

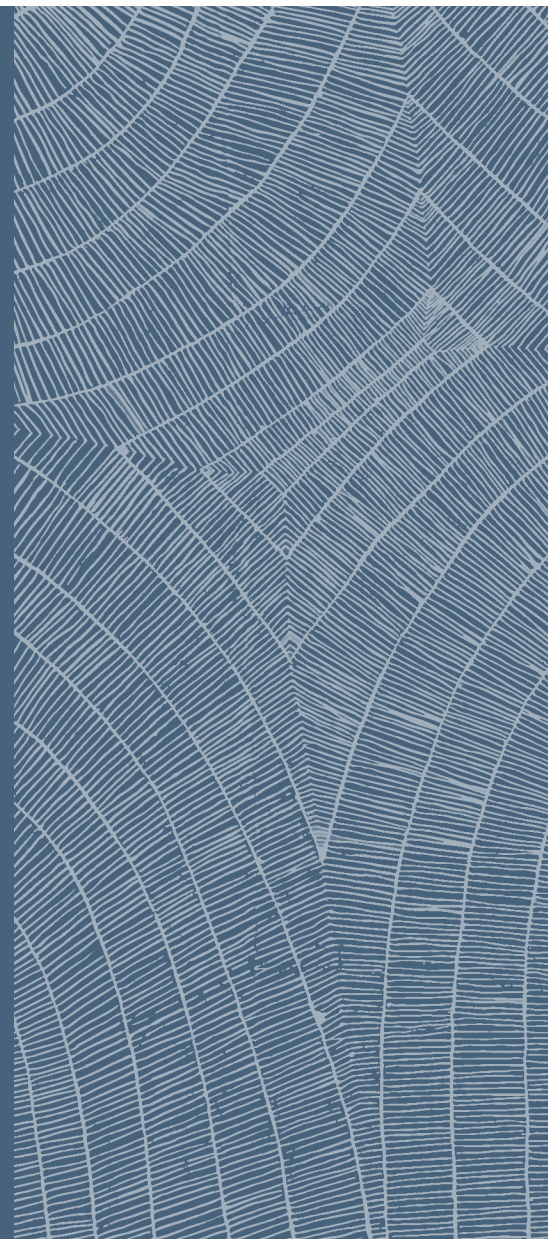


Skolens verdier og samfunnsmandat:

Om verdiløftet og det tverrfaglige
temaet bærekraftig utvikling

Ole Andreas Kvamme

EVA2020



**Skolens verdier og samfunnsmandat:
Om verdiløftet og det tverrfaglige temaet
bærekraftig utvikling**

Ole Andreas Kvamme

Rapport nr. 10

EVA2020

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Prosjekt: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)
Rapport nr. 10

Utgivelsesår: 2025

Utgiver: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Adresse: Postboks 1161 Blindern, 0318 Oslo

Nettsted: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Layout: Shane Colvin, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Foto: Shane Colvin/UiO

ISBN 978-82-93847-17-5 (Trykt)

ISBN 978-82-93847-20-5 (Digital)

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Om oppdraget: Rapporten er en del av Utdanningsdirektoratets evalueringsprogram for fagfornyelsen. Evalueringen pågår i perioden 2019 til 2025.

Forord

Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) ved Universitetet i Oslo ble sommeren 2019 tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Prosjektets tittel er *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020) og gjennomføres i perioden 2019–2025. Prosjektet er organisert i fire delprosjekter som studerer utviklingen av det nye læreplanverket, iverksetting og fortolkninger på skoleeier- og skolenivå og fagfornyelsens møte med klasseromspraksiser. Over 20 forskere ved UV er involvert og bidrar med ulike perspektiver og tilnærminger i sine analyser.

Meld. St. 28 (2015-2016) knytter en rekke intensjoner til fagfornyelsen. Sammenhengen skal styrkes mellom læreplanverkets ulike deler. Skolens verdigrunnlag skal utdypes og konkretiseres. Det skal gå fram hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet. Omfanget til læreplanene i fagene skal reduseres, konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Progresjonen i læreplanene skal bli bedre og fagene ses i sammenheng. Overordnede tverrfaglige tema skal prioriteres i ulike fag, knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer.

I denne rapporten er det intensjonen om et verdiløft, tydelig formulert i Stortingets behandling av fagfornyelsen, som er satt i forgrunnen. Denne intensjonen ses i sammenheng med vektleggingen av et helhetlig læreplanverk og innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Intervjudata, klasseromsobservasjoner og dokumenter utgjør datagrunnlaget i rapporten.

Denne tiende rapporten fra EVA2020 er knyttet til den fjerde arbeidspakken som fører sammen elementer fra ulike deler av prosjektet. Forfatteren har deltatt i flere arbeidspakker og er medforfatter på en rekke rapporter (Furberg mfl., 2023, 2024, 2025; Karseth mfl. 2020, 2022). Dette har gitt en fortrolighet med prosjektets materiale og muligheter til å se sammenhenger på tvers av delprosjekter og nivåer. Det er en forfatter som har ført rapporten i pennen og underveis drøftet analyser, funn og konklusjoner med nøkkelpersoner innenfor de ulike arbeidspakkene. På den måten har EVA2020 som forskerfellesskap bidratt med lesning og perspektiv.

En stor takk til informantene som har deltatt i prosjektet. En stor takk også til forskerkollegaer i EVA2020-prosjektet som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill til denne delrapporten.

Oslo, 01.09.2025

Ole Andreas Kvamme

Innhold

Sammendrag	7
Summary	10
Kapittel 1: Innledning	13
1.1 EVA2020: Bakgrunn og innramming.....	13
1.2 Rapportens problemstillinger og innramming	15
1.3 Rapportens oppbygning	17
2 Teoretisk forankring, analysetilnærming og materiale.....	18
2.1. Teoretisk forankring.....	18
2.2. Verdibegrepet og verdiløftet i et internasjonalt perspektiv	19
2.2.1 Hva er verdier?	19
2.2.2 Verdier i internasjonal utdanningspolitikk	21
2.3 Analytisk tilnærming	23
2.3.1 Verdiløftet i et modifieringsarbeid	23
2.3.2 Rekontekstualisering av verdier	24
2.3.3 Empirisk materiale.....	26
2.3.4 Sammenstilling av EVA2020s empiriske materiale	29
2.4 Begrensninger.....	29
3 Verdiløftet i et modifieringsarbeid.....	31
3.1 Verdiløftet i overordnet del og i læreplaner i fag	31
3.1.1 Verdiløftet i overordnet del	31
3.1.2 Verdiløftet i læreplaner i fag	34
3.2 Verdiløftet på skoleeier- og skoleledernivå	35
3.3. Verdiløftet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke	40
3.4 Verdiløftet i profesjonsutøvelsen	45
3.4.1 Verdiløftet blant lærere	45
3.4.2 Verdiløftet som praksisorientering	46
3.5 Oppsummering.....	47
4. Verdier knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling	49
4.1 Et sammenhengende læreplanverk som kontekst	49
4.2. Framstillingen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i LK20.....	50
4.2.1 Verdier i formuleringen av bærekraftig utvikling i overordnet del.....	50
4.2.2 Verdier i formuleringen av bærekraftig utvikling i læreplaner i fag	53

4.3 Bærekraftig utvikling på skoleeier- og skoleledernivå	54
4.4 Bærekraftig utvikling i klasseromspraksiser	56
4.4.1 Skole 3	56
4.4.2 Skole 5	58
4.4.3 Verdier og klasserommet som samtalerom	61
4.5 Oppsummering.....	63
Kapittel 5: Drøfting og konklusjoner.....	66
5.1 Modifiseringen av verdiløftet i LK20	66
5.2. Styrker og utfordringer ved modifiseringene av verdiløftet	69
5.3 Bærekraftig utvikling og verdiløftet	71
5.4 Verdienes funksjon i LK20	74
5.4.1 Verdigrunnlag og faglig relevans	75
5.4.2 Verdier i samtaler om dilemmaer og verdikonflikter	76
5.4.3 Skolens verdier som kilde til refleksivitet i profesjonsutøvelsen	77
5.4.4 Verdiløftet og skolens dannelsesoppdrag	77
Kapittel 6: Implikasjoner og anbefalinger.....	79
6.1 Overfor sentrale skolemyndigheter.....	81
6.2 Overfor skoleeier	83
6.3 Overfor praksisfeltet	84
Referanser	87
Vedlegg: Tabell 2: Empirisk materiale fra ulike deler av EVA2020-prosjektet	93

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over analyser av det empiriske materialet	s. 27
Tabell 2: Empirisk materiale fra ulike deler av EVA2020-prosjektet	s. 93
Tabell 3: Elevarbeider på Skole 3, Globale utfordringer: Mat, helse og bærekraft	s. 57
Tabell 4: Elevarbeider på Skole 5, bærekraftig forbruk	s. 59

Figurer

Figur 1: Visualisering av rapportens plassering innenfor EVA2020	s. 13
Figur 2: Utklipp fra brosjyre, Skole 5	s. 60

Sammendrag

Denne rapporten er en del av prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020), og er knyttet til området dekket av arbeidspakke 4 *Syntetiserende analyser og formidling av resultater*. Rapporten utfyller og viderefører analyser i en rekke rapporter i EVA2020 med særlig oppmerksomhet mot verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og forbindelser mellom dem. Verdiløftet er Stortingets intensjon om at formålsparagrafens fellesverdier – respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet – skal få økt innflytelse på skolens praksiser.

Hovedproblemstillingen i rapporten er å undersøke hvordan intensjonen om et verdiløft har blitt oppfylt i norsk skole med utgangspunkt i det materialet EVA2020 har etablert i en rekke forskningsarbeider. Den overordnede rammen er her målsettingen om et sammenhengende læreplanverk som verdiløftet er ment å fremme, og som også innføringen av de tverrfaglige temaene skal bidra til.

Rapporten har to forskningsspørsmål.

- For det første reiser rapporten spørsmålet om hvordan skolens verdier blir løftet og modifisert i LK20, både i læreplanprosessen og i oppfølgingen på skoleeier- og skoleledernivå og blant lærere.
- For det andre undersøker rapporten hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blir synliggjort i LK20 på ulike nivåer med vekt på hvilke verdier som her fremmes. Forskningsinteressen er her hvordan temaet bidrar til gjennomføringen av verdiløftet.

Rapporten går nærmere inn på hvordan verdiløftet er tatt opp og modifisert i utformingen av overordnet del og i verdiformuleringene i læreplaner i fag. Rapporten har også analysert verdiløftet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke 'Innføringen av nytt læreplanverk', og videre inn på skoleeier- og skoleledernivå og blant lærere. Den har her forholdt seg til det brede empiriske materialet i EVA2020-prosjektet. Rapporten viser til analyser som har vært gjennomført, og presenterer også nye analyser av dette materialet.

I rapportens analyser er det noen funn som er særlig framtreddende. Verdiløftet innebærer en praksisorientering og individorientering som løfter fram elementer i formålsparagrafen som der

ikke er formulert som verdier. Eksempler er ‘skaperevne, engasjement og utforskertrang’ og ‘kritisk tenkning.’ Dette er synlig i overordnet del og forsterkes i utformingen av læreplaner i fag, der den også er knyttet til en uttalt fagorientering. Verdier i overordnet del løftes her fram ut fra faglig relevans. I kompetansepakken er praksisorienteringen videreført innenfor rammen av skoleutvikling, noe det også er eksempler på i EVA2020s empiriske materiale på skoleeier- og skoleledernivå.

Samtidig blir flere av formålsparagrafens fellesverdier mindre synlige i disse modifieringsprosessene. I overordnet del gjelder det verdier som solidaritet, nestekjærlighet og tilgivelse, mens respekt for menneskeverdet og naturen og til dels likeverd er tydelig artikulert der. I læreplaner i fag er fellesverdiene enda mindre synlige, mens naturens verdi er vektlagt i noen fag. I rapporten blir dette forstått som en dreining fra et overordnet samfunnsperspektiv henimot et individperspektiv. Bildet er imidlertid ikke helt entydig. Flere av elementene i overordnet del er orientert mot samfunnet, som demokrati og kulturelt mangfold.

I dette modifieringsarbeidet blir verdibegrepet utvidet fra å ligge på et overordnet nivå som beskriver samfunnets fellesverdier til å uttrykke en åpen verdsetting av elementer fra formålsparagrafen som befinner seg på ulike nivåer. Dette gjør at flere av verdiene trenger å kvalifiseres av andre verdier. I det empiriske materialet er det ellers lite som tyder på at verdiløftet involverer spenninger, dilemmaer og verdikonflikter som kan melde seg i skolens undervisningspraksiser.

Innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling bidrar til verdiløftet på flere måter. I den nevnte kompetansepakken blir det poengtert at temaet henger sammen med verdiene i overordnet del og formålsparagrafen. Både i overordnet del, læreplaner i fag og i EVA2020s materiale fra klasserommet blir respekt for menneskeverdet knyttet til framtidige generasjoner (i en vektlegging av klima), til dels er det også snakk om en verdsetting av naturen. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling får fram at samfunnets fellesverdier har en institusjonsekstern side, som handler om at verdier skolen bygger på, også angår samfunnsliv og politikkutforming, både lokalt, nasjonalt og globalt. Det er ikke minst på denne måten fellesverdiene er uttrykk for en samfunnsdimensjon.

De undervisningspraksisene som EVA2020 har fulgt, viser hvordan det tverrfaglige arbeidet med bærekraftig utvikling støtter opp om praksisorienteringen i verdiløftet, med vekt på utforskning,

deltakelse og relasjonsarbeid. I intervjuer med lærere trekkes skolens verdier sjelden inn i refleksjoner over undervisningspraksiser, men respekt for menneskeverdet kommer på ulike måter til uttrykk i lærernes ivaretagelse av elevene.

Selv om rapporten peker på en rekke sammenhenger mellom verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, framstår forbindelseslinjene som implisitte, både i overordnet del og i læreplaner i fag. Også i undervisningspraksisene pakkes verdiene sjelden ut. Dette inntrykket styrkes av at verdikonflikter som kan melde seg, ikke har en sentral plass i den observerte bærekraftundervisningen.

Rapporten avslutter med implikasjoner og anbefalinger rettet til sentrale skolemyndigheter, skoleeiere og praksisfeltet. Her pekes det særlig på betydningen av å synliggjøre fellesverdiene og samfunnsdimensjonen i læreplanverket, støtteressurser og undervisningspraksiser. En vektlegging av verdier kan åpne et rom for samtale i profesjonsfellesskapet om skolens overordnede formål med plass til spenninger og dilemmaer som melder seg, og utfordringer knyttet til å realisere skolens dannelsesoppdrag. Fordi flere av skolens fellesverdier er lite synlige i LK20, peker rapporten på betydningen av å la formålsparagrafen være utgangspunkt for slike samtaler. Rapporten viser til profesjonsetikken som en veletablert kontekst som tilbyr et kritisk og konstruktivt rom for å arbeide med skolens verdier.

Også sammenhenger mellom verdiløftet og bærekraftig utvikling kan bli gjort eksplisitte på ulike nivåer og bidra til et mer sammenhengende læreplanverk. Å synliggjøre verdiene som er sentrale kan ha både en legitimerende, motiverende og kritisk funksjon. Det kan få fram hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling henger sammen med skolens overordnede formål og samfunnsmandat og vise at mange av de store globale utfordringene bærekraftagendaen er et svar på, krever politiske løsninger og et delt ansvar.

Summary

This report presents a research-based evaluation of the reform known as the Curriculum Renewal (LK20 in Norwegian), being a part of *The Evaluation of the New National Curriculum: Intentions, Processes, and Practices* (EVA2020). The report is linked to the area covered by work package 4 *Synthesizing analyses and dissemination of results*. The report complements and continues analyses in a number of reports in EVA2020 with particular attention to the value promotion and the interdisciplinary topic of sustainable development and the connections between them. The value promise is the Storting's intention that the common values of the objectives clause – respect for human dignity and nature, on intellectual freedom, charity, forgiveness, equality and solidarity – will have increased influence on school practices.

The main research interest in the report is to examine how the intention of a value promotion has been accomplished in Norwegian schools, based on the material that EVA2020 has established in a number of studies. The overall framework here is the goal of a coherent curriculum that the value promotion is intended to promote, and to which the introduction of the interdisciplinary topics will also contribute.

The report has two research questions.

- Firstly, the report raises the question of how the school's values are promoted and modified in LK20, both in the curriculum process and in the follow-up at the school owner and school leader level and among teachers.
- Secondly, the report examines how the interdisciplinary topic of sustainable development is made visible in LK20 at different levels with emphasis on which values are promoted here. The research interest here is how the topic contributes to the value promotion.

The report goes into more detail about how the value promotion has been incorporated and modified in the design of the Core curriculum and in the value formulations in subject curricula. The report has also analyzed the value promotion in the Directorate of Education's competence package *Implementing a new curriculum* (*The Curriculum Renewal*), and further into the level of school owners and school leaders and among teachers. Here, it has related to the broad empirical material in the EVA2020 project. The report refers to analyses that have been carried out and also presents new analyses of this material.

In the report's analyses, there are some findings that are particularly prominent. The value promotion involves a practice orientation and individual orientation that highlights elements in the objectives clause that are not formulated as values. Examples are 'the joy of creating, engagement and the urge to explore' and 'critical thinking.' This is visible in the Core curriculum and is reinforced in the design of curricula in subjects, here also linked to a pronounced orientation towards the school subjects. Values in the Core curriculum are highlighted here based on relevance for the school subjects. In the competence package, the practice orientation is continued within the framework of school development, which is also the case in EVA2020's empirical material at the school owner and school leader level.

At the same time, several of the common values of the objectives clause become less visible in these modification processes. In the Core curriculum, these are values such as solidarity, charity and forgiveness, while respect for human dignity and nature and, to some extent, equality are clearly articulated there. In subject curricula, the common values are even less visible, while the value of nature is emphasized in some subjects. In the report, this is understood as a shift from an overall societal perspective towards an individual perspective. However, the picture is not entirely clear. Several of the elements in the overall part are oriented towards society, such as democracy and cultural diversity.

In this modification work, the concept of values is expanded from being at a general level that describes society's common values to expressing an open appreciation of elements from the objectives clause that are at different levels. This means that several of the values need to be qualified by other values. In the empirical material, there is otherwise little to suggest that the value promotion involves tensions, dilemmas and value conflicts that can manifest themselves in the school's teaching practices

The introduction of the interdisciplinary topic of sustainable development in the curriculum contributes to the value promotion in several ways. In the aforementioned competence package, it is emphasized that the topic is connected to the values in the general part and the objectives clause. Both in the general part, subject curricula and in EVA2020's classroom material, respect for human dignity is linked to future generations (with an emphasis on climate), and in part, an appreciation of nature is also visible. The interdisciplinary topic of sustainable development

demonstrates that society's common values have an institutionally external side, which is about the values on which the school is built, also concerning social life and policy-making, both locally, nationally and globally. It is not least in this way that the common values are an expression of a societal dimension.

The teaching practices that EVA2020 has followed show how the interdisciplinary work on sustainable development supports the practice orientation in the value promotion, with an emphasis on exploration, participation and relationship work. In interviews with teachers, the school's values are rarely included in reflections on teaching practices, but respect for human dignity is expressed in various ways in the teachers' care for the students.

Although the report points to a number of connections between the value promotion and the interdisciplinary topic of sustainable development, the lines of connection appear to be implicit, both in the overall part and in the curricula in the subjects. The values are also rarely unpacked in the teaching practices. This impression is reinforced by the fact that value conflicts that may arise do not have a central place in the observed sustainability teaching.

The report concludes with implications and recommendations aimed at central school authorities, school owners and the field of practice. Here, the importance of making the shared values and the societal dimension visible in the curriculum, the support resources and teaching practices is particularly pointed out. An emphasis on values can open a space for conversation in the professional community about the school's overall purpose with room for tensions and dilemmas that arise, and challenges related to realizing the school's educational mandate. Because several of the school's common values are not very visible in LK20, the report points to the importance of letting the objectives clause be the starting point for such conversations. The report refers to professional ethics as a well-established context that offers a critical and constructive space for working with the school's values.

Links between the value promise and sustainable development can also be made explicit at different levels and contribute to a more coherent curriculum. Making the values that are central visible can have both a legitimizing, motivating and critical function. It can highlight how the interdisciplinary topic of sustainable development is connected to the school's overall purpose and social mandate and show that many of the major global challenges to which the sustainability agenda is a response require political solutions and shared responsibility.

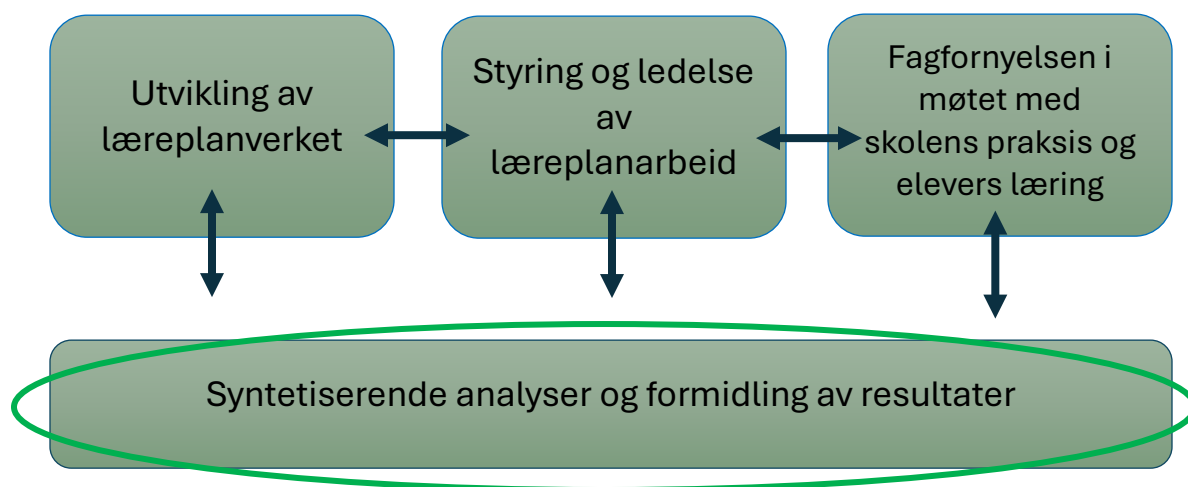
Kapittel 1: Innledning

Dette første kapittelet redegjør for rapportens plass i prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020). Deretter følger en beskrivelse av rapportens innramming og problemstillinger, samt dens oppbygging.

1.1 EVA2020: Bakgrunn og innramming

I 2019 startet Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo opp prosjektet *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020). Prosjektet, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet, går over 5 år og undersøker ulike sider ved fagfornyelsen. For det første studeres prosessen som førte fram til det nye læreplanverket og hvordan politiske intensjoner er blitt fulgt opp i planene og i sentrale støtteressurser. For det andre undersøkes endringsprosessene i spennet mellom statlig nivå, skoleeieinivå, skolenivå, profesjonsfaglig samarbeid og undervisningspraksis. For det tredje studeres iverksettelsen av fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevenes læring.

Følgende figur illustrerer prosjektets ulike deler og ambisjonen om sammenhenger:



Figur 1: Visualisering av rapportens plassering innenfor EVA2020

Denne evalueringen er, i likhet med tidligere EVA2020-rapporter, forskningsbasert. Den undersøker kritisk LK20s utforming og konsekvenser og bidrar til teorifunderte forklaringer (Wahlstrøm & Sundberg, 2017). Den vil være opptatt av spenninger og dilemmaer som melder seg når ulike og til dels motstridende hensyn skal ivaretas samtidig, slik tilfelle er med både læreplanutvikling og undervisningsprosesser. Forskning og teori benyttes både for å ramme inn objektet for evalueringen, nemlig arbeidet med LK20, og for å bidra med forståelse og forklaringer til de empiriske analysene. Det er så langt i prosjektet publisert ti delrapporter knyttet til de tre temaområdene (se EVA2020-prosjektets [hjemmeside](#)).

Rapporten drar nytte av forskningsdesignet til EVA2020-prosjektet som først har undersøkt fagfornyelsen på læreplannivå og senere fulgt prosessen på skoleeier- og skoleledernivå og inn i konkrete undervisningspraksiser.

Her sammenstilles empirisk materiale fra ulike deler av EVA2020. Utgangspunktet for sammenstillingen er interessen for verdiløftet og innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Grunnlaget for sammenstillingen er gjennomførte analyser og drøftinger som er presentert i ulike rapporter, samt supplerende analyser av det empiriske materialet. Dette grunnlaget er nærmere beskrevet i 2.2.3 og tabell 1. Til sammen gir dette et bredt bilde av disse aspektene ved fagfornyelsen. Andre intensjoner får ikke samme oppmerksomhet, som intensjonen om å redusere stofftrenghet i fagene og bidra til fagkonsentrasjon, selv om rapporten i noen grad berører spenninger mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon (disse begrepene er introdusert i den første EVA2020-rapporten (Karseth mfl., 2020, s. 132–133)).

Tyngdepunktet i denne rapporten ligger på verdiløftet som med utgangspunkt i formålsparagrafen har blitt iverksatt i fagfornyelsen på ulike nivåer. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling trekkes inn som et verdiløftet, normativt begrep som er forankret i formålsparagrafen (Meld. St. 28 (2015-2016) og reflekterer sentrale verdier der. Flere steder i EVA2020-prosjektet er sammenhenger mellom verdiløftet og tverrfaglige tema berørt, men det er først denne rapporten som systematisk fører sammen verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. På den måten bidrar rapporten også til en evaluering av intensjonen om et helhetlig læreplanverk.

Bærekraftig utvikling innføres som tverrfaglig tema i LK20, sammen med temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Alle de tre temaene er normativt orientert og kan

settes i sammenheng med verdiløftet. Når bærekraftig utvikling er prioritert i denne rapporten, er det fordi temaet på en annen måte enn de andre to er uttrykk for en etablert, bred strategi Norge har forpliktet seg på internasjonalt og som har eksplisitte utdanningspolitiske implikasjoner. Bærekraftig utvikling er formulert som en overordnet målsetting på nasjonalt nivå (Meld. St. 40 (2020-2021) *Mål med mening – Norges handlingsplan for å nå bærekraftsmålene innen 2030*) og på fylkeskommunalt og kommunalt nivå, jf. Plan- og bygningslovens formål: «Loven skal fremme bærekraftig utvikling til beste for den enkelte, samfunnet og framtidige generasjoner» (Plan- og bygningsloven, 2008, §1.1)). Bærekraftig utvikling inngår også i en global utdanningspolitikk nedfelt i FNs Agenda 2030 *Transforming our world* (De forente nasjoner, 2015), med de 17 bærekraftsmålene der utdanning er det fjerde målet. I delmål 4.7 fremmes utdanning for bærekraftig utvikling spesielt. Stortinget siterer delmålet i sin tilslutning til forslaget om en fagfornyelse av Kunnskapsløftet LK06 (Innst. 19 S (2016–2017), s. 17) og på den måten blir målsettingen om en bærekraftig utvikling en del av grunnlaget for fagfornyelsen.

1.2 Rapportens problemstillinger og innramming

Fagfornyelsen ble vedtatt av Stortinget i oktober 2016. Grunnlagsdokumentene er Meld. St. 28 (2015–2016) der fornyelsen av LK06 blir begrunnet og foreslått, samt Stortingets behandling av meldingen (Innst. 19 S (2016–2017)). Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen stilte seg i store trekk bak meldingen, men valgte å tydeliggjøre vektleggingen av verdier som der kommer til uttrykk, ved å ta til orde for et verdiløft. Utgangspunktet for vedtaket er en skolehverdag der «formålsparagrafens brede kunnskapssyn og skolens brede samfunnsoppdrag i for liten grad gjenspeiles.» (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9). På denne bakgrunnen mente komiteen at det

på samme måte som de grunnleggende ferdigheter inngår i alle fag og forplikter alle lærere, kontinuerlig må arbeides med formålsparagrafens fellesverdier i skolehverdagen – respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9))

Selve vedtaket om verdiløftet er formulert på denne måten:

Stortinget ber regjeringen i forbindelse med arbeidet med å fornye læreplanens generelle del og fagfornyelsen sikre et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme

formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen. (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9))

I denne rapporten er det altså verdiløftet som settes i sentrum. Rapporten utnytter den store bredden i EVA2020-prosjektet og vil følge verdiløftet fra etableringen i Stortingets behandling i 2016, inn i fornyelsen av læreplanverket, og ut i praksisfeltet, både på skoleeier- og skoleledernivå og i klasseromspraksiser.

Samtidig fører altså rapporten sammen verdiløftet med en annen sentral intensjon i LK20, innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Verdimessig handler bærekraftig utvikling om å sikre livet på kloden i dag og i framtida. Denne verdiorienteringen gir bærekraftig utvikling mål og mening (Kemp, 2013). Flere av fellesverdiene i formålsparagrafen, som respekt for menneskeverdet og naturen, likeverd og solidaritet, støtter opp under den normative målsettingen om en bærekraftig utvikling. I Meld. St. 28 (2015-2016) gjøres sammenhengen eksplisitt i kravet om at det tverrfaglige temaet skal være forankret i formålsparagrafen (s. 7). Dette reiser spørsmålet om hvordan satsingen på bærekraftig utvikling virker inn på verdiløftet.

Til sammen uttrykker verdiløftet og de tverrfaglige temaene en intensjon som rapporten i EVA2020 har beskrevet som fagintegrasjon (Karseth mfl., 2020, 2022), knyttet til målsettingen om at fagfornyelsen skal føre til et mer helhetlig og sammenhengende læreplanverk. Ved å sammenstille verdiløftet og bærekraftig utvikling er denne rapporten et bidrag til en forståelse av denne intensjonen om fagintegrasjon.

Hovedproblemstillingen i rapporten er å altså å undersøke hvordan intensjonen om et verdiløft har blitt oppfylt i norsk skole med utgangspunkt i det materialet EVA2020 har etablert i en rekke forskningsarbeider. Den overordnede rammen er her målsettingen om et sammenhengende læreplanverk som verdiløftet er ment å fremme, og som også innføringen av de tverrfaglige temaene skal bidra til.

Rapporten har to forskningsspørsmål.

- For det første reiser rapporten spørsmålet om hvordan skolens verdier blir løftet og modifisert i LK20, både i læreplanprosessen og i oppfølgingen på skoleeier- og skoleledernivå og blant lærere.

- For det andre undersøker rapporten hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blir synliggjort i LK20 på ulike nivåer med vekt på hvilke verdier som her fremmes. Forskningsinteressen er her hvordan temaet bidrar til gjennomføringen av verdiløftet.

Målgruppen for rapporten er både sentrale skolemyndigheter, skoleeiere, skoleledere og lærere. Temaene som tas opp angår skolens plass i samfunnet, og kan også ha interesse for den allmenne offentlighet.

1.3 Rapportens oppbygning

I kapittel 2 presenteres teoretisk forankring og metodiske overveielser med vekt på analysetilnærming og sentrale begreper, samt beskrivelse av materialet. Rapporten fører sammen funn fra ulike deler av EVA2020, men i tillegg er det gjort noen utvalgte nye analyser som blir redegjort for i kapittel 2.2.3. Kapittel 3 gir analyser av verdiløftet både i komposisjonen av læreplanverket, i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke ‘Innføringen av nytt læreplanverk’, på skoleeier- og skoleleder-nivå og blant lærere. Kapittel 4 presenterer analyser av verdier knyttet til bærekraftig utvikling slik temaet trer fram i det empiriske materialet som EVA2020-prosjektet har etablert. Kapittel 5 inneholder drøftinger og konklusjoner og munner ut i et avsnitt som først oppsummerer hvilke funksjoner verdiene ser ut til å ha i norsk skole, for så å legge fram noen mulige funksjoner verdiløftet kan ha. Kapittel 6 samler rapporten i noen implikasjoner og anbefalinger for sentrale skolemyndigheter, skoleeiere og praksisfeltet.

2 Teoretisk forankring, analysetilnærming og materiale

Dette kapittelet går nærmere inn på rapportens teoretiske forankring og en klargjøring av verdibegrepet, samt en beskrivelse av den internasjonale utdanningspolitiske konteksten.

Deretter redegjøres det for rapportens analytiske tilnærming, det empiriske materialet og noen metodologiske begrensninger.

2.1. Teoretisk forankring

Denne rapporten relaterer seg til en samfunnskontekst der forholdet mellom skole og samfunn er regulert av nasjonale læreplanverk og der skolen og dens profesjonsutøvere har fått i mandat av samfunnet å danne og utdanne barn og unge. Innenfor utdanningsforskning er det særlig didaktisk teori slik den har utviklet seg i en nordeuropeisk kontekst som reflekterer et slikt forhold mellom skole og samfunn (Westbury, 2000; Hopmann & Riquarts, 2000). Her har samfunnsutfordringer blitt forstått som en del av skolens faginnhold på måter som foregriper innføringen av tverrfaglige tema i LK20 (Klafki, 2001). Slike forhold begrunner rapportens teoretiske forankring i denne tradisjonen. Det er særlig interessant hvordan skolens dannelsoppdrag settes i sammenheng med samfunnets fellesverdier, et perspektiv som er reflektert i fagfornyelsens intensjon om et verdiløft. I en oppsummering av den nordeuropeiske skolestrukturen peker Ian Westbury (2000, s. 30) på hvordan læreren må forholde seg til det sentrale læreplanverkets innhold, men legger til:

But each teacher must understand this content as a reflection of the communal values that it represents, reflects, and might nurture, *and* be constantly aware of the subjective self-formation that teaching seeks to support. The deliberative tradition that this conception of formation requires is at the core of the Didaktik tradition of theory building and practice.

Tilsvarende knytter den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (2001) allmenndanning til verdiene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I nordisk sammenheng har slike fellesverdier blitt uttrykt i kortfattede beskrivelser av skolens formål som i fagfornyelsen er knyttet til den politiske intensjonen om et verdiløft.

I det følgende står altså forholdet mellom verdiløftet og innføringen av bærekraftig utvikling i læreplanverket sentralt. Et premiss er at bærekraftig utvikling har en verdidimensjon eller en normativ side (Blewitt, 2018; Holden og Linnerud, 2021; Kemp, 2013). Herfra går det en linje til

skolens dannelsingsoppdrag, jf. påpekningen til Westbury. Verdidimensjonen er også viktig for den metodiske tilnærmingen i denne rapporten, og trenger derfor en utdypning.

Sosiologen Blake Rather har beskrevet bærekraft som en verdidialog, sitert i John Blewitts (2018) klassiske framstilling av historien til begrepet bærekraftig utvikling og dets innhold:

The sustainability concept is meaningful, therefore, not because it provides an encompassing solution to different notions of what is good, but for the way it brings such differences into a common field of dispute, dialogue, and potential agreement as the basis of collective action (s. 39).

Beskrivelsen er interessant med tanke på forholdet mellom bærekraftig utvikling og verdiløftet. Rather peker på at bærekraft som begrep etablerer et felt som består av ulike forestillinger om det gode. De blir gjenstand for strid, dialog og mulig enighet som et grunnlag for felles handling. En slik vektlegging av deliberasjon (åpen og kritisk drøfting) preger den metodiske tilnærmingen i denne rapporten til verdiløftet og bærekraftig utvikling i skolen. Både blant elever og lærere kan det etableres et verdimesig ladet felt som kan bli et grunnlag for handling.

2.2. Verdibegrepet og verdiløftet i et internasjonalt perspektiv

Målsettingen om et verdiløft reiser spørsmålet om hva verdier her egentlig viser til. Dette angår også spørsmålet om hva verdier gjør i en formålsparagraf og et læreplanverk.

2.2.1 Hva er verdier?

I dagligspråket er verdi knyttet til positiv verdsetting. I videste forstand er verdier det som betyr noe for folk, noe som forstås som goder (Sayer, 2011). Dette har en individuell side, verdier er knyttet til subjektet som verdsetter. Samtidig er det mulig å snakke om verdier som noe et fellesskap deler. Det er denne forståelsen Stortinget inviterer til når et knippe fellesverdier knyttes til skolens formål; disse verdiene som samfunnet står sammen om, utgjør grunnlaget for skolens virksomhet.

Bostadutvalget som forberedte den gjeldende formålsparagrafen som ble vedtatt i 2008, la opp til en struktur som skulle gjenspeile et samfunnsperspektiv, et individperspektiv og et institusjonsperspektiv:

Formålenes individperspektiv kan uttrykke en ønsket retning for barn, elever, lærlinger og lærekanidaters utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fagpersoner. Til sist skal formålene uttrykke hvordan institusjonene kan tilrettelegge for at både samfunns- og individperspektiv best mulig kan komme til uttrykk i virksomheten (NOU 2007:6 Formål for framtida, s. 26).

I den endelige paragrafen er verdiene knyttet til samfunnsperspektivet i første del. På denne måten framstår verdiene i formålsparagrafen som samfunnsverdier og fellesverdier.

Hva er disse verdienes funksjon slik de er plassert i formålsparagrafen, og hvilket verdibegrep er det som gjør seg gjeldende her? Verdiene er plassert på et overordnet nivå og framstår i formålsparagrafen som styrende for skolens virksomhet. Dette gjør det nærliggende å knytte an til verdidefinisjoner som legger vekt på at verdier har en overordnet funksjon med innflytelse på konkrete handlinger og praksiser. En slik overordnet posisjon reflekteres også i faglitteratur som drøfter verdiers plass i skolen, jf. Halstead og Pike (2006, s. 24):

Values are principles and fundamental convictions which act as justifications for activity in the public domain and as general guides to private behavior; they are enduring beliefs about what is worthwhile; ideals for which people strive and broad standards by which particular practices are judged to be good, right, desirable or worthy of respect.

Tilsvarende definerer OECD (2021, s. 10) verdier som “the guiding principles that underpin what people believe to be important when making decisions in all areas of private and public life.” Denne forståelsen reflekteres også i en fornyet interesse for verdier i moralfilosofien på 1990-tallet. Da hadde dominerende retninger vært opptatt av å formulere universelle prinsipper som kunne avklare den moralsk rette handling, mens spørsmålet om det gode (mennesket, samfunnet) fikk mindre oppmerksomhet. Filosofen Charles Taylor (1989) tok til orde for å forstå grunnleggende forestillinger om det gode som kilder til moralsk handling, blant annet med henvisning til Aristoteles og Hegel. Hos Taylor blir verdiene – forestillinger om det gode – forstått som etiske i den forstand at de legger et grunnlag for handling. Det er et liknende forhold mellom verdier og handling som formålsparagrafen legger opp til og på den måten kan verdiene også knyttes til formålet, altså hva det er skolen er ment å fremme.

Verdiene i formålsparagrafen er samfunnsverdier og omtales som vi har sett, i politiske dokumenter gjerne som fellesverdier. De kan altså også beskrives som etiske verdier som begrunner praksis, og da primært skolens praksiser. En slik forståelse er interessant for profesjonsetikken som har fått økt oppmerksomhet i de senere årene, i norsk sammenheng ikke minst på bakgrunn av den profesjonsetiske plattformen som Utdanningsforbundet og Skolenes Landsforbund stiller seg bak (Utdanningsforbundet, 2012). Profesjonsetikken er på den ene siden forankret i samfunnsmandatet som lærere skal forvalte. Det er uttrykt i skolens formålsparagraf, som profesjonen er ansvarlig for å oppfylle (Grimen, 2008). Samtidig oppstår det i profesjonsutøvelsen stadig etiske dilemmaer – situasjoner der verdiene står mot hverandre – og det blir nødvendig å mobilisere profesjonelt skjønn og etisk dømmekraft for å avklare hva som er rett å gjøre (Kvalnes, 2014). Profesjonsetikken tilbyr perspektiver på verdiløftet som blir trukket inn i kapittel 6.

2.2.2 Verdier i internasjonal utdanningspolitikk

Verdiløftet kan også ses i lys av tendenser i internasjonal utdanningspolitikk, og her har bærekraftagendaen i stigende grad blitt en sentral referanse. Særlig i OECD-sammenheng har det lenge vært et fokus på vurdering, læringsutbytte og kompetanser. I de senere årene det har vært en voksende interesse for betydningen av samfunnsverdier og den normative dimensjonen i utdanning. Vendingen kan leses som et svar på en kritikk som har vært reist mot en ensidig vektlegging av å gjøre læring i skolen mer effektiv uten hensyn til skolens overordnede formål (se for eksempel Biesta, 2009).

Denne vendingen mot verdier er tydelig i policy-initiativer som UNESCOs *Futures of Education Report* (UNESCO, 2021) og OECDs *Learning Compass 2030* (OECD, 2019). UNESCO-rapporten tar til orde for å redefinere utdanningens formål i lys av de store globale utfordringene.

Education systems have wrongly instilled a belief that short-term prerogatives and comforts are more important than longer-term sustainability. They have emphasized values of individual success, national competition and economic development, to the detriment of solidarity, understanding our interdependencies, and caring for each other and the planet. (UNESCO, 2021, s. 11)

Kritikken er altså rettet mot en ensidig vektlegging av individualisme, konkurranse mellom nasjonalstater og økonomisk vekst, og rapporten framhever verdier som solidaritet, gjensidige avhengigheter og omsorg for hverandre og for kloden. Rapporten tar til orde for en ny sosial kontrakt for utdanning, forankret i retten til utdanning som et felles gode (the common good).

I OECDs læringskompass får «creating new value» en sentral posisjon blant annet forankret i organisasjonens vektlegging av innovasjon for å sikre økonomisk vekst og skape nye jobber, virksomheter, tjenester og produkter. Men her vektlegges også “a vision of sustainability and resilience, both for society and for the economy, as the new value created is not just economic, but also social and cultural” (OECD, 2019, 5). Xiaomin og Auld (2020) har beskrevet vektleggingen som en ‘humanistisk vending’, men forstår likevel dette primært som et uttrykk for OECDs tilpasningsevne der nye tendenser fanges opp. Samtidig fastholdes et dominerende individfokus sammen med en overordnet målsetting om å bruke sammenligning til å identifisere fremragende undervisningspraksis og fremme policy-løsninger. En nærmere analyse av verdirapporten (OECD, 2021) som legger grunnlaget for verdienes posisjon i OECDs Learning Compass, viser en tilsvarende dreining mot et individperspektiv der verdier reduseres til universelle kompetanser (Karseth, Bernotaite og Sundby, 2024).

I et større perspektiv reiser den internasjonale vendingen mot verdier spørsmål om hvordan utdanningspolitikk og læreplanprosesser rammes inn og styres. Her refererer Hopmann (2003) til hvordan to tilnærminger gjorde seg gjeldende på slutten av 1900-tallet. Nord-Europa fulgte en prosessorientert tilnærming i en didaktisk tradisjon som har vektlagt lærerprofesjonens uavhengighet (se nærmere redegjørelse ovenfor i 2.1). Den britiske og amerikanske tradisjonen har i større grad vært produktorientert, der kjernen i profesjonsutøvelsen er effektivitet. Mens læreplanstyring innenfor en prosessorientert tilnærming vektlegger etablering av planer og rammeverk, er den produktorienterte tilnærmingen rettet mot læringsutbytte og standarder. Etter hvert har den produktorienterte tilnærmingen blitt dominerende, blant annet som en følge av innføringen av New Public Management (Baek et al., 2018).

Sentralt for den didaktiske tradisjonen er skolens dannelsesoppdrag - bestemmende for hvilket innhold profesjonsutøverne skal bringe inn i undervisningen. Her har, som vi har sett, verdier en viktig funksjon.

Verdiløftet innføres i et læreplanverk som reflekterer en produktorientert tilnærming. LK20 viderefører vektleggingen av læringsutbytte fra LK06 i et kompetansebasert læreplanverk. Men samtidig begrunnes verdiløftet politisk med henvisning til skolens danningsoppdrag og en prosessorientert tilnærming. Her melder det seg noen utfordringer ved innføringen av verdiløftet.

2.3 Analytisk tilnærming

Denne rapporten er orientert mot verdier, som står i sentrum av verdiløftet, men som også er en sentral side ved det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det analytiske blikket er rettet mot fagfornyelsen som prosess, fra etableringen av læreplanverket LK20 til konkrete undervisningspraksiser. På bakgrunn av Stortingets vedtak om verdiløftet kunne en analytisk strategi være å følge de verdiene fra formålsparagrafen som der er eksplisitt omtalt. Som vi har sett, er det snakk om «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» Dette er en del av den analytiske tilnærmingen, men verdiløftet involverer som vi skal se en verdsetting av også andre verdier enn de som Stortinget eksplisitt refererer til i sitt vedtak. Samtidig nedtones flere av verdiene som er omtalt der. I tillegg skjer det en endring i bruken av verdibegrepet underveis i prosessen. Dette betyr at det ikke er tilstrekkelig med en deduktiv, teoretisk informert analyse. Det er også nødvendig med en induktiv orientering og åpenhet for modifiseringer som finner sted. Slike forhold vektlegges i en praksisorientert dokumentanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020) som rapporten trekker veksler på. Dette betyr at 'verdiløftet' i seg selv kan forstås som modifisert i LK20. Dette er utfordrende for en evalueringsforskning som forankrer evalueringen i politiske intensjoner. I rapporten viser verdiløftet til Stortingets vedtak om et verdiløft (Innst. 19 S (2016 – 2017), s. 9), sitert ovenfor (s. 12). Men rapporten forholder seg også til 'verdiløftet' som en sak som modifiseres i ulike dokumenter og praksiser.

2.3.1 Verdiløftet i et modifiseringsarbeid

I fagfornyelsen skjer det i forbindelse med verdiløftet endringer både i bruken av verdibegrepet og hvilke verdier som vektlegges. EVA2020s rapport 4 (Karseth, mfl., 2022) knytter verdiløftet til et modifiseringsarbeid der dokumenter inngår «i en rekke konkrete praksiser og bidrar selv til å forme disse praksisene» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). I dette perspektivet kan dokumenter bidra til forflytninger, modifiseringer og uventede vendinger av den saken de uttrykker.

Modifiseringene trenger ikke å være omfattende ved første øyekast, men kan likevel ha stor betydning.

Viktige omforminger skjer gjerne gjennom små forflytninger og omformuleringer innad i et dokument og mellom ulike dokumenter. Disse små endringene kan virke tilforlatelige, og være lett å overse ved første øyekast. (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 114–115).

I rapporten tas dette perspektivet med videre fra en analyse av dokumenter, til en undersøkelse som også inkluderer hvordan verdiløftet modifiseres i skoleledere og lærere sine beskrivelser, samt i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke 'Innføringen av nytt læreplanverk'. Grunnlaget for disse analysene er først og fremst intervjumaterialet i EVA2020-prosjektet. Mer generelt kan dette analytiske grepet forstås som en utvidelse av tekstvitenskap til også å romme sosiale handlinger (Ricoeur, 1981), der intervjuene i EVA2020-materialet foreligger som transkripsjoner, altså som tekstmateriale. Dette gjør det mulig å la dette analytiske perspektivet inngå i de sammenstillende analysene i rapporten, der sammenstillingen av empirisk materiale etablert i EVA2020-prosjektet på ulike nivåer, gir et bilde av verdiløftet i modifiseringsprosesser.

2.3.2 Rekontekstualisering av verdier

Vektleggingen av prosesser og praksiser som kjennetegner den praksisorienterte dokumentanalysen, er også betegnende for *rekontekstualisering*, det andre analytiske nøkkelbegrepet i rapporten. Begrepet skal her referere til prosesser der verdier i en kontekst gjøres gjeldende i en annen kontekst. Bernstein (2000) bruker rekontekstualisering om fenomener som flyttes inn i en utdanningsmessig sammenheng. Dette aktualiseres i denne rapporten ved at det normative, verdiladete begrepet bærekraftig utvikling flyttes inn i læreplanverket LK20. Verdier har en avgjørende plass i bærekraftundervisning – UNESCO (2006, s. 4) slår fast at «Education for sustainable development is fundamentally about values». Verdiene det er snakk om, er oppsummert slik:

The underlying values which education for sustainable development must promote include at least the following: Respect for the dignity and human rights of all people throughout the world and a commitment to social and economic justice for all; Respect for the human rights of future generations and a commitment to intergenerational responsibility; Respect and care for the greater community of life in all its diversity

which involves the protection and restoration of the Earth's ecosystems; Respect for cultural diversity and a commitment to build locally and globally a culture of tolerance, nonviolence and peace (s. 15–16).

Her blir fire overordnede hensyn framhevet som verdier – respekt for menneskeverdet i et globalt perspektiv med vekt på rettferdighet, respekt for framtidige generasjoner; respekt og omsorg for andre livsformer, samt respekt for kulturelt mangfold og betydningen av å bygge en kultur for toleranse, ikke-vold og fred. Disse verdiene er knyttet til konkrete størrelser. Det er snakk om mennesker som lever i dag og i framtida, det er en orientering mot natur og biologisk mangfold og kulturelt mangfold, og freds- og ikke-voldsarbeid trekkes fram.

I formålsparagrafen er respekt for menneskeverdet og naturen nevnt først i listen over verdier. Også kulturelt mangfold er vektlagt, men lenger ute i teksten. Framtidige generasjoner og global rettferdighet er ikke nevnt, men flere av verdiene, som solidaritet, nestekjærlighet og likeverd, kan involvere slike hensyn og viser at listen er åpen for ulike tolkninger. Det er interessant at verdiene forankres i menneskerettighetene, i tillegg til i kristen og humanistisk tradisjon og i ulike religioner og livssyn. På den måten framstår verdiene både med en global og nasjonal dimensjon.

I sammenheng med FN-agendaen uttrykker verdiene hva som trenger beskyttelse og som dermed motiverer og legitimerer bærekraftig utvikling som målsetting og strategi. FN har gitt disse verdiene et internasjonalt institusjonelt vern formulert i rettigheter og normsett. Det vitenskapelige grunnlaget for menneskeskapte trusler mot livsgrunnlaget uttrykt som klimakrise og naturkrise FNs klimapanel og FNs naturpanel med stadige oppdateringer (IPBES, 2024; IPCC, 2023). Dette er en konkret oppfølging av klimakonvensjonen og konvensjonen om biologisk mangfold som har en historie tilbake til FN-toppmøtet i 1992. (De forente nasjoner, 1992a, 1992b). I kraft av å være vedtatt av FN med støtte fra verdens nasjoner framstår de verdiene bærekraftagendaen skal verne om som kosmopolitiske verdier (Kvamme, 2020). Gjennom UNESCOs satsing på utdanning for bærekraftig utvikling har de også fått innflytelse på nasjonalt nivå. Når bærekraftig utvikling er prioritert i LK20, kan man altså snakke om en rekontekstualisering av disse verdiene i en norsk utdanningskontekst. Det er interessant at Stortinget viser eksplisitt til FNs Agenda 2030 i begrunnelsen av innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (Innst. 19 S (2016–2017), s. 17).

Rekontekstualisering av verdier betyr ikke, uten videre, tilslutning. Verdiene er gjenstand for fortolkninger og kan bli justert, kritisert og fortiet. Her kan begrepet *demokratiske iterasjoner* være oppklarende, av den politiske filosofen Seyla Benhabib beskrevet på følgende måte:

By democratic iterations I mean complex processes of public argument, deliberation, and exchange through which universalist rights claims are contested and contextualized, invoked and revoked, posited and positioned throughout legal and political institutions, as well as in the associations of civil society” (Benhabib, 2011, p. 129)

Benhabib peker på at det demokratiske rommet for slike iterasjoner kan gjøres større eller mindre, et perspektiv som er relevant i utdanningssammenheng (Kvamme (2020)). Et spørsmål som vil tas opp i kapittel 5 er betydningen av at skolen legger til rette for samtaler om de verdiene undervisningen skal styre etter. Benhabib får fram at dette er et demokratisk spørsmål.

Innenfor denne rapportens kontekst er det norsk skole og læreplanverket LK20 som skal ha hovedoppmerksomheten med verdiløftet i sentrum. Da er det sentrale spørsmålet knyttet til innføringen av bærekraftig utvikling hvordan dette tverrfaglige temaet virker inn på verdiløftet. Verdiene i formålsparagrafen har en nasjonal forankring og en forankring i menneskerettighetene. Det er altså snakk om fellesverdier som er viktige i norsk sammenheng og verdier som trenger internasjonal beskyttelse. På denne måten framstår skolens verdigrunnlag både med en institusjonsintern og institusjonsekstern orientering. Verdiene er grunnlag for skolens virksomhet - og de må hegnes om og beskyttes i samfunnet, både lokalt, nasjonalt og globalt. Innføringen av bærekraftig utvikling får disse hensynene godt fram. I kapittel 5 tas denne doble orienteringene av skolens verdier opp igjen.

2.3.3 Empirisk materiale

Rapporten trekker veksler på arbeid som har vært gjort i andre EVA2020-rapporter. Den sammenstiller ulike deler av det empiriske materialet ved å presentere analysene som allerede er foretatt med nye analyser. I kapittel 3 er det i tilknytning til overordnet del og læreplaner i fag snakk om analyser som har vært gjort i arbeidspakke 1 (AP1), delprosjektet *Utvikling av læreplanverket*. Det er gjennomført nye analyser av kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk fra samme delprosjekt. I tillegg er det gjennomført analyser av intervjuer med skoleeiere og skoleledere fra arbeidspakke 2 (AP2), delprosjektet *Styring og ledelse av*

læreplanverket, samt analyser av intervjuer med lærere i arbeidspakke 3.1 (AP3.1), delprosjektet Fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevers læring.

I kapittel 4 er det snakk om gjennomførte analyser i AP1 knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i overordnet del og læreplaner i fag, samt nye analyser av kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk. Fra AP2 er det gjort nye analyser av intervjuer med skoleeiere og skoleledere. I AP3.1 utgjør gjennomførte analyser av klasseromspraksiser en bakgrunn, og det er utført nye analyser av elevarbeider og av lærerintervjuene. Underveis i rapporten vil det gå fram hvilke rapporter analysene er hentet fra og hva som utgjør nye analyser. Tabell 1 under gir en oversikt over analysene. Tabell 2 i vedlegget gir en mer utførlig oversikt over det empiriske materialet i de ulike delprosjektene.

Tabell 1: Oversikt over analyser av det empiriske materialet

Arbeidspakke	EVA2020-rapport / supplerende analyser	Analytisk fokus	Materiale
Arbeidspakke 1: Utvikling av læreplanverket	Rapport 1 (Karseth, mfl., 2020), kapittel 5: Overordnet del i fagfornyelsen	Verdiløftet i overordnet del	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen
	Rapport 4 (Karseth, mfl., 2022), kapittel 4: Å møte samfunnsutfordringer – tverrfaglige tema, verdiløft og dybdelæring	Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og verdiløftet i sammenheng med samfunnsutfordringer	Meld. St. 28 (2015-2016) Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen LK20s læreplaner i fag (samfunnsfag, naturfag, norsk, KRLE, kunst og håndverk, engelsk og matematikk)
	Rapport 4 (Karseth, mfl., 2022), Kapittel 6: Kompetanseutvikling for innføring av nytt læreplanverk	Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og verdiløftet i læreres arbeid med kompetansepakken	Utdanningsdirektoratets kompetansepakke «Innføring av nytt læreplanverk»
	Supplerende analyse	Verdier i formuleringer av bærekraftig utvikling i læreplaner i fag	LK20s læreplaner i fag (samfunnsfag, naturfag, norsk, KRLE, kunst og håndverk, engelsk og matematikk)
	Supplerende analyse	Verdier i Kompetansepakken «Innføringen av nytt læreplanverk»	Utdanningsdirektoratets kompetansepakke «Innføring av nytt læreplanverk»
	Supplerende analyse	Tverrfaglige temaer i overordnet del i Kompetansepakken	Utdanningsdirektoratets kompetansepakke

Arbeidspakke	EVA2020-rapport / supplerende analyser	Analytisk fokus	Materiale
		«Innføringen av nytt læreplanverk»	«Innføring av nytt læreplanverk»
Arbeidspakke 2: Styring og ledelse av læreplanarbeid	Rapport 8 (Gunnulfsen, mfl., 2025), Kapittel 6: Verdier og visjoner som tekst – funn og analyser fra dokumentanalysen	Verdiløftet og verdier i plandokumenter	Plandokumenter på kommunalt nivå (skoleeiernivå) og skolenivå (Gunnulfsen mfl., 2025, s. 37-38)
	Supplerende analyse	Verdier og bærekraftig utvikling i intervjuer med kommuner og skoleledere i andre og tredje fase	Intervjumateriale med kommuner og skoleledere i andre fase (mars 2021; fire kommuner, fire skoler) og tredje fase (februar – april 2024; fem kommuner og fem skoler)
Arbeidspakke 3.1: Fagfornyelsen i møtet med skolens praksis og elevers læring	Rapport 6 (Furberg, mfl., 2023), kapittel 5-8: Empirisk materiale, analyser og drøftinger med vekt på Skole 3	Bærekraftig utvikling i undervisningspraksiser	Observasjon, videoopptak og transkripsjon ved Skole 3 (770 minutter undervisning) 13.10.22- 4.11.22 Intervjuer med skoleleder (1 intervju), grupper av lærere (2 intervjuer) og grupper av elever (3 intervjuer)
	Rapport 7 (Furberg, mfl., 2024), kapittel 4-9: Empirisk materiale, analyser og drøftinger med vekt på Skole 5	Bærekraftig utvikling i undervisningspraksiser	Observasjon, videoopptak og transkripsjon ved Skole 5 (820 minutter undervisning) 3.12.23- 8.12.23 Intervjuer med skoleleder (1 intervju), grupper av lærere (2 intervjuer) og grupper av elever (3 intervjuer)
	Supplerende analyse	Verdier i lærerintervjuer på Skole 3 og Skole 5	Gruppeintervjuer av lærere ved Skole 3 (2022) og Skole 5 (2023)
	Supplerende analyse	Verdier i elevarbeider på Skole 3 og Skole 5	Skriftlige elevarbeider ved Skole 3 (18 arbeider) og Skole 5 (8 arbeider)
	Supplerende analyse	Verdier i muntlige presentasjoner av elevarbeider på Skole 5 (med vekt på spørsmål og samtale i etterkant)	Observasjon, videoopptak og transkripsjon ved Skole 5

2.3.4 Sammenstilling av EVA2020s empiriske materiale

Dette er som sagt en rapport som sammenstiller ulike deler av det empiriske materialet som er etablert i EVA2020-prosjektet, som redegjort for over. Rapporten utnytter at EVA2020 involverer ulike deler av fagfornyelsen, både utarbeidelsen av nytt læreplanverk LK20 og iverksettelsen av LK20 på skoleeier- og skoleledernivå og i konkrete undervisningspraksiser.

Sammenstillingen skjer som nevnt med henvisning til analyser som tidligere er utført og nye analyser nå. Rapporten forbinder analyser av de ulike delene av det empiriske materialet, og det er på denne måten dette er en synteserapport. I dette fortolkende arbeidet identifiseres noen tendenser som oppsummeres og drøftes nærmere i kapittel 5.

Sammenstilling i denne rapporten er også knyttet til et annet forhold, nemlig målsettingen om et helhetlig læreplanverk som en del av den politiske begrunnelsen for fagfornyelsen, jf. Meld. St. 28 (2015– 2016): «[L]æreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis» (s. 7). Rapporten bidrar til å evaluere denne målsettingen ved å sammenstille verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

2.4 Begrensninger

Denne rapporten etablerer kunnskap om sentrale intensjoner knyttet til verdiløftet, innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og et sammenhengende læreplanverk. Rapporten er en av mange mulige innganger til det empiriske materialet som EVA2020 representerer. Det er en grunnleggende hermeneutisk innsikt at fortolkninger er avhengig av perspektiver som anlegges, og at andre tilnærminger ville gitt andre resultater (Ricoeur, 1981), noe som har bred tilslutning innen kvalitativ forskning (Alvesson & Sköldberg 2018).

Denne begrensningen blir tydeliggjort ved at rapporten har én forfatter og ikke flere forfattere, utfra at studiene uttrykker en tverrgående interesse forankret i en forskningsbakgrunn som fører sammen etikk, verdier og bærekraftdidaktikk. Samtidig har jeg vært en del av flere delprosjekter i EVA2020 og er medforfatter på ulike EVA2020-rapporter. Tekstutkast og analyseutkast i denne rapporten har også vært drøftet med nøkkelpersoner i EVA2020-prosjektet. Denne forankringen i forskerfellesskapet bidrar til rapportens troverdighet.

Analytiske begrensninger kan illustreres med et nøkkeleksempel, nemlig ‘verdiløftet’ som begrep. Det etableres, som vi har sett, av Stortinget i behandlingen av Meld. St. 28 (2015-2016), og det blir en del av Kunnskapsdepartementets oppdrag til Utdanningsdirektoratet. Det er også overskrift for den første, grunnleggende modulen i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for det nye læreplanverket. I denne rapporten er verdiløftet i sentrum for forskningsinteressen. Bidraget er å etablere kunnskap om verdiløftet.

Men verdiløftet opptrer ikke som begrep i selve læreplanverket, og i intervjuer med skoleledere og lærere i EVA2020 tas det sjelden i bruk. Dette er i seg selv et interessant funn, men det er ikke ut fra dette mulig å konkludere med at lærere og skoleledere ikke er opptatt av verdier eller ikke bidrar til verdiløftet. Dette er også et spørsmål om hvordan verdiløftet har blitt operasjonalisert i EVA2020-prosjektet. Det inngår i intervjuguider rettet mot skoleeiere, skoleledere og lærere. Men operasjonaliseringen i konkrete intervjusituasjoner har variert, noe som også påvirker det empiriske materialet. Samlet sett får dette fram at fenomener som i denne rapporten knyttes til verdiløftet, også kan undersøkes ut fra andre perspektiver som gir andre former for kunnskap.

Det er også grunn til å peke på at til tross for at EVA2020 har etablert et omfattende empirisk materiale, er det snakk om et begrenset antall lærere, skoleledere, skoler, kommuner og fylkeskommuner som har vært involvert, og at analyser av det kvalitative materialet ikke uten videre lar seg generalisere. På den andre siden gir rapporten et kontekstrikt inntrykk som konkretiserer og eksemplifiserer hvordan verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling har fått betydning i iverksettelsen av LK20 og drøfter styrker og begrensninger ved dette. Slik kan rapporten være en referanse for politikkutforming og profesjonsutøvelse.

3 Verdiløftet i et modifieringsarbeid

Dette kapittelet undersøker verdiløftet i læreplanverket, og følger det videre inn på skoleeier- og skoleledernivå og inn i klasseromspraksiser. Kapittelet er på denne måten knyttet til rapportens første forskningsspørsmål – nemlig hvordan skolens verdier blir løftet og modifisert i LK20. Den overordnede tilnærmingen er verdiløftet som en sak som modifiseres på ulike måter (Asdal og Reinertsen, 2019).

I tilknytning til overordnet del og læreplaner i fag presenterer kapittelet analyser som har vært gjort i delprosjektet *Utvikling av læreplanverket* (AP1). Det er også gjennomført nye analyser av kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk fra samme delprosjekt. I tillegg er det gjennomført analyser av intervjuer med skoleeiere og skoleledere fra delprosjektet *Styring og ledelse av læreplanverket* (AP2), samt analyser av intervjuer med lærere i delprosjektet *Fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevers læring* (AP3.1), se ellers oversikten i tabell 2 på s. 24.

Selve læreplanverket LK20 består som kjent av tre deler: for det første *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, dernest læreplanene i fag og for det tredje fag- og timefordelingen. Fag- og timefordelingen ble i utgangspunktet videreført fra LK06, mens de andre delene har blitt endret. Verdiløftet er en del av disse endringene.

3.1 Verdiløftet i overordnet del og i læreplaner i fag

I denne delen av kapittelet rettes oppmerksomheten mot verdiløftet slik det kommer til uttrykk i etableringen av læreplanverket LK20. Som redegjort for i det metodiske delkapittelet, brukes det analytiske perspektivet til å undersøke hvordan verdiløftet modifiseres og omformes i dannelsen av nye dokumenter, nemlig i utarbeidelsen av ny overordnet del til læreplanverket og til nye læreplaner i fag.

3.1.1 Verdiløftet i overordnet del

I høringsbrevet fra Kunnskapsdepartementet datert 12. mars 2017 knyttes tre funksjoner til overordnet del ('ny generell del'):

Den nye generelle delen skal, når den er fastsatt, i første omgang gi føringer for utviklingen av læreplaner for fag. Den nye generelle delen og fornyede læreplaner for fag

skal sammen utgjøre et fornyet læreplanverk som skal bidra til verdiløftet i skolen. Endringene skal også samlet sett bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Overordnet del skal altså både gi føringer for utviklingen av fag og sikre en bedre sammenheng i læreplanverket. Sammen med læreplaner i fag skal overordnet del bidra til verdiløftet i skolen. Overordnet del beskriver skolens verdigrunnlag (kapittel 1), fastsetter prinsipper for læring, utvikling og dannelse (kapittel 2) og prinsipper for skolens praksis (kapittel 3). Verdiene får dermed oppmerksomhet i kapittel 1.

I forordet til overordnet del sies det at her utdypes «verdigrunnlaget i opplæringens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette skjer altså i kapittel 1. Formålsparagrafen, som er § 1-3 i opplæringsloven, er også gjengitt aller først i overordnet del. Her blir den altså satt inn i en ny sammenheng. En slik forflytning innebærer alltid en fortolkning, og er en del av det modifieringsarbeidet som finner sted. Det er i EVA2020 foretatt en analyse av forflytningen av verdier fra formålsparagrafen til overordnet del (Karseth mfl., 2020, 64-67) som også skal presenteres her.

I formålsparagrafen heter det at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon, og verdiene som nevnes er «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I overordnet del utdypes verdigrunnlaget i en struktur som i deloverskrifter verdsetter en rekke elementer fra formålsparagrafen, nemlig ‘menneskeverd’; ‘identitet og kulturelt mangfold’; ‘kritisk tenkning og etisk bevissthet’; ‘skaperglede, engasjement og utforskertrang’; ‘respekt for naturen og miljøbevissthet’; ‘demokrati og medvirkning’. Her er menneskeverdet og respekt for naturen fra formålsparagrafens liste over verdier tatt med, mens de øvrige elementene er nye. Bortsett fra begrepet ‘identitet’, nevnes likevel de andre elementene i formålsparagrafen, men ikke i listen over verdier.

Det er rimelig å forstå listen over verdier i formålsparagrafen som verdiene norsk skole skal bygge på. Kapittel 1 i overordnet del har overskriften «Opplæringens verdigrunnlag» og i en innledende setning slås det fast at «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf».

Men tar vi utgangspunkt i overskriften til delkapitler i overordnet del, er det altså en annen liste med verdier som avtegner seg. Spørsmålet man utfra dette kan stille, er hvilke verdier norsk skole faktisk bygger på. I OECDs rapport *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future* gis det en oversikt over verdier i nasjonale læreplaner. Her er det listen over verdier fra deloverskriftene i overordnet del som representerer norsk skole. Informasjonen er gitt av de utdanningspolitiske myndighetene i de respektive land (OECD, 2021, s. 24). Dette gir et inntrykk av at det er denne listen som i LK20 har fått tyngde og vekt.

I Bostadutvalgets utredning som forberedte ny formålsparagraf (NOU 2007: 6) beskrives som tidligere nevnt formålsparagrafens disposisjon med utgangspunkt i et samfunns-, individ- og institusjonsperspektiv. Listen over verdier er her knyttet til samfunnsperspektivet. Det som der etablerer individperspektivet, er forhold knyttet til elevens utvikling. I overordnet del er tendensen at disse elementene får en tydelig plass i kapittel 1 om verdigrunnlaget. Kapittelet begrenser seg altså ikke til plasseringen av verdiene i et samfunnsperspektiv, slik som i formålsparagrafen.

Elementer som i formålsparagrafen ikke er formulert som verdier – primært individperspektivet, blir på denne måten i overordnet del en del av verdigrunnlaget i kapittel 1. Det gjelder nøkkelord som identitet, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, samt medvirkning. Samtidig er ikke bildet helt entydig. Vektleggingen av demokrati og kulturelt mangfold uttrykker opplagt et samfunnsperspektiv.

Noen av verdiene i formålsparagrafens liste er lite markert i overordnet del. Solidaritet, nestekjærlighet og tilgivelse er nevnt ett sted, og da for å beskrive individets utvikling: «Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Dette kan også forstås som en praksisorientering der særlig skaperglede, engasjement og utforskertrang, samt medvirkning uttrykker en verdsetting av elevaktive undervisningsformer. På slike måter blir verdigrunnlaget modifisert i overordnet del.

Denne analysen av overordnet del kan altså oppsummeres i at modifieringsarbeidet av verdiløftet involverer både en individorientering og praksisorientering der fellesverdiene i skolens formålsparagraf blir mindre synlige.

3.1.2 Verdiløftet i læreplaner i fag

Det nye læreplanverket framstår med to sentrale grep i iverksettelsen av verdiløftet. Det ene er knyttet til utdypningen av formålsparagrafens verdier i overordnet del som er presentert ovenfor. Det andre grepet er rettet mot læreplanene i fag.

LK20 sine fagplaner er strukturert i to deler: en første del ‘om faget’ som tar for seg fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter, og en andre del som presenterer kompetansemål og vurdering. Del 1 ‘om faget’ inneholder altså et eget avsnitt om verdier. Dette er tatt opp i rapport 4 (Karseth mfl., 2020), og analysene der skal presenteres her.

Verdiavsnittene som ble analysert, omfattet fagene engelsk, norsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE, kunst og håndverk og matematikk. De sentrale analysekategoriene ble hentet fra deloverskriftene i kapittel 1 i overordnet del som vi har sett ovenfor (menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning). I kodingen av tekstene ble også elementer identifisert som kan knyttes til disse overordnede analysekategoriene (se Karseth, mfl. 2020, s. 75-78 for en nærmere redegjørelse). Et tydelig funn er hvordan verdier som overordnet del knyttet til individets utvikling (skaperglede, engasjement og utforskertrang; identitet og kulturelt mangfold) ble referert til i samtlige læreplaner.

Flere verdier framheves kun i enkelte fag. Mest påfallende er kanskje menneskeverdet, fordi denne verdien har en framtrædende plass i formålsparagrafen og overordnet del. Menneskeverdet nevnes eksplisitt i KRLE og så vidt i norsk. I samfunnsfag vises det til toleranse, likeverd og respekt, som vi kodet inn under kategorien menneskeverd. Det er mulig å hevde at menneskeverdet ligger til grunn for andre verdiformuleringer i flere fag, men slike forbindelser er altså ikke tydeliggjort. En annen verdi som bare berøres i enkelte fag, er demokrati og medvirkning, som nevnes i samfunnsfag, KRLE og norsk. Naturen framheves i naturfag og nevnes så vidt i KRLE, norsk og samfunnsfag (her med referanse til miljø). Kritisk tenkning vektlegges i matematikk og nevnes i samfunnsfag og norsk, men ikke i de andre fagene.

Med utgangspunkt i formålsparagrafen er flere av fellesverdiene som er nedtonet i overordnet del, fraværende i verdiavsnittene i læreplanene i fagene som her er undersøkt, bortsett fra i

KRLE-faget. Den nokså svake artikuleringen av menneskeverdet er tidligere nevnt. Av fellesverdiene i formålsparagrafen er både åndsfrihet (som vi i analysen også operasjonaliserte som ytringsfrihet, tankefrihet), nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet fraværende. Likeverd er, som vi så, inne i samfunnsfag i sammenstillingen ‘toleranse, likeverd og respekt’.

Oppsummert tyder denne analysen på at den individorienteringen og praksisorienteringen av verdiløftet som finner sted i overordnet del, fortsetter i læreplanene i fag, der fellesverdiene i formålsparagrafen blir enda mindre synlige. Dette modifieringsarbeidet kan også forstås som en fagorientering. For i læreplaner i fag er det de verdiene som oppfattes som relevante for det enkelte faget som løftes fram. I dette perspektivet er det kanskje ikke så merkelig at noen av verdiene som er viktige i formålsparagrafen ikke blir synlige. Verdier som solidaritet og nestekjærlighet vil i de fleste læreplanene ikke oppfattes som *faglige* verdier.

3.2 Verdiløftet på skoleeier- og skoleledernivå

Det andre delprosjektet i EVA2020-prosjektet retter oppmerksomheten mot styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk. Her er blant annet dokumenter på skoleeier- og skoleledernivå analysert. Forskerne som har deltatt i denne delen av arbeidet, har intervjuet både skoleeier, skoleledere og lærere, observert fellesmøter og analysert dokumenter. I tillegg har de trukket veksler på spørreundersøkelser rettet mot skoleledere som gir et inntrykk av synspunkter og vurderinger til ulike sider ved LK20.

Denne delen av EVA2020 har levert tre rapporter, den første knyttet til skolenes forberedelser (Ottesen mfl., 2021), og de neste to knyttet til ulike faser av innføringen av LK20 (Gunnulfsen mfl., 2022; Gunnulfsen mfl., 2025).

Her skal det først oppsummeres noen overordnede inntrykk fra de første to rapportene med hensyn til verdiløftet. Deretter rettes oppmerksomheten mot den tredje rapporten og analysene her av sentrale dokumenter som er utarbeidet i de tre kommunene og to fylkeskommuner, samt skolene som har vært fulgt i denne delen av prosjektet. To videregående skoler er inkludert, med fylkeskommunen som skoleeier. I tillegg er det i forbindelse med denne rapporten om verdiløftet foretatt analyser av intervjuene med skoleledere og skoleeiere i 2021 (8 intervjuer) og 2024 (10 intervjuer). Se tabell 1 (kapittel 2.2.3) og tabell 2 (vedlegget) for utdypning.

I EVA2020 er overordnet del til læreplanverket en referanse både i observasjoner og intervjuer på skoleeier- og skoleledernivå. Overordnet del har mange arbeidet med, allerede før LK20 ble iverksatt i 2020. I NIFUs spørreundersøkelse blant skoleledere og skoleeiere på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (se kapittel 5 i Ottesen mfl., 2020), svarer de aller fleste at overordnet del har stor betydning for arbeidet med å forberede fagfornyelsen i skolen/kommunen/fylkeskommunen (Ottesen mfl., 2021, s. 48). Rapporten konkluderer med at

Overordnet del av læreplanverket oppfattes som grunnleggende, og i alle våre caser legges det innledningsvis stor vekt på å arbeide med verdiene og de sentrale begrepene. Dette kan medføre at personalet på skolene blir utålmodige etter å komme i gang med å arbeide med kompetansemålene i fagene. I sine begrunnelser for å begynne med overordnet del viser skolelederne til erfaringer fra arbeidet med Kunnskapsløftet (Ottesen mfl, 2020, s. 90).

Likevel er verdier lite tematisert i denne delen av det empiriske materialet i EVA2020. Ett av få eksempler på konkret arbeid med verdier som kommer fram i intervjuene, bidrar rektor i kommune 4 med. En skolesammenslåing ble en anledning til å klargjøre hvilke verdier profesjonsfellesskapet og ledelsen ønsket å bygge på. Hen fortsetter:

I fjor, på høsten, startet vi å jobbe med de verdiene som vi skal [bygge på]. De hadde vi i bunnen, for det skulle være mestring, motivasjon og muligheter for alle. Det er jo ikke noe revolusjonerende, men hva betyr det for oss? Da jobbet vi med de ordene, samt et uttrykk som er «rause». (Rektor, kommune 4).

I handlingsplanen til denne skolen får dette sitatet en større kontekst. Skolens «motto er: 'Motivasjon for læring, mestring og muligheter for alle'. Våre verdier er å være RAUSE: Respektfulle, Aktive, Utforskende, Sunne og Engasjerte». (Skole 4, kommune 4, handlingsplan 2019).

Dette verdiarbeidet knytter rektoren også til overordnet del.

Da klarte vi å få dette til å passe sammen med den overordnede delen i fagfornyelsen og våre verdier ... Det henger jo litt sammen, så det ble en fin helhet i det. Vi klarte også å trekke det ned til skolens verdier som vi skal jobbe etter. (Rektor, kommune 4),

Disse beskrivelsene kan forstås som uttrykk for et arbeid som veksler mellom en klargjøring av skolens egne verdier og verdiene i overordnet del. På denne måten framstår arbeidet med skolens verdier som en videreføring av modifieringsarbeidet som vi tidligere har analysert i læreplanverket. Det er flere eksempler på en tilsvarende bruk i intervjumaterialet til den siste rapporten (Gunnulfsen mfl., 2025), som vi skal komme tilbake til nedenfor. Der vil også denne skolens arbeid hentes fram igjen.

Et annet vurdering som trer fram i materialet er at LK06 la liten vekt på skolens verdier. Skolesjefen i kommune 1 er opptatt av dette. Det er behov for «å dvele ved verdigrunnlaget. Vi må skape en grundig forståelse av det før man går i gang med å bryte ned, sånn at ikke det samme skjer [som med tidligere reformarbeid].» En tilsvarende bekymring kommer til uttrykk i den første EVA2020-rapporten på skoleeier- og skoleledernivå. Her er skoleeier i kommune 4 opptatt av overordnet del og begrunner dette med å ikke gjenta feilen fra LK06 som lot være å ta verdigrunnlaget på alvor (Ottesen mfl., 2020, s. 65-66). Den samme skoleeieren kommer også med et annet eksempel på bruk av verdiene. Kommunen hadde pekt ut elevenes læringsmiljø som et satsningsområde, dette ble definert inn i fagfornyelsen og begrunnet ut fra skolens verdigrunnlag. Denne strategien ble beskrevet som del av en harmonisering mellom skolene med hensyn til både språk og verdier (Ottesen mfl., 2020, s. 64). Et siste eksempel som trekkes fram, er en skoleeier i kommune 3 som løfter fram læringsmiljø, dybdelæring og livsmestring som konkrete uttrykk for verdigrunnlaget og intensjonen med fagfornyelsen (s. 62). Denne skoleeieren verdsetter også andre fenomener enn de som eksplisitt er omtalt som verdier i formålsparagrafen eller framhevet i delkapitlene i kapittel 1 i overordnet del. Både læringsmiljø, dybdelæring og livsmestring er prioriterte og verdsatte områder i overordnet del, men formuleres der ikke som verdier.

I tredje og siste fase av dette delprosjektet i EVA2020 intervjuet forskerne skoleledere og skoleeiere i perioden januar–juni 2024 på fem skoler i fem (fylkes-)kommuner. (Rapporten redegjør for kontekst og utvalg (Gunnulfsen mfl., 2025)). Intervjuene reflekterer at det nå er en stund siden LK20 ble forberedt og innført. Det generelle bildet er at skolene er inne i en ny fase. Når de skal peke på konkrete utfordringer som kommer opp, viser de til tema som vurdering, klasseledelse, lesing, læringsmiljø og inkludering og tilpasset opplæring.

Verdiløftet nevnes ikke i intervjuene som ellers tar opp spørsmål om sentrale begreper i LK20, men overordnet del blir nevnt noen steder. I flertallet av intervjuene blir heller ikke verdier noe sentralt tema, men på to av skolene har det vært arbeidet med verdier på måter som er orientert mot skolens egne praksiser. Skolelederen på Skole 4 beskriver det slik:

Det er skolens egne verdier vi har utformet i fellesskap. ... Alle har overordnet del i bakhodet. Men våre verdier har blitt til ut fra en undersøkelse av praksisen for å se hvilke verdier som allerede ligger i praksisen. Det ble en litt omvendt oppdagelse. Hvordan ser praksisen ut? Ser det ut som det er noen verdier her? Ja, det er noen der. Ja, det er noen her. Hvordan grupperer vi dette? (Skoleleder, Skole 4)

Denne skolen endte opp med tillit, mestringstro, raushet og mot som sine verdier. Skolelederen legger vekt på at overordnet del har vært med dem inn i dette arbeidet, og sånn sett kan dette forstås som en videreføring av det modifieringsarbeidet som startet i overordnet del (se kapittel 3). Skolens formulerte verdier er imidlertid også verdier som springer ut av praksis, og som på denne måten blir viktige for skolens videre utviklingsarbeid (se nedenfor om denne skolens praksisplakat).

På den andre skolen som tematiserer verdier, får skolelederen godt fram hvor inspirerende overordnet del var da den kom, både for skolen og lærerne.

[Den] synes vi var veldig velkommen til vår skolevirkelighet. De verdiene den bygde på, og det skal få frem det beste i alle elever, vi skal tilpasse det til alle elever, alle elever har en egen verdi, alle elever kan lære, det er vårt ansvar at de skal oppleve mestring, de skal få utforsket, det skal være interessant for alle. Det var noe som vi på en måte har utnyttet til å gi energi, og kjekt å være lærer, se på det samfunnsoppdraget, vi er med å lære elevene til å takle livet. Det gir noe mer, og så skal det gå hånd i hånd med det faglige, men det har vært et fantastisk utgangspunkt for oss (skoleleder, Skole 2).

Når skolelederen i 2024 på denne måten ser tilbake, opplever hen nå å være kommet litt på defensiven med dette, og ser at skolen ikke lenger er så opptatt av overordnet del, uten at innholdet der er blitt mindre viktig. Skolelederen vektlegger ellers, som vi ser, et positivt elevsyn som et uttrykk for skolens visjon. Også her har skolen selv utviklet sine verdier, uttrykt som 'humør, engasjement og kompetanse.'

I den første rapporten på skoleeier- og skoleledernivå (Ottesen mfl., 2021) så vi et annet eksempel på at verdiarbeidet på skolenivå fører til en formulering av skolens verdier. Der ble skolens motto formulert som «'Motivasjon for læring, mestring og muligheter for alle', mens verdiene er 'RAUSE: Respektfulle, Aktive, Utforskende, Sunne og Engasjerte'» (Skole 4, kommune 4, handlingsplan 2019).

'Engasjement' har vi sett bli framhevet som verdi i overordnet del sammen med skaperglede og utforskertrang, men forbindelsen til overordnet del i skolens handlingsplan er nokså løs. For øvrig er ingen av de verdiene som disse tre skolene har gjort til sine verdier, med på formålsparagrafens liste over verdier eller på overskriftsnivå i kapittel 1 i overordnet del.

Dette verdiarbeidet viser en praksisorientering som langt på vei svarer til den modifiseringen av verdiløftet som vi tidligere har sett begynne i overordnet del og fortsette i verdiformuleringene i læreplaner i fag. Det er også mulig å se eksempelvis respekt for menneskeverdet bli reflektert både i et positivt elevsyn, vektleggingen av tillit og en respektfull holdning. Men den sterke praksisorienteringen gjør at disse verdiene ikke framstår med et samfunnsperspektiv; det er ikke snakk om samfunnets fellesverdier, men en verdsetting av positive holdninger.

I sluttrapporten til arbeidspakke 2 (Gunnulfsen, mfl., 2025) legger forskerne fram en analyse av dokumenter på skoleeier- og skoleledernivå med betydning for forståelsen av verdiløftet.

Rapporten peker på at verdier har en plass i de kommunale planene rettet inn mot skole og utdanning, og forskerne setter dette i sammenheng med verdiløftet.

Et gjennomgående inntrykk i analysene er at de kommunale planene legger stor vekt på verdier som felles ansvar, elevmedvirkning, trivsel, læring og godt skolemiljø, noe som bekrefter at verdiløftet og den overordnede delen i LK20 dermed synes å ha betydning i planprosessene» (s. 82).

Et interessant eksempel er en kommuneutviklingsplan fra casekommune 1 som er formulert i framtidsvisjoner gjennom såkalte «fremtidsbilder». Her heter det blant annet

Fremtidens opplæring er utviklings- og endringsorientert. Fremtidens opplæringsarenaer samarbeider tett gjennom et helhetlig utdanningsløp. Skolene og lærebedriftene samarbeider tverrfaglig og med foreldrene for å møte fremtidens krav. Skolene og

lærebedriftene har dialog med innbyggerne som sikrer engasjement og deltakelse. Elevene tar vare på sin egen og andres fysiske og mentale helse. Elevene uttrykker stolthet over egen identitet og kultur. Utdanningen er en viktig del av grunnlaget for forebygging, inkludering og sosial utjevning (casekommune 1, dokument 1).

Rapporten viser til at det her identifiseres verdier fra læreplanverkets overordnede del. På skolenivå trekker rapporten fram eksempler på verdidokumenter som opplagt reflekterer overordnet del. Caseskole 4 har utformet en Praksisplakat til lærerne (se over) som er bygd opp av visjonsformuleringer om å hjelpe hverandre til å se elevene og gi dem mot til å feile, dele egne ideer og lytte til andres, sikre elevmedvirkning og skape mestringstro gjennom varierte vurderingsformer og vekke elevenes nysgjerrighet ved å bygge på deres interesser.

Praksisplakatens verdier kan samles i verdiene motivasjon, elevmedvirkning, samskapning, nysgjerrighet og mestringstro (Gunnulfsen mfl., 2025, s. 89). Så blir dette i framtidsbildene fra casekommune 1 utvidet til også å gjelde kultur og identitet, inkludering og sosial utjevning.

Oppsummert viser de tidligere gjennomførte analysene av dokumenter og nye analysene av intervjumaterialet på skoleeier- og skoleledernivå at det er verdier i overordnet del som er tett på praksis, som her trer fram. Flere av verdiene er også knyttet til individets utvikling. De overordnede fellesverdiene som uttrykker et samfunnsperspektiv er mindre synlige.

3.3. Verdiløftet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke

I tilknytning til LK20 har Utdanningsdirektoratet blant annet fått utarbeidet den digitale kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*. Den består i dag av sju moduler. I EVA2020 er en tidligere versjon av kompetansepakken analysert med fem moduler, i tillegg til en introduksjonsmodul. Dette delavsnittet bygger på analyser presentert der (Karseth, mfl., 2022, s. 125-127), men i forbindelse med denne rapporten om verdiløftet er modul 1 – Verdiløftet i praksis – gjort til gjenstand for en ny analyse med vekt på det modifieringsarbeidet som finner sted her. Det er dette som skal presenteres i det følgende.

Denne kompetansepakken har vært brukt av mange skoler. På spørsmålet om «Vår skole/kommune/fylkeskommune har valgt å benytte seg av én eller flere moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk» svarer 82 prosent av skoleledere i grunnskolen 'i stor grad', og det samme svarer 64 prosent av

skolelederne i den videregående skolen. Tar vi med 'i noen grad' er det om lag 9 av 10 skoler på begge nivåer (Ottesen mfl. 2020, s. 51). Når vi her ser spesielt på skoleeier- og skoleledernivå, er det relevant å hente opp noen aspekter ved behandlingen av verdiløftet i modul 1 (Karseth mfl. (2022)).

Hensikten med kompetansepakken er å «gi støtte til skolene i arbeidet med å bruke, tolke og forstå det nye læreplanverket.» (Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk, UDIR). Kompetansepakken var i utgangspunktet satt sammen av modulene 0 Introduksjon, 1 Overordnet del – verdiløftet i praksis, 2 Læreplaner for fag, 3 Dybdelæring, 4 Tverrfaglige temaer i overordnet del og 5 Profesjonsfellesskap og veien videre.

Kompetansepakken legger opp til å bli brukt av profesjonsfellesskapet på de enkelte skolene og inneholder både tekster, videoer (primært med bidrag fra fagfolk fra universiteter og høyskoler og fra Utdanningsdirektoratet) og oppgaver. Aktivitetene veksler mellom individuelt arbeid, gruppearbeid og plenumssesjoner. Et gjennomgående trekk er anbefalingen om at diskusjoner, synspunkter og vurderinger blir oppsummert av ledelsen, ofte som uttrykk for en felles forståelse i profesjonsfellesskapet som så skal danne utgangspunktet for videre arbeid. I et overordnet perspektiv er det nettopp fagfornyelsen som en anledning til skoleutvikling som trer fram som viktig. Det er ikke bare den enkelte lærer som må endre sin praksis i møte med det nye læreplanverket. Det legges opp til at profesjonsfellesskapet og skolen skal gå sammen om å videreutvikle sine praksiser.

Modul 1 Overordnet del – verdiløftet i praksis får ekstra vekt i kompetansepakken ved at deltakerne må gjennomføre den først, for å kunne gå videre med de andre modulene. Modul 1 handler om å utvikle en overordnet, helhetlig forståelse av læreplanverket, tydelig markert i denne beskrivelsen i den innledende teksten til 1.1.3:

I arbeidet med overordnet del av læreplanverket er det viktig å ha en god forståelse for sammenhengen mellom de ulike delene, fra formålsparagrafen til overordnet del, fra overordnet del til teksten «Om faget» i læreplanene for fag, videre til kompetansemålene og tilbake til formålet med opplæringen igjen.

Hvis vi forstår dette som en beskrivelse av verdiløftet, framstår det som en hermeneutisk sirkel som beveger seg mellom det overordnede og det konkrete og tilbake til det overordnede igjen. I

modulen for øvrig blir ikke det mest overordnede nivået – formålsparagrafen – tatt opp igjen. Det er forholdet mellom overordnet del og undervisningspraksisene som stilles i sentrum.

Aktuelt for denne rapporten er verdiarbeidet som deltakerne blir invitert inn i. Her blir modulen ikke bare en presentasjon av hva verdiløftet handler om, det blir også til en praktisering av verdiløftet. Det er to innholdselementer som framstår som særlig interessante. Det første er en video der en norskdiraktiker reflekterer over verdiene i overordnet del. Det andre er en større oppgave der deltakerne skal se verdiene i overordnet del i sammenheng med egne undervisningspraksiser, noe som etter hvert blir et grunnlag for skoleutvikling.

I videoen stanser norskdiraktikeren opp ved tre verdier som særlig betydningsfulle, nemlig menneskeverdet, kritisk tenkning og utforskning. Dette svarer til utvidelsen av verdigrunnlaget som finner sted i overordnet del, der kritisk tenkning og utforskning beskrives som verdier. I beskrivelsen av hva som er nytt i overordnet del legges det vekt på at elevene ikke bare skal utvikle kunnskap om menneskeverd, men også forhindre at andres verd krenkes. I forbindelse med kritisk tenkning framheves det nye i at dette forstås som en verdi i skolen. Og i forbindelse med utforskning vises det til at dette har vært en populær verdi i læreplanarbeidet.

Når det gjelder de to siste verdiene – kritisk tenkning og utforskning, gir videoen noen forslag til hvordan det bør arbeides med dem i fagene. Kritisk tenkning handler ikke om å være i opposisjon eller imot noe, sies det, men er en aktivitet som rommer kunnskap, refleksjon og vurdering knyttet til faglig arbeid. Utforskning beskrives som å jobbe systematisk og samle opp det man har kommet fram til med et klart mål om hva utforskningen skal føre til.

På denne måten blir modulen ‘verdiløftet i praksis’ også til en verdsetting og kvalifisering av skolens egne praksiser. Samtidig gis flere av fellesverdiene som i formålsparagrafen er knyttet til samfunnsperspektivet, her ikke gitt oppmerksomhet, og dette er en generell tendens i modulen. Bortsett fra menneskeverdet blir ingen av dem framhevet i Modul 1 (men nevnt i 1.2.1 som gjennomgår hele overordnet del).

Hovedoppgaven som deltakerne skal arbeide med i modul 1 er et verdiarbeid knyttet til egen praksis. Her er skoleutvikling en bærende forståelsesramme for aktivitetene. I 1.2.2 er oppgaven: «Noter deg hvilke verdier du mener er synlig ved din skole.». I 1.2.3 blir svarene samlet av

ledelsen i profesjonsfellesskapets omforente forståelse av skolen, og på grunnlag av dette lyder oppgaven: «Hvilke verdier i overordnet del vil vi *videreutvikle* ved skolen vår, og hvorfor?»

Utgangspunktet i 1.2. er en kartlegging av hvilke verdier den enkelte lærer får øye på i skolens praksis. Herfra etableres en omforent forståelse av skolens ståsted. Dette blir så grunnlaget for å drøfte hvilke verdier som skal videreutvikles ved skolen. Dette er en åpen oppgave med stort handlingsrom for profesjonsfellesskapet til å bruke overordnet del som en ressurs til å videreutvikle praksiser ved skolen.

Denne måten å arbeide med verdier på har vi også sett bli reflektert i intervjuene med skolelederne. Det er snakk om prosesser der profesjonsfellesskapet i samarbeid med ledelsen kommer fram til en forståelse av hvilke verdier skolen skal bygge på. Og fordi det er snakk om verdier som allerede er til stede i skolens praksiser, handler det i stor grad om en bevisstgjøring av verdier profesjonsfellesskapet deler. På den måten etableres et grunnlag som kan konstituere fellesskapet og bli en viktig referanse for det videre arbeidet. Dette kan opplagt ha positiv betydning for skolen. Dette reiser likevel flere spørsmål som også er berørt i rapport 4 (Karseth, mfl., 2022, s. 125-128) og som her tas opp igjen.

Modulen har en sterk konsensusorientering som ikke legger opp til at det kan oppstå spenninger og uenighet i arbeidet med verdiløftet. Tettest på er presentasjonen av overordnet del i 1.2.1, som viser til at «mange lærere og instruktører vil oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier». Dette er en parafrasering av en formulering i kapittel 3.5 i overordnet del. Der fortsetter teksten med å vise til at lærere hele tiden må «gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for framtiden.» Men slike perspektiver fra kapittel 3 i overordnet del blir altså ikke fulgt opp i kompetansepakken i tilknytning til verdiløftet. Modul 1 mangler et profesjonsetisk perspektiv på overordnet del og verdiløftet. I profesjonsetikken har, som nevnt i kapittel 2.2.1, dilemmaer og verdikonflikter en sentral plass (Kvalnes, 2014), men slike innganger ser ut til å være utenfor modulens horisont. Spenninger, dilemmaer og uenighet vil likevel melde seg i skolens praksiser, men kompetansemodulen bidrar ikke med støtte til å reise krevende problemstillinger eller bistand til hvordan skolen ledelse kan håndtere slike samtaler på gode måter.

Sett i lys av verdiløftet som en rekontekstualiseringsprosess er det særlig rommet til å fortolke og diskutere verdiene som her kan bli nokså begrenset. Dette kan føre til at viktige perspektiver og fruktbare spenninger går tapt. Det var dette som i metodekapittelet med henvisning til Seyla Benhabib (2006) ble beskrevet med begrepene demokratiske iterasjoner. Et slikt samtalerom vil kunne styrke demokratiet i skolen.

Det kan opplagt være avklarende å bli oppmerksom på hvilke positive verdier som preger undervisningspraksisene. Men med hensyn til skolens fellesverdier og forankringen i samfunnsmandatet kan det være vel så viktig å reflektere over hvilke verdier som ikke trer fram i undervisningspraksiser. Fellesverdiene har et selvkritisk potensial som ikke er vektlagt i modulen, jf. mangelen på åpenhet for konflikter og dilemmaer som ovenfor ble knyttet til profesjonsetikken.

Dette handler også om at den enkelte skole grunnleggende sett er forpliktet på hele skolens verdigrunnlag, og skolens formålsparagraf er fortsatt – selv om den kan se ut til å ha en tilbaketrukket rolle – styrende for skolens virksomhet.

Med tanke på bærekraftig utvikling og verdier som er koplet til dem, legger praktiseringen av verdiløftet i modul 1 i liten grad opp til å utforske hvordan natur og miljø og global rettferdighet kan ha betydning for skolens praksiser. Her er eksemplene fra intervjuene med skolelederne illustrerende. Modul 1 legger opp til at skolene utvikler lokale verdigrunnlag som verdsetter skolens praksiser og gjennom dette driver skoleutvikling.

I Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk er modul 1 Verdiløftet i praksis obligatorisk for alle. Oppsummert har vi i denne analysen sett hvordan det modifieringsarbeidet som er dokumentert i læreplanverket og på skoleeier- og skoleledernivå også kommer til uttrykk her. I stor grad blir verdiløftet modifisert av hensyn til skoleutvikling og etableringen av praksisnære verdier som profesjonsfellesskapet samler seg om og kan bygge videre på. Verdiene i skolens formålsparagraf er her ingen viktig referanse, og interessekonflikter og dilemmaer som kan melde seg i fortolkningene av verdier, blir ikke adressert. Dette er perspektiver som antydes i overordnet dels kapittel 3, og som kunne vært utforsket nærmere, for eksempel innenfor rammen av profesjonsetikken. I en sånn innramming vil også skolens fellesverdier som en selvkritisk ressurs kunne mobiliseres. Disse mulighetene vil bli tatt opp igjen i kapittel 6 under implikasjoner og anbefalinger.

3.4 Verdiløftet i profesjonsutøvelsen

I delprosjektet *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser* har EVA2020 orientert seg mot undervisningen ved seks ulike skoler i hele landet. Delprosjektet retter seg mot den delen av læreplanverket som omhandler de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Målet har her vært å bidra med kunnskap om hvilke faglige, pedagogiske og organisatoriske muligheter og utfordringer som viser seg når nye praksiser skal utvikles i lærere og elevers møte med undervisning om de tverrfaglige temaene.

3.4.1 Verdiløftet blant lærere

I denne delen av EVA2020 ble det gjennomført intervjuer med de deltagende lærerne både forut for og i etterkant av den observerte undervisningen. I forbindelse med denne rapporten om verdiløftet, er det gjennomført analyser av dette materialet. Intervjuene berørte sentrale begreper og intensjoner i fagfornyelsen og forhold knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningen, inkludert fortolkning av læreplanverket.

I intervjuene kom det fram at lærerne ikke var fortrolige med verdiløftet som begrep, selv om flere av skolene hadde brukt Utdanningsdirektoratets kompetansepakke der verdiløftet framheves i benevnelsen på den første obligatoriske modulen «Verdiløftet i praksis». Samtidig koplet flere av lærerne seg på en verdidiskurs når den i intervjuene ble koplet til dannelsbegrepet. Et eksempel er Anne på Skole 3 som kom inn på aspekter ved undervisningspraksisen som ikke fanges opp av rent faglige hensyn: “Vi må forholde oss til de elevene vi har ... ble seinest i dag sittende med en elev med tårer i øynene som ikke tør å snakke. Så er man psykolog i tre kvarter.” På Skole 5 hadde lærerne som profesjonsfelleskap også arbeidet med dannels- og utdanningsbegrepet for å få fram ulike aspekter ved samfunnsoppdraget, uten at de ga noe inntrykk av å ha knyttet dette eksplisitt til verdiløftet.

Både på Skole 3 og Skole 5 samarbeidet lærerne om undervisningsprosjektet og viste her til kompetansemål fra ulike fag i planleggingen. Verken her eller på de øvrige skolene er det eksempler i materialet på at lærerne har forholdt seg til verdiformuleringene i første del av læreplanene i fag, ‘Om faget’, heller ikke på direkte spørsmål fra forskerne.

Ut fra studiene i EVA2020 er det grunnlag for å hevde at det har vært arbeidet godt med overordnet del i forberedende faser, og her har lærerne også vært i kontakt med skolens

verdigrunnlag. Dette har trolig mange lærere med seg videre i arbeidet med LK20. Men i materialet i EVA2020 er det få eksempler på at lærerne viser til skolens verdier og verdiformuleringer i sin profesjonsutøvelse. Når det gjelder læreplanfortolkning, har kompetansemålene fortsatt en dominerende plass, som i LK06. En slik praksis inviterer LK20 til ved å legge kompetansemål i fag til grunn for vurderingen, selv om det nå også sies at «Kompetansemåla skal forståast i lyst av teksten om faget i læreplanen» (Forskrift til opplæringslova) der de omtalte verdiavsnittene er lagt inn.

Selv om lærerne som har deltatt i EVA2020 i liten grad er fortrolige med verdiløftet som begrep og heller ikke henviser eksplisitt til skolens verdigrunnlag i sine beskrivelser av profesjonsutøvelsen, så viser de likevel en orientering mot skolens samfunnsmandat og dannelsingsoppdrag. I eksempelet med Anne ovenfor, reflekterer hennes anerkjennelse av elevens behov en respekt for menneskeverdet, noe som i seg selv er et uttrykk for skolens verdigrunnlag.

3.4.2 Verdiløftet som praksisorientering

Som tidligere påpekt legger LK20 en vid forståelse av verdier til grunn. Verdier er noe som verdsettes. Like viktig som hva lærere sier og hvordan de aktivt fortolker læreplanverket, er derfor hva lærere prioriterer og vektlegger i planlegging og gjennomføring av undervisning. Her er et tydelig funn i analysene av undervisningspraksisene ved de seks skolene vi har fulgt, at tverrfaglig undervisning om de tverrfaglige temaene bidrar til relasjonsbygging både mellom lærere og elever og mellom elever, og det styrker fellesskap og læringsmiljø. Lærerne legger opp til en utforskende undervisning med vekt på samarbeid. Elevene gir inntrykk av at de har innflytelse på undervisningen, og på den måten fremmes også elevmedvirkning. (Furberg, mfl. 2024; Furberg, mfl., 2025). Dette er alt sammen kvaliteter ved undervisningen som er verdsatt i overordnet del og inngår i LK20. Det er også mulig å her identifisere et elevsyn som bunner i en respekt for menneskeverdet.

Samtidig har undervisningspraksisene knyttet til alle de tverrfaglige temaene et normativt utgangspunkt. Det tas for gitt at folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er goder som skal fremmes. Ut fra dette er det rimelig å spørre om ikke arbeidet med disse temaene i seg selv er en del av verdiløftet. Spørsmålet er i så fall hvilke verdier det er snakk om og hvilket forhold de har til formålsparagrafen og overordnet del. Det er

dette spørsmålet som står i sentrum for neste kapittel med vekt på det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

3.5 Oppsummering

Dette kapittelet har vist hvordan verdiløftet i LK20 gjennomgår et omfattende modifieringsarbeid. Utgangspunktet for verdiløftet vedtatt av Stortinget er listen over verdier i første del av formålsparagrafen, «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette er verdier som ligger på et overordnet nivå og som i Meld. St. 28 (2015-2016) blir omtalt som samfunnets fellesverdier. I overordnet del blir respekt for menneskeverdet og naturen framhevet, men de øvrige verdiene blir i liten grad omtalt. Istedenfor er det andre deler av formålsparagrafen som blir vektlagt, nemlig identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang og demokrati og medvirkning. Ved at disse elementene blir framhevet som verdier, blir både begrepet verdi og verdienes status endret. Verdigrepet brukes her blant annet om bestemte holdninger og praksiser, og det skjer en dreining fra fellesskapsdimensjonen til en vektlegging av individets utvikling. Bildet er ikke entydig: for eksempel er demokrati som framheves i overordnet del, opplagt en fellesskapsverdi med en samfunnsorientering, og det samme kan sies om verdsettingen av kulturelt mangfold. Tydeligst er denne modifieringen i retning av en individorientering uttrykt i formuleringen «skaperglede, engasjement og utforskertrang» som gir et bilde av holdninger verdigrunnlaget uttrykker og skolen skal fremme.

Denne modifieringen kan også forstås som et uttrykk for en elevsentrert praksisorientering som forsterkes når verdiløftet rykker tettere på skolens praksiser. Den viser seg i verdiformuleringene i læreplaner i fag, der skaperglede, engasjement og utforskertrang blir vektlagt i alle fag, mens fellesverdiene i formålsparagrafen i liten grad kommer til uttrykk.

I både skoleeieres, skolelederes og læreres omtaler av sine praksiser er praksisorienteringen tydelig. Mest markant er dette i koplingen mellom verdier og skoleutvikling, der identifiseringen av praksisnære verdier blir et felles grunnlag som skoleledere og lærere samler seg om. Dette legger arbeidet med verdiløftet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke opp til, og EVA2020-materialet gir også andre tilsvarende eksempler fra skolers praksiser. I dette modifieringsarbeidet er det ikke samfunnets fellesverdier slik de er formulert i

formålsparagrafen som står i sentrum, men heller praksisnære verdier. Den vide forståelsen av verdibegrepet som etableres i overordnet del, legger til rette for dette modifieringsarbeidet.

Det som ser ut til å mangle i denne praksisorienteringen, er en oppmerksomhet for spenninger som kan melde seg. I konkrete undervisningspraksiser henger dette sammen med hvordan samfunnets fellesverdier kan stå mot hverandre og dilemmaer oppstå.

I EVA2020-prosjektet tyder intervjumaterialet med lærerne på at verdiløftet som begrep er lite kjent blant de lærerne som har deltatt, og fortolkningsstrategier av læreplanverket er ikke orientert mot verdier, men lar kompetansemålene få stor vekt. Samtidig viser lærerne i deres verdsetting av et inkluderende læringsmiljø, relasjonsarbeid og vektlegging av elevmedvirkning at de i praksis fremmer flere sentrale verdier i norsk skole. Det er også eksempler på at lærerne knytter en verdidiskurs til skolens dannelsesoppdrag, og her uttrykker et bredt kunnskapssyn og en forståelse av skolens vide samfunnsmandat.

4. Verdier knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling

Dette kapittelet ser nærmere på hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blir synliggjort i LK20s ulike deler med vekt på hvilke verdier som her fremmes.

Forskningsinteressen er rettet mot hvordan bærekraftig utvikling bidrar til gjennomføringen av verdiløftet.

Kapittelet bygger på allerede gjennomførte analyser i det første delprosjektet i EVA2020 om utvikling av læreplanverket, knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i overordnet del og læreplaner i fag (Karseth, mfl., 2022), samt nye analyser av kompetansepakken innføring av nytt læreplanverk. Fra det andre delprosjektet er det gjort nye analyser av intervjuer med skoleeiere og skoleledere. I materialet fra det tredje delprosjektet er det gjennomført nye analyser av elevarbeider ved de to skolene, og av lærerintervjuene (se oversikt i tabell 1, s. 24)

4.1 Et sammenhengende læreplanverk som kontekst

I en vurdering av verdiløftet er det grunn til ikke å se ulike intensjoner isolert. En styrking av sammenheng mellom ulike komponenter i læreplanverket er i seg selv et hovedmål i fagfornyelsen, og i dette kapittelet er det forbindelsen til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som settes i sentrum. Innledningsvis gir det mening å stanse litt opp ved målsettingen om et sammenhengende læreplanverk som kapittelets kontekst.

Målsettingen om sammenheng blir introdusert tidlig i Meld. St. 28 (2015– 2016):

«[L]æreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis» (s. 7). Forventningen er altså her at et mer sammenhengende læreplanverk vil legge til rette for praksiser som styrker skolens overordnede formål, og det forutsetter forestillingen om at læreplanverket støtter lærere i deres fortolkning av samfunnsmandatet. Ved siden av verdiløftet er det først og fremst innføringen av de tre tverrfaglige temaene som er et uttrykk for denne målsettingen om helhet og sammenheng med utgangspunkt i skolens brede formål.¹

¹I EVA2020 sin første rapport oppsummeres dette i målsettingen om fagintegrasjon (Karseth mfl., s. 132-143). Fagintegrasjon står da i et spenningsforhold til fagkonsentrasjon, det vil si en styrking av vilkårene for læring innenfor de enkelte skolefagene. Disse to målsettingene uttrykkes prosessuelt i fagfornyelsen. Først utformes og vedtas overordnet del med vekt på å sikre et helhetlig, integrert læreplanverk (Kunnskapsdepartementet,

Dette er interessant sett i sammenheng med verdiløftet. De tverrfaglige temaene er i seg selv normative målsettinger som synliggjør verdier som samfunnet ønsker å fremme gjennom skolen. I denne rapporten er det temaet bærekraftig utvikling som skal undersøkes nærmere, men en tilsvarende studie kunne vært utført med utgangspunkt i de andre to temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap.

Bærekraftig utvikling er som vi har vært inne på, en normativ strategi som blir meningsfull i lys av de verdiene som skal sikres, og da grunnleggende sett livet på kloden for oss som lever i dag og for framtidige generasjoner. Som påpekt i de metodiske overveielsene i kapittel 2, er det noen verdier som framheves spesielt i FN-sammenheng – hensynet til dem som lever i dag (som aktualiserer global rettferdighet), hensynet til kommende generasjoner (som aktualiserer rettferdighet mellom generasjoner), hensynet til naturen og biologisk mangfold og verdien av menneskelig mangfold, inkludert kulturelt mangfold.

4.2. Framstillingen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i LK20

I likhet med verdiløftet kommer bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i læreplanverket til uttrykk primært på to steder. For det første i overordnet del og for det andre i egne formuleringer i læreplanene i fag.

4.2.1 Verdier i formuleringen av bærekraftig utvikling i overordnet del

Mens kapittel 1 i overordnet del, som vi har sett, handler om skolens verdigrunnlag, presenterer kapittel 2 prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Det er her tverrfaglige tema blir omtalt (i delkapittel 2.5), ved siden av sosial læring og utvikling, kompetanse i fag, grunnleggende ferdigheter og metakognisjon ('å lære å lære'). Delkapittel 2.5 har en innledning som tydeliggjør de tverrfaglige temaenes forankring i aktuelle samfunnsutfordringer, og kompetanse, innsikt, forståelse, engasjement og innsats blir vektlagt med en orientering mot løsninger og handling. Deretter følger en nærmere beskrivelse av hvert av de tverrfaglige temaene.

Bærekraftig utvikling omtales i 2.5.3 over tre avsnitt. Først kommer en definisjon, og i andre avsnitt følger en utdypning med vekt på at elevene skal bli ansvarlige og handlende, fulgt med en

2017b) og gi et grunnlag for hele prosessen. Deretter følger utarbeidelsen av kjerneelementer i fag som skal gi gode rammer for den videre læreplanprosessen innenfor fagene (Kunnskapsdepartementet, 2018).

liste over aktuelle problemstillinger. Det siste avsnittet adresserer teknologiens betydning for å finne løsninger, med en erkjennelse av at nye problemer kan skapes og dilemmaer kan oppstå.

Det første avsnittet åpner med en vektlegging av at elevene skal utvikle forståelse for grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet og hvordan de kan håndteres. Deretter følger definisjonen av bærekraftig utvikling som ligger tett på bestemmelsen i FN-rapporten *Vår felles framtid* (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987), men med en utvidet referanse til jordas liv: «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov». Beskrivelsen vektlegger også sammenhenger mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold (jf. strukturen i den globale handlingsplanen *Agenda 21* (De forente nasjoner, 1992c)).

Problemstillingene i andre del eksemplifiseres i en stikkordsliste som får fram at bærekraftig utvikling er et tema med stor bredde: «miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning.» Stikkordene plasserer seg på ulike nivåer og handler om nokså forskjellige forhold uten at dette blir tematisert og klarlagt. Det er vanskelig å uten videre forstå hvordan eksempelvis helse, likestilling og utdanning er knyttet til temaet, ut fra det som sies her.

Samlet sett er det menneskets behov som settes i sentrum i omtalen av bærekraftig utvikling i overordnet del. Denne vektleggingen kan forstås som et uttrykk for respekt for menneskeverdet. Det er også mennesker som skal håndtere dilemmaer og problemer som oppstår, og her blir teknologiske løsninger framhevet. 'Mennesker' omtales som én størrelse, tydeligst uttrykt i formuleringen 'menneskehetens levesett og ressursbruk'. I denne artsbeskrivelsen blir ikke økonomisk og sosial ulikhet synlig, noe som gjør at hensynet til global rettferdighet er lite framme, til tross for at fattigdom og fordeling av ressurser er inne på stikkordslisten i det andre avsnittet. Det er ellers et antroposentrisk perspektiv som dominerer i framstillingen, og interessene til andre arter enn mennesket blir ikke synlig.

Sett i sammenheng med delmål 4.7 i FNs Agenda 2030 som Stortinget la til grunn for skolens arbeid med bærekraftig utvikling, er det noen elementer som er fraværende. Verken menneskerettigheter, freds- og ikkevoldskultur, globalt medborgerskap, verdsetting av kulturelt mangfold eller kulturens bidrag til bærekraftig utvikling er nevnt.

I overordnet del er det flere fellestrekk mellom verdiene som framheves i kapittel 1 og omtalen av bærekraftig utvikling i kapittel 2. Viktig er vektleggingen av menneskeverdet som omfatter både mennesker som lever i dag og framtidige generasjoner. Overordnet del uttrykker også, i likhet med kapittel 2, stor tillit til menneskets handlekraft og løsningsevne i møte med de store utfordringene som bærekraftig utvikling er et svar på. Teknologi er et element som går igjen både i kapittel 1 og kapittel 2. Hensynet til naturen er som nevnt nokså lite synlig i omtalen av bærekraftig utvikling i kapittel 2, men er markert i kapittel 1, med beskrivelser av naturens verdi for mennesket. Vektleggingen av menneskelig mangfold er ikke markert som en del av bærekraftig utvikling, men er framhevet i kapittel 1, både i avsnittet om menneskeverd og i et eget avsnitt om identitet og kulturelt mangfold. Et perspektiv som er nokså fraværende er global rettferdighet; overordnet del har i all hovedsak en nasjonal innramming, og økonomisk og sosial ulikhet er sjelden et tema. Solidaritet er så vidt nevnt i overordnet del, men da knyttet til individets utvikling (se ovenfor, s. 29), dvs. uten en orientering mot større fellesskap.

Med hensyn til helhet og sammenheng er det to andre forhold det er grunn til å peke på. Overordnet del gir ikke lesehjelp til å etablere sammenhenger mellom kapittel 1 og kapittel 2. Et eksempel på en slik sammenheng er verdsettingen av respekt for naturen og miljøbevissthet i kapittel 1 som supplerer beskrivelsen av bærekraftig utvikling i kapittel 2. Slike forbindelser er interessant nok kommentert i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke, som vi har sett ovenfor.

Det andre forholdet handler om sammenhenger mellom de tre temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I tidligere satsinger på bærekraftig utvikling i skolen har norske utdanningsmyndigheter framhevet den sentrale betydningen av helse og demokrati. Og hvis man ser på omtalene i overordnet del, kapittel 2.5, er det en rekke formuleringer i beskrivelsen av de andre to temaene som også er aktuelle for bærekraftig utvikling. For eksempel framhever beskrivelsen av folkehelse og livsmestring verdivalg og mening i livet, forbruk og personlig økonomi og «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Omtalen av demokrati og medborgerskap legger vekt på at skolen «skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere» og «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Disse målsettingene kan også bidra til å støtte opp om bærekraftundervisningen, men sammenhengene

gjøres ikke eksplisitte i overordnet del. Dette forholdet tas opp igjen i forbindelse med implikasjoner og anbefalinger i kapittel 6.

4.2.2 Verdier i formuleringen av bærekraftig utvikling i læreplaner i fag

Som beskrevet ovenfor i kapittel 3.1.2 ble verdiavsnittene i læreplanene i fagene engelsk, norsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE, kunst og håndverk og matematikk analysert i rapport 4 (Karseth mfl., 2020). I forbindelse med denne rapporten om verdiløftet er analysen i rapport 4 utvidet til formuleringene av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i de samme fagplanene.

Spørsmålet er da i hvilken grad og på hvilke måter disse formuleringene uttrykker verdiene i overordnet del og formålsparagrafen.

I utgangspunktet faller matematikk og engelsk bort, fordi de ikke har noen formuleringer om bærekraftig utvikling. I de øvrige læreplanene er natur og miljø omtalt i alle fag, og klima er adressert i tre av dem (naturfag, samfunnsfag og mat og helse). Noen steder er det snakk om en klar verdsetting, som i naturfag der det slås fast at naturfaglig kompetanse kan bidra til «å begrense klimautfordringene, bevare biologisk mangfold og forvalte jordas naturressurser på en bærekraftig måte.» Her er opplagt biologisk mangfold en verdi og naturen verdsatt, og begrensningen av klimautfordringene er implisitt også en verdsetting av framtidig liv på kloden. Andre steder er ikke dette like klart. I KRLE handler bærekraftig utvikling blant annet om å «delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den» og i norskfaget heter det at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan «tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt.»

Mennesket er tematisert i alle fag bortsett fra i læreplanen i norsk, der det likevel skjer indirekte gjennom en vektlegging av språk og tekst. Et globalt perspektiv er nevnt i naturfag og norsk (men ikke i samfunnsfag), men likevel peker formuleringene ikke i retning av et globalt perspektiv på respekten for menneskeverdet. Ressursfordeling, ulikhet og rettferdighet er ikke nevnt, heller ikke begreper som likeverd, solidaritet og nestekjærighet fra formålsparagrafen.

Ingen av fagene vektlegger identitet og kulturelt mangfold. Kritisk tenkning og etisk bevissthet er nevnt i KRLE og mat og helse. LK20s vektlegging av utforskning kommer til uttrykk i to av planene (KRLE og mat og helse). Demokrati og medvirkning omtales ikke i noen av beskrivelsene.

Oppsummert bidrar temaet bærekraftig utvikling til å løfte naturen som verdi i læreplanverket. Dette skjer i stor grad innenfor en antroposentrisk ramme, men også med formuleringer av naturens egenverdi. En respekt for framtidige generasjoner kommer til uttrykk i flere fag, knyttet til en adressering av klimautfordringene som dermed kan forstås som en presisering av respekten for menneskeverdet. Begge disse verdiene står sentralt i både formålsparagrafen og overordnet del.

Verdier som nestekjærlighet, solidaritet og likeverd i formålsparagrafen pakkes sjelden ut i disse formuleringene. Dette kan henge sammen med at mange av omtalene av bærekraftig utvikling i liten grad er uttalt normative, men søker å legge til rette for praksiser som gjør elevene i stand til å utvikle en forståelse for temaet, med kunst og håndverk og naturfag som viktige unntak i normativ retning. I naturfag heter det at elevene skal «få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger» og i kunst og håndverk skal elevene utvikle «evne til å se [bærekraftige] forbedringer i produkter og til å utforske mer bærekraftige levesett for framtiden.»

Noen av verdiene som framheves i overordnet del blir, som vi har sett, nevnt i enkelte fag, men ikke på måter som kan sies å løfte dem. Her er kanskje to aspekter særlig interessante. Det ene er at demokrati og medvirkning ikke omtales, jf. også fraværet i overordnet del av koplinger mellom temaene bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Fraværet av vektlegging av kulturelt mangfold er interessant fordi det er eksplisitt vektlagt av FN i delmål 4.7 i Agenda 2030 (De forente nasjoner, 2015). Der er også kulturens bidrag adressert. Dette er heller ikke tematisert i beskrivelsene i LK20, men kan forstås som implisitt til stede i norsk og KRLE.

4.3 Bærekraftig utvikling på skoleeier- og skoleledernivå

Bærekraftig utvikling som tema trer i begrenset grad fram i materialet fra EVA2020s delprosjekt *Styring og ledelse av læreplanarbeid* som altså retter seg mot skoleeier- og skoleledernivå. Det betyr ikke nødvendigvis at temaet er fraværende. Overordnet del får, som tidligere nevnt, stor oppmerksomhet på dette nivået, særlig i forbindelse med innføringen av LK20 og de tverrfaglige temaene nevnes noen steder i materialet. Nedenfor skal det refereres til steder i de tre rapportene som tar opp bærekraftig utvikling spesielt, som et utgangspunkt for å danne et inntrykk av hvordan verdier her kommer til uttrykk.

I den første rapporten fra dette delprosjektet er bærekraft nevnt ett sted, i en interessant sammenheng. Forskerne henter her fram skolens handlingsplan som er bygget over samme lest som kommuneplanen og konkretiserer de overordnede kommunale målene.

- Utvikle og implementere planer og årshjul for miljøsatsingen med fokus på hvordan skolen kan bli mer miljøbevisst og bærekraftig, generelt og inn i fagene.
- Gjennomføre kildesortering av avfall for alle byggets brukere.
- Utvikle og gjennomføre miljøkampanjer blant elever og ansatte (Skole 3, kommune 3, handlingsplan 2019).

Koplinger mellom skolens målsettinger og kommunens planer opptrer sjelden i EVA2020s materiale. Inntrykket i sitatet over, er at i denne synliggjøringen av bærekraft er det miljødimensjonen som blir trukket fram og verdsatt.

I den første rapporten fra arbeidspakke 2 (Ottesen mfl., 2021) er det noen få eksempler på at bærekraft trekkes fram som et prioritert område. I kommune 2 forteller skoleeier at en av fem ledergrupper arbeider spesielt med begrepene bærekraft og dybdelæring. Rektor i kommune 4 forteller om satsing på tverrfaglighet i realfag og viser da til de har «prøvd å lage noen gode prosjekter som går på dette med bærekraft» (s. 81). På skolen i kommune 2 slår teamleder overfor kollegaene fast at mange av fagfornyelsens intensjoner er oppfylt, blant annet «fokus på bærekraft og alt det innebærer.»

I sluttrapporten til arbeidspakke 2 (Gunnulfsen, mfl., 2025) legger forskerne fram analyse av dokumenter på skoleeier- og skoleledernivå med betydning for forståelsen av verdiløftet og bærekraftig utvikling. Et interessant eksempel er en kommuneutviklingsplan fra casekommune 1 som også er formulert i framtidsvisjoner gjennom såkalte «fremtidsbilder», også berørt tidligere på s. 35–36. Her heter det blant annet:

Fremtidens opplæring er utviklings- og endringsorientert. Fremtidens opplæringsarenaer samarbeider tett gjennom et helhetlig utdanningsløp. Skolene og lærebedriftene samarbeider tverrfaglig og med foreldrene for å møte fremtidens krav. Skolene og lærebedriftene har dialog med innbyggerne som sikrer engasjement og deltakelse. Elevene tar vare på sin egen og andres fysiske og mentale helse. Elevene uttrykker stolthet over egen identitet og kultur. Utdanningen er en viktig del av grunnlaget for forebygging, inkludering og sosial utjevning (casekommune 1, dokument 1).

Rapporten viser til at det her identifiseres verdier fra læreplanverkets overordnede del og fra to av de tre tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Det er mulig å identifisere verdier også knyttet til bærekraftig utvikling i disse fremtidsbildene. Både inkludering og sosial utjevning kan knyttes til verdsetting av mangfold og hensynet til rettferdighet, men de integreres i denne konteksten ikke eksplisitt i noen visjon om en bærekraftig kommune. Med andre ord framstår det ikke som et uttrykk for bærekraftig utvikling. Det som dermed generelt sett ikke blir synlig på skoleeier- og skoleledernivå i rapportene fra EVA2020, er en oppmerksomhet for skolens plass i endringene til et mer bærekraftig samfunn. Det betyr også at verdiene bærekraftig utvikling fremmer, i liten grad trer fram på dette nivået.

4.4 Bærekraftig utvikling i klasseromspraksiser

I EVA2020s delprosjekt *Fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevers læring* har bærekraftig utvikling vært et hovedtema i undervisningen ved to av de seks deltakende skolene. Det er som nevnt snakk om tverrfaglig undervisning der ulike fag var involvert og som på begge skolene hadde en tydelig prosjektorientering. Fra det omfattende empiriske materialet som her ble etablert, er det i det følgende de konkrete arbeidene som elevene utarbeidet som studeres nærmere, med et fokus på verdiene som her trer fram. Dette er nye analyser som er gjort i forbindelse med denne rapporten. På prosjektets siste dag på skole 5 presenterte elevene arbeidene for hverandre med noe rom for spørsmål og samtale. Her er transkripsjoner av presentasjonene analysert, med fokus på samtalene i etterkant av presentasjonene. Dette er et begrenset materiale som er kort oppsummert nedenfor i 4.4.3.

4.4.1 Skole 3

Skole 3 er en videregående skole sør i landet. Her fulgte EVA2020 høsten 2022 et tverrfaglig undervisningsprosjekt som omfattet fagene engelsk og naturfag med mat, helse og bærekraft som tema under overskriften Globale utfordringer. Det var til sammen seks lærere og tre klasser som deltok i prosjektet, og vi fulgte undervisningen i en av klassene. Elevene skulle lage en digital skoleavis sammen, med ulike vinklinger på mat, helse og bærekraft. Elevene ble delt inn i grupper, der hver gruppe fungerte som en avisredaksjon. Redaksjonene fikk i oppgave å gi minst ett bidrag per elev til klassens nettavis. Elevene kunne selv velge tema og formen på bidragene.

I den klassen som ble fulgt, var det til sammen 20 elevarbeider der to bidrag kom fra elever som ikke samtykket til å delta i forskningsprosjektet. I tabell 1 nedenfor er en oversikt over de øvrige 18 bidragene. Som oversikten viser, er mat den viktigste fellesnevneren, men også helse er et tema i flere av bidragene. Flertallet av elevarbeidene er artikkelstoff der elevene presenterer et tema for leserne, ofte med henvisning til kilder de har brukt. Det er også fem små spørreundersøkelser/enqueter og to enkeltintervjuer, ett med en havforsker og et annet med en miljøpolitiker på Stortinget.

Tabell 3: Elevarbeider på Skole 3, *Globale utfordringer: Mat, helse og bærekraft*

Matproduksjon og diett (artikkel)
Havforsker om lakseoppdrett (intervju)
Mikroplast er overalt, men er det en helserisiko? (artikkel)
Matmangel i Afrika (artikkel)
Miljøpolitiker på Stortinget om matsvinn (intervju)
Hva tenker folk på vår skole om genmodifisert mat? (spørreundersøkelse)
Fastfood-emballasje (artikkel)
Matsvinn (artikkel)
Vår påvirkning på økosystemene og klimaet (spørreundersøkelse)
Hvordan påvirkes miljøet av vår matvalg? (artikkel)
Folks forhold til fastfood (spørreundersøkelse)
Verden trenger insekter i framtida (artikkel)
Kan genmodifisert mat redde verden? (artikkel)
Fast food-intervjuer (intervjuer)
Avskoging av Amazonas-regnskogen (artikkel)
Anmeldelse av muffins med insektmel (forbrukerintervjuer)
Verden lider av fedmeepidemi (artikkel)
Fem på gata om matsvinn (spørreundersøkelse)

Et sentralt tema i undervisningsopplegget som helhet er matproduksjon der elevene engasjerer seg for både avskoging, bunntåling, forurensing, mikroplast, matsvinn og klimaendringer. Her trer hensynet til framtidige generasjoner og til naturen og biologisk mangfold fram. I en av flere

elevartikler som interesserer seg for regnskog, vises det også til at avskogingen truer livsvilkårene til urfolk som lever i regnskogen.

I en annen artikkel er matmangel i Afrika et tema, og to oppslag om genmodifisert mat får fram dilemmaer der behovet for mat til en voksende befolkning settes opp mot risikoen for det biologiske mangfoldet og konsekvenser for framtidige generasjoner. På slike måter er det mulig å se hvordan en respekt for menneskeverdet knyttet til tilgang til nok mat, blir et tema. Det globale perspektivet er også til stede i prosjektet som helhet, selv om hensynet til global rettferdighet er lite artikulert.

Elevene er i all hovedsak konstruktive og løsningsorienterte i sin inngang. Et mønster som tegner seg i åtte av bidragene, er at artikkelen munner ut i en rekke råd til leserne. Det er i alle tilfellene snakk om forbrukervalg. Typisk er oppslaget om matsvinn som ender med seks råd: «i) lære hvordan utløpsdato fungerer så du ikke kaster mat som er bra nok å spise, ii) lære hvordan du kan kompostere og holde matavfall vekk fra dynga, iii) fryse mat som ikke kan spises med en gang, iv) gi mat som er til overs til andre, v) sjekke kjøleskapet før handling og planlegge måltider, vi) på utesteder ikke bestille mer enn du klarer å spise.»

Miljøpolitikeren på Stortinget slår fast at matsvinn er «En av de viktigste utfordringene vi står overfor i kampen for klima og miljø, men også en av de enkleste tingene du kan gjøre noe med.» To av oppslagene utforsker muligheten til å ta i bruk insektsmel, i ett av dem har familien til en av elevene bakt muffins av insektsmel som blir gjenstand for en forbrukerundersøkelse. I artikkelbidraget legges det vekt på at insekter er sunnere enn kjøtt og bidrar til å redusere CO₂-utslipp.

De små spørreundersøkelsene gir prosjektet en lokal forankring med vekt på førstepersonsperspektiver. Det er stort sett medelever og lærere som blir intervjuet om matvaner og forbruksvaner. Igjen er det altså det individuelle forbruket som settes i forgrunnen. Dette materialet bidrar også til nivådifferensiering i prosjektet. Spørreundersøkelsene har stort sett en enklere og mer direkte tilgang til temaet, og har færre kilder enn artiklene i skoleavisa.

4.4.2 Skole 5

På Skole 5, som er en ungdomsskole nord i landet, fulgte EVA2020 høsten 2023 et prosjekt om bærekraftig forbruk i en 9. klasse. 15 skoletimer ble observert, spredt over fem dager i én uke.

(Furberg, mfl., 2025, s. 44-50). Også her ble undervisningsprosjektet gjennomført i andre klasser og involverte en rekke lærere i trinnteamet. Fagene norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk inngikk i prosjektet, sammen med lærerne i disse fagene. Den ordinære timeplanen ble ikke endret, slik at de fagene som ikke var trukket inn, gjennom prosjektperioden fulgte oppsatt tid.

Elevene ble delt inn i mindre grupper, hvor gruppene arbeidet med hvert sitt tema knyttet til bærekraftig forbruk. Gruppene skulle presentere arbeidet sitt for klassen og en parallellklasse på en utstilling i skolens storsal den siste dagen i prosjektuka. Som en del av forberedelsene til presentasjonen, utarbeidet hver elevgruppe tre elevprodukter: en PowerPoint-presentasjon, en brosjyre som kunne deles ut og en plakat til å henge på veggen på gruppas utstillingsavdeling. I forkant av prosjektuka, før vi ankom skolen, brukte lærerne et par undervisningstimer til å gå gjennom og repetere noen av det de hadde jobbet med i et undervisningsopplegg om FNs bærekraftsmål året før.

Det var åtte prosjekter som ble gjennomført i klassen. De aller fleste var tydelig koplet til menneskelig forbruk (se tabell 4 under).

TABELL 4: Elevarbeider på Skole 5, bærekraftig forbruk

Miljøkonsekvenser av forbruk

Bærekraftig matproduksjon

Avfallshåndtering og gjenvinning

Bærekraftig forbruk – viktige ord og begreper

Bevar havet (handler om mikroplast)

Bærekraftig klesproduksjon

Bærekraftig transport

Miljøgifter

I likhet med Skole 3 ble hensynet til mennesker som lever i dag og til framtidige generasjoner synlig i elevarbeidene. Flere av prosjektene definerte bærekraftig utvikling og la seg da tett på beskrivelsen i *Vår felles framtid*, (Verdenskommisjonen for utvikling og miljø, 1987), for eksempel gruppa som arbeidet med bærekraftig matproduksjon: «At det er nok mat og god ernæring til alle både i dag og i et langsiktig perspektiv. Det er viktig at maten produseres på en

slik måte at den ikke begrenser muligheter til å også å få nok og sunn mat.» Klima var et hensyn som eksplisitt kom opp i prosjektene om klesproduksjon og transport. Hensynet til naturen var tydelig i ett av prosjektene – ‘Bevar havet’, som primært handlet om mikroplast. Her samlet elevene en rekke bilder som i brosjyren med utstyrt med følgende bildetekster: ‘En sel som er fanget i gammelt fiskegarn’; ‘en vannflaske med en plastpose rundt som er i havet med en krabbe som er blitt stengt inne og som ikke kommer ut’; ‘en hval som ble funnet død med 22 kilo plast i magen’; ‘en fugl som har blitt kvelt og drept av masse fisketråder og tau’; ‘en skilpadde som er fanget av garn’ (se Figur 2 under).



Figur 2 Utklipp fra brosjyre, Skole 5

Konsekvensene av menneskelig aktivitet for andre arter enn mennesket ble her synlige på måter som vekket følelser. Hensynet til global rettferdighet var synlig i ett av prosjektene om bærekraftig matproduksjon der barnarbeid blir tematisert.

I likhet med elevene på Skole 3 kom også elevene på Skole 5 med konkrete råd til handling. Typisk er gruppa som arbeidet med Miljøkonsekvenser av forbruk som hadde følgende tips til å

reducere forbruket: «i) Kjøp ting brukt, ii) Kjøp ting som holder lenge, iii) Kjøp ting som kan repareres, iv) Ta godt vare på tingene du kjøper så slipper du å kjøpe igjen.»

I flere av arbeidene ble ikke verdidimensjonen særlig synlig, eller så var det andre forhold som ble verdsatt enn bærekraftig utvikling. Det kan henge sammen med at elevene ikke hadde spurt seg hvorfor temaet var viktig, eventuelt hva som skulle beskyttes eller fremmes, men heller fattet interesse for andre forhold. Grappa som så på avfallshåndtering og gjenvinning, hadde for eksempel oppdaget at Norge var verdensmester på gjenvinning av flasker, og elevarbeidet handlet om å fortelle historien om den norske panteordningen.

4.4.3 Verdier og klasserommet som samtalerom

Det er ut fra det analyserte materialet grunnlag for å si at arbeidet med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling bidrar til å fremme flere av verdiene i formålsparagrafen og overordnet del. Det gjelder først og fremst respekt for menneskeverdet. Menneskeverdet handler her både om å sikre behovene til mennesker som lever i dag og framtidige generasjoners behov.

Verdier trer noen steder fram som truet og med behov for beskyttelse. Dette er særlig tydelig i de nokså få arbeidene som er opptatt av naturen og biologisk mangfold, først og fremst på Skole 3. Der er flere av elevene opptatte av trusler mot regnskog. I lys av avskogingen framstår kjøttproduksjon ikke bare som problematisk for klimaet, men også som en trussel mot andre arter. Også på Skole 5 er det, som vi har sett, en gruppe elever som har vært engasjert i hvordan andre arter lider på grunn av menneskers handlinger.

Global rettferdighet blir i liten grad tematisert som et spørsmål om fordeling av verdens ressurser og sosial ulikhet. På Skole 3 er det en artikkel som ser på sult i Afrika. Her ser elevene ut til å mangle begreper og sammenhenger som gjør det mulig å få øye på globale strukturer som gjør seg gjeldende. Sult forklares som et uttrykk for fattigdom, uten at artikkelen går videre til mulige årsaker til fattigdom. På skole 5 er det en artikkel som er i berøring med barnearbeid i klesproduksjon, men uten egentlig å spørre seg om mulige handlingsmuligheter. Verdier som solidaritet og nestekjærlighet og likeverd er ikke direkte synlige i elevarbeidene, uten at det kan utelukkes at slike verdier har blitt vekket i elevene i arbeidet med prosjektoppgavene, jf. fokuseringen på dyrs lidelser i prosjektet 'Bevar havet' på Skole 5.

På begge skolene blir mangfold og kulturens betydning ikke artikulert som en del av bærekraftig utvikling. Dette fraværet sammenfaller, som vi har sett, med definisjonen av bærekraftig utvikling i Overordnet del 2.5.3, der dette og flere andre perspektiver fra Agenda 2030, delmål 4.7, ikke er reflektert.

De to undervisningsoppleggene som her er analysert, har flere fellestrekk. De er konsentrert om en prosjektuke, selv om de strekker seg utover akkurat disse dagene. I prosjektet arbeider elevene i grupper. Elevene presenterer også arbeidene for hverandre, på Skole 3 i form av en felles avis og på Skole 5 i form av muntlige presentasjoner for hverandre og for en parallellklasse.

Ingen av skolene legger særlig vekt på at elevene studerer og arbeider med andre elevarbeider enn sitt eget. På Skole 3 setter ikke elevene seg til å lese den avisa de sammen har skrevet. På Skole 5 går elevene på en egen presentasjonsdag rundt og hører på hverandre og kan stille spørsmål, men disse samtalene får sjelden fram hvilke verdier som står på spill. Analyser av dette materialet viser at spørsmålene stort sett handler om praktiske sider ved selve presentasjonen og noen eksempler på faglige utdypninger. En konsekvens av dette er at verdier som kun er framhevet i noen av elevarbeidene, som hensynet til naturen eller menneskeverdet uttrykt som global rettferdighet, i liten grad blir tilgjengelige for elevene som en del av prosjektet som helhet.

En annen konsekvens er at elevene ikke får samtalt om hvilke verdier som bærekraftig utvikling skal sikre eller om hvordan ulike verdier også kan stå mot hverandre i bærekraftagendaen. På Skole 3 var det artiklene om genmodifisert mat som artikulerte slike dilemmaer. Men det generelle bildet er at elevene er nokså lite konfliktorienterte. De stiller sjelden mer grunnleggende spørsmål til hvorfor strukturer og praksiser ikke er bærekraftige, og dilemmaer og motsetninger som melder seg blir lite tematisert. En av gruppene på Skole 5 spør «Hvordan kan Norge være bærekraftig?» og svarer selv: «Norge er allerede bærekraftig, men vi kan jobbe med å redusere bruk av ressurser og energi.»

Spørsmålet om samtalerom berører et aspekt ved verdiløftet som har vært tatt opp tidligere i rapporten – i hvilken grad samfunnets fellesverdier kan være ressurser for lærere og elever til å undersøke kritisk de praksisene de selv er en del av. I kapittel 3 ble dette i forbindelse med modifiseringer av verdiløftet diskutert i sammenheng med profesjonsfellesskapet og skolens praksiser. Men det er også mulig å se for seg at dette kan handle om elevenes egne arbeider og

det de utforsker. De kan selv reflektere over hva de har vektlagt og verdsatt, og hva det er de har utelatt eller oversett.

Dette angår også et annet forhold som er felles i begge disse bærekraftprosjektene, nemlig forståelsen av handlingselementet. Altså hva er det elevene kan gjøre med utfordringene de blir konfrontert med? Først og fremst knyttes handling i elevarbeidene til endring av individuelt forbruk. På begge skolene er det et mønster at elevarbeidene ender opp i konkrete råd. Og det blir da, for å låne formuleringen til gruppen som arbeidet med Miljøkonsekvenser av forbruk på Skole 5, et spørsmål om atferd: «Hvordan kan vi endre negativ forbruksadferd til positiv forbruksadferd?» Handling forstås altså som et uttrykk for forbrukeratferd og et individuelt ansvar. Dette er problematisert i tidligere rapporter i EVA2020-prosjektet (Furberg, mfl., 2025). En begrensning med denne tilnærmingen er at løsninger på mange av de store utfordringene som bærekraftig utvikling er en respons på, involverer et delt ansvar knyttet til strukturelle forhold og politiske spørsmål. Miljøpolitikeren som ble intervjuet av elever på Skole 3, er den eneste som peker ut denne retningen når hun tar til orde for politiske reguleringer og oppfordrer elevene til å legge trykk på politikerne.

En synliggjøring av verdier kan her åpne for at bærekraftundervisningen ikke bare munner ut i spørsmål om hva den enkelte kan gjøre innenfor gjeldende forbruksstrukturer, men også bli til et spørsmål om hvilket samfunn elevene ønsker å leve i og hvilke endringer av strukturer og kollektive praksiser som er nødvendige for å komme dit.

Dette er perspektiver på bærekraftundervisningen som også kan koples til forholdet mellom bærekraftig utvikling som samfunnsstrategi på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå med det som skjer i skolen. Ingen av prosjektarbeidene antyder at elevene er kjent med at bærekraftig utvikling har en sentral posisjon i beslutningsprosesser som vil ha betydning for deres liv framover. Men hvis utgangspunktet er at verdiløftet flytter samfunnets fellesverdier inn i skolens praksiser, er dette et perspektiv som undervisningen kan åpne for.

4.5 Oppsummering

Innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling kan knyttes til verdiløftet på to måter. For det første har bærekraftig utvikling et normativt innhold som fremmer bestemte verdier. Vektleggingen av klimautfordringene som både uttrykkes i læreplanverket og i flere av

elevarbeidene som er undersøkt her, kan forstås som verdsetting av framtidige generasjoner, altså en presisering av respekten for menneskeverdet i formålsparagrafen, også uttrykt i overordnet del. Respekt for naturen blir i noen grad uttrykt i læreplanverket, særlig i enkelte læreplaner i fag, og kommer også til uttrykk i noen av de undersøkte elevarbeidene. Et generelt inntrykk er likevel at disse verdiene i begrenset grad pakkes ut og gjøres tilgjengelige for elevene. Flere andre verdier knyttet til bærekraftig utvikling er lite synlig. Aller viktigst er dette hensynet til global rettferdighet som i liten grad trekkes fram, og dette kjennetegner både læreplanverket og de elevarbeidene som her er undersøkt.

Den andre måten det tverrfaglige temaet bidrar til verdiløftet på, er ved å fremme relasjonsarbeid, elevmedvirkning og læringsmiljø i undervisningen. Dette ser i særlig grad ut til å handle om metoder og arbeidsmåter knyttet til prosjektarbeid som også kan sies å fremme respekt for menneskeverdet. Dette er verdier som uttrykkes i de institusjonelle praksisene og bidrar til praksisorienteringen vi har sett kjennetegne verdiløftet slik det modifiseres i LK20. Skaperglede, engasjement og utforskertrang blir på denne måten styrket.

Både i læreplanverket og i elevarbeidene er det få eksempler på at elevene fokuserer på global rettferdighet, og verdier som solidaritet, nestekjærlighet og likeverd er ikke sentrale referanser. Menneskeheten er stort sett behandlet som en samlet størrelse, med enkelte unntak. Menneskelig mangfold er ikke et tema som settes i sammenheng med bærekraftig utvikling.

Mange elevarbeider er løsningsorienterte der handlingsrommet som tilbys er endringer i individuelt forbruk. Politiske og strukturelle årsaker og handlingsmuligheter trekkes i liten grad inn i undervisningen.

I elevarbeidene reiser elevene sjelden kontroversielle spørsmål, og det er lite fokus på uenighet. Bærekraftig utvikling framstår ikke som et omstridt tema. Man kunne spørre seg om hvorfor det i så fall er krevende å få til nødvendige omstillinger og endringer. Men heller ikke dette blir tematisert. Det er lite her som tyder på at tidsvinduet er smalt, i motsetning til statusrapportene til FNs klimapanel (IPCC, 2023) og FNs naturpanel (IPBES, 2024). I observasjonen av undervisningen er det ellers få eksempler på at faglærerne gir elevene støtte til å sette elevarbeidene i et større perspektiv og peke på andre handlingsmuligheter enn de som er omtalt i elevarbeidene.

Nedtoningen av konfliktperspektiver og mangelen på et felles samtalerom gjør at verdier heller ikke blir undersøkt nærmere og diskutert på måter som får fram etiske og politiske problemstillinger. Elevene blir ikke heller ikke utfordret til å se hvilke verdier de selv er med på å fremme i egne arbeider.

Kapittel 5: Drøfting og konklusjoner

Dette kapittelet samler trådene i rapporten med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen knyttet til hvordan verdiløftet har blitt iverksatt i norsk skole. Samtidig skal her noen tendenser tydeliggjøres. Kapittelet begynner med å oppsummere hvordan skolens verdier blir løftet og omformet i LK20 i modifiseringen av verdiløftet, både knyttet til læreplanprosessen og i oppfølgingen på skoleeier- og skoleledernivå og blant lærere. Deretter utvides perspektivet ved å gå nærmere inn på hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling virker inn på verdiløftet.

Drøftingene er forankret i didaktisk teori og moralfilosofiske perspektiver redegjort for i kapittel 2, med særlig interesse for betydningen av sammenhenger mellom skolens fellesverdier og samfunnsmandat. Også profesjonsetiske perspektiver trekkes inn for å peke på mulige veier for verdiløftet framover. Den teoretiske forankringen har gitt den metodiske tilnærmingen i rapporten retning og gir forhåpentligvis drøftingene dybde. Samtidig utgjør den også en begrensning som påpekt i kapittel 2. Med andre teoretiske utgangspunkt og metodiske tilnærminger ville det vært mulig å få øye på andre forhold enn denne rapporten fanger opp.

5.1 Modifiseringen av verdiløftet i LK20

Stortingets intensjon om et verdiløft handlet om at formålsparagrafens fellesverdier i større grad skulle gjenspeiles i skolehverdagen – målsettingen var at det skulle «arbeides med formålsparagrafens fellesverdier i skolehverdagen – respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.» (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9)

I denne rapporten har iverksettelsen av verdiløftet i LK20 blitt analysert som et modifiseringsarbeid som nå skal oppsummeres.

Praksisorientering, individorientering og fagorientering

I modifiseringen av verdiløftet i overordnet del har analysene i kapittel 3 fått fram at det skjer en individorientering. Helt konkret blir en rekke elementer i formålsparagrafen knyttet til individets utvikling formulert som verdier. Det gjelder både identitet, kritisk tenkning, etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang og medvirkning. På den måten blir betydningen av individets utvikling i skolen verdsatt gjennom verdiløftet.

Flere av verdiene som blir løftet kan knyttes til en praksisorientering som verdsetter en elevaktiv undervisning kjennetegnet av medvirkning, skaperglede, engasjement og utforskertrang. Denne praksisorienteringen blir videreført i læreplaner i fag der særlig de tre siste verdiene går igjen i verdiavsnittene i de ulike læreplanene. På slike måter styrker modifiseringen av verdiløftet en vektlegging av deltakelse og utforskning som sentrale elementer i norsk skole.

Praksisorienteringen i læreplaner i fagene kan også forstås som en fagorientering. Det er de verdiene som er relevante for det enkelte fag som løftes fram i verdiformuleringene i læreplanenes del 1 Om faget. Her blir det, som vi har sett, også formulert verdier som er særegne for det enkelte skolefaget. Fagorienteringen kan forklare hvorfor flere av fellesverdiene i skolens formålsparagraf ikke blir uttrykt i læreplanene i fag. Verdier som solidaritet og nestekjærlighet har av læreplangruppene ikke blitt oppfattet som relevante ut fra faglige premisser, bortsett fra i KRLE som omtaler alle verdiene i formålsparagrafens liste av fellesverdier.

Praksisorientering framstår også som et sentralt grep i kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)* og modul 1 Verdiløftet i praksis. De deltakende skolene skal, med utgangspunkt i verdier lærerne identifiserer i egne praksiser, sammen nå fram til verdier de vil bygge videre på. EVA2020-materialet gir tilgang til tilsvarende verdiprosesser på skoleeier- og skoleledernivå med verdsetting av praksisnære verdier som raushet, deltakelse og engasjement.

Nedtoningen av fellesverdiene i formålsparagrafen

En del av modifiseringen av verdiløftet innebærer altså at fellesverdiene i formålsparagrafen blir nedtonet, først i overordnet del og senere i enda større grad i læreplanene i fagene. Heller ikke i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke eller eksemplene på skoleutvikling i EVA2020 sitt empiriske materiale ser fellesverdiene ut til å bli løftet og framhevet.

Dette bildet er ikke entydig. Som vi har sett, blir både respekt for menneskeverdet og naturen løftet i overordnet del. Men flertallet av fellesverdiene er mindre framtreddende der, og blir enda mindre synlig i læreplanene i fag og i den videre modifiseringen av verdiløftet. Tendensen er at jo tettere verdiløftet kommer praksis, jo mindre betydningsfulle blir fellesverdiene.

Modifisering av verdibegrepet

Verdier blir ikke definert eller nærmere bestemt verken i formålsparagrafen eller i læreplanverket LK20. Men i praksis framstår verdier i formålsparagrafen som et overordnet begrep knyttet til

samfunnets fellesverdier med de sju verdiene som blir trukket fram spesielt: respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. På denne måten er dette etiske verdier som kan begrunne skolens praksiser. En slik overordnet forståelse reflekteres også i faglitteratur og innenfor policyfeltet (Halstead og Pike, 2006; OECD, 2021), se kapittel 2 for utdypninger).

I verdiløftet skjer det, som vi har sett, en utvidelse av denne forståelsen. Verdier blir uttrykk for en mer generell verdsetting. I skole og utdanning betyr dette at mye kan framstå som verdier, i lys av at pedagogikk og didaktikk grunnleggende sett er en normativ virksomhet (von Oettingen, 2010). Som vi har sett har dette ført til en verdsetting av konkrete praksiser i skolen knyttet til læring, aller tydeligst i verdsettingen av 'skaperglede, engasjement og utforskertrang'. På den måten kan vi si at verdiløftet gir drahjelp til å styrke sentrale aspekter ved LK20s fornyelse av skolen.

Samtidig framstår dette i en internasjonal sammenheng som en nokså egenartet forståelse av verdier. I OECDs kartlegging av verdier i læreplaner i medlemslandene opptrer for eksempel verken skaperglede, engasjement og utforskertrang eller kritisk tenkning på listen over de 15 hyppigst forekommende verdiene (OECD, 2021, s. 25 – 27). Det kan være at andre land ikke anser dem som viktige nok, men trolig handler det om at disse fenomenene ikke faller inn under verdibegrepet, jf. også definisjonen i den samme OECD-rapporten sitert ovenfor.

Verdiløftet blant lærerne

EVA2020 gir som nevnt noen eksempler på verdiarbeid i skolen, stort sett i forlengelse av verdsettinger av praksis innenfor rammen av skoleutvikling. Samtidig viser de deltakende lærerne, i intervjuer, liten fortrolighet med verdiløftet. Det er også lite som tyder på at fagfornyelsen har ført til at skolens verdier trekkes eksplisitt inn i samtaler om planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det empiriske materialet er begrenset, og det er ikke vanskelig å se at lærerne i sin undervisningspraksis fremmer fellesverdier, som respekt for menneskeverdet. Men dette er i liten grad fortolkninger de selv ser ut til å trekke. Det aktualiserer spørsmålet om hvilke funksjoner verdiene kan ha i norsk skole, et spørsmål som blir tatt opp nedenfor i avsnitt 5.4.

Hvis dette inntrykket er beskrivende for andre lærere, kan det bety at verdiløftet har begrenset innflytelse på undervisningspraksiser i norsk skole. Dette er et empirisk spørsmål der det er behov for mer forskning på norske læreres oppfatninger av og tilnærming til skolens verdier.² Dette berører også hvilke funksjoner skolens fellesverdier kan ha, som vi snart kommer inn på.

Produktorientering eller prosessorientering?

I kapittel 2 ble det vist til Hopmanns (2003) skjelning mellom en prosessorientert og produktorientert tilnærming i utdanningspolitikk og læreplanprosesser. En prosessorientert tilnærming har vektlagt lærerprofesjonens uavhengighet i etableringen av nasjonale planer og rammeverk, mens en produktorientering har vært mer opptatt av effektivitet rettet mot læringsutbytte og standarder. I en bredere analyse enn denne rapporten har lagt opp til, vil det være interessant å studere modifiseringen av verdiløftet i dette perspektivet. På den ene siden viderefører LK20 vektleggingen av læringsutbytte og produktorientering fra Kunnskapsløftet LK06. På den andre siden markerer fagfornyelsen med verdiløftet en fornyet vektlegging av en prosessorientering knyttet til dannelsesoppdraget og skolens overordnede formål.

5.2. Styrker og utfordringer ved modifiseringene av verdiløftet

Verdiløftet slik det modifiseres i LK20 kan, som vi har sett, forstås som en styrking av en individ-, praksis- og fagorientering i norsk skole. Det er en elevaktiv undervisning som fremmes, og bestemte sider ved de enkelte fagene blir verdsatt. Den refererte kompetansepakken for innføring av det nye læreplanverket gir også lærerne et stort handlingsrom til selv å definere hvordan de vil forstå verdiløftet, og åpner på denne måten opp for verdiløftet som et modifiseringsarbeid som kan arte seg forskjellig fra skole til skole. Innenfor rammen av skoleutvikling kan denne vektleggingen føre til en bevisstgjøring hos lærerne om kvaliteter ved egen praksis.

Men modifiseringen av verdiløftet i LK20 reiser også noen spørsmål og utfordringer. Når verdiene spisses inn mot individets utvikling og bestemte undervisningspraksiser innenfor

² Flere nye studier vil bli publisert i antologien *En verdibasert skole? Hvilken rolle og funksjon har skolens verdigrunnlag i opplæringen?* (arbeidstitel) som utgis i 2026, redigert av Arne N. Jordet, Harald N. Løken og Stian S. Torjussen ved Universitetet i Innlandet (Universitetsforlaget).

rammen av skolefagene, skjer det både en utvidelse og en innsnevring av skolens verdigrunnlag på samme tid. I analysene ovenfor blir dette tydelig ved at samfunnets fellesverdier blir mindre synlige når verdiløftet modifiseres. Disse verdiene er betydningsfulle nettopp fordi de gir skolen et grunnlag utenfor institusjonen; som samfunnets verdier har de en institusjonsekstern referanse (se også kapittel 2.3.2). Skolens formål baserer seg på verdier som samfunnet setter høyt og som peker utover skolen som institusjon. Den uttalte intensjonen med verdiløftet er at disse verdiene skal få økt betydning i skolens praksiser. Men dersom samfunnsverdiene langt på vei erstattes av institusjonsinterne verdier, mister skolen en viktig dimensjon knyttet til at mandatet som er forankret i verdier samfunnet setter høyt. Samtidig er det den institusjonseksterne referansen som de tverrfaglige temaene, innført i i LK20, har bidratt til å få fram.

En annen utfordring er at den vide forståelsen av verdier som etablerer seg i modifiseringen av verdiløftet, gjør at det som verdsettes, kan trenge ytterligere kvalifisering. Det er bred enighet om at skaperglede, engasjement og utforskertrang er noe positivt – jf. at samtlige av læreplanene i fag som er undersøkt i EVA2020 framhever dette som verdier, men slike holdninger kan samtidig inngå i både konstruktive og destruktive sammenhenger. Et drastisk eksempel som kan få fram dette, er teknologisk utvikling som truer livet på kloden, for eksempel masseødeleggelsesvåpen. Slike prosesser kan være drevet av utforskertrang, men trenger etisk kvalifisering, som en henvisning til respekt for menneskeverdet. Med Klafki kan vi si at det her er snakk om

instrumentelle kundskaber, evner og færdigheder samt om sekundære dyder, der ikke i sig selv antyder, hvordan de kan anvendes begrundet og ansvarligt, og som kan anvendes i humane, demokratiske, fredelige og medmenneskelige målsætningers tjeneste, ligeså godt som de kan anvendes i magtkampe, til at udnytte og herske over andre mennesker, til at fremme konflikter, til at forhindre oplysning, medbestemmelse, lige muligheder etc. (Klafki, 2001, s. 93).

Modifiseringen av verdiløftet gjør at flere av verdiene som nå inngår i skolens verdigrunnlag er sekundære i den forstand at de må kvalifiseres av andre verdier. Dette kan bidra til å gjøre verdigrunnlaget uklart, med hensyn til hva som er skolens overordnede formål, jf. verdienes plass i formålsparagrafen. Overordnet del gir likevel en viss hjelp og retning ved at menneskeverdet har prioritet. Kapittel 1.1. Menneskeverdet innleder med setningen «Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for

opplæringen og hele virksomheten.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette blir også understreket i overordnet del, men ser ikke ut til å prege det videre modifieringsarbeidet av verdiløftet slik det er beskrevet i denne rapporten.

5.3 Bærekraftig utvikling og verdiløftet

Dette delavsnittet oppsummerer og drøfter hvordan innføringen av bærekraftig utvikling kan sies å bidra til verdiløftet i LK20. Her kan det være nyttig å ta utgangspunkt i distinksjonen mellom en institusjonsintern og institusjonsekstern orientering som allerede er berørt.

På den ene siden har vi sett at bærekraftig utvikling bygger opp under den praksisorienteringen som finner sted i modifieringsarbeidet av verdiløftet. Spesielt i de observerte undervisningspraksisene ser bærekraftig utvikling ut til å fremme verdier som skaperglede, engasjement og utforskertrang, elevmedvirkning og en styrking av relasjoner og læringsmiljø. På denne måten bygger det tverrfaglige temaet opp under det vi har kalt en institusjonsintern vektlegging i modifieringen av verdiløftet.

Samtidig har vi sett at bærekraftig utvikling har en etisk og normativ dimensjon som synliggjør at flere av skolens fellesverdier er forankret i store samfunnsutfordringer, det gjelder særlig respekt for menneskeverdet og naturen. Her utvides det nasjonale fellesskapet til å gjelde framtidige generasjoner og i enkelte læreplaner i fag også naturen. Ut fra en institusjonsekstern orientering skjer det her en fortolkning og presisering av innholdet i skolens fellesverdier. Dette synliggjør at skolens verdier handler om å verne om goder som er viktige ikke bare i skolen, men også i samfunnet.

Det generelle bildet av modifieringen av verdiløftet er at dette institusjonseksterne perspektivet ikke styrkes i verdiløftet. Tvert imot er det, som vi har sett, fag-, praksis- og individorienteringen som dominerer. I tillegg viser analysene at sammenhenger mellom verdier og bærekraftig utvikling sjelden blir synlige verken i læreplanverket eller i undervisningspraksisene.

I selve læreplanverket er sammenhenger mellom verdier og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling ikke gjort eksplisitt i overordnet del eller i læreplanene i fag. I læreplanene i fag er det faglig relevans som rammer inn verdiavsnittene. Det eneste stedet der slike sammenhenger tydelig er markert, er i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke knyttet til Modul 4 *Tverrfaglige tema i Overordnet del*. Fagpersonene som bidrar i videomaterialet, peker på

hvordan temaene er forankret i sentrale fellesverdier. I videoressursen om bærekraftig utvikling refereres det både til formålsparagrafen og overordnet del.

Heller ikke blant lærerne som har deltatt i EVA2020 trekkes det eksplisitte forbindelseslinjer mellom skolens fellesverdier og bærekraftig utvikling. Dette handler også om tilnærmingen til det tverrfaglige temaet.

I stor grad tas den normative dimensjonen ved alle de tre tverrfaglige temaene for gitt av lærerne som har bidratt i EVA2020-prosjektet (Furberg mfl., 2025). Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er goder som skal fremmes. Dette er i tråd med lærernes forpliktelser overfor læreplanverket som forskrift. Men det betyr også at de ikke synliggjør hvilke verdier som fremmes og at verdier og interesser kan stå mot hverandre.

Bærekraftig utvikling er et felt som er preget av både konsensus og konfliktperspektiver. På den ene siden er behovet for endringer av samfunnets strukturer og praksiser bredt anerkjent i møte med store globale utfordringer. På den andre siden er det en rekke eksempler på at verdier og interesser står mot hverandre, konkretisert i politikkutforming og etiske veivalg.

Konfliktperspektiver har ikke vært en sentral del av undervisningen om bærekraftig utvikling på de to skolene som har vært en del av EVA2020. Det betyr også at verdier som har stått mot hverandre i liten grad har blitt synlige.

I denne rapporten har vi sett at verdier som hensynet til naturen og til framtidige generasjoner er identifisert i det analyserte materialet. I stor grad er disse verdiene ikke pakket ut, men innebygd i løsningene, som primært handler om forbruksendring. Elevene blir sjelden bedt om å undersøke hvilke interesser som står på spill, at det også er deres eget livsgrunnlag og framtid som er truet.

Et mønster i elevarbeidene som er analysert i denne rapporten, er at det skjer en individorientering rettet mot konkret handling. Dette svarer langt på vei til omtalen av de tverrfaglige temaene i overordnet del, der det heter at elevene «skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Handlingsnivået er stort sett knyttet til rollen som forbruker. Bærekraftig utvikling framstår som et individuelt ansvar og blir til et spørsmål om levemåte og livsstil. Det som går igjen i mange av elevarbeidene, er endringer

i matvaner, klesvaner og transportmåter. Alt dette er viktig kunnskap knyttet til bærekraftig utvikling. Samtidig er ikke individorientering tilstrekkelig.

Bærekraftig utvikling krever endring av samfunnsstrukturer og sosiale praksiser, noe også bærekraftagendaen med de 17 bærekraftsmålene er et uttrykk for. Derfor er det nødvendig å utvikle forståelsen av et delt ansvar med behov for sosial mobilisering og politisk arbeid. Individorienteringen og fraværet av en politisk dimensjon som EVA2020-prosjektet får fram, er ikke enestående, men bekrefter inntrykket i annen forskning. I en omfattende internasjonal review av studier av klimaundervisning viser Kranz og kollegaer (2022) at reduksjon av klimagassutslipp gjerne knyttes til privatsfæren. Forskerne tar derfor til orde for at “climate education needs to incorporate political literacy in the context of climate change” (s. 22). I norsk sammenheng har flere forskere vært inne på det samme (Sæther, 2019, Kvamme, 2020, Røkenes og Jornet, 2025).

Denne rapporten har blant annet undersøkt hvordan verdier koplet til bærekraftig utvikling har blitt rekontekstualisert i LK20. Dette gir anledning til å se fagfornyelsen utenfra, i lys av FN og UNESCOs satsing på bærekraftig utvikling i utdanning. Hva et slikt perspektiv kan tilføre, skal kort oppsummeres her.

I overordnet del og i læreplanene i fag har vi sett at bærekraftig utvikling knyttes til klima og miljø, i noen grad natur, og at hensynet til framtidige generasjoner har en plass. Dette bildet bekreftes langt på vei i analysene av elevarbeidene som springer ut av undervisningspraksisene.

Det som er mindre vektlagt i læreplanverket og i undervisningspraksiser er perspektiver på global rettferdighet, betydningen av kulturelt mangfold og kulturens betydning for bærekraftig utvikling. Dette er elementer som framheves i FNs Agenda 2030s delmål 4.7, som Stortinget viser til i behandlingen av fagfornyelsen ((Innst. 19 S (2016–2017), s. 17). Kulturelt mangfold er imidlertid løftet som tema og perspektiv i LK20, men da bare sjelden for å koples til bærekraftig utvikling. Også urfolksperspektiver som i FN- og UNESCO-sammenheng inngår i bærekraftagendaen (De forente nasjoner, u. å.), behandles i LK20 stort sett uten å koples til bærekraftig utvikling.

Sammenstillingen av bærekraftig utvikling og verdiløftet får fram hvordan flere av skolens fellesverdier har en institusjonsekstern forankring i de store samfunnsutfordringene. Dette er ikke

overraskende. Det er jo, som påpekt i kapittel 1, en begrunnelse for innføringen av de tverrfaglige temaene. I tillegg har vi også sett eksempler på at elevenes arbeid med dette tverrfaglige temaet støtter opp under den institusjonsinterne praksisorienteringen i verdiløftet.

Samtidig er det generelle bildet at bærekraftig utvikling i begrenset grad knyttes til skolens verdier og verdiløftet. Dette handler om at sammenhenger mellom verdigrunnlag og bærekraftig utvikling er implisitt, at den normative dimensjonen tas for gitt og at verdikonflikter er lite vektlagt. I tillegg er handlingsnivået preget av en individorientering med vekt på eleven som forbruker, der etiske og politiske spenninger og motsetninger ikke blir synlige.

5.4 Verdienes funksjon i LK20

Sammenstillingen av verdiløftet og bærekraftig utvikling reiser spørsmålet om hva som er verdienes funksjon i LK20. Verdiløftet representerer, som vi har sett, en utvidelse av forståelsen av verdier som begrep, samtidig som verdier knyttes til faglige hensyn i det enkelte skolefag. Den faglige konteksten blir styrende for den konkrete prioriteringen av de verdier som norsk skole bygger på. Som tidligere nevnt kan de viktigste intensjonene i LK20 samles i målsettingene om fagintegrasjon og fagkonsentrasjon (Karseth, mfl., 2020). I verdiløftet blir verdiene rammet inn av hensynet til fagkonsentrasjon. Med vektleggingen av konkrete praksiser framstår dette også som en verdsetting av aspekter ved undervisningspraksiser innenfor det enkelte fag som det skal legges vekt på, med verdsetting av utforskning som et sentralt eksempel.

Den andre funksjonen er knyttet til skoleutvikling, en målsetting som særlig blir fremmet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke 'Innføringen av nytt læreplanverk'. Her blir verdiløftet en del av en bevisstgjøring av hvilke verdier den enkelte skole setter høyt og ønsker å bygge videre på. Som vi har sett av eksemplene fra enkelte skoler, er det i stor grad snakk om positive holdninger i profesjonsfellesskapet som her verdsettes.

Går vi til formålsparagrafen, handler skolens verdier om nettopp å avklare skolens overordnede formål. Det kan se ut til at dette overordnede formålet ikke har blitt mer tydelig og distinkt gjennom verdiløftet, snarere tvert imot. Flere av fellesverdiene er nokså svakt artikulert mens andre avledete verdier som må kvalifiseres av mer grunnleggende verdier, blir vektlagt. Dette gjør det aktuelt å drøfte verdienes status nærmere.

5.4.1 Verdigrunnlag og faglig relevans

Underveis i arbeidet med LK20 ser det ut til å ha oppstått dilemmaer som blant annet handler om forholdet mellom et bredt verdigrunnlag og en faglig orientering. Et viktig grep har vært å formulere verdier som er spesielt relevante i læreplanene i fag, samtidig som skolen er forpliktet på hele verdigrunnlaget. Dette kommenteres av Utdanningsdirektoratet (2019) til Kunnskapsdepartementet i et vedlegg til oversendelsen av læreplanutkast 15. februar 2010:

Ved å fremheve verdier i en faglig kontekst risikerer vi at andre verdier ikke blir oppfattet som like viktige i opplæringen for faget. Vi vurderer likevel at vi til sammen på tvers av fag har dekket verdiene godt, slik at de vil bidra til en tydeligere sammenheng mellom verdigrunnlaget og fag enn det som er tilfelle i dag.

Analysene i denne rapporten tyder på at vektleggingen av faglig relevans har bidratt ikke bare til en fagorientering, men også til en praksisorientering og en individorientering i modifiseringen av verdiløftet, men at dette også har ført til en nedtoning av sentrale fellesverdier, med formålsparagrafen som utgangspunkt.

Det er altså gode grunner til å gi direktoratet rett i påpekningen av risiko, ikke minst fordi overordnet del i seg selv nedtoner flere fellesverdier i formålsparagrafen. Vektleggingen av faglig relevans gir en smal tilgang til verdidimensjonen i komplekse undervisningspraksiser. Hvilke verdier som aktualiseres, er situasjonsbestemt og kan være vel så mye knyttet til eksempelvis sosiale relasjoner i klasserommet som til faginnhold. Å ramme inn verdiene ut fra faglig relevans gir dermed et nokså begrenset perspektiv på skolens dannelsesoppdrag.

I det samme vedlegget vises det til at det er verdier og prinsipper i overordnet del som skal synliggjøres i verdiavsnittene i læreplanene i fag. Samtidig heter det også at «formålsparagrafen gjelder for all opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2019), uten at direktoratet der kommer inn på de utfordringer som melder seg når overordnet del modifiserer verdiløftet. Arbeidet med overordnet del er et fortolkningsarbeid med bred demokratisk forankring og åpne prosesser dokumentert i rapport 1 i EVA2020-prosjektet (Karseth, mfl., 2020), og det har ført til en reformulering av de verdiene norsk skole bygger på. Dette reiser spørsmålet om hva som faktisk er formålsparagrafens status i norsk skole i dag.

En måte å undersøke formålsparagrafens status på, er å se nærmere på noen funksjoner skolens verdier kan ha når de knyttes til opplæringens overordnede formål. Dette er funksjoner som i liten grad trer fram i det empiriske materialet i EVA2020-prosjektet, men som vil kunne være fruktbare for et videre arbeid med verdiløftet. Her vil det blant annet trekkes veksler på profesjonsetikken som en fruktbar ramme å forstå verdiløftet innenfor, men også vises til Seyla Benhabibs (2006, 2011) begrep om demokratiske iterasjoner (se også kapittel 2.3.2). Begrepet viser til hvordan normer blir gjenstand for fortolkning når de opptrer i nye kontekster. Benhabib legger vekt på at dette fortolkningsarbeidet er sosialt og kan innebære diskusjon og uenighet. Det demokratiske rommet som oppstår kan gjøres større eller mindre. Verdiløftet kan forstås som en invitasjon til lærere og elever til på tilsvarende vis å forholde seg aktivt til skolens fellesverdier. For at slike samtalerom skal kunne oppstå, krever det at verdiene trer fram og blir synlige. Denne rapporten kan ikke dokumentere at dette preger norsk skole i dag.

5.4.2 Verdier i samtaler om dilemmaer og verdikonflikter

Undervisningspraksiser representerer en rekke dilemmaer der ulike verdier står mot hverandre og kryssende interesser og prioriteringer fører til krevende valg. I konkrete situasjoner vil ulike fortolkninger av skolens verdigrunnlag kunne være legitime og gjøre det utfordrende å navigere godt, både for den enkelte lærer og profesjonsfellesskapet. Dilemmaer kan oppstå på grunn av begrensede ressurser, som tid og økonomi, og dermed også involvere politiske prioriteringer.

Dilemmaer melder seg også når flere av skolens fellesverdier spilles ut i samfunnsdebatten. Dette handler om den institusjonseksterne siden ved skolens fellesverdier. Et eksempel er respekt for menneskeverdet og naturen, som er satt først i knippe med verdier i formålsparagrafen. I konkretiseringer av hva disse verdiene betyr for etiske retningsvalg og politikkhåndtering preges det offentlige ordskiftet av ulike meninger og oppfatninger.

For profesjonsfellesskapet kan verdiløftet, når det knyttes til skolens overordnede formål, være en mulighet til å reise viktige samtaler om skolens samfunnsmandat. Med hensyn til bærekraftig utvikling angår dette ikke bare profesjonsfellesskapet, men også elevene. Som vi har sett, ser det ut til å være krevende for lærere å løfte konfliktperspektiver i bærekraftundervisningen, men en analyse av hvilke verdier som står på spill vil gi en tilgang som kan være både eksistensiell, etisk og politisk og som grunnleggende sett handler om utformingen av bærekraftige samfunn. På

slike måter kan verdiløftet etablere et rom for viktige samtaler i klasserommet om temaer som kan være kontroversielle og sensitive.

5.4.3 Skolens verdier som kilde til refleksivitet i profesjonsutøvelsen

Vi har sett at verdiløftet rammes inn av skoleutvikling i fagfornyelsen med vekt på praksisorientering og en synliggjøring av verdier som er til stede i skolens undervisningspraksiser. Dette kan være både klargjørende og bevisstgjørende og bidra til å bygge en institusjonell identitet blant profesjonsutøverne. Når fellesverdiene knyttes til skolens overordnede formål, kan en slik praksis utvides til å omfatte en kritisk refleksjon over egen praksis. Like gjerne som å peke på verdier som er til stede, kan det være grunn til å reflektere over verdier som er lite framme i egen eller i skolens undervisningspraksis.

Et eksempel kan være verdien ‘solidaritet’ som er en av samfunnets fellesverdier i formålsparagrafen, men som blir stående nokså umarkert i overordnet del, læreplaner i fag og i det empiriske materialet i EVA2020 på skoleeier-, skoleleder- og skolenivå. I utgangspunktet kan man tenke seg at en verdi som ‘solidaritet’ har lite med eksempelvis faget matematikk å gjøre, men det er mulig å forestille seg undervisningspraksiser der denne verdien kan bli viktig både i interaksjoner mellom lærer og elever og mellom elever, eller i det faglige arbeidet der matematikk anvendes i møte med aktuelle samfunnsspørsmål. En annen mulig konkretisering vil være å kople solidaritet til bærekraftig utvikling. Her kan både elever og lærere arbeide med hva slags perspektiver på solidaritet skolens bærekraftundervisning kan gi, for eksempel i et globalt perspektiv.

5.4.4 Verdiløftet og skolens dannelsesoppdrag

Det er en sammenheng mellom verdiløftet og skolens dannelsesoppdrag. Begge er knyttet til vedtaket om å fornye generell del i det som ble til overordnet del av læreplanverket og som i Meld. St. 28 (2015-2016) forbindes med «opplæringens brede lærings- og dannelsesoppdrag» (s. 7) og av Stortinget knyttes til «å øke oppmerksomheten om grunnopplæringens brede dannelsesmandat» (Innst. 19, s. 8). Som vi har sett i kapittel 2 er et kjennetegn ved nordeuropeisk skolekultur at læreren i valg av undervisningsinnholdet tar utgangspunkt i «communal values that it represents, reflects, and might nurture, *and* be constantly aware of the subjective self-

formation that teaching seeks to support.» (Westbury, 2000, s. 30). På denne måten er danningsoppdraget knyttet til skolens overordnede formål (Klafki, 2001).

I analysen av verdiløftet som modifieringsarbeid har et av funnene i denne rapporten vært at det skjer en individorientering. En vektlegging av individets utvikling kan ved første øyekast forstås som en støtte til skolens danningsoppdrag, ikke minst når den er knyttet til et fenomen som etisk bevisstgjøring som nå er formulert som en del av verdigrunnlaget i norsk skole. Men hvis vi følger Westbury, forutsetter dette at samfunnets fellesverdier også gjøres gjeldende, for å legge til rette for en danningsprosess som finner sted i møte mellom individ og samfunn. Da vil verdiløftet kunne tjene opplæringens brede danningsoppdrag.

Dette åpner også opp for et alternativ til den individorienteringen vi har sett prege bærekraftundervisningen. Elevene kan, med utgangspunkt i samfunnets fellesverdier som respekt for menneskeverdet og naturen, undersøke strukturer og praksiser som ikke er bærekraftige. Et slikt kritisk danningsbegrep (Klafki, 2001) gir en annen tilgang til bærekraftundervisningen enn rollen som bærekraftig forbruker.

Dette aktualiserer også den nære sammenhengen mellom individet og samfunnet i danningstradisjonen. Den sveitsiske danningsforskeren Rebecca Horlacher (2016) har pekt på at en rekke ulike former for danning har et viktig trekk til felles, nemlig:

[T]he supposition that there is a link between the individual and his or her (inner) cultivation [...] and the development of a better society brought about through the fulfillment of each individual that comprises it. (s. 2)

Fordi verdier kan få fram hva som står på spill i en sak eller en situasjon, vil koplinger mellom verdiløftet og samfunnsutfordringene som de tverrfaglige temaene tar opp, kunne være legitimerende og motiverende for både profesjonsutøvere og lærere.

Kapittel 6: Implikasjoner og anbefalinger

Meld. St. 28 (2015-2016) knytter en rekke intensjoner til fagfornyelsen. Omfanget til læreplanene i fagene skal reduseres, konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Progresjonen i læreplanene skal bli bedre og fagene ses i sammenheng. Sammenhenger skal styrkes mellom læreplanverkets ulike deler. Skolens verdigrunnlag skal utdypes og konkretiseres. Det skal gå fram hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet. Overordnede tverrfaglige tema skal prioriteres i ulike fag, knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer.

I denne rapporten er intensjonen om et verdiløft blitt satt i forgrunnen. Intensjonen har blitt sett i sammenheng med vektleggingen av et helhetlig læreplanverk og innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det er denne interessen som bestemmer drøftingen av implikasjoner og anbefalinger i dette sluttkapittelet, også preget av det teoretiske utgangspunktet redegjort for i kapittel 2 og kapittel 5.

I analysene og sammenstillingene i kapitlene ovenfor er det noen tendenser som er særlig framtreddende. Verdiløftet innebærer en praksisorientering og individorientering som flytter formålsparagrafen nærmere skolens praksiser. I denne prosessen skjer det en verdsetting av elementer i formålsparagrafen som der ikke er formulert som verdier. Tendensen er synlig i overordnet del og forsterkes i utformingen av læreplaner i fag der den også er knyttet til en uttalt fagorientering. I kompetansepakken 'Innføringen av nytt læreplanverk' er praksisorienteringen videreført innenfor rammen av skoleutvikling, noe det også er eksempler på i EVA2020s empiriske materiale på skoleeier- og skoleledernivå.

I disse prosessene blir flere av formålsparagrafens fellesverdier mindre synlige. I overordnet del involverer det verdier som solidaritet, nestekjærlighet, likeverd og tilgivelse, mens respekt for menneskeverdet og naturen er tydelig artikulert der. I verdiformuleringene i læreplaner i fag er fellesverdiene enda mindre til stede, og her gjelder dette også menneskeverdet, mens naturens verdi viser seg i noen fag. I rapporten har dette blitt beskrevet som en dreining fra et overordnet samfunnsperspektiv henimot et individperspektiv. Men bildet er ikke helt entydig. Flere av elementene i overordnet del som nå framstår som verdier, er orientert mot samfunnet, som demokrati og kulturelt mangfold.

I formålsparagrafen beskrives verdier på et overordnet nivå uttrykt som samfunnets fellesverdier. På denne måten kan verdier forstås som etiske begrunnelser av undervisningspraksiser. I modifiseringen av verdiløftet blir verdibegrepet utvidet til å uttrykke en verdsetting av elementer i formålsparagrafen på ulike nivåer. Dette fører til at flere av verdiene som løftes fram, må kvalifiseres av andre verdier, noe som har betydning for verdienes status som et verdigrunnlag.

Innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling bidrar til verdiløftet på flere måter. Både i overordnet del, læreplaner i fag og i EVA2020s materiale fra klasserommet blir respekt for menneskeverdet knyttet til framtidige generasjoner (i en vektlegging av klima), til dels er det snakk om en verdsetting av naturen. Rapporten har pekt på at bærekraftig utvikling får fram at skolens fellesverdier har en institusjonsekstern side, som handler om at verdier skolen skal bygge på, også har betydning i samfunnsliv og politikkutforming som et uttrykk for et felles gode.

De undervisningspraksisene som har vært fulgt i EVA2020, viser hvordan det tverrfaglige arbeidet med bærekraftig utvikling støtter opp om praksisorienteringen i verdiløftet, med vekt på utforskning, deltakelse og relasjonsarbeid. For øvrig er det sjelden at skolens verdier trekkes inn i lærernes refleksjoner over undervisningspraksiser, men respekt for menneskeverdet kommer til uttrykk i lærernes ivaretagelse av elevene.

Selv om det på flere måter er sammenhenger mellom verdiløftet og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, framstår de som implisitte, både i overordnet del og i læreplaner i fag. Også i undervisningspraksisene pakkes verdiene sjelden ut. Dette inntrykket forsterkes av at verdikonflikter og dilemmaer ikke har en sentral plass.

Det er en tendens til at elever i bærekraftundervisningen plasseres i rollene som bærekraftige forbrukere, noe som styrker en individorientering. Her kan en synliggjøring av samfunnsdimensjonen i verdiløftet bidra til å få fram at ansvaret for endring ligger på et politisk og samfunnsmessig nivå og ikke er noe elevene skal bære alene.

Nedenfor oppsummeres rapporten i konkrete implikasjoner og anbefalinger. Som i kapittel 2 og kapittel 5 skal det også her vises til begrensninger i rapportens tilnærming. Den teoretiske forankringen gjør at det har blitt lagt stor vekt på skolens formål knyttet til både skolens samfunnsmandat og dannelsesoppdrag.

6.1 Overfor sentrale skolemyndigheter

Formålsparagrafens fellesverdier i skolen

Ifølge Stortingets vedtak handler verdiløftet om å la fellesverdiene i formålsparagrafen få større innflytelse på skolehverdagen og undervisningspraksisene.

Positivt sett kan fortolkningene av formålsparagrafen i LK20 forstås som en utforskning av bredden i verdiformuleringer i paragrafen. Dette har, som vi har sett, ført til en styrking av en praksisorientering og individorientering i skolens verdigrunnlag. Samtidig har fellesverdiene blitt mindre synlige.

Sentrale skolemyndigheter kan her vurdere hvordan posisjonen til formålsparagrafens fellesverdier kan få oppmerksomhet i støtteressursene til læreplanverket. Dette handler grunnleggende sett om formålsparagrafens status som det overordnede styringsdokumentet i norsk skole. En slik synliggjøring vil kunne styrke samfunnsdimensjonen i verdiløftet, sikre verdienes overordnede funksjon og være en støtte til skolens dannelsesoppdrag.

Verdibegrepet

Rapporten beskriver at det i verdiløftet har skjedd en justering av bruken av verdibegrepet som kan gjøre det utfordrende å bruke begrepet som en felles referanse i skolen. Mens verdier i formålsparagrafen ligger på et overordnet nivå, reflekterer læreplanverket et åpent verdibegrep som refererer til en verdsetting av fenomener og elementer på ulike nivåer. Denne endringen er ikke tydelig kommunisert i LK20. Overordnet del inneholder i dag i kapittel 2 en klargjøring av en rekke begreper som står sentralt i læreplanverket. Det vil være avklarende om det både her og i veiledende tekster kan komme inn en beskrivelse av hvordan verdibegrepet best kan forstås i læreplanverket.

Spenninger og dilemmaer knyttet til skolens verdier

Verdiløftet slik det kommuniseres i læreplanverket og støtteressurser åpner i begrenset grad opp for at det kan oppstå dilemmaer og spenninger i sammenheng med skolens verdier. Et unntak er i kapittel 3 i overordnet del som er spesielt orientert mot profesjonsfellesskapet. Det er gode grunner til å styrke denne dimensjonen.

Hvis skolens verdier skal få betydning for praksisfeltet, er det nødvendig å legge til rette for å ta opp reelle utfordringer som både skoleledere og lærere erfarer. Å gi rom for å reflektere over kryssende hensyn og dilemmaer kan være en viktig del av verdiløftet, der skolens verdier kan bidra til å utvikle et felles språk om skolens mening og formål, med andre ord, hva skole egentlig er til for. Dette er en tematikk som er rikt utfoldet i profesjonsetikken, se omtale nedenfor under profesjonsfellesskapet. I den videre utviklingen av støtteressurser til verdiløftet anbefaler vi at det legges vekt på å gi rom for slike samtaler. Dette vil også kunne ha positiv betydning for arbeidet med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, der konfliktperspektiver i begrenset grad ser ut til å ha plass i de praksisene EVA2020 har hatt tilgang til.

Sammenhenger mellom verdiløftet og de tverrfaglige temaene

Rapporten har pekt på hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling på ulike måter bidrar til verdiløftet. Dette skjer ved å styrke en institusjonsintern orientering rettet mot relasjonsarbeid, læringsmiljø og utforskende undervisning. Men bærekraftig utvikling gir også skolens fellesverdier en institusjonsekstern forankring som handler om politikkutforming på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Bærekraftig utvikling er innført i LK20 ut fra en intensjon om at norsk skole kan bidra til å endre samfunnet i bærekraftig retning. Intensjonen er begrunnet i beskyttelsen av livet på kloden for oss som lever i dag og for framtidige generasjoner. Forbindelser mellom verdiene i formålsparagrafen og overordnet del på den ene siden, og bærekraftig utvikling, på den andre, kan med fordel tydeliggjøres og utfoldes i veiledende tekster til læreplanverket og annet støttemateriell.

Omtalen av bærekraftig utvikling i læreplanverket

Rapporten har i sin analytiske tilnærming til bærekraftig utvikling i fagfornyelsen tatt utgangspunkt i verdiene som knyttes til bærekraftig utvikling i FN-/UNESCO-sammenheng. Mens hensynet til framtidige generasjoner og til klima er tydelig markert i det norske læreplanverket, er hensynet til global rettferdighet mindre synlig. Hensynet til naturen er i noen grad synlig, mens kulturdimensjonen er lite markert. Slike perspektiver er framhevet blant annet i FNs Agenda 2030 med de 17 bærekraftsmålene som Stortinget henviser til i sitt vedtak om fagfornyelsen. Vi foreslår at bærekraftig utvikling skrives fram på måter som i større grad reflekterer beskrivelsene der. Dette vil få fram betydningen av å bringe inn et globalt perspektiv

og av å styrke forankringen i humanistiske fag som vektlegger kulturdimensjonen spesielt. Dette kan gjøres i veiledende tekster og i en justering av overordnet del.

6.2 Overfor skoleeier

Formålsparagrafen og overordnet del

I forbindelse med innføringen av LK20 har mange skoler arbeidet grundig med overordnet del i læreplanverket, og lærere er godt kjent med skolens verdigrunnlag. Formålsparagrafen er imidlertid mindre vektlagt i støttemateriell. Formålsparagrafen ble utformet for å kunne «brukes som ‘plakat’ i barnehager, skoler og lærebedrifter» (NOU, 2007:6, s. 21). Denne bruken er ikke mindre aktuell med LK20, men forutsetter at formålsparagrafen blir kjent og diskutert i profesjonsfellesskapet. I slike samtaler er det mulig å ta opp betydningen av skolens fellesverdier for skolens praksis med særlig vekt på hva det vil si at de uttrykker skolens overordnede formål. Vi anbefaler at skoleeier tar initiativ til en slik bruk av formålsparagrafen.

Verdiløftet og skoleutvikling

Verdiløftet blir i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke ‘Innføring av nytt læreplanverk’ knyttet til skoleutvikling. Dette er noe skoleeier kan legge til rette for, og dette er det gode grunner for. De praksisene som vi har sett i EVA2020 handler i stor grad om en bevisstgjøring i profesjonsfellesskapet av hvilke verdier som er virksomme og som skolen vil bygge videre på.

Vi vil her understreke at skolene samtidig er forpliktet på hele verdigrunnlaget. Det betyr at skolens verdier kan brukes til å reflektere kritisk over hva som ikke får prioritet og vekt og trenger større oppmerksomhet, og på den måten sikre skolens brede samfunnsmandat.

Eksempelvis vil en manglende oppmerksomhet mot naturens verdi, kunne initiere et interessant utviklingsarbeid med betydning for hele skoleinstitusjonen.

Bærekraftig utvikling og verdiløftet

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling handler om å beskytte livet på kloden for oss som lever i dag og for framtidige generasjoner. Rapporten har vist at bærekraftig utvikling kan bidra til å synliggjøre verdienes forankring i samfunnet på lokalt, nasjonalt og globalt nivå. Slik kan eksempelvis en verdi som solidaritet, framhevet i formålsparagrafen, få mening både i skolens

fellesskap og innenfor de større sammenhengene elevene og skolen er en del av. Her er det interessant at bærekraftig utvikling ikke bare er innført som et tema i skolen. Det står også helt sentralt i kommuners og fylkeskommuners planarbeid (se kapittel 1.1). I EVA2020s materiale er det få eksempler på at det bygges bru mellom skole og kommune. Her kan skoleeier, på måter som respekterer skolens selvstendighet, legge til rette for at barn og unge kan arbeide kritisk med kommunenes/fylkeskommunenes arbeid for å utvikle bærekraftige samfunn. I lys av denne rapporten er dette viktig særlig av to grunner. For det første tyder klasseromsforskningen i EVA2020-prosjektet på at lærere i liten grad tar opp konfliktperspektiver i bærekraftundervisningen. I det (fylkes-)kommunale arbeidet med bærekraftig utvikling kommer interessemotsetninger og kryssende hensyn stadig til uttrykk, noe som også kan få fram hvilke verdier som står på spill. Dernest tyder analysene i rapporten på at elevene på et handlingsnivå ikke har tilgang til andre roller enn bærekraftig forbruker. Men i slike prosjekter vil de også kunne ta rollen som demokratisk borger og på den måten undersøke fellesskapets ansvar i konflikter som har sosiale og politiske årsaker og svar. Samtidig er det i en slik vekselvirkning mellom kommune og skole, viktig å ivareta skolens relative selvstendighet overfor skoleeier.

6.3 Overfor praksisfeltet

Verdiløftet og profesjonsetikk

Det har ovenfor flere ganger blitt påpekt at verdiløftet slik det framstår i analysene i denne rapporten, i liten grad ser ut til å invitere til å ta opp spenninger og uenighet som melder seg i konkrete undervisningspraksiser. En viktig anbefaling er her at slike perspektiver forstås som en del av verdiløftet. Skolens fellesverdier gir tilgang til et språk til å snakke om dilemmaer som alle lærere erfarer i sin undervisningspraksis. Når det skjer, kan verdiene bli en del av ('løftes' inn i) profesjonsfellesskapet.

En slik tilnærming til verdier kjennetegner profesjonsetikken. Profesjonsetikk er et obligatorisk emne i lærerutdanningene og har vært et prioritert felt i de store fagorganisasjonene i mange år (se kapittel 2.2.1). Profesjonsetikk er aktuelt å trekke inn i forbindelse med verdiløftet av flere grunner. Sentralt i profesjonsetikken står læreres forvaltning av mandatet gitt av samfunnet til å ivareta barn og unges læring og danning. Skolens fellesverdier gir innhold til dette mandatet og viser at det har en klar normativ orientering. For det andre har profesjonsetikken en åpenhet for

at det i en kompleks skolehverdag vil oppstå kryssende hensyn og dilemmaer som ofte ikke har et ferdig svar. Dette er gjerne verdikonflikter som profesjonsfellesskapet trenger å diskutere som ansvarlige yrkesutøvere. En anbefaling er at profesjonsfellesskapet gir rom til å ta opp dilemmaer og verdikonflikter som en del av verdiløftet og drøfte dette nærmere ut fra en profesjonsetisk tilnærming.

Kopling mellom verdiløftet og dannelsoppdraget

Det er opplagte forbindelser mellom verdiløftet og skolens dannelsoppdrag, uttrykt blant annet i det politiske grunnlaget for fagfornyelsen. Danning er nå omtalt i kapittel 2 i overordnet del, men uten at det etableres en forbindelse til samfunnets fellesverdier. Flere av lærerne i EVA2020-prosjektet knytter aktivt an til dannelsbegrepet, og vi vil anbefale at profesjonsfellesskapet utforsker og samtaler om sammenhenger mellom skolens verdier og dannelsoppdraget. Dette henger for det første sammen med at dannelsoppdraget er knyttet til skolens overordnede formål, et spørsmål profesjonsfellesskapet stadig kan vende tilbake til. For det andre bygger dannelsoppdraget på samfunnets verdier der en overordnet oppgave er å lede eleven til samtidig å bli selvstendig og ta samfunnsansvar. Dilemmaer som melder seg her, er ikke minst synlige i arbeidet med temaet bærekraftig utvikling.

Verdier og bærekraftig utvikling

Denne rapporten har vist hva det kan bety at bærekraftig utvikling er et verdiladet, normativt begrep som kan styrke verdiløftet i norsk skole. EVA2020-materialet tyder på at verdiene sjelden trer fram, verken i læreres samarbeid om bærekraftundervisning eller i undervisningspraksisene. Vi anbefaler å vektlegge en slik synliggjøring, og det av flere grunner.

For det første får verdiene fram hva som her står på spill, nemlig å beskytte gode livsvilkår for menneskelig liv og annet liv på kloden i dag og i framtida. Dette er viktig for å legitimere temaet i skolen og kan være motiverende for bærekraftundervisningen. Det får også fram en eksistensiell dimensjon, knyttet til at temaet på konkrete måter angår barn og unges liv.

Dernest kan verdiene få fram hva som blir prioritert og hva som blir nedtonet i satsingen på bærekraft både i skolen og i samfunnet. For lærere gir dette en tilgang til kritisk å evaluere egne undervisningspraksiser. For elever er det en ressurs til kritisk arbeid med bærekraftig utvikling som samfunnsstrategi, med mulighet til å avdekke for eksempel forsøk på grønnvasking. På

denne måten kan også konfliktperspektiver finne en plass, en dimensjon som er lite framme i den undervisningen EVA2020-prosjektet har fulgt.

Sist, men ikke minst kan arbeidet med verdier være en hjelp til å samtale om kjennetegn ved et bærekraftig samfunn og hvordan et slikt samfunn kan fremmes. Dette reiser både etiske og politiske spørsmål og kan bidra til at undervisningen beveger seg forbi en ensidig individuell vektlegging av den bærekraftige forbrukeren. Flere av verdiene det her er snakk om er også tydelig markert i formålsparagrafen, som respekt for menneskeverdet og naturen, likeverd, solidaritet og nestekjærlighet. Dette får godt fram hvordan bærekraftundervisningen er koplet til skolens overordnede formål og dannelsesoppdraget.

Fortolkning av læreplanverket

En siste anbefaling er rettet mot hvordan læreplanverket LK20 kan trekkes inn i planlegging av undervisningspraksiser. Her har kompetansemålene i fagene en sentral plass – i Forskrift til Opplæringslova heter det fortsatt at grunnlaget for vurdering i et fag fortsatt er kompetansemålene i faget. Men i tillegg heter det nå: «Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen» (Opplæringsforskriften, 2024, § 9-1). Her er det et eget avsnitt om sentrale verdier i faget. Denne rapporten har vist betydningen av at profesjonsutøvere aktivt forholder seg til disse formuleringene, men også knytter an til formuleringene av verdier i overordnet del og formålsparagrafen. Her kan verdiene fungere som peilemerker som gir en orientering om hvilken retning undervisningen skal ha for å oppfylle skolens overordnede formål.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Sage.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K., & Steiner-Khamisi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4(1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1412747>
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in adversity: Human rights in troubled times*. Polity Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2. utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286, JRC128040.
- Blewitt, J. (2018). *Understanding Sustainable Development* (3. utg.). Earthscan, Routledge.
- De forente nasjoner (u. å.) *Indigenous Peoples and the 2030 Agenda*. United Nations Permanent Forum on Indigenous People. <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/backgroundunderSDG.pdf>
- De forente nasjoner (1992a). Rammekonvensjonen om klimaendring ('Klimakonvensjonen'). <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>
- De forente nasjoner (1992b). Konvensjonen om biologisk mangfold. <https://www.cbd.int/convention/text/default.shtml>
- De forente nasjoner (1992c). *Agenda 21*. FN-konferansen for miljø og utvikling, 2.-14. juni 1992.
- De forente nasjoner (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. FNs generalforsamling. Resolution 70/1.

- Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B. & Lund, A. (2025). *Undervisning og læring om tverrfaglige temaer: Skolen som fellesskapsarena for elevers møte med samtidens store utfordringer*. Rapport nr. 11 EVA2020. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K. A., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K. B., Pettersen, K., Øistad, J. H. & Lund, A. (2024). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene*. Rapport nr. 7 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K. B., Ernsten, S., & Fundingsrud, M. W. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Rapport nr. 6 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I Molander, A. & L. I. Terum (Red), *Profesjonsstudier I* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A. E., Abrahamasen, H. N., Hall, J. & Jacobsen, H. M. (2025). *Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid*. Rapport nr. 8 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H., & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. Rapport nr. 5 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Halstead, M., & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Routledge.
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, S. (2000) Klafki's Model of Didaktik Analysis and Lesson Planning in Teacher Education. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German tradition* (s. 197–206). Routledge.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German tradition* (s. 3–11). Routledge.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung – A comparative cultural history*. Routledge.

- Innst. 19S (2016–2017). Stortingets møte, 11. oktober 2016, S a k n r. 3 [10:04:04]. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Innst. 19 S (2016–2017), jf. Meld. St. 28 (2015–2016)) <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2016-2017/refs-201617-10-11.pdf>
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES) (2024). *Summary for Policymakers of the Thematic Assessment Report on the Underlying Causes of Biodiversity Loss and the Determinants of Transformative Change and Options for Achieving the 2050 Vision for Biodiversity of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. IPBES secretariat. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11382230>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2023). *AR6 Synthesis Report: Summary for Policymakers. Headline statements*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/resources/spm-headline-statements/>
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsen læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Rapport 1 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Rapport 4 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Bernotaite, S., & Sundby, A. H. (2024). The OECD's narrative on the future curriculum: issuing values. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2361937>
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Forlaget Klim.
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022). The (Un)political Perspective on Climate Change in Education—A Systematic Review. *Sustainability* 14. 4194. <https://doi.org/10.3390/su14074194>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Høring av forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen som skal erstatte gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen*. Høringsbrev. Datert 13.03.2017, ref.: 17/1340.
- Kunnskapsdepartementet (2017b) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018a). *Kjerneelementer i fag*.
- Kunnskapsdepartementet (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Kunnskapsløftet 2020/2020S*. Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Kvalnes, Ø. (2014). *Etikk for lærere*. Universitetsforlaget.
- Kvamme, O. (2020). *Recontextualizing environmental ethical values in a globalized world: studies in moral education*. PhD-avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Kvamme, O. (2020) Situating Moral Education in a Globalized World? Environmental Ethical Values and Student Experiences. I Strand, T. (Red.), *Rethinking Ethical-Political Education* (s. 45 –65). Dordrecht: Springer.
- NOU 2007: 6. *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2019). *Transformative competences*. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf
- OECD (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>.
- Oettingen, A. von (2010). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grunnleggende spørsmål*. Gyldendal.
- Opplæringsforskriften. (2024). Forskrift om grunnskoleopplæringen og den videregående opplæringen (FOR-2024-06-03-900). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>

- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J.B. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Rapport nr. 2 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Plan- og bygningsloven (2008). Lov om planlegging og byggesaksbehandling. (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71>
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge University Press.
- Røkenes, H., & Jornet, A. (2025). Affective Contradictions and Narratives of Change: A Critical, Cultural-Historical Approach to Hope and Action in Education for Sustainability. *Science Education*. DOI: [10.1002/sce.21965](https://doi.org/10.1002/sce.21965)
- Sayer, A. (2011). *Why things matter to people. Social science, values and ethical life*. Cambridge University Press.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – hva innebærer det? I Kvamme, O. & Sæther, E. (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. (s. 96–114). Fagbokforlaget.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.
- UNESCO (2006). *Framework for the DESD draft implementation scheme*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Bærekraftig utvikling. Nasjonal strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2022). Innføringen av nytt læreplanverk (fagfornyelsen). <https://bibsys.instructure.com/courses/360?lang=nb>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987) *Vår felles framtid*. Tiden Norsk Forlag.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183.

- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?
I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (s. 15–39). Routledge
- Xiaomin, L., & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503–521. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>

Vedlegg: Tabell 2: Empirisk materiale fra ulike deler av EVA2020-prosjektet

Materiale fra delprosjektet Utvikling av læreplanverket (Karseth, mfl., 2020. s. 164-166)

Meld. St. 28 (2015–2016) <i>Fag – Fordypning – Forståelse</i> , Kunnskapsdepartementet
Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Innst. 19 S (2016–2017), jf. Meld. St. 28 (2015–2016))
Kunnskapsdepartementet (2017a). <i>Høring av forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen som skal erstatte gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen</i> . Høringsbrev. Datert 13.03.2017, ref.: 17/1340
Kunnskapsdepartementet (2017b). <i>Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen</i> . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Kunnskapsdepartementet (2018). <i>Kjerneelementer i fag</i> .
Kunnskapsdepartementet (2019). <i>Kunnskapsløftet 2020/2020S</i> . Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo.
Utdanningsdirektoratet (2019). Oversendelsesbrev til Kunnskapsdepartementet av læreplaner som skal på høring med seks vedlegg samt lærerplanene som skulle ut på høring. Datert 15.02.2019.

Materiale fra delprosjektet Styring og ledelse av læreplanverket

Caseskoler i fase 1 og fase 2 (Ottesen, mfl., 2020, s. 38):

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Geografisk	Nordøst	Vest	Nord	Sørøst
Kommune-sammenslåing	Nei	Nei	Ja	Ja
Skolestørrelse	Ca. 300	Ca. 600	Ca. 100	Ca. 400
Trinn/program	1.-7.	Vgs, studie- og yrkesforb.	1.-10.	7.-10.

Caseskoler i fase 3 (Gunnulfsen, mfl., 2025, s. 30-31):

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5
Geografisk	Nordøst	Vest	Sørøst	Sør	Nord
Antall elever	Ca. 300	Ca. 600	Ca. 400	Ca. 200	Ca. 300
Trinn/ program	1.-7. b. trinn	11.-13. vgs. Studie-og yrkesforb.	8.-10. u. trinn	11. – 13. vgs. Studie-og yrkesforb.	8.-10. U. trinn

Informanter og tid for innsamling av intervjudata (fase 1) (Gunnulfsen, mfl., 2025, s. 31):

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Skoleeiernivå	Tidspunkt 1 representant	1 representant	1 representant	1 representant
	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020
Skolenivå	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020	Februar 2020

Informanter og tid for innsamling av intervjudata (fase 2) (Gunnulfsen, mfl., 2025, s. 31)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4
Skoleeier	1 repr.	1 repr.	2 repr.	2 repr.
Tidspunkt	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021
Skolenivå	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021	Mars 2021

Informanter og tid for innsamling av intervjudata (fase 3) (Gunnulfsen, mfl., 2025, s. 31):

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4	Kommune 5
Skoleeier	2 repr.	1 repr.	1 repr.	1 repr.	1 repr.
Tidspunkt	April 2024	Mars 2024	Mars 2024	Januar 2024	April 2024
Skoleledere	Rektor, ass rektor	Rektor	Rektor	Rektor	Rektor
Tidspunkt	Mars 2024	Mars 2024	Febr 2024	Mars 2024	April 2024
Lærere	6 lærere	-	-	4 lærere	4 lærere
Tidspunkt	Juni 2024			Mars 2024	Mars 2024

Materiale fra delprosjektet Fagfornyelsen i møte med skolens praksis og elevers læring (Furberg, mfl., 2025, s. 20)

Datatype	Beskrivelser
Videoopptak:	<i>Lærerkamera:</i> • Transkriberte videoopptak av lærer-elevinteraksjoner gjennom hele undervisningsopplegget
	<i>Elevgrupper:</i> • Transkriberte videoopptak av to-tre elevgrupper gjennom undervisningsopplegget
	<i>Omfang:</i> 323 timer totalt • Skole 1: 34 timer • Skole 2: 30 timer • Skole 3: 43 timer • Skole 4: 82 timer • Skole 5: 67 timer • Skole 6: 66 timer

Observasjons-skjema:	Strukturerte notater med fokus på tema, aktiviteter, arbeidsformer, læringsressurser, elevprodukter og tidsforløp.
Feltnotater:	Utfyllende notater gjort i etterkant av hver undervisningsøkt
Undervisnings-materiell:	Plandokumenter for undervisningsopplegget, PowerPoint-foiler, stensiler, oppgavesett etc.
Elev-Produkter:	Produkter elevene har laget i løpet av produksjonsperioden (eks. artikler, plakater, utfylte læringsressurser, leserinnlegg, PowerPoint-presentasjoner, videopresentasjoner, podkaster)
Bilder:	Situasjonsbilder, illustrasjoner, læremidler som ble brukt av lærere og elever, elevprodukter
Intervjuer:	<i>Rektorer:</i> Transkriberte lydopptak <i>Lærere:</i> Transkriberte lydopptak • Intervju i planleggingsfasen • Intervju i etterkant av gjennomført undervisningsopplegg <i>Elever:</i> Transkriberte lydopptak av gruppeintervjuer med de utvalgte elevgruppene i gjennomført i etterkant av undervisningsopplegget
Spørreundersøkelse	<i>Lærere:</i> Spørreundersøkelse om undervisningsplanlegging, klasseledelse og organisering av undervisning om tverrfaglige tema (gjennomført av lærere på utvalgt trinn og/eller alle lærerne på de seks caseskolene)
Annet:	E-postkorrespondanse og referater fra møter med rektorer og lærere



EVA2020