseres. Denne kategorien har kodet tekst som gir tydelige beskrivelser av vurderingskriterier, eller didaktiske beskrivelser. Det er viktig å presisere at flere av lære og kompetansemålene fra mål- og innholdskategorien inneholder nettopp føringer på hvilken arbeidsform som skal benyttes, disse føringene er ikke tolket eller kategorisert under denne kategorien. Det er kun tydelige vurderingskriterier, eller didaktiske beskrivelser som er representert under denne kategorien.

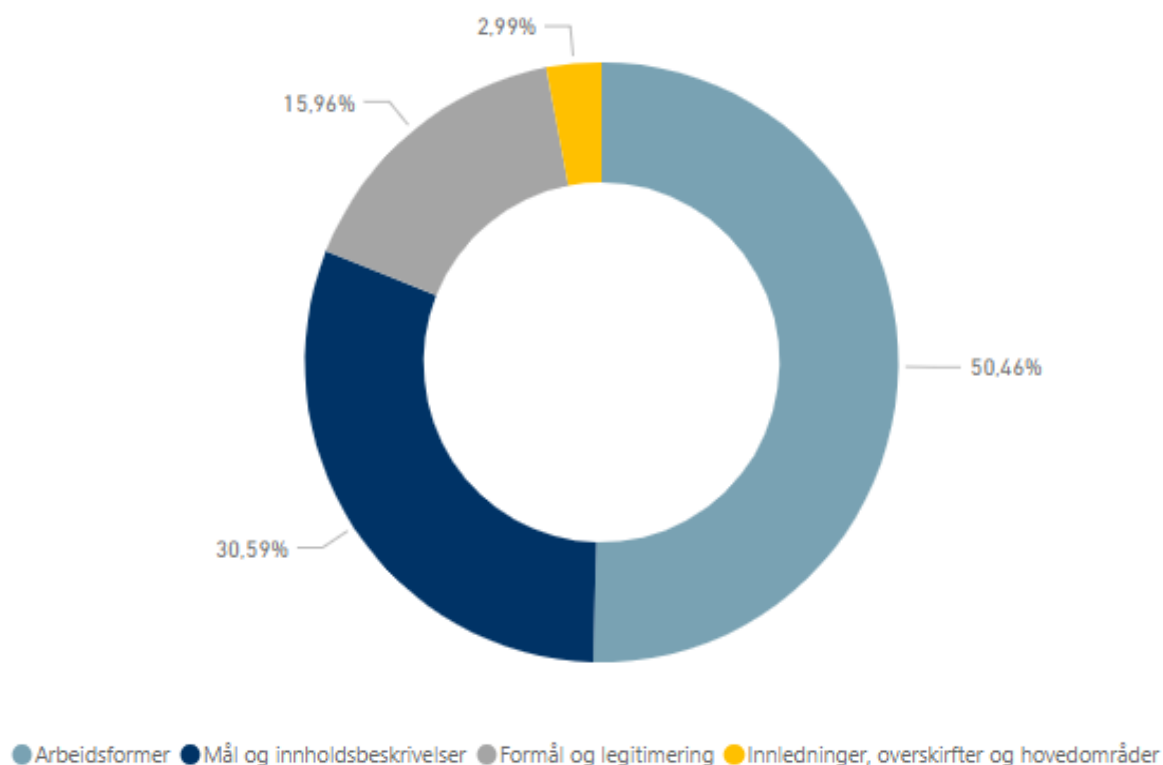
Fra den danske læreplanen ser vi at det beskrives føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres: ”I undervisningen skal der anvendes afvekslende og elevaktiverende arbeidsformer, således at eleverne får gode muligheder for at identificere, dokumentere, formidle og debattere faglige sammenhænge og synspunkter.” (Undervisningsministeriet 2017, s. 2). Det er kun den danske læreplanen som legger frem didaktiske styringer for undervisningen på denne måten. Sverige og Finland har inkludert vurderingskriterier i faglæreplanen, men har ingen tydelige didaktiske retningslinjer. Den norske læreplanen skiller seg ut i denne kategorien, ettersom den ikke har inkludert vurderingskriterier i faglæreplanen og dermed ikke fått denne tekstdelen registrert. Det er da viktig å presisere at det finnes et eget vurderingsrammeverk på utdanningsdirektoratets, under kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2019), som regnes som en del av faglæreplanen men som ikke er blitt registrert i denne undersøkelsen. Begrunnelser for datautvalget av læreplaner er nærmere beskrevet i kapittel 1.2.

## 4.2 Resultater fra undersøkelsen: Grunnkategorier

I denne delen vil resultatene fra analysen av grunnkategorier presenteres. For hvert land er det laget et diagram som viser fordelingen av tekstenheter (kategorier) i landenes læreplaner, disse er kodet etter skjemaet i kapittel 4.1 (figur 4), og gir et prosentvis bilde av hvilken dekning kategorien har i hver av læreplanene.

### 4.2.1 Danmark

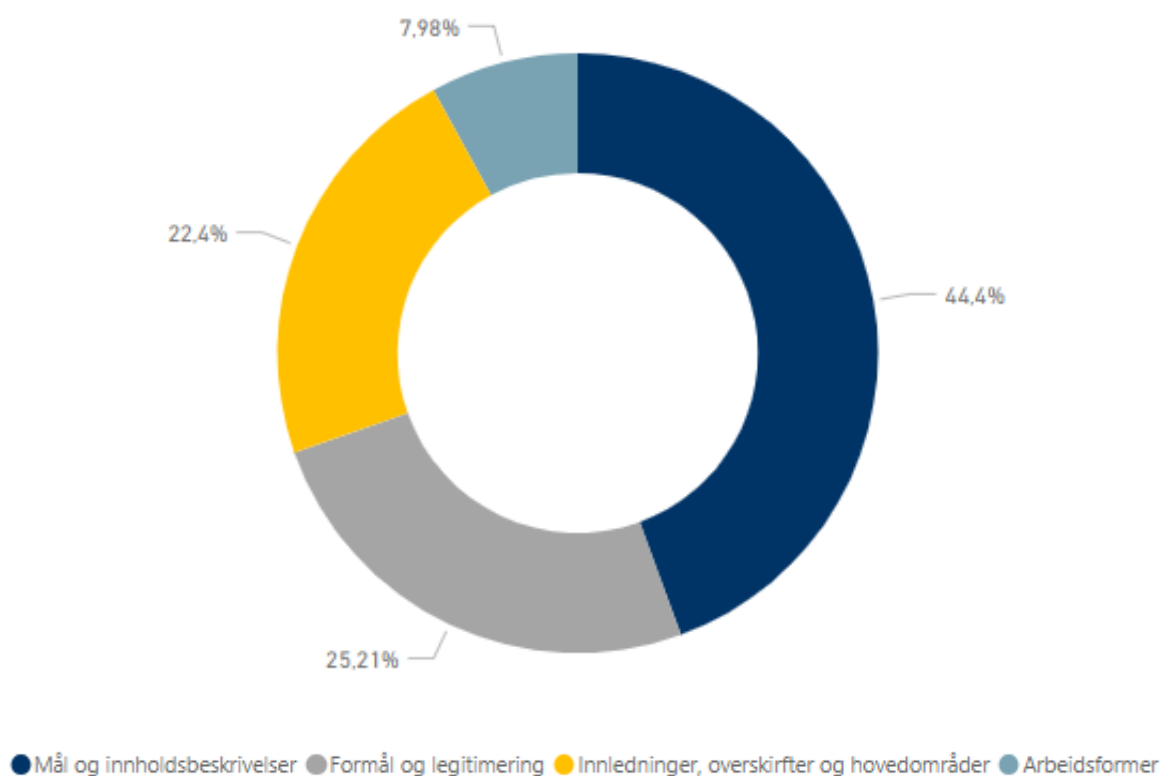
Resultatene fra analysen av grunnkategorier i den danske læreplanen i samfunnsfag for første gymnasår, viser en fordeling mellom kategoriene som er illustrert i figuren under (figur 5). Figuren viser at kategorien *arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering)* har størst dekning i undersøkelsen, med omlag 50 prosent dekning. Dette kan forklares ved at læreplanen både gir didaktiske beskrivelser av hvordan undervisningen skal organiseres, samt at faglæreplanen har flere tekniske beskrivelser av vurderingskriterier og beskrivelser av hvordan ulike evalueringer og eksamen skal gjennomføres (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2). Den danske faglæreplanen har viet mye plass til delkapittelene “Didaktiske prinsipper”, “Arbejdsformer”, “Prøveform”, “Løbende evaluering” og “Bedømmelseskriterier” (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2-3). Dette gir utslag på kategoriseringen av grunnkategorier, hvor mål- og innholdsbeskrivelser får mindre plass i læreplanen, med omlag 30 prosent.



Figur 5: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den danske læreplanen samfunnsfag-C-stx, 2017.

#### 4.2.2 Finland

Resultatene fra analysen av den finske læreplanen i samfunnsfag, samhällslära, som i denne oppgaven analyserer tre obligatoriske kurs fra finsk videregående skole samlet, er illustrert i figur 6. under. Her ser man at kategorien mål- og innholdsbeskrivelser er den mest fremtredende, med hele 44,4 prosent. Dette tyder på at faglige, innholdsmessige beskrivelser utgjør majoriteten av den finske læreplanen samfunnsfag. Kategoriene *formål og legitimering* og *innledninger, overskrifter og hovedområder* er relativt likt representert med omlag 23 prosents dekning. Kategorien *arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering)* har en dekningsgrad i teksten på 7,98 prosent, dette kommer av delkapittelet ”Bedömning” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183) som gir en generell beskrivelse av fagets vurderingspraksis.



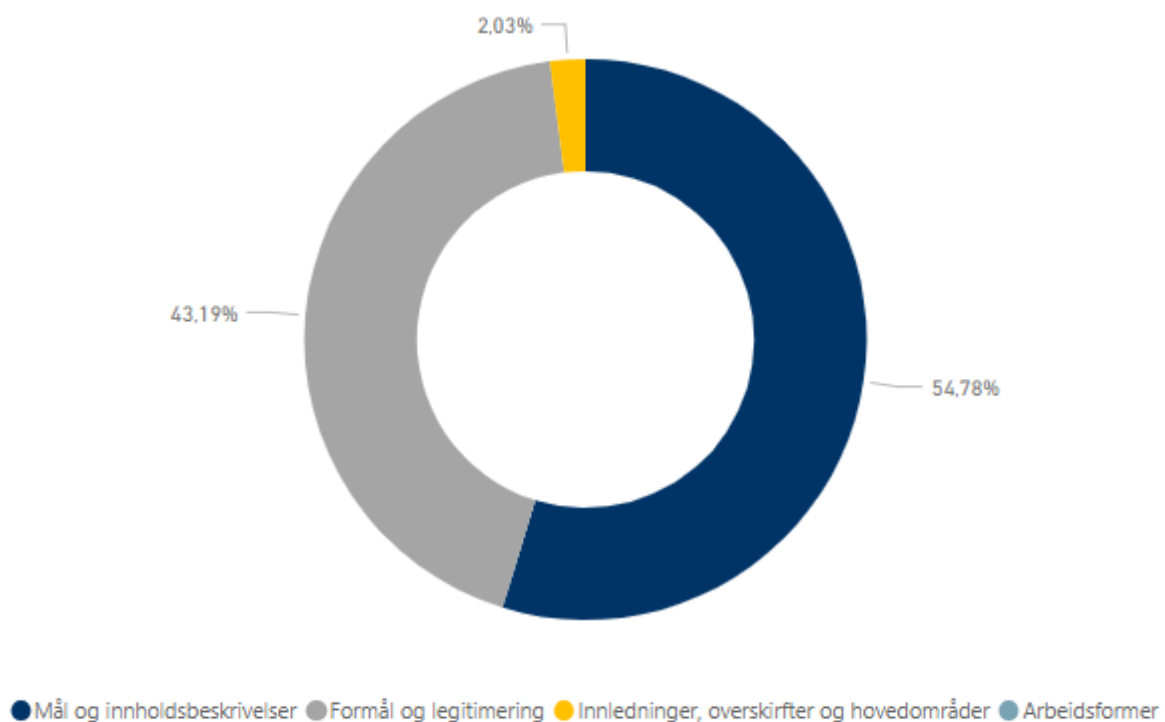
Figur 6: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den finske læreplanen, de obligatoriske kursene i samhällslära fra 2015.

### 4.2.3 Norge

Resultatene fra analysen av den norske læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03) for VG1/Vg2 viser en fordeling etter grunnkategoriene illustrert i figuren (7) under. Her ser man at mål og innholdsbeskrivelser utgjør den største dekingen i læreplanteksten med 54,78 prosent. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at den norske læreplanen ikke har noen registrerte tekstdeler som samsvarer med kategorien *arbeidsformer* (*didaktiske beskrivelser og vurdering*). Denne kategorien vises derfor ikke i figuren. Grunnen til dette er at den norske faglæreplanen som analyseres ikke har inkludert didaktiske føringer eller vurderingskriterier som en del av faglæreplanens kompetansemål. Men som det trekkes frem i kapittel 4.1.4 har den norske læreplanen i samfunnsfag et eget dokument som beskriver generelle vurderingskriterier.

Det har vært en avveining hvorvidt dette dokumentet skulle bli inkludert i analysen eller ikke, men basert på argumentasjonen i kapittel 4.1.4 og 1.2 er denne delen blitt utelatt, det er

riktignok viktig å lese resultatene med denne avveiningen i minnet. Formålsdelen er riktignok inkludert i analysen og dekker omlag 43 prosent av læreplanen. Dersom formålsdelen ikke hadde blitt inkludert i analysen ville fordelingen av grunnkategoriene gitt 98% dekning til mål- og innholdsbeskrivelser, dette fordi faglæreplanens kompetansedel er svært komprimert og innholdssentrert sammenliknet med de andre landenes faglæreplaner som i større grad inkluderer formål, arbeidsformer, og innledninger. I det norske læreplanverket er disse elementene flyttet til mer overordnede styringsdokumenter, eller tilgjengelige som egne dokumenter.

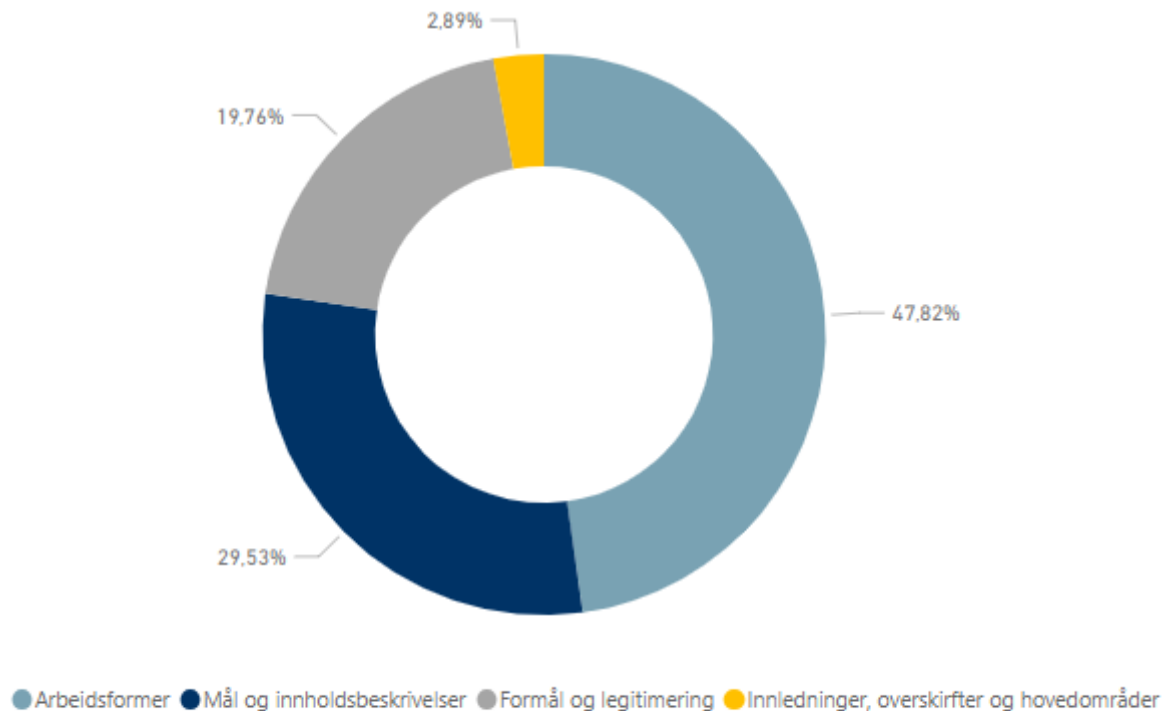


Figur 7: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den norske læreplanen for samfunnsfag, VG1/VG2 SAF1-03.

#### 4.2.4 Sverige

Resultatene fra analysen av grunnkategorier i den svenske læreplanen, Samhällskunskap 1b, vises i figur 8. under. Grunnkategorien *arbeidsformer* (*didaktiske beskrivelser og vurdering*) er her representert med en dekningsgrad på hele 47,82 prosent, dette kommer av at den svenske læreplanen har viet stor plass til vurderingskriterier som spesifiserer kunnskapskrav for ulike karakterer, disse er valgt inkludert ettersom de er publisert i samme dokument som

de øvrige kompetansemålene (Skoleverket, 2018, s.8-10). Disse kriteriene utgjør en stor del av læreplanen og viser tydelig hvilken kompetanse som kreves for den ulike karaktersettingen. Dersom disse vurderingskriteriene hadde blitt utelatt fra analysen hadde resultatene fra den svenske læreplanen hatt mange likhetstrekk med den norske.



Figur 8: Oversikt over fordelingen av grunnkategorien i den svenske læreplanen for samfunnsfag, samhällskunskap 1b.

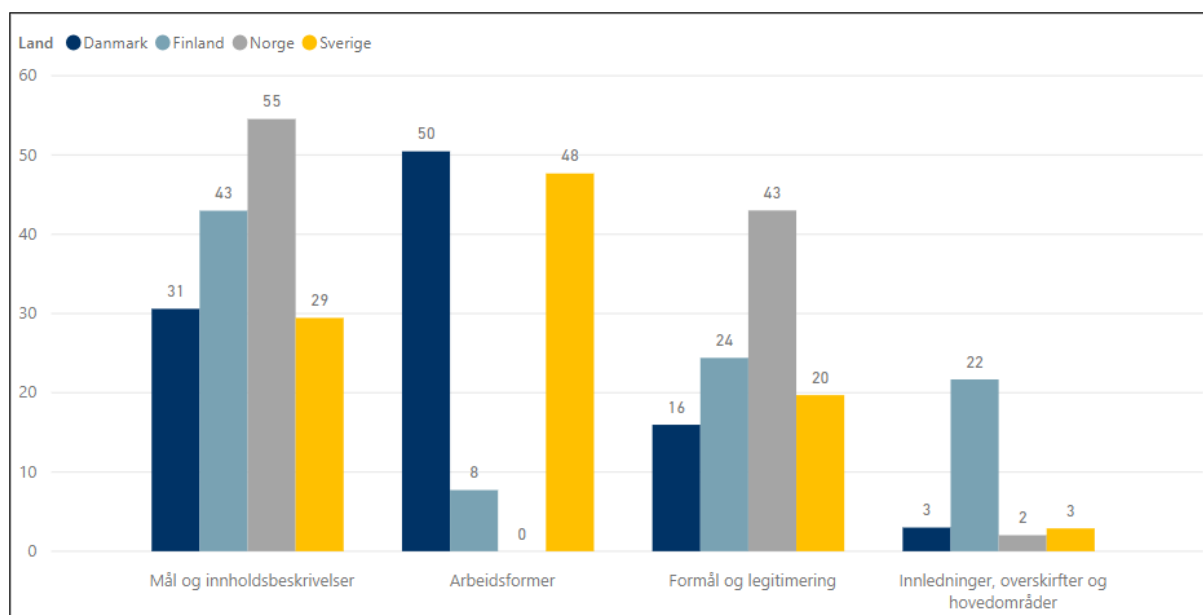
#### 4.2.5 Grunnkategoriene: komparativ sammenligning.

I figur 9 illustreres resultatene fra de ulike landene komparativt. Sammenligningen mellom landene viser at *mål- og innholdsbeskrivelser* er den grunnkategorien som har størst dekningsgrad i læreplanene samlet sett. Også i kategorien *formål og legitimering* har landene relativt jevn dekningsgrad, med unntak av Norge, som på grunn av sin store formålsdel har en noe prosentvis høyere dekning enn de andre landene i denne kategorien. Sammenlignet ser man at den strukturelle kategorien "*innledninger, overskrifter og hovedområder*" også viser relativt samsvar mellom Danmark, Norge og Sverige, men hvor Finland skiller seg ut med høye verdier. Dette kan komme av at Finland i denne oppgaven er representert med flere

kortere fag, såkalte obligatoriske kurs, som naturlig nok gir flere tekstenheter i denne kategorien.

Grunnkategorien som viser størst sprik mellom landenes prioriteringer er *arbeidsformer* (*didaktiske beskrivelser og vurdering*). I denne kategorien ser vi at Danmark og Sverige har høye verdier, mens Finland og Norge har svært lave verdier. Som skissert i kapittel 4.2.1 har den danske læreplanen flere didaktiske og vurderingsmessige beskrivelser enn de andre landene. I analysen av den svenske læreplanen har de omfattende vurderingskriteriene, såkalte ”kunnskapskrav” (Skoleverket, 2018, s. 8-10) blitt inkludert i analysen. Dette kan forklare de sprikende resultatene i denne kategorien, og vil også påvirke resultatene i de andre kategoriene.

Samlet sett viser figur 9 at faglæreplanene i samfunnsfag fra de fire nordiske landene har både likhetstrekk (høye verdier i mål- og innholdskategorien), og diskrepanser (sprikende prioriteringer av didaktiske føringer og vurderingskriterier).



Figur 9: Komparativ sammenlikning mellom landenes dekningsgrad i grunnkategoriene.

### 4.3 Didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier i samfunnsfag

I dette delkapittelet presenteres rammeverket og resultatene fra analysene av de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene som har som formål å kategorisere de ulike læreplanenes

kompetansemål. Datamaterialet er derfor begrenset til kompetansemål, og kategoriene er blitt utvidet, dette for å kunne gi en tydeligere fremstilling av hvilke faglige komponenter som står sterkest i de ulike landene. Først vil de analytiske kategoriene redegjøres for, så vil resultatene fra de ulike landene presenteres. Hver enkelt kategori legges frem og de analytiske underkategoriene, analysenhetene, presenteres med eksempler fra analysen. Til slutt vil funnene fra disse undersøkelsene legges frem på landsbasis før de avslutningsvis sammenliknes i kapittel 4.4.5.

I arbeidet med å finne et sett med kategorier til analysen av de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene er det Dag Fjeldstads beskrivelser av komplekse ferdigheter i samfunnsfag som ble lagt til grunn (2009, s. 192). Disse er beskrevet inngående i kapittel 2. 6. I tillegg til Fjeldstads kategorier har jeg inkludert grunnleggende ferdigheter, til analyserammen.

I denne delen av analysen har det vært nødvendig å gjøre det mulig å kode og stykke opp det samme læreplanmålet til flere kategorier, også på samme tekstenhet. Dette har vist seg nødvendig ettersom flere læreplanmål har passet inn under flere kategorier. Jeg har valgt å illustrere dette ved hjelp av et finsk læreplanmål:

- *“Kunna söka och hitta mångsidigt samhällsrelaterat och aktuellt material i olika källor, också med hjälp av digitala verktyg, samt kunna tolka och kritiskt granska verbal, visuell och statistisk information”* (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183)

<b>Dekomponert læreplanmål</b>	<b>Kodekategori</b>
”Kunna söka och hitta mångsidigt samhällsrelaterat och aktuellt material i olika källor..”	Informasjonsbehandling - Motstridende / mangesidig informasjon.
”..också med hjälp av digitala verktyg..”	Grunnleggende ferdigheter; - Digitale ferdigheter
”,..samt kunna tolka och kritiskt granska (..) visuell och statistisk information”	Modellbruk / Informasjonsbehandling
”..verbal..”	Grunnleggende ferdigheter: - Muntlige ferdigheter

Figur 10: Kodingsveiledning: dekomponert læreplanmål.



### 4.3.1 Faktabeherskelse og definisjonskunnskap

Kategorien faktabeherskelse og definisjonskunnskap har som formål å kategorisere analysenheter hvor læreplanen ber om at eleven skal kunne beskrive, definere eller redegjøre for et tema eller et enkeltfenomen. Et eksempel på en slik beskrivelse finner vi i den norske læreplanen: ”gjere greie for rettane ein har som forbrukar” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11), eller fra den finske læreplanen: ”känna till grundläggande medborgerliga rättigheter, medel och möjligheter att påverka..” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183). Her ber læreplanen om at eleven skal kunne redegjøre for et tema. Måten læreplanen ber om denne kunnskapen på har vist seg å være avgjørende for kategoriseringen, jeg har valgt å avgrense denne kategorien til formuleringer som ber spesifikk kunnskap eller kjennskap til enkeltfenomener eller temaer.

Der kompetansemålene ber om analyser basert på gitt informasjon har kategorien *informasjonsbehandling* blitt brukt, der planen i større grad ber om analytiske ferdigheter, eller anvendelse av en gitt kunnskap er de kodet under informasjonsbehandling. For å skissere denne avveisen har jeg trukket ut et eksempel fra analysen fra den svenske læreplanen: ”De mänskliga rättigheterna; vilka de är, hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter.”. I dette eksempelet er ”De mänskliga rättigheterna; vilka de är” kodet som faktabeherskelse og definisjonskunnskap, resten av setningen; ”hur de förhåller sig till stat och individ och hur man kan utkräva sina individuella och kollektiva mänskliga rättigheter.” (Skoleverket, 2018, s.8-10) er kodet som informasjonsbehandling ettersom læreplanen her i større grad spør om redegjørelser basert på annen informasjonsbakgrunn.

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Faktabeherskelse og definisjonskunnskap	Beskriv, definer eller redegjør for enkeltfenomen / tema.	1. Læreplanen ber om at eleven skal beskrive, redegjøre for hendelse.

Figur 11: Kodingsveiledning: faktabeherskelse og definisjonskunnskap.

### 4.3.2 Begrepsanvendelse

Kategorien *begrepsanvendelse* har som formål å undersøke hvordan den mye omtalte ferdigheten begrep og begrepslæring blir fremmet i de ulike landene. Her har jeg valgt å skille mellom to ulike underkategorier; (1) definer begrep, og (2) bruk begrep i kontekst. Dette for å skille mellom hvilken faglig frihet som finnes i tilnærmingen til begrepslæring. Det har vist seg å være utfordrende å skille mellom disse kategoriene, ettersom flere kompetansemål er formulerer nærmest i stikkordsform, der for eksempel den danske læreplanen formulerer; ”Eleverne skal kunne: - velfærdsprinsipper” (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2), er dette ikke kodet som begrepslæring, men som *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Jeg har fulgt skjemaet kodingskjemaet (se figur 4.3.2) nøye slik at kriteriet for at tekstdeler kategoriseres som *begrepsanvendelse* krever at enten begrepslæring presiseres eksplisitt, slik som i dette eksempelet fra den norske læreplanen: ”definer omgrepet kultur” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11), eller at begrepet blir kontekstualisert i en sammenheng.

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Begrepsanvendelse	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Definer begrep</li><li>2. Bruk begrep i kontekst</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Læreplanen ber om at elev definerer begrep</li><li>2. Læreplanen ber om at elev bruker begrep i kontekst.</li></ol>

Figur 12: Kodingsveiledning: begrepsanvendelse.

### 4.3.3 Informasjonsbehandling

Kategorien *informasjonsbehandling* har vist seg å være en sentral ferdighet for flere av de analyserte landene. Denne kategorien er blitt operasjonalisert med to underkategorier som har som hensikt å skille mellom hvilken vinkling læreplanen har på informasjonsbehandling. Underkategoriene er dikotomisert som enten (1) bruk informasjon til å argumentere, eller (2) bruk motstridende informasjon. Utgangspunktet med denne delingen har vært å undersøke om hvorvidt læreplanen oppfordrer til å bruke motstridende informasjon, eller ikke tydeliggjør dette skillet. Et eksempel fra kategori (1) er dette fra den svenske læreplanen: ”Digitaliseringens påverkan på arbeidsmarknaden” (Skoleverket, 2018, s.7), her skal informasjon om digitalisering brukes til å beskrive påvirkning, men ikke med bruk av varierte eller motstridende kilder, slik det blir beskrevet i dette eksempelet fra den finske læreplanen:

kunna söka och hitta mångsidigt samhällsrelaterat och aktuellt material i olika källor” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183). Det siste eksempelet presiserer at det skal benyttes ulike typer informasjon.

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Informasjonsbehandling	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bruk informasjon til å argumentere/redegjøre.</li> <li>2. Bruk /vurdere motstridende argumentasjon</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Læreplanen ber eleven om å bruke informasjon for å løse en oppgave, eller argumentere.</li> <li>2. Læreplanen ber om at elev bruker motstridende eller ulik informasjon / argumentasjon (drøfter).</li> </ol>

Figur 13: Kodingsveiledning: informasjonsbehandling.

#### 4.3.4 Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger

Kategorien *forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger* koder tekstenheter i læreplanene som tar opp verdispørsmål. Et eksempel som illustrer dette er hentet fra den finske læreplanen: ”kunna bilda sig en samhällsuppfattning som bygger på ansvarskänsla, demokrati, respekt för jämlikhet och förståelse för olikhet” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183).

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diskutere /vurdere etiske utfordringer dilemmaer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Læreplanen oppfordrer til refleksjon rundt verdi / handlingsmønster.</li> </ol>

Figur 14: Kodingsveiledning: Forståelse mellom verdier og handlinger.

#### 4.3.5 Kulturforståelse

Kategorien *kulturforståelse* er kodet med to underkategorier: (1) forståelse for andre kulturers logikk, og (2) forståelse / kunnskap av egen kultur. Disse kategoriene ble induktivt utviklet i

begynnelsen av kodingsprosessen, da jeg så at det kulturelle var uttrykt både nasjonalt og internasjonalt i læreplanene. Der det ikke har vært mulig å skille disse har teksten blitt kodet under hovedkategorien.

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Kulturforståelse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Forståelse for andre kulturers logikk</li> <li>2. Forståelse av egen kultur / nasjon.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Læreplanen ber eleven om å forstå andre kulturers logikk</li> <li>2. Læreplanen ber eleven forstå sin egen kultur / eget land.</li> </ol>

Figur 15: Kodingsveiledning: kulturforståelse.

### 4.3.6 Kausalitet

Kategorien *kausalitet* forsøker å undersøke om ferdigheten kausalitet, altså å se sammenhenger, brukes som ferdighetsområde i læreplanene. Denne kategorien er kodet med to underkategorier hvor tekstenheter som (1) beskriver kausalitet som en teknisk ferdighet, eller (2) hvor ferdigheten implementeres inn i kompetansemålet. Et eksempel fra den danske læreplanen viser et eksempel fra kategori (1): ”undersøge sammenhænge mellem relevante baggrundsvariable og sociale og kulturelle mønstre” (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2), her ser man hvordan kausalitet kan regnes som en teknisk øvelse. Et eksempel fra den svenske læreplanen viser hvordan kausalitet kan kodes der ferdigheten inngår i formuleringen (2): ”Hur privatekonomin påverkas av samhällsekonomiska förändringar” (Skoleverket, 2018, s.7).

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Kausalitet	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Som isolert teknisk ferdighet</li> <li>2. Kausalitet som en del av årsak-virkning (innbakt i læringsmålet)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Læreplanen ber eleven om å fremvise teknisk ferdighet til vise hvordan handlinger henger sammen med hverandre.</li> <li>2. Læreplanen ber eleven om å tolke en konsekvens i lys av en handling</li> </ol>

Figur 16: Kodingsveiledning: kausalitet.

### 4.3.7 Formulering av hypoteser

Kategorien *formulering av hypoteser* koder tekstenheter der elevene får mulighet til å påvirke innholdet i opplæringen. Et eksempel fra den norske læreplanen gir her et eksempel på denne ferdigheten: ”formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11).

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Formulering av hypoteser	1. Formuler egen hypotese / problemstilling	1. Læreplanen gir mulighet til å undersøke en selvvalgt interesse

Figur 17: Kodingsveiledning: formulering av hypoteser.

### 4.3.8 Modellbruk

Kategorien *modellbruk* registrerer tekstenheter der visualiseringer beskrives eksplisitt. Dette kan være grafer, tabeller eller modeller for sammenhenger. Et eksempel er her hentet fra den danske læreplanen: ”fomidle indholdet i enkle modeller, tabeller og diagrammer” (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2), og fra den norske læreplanen: ”setje opp budsjett for eit hushald” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11).

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Modellbruk	1. Modellbruk	1. Læreplanen ber om at eleven bruker / viser til modeller for sammenhenger.

Figur 18: Kodingsveiledning: modellbruk.

### 4.3.9 Grunnleggende ferdigheter.

Kategorien *grunnleggende ferdigheter* registrerer tekstenheter der lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter nevnes, disse er alle registrert som selvstendige underkategorier.

Hovedkategori: (kontekstenheten)	Underkategori. (kodingseenhet)	Beskrivelse
Grunnleggende ferdigheter	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lesing</li> <li>2. Skrivning</li> <li>3. Regning</li> <li>4. Digitale ferdigheter</li> <li>5. Muntlige ferdighet</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Læreplanen nevner lesing.</li> <li>2. Læreplanen nevner skrivning / skriftlige aktiviteter.</li> <li>3. Læreplane nevner regning</li> <li>4. Læreplanen ber om at eleven bruker digitale hjelpemidler</li> <li>5. Læreplanen ber om muntlig fremføring</li> </ol>

Figur 19: Kodingsveiledning: grunnleggende ferdigheter.

## 4.4 Resultater fra undersøkelsen: didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier

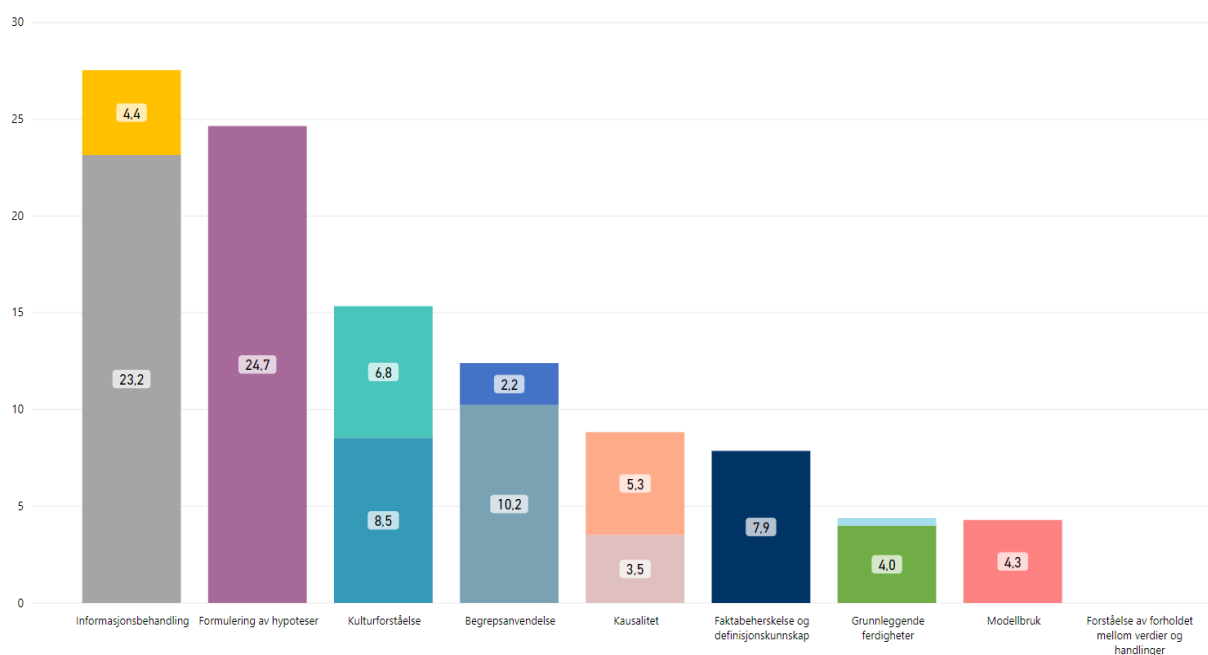
I denne delen vil resultatene fra analysen av de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene presenteres. For hvert land er det laget et diagram som viser fordelingen av kodete tekstenheter (kunnskaps- og ferdighetskategorie) fra landenes læreplaner, disse er kodet etter skjemaene presentert i kapittel 4.3.1 - 4.3.9. En skjematisk oversikt over disse kategoriene følger også oppgaven som vedlegg.

De prosentvise resultatene viser de ulike kategoriens dekningsgrad for hver enkelt læreplan, denne prosentfordelingen gir ikke nødvendigvis et bilde av hvilket innhold som kan tolkes som mest betydningsfullt, men det gir et bilde av hvilket omfang en kategori har fått i landets læreplan. Som beskrevet i kapittel 3 er undersøkelsene av læreplanene ikke gjort primært med kvantitative mål for øye, der læreplanene har fremhevet en viss kompetanse som ikke synes i de prosentvise resultatene, blir dette skrevet frem i resultatene under, dette er i tråd med retningslinjene for innholdsanalyser. Betydningen av dette diskuteres nærmere i kapittel 5.

### 4.4.1 Danmark

Undersøkelsen av kompetansemålene i den danske læreplanen i samfunnsfag viser at kategoriene *informasjonsbehandling* og *formulering av hypoteser* har høy dekningsgrad, med henholdsvis 27,6 prosent (samlet) og 24,7 prosent. Innenfor kategorien

*informasjonsbehandling* er det særlig læreplanmål som oppfordrer til å bruke informasjon til å redegjøre eller argumentere som er fremtredende med 23.2 prosent. Det er ikke registrert mer enn 4.4 prosent av informasjonsbehandlingen som oppfordrer konkret til å bruke motstridende informasjon. I kategorien *formulering av hypoteser*, som koder tekstenheter hvor elevene selv får forme innholdet i opplæringen scorer den danske læreplanen høyt, dette kommer av kategorien ”supplerende stof” (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2) som er viet mye plass i læreplanen. Her oppfordres elevene til å innhente eller respondere på eksempler fra tidsaktuelle hendelser eller debatter. Denne delen av læreplanen er formulert i helsetninger og gir derfor et noe skjevt bilde av kategorien sammenliknet med de andre, men sammenliknet med de andre landene skiller den danske læreplanen seg ut med inkluderingen av dette kompetansemålet. Den danske læreplanen opererer med såkalt kjernestoff, som er temaene sosiologi og politikk. Disse er kodet under kategorien kulturforståelse, som er den kategorien med tredje høyest dekningsgrad med 15 prosent.



Figur 20: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for dansk læreplan i samfunnsfag.

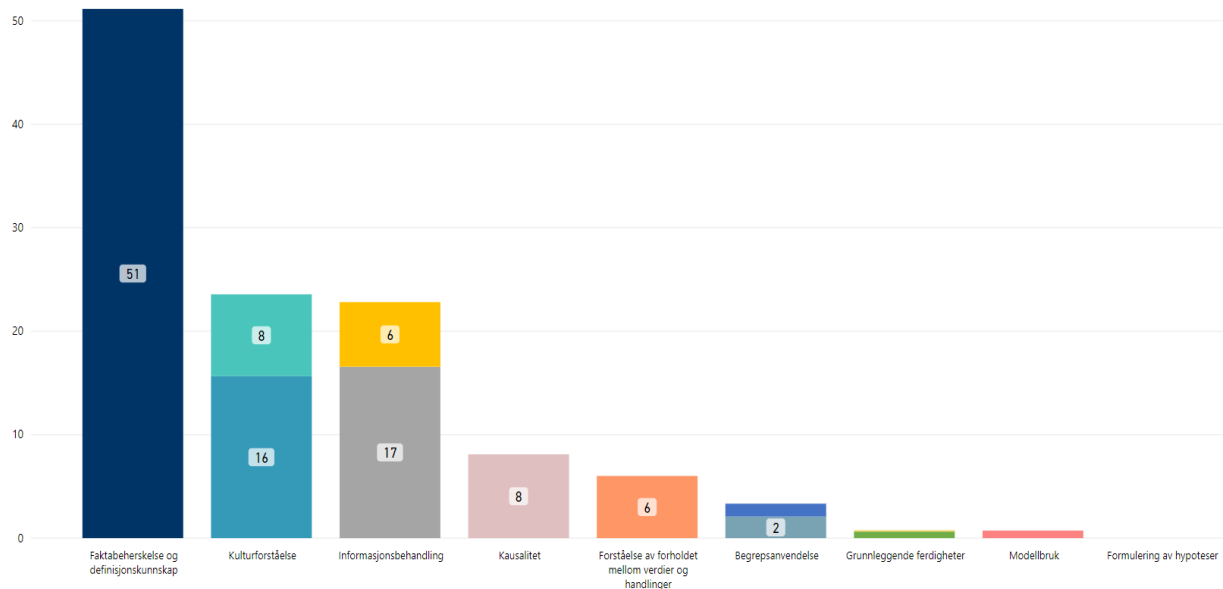
Kategori	Analyseenheter	Resultat
Begrepsanvendelse	Bruk begrep i kontekst	10,23
Begrepsanvendelse	Definer begrep	2,17
Faktabeherskelse og definisjonskunnskap	Beskriv, definer eller redegjør for selvvalgt tema	7,86
Formulering av hypoteser	Formuler egen hypotese / problemstilling	24,65
Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger	Diskutere/vurdere etiske utfordringer dilemmaer	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Digitale ferdigheter	4,00
Grunnleggende ferdigheter	Lesing	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Muntlige ferdighet	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Regning	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Skriving	0,39
Informasjonsbehandling	Bruk informasjon til å argumentere	23,15
Informasjonsbehandling	Bruk/vurdere motstridende argumentasjon	4,39
Kausalitet	Kausalitet som en del av læringsmålet	3,52
Kausalitet	Som isolert teknisk ferdighet	5,31
Kulturforståelse	Forståelse av egen kultur	8,54
Kulturforståelse	Kulturforståelse	6,80
Modellbruk	Modellbruk	4,29

Figur 21: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for dansk læreplan i samfunnsfag. Resultat oppgitt i prosent dekningsgrad. Tabellform.

#### 4.4.2 Finland

Undersøkelsen av kompetansemålene i den finske læreplanen (sammensatt av tre obligatoriske kurs) viser at kategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap* har høyest dekningsgrad med 51 prosent. Her finner undersøkelsen at den finske læreplanen i stor grad presenterer sine kompetansemål etter inndelingen ”mål” og ”centralt innhold” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183). I disse inndelingene er en stor andel av kompetansemålene formulert som stikkordspregede temaer, disse er derfor kodet under kategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*, ettersom læreplanen ikke spesifiserer på hvilken måte denne tematikken skal bearbeides. Her finner analysen en tydelig forskjell mellom læreplanene. Et annet interessant funn fra undersøkelsen av den finske læreplanen finner vi i kategorien *kulturforståelse*, hvor den finske læreplanen har en noe høyere nasjonal vinkling under kategorien kulturforståelse, med 16 prosent komparativt er dette noe høyere enn de andre landene. En forklaring kan være at det ene kurset som analysen tar utgangspunkt i har et nasjonalt og europeiske fokus (SL3), men også i kurset (SL1) har den finske planen større dekning av kompetansemål som omhandler det finske samfunnet spesifikt.





Figur 22: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den finske læreplanen i samfunnsfag.

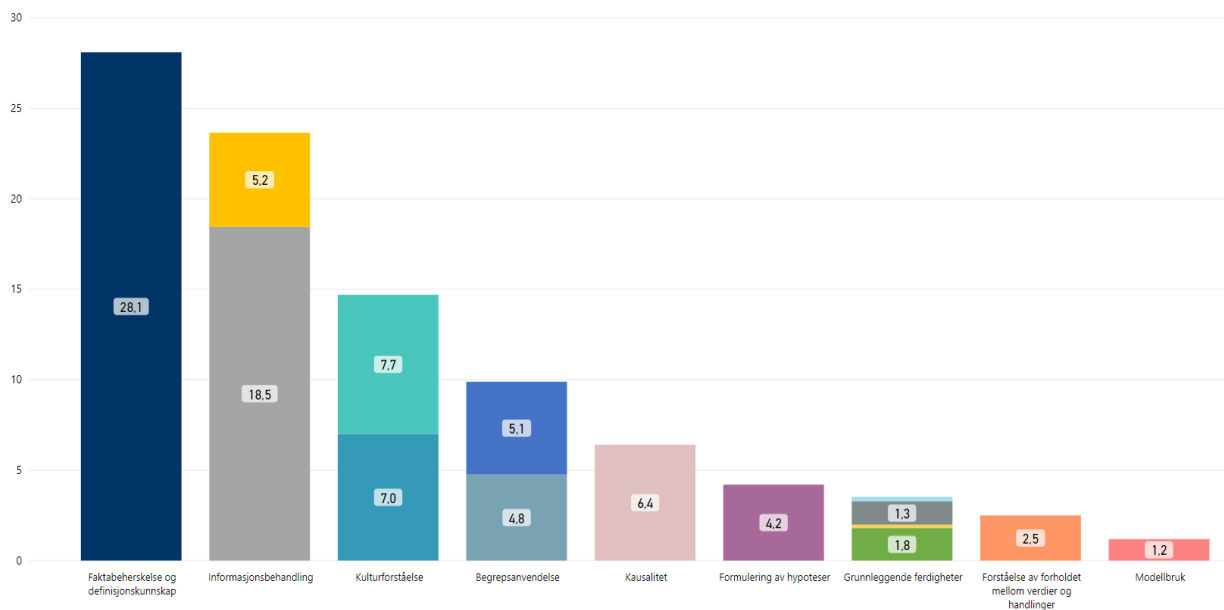
Kategori	Analyseenheter	Resultat
Begrepsanvendelse	Bruk begrep i kontekst	2,08
Begrepsanvendelse	Definer begrep	1,25
Faktabeheerskelse og definisjonskunnskap	Beskriv, definer eller redegjør for selvvalgt tema	51,15
Formulering av hypoteser	Formuler egen hypotese / problemstilling	0,00
Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger	Diskutere/vurdere etiske utfordringer dilemmaer	6,01
Grunnleggende ferdigheter	Digitale ferdigheter	0,64
Grunnleggende ferdigheter	Lesing	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Muntlige ferdighet	0,12
Grunnleggende ferdigheter	Regning	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Skriving	0,00
Informasjonsbehandling	Bruk informasjon til å argumentere	16,57
Informasjonsbehandling	Bruk/vurdere motstridende argumentasjon	6,24
Kausalitet	Kausalitet som en del av læringsmålet	8,10
Kausalitet	Som isolert teknisk ferdighet	0,00
Kulturforståelse	Forståelse av egen kultur	15,65
Kulturforståelse	Kulturforståelse	7,91
Modellbruk	Modellbruk	0,73

Figur 23: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den finske læreplanen i samfunnsfag. Resultat oppgitt i prosent dekningsgrad. Tabell.

#### 4.4.3 Norge

Undersøkelsen av kompetansemålene i den norske læreplanen i samfunnsfag viser at kategorien *faktabeheerskelse og definisjonskunnskap* er den ferdighetskategorien som har

høyest dekningsgrad, med 28 prosent. Tekstdeler som er formulert ”gjør greie for”, og ”beskriv trekk ved”, eller ”definer omgrepet (også kodet som begrepsanvendelse)” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11) er eksempler som er kodet under denne kategorien. Også kategorien *informasjonsbehandling* har høy dekningsgrad, her ber kompetansemålet om anvendelse av ulik informasjon. Flere av de norske kompetansemålene er gjerne blitt kodet i to ulike kategorier, ettersom de ofte begynner med en avklarende formuler, som vist ovenfor, og avslutter med en del som i større grad fokuserer på anvendelse av definisjonskunnskapen. Innenfor kategorien kulturforståelse er de to underkategoriene rimelig likt fordelt. Sammenliknet med de andre landene skiller Norge seg noe ut når det kommer til begrepskategorien ”definer begrep”, hvor formuleringene som er blitt registrert er tydeligere enn de øvrige landene når det kommer til å definere begrep. Den norske læreplanen uttrykker tydeligere at definisjon er et kompetansekriterium enn de andre landene, for eksempel bruker den finske planen ”känne til” eller ”behärsk centrala” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 183) før selve begrepet presenteres.



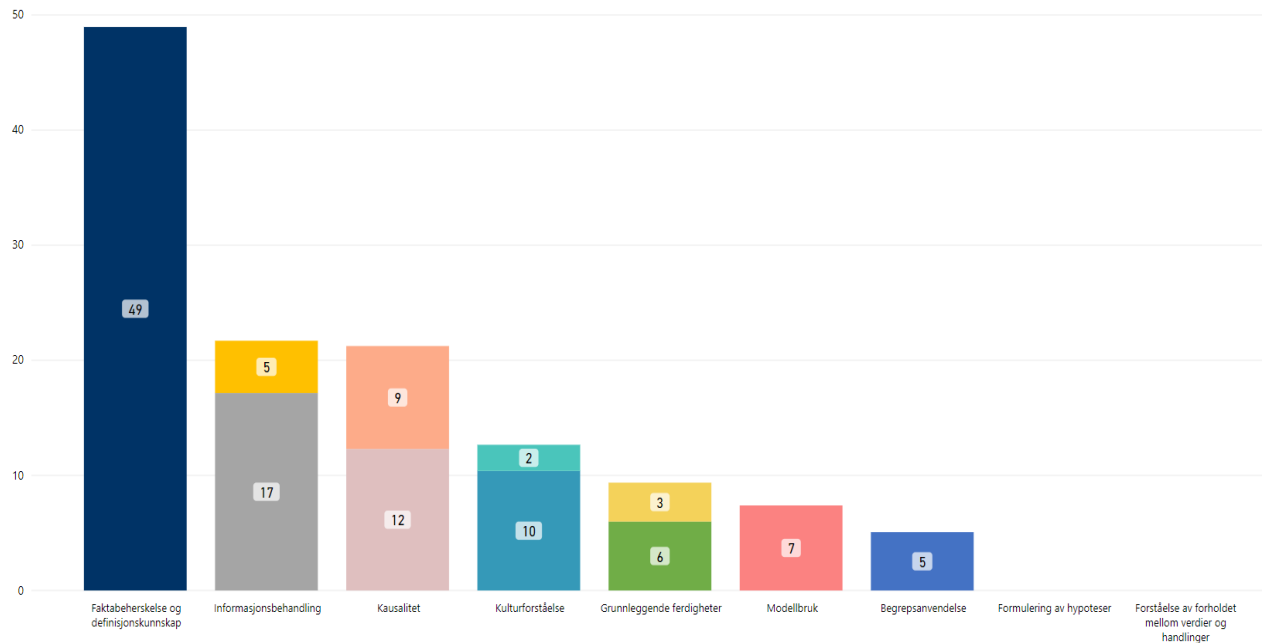
Figur 24: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den norske læreplanen i samfunnsfag.

Kategori	Analyseenheter	Resultat
Begrepsanvendelse	Bruk begrep i kontekst	4,76
Begrepsanvendelse	Definer begrep	5,13
Faktabeherskelse og definisjonskunnskap	Beskriv, definer eller redegjør for selvvalgt tema	28,11
Formulering av hypoteser	Formuler egen hypotese / problemstilling	4,20
Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger	Diskutere/vurdere etiske utfordringer dilemmaer	2,50
Grunnleggende ferdigheter	Digitale ferdigheter	1,79
Grunnleggende ferdigheter	Lesing	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Muntlige ferdighet	0,20
Grunnleggende ferdigheter	Regning	1,28
Grunnleggende ferdigheter	Skriving	0,26
Informasjonsbehandling	Bruk informasjon til å argumentere	18,46
Informasjonsbehandling	Bruk/vurdere motstridende argumentasjon	5,20
Kausalitet	Kausalitet som en del av læringsmålet	6,41
Kausalitet	Som isolert teknisk ferdighet	0,00
Kulturforståelse	Forståelse av egen kultur	7,00
Kulturforståelse	Kulturforståelse	7,70
Modellbruk	Modellbruk	1,19

Figur 25: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den norske læreplanen i samfunnsfag, resultat oppgitt i prosent dekningsgrad. Tabellform.

#### 4.4.4 Sverige

Undersøkelsen av kompetansemålene i den svenske læreplanen i samfunnsfag viser at kategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap* har den høyeste dekningsgraden med 49 prosent. Dette kommer av at retningslinjene for kodingen presiserer at der tekstenheter i læreplanen gir uttrykk for å ”beskrive, definere eller redegjøre for et tema eller et enkeltfenomen” skal dette kodes i denne kategorien. De svenske læreplanmålene som her undersøkes bruker til tider, i likhet med den norske, todelte læreplanmål hvor den første setningen ber om en definisjonskunnskap, mens den påfølgende delen har et større fokus på anvendelse av kunnskapen. Der det ikke er noen direkte presisering av hvordan temaet eller enkeltfenomenet skal benyttes i en større sammenheng er det derfor kodet under kategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. Under kategorien *kausalitet* skiller den svenske læreplanen seg fra de andre landene. Her er det flere eksempler på at kausalitet inngår i formuleringene i kompetansemål, og som selvstendig teknisk ferdighet gjennom oppfordring til bruk av undersøkelser og metodiske fremgangsmåter.



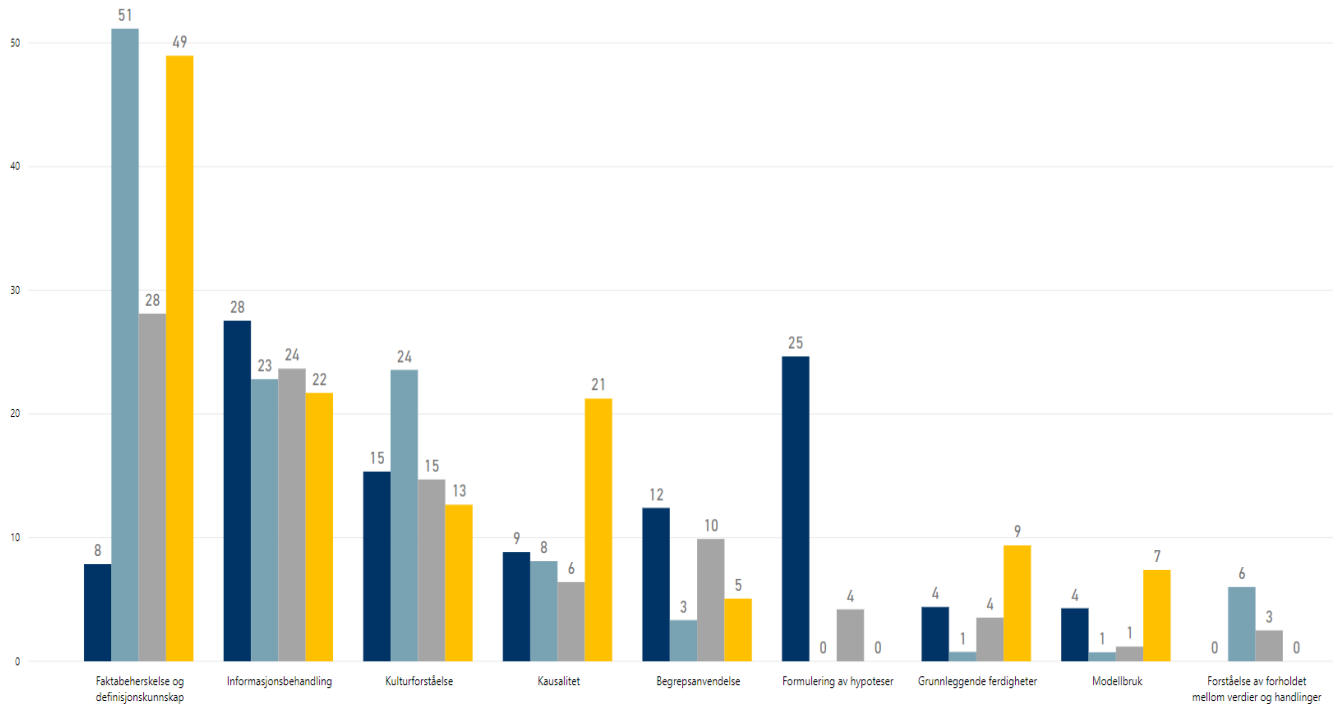
Tabell 26: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den svenske læreplanen i samfunnsfag.

Kategori	Analyseenheter	Resultat
Begrepsanvendelse	Bruk begrep i kontekst	0,00
Begrepsanvendelse	Definer begrep	5,07
Faktabeherskelse og definisjonskunnskap	Beskriv, definer eller redegjør for selvvalgt tema	48,96
Formulering av hypoteser	Formuler egen hypotese / problemstilling	0,00
Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger	Diskutere/vurdere etiske utfordringer dilemmaer	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Digitale ferdigheter	5,99
Grunnleggende ferdigheter	Lesing	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Muntlige ferdighet	3,38
Grunnleggende ferdigheter	Regning	0,00
Grunnleggende ferdigheter	Skriving	0,00
Informasjonsbehandling	Bruk informasjon til å argumentere	17,16
Informasjonsbehandling	Bruk/vurdere motstridende argumentasjon	4,54
Kausalitet	Kausalitet som en del av læringsmålet	12,30
Kausalitet	Som isolert teknisk ferdighet	8,94
Kulturforståelse	Forståelse av egen kultur	10,39
Kulturforståelse	Kulturforståelse	2,27
Modellbruk	Modellbruk	7,39

Figur 27: De didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, dekningsgrad for den svenske læreplanen i samfunnsfag. Tabellform.

#### 4.4.5 Didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier: komparativ sammenlikning.

Land ● Danmark ● Finland ● Norge ● Sverige



Figur 28: Komparativ sammenlikning mellom landenes dekningsgrad i de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene.

I figuren over er resultatene fra undersøkelsene av de fire ulike landenes kompetansemål satt opp i en komparativ fremstilling. Her ser man hvordan *faktabeherskelse og definisjonskunnskap* er den kunnskaps- og ferdighetskategorien som er mest registrert, og som dermed har størst dekningsgrad i innholdsanalysen. Særlig viser denne fremstillingen at Sverige og Finland skiller seg ut i denne kategorien med høye målinger. Dette kan skyldes at disse læreplanene i større grad enn de to andre bruker formuleringer som enten er i stikkordsform, og derfor ikke tolkes som informasjonsbehandling, eller at omfanget av innhold som defineres innenfor denne kategorien er større. Særlig den finske læreplanen har et omfattende pensum, hvor det ikke tydelig presiseres i læreplanen hvordan temaene skal arbeides med. De to kategoriene *informasjonsbehandling* og *kulturforståelse* har relativt sett fått liknende målinger hos alle landene, med unntak av Finlands høye måling i kategorien *kulturforståelse*. Som nevnt tidligere i resultatdelen kan dette muligens forklares av at oppstykkningen i ulike kurs i den finske modellen gir utslag på målingen.

Av modellen ser man også at kategorien *formulering av hypoteser* skiller seg ut. Her er det i hovedsak den Danske læreplanen som har fått høye målinger, dette har vi sett av gjennomgangen over at kan forklares av et tekstenhet omtalt som ”supplerende stof” (Undervisningsministeriet, 2017, s. 2) i den danske læreplanen har blitt kodet i denne kategorien, her understrekes det at eget bidrag til opplæringen er sentralt i tillegg til de øvrige fastsatte målsettingene.

I kategorien *kausaltitet* har Sverige fått høyere dekningsgrad registrert i sin læreplan enn de andre landene. Som beskrevet ovenfor finner analysen flere eksempler på at kausalitet inngår i formuleringene i kompetansemål, og som selvstendig teknisk ferdighet gjennom oppfordring til bruk av undersøkelser og metodiske fremgangsmåter.

Kategorien *grunnleggende ferdigheter* har ikke blitt omtalt nevneverdig i gjennomgangen av landene, det er et gjennomgående funn at digitale og muntlige ferdigheter blir mer eksplisitt nevnt i landenes læreplaner enn de andre grunnleggende ferdighetene. Finland har noe lavere dekningsgrad enn de øvrige landene når det kommer til denne kategorien, dette sees i sammenheng med at flere av læringsmålene ikke spesifiserer arbeidsform, noe de andre landene gjør i større grad. Sverige skiller seg ut i denne kategorien, men i andre enden av skalaen. Den svenske læreplanen scorer relativt høyt sammenliknet med de andre landene, og beskriver kompetansen digitale ferdigheter flere steder (omlag 6 prosent dekningsgrad).

*Se vedlegg for komplett sammenlikning mellom landene inklusiv kodede underkategorier.*

## 5 Diskusjon og hovedfunn

I dette kapittelet vil betydningen og implikasjonene av oppgavens funn diskuteres opp mot teorien som er lagt til grunn i kapittel 2. Jeg vil trekke frem noen av hovedfunnene fra resultatene og diskutere hvorvidt det er grunnlag for om disse finner gjenklang i det teoretiske rammeverket. Også i denne delen vil jeg forholde meg til oppgavens todelte fokus: læreplanenes form (analysert på bakgrunn av læreplanteori), og faginnhold (analysert på bakgrunn av samfunnsfagdidaktiske kunnskaps- og ferdighetsområder), men skillet mellom disse to vil ikke være like bastant, ettersom flere av temaene som diskuteres er relevant for begge undersøkelsenes funn. Til slutt vil jeg kommentere på om hvorvidt funnene i undersøkelsen kan si noe om lærernes valgfrihet og autonomi i de ulike landene.

I denne oppgaven har undersøkelsene resultert i en del ulike funn, både mellom landenes utforming av planene, og i utvelgelsen av kunnskaps- og ferdighetskategorier. Disse har både vist at læreplanene som sammenliknes har klare ulikheter men også likhetstrekk. Jeg har derfor valgt å trekke frem de mest sentrale likhetene og ulikhetene fra resultatene gjennom delkapitlene 5.2 likheter og 5.2 ulikheter.

### 5.1 Likheter

I denne oppgavens undersøkelser viser resultatene at de fire landenes læreplaner blant annet har disse sentrale likhetstrekkene:

1. Kategorien *mål og innholdsbeskrivelser* utgjør samlet sett den grunnkategorien med størst dekningsgrad i landenes læreplaner. Måten disse tekstdelene er utformet på er ulike.
2. Kategorien *formål og legitimering* har litt lavere dekningsgrad enn kategorien *mål og innholdsbeskrivelser*, men får også jevnt høye målinger i alle landenes læreplaner. Formålsdelen er inkludert i faglæreplanene i ulikt omfang.
3. *Informasjonsbehandling* er en mye brukt kunnskaps- og ferdighetskategori. Alle de undersøkte landenes læreplaner har fått relativt lik dekningsgrad i resultatene.
4. Kunnskaps- og ferdighetskategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap* får den største dekningsgraden i Finland, Norge og Sverige. Mens Danmark scorer lavt i denne

kategorien. Også her ser vi at dekningsgraden ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av hvilke likheter og ulikheter som finnes i tekstene.

1.

Samlet sett er det mest entydige likhetstrekket fra analysen at grunnkategorien *mål og innholdsbeskrivelser* utgjør den største kategorien i de undersøkte landenes læreplaner. Dette er kanskje ikke et overraskende funn, ettersom denne kategorien i all hovedsak beskriver innholdet i faget. Men som det trekkes frem av blant annet Engelsen (2012, s. 35) kan læreplaner ha svært ulik utforming og vektlegging av innhold. Resultatene fra undersøkelsen i denne oppgaven kan sies å samsvare med undersøkelsene i NOU 2014:7 som finner at nordiske læreplaner har mange likhetstrekk når det kommer til innholdsorientering (s. 97-98), dette innebærer at fagstoffet dominerer i læreplanene. Nettopp fordi den målte grunnkategorien *mål og innholdsbeskrivelser* får såpass jevn dekning i alle de undersøkte læreplanene, tolkes dette som at de nordiske landene har likhetstrekk på dette området.

I gjennomgangen av landenes læreplaner finner analysen riktignok hvor ulikt disse mål og innholdsbeskrivelsene kommer til uttrykk i læreplanene. Der for eksempel den norske og svenske læreplanen bruker kompetansemål som beskriver detaljert hvordan faginnholdet skal behandles, ser man en annerledes utforming i den danske og finske læreplanen. Den finske læreplanen bruker kortere formuleringer, og har større omfang av faginnhold, dette forbinder særlig Lundgren 2001 (gjengitt i Sivesind og Bachmann, 2016, s. 322) som utfordrende for evalueringsarbeidet. Den danske læreplanen vier mere plass til kategorien arbeidsformer, og bruker både kompetansemål formulert som helsetninger og stikkord. Her brukes i større grad kombinasjoner av tematiske innholdsbeskrivelser, gjerne i stikkordsform som ikke presiserer anvendelse eller gir andre føringer. Disse trekkene kan ha likhetstrekk med den såkalte betingelsesstyrte læreplanen, som har større detaljstyring av undervisningsstoff og arbeidsmåter (Sivesind og Bachmann, 2016, s. 320).

Undersøkelsen finner at landene har en relativt lik dekningsgrad av *mål og innholdsbeskrivelser*, men at måten disse er uttrykt på er svært ulik. Dette tyder på at undersøkelsen ikke i stor nok grad skildrer ulikheten i målformuleringene gjennom kategorisystemet, og at det kunne vært bruk for underkategorier som i større grad klarte å skille mellom disse teoretiske nyansene. Som avsnittene over beskriver, finner undersøkelsene ulikhet mellom hvordan mål og innhold uttrykkes i læreplanene. Uten å ta høyde for alle de



andre innholdsdelene i en faglæreplan ville det kunne være fristende å si at dette skillet er et eksempel på Hofsets (1995, gjengitt i Mikkelsen 2013, s. 71) skille mellom minimumsplaner og maksimumsplaner (antageligvis med henvisning til en historisk endring i hele læreplanverket), hvor de oppramsende, stikkordspregede kompetansemålene er eksempler på minimumsplaner. Basert på undersøkelsene i denne oppgaven er ikke en slik dikotom beskrivelse dekkende. Selv om for eksempel den danske læreplanen i større grad lister opp innhold beskrevet som kjernestoff, bruker den også andre kategorier til å fremme læringsmål. Både gjennom noen utfyllende læreplanmål, og gjennom avsnitt som beskriver supplerende stoff og arbeidsformer. Denne formen for variasjon i målformuleringer gjør det utfordrende å klassifisere de ulike planene etter de helt tydelige læreplanbeskrivelsene. For eksempel vil den danske læreplanens bredde i kategorisk innhold medføre at den vil kunne klassifiseres som både målstyrt og betingelsesstyrt. Målstyrt ettersom den bruker åpne uspesifiserte kompetansemål, samtidig som innslagene av detaljerte beskrivelser av vurdering og didaktiske undervisningsføringer vil kunne klassifisere den som betingelsesstyrt (Sivesind og Bachmann 2016, s. 320).

Landenes høye målinger innenfor kategorien *mål og innholdsbeskrivelser* vil ikke alene kunne gi grunnlag for å klassifisere planene som mer målstyrte enn resultatstyrte, og i løpet av arbeidet med undersøkelsene har det vist seg svært utfordrende å klassifisere de ulike læreplanene etter teorikapittelets typeinndelinger. Det tydeligste trekket analysen finner er at alle planene har innslag av målstyring, altså innslag av hva det forventes at eleven skal mestre (NOU 2014:7, s. 97). Å skille denne kategorien fra resultatstyring har ikke oppgaven lyktes med, men at alle landenes faglæreplaner inneholder ulike innholdskategorier klarer analysen å avdekke gjennom resultatene fra analysen av grunnkategoriene. Dette er et eksempel på at selv om de nordiske læreplanene ofte beskrives som resultat og målorienterte (NOU 2014, s. 98), har de også store interne ulikheter, slik Sivesind et.al beskriver som ”blandingsformer” (2003, s. 17), eller som Engelsen (2012, s. 36) beskriver som ”eklektiske dokumenter”. Disse beskrivelsene er i samsvar med de relativt sprikende resultatene fra den komparative fremstillingen i kapittel 4.2.5.

2.

I analysen kommer det også frem at kategorien *formål og legitimering* er noe alle læreplanen har inkludert i sine faglæreplaner. Dette er en klar indikasjon på at alle landene prioriterer at sine faglæreplaner skal inneholde en begrunnelse eller redegjørelse for fagets formål. Dette

bidrar til å bekrefte teoriene om at de nordiske landene ikke kan beskrives som såkalte minimumsplaner (Hofsets1995, gjengitt i Mikkelsen 2013, s. 71), ettersom de inneholder et bredt spekter av komponenter som ikke er direkte knyttet til faginnhold eller læringsmål. Dette funnet bekrefter beskrivelsene som blir gitt av Sivesind & Bachmann (2016) om en norsk læreplanmal hvor formålet for faget inkluderes. Denne forskningen finner også eksempler på slike trekk ved læreplaner i andre land (gjengitt i Krumsvik & Säljö, 2016, s. 309).

I denne oppgaven har undersøkelsene vist at alle de nordiske landene har inkludert formål som en del av sine faglæreplaner i samfunnsfag, dog med noe ulikt omfang og organisering. Dette er interessante og innholdstunge deler av læreplanene som det hadde vært interessant å undersøke mer i detalj. Ettersom denne oppgaven har hatt som formål å finne de overordnede kategoriske strukturene, jamfør Goodlads nivå; *den formelle læreplan* (Goodlad, 1979 gjengitt i Engelsens, 2012, s. 28), og har måttet avgrense seg til å gi dybdebeskrivelser av de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene, har det ikke vært anledning til å gi en grundigere fremstilling av ulikhetene innenfor landenes formålsbeskrivelser. En egen analyse av landenes formålsdeler vil kunne være et egnet utgangspunkt for en separat analyse.

3.

Av analysens resultater finner oppgaven at den didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorien *informasjonsbehandling* har gitt jevn dekningsgrad hos alle de undersøkte landenes kompetansemål. Alle landene har fått kodet verdier mellom 22-28 prosents dekningsgrad. Dette tyder på at alle landene som undersøkes har delmål som beskriver bruk av informasjon, observasjon, og tolkning av det som blir observert som læringsmål, slik Fjeldstad beskriver kompetansen (2009, s. 192). Denne ferdigheten er som beskrevet både forbundet med tolkning av tall og grafer, og tolkning av tekst. Kategorien ble kodet med to underkategorier; bruk informasjon til å argumentere, og bruke eller vurder motstridende informasjon. Denne delingen ble brukt for å undersøke nyanser innenfor kategorien, slik Fjeldstad presenterer forskjellen mellom observasjon og tolkning (2009, s. 192). Det viste seg at denne nyansen var vanskelig å tydelig avklare i kodingsarbeidet. Semantiske ulikheter har gjort det særlig utfordrende å skille mellom hvorvidt læreplanmålet egentlig uttaler seg om motstridende informasjon, eller for eksempel variert kildetilfang. Uansett vil den samlede kategorien *informasjonsbehandling* gi uttrykk for at kompetansemålene som undersøkes oppfordrer til anvendelse av ulik informasjon og kunnskap. Anvendelse og tolkning av kunnskap er en

kompleks ferdighet som alle de analyserte landene har valgt å inkludere i sine faglæreplaner i samfunnsfag.

4.

Kunnskaps- og ferdighetskategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap* får den største dekningsgraden i Finland, Norge og Sverige. Mens Danmark scorer lavt i denne kategorien.

I kapittel 4.4.5 og av figur 9 ser man hvordan Finland, Norge og Sverige har relativt høy tekstlig dekningsgrad i kunnskaps- og ferdighetskategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap*. I den komparative sammenlikningen er dette kategorien som får de høyeste målingene. Dette gir et bilde av hvor stor prosentandel av teksten i kompetansemålene som er viet til at elevene skal kunne beskrive, definere eller redegjøre for et tema eller et enkeltfenomen (jamfør kapittel 4.3.1).

*Faktabeherskelse og definisjonskunnskap* som ferdighetskategori er som beskrevet i kapittel 2.6.1 mye omdiskutert. Både Koritzinsky (2014, s. 261) og Fjeldstad (2012, s. 201) argumenterer blant annet for at et for ensidig fokus på faktakunnskap ikke er i tråd med fagets formål. Basert på resultatene fra den prosentvise tekstmålingen vil det kunne være fristende å konkludere med at de analyserte læreplanene som scorer høyt i denne kategorien i stor grad er fakta- og definisjonsorienterte, det undersøkelsene imidlertid viser er at dette blir en for unyansert fremstilling. Gjennomgangen av tekstmaterialet viser til en viss grad at den finske og svenske læreplanen er mindre prosessorientert enn de andre, men også i disse planene brukes en kombinasjon av faktaorienterte og prosessuelle læreplanmål. Særlig den svenske læreplanen kommer noe urettferdig ut av prosentfordelingen, ettersom det brukes todelte læreplanmål som i første del er fakta og definisjonsbasert, før de blir prosessuelle og ber eleven anvende faktakunnskapen eller informasjonen. I undersøkelsen finner man i alle landene en samfunnsdeltakende og medborgerskapsrettet ramme for undervisningen, ulikhetene i faktaorientering er riktignok tilstede og den finske og svenske læreplanen har et større omfang av faktaorientering enn de andre sammenliknede landene.

Danmark scorer særlig lavt i kategorien *faktabeherskelse og definisjonskunnskap* sammenliknet med de andre lanene i denne undersøkelsen. Her finner analysen at organiseringen av den danske faglæreplanen bruker beskrivelsen ”kjernestoff” med opplistede tematiske stikkord som beskriver faginnholdet. Denne organiseringen av læreplanen har gitt

lave tekstprosjenter i fakta-og definisjonskategorien sammenliknet med resten av planen, som i større grad legger føringer for fagets arbeidsformer. Dersom disse stikkordene var formulert i helsetninger er det ikke sikkert at Danmark ville scoret såpass lavt sammenliknet med de andre landene.

## 5.2 Ulikheter

I denne oppgavens undersøkelser viser resultatene at de fire landenes læreplaner blant annet har disse ulikhetene:

1. Den Dansk og Svenske læreplanen har større grad av dekning av grunnkategorien *arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering)* enn den Norske og Finske.
2. Den danske læreplanen skiller seg ut sammenliknet med de andre landene i kunnskaps- og ferdighetskategorien *formulering av hypoteser*, med høye verdier.

1.

Grunnkategorien arbeidsformer har vist seg å gi sprikende resultater i analysen, særlig den Danske og Svenske faglæreplanen har høyere dekningsgrad i denne kategorien med målinger opp mot 50 prosent. Som beskrevet i kapittel 4.2.1 har den danske læreplanen flere tekstdeler der læreplanen beskriver hvilket innhold som skal prege hele opplæringen, det være seg undervisningsinnhold eller andre arbeidsformer. Det er kun den danske læreplanen som har disse føringene innbakt i faglæreplanen, noe som gjøre denne læreplanen svært ulik de tre andre på dette området. Resultatene fra analysen finner at den svenske læreplanen har fått høye målinger i denne kategorien på grunnlag av et stort avsnittet knyttet til vurderingskriterier for måloppnåelse. Disse to funnene tyder på at den danske læreplanen har såkalte betingelsesstyrte trekk (Sivesind & Bachmann, 2016, s. 320). Som kjennetegnes av detaljerte beskrivelser av hvordan undervisningen skal organiseres, det ligger med andre ord styrende betingelser om hvordan undervisningen skal organiseres i faglæreplanen. Som nevnt tidligere er alle de analyserte læreplanene preget av såkalte blandingsformer (Sivesind, Bachmann & Afsar 2003, s. 17), men den danske læreplanen skiller seg ut når det kommer til presiserte didaktiske prinsipper. Dette er også særlig interessant sett i sammenheng med at den er den yngste læreplanen som analyseres, fra 2017, om dette er en reformtrend eller ikke

kan ikke denne oppgaven svare på. Et sentralt element i avveiningen mellom implementering av didaktiske styringsregulativer i faglæreplaner kan knyttes til (1) det kan bli større grad av likhet mellom elevers opplæring innenfor et land, og (2) lærerens metodefrihet og autonomi kan innskrenkes og dermed kan deler av profesjonens egenart forsvinne.

2.

Den danske læreplanen skiller seg ut sammenliknet med de andre landene i kunnskaps- og ferdighetskategorien *formulering av hypoteser*, med høye verdier. Den danske læreplanen har vist seg å skille seg ut på noen områder i analysen. De høye målingene i kategorien *formulering av hypoteser* stammer fra delen i læreplanen som oppfordrer elever og lærer til å supplere lærestoffet i faget. Dette er en ferdighet som særlig Fjeldstad anerkjenner som svært sentral i samfunnsfaget (2009, s. 193). Fjeldstad beskriver muligheten til å lage sine egne hypoteser som en ferdighet som kan trene elevenes ”sosiologiske fantasi” (2009, s. 193). Dette er en ferdighetskategori som har fått svært liten dekningsgrad i de andre landene. At både Børhaug (2005, s. 178) og Solhaug (2006, s. 230) trekker frem at muligheten til egen hypotesesetting er en sentral ferdighet i samfunnsfaget får det til å virke underlig at denne kategorien har fått såpass lite plass i de øvrige nordiske landene.

Ettersom disse resultatene fortonet seg oppsiktsvekkende for min del, har jeg gått tilbake i analyse materialet og undersøkt igjen om det kan finnes elementer i den svenske læreplanen som ikke har kommet med i kodingen. Det viser seg at noen av formuleringene i formålsdelen, som ikke er inkludert i kunnskaps- og ferdighetsanalysen henter til at elevene skal få kunnskap om hvordan man undersøker en samfunnsfaglig problemstilling. Men det står ikke presisert noe sted om hvorvidt dette punktet gir elevene mulighet til selv å velge hypoteser ut fra egeninteresse. Jeg ser derfor i ettertid at en nyansering av målevariabelen i kategorien *formulering av hypoteser* ville kunne bidra til ytterligere belyse forskjellen mellom Engelsen skille mellom emnesentrerte og interessesentrerte læreplaner (2012, s. 36). Slik resultatene foreligger bærer den danske læreplanen tydelig preg av å være såkalt interessesentrert, altså at elevene selv får bruke sine egne interesser i faget. De andre læreplanene kan klassifiseres som emnesentrerte ettersom de bruker emner som er relevante for elevenes liv, men de stammer ikke fra elevenes egne interesser.

## 5.3 Metodefrihet og autonomi

Et særlig interessant aspekt ved denne oppgavens problemstilling, og et gjennomgangstema i oppgaven har vært om hvorvidt læreplanene som analyseres kan sies å fortelle noe om lærernes metodiske frihet i de undersøkte landene. Som det beskrives i teorikapittel 2.3 finnes det læreplaner som kan regnes som betingelsesstyrte (Sivesind & Bachmann, 2016, s. 320). Dette er læreplaner som har mer detaljerte beskrivelser av undervisningsstoff og arbeidsmåter, og som derfor kan sies å legge større føringer for lærerens metodefrihet i arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisning.

Ettersom denne undersøkelsen er basert på faglæreplanen innenfor et årstrinn, kan ikke disse antydningene generaliseres til hele læreplanverket, men den komparative sammenlikningen i undersøkelsen viser at den danske læreplanen, som også er den nyeste planen, skiller seg tydelig ut som restriktiv med hensyn til lærerens metodefrihet. Den finske læreplanen skiller seg ut i den andre enden av skalaen. Her legges det få konkrete føringer til hvordan skolene og lærerne skal dekomponere det tematiske faginnholdet som skisseres i planen. Dette kan underbygge forestillingen mange har om det finske skolesystemet som spesielt opptatt av å opprettholde lærerens autonomi i skolen. Som nevnt over kan to argumenter særlig brukes i møte med autonomi-aspektet i læreplanverket; å operere med en betingelsesstyrt læreplan kan føre til større grad av likhet mellom elevers opplæring innenfor et lands mange regioner, samtidig vil lærerens metodefrihet og autonomi innskrenkes, dette får konsekvenser for profesjonens egenart og det didaktiske spillerommet til læreren. Som nevnt innledningsvis i kapittel 2 argumenterer Gudem (gjengitt i Engelsen 2012, s. 23) for at læreplaner avspeiler samfunnet og dets prioriteringer, i denne sammenheng kan det virke som at argumentet om geografisk likhet, og sikkerhet for eleven i vurderingssituasjoner (som er argumentet de danske myndighetene selv legger til grunn for den nye læreplanen) veier tyngst for de danske utdanningsmyndighetene.

Oppgavens undersøkelser finner riktignok at både Sverige, Norge og Finland har færre metodiske føringer på selve gjennomføringen av undervisningen, enn Danmark. Autonomiaspektet omfavner riktignok både lærerens definisjonsmakt over innholdet og

formidlingen i undervisningen. Undersøkelsen viser at både Sverige, Norge og Danmark bruker læreplanmål som har implisitte føringer for hvordan innholdet skal behandles og bearbeides. Den Finske læreplanen skiller seg her nok en gang ut, med læreplanmål som i større grad åpner opp for metodefrihet innenfor begge aspektene nevnt ovenfor.

## 5.4 Metodiske overveielser

I oppgavens tidlige fase har det vært en overveielse om hvorvidt det komparative aspektet ville kommet tydeligere frem dersom man hadde benyttet *kvantitativ* innholdsanalyse, og sporet læreplanendringer over tid. Dette ville vært et interessant og gjennomførbart prosjekt, men ikke innenfor denne oppgavens tidsrammer. En slik analyse ville også vært avhengig av et mer avgrenset fokus. For eksempel kunne en slik tilnærming vært fruktbar for å spore lingvistiske endringer i læreplaner over tid og man kunne undersøkt læreplaner fra flere år tilbake i tid. Gjennom å fokusere på et avgrenset området ville man kunne sett hvordan de ulike landene i et longitudinelt perspektiv har utviklet seg. Blant annet oppfordrer Trond Solhaug (2012, s. 205) til å bruke slike metodiske fremgangsmåter i norske og internasjonale samfunnsfagdidaktiske studier.

I startfasen av arbeidet med denne oppgaven var det særlig diskrepansen som ble trukket frem i Mona Langøs artikkel “Å drøfte i samfunnskunnskap” (2015), som kunne vise til at et sentralt styredokument i skolen, læreplanen i samfunnsfag, bruker en didaktisk språkføring som kan gjøre flere lærere usikre på hvilken målsetning planen egentlig har for undervisningen. Denne forskningen operasjonaliserte på to ulike nivåer, gjennom læreplannivået og lærernivået. Det var i utgangspunktet denne typen komparativ flernivåanalyse jeg så for meg å gjennomføre i oppgaven, men i et geografisk komparativt perspektiv (se ”The Bray og Thomas Cube”, figur 2). Det viste seg at denne tilnærmingen ble for tidkrevende og omfattende for denne oppgavens format, særlig ble innhenting av informanter i de ulike landene en stor utfordring.

Arbeidet med å kode og klassifisere de ulike læreplanene i oppgaven har vært krevende. Særlig har det tolkningsrommet som ligger i enkelte læreplanmål gjort det utfordrende å finne kategoriinndelinger som gir tydelige beskrivelser av innholdet. Dette tolkningsrommet er etter min mening en av oppgavens største feilkilder. Flere av læreplanmålene er formulert på en

måte som gjør det mulig å plassere dem innenfor flere av kategorier. Måten kategoriinndelingen er gjennomført på kan ha gitt ufordelaktige målinger komparativt. Både de finske og svenske læreplanene har for eksempel brukt stikkordsform i flere av målformuleringene. Dette har medført at det ikke alltid har vært samsvar mellom de kvantitative prosentmålingene, og de tendensene jeg har sett i datamaterialet. Det har derfor vært viktig å fremvise disse forbeholdene i tolkningen av dataene i resultatavsnittene.



## 6 Avslutning

I denne oppgaven har et teoriforankret og induktivt kategorisystem blitt anvendt for å kode, kategorisere og tolke tekstenheter i læreplanene fra fire nordiske land. Utgangspunktet for undersøkelsene har vært oppgavens problemstilling: *Hvilke didaktiske og strukturelle trekk kommer til uttrykk i læreplanene i samfunnsfag i de nordiske landene Danmark, Finland, Norge og Sverige?* Denne problemstillingen har i oppgaven blitt besvart gjennom en todelt analyse. Analysen har (1) fokusert på læreplanenes form og struktur, og (2) fokusert på hvilke didaktiske kunnskaps- og ferdighetsaspekter som kommer til uttrykk i læreplanene.

Oppgavens formål har vært å gi en sammenfattet fremstilling av læreplanteksten i samfunnsfag fra de ulike landene. Intensjonen med undersøkelsen har vært å undersøke om det finnes ulike prioriteringer i fagplanene i de ulike landene. Dette har blitt gjort for å undersøke om det finnes belegg for å bekrefte eller avkrefte antakelser om de ulike landenes pedagogiske og didaktiske profil. Oppgavens undersøkelser har aggregert flere empiriske resultater, og to kategorisystemer. De mest sentrale resultatene har blitt presentert i kapittel 4. Det resterende materialet er lagt ved oppgaven som vedlegg. Oppgavens sentrale funn fra undersøkelsene har blitt beskrevet og diskutert i et komparativt perspektiv. Komparative studier i skoleforskningen kan bidra til å avdekke didaktiske arbeidsformer og trender i ulike land, som igjen kan bidra til kunnskapsutvikling i fagfeltet. Denne oppgaven har blant annet funnet:

- At kategorien *mål- og innholdsbeskrivelser* utgjør samlet sett den grunnkategorien med størst dekningsgrad i alle landenes læreplaner. Dette strukturelle trekket viser at læreplanene i de nordiske landene har større grad av innholdsorientering, enn andre læreplankategorier. Oppgaven finner også at måten innholdselementene i tekstdelene kodet som mål- og innholdsbeskrivelser er utformet på er ulike i alle de undersøkte landene. Disse ulikheten sees i lys av teoriene om målstyrte og betingelsesstyrte læreplaner (Sivesind og Bachmann 2016, s. 320). Samtidig konkluderer oppgaven med at alle læreplanene innehar trekk fra flere teoretiske klassifiseringer, og dermed fremstår som såkalte blandingsformer (Sivesind, Bachmann & Afsar, 2003, s. 17).
- At den danske læreplanen tolkes som mer betingelsesstyrt, jamfør Sivesind og Bachmanns (2016, s. 320) beskrivelser, enn de andre sammenlignede landene. Det

diskuteres om hvorvidt dette kan være et tegn på reduksjon av lærerens autonomi og metodefrihet. Den finske læreplanen skiller seg her nok en gang ut, og tolkes som å ha større metodefrihet enn de andre sammenlignede landene.

I arbeidet med denne oppgaven har mye tid blitt viet til utviklingen av et teoriforankret og induktivt kategorisystem for å kunne kode og avdekke særpreg ved landenes læreplaner i samfunnsfag. Samfunnsfaget er et komplekst fag, og denne oppgaven har måttet inngå mange kompromisser for å kunne skape et passende omfang og rammeverk for analysen.

Målsettingen har vært å skape et oversiktlig system som kunne brukes til en sammenligning. Dette kan ha medført at det overordnede sammenliknende perspektivet har fått større plass i begge delene av analysen, noe som kan ha fått konsekvenser for fremstillingen av de ulike landenes faglige særpreg.

Det er etter min mening et stort potensiale i å gjennomføre liknende undersøkelser med et betydelig mye mer avgrensede fokusområder, det ville vært interessant med både kvalitative og longitudinelle kvantitative vinklinger. Det kunne også vært spennende å undersøke oppgavens funn i lys av andre internasjonale studier, for å se om det finnes relevante likheter på andre nivåer i utdanningsforskningen. For eksempel ville det vært interessant å gjøre mer lingvistiske dybdeundersøkelser, slik Langø (2015) skisserer, men i et mer komparativt perspektiv. Også autonomi-aspektet skissert ovenfor kunne blitt ytterligere hypotesetestet gjennom en kvalitativ tilnærming som undersøkte lærernes egen opplevelse av styringsdokumentene.

# Litteraturliste

- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere (2. utgave)*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Børhaug, K. (2005). *Hvorfor samfunnskunnskap?* I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research*. Comparative Education Research Centre. Springer.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Comparative Case Studies: An Innovative Approach*. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, vol. 1. (5-17)
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), ss. 1-20. Hentet fra <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss32/2>
- Engelsen, B. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eurydice. (2019, 20.03.). *National Education Systems*. Hentet fra [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)
- Finnish National Agency For Education. (2018). *Key Figures on General Upper Secondary Education in Finland. Reports and Surveys 2018:13*, 10-40.
- Fjeldstad, D. (2009). *Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse*. I *Grunnleggende ferdigheter i alle fag 2009* ss. 185-211. Universitetsforlaget.

- Gundem, B. (1990). Læreplanpraksis og læreplanteori en innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B.B. & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and /or Curriculum – an International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing.
- Goodlad, J. (1997). Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hunnes, O.R. (2015). Kapittel 6: Å undervise i verdier og holdninger i samfunnsfag (Red) K., Børhaug, O.R., Hunnes & Å., Samnøy. Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken 2015. Ss. 123-140. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S.E. (2005). "Three Approaches to Qualitative Content Analysis" (Red.) Qualitative Health Research, Vol. 15 No. 9. Ss. 1277-1288.
- Hardy, C., Harley, B. & Phillips, N. (2004). "Discourse Analysis and Content Analysis: Two Solitudes?" (Red.). Qualitative Methods 2, 1. Ss. 19-22.
- Imsen, G. (2006). Lærerens verden. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunnskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.): Didaktikk – teori, refleksjon og praksis, (1997), 17-34. Stockholm: Studentlitteratur.
- Koritzinsky, T. (2014). Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring. Oslo: universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. (St.meld. nr 28 (2015-2016)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Krumsvik, R. & Säljö, R. (Red.), Praktisk pedagogisk utdanning en antologi (s. 303-338). Bergen: Fagbokforlaget.

Langø, M. (2015). Kapittel 7: å drøfte i samfunnskunnskap, i (Red) K., Børhaug, O.R., Hunnes & Å., Samnøy. Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken 2015. Ss. 143-157. Oslo: Fagbokforlaget.

Mayring, P. (2004). Kapittel 5.12 Qualitative Content Analysis (Red.) Flick, U., Kardoff, E., Steinke, I. A Companion to Qualitative Research. Ss. 266-270. Sage publications. London. 2004.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Østerrike: Klagenfurt. Hentet fra

[https://www.psychopen.eu/fileadmin/user\\_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative\\_content\\_analysis\\_theoretical\\_foundation.pdf](https://www.psychopen.eu/fileadmin/user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf)

Mikkelsen, R. (2013). Kapittel 4. Læreplaner og kunnskapsløftet 2006 (K06). I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.). Lektor – adjunkt- lærer. (s. 71-87). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordic Journal of Comparative Education (NJICE). (2019, 02.02). Archives. Hentet fra

<https://journals.hioa.no/index.php/nordiccie/issue/archive>

NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ragin, C.C. (1987). The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies. Berkley, California: University of California Press.

- Rintelen, M. (2016). Musikk på timeplanen. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.  
Hentet fra [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2432398/Miriam\\_Rintelen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2432398/Miriam_Rintelen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sivesind, K., & Utdanningsdirektoratet. (2011). Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land. Utdanningsdirektoratet.
- Sivesind, K., Bachmann, K. & Afsar, A. (2003). Nordiske læreplaner. Oslo: Læringscenteret.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2016). Læreplaner – fra dokumenter til dokumentasjon. I R.Krumsvik & R. Säljö (Red.), Praktisk pedagogisk utdanning en antologi (s. 303-338). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætra, E., & Stray, J. (2019). Læreplan og demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 3-18.
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norsk forskningsagenda. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årgang 96, (s.198-209).  
[https://www.idunn.no/npt/2012/03/internasjonale\\_trender\\_innen\\_samfunnsfagdidaktikk\\_-\\_og\\_en](https://www.idunn.no/npt/2012/03/internasjonale_trender_innen_samfunnsfagdidaktikk_-_og_en)
- Solhaug, T. (2006). Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoleverket. (2011). Sämhällskunskap 1b (SAMSAM01b). Hentet fra  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor4>
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. DOI: 10.18261/9788215030227-2017-13

Uddannelses- og forskningsministeriet. (2019, 02.03). Vurdering av fagniveauer. Hentet fra <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/find-vurderinger/eksamenshaandbogen/regler-og-raad/fagniveauer/vurdering-af-fagniveauer>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 04.05). Læreplan i samfunnsfag, timetal. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Timetall>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 26.11). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utbildingsstyrelsen. (2015). Grunderna för Gymnasiets läroplan. Föreskrifter och anvisningar 2015:48, 182-187.

Utbildingsstyrelsen. (2019). Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Hentet fra [https://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans-och\\_examensgrunder/gymnasiet](https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/gymnasiet)

Undervisningsministeriet. (2019). Stx – læreplaner 2017. Hentet fra <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Undervisningsministeriet. (2017). Samfundsfag C – stx. Hentet fra <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloftet/prinsipper_1k06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2>

Undervisningsministeriet. (2017). Læreplan Samfundsfag C (stx). Hentet fra <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Utbildingsstyrelsen. (2015). Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, 182-185. Hentet fra [https://www.oph.fi/download/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf)

Wahlström, N. (2009). Mellan leverans och utbildning. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.



# Vedlegg

## 1. Kategorimodell: Grunnkategorier

Læreplanenes ulike grunnkategorier (læreplannivåer) Kontekstenheten	Beskrivelse av kategori	Eksempel fra læreplan:
Innledninger, overskrifter og hovedområder.	Introduksjoner, overskrifter og oppsummeringer i læreplanene.	<i>“1. Identitet og formål”</i> (Undervisningsministeriet 2017, s. 2). <i>”Kursen ger den studerande insikt i politiska system och samhällssystem och hur man kan påverka inom dem.”</i> (Utbildningsstyrelsen 2015, s. 182)
Formål og legitimering	Begrunnelser for fagets betydning og rolle.	<i>“Undervisningen skal fremme elevenes almindelse og studiekompetence.”</i> (Undervisningsministeriet 2017, s.2)
Mål- og innholdsbeskrivelser	Overordnede mål og spesifikke delmål (kompetansemål).	<i>“Folkrätten i väpnade konflikter. Den internationella humanitära rätten och skyddet för civila i väpnade konflikter.”</i> (Skoleverket 2018, s. 8)
Arbeidsformer (didaktiske beskrivelser og vurdering).	Metodiske beskrivelser, hvilke undervisningsmetoder som bør brukes. Vurderingskriterier som en del av læreplanen.	<i>“Presentation i olika former, till exempel debatter, debattinlägg och rapporter.”</i> (Skoleverket 2018, s. 8).

## 2. Kategorimodell: Didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategorier

Forkortelse: L.P: læreplanen.

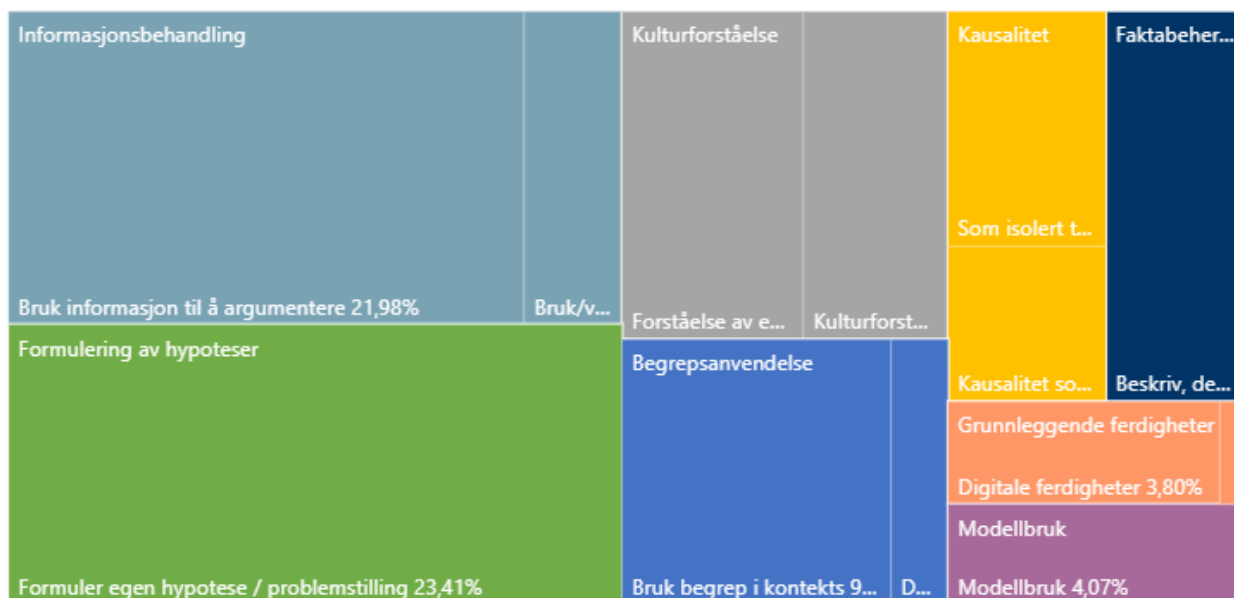
Hovedkategori:	Underkategori. (analyseenhet)	Beskrivelse	Eksempel
Faktabeherskelse og definisjonskunnskap	1. Beskriv, definer eller redegjør for selvvalgt tema	2. L.P ber om at eleven skal beskrive, redegjøre for hendelse.	“gjere greie for årsaker til arbeidsløye”
Begrepsanvendelse	3. Definer begrep 4. Bruk begrep i kontekst	3. L.P ber om at elev definerer begrep 4. L.P ber om at elev bruker begrep i kontekst.	1. “definere sentrale omgrep knytte til sosialisering” Udir, 2 2. “anvende viden, begreber og faglige sammenhænge fra kernestoffet til at forklare og diskutere samfundsmæssige problemer” Utdanningsministeriet, 2017)
Informasjonsbehandling	3. Bruk informasjon til å argumentere 4. Bruk /vurdere motstridende argumentasjon	3. L.P ber eleven om å bruke informasjon for å løse en oppgave, eller argumentere. 4. L.P ber om at elev bruker motstridende informasjon / argumentasjon (drøfter).	1. “finne informasjon om ulike yrke og diskutere muligheter og utfordringer på arbeidsmarknaden i dag”. 2. “og drøfte ulike løsningsforslag”
Forståelse av forholdet mellom verdier og handlinger	2. Diskutere /vurdere etiske utfordringer dilemmaer	2. L.P oppfordrer til refleksjon rundt verdi / handlingsmønstre.	“og diskutere forbrukarens etiske ansvar”  “reflektere over verdien av å ha eit arbeid”

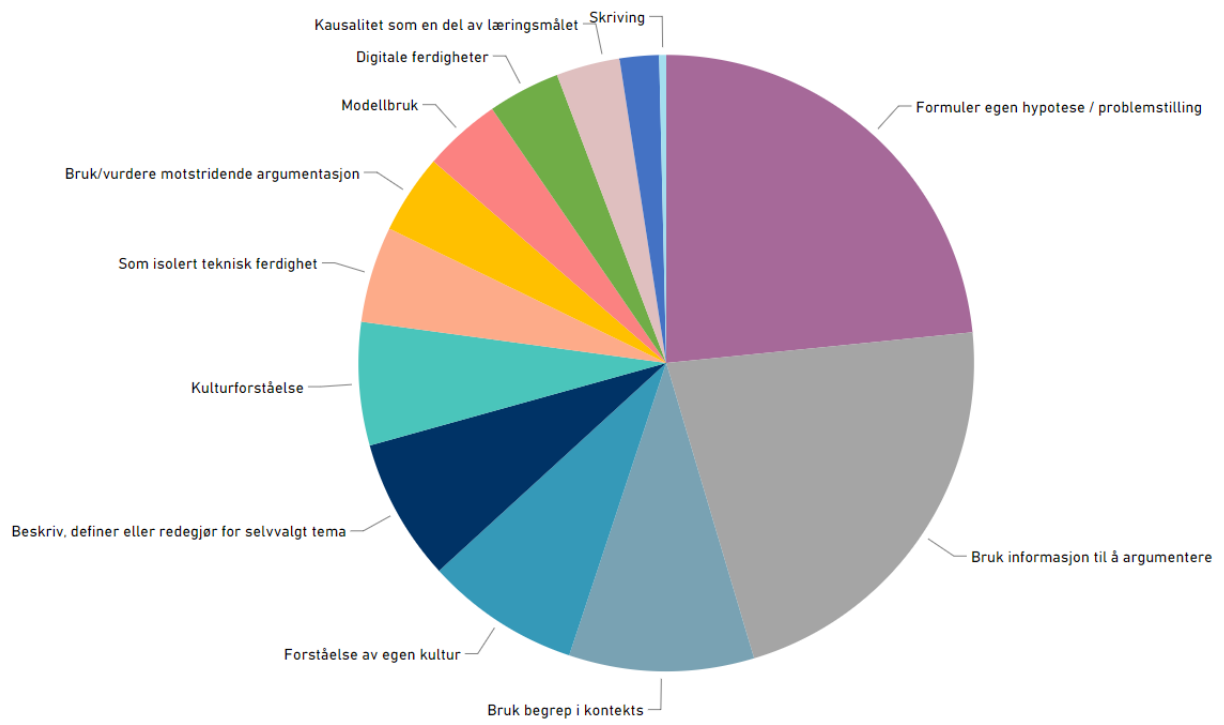
Kulturforståelse	<p>3. Forståelse for andre kulturers logikk</p> <p>4. Forståelse av egen kultur</p>	<p>3. L.P ber eleven om å forstå andre kulturers logikk</p> <p>4. L.P ber eleven forstå sin egen kultur.</p>	<p>1. “og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid”</p> <p>“og reflektere over kva det vil seie å vere urfolk”</p> <p>2.”drøfte verdien av likestilling og konsekvensar av ein kjønnsdelt arbeidsmarknad”</p>
Kausalitet	<p>3. Som isolert teknisk ferdighet</p> <p>4. Kausalitet som en del av årsak-virkning (innbakt i læringsmålet)</p>	<p>3. L.P ber eleven om å fremvise teknisk ferdighet til vise hvordan handlinger henger sammen med hverandre.</p> <p>4. L.P ber eleven om å tolke en konsekvens i lys av en handling</p>	<p>1. 0</p> <p>2. “diskutere samanhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar”</p>
Formulering av hypoteser	<p>2. Formuler egen hypotese / problemstilling</p>	<p>2. L.P gir mulighet til å undersøke en selvvalgt interesse</p>	<p>1.“formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling”</p>
Modellbruk	<p>2. Modellbruk</p>	<p>2. L.P ber om at eleven bruker / viser til modeller for sammenhenger.</p>	<p>1.“frå statistikk”</p>

Grunnleggende ferdigheter	6. Lesing 7. Skrivning 8. Regning 9. Digitale ferdigheter 10. Muntlige ferdighet	6. L.P nevner lesing. 7. L.P nevner skrivning / skriftlige aktiviteter. 8. L.P nevner regning 9. L.P ber om at eleven bruker digitale hjelpemidler 10. L.P ber om muntlig fremføring	2. "Skriftleg" 3. "rekne ut inntekter" "setje opp budsjett for eit hushald" 4. "bruke varierte digitale søkje strategiar for" 5. "munnleg"
---------------------------	--	--	---

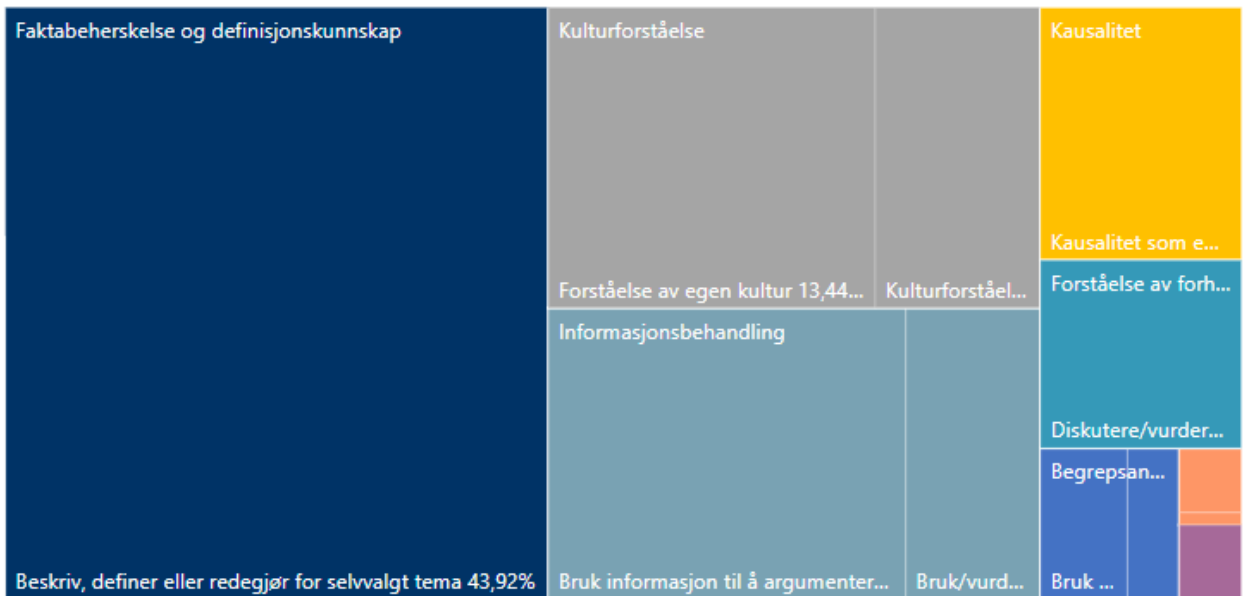
### 3. Resultater fra analyse av de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene

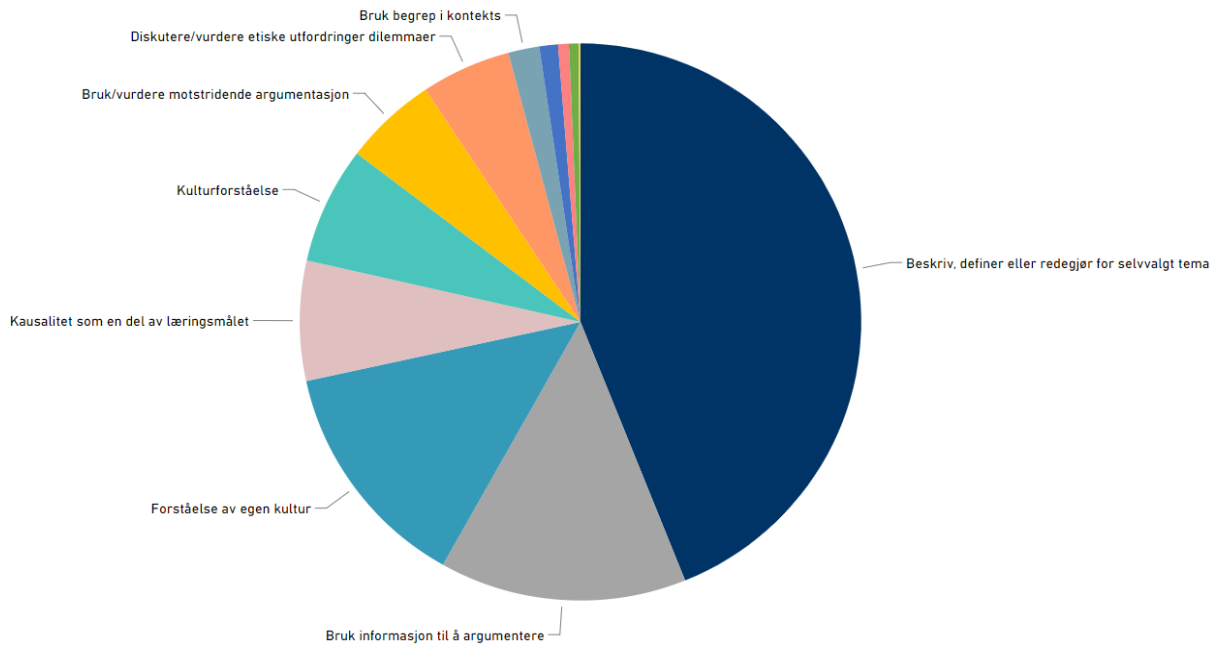
#### Danmark:



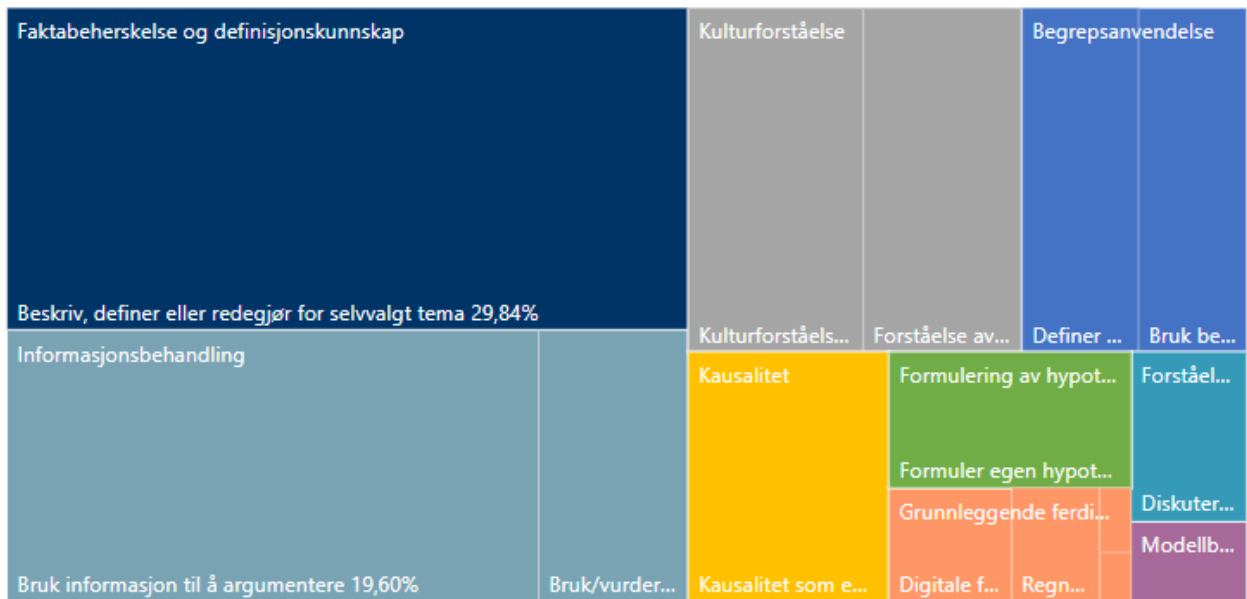


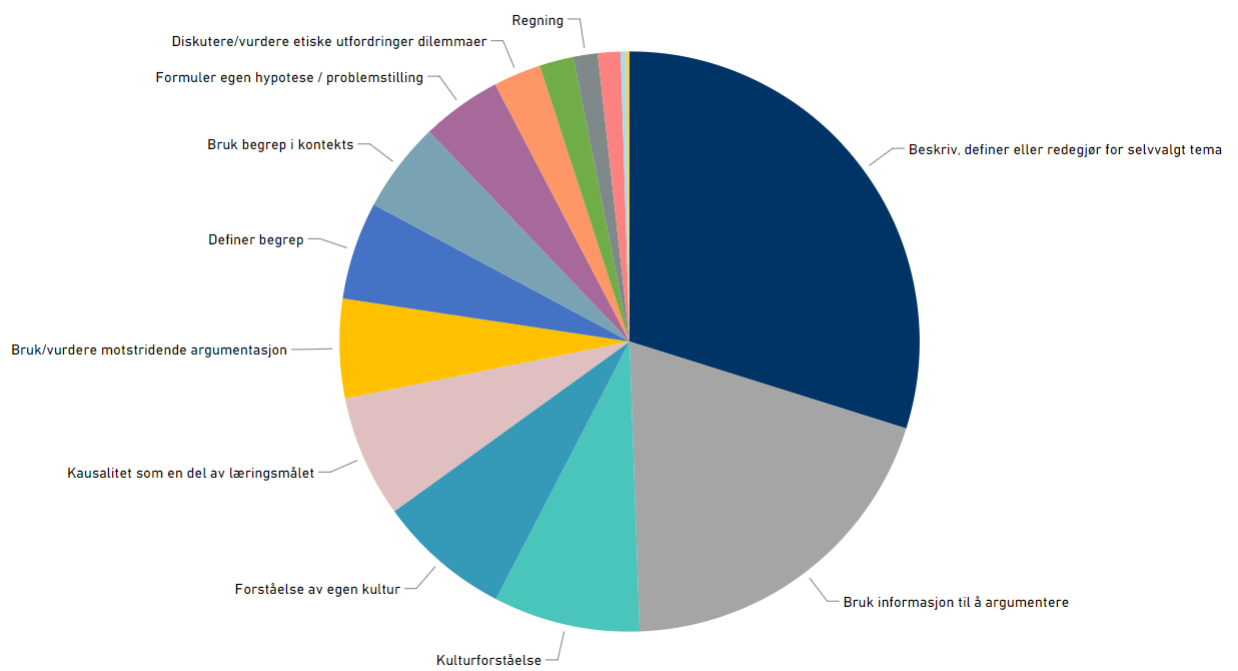
## Finland:





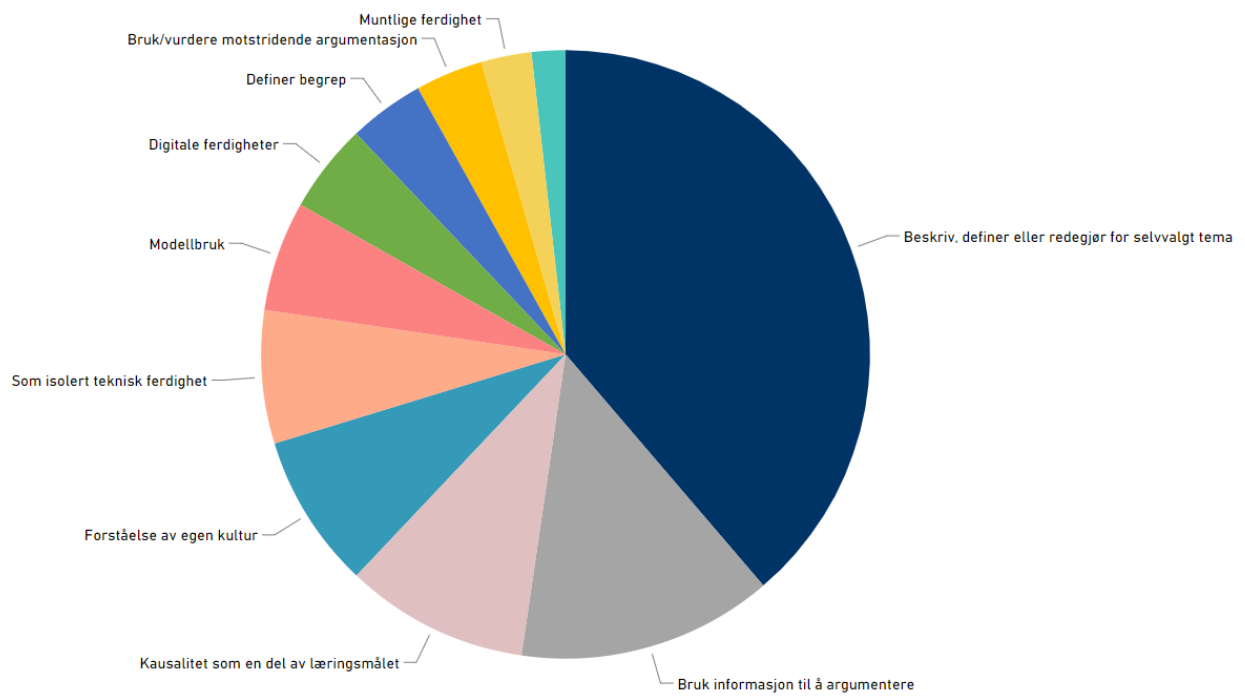
**Norge:**





### Sverige:





#### 4. Komparativ fremstilling av de didaktiske kunnskaps- og ferdighetskategoriene:

Land ● Danmark ● Finland ● Norge ● Sverige

