



**KUNNSKAPSLØFTETS INTENSJONER,
FORUTSETNINGER OG OPERASJONALISERINGER:
EN ANALYSE AV EN LÆREPLANREFORM**

Erling Lars Dale, Britt Ulstrup Engelsen og Berit Karseth

Sluttrapport

Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Forskningsprosjektet ARK
Med støtte fra Utdanningsdirektoratet

Februar 2011

Forord

I denne sluttrapporten fullføres analysen av reformens intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. I rapporten sammenlignes analyser av reformens intensjoner og operasjonaliseringer som blir gjort i tidsrommet 2004–2007, med de virkemidler, strategier og operasjonaliseringer som blir gjort i 2009 og 2010. Sluttrapporten inneholder derfor en analyse av utviklingen av nye valgte strategier og virkemiddel, nye operasjonaliseringer og eventuelt nye intensjoner etablert innenfor reformperioden.

I sluttrapporten drøftes operasjonaliseringen av den nasjonale strategien med lokalt arbeid med læreplanverket ut fra spørsmål om reformens rammevilkår og historiske utviklingstrekk som påvirker og styrer utdanningssystemet. Det er ikke første gang man prøver lokalt læreplanarbeid i Norge, og rapporten bidrar med en prinsipiell drøfting av lokalt læreplanarbeid. De tre siste læreplanene har hatt lokalt læreplanarbeid med i reformstrategien – hver på sin måte. Hva er det man søker å oppnå? Hva er det man ikke finner løsninger på, men stadig søker å løse?

Et gjennomgående tema i evalueringen knytter seg til operasjonaliseringen av reformens intensjon om en læreplanmessig endring der detaljerte innholdsbeskrivelser erstattes av klare kompetansemål. Det er særlig fire forhold ved kompetansemål som belyses i denne rapporten. For det første påpekes det at kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene ikke nødvendigvis gir den presisjon og klarhet myndighetene etterspør. For det andre påpekes et konsistensproblem mellom læreplanen generelle del og læreplanene for fag som innebærer at reformen som helhet framstår tvetydig. For det tredje understreker våre analyser at kompetansemål er avhengig av substans, noe som innebærer at fagenes egenart må gis verdi i læreplanarbeidet, og for det fjerde åpner læreplaner opp for tolkningsmuligheter som muliggjør kontinuitet så vel som forandring. Dette innebærer at reformer oversettes og tilpasses etablerte institusjonelle praksiser.

Evalueringen er gjennomført av følgende gruppe forskere ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo: Erling Lars Dale (prosjektleder), Britt Ulstrup Engelsen, Berit Karseth og Kamil Özerk. Denne sluttrapporten er utarbeidet av Dale, Engelsen og Karseth.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
Hovedfunn fra de to første delrapportene	1
Sammendrag av rapport nr. 3	3
Kunnskapsløftet – en læreplan i kunnskapssamfunnet?	3
Kunnskapsløftet og lokalt læreplanarbeid – en historisk og prinsipiell innramming	4
Videre arbeid med læreplanen i kunnskapsløftet: Operasjonalisering av nye styringssignaler?	5
Kunnskapsløftet: En pågående læreplanreform mellom kontinuitet og forandring.....	6
Om utskriving av rapporten.....	7
1. TEORETISKE OG ANALYTISKE PERSPEKTIVER	9
Læreplan som institusjon.....	10
Læreplanreformer i kunnskapssamfunnet	11
Vendingen mot læring og kompetanse	11
Bringing knowledge back in: Et kritisk bidrag til læreplanforskningens vending	14
En redefinering av en kompetansebasert læreplan.....	15
Institusjonalisering på lokalt nivå.....	21
Didaktiske planleggingsmodeller som utgangspunkt for evalueringen.....	23
Læreplanhistoriske perspektiver	28
Entydige læreplantekster – en mulighet?.....	32
2. KUNNSKAPSLØFTET – EN LÆREPLAN I KUNNSKAPSSAMFUNNET?	36
Relasjonen mellom kunnskap og kompetanse.....	37

Solidarisk kunnskapssamfunn	40
Utdanningspolitikken orientering: Industrisamfunnets teori–praksisforståelse?	45
Læreplaner for fag med kompetansemål	56
Styringssignaler.....	56
Kritisk analyse av allmenndannelsen i Generell del	57
Ulike læreplantyper.....	58
Valg av substans i læreplaner med kompetansemål i fag	59
Sammenfatning.....	64
3. LOKALT LÆREPLANARBEID I LK06 – ET PRINSIPIELT OG HISTORISK PERSPEKTIV	67
Ulike forståelser av lokalt læreplanarbeid	68
Lokalt utformet og/eller lokalt tilpasset?	68
Lokalt læreplanarbeid - fra analyse til utprøving av det sentralt gitte læreplandokumentet	70
Sentrale styringssignaler om lokalt læreplanarbeid.....	72
LK06: Lokalt læreplanarbeid med skoleeieransvar	72
Ulike læreplandeler – ulikt grunnlag for lokalt læreplanarbeid.....	73
Utdanningsdirektoratet om lokalt læreplanarbeid.....	74
Skoleeierne i det lokale læreplanarbeidet	75
Lokale strategidokumenter om lokalt arbeid med læreplaner.....	76
Et spørreskjema til lokale skoleeiere	77
Lokalt læreplanarbeid i et historisk perspektiv.....	80
Den første etterkrigstidens to læreplaner	81

De to mønsterplanene: Rammeplaner med vekt på det lokale.....	82
Overgangen til et nytt årtusen og perspektiver fram mot LK06	88
Oppsummerende drøfting: Lokalt læreplanarbeid i et historisk-prinsipielt perspektiv	91
4. VIDERE ARBEID MED LÆREPLANEN I KUNNSKAPSLØFTET	95
Tekstmaterialet	95
Styringssignaler om det videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet.....	97
Oppdragsbrev	100
Implementering	101
Felles innsats for bedre kvalitet	103
Et rammeverk for felles «læreplanspråk» i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet?	104
Modeller for læreplanutvikling	104
Didaktisk relasjonstekning.....	106
Modellbruk og operasjonalisering av styringssignaler	109
Om skoleeiere og andre målgrupper for lokalt læreplanarbeid	110
Er skoleeier en bruker på linje med en lærer som bruker?.....	110
Veiledning for hva slags type lokalt læreplanarbeid?	113
Ferdigheter i læreplananalyse	115
En analyse av drøfting av de enkelte kategoriene i didaktisk relasjonstenkning	116
Kompetansemål.....	117
Innhold	123
Elevforutsetninger	126

Arbeidsmåter	130
Vurdering	133
Rammefaktorene	136
Rammefaktorer og læreplantenkning.....	136
Intensjon om mestring og en operasjonalisering av lav kompetanse.....	137
Hvilket målsystem er rammefaktor i Kunnskapsløftet?.....	140
Tekster til veiledning?	142
Konklusjon.....	148
5 ISCNESETTELSE AV REFORMEN KUNNSKAPSLØFTET: MELLOM GLOBALE TRENDER OG FAGLIGE TRADISJONER.....	150
Innledning	150
På vei fra en innholdsorientert til en kompetansebasert læreplan... eller?	152
Fag- og timefordeling og høringsuttalelser: Bud om læreplanmessige endringer eller kontinuitet?	155
Læreplanreformens historiske bundethet: Nasjonal kultur, skolefag og lokal tilpasning ..	162
Handlingsrom i bevegelse: Reforhandling av posisjoner	166
Læreplandokumentenes framstillingsform	170
Avsluttende kommentar.....	171
Referanser.....	173

SAMMENDRAG

I evalueringsprosjektet *Analyse av Reformen Kunnskapsløftets forutsetninger* (ARK) reises følgende to hovedspørsmål: Er de strategier og virkemidler som er valgt i Kunnskapsløftet, utformet og dimensjonert i tråd med reformens intensjoner? Er strategiene og virkemidlene utformet slik at det kan sies å være sammenheng og konsistens i reformen?

Ved siden av statlig nivå omfatter våre analyser skoleeiernivået og der forholdet mellom disse to nivåene studeres. På det lokale styringsnivået har vi rettet oppmerksomheten mot kommunale (grunnskolen) og fylkeskommunale (videregående opplæring) skoleeiere.

Det er i tillegg til denne sluttrapporten blitt utgitt to delrapporter fra prosjektet.

I det følgende vil i tillegg til et sammendrag av denne rapporten også framlegges hovedfunn fra de to første rapportene.

Hovedfunn fra de to første delrapportene

Den første delrapporten (Engelsen, 2008a) redegjorde for to typer analyser: For det første ble sentrale styringssignaler i en rekke sentrale grunnlagsdokumenter for reformen Kunnskapsløftet, i LK06 og i retningslinjer og anbefalinger fra Utdanningsdirektoratet, analysert. I denne analysen ble det påvist inkonsistens mellom ulike læreplandeler i LK06. Ulike deler av det samlede læreplanverket ga ulikt grunnlag for det lokale læreplanarbeidet. Den generelle læreplandelen (L93) var preget av en tradisjonell innholds- og kunnskapsorientering med vekt på at elevene skulle tilegne seg felles kunnskaper og referanserammer. Alle elevene måtte, i følge denne læreplandelen, få kjennskap til innhold i og sentrale verdier fra vår kulturarv. Del II, med den såkalte Læringsplakaten, ga gjennom sine prinsipper og retningslinjer anbefalinger for en mer prosessorientert opplæring, der innholdet framsto som mindre viktig. De mange fagplanene var målstyrte. Med utgangspunkt i lange lister over kompetansemål i de ulike fagene ble man lokalt forventet å velge konkret innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Elevene kunne tilsynelatende nå de oppsatte kompetansemålene ved hjelp av arbeid med mange forskjellige typer innhold.

Kompetansemålene i norskplanen sa for eksempel ikke at man i norskundervisningen måtte arbeide med Ibsens skuespill. Underforstått: Den kompetansen som ble nevnt i målene, kunne elevene nå også ved å lese og arbeide med andre dramatikers verker. I retningslinjer og anbefalinger fra Utdanningsdirektoratet gjorde man lite eller ingenting for å avklare manglende samsvar mellom ulike læreplandeler i LK06.

Verken i læreplanverket eller i informasjon fra Utdanningsdirektoratet ble det markert at lokalt læreplanarbeid ut fra LK06 var noe annet enn lokalt læreplanarbeid ut fra tidligere læreplaner. Dette var den første læreplanen der det lokale læreplanarbeidet var forventet å ta utgangspunkt i gitte kompetansemål. Hva dette innebar, ble underkommunisert både i læreplanverket og i informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Det ble ikke gitt veiledning i målnedbryting og heller ikke i hvordan man kunne velge ut konkret innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg som var adekvate i forhold til målene.

For det andre redegjorde delrapport 1 for en analyse av lokale strategidokumenter, utarbeidet av en rekke kommunale og fylkeskommunale skoleeiere, for den lokale implementeringen av Kunnskapsløftet. Vi undersøkte blant annet om lokalt læreplanarbeid var blant de tiltak som ble prioritert av skoleeierne. Mange av skoleeiernes lokale strategidokumenter nevnte lokalt læreplanarbeid, men sa lite konkret om hva slik virksomhet gikk ut på. Det så ut til at det lokale læreplanarbeidet for en stor del ble overlatt til de lokale skolene, og at lite egentlig ble gjort på skoleeiernivået. Blant de lokale strategidokumenter som ble analysert, fant vi bare ett unntak fra disse generelle tendensene. Det var i tilsendte strategidokumenter fra en kommune som hadde beholdt ordningen med et kommunalt pedagogisk senter.

Den andre delrapporten fra ARK-prosjektet (Dale og Øzerk, 2009) redegjorde for blant annet en spørreskjemaundersøkelse av et delvis annet utvalg av skoleeiere enn de som var kontaktet i forbindelse med utarbeidingen av den første delrapporten fra prosjektet. Spørreskjemaet inneholdt blant annet spørsmål om hvorvidt skoleeierne hadde tilbudt lærerne kompetansehevende kurs i temaer med tilknytning til lokalt læreplanarbeid, og om hvor mange timer slike kurs eventuelt hadde omfattet. Mange av skoleeierne hadde i stor grad satset på etterutdanningstilbud i temaer med tilknytning til lokalt læreplanarbeid, men det viste seg at rundt en fjerdedel av de kommunale skoleeierne bare i liten grad hadde

gjennomført kompetansehevende kurs i temaer knyttet til lokalt læreplanarbeid. Det var også vanskelig ut fra skoleeierne svar i spørreskjemaet, å få sikre opplysninger om hva innholdet i kurs om lokalt læreplanarbeid egentlig hadde vært. Skoleeierne fikk bare spørsmål om de hadde iverksatt slike kurs – ikke om hva innholdet i kursene eventuelt hadde vært. Det ble videre påpekt i delrapport 2 at det er mulig å iverksette kurs i temaer med tilknytning til lokalt læreplanarbeid – uten at skoleeierne nødvendigvis har perspektivfellesskap med reformen Kunnskapsløftet. Dale og Øzerk (2009) fant at mange skoleeiere som i stor grad hadde satset på kurstilbud i temaer med tilknytning til lokalt læreplanarbeid, for øvrig hadde oppfatninger som ikke samsvarte med premissene for reformen Kunnskapsløftet (se også Dale, 2010).

En av de konklusjonene som ble trukket på grunnlag av de to delrapportene i ARK-prosjektet, var at lokale instanser burde få klarere veiledning i hvordan et lokalt læreplanarbeid skulle gjennomføres. Dette har våre utdanningsmyndigheter fulgt opp (Stortingsmelding nr. 31, 2007–2008). På oppdrag fra departementet har Utdanningsdirektoratet fått utarbeidet en veiledning i lokalt læreplanarbeid, og direktoratet har videre sørget for at det i løpet av 2009/2010 blir utarbeidet veiledninger i de ulike skolefagene. En veiledning til norskplanen ble publisert allerede på ettersommeren i 2009.

Sammendrag av rapport nr. 3

Kunnskapsløftet – en læreplan i kunnskapssamfunnet?

I det første kapittelet presenterer vi prosjektets teoretiske og analytiske innfallsvinkler der analysene knyttes an til hvordan utdannings- og læreplanreformer må konstitueres for å ha legitimitet innenfor et komplekst kunnskapssamfunn. Vendingen mot læring og kompetanse inngår som sentralt i oppskrivningen av kunnskapssamfunnet. Det påpekes at de dominerende læreplanmodellene som er blitt benyttet i læreplananalyser, kommer til kort for å se hvordan kunnskapssamfunnet setter andre rammer for barn og unges utdanningsløp. Dette poenget videreføres i kapittel 2, hvor det framheves at skolen som samfunnsinstitusjon i kunnskapssamfunnet får to oppgaver. Den første er å utvikle den enkelte elevs kompetanse til livslang læring. Den andre oppgaven er utvikling av menneskenes sosiale kompetanse, hvor kunnskap og kreativitet er avgjørende. En sentral verdi som framheves i de utdanningspolitiske dokumentene som analyseres i kapittelet, er et kunnskapssamfunn for

alle. Vi konkluderer imidlertid med at en utdanningspolitikk med industrisamfunnets teori–praksisforståelse ikke fører til et kunnskapssamfunn for alle. Til tross for en erkjennelse av samfunnsmessige transformasjoner mot et globalt kunnskapssamfunn, viser våre analyser at læreplanens generelle del opprettholder en tradisjonell måte å tenke kunnskap på, som tilhører industrisamfunnets utvikling. Konsekvensen blir at en lett kommer til å skille mellom «teoretiske» fag forbundet med vitenskap på den ene siden, og praktiske/estetiske fag. Denne tenkningen er basert på et skarpt skille mellom skolering i teori på den ene siden, og på den andre siden opplæring i ferdigheter uten kunnskapsaspekter. En slik tenkning kan synes legitim innenfor industrisamfunnets skille mellom ledelse med skolert teori og instrumentelt og mekanisk orientert lønnsarbeid. Innenfor rammen av kunnskapssamfunnet framstår skillet imidlertid som problematisk. Vektleggingen på kompetanse i Kunnskapsløftets læreplaner for fag åpner imidlertid for et brudd med den tradisjonelle tenkemåten om et skille mellom teoretiske og praktiske fag som forfektes i læreplanens generelle del. Selv om de enkelte læreplanene framstår som adekvate i forhold til kunnskapssamfunnet, er de utdanningspolitiske signalene ikke nødvendigvis i samsvar med denne læreplanforståelsen. Konklusjonen blir at skal det utvikles et tydeligere læreplanverk, hvor premissene for læreplanene for fag er overgangen fra industri- til kunnskapssamfunnet, må læreplanens generelle del fornyes.

Kunnskapsløftet og lokalt læreplanarbeid – en historisk og prinsipiell innramming

I kapittel 1 påpekes nødvendigheten av et historisk perspektiv for å studere hvordan lokalt læreplanarbeid defineres og forstås innenfor en læreplanreform. Ved hjelp av læreplanteori bidrar kapittelet også til en utlegning av krav som må stilles til en læreplan for at profesjonelle aktører skal kunne være medarbeidere i læreplanutviklingen.

I kapittel 3 plasseres lokalt læreplanarbeid inn i en historisk innramming, og vi tar vi for oss den norske læreplanhistorien fra N39 og fram til i dag. Analysen viser at det var liten vekt på lokalt læreplanarbeid i N39. Fokuset var rettet mot å sikre en likeverdig skole. Mot 1970-tallet derimot understrekes igjen betydningen av en lokal orientering. Dette kom til uttrykk i M74, hvor læreren fikk et større handlingsrom. I M87-planen er den lokale orienteringen enda tydeligere, og betegnelsen lokalt læreplanarbeid ble første gang brukt i en læreplan. Og mens M74 henvendte seg til lærerens lokale arbeid, rettet M87 seg mot det lokale arbeidet ved den

enkelte skole. I den neste planen, L97, strammes den lokale orienteringen noe inn, da planen understreket betydningen av å sikre en felles referanseramme for alle elever gjennom en tydelig innholdsorientering. Mens M74 og M87 kan betraktes som «halvferdige» læreplaner i den forstand at de forutsatte et lokalt læreplanarbeid, framsto L97 som gitt og tydelig. I våre analyser tyder det på at vilkårene for lokalt læreplanarbeid er størst når skole og samfunn ikke trues.

Det er innenfor denne historiske innrammingen av lokalt læreplanarbeid Kunnskapsløftet iscenesettes. Som påpekt i vår første rapport bar Kunnskapsløftets bakgrunnsdokumenter bud om økt profesjonell frihet og vektlegging av den lærende organisasjon samtidig som forventningene til en klarere målstyring ved hjelp av kompetansemål ble tydelig. Den implementeringsforskningen som har foregått opp til nå, har imidlertid påvist at de gitte kompetansemålene i læreplanen langt fra er entydige. Dette fører til at de er vanskelige å bruke som utgangspunkt for det lokale planarbeidet. De lokale aktørene har ønsket hjelp i dette arbeidet og etterlyst veiledning i slikt arbeid. Elevenes ønskede læringsutbytte blir formulert som kompetansemål i en målstyrt læreplan. LK06 kombinerer imidlertid denne typen læreplan med en form for retningsgivende rammeplan, der det blir forventet at lokale profesjonelle (lærere og skoleledere) skal velge konkret innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Med andre ord: Skjerpede krav til læringsutbytte kombineres med et relativt stort handlingsrom for lokalt arbeid med læreplanen. Dette skaper dilemmaer.

Videre arbeid med læreplanen i kunnskapsløftet: Operasjonalisering av nye styringssignaler?

For å analysere operasjonaliseringen av styringssignalene og derigjennom drøfte læreplanreformens intensjonalitet vises det i kapittel 1 til ulike didaktiske planleggingsmodeller. En didaktisk kategorisering bidrar til å forstå og gi forklaring på de konsistensproblemer våre analyser har avdekket når det gjelder læreplanens vesentlige områder. Læreplanreformer handler om et ønske om endringer i skolens kjerneoppgave, *undervising*, for å skape så gode vilkår som mulig for skolefaglig læring og allmenndannende prosesser. Å studere reformen i lys av didaktiske kategorier blir derfor helt sentralt i en evaluering av læreplanens vesentlige side og legges til grunn for våre analyser i kapittel 4, hvor hovedtemaet dreier seg om det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet.

«Videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet» er en overskrift i tiltaksplanen som lanseres i St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. I det første hovedavsnittet redegjøres det for styringssignalene. I kapittelets øvrige tre hovedavsnitt analyseres operasjonaliseringer av styringssignalene.

Gjennom utvikling av veiledninger ønsket Utdanningsdirektoratet å bidra med utviklingen av et felles læreplanspråk som har relevans for det lokale læreplanarbeidet. Våre analyser viser imidlertid en uklarhet med hensyn til hva som er ment med et felles læreplanspråk. Det er også uklart hva betegnelsen – lokalt arbeid med læreplaner – betyr.

I tillegg til de vesentlige aspektene påpeker vi også at veiledningene i liten grad rammer inn skoleeiernivået. Det er ingen differensiering mellom ulike typer lokale læreplaner utarbeidet av lokale aktører på ulike nivåer. Veiledningene synes i første rekke å rette seg mot lærere og usynligjør dermed det ansvaret som ble tillagt skoleeiernivå i de politiske bakgrunnsdokumentene.

I våre analyser påpekes en mulig forandring i styringssignalene om lokalt arbeid med læreplanene i 2009 og et oppdragsbrev i 2010 med vektlegging av en samlet implementeringsplan i 2011.

Dette er ikke uventet, ettersom en læreplanreform som er dynamisk og som varer over flere år, også er dynamisk når det gjelder styringssignaler, og dermed trenger en også dynamikk i operasjonaliseringene. Er det behov for et rammeverk for felles læreplanspråk i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. Dette er et spørsmål som stilles og drøftes i våre analyser av ulike styringssignaler og operasjonaliseringer.

Kunnskapsløftet: En pågående læreplanreform mellom kontinuitet og forandring

I kapittel 1 vises det til forskning som påpeker reformers kontekstbundethet. Læreplanen blir slik forstått ikke et resultat av rasjonelle beslutningsprosesser i utdanningssystemets styringslinje, men framkommer gjennom tolkningsprosesser. Hvordan en skoleeier eller en skole forholder seg til en reform, er avhengig av den eksisterende institusjonelle praksisen. I rapportens avsluttende kapittel forfølges dette perspektivet.

Et gjennomgående tema i våre analyser er at i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) framkom det et ønske om et skifte av læreplanmodell fra en innholdsorientert læreplan (L97) til en kompetanse- og målorientert læreplan (LK06). Ved å anlegge et institusjonsperspektiv stilles det spørsmål om det virkelig har skjedd en slik endring. Læreplanen som tekstgenre baserer seg på et språk eller en semantikk der fag spiller en konstituerende rolle. I samsvar med dette påviser vi at skolefaget fremdeles er et viktig strukturerende element i LK06. Det blir i læreplanverket påpekt at kompetansemålene er plassert innenfor rammen av skolefag og overgripende hovedområder, som samlet sett beskriver hva fagene handler om. Det blir også vist til høringsuttalelser som mener at reformen krever lærere med god faglig autoritet. Reformen blir forstått slik at den krever lærere med god faglig autoritet. Det er med andre ord en nær kobling mellom innhold og målbeskrivelser. Faget forblir et viktig element i LK06. Dette viser læreplanens bundethet til nasjonal kultur, framstilt i form av skolefag. For å forstå hvordan en reform skapes og tolkes, er det avgjørende å fange inn skolefagets institusjonelle kraft.

I kapittelet påpekes også at LK06 gir blandede styringssignaler. Den påviste ubalansen i styringssignaler er også påvist i andre rapporter fra den forskningsbaserte evalueringen av Kunnskapsløftet (jf. f.eks. Møller, Aasen og Prøitz, 2010). Tradisjonelle posisjoner i utdanningssystemet blir utfordret, og enkelte aktører får en mer sentral posisjon enn det de tidligere har hatt. Det kan påvises en ubalanse mellom profesjonell og politisk styring. Den kommer for eksempel til syne når Utdanningsforbundet uttaler seg med skepsis om den rolle skoleeierne er forventet å ha i implementeringen av reformen.

Om utskriving av rapporten

De tre forfatterne har sammen diskutert grunnlaget for og innholdet i Rapport 3 fra ARK-prosjektet. Selve utskrivingen av kapitlene er imidlertid fordelt på denne måten: Berit Karseth har hatt hovedansvaret for kapittel 1, men Erling Lars Dale og Britt Ulstrup Engelsen har skrevet deler av kapittelet. Erling Lars Dale er ansvarlig for kapittel 2, Britt Ulstrup Engelsen for kapittel 3 og Berit Karseth for kapittel 5. Kapittel 4 er skrevet av Erling Lars Dale og Britt Ulstrup Engelsen.

Erling Lars Dale har vært prosjektleder og har hatt hovedansvaret for gjennomarbeidelsen av sluttrapporten.

1. TEORETISKE OG ANALYTISKE PERSPEKTIVER

En evaluering av en utdannings- og læreplanreform kan sies å hvile på en premiss der reformens grad av vellykkethet knyttes til hvorvidt dens intensjoner operasjonaliseres og realiseres. Slik forstått er evalueringsoppdraget skrevet inn i en forventingslogikk om en lineær og hierarkisk styringsstruktur der vårt oppdrag innebærer en analyse av konsistenser /inkonsistenser i og mellom reformens intensjoner, virkemidler og operasjonalisering, hvor følgende spørsmål er sentrale:

1. Sender de ulike delene av læreplanverket ut samsvarende styringssignaler?
2. Er det samsvar mellom sentrale styringssignaler (grunnlagsdokumenter, læreplanverk og utlegninger) og signaler i lokale strategidokumenter?

For å belyse prosjektets problemstillinger har vi forfulgt ulike teoretiske og analytiske innfallsvinkler, men der et institusjonsperspektiv på læreplanen står sentralt. Vi starter med å knytte læreplanreformer til perspektiver på kunnskapssamfunnet og drøfter læreplanreformers og ulike læreplanmodellers legitimitet innenfor et komplekst kunnskapssamfunn. Deretter belyses forskningsbidrag som på ulikt vis bidrar til kunnskap om reformers transformering mellom ulike nivåer og aktører. I vår sammenheng er denne forskningen fruktbar for å forstå reformers transformering mellom sentralt og lokalt forvaltningsnivå. Videre i kapittelet redegjøres det for didaktiske planleggingsmodeller. Læreplanreformer handler om et ønske om endringer i skolens kjerneoppgave, undervisning for å skape så gode vilkår som mulig for skolefaglig læring og allmenndannende prosesser. Å studere reformen i lys av didaktiske kategorier blir derfor helt sentralt i en evaluering av læreplanens substansielle side. Før vi runder av kapittelet, trekker vi også fram noen historiske perspektiver som kaster lys over vår egen læreplanhistorie. Avslutningsvis problematiseres læreplanen som styringsinstrument ved å vise til forskning som har understreket læreplanens mangetydighet og preg av kompromisser.

Læreplan som institusjon

Schools are organized in terms of grades, subject areas, semesters, classes, and so on, but these organizational features are given stability and significance by the fact that they are institutionalized in the minds of participants-teachers, and students – and also in the minds of the public at large (Reid, 1999, 116).

Å betrakte skolens læreplan som en institusjon innebærer at den må forstås som innskrevet i forståelsesmåter og ideer der eksterne krefter og strukturer definerer læreplanens innhold og form slik at den dermed får støtte og legitimitet (ibid. s. 142). Læreplanen blir slik forstått ikke et resultat av rasjonelle beslutningsprosesser i utdanningssystemets styringslinje, men er snarere et resultat av hvordan skole er forstått og framsatt av ulike aktører med ulik kobling til utdanningssystemet, for som Reid hevder, med referanse til Meyer (1978), «only those forms and activities that have significance for external publics can, in the long run survive» (Reid 1999, s. 143). Med andre ord er en læreplanreforms legitimitet avhengig av at reformen anerkjennes som betydningsfull blant aktører som står utenfor både styringssystemet og skolens praksis.

Meyers institusjonsteoretiske tilnærming har som utgangspunkt at utdanningens rolle i det moderne samfunn er å bidra til konstruksjonen av en felles kulturforståelse. I en artikkel skrevet sammen med McEneney (Meyer og McEneney 2000) poengteres det at læreplanreformer representerer tilpasninger til institusjonelle endringer som er koblet til globale modeller. Dagens læreplanreformer må dermed ses i lys av noen generelle ideer. Meyers analyser viser at det skjer en institusjonalisering av læreplanideer der enkeltindividet ansvarliggjøres på en helt annen måte enn tidligere, og hvor læreplanmål knytter an til en verdensorden basert på likhet (nasjonalt så vel som individuelt), rasjonalitet og vitenskapelige begrunnelser. Han hevder at «In the emergent of world curriculum, older models of closed and conflicting national states, the primordial origins of national identities and the subordination of individuals to these states, are all greatly weakened» (s. 271). Ifølge Meyer (2000, s. 242) viser koblingen og støtten til globale modeller seg i nasjonale utdanningssystemer som «expand isomorphically around the world and which tie individuals into globalized models of modernity».

Dette perspektivet er interessant og fruktbart for å forstå hvordan utdanning i stadig sterkere grad inngår i en global kunnskapslogikk. Dette betyr at nye aktører og institusjoner på et overnasjonalt nivå griper inn i læreplanfeltet ved å utfordre tradisjonelle ordninger og tenkemåter. Læreplanen Kunnskapsløftet inngår i en global logikk der ikke minst komparative data gis omfattende autoritet i vurderingen av nasjonale utdanningsreformer (Karseth og Sivesind 2010).

Læreplanreformer i kunnskapssamfunnet

Utgangspunktet i det følgende er spørsmålet om hvordan en reform må konstitueres for å ha legitimitet innenfor et komplekst kunnskapssamfunn. Vi mener at *kunnskapssamfunnet* er et avgjørende begrep i analyser av Kunnskapsløftets læreplaner.

Vendingen mot læring og kompetanse

En inngang til dette temaet er boken *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet* (2004) av Andy Hargreaves. Hargreaves påpeker at ved århundreskiftet begynte en ny økonomi og et nytt samfunn å vokse fram fra asken av den gamle industrialismen (s. 35). Det sentrale i industrisamfunnet var produksjon av ting, mens i den postindustrielle økonomien er arbeidskraften i økende grad konsentrert om tjenesteytelser, idéproduksjon og kommunikasjon. Denne nye økonomien vil igjen være avhengig av at mennesker og institusjoner produserer kunnskaper, særlig innenfor naturvitenskap, teknologi, forskning og utvikling. Det postindustrielle samfunnet er et kunnskapssamfunn ved at kildene til fornyelse i stadig stigende grad er forskning. Samfunnets økonomiske tyngdepunkt ligger på kunnskapens område, med utdanningssektoren som en hovedsektor. Samfunnets grunnleggende økonomiske ressurs er ikke lenger kapittel eller arbeid, men i stedet er og blir det kunnskap. Med kunnskap forstås her en kunnskap forbundet med produktivitet og fornyelse. Det sentrale er at verdier skapes og at en anvender kunnskapen i arbeidet. De ledende gruppene i samfunnet vil derfor være kunnskapsarbeiderne.

En annen dimensjon ved kunnskapssamfunnet er å knytte kunnskap til informasjonsbegrepet. Kunnskap og informasjon forbindes til en voksende utbredelse, utvikling og sirkulasjon av globalisert elektronisk, databasert og digital informasjon. Hovedkilden i produktiviteten blir

her, ifølge Hargreaves, teknologien som frambringer, bearbeider og kommuniserer kunnskap og informasjon symbolsk. I informasjonssamfunnet inngår dem som har utdanning i arbeid der kunnskap knyttes til kommunikasjon, salg, markedsføring, rådgivning, konsulentvirksomhet, turisme og til organisering av arrangementer. Kunnskap blir, ifølge Hargreaves, mer en flytende ressurs som hele tiden ekspanderer og forskyver seg, enn en stabil fast størrelse. I et samfunn hvor stadig flere valg kan tas, og der preferansene ikke er gitt hos forbrukerne, kreves det at bedriftene nettopp blir lønnsomme ved å finne opp nye produkter og tjenester raskere enn sine konkurrenter. Overlevelse og konkurranse går sammen med kontinuerlige fornyelser, hvor hurtighet knyttes til dyktighet. Dermed gir det neste kjennetegn seg: lærende organisasjoner. De foretak som er best i kunnskapsøkonomien, er de foretak som fungerer som organisasjoner hvor nyskapere og markedsførere arbeider sammen. Medlemmene kommuniserer lett sammen innad i organisasjonen og har jevnlig tilgang til kunnskap utenfra. På den måten kan de frembringe og anvende nye tanker sammen. Organisasjonene blir på denne måten lærende ved å bygge opp evnen til å dele, skape og anvende ny kunnskap. Utfordringen er, som Hargreaves sier, at organisasjonen skaper både arbeidsgrupper og kulturer hvor denne gjensidige og spontane læringen kan blomstre (s. 39).

Utviklingen av kunnskapssamfunnet bringer ifølge Hargreaves læring inn som et hovedbegrep. Økonomisk suksess og evnen til kontinuerlig fornyelse, også av organisasjonen, avhenger av arbeidernes fortsatte evne til å lære selv og av hverandre. Det innebærer at det ikke er maskinkraft, men evne til å tenke, lære og skape nytt som er drivkraften i kunnskapsøkonomien. En taler derfor også om at kunnskapssamfunnet er et læringssamfunn. Anvendelse av kunnskap går sammen med å lære. «Knowledge Management in the Learning Society» blir et typisk uttrykk som også kan brukes om nye forventninger som stilles til utdanningssektoren, der barn må forberedes på kunnskapssamfunnet og dets økonomi. Å undervise i kunnskapssamfunnet skulle dermed, som Hargreaves (2004) påpeker, innebære at en i skolen vektlegger kontinuerlig læring, at en bygger opp kapasiteten til forandring, og at en fremmer læring også om læring. Mens Hargreaves er en kilde som primært referer til andres bestemmelser av kunnskapssamfunnet, er kunnskapssosiologen Nico Stehr en mer original bidragsyter til begrepsbestemmelse. Stehr (2005) taler om «kunnskapssamfunn». Også han viser til utviklingen av en kunnskapsbasert økonomi fra et industrisamfunn preget av fabrikker med bearbeidelse av produkter og råmaterialer. I en kunnskapsbasert økonomi er

ikke oppmerksomheten rettet mot tilgangen på råmaterialer, men på transformasjonen og distribusjonen av symbolske eller kunnskapsbaserte «inputs» (s. 212).

Informasjonsteknologien bidrar til en dematerialisering av produksjonen og redefinerer de sosiale funksjonene til tid og sted. Og den bidrar til tempoet i forandringer økes. Men Stehr bringer et annet moment inn i diskusjonen om kunnskapssamfunn. Han framhever utviklingen av det sivile samfunn hvor grupper har evne til å motsi, utsette og forandre på målene for samfunnets store institusjoner. Han tenker på at staten som en stor sosial institusjon har økt grad av problemer med å påtvinge eller gi instruksjoner og bestemme retningslinjer for de individuelle samfunnsmedlemmene. Aktørenes økte kunnskap minsker makten til samfunnets store institusjoner. Og denne økte evnen til at individer eller grupper kan hevde sine interesser, øker betydningen av den samfunnssektoren som kalles det sivile samfunnet.

Ved siden av kunnskapssamfunn er *kompetanse* et sentralt begrep i analyser av Kunnskapsløftets læreplaner. Hargreaves bruker ikke kompetansebegrepet i sine analyser. Men han viser implisitt til dets betydning. Han gjør det i et avsnitt med overskriften «å undervise i kunnskapssamfunnet». Her sier han at stadig flere regjeringer, forretningsforetak og pedagoger oppfordrer lærerne i kunnskapssamfunnet sterkt til å gå inn for læring i tråd med høye standarder. Og med høye standarder tenkes det at elevene oppnår kognitiv læring på et høyt nivå. Kognitiv læring innebærer at elevene ikke bare har tilegnet seg kunnskap, men skaper kunnskaper og anvender kunnskapen på uvante problemer, og at elevene formidler kunnskapen effektivt til andre (s. 47). I dette resonnementet bruker ikke Hargreaves ordet kompetanse, men han bruker dets begrepsinnhold. Kompetanse innebærer nettopp at en anvender kunnskapen kreativt, både i forhold til nye situasjoner og at selve kunnskapen kan omskapes. Stehr bruker heller ikke ordet kompetanse i sin utlegning av kunnskapssamfunnet, men han bruker et tilsvarende uttrykk. Han forbinder kunnskap i kunnskapssamfunnet med en «kapasitet til å handle» («knowledge as a Capacity for Action» (s. 305). Denne kapasiteten til å handle knytter han ikke bare til naturvitenskapene, men også til det han kaller «disciplines in the humanities» (s. 306).

I sin utlegning av kunnskapssamfunnet kommer Peter Jarvis (2007) mer eksplisitt inn på kompetansebegrepet. Jarvis knytter kombinasjonen av kunnskaper og ferdigheter til en

kompetanse. Kjernen i kompetansen oppstår når kunnskaper og ferdigheter integreres. Han påpeker at «education has become competency based» (s. 93). Grunnen er at tidligere var det bare en begrenset del av arbeidskraften i USA som brukte kunnskapen slik at deres evner kunne betraktes å representere en ekspertise innenfor området. En arbeidstaker med høyt ferdighetsnivå kunne betraktes som en ekspert. Det å ha ekspertise er blitt erstattet med det å ha kompetanse. Og kompetanse er for alle og enhver. Den omfatter evnen til å utføre en oppgave, og det omfatter evnen til å lære hvordan en skal lære å utføre en oppgave (s. 93).

Bringing knowledge back in: Et kritisk bidrag til læreplanforskningens vending

Michael Young, Robert Moore og Johan Muller reiser spørsmålet om kunnskapens plass i læreplanforskningen. Utgangspunktet er en sosiologisk kritikk av et sosialkonstruktivistisk teoriperspektiv. Young (2008), Moore (2004) og Muller (2000) argumenterer for en sosialrealistisk tilnærming til læreplanen. De stiller seg kritiske til vår tids sosialkonstruktivistiske tilnærming, der kunnskapens særegenhet og bundethet utdefineres og argumenterer for en sosialrealistisk posisjon der spørsmålet om hva som er gyldig kunnskap kommer i forgrunnen. De tre forfatterne erkjenner at kunnskap er sosialt produsert, men ikke bare det (jf. Moore 2000: 13). Kunnskapen har også en realistisk side som ikke må ignoreres i studier av blant annet skolefagene (Moore and Young 2001, Young og Muller 2010). Moore (2000: 32) sier det slik: «Knowledge is socially produced, but at the same time has the capacity to *transcend* the social conditions under which it is produced». Å forstå ulike kunnskapsformers strukturer er essensielt i læreplanarbeid. Dette aspektet påpekes ikke minst også av Erling Lars Dale. I flere av hans tekster understrekes betydningen av skolefaglig kunnskap og at elever integreres i gode skolefaglige læringsprosesser. Det overordnede er da ikke læringsutbytte i seg selv, hevder Dale, «men relasjonen mellom læringsutbyttet og at elevene integreres i det som kan betegnes som 'gode' læringsprosesser» (2008a, s. 77). «Gode» læringsprosesser knytter Dale til danning, som igjen knyttes til tre overordnede fenomener 1) kritisk og kreativ tekning, 2) selvstendighet og 3) ansvar (ibid. s. 131). Hvordan disse fenomenene behandles og avgrenses, må knyttes nært opp til det enkelte skolefag.

Dette betyr at kunnskap har en egenverdi utover sin sosiale nytteverdi. Ifølge Joseph Schwab kan ikke lærestoff, undervisningsmetoder og klasseromsorganisering basere seg ene og alene

på psykologiske og sosiale overveielser, kunnskapsstrukturene må også tas i betraktning. Han hevder at «If a structure of teaching and learning is alien to the structure of what we propose to teach, the outcome will inevitably be a corruption of that content. And we will know that it is» (Schwab 1978: 242). En drøfting av skolefagenes institusjonelle kraft, er sentralt i kapittel 5, og vi finner derfor den kritikken som reises av Young med flere, som nyttig, ikke minst i analysene av læreplanene som tekst der fagene utgjør et helt sentralt omdreiningspunkt. I framstillingen nedenfor presenterer vi imidlertid bidrag der kompetanse gis et innhold som fastholder skolefaglig innhold innenfor kunnskapssamfunnets innramming.

En redefinering av en kompetansebasert læreplan

En annen bidragsyter som bidrar til å nyansere forståelsen av kompetansebegrepet, er Linda Darling-Hammond (1997). Her trenger en å nyansere. I boken *The Right to Learn* framhever Linda Darling-Hammond (1997) at det som karakteriserte kompetansebasert utdanning i 1970-årene og resultatbasert utdanning i 1990-årene, var detaljbestemte atferdsmål. Hun knytter denne form for kompetansebasert utdanning til behaviorisme og til byråkratisering av utdanning. Hun bruker imidlertid begrepet kompetanse også i en annen sammenheng. Hun framhever at elevens kunnskaper og ferdigheter knyttes til hverandre slik at det utvikles det hun kaller «accomplished performance» (s. 112). Ut fra de teoretiske perspektivene som Darling-Hammond trekker opp, kan vi snakke om to ulike læreplaner knyttet til elevens kompetanse. Den ene er teknisk instrumentell og passer innenfor et byråkratisert utdanningssystem som igjen tilhører industrisamfunnet.

Men det er også mulig å knytte elevens kunnskaper og ferdigheter sammen på en slik måte at elevens kompetanse passer til kunnskapssamfunnets kompetansebehov. Hun påpeker at økt sosial kompleksitet krever at samfunnsmedlemmene kan forstå og vurdere vanskelige problemer og alternativer, og at de kan mestre kompliserte sosial systemer (s. 31). Hun framhever nettopp at skolene i mye sterkere grad enn hva som nå er tilfelle, må øke tilbudet for utvikling av elevenes intellekt. Skolene bør bli mer fokusert på å utvikle nettopp elevenes «understanding and competence» (s. 32). Darling-Hammond knytter slike utdanningsmål til bruk av «higher-order cognitive function». Disse funksjonene er kjennetegnet ved elevenes

evner til å vurdere, analysere, trekke synteses og utvikle argumenter, ideer, og at elevene skal anvende disse ferdighetene i meningsfulle kontekster (s.109).

Denne diskusjonen om forståelse og kompetanse i kunnskapssamfunnet kan bringes videre ved referanser til Jürgen Habermas (1981). Habermas omtaler en utvikling på det kulturelle planet hvor innholdet går i retning av det han kaller **formale elementer**. Han knytter formale elementer til *kommunikasjonsforutsetninger*, framgangsmåter for argumentasjon og abstrakte grunnverdier. Vi kan fastholde at formale elementer forstås, i en utdanningssammenheng, innenfor og i tilknytning til ulike skolefags innhold. Perspektivet i en analyse av Kunnskapsløftet blir at en ikke har en egen opplæring i kommunikasjonsforutsetninger, for eksempel de grunnleggende ferdigheter, men at formale elementer inngår, på ulike måter, i de ulike skolefagene. Og kommunikasjonsdeltakernes kunnskapsressurser er avhengige av at de har språk for og kan bruke kunnskap i sin kommunikasjon om for eksempel tall, geometri, måling, statistikk og vitenskap, om fenomener og stoffer, at de kan forstå hva mangfold i natur innebærer, har språk for teknologi, design og arkitektur, og har utviklet forståelse for kropp og helse, mat og helse, og for politikk, demokrati og kultur.

Abstrakte grunnverdier som *kompetanse til kommunikasjon* er avhengig av faglig innhold for å kunne utvikles, men er ikke bundet til et konkret og spesifikt innhold. Skolefaglig læring kan utvikle elevens kunnskapsressurser. Hovedperspektivet er at elevenes integrasjon i skolefaglige læreprosesser bidrar til å utvikle deres egen vilje. Motivasjonen for deres handlinger kan, om utdanningen er vellykket, få mer karakter av det Habermas kaller diskursive former. På idealisert vis tilsier det, med Habermas som referanse, at utdanningen fremmer «danningsvirksomme atferdsmønstre».

Dale (2008) fremmer følgende resonnement: Lykkes utdanningen med å fremme atferdsmønstre for virksom danning, vil resultatet være at elevene som voksne blir selvstendige og kjennetegnes av ansvarlighet. Elevene har som voksne tilegnet seg **generaliserte handlingskompetanser**, både i skolefaglig læring, i sitt yrke og i det og de samfunn de er medlem av og deltar i. Stabiliteten i deres liv er knyttet til kommunikasjonsforutsetninger som ikke er fastlåst til et konkret og lokalt innhold. Det tilsier at motivasjonen for forståelse og deltakelse for konsensusdanning i mange sammenhenger i

både familie, samfunn og yrke i siste instans støtter seg på det Habermas kaller «de bedre arguments autoritet». De kan, også som voksne, forandres, og de kan, alt etter ulike kontekster som de inngår i, avstemme sine individuelle livshistorier til kollektive livsformer. Deres motivasjon for deltakelse er rasjonelt betinget.

Kunnskapssamfunn som samfunnskontekst, og utvikling av elevenes kompetanser som et hovedtema, kan bringes sammen i analyser av utdanningsreformer. Et bidrag til slike analyser finner vi i Michael A. Rebell og Jessica R. Wollfs bok *Moving every child ahead* (2008), hvor de påpeker behovet for å begrepsbestemme komponentene i «meaningful educational opportunity» for alle. Deres utgangspunkt er utdanningsreformen i USA, *No Child Left Behind* fra 2002, som de hevder er for snever, da den representerer en for ensidig vektlegging på resultater. Ifølge Rebell og Wolff vil de kunnskaper og ferdigheter som vil være essensielle for at elevene skal kunne fungere produktivt i det 21. århundre, måtte ha referanse til både kunnskapsøkonomiens globalisering og elevenes deltakelse som samfunnsmedlem i et demokratisk samfunn. De forbinder kunnskaper og ferdigheter med det å bli kompetent, og knytter elevenes kompetanser ikke bare til lesing, matematikk og vitenskap, men også til fremmedspråk, samfunnskunnskap, økonomi, kunst, historie og geografi (s. 69). Skolefagene skal bidra til å gjøre elevene i stand til å ta «informed choices with regard to issues that affect them personally or affect their communities, states and nation». Utdanningen skal ikke utvikle primært «intellektuelle verktøyer» i seg selv, men de skal nettopp bidra, som vi har antydnet ovenfor med referanse til Darling-Hammond (1997) og Habermas (1981), til at elevene kan vurdere komplekse spørsmål og har tilegnet seg tilstrekkelig sosiale og kommunikative ferdigheter til å kunne arbeide godt med andre og kommunisere ideer til en gruppe (s. 70).

Ovenfor har vi presentert overordnede teoretiske perspektiver på kunnskapssamfunnet og hva et kompetansebegrep innenfor en slik samfunnsramme må inneholde. Utgangspunktet har vært et spørsmål om hvordan en reform må konstitueres for å ha legitimitet innenfor et komplekst kunnskapssamfunn. En *kompetansebasert læreplanmodell* er som nevnt over, målorientert og karakterisert av nytte- og yrkesorientering, og passer til industrisamfunnet. Instrumentalistiske beskrivelser i modellen kommer fra økonomiske og sosiologiske beskrivelser av skolen som objekt for investeringer for vareproduksjon. Skolen beskrives ut fra funksjon og effekter, ikke minst relatert til samfunnets økonomiske system. Modellen er

gjærne forbundet med behavioristiske atferdsbeskrivelser av enkle, tekniske ferdigheter som elevene instrueres i gjennom trening og drill. Denne modellen passer ikke som utgangspunkt for å analysere en læreplanreform i kunnskapssamfunnet.

En annen læreplanmodell er innholdsorientert og knyttes til skolefag og til en akademisk basert modell. *Den innholdsorienterte modellen* forbindes gjerne med fag- og kunnskapsbasert læreplan og med begreper om klassisk og liberal humanisme. Det typiske her er å framheve distinkte kunnskapsformer forbundet med disipliner og fagområder som omhandler språk, filosofi og teologi, matematikk og naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fagområder (jf. Ross, 2000, s. 102). Disse fagene har en historie som fastholdes i en læreplantekning, gjerne med en terminologi om *kognitivt innhold* sammenholdt med *teorifag*. Den klassiske, akademiske og liberale utdanning vil dermed representere *kunnskap*.

Disse to modellene speiler et analytisk skille der en innholdsorientert modell framstår som en kunnskapsmodell og passer de akademiske fagene, mens den målorienterte læreplanmodellen blir en modell for tekniske, praktiske fag. Disse fagene er som nevnt, preget av og knyttet til instrumentalistiske ferdigheter. På den måten er det underforstått at tekniske, praktiske ferdigheter ikke har et kognitivt innhold forbundet med innsikt og forståelse. Et skille mellom kunnskap og teorifag på den ene siden og praktiske fag på den andre siden, oppstår. Skillet tilsier at de praktiske fagene ikke blir forankret i kunnskaper. Denne dualistiske læreplantekningen mellom skolering i teori og opplæring i ferdigheter uten kunnskapsaspekter, passer til industrisamfunnets skille mellom ledelse med skolert teori og instrumentelt og mekanisk orientert lønnsarbeid.

Skillet kan imidlertid kritiseres ut fra de kildene som er nevnt foran. Her er perspektivet å kombinere kunnskaper og ferdigheter med elevens kompetanse i ulike skolefag. Læreplantekningen i 1990-årene representerte en overgang fra kunnskap til kompetanse hvor innhold blir mindre viktig. Det er gode grunner til å være oppmerksom på farer for teknisk instrumentalisme (Dale 1972, Karseth og Sivesind 2009). Vi kan også vise til Linda Darling-Hammond (1997, 2010). Men det er viktig å fastholde som *mulighet* at kompetansemål *kan* knyttes til skolefaglige læreplaner slik som kildene vi har referert til ovenfor, gjør. Opp mot

denne todelingen av læreplantenkningen mellom innholds- og ferdighetsorienterte læreplaner kan en framheve John Dewey (2007) som et godt utgangspunkt for læreplantenkning i tilknytning til et demokratisk kunnskapssamfunn. I *Democracy and Education* (2007, opprinnelig 1916) ser Dewey på skolen som samfunnsinstitusjon i sammenheng med utviklingen av industri med dens relasjoner mellom kapital og arbeid (2007, s. 231). Han presenterte i 1916 et idealistisk utdanningsprogram, ikke minst i avsnittet «present opportunities and dangers». Hans perspektiv var å rekonstruere skolen i lys av det som kunne være, men som ikke var en sosial realitet. Skolen skulle *ikke* være en forlengelse av industriens funksjonsmåter med teknisk og mekanisk effektivitet (s. 229- 234). Deweys program for sosial reorganisering av skolen kan sies å samsvare mer med samfunnets behov nå i kunnskapssamfunnet enn for 100 år siden, ved industrisamfunnets utvikling. Dewey var for eksempel interessert i å velge ut aktiviteter i skolen for å *lede* elevens læring. For at eleven skal lære i skolen, kan undervisningen i skolen ikke gjenta hverdagslivets tilfeldige læring. Om en i skolen reproducerer de eksisterende industrielle betingelsene, vil ikke de forskjellige samfunnsyrkenes intellektuelle potensial bli ivaretatt. I et kapittel om «vocational aspects of education» framhevet Dewey i 1916, historie som bakgrunn for at framtidige yrkesansatte forstår sin egen samtids samfunnsbetingelser. Han fremmet vitenskap som del av arbeidernes forståelsesgrunnlag av industrien. Og han fremmet tidsaktuelle tanker om systematisert kunnskap i økonomi, samfunnskunnskap og politikk som grunnlag for framtidige arbeideres samfunnsdeltakelse. Dewey representerer ikke en teknisk instrumentalisme. Han påpekte skillet mellom teknisk effektivitet og en kompetanse som ikke er begrenset til teknisk effektivitet, men er forbundet med *innsikt* i industrisamfunnets sosiale betingelser (s. 233-234).

Det er mulig å utvikle læreplaner som fremmer læreplaner i skolefag med kompetansemål, som får sin begrunnelse i individets danning i et komplekst og demokratisk samfunn, og ikke i økonomisk instrumentalisme. Vi kan her igjen vise til Darling-Hammond og til Habermas som eksponenter for teoretiske perspektiver som kan brukes i en analyse av Kunnskapsløftet.

Dette bringer oss også over til det siste problemet vi tar opp: elevvurdering. Den innholdsorienterte læreplanmodellen under industrisamfunnet var historisk sett normrelatert i sin vurdering av elevens faglige prestasjoner. Normrelaterte vurderingsformer fungerte

samfunnsmessig i industrisamfunnet. Vurderingen hadde som funksjon at mange elever skulle velge bort skolegang på et tidlig stadium, slik at et mindre elevtall av et kull gikk videre til videregående skole (jf. også Darling-Hammond, 1997, s. 29). Det kan derfor stilles spørsmål ved om en slik vurderingsform er funksjonell i et kunnskapssamfunn som mer eller mindre forutsetter at alle elever fullfører en utdanning på videregående skolenivå. Den andre vurderingsmåten, den kriterieorienterte som kan plasseres innenfor den typiske kompetansebaserte læreplanmodellen, er også mangelfull. Om kompetanse kan reduseres til atferdsmål som kan standardiseres slik en kan gjøre det i forbindelse med kjøreskoletester og tester for å kunne svømme. På den måten låses kriteriebaserte tester til instrumentelle, tekniske ferdigheter. Følgelig blir for eksempel forståelse og kritisk tenkning i skolefag fenomener som er sentrale i kunnskapssamfunnet, utenfor den kriteriebaserte vurderingen.

I det videre arbeidet med vurdering trenger en å sette vurdering av elevens kompetanse i relasjon til elevens videre skolefaglig læring. Dale (2008) argumenterer for at vurdering av elevens skolefaglige kompetanse kan gå sammen med en gjennomtenkning av gradert læringsstøtte for elevens videre læring. Det sentrale i perspektivet til Dale er at undervisningen gjennomføres i spennet mellom læreplanens formaliserte studieforløp og elevenes læreforutsetninger. Det innebærer at læreplanens krav transformeres i undervisningen til realistiske, men utfordrende forventninger. Sagt annerledes: Mangelfull skolefaglig læring på tidlige trinn vil skape problemer med gjennomføring på et senere trinn. Elevens læringserfaring er et egnet begrep å arbeide videre med. For at læringserfaringer får mening gjennom et formalisert studieforløp, med begynnelse og slutt, med opptaks- og avgangskriterier (Karseth, Sivesind 2009), fordres det *kontinuitet* i læreprosessen.

Denne progresjonen kan knyttes til skolefagenes sentrale begreper og strukturer innenfor fagenes ulike hovedområder. Begreper og kunnskapsstrukturer kan fordypes. Dermed *kan* elevens faglige kunnskap økes i sin kompleksitet gjennom utdanningsforløpet. Elevens skolefaglige læring kan forstås som *systematisert kunnskap*. Systematiseringen kjennetegnes av abstraksjon, generalisering og formulering av kunnskap innenfor de ulike skolefagene. Begrunnelsen for elevens skolefaglige læring fins blant annet i undervisningens virkning på eleven. Utvikling av elevens bevisste oppmerksomhet, logiske hukommelse, evne til å sammenligne og differensiere og til viljestyrt kontroll – kan utvikles ved hjelp av ethvert

skolefag. Denne utviklingen representerer *en forestilt mulighet* og innebærer at skolefaglig undervisning med mål og innholdskomponenter *kan* bidra til elevens kompetanseutvikling og til elevens dannelsesprosess i kunnskapssamfunnet.

Institusjonalisering på lokalt nivå

Det som kan bli realisert, blir ikke nødvendigvis realisert. Et makro-sosiologisk institusjonsperspektiv er, i tråd med Meyer, et viktig bidrag for å forstå de oppskrifter, begreper og skript som gis legitimitet i utdanningspolitikken. Men når det gjelder å fange inn aktører og organisasjoners atferd og reaksjoner, kommer imidlertid dette perspektivet til kort, og et mer prosessorientert institusjonsteoretisk blikk er nødvendig. Innenfor en slik tilnærming rettes oppmerksomheten ikke mot det som eksisterer som en forestilt mulighet, men mot hva som mer skjer i praksis når en reform møter en organisasjons normer og konvensjoner (Czarniawska, 2008). Hvordan en skoleeier eller en skole forholder seg til en reform er avhengig av den eksisterende institusjonelle praksisen. Innenfor et slikt perspektiv blir studier av hvordan reformen oversettes til å stemme overens med gjeldende forståelser og tro, viktig. Denne tilnærmingen er veletablert innenfor læreplanforskning, ikke minst gjennom studier av skolekultur og skolekoder (jf. Arwifedson 1986, Berg 1995, Svingby 1979). Til tross for iverksetting av ulike integrerende prosesser og strategier vil enhver reform framheve forskningen preges av en rekke differensierte saksområder og nedslagsfelt.

Reformer møter problemer når de møter det lokale forvaltningsnivået, den enkelte skole og den enkelte lærer (se Møller mfl. 2009). Et problem som ble påpekt i vår første rapport (Engelsen 2008a), var at så langt i prosessen var de lokale strategidokumentene utviklet på forvaltningsnivå (skoleeier), i for liten grad formulert som arbeidsredskaper for å møte de problemene som eksplisitt ble uttrykt i reformdokumentene på sentralt nivå. Riktignok viser strategidokumentene til temaer og problemer framsatt i de sentrale reformdokumentene, men det kan mer betraktes som en «fasade» som tilfredsstiller krav fra utdanningsmyndighetene (jf. Engelsen 2008a, 2009) enn at de representerer forsøk på aktivt å operasjonalisere reformens intensjoner. I forlengelse av dette drøfter vi strategidokumentene på skoleeiernivå i lys av Balls begrep om «fabrication». Reformen er aldri direktiver ovenfra som enkelt kan institusjonaliseres på et lokalt nivå. Derimot tolkes og omtolkes reformsignalene lokalt.

Reformer er med andre ord ikke statiske, men reformuleres og forhandles blant ulike aktører på ulike nivåer (jf. Nespor 2002). Tyack og Tobin (1994) formulerer det slik: «Reformers believe that their innovations will change schools, but it is important to recognize that schools change reforms» (s. 478). Goodson og Hargreaves (2006) viser i sine casestudier fra videregående skoler i USA og Canada at hvordan reformer får gjennomslag og feste i en enkelt skoles diskursive didaktikk, ikke minst er avhengig av særtrekk ved elevgrunnlaget, skolens lærergenerasjon, skolens lederskap og skolens relasjon til andre skoler. Endringers bærekraftighet, påpeker de, må analyseres i sin politiske og historiske sammenheng. Vi går ikke inn på skolenivået i våre analyser, men vi mener likevel at forskningen knyttet til implementeringsproblematikk også er relevant for å forstå reformens transformering mellom sentralt og lokalt forvaltningsnivå. Videre er en historisk tilnærming nødvendig ikke bare for å forstå implementering av reformer, men også for å forstå *selve* læreplankonstruksjonen slik den framstår på formuleringsarenaen. Dette er helt sentralt for å forstå reformens grunnlagsdokumenter.

Et forskningsbidrag som går enda lenger i å påpeke manglende sammenheng i reformer, finner vi i forskningen som legger an et systemanalytisk perspektiv med klar referanse til Luhman (Bachmann 2005). I denne forskningen påpekes de ulike systemenes autonomi (politikk, administrasjon, skolepraksis) og selvreferanse. Haft og Hopmanns forskningsprosjekter (se Haft og Hopmann 1989, 1990, Hopmann 1991a, b) knyttet til framveksten av en statlig læreplanforvaltningen i Tyskland, er et bidrag som til dels kan ses innenfor et slikt perspektiv. De identifiserer bestemte differensieringsstrategier (lisensiering, oppdeling og segmentering) som ses som et viktig middel for å opprette kontroll innenfor et stadig mer komplekst område. Dette begrepssystemet som utvikles for å forstå læreplanen i et administrativt perspektiv, er også benyttet for å analysere norske reformer (se Gundem 1993a).

Hvorvidt en ny læreplan fører til endring, avhenger av at lærere velger å gi den innpass i eget arbeid. Dette var en konklusjon i Bachmanns analyser knyttet til L97-reformen. Sentralt i hennes prosjekt var studier av muligheten for henvisning og tilkobling mellom de ulike nivåene (systemene), ikke minst gjennom formidlingstiltak (sekundære læreplanbindinger) slik som kompetanse, læremidler og evalueringsarbeid. Det at en læreplan er avhengig av

innpass på denne måten, påpeker Bachmann, viser at den inngår «i en kontinuitet i skolens kommunikasjon og utvikling, snarere enn å skape oppbrudd og endring» (Bachmann 2005, s 444).

Sivesinds arbeider understreker også læreplanens kontinuitet (2008) og viser hvordan skolereformer og ikke minst læreplaner først og fremst har en strukturerende og stabiliserende funksjon, utformet for å skape likeverdige utdanningstilbud for elever uavhengig av bosted, kjønn, religion og sosioøkonomisk status, men hun viser også hvordan forskningen endrer betydning gjennom historien, avhengig av læreplanarbeidets institusjonaliserte form. Dette viser seg ikke minst i den globale standardiseringen på tvers av landegrenser som nå finner sted (jf. Meyers argument over).

Didaktiske planleggingsmodeller som utgangspunkt for evalueringen

Utgangspunktet for evalueringen er at Kunnskapsløftet som reform innebærer innebærer en intensjon om en grunnleggende omlegging av utdanningsvirksomheten i tråd med nye oppsatte prinsipper og målformuleringer. En evaluering av reformen innebærer dermed et viktig grep for myndighetene for å kontrollere hvorvidt reformens iverksetting og utvikling er i tråd med politisk definerte mål (Lundgren 1990). Evalueringsoppdragets premiss er en tiltro til at det er mulig å planlegge endring og å styre utdanningssystemets didaktikk på en rasjonell måte. Forskningens oppgave blir dermed å bidra til et rasjonelt planlagt skolesystem. Vi har lest vårt oppdrag delvis inn i en slik tankegang.

Tylers rasjonale (1949), Tabas læreplanmodell (1962), Goodlads begrepsapparat (1979), Schwabs anbefalinger for lokalt læreplanarbeid (1983) så vel som norske bidrag slik som Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstekning (1978) og Dale og Wærness sine sju grunnleggende kategorier for et differensiert opplæringsforløp (2003), representerer analytiske kategoriseringer som kan benyttes i læreplanutvikling. I evalueringssammenheng vil disse modellene kunne bidra til å avdekke hvorvidt en reform implementeres i tråd med oppsatte mål og prinsipper.

I vår sammenheng benyttes Bjørndal og Liebergs modell i analyser av læreplan (Bjørndal og Lieberg 1978, Engelsen 2008a). Denne modellen ble utviklet først og fremst som en undervisningsplanleggingsmodell og rettet seg slik sett mot lærerarbeidet. Modellen har imidlertid senere vært brukt for læreplanutvikling og læreplanevaluering. Vårt utgangspunkt for å holde fast i Bjørndal og Liebergs modell, er dens anvendbarhet for analyse av ulike didaktiske kategorier. Som vist til i rapport 1 er det kategoriene mål, innhold, arbeidsmåter, og elevsyn som analyseres.

Didaktiske planleggings- og evalueringsmodeller bidrar som nevnt til å fastholde blikket på læreplanens substansielle området (jf. Goodlad 1979) og dermed til å avdekke hvorvidt en reforms didaktiske rasjonale framstår som entydig, og om de virkemidler som stilles til rådighet for implementeringen, er adekvate. Slik forstått vil evalueringen bidra med å skaffe kunnskap til utdanningsmyndigheter som kan danne grunnlag for å opprettholde, endre eller justere sider ved reformen. En forutsetning for evalueringen er dermed en rasjonalitet som bygger på en antakelse om lineære sammenhenger og et mål om entydighet. Dersom A så forventes B dersom virkemiddel C er adekvat. En slik tankerekke er til dels fulgt i analysene i rapport 1 som dokumenterer inkonsistens i styringssignalene samt inadequate virkemidler for operasjonalisering på lokalt styringsnivå. Analysen bidrar til å forklare manglende samsvar gjennom å avdekke utydelige styringssignaler, upresis informasjon, mangel på adekvate virkemidler og manglende kompetanse på lokalt styringsnivå.

I tillegg til en analyse av de didaktiske kategoriene nevnt foran, etableres en kategori som fanger inn intensjoner knyttet mer direkte til hvordan læreplanarbeidet er tenkt realisert. Fokuset her er sammenhengen mellom det styringssignalene omtaler som lokalt læreplanarbeid på den ene siden, og om skolen som lærende organisasjon på den andre siden.

Læreplanteorien løfter fram tre forståelser av lokalt læreplanarbeid. Den lokale virksomheten kan for *det første* skje i form av en læreplananalyse. Læreplananalyse kan bli forstått snevert eller vidt. Snevert forstått dreier det seg om å finne fram til den ene rette forståelsen av den nasjonale læreplanen. Vidt forstått dreier analysen seg om å fastslå hvor stort handlingsrom den nasjonale læreplanen egentlig gir de lokale aktørene. For *det andre* kan man se den lokale virksomheten som en videreutvikling av den nasjonale læreplanen. De lokale aktørene blir på

en måte medarbeidere i læreplanutviklingen. Dette forutsetter at de lokale aktørene er profesjonelle. Videre må de ha et adekvat «læreplanspråk» og adekvate modeller for den lokale læreplanutviklingen. For *det tredje* kan det lokale læreplanarbeidet foregå som en praktisk utprøving av den nasjonale læreplanen. De lokale aktørene kan prøve ut hvorvidt læreplanens retningslinjer og anbefalinger lar seg gjennomføre med de lokale rammebetingelsene og med de lokale elevenes læreforutsetninger. Endelig påviser vi at lokalt læreplanarbeid – enten det dreier seg om lokal videreutvikling eller lokal utprøving – stiller bestemte krav til læreplantekstens utforming. Den må være utformet slik at den gir et godt grunnlag for den lokale virksomheten. Begrunnelser for læreplanens retningslinjer og anbefalinger må komme tydelig til uttrykk, samtidig som det må formuleres prinsipper for planlegging ut fra læreplanen og for empirisk utprøving av sider ved den.

Våre analyser av lokalt læreplanarbeid i denne rapporten tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets veiledning for lokalt læreplanarbeid, som betraktes i lys av hvordan lokalt læreplanarbeid er forstått historisk så vel som teoretisk. Stenhouse er en sentral kilde i våre analyser av lokalt læreplanarbeid. Valget av Stenhouse finner vi fruktbart, da hans oppsats legger til grunn en desentralisert læreplanmodell der de profesjonelle aktørene gis betydelig myndighet. Hans perspektiv kan dermed sies å være i tråd med intensjonene presentert i Kunnskapsløftets grunnlagsdokumenter (jf. St.meld. 30 (2003-2004)). Synspunktene til Stenhouse (1975) innebærer at lokale aktører prøver retningslinjene i et sentralt gitt læreplandokument mot lokale betingelser for undervisning og læring. Stenhouse tok utgangspunkt i to synsvinkler på læreplanen (curriculum): På den ene siden har vi å gjøre med læreplanen som en beskrivelse av *intendert undervisning*. På den andre siden har vi å gjøre med læreplanen som *faktisk realisert undervisning*. Det sentrale problemet for læreplanstudier, sa Stenhouse, er gapet mellom våre ideer og aspirasjoner for undervisning og våre forsøk på å realisere dem. Han stilte et spørsmål: Hvordan kan dette gapet fylles? Hans svar var at dette gapet kunne bli redusert ved at lærere – enkeltvis og i samarbeid – utviklet en forskerholdning eller en prøvende holdning til retningslinjene i det sentralt gitte læreplandokumentet. Man måtte lokalt se på læreplanens retningslinjer som et sett av hypoteser som skulle bli prøvd ut i undervisningspraksis. De generelle retningslinjene må bli prøvd ut og eventuelt verifisert under vanlige undervisningsbetingelser.

Hvis lokale aktører skal kunne være medarbeidere i læreplanutviklingen (Ben-Peretz, 1990) eller fungere som «forskere» på gjennomføringen av læreplanen (Stenhouse, 1975), forutsetter dette en læreplantekst som tilfredsstillende visse kriterier. Disse kriteriene gjelder enten det dreier seg om lokal tilpasning av læreplanen eller lokal utforming av læreplanen, det vil si enten det dreier seg om lokalt læreplanarbeid eller lokalt arbeid med læreplanen. Læreplanforskere har i liten grad rettet oppmerksomheten mot læreplanteksten og de krav den må tilfredsstille for å være et godt redskap for det lokale læreplanarbeidet. Stenhouse satte imidlertid allerede i 1975 opp kriterier som læreplanteksten måtte tilfredsstille for å kunne bli en god brukstekst for lokale aktører. Vi kjenner ikke til noen andre læreplanforskere som har satt opp slike kriterier og tar derfor utgangspunkt i Stenhouses kriteriesett. Hovedpunktene i dette kriteriesettet var følgende:

A. Grunnlag for planlegging:

1. Prinsipper for valg av innhold
2. Prinsipper for utvikling av en undervisningsstrategi
3. Prinsipper for sekvensering
4. Prinsipper som gjør individualisering (Britt Ulstrup Engelsen: i dagens terminologi ville vi si tilpasset opplæring) mulig

B. Grunnlag for å studere undervisningen empirisk

1. Prinsipper som grunnlag for å studere og vurdere elevframgang
2. Prinsipper for å studere og vurdere lærerframgang
3. Veiledning om implementering av læreplanen i ulike sammenhenger
4. Informasjon om virkningen i ulike sammenhenger; årsaker til variasjon i virkning

C. Begrunnelse

1. Formulering av intensjon på en slik måte at det gjør kritisk gransking av læreplanen mulig (Engelsen, 2000, s. 74; se også Stenhouse, 1975, s. 5)

Disse kriteriene kommer også til uttrykk gjennom Stenhouses definisjon av læreplan (eng. curriculum): « et forsøk på å kommunisere de vesentligste prinsipper og trekk ved et pedagogisk forslag på en slik måte at det kan gjøres til gjenstand for kritisk gransking og lar seg overføre til pedagogisk praksis» (oversettelse ved Gundem, 1998, s. 207).

Læreplanteksten må altså tilfredsstille to kriterier: 1) Begrunnelsesunderlaget må komme tydelig til uttrykk, slik at teksten kan gjøres til gjenstand for problematisering og kritisk

undersøkelse. Den nasjonalt gitte læreplanen må bli utformet slik at den inviterer til kritisk prøving – ikke til ukritisk akseptering. 2) Det skal være mulig å overføre anbefalinger og retningslinjer i den nasjonale læreplanteksten til opplæringspraksis. De generelle retningslinjene må bli prøvd ut og eventuelt verifisert under vanlige undervisningsbetingelser. For Stenhouse innebærer dette at en læreplan ikke kan være fastlåst, men kommunisere «the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice» (ibid. s. 2).

I et utdanningssystem med desentraliserte avgjørelser ville den enkelte skolen bli et senter for læreplanutvikling, men samtidig ville man stå overfor et problem, påpekte han: Hva slags hjelp og veiledning ville være best egnet for å øke de lokale aktørenes valgmuligheter? Stenhouse presenterte mulige løsninger på dette problemet. Han avviste alle løsninger som gikk ut på å tilby de lokale aktørene ferdiglagede undervisningsopplegg.

One model is that of the supermarket. We place competing products on the shelves. The school then has a choice among these products. It may opt for the curriculum A or the curriculum B. Each curriculum will have its own identity, though it offers alternatives within itself, being more of a construction kit than a finished product which must be accepted as a whole. It may be that the kit includes variations so that the ultimate outcome is a choice rather like those offered by car manufacturers – you may have various bodies, various degrees of luxury, and various powers of engine – or it may be more flexible still, more like a Meccano set from which many different things can be built. But even in this, the most flexible case, the choice offered is primarily one between products: Meccano or Lego? (Stenhouse, 1975, s. 123f)

Stenhouse avviste med andre ord produktorienterte løsninger på de lokale aktørenes valgproblemer. Han mente at valg mellom ulike ferdige produkter til bruk i undervisningen ikke bidro til kompetanseheving hos lærerne. Selv foretrakk han veiledninger som inviterte lærerne til å prøve ut råd og retningslinjer i en læreplan for å se om de fungerte under ulike klasseromsbetingelser og for elever med ulike læreforutsetninger (se ovenfor). En annen mulighet var veiledninger som tilbyr «principles for the development of curricula in a particular area and provides units of material which serve as examples of these principles in action, but do not, and are not intended to, provide the raw materials of a fully structured curriculum» (Stenhouse, 1975, s. 4). Veiledninger som på denne måten kombinerer informasjon om de prinsippene som ligger til grunn for en læreplan med eksempler på undervisningsopplegg, er imidlertid også produktorientert, påpekte han. Han mente likevel at slike veiledninger i større grad ville kunne bidra til lærernes kompetanseheving. Dette fordi de

kunne legge et grunnlag for lokale aktørers egen utforming av lokale planer og undervisningsopplegg. Dermed kunne de i noen grad bidra til utvikling av lærerprofesjonaliteten.

Stenhouses bidrag understreker at læreplanreformer må forstås kontekstuellt og at de preges av kompromisser, noe som igjen skaper et relativt åpent tolknings- og forhandlingsrom.

Implementeringsproblematikken kan dermed ikke kun forstås ut fra hvorvidt verktøyene og midlene som tas i bruk, er adekvate og gyldige. Det handler like mye om hvordan reformen konstitueres innenfor etablerte sosiale institusjoner og strukturer. Et sosiologiske historisk teoritilfang er dermed også sentralt i dette prosjektet for å søke forklaringer på manglende sammenhenger som går utover en rasjonell planleggingslogikk.

Læreplanhistoriske perspektiver

Man kan spørre: Hva karakteriserer – samfunnsmessig og utdanningsmessig – de periodene der man satser / ikke satser på lokalt læreplanarbeid? Kirsten Sivesind (2008) har gjort en meget grundig studie av den norske elementærskolens læreplanhistorie. Hun beskriver sin forskningsinteresse på denne måten «how curriculum-making creates the space for decisions about the aims and content of schooling» (Sivesind, 2008, s. 440) – en forskningsinteresse som i høyeste grad er relevant for drøftingene i denne rapporten.

I vårt land var lokalt læreplanarbeid vanlig helt fra elementærskolen ble startet i 1739, og i de første ca. 200 år av denne skolens historie. Med støtte i Dokka (1988) og Gudem (1993a, 1993b), uttaler Sivesind: «Following the School Act from 1989, (Lov av 1989), the state's power to sanction municipalities with regard to the preparation and planning of the school curriculum was limited. It was actually the local school boards that made decisions about both the goals, and content for schooling purposes» (Sivesind, 2008, s. 222).

Innstramminger i det lokale læreplanarbeidet ser ut til å skje når man blir bekymret for nivået i skolen og derfor vil skjerpe kravene. Slike bekymringer og innstrammingsbestrebelser har kommet til uttrykk særlig i to tidligere læreplaner – N39 (med L60) og L97.

Fra 1890 og fram til og med N39 (og Forsøksplanen) hadde man en klar ambisjon om at Landsfolkeskolen skulle bli jevn god med byfolkeskolen (jf. Eckhoff, 2001; Imsen, 2002). Folkeskolen – både på landet og i byene – skulle kunne være et grunnlag for videre skolegang. Enhetsskolebestrebelsene som preget vårt land fra rundt midten av 1800-tallet trakk i samme retning. «Traditionally, curriculum documents were defined locally ... The local school board approved local school plans. However along with the establishment of a unified school system (*enhetsskolen*), there was a need for centralised control in curriculum-matters, although this was a controversial decision» (Sivesind, 2008, s. 446). At dette var kontroversielle spørsmål, hadde bakgrunn i at sentraliseringstiltakene ville redusere den makten over den lokale skolens innhold og undervisning som lokale aktører tradisjonelt hadde hatt.

Selv om N39 la vekt på arbeidskolepedagogikken med elevaktive læringsformer, innførte man med denne læreplanen minstekrav (egentlig ble minstekravene innført ved folkeskoleloven av 1936; jf. Sivesind, 2008, s. 243). Minstekravene var uttrykk for hva elevene i det minste måtte kunne. Man fikk med N39 en nasjonal sentralt gitt læreplan som skulle gjelde for alle landets folkeskoler (riktignok i to versjoner: én for byfolkeskolen og én for landsfolkeskolen). Sivesind påpeker imidlertid, med støtte i Dokka (1988) og Gundem (1993b) at grunnlaget for den nasjonale planen var lokalt læreplanarbeid i regi av skoledirektørene. Til grunn for den nasjonale læreplanen lå lokale og regionale behov:

During the period between 1890 and 1939 a national curriculum took form. The Regional School Directors were involved in writing curriculum guidelines. As civil servants of the state they represented the linking chain between government and schooling. It is perhaps surprising to see national curricula resulting from local-and-regional-administrative demands, questing for a formalisation of both content and forms of work. However there is no evidence for claiming the opposite, to see the national curriculum as a political effort to standardise schooling. Political parties anyhow could not reach agreement at this point in history (Sivesind, 2008, s. 447)

Sivesind mener derfor at verken en top-down modell eller en bottom-up modell (jf. delrapport 1/Engelsen, 2008a) er egnet for å karakterisere læreplanutvikling i Norge i denne perioden. Læreplanutviklingen kan bli karakterisert ved en top-bottom-up-modell, mener hun:

Therefore one cannot think of curriculum reform initiatives in Norway as beginning as top-down, or made in terms of large scale reforms, or even serving a form of policy implementation. Rather one should speak of curriculum-making as an innovative practice which creates the space for both political and professional influences.

Moreover, the process implied deliberation that reflected both public and private demands. I have characterised this form of work as a top-bottom-up model, which contrasts reform work in many other countries, often portrayed as either top-down, or bottom-up (Sivesind, 2008, s. 447; jf. også s. 253)

Sent på 1960-tallet (1969) publiserte man den første lov for en norsk 9-årig grunnskole (tidligere hadde man en 7-årig folkeskole). Når det gjaldt læreplaner, fikk man i 1970 og 1980-årene et slags «frislepp»: Minstekravene ble fjernet med den nye grunnskoleloven, og læreplanene rettet igjen oppmerksomheten mot det lokale læreplanarbeidet. To ulike idéstrømninger i samtiden lå til grunn for denne vendingen i læreplantenkningen. På den ene siden hadde det sammenheng med samtidens populistiske samfunnsstrømninger. Disse strømningene la vekt på lokalsamfunnet. På grunnlag av kunnskapssosiologi og utdanningssosiologi (faglige disipliner som sto sterkt på 1970-tallet) problematiserte man det kunnskapsinnholdet som ble vektlagt i skolen (se f.eks. Young, 1971). I Norge problematiserte man blant annet en «riksskole i utkantstrøk» (Solstad, 1978). Man mente at bykulturen i alt for stor grad hadde fått lov til å prege den norske grunnskolens innhold (jf. også Monsen, 1978, 1980). At man igjen la vekt på lokalt læreplanarbeid hadde på den andre siden også sammenheng med utdanningsmessige idéstrømninger som løftet fram den profesjonelle læreren (jf. Stenhouse, 1975). Forskerne begynte å interessere seg for hvordan lærere tenkte i undervisningen (jf. Strømnes, Å. & Søvik, 1987). Man framhevet at i læreplanarbeid og i undervisning måtte det være rom for lærerens profesjonelle kunnskap og erfaring. M74 og M87 ble til i en periode da slike tanker preget synet på utdanning. Men selv om begge læreplanene ga rom for utstrakt lokalt læreplanarbeid, ble det trukket relativt klare retningslinjer for lokale innholdsvalg (jf. Sivesind, 2008, s. 282).

Rundt 1990 snudde imidlertid, som tidligere nevnt, idéstrømningene både i Norge og internasjonalt. Man fikk en endring fra en progressiv til en restaurativ pedagogisk tenkning (jf. Engelsen, 2003; Telhaug, 1992, 1997). Den restaurative pedagogikken rettet oppmerksomheten mot samfunnet. Man ønsket å skape læringssituasjoner som kunne utfordre elevene og gi dem gode kunnskaper som samfunnet kunne ha nytte av. Nytte og effektivitet ble viktige stikkord i utdanningstenkningen. Slike idéstrømninger kom til å prege det læreplanarbeidet som nå ble satt i gang (L97).

Da arbeidet med L97 ble satt i gang i første halvdel av 1990-tallet, kom det til uttrykk bekymringer over læreplaner med vekt på lokalt læreplanarbeid, og disse bekymringene førte til innstramminger i den nye læreplanen. Bekymringene var i samsvar med synspunktene i en OECD-rapport (OECD, 1988) som norske politikere hadde bestilt. «First, they criticized the ongoing reform M87 for its unrealistic ambitions. ... The report states that the intended purpose of the curriculum is well-made, but out of reach as it requires each school to make their own local curriculum. Moreover, it is not wise to give teachers the task of selecting content without the support of clear-cut guidelines» (Sivesind, 2008, s. 393). Man etterlyste, med andre ord, klarere nasjonale retningslinjer for det lokale læreplanarbeidet.

Synspunkter og argumenter som det kort er referert til i avsnittet foran, medførte at det lokale læreplanarbeidet fikk lite rom i L97. Vekten lå på lokale tilpasninger av den sentralt gitte planen. Hvis vi sammenligner L97 med tidligere norske læreplaner, sier Sivesind, er det de detaljerte anvisningene for hva som skal gjøres når, som slår en (jf. Sivesind, 2008, s. 419f). De detaljerte anvisningene medførte at L97 framsto som annerledes og mer sentralisert enn andre lands læreplaner, sier hun, men framhever likevel at på andre måter var L97 klart en læreplan «for sin tid» (jf. s. 420). Den samsvarte godt med samtidens idéstrømninger. Til grunn for utformingen av LK06 lå fremdeles stor bekymring over kunnskapsnivået i skole og samfunn. Norske elever skåret for svakt på internasjonale kunnskapstester, mente man. Derfor ønsket man et kunnskapsløft i skolen. Ambisjonen var helt eksplisitt å heve kunnskapsnivået, slik at elevene kunne få bedre prestasjoner på internasjonale kunnskapsprøver. Entydige kompetansemål skulle sikre at man nådde denne ambisjonen. Ut fra entydige kompetansemål mente man å kunne overlate andre viktige didaktiske valg (innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg) til lokale profesjonelle aktører (med skoleeierne som lokal kontrollinstans). Læreplanen og dokumentene rundt den gir imidlertid få føringer for de lokale valgene. På en måte er man tilbake i den norske tradisjonen helt fra den gang elementærskolen var ny – stor makt over skolens innhold og utforming til lokale aktører. Riktignok kan entydige kompetansemål i LK06 (som ambisjonen var i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) fra en side bli betraktet på samme måte som minstekrav (N39) og felles referanserammer (L97) – klare rammer for lokale valg. Ut fra en slik betraktningssmåte kan man hevde: LK06 gir bare tilsynelatende stor frihet til lokale aktørers didaktiske valg. Det dreier det seg om en læreplan som kombinerer rammeplanen

(M74 og M87) og en plan med bestemte faglige krav (N39/L60 og L97). Den implementeringsforskningen som har foregått opp til nå, har imidlertid påvist at de gitte kompetansemålene i LK06 langt fra er entydige (jf. f. eks. Engelsen, 2008a). Føringsene for didaktiske valg er utformet i relativt vage formuleringer.

Men spør vi: Gir læreplangenren, slik vi kjenner den, rom for entydige retningslinjer og anbefalinger? Vi spør: Er det mulig å utforme entydige læreplantekster?

Entydige læreplantekster – en mulighet?

Læreplantekster er forventet å være redskap for lokale aktørers videre arbeid med læreplanen og for tilrettelegging av de lokale elevenes læringsarbeid. De bør med andre ord være «brukervennlige». Ovenfor har vi vist til Stenhouses (1975) kriterier for vurdering av læreplanteksters «brukervennlighet». Ingen av læreplanene vi ovenfor har sett på, kan fullt ut sies å tilfredsstille slike kriterier. De gir ikke veldig konkrete anbefalinger for tilrettelegging av gode læringssituasjoner for elevene. Fra 1970-tallet har man i Norge tilrettelagt for empirisk forskning med det siktemål å kunne finne ut noe om implementeringen av de enkelte læreplanene. Likevel gir neppe læreplantekstene alene godt grunnlag for empirisk forskning med sikte på å innhente mer kunnskap om lærerframgang, om elevframgang og om realisering av læreplanens anbefalinger innenfor ulike lokale rammefaktorkonstellasjoner. Dette har sammenheng med at læreplantekster ikke blir utformet bare som praktiske brukstekster for lokale aktører. De er ikke bare tiltenkt den funksjon å gi råd og retningslinjer for lokale aktørers arbeid.

Læreplaner formidler utdanningspolitiske intensjoner. De framstiller den skole, utdanning og undervisning som våre utdanningspolitikere gir uttrykk for at de ønsker å skape, men ikke alltid gir de ressursmessige forutsetningene for. Læreplanforskeren Bjørg Gundem (jf. Gundem, 1990) stilte tre spørsmål: 1) Hvorfor anser samfunnet og utdanningspolitikerne læreplaner for å være viktige dokumenter? 2) Hvorfor har vi læreplaner? 3) Hvilken funksjon har de i samfunnet og for lærerne? Hun svarte på denne måten: Utdanning blir ofte betraktet som et middel for forandring og fornying i samfunnet, og i den sammenhengen blir læreplanen et viktig dokument. Man tenker seg at tiltak i skolen og i klasserommet skal virke

mot samfunnsproblemer som misbruk av narkotika, miljøforurensninger, trafikkulykker, barns framtidspessimisme og tiltakende vold i samfunnet. På en måte blir skolen «samfunnets sydebukk», sier hun: Hvis noe går galt i samfunnet, må læreplanen forandres. Med andre ord: Samfunnets problemer blir til skolens læreplan. I tre punkter besvarer Bjørg Gundem de tre spørsmålene som ble stilt foran: 1) Læreplanen avspeiler samfunnet. 2) Læreplanen informerer om samfunnets prioriteringer. 3) Læreplanen styrer.

Det er med andre ord ikke bare snakk om et internt dokument til bruk for skoleeiere, skoler og lærere. Det ligger en dobbelthet gjemt i begrepet læreplan. Den svenske læreplanforskeren Ulf P. Lundgren har sagt at læreplanen har et «Janus-ansikt» (Lundgren, 1979): På den ene siden skal læreplanen være et *styringsinstrument* for lokale aktørers læreplanarbeid, for lærernes undervisning og for elevenes læringsarbeid. Ut fra utdanningsmyndighetenes visjoner skal læreplanen gi konkrete råd og retningslinjer for arbeidet i skole og klasserom. På den andre siden kan vi se på læreplandokumentet som et slags *politisk manifest* som formidler standpunkter i skolepolitiske spørsmål. Læreplandokumentet gir et bilde av den skole, den utdanning og den undervisning som de politiske myndighetene ønsker å løfte fram. Det er blitt sagt at «gjennom læreplanen vises politisk makt»: Når en ny politisk konstellasjon får regjeringsmakten, setter de ofte i gang med å utvikle en ny læreplan som skal være mer i overensstemmelse med deres politiske syn enn den foregående læreplanen. Men ofte dreier det seg bare om kosmetiske endringer – uten at man egentlig endrer pedagogisk grunnsyn.

At læreplandokumenter har preg av å være politiske manifeste viser seg blant annet i den måten de er formulert på. Læreplanformuleringene bærer til dels preg av å være *læreplanpoesi* (Svingby, 1978, 1979) med lite grunnlag i de faktiske forutsetningene (rammebetingelsene) for undervisning. Lundgren (1979) har sagt at læreplantekster er fulle av hva han betegner som *pluralistiske kompromissformuleringer*. Det har sammenheng med at de blir til i en politisk prosess, der mange politiske oppfatninger og interessegrupper gjerne vil ha innflytelse på utformingen av og innholdet i dem. Læreplaner blir til gjennom komitéarbeid og ved utredninger og forhandlinger. Når utkastet til en ny læreplan er ferdig, blir det sendt på høring. En rekke instanser i samfunnet blir invitert til å uttale seg, og mange høringsuttalelser kommer vanligvis inn. Høringsuttalelsene blir forsøkt innarbeidet i læreplanutkastet før det blir endelig publisert. I dette arbeidet må man nødvendigvis finne

fram til formuleringer som kan ses på som kompromisser mellom forskjellige instansers og interessegruppers synspunkter. For å løse de problemene som dette medfører, velger planmakerne ofte formuleringer som kan gi inntrykk av enighet. Ofte blir de litt slagordpreget, for eksempel «elevtilpasset læringsmiljø», «medansvar for oppvekstmiljøet», «vi vil ha et kunnskapsløft». Men hvis vi – for eksempel i et lokalt læreplanarbeid – prøver å analysere, tolke og presisere slike formuleringer, oppdager vi at de dekker over uenighet i vesentlige spørsmål som har med utdanning, skole og undervisning å gjøre. De vakre og litt høystemte formuleringene skjuler viktige verdikonflikter når det gjelder skolens innhold og utforming. På 1950-tallet valgte man i skolens formål å bruke en formulering som sa at skolen skulle bidra til at elevene ble «gagns menneske i heim og samfunn». Den formålsformuleringen kunne alle enes om. Men hvordan framtrer egentlig et «gagns menneske i heim og samfunn»? I svarene på det spørsmålet var ikke enigheten like stor.

Valg av slike læreplanformuleringer kan bli problematisk når læreplanene også skal fungere som styringsinstrumenter for lokale aktørers arbeid med læreplandokumentet, og som grunnlag for lærernes undervisningsutforming. Så lenge læreplandokumenter er forventet å ha begge disse to viktige funksjonene – både være en form for et politisk manifest og en praktisk bruksbok for lokale aktører – er det et spørsmål om det er mulig å nå fram til noen særlig stor grad av entydighet i læreplantekstene. Samtidig søker man også å utforme læreplaner som *konsensustekster*. I debatt om utdanningsspørsmål kan de skarpe motsetningene komme fram. I skolepolitikken bak læreplaner kan konflikter komme til uttrykk. Men i læreplantekstene finnes det ikke rom for motsetninger og konflikter. Der er det konsensusformuleringene som rår grunnen. Læreplanen blir «harmoniplaner», der debatttemaer og konflikter blir skjult i de formuleringene som velges (jf. Engelsen, 1993, 2003). Det vil si at læreplanteksten alene ikke gir god nok styring av det lokale læreplanarbeidet. Spørsmålet er om en læreplan med «hjelpetekster» gir bedre styring av de lokale aktivitetene.

Spørsmålet om konsistens og inkonsistens er som nevnt sentralt i vårt evalueringsoppdrag. I tillegg til å belyse dette ved hjelp av perspektivene beskrevet foran, hviler prosjektet på et teoretisk ståsted der inkonsistenser er og vil forbli en realitet. Fra et amerikansk ståsted, men med et blikk på Norge, hevder Westbury (2003) at «more often than not the outcomes of

'reform' become ambiguous when reform enters the 'real world'» (s. 192). Læreplanen symboliserer derfor ifølge Westbury

a loosely-coupled system of ideologies, symbols, discourses, organizational forms, mandates, and subject and classroom practices. ... However, at the same time the myth of an authoritative and hierarchical structure in which legislative bodies and/or ministries determine classroom work, with the curriculum as the agent of the linkage, is widely understood – as it is in Norway – as necessary for a public schooling that is subject to *political* control (Westbury, 2003, s. 194-195).

Westbury understreker med andre ord en læreplankompleksitet der koblingen mellom læreplanens formuleringsarena og dens realiseringsarena er løs, selv om forventingsstrukturer knyttet til reformer, ofte bærer bud om noe annet. Læreplaner har blitt karakterisert som tekster med pluralistiske kompromissformuleringer. Formuleringer gir inntrykk av enighet, men viser seg å kunne tolkes i ulike retninger. Dette innebærer at planers retningslinjer for undervisning ofte blir vide og vage (2008a, s. 22-25). Dette betyr imidlertid ikke at en dermed behøver å oppgi og implementere utdannings- og læreplanreformer. Sluttrapporten tar utgangspunkt i at læreplaner, slik som Kunnskapsløftet, er autoritative dokumenter som gis tilslutning i politikk, forvaltning og skole. De kan anses for å være sentrale midler for implementering av reformer. Sett fra et politisk ståsted er den offentlige legitimeringen av skolens mål helt nødvendig. Dette er en av grunnene til at læreplaner utvikles (se for øvrig Karseth og Sivesind 2009). Men en kan dermed ikke ta for gitt at læreplanen styrer skolen. Læreplanforskerne har gjentatte ganger stilt spørsmålet: Hvilken styringskraft har læreplanen som et nasjonalt sanksjonert dokument for *skolens virksomhet*? – et spørsmål som ikke besvares i denne sluttrapporten.

2. KUNNSKAPSLØFTET – EN LÆREPLAN I KUNNSKAPSSAMFUNNET?

Som nevnt i kap. 1 er *kunnskapssamfunnet* et helt sentralt begrep for analyser av Kunnskapsløftet som utdannings- og læreplanreform. Det sentrale spørsmål er hvordan en reform må konstitueres for å ha legitimitet i et komplekst kunnskapssamfunn.

I dette kapittelet analyseres og drøftes styringsdokumentenes utdanningspolitiske orientering når det gjelder overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet, og skolefagenes teori-praksisdimensjon. I kapittelet analyseres og drøftes også overgangen fra innholdsorienterte læreplaner (L97) til kompetanseorienterte læreplaner (K06).

Kunnskapsløftet er en reform som har et tosidig utgangspunkt. Den har sin bakgrunn i samfunnsforandringer betegnet som overgang fra industri- til kunnskapssamfunnet, slik det er framhevet i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Men reformen har også sin bakgrunn i forandringen av skolen som en sammenhengende grunnopplæring. For første gang talte en om grunnopplæringen, om muligheten for en sammenhengende og gjennomløpende læreplan i enkelte felles fag. I det følgende vil vi analysere begrunnelsene for Kunnskapsløftet, slik de kommer til uttrykk i stortingsmeldingene som premissgivende styringsdokumenter.

Med utgangspunkt i den teoretiske orienteringen foran om læreplanreformer i kunnskapssamfunnet, har vi disponert kapittelet ut fra spørsmål om relasjonen mellom kunnskap, kompetanse og kunnskapssamfunn. Vi berører imidlertid ikke temaet elevvurdering som ble nevnt i kapittel 1. Elevvurdering inngår ikke som et emne i det læreplanverket som analyseres i dette kapittelet. Vi fastholder at i det videre arbeidet med elevvurdering trenger en å sette vurdering av elevens kompetanse i relasjon til elevens videre skolefaglige læring (jf. Dale 2010).

Relasjonen mellom kunnskap og kompetanse

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* framheves kunnskapssamfunnet med utviklingstrekk som har betydning for utformingen av grunnopplæringen. I stortingsmeldingen markeres at kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. Flere kjennetegn vektlegges i de utdanningspolitiske beskrivelsene av kunnskapssamfunnet (jf. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*). For det første: I kunnskapssamfunnet ansees kompetanse for å være en viktig drivkraft for verdiskapingen i samfunnet og for å være avgjørende også for enkeltmenneskets selvrealisering. Kompetanse knyttes derfor ikke bare til arbeidslivet, men forstås generelt som viktig både for samfunnet og enkeltmenneskene og deres utvikling. Det siste er altså et element som går utover oppgaven om bare å forberede for arbeidslivet innenfor en kunnskapsøkonomi. Kompetanse er dermed et hovedord i forståelsen av kunnskapssamfunnet. Menneskets kompetanse uttrykker, ifølge den omtalte stortingsmeldingen, en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet. Denne kombinasjonen mellom kunnskap og kreativitet innebærer en evne til å oppdatere seg kontinuerlig. Det å tilegne seg ny kunnskap vil derfor være et sentralt kjennetegn ved kunnskapssamfunnet. Konsekvensen for skolen er følgende: Skolen får som oppgave å forvalte og foredle kunnskapsressursene slik at den enkelte utvikler kompetanse til å delta i kunnskapssamfunnet. Et slagord som derfor passer for å forstå skolen som samfunnsinstitusjon i kunnskapssamfunnet, er at skolen bør utvikle elevens evner til «livslang læring».

Et kunnskapssamfunn kjennetegnes for det andre, ifølge den omtalte stortingsmeldingen fra 2004, av at det eksisterer gode systemer for å forvalte og foredle kunnskapsressurser. Her er det igjen samsvar mellom innledningen ovenfor og karakteristiske betegnelser i de utdanningspolitiske dokumentene. Vi kan ha industribedrifter i kunnskapssamfunnet, men kunnskapssamfunnets institusjoner, organisasjoner og bedrifter har annerledes strukturer enn de hadde i det som kalles industrisamfunnet. Skillet mellom kunnskapssamfunnet og industrisamfunnet viser seg ved at industrisamfunnet kjennetegnes av hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer, mens kunnskapssamfunnet preges av såkalt fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner. Det innebærer at institusjoner, organisasjoner og bedrifter har systemer som vektlegger samarbeid og deling av kunnskap.

Hva blir konsekvensen for skolen? Skolen som samfunnsinstitusjon i kunnskapssamfunnet får to oppgaver. Den ene er å utvikle den enkelte elevs kompetanse til livslang læring. Den andre oppgaven er utvikling av menneskenes sosiale kompetanse, hvor kunnskap og kreativitet er avgjørende. «Skolen i en ny tid» heter et avsnitt i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I det avsnittet framheves nettopp at kunnskapssamfunnet vil øke kravet til skolen som kunnskapsorganisasjon. Skolens samfunnsoppgave blir å utvikle elevens kompetanse til å delta i samfunn preget av samarbeid. Samarbeidet knyttes ikke minst til uttrykket lærende organisasjoner. Blikket på skolens samfunnsoppgaver i kunnskapssamfunnet blir altså tosidig. På den ene siden blir det et krav om at skolen bidrar til å utvikle elevenes kompetanse til å delta i kunnskapssamfunnet. Elevens tilegnelse av kunnskaper blir nødvendig. Og tilegnelsen av kunnskaper må igjen knyttes til kreativitet. På den andre siden innebærer kunnskapssamfunnet et krav til skolen om at den selv fungerer som en kunnskapsorganisasjon. Det betyr at en også setter søkelyset på personalets læring og kompetanseutvikling, noe som igjen tilsier at det er behov for å løse opp i det som i stortingsmeldingen kalles «tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter» i skolen.

Kunnskapssamfunn er et uttrykk vi finner i utdanningspolitiske styringsdokumenter også etter at reformen ble iverksatt. Uttrykk som «lærende organisasjoner» framheves derimot ikke like klart. I St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen* framhever en ikke skolen som kunnskapsorganisasjon. Temaet nevnes imidlertid i og med en omtale av lærende skoler, der ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i læringsprosessene (s. 33). I stortingsmeldingen fastholdes perspektiv på lærerutdanningen og etter- og videreutdanning i samarbeid med skoleeieren, slik at alle aktørene får tilført kompetanse gjennom kurs, hospitering, veiledning og på andre måter. Strategi for kompetanseutvikling får som funksjon at lærende organisasjoner utvikles både i grunnopplæringen og ved utdanningsinstitusjonene, noe som kommer både ansatte, elever og studenter til gode (s. 65).

Det er imidlertid mer typisk at departementet i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* har droppet betegnelsen om skolen som lærende organisasjon. Uttrykket «skolen som kunnskapsorganisasjon» brukes også bare én gang. Det er i et avsnitt om skolelederens rolle. I dette avsnittet brukes ordet kunnskapsorganisasjon i forbindelse med å finne balanse mellom

faglig frihet og felles retning som en utfordring for skolen som kunnskapsorganisasjon (s. 44–45). En vektlegger i denne stortingsmeldingen ikke kompetanseutviklingen innenfor skolen som organisasjon.

Tidlig i utformingen av reformen ble det påpekt at norske elever skårer ikke bare lavt, men «svært lavt» på læringsstrategier, altså metoder elevene kan bruke for å tilegne seg faglig stoff. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* følger opp med en kommentar om at resultatet anses som «urovekkende» i et samfunn der det å tilegne seg ny kunnskap hele livet blir stadig viktigere (s. 14). Denne erkjennelsen fører til følgende sentrale utsagn i stortingsmeldingen: «Utvikling av elevenes læringsstrategier må også bli en integrert del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter og fag» (s. 36). Dette utsagnet tilsier at læringsstrategier både må sees i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene og være en del av fagopplæringen. Men utsagnet klargjør ikke om læringsstrategier inngår i den faglige kompetansen som skal målbestemmes i læreplanene for fagene. Styringssignalene om læringsstrategier forandres imidlertid underveis i Kunnskapsløftet. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen* nevnes læringsstrategi én gang. Det er i avsnittet med overskriften «Læringsforventninger og oppfølging viktig for læring». Omtalen er viktig nok. Her henvises det til forskning hvor det framkommer at «grunnleggende ferdighetstrening» er en «svært lite» brukt innlæringsstrategi (s. 31). I referansen kommer det fram at skoler som har et høyt nivå i matematikk blant tiendeklassinger, er kjennetegnet ved at de legger «stor vekt» på slik trening. Referansen er Grønmo mfl. (2004) *Hva i all verden har skjedd i realfagene?* Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003, Acta Didactica 5/2004, ILS, UiO. Stortingsmeldingen kommenterer kilden ved å si at det er viktig for alle elever med slik innlæringsstrategi, men manglende trening i skolen vil spesielt ramme elever som trenger mer tid til å «automatisere ferdighetene», og dem som ikke får hjelp hjemme. Omtalen viser at læringsstrategi inngår som viktig perspektiv i hovedutfordringen om å integrere alle elever i gode skolefaglige læreprosesser. Imidlertid kjennetegnes stortingsmeldingen av at erkjennelsen av læringsstrategiers betydning ikke følges opp. Begrepet nevnes altså ikke en eneste gang i kapittelet om innsatsområder og tiltak (s. 63–95).

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* nevnes også læringsstrategi bare én gang i den løpende teksten. Det er under avsnittet «Tidlig innsats». Igjen er referansen viktig. Den utgjør

slutten på avsnittet hvor det henvises til klasseromsforskning. Forskningen gir indikasjoner på at mange lærere på ungdomstrinnet mangler verktøy og kunnskaper om hvordan de kan legge til rette for opplæring i «læringsstrategier og leseforståelse» (s. 35). Referansen er til Kirsti Klette mfl. (2008) Rapport om forskningsprosjektet PISA+ (Pluss: Prosjekt om Lærings- og UndervisningsStrategier i Skolen), ILS og Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Igjen er det imidlertid slik at denne referansen ikke følges opp. Læringsstrategier nevnes ikke en eneste gang, heller ikke som stikkord for prioriterte tiltak i den løpende teksten i stortingsmeldingens kapittel 4, Vurdering og tiltak (s. 49–88). Den eneste gangen ordet nevnes er i en boks med oversikt over matematikksenterets hovedoppgaver (s. 84). Det vil si at læringsstrategier heller ikke nevnes i den tematiske prioriteringen for utdanningsforskning (s. 68). Læringsstrategier er altså heller ikke med i omtalen av nasjonale prøver (s. 80–81) og inngår heller ikke i oppsummeringen av indikatorene som er utviklet på måloppnåelse (s. 23). Det antydes ingen nasjonale prøver eller kartleggingstester for læringsstrategi. Det virker ikke urimelig å tolke det dit hen at læringsstrategier foreløpig ikke har en sentral status som styringssignal til sektoren. Har det skjedd en forskyvning underveis i reformen?

Konklusjonen blir: Vektlegging av læringsstrategier har fått en endret terminologisk status. Den er nedtonet. Men selv om de omtalte stortingsmeldingene ikke fremmer forslag om tiltak som innbefatter læringsstrategier, er det urimelig å tolke styringssignalene slik at læringsstrategier ikke inngår som del av Kunnskapsløftet. Styringssignalene kan tolkes slik at de som utformer tiltakene, ikke prioriterer læringsstrategi. Både omtale og tiltak knyttet til læringsstrategier kan likevel komme i de stortingsmeldingene som ennå ikke er skrevet. Framtidige styringssignaler i Kunnskapsløftet som læreplanreform kan framheve læringsstrategier igjen. Nyanser i utviklingen innenfor Kunnskapsløftet kan vi også finne når vi tar opp spørsmål knyttet til differensiering og læringsstrategier. Imidlertid svekkes ikke bruken av uttrykket kunnskapssamfunn.

Solidarisk kunnskapssamfunn

En nedtoning av retorikken om lærende organisasjoner innebærer ikke at en i de utdanningspolitiske signaldokumenter som stortingsmeldingene er, ikke bruker kunnskapssamfunnet som en betegnelse for å begrunne Kunnskapsløftet som reform.

Uttrykket «solidarisk kunnskapssamfunn» kan knyttes til temaet om mangfold og kompleksitet. Kjernen er at en fastholder behovet for økt faglært arbeidskraft innenfor det som i stortingsmeldingen betegnes som et solidarisk kunnskapssamfunn, som jeg oppfatter også må omfatte minoritetsspråklig opplæring.

«Fra muskelkraft til datastyring» er imidlertid det talende uttrykket for overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet som framheves. Uttrykket brukes i NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* (Karlsenutvalget). Dette er et utviklingstrekk skolen som samfunnsinstitusjon må forholde seg til når en skal analysere resultat og læringsutbytte. I utredningen markeres det sterkt at den teknologiske utviklingen krever en annen innovasjonsevne enn tidligere. Kompetente ansatte blir viktige for innovasjon. Det er altså typisk at uttrykket «fra muskelkraft til datastyring» brukes i en utredning for fagopplæringen. Uttrykket kan også være retningsgivende for kommunale skoleeiere med ansvar for kvalitet i opplæringen i grunnskolen, selv om grunnskolen ikke direkte er opptatt av fag- og yrkesopplæringen.

St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinjen* følger opp NOU-en om fagopplæringen. Stortingsmeldingen kan leses som en sammenfatning av den regjerende utdanningspolitiske forståelsen av kunnskapssamfunnet. I stortingsmeldingen markeres at Norge står overfor mange krevende oppgaver med økt krav til samhandling og konkurranse globalt. Det påpekes at det eksisterer store miljø- og fattigdomsproblemer i verden. Om en tar utgangspunkt i denne stortingsmeldingen fra 2009, blir globalisering et viktig kjennetegn ved kunnskapssamfunnet. Men denne stortingsmeldingen viser imidlertid også til nasjonale velferdsoppgaver. Og vektlegging av det nasjonale er et typisk kjennetegn i den norske konteksten, ikke minst at det nasjonale også knyttes til «velferdsordninger», og at kunnskapssamfunnet ikke i første rekke er forbundet med «privatbedrifter» og «konkurrerende bedrifter» innenfor et marked. Også framtidens velferdsoppgaver vil kreve både oppdatert og ny kunnskap selv om en ikke setter velferden ut på anbud. Kjernen i kunnskapssamfunnet er imidlertid at Norge i stor grad lever av næringer som krever det stortingsmeldingen omtaler som høykompetent arbeidskraft. I stortingsmeldingen framheves i en avsnittsoverskrift «kompetansebehovet i et framtidsrettet arbeidsliv». Uttrykkene som brukes om arbeidslivet, er at det er kunnskapsbasert og kunnskapsintensivt. Og arbeidslivet

vil, som tidligere påpekt, være preget av kontinuerlige endringer. At innovasjon og verdiskaping avhenger av en kompetent og produktiv arbeidsstyrke, blir altså gjentatt i denne stortingsmeldingen fra 2009.

I stortingsmeldingen opplyses det at Norge i dag er det landet i OECD som har lavest andel av arbeidsstyrken i yrker som består av enkle og rutinepregede oppgaver, der det ikke stilles krav til utdanning. Og en trekker frem informasjon fra undersøkelser av norsk arbeidsliv som viser at bedrifter som nedbemanner, legger ned flest jobber for dem med lite utdanning. De allmenne kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt, også for dem som er sysselsatt i industrien. Et kjennetegn ved kunnskapssamfunn er derfor at ufaglærte ikke lenger kan utføre mange av de jobbene de gjorde før. De tall som brukes med tanke på framtiden, er at i 2025 vil 3,5 prosent av de sysselsatte være ufaglærte – mot 11 prosent i 2004. Det vil være behov for 100 000 færre arbeidstakere med kun obligatorisk tiårig grunnutdanning i 2025 enn det var i 2004.

I St. medl. nr. 44 (2008–2009) markeres det at utdanningslinjen er forbundet med det som betegnes som et solidarisk kunnskapssamfunn (s. 5). Her følger stortingsmeldingen opp tidligere utdanningspolitiske styringssignaler. I St.meld. nr. 16 (2006–2007) *... og ingen sto igjen* brukes uttrykk som kunnskapsbasert økonomi, og det sies at velferd og verdiskaping både i privat og offentlig sektor må ha tilgang på kompetente arbeidstakere.

Stortingsmeldingen framhever ikke enkeltmenneskenes selvrealisering slik som i stortingsmeldingen fra 2004. Nå framheves noen flere betingelser for at samfunnet kan bli preget av fellesskap. Videreutvikling av velferdsstaten poengteres. «For å opprettholde Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velferdsnivå er det nødvendig at flere enn i dag har gode kunnskaper og ferdigheter», er typiske formuleringer som implisitt karakteriserer kunnskapssamfunnet. I stortingsmeldingen vektlegges gode fellesskapsløsninger, der flere skal kunne gå fra å leve av trygdeytelser til å leve av egen arbeidsinntekt.

Behovet for å utjevne sosiale forskjeller framheves i de utdanningspolitiske regjerende styringsdokumentene som begrunner Kunnskapsløftet som reform.

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* brukes ikke betegnelsen kunnskapssamfunnet direkte. Forståelsen er imidlertid implisitt til stede ved at stortingsmeldingen markerer at

behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned, og viser til et problem: Flere elever kan oppleve sosial utstøting som følge av lav kompetanse (s. 6). Perspektivet kommer fram ved at det i stortingsmeldingen markeres at skolen som samfunnsinstitusjon skal bidra til, som det heter, et kunnskapssamfunn for alle.

Kunnskapssamfunn for alle er en viktig dimensjon, hvor en også tar vare på den nye samfunnsdimensjonen om mangfold og kompleksitet. Den avgjørende konsekvensen for skoleverket er denne: I et kunnskapsbasert arbeidsliv er det de med lavest utdanning som står i størst fare for å falle utenfor arbeidsmarkedet. Det innebærer at flere jobber vil kreve mer formell utdanning i framtiden, og at færre arbeidsgivere vil etterspørre folk med bare den obligatoriske tiårige skolegangen. Arbeidstakere uten formelle kvalifikasjoner vil stå i fare for å miste jobben først. De vil også slite med å få ny jobb dersom de blir arbeidsledige. Sagt annerledes: For den enkelte vil økte kunnskapskrav i arbeidslivet bety at fullført videregående opplæring blir, som en uttrykker det, «en nøkkel til stadig tilhørighet til arbeidsmarkedet og til videre studier» (St.meld. nr. 44 (2008-2009) s. 13). Det er 98 prosent av årskullet som starter på videregående opplæring, men det er bare rundt 70 prosent som fullfører med bestått i løpet av fem år (s. 14). Den utdanningspolitiske konklusjonen er klar: «Flere må fullføre videregående opplæring» (s. 14).

Er ikke lærerutdanningen med i kunnskapssamfunnets utdanningslinje? En kan merke seg at i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* har en også tatt opp skolens formål, mandat og handlingsrom og understreker skolens betydning i samfunnet som tema i et nytt og utvidet pedagogikkfag. Spørsmålet blir: Hva forstås med skolens betydning i samfunnet?

I denne stortingsmeldingen finner vi imidlertid få ord som direkte viser til overgangen fra industri- til kunnskapssamfunn. Det sies riktignok at «arbeidslivet stiller økte krav til arbeidstakernes kompetanse», og at elever som faller ut av grunnopplæringen, går en usikker skjebne i møte» (s. 42). Men arbeidslivet og dets behov for «høykompetent arbeidskraft» er et perifert tema. Den samfunnskonteksten en framhever, i denne stortingsmeldingen, er «den flerkulturelle og flerspråklige skolen». Her ser det ut som begrepet kunnskapssamfunn og begrepet «mangfold og kompleksitet» holdes fra hverandre. I meldingen om lærerutdanningen

er det nærmeste en kommer kunnskapssamfunnet, at barn og unge vokser opp i et samfunn preget av sterk og kontinuerlig «strøm av informasjon og påvirkning». Det bringer inn i meldingen uttrykk som «mediesamfunnet», som elevene må lære å manøvrere i. Den eneste gangen meldingen berører temaet, er når en nevner «internasjonalisering av arbeidslivet»: at det innebærer at de unge trenger språkkunnskaper og internasjonale erfaringer. Men heller ikke her er arbeidslivet primært retningen for den sammenheng utsagnet settes inn i, men tanken om en internasjonal, flerkulturell orientering i lærerutdanningen (s. 26).

De som har skrevet stortingsmeldingen etter den offentlige utredningen om fagopplæringen, er opptatt av utdanningslinjen i kunnskapssamfunnet, med vekt på arbeidslivets behov. De som har skrevet stortingsmeldingen om lærerutdanningen, er opptatt av et flerkulturelt samfunn. En kan konstantere: Det er forskjell i terminologi og perspektiver. I stortingsmeldingen om lærerutdanningen fra 2009 er dannelse et hovedbegrep. I meldingen om utdanningslinjen i kunnskapssamfunnet brukes ikke ordet dannelse (danning). Bare en gang brukes uttrykket «et allmenndannende innhold», uten at uttrykket gis begrepsinnhold. Disse to omtalte stortingsmeldingene fra 2009 viser at det er behov for en samlende forståelse av skolens samfunnsmessig betydning. I stortingsmeldingen fra 2004 sammenholdes i større grad kunnskapssamfunnet og et mangfoldig og komplekst samfunn.

Denne forskjellen i tale- og uttrykksmåter i de to nevnte stortingsmeldingene fra 2009 kan vi sette nærmere ord på ved igjen å gå til boken *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet* av Hargreaves. Her omtales, som vi har påvist (jf. kap. 1), kunnskapssamfunnet. Han gjør det i et kapittel han kaller «Å undervise i kunnskapssamfunnet: Utdanning til oppfinnsomhet», og det setter han opp mot «Å undervise ut over kunnskapssamfunnet: Fra valuta for pengene til verdier for fellesskapet», som han kaller et annet kapittel. Dermed legger Hargreaves opp til ulike utdanningsdebatter (diskurser). En utdanningsdebat (diskurs) er om undervisning og læring innenfor og i tilknytning til kunnskapsøkonomien. En annen diskurs dreier seg om å undervise for og innenfor et samfunnsfellesskap. Her er det tale om å gå ut over kunnskapssamfunnet og til det som gir profitt. Han knytter dette fellesskapet til det politiske systemet, til å utdanne til demokrati. Her er det ikke primært tale om «å lære å vite og å lære å gjøre», men å lære å være – med vekt på følelse av personlig ansvar for felles mål og det å lære å leve sammen med vekt på demokrati, fellesskap og kosmopolitisk identitet (s. 82).

Utdanningsdebatten blir todelt. Begrepet kunnskap forbindes med kognitive og intellektuelle dimensjoner. Sosiale og emosjonelle dimensjoner forbindes derimot med verdier og sosialisering, med omsorg og mellommenneskelige forhold. Denne todelingen mellom kunnskap på den ene siden og verdier og sosialisering på den andre siden kan en altså skimte i de to stortingsmeldingene fra 2009. Den ene er opptatt av arbeidslivet, og den andre ligger i språkbruk nærmere Hargreaves talemåter om å undervise «ut over kunnskapssamfunnet» til «verdier for fellesskap».

For å komme fram til et felles ansvar både for småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående opplæring, trengs det at en har en felles forståelse av skolens samfunnsbetydning, som overskrider denne todelingen mellom økonomi på den ene siden, der kunnskapsbegrepet er relevant, og det politiske systemet og fellesskapet på den andre siden, der følelser og verdidannelse er det sentrale. En gjør det gjennom å knytte de to kjennetegnene sammen ved å framheve et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn som en hovedbetegnelse på den samfunnsepoken skolen nå skal stå i relasjon til. Vi ønsker ikke å gå utdypende analytisk inn i ulike terminologier og vektlegginger, men fastholder nå ett aspekt: Overgangen fra industri- til kunnskapssamfunnet gjelder for hele grunnopplæringen, som også omfatter minoritetsspråklig opplæring.

Utdanningspolitikkenes orientering: Industrisamfunnets teori– praksisforståelse?

Ovenfor har vi analysert fem stortingsmeldinger: én fra 2004, én fra 2006, én fra 2008 og to fra 2009. Og vi har omtalt en offentlig utredning om fagopplæring fra 2008. I alle stortingsmeldingene berøres kunnskapssamfunnet, om enn på ulike måter. Vi har derfor påpekt at det er nyanser i terminologi og vektlegging av perspektiv på skolens oppgave. Men det er imidlertid ett problem som ikke er påpekt ovenfor i presentasjonen av de utdanningspolitiske signaldokumentene: forståelsen av teori og praksis i overgangen fra industri- til kunnskapssamfunnet. Det er ingen av de stortingsmeldingene som det er henvist til, som omtaler behovet for å bryte med den tenkemåten om teoretiske og praktiske skolefag som ble utviklet innenfor industrisamfunnet. Ingen av stortingsmeldingene åpner for at den

teknologiske utvikingen også forandrer behovet for å tenke teori og praksis på en helt annen måte gjennom hele grunnopplæringen, inklusiv småskoletrinnet.

Meldingen om utdanningslinjen taler om at en i arbeidslivet skal integrere «akademisk kunnskap og forskning i sin virksomhet» og at «utdanningssystemet finner på å trekke inn arbeidsmåter og erfaringer fra arbeidslivet» i sin virksomhet (s. 6). Men hva innebærer mer «yrkesrettet opplæring i fellesfagene» (s. 7)? Hva innebærer å legge til rette for «en mer praktisk og virkelighetsnær opplæring» annet enn en kritikk av at skolen fra og med småskolen og mellomtrinnet og inn i ungdomstrinnet ikke er – eller i for liten grad har vært – «praktisk og virkelighetsnær»? Denne stortingsmeldingen om utdanningslinjen skrevet i 2009, bruker en terminologi og en talemåte som gjentar tenkemåten som tidligere har eksistert i skolen. La oss igjen understreke: Tidligere ble teori forbundet med «hukommelse», «logisk tenkning» og «beherskelse av tall- og språksymboler». En tenkte at matematikk, norsk og enkelsk var fag som passet for elever med «teoretiske anlegg». De elevene som hadde teoretiske anlegg, kunne arbeide videre med hukommelse, logisk tenkning og beherskelse av tall- og språksymboler. Begrepet kunnskap forbindes med «teori», og vi får talemåter som «teoretiske skolefag». Vi får talemåter om praksis med «praktisk-estetiske fag», som skal passe for elever som ikke har anlegg for å tilegne seg kunnskap. De som ikke hadde forutsetninger eller anlegg for å tilegne seg kunnskaper, kunne de praktisk-estetiske fagene, formingsfagene, passe for. Foto og film var for eksempel et valgmemne i 1970-årene som en mente passet for dem som i liten grad hadde forutsetninger for hukommelse, logisk tenkning og beherskelse av tall- og språksymboler (jf. Mønsterplanen av 1974).

Stortingsmeldingen om utdanningslinjen fra 2009 gir støtte til disse talemåtene, som har eksistert i debatten om ungdomsskolen fra 1960-tallet. Stortingsmeldingen aksepterer reservasjonsløst de «mange» som er opptatt av at ungdomstrinnet «ikke må bli for teoritungt», og at opplæringen må bli «mer praktisk». Den viser til «mange elever» som opplever skolen «mindre relevant og lite motiverende». Opplæringen er ikke «virkelighetsnær».

Terminologien tilsier at det er en motsetning mellom å være teoretisk og å være relevant, motiverende og virkelighetsnær. Samtidig henviser stortingsmeldingen til at framtidens arbeidsmarked innebærer krav om at alle elever trenger «høy kompetanse og gode teoretiske

ferdigheter» (s. 7). Og at fag- og yrkesopplæringen skal ha «et allmenndannende innhold» (s. 31).

Konklusjonen blir: I utdanningspolitikken brukes overgangen fra industrisamfunn til et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn som betegnelse for å forstå skolens samfunnsmessige betydning. Samtidig har en utdanningspolitisk ikke brutt med den forståelsen av skole, undervisning og skolefaglig læring som fastholder industrisamfunnets stereotypiske oppfatninger av «praktisk» og «teoretisk» anlagte elever og «teoretiske» og «pratiske» skolefag. Kunnskapsløftet som reform er derfor ufullendt når det gjelder å gjennomarbeide forståelse av hovedbegreper i Kunnskapsløftet: kunnskap og (allmenn)dannelse. Utdanningspolitisk uklarhet om utdanningens hovedbegreper fremmer ikke en reform med felles kvalitetsansvar, hvor småskoletrinnet og videregående opplæring inngår i samme grunnopplæring. Eller sammenfattende sagt på en annen måte: Foreløpig har vi en regjerende utdanningspolitisk forståelse av teori/praksis i skolen som ikke bidrar til å realisere intensjon om et kunnskapssamfunn for alle i en fellesskole i et mangfoldig og komplekst kunnskapssamfunn. Og uklarheter og inkonsistens følger av at Kunnskapsløftets læreplanverk er sammensatt av ulike læreplantyper. Kunnskapsløftet som utdanningsreform er som påpekt knyttet til kunnskapssamfunnet. Imidlertid er ikke Generell del utviklet med bakgrunn i en forståelse av overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn med mandat om at «kunnskapssamfunnet» skal være for alle.

Industrisamfunnets kunnskapssyn i Generell del av Kunnskapsløftets læreplanverk

Kunnskapsløftets kunnskapsforståelse er mangetydig, og forståelsen av undervisning er heller ikke entydig. Her vil vi bare referere til Generell del i Kunnskapsløftets læreplanverk, til avsnittet om tre kunnskapstradisjoner og til det etterfølgende avsnittet om kritisk sans og skjønn. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet Midlertidig ugave 2006 finnes avsnittene på s. 6–8.

I Generell del omtales som påpekt i rapport nr. 2 (2009), tre kunnskapstradisjoner. De er på ulike vis nedfelt i menneskets historie. Den ene kunnskapstradisjonen knyttes her til «praktisk virke og læring gjennom erfaring». Her kan en med gode grunner tenke på industrisamfunnets utvikling fra midten av 1800-tallet. Den politisk-demokratiske utviklingen innebar at denne

kunnskapstradisjonen var en del av velferdsutviklingen i løpet av 1900-tallet og ikke minst fra 1950-årene. Til denne kunnskapstradisjonen hører utvikling av alle slags hjelpemidler, redskaper, utvikling av teknologier, verktøy og maskiner. Utvikling av rutiner tilhører også denne kunnskapstradisjonen. Kombinasjonen av redskaper, verktøy, teknologier og rutiner kan en så finne i for eksempel byggeskikk og i arbeidsteknikker. Når en møter de samme problemene, utvikles det som kalles godt håndlag, en sikker praksis som også kan knyttes til hensiktsmessige rutiner. Det som ikke nevnes her, er skillet mellom dem som har «godt håndlag», og dem som er typiske ufaglærte lønnsarbeidere i industrisamfunnets samlebandstid.

Den andre kunnskapsformen i Kunnskapsløftet er forbundet med det som kalles «vår kulturelle tradisjon». Den knyttes til menneskets formidling ved kropp og sinn, og i Generell del forbindes disse områdene med «vår kulturelle tradisjon»: idrett, kunst og håndverk, språk og litteratur, teater, sang, musikk og dans. Det sammenbindende i disse områdene er at innlevelsesevne og uttrykkskraft forenes. Vi ser her at forståelse av det humanistiske og forståelse av det praktiske knyttes sammen og inngår i «vår kulturelle tradisjon». Det var på slutten av 1700-tallet i England, Frankrike og særlig Tyskland, og i Norge fra midten av 1800-tallet, at de kulturelle tradisjonene av humanistisk karakter ble differensiert fra arbeidslivets relasjoner mellom arbeid og kapital.

Den tredje kunnskapstradisjonen i Kunnskapsløftets midlertidige utgave er den kunnskapen som er knyttet til teoretisk utvikling. Den teoretiske kunnskapstradisjonen knyttes til kunnskap som er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning. Den er altså nær forbundet med en moderne videreutvikling av vitenskapsforståelse. Denne kunnskapsformen kan knyttes til den kulturelle tradisjonen, særlig fra midten av 1800-tallet og utover. Denne kombinasjonen av teori og kunnskap ble gjort innenfor det eiendomsbesittende borgerskapet. Vitenskapens kunnskapsform ble ikke primært integrert med den første kunnskapsformen, som var forbundet med praktisk virke. Dermed kunne følgende oppstå: De som hadde stolthet forbundet med den første kunnskapsformen, den som er omtalt som kunnskap gjennom praktisk virke og læring gjennom erfaring, kunne definere sin identitet opp mot de to andre kunnskapsformene, som ble assosiert med skolens kunnskapsformer.

Generell del forsøker å megle mellom disse tre kunnskapsformene: Generell del opererer med en kunnskap som omtales som «kritisk sans og skjønn». Denne kunnskapen er den overordnede. Den kreves på «alle livsfelter», og den utvikles nettopp i møte med disse tre ulike tradisjonene. Det samlende ordet her er «dømmekraft». Dømmekraft er evnen til å bedømme kvaliteten på et arbeid opp mot standarder. Å bedømme kvaliteten på et arbeid krever faginnsikt. Evnen til å fastslå kvalitet krever et trenet blikk og forutsetter modning ved gjentatte øvelser i bruk og problematisering av velprøvde standarder.

Perspektivet som trekkes opp i Generell del, er at i mange virksomheter og yrker kobles alle de tre tradisjonene sammen. Følgende gis som illustrasjon: En tømrer må ikke bare være nevenyttig og netthendt (den praktiske tradisjonen), men også vite hva en bjelke tåler av trykk og strekk (den teoretiske tradisjonen), og ha standarder for godt utført arbeid og for et vakkert utseende arbeid (den kulturelle tradisjonen).

Illustrerer denne kombinasjonen av ulike kunnskapstradisjoner opplæring i et kunnskapssamfunn for alle? For å svare på det, må en relatere skolens opplæring og dens tilknytning til disse tre kunnskapstradisjonene. Forståelsen av undervisning uttrykkes i disse avsnittene om kunnskapstradisjoner i menneske- og samfunnslivets historie. Det overordnede perspektivet i skolen er at opplæringen må formidle kunnskap om disse tre tradisjonene. Det tales om å overføre lærdom om de tre tradisjonene og at elevene må få viten om og kjennskap til dem. Det framheves også at elevene skal møte tradisjonene i undervisningen. Dersom vi går nærmere inn på de tre kunnskapstradisjonene og relaterer dem til undervisningen, trer følgende frem: I den første tradisjonen læres det gjennom erfaring som primært sitter i hendene, og som formidles gjennom bruk. Kunnskapen er ofte taus, og det sies i læreplanen at det er viktig «å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen». Kunnskapen forstås her primært som noe som er språkløst, men en kunnskap som allerede er der, kan en sette ord på. Det avgjørende er at kunnskapen læres «gjennom bruk». Overfor elevene nevnes det imidlertid bare at opplæringen, i grunnskolen, må formidle hvordan levekårene er brakt framover gjennom denne praktiske kunnskapsformen. Selv om det antydes at opplæringen som virksomhet kanskje er en praktisk virksomhet med taus kunnskap som læres gjennom bruk, inngår ikke denne som begrep for elevenes erfaringer i skolen. Derfor blir det primære i skolen en formidling av denne praktiske kunnskapstradisjonen. Det er derimot ikke tilfelle med den andre, den kulturelle tradisjonen. Her heter det at elevene må «få utforske og utfolde

egne skapende krefter». De må for eksempel få erfaringer med å gi tanker uttrykk. Det er her i forbindelse med våre kulturelle tradisjoner at evnen til å uttrykke seg framheves.

Den tredje kunnskapsformen er forbundet med den teoretiske utviklingen. Hovedordet som brukes her, er at elevene møter denne tradisjonen gjennom skolefag. Og de skolefagene som nevnes her, er språk, samfunnsfag, matematikk og naturfag. Og dersom en ser hva som oppfattes som «fellesfag» i skolen, er det nettopp norsk, engelsk, matematikk og naturfag som har karakter av å være «allmenndannende». Vi kan se at språk inngår både i den teoretiske utviklingen og i «vår kulturelle tradisjon». I den kulturelle tradisjonen er språk knyttet til «litteratur». Hovedordet som brukes i undervisningen her, er at elevene møter den teoretiske utviklingen gjennom at den blir presentert i språk og samfunnsfag, i matematikk og naturfag. En kan her tenke seg at både lærebøker og undervisningen er knyttet til presentasjonen av den teoretiske utviklingen. Presentasjon av teoretisk utvikling går derfor sammen med å overføre lærdom om, og gi kjennskap til, slik at elevene kan få kunnskap om den teoretiske utviklingen.

Begrepet undervisning begrenses ikke bare av denne formidlingen av teoretisk utvikling. Det er nettopp her, i forbindelse med den teoretiske utviklingen, at det i Generell del tales om at opplæring omfatter «trening i tenkning». En kan tenke seg at møtebegrepet her forbindes med trening i tenkning. Læreplanen knytter trening i tenkning til det å gjøre seg forestillinger og undersøke dem begrepsmessig og trekke slutninger. Trening i å trekke slutninger innebærer at elevene lærer å avgjøre ved resonnement, observasjoner og eksperimenter. Trening i tenkning går sammen med at elevene øver seg på å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring. Ut fra en slik presentasjon blir skolens undervisning en opplæring som inngår i den teoretiske kunnskapstradisjonen.

Elevene skal, i skolens opplæring, også gjøre erfaringer med «egne skapende krefter». Når det gjelder praktisk virke og læring gjennom erfaring, er den primært til stede i grunnskolen som håndverk som inngår som del av «vår kulturelle tradisjon». I grunnskolen gir det mening å tale om «praktisk-estetiske fag» i tråd med denne etablerte tenkemåten. Ifølge denne læreplantenkningen er det i første rekke grunnskolens primære oppgave å anerkjenne i formidlingen den samfunnsmessige betydningen av denne praktiske kunnskapstradisjonen. Elevens faktiske erfaring kommer i første rekke i yrkesutdanningen, altså som del av videregående skole. En interesse for denne første kunnskapsformen tilsier at teori knyttes til

undervisning i skolefagene. Dermed opprettes et kulturelt skille. På den ene siden har vi forståelsen av teoretisk kunnskap og skolefag. På den andre siden har vi ulike praktiske kunnskapsformer og skolefag (kunst og håndverk), og enkelte av dem har manglende skoletradisjoner (mat og helse). En kan spørre om dette skillet mellom praktisk kunnskap og teoretisk og kulturell tradisjon var adekvat i industrisamfunnet. Skillet er stigmatisert i bildet av for eksempel lønnsarbeidere i industri som i stor grad var manuelt orientert og styrt av arbeidsledere med skoleutdanning og med «teori».

Generell del opprettholder en tradisjonell måte å tenke kunnskap på, som tilhører industrisamfunnets utvikling. Konsekvensen blir at en lett kommer til å skille mellom «teoretiske» fag forbundet med vitenskap på den ene siden og praktiske/estetiske fag. «Kunnskapssamfunn for alle» er et uttrykk som brukes i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen*. Dette tilsier imidlertid at en ikke opprettholder industrisamfunnets skille mellom kunnskap som «teori» med trening i å tenke i begrepssystemer for noen (arbeidsledere), og taus kunnskap «i praksis» uten språk knyttet til systematisert opplæring, for dem som går inn i en praktisk yrkeslære. St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinjen* opprettholder imidlertid dette skillet mellom «skolefag» som teoretisk allmenndannende på den ene siden og et behov for å være «relevant, virkelighetsnær, praktisk og yrkesrettet» på den andre siden.

I rapport nr. 2 (2009) ble det påpekt at industrisamfunnets skille mellom teoretiske og praktiske fag ble brutt i tilknytning til læreplanene for kunst og håndverk og mat og helse. Her gjengis analysene.

Læreplaner for kunst og håndverk og mat og helse

Læreplanene for kunst og håndverk og mat og helse kan presenteres i lys av kunnskapssamfunnet som samfunnsbetegnelse. Disse læreplanene er forankret i premissintensjonene i Kunnskapsløftet og ikke i det kunnskapssynet som uttrykkes i Generell del. Fagene kunst og håndverk og mat og helse gir grunnlag for intellektuell utvikling med tenkning i begrepssystemer. Dette bruddet reflekteres verken i stortingsmeldingene om utdanningslinjen i kunnskapssamfunnet eller i stortingsmeldingen om lærerutdanningen.

Tenkning i begrepssystemer er et vesentlig element i den skolefaglige læringen i kunst og håndverk og i mat og helse. I faget kunst og håndverk skal elevene etter 2. årstrinn kunne lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil. De skal kunne rive og klippe og så lime, tvinne og flette det som er revet og klippet, til enkle gjenstander. Etter 4. årstrinn skal elevene kunne undersøke, visualisere og presentere hvordan enkle bruksgjenstander har fått sin form fra idé til ferdig produkt. Etter 7. årstrinn skal elevene kunne vurdere design og industriell produksjon av kjente bruksgjenstander fra hverdagen. De skal kunne gjennomføre enkle forbrukstester. De skal også kunne lage enkle forbruksformer i ulike materialer og gjøre rede for sammenhengen mellom idé, valg av materialer, håndverksteknikker, form, farge og funksjon. I denne sammenhengen inngår bruk av begreper fra estetikken. Etter 10. årstrinn skal elevene kunne beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping. Faget kunst og håndverk legger som vi skjønner, økt vekt på intellektuelle operasjoner ved at det inngår i fagets kompetansemål å «undersøke», «teste», «gjøre rede for», «velge materiale», «beskrive» og «vurdere estetisk». Elevens språklige utvikling knyttes nært til det de gjør. Slik sett kan en skolefaglig læring i kunst og håndverk spille en avgjørende rolle i arbeidet med å gjøre eleven bevisst sine egne intellektuelle operasjoner. Denne kunnskapsformen passer til undervisning i kunnskapssamfunnet. Tenkeferdighet av høyere orden vil utvikles hos eleven dersom undervisningen gjør operasjonene som de utfører i faget kunst og håndverk, til gjenstand for elevens bevissthet. Elevene utvikler på den måten bevissthet om sin egen tenkning innenfor faget. Dermed utvikler elevene en reflekterende måte å handle på innenfor fagets ulike hovedområder, som for eksempel design.

Også den skolefaglige læringen i mat og helse *kan* spille en ledende rolle i elevenes intellektuelle utvikling og inngå som undervisning i kunnskapssamfunnet. Det kan skje ved å vektlegge estetisk kompetanse. Når elevene skal planlegge en fest sammen med andre i forbindelse med en høytid eller en annen markering, er gjennomføringen avhengig av tenkningen deres. Oppgaven fordrer at hukommelsen om matlaging er blitt logisk. De lager ikke mat på mekanisk vis, men velger ut mat og drikke ut fra en estetisk forståelse av forskjellige kontekster. Deres språk i faget kan styre handlingene deres. Sagt på en annen måte: Oppmerksomheten til elevene kan være viljestyrt.

Stortingsmeldingen om utdanningslinjen, fra 2009, nevner ikke kunst og håndverk som fag med et eneste ord. Mulighetene for relevant og virkelighetsnær opplæring fra småskoletrinnet, gjennom mellomtrinnet og til ungdomstrinnet ved å vektlegge kunst og håndverk og mat og helse, framheves altså ikke. Derimot fremmes forslag om et nytt «arbeidslivsfag» for å øke mulighetene for «å arbeide praktisk» og prøve ut sine interesser for «yrkesfaglig opplæring». Og dette faget settes inn i en sammenheng med at det skal passe for de elevene som opplever «skoletrøtthet» fordi elevene mener det er «for mye teori».

Skal en bryte den utdanningslinjen som i dag er i norsk skole, er fagene kunst og håndverk og mat og helse hovedfag. Fagene er en nøkkel til opplæring i norsk, i betydningen at en utvikler sitt språk ved lære språk i tilknytning til handlinger. Dette perspektivet med å vektlegge kunst og håndverk og mat og helse blir heller ikke nevnt i stortingsmeldingen om lærerutdanningen. Altså: Kunst og håndverk og mat og helse *kan* være sentrale skolefag i brudd med det skolesystemet som historisk ble utviklet i fremveksten og utviklingen av industrisamfunnet. Disse fagene kan vektlegges på en helt annen måte enn det blir gjort i dag, både i den utdanningspolitiske forståelsen av kunnskapssamfunnet og i lærerutdanningen. Særlig kan kompetanse i mat og helse, om en ønsker det, inngå i lærerutdanningen på en helt annen måte enn i dag.

Øving i å tenke i begrepssystemer er ikke nødvendigvis isolert til det som historisk har fått anerkjennelse som vitenskapelige skolefag. Også i mat og helse og kunst og håndverk kan en tale om under- og overordnede begreper. De overordnede begrepene er de som inndeler faget i hovedområder. De underordnede begrepene er de som brukes innenfor hovedområdene. Disse begrepene står i gjensidig relasjon til hverandre og utgjør fagets begrepssystem. Når elevene lærer å tenke i fagets begreper, kan de altså lære å tenke i begrepssystemer, dersom en i undervisningen vektlegger det. En kan også lære elevene å tenke i begrepsrelasjoner mellom fagene kunst og håndverk og naturfag og mat og helse og et tredje fag: naturfag. Hovedområdene design og arkitektur i kunst og håndverk kan en, om en ønsker det, forbinde med hovedområdet teknologi og design i naturfag. Og hovedområdet kropp og helse i naturfag er det også nærliggende å se i relasjon til faget mat og helse. Å trene elevene i å tenke i ulike begrepssystemer er altså mulig innenfor dagens læreplaner med kompetansemål. For å trene i å tenke og det å utvikle elevens språk forankret i det de gjør og til den omverden

de vokser opp i, kan en anse disse tre fagene som hovedfag: kunst og håndverk, mat og helse og naturfag. Disse fagene er altså viktig for å utvikle deres norske språk. Det kan skje dersom undervisningen blir praktisk organisert i tilknytning til utstyr og materielle ressurser på en helt annen måte enn hva tilfelle er i dag i mange skoler.

Konklusjonen så langt blir: Kunst og håndverk og mat og helse kan fremme elevenes høyere intellektuelle funksjoner, som er kjennetegnet av bevisst oppmerksomhet, logisk hukommelse, abstraksjon, evne til å sammenligne og differensiere og viljestyrt kontroll. Ut fra en slik måte å forstå skolefag på blir det direkte misvisende å tale om at enkelte elever har forutsetninger for hukommelse, logisk tenkning og beherskelse av tall- og språksymboler, og at disse forutsetningene mer eller mindre eksklusivt tilhører skolefagene norsk, engelsk og matematikk. At alle elever har forutsetninger for å huske, tenke logisk og beherske språk- og tallsymboler, er en grunnleggende premiss for fellesskolen innenfor kunnskapssamfunnet. Ut fra en slik tenkemåte blir det ikke adekvat å si at elever ikke har forutsetning for «teori» og derfor må få oppleve glede ved undervisning som er «praktisk» – og for enkelte «virkelighetsnær» – uten kunnskapsdimensjoner som hukommelse, logisk tenkning og beherskelse av språk- og tallsymboler.

Praksis og tekniske ferdigheter i vitenskapsbaserte skolefag

Ovenfor har vi presentert et brudd med det tradisjonelle kunnskapssynet som dominerer Generell del i Kunnskapsløftets læreplanverk, at praktiske fag ikke knyttes til øving på tenkning i begrepssystemer. Dette er et brudd som hittil ikke er blitt reflektert inn i de stortingsmeldingene som er kommet i tilknytning til Kunnskapsløftet, og som er omtalt ovenfor. I rapport nr. 2 (2009) viste vi den andre siden av bruddet med å skille mellom teoretiske og praktiske fag, ved å vise at praksis og tekniske ferdigheter også inngår i det som identifiseres som vitenskapsbaserte skolefag, som matematikk og naturfag (og samfunnsfag). Her gjengis resonnementet som ble fremført: Statistikk er et hovedområde i matematikk. Forståelsen av ordet statistikk ligger i at elevene får en spesiell relasjon til data. På de første trinn i faget er statistikk i faget matematikk knyttet til handlingene å samle, sortere, notere og illustrere data. Disse handlingene – først å samle, så sortere, for deretter å kunne notere og illustrere det en har samlet og sortert – er en forutsetning for å lære betydningen av ordet statistikk som begrep. En lærer begrepsbetydningen ved at en har lært å sortere, ikke bare

data, og ved å sortere lærer elevene også å sortere planter og dyr i naturfag og figurer i så vel kunst og håndverk som i matematikk. Hovedsaken er at elevene lærer ved å utføre handlinger også når de lærer i matematikkens andre hovedområder: tall, geometri og måling.

For at en statistikkterminologi skal være mulig, er former for regelmessighet en forutsetning. Elevene forstår regelmessigheten gjennom øvelser og gjennom henvisning til eksempler på å samle og sortere, på å notere og illustrere. Elevene kan ikke lære å bruke en målemetode og finne og uttale måleresultatene om ikke det en kaller «å måle», er bestemt gjennom en viss konstans i måleresultatene. Ords betydning – i matematikk for eksempel, om statistisk usikkerhet – forutsetter en praksis, en regelfølgende atferd som viser hva statistisk usikkerhet betyr. Praksis er handlinger som gjentas. Når en måte å handle på etableres, er det å forstå som en praksis.

Det er derfor ikke bare i «det praktiske virke» at ordet praksis har sin mening. Det er heller ikke bare i fag som kunst og håndverk at en kan tale om å beherske teknikker. Elevene lærer metodiske handlemåter gjennom trening. Språkbruken i faget matematikk, som i andre fag, blir styrt av regler forstått som sedvaner, av praksiser. Å forstå tall, geometri, måling og statistikk vil si å lære å beherske forskjellige teknikker. Og det å beherske teknikker, metodiske handlemåter i bruken av ord, uten at det foreligger skikker for bruken av ordenes betydninger i fagets hovedområder, som altså er tall, geometri, måling og statistikk. Matematikkfagets praksiser utgjør derfor det handlingsgrunnlaget som kommunikasjonen mellom lærer og elev i skolefaget matematikk alltid hviler på. Praksisene i fagets hovedområder strukturerer lærernes og elevenes forhold til de forskjellige virkelighetsområder faget inngår i. Vi understreker det fordi en undervisning i matematikk som ikke er virkelighetsnær, ikke er en god undervisning i matematikk i en allmenndannende skole. Og begrepsinnholdet i statistikk utvikles videre ved at elevene lærer at de kan samle og sortere, notere og illustrere data, ikke bare i matematikk, men også i naturfag og i samfunnsfag. Det innebærer at de klarer å skille mellom data i matematikk, i natur og i samfunn. Slik lærer elevene at også statistikk kan bli en del av for eksempel en forståelse av kunnskapssamfunnet, hvor vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte både i naturfag og i samfunnsfag og matematikk inngår som grunnleggende fenomener.

Læreplaner for fag med kompetansemål

Styringssignaler

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* vises det til høringsinstanser som uttrykker at læreplanene i L97 er for omfattende og detaljerte. Alt oppfattes som like viktig, men det er umulig å nå over alt, og lærerne må derfor prioritere. Derfor blir det, ifølge stortingsmeldingen, opp til den enkelte læreren å velge hvordan de ulike målene og hovedmomentene skal prioriteres. Stortingsmeldingen referer til Kvalitetsutvalgets innstilling, hvor det hevdes at det i mange tilfeller er uklart hva som er nasjonale føringer, og hva som kan utvikles og bestemmes på lokalt nivå. Videre sies det at læreplanene er preget av både generelle mål og spesifikke hovedmomenter som angir alt fra detaljert fagstoff til arbeidsmåter. Departementet sier seg enig i mye av den kritikken som rettes mot «dagens læreplaner», altså læreplanverket L97, og legger til grunn at disse skal forenkles.

Departementet sa i 2004 at det viktigste i faglæreplanene vil være målene for den kompetansen som skal nås i faget etter et naturlig avgrenset læringsforløp. Og det sies at et prinsipp som skal legges til grunn for utarbeidelsen av nye læreplaner, er at læreplanene skal synliggjøre og legge til rette for progresjon og sammenheng mellom grunnskolen og videregående opplæring. Dette prinsippet tilsier at faglæreplanene skal være gjennomgående for hele grunnopplæringen (der det er mulig). Videre ble det markert at prinsippet for utformingen av faglæreplanene er at de skal innholde mål for den fagkompetansen som skal kunne nås. Departementet taler om en omlegging av læreplanen, som innebærer at de målene som skal kunne nås, blir tydeliggjort for både elever, lærere og foresatte, samtidig som omleggingen skal innebære en forenkling av læreplan- og målhierarkiet. Innenfor rammen av klare, forpliktende kompetansemål er det så et profesjonelt ansvar å velge hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk for å nå læreplanens kompetansemål (jf. s. 34–35).

I utgaven av Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 brukes en lignende talemåte i innledningen, hvor det heter at kompetansemålene i læreplanene for fag er formulert innenfor hvert hovedområde og angitt i hovedsak for 2. (ikke alle fag), 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. I videregående opplæring er målene formulert for hvert årstrinn i de fleste fagene. Det sies at kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen* omtaler de utviklede læreplaner for fag i en tilsvarende terminologi. Nå heter det at læreplanene for fag som er en del av Kunnskapsløftets læreplanverk, inneholder kompetansemål for hva elevene og lærlingene skal kunne mestre etter endt opplæring på bestemte trinn. Det markeres at målene er uttrykk for faglige ambisjoner for alle elever og lærlinger, og at disse målene gjør det klarere for både lærere, instruktører, elever, lærlinger og foreldre hva som er forventet, og gir et klart og tydelig grunnlag for vurdering og tilbakemelding til eleven (s. 73).

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* har «samfunnsmandat» som en overskrift som læreplanene for fag inngår i. Terminologien er den samme. Det heter at kompetansemålene er definert innenfor hvert *hovedområde*, og angir hva elever og lærlinger skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.

Den samme terminologien fastholdes i de tre analyserte departementale styringsdokumentene. Signalet er klart: Med Kunnskapsløftet som læreplanreform forstås læreplaner med kompetansemål for det eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.

Kritisk analyse av allmenndannelsen i Generell del

Men denne terminologien tilsier et oppgjør med forståelsen av allmenndannelse i Generell del, som ennå ikke er gjennomført i de sentrale styringsdokumentene som er utviklet for å operasjonalisere reformens læreplanintensjoner. Og overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner er vanskelig å gjennomføre. Det viser vi i våre analyser i kapittel 4 og kapittel 5. Det er derfor grunn til å reformulere en kritisk analyse som også ble framført i rapport 2 av læreplantenkningen i Generell del.

Læreplantekningen i Generell del kommer særlig til uttrykk i forståelsen av allmenndannelsen, der kapittelet om «Det allmenndannede mennesket» er avgjørende. Åpningssetningen i avsnittet om det allmenndannede mennesket er slik: «Opplæringen skal gi god allmenndannelse» (s. 14). Hva som forstås med «allmenndannelse», antydes i overskriftene om «konkret kunnskap og helhetlige referanserammer», «felles forståelse» og «tradisjonskunnskap». Ordene som brukes er «overblikk og sammenheng», «helhetlig kunnskap», «oversikt», og de blir knyttet til begrepet *allmenndannelse*. Allmenndannelsen er knyttet til en «felles bakgrunnsinformasjon» som alle må være fortrolig med. Og det

avgjørende er denne forståelsen av opplæringens hovedrolle: Hovedrollen er «å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen». Å «gi» knyttes til å «formidle», og å formidle knyttes til å «overføre» lærdom. Denne måten å tenke på innebærer at undervisning er å «formidle» og å «tilegne» seg det som er sagt, altså et fenomen forbundet med språkets verbale sider. Det typiske i den generelle delen er at det satses på at undervisningen skal «overføre» og «formidle» lærdom og kultur. Kunnskapen skal «presenteres» i opplæringen, og det skal skje med progresjon, slik at opplæringens presentasjon «gir oversikt» og «skaper sammenheng».

Tanken i denne læreplanen er videre at «konkret kunnskap» er nødvendig for læring (s. 14). Det «konkrete» er innholdsorientert, og innholdet skal angis i en bestemt rekkefølge og på hvilket trinn det skal formidles. Samtidig som innholdsorienteringen skal være konkret, skal fagene gi «de grunnleggende referanserammene». Fagene skal derfor presentere «ordnede kunnskaper». Opplæringen skal «gi» kunnskaper som er «allsidige og fullstendige».

Undervisningen skal altså, som allmenndannende opplæring, «gi overblikk og sammenhenger», og samtidig skal en «mer helhetlig forståelse» utvikles mer eller mindre klart formulert i denne læreplanen «på tvers av fagene» (s. 14). Tanken er videre – ifølge Generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet – at det skal utvikles «plattformer for forståelse» i form av det som kalles «kulturelt fellesgods», «felles bakgrunnskunnskap», «felles referanserammer» og et «sams underforstått tenkesett». Kjernen i Generell del er at utdanningen skal «formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen», som tegnene som brukes på værkartet, er et angitt eksempel på. Elevens allmenndannelse blir derfor ikke resultat av kombinasjonen av egen aktivitet og de kunnskapsstrukturer som faget er systematisert i. Konsekvensen av denne forståelsen av allmenndannelse er innholdsorienterte læreplaner, altså L97.

Ulike læreplantyper

Det eksisterer konsistensproblem i og med at Generell del i Kunnskapsløftets læreplanverk er generell del for to ulike læreplantyper: L97 og LK06. L97 kan betegnes som en innholdsorientert læreplan. Kunnskapsløftets særegenhet er imidlertid læreplaner med kompetansemål som sier hva som er forventet at elevene skal «kunne gjøre rede for ...», «kunne beskrive ...», «kunne forklare ...». L97 var kjennetegnet ved å være en innholdsorientert læreplantype. Kunnskapsløftets læreplaner for fag er laget ut fra en

utdanningspolitisk intensjon vi kan tolke som et brudd med de læreplanene for fag som L97 bestod av, men en beholdt L93 og skaper dermed inkonsistens i læreplanverket.

Kunnskapsløftets læreplaner for fag er kjennetegnet av kompetansemål. Læreplaner som er orientert ut fra kompetansemål, må imidlertid, framhever vi, også ha *substans*. Skillet mellom innholdsorienterte læreplaner og læreplaner orientert ut fra bestemmelse av kompetansemål fører oss over til spørsmål knyttet til nasjonalt bestemte valg av substans, arbeidsmåter – og metode og prinsipper for utvikling av progresjon i læreplaner med kompetansemål. Vi tar utgangspunkt i at intensjonen i Kunnskapsløftets læreplan med kompetansemål fastholdes i det videre implementeringsarbeidet. Også i slike læreplaner må en velge substans.

Valg av substans i læreplaner med kompetansemål i fag

Skolefagene differensieres ut fra substans.

Også i forbindelse med Kunnskapsløftets læreplaner med kompetansemål er det gjort substansvalg på nasjonalt nivå. De ulike skolefagene skiller seg fra hverandre nettopp ved at de har særegne begreper, terminologi og temaer innenfor ulike hovedområder. Begreper som tall, geometri, måling og statistikk er typiske i matematikk. Fenomener og stoff, kropp og helse, teknologi og design og mangfold i natur kan relateres til begreper og temaer i en naturfaglig kompetanse. Skolefaget kunst og håndverk har design, kunst og arkitektur som typiske faglige begreper som viser til en mulig inndeling av faget i hovedområder. Og endelig vil vi vise til skolefaget mat og helse med angivelser av ulike temaer, som at mat skal relateres til hovedområder i læreplanen i Kunnskapsløftet: livsstil, forbruk og kultur, uten at en kan si at det er full faglig enighet om disse faglige begrepene. Men arbeidet med valg av substans er ikke fullført på det nasjonale nivået.

Nedenfor bruker vi norskfaget som eksempel på hvordan fagplanene ble utformet i L97. Dette faget ble på alle trinn delt opp i tre fagområder (faglig struktur): 1) lytte og tale, 2) lese og skrive, 3) kunnskap om språk og kultur (jf. L97, s. 115). Målet for området *språk og kultur* ble på ungdomstrinnet (8–10. klasse) formulert på denne måten:

Elevane skal kjenne hovudtrekka i norsk språkhistorie og litteraturhistorie og vidareutvikle forståinga si av den rolla språk og tekst spelar i kultur og samfunn. Dei skal vita noko om kva som påverkar språkbruk over lengre tid, og utvikle ei medviten holdning til språkrøkt og språkutvikling. Dei skal ha kjennskap til strukturen i det norske språket, og til korleis det fungerer og blir brukt, og vidareutvikle kjennskapen

til og forståinga for munnlege tradisjonar i sin eigen og andre kulturar. Elevane skal ha kunnskap om at munnlege og skriftlege sjangrar er både innhald, form og bruk. Dei skal ha innsikt i skriftleg samhandling og kunne sjå samanhangen mellom skrivesituasjon, tema, sjanger og mottakar. Dei skal kjenne til ulike medium og korleis ulike medium gjer det mogeleg å arbeide med og formidle munnlege og skriftlege tekster, og dei skal kunne vurdere den innverknaden media har på den enkelte og samfunnet. (L97, s. 125)

Målene for hovedområdene ble brutt ned og konkretisert som mål og hovedmomenter på de enkelte undervisningstrinnene. For området *språk og kultur* fant man for 10. trinn blant annet disse formuleringene av mål og hovedmomenter:

I opplæringen skal elevane

arbeide med norsk språk og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden. Fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfattarane og samtida

arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og i tilknytning til tekstar dei les.

[...]

arbeide med dramatiske sjangrar, verkemiddel i dramatiske tekstar, framsyningar og teater. Få noko kjennskap til teaterhistorie, vurdere verkemiddel i film, forteljemåte, samspel mellom bilete, tale og lyd, og samanlikne bok og film. (jf. L97, s. 129)

I L97 ble de konkretiserte målene for trinnene med andre ord formulert som prosessmål. De påpekte hva elevene skulle arbeide med i skolen. De sa derimot ikke noe om hva læringsresultatet skulle være (produktmål). De rettet ikke oppmerksomheten primært mot elevenes læringsutbytte. De rettet i stedet oppmerksomheten mot de innholdsmessige temaene (hovedmomentene) som man ble forventet å arbeide med i opplæringen.

Norskfaget i LK06 – faglige rammer for lokalt læreplanarbeid

Fagplanene i LK06 skulle imidlertid ikke være sentrert om det faglige innholdet. Nå skulle man utarbeide målstyrte læreplaner for fag. I disse fagplanene skulle de viktigste retningslinjene for det lokale læreplanarbeidet kunne leses ut av lister over faglige kompetansemål. Fagplangruppene som utarbeidet læreplaner for fag i LK06, fikk veiledning som sa at det skulle formuleres tydelige mål for den kompetansen eleven/lærlingen skal kunne nå fram til på ulike trinn. Fokuset skulle være på forholdet mellom mål og elevenes

læringsutbytte. Målene skulle ikke inneholde formuleringer som *eleven skal ha kjennskap til, ha innsikt i* osv., men de skulle være formulert på en slik måte at det gikk klart fram hva eleven/lærlingen skulle kunne *gjøre* eller *mestre* i tilknytning til de kunnskapene og ferdighetene som de hadde utviklet gjennom arbeidet med faget. Krav til undervisningen skulle derimot ikke bli formulert. Man måtte avstå fra å si noe om krav til lærerens oppgaver i opplæringen. De profesjonelle skulle ha stor handlefrihet når det kom til utformingen av opplegg for undervisning og opplæring.

Et viktig prinsipp ved utforming av kompetansemål er at det skal gis stor handlefrihet når det gjelder *hvordan* målene skal nås, slik at opplæringen kan tilpasses den enkeltes forutsetninger. Kompetansemålene skal derfor ikke inneholde føringer når det gjelder arbeidsmåter eller metoder, med unntak av der metoder er en del av kompetansen i faget.

Følgende hovedprinsipper skal legges til grunn for utforming av kompetansemålene:

- Målene skal utformes innenfor hovedområdene i fagene. Mål for grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser og på relevante nivåer.
- Målene skal være tydelige når det gjelder hva eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre etter endt opplæring på ulike trinn.
- Målene skal være konkrete og forståelige å forholde seg til for lærere, elever/læringer og foreldre, og være utformet slik at de er egnet som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen.
- Målene skal være utformet slik at de gir rom for at det er flere veier til målet.
- Individvurderingen i faget skal være målrelatert. Dette innebærer at målene må formuleres på en slik måte at eleven/lærlingen skal kunne vurderes i forhold til dette. (Utdanningsdirektoratet, s. 2004, s. 10f)

Videre het det om formulering av mål i de ulike fagplanene:

Kompetansemålene skal formuleres som «Målet for opplæringen er at eleven/lærlingen skal kunne ...» Hvilke verbale vendinger som videre anvendes for å formulere kompetansemålene vil variere, avhengig av fagets egenart. Noen av målene vil handle om hvordan eleven/lærlingen skal kunne kommunisere faget eller vise hvordan de har utviklet visse kunnskaper/ferdigheter (for eksempel *forklare, beskrive, drøfte* osv.), mens andre vil handle om *anvendelse* av kunnskap og ferdigheter i praktisk problemløsning – for eksempel å bruke verktøy (i ulike praktiske sammenhenger) eller å kunne anvende teori/ fagkunnskap for å håndtere faglige utfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 11)

For hovedtrinnene i grunnskolen oppstiller vi nedenfor *kompetansemål* i LK06 fra hovedområdet *språk og kultur*. Vi har valgt ut målformuleringer som synes å gjelde litteraturlæring. (Flertallet av målpunkter dreier seg imidlertid om ulike aspekter ved elevenes språklige kompetanse. Disse målpunktene er ikke tatt med i oppsettet nedenfor.) Vi spør:

Tilfredsstiller disse målformuleringene de kriteriene som ble trukket opp i Utdanningsdirektoratets veiledning for fagplanarbeidet?

Kompetansemål etter 2. årstrinn – språk og kultur:

- snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt (jf. LK06, s. 45).

Kompetansemål etter 4. årstrinn – språk og kultur:

- samtale om et utvalg av sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer
- uttrykke tanker om språk, personer og handlinger i tekster fra dagliglivet og i skjønnlitterære tekster fra ulike tider og kulturer (jf. LK06, s. 46)

Kompetansemål etter 7. årstrinn – språk og kultur:

- presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk
- lese innholdet i enkle litterære tekster på svensk og dansk og gjengi innholdet (jf. LK06, s. 47)

Kompetansemål etter 10. årstrinn:

- presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
- gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåte framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- presentere resultat av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema (jf. LK06, s. 48)

Vi ser at målformuleringene gjennomgående er noe vage og diffuse. De er lite entydige; de kan bli tolket i mange forskjellige retninger ut fra ulike pedagogiske og faglige grunnsyn. Selv om man i reformen Kunnskapsløftet og dens tilhørende læreplan understreker betydningen av læringsutbytte og sluttmaal for læringsforløpene, er mange av målene formulert som prosessmaal. De informerer om hva som forventes å skje i opplæringsprosessen. De sier, derimot, ikke tydelig hva læringsproduktet skal være.

Retningslinjene som blir sitert ovenfor, krevde dessuten at *grunnleggende* ferdigheter (lese, skrive, muntlig bruk av språket, regne, digitale ferdigheter) skulle bli inkludert i de faglige kompetansemålene. Læreplanen beskriver da også hvordan de grunnleggende ferdighetene

kommer til uttrykk i norskfaglig opplæring. For å vise hvordan beskrivelsene er formulert, tar vi nedenfor med de to grunnleggende ferdighetene *å kunne lese* og *å kunne bruke digitale verktøy*:

Å kunne lese norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen og kan utvikle evnene til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet. (jf. LK06, s. 44)

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner. (jf. LK06, s. 44)

Vi ser at tekstene primært viser hvordan ulike grunnleggende ferdigheter kommer til uttrykk i norskfaget. Derimot får vi vite lite om hvordan faget kan bidra til å videreutvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Grunnlagsdokumentene for reformen Kunnskapsløftet og den tilhørende læreplanen sa videre at de grunnleggende ferdighetene skulle integreres i faglige kompetansemål. Videreutvikling av grunnleggende ferdigheter er imidlertid ikke systematisk lagt inn i oppsettene med kompetansemål i norskfaget (jf. Engelsen, 2008a).

Formålet for norskfaget (beskrevet over en side) informerte på denne måten om morsmålsfaget: «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (jf. LK06, s. 41). Barn og unge skulle arbeide aktivt med det norske språket i egne tekster, og de skulle møte andres språk. På den måten ville de bli innlemmet i kultur og samfunnsliv, sa læreplanteksten. De skulle bli rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Den norskfaglige formålsteksten var, med andre ord, skrevet i relativt «store» og høystemte formuleringer. Formuleringene pekte på norskopplæringen som en viktig faktor i elevenes allmenndanning, men kunne samtidig bli tolket i mange retninger. De kunne bli konkretisert på mange måter, og mange former for opplæring kunne bli begrunnet ut fra disse formålsformuleringene. Mangetydighet er imidlertid generelt et kjennetegn på

formålsformuleringer i fagplaner. For å kunne fastslå noe om graden av entydighet i norskplanen, må vi se formålsformuleringene i sammenheng med hva fagplanteksten sa om andre viktige læreplankategorier. Derfor skal vi nedenfor se nærmere på hvordan fagplanen omtalte det norskfaglige innholdet i opplæringen. Videre skal vi løfte fram eksempler på formulering av norskfaglige kompetansemål på ulike trinn i grunnskolen. Endelig skal vi se på hvordan de grunnleggende ferdighetene ble framstilt i norskplanen.

Gjennom hele grunnopplæringen var *innholdet* i norskfaget i LK06 strukturert i fire hovedområder som alle ga uttrykk for at planen tok utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep: 1) Muntlige tekster, 2) Skriftlige tekster, 3) Sammensatte tekster, 4) Språk og kultur (jf. LK06, s. 42). I delrapport 1 så vi særlig på litteraturdelen av norskfaget. Litteraturen var tydeligst til stede i området *språk og kultur*. Dette området ble beskrevet på denne måten:

Hovedområdet *språk og kultur* dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. Det er lagt vekt på at elever skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer. De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen. I tillegg forholder de seg til tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra. (LK06, s. 43)

Vi ser, ut fra dette tekstutdraget, at også beskrivelsene av det norskfaglige innholdet må kunne karakteriseres som mangetydig. Tekstene fra norskplanen i LK06 lar oss ane at beskrivelsene av skolefaglig innhold i LK06 kan rettferdiggjøre mange ulike valg av konkret innhold – ut fra ulike pedagogiske grunnsyn og fagsyn (i delrapport 1 er dette dokumenter med tekster også fra fagplanene i samfunnskunnskap og musikk). Vi kan ikke regne med at alle lærere, lærebokforfattere osv. har samme pedagogiske grunnsyn og fagsyn som medlemmene i de fagplangruppene som opprinnelig utformet fagpresentasjonene i LK06. Lærere og skoler vil derfor kunne tolke disse angivelsene annerledes enn det de opprinnelig – i fagplangruppene – ble tenkt (se også Engelsen, 2010).

Sammenfatning

I våre analyser konkluderer vi med at en utdanningspolitikk med industrisamfunnets teori–praksisforståelse ikke fører til et kunnskapssamfunn for alle. Til tross for en erkjennelse av

samfunnsmessige transformasjoner mot et globalt kunnskapssamfunn, viser våre analyser at en dualistisk tenkning ligger til grunn for læreplanens generelle del.

Det kunnskapssynet som forfektes i Generell del, er ikke adekvat dersom intensjonen i Kunnskapsløftets reform for et kunnskapssamfunn for alle skal gjøres gjeldende i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. I liten grad har de stortingsmeldingene som er omtalt, tatt vare på disse perspektivene som analysene ovenfor klargjør. I disse analysene tok vi utgangspunkt i at Kunnskapsløftet som utdannings- og læreplanreform ikke har kunnskapssynet i Generell del som grunnlag, men at en har kunnskapssamfunn som forutsetning for Kunnskapsløftets læreplaner for fag. Vi oppfatter altså at læreplanene for fagene, slik de er framstilt ovenfor, innebærer et brudd på den tradisjonelle tenkemåten om skille mellom teoretiske og praktiske fag som en kan gjenfinne i Generell del av Kunnskapsløftets læreplanverk. Imidlertid stiller vi spørsmål om denne læreplanforståelsen er reflektert i utdanningspolitikkenes styringssignaler. Det er heller ikke gitt at lærerutdanningen vektlegger læreplanenes mulige brudd med industrisamfunnets dikotomier mellom teoretiske og praktiske fag.

Konklusjonen blir: *Dersom* det er en intensjon at det skal utvikles et tydeligere læreplanverk, hvor premissene for læreplanene for fag er overgangen fra industri- til kunnskapssamfunnet, trenger en å foreta et oppgjør med kunnskapsbegrepet i Generell del, i hele skolesektoren. Videre kan det også være interessant å finne ut nærmere om et eventuelt oppgjør mellom industrisamfunnets dikotomier mellom teorifag og praktiske fag vil utgjøre arbeidsgrunnlaget for lærernes undervisning. Et vesentlig premiss for det er at læreplanene med kompetansemål blir arbeidsgrunnlaget for lærerne, og ikke Generell dels forståelse av allmenndanning. Det er som påvist en motsetning mellom å fastholde Generell del I og dens begrep om allmenndanning og videreutvikle læreplaner med kompetansemål, slik intensjonen med Kunnskapsløftet som læreplanreform i kunnskapssamfunnet er. Den forståelse av allmenndanning som Generell del uttrykker, kan derfor ikke være premissgrunnlag for læreplaner i fag med kompetansemål.

Ut fra analysen ovenfor vil en åpne opp for selvmotsigelser om en legger premissene til den innholdsorienterte læreplanen L97, allmenndannelsen i Generell læreplan til grunn for videreutvikling av Kunnskapsløftets læreplaner og samtidig ha de utdanningspolitiske

intensjoner i Kunnskapsløftet som læreplanreform som utgangspunkt for det en videreutvikling av kunnskapsløftets læreplaner for fag. Spørsmålet om brudd og kontinuitet mellom innholdsorienterte og kompetanseorienterte læreplaner tar vi videre opp til analyse i kapittel 5. Vi viser også til at det eksisterer problemer nettopp i relasjonen mellom kompetansemål og innholdsbestemmelser i de veiledningene som ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i 2009 og som vi analyserer i det neste kapittelet.

3. LOKALT LÆREPLANARBEID I LK06 – ET PRINSIPIELT OG HISTORISK PERSPEKTIV

Siktemålet med dette kapittelet er å få fram en prinsipiell problematikk rundt lokalt læreplanarbeid. Teksten er bygget opp på denne måten: I et første hovedavsnitt løfter vi fram ulike forståelser av lokalt læreplanarbeid. I et annet hovedavsnitt retter vi oppmerksomheten mot skoleeierens oppgaver og ansvar i lokalt læreplanarbeid etter Kunnskapsløftet og LK06. Vi tar utgangspunkt i de to delrapportene som tidligere er levert fra prosjekt. Delrapport 1 (Engelsen, 2008a; se også Engelsen, 2008b, Engelsen, 2009) redegjør for funn fra en analyse av strategidokumenter utformet av lokale skoleeiere i forbindelse med gjennomføring av utdanningsreformen Kunnskapsløftet og realisering av den nye læreplanen. Delrapport 2 (Dale og Øzerk, 2009; se også Dale, 2010) redegjør for resultater fra en spørreundersøkelse til lokale skoleeiere. Spørsmålene dreide seg blant annet om lokalt læreplanarbeid. Vi løfter fram hva disse to delrapportene kan fortelle oss om hvordan de sentrale styringssignalene informerte om lokalt læreplanarbeid før og i tilknytning til publiseringen av den nye læreplanen høsten 2006. I den forbindelse bruker vi norskplanen for å konkretisere framstillingen i LK06. I delrapport 1 anvendte vi tre eksempelfag – norsk, samfunnskunnskap og musikk. At norsk nå er valgt som eneste fag, har sammenheng med at veiledning til norskplanen ble publisert på Utdanningsdirektoratets nettside allerede i august 2009, mens slike veiledninger for de to andre eksempelfagene først ble publisert våren 2010, dvs. etter at de analysene som ligger til grunn for sluttrapporten, var gjennomført (se kap. 4). Vi ser videre på hvordan lokale skoleeiere ut fra våre to undersøkelser viste seg å forstå lokalt arbeid med læreplanen. I et tredje hovedavsnitt gir vi en fagplanhistorisk redegjørelse for hvordan ulike læreplaner for folkeskolen/grunnskolen (fra N39 til L97) har sett på lokalt læreplanarbeid. Den læreplanhistoriske framstillingen er ment å gi et grunnlag for en mer inngående forståelse av den oppfatningen av lokalt læreplanarbeid som framkommer i Kunnskapsløftet og LK06. Som gjennomgående eksempelfag bruker vi også her norskfaget.

I dette og det neste kapittelet vil vi gjøre bruk av synspunkter fra Stenhouse (1975). Boken hans fra 1975 kan bli betraktet som en klassiker innenfor læreplanstudiefeltet (jf. kap. 1).

Stenhouse knyttet sine synspunkter til et utdanningssystem med desentraliserte avgjørelser. Tradisjonelt hadde man hadde hatt et slikt system i England – uten noen nasjonal læreplan (det fikk man først i 1988). I Norge nærmet man seg et slikt system med læreplanene M74 og M87, der mange avgjørelser ble overlatt til lokale lærere og skoler – riktignok innenfor rammen av læreplanenes bestemmelser (se nedenfor). Også Kunnskapsløftet med LK06 legger opp til et slikt system. Selv om boken til Stenhouse er over 30 år gammel, har den synspunkter som samsvarer bra med viktige sider ved reformen Kunnskapsløftet. Det gjelder blant annet synspunkter på lokal læreplanutforming. Når det gjelder kompetanseutvikling av profesjonelle lærere i en skole som framstår som en lærende organisasjon, kan man også trekke inn synspunkter fra Stenhouse (selv om han ikke brukte den betegnelsen).

Ulike forståelser av lokalt læreplanarbeid

Vektlegging av lokalt læreplanarbeid kan ha bakgrunn i ulike idéstrømninger. På den ene siden understreker man at læreplaner må bli konkretisert og tilpasset de lokale forholdene (lokalt tilpasset læreplan). På den andre siden framholder man at den må bli utformet av profesjonelle lokale aktører (lokalt utformet plan; jf. Engelsen, 1989). Læreplananalyse vil videre være et sentralt element i det lokale arbeidet. Endelig kan man betrakte det lokale planarbeidet som en videreutvikling av den sentralt gitte læreplanen, eller som en lokal utprøving av den nasjonalt gitte læreplanen.

Lokalt utformet og/eller lokalt tilpasset?

Ved lokalt tilpassede planer legger man vekt på at den nasjonale rammeplanen må få en lokal konkretisering. Det vil si at forhold som er særegne for lokalsamfunnets kultur og miljø, blir trukket inn. På 1970- og 1980-tallet vektla sentrale idéstrømninger betydningen av lokalt tilpassede planer. Slike planer hadde sin primære teoretiske begrunnelse fra kunnskapssosiologien. Med inspirasjon fra kunnskapssosiologien hadde man vist til problemer med en «riksskole i utkantstrøk» (Solstad, 1978). Man mente at en slik skole fungerte som et fremmedelement i lokalsamfunnet, og at den bidro til å utdanne elevene vekk fra sitt lokale miljø. Man ønsket derfor en skole og en undervisning som var bedre tilpasset elevenes hverdag og det nære miljøet. Derfor ville man legge til rette for lokale tilpasninger

av den nasjonale læreplanen. Men også andre idéstrømninger på 1970- og 1980-tallet la grunnlag for lokalt læreplanarbeid:

På 1960-tallet hadde synspunkter fra mål-middel-tenkningen og undervisningsteknologien stått sterkt innenfor fagpedagogikken (jf. Bull Njaa, 1978; Engelsen, 2006; Skaalvik, 1977; Ødegård, 1976). På grunnlag av modeller fra mål-middel-pedagogikken hadde man utformet såkalte material-metode-systemer (førprodusert undervisning). I disse material-metode-systemene skulle pedagogisk ekspertise utenfor skolen fastslå når læreren var det beste «læremiddelet» og når andre læremidler kunne gjøre en bedre undervisningsjobb enn læreren. Mye arbeid ble nedlagt i å fastslå hvilke «læremidler» som var best egnet i ulike læringssituasjoner (jf. f. eks. Handal, 1973). På 1970-tallet kom det sterke reaksjoner mot det lærersynet som lå til grunn for utviklingen av slike førproduserte opplegg. Det framkom i stedet ønsker om en *utvikling av lærerprofesjonaliteten* (Dale, 1989; Engelsen, 1989, 2000; 2006; Stenhouse, 1975). Man ønsket en utvikling fra metdestyrte til teoristyrte lærere. Ut fra bevisste refleksjoner rundt undervisningens «hvorfor» tar slike lærere begrunnede avgjørelser i tilknytning til undervisningens «hva» (delmål og innhold) og «hvordan» (metoder og arbeidsmåter). På dette grunnlaget ønsket man lokal utforming av læreplaner.

Det er imidlertid ingen nødvendig motsetning mellom de to begrunnelsene for lokalt læreplanarbeid. Lokalt utformede planer kan bruke lokalt stoff, men vektleggingen ligger ikke ensidig på det lokalt tilpassede. Den lokale planen kan også omfatte forhold som ligger fjernt fra lokalsamfunnets kultur og miljø. Hovedpoenget er at profesjonelle lærere har hånd om det lokale læreplanarbeidet.

I tilknytning til synspunktene ovenfor kan vi forsøke oss på en liten terminologiavklaring: «Lokalt læreplanarbeid» brukes om både lokalt utformede og lokalt tilpassede læreplaner. Dette uttrykket ble brukt i M87 (se nedenfor). Grunnlaget for L97 var blant annet en reaksjon mot det lokale læreplanarbeidet som ble anbefalt i M87. «Lokalt arbeid med læreplanene» var det uttrykket man valgte for å få fram at det kun dreide seg om lokale tilpasninger av det sentralt gitte læreplandokumentet (se nedenfor). Denne terminologidifferensieringen er imidlertid ikke helt innarbeidet. I tilknytning til LK06 bruker utdanningsmyndigheten begge uttrykk, men hyppigst formuleringen «lokalt arbeid med læreplaner».

Lokalt læreplanarbeid - fra analyse til utprøving av det sentralt gitte læreplandokumentet

Man kan stille mer/mindre vidtgående krav til lokale aktørers deltakelse i det lokale læreplanarbeidet. Ut fra dette kan vi skille mellom tre ulike forståelser av slikt arbeid: 1) læreplananalyse, 2) lokal videreutvikling av den nasjonalt gitte læreplanen, 3) lokal utprøving av den nasjonalt gitte læreplanen.

Læreplananalyse Den nasjonalt gitte læreplanen er i vårt land ramme for lokale aktørers virksomhet i tilknytning til skole og klasserom. Planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæring må skje innenfor rammen av læreplanens bestemmelser, råd og retningslinjer. Dette forutsetter at lokale aktører er i stand til å analysere den nasjonale læreplanen (jf. Engelsen, 1995). De planer som blir utformet lokalt, må bygge på analyse av den sentralt gitte læreplanens råd og retningslinjer. Valg av lærebøker og andre læremidler må bli begrunnet ut fra en analyse av den sentralt gitte læreplanens anbefalinger. Snevert forstått kan lokale analyser av den sentralt gitte læreplanen og det øvrige lokale læreplanarbeidet ha som siktemål at lokale aktører skal tilegne seg *en mest mulig entydig forståelse* av budskapet i det nasjonale læreplandokumentet. Implisitt forestiller man seg at læreplanen har et entydig budskap. Det lokale arbeidet med læreplanen går ut på å oppnå best mulig forståelse av dette budskapet og hvordan det kan omsettes til gode læringssituasjoner for elevene. Vidt forstått kan en slik analyse ha som siktemål å trekke opp rammene for det lokale læreplanarbeidet, for på den måten å fastslå hvor stort det *lokale handlingsrommet* er. Hvis dette er siktemålet med læreplananalysen, oppfatter man ikke læreplanen som et entydig styringsdokument for det som skjer lokalt. I stedet ser man på læreplanen som et slags bakgrunnsteppe (Gundem, 1993). Man vet at det er der. Man vet hva det inneholder. Men man ser ikke på det hele tiden.

Lokalt læreplanarbeid – videreutvikling av den sentralt gitte læreplanen Man kan betrakte de lokale aktørene som *medarbeidere i læreplanutviklingen* (jf. Ben-Peretz, 1990). Representanter for dette synet framholder at læreplaner sjelden er utformet slik at lokale aktører slavisk kan følge dem. De må kunne lese og tolke dem. De må være i stand til å se det pedagogiske handlingsrommet som planene gir dem. Ut fra sentralt gitte bestemmelser, råd og retningslinjer må det bli utviklet mer konkrete og detaljerte planer for elevenes læringsarbeid.

Elevene må få mulighet til ulik progresjon og til variasjon i art, mengde og vanskelighetsgrad på lærestoffet. Dette kan gjelde enkeltelever eller elevgrupperinger. De lokale aktørene blir, med andre ord, forventet å videreutvikle og fullføre den sentralt gitte læreplanen – en læreplan som på en måte bare er «halvferdig» (jf. Dale, Aa., 1973; Strømnes, M., 1971).

Dette fullføringsarbeidet forutsetter at lærerne har profesjonell kompetanse i læreplanarbeid. De må ha kunnskaper om og ferdigheter i *læreplananalyse* (se ovenfor). De må ha et adekvat «*læreplanspråk*». Ofte blir didaktiske kategorier som mål, innhold, elev, rammer, metoder og vurdering framstilt som hovedelementer i et slikt «læreplanspråk» (jf. Engelsen 2006; Ben-Peretz, 1990, anbefaler Schwabs «commonplaces of curriculum» som sentrale elementer i et slikt «læreplanspråk»). De må ha *modeller* å planlegge ut fra. Fram til og med 1960-tallet anbefalte man ulike varianter av mål-middel-modellen for slik planlegging (jf. f.eks. Engelsen, 2006; Reisby, 1972; Taba, 1962; Tyler, 1949; Wheeler, 1967). Slike modeller ble sterkt kritisert og kom i miskreditt mot slutten av 1960-tallet og på 1970-tallet (jf. Engelsen, 2006; Stenhouse, 1975; Erling Lars Dale har imidlertid i forbindelse med utviklingen av LK06 bidratt til en rehabilitering av den såkalte «Tyler-rasjonalen»; jf. Dale & Wærnes, 2003). I Norge anbefaler man ofte den didaktiske relasjonsmodellen som bedre egnet for både sentralt og lokalt læreplanarbeid (jf. Bjørndal og Lieberg, 1978; Engelsen, 1998, 2006; Hiim og Hippe, 1998, 2008; RVO, 1987, 1991; Skarpenes, 1990). Ut fra denne planleggingsmodellen er det ikke så viktig å la mål være utgangspunkt for det lokale arbeidet. Derimot er det et viktig krav at man må kunne oppnå sammenheng mellom de valg man tar innenfor ulike didaktiske kategorier. Også andre modeller kan bli benyttet – alt etter hva man ønsker å vektlegge i det lokale læreplanarbeidet. Lokale aktører må videre ha nødvendige *samarbeidsferdigheter* (Schwab, 1978; jf. også Gundem, 1990, 2008; jf. Hargreaves, 1996; Klette, 1994). Det må også bli avsatt *tilstrekkelig tid* til det lokale videreutviklingsarbeidet med læreplanen (jf. Tiller, 1990).

Lokalt læreplanarbeid – utprøving av retningslinjene i den sentralt gitte læreplanen De lokale aktørene kan få i oppgave å prøve ut retningslinjene i den sentralt gitte læreplanen. Lokale aktører blir da bedt om å betrakte retningslinjene i læreplandokumentet som en slags hypoteser for hvordan man kan få til en god undervisning og oppnå et godt læringsutbytte for elevene. De må kunne være «forskere» på disse retningslinjene ved å prøve ut hvordan de

fungerer i ulike kontekster, med ulike elevforutsetninger og under ulike klasseromsbetingelser (rammefaktorer). Stenhouse lanserte allerede i 1975 tanken om «en forskningsmodell for læreplanutvikling». Hans framstilling var rettet særlig mot lærerne. Han mente at mål-middel-tenkningen på 1960-tallet, med vekt på såkalt «førproduisert undervisning» (se ovenfor) hadde medført en redusert lærerrolle, og han ønsket igjen å løfte fram lærernes betydning for undervisning og læring. Hans synspunkter kan imidlertid for en stor del overføres til å gjelde også andre lokale aktører i læreplanarbeid.

Sentrale styringssignaler om lokalt læreplanarbeid

I dette avsnittet retter vi oppmerksomheten mot Kunnskapsløftet og LK06, slik reformen og læreplanen opprinnelig ble presentert. Vi spør: Hva sa sentrale styringssignaler om lokalt læreplanarbeid? Teksten er basert på ARK-prosjektets delrapport 1 (Engelsen 2008a).

Helt fra publiseringen av Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) kom det til uttrykk at man forventet et lokalt arbeid med de nye fagplanene i LK06. Meldingen understreket betydningen av økt lokal handlefrihet, men ønsket samtidig at kompetansemålene skulle være mest mulig entydige: «Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene» (s. 35).

Underforstått er de profesjonelle (lærere og skoleledere) medarbeidere i læreplanutviklingen. De må fullføre den sentralt gitte læreplanen. De må presisere gitte kompetansemål i mer konkrete delmål. De må inkludere gjennomgående grunnleggende ferdigheter i delmålene. De må velge ut måladekvat innhold, metoder og vurderingsopplegg, slik at elevene med stor sannsynlighet vil kunne nå de gitte kompetansemålene. Lokale aktører må i tillegg sørge for at opplæringens innhold og metoder, samt vurderingsoppleggene, er i samsvar med retningslinjer i læreplanverkets del 1 og del 2 (se også delrapport 2/ Dale og Øzerk, 2009).

LK06: Lokalt læreplanarbeid med skoleeieransvar

I forbindelse med gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet og realiseringen av LK06 ble kommunale (grunnskole) og fylkeskommunale (videregående opplæring) skoleeiere tildelt viktige oppgaver og ansvar med tilknytning til det lokale læreplanarbeidet. Retningslinjene

for skoleeierens roller og oppgaver i implementeringen av Kunnskapsløftet og den nye læreplanen ble imidlertid formulert i relativt vage termer:

Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå.

...

Skoleeier kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler og bedrifter må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev, lærling og lære kandidat. (LK06, s. 10)

Skoleeieren kunne ta initiativ til at det ble utarbeidet lokale fagplaner for alle skoler i kommunen eller fylkeskommunen, men læreplanteksten sa ikke at skoleeieren var nødt til å ta et slikt initiativ. Man kunne tolke retningslinjene slik at det meste av konkretiseringen og operasjonaliseringen av den sentralt gitte læreplanen ble delegert til den enkelte skole. Slik ble det også tolket i informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Også der het det at skoleeier kunne fastsette lokale læreplaner og la slike planer utgjøre et grunnlag for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen på skolen (jf.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125;

utskriftsdato: 28.2.07).

Ulike læreplandeler – ulikt grunnlag for lokalt læreplanarbeid

Både i delrapport 1 og i delrapport 2 og i kapittel 2 ovenfor er det dokumentert at det ikke er samsvar mellom de tre delene som læreplanverket LK06 består av (jf. også Engelsen og Karseth, 2007). Størst er motsetningen mellom den generelle læreplandelen (L93) og de nye fagplanene. Læreplaner for fag i LK06 er laget ut fra andre utdanningspolitiske intensjoner enn læreplaner for fag i L97 (se også nedenfor i avsnittet om fagplanhistorie). Likevel har man beholdt den generelle delen fra L97 (L93) også i LK06. Dette medfører at det kan bli påvist inkonsistens i læreplanverket: «Å integrere Generell del i Kunnskapsløftet som premissgivende kilde i det videre læreplanarbeidet innebærer imidlertid at en forsterker konsistensproblemer i Kunnskapsløftets læreplanverk» (Dale og Øzerk, 2009, s. 10, jf. også Dale 2010). En slik inkonsistens påvirker lokalt læreplanarbeid ut fra LK06: Den generelle læreplandelen er hentet fra en *innholdsorientert læreplan*, der man la vekt på at alle elever måtte få kjennskap til sentralt innhold i og sentrale verdier fra vår kulturarv. Alle elever måtte

få felles referanserammer. Dette var en nødvendig forutsetning for å ha et velfungerende demokratisk samfunn for alle, ble det framholdt i L97. Fagplanene i LK06 er derimot målstyrte med kompetansemål som utgangspunkt. Med utgangspunkt i oppsett over (kompetanse)mål blir de profesjonelle forventet å velge innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg.

Læreplanverket løftet imidlertid ikke fram det spesielle ved et lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i sentralt gitte kompetansemål. Verken i selve læreplanen eller i informasjonsark fra Utdanningsdirektoratet ble det klarlagt hva som var karakteristisk for et lokalt læreplanarbeid ut fra en målstyrt læreplan som LK06. Lokalt læreplanarbeid ut fra LK06 ble ikke sett i forhold til lokalt læreplanarbeid, slik det hadde blitt framstilt i tidligere læreplaner (se nedenfor).

Utdanningsdirektoratet om lokalt læreplanarbeid

Utfyllende omtale av lokalt læreplanarbeid kan man finne på Utdanningsdirektoratets hjemmeside på Internett (Engelsen, 2008a). Som grunnlag for delrapport 1 ble det hentet inn synspunkter som var lagt ut tidlig i implementeringsprosessen (til og med våren 2007). Blant annet ble krav til læreres og instruktørers læreplankompetanse satt opp punktvis:

- å kunne vurdere og utforme læreplaner
- å kunne sette seg inn i, analysere og forholde seg til gjeldende og framtidige læreplaner
- Å utforme/iverksette mål/delmål innenfor eventuelle rammer
(http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154;
utskriftsdato: 30.1.07)

I et annet informasjonsark sto følgende å lese om lokalt læreplanarbeid:

Det lokale læreplanarbeidet definerer bl.a.:

- Hvordan opplæringen skal organiseres
- Hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen
- For grunnskolens del fordeling av innholdet mellom årstrinn
(http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125;
utskriftsdato: 28.2.07)

I dette informasjonsarket ble det understreket at nasjonalt nivå har valgt ikke å lage veldig konkrete retningslinjer for det lokale læreplanarbeidet. I stedet var tanken at det lokale læreplanarbeidet skulle forankres i den enkelte skole og lærebedrift. Skolens og

lærebedriftens kompetanse og refleksjon skulle stå sentralt. Det lokale læreplanarbeidet dreier seg om seks forhold, ble det sagt:

- Skape helhet i elevens og lærlingens opplæring ved å gjøre progresjon og sammenheng tydelig
- Konkretisere innhold i fagene som bidrar til å nå fastsatt kompetanse
- Konkretisere virkemidler for elevens og lærlingens læring
- Skape grunnlag for tilpasset opplæring og individuelle læringsløp
- Utarbeide grunnlag for vurdering av elevens og lærlingens læring
- Etablere grunnlag for samspill og samarbeid mellom nivåene i grunnopplæringen (http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125; utskriftsdato: 28.2.07)

Hos Utdanningsdirektoratet fant man med andre ord lite av anbefalinger og retningslinjer for slikt arbeid – utover helt generelle synspunkter. Det ble ikke understreket at de nasjonalt gitte kompetansemålene måtte være et viktig utgangspunkt for den lokale fullføringen av LK06.

Man satset på erfaringsdeling og erfaringsspredning mellom lokale skoleeiere og skoler. (jf.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2243;

utskriftsdato 30.1.07: Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Programveiledning 2006–07).

Det lå helt klart til grunn for Utdanningsdirektoratets anbefalinger for lokalt arbeid med læreplanene at dette primært var et lokalt profesjonelt ansvar. Tilsynelatende ønsket man derfor i minst mulig grad å gi retning for det lokale planarbeidet. Man avsto med andre ord fra å påpeke sentrale nasjonale rammer for arbeidet.

Skoleeierne i det lokale læreplanarbeidet

Ut fra de sentrale styringsdokumentene i reformen Kunnskapsløftet og ut fra LK06 skulle skoleeier sørge for at lokalt læreplanarbeid på den enkelte skole skjedde i samsvar med lov, forskrift (læreplanverket har forskriftstatus) og de rammer som ulike deler av læreplanverket ga. ARK-prosjektet belyste spørsmål med tilknytning til hvordan skoleeierne oppfattet sin rolle, sitt ansvar og sine oppgaver i det lokale planarbeidet (jf. Dale og Øzerk, 2009; Engelsen, 2008a). Hvordan oppfattet skoleeierne rammene for de faglige valg og beslutninger som måtte bli gjort lokalt? Hva slags faglige rammer og retningslinjer oppfattet man at LK06 ga for den lokale videreutviklingen av læreplanen? Og hvilke tiltak mente man det var nødvendig å sette i gang lokalt for å sikre et lokalt læreplanarbeid i samsvar med intensjonene i reformen Kunnskapsløftet og LK06? I prosjektet ble det samlet inn to typer informasjon med

relevans for skoleeierne forståelse av og tiltak for lokalt læreplanarbeid. I en første fase av prosjektet ble lokale strategidokumenter samlet inn fra et utvalg av kommunale og fylkeskommunale skoleeiere. En analyse av disse dokumentene viste hvordan temaet lokalt læreplanarbeid kom til uttrykk i lokale strategidokumenter (delrapport 1/ Engelsen, 2008a). I en neste fase ble et spørreskjema distribuert til et delvis annen utvalg av kommunale og fylkeskommunale skoleeiere. Ut fra svarene på noen av spørsmålene i spørreskjemaet kunne man få innsikt i skoleeierne forståelse av lokalt læreplanarbeid (delrapport 2/ Dale og Øzerk, 2009).

Lokale strategidokumenter om lokalt arbeid med læreplaner

Delrapport 1 (Engelsen, 2008a) omhandler blant annet funn fra lokale strategidokumenter, knyttet til lokal implementering av reformen Kunnskapsløftet og den tilhørende læreplanen, LK06. Lokalt læreplanarbeid ble nevnt i mange lokale strategidokumenter, men ble gitt en lite utdypende behandling. Ofte ble slikt arbeid framstilt som om det primært skulle dreie seg om å tilegne seg én forståelse av budskapet i den sentralt gitte læreplanen, og én forståelse av hva de nye fagplanene innebar. Det ble ikke presisert at relativt åpne læreplaner krever et lokalt fullføringsarbeid. Man viste ikke til nødvendigheten av å presisere lokale delmål, konkretisere et måladekvat lokalt innhold, gi lokale retningslinjer for valg av måladekvate arbeidsmåter eller utvikle måladekvate lokale vurderingsopplegg. Man ga heller ikke retningslinjer for hvordan læreplanverkets del I og del II kunne få nedslag i de lokale læreplanene. Det ble vanligvis ikke presisert hva rammene for det lokale læreplanarbeidet var. At lærerne og skolene skulle kunne ha en prøvende holdning til retningslinjene i læreplanen, så ut til å ligge langt fra skoleeierne forståelse av lokalt læreplanarbeid.

Mye av det lokale fagplanarbeidet ble overlatt til de lokale skolene, og lite ble egentlig gjort på skoleeiernivå. Lokale fagplaner, utarbeidet på skoleeiernivå, besto som regel utelukkende av flytting av kompetansemål. Det vil si at noen mål for et hovedtrinn ble plassert på trinnene mellom dette trinnet og forrige hovedtrinn. Derimot ble det ikke foretatt noen nedbryting av kompetansemålene i LK06 til mer konkrete og presise opplæringsmål på trinnene nedenfor hovedtrinnet. De færreste av de innsamlede fagplanene så ut til å konkretisere innholdet eller gi retningslinjer for valg av arbeidsmåter og vurderingsopplegg – utover de føringene som måtte ligge i sentrale kompetansemål.

På skoleeiernivå så det med andre ord ut til å være liten grad av egen tenkning rundt lokale fagplaner. Blant de kommunale skoleeierne, hvis strategidokumenter utgjorde det empiriske grunnlaget for delrapport 1, syntes bare en skoleeier (kommune D.1) å ha gjennomført en prinsipiell gjennomtenkning av hva det innebærer at skoleeieren skal ha et aktivt ansvar i det lokale læreplanarbeidet. Sannsynligvis har det hatt betydning at dette var en av de meget få skoleeierne som hadde beholdt ordningen med et pedagogisk senter med god kompetanse i spørsmål knyttet til opplæring og læreplan. Skoleeier, ved Pedagogisk senter, hadde tatt initiativ til at det ble utarbeidet lokale fagplaner i kommunen. I en ringperm med 11 kommunale fagplaner ble det avslutningsvis framført noen pedagogiske overveielser om skoleeiers rolle i det lokale læreplanarbeidet. Overveielsene var knyttet til punktene nedenfor:

- Hvorfor ta et kommunalt grep om arbeidet med fagplaner?
- Hvilken funksjon skal de kommunale planene ha?
- Hvorfor velges det mal som utformet?
- Hvordan flettes de grunnleggende ferdighetene sammen med faglig stoff?
- Hva er begrunnelsene for å bruke årstrinn å inndelegge fagplanene i?
- Hvordan er tidsdimensjonen drøftet?
- Hvordan følges arbeidet framover og hvordan justeres kursen på ulike nivåer i kommunen?
- Hvordan holde oversikten og overskuddet til å gjøre viktige valg framover? (jf. Engelsen, 2008a, s. 158f)

Det tredje punktet ovenfor nevner en mal for læreplanarbeidet. Også andre skoleeiere hadde fått utarbeidet en mal for det lokale arbeidet med fagplanene i LK06 (jf. Engelsen, 2008, s. 159ff). Men ingen av malene hadde med nedbryting av kompetansemål som et viktig ledd i det lokale læreplanarbeidet.

Et spørreskjema til lokale skoleeiere

Delrapport 2 (Dale og Øzerk, 2009) omhandler resultater fra en spørreskjemaundersøkelse til tre typer skoleeiere: 1) kommunale skoleeiere, 2) fylkeskommunale skoleeiere, 3) skoleeiere i fylkeshovedsteder. Utgangspunktet for spørreskjemaet var at det er skoleeierens oppgave og ansvar å tilby etterutdanning innenfor temaer som står sentralt i Kunnskapsløftet. På den måten skal man utvikle kompetanse hos lærerne til å kunne gjennomføre reformen.

Spørreskjemaet inneholdt blant annet spørsmål om skoleeierne hadde tilbudt lærerne kurs med tilknytning til lokalt læreplanarbeid. De ble også spurt om hvor mange timer slike kurs hadde omfattet. Svarkategoriene var fire: Ingen timer, maks 4 timer, 5–7 timer, 8 eller flere timer.

Undersøkelser i tilknytning til implementering av Kunnskapsløftet og realisering av LK06 (jf. Engelsen, 2008a; Sandberg og Aasen, 2008) har påvist at lokale aktører kjenner til at Kunnskapsløftet har gitt dem større handlingsrom enn tidligere (jf. Dale og Øzerk, 2009, s. 131). Spørsmålet er imidlertid: Hvordan utnytter de lokale aktørene dette handlingsrommet? Man kan stille enda ett spørsmål: Samsvarer det lokale læreplanarbeidet med sentrale kjennetegn ved reformen Kunnskapsløftet (se ovenfor)? Det ble i rapporten framholdt at relativt mange skoleeiere ikke lot til å ha forståelse for det spesielle ved intensjonene til Kunnskapsløftet. Rapportforfatterne utelukket ikke at dette kunne skyldes forhold ved de sentrale styringssignalene (jf. Dale og Øzerk, 2009, s. 5; se også ovenfor).

Lokalt læreplanarbeid ble i spørreskjemaet knyttet til fire typer etterutdanningstilbud: 1) utvikling av lokale læreplaner, 2) metoder i ulike fag / arbeidsmåter i ulike fag, 3) fagdidaktikk i ulike fag, 4) læreplananalyse (jf. Dale og Øzerk, 2009, s. 132). Det blir understreket at undersøkelsen bare viser i hvilken grad skoleeier har tiltak knyttet til disse fire temaene. Undersøkelsen informerer derimot ikke om hva innholdet i eventuelle kurs har vært. Det er dermed ikke mulig på grunnlag av de innsamlede data å si noe om hvorvidt det lokale læreplanarbeidet med utgangspunkt i LK06 skiller seg fra lokalt læreplanarbeid ut fra tidligere læreplaner.

Det ble i delrapport 2 påpekt at flertallet av skoleeierne hadde satset på etterutdanningstilbud i lokalt læreplanarbeid i tilknytning til etterutdanningstilbud i ulike fag, fagdidaktikk, læreplananalyser og utvikling av lokale læreplaner. Det var likevel en relativt stor gruppe, rundt en fjerdedel av skoleeierne på kommunenivå, som oppga at de bare i liten grad hadde gjennomført tiltak knyttet til disse fire temaene. Når det gjelder etterutdanningstilbud knyttet til «Utvikling av lokale læreplaner» (jf. s. 133), hadde hver tiende kommunale skoleeier ikke noe tilbud om kompetanseutvikling knyttet til lokalt læreplanarbeid. Når det gjelder etterutdanningstilbud om metoder / arbeidsmåter i ulike fag (jf. s. 134), var dette et tema som ble høyest prioritert av de fylkeskommunale skoleeierne. Noen kommuner (9 %) oppga at de ikke hadde noe tilbud innenfor dette temaet. Etterutdanningstilbud innenfor «Fagdidaktikk i ulike fag» (s. 135) viste seg å ha en varierende prioritering. Høyest prioritert ble det av fylkeskommunale skoleeiere. «Alle fylkeskommunale skoleeiere og alle hovedstadskommuner som har svart på spørsmålet, har gitt et slikt tilbud. Og rundt hver

tiende kommunale skoleeier har ikke gitt tilbud om etterutdanning i fagdidaktikk i ulike fag» (Dale og Øzerk, 2009, s. 135). Mange lokale skoleeiere hadde gitt etterutdanningstilbud innenfor temaet læreplananalyse. Men hele 23 % av de kommunale skoleeierne hadde ikke gitt slikt tilbud (det samme gjaldt bare 5 % av fylkeskommunene). Rapport 2 uttalte at skoleeiere som ikke hadde tilbud om etterutdanning innenfor de fire temaene, eller som hadde maks 4 timer som kurstilbud «...bare i liten grad gjennomfører tiltak knyttet til lokalt læreplanarbeid» (s. 137). Konklusjonen var ganske dramatisk: «Over en fjerdedel av de kommunale skoleeierne er i liten grad i samsvar med intensjonen om å utvikle lokale læreplaner, tilbud om metoder i ulike fag, fagdidaktikk og læreplananalyser» (Dale og Øzerk, 2009, s. 137). I stedet ble det rapportert om et mangfoldig kurstilbud innenfor utrolig mange temaer, med tilsynelatende liten relevans for sentrale trekk ved reformen Kunnskapsløftet (jf. s. 137).

Mange av skoleeierne hadde i stor grad satset på etterutdanningstilbud innenfor de fire temaene som i delrapport 2 ble forbundet med lokalt læreplanarbeid. Delrapporten påpekte imidlertid at det er mulig i stor grad å satse på temaer med tilknytning til lokalt læreplanarbeid – uten å ha perspektivfellesskap med reformen Kunnskapsløftet. Hvorvidt det var slik, var vanskelig å fastslå fordi spørreskjemaet ikke omfattet spørsmål om innholdet i de relevante kursene. Likevel prøvde Dale og Øzerk (2009) å fastslå hvorvidt skoleeierne har et perspektivfellesskap med Kunnskapsløftet eller ikke. Det ble slått fast at mange av de skoleeierne som i stor grad satset på tiltak knyttet til lokalt læreplanarbeid, har oppfatninger som i liten grad stemmer overens med forutsetninger for utdanningsreformen Kunnskapsløftet (jf. Dale og Øzerk, 2009, s. 6). Tolkningene i delrapport 2 bygde på det faktum at mange skoleeiere som hadde satset på etterutdanningstilbud knyttet til lokalt læreplanarbeid, for øvrig ikke hadde oppfatninger som stemte overens med viktige premisser for reformen Kunnskapsløftet. De mente at det ikke har vært manglende fokus på resultater i norsk grunnskole. De mente videre at læringsmiljøet i norsk grunnskole er bra, og de mente at lærernes kompetanse er god (jf. også Dale, 2010).

Skoleeiernes synspunkter på henholdsvis kompetansemål og grunnleggende ferdigheter (jf. Dale og Øzerk, 2009, s. 6f) er også relevant for deres forståelse av og tiltak med tilknytning til lokalt læreplanarbeid. Svært få av skoleeierne mente at læringsmålene i henholdsvis

grunnskole og videregående opplæring i stor grad er tydeligere enn i tidligere læreplaner. Utdanningsmyndighetene har med andre ord neppe lyktes med reformsiktemålet å formulere mer tydelige og entydige mål enn i tidligere reformer. Når det gjelder grunnleggende ferdigheter, har kommunale skoleeiere i hovedsak satset på tre av dem – lesing, regning og digitale ferdigheter. Fylkeskommunale skoleeiere har satset primært på digitale ferdigheter.

Lokalt læreplanarbeid i et historisk perspektiv

I delrapport 2 fra ARK-prosjektet (Dale og Øzerk, 2009) ble det spurt om hva som skiller lokalt læreplanarbeid etter LK06 fra lokalt læreplanarbeid i tidligere læreplaner (jf. s. 141). I dette hovedavsnittet ser vi nærmere på hvordan lokalt læreplanarbeid er blitt framstilt i tidligere læreplaner. Dette gjør vi for å få fram en klarere forståelse for hva som er karakteristisk ved lokalt læreplanarbeid ut fra LK06. Vi understreker: Det dreier seg ikke om en heldekkende lære- og fagplanhistorisk framstilling. Siktemålet med framstillingen er å kunne speile lokalt læreplanarbeid ut fra LK06 mot tidligere læreplaners forståelse av det lokale læreplanarbeidet.

Det lokale læreplanarbeidet i Norge har som nevnt i kapittel 1 en relativt lang historie. Nedenfor ser vi nærmere på læreplanene i folkeskolen/grunnskolen fra N39 til LK06. Ganske kort tid etter utgivelsen av N39 ble landet vårt okkupert av Nazi-Tyskland. I okkupasjonsårene 1940–1945 fikk ikke læreplanproblematikken stor oppmerksomhet. N39 var imidlertid gjeldende læreplan i landet vårt også i etterkrigstiden (helt fram til 1969, men etter hvert supplert med Forsøksplanen/L60). Oppmerksomheten i dette hovedavsnittet blir altså primært rettet mot etterkrigstidens læreplanhistorie. Presentasjonen av de siste ca. 60 års læreplanhistorie har vi delt inn i tre hovedfaser. Det vil framgå av overskriftene nedenfor hvilke disse hovedperiodene er. Vi retter oppmerksomheten mot den enkelte læreplanens forhold til lokalt læreplanarbeid / lokalt arbeid med fagplaner. Vi tar da utgangspunkt i følgende fire spørsmål:

- Hvordan har den enkelte læreplan i etterkrigstiden forholdt seg til lokalt læreplanarbeid?
- Hvordan er de faglige rammene for det lokale læreplanarbeidet blitt trukket opp?
- Hvilke anbefalinger og retningslinjer blir gitt for lokalt læreplanarbeid?
- Hvordan tenker man seg å komme fra nasjonalt gitte læreplaner for fag til lokalt utformede læreplaner for de samme fagene?

Den første etterkrigstidens to læreplaner

I mellomkrigstiden hadde man rettet oppmerksomheten mot livet i klasserommet. Man hadde utviklet en læreplan (N39) med anbefalinger om og retningslinjer for gode læringsaktiviteter for elevene (arbeidsskolepedagogikken). I de første årene etter 1945, derimot, var man i liten grad opptatt av læreplanproblematikken og skolens indre liv. Oppmerksomheten var primært rettet mot å bygge opp igjen landet vårt etter okkupasjonsperioden (jf. Briseid, 2009). Da velstanden i landet etter hvert ble større utover på 1950-tallet, rettet man igjen blikket mot skolen. Nytenkning når det gjaldt læreplantyper var det imidlertid få spor av. Det var strukturendringer, utvidelse av den obligatoriske skoletiden til ni år og enhetsskoletenkningen som stod i fokus. (se bl.a. Engelsen, 2003).

Liten vekt på lokalt læreplanarbeid i N39. Skolepolitikere og komitémedlemmer som på 1930-tallet arbeidet med skolesaker, så det som vesentlig å få en ensartet folkeskole for hele landet. Alle barn skulle gå i den samme skolen og motta så godt som den samme undervisningen gjennom hele den skolepliktige alderen (Dale, 2008a; 2008b; Dokka, 1981; Husby, 1999). «Målet var å lage en skole som var like god for bygd som for by og for elever fra alle samfunnslag» (Imsen, 2002, s. 7). Ut fra dette ga politikere i mellomkrigstiden uttrykk for ønsker om mer detaljerte læreplaner som skulle gjelde i alle norske kommuner. Det skulle ikke lenger være frivillig å ta i bruk læreplanene. Dette ble fulgt opp i Folkeskoleloven av 1936. Den sa at departementet skulle fastsette en «normalplan» med planer for undervisningen i det enkelte fag og timefordelingstabeller for fagene. N39 ble utformet i to varianter – en for landsfolkeskolen og en for byfolkeskolen, men i det prinsipielle var det lite som skilte de to planvariantene fra hverandre.

Begge hadde grunnlag i en problematisering av den kunnskapsformidlingen som tradisjonelt hadde preget arbeidet i skolen. Begge tok avstand fra en lærerformidlet, helklasseorientert, katetersentrert formidling av kunnskap. Begge var påvirket av tanker og idéstrømninger fra den amerikanske progressive pedagogikken og den europeiske reformpedagogikken. N39 brøt radikalt med tidligere læreplaner ved å fremme og bygge på det såkalte arbeidsskoleprinsippet. Like radikal var N39 i forhold til tidligere læreplaner ved å uttrykke en sterk respekt for den enkelte elevs særtrekk og egenart. Et grunnkrav var at undervisningen

– med hensyn til både lærestoff og arbeidsmåter – måtte bli tilpasset den enkelte eleven (jf. Eckhoff, 2001, s. 106). Likevel var det i liten grad anledning til lokale valg av lærestoff. Læreplanen inneholdt såkalte minstekrav i alle fag. De ga retningslinjer for hva elevene i det minste var forventet å lære i det enkelte fag. Bakken (1971, 1973) påpeker at minstekravene i N39 opprinnelig ble satt for at det skulle bli tid til arbeidsskolepedagogikken. Men minstekravene i N39 begrenset likevel mulighetene til lokale innholdsvalg i undervisningen.

Forsøksplanen – fremdeles liten vekt på lokalt læreplanarbeid. På 1950-tallet utredet man mulighetene for å innføre en niårig obligatorisk grunnskole i landet vårt. I forsøksperioden prøvde man ut former for organisatorisk differensiering på ungdomstrinnet. Elevene ble plassert i ulike og relativt permanente grupperinger – først linjer og senere kursplaner. Da man innførte kursplanen, ble elevene i sentrale skolefag (norsk, matematikk, engelsk, tysk) plassert på tre ulike kursplaner (tysk hadde to kursplaner) etter prestasjoner i fagene. Det ble publisert en Læreplan for forsøk med niårig skole (L60/Forsøksplanen). Denne planen kom i flere varianter på 1960-tallet.

Når det gjaldt lokalt læreplanarbeid, medførte Forsøksplanen ikke noe nytt. Det var relativt klart uttrykt hva slags lærestoff som skulle bli brukt på de ulike kursplanene. Troen på arbeidsskolepedagogikken var blitt noe svekket i løpet av de fem okkupasjonsårene. Nå så man det som meget viktig at elevene fikk del i sentralt innhold og sentrale verdier i vår vestlige kulturarv. Arbeidsmåtene var ikke glemt, men man var nå mer opptatt av å utvikle gode former for studieteknikk hos elevene (jf. Engelsen, 2003).

De to mønsterplanene: Rammeplaner med vekt på det lokale

Mot 1970-tallet ble man igjen opptatt av skolens indre liv. 1970-årene var preget av en progressiv pedagogikk, der omsorg for barnets ve og vel var et viktig anliggende (jf. Telhaug, 1992; 1997; se også Telhaug mfl., 1999). Samtidig var man i en tid preget av populistiske idéstrømninger, med vekt på lokalsamfunnets betydning. Dette kom til å prege en ny læreplantenkning.

Grunnskolen erstattet, etter grunnskoleloven av 1969, den gamle folkeskolen. Folkeskolen hadde vært 7-årig. Nå ble den 9-årige grunnskolen (med et barnetrinn på 6 år og et

ungdomstrinn på 3 år) en realitet, og den måtte være innført i kommunene innen 1975. Med grunnskoleloven og den nye læreplanen forsvant den organisatoriske differensieringen (se ovenfor) ut av grunnskolen. Den nye 9-årige grunnskolen skulle ha *sammenholdte klasser* på ungdomstrinnet. All differensiering skulle foregå innenfor klassens ramme (*pedagogisk differensiering*, se Engelsen, 2006). Folkeskolekomiteen av 1973, som la grunnlaget for den nye grunnskoleloven, framholdt at det måtte bli lagt større vekt på lærestoffets verdi enn man hadde gjort i mellomkrigstiden (Dokka, 1981; Husby, 1999). Likevel ble de to neste læreplanene (M74 og M87) utformet som retningsgivende rammeplaner. Slike læreplaner setter ingen minstekrav for hva elevene skal lære. De åpner opp for at lærer og elever selv kan velge lærestoff innenfor de faglige rammene som læreplanen trekker opp. Rammeplanene gir gode muligheter for lokale valg av innhold (jf. Engelsen, 2003).

M74 – læreren utvikler lokale planer. I M74 fikk lærerne større handlingsrom i valg av innhold enn det de foregående læreplanene hadde gitt dem. Lærestoffet ble plassert i veiledende treårsbolker. Utvalg og fordeling av lærestoffet var ment som forslag. Den enkelte lærer og den enkelte skole ble gitt frihet til å justere innhold og arbeidsmåter ut fra lokale forhold og etter egne ønsker. Denne måten å utforme læreplaner på, ble møtt med kritikk. Plantypen ble kritisert for å være «halvferdig». Utdanningsmyndighetene hadde sendt fra seg en uferdig rammeplan som lærerne ble forventet å kunne fullføre, ble det sagt (jf. Dale, Aa, 1973). Martin Strømnes (1971) mente at prinsippet om frihet til valg av lærestoff var «ein ufullboren idé». Han mente en sentralt gitt læreplan måtte trekke opp klare nasjonale rammer for lokale valg. I tre punkter listet han lærestoff som han mente lærere ikke kunne velge bort etter eget valg:

1. Det skulle vere klart at den stofflege valfridomen ikkje gjeld strukturane i faget, dei permanente byggjetrekk. Korkje departement eller lærar kan skyte særkjenna ut og velje andre inn utan å spolere eit eller anna av fagleg eigenart.
2. Når det gjeld dei emnefelt som direkte avleiar seg frå strukturane, så vil desse jamt vere dei mest sentrale innafor eit fag, også frå målsettingssynstad, og bør derfor vere fastlagde av departementet til obligatorisk gjennomgåing og læringsarbeid.
3. Det same gjeld stoff som gjev innsikt i stabile og dynamiske trekk i det som er, altså orienterar elevane ”i tilværet i tidaste meining”. (Strømnes, M. 1971, s. 37)

Valgfriheten kunne bare gjelde i fire tilfeller, mente Strømnes: For det første bør lærere relativt fritt kunne velge *eksempelmateriale*. For det andre bør de kunne velge stoff til *integrerte opplegg*, satt i gang av lærerteam. For det tredje bør lærere kunne velge stoff i

samsvar med *miljøvariasjoner*, og endelig bør de kunne trekke inn *aktualitetsstoff* i undervisningen (jf. Strømnes, M, 1971, s. 40). M74 var imidlertid ikke tilstrekkelig klar på hva slags lærestoff som kunne velges bort eller velges til, mente han. Det var i denne læreplanen ikke gitt klare retningslinjer for hva slags fagstoff som ikke kan bli valgt bort, og heller ikke klare retningslinjer for hva slags stoff som kan bli valgt til, hevdet han. De sentralt gitte, nasjonale rammene ble for diffuse.

Planvurdering. Prosjektet «Oppfølging av Mønsterplanenes intensjoner» (OMI-prosjektet) pågikk mellom 1974 og 1982. Prosjektet viste at lærerne bare i begrenset grad gjorde bruk av den friheten til valg av innhold som M74 ga dem. En rekke hindringsfaktorer for realisering av rammeplanen ble nevnt – eksamen og karakterer, for mye lærestoff, for liten tid, skolens struktur og foreldreforventninger til skolen og læreren. Men samtidig ga M74 – med relativt stor frihet i valg av innhold – inspirasjon til spennende lokalorienterte prosjekter, med Lofotprosjektet som det mest kjente. I dette prosjektet tilpasset man undervisningen til de lokale forholdene i Lofoten, og man laget en lokal læreboktekst – en hefteserie om «Lofoten – i går, i dag og i morgen» (jf. Høgmo, Solstad og Tiller, 1981; Solstad, 1978). Lofotprosjektet og andre lignende prosjekter bidro til en bevisst bevegelse mot lokalsamfunnet i norsk læreplansammenheng (jf. Gudem, 1993, 1998).

M87 - eksplisitt krav om lokalt læreplanarbeid ved lærerkollektivet. M87 er blitt kjent som den læreplanen som innførte det lokale læreplanarbeidet i Norge. Dette en sannhet med modifikasjoner: Lokal utvikling av læreplaner hadde vi i vårt land allerede fra elementærskolen ble etablert på 1700-tallet (se ovenfor). Men betegnelsen *lokalt læreplanarbeid* ble for første gang brukt i M87. Det var en klar forutsetning i dette plandokumentet at arbeidet på den enkelte skole må planlegges og organiseres ut fra lokale behov og forutsetninger. Vektleggingen på lokalt læreplanarbeid i M87 hadde bakgrunn i to ulike idéstrømninger (se ovenfor). På den ene siden understreket man at planen måtte bli konkretisert og tilpasset de lokale forholdene (lokalt tilpasset plan). På den andre siden framholdt man at den måtte bli utformet av de lokale lærerne (lokalt utformet plan; jf. Engelsen, 1989). M87 kombinerte de to forståelsene på denne måten: «Det må skilles mellom lokal læreplan og lokalt lærestoff. I en lokal læreplan kan det tas inn lokalt lærestoff i ulike

fag og emner, der det faller naturlig. Lokalt læreplanarbeid omfatter derfor både generelt lærestoff fra fagplanene og lærestoff fra lokalsamfunnet» (M87, s. 42).

Lærerne og skolene fikk ganske god hjelp og veiledning i gjennomføringen av det lokale læreplanarbeidet. Det ble utarbeidet et veiledningshefte om hvordan gjennomføre et lokalt læreplanarbeid (Grunnskolerådet, 1986). Dette heftet la en forenklet variant av didaktisk relasjonstenkning til grunn for det lokale planarbeidet. Det ble utviklet veiledende årsplaner i sentrale skolefag (se f. eks. Grunnskolerådet, 1987), og lærene fikk den såkalte «mønsterplantimen», der de kunne sette seg inn i hva den nye læreplanen krevde av dem.

Utgangspunkt og rammer for det lokale læreplanarbeidet skulle være grunnskolens formål og fagmålene i læreplanen. I hovedsak skulle planarbeidet skje i tilknytning til hovedemner og delemner i de enkelte fagplanene. Vi skal ta med et eksempel fra norskplanen i M87 (M87, s. 129ff): Fagplanen omfattet disse hovedemnene: Grunnleggende lese og skriveopplæring, Muntlig bruk av språket, Litteratur, Skriftlig bruk av språket, Skriftforming, Språklære, Sidemålet, Medier og EDB. Hovedemnet litteratur hadde disse delemnene: Lese, lytte, framføre, Arbeid med ulike genrer, Drama, Lage tekster selv, Prosjektarbeid og livsorientering, Arbeid med lokal litteratur, Arbeid med nasjonal litteratur og litteraturhistorie, Vurdering av litteratur, Bibliotek. Dette var de faglige rammene for det lokale læreplanarbeidet. Utarbeidingen av lokale læreplaner forutsatte også vurderinger og beslutninger angående arbeidsmåter, elevforutsetninger, rammebetingelser og vurderingsopplegg, sa planen. Det ble understreket at M87 var en forpliktende ramme for det lokale læreplanarbeidet: «Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger. Innenfor disse rammene er lokale instanser – skolestyrer, den enkelte lærer – tillagt betydelig innflytelse på skolens faglige innhold. Mønsterplanen bygger på den forutsetning at det foretas videre valg og konkretiseringer lokalt, ved at det blir utarbeidet lokale læreplaner for undervisningen» (M87, s. 8).

Fra M74 til M87 – et adressatskifte. Både M74 og M87 forutsatte at det lokalt skulle foregå en videreutvikling av den nasjonale læreplanen. Men det hadde skjedd et *adressatskifte*. Adressaten var ikke den samme i de to læreplanene. M74 henvendte seg til den enkelte

læreren. Det var han eller hun som skulle velge ut det konkrete innholdet som passet for hans eller hennes elevers læreforutsetninger og de klasseromsbetingelsene læreren måtte undervise innenfor. M87 henvendte seg til skolekollektivet. Det var lærerne på en skole som sammen skulle bedrive lokalt læreplanarbeid og utforme skolens plattform (verdigrunnlag). I følge planrevisjonsdokumentene som førte fram til M87, var det å utvikle konkrete undervisningsopplegg eller undervisningsmateriell ikke en del av det lokale læreplanarbeidet. De lokale læreplanene skulle ikke binde den enkelte lærers undervisning. De skulle være et bindeledd mellom den nasjonale mønsterplanen og de enkelte læreres undervisningsplaner. De lokale læreplanene skulle være utformet slik at de ga enkeltlæreren hjelp til planleggingen av undervisningen, samtidig som de skulle gi rom for innslag av aktualiteter og for undervisningsbehov som kunne oppstå spontant. Det lokale læreplanarbeidet krevde derfor ny kompetanse hos læreren: Læreren måtte ha kunnskaper og ferdigheter som kunne sette ham/henne i stand til å samarbeide med kollegene sine i å utarbeide lokale læreplaner. Samtidig måtte han/hun ha de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å overføre slike lokale læreplaner til undervisningsplaner. I disse undervisningsplanene måtte det finne sted en tilpasning til de spesielle klasseromsforholdene som han/hun arbeidet under, og til de enkelte elevers læreforutsetninger. Grunnskolerådets veiledningshefte ga imidlertid uttrykk for at det lokale læreplanarbeidet kunne begrense enkeltlærerens frihet noe: Lokalt læreplanarbeid var et felles ansvar for lærerne ved en skole. Dette krevde at man i noen grad nådde fram til en felles pedagogisk plattform. Man måtte bli enig om prioritering av oppgaver osv. Man måtte også, het det, i noen grad nå fram til bindende planer som kunne samordne, støtte og veilede mer enn å styre og kontrollere (Grunnskolerådet, 1986).

Planvurdering. Grunnskolerådet og departementet tok initiativ til en vurdering av M87. Ett av vurderingsarbeidene rettet seg mot det lokale læreplanarbeidet og de krav som dette stilte til lærerne (Bjørnsrud, 1993). Undersøkelseresultatene viste at M87 hadde stimulert til et seriøst lokalt læreplanarbeid ved de enkelte skolene, og forskeren understreket: «Denne gode utviklingen er det også vesentlig å tilrettelegge for i en revidert mønsterplan» (Bjørnsrud, 1993, s. 71). Undersøkelsene viste imidlertid at det fantes svært ulike oppfatninger av M87, og at skolene hadde et mangfold av erfaringer. Læreplanarbeidet ble preget av ledelsen og lærerne på den enkelte skolen. Elevene og foreldrene var i liten grad involvert. Mer overraskende for Bjørnsrud var det at heller ikke skolesjefen, skolekontoret eller den

pedagogiske veiledningstjenesten i særlig grad deltok i arbeidet. Lærerne hadde en slags «taus kompetanse» i læreplanarbeid, mente Bjørnsrud å kunne påvise. Likevel var en kompetanseheving hos lærerne ønskelig. De hadde riktignok opparbeidet seg noe kompetanse i utvikling av læreplaner, men kompetansen viste seg å være ganske særegen for hver enkelt skole. Samlet sett syntes deltakerne i undersøkelsen å mangle felles begreper som de kunne ta utgangspunkt i ved lokalt læreplanarbeid. For øvrig framhevet undersøkelsesrapporten både fordeler og ulemper ved det lokale læreplanarbeidet, sett fra lærernes synsvinkel:

Som fordeler framheves at lokale forhold er vesentlige i skolens læreplanarbeid. Dette skaper nærhet til lokalsamfunnet. Dessuten gir lokalt læreplanarbeid eierforhold og økt bevissthet i det pedagogiske arbeidet. Lokalt læreplanarbeid fører også til undervisning med mening. Dette fordi det er basert på elevenes nære erfaringer. [...]

Ulempene som kommer fram er for det første at en lokal læreplan kan bli for lokalorientert. Det blir ulike undervisningstilbud fra skole til skole. Slik skapes det problemer for elever som flytter. Dette siste synspunktet blir klart forsterket i sammenheng med svarene om ulemper med treårsplaner.

Det kommer også fram at lokalt læreplanarbeid er tidkrevende. (Bjørnsrud, 1993, s. 69)

Lærerne så med andre ord ut til å oppfatte det lokale videreføringsarbeidet med læreplanen som en lokal tilpasning av denne. Man så det verdifulle i å gi det sentrale læreplanverket lokale konkretiseringer med nærhet til elevenes erfaringsverden.

Undersøkelsesmaterialet ga helt tydelig støtte for at også en ny revidert læreplan burde gi rom for lokalt læreplanarbeid. «Svarene synliggjør at det er sentralt at «inspirasjonen», «nerven» og retningen med utarbeidingen av eget lokalt læreplanarbeid blir bevart i den nasjonale læreplanen. Slik er retningen i læreplanarbeidet tolket, oppfattet og erfart som et gode for det praktisk-pedagogiske arbeidet ved skolen» (Bjørnsrud, 1993, s. 74). Deltakerne i undersøkelsen var imidlertid lite fornøyd med M87 som styringsdokument – de mente at den generelle delen burde bli utformet mer presist, mer strukturert, mer konkret og mindre diffust. Bjørnsrud mente imidlertid å kunne fastslå at deltakerne ikke hadde klare oppfatninger om hva slags dokument de ønsket i stedet for M87.

M87 inneholdt ikke detaljerte bestemmelser om arbeidet i skole og klasserom. Planen ga bare en ramme for lærers og elevers virksomhet (retningsgivende rammeplan, se ovenfor). Med L97 kom det en reaksjon, slik at denne læreplanen ga helt andre vilkår for det lokale arbeidet

med læreplanene – som terminologien var i denne læreplanen. Arbeidet med den nye læreplanen startet tidlig på 1990-tallet.

Overgangen til et nytt årtusen og perspektiver fram mot LK06

Fram mot 1990-tallet var læreplantenkningen fremdeles preget av en progressiv pedagogikk, med vekt på omsorg for barnet, men så snudde idéstrømningene. Telhaug og hans medforfattere (1999) mener, etter å ha analysert de politiske partienes valgprogrammer, å kunne påvise at i Norge kom vendepunktet i 1989. En restaurativ pedagogikk erstattet da den progressive pedagogikken. Samfunnets ve og vel ble satt foran omsorg for barnet. Man mente at mer kunnskap hos den enkelte var nødvendig for å bedre samfunnets helsetilstand. En svak samfunnsøkonomi krevde et kunnskapsløft i befolkningen. Den robuste, nysgjerrige og alltid lærelystne eleven ble løftet fram. Man framhevet at eleven måtte kunne ta utfordringer og flytte sine grenser (jf. Telhaug, 1992, 1997; se også Engelsen, 2003).

Ved Reform 97 ble grunnskolen gjort 10-årig. Nå skulle elevene begynne på skolen det året de fylte seks år (mot tidligere sju år). Barnetrinnet ble 7-årig, og ungdomstrinnet ble 3-årig. I større grad enn tidligere så man også de tre årene med videregående opplæring som del av et utdanningsforløp for alle elever (mens dette tidligere hadde vært en utvalgsskole for de få).

L97 - lokalt arbeid med læreplanen. Mange hadde kritisert rammeplanprinsippet og kravet om lokalt læreplanarbeid som var nedfelt i M87 (se ovenfor). Det ble blant annet påpekt at lærerne fikk for stort handlingsrom. De kunne velge å se bort fra vesentlige deler av vår kulturarv, mente man. Det ble sett på som meget uheldig at mange unge kunne risikere å gå ut av grunnskolen uten å ha fått del i vesentlige sider ved vår kulturarv. Også praktiske problemer for elevene ved flytting fra en skole til en annen, ble påpekt: Det kunne bli hull i progresjonen fordi lærerne ved de ulike skolene hadde valgt ulike rekkefølger i presentasjonen av lærestoff. Ved utformingen av L97 ble dette forsøkt rettet opp.

Man gikk bort fra rammeplanprinsippet. Planens hovedbudskap var betydningen av at elevene fikk del i et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag. Skolen måtte formidle vår felles kulturarv. Et viktig budskap i denne planen var at elevene måtte få felles referanserammer. Alle elever skulle assosiere likt når de hørte om «hvor vanskelig det er for en kamel å komme gjennom

nåløyet», når det ble snakk om «et dukkehjem», eller om «å vente som en annen Solveig». På TV skulle alle kunne tolke og forstå de symbolene som meteorologene anvender på værkartene. Friheten til valg av lærestoff ble derfor begrenset. Elever som flyttet, skulle ikke møte et helt nytt lærestoff på den nye skolen. Planen ga uttrykk for at en viktig forutsetning for et godt fungerende demokrati er at alle elever får del i de samme kunnskapene og ferdighetene. For at alle elevene skulle få del i de felles faglige referanserammene, ga man klare retningslinjer for bruk av lærestoff (også progresjon) i ulike fag.

Men selv om felles referanserammer var prioritert, ble lokalt arbeid med læreplanene for så vidt beholdt også i L97 – riktignok innenfor snevrere rammer enn tidligere (jf. Engelsen, 1997). Det var ikke snakk om lokal utforming som i M87 (se ovenfor). Det kom imidlertid helt klart fram i planen at arbeidet på den enkelte skole måtte bli planlagt og organisert med tanke på lokale tilpasninger og konkretiseringer. Om *lokal tilpasning*, het det: «Opplæringa må leggje vekt på å styrkje kunnskapen om og tilknytninga elevane har til lokalsamfunnet, naturen der, næringar, tradisjonar og levesett. Det krev eit breitt spekter av praktisk røynsle og aktivitetar, opplevingar og impulsar i lokalmiljøet. – Lokal forankring og identitet gir grunnlaget for ei breiare forståing for allmenne trekk i ulike livsvilkår – uavhengig av kvar folk bur» (L97, s. 58). L97 framhevet også at det var nødvendig å tilpasse det nasjonale læreplandokumentet til lokale elevforutsetninger. For å møte individuelle behov måtte læreren tilpasse lærestoffet både til enkeltelever og til mindre elevgrupper. Elevene måtte få mulighet til ulik progresjon og til variasjon i art, mengde, tempo og vanskegrad. I følge L97 skulle det lokale læreplanarbeidet omfatte:

- nærmare utforming av planar i ulike fag. Det omfattar særleg
 - konkretisering, vekting og koordinering av innhald frå hovudmoment
 - tilval som utfyllar hovudmomenta
 - val av arbeidsmåtar og organiseringsformer
- tidsbruk ut frå fag- og timefordeling
- samordning av nærståande innhald frå fleire fag med sikte på arbeid på tvers av faga
- plan for temaorganisering av innhald og prosjektarbeid
- plan for ”Skolens og elevens val” (L97, s. 70f)

I sitatet ovenfor brukes begrepet *hovudmoment*. Et hovedmoment blir beskrevet på denne måten: «*Hovudmomenta* viser innhaldet i faget for kvart klassesteg. Det fortel kva opplæringa skal romme innanfor kvart målområde. Arbeidet med det innhaldet som er sett opp i

hovudmomenta, må ta sikte på at elevane gradvis opparbeider seg den kompetansen som står i måla for hovudsteget i kvart målområde» (L97, s. 70).

Planens krav til lærernes lokale arbeid med læreplanene var ganske pregnant uttrykt i dette utsagnet: «Det lokale arbeidet med læreplanane for faga skal gi god samanheng mellom det sentralt fastsette og det lokalt utforma innhaldet i opplæringa, og følgje opp måla frå den generelle delen og prinsippa og retningslinjene for opplæringa» (L97, s. 71). Ut over dette ga L97's læreplaner for fag imidlertid nokså generelle retningslinjer for det lokale arbeidet med læreplanene. De faglige målene og hovedmomentene som elevenes skulle arbeide med i læreplaner for fag, ble riktignok angitt (se ovenfor). Derimot inneholdt ikke læreplanene for fag konkrete retningslinjer for tilpasning av mål og innhold til den enkelte elevens forutsetninger. Det var en oppgave for lærerne å tilrettelegge læringssituasjoner som var tilpasset den enkelte elevens forutsetninger, og som samtidig var innenfor planens råd og retningslinjer. Men læreplanen ga dem få retningslinjer for dette arbeidet. Alt læreplanen sa var at lærerne ved en skole sammen skulle arbeide med læreplanen og med et felles planleggingsarbeid i tilknytning til denne. «Det lokale arbeidet med læreplanane for faga bør i hovedsak gå føre seg på den enkelte skulen, eller i samarbeid mellom skular. Det skal danne grunnlaget for korleis lærarane planlegg undervisninga på klasse- og elevnivå» (L97, s. 70).

Planvurdering. I 1998 tok Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF) initiativ til å få i gang en forskningsbasert evaluering av implementeringen av L97. Norges forskningsråd (NFR) sto for evalueringen i samarbeid med relevante fagmiljøer (jf. Imsen, 2004; Klette, 2004; Solstad og Engen, 2004). Solstads studie gikk ut på å belyse hvordan lærere opplevde L97 i forhold til mulighet for lokale tilpasninger (jf. Solstad, 2004, s. 66ff). Han dokumenterte at idealet om en likeverdig skole gjennom lokal tilpasning var tydelig til stede i L97 (jf. s. 68). L97 forutsatte, slik Solstad så det, en samfunnsaktiv skole – en skole som skal tilpasse seg ulike elever, elevgrupper og lokalsamfunn. Men samtidig var det utsagn i L97 som talte mot bruk av lokalt lærestoff og tilpasning av læringsarbeidet til lokale behov og forutsetninger. Det var ikke lenger, sa Solstad, snakk om et samlet lokalt læreplanarbeid, slik M87 forutsatte. Det lå derfor en indre motsetning i L97, mente han: På den ene siden trakk læreplanen med seg et idégrunnlag fra den progressive pedagogikken og fra nyere kunnskapsteori og læringsteori. Planen la ut fra dette vekt på at man skulle bruke arbeidsmåter

og arbeide med temaer som elevene opplevde som interessante og meningsfylte. På den andre siden understreket læreplanen betydningen av detaljert fastsatte innholdskrav og en mest mulig fast progresjon. Da har man grunnlag i et helt annet kunnskapssyn og helt andre læringsteorier, påpekte han:

Vektlegging av lokalt lærestoff, av frie arbeidsmåtar og av at lærestoffet skal organiserast i tema som er meningsfylte for elevane, samsvarar med ideane til progressiv pedagogikk og med nyare kunnskapsteoretiske og læringspsykologiske perspektiv. Den meir rigorøse detaljfastsettinga av lærestoff og krav om fast progresjon kviler på eit heilt anna syn på kunnskap som gitt og uforanderleg, og på læring som ein lineær prosess som følgjer eller bør følgje, same mønsteret for alle elevar det same kva individuelle eller grupperelaterte særdrag dei måtte ha. (Solstad, 2004, s. 66)

Resultatene fra hans undersøkelse viste at lærerne opplevde en konflikt mellom det sentralt fastsatte lærestoffet i læreplanen og behovene for lokale konkretiseringer og valg. I denne konflikten «vant» ofte hensynet til det sentralt fastsatte lærestoffet, mente han.

Oppsummerende drøfting: Lokalt læreplanarbeid i et historisk-prinsipielt perspektiv

Nedenfor oppsummerer vi først den læreplanhistoriske redegjørelsen foran ved å plassere læreplanene i forhold til de ulike forståelsene av lokalt læreplanarbeid som ble skissert innledningsvis (se ovenfor). Også LK06 blir trukket inn i denne oppsummeringen. Deretter setter vi den læreplanhistoriske redegjørelsen inn i en mer prinsipiell drøfting. I den prinsipielle drøftingen viser vi for det første til at man kan finne flere varianter av lokalt læreplanarbeid i den norske læreplanhistorien. Fordi man i anbefalinger for lokalt læreplanarbeid søker å finne løsninger på vanskelige dilemmaer, vil det etter all sannsynlighet også bli lansert nye former for slikt arbeid. For det andre søker vi å finne fram til hva som karakteriserer de periodene i vår læreplanhistorie der man har valgt ikke å satse på lokalt læreplanarbeid (N39/L60 og L97). Endelig drøfter vi, ut fra karakteristiske trekk ved læreplangenren, mulighetene for å utvikle entydige læreplantekster. Også i disse mer prinsipielle drøftingene blir det vist til LK06.

Lokalt læreplanarbeid: Kort oppsummering av historien. Lokalt læreplanarbeid var egentlig ikke et aktuelt tema i den første etterkrigsperioden (N39 og L60). I denne perioden dreide lærerens læreplanarbeid seg om å forstå budskapet i den sentralt gitte nasjonale læreplanen. Hva elevene i det minste ble forventet å lære, var klart beskrevet i form av minstekrav og

angitte innholdsmomenter. Det ble ikke forventet læreplanarbeid eller pedagogisk utviklingsarbeid av lærere og leder ved den lokale skole.

I den perioden da rammeplanene, M74 og M87, var gjeldende læreplaner for norsk grunnskole, så man for seg at det lokalt skulle finne sted en fullføring av en «halvferdig» plan. Dette forutsatte profesjonelle lærere som kunne fungere som medarbeidere i læreplanarbeidet (se ovenfor). Disse kravene til lærerne var noe tydeligere til stede i M87 enn i M74. Også lokalt utviklingsarbeid var tydeligere til stede i M87 enn i M74 (se M87, s. 78). Lokalt utviklingsarbeid kunne, i følge læreplanen, omfatte lokalt læreplanarbeid (jf. M97, s. 79). Det ble understreket at det lokale skoleutviklingsarbeidet måtte skje i forståelse og samarbeid med skolestyret og den kommunale veiledningstjeneste. Andre kommunale instanser kunne også bli trukket inn i det lokale utviklingsarbeidet.

Ut fra L97 var lærerne og andre lokale aktører egentlig ikke medarbeidere i læreplanutviklingen. De ble ikke forventet å fullføre en «halvferdig plan». Den nasjonale planen var gitt og trengte ingen fullføring. Den kunne imidlertid, gjennom et lokalt arbeid med læreplanene, tilpasses til lokale forhold. Ved siden av det lokale arbeidet med læreplaner for fag, framhevet L97 betydningen av et lokalt utviklingsarbeid innenfor rammen av læreplanverket. Planen var relativt klar på at lokalt utviklingsarbeid måtte skje innenfor rammen av læreplanverket og i samarbeid med kommunale instanser (jf. L97, forord og s. 63), men det ble sagt relativt lite om slikt arbeid.

Ut fra LK06 skal de profesjonelle (skolelederen og lærerne ved en skole) være medarbeidere i læreplanutviklingen. De skal (med et overordnet ansvar hos skoleeierne) fullføre den sentralt gitte læreplanen. Læreplanen og dokumentene rundt den, som vi har sett på ovenfor, er imidlertid uklare på forholdet mellom lokalt utviklingsarbeid og lokalt arbeid med læreplanene.

Lokalt læreplanarbeid når skole og samfunn ikke trues Den historiske redegjørelsen foran viser at vi har hatt flere varianter av lokalt læreplanarbeid.

Adressatene for det lokale læreplanarbeidet har endret seg. M74 henvendte seg primært til den enkelte lærer i klasserommet. M87 (og L97) henvendte seg primært til skolekollektivet eller til lærerne og lederen ved den enkelte skole. Sammen skulle de lokalt fullføre den nasjonale rammeplanen. LK06 henvender seg i tillegg til de kommunale og fylkeskommunale (og private) skoleeierne. Skoleeierne har ansvar for at det skjer et lokalt læreplanarbeid innenfor de rammer som opplæringslov med forskrifter og læreplanen setter. Men selve planarbeidet kan skje i skoler og klasserom ved skoleledere og lærere.

Lokalt læreplanarbeid kan dreie seg om *lokal tilpasning* av den sentralt gitte nasjonale planen eller om *lokal utforming* av læreplanen. M74 ga grunnlag for lokalt tilpassede opplegg (som f.eks. Lofotprosjektet; se ovenfor). Historisk har M87 vært klarest på at lokalt læreplanarbeid også omfattet lokal utforming av læreplanen – altså ikke bare lokale konkretiseringer av det sentralt gitte innholdet. L97 har mest entydig forstått lokalt arbeid med læreplanen som lokale tilpasninger av den. LK06 er tydelig på at lokalt arbeid med læreplanen også omfatter lokal utforming av skolens generelle innhold – ikke bare lokal tilpasning.

Formuleringen av de *faglige rammene* har variert. Men til og med L97 har det lokale læreplanarbeidet vært innholdssentrert. Man har forventet at lokale aktører skulle bidra med konkretisering av (lokale eller globale) temaer for opplæringen. Med LK06 ble det lokale arbeidet med læreplanene målorientert. Dette er blitt betegnet som et systemskifte i norsk læreplanhistorie. Det er imidlertid for tidlig å proklamere et vendepunkt eller systemskifte i læreplanhistorien. Det avhenger av hvorvidt vår neste læreplan også blir en målstyringsplan, eller om utdanningsmyndighetene velger igjen å vende tilbake til en mer innholdsorientert plan. I så fall blir LK06 bare en episode i vår læreplanhistorie. (Hvorvidt LK06 representerer et systemskifte drøftes for øvrig videre i kap. 4 nedenfor.)

Det er ingen grunn til å anta at man med LK06 har funnet fram til en endegyldig form for lokalt læreplanarbeid. I det lokale læreplanarbeidet er det mange dilemmaer å forholde seg til. Dilemmaene er til stede også i denne læreplanen. Eksempelvis: Ved hjelp av lokalt læreplanarbeid forsøker man å finne en balanse mellom det sentralt gitte og det lokale handlingsrommet. Man forsøker videre å finne en balanse mellom opplæring som, på den ene siden, tar sikte på å nå på forhånd gitte sentrale og nasjonale mål, og, på den andre siden,

tillater elevene selv å oppdage og konstruere sin kunnskap. Man må også sikre at elevene får et godt kunnskapsgrunnlag – uavhengig av hva slags lokalsamfunn de befinner seg i, og uavhengig av hva slags lokale læreplaner som blir utformet i dette lokalsamfunnet. Dette tilsier at man må finne måter å trekke opp rammer for det lokale planarbeidet på – rammer som kan sikre alle elever et godt kunnskapsgrunnlag. I det neste kapittelet vil vi forfølge noen av disse dilemmaene samt problemer med inkonsistens som viser seg i det pågående arbeidet med Kunnskapsløftet.

4. VIDERE ARBEID MED LÆREPLANEN I KUNNSKAPSLØFTET

Hovedtemaet i kapittelet er det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. «Videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet» er en overskrift i tiltaksplanen som lanseres i St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. I det første hovedavsnittet redegjøres for styringssignalene. I kapittelets øvrige tre hovedavsnitt analyseres operasjonaliseringer av styringssignalene.

Tekstmaterialet

Redegjørelsen for styringssignalene er basert på den nevnte stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008 og to oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet. Oppdragene er gitt i tilknytning til det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. Referansegrunnlaget blir presentert og ikke analysert.

I analysen av veiledninger som er lagt ut på skolenettet til Utdanningsdirektoratet, bruker vi følgende materiale:

Våren ble det lagt ut på direktoratets nettsted en veiledning om lokalt arbeid med læreplaner etter kunnskapsløftet. Veiledningen var delt i fire deler og hadde en del eksempler på lokalt læreplanarbeid. Eksempelene var ikke med i den neste versjonen som ble lagt ut på nettet i august 2009, heretter kalt PDF-versjonen. Den generelle veiledningen i lokalt arbeid med læreplanene i LK06 hadde som siktemål «...å bidra til refleksjon og kollegiale drøftinger om læreplanene og de konsekvenser læreplanene har for opplæringen». Den forsøkte å gi både et teoretisk grunnlag for det lokale arbeidet og praktisk veiledning (med praktiske eksempler) for slikt arbeid. Målgruppe for veiledningene var skoleeiere, skoleledere og lærere. Det ble framhevet, i tråd med styringssignalene i stortingsmeldingen om kvalitet i skolen 2008, at veiledningen ikke var ment som noe pålegg. Den ga råd om og eksempler på lokalt arbeid med læreplanen i LK06. Siktemålet var at den primært skulle gi støtte og inspirasjon til lokale aktører når de hadde behov for det.

Slik veiledningsteksten opprinnelig ble presentert, var det i teksten under hvert av disse fire emnene mange lenker som viste til utdypende informasjon om ulike temaer. Senere ble det, som sagt ovenfor, lagt ut en PDF-versjon av veiledningen. Denne PDF-versjonen framstod som en sammenhengende tekst med sidetall fra 1 til 45. Lenkene som viste til mer informasjon om ulike emner, var blitt fjernet i denne versjonen. Det samme skjedde med eksemplene på lokalt arbeid med læreplaner (se ovenfor). De var fjernet selv om man innledningsvis i PDF-versjonen kunne lese følgende: «Du finner også eksempler fra skoleeiere og skoler på ulike måter å organisere lokalt arbeid med læreplaner» (PDF-versjonen, s. 2). Man har også fjernet et lite avsnitt om bruk av modeller i lokalt læreplanarbeid (se nedenfor). For øvrig hadde man foretatt noen mindre tekstjusteringer. Så sent som medio oktober 2009 lå begge versjonene av veiledningen ute på Utdanningsdirektoratets hjemmeside – nærmest «side om side». Det var ingen informasjon som fortalte hvilken versjon man burde velge, eller hva som var forskjellene mellom de to tekstene. Når vi nedenfor viser til teksten i veiledningen, er det PDF-versjonen vi viser til – der det er mulig. Den versjonen vi analyserer, ligger uforandret på nettet i februar 2011.

Våren 2009 ble det på direktoratets nettsted lagt ut veiledninger i tilknytning til læreplanen i norsk. Den er siden blitt forandret. Vi har også analysert deler av de forskjellige veiledninger til ulike deler av læreplanen i norsk som finnes på skolenettet. Utskrift er tatt i februar 2011. Veiledningen har skriftlige tekster, sammensatte tekster, grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og vurdering som tema. Tekstgrunnlaget fra veiledningene som er på skolenettet (2011), er på 14 sider.

Vi bruker også i analysene utskrifter fra deler av veiledningene til læreplaner i matematikk som fantes på skolenettet i februar 2011. Temaene i veiledningene er kompetanser og grunnleggende ferdigheter, tall og algebra, tilpasset opplæring og vurdering i matematikk. Det utvalgte tekstmaterialet er på 19 sider.

Veiledningene i samfunnsfag som er tilgjengelige på nettet i februar 2011, er svært omfattende. De er inndelt i tre hovedkategorier: undervisningsopplegg, idébank og vurdering i samfunnsfag. Vi har avgrenset utskriften av veiledningene som vi analyserer, til læreplanen i samfunnsfag til trinn 8–10. Og innenfor dette trinnet har vi analysert utskrifter av et

tekstmateriale på til sammen 93 sider. 5 sider er knyttet til en generell orientering. 38 sider er i tilknytning til undervisningsopplegg. 15 sider er knyttet til temaet idébank og 32 sider til vurdering i samfunnsfag.

I forbindelse med kategorien **vurdering**, har vi, i tillegg til de veiledningene det vises til, trukket inn i analysene ulike vurderingsveiledninger. De er veiledninger i forbindelse med karaktersettinger. Disse veiledningene er derfor ikke operasjonaliseringer av oppdragsbrev som blir omtalt nedenfor. De er ikke er lagt ut på nettstedet for veiledninger for å styrke støtten i lokalt arbeid med læreplaner. De er sensorveiledninger og inngår mer som rammebetingelser eller fortolkninger av rammebetingelser for den elevvurderingen som det legges opp til, for å styrke støtten til det lokale arbeidet med læreplaner. Vi har tatt med tre vurderingsveiledninger fra 2009 og to fra 2010 som er knyttet til lovverket om elevvurdering om standpunktvurdering og karaktersetting. Analyse materialet omfatter vurderingsveiledninger som er utviklet for matematikk 2009 (matematikk Elever (10. årstrinn) og Matematikk, sentralt gitt eksamen. Studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram Kunnskapsløftet LK06). En vurderingsveiledning til sentralt gitt skriftlig eksamen etter Kunnskapsløftet. SAM3002 Historie og filosofi 2. 2009. Samt to vurderingsveiledninger fra 2010: MATOO10 Matematikk Elever (10. årstrinn) og en vurderingsveiledning i NORO214/NORO215 norsk hovedmål og sidemål.

Lovverket om elevvurdering inngår som tekstmateriale i en avgrenset analyse av karaktersetting.

Styringssignaler om det videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet

Statlig styring og veiledning

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* er en sentral kilde for å redegjøre for utdanningspolitiske styringssignaler om det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen framhevet at det er de statlige myndigheter som har det nasjonale ansvaret for grunnopplæringen. De statlige myndigheter fastsetter nasjonale rammebetingelser for opplæringen. I kapittel 3, om hva som fremmer elevers læring, viser stortingsmeldingen til at Kunnskapsløftet inneholder flere elementer som skal bidra til en bedre

opplæring i klasserommene, og nevner spesielt integrering av grunnleggende ferdigheter i alle fag og vektlegging av kompetansemål i fag. Begge disse elementene inngår i det som kan oppfattes som nasjonale rammebetingelser. Kommuner og fylkeskommuner er de ansvarlige for å gjennomføre opplæringen og for at bestemmelsene i regelverket ivaretas lokalt.

Stortingsmeldingen påpekte også at skoleeierne har fått et større ansvar og større handlingsrom. Det stiller høyere krav til skoleeierne og skolene. Kunnskapsløftets læreplaner krever, ifølge stortingsmeldingen: (1) lokalt arbeid med læreplaner, (2) realisering av et mål om tilpasset opplæring og (3) oppfølging av elevenes utbytte av opplæringen. Et viktig tema blir derfor samspillet mellom lokale skoleeiere og deres ansvar og den statlige styringen i forbindelse med nye læreplaner.

Stortingsmeldingen henviste til Rapport nr. 1 (Engelsen 2008) om at det skriftlige materialet hos skoleeierne viste at mange skoleeiere og skoler i 2008 ikke var kommet godt i gang med den ønskede konkretiseringen, fortolkningen og operasjonaliseringen av kjerneelementene i reformen. Det var for mye gjengivelser av overordnede mål uten at en konkretisert og problematiserte hvordan de statlige kravene og føringene kunne implementeres lokalt.

Styringssignaler fra sentrale myndigheter (departementet) til operasjonelle myndigheter, (direktoratet) om veiledningen, er at veiledningen skal gi hjelp og støtte til skoleeierne slik at de lokale styringsdokumentene i større grad kan bli arbeidsredskaper for skolene.

Kunnskapsdepartementet mente i 2008 at det derfor var grunn til å justere balansen mellom det lokale handlingsrommet og den statlige styringen.

De nasjonale myndighetene markerte i stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008 en tosidig strategi. De nasjonale myndighetene skulle, på den ene siden, stille høye krav til skoler og lærere, men samtidig, på den andre siden, gi stor frihet til å organisere opplæringen etter lokale behov og hensyn. Den ene strategien innebar at departementet ville legge opp til en tettere oppfølging og styring av sektoren gjennom tilsyn og veiledning om regelverket. Den andre strategien innebærer en mer aktiv statlig styring som skulle sikre at skoleeiere og skoler i større grad kunne ta i bruk det lokale handlingsrommet på en målrettet og effektiv måte.

Statlig styring innebar her tiltak som styrket det lokale nivået. Den statlige styringen skulle gi skoleeierne og skolene bedre muligheter for å drive godt utviklingsarbeid.

Disse to tiltaksstrategiene – tettere oppfølging med tilsyn – og støtte for å kunne bruke det lokale handlingsrommet – medførte en operasjonalisering av tiltakene, via Utdanningsdirektoratet, med to ulike veiledningsoppdrag. Den ene veiledningsfunksjonen ble knyttet til målrettet tilsyn. Her har direktoratet, ifølge stortingsmeldingen, rollen som autoritativ og effektiv regelfortolker. Og videre: Direktoratet har, ifølge stortingsmeldingen, rollen som formidler av regel forståelsen slik at regelverket tolkes likt og at intensjonen med regelverket oppfylles. Det er i denne sammenhengen, med å sikre en bedre regelverkforståelse i sektoren, at den ene funksjonen med god veiledning ble framhevet. Veiledningen skal følge etter tilsynet, men også kunne fungere forebyggende slik at det ikke oppstår brudd med regelverket. Fellesskapet mellom tilsynet og veiledningen er at det gis enhetlige styringssignaler på begge områdene. Utdanningsdirektoratet får altså en nasjonal rolle i å utvikle og følge opp tilsynet og sørge for god veiledning om lovverket, ifølge disse overordnede utdanningspolitiske styringssignalene.

Læreplanverket er en forskrift og i den forstand del av lovverket, men det er særlig elevvurderingen som er innskrevet i lovverket. Imidlertid er det primært i forbindelse med at skoleeierne og skolene må utvikle lokale planer og lokal praksis at veiledning i tilknytning til læreplaner får sin funksjon beskrevet i stortingsmeldingen. Veiledning knyttes nettopp til det videre arbeidet med læreplanene. På dette punktet ville departementet, gjennom det som ble kalt veiledning i lokalt arbeid med læreplaner og utvikling av veiledende læreplaner, styrke støtten til lokalt arbeid med læreplaner. Operasjonaliseringsinstansen for å styrke støtten til lokalt arbeid med læreplaner, skulle være direktoratet. Styrkingen av støtten skulle primært realiseres gjennom å publisere veiledninger om læreplanarbeid på Utdanningsdirektoratet nettsted.

Før vi beskriver styringssignalene for denne veiledningsfunksjonen, om å styrke støtten til lokalt arbeid med læreplaner, er det imidlertid et viktig avsnitt i stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008 som må framheves. Stortingsmeldingen omtalte de nasjonale læreplanene som rammebetingelse for det lokale arbeidet med læreplaner. Og et avsnitt i stortingsmeldingen heter «oppfølging og justering av de nasjonale læreplanene». Departementet mente at læreplanjusteringer bør gjennomføres når det er behov for det. Mindre og hyppigere justeringer er å foretrekke framfor store endringer hvert tiende år, heter

det. Det kan derfor, ifølge departementet i 2008, være aktuelt å foreta justeringer i læreplanen i de nærmeste årene.

Oppdragsbrev

I desember 2010 fikk Utdanningsdirektoratet et tredelt oppdrag hvor revidering av nasjonale og gjennomgående læreplaner for grunnsopplæringen inngår. I det første oppdraget bes direktoratet å drøfte utvikling av det som kalles «et rammeverk», som på et overordnet nivå beskriver utvikling og progresjon av de fem grunnleggende ferdigheter gjennom hele opplæringsforløpet. Og videre bes direktoratet om å vurdere hvordan et slikt rammeverk kan brukes som verktøy og referanse. Og det nevnes tre kontekster der rammeverket kan bli brukt som verktøy og referanse: for senere læreplanarbeid, i kompetansehevingen og i lærerutdanningen. Her skal direktoratet altså vurdere hvordan et slikt rammeverk kan bli brukt i lærerutdanningen på høyskoler og universiteter. Fristen for drøftingene og vurderingene er satt til 1. april 2011. Forslaget til rammeverk er satt til 1. desember 2011.

Det andre oppdraget gjelder revidering av gjennomgående læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk. Oppdraget er ikke at det skal utvikles helt nye læreplaner, men læreplanarbeid med revidering av de ulike læreplanene som styringssignal.

Læreplanene skal ses i sammenheng, og læreplanutkastene, som direktoratet har som oppdrag å utvikle, skal både enkeltvis og samlet så langt som mulig framstå som helhetlige, og samtidig, som det heter i oppdragsbrevet, ivareta fagenes egenart. Oppdragsbrevet framhever at innholdet i læreplanene skal kunne forstås av alle brukergrupper, og at så langt som mulig og i tråd med fagenes egenart, skal læreplanene fremstå med enhetlig språkføring og begrepsbruk. I gjennomgangen av læreplanene skal en videre ha et særlig fokus på de grunnleggende ferdigheter. Det skal legges vekt på god progresjon og godt samarbeid i og på tvers av alle læreplanene som omfattes av oppdraget. I norsk skal de grunnleggende språkferdighetene – å lese og å uttrykke seg muntlig og skriftlig, vektlegges spesielt. Generelt vektlegges endringer som legger til rette for systematisk utvikling av de fem grunnleggende ferdigheter med tydelig progresjon, og at den systematiske utviklingen skal være i samsvar med fagenes egenart. I forbindelse med revidering av norskfaget framheves det i oppdragsbrevet at faget er både et ferdighetsfag og kulturfag, med som det heter, et betydelig kunnskapsinnhold som forvalter og utvikler vår kulturarv. Oppdragsbrevet framhever at

revideringen av læreplanen i norsk må sikte på en balanse mellom systematisk utvikling av de grunnleggende språkferdigheter og det som kalles tilegnelse av kunnskap. Fristen for høringsutkastet av læreplanene for norsk, matematikk, samfunnsfag og engelsk er satt til 1. oktober 2012, og frist for forslag til læreplaner for norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og engelsk er satt til 15. februar 2013.

Implementering

Vi har vært så grundige i redegjørelsen angående dette oppdragsbrevet fordi oppdragene setter rammer for det videre lokale arbeidet med læreplaner. Oppdragsbrevet omtaler et tredje oppdrag: implementering, som viser til relasjonen mellom det nasjonale nivået og det lokale nivået i det videre arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet.

I oppdragsbrevet framhever departementet at det skal legges til rette for at de reviderte læreplanene implementeres med mest mulig effekt og med, som det heter, et tydelig fokus på de grunnleggende ferdigheter. Departementet ber direktoratet om å legge fram forslag til det som kalles en samlet implementeringsplan. Denne planen skal innholde forslag til tiltak som kan omfatte veiledningsmateriell, inkl. nettbaserte veiledninger til læreplaner, kompetanseheving og evt. andre tiltak. Implementeringen skal omfatte tidsrammer og forslag til milepæler for de ulike tiltakene. Fristen for denne implementeringsplanen er 1. april 2011.

Som del av denne implementeringen, eller mer presist, som del av forhistorien til denne implementeringsplanen, er de styringssignalene som kom til uttrykk i stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008. Her omtales, som referert ovenfor, veiledning i lokalt arbeid med læreplaner og utvikling av veiledende læreplaner som nettopp ble til nettbaserte veiledninger til læreplaner i 2009 og 2010. I stortingsmeldingen ble det påpekt at mange kommuner hadde hatt problemer med å omsette de nasjonale planene til gode praktiske dokumenter lokalt. Hjelp skulle tilbys for kommuner og skoler som var kommet kort i planarbeidet. Stortingsmeldingen omtalte et kommende oppdrag til direktoratet om utvikling av en egen veileder om hvordan en konkret kan legge opp lokale læreplanprosesser. Veilederen skulle legge vekt på mekanismer for deling av arbeidet slik at ikke hver enkelt skole skulle bli nødt til å lage egne lokale læreplaner for alle fag.

I stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008 ble det imidlertid framhevet at det lokale nivået må lage egne referanser for eksempel for hvordan måloppnåelsen skal vurderes. En la vekt på en lokal tilpasning av læreplanene, og en skulle kunne ta hensyn til situasjonen ved skolen, og at en gjennom det kunne gi bedre tilpasset opplæring. En framhevet verdien av at lokalt arbeid med læreplanen også kunne bidra til didaktisk arbeid og klarere forståelse av målene for opplæringen. Når det gjaldt utvikling av veiledende læreplaner, ble det derfor framhevet at det nasjonale nivået bør gi mer veiledning i hvordan en skal omsette læreplanene til praktisk undervisning. På det nasjonale nivået kunne det utvikles elementer som er felles, men som kunne tilpasses lokale situasjoner. Et styringssignal var nettopp at en skulle gi veiledning i praktisk implementering av læreplanene. Dermed ble det en dilemmalignende problemstilling: Hvilket nivå skulle veiledningene utvikles på? Dersom veiledningene ble for detaljerte, ble det ikke tilstrekkelig forutsatt at valg måtte gjøres lokalt. Det fagdidaktiske arbeidet på skolene kunne bli hemmet dersom for mye utvikles sentralt, var et hovedperspektiv i stortingsmeldingens styringssignaler. En løsning var at veiledningene ikke skulle fungere som pålegg. Styringssignalet var at veiledningene primært skulle forstås som konkrete råd til dem som ikke hadde utformet egne planer lokalt. De som hadde kommet godt i gang med det lokale arbeidet med lokalt læreplanarbeid, trengte altså ikke å søke råd fra disse nasjonale veilederne.

Høsten 2008 fikk utdanningsdirektoratet et oppdragsbrev om å utarbeide veiledninger til læreplaner for fag som særlig vektla at veiledningene skulle inkludere hvordan tilpasset opplæring kan realiseres (17.11. 2008). Her het det, i bakgrunnen for oppdraget, at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Og oppdragsbrevet påpekte at departementet la til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved *variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensiteten i opplæringen*. Og en viste til omtaler av veiledende læreplaner og behovet for veiledningsmateriell og erfaringsspredning av hvordan god tilpasset opplæring kan gjøres. I beskrivelsen av oppdraget framheves at veiledningene skal utformes slik at de synliggjør *hvordan* man kan praktisere god tilpasset opplæring.

Denne siden av oppdraget – hvordan man kan praktisere god tilpasset opplæring – er komplementær til det oppdragsbrevet som er omtalt ovenfor. Uansett revidering av de gjennomgående læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk som skal

gjøres før skoleåret 2013–2014, vil tilpasset opplæring være et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring vil i hovedsak ikke bli integrert i sin praktiske utforming i de nasjonalt reviderte læreplanene.

Det var imidlertid andre sider ved oppdragsbrevet fra 2008 som mer kan karakteriseres som innledende forarbeid til det oppdragsbrevet som er omtalt ovenfor. Departementet ba direktoratet i 2008 om å utarbeide veiledninger til læreplanene for blant annet matematikkfaget og norskfaget med tanke på videre råd om hvordan en kan stimulere utvikling av grunnleggende ferdigheter i fagene. Det som er utarbeidet av veiledninger som er lagt ut på nettet om dette emnet i 2009 og 2010, har derfor en annen funksjon i det videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet enn det som er lagt ut om tilpasset opplæring. Det som er utviklet angående veiledning om grunnleggende ferdigheter i faget må omarbeides helt, når de nasjonale revideringene utvikles. I prinsippet er altså ikke det tilfelle for veiledninger knyttet til tilpasset opplæring. *I prinsippet* kan de veiledningene som er utviklet i 2009 og 2010, videreutvikles og være mulig del av et veiledningsmaterieell også for implementering av de reviderte gjennomgående læreplanene som skal utføres.

Felles innsats for bedre kvalitet

Den overordnede sammenhengen i styringssignalene og oppdragsbrevene som det er redegjort for ovenfor, var et perspektiv om felles innsats for bedre kvalitet, som vi tolker slik at det fremdeles er gjeldende. Det påpekes i stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008 at veien fra nasjonale styringsdokumenter til praksis i klasserommet, er lang.

Utdanningssystemet er komplekst. Det er mange aktører som er involvert. Og skolen stilles overfor en rekke krav og forventninger. De kommer fra sentrale myndigheter, skoleeiere, foreldre og elever, og fra samfunnet for øvrig. Og St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* framholdt: «Disse forventningene kan være sammenfattende, men de kan også være motstridende» (s. 9).

Det er i denne konteksten at det, i følge stortingsmeldingen, er behov for å styrke den nasjonale styringen med skolepolitikken: å sikre at sentrale mål som er satt for skolen, blir nådd. Et viktig nasjonalt lederansvar tilsier altså både sterkere nasjonal styring med skolen, og at det stilles krav til og gis støtte otill en sterkere lokal ledelse. Perspektivet er at det er

nødvendig med en klar styring som trekker i samme retning. «Å trekke i samme retning» er et uttrykk som ble brukt og som vi tolker fremdeles gjelder både for rollene og oppgavene til staten, skoleeiere, skoleledere og skolens ansatte. Hovedperspektivet i styringssignalene som fremdeles er gjeldende, sammenfattes i uttrykket felles innsats, altså felles kvalitetsansvar.

Et rammeverk for felles «læreplanspråk» i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet?

I 2011 kan en spørre om styringssignalet fremdeles er konkrete råd til skoleeiere, skoler og lærere, som en ikke behøver ta hensyn til (2009) om en selv er kommet godt i gang lokalt. Eller er styringssignalet nå i og med oppdragsbrevet som er omtalt fra 2010, at veiledningen selv skal ha en *prinsipporientering* som er slik at både læreplanene i fagene og veiledningene til dem skal kunne sees i sammenheng og i noen grad framstå som helhetlige læreplanveiledninger for effektiv implementering med tydelig fokus? Det prinsipielle er: En operasjonalisering av veiledningsoppdrag som var legal og legitim i 2009, om veiledninger i lokalt læreplanarbeid, kan vise seg som problematiske i 2011. Det vil si: Det som kan fortolkes som operasjonalisering av utdanningspolitiske styringssignal fra 2008, kan kanskje ikke brukes som dekkende for den kommende implementeringsplanen, som det nå eksisterer oppdragsbrev om å utvikle. Vi spør: Er det behov for et rammeverk for felles læreplanspråk i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet?

Modeller for læreplanutvikling

I kapittel 3 blir det framholdt at det ved lokalt læreplanarbeid er viktig å kunne ta utgangspunkt i gode modeller for læreplanarbeid. Kan et rammeverk for læreplanutvikling inngå som en bakgrunn for at revideringen av læreplanene utvikles i en sammenheng og på den måten kan fremstå mer helhetlig? Dersom en svarer at det er mulig å realisere styringssignalet om mer helhetlige gjennomgående læreplaner, kan det være hensiktsmessig at et rammeverk om læreplanutvikling inngår både i en utviklingsplan og i en implementeringsplan. Et felles læreplanspråk kan bli innlemmet i nytt veiledningsmateriell slik at utvikling av læreplaner og implementering av dem i større grad kan trekke i samme retning. Om utvikling av læreplaner og implementering av dem kan trekke i samme retning er

det et mulig svar på hvordan en utdanningspolitisk kan styrke, via direktoratet som nasjonalt nivå, støtten til lokalt læreplanarbeid og samtidig øke det lokale nivåets bruk av sitt handlingsrom for læreplanarbeid. Dersom det er mulig å styrke støtten til lokalt læreplanarbeid og øke bruken av lokalt handlingsrom og kvaliteten i bruken av det, blir konsekvensen at det ikke er et reelt dilemma mellom nasjonalt retningsgivende støtte og økning av lokalt læreplanarbeid.

I Internett-versjonen av den generelle veiledningen nevner Utdanningsdirektoratet i et meget kortfattet avsnitt noen modeller til læreplanarbeid. Dette avsnittet er imidlertid ikke med i PDF-versjonen. Derfor vil vi her forholde oss til den opprinnelige nettversjonen.

At de modellene som blir nevnt i nettversjonen av veiledningen, kan bli brukt i det videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet, og hvordan de eventuelt kan bli brukt, er ikke selvsagt. Det blir ikke gitt noen forklaring på hvorfor og hvordan de kan bli brukt. En av de modellene som nevnes, er den såkalte «tyske didaktiske trekanten». Men dette er ingen planleggingsmodell. Den «tyske didaktiske trekanten» er et forsøk på å visualisere hva som er sentrale elementer innenfor didaktikken (undervisningen), og hvordan disse elementene står i forhold til hverandre. De sentrale elementene er eleven, læreren og saken (innholdet). Sveitseren Künzli (2000) – som veiledningen viser til – har vist hvordan «den tyske didaktiske trekanten» kan bli anvendt for en analyse av ulike vektlegginger innenfor læreplan og undervisning. Men det er et langt skritt fra en slik analyse til å bruke modellen som et redskap i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet. Mål er ikke noen sentralt element i denne trekanten – annet enn indirekte gjennom innholdet (saken). Veiledningen burde derfor ha forklart hvorfor denne trekanten er en egnet planleggingsmodell i læreplanarbeid i Kunnskapsløftet etter en plan, der mål – ikke innhold – er den sentrale læreplankategorien.

Det er med andre ord ikke umiddelbart klart hvorfor «den tyske didaktiske trekanten» er en adekvat modell for videreutvikling av målstyrte læreplaner. Det hadde vært rimeligere å forvente at planleggingsmodeller med utgangspunkt i målkategorien hadde blitt anbefalt, men ingen planleggingsmodeller med utgangspunkt i mål (jf. Engelsen, 2006) blir anbefalt. Det blir heller ikke forklart hvordan de modellene som blir nevnt (ikke i PDF-versjonen), kan bli

brukt for å sikre et planarbeid som samsvarer med intensjoner og ambisjoner i Kunnskapsløftet.

Didaktisk relasjonstekning

Vi har ovenfor vist at den generelle veiledningen (2009) omtaler seks læreplankategorier som forfatterne mener kan være sentrale i et felles «læreplanspråk». Å ha et felles «læreplanspråk» er en viktig forutsetning i det lokale læreplanarbeidet. De sentrale kategoriene i dette «læreplanspråket» må imidlertid også bli plassert innenfor en eller annen planleggingsmodell som lokale aktører kan *bruke som redskap* under planleggingsarbeidet (jf. Engelsen, 2006). Behovet for modeller for læreplanutvikling blir ikke vektlagt i Utdanningsdirektoratets veiledning i lokalt læreplanarbeid (modellbruk er ikke med i PDF-versjonen). «Det finnes en rekke ulike modeller som en kan bruke som utgangspunkt for planlegging», er alt den sier før den nevner noen få eksempler på slike modeller. Veiledningen gir som nevnt ingen veiledning i hva som er fordeler og ulemper ved de modellene den nevner. Den gir heller ingen forklaring på hvordan de kan brukes.

Den generelle veiledningen (2009) presenterer sentrale kategorier i et felles *læreplanspråk*: «Lokalt arbeid med læreplanene kan være et omfattende arbeid som krever valg og prioriteringer. En måte å gripe det an på er å systematisere arbeidet med utgangspunkt i et sett kategorier eller begreper. Ved å ta utgangspunkt i noen kategorier kan man også oppnå en felles terminologi – et felles «læreplanspråk» – som grunnlag for samarbeid med kollegaer» (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 9). Som sentrale kategorier i et slikt læreplanspråk presenteres *mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering*. I tillegg påpekes det at opplæringen må planlegges ut fra *elevenes forutsetninger* og ut fra de *rammefaktorene* som påvirker opplæringen. Det blir påpekt at disse seks læreplankategoriene må bli sett i sammenheng i planleggingsarbeidet.

Det kan se ut som om den generelle veiledningen (2009) anbefaler *den didaktiske relasjonsmodellen* (jf. Bjørndal og Lieberg, 1978, Engelsen, 1998, 2006, 2008a, Hiim og Hippe, 1998, 2008). Den påpeker i alle fall at de ulike læreplankategoriene må bli sett i sammenheng, og at valg innenfor en kategori vil påvirke valg innenfor de andre kategoriene (jf s. 1). Men anbefalingen av modell framkommer ikke i klartekst.

I tillegg til at det er ubalanse i omtalen av de enkelte kategoriene i «læreplanspråket», omtales ikke rammefaktorer som kategori i noen av de analyserte veiledningene. Elevforutsetninger omtales i et eget avsnitt i den generelle veiledningen, med overskriften tilpasset opplæring (om dette, se også nedenfor), og ikke i sammenheng med de fire kategoriene mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Analysen av kategorien blir presentert nedenfor i og med at både veiledningene i norskfaget, matematikk og samfunnsfag har tilpasset opplæring som tema. Det er også et poeng at oppdragsbrevet nettopp fokuserte på at veiledningen skal utformes slik at det synliggjøres *hvordan* man kan praktisere god tilpasset opplæring. Det eksisterer ulike forståelser av tilpasset opplæring i veiledningen i norsk, i matematikk og i den generelle veiledningen. Dermed blir det ikke primært synliggjort hvordan en kan praktisere tilpasset opplæring i samsvar med oppdragsbrevets utlegning av hva som forstås med tilpasset opplæring. I veiledningen til samfunnsplanen er den forståelsen som er uttrykt i den generelle veiledningen med, og i noen grad anvendt praktisk. Mer detaljer om dette fenomenet blir som nevnt, presentert i det neste avsnittet. Vurdering blir omtalt i veiledningsdelen, men i tillegg i et langt avsnitt som går inn på utvalgte sider ved individuell vurdering. Den siden som omfatter elevvurdering slik den er lovhjemlet med karaktersetting, blir ikke integrert i teksten. Også det punktet går vi analysemessig mer detaljert inn på i det neste hovedavsnittet. Det kan være mange praktiske og institusjonelle grunner for at veiledning ikke omtales på ett sted – men ville det ikke være et poeng i en implementeringsplan å gjøre veiledningene som eksisterer på ulike steder på direktoratets nettsteder, i noen grad mer konsistente og brukervennlige? Som påpekt i kapittel 1 er motstridende forventninger et reelt fenomen. Det vil også være en rimelig empirisk tese at slik er det og slik vil det være i framtiden, også innenfor et så komplekst system som utdanningsdirektoratet. Spørsmålet er ikke om det er fravær av inkonsistens i utdanningssystemet, men bevisste bearbeidelser av de motsigende forventningene som er viktige for at implementering av overordnede reformintensjoner kan trekke i samme retning.

Om vi tenker på disse seks kategoriene i forhold til det videre arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet, trer følgende frem: Kompetansemål og innhold som de skal utvikle sin kompetanse i tilknytning til, og som viser til fagenes egenart, er hovedkategorier i den nasjonale revideringen. Arbeidsmåter er med i de reviderte nasjonale planene ved at kompetansemålene indikerer at eleven for eksempel skal kunne beskrive og forklare.

Arbeidsmåter er også med i og med de grunnleggende ferdigheter som innebærer at elevene leser, at de uttrykker seg (skriftlig og muntlig), at de regner med tall og at de bruker digitalt verktøy. Implementering av kompetansemål fra læreplan til undervisningsopplegg, og valg av innhold og arbeidsmåter, er viktige kategorier i det lokale læreplanarbeidet. Vurdering er også en kategori som både gjelder det nasjonale nivået og det lokale. På det nasjonale nivået er vurdering i dag del av lovverket og inngår derfor ikke som selvsagt del av revideringen av gjeldende læreplaner i Kunnskapsløftet. Men en kan ikke trekke i samme retning dersom kompetansemål, valg av faglig struktur (i hovedområder) og vurdering uttrykker motstridende forventninger og i liten grad ses i sammenheng med hverandre. Den femte kategorien om elevforutsetninger kan knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring er en helt sentral del i implementeringen av de gjennomgående læreplanene. Tilpasset opplæring er derfor et vesentlig element i en eventuell implementeringsplan om vellykket gjennomføring av læreplanene i den skolefaglige læringen. Og endelig: Rammefaktorer er nettopp en sentral kategori for å beskrive det lokale handlingsrommet i og med at de nasjonale gjennomgående planene, og for eksempel lovhjemlingen av elevvurdering, inngår som rammefaktorer i det lokale planleggingsarbeidet.

En bruk av disse seks kategoriene vil, som en forstår, være ulikt fordelt i de ulike kontekstene, ulike nivåene og seksjonene innenfor nivåene i utdanningssystemet. Men selv om en kan finne ganske stor ubalanse for eksempel i den generelle veiledningen (2009) og dens framstilling av de seks læreplankategoriene, er det et hovedpoeng i en omfattende utviklings- og implementeringsplan at det eksisterer størst mulig sammenheng mellom de ulike kategoriene. Dersom de ulike nivåene og aktørene i skolesektoren skal trekke i samme retning, er det et poeng, som påpekt ovenfor, at en på nasjonalt og lokalt nivå bevisst bearbeider motstridende forventninger som blir avdekket.

De ulike veiledningene til norskfaget (2009, 2011, matematikkfaget (2011) og samfunnsfaget (2011) anbefaler ingen modell for det lokale planleggingsarbeidet. Vi nevnte innledningsvis i dette avsnittet at det er viktig å ha gode modeller i et lokalt arbeid med læreplaner. Som vi har sett, er imidlertid avsnittet om modeller fjernet fra PDF-versjonen av veiledningen. Det betyr at det i denne versjonen ikke blir sagt noe om bruk av modeller i det lokale arbeidet. Det medfører at de lokale aktørene som leste denne veiledningsversjonen, er blitt fratatt et viktig

redskap i dette arbeidet. I alle fall: Det «læreplanspråket» som lanseres (se ovenfor), blir som påpekt ikke brukt fullt ut i veiledningene – verken i den generelle veiledningen eller i de veiledende læreplanene for norskfaget, samfunnsfaget og matematikk (se ovenfor).

Det ser heller ikke ut til at forfatterne av de tekstene vi har analysert, har hatt i tankene noen av de modellene som blir antydnet i den generelle veiledningen (se ovenfor). Det blir ikke vist til disse modellene. De veiledende læreplanene til fagene viser derfor ikke *hvordan* det «læreplanspråket» som foreslås i sin generelle veiledning, kan bli brukt i lokalt planleggingsarbeid knyttet til de ulike fagene, norsk, matematikk og samfunnsfag i LK06. De undervisningsoppleggene som blir foreslått i norsk, matematikk og samfunnsfag, er delvis bygget opp rundt andre strukturer. Det ser ut som om man har tatt utgangspunkt i en (noe implisitt) målstyrt planleggingsmodell, samtidig som rent praktiske forhold og prioriteringer har ligget til grunn for de ulike veiledningene vi har analysert. Den mest gjennomførte planleggingsmodellen finnes i veiledningene til samfunnsfag. I veiledningene i undervisningsopplegg brukes følgende struktur. En begynner med kompetansemål og læringsmål som følges opp av gjennomføring, der følgende temaer blir utdypet: tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter og vurdering.

Modellbruk og operasjonalisering av styringssignaler

Vårt generelle analysepoeng er at de ulike veiledningene gjensidig vet om hverandre og kan vise hvordan man i det lokale planleggingsarbeidet kunne bruke en eller flere av de planleggingsmodellene som er foreslått i den generelle veiledningen (2009). Igjen er det ulikheter i veiledningene. Veiledningene i samfunnsfag (2011) henviser til og bruker i større grad den generelle veiledningen (2009) enn hva tilfellet er i veiledningene i matematikk og i norskfaget. Dette analysepoenget om sammenheng mellom den generelle veiledningen og veiledningene i de gjennomgående fagene, er ikke nødvendigvis i samsvar med styringssignaler fra 2008. En forståelse av styringssignalene i 2008, er at det eksisterer et dilemma mellom å anbefale en bestemt modell og samtidig styrke støtten til lokalt læreplanarbeid. Men er det slik at større grad av samsvar mellom den generelle veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner og de ulike veiledningene til læreplanene for fag, som altså veiledningene i samfunnsfag, nødvendigvis svekker støtten til å bruke det lokale

handlingsrommet? Et annet spørsmål oppstår: Hvilke styringssignaler skal direktoratet rette seg etter, og hvordan skal en fortolke og dermed operasjonalisere ulike styringssignaler?

En kan lese ut en mulig forandring i styringssignalene om lokalt arbeid med læreplanene i 2009 og oppdragsbrevet i 2010 med vektlegging av en samlet implementeringsplan i 2011. Poenget vårt er følgende: De veiledningene som vi har analysert, taler med litt forskjellige tunger, og de støtter ikke opp om hverandre. Men de kan altså likevel analyseres for å være i samsvar med en fortolkning av styringssignalene i 2008 om konkrete råd gjennom eksempler på undervisningsopplegg som ikke er pålegg. Perspektivet blir: En læreplanreform som er dynamisk og som varer over flere år, er også dynamisk når det gjelder styringssignaler, dermed trenger en også dynamikk i operasjonaliseringene. Vi vil stille spørsmålet slik: Det som var i samsvar med en operasjonalisert legal og legitim fortolkning av styringssignaler i 2009, kan en i 2011, spørre om den, på samme måte som tidligere, vil være i samsvar med någjeldende oppdragsbrev om implementeringsplan?

Dersom utviklingen av at en i større grad trekker i samme retning, er en intensjon, kan det gjøres på følgende måte: Det utvikles veiledninger som tar utgangspunkt i de seks kategoriene i det foreslåtte «læreplanspråket» og omtaler disse på en samlet måte. Kanskje det også vil gjøre lesing og bruk av veiledningene for de ulike målgrupperne enklere i framtiden?

Om skoleeiere og andre målgrupper for lokalt læreplanarbeid

Er skoleeier en bruker på linje med en lærer som bruker?

Det går helt klart fram av utdanningsreformen Kunnskapsløftet og av LK06, med grunnlagsdokumenter, at skoleeierne skal ha et vesentlig ansvar og viktige oppgaver i det lokale læreplanarbeidet (jf. delrapport 1/Engelsen, 2008a). Men likevel har man ikke helt maktet å plassere skoleeierne inn i det lokale planarbeidet. De har ansvar for at lokale planer blir laget. De kan videre ta initiativ til at slike planer skal bli laget. De kan også ha vært med på å utforme de lokale læreplanene. Samtidig heter det at lokale planer skal utformes av lokale profesjonelle aktører. Skoleeierne har imidlertid ikke lenger nødvendigvis en pedagogisk-didaktisk kompetanse som gjør at de kan betegnes som profesjonelle. Tidligere hadde mange skoleeiere et pedagogisk senter som tok seg av oppgaver som krevde

profesjonell pedagogisk-didaktisk kompetanse. I dag er de pedagogiske sentrene for det meste lagt ned. Likevel ble skoleeierne med reformen Kunnskapsløftet tillagt ansvar og oppgaver som krever slik kompetanse. Det framgikk av delrapport 1 (Engelsen, 2008a) at kommuner med én eller få ansatte innenfor utdanningssektoren viste seg i liten grad å makte dette.

Under avsnittet *hva er nytt med LK06* i veiledningene finner vi følgende formulering om skoleeiers nye ansvar: «Et annet nytt element er at skoleeierne kan lage lokale læreplaner i fag som utgangspunkt for den enkelte skoles planarbeid. I LK06 er skoleeiers rolle i det lokale arbeid med læreplaner altså mer fokusert enn tidligere, selv om den enkelte skole har ansvar for å organisere opplæringen i tråd med overordnede rammer og prinsipper» (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 3). Dette utdypes noen sider lengre ut under spørsmålet *hva er lokalt arbeid med læreplaner etter LK06* (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 7).

Veiledningene i norsk, samfunnsfag og matematikk ser bort fra skoleeiernivået og skoleeiers ansvar og oppgaver. I veiledningen i samfunnsfag og norsk er det tale om konkrete undervisningsopplegg. Undervisningsoppleggene i samfunnsfag har karakter av en kreativ lærer som med raushet formidler eksempler til sine kollegaer. Det er læreren som er den tenkte bruker. Veiledningene til fagene har et generelt preg av å være et undervisningsmetodisk hjelpemiddel med forslag til konkret innhold og til ulike arbeidsmåter i opplæringen. De henvender seg derfor til den enkelte læreren av og til med svært konkrete anbefalinger om hvordan han eller hun kan legge opp undervisningen sin. Lokalt læreplanarbeid ser, med andre ord, ut til å bli tolket som at enkeltlæreren skal lage lokale undervisningsopplegg til bruk i sine «klasser», på sitt trinn og med sine elever.

I de analyserte veiledningene fra Utdanningsdirektoratet ser det derfor ut til at skoleeierne har glidd ut som et område for spesifikt fokus. Det framstår også som litt uklart hvilket av de lokale plannivåene Utdanningsdirektoratets generelle veiledning fra 2009 egentlig er skrevet for. Selv om skoleeierne blir nevnt, ser veiledningen primært ut til å ha blitt skrevet med lærerne (og skolen) som målgruppe. Den fokuserer ikke spesielt på det som gjelder for skoleeierens eventuelle lokale arbeid med læreplaner. Den generelle veiledningen i lokalt læreplanarbeid fra 2009 behandler alle instanser likt. Tilsynelatende skal skoleeier, skolekollektivet og enkeltlærerne gjøre akkurat den samme jobben med lokale læreplaner. Det er ingen differensiering mellom ulike typer lokale læreplaner utarbeidet av lokale aktører på ulike nivåer.

Skoleeierne får altså ingen veiledning for *sin* del av det lokale læreplanarbeidet. At skoleeier har et overordnet ansvar er klart ut fra formuleringene i den generelle veiledningen. Derimot er det ikke klart i hvilken grad skoleeier skal (eller kan) være aktiv bidragsyter i det lokale videreutviklingsarbeidet med LK06. Veiledningene bare viderefører en uklar bestemmelse fra den nasjonale planen. De gir ingen veiledning til det lokale nivået om hvordan skoleeier, skoler og lærere kan fordele det lokale arbeidet mellom seg. Det trekkes ingen skiller mellom skoleeiers overordnede lokale rammeplan, skolens lokale fagplan og lærerens undervisningsplan. Det ser ut som om alle tre lokale instanser (skoleeier, skoler og lærere) skal (eller kan) utforme samme type lokale planer.

Dette er for øvrig i samsvar med den forståelsen som kom til uttrykk i *Norsklæreren* (2009, nr. 1). Om siktemålet med det pågående arbeidet med å utforme en veiledning for læreplanen i norsk, blir det i lederen sagt: «Veiledningen skal gi eksempler på hvordan den enkelte lærer kan drive lokalt læreplanarbeid på alle trinn, og den skal komme med råd og forslag til hvordan man blant annet kan integrere grunnleggende ferdigheter, underveisvurdering og tilpasset opplæring i de lokale læreplanene. Den vil også komme med forslag til kriterier på grad av måloppnåelse.» (*Norsklæreren*, 2009, 1, s. 4). Lederen understreker at norsklærere ikke er nødt til å bruke den nye veiledningen. LK06 legger fremdeles opp til at det er *den enkelte* lærer som selv vet best hvordan elevene kan oppnå målene i planen. Det er fremdeles, sier lederskribenten i *Norsklæreren*, slik at det er den profesjonelle og autonome læreren som har handlingsrommet og definisjonsmakten. Dersom læreren allerede har jobbet godt med å lage lokale planer, kan han fortsette med å bruke disse. «Veiledningen er ment som en støtte og en hjelp til arbeidet med lokale læreplaner, og du som lærer står fritt til ikke å bruke den, eller bruke deler av den. Veiledningen blir heller ikke heldekkende, men vil komme med eksempler på hvordan man kan jobbe med måloppnåelse innenfor hvert hovedområde ut i fra noen utvalgte kompetansemål.» (*Norsklæreren*, 2009,1, s. 4).

I denne lederen i tidsskriftet *Norsklæreren*, ser skoleeierens oppgaver og ansvar i det lokale læreplanarbeidet ut fra LK06 til å ha blitt helt borte. Den enkelte norsklærer ser ut til å ha total autonomi, og hele handlingsrommet tilhører ham eller henne. At skoleeieren kan ta initiativ til at det blir laget lokale fagplaner til bruk i alle skoleeierens skoler, blir ikke nevnt.

Veiledning for hva slags type lokalt læreplanarbeid?

I dette avsnittet ser vi på to sider ved det lokale læreplanarbeidet: 1) Veiledningens forhold til lokalt læreplanarbeid som utprøving av retningslinjene i LK06, og 2) veiledningens vekt på henholdsvis lokal tilpasning og lokal utforming av læreplaner.

I de analyserte veiledningene er det helt tydelig *videreutvikling* av den sentralt gitte læreplanen (LK06) som er i fokus. At det lokale læreplanarbeidet kan dreie seg om en utprøving av den sentralt gitte læreplanen, blir ikke påpekt.

At veiledningene ikke ser lokalt læreplanarbeid som en mulighet for utprøving av retningslinjer og anbefalinger i LK06, står i motsetning til hva Stenhouse (1975) anbefalte. Han påpekte hvor lite man egentlig visste om hvordan man skulle tilrettelegge for gode undervisnings- og læringssituasjoner – til tross for stadig nye politiske retningslinjer. «...the present educational system is itself a policy, and it is clear that it is a policy with the most troubling shortcomings. Moreover, the shortcomings do not seem to have been defined and tackled in ways which lead to a continuous process of betterment. We cannot be content with our present performances in education.» (Stenhouse, 1975, s. 125). Stenhouses synspunkter lyder kjente, og vi kan henvise til den debatten som er utløst av PISA og andre internasjonale undersøkelser av norske elevers prestasjoner (jf. Elstad og Sivesind, 2010; Hovdenak og Erstad, 2010). Våre politikere og media er lite fornøyd med norske elevers «midt-på-treet-prestasjoner» på slike tester – noe som har utløst en debatt med mange løsningsforslag. Imidlertid: I en situasjon der det er misnøye med undervisningsprosesser og undervisningsresultater, kan man ikke bare søke etter nye løsninger, hevder Stenhouse:

If we attempt to improve the situation, we cannot expect to leap for a solution to the complex of educational problems: we can only aim to embark on a line of policy development which will give promise of a fairly long process of systematic and thoughtful improvement. *Such a developmental style points towards a tradition of curriculum research which focuses on the study of problems and responses to them rather on the invention of ambitious solutions before the problems have been properly studied.* (Stenhouse, 1975; kursivering ved rapportforfatterne)

Stenhouses synspunkt var at man ikke skulle foreslå premature løsninger på undervisningsproblemer man ikke helt har forstått. Han ville heller at man skulle rette oppmerksomheten mot undervisningsproblemer for å få en klarere forståelse for hva slike

problemer egentlig består i. Først da kan man finne gode løsninger på dem. I dette perspektivet er det viktig at man inntar en prøvende holdning til de løsningsforslag som blir gitt gjennom utdanningsreformer, og i nye læreplaner og nye revideringer av dem, samt nye implementeringer av dem som igjen må fornyes etter justeringer.

Vi har sett at lokalt læreplanarbeid rommer to tradisjoner – lokalt tilpassede planer og lokalt utformede planer (se forrige kap.). Ut fra de veiledningene som vi har analysert, skjønner vi at det lokale planarbeidet skal omfatte både lokale tilpasninger (lokale konkretiseringer) av den sentralt gitte planen og lokale utforminger av denne planen. De aktuelle veiledningene som vi har analysert, er i samsvar med styringssignalene fra stortingsmeldingen om kvalitet i skolen fra 2008, om ikke å formidle en autoritativ oppfatning av forholdet mellom lokalt utformede og lokalt tilpassede læreplaner. En skulle, i 2009, ikke utvikle pålegg, heller ikke i form av prinsipper for arbeidet, men gi konkrete råd til dem som ikke var kommet godt i gang.

Den generelle veiledningen (2009) benytter for det meste terminologien fra L97 – *lokalt arbeid med læreplaner* – en terminologi knyttet til lokale konkretiseringer av den sentralt gitte læreplanen. Det har vært hevdet av ansatte i Utdanningsdirektoratet at nasjonale utdanningsmyndigheter ikke krever at man skal lage lokale læreplaner (*Bedre skole*, 2009, 4). Et spørsmål oppstår: eksisterer det motsigende forventninger? Er ikke lokal utforming av læreplaner noe som hadde samsvart bedre med hva grunnlagsdokumentene og LK06 for øvrig sier om den lokale virksomheten? Er den valgte termen fra 2009 om lokalt arbeid med læreplaner, presis selv om den brukes i St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* som styringsdokument og i operasjonaliseringen av dem?

Det viktige i vår sammenheng er at det ikke blir gitt noen retningslinjer om fordelingen og samvirke mellom de to typene lokalt læreplanarbeid i det veiledningsmaterialet vi har analysert. Det blir heller ikke sagt noe om hvor viktig man anser lokale konkretiseringer for å være. Under *tilpasset opplæring* finner man denne lille setningen: ”Tilpasset opplæring handler også om lokal tilpassing, for eksempel ved å ta utgangspunkt i lokalt lærestoff eller i lokale forhold” (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 22). Men i hvor stor grad man kan bruke lokalt lærestoff, blir det ikke sagt noe om i de ulike veiledningene. Kunne man for eksempel – for å sette det på spissen – lage en lokal planvariant der man hadde valgt lokalt

lærestoff for å nå alle kompetansemålene som blir listet i LK06? Den generelle veiledningen (2009) understreker i alle fall at mange ulike innhold kan føre elevene fram til den kompetansen som er listet i måloppsettene i LK06 og setter ingen tydelige grenser for de innholdsvalg som overlates til profesjonelle lokale aktører.

Ferdigheter i læreplananalyse

For å få til et godt lokalt læreplanarbeid både før og etter revidering av gjennomgående læreplaner for fag, er det nødvendig å ha ferdigheter i læreplananalyse (se forrige kap.). Ved hjelp av læreplananalyse kan man forsøke å finne fram til de prinsippene som læreplanen er tuftet på. Dette aspektet ved det lokale arbeidet blir ikke spesielt vektlagt i de veiledningene som er lagt ut på nettet og som vi har analysert. Vi stiller derfor spørsmålet: Er veiledningene som er lagt ut på skolenettet i 2009 og 2010 egentlig veiledninger? De forklarer i liten grad hva som blir gjort. Veiledningene til fagene kommer i stor grad med metodiske forslag til hvordan man legger opp undervisningen i forhold til ulike læringsmål. Veiledningene til fagene er i den forstand løsningsorienterte. De presenterer løsninger på hvordan opplæringen kan tilrettelegges for ulike kompetansemål, både i samfunnsfag og norsk, knyttet til to hovedområder – *skriftlige tekster/lesestrategier* og *sammensatte tekster* i norsk og til *alle* kompetansemålene i veiledningen til samfunnsfag. De informerer imidlertid i liten grad og da særlig *om hvilke prinsipper* som ligger til grunn for læreplanene i norsk og samfunnsfag. Det gjelder også for veiledning til matematikk i LK06. For å forklare dette synspunktet kan vi igjen henvise til Stenhouses (1975) syn på lærerprofesjonalitet (jf. kapittel 1).

Veiledningene tilfredsstillers på én måte Stenhouses synspunkt. De er ikke altomfattende til tross for at samfunnsfagplanen går langt i sine forslag til undervisningsopplegg når det gjelder konkretisering av de ulike kompetansemålene i læreplanen for dette faget. Veiledningene til læreplanene for fagene presenterer i stor grad *eksempler* på hvordan lokale aktører, primært læreren, kan gå fram når de utformer lokale planer og lokale undervisningsopplegg knyttet til kompetansemål. Det gjenstår mye arbeid for lokale aktører som skal lage planer og utforme undervisningsopplegg ut fra læreplanen, særlig i norsk og matematikk. Men veiledningene som er analysert, er ikke tydelige nok på de prinsippene som ligger til grunn for utformingen av læreplanene for norsk, samfunnsfag og matematikk. Dermed blir de unødvendig produktorienterte i enkelte av sine veiledninger og kan sannsynligvis bare i begrenset grad bidra til lokale læreres profesjonelle utvikling.

Vi ser følgende som en mulighet i læreplanarbeidet: Arbeidet med læreplaner på ulike nivåer kan framstå som en slags «kinesisk eske». Ytterst finner vi den sentralt gitte læreplanen (LK06). Denne læreplanen trekker opp de ytre rammene for virksomheten i utdanning, skole og undervisning. Her inngår også de eksisterende og kommende reviderte, gjennomgående læreplanene. I «esken» innenfor finner vi informasjonsark om og veiledninger til lokalt læreplanarbeid, utarbeidet i Utdanningsdirektoratet som veiledningsmaterieell i samsvar med en implementeringsplan utarbeidet av direktoratet. Skoleeiers lokale planarbeid befinner seg i den tredje «esken». Innenfor de rammene som kommer fram i den sentralt gitte læreplanen og i informasjon fra Utdanningsdirektoratet, kan det lokale plannivået trekke opp mer konkrete rammer for virksomheten i skoleeiers skoler. Deretter følger den fjerde «eske» som omfatter skolens lokale plan. Den trekker igjen opp rammene for virksomheten i den enkelte skolen i kommunene, eller i fylkeskommunen. Disse rammene, som omfatter fire esker, må lærerne på den enkelte skolen forholde seg til. Innerst – innenfor alle disse rammeoppsettene som må være stadig mer konkrete, men samtidig i samsvar med hverandre - finner vi den enkelte lærers undervisningsplan for opplæringen. Opplæringsplanen må være innenfor de rammene som blir trukket opp i de andre læreplanene på ulike nivåer, men i tillegg må den forholde seg til de konkrete klasseromsbetingelsene (rammefaktorene) og til de konkrete elevenes læreforutsetninger (gi grunnlag for tilpasset opplæring).

En analyse av drøfting av de enkelte kategoriene i didaktisk relasjonstenkning

Nedenfor drøfter vi hvordan Utdanningsdirektoratets veiledninger for lokalt læreplanarbeid framstiller de enkelte kategoriene i det «læreplanspråket» som ble foreslått i den generelle veiledningen (2009). Vi drøfter kategoriene med tanke på det videre arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet når det gjelder revidering av de gjennomgående læreplanene i norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og engelsk. Det er i hovedsak læreplanene i norsk, matematikk og samfunnsfag vi kommer inn på i våre analyser når det gjelder revideringer av dem. Referansegrunnlaget for de analysene vi trekker inn, er først og fremst våre tidligere rapporter, Rapport 1 (2008) og Rapport 2 (2009), til Direktoratet. Men vi kommer også til å

trekke inn rapporten til Direktoratet fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag» (Throndsen med flere 2009).

Kompetansemål

Den viktigste kategorien i det foreslåtte «læreplanspråket» er *kompetansemål*. Nedenfor påpeker vi fem problematiske forhold ved det videre arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet, både på nasjonalt og lokalt nivå.

For det første ser vi på *kravet om entydige målformuleringer*: Det har vært en klar forutsetning for reformen Kunnskapsløftet at kompetansemålene skulle bli formulert mest mulig entydig, og retningslinjene til fagplangruppene ga tydelige instruksjoner om dette (se ovenfor). Det er imidlertid blitt påvist at mange kompetansemål i LK06 langt fra er entydige. Utdanningsdirektoratet har erkjent at ambisjonen om entydighet ikke er nådd:

De fleste kompetansemålene er ikke formulert slik at det er enkelt å fastslå om elevene enten har nådd et mål eller ikke. Derfor kreves det en lokal fortolkning av hva som kjennetegner måloppnåelse i fagene. En lærer vet som oftest selv hva han eller hun ser etter i vurderingen av elevenes måloppnåelse. Likevel kan det være nyttig å diskutere dette med andre lærere, for å få et tolkningsfellesskap rundt hva som forventes av elevene (PDF-versjonen, *Generell veiledning*, 2009 s. 13).

Ut fra dette sitatet ser det nesten ut som om Utdanningsdirektoratet har resignert overfor muligheten til å formulere entydige målutsagn, men: Å overlate tolkningen av uklare kompetansemål til skolen og lærerne lokalt, kan være et problematisk standpunkt. Riktignok er det en viktig premiss i Kunnskapsløftet at valg av innhold, aktiviteter og arbeidsmåter som utvikler elevenes kompetanse, skal tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner de lokale forholdene og elevene best (jf. Stortingsmelding nr. 30, 2003 - 2004). Men her får de lokale profesjonelle yrkesutøverne også ansvar for tolkningen av de sentralt gitte nasjonale kompetansemålene. Det betyr at de gitte rammene for Kunnskapsløftet og LK06 i for stor grad kan bli pulverisert, og at Kunnskapsløftet lokalt kan bli noe helt annet enn det var tenkt nasjonalt og sentralt.

Å rette fokuset bare på veiledningene til det lokale nivået er imidlertid for begrenset. Det er ikke kritikkverdig at veiledningene til samfunnsfag tar utgangspunkt i de kompetansemålene som er gjeldende, men det er nettopp et poeng at en også i tiden framover skal arbeide med en

revidering av dem. I sin analyse av målene i samfunnsfag påpekte Engelsen (2008) at målene ofte beskriver hva elevene skal gjøre i opplæringsprosessen, og i relativt liten grad er orientert mot sluttproduktet av opplæringen. Elevene skal for eksempel «finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål». Målformuleringer om hva elevene skal gjøre i opplæringen, passer sammen med L 97 og Generell del og dens forståelse av læreplaner for fag og ikke med intensjonene om at læreplaner for fag skal ha tydelige mål for den kompetansen som skal nås i faget, etter et naturlig avgrenset læringsforløp, som det het i styringssignalene fra 2004. Den gjeldende læreplanen i samfunnsfag er i liten grad orientert mot sluttproduktet av opplæringen, og er derfor kritikkverdig i forhold til Kunnskapsløftets styringssignal om læreplaner med kompetansemål. I Rapport 1 (Engelsen 2008) trekkes det også fram et viktig punkt om målhierarki. I læreplanen for samfunnsfag skilles det ikke klart nok mellom enkle, faktapregede målformuleringer og målformuleringer som krever relativt avansert bruk av faktakunnskap. Alle mål ser like viktige ut. Dette kan være i overensstemmelse med Generell del av læreplanverket, men det samsvarer ikke med de politisk vedtatte intensjonene med Kunnskapsløftets læreplaner om klare prioriteringer (jf. kritikken mot L97). Kunnskapsløftets læreplaner inneholdt en kritikk om at læreplanene var «for omfattende og detaljerte, og der alt oppfattes som like viktig» (St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, s. 34).

I rapporten *Bedre vurdering for læring* (Throndsen 2009) blir fagstrukturen i samfunnsfagsplanen tatt opp som tema. Læreplanen for samfunnsfag er ikke gjennomgående. I LK06 er samfunnsfag delt i tre hovedområder som er disiplinbegreper: historie, geografi og samfunnskunnskap. I tillegg blir det listet opp kompetansemål under disiplinbetegnelsen i samfunnsfag, med mellom 10 og 15 kompetansemål under hver disiplin. Dermed oppstår det ikke et samlende fokus av hovedområder slik det gjør i den videregående opplæringen. I studieforberedende utdanningsprogram er det utviklet læreplaner for geografi, historie, og etter Vg 1 og Vg 2 i videregående studiespesialiserende utdanningsprogram, med blant annet samfunnsfag, finnes det følgende fem hovedområder: Individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold. Læreplanen i historiefaget i videregående er delt inn i to hovedområder: Historieforståelse og metoder, i tillegg til samfunn og mennesker i tid. Læreplanen i geografi er delt inn i fire hovedområder: Geografiske kilder og verktøy, landskap og klima, ressurser og næringsvirksomhet og demografi og utvikling. Det innebærer at læreplanen i samfunnsfag i grunnskolen kan knyttes

til 11 hovedområder dersom en bruker strukturen fra videregående som gjennomgående for grunnopplæringen. En måte å løse dette på, er å innføre hovedområdebetegnelser i grunnskolen som gir et samlende (et mer felles??) perspektiv på de ulike kompetansemålene, enn hva tilfellet er i dag. Her dreier spørsmålet seg om forståelsen av innholdet i uttrykk som «fagets premisser» og «fagets egenart». I matematikk er det for eksempel slik at tall, geometri, måling og statistikk er gjennomgående for struktureringen av fagets egenart og dermed struktureringsgrunnlaget for fagets kompetansemål.

Men hva er faglig kompetanse i Kunnskapsløftets læreplanforståelse? Mer spesifikt, hva betyr for eksempel matematisk kompetanse? Spørsmålet trer fram når vi analyserer veiledningen til læreplanen for matematikk som er lagt ut på skolenettet. Her sies det: «Forståelsen av matematisk kompetanse i Kunnskapsløftet bygger i stor grad på en rapport fra Uddannelsesstyrelsen i Danmark». Rapporten, som ble utarbeidet under ledelse av Mogens Niss, beskriver «matematisk kompetanse» - ifølge den veiledningen Kunnskapsløftet bygger på - som sammensatt av åtte delkompetanser. Noen av disse kompetansene er tankegangskompetanse, problemløsningskompetanse, resonneringskompetanse, kommunikasjonskompetanse.

Vi har ikke kunnskap som kan bestride at den omtalte rapporten og dens forståelse er den kompetansen Kunnskapsløftet bygger på. Men det vi kan si, er at disse fire delkompetansene på et overordnet nivå ikke er kompetanser som viser til det særegne i fagkompetansen i matematikk. Det som regnes som kompetanse i matematikk ut fra fagets egenart, er i følge den eksisterende fagplanen kompetanse innenfor tall, geometri, måling og statistikk. Formuleringer knyttet til disse angitte delkompetansene er i prinsippet ikke relatert til matematikkfaget, men kan anvendes like godt i alle fag. De kunne altså brukes som en felles tilnærming på tvers av fagene. Og på den måten løses fagenes egenart ut av fokus når en formulerer kompetansemålene for faget. Vi vil her henvise til kapittel 1 om de ulike typene læreplaner med kompetansemål. Spørsmålet om kompetansemålene tar utgangspunkt i fagets særegenhet, eller i generelle kompetanseområder er et overordnet spørsmål som vi kommer til å berøre også i forbindelse med kategoriene innhold og vurdering nedenfor. Men det skal også tas opp umiddelbart i forbindelse med temaet: grunnleggende ferdigheter.

Det er en klar forutsetning for reformen Kunnskapsløftet og LK06 at de *grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemålene*. I delrapport 1 (Engelsen, 2008a) ble det påvist at tekster om grunnleggende ferdigheter i fagplanene i LK06 virket litt «påhengt». De framsto som litt programmatisk og sa lite om hvordan de enkelte fagene kunne bidra til utvikling av elevens grunnleggende ferdigheter. I grunnlagsdokumenter rundt reformen Kunnskapsløftet forutsettes det at de *grunnleggende ferdighetene* skal inkluderes i kompetansemålene i de ulike fagene i LK06. I 2004 ble uttrykket «på fagets premisser» brukt og nå i oppdragsbrevet som er omtalt ovenfor fra 2010, brukes uttrykket «fagenes egenart».

Delrapport 1 (Engelsen, 2008a) viste at de ulike læreplanene for fag beskrev hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk i de enkelte fagene. Det ble derimot sagt lite om hvordan de ulike fagene kunne bidra til å videreutvikle disse ferdighetene. Bare sporadisk var de grunnleggende ferdighetene inkludert i faglige kompetansemål. Delrapport 2 viste at skoleeiere var mer interessert i noen av de grunnleggende ferdighetene enn i andre (se forrige kap.). Det er derfor relevant å spørre: Gis det veiledning i hvordan de grunnleggende ferdighetene kan komme til uttrykk i faglige læringsmål? Svaret er at det ser ikke slik ut. Et avsnitt i delen *Hva er LK06* omhandler i relativt generelle ordelag de grunnleggende ferdighetene som den sentralt gitte læreplanen omfatter (jf. PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 6). De grunnleggende ferdighetene blir også nevnt under læringsstrategier (se også nedenfor under arbeidsmåter):

Grunnleggende ferdigheter i norskfaget blir behandlet og veiledningen forsøker å vise hvordan de foreslåtte undervisningsoppleggene kan bidra til utvikling av grunnleggende ferdigheter, men: Fremdeles virker grunnleggende ferdigheter litt «påhengt». De blir framstilt nærmest som en slags «bieffekt» av opplæringsarbeidet. De virker ikke skikkelig integrert i de foreslåtte undervisningsoppleggene. De er mer integrert i undervisningsoppleggene for samfunnsfag. Her henvises det til grunnleggende ferdigheter som en del av den strukturen som undervisningsoppleggene blir presentert på. Særlig blir det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig framhevet. Deretter henvises det til å kunne lese og bruke digitale verktøy i enkelte undervisningsopplegg. I et undervisningsopplegg for samfunnsfaglige undersøkelser blir det også henvist til å kunne regne: samle data, telle, bruke regneartene, diagram og tabeller.

Vi har analysert materialet som er utviklet når det gjelder veiledning i hvordan de grunnleggende ferdighetene på en god måte skal integreres i implementeringen i den skolefaglige undervisningen. Konklusjonen er at veiledningene i liten grad presenterer verken avklarende prinsipielle drøftinger, eller hvordan en i skolesektoren på ulike nivåer kan arbeide praktisk med en videreutvikling av læreplanene. Og det er også grunn til å løfte fram et prinsipielt spørsmål. Det er igjen veiledningen i matematikk som gir anledning til det. Her knyttes de grunnleggende ferdighetene (og arbeidsmåtene) ikke til kompetansemålene i de fire hovedområdene, tall, geometri, måling og statistikk, men til de generelle delkompetansene som er omtalt, altså for eksempel problemhåndteringskompetanse, resonneringskompetanse, kommunikasjonskompetanse. Igjen får vi en illustrasjon på ulike måter å tenke operasjonaliseringen av intensjonen om at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i de ulike kompetansemålene, på *fagets* premisser. Disse spørsmålene er ikke spørsmål som kan løses på lokalt nivå. Det krever i tillegg at man blir tydeligere i styringssignalene om hva som er premisset for hva som forstås Kunnskapsløftets læreplanintensjoner, og hva som er autoritativ fortolkning på nasjonalt læreplannivå.

Når det gjelder *lokalt arbeid med kompetansemål*, er det andre problemer som trer fram. Ut fra den generelle veiledningen (2009) forstår man at målnedbryting er en viktig forutsetning for lokalt læreplanarbeid etter en målstyrt plan. Det er ikke nok med målflytting (at noen av kompetansemålene på hovedtrinn flyttes til de underliggende årstrinnene). Delrapport 1 (Engelsen, 2008a) viste at skoleeiere som hadde tatt fatt på det lokale læreplanarbeidet, ofte bedrev slik målflytting. Nødvendigheten av *målnedbryting* blir påpekt i avsnittet om bruk av kompetansemål. Lokale aktører blir gjort oppmerksom på at: «I grunnskolen er kompetansemålene formulert som mål etter endt opplæring på bestemte årstrinn. Selv om kompetansemålene kun er plassert på utvalgte årstrinn, gir de en retning for opplæringen også på de andre årstrinnene» (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 9). Det implisitte budskapet er at kompetansemålene må bli brutt ned til mer presise delmål på de underliggende trinnene. Veiledningen bemerker (med eksempler) at man må presisere kompetansemålene som læringsmål (og videre som kjennetegn på måloppnåelse), men spørsmålet er om den i tilstrekkelig grad løfter dette fram. For ulike fag og trinn viser veiledningen hvordan kompetansemål kan bli brutt ned til mer presise læringsmål. Veiledningen anbefaler altså at

kompetansemålene i LK06 blir brutt ned til lokale læringsmål, eller til mål på veien mot oppnåelse av kompetansemålene. Den taler innledningsvis – litt implisitt – mot målflytting. Målflytting får vi dersom man lokalt flytter noen av kompetansemålene på hovedtrinnene (4. trinn, 7. trinn og 10. trinn i grunnskolen) til de underliggende trinnene. I veiledningen blir det understreket at sluttvurderingen skal omfatte alle kompetansemålene som er satt for et trinn: «Ved sluttvurdering skal vurderingen gjøres i forhold til alle kompetansemålene i faget på det trinnet. Til sammen uttrykker kompetansemålene det elevene skal mestre. Det betyr at det ikke er tilstrekkelig for lærere å vite hva elevene kan i forhold til hvert enkelt mål, men at det også krever en forståelse av elevenes samlede kompetanse i faget» (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 35). Dette følges imidlertid ikke opp i alle de konkrete eksemplene på lokalt arbeid med læreplaner som er inkludert i veiledningen i 2009. Ett av kommuneeksemplene redegjør for målflytting – ikke målnedbryting: «Gruppene arbeider med kompetansemålene og gir forslag til fordeling på trinn». I et annet eksempel het det: «Arbeidet begynte med å lage rullerende planer i alle fag, der kompetansemålene ble fordelt over trinnene. Utgangspunktet for fordelingen var ikke hvordan ulike læreverk har gjort det, men hvordan lærere innenfor de enkelte fag mente at fordelingen skulle være». At skoleeiere, med lokale læreplanarbeid som blir trukket fram, faktisk informerer om at det har foregått målflytting (uten at veiledningsteksten forholder seg til dette), bidrar også til å gjøre veiledningene uklare.

De veiledende planene i norskfaget, samfunnsfaget og matematikk er imidlertid klarere på behovet for målnedbryting og viser med flere eksempler hvordan det kan foregå. I veiledningene for læreplanene blir nødvendigheten av målnedbryting – og ikke målflytting – særlig framhevet i avsnittet som omhandler vurdering. Litt indirekte foreslår Utdanningsdirektoratet en målnedbryting på tre nivåer: Kompetansemål – læringsmål – kjennetegn på måloppnåelse.

I veiledningene er det ikke i tilstrekkelig grad understreket at det må bli tatt *måladekvate valg innenfor andre læreplankategorier*. Veiledningene til læreplanene for fagene har måladekvate valg som forutsetning for de foreslåtte undervisningsoppleggene, men uten at det blir løftet fram og eksplisitt framhevet at det gjelder de ulike valgene om for eksempel arbeidsmåter. Når veiledningene presenterer forslag til undervisningsopplegg innenfor ulike hovedområder

og med utgangspunkt i ulike kompetansemål, framheves ikke nødvendigheten av måladekvate valg innenfor de ulike læreplankategoriene

Innhold

Innhold er en hovedkategori i den didaktiske relasjonstenkningen. Overgangen fra innholds- til kompetansebaserte læreplaner er et hovedtema i en analyse av Kunnskapsløftets læreplanreform. Når vi ovenfor omhandlet kompetansemål og struktureringen av faget, er vi midt inne i kombinasjonen mellom kompetansemål og faglig innhold. Struktureringen av skolefagene i hovedområder som tall, geometri, måling og statistikk viser til læreplanens overordnede bestemmelser av substansinnholdet i skolefaget matematikk. Valg av faglig innhold inngår både i det videre læreplanarbeidet i forbindelse med revidering av de gjennomgående læreplanene og i nye lokale valg av innhold. I analysen tenker vi både på nasjonalt og lokalt nivå.

(I analysen tar vi) Vi tar utgangspunkt i den generelle veiledningen som ble utarbeidet i 2009. *Innhold* blir i veiledningen omtalt over ca. en side (s.13f). Det blir understreket at målet med opplæringen etter reformen Kunnskapsløftet, er *læring* – ikke innholdet i seg selv. Vekten ligger på utvikling av elevenes kompetanse – ikke på hvilket innhold de skal tilegne seg. Veiledningen framholder: «Det er mange typer innhold som kan danne grunnlag for å utvikle en faglig kompetanse» (jf. PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 13). Innhold i form av lærestoff og aktiviteter er, i følge veiledningen, nødvendig for at elevene skal kunne mestre den kompetansen som læreplanens kompetansemål i fag og lokale læringsmål beskriver (jf. PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 13).

Hvordan skal vi forstå disse formuleringene? Vi henviser til teoretiske perspektiver i kapittel 1 som framhever at *kompetanse* er avhengig av faglig innhold for å kunne utvikles, men er ikke bundet til et konkret og spesifikt innhold. Her kan vi igjen tenke på analysen vi gjorde ovenfor av forholdet mellom de generelle kompetansene som kommunikasjonskompetanse relatert til matematisk kompetanse. Perspektivet vi presenterer i kapittel 1 er følgende: Elevene kan tilegne seg **generaliserte handlingskompetanser**, som ikke er fastlåst til et konkret og lokalt innhold, men som **ikke kan utvikles uten faglig innhold**. Det er mulig å tolke den generelle veiledningen i retning av en slik forståelse i og med at den framholder at

de såkalte **hovedområdene i faget gir oversikt over fagets sentrale innholdsområder**.

Hovedområdene er et avgjørende grunnlag når man skal velge ut og prioritere innhold og for arbeidet med å lage læringsmål, sier veiledningen. Det samme er læreplanens beskrivelse av fagets formål. «Formålet med faget beskriver hensikten med opplæringen i faget for den enkelte eleven og samfunnet. I valg av innhold må man ta hensyn til de dimensjoner som står beskrevet i fagets formål» (s. 13). Derimot understrekes det ikke at valget av innhold må være adekvat i forhold til oppsettene av kompetansemål. Vi vil framheve at det derfor er mulig å både fastholde kompetansemål i fagene og knytte kompetansemålene i fagene til skolefagenes *sentrale begreper og strukturer* innenfor fagenes ulike hovedområder. Elevens skolefaglige læring knyttes på den måten kompetansemålene og kan forstås som *systematisert kunnskap*. Systematiseringen kjennetegnes av for eksempel abstraksjon, generalisering og formulering av kunnskap innenfor de ulike skolefagene. I en slik fortolkning av intensjonene blir struktureringen av innholdskategorien et interessant og viktig tema. En slik fortolkning av kunnskapsløftets intensjoner innebærer at man kan presisere begreper og at kunnskapsstrukturer i fagene kan fordypes både i forbindelse med de nasjonale revideringene og i nye lokale implementeringsveiledninger.

En annen måte å tolke Kunnskapsløftets læreplanintensjoner og den generelle veiledningen på, er at de oppsatte kompetanser kan utvikles på grunnlag av et hvilket som helst innhold. En kan henvise til følgende utsagn: «Kompetansemålene er derfor ofte formulert uten spesifikke føringer på innhold, men med klare mål for kompetansen knyttet til hva elever skal kunne gjøre med ulikt innhold» (s. 13).

Vi har ovenfor påpekt at en mulig lese måte av den generelle veiledningen tilsier at valg av *innhold* i betydningen *et bestemt angitt lærestoff*, er mindre interessant. Det blir framholdt at de oppsatte kompetansemålene kan bli nådd med ulikt lærestoff. Men er det en holdbar tolkning ut fra reformens omtale av fagets premisser at kompetanse i fag ikke er forankret i et spesifikt faglig innhold? Kan et fag eksistere uten innholdsstruktur, spør vi og henviser både til teorikapittelet og til drøftingen i kapittel 5.

Her vil vi påpeke følgende historiske perspektiv: Tidligere læreplaner (M74 og M87) løftet fram eleven foran innholdet. Omsorg for elevene ble vektlagt. Det gjaldt å gi barn og unge

framtidstro og framtidshåp, påpekte M87. Om utviklingen fra 1970-tallet og fram til L97, har Telhaug (1997) uttalt, at den sårbare eleven som trengte omsorg i M87, i L97 ble til den robuste eleven som godt tåler utfordringer. I tråd med dette påpeker man fremdeles i tilknytning til Kunnskapsløftet og LK06 viktigheten av læringstrykk og læringsutbytte. L97 la imidlertid vekt på at elevene i opplæringen skulle møte og arbeide med et bestemt angitt innhold. Elevene skulle utvikle kompetanser som de og samfunnet har behov for. Det legger man fremdeles vekt på. Men i LK06 blir innhold i betydningen et bestemt angitt lærestoff igjen framstilt som mindre interessant. Nå løfter man fram læring – ikke omsorg - foran innhold.

Dette historiske perspektivet er rimelig ut fra de talemåter som har blitt brukt i stortingsmeldinger. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* snakkes det nettopp om at Kunnskapsløftet medførte «læreplaner med kompetansemål uten innholdselementer» (s. 49). Talemåten i oppdragsbrevet som departementet skrev i 2010 som omhandlet revidering av læreplaner for norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk er annerledes. Her snakkes det både om fagenes egenart og om kunnskapsinnhold. I den generelle føringen sies det at det er viktig, og vi understreker, at *innholdet* i læreplanene skal kunne forstås av alle brukergrupper. Ut fra oppdragsbrevets språkbruk er det nærliggende å knytte uttrykket fagenes egenart, til fagenes innhold. I forbindelse med revideringen av læreplanen for norsk blir det spesielt framhevet at norsk er et kulturfag, med et betydelig *kunnskapsinnhold* som forvalter og utvikler vår kulturarv.

Utgjør de nettbaserte veiledningene et godt utgangspunkt i det videre arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet? I den nettbaserte veiledningen for norsk fra 2009 kan det se ut som om man har styrt unna de vanskelige innholdsvalgene. Man tar ikke opp innholdsspørsmål som lærere sannsynligvis vil kunne stå fast på. Man har valgt å foreslå undervisningsopplegg for relativt enkle kompetansemål, knyttet til *skriftlige tekster/ lesestrategier* (og til *sammensatte tekster*). Hvorfor har man ikke heller valgt temaer innenfor *språk og kultur*, der tolkningene kan være langt vanskeligere? Hvordan skal man for eksempel forstå *sentrale samtidstekster* eller *norsk litteraturarv* i læreplanen for norsk i LK06? Hører for eksempel Inger Johanne-bøkene med til den norske litteraturarven, eller snevrer man begrepene inn til å gjelde de «fire store» pluss noen til? Det finnes ikke

autoriserte retningslinjer for hvordan slike og andre begreper skal tolkes. I stedet for å si noe om i hvilken retning begrepene skal tolkes, overlater man til lærerne å finne ut av dette.

I oppdragsbrevet heter det at norskfaget er et ferdighetsfag og et kulturfag. En bruker «grunnleggende språkferdigheter» i tilknytning til å lese og å uttrykke seg muntlig og skriftlig og framhever at disse språkferdighetene grundig og systematisk skal vektlegges gjennom hele opplæringsforløpet. Ut fra de teoretiske perspektiv som er presentert i kapittel 1 og slik vi har anvendt teorien i analysen ovenfor om kompetansemål og innhold blir følgende en konsekvens: «grunnleggende språkferdigheter» utvikles ikke i seg selv, men gjennom en substans. I alle fag skal grunnleggende språkferdigheter utvikles i tilknytning til fagenes innholdsstrukturerte kompetansemål. I matematikk skal man kunne lese og uttrykke seg muntlig og skriftlig i tilknytning til tall, geometri, måling og statistikk. Logikken i denne tenkemåten tilsier at læreplanen for norsk får språk og kultur som det området som gir substansgrunnlaget for utvikling av språkferdigheter. På den måten blir det ikke det å kunne «lese og å uttrykke seg muntlig og skriftlig» som i seg selv blir et hovedperspektiv.

Kulturinnholdet som strukturerer kompetansemålene, blir innholdsgrunnlaget som kompetansemålene for leseferdigheter og ferdigheter til å uttrykke seg skriftlig og muntlig relateres til. Læreplanrevideringen skal også omfatte engelsk. Er det et poeng at språkfagene sees i en sammenheng? I engelsk er hovedområdene kultur, språklæring og kommunikasjon. Kanskje en revidering skal se nærmere på sammenhengen mellom språkfagene? Og videre: i kunst og håndverk er et hovedområde visuell kommunikasjon som har relasjoner til sammensatte tekster. Sammenhengen mellom norsk og kunst og håndverk kan neppe sies å være helt avklart i læreplanene i LK06 – uten at vi vil analysere relasjonene mellom fagene videre i denne omgang.

Elevforutsetninger

I oppdragsbrevet, som spesielt dannet utgangspunktet for de nettbaserte veiledningene, var oppdraget å utarbeide veiledninger til læreplaner for fag som også inkluderer hvordan tilpasset opplæring kan realiseres (gjennomføres??).

Når det gjelder *elevforutsetninger*, er det derfor forståelig at den generelle veiledningen utvikler et «læreplansspråk» som er tilpasset oppdragsbrevets styringssignal: I stedet for bare å

snakke om elevforutsetninger, bruker man *tilpasset opplæring* på den kategorien som gjelder elevens forutsetninger. Dette har trolig også sammenheng med at tilpasset opplæring er et satsningsområde i reformen Kunnskapsløftet. Likevel kan det virke forvirrende at elevforutsetninger ikke blir behandlet i selve veiledningen om lokalt arbeid med læreplaner som en egen kategori. Det blir ikke gitt noen forklaring på dette valget.

Elevforutsetninger blir altså behandlet i et eget avsnitt om tilpasset opplæring (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s.22ff): «I det lokale arbeidet med læreplanen må opplæringen planlegges for å tilpasses til den enkelte elev og til elevgruppen som helhet. Den enkelte elev skal ha mulighet til å bruke mer eller mindre tid på innhold og arbeidsmåter i fag ut fra sine behov og forutsetninger. Samtidig bør læring i fellesskap og utvikling av samarbeidsevner være en viktig del av opplæringen. Slik kan tilpasset opplæring også handle om å tilrettelegge innhold og progresjon til en gruppe» (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 22). Inkludering, mestring og elevmedvirkning blir presentert som tre viktige stikkord for tilpasset opplæring (jf. s. 22f). Med utgangspunkt i Dale (2008) blir viktige prinsipper for tilpasset opplæring og differensiering presentert og utdypet:

Skoleeier og rektor har sammen særlig ansvar for å sikre:

- at skolen har kunnskap om elevenes **læreforutsetninger og evner**
- at skolen, i interaksjon med elevene, tilrettelegger for at elevenes oppnåelse av kompetanse knyttes til **forpliktende og realistiske** planer for opplæringen
- muligheter for at elevene kan velge **ulike arbeidsoppgaver** og **ulikt tempo** i sitt læringsarbeid
- en hensiktsmessig differensiert **organisering av skoledagen**
- at eleven har tilgang til **ulike læringsarenaer** og **ulike læremidler**
- at elevene lærer å bruke **forskjellige arbeidsmåter**
- at eksamen, karaktergivning og forskjellige former for vurdering gjennomføres i **samsvar med ulike kompetansemål** og inngår i elevens læring (s. 23)

Dette kategorisystemet kan vurderes å være i samsvar med oppdragsbrevets forståelse av tilpasset opplæring. Men presentasjonen av kategorisystemet for tilpasset opplæring og differensiering av opplæringsforløp fordrer ulike begrepsavklaringer som ikke er blitt gjort. Vi vil bare her nevne relasjonen mellom dette begrepssystemet og relasjonsdidaktikkens kategorisystem. Den didaktiske relasjonstenkningen bruker som nevnt seks kategorier: mål, innhold, elevforutsetninger, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer. Disse er utviklet med tanke på læreplanutvikling og undervisningsplanlegging. Kategorisystemet kan brukes i det

videre arbeidet med lærerplaner i Kunnskapsløftet både på nasjonalt og lokalt nivå. Kategorisystemet for tilpasset opplæring og differensiering av og innenfor et opplæringsforløp, er ikke et kategorisystem som er tenkt brukt på nasjonalt nivå, for eksempel i en revidering av læreplaner. Systemet forutsetter at det allerede er utarbeidet læreplaner. Det kommer fram ved at systemet tar utgangspunkt i at det eksisterer bestemte «læreplanmål» og et bestemt «innhold» i og med at kategorisystemet snakker om «arbeidsplaner» i tilknytning til læreplanmål og «arbeidsoppgaver» som forutsetter at det allerede er foretatt bestemmelser om innhold som gir arbeidsoppgavene mening. Kategorisystemet egner seg til bruk på nasjonalt nivå som veiledningsmateriell for å styrke støtten til det profesjonelle lokale arbeidet til skoleeiere, skolen og lærerne. Tilpasset og differensiert opplæring er prinsipper som kan benyttes i forbindelse med implementeringen av læreplanreformer, ikke for å utarbeide dem. Videre: Også det foreslåtte kategorisystemet er relasjonsorientert. Kategoriene er ment å ses i sammenheng med hverandre. Og det er en spesiell sammenheng som blir framhevet: Vurdering av oppnådd kompetanse inngår som forutsetning for nye forløp og nye opplæringsforløp kan ikke lykkes dersom elevene ikke har forutsetninger for de nye skolefaglige opplæringsforløpene.

Blir kategorisystemet i den generelle veiledningen brukt i de fagveiledningene som er utarbeidet? Hvordan implementerer læreplanene for de ulike fagene oppdraget med å fortelle hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres?

I veiledningsplanene for norsk (2009) foreligger det en egen omtale av tilpasset opplæring i norskfaget (PDF-versjonen, *skriftlige tekster*, 8. – 10. årstrinn, s. 20ff). Særlig i norskfaget blir det presentert ulike former for tilpasning.

Tilpasning i norsk kan til dømes bety:

- val av ulike tekstar til/ for ulike elever (ulik vanskegrad, tema, sjanger)
- val av ulike arbeidsmåtar/ arbeidsformer som høver den enkelte
- ulik tidsbruk/ progresjon i høve til kompetansemål og læringsmål
- ulik målsetjing (ulik grad av måloppnåing)
- tilrettelegging av læringsmiljøet (s. 20).

Dette blir også gjentatt i den versjonen som er på nettet i 2011.

Det blir videre påpekt både i 2009 og i den versjonen som er på skolenettet i 2011, at man må finne en balanse mellom individualisering og læring i fellesskap (jf. s. 20). Man skal tilpasse

opplæringen til dem som har spesielle problemer med norskfaget (f. eks. minoritetsspråklige), men også elever med gode forutsetninger for læring i faget skal ha tilpasset opplæring, påpeker veiledningen (jf. s. 21).

Det finnes eksempler på hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres, i alle undervisningsopplegg som veiledningen omfatter. Under *skriftlige tekster* (lesestrategier; se ovenfor) blir det for 10. trinn tatt utgangspunkt i to kompetansemål: 1. Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, 2. Orienter seg i større tekstmengder for å finne relevant informasjon; s. 14). Men ingen av versjonene henviser til utlegningen av den tilpassede og differensierte opplæringen som er presentert i den generelle veiledningen. Og det er altså heller ikke et krav om at en skal gjøre det. Det vil si, det foreligger ulike versjoner av begrepet tilpasset opplæring. Det vises ikke minst når vi analyserer veiledningen for læreplanen i matematikk. Denne veiledningsplanen har en nettlenke til «tilpasset opplæring i veiledningen til lokalt arbeid med læreplaner », som ikke brukes i utlegningen av tilpasset opplæring. Her snakkes det om «vid og smal forståelse av tilpasset opplæring». En egen dimensjonsmodell for tid, rom, ressurser og språk presenteres. Og i forbindelse med «tilpasset opplæring» som nettoverskrift, presenteres også en modell for «kvaliteter ved samhandling mellom lærer og elev» som er nettopp så allmenn at det kan gjelde som «en dialogisk undervisningsmodell». Modellen sier ingenting spesifikt om «tilpasset opplæring», men sier noe om hva som vil være kjennetegnet ved en undervisningsmodell som vektlegger særlige kvaliteter ved samhandling mellom lærer og elev. Modellen er i og for seg ikke kritikkverdig. Den kan gjelde som en god videreutvikling av «dialogpedagogiske undervisningsmodeller» fra 1970-tallet som fremdeles har aktualitet. Imidlertid glipper det spesifikt med hvordan tilpasset opplæring kan realiseres i denne veiledningen i matematikk. Det kommer fram når man i «vurdering i matematikk» som nettoverskrift har et underpunkt om «nødvendige forutsetninger», uten å nevne at dette er et kjernetema i tilpasset opplæring. Det kan som veiledningen påpeker, uten å referere til at det er eksempel på tilpasset opplæring, være en idé å ta utgangspunkt i en praktisk problemstilling der elevene kjenner igjen konteksten, når læreren skal forklare elevene nye begreper og ny terminologi.

I veiledningen til samfunnsfag henvises det via flere nettlenger til den generelle veiledningen om tilpasset opplæring. Og den finnes også i det materialet som kan skrives ut ved å gå til skolenettet og veiledning for samfunnsfag. Imidlertid er det i første rekke differensieringsbegrepet som blir brukt i de ulike undervisningsoppleggene. Det som kommer nærmest tilpasset opplæring, er at det vil være «lesestoff av ulik vanskegrad», at «elevane lager tankekart på sitt egne nivå» kan i utgangspunktet se ut som tilpasset oppgave, men en kan her etterspørre utfordringskravet. Undervisningsoppleggene er konsekvente i at de har temaet tilpasset opplæring som et eget punkt. Men de *drøfter* ikke overgangen fra den generelle veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner, eller *synliggjør* hvordan man kan praktisere god tilpasset opplæring. Veiledningen for samfunnsfag er primært ikke fokusert på tilpasset opplæring. Det kommer fram ved innholdet i det som kalles idébank, som ikke er om tilpasset opplæring, men om arbeidsmåter.

Arbeidsmåter

Nedenfor ser vi på hva den generelle veiledningen sier om *arbeidsmåter* ut fra fire stikkord – måladekvate valg, læringsstrategier, vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte, variasjon.

At det må velges *måladekvate arbeidsmåter*, blir understreket sterkere enn at det må velges måladekvat innhold (se ovenfor; jf. PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 14ff).

Arbeidsoppgavene elevene får, må sette dem i stand til å nå målene, sier den generelle veiledningen. Men også her er *læring* det sentrale stikkordet. «. . . en bør stille spørsmål om hva eleven skal lære og hva eleven skal gjøre for å nå et kompetansemål eller læringsmål» (s. 15). De veiledende læreplanene for norsk, samfunnsfag og matematikk utdyper ikke betydningen av å velge måladekvate arbeidsmåter.

Betydningen av adekvate *læringsstrategier* blir også tatt opp i flere veiledninger.

Læringsstrategier har helt fra NOU 2003: 16 og Stortingsmelding 30 (2003 - 2004) vært et sentralt begrep i reformen Kunnskapsløftet. Delrapport 1 (Engelsen, 2008a) viste imidlertid at man både på sentralt og lokalt nivå delvis forvekslet læringsstrategier med læringsstiler. Den nye veiledningen er derimot klar i sin beskrivelse av læringsstrategier: «Alle elever bruker ulike framgangsmåter for å arbeide med fag» (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 15f). Elevene må være aktive i sin egen læringsprosess, framholder veiledningen. «For at elevene

skal få et aktivt forhold til egen læring, er det avgjørende at de forstår hva, hvordan og hvorfor de skal lære. . . . Elevene bør vite hva de må gjøre for å nå læringsmålene, for eksempel hvilket lærestoff de skal arbeide med og hvilke arbeidsmåter som er best å bruke» (s. 16) Elevene må også få anledning til å reflektere rundt egen læring – enten individuelt eller sammen med medelever. Egenvurdering er et viktig stikkord: «Til å begynne med vil lærerens veiledning være sentral, mens elevene etter hvert vil være bedre i stand til å vurdere seg selv og hverandre. På bakgrunn av lærerens tilbakemeldinger og egenvurdering kan elevene øve seg på å sette nye og realistiske mål for egen læring og velge arbeidsoppgaver strategisk ut fra egne forutsetninger» (s. 16).

Veiledning til læreplan for norsk, *skriftlige tekster*, løfter fram undervisningsopplegg som kan bidra til å utvikle ulike lesestrategier (jf. PDF-versjonen, *skriftlige tekster*, 8. – 10. årstrinn, s. 1). Denne veiledningen er imidlertid lite opptatt av andre læringsstrategier.

Avsnittet om valg av arbeidsmåter i den generelle veiledningen retter også oppmerksomheten mot *vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte* (PDF-versjon, *generell veiledning*, s. 16f). Det blir lagt vekt på at elevene skal tenke og arbeide vitenskapelig i den generelle læreplandelen (jf. L93, s. 8). Slik omtales dette i veiledningen: «Vitenskapelige arbeidsmåter representerer framgangsmåter for å korrigere forutinntatte standpunkter, rådende teorier og gjeldende begreper – for så å utvikle nye. Vitenskapelig metodikk består, som generell del i LK06 understreker, av prosedyrer for ikke å bli lurt – verken av seg selv eller andre. Vitenskapelig arbeidsmåte omfatter således en «**trening i tenkning**» (s. 16f). Veiledningen dokumenterer med eksempler (fra naturfag, samfunnsfag og norsk) at slik arbeids- og tenkemåte blir vektlagt i LK06's læreplaner for fag. Læreplanen i norsk omtales på denne måten: «I læreplanen i **norsk** finnes temaet «rasjonell argumentasjon». Elevene skal etter 7. årstrinn kunne «grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» og de skal kunne «gi en begrunnet vurdering av andres muntlige framføringer». Etter 10. årstrinn skal elevene kunne «uttrykke egne meninger i diskusjoner» og «vurdere hva som er saklig argumentasjon» »(s. 17).

Veiledningene for norsk, samfunnsfag og matematikk løfter ikke på tilsvarende måte fram vitenskapelige tenke- og arbeidsmåter. Læringsmålene og de undervisningsoppleggene som

blir foreslått, inkluderer ikke i særlig grad undersøkende (det eksisterer et undervisningsopplegg i samfunnsfag) og oppdagende arbeidsmåter.

Det blir videre i den generelle veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner understreket at man bør ha *variasjon* i bruk av arbeidsmåter (jf. PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 15) – uten at veiledningen peker på hva slags arbeidsmåter man bør bruke. Gjennom opplæringen i skolen – ikke nødvendigvis hos den enkelte lærer – bør eleven møte forskjellige måter å arbeide med fagene på, framholder veiledningen videre. Dersom skolen bruker ulike arbeidsmåter og -metoder, kan man lettere treffe elever med ulike forutsetninger og behov, blir det framholdt.

For hovedemnet *skriftlige tekster/ lesestrategier* er variasjonen i de foreslåtte arbeidsmåtene i veiledningene for norskfaget, ikke påfallende stor. Det dreier seg hele tiden om å lese og på ulike måter bearbeide tekster. Variasjonen i de foreslåtte arbeidsmåtene blir større dersom vi også trekker inn det andre hovedemnet som blir brukt i veiledningen (*sammensatte tekster*). De arbeidsmåtene som blir foreslått der, ser ikke eleven som mottaker og bearbeider av gitte skriftlige tekster. Siktemålet er at elevene selv skal produsere ulike former for sammensatte tekster (tegneserie, billedbok, musikkvideo osv.; se ovenfor). Kravet om variasjon i arbeidsmåter blir derfor ivaretatt i veiledningen for norskfaget totalt sett.

I veiledningen til samfunnsfaget er omtalen omfattende når det gjelder presentasjon av arbeidsmåter. Det overordnede utsagnet er: «Elevene lærer på ulik måte, og gjennom variasjon av kjelder, arbeids- og vurderingsmåter legg læreren til rette for bedre læring og tilpasset opplæring. Og det sies at i «menyen» finner læreren «eit utval av arbeidsmåtar, metoder, læringsstrategier, konkurranser og spel, og forslag av ulike kjelder som kan nyttast». I idébanken presenteres 34 arbeidsmåter i løpet av 15 sider. Det utvikles ikke et hierarki i valget av ulike arbeidsmåter. De settes heller ikke spesifikt inn i en sammenheng med kompetansemålene men tar utgangspunktet nettopp i differensieringsforståelsen om å legge opp til «variert bruk av arbeidsmåter og kjelder».

Vi vil avslutte med en overordnet kommentar: For *arbeidsmåter* omtaler den generelle veiledningen spesielt vitenskapelige tenke- og arbeidsmåter (se ovenfor). Veiledningen viser

at slike tenke- og arbeidsmåte er til stede både i læreplanens generelle del og i læreplaner for fag. Men noen konkret veiledning i hvordan man kan bruke slike tenke- og arbeidsmåter i opplæringen, gir veiledningen altså ikke. Dette er et punkt som kan innarbeides i de ulike revideringene i de gjennomgående læreplanene. Vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte er et sentralt formål for skolens opplæring som kan bli ivaretatt på ulike måter i fagene. Det er også et viktig perspektiv for læreplaner som skal fungere i kunnskapssamfunnet. Opplæringslovens formålsparagraf gir en begrunnelse for å framheve denne typen arbeidsmåter, men dette blir ikke sagt i klartekst i den generelle veiledningen. Og i tillegg kan man spørre seg hvorfor det er akkurat bare er slike arbeidsmåter som blir løftet fram. Det kan være et poeng å videreføre andre typer arbeidsmåter som blir framhevet i læreplanens generelle del – uten at den generelle veiledningen finner grunn til å framheve dem (for eksempel kreativitet og estetiske arbeidsmåter; jf. L93, s. 6,).

Det er altså ikke samsvar mellom de ulike nettbaserte veiledningene. Det som blir løftet fram i den generelle veiledningen, blir ikke videreført i veiledning for norskfaget. Men dette kan ikke sies å være i motsetning til styringssignalet om konkrete råd som ikke er å oppfatte som pålegg. Imidlertid kan det igjen være et poeng at St.meld. 31 (2007- 2008) *Kvalitet i skolen* også påpeker at motstridende forventninger (s. 9), ikke samsvarer med en styring som «trekker i samme retning» (s. 12).

Vurdering

Vurdering blir framstilt som en viktig læreplankategori i Kunnskapsløftet, selv om vurdering ikke inngår i læreplanene i LK06. Men i oppdragsbrevet om revidering av de gjennomgående læreplanene, åpnes det også eventuelt for at endringer i vurderingsordningene for fagene kan foreslås.

Veiledningene som vi har analysert, presenterer en grundig innføring i temaet vurdering. Vurderingene i samfunnsfag og den generelle vurderingen er også samordnet i sin tilnærming til vurdering. Vurdering er den læreplankategorien som får størst plass i veiledningene fra Utdanningsdirektoratet, særlig i den generelle veiledningen. Denne kategorien omtales både i den veiledningsdelen som gir generelle råd i lokalt læreplanarbeid (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 18ff) og i en egen del (PDF-versjonen, *generell veiledning*, s. 29ff). At denne

kategorien får så stor plass i veiledningen, begrunnes med at vurdering er et satsningsområde i norsk skole. I selve veiledningsdelen blir det understreket at en felles forståelse av hva det legges vekt på i vurderingen, er en viktig del av det lokale arbeidet med læreplaner. Den lange «ekstradelen» om vurdering, retter oppmerksomheten mot individuell vurdering i fag, med undervisvurdering og sluttvurdering som viktige begreper. Disse begrepene settes opp mot begrepene formativ og summativ vurdering. Man blir gjort oppmerksom på at det er forskjell på vurdering for læring og vurdering av læring (jf. Black & William, 1998a, 1998b).

Veiledningene for fagene omfatter også egne deler om vurdering, blant annet for norskfaget (PDF, versjonen, *skriftlige tekster*, 8. – 10. årstrinn, s.23ff). Det blir framholdt at «Grunnlaget for vurdering i norsk er kompetansemålene i læreplanen for faget. Denne veiledningen gir eksempler på konkrete undervisningsopplegg med utgangspunkt i utvalgte kompetansemål innenfor to av fagets hovedområder» (s. 23). Med henvisning til den generelle veiledningen blir det fremsatt eksempler på undervisvurdering i skriftlige tekster. Veiledningen påpeker videre at det for vurderingen er nødvendig å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse.

Alle de foreslåtte undervisningsoppleggene i veiledningene til fagene omfatter også synspunkter på undervisvurdering. Disse formuleringene er hentet fra innholdsområdet *skriftlige tekster* (lesestrategier) for 10. årstrinn (se også ovenfor): «Du kan samle inn elevenes tankekart for å se på relevans og kompleksitet i det de har notert. Det er viktig å stille læringsfremmende spørsmål for å få elevene til å tenke over hvordan de kan utvikle tankekartet til å bli et mer relevant verktøy for læring. Du kan gi skriftlig tilbakemelding basert på kjennetegnene og gi tilbakemelding om veien videre» (PDF-versjonen, *skriftlige tekster*, veiledningen for norsk 2009 8. – 10. årstrinn, s. 15).

Her vil vi markere noen viktige prinsipper i vurderingsarbeidet. Referansegrunnlaget er *Bedre vurdering for læring*, sluttrapporten fra «Evaluerings av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag», Throndsen med flere (2009). Det første er at uttrykket «grad av måloppnåelse» kan forstås som at et kompetansemål kan oppnås med ulikt kompetansenivå. Veiledningene for samfunnsfag forstår uttrykket «grad av måloppnåelse» på den måten at et og samme kompetansemål kan nås av mange elever – med det kan gjøres på en måte der gjennomføringen skiller mellom enkle og avanserte kompetansenivåer. Det andre er dermed

at et kjennetegn på høy måloppnåelse ikke nødvendigvis representerer måloppnåelse, som representerer høy kompetanse. En elev kan oppnå et mål og i den forstand ha høy måloppnåelse, men kompetansemålet kan likevel være enkelt. Ingen av veiledningene referer til dette synspunktet som blir framhevet i den nevnte rapporten *Bedre vurdering for læring*. Det tredje er at en elevs analyser og forklaringer av et enkelt fenomen, ikke representerer høyere kompetanse enn det å beskrive og redegjøre for et komplisert fenomen. Det er et synspunkt som blir reflektert i veiledningene for samfunnsfag.

Er det betenkelig at vurderingsveiledningene som er kommunisert til sensorene, ikke tar opp disse vurderingsprinsippene og anvender dem? Vurderingsveiledningen for norsk i 2010 bruker en tenkemåte som var gjeldende i elevvurderingene fra 1968 og opp til Kunnskapsløftet. Her snakkes det om at karakter 2 er knyttet til «en viss grad» av noe, mens karakterene 3 og 4 er knyttet til uttrykket «stort sett» og at karakterene 5 og 6 er knyttet til at eleven kan «skrive en tekst som kommuniserer med mottaker». Mestring knyttes ensidig til karakterene 5 og 6. Vurderingsveiledningen underkjenner muligheten for at elever kan «skrive en enkel tekst som kommuniserer med mottaker» på karakternivå 2. Hele vurderingsveiledningen underkjenner at elever kan «bruke kilder på en relevant måte» når de har karakterer som er under 5.

Ingen av de nettbaserte veiledningene for vurdering tar opp og drøfter vurderingsveiledningene som er utarbeidet. Og omvendt inneholder vurderingsveiledningene til sensorene ingen referanser til, og tar heller ikke opp eller drøfter vurderingsveiledningen på bakgrunn av de nettbaserte veiledningene.

Vi må se nærmere på selve lovverket. Begge veiledningene er knyttet til den lovbestemte karaktersettingen. De nettbaserte veiledningene henviser til fenomenet vurdering av læring, men går ikke inn på temaet. Veiledningene som er knyttet til de mer autoritative sensorveiledningene om vurdering av læring, viser ikke til de prinsipielle sidene ved vurdering av læring. Formidlingen mellom vurdering for og av læring er ennå ikke utviklet i de eksisterende vurderingsveiledninger som vi har analysert.

Rammefaktorene

Rammefaktorer får ingen omtale i de nettbaserte veiledningene. Veiledningene omtaler i det hele tatt ikke *rammefaktorene* – selv om de så vidt blir nevnt som en del av det foreslåtte «læreplanspråket». Rammefaktorer er en didaktisk kategori som kan omfatte mange ulike betingelser for arbeidet i skolen. Vi vektlegger imidlertid å analysere rammefaktorer i tilknytning til implementeringen av Kunnskapsløftet. Samfunnets innvirkning på utdanningssystemet kommer særlig til uttrykk i et målsystem, et rammesystem og i et lov- og regelsystem. Målsystemet omfatter formålet med opplæringen og læreplanene i fag som virker styrende på utformingen av undervisningen. Rammesystemet består av det administrative og organisatoriske apparatet som begrenser mulige utforminger av undervisningen. Lov- og regelsystemet omfatter lover, regler og bestemmelser for virksomheten i skole og klasserom. Det regulerer utformingen av undervisningen. Sentralt i lov- og regelsystemet er de lovbestemte karakterbetegnelse som skal brukes når lærerne vurderer elevenes kompetanseoppnåelse. Vi analyserer om delen av rammefaktorene er en operasjonalisering av Kunnskapsløftets intensjoner om mestring på de ulike karakternivåene. Videre spør vi om hvilke rammefaktorer som finnes for Kunnskapsløftets målsystem.

Rammefaktorer og læreplantenkning

Dette blir sagt i den innledende omtalen av veiledningen for norsk (2009):

Denne veiledningen gir konkrete råd om og eksempler på hvordan du kan arbeide med læreplanen i norsk.

Til hvert årstrinn finner du eksempler på undervisningsopplegg. Eksempelene viser blant annet hvordan kompetansemål kan operasjonaliseres til læringsmål, og legger også vekt på momenter som tilpasset opplæring, variasjon i arbeidsmåter, integrering av grunnleggende ferdigheter, kjennetegn på måloppnåelse og undervisningsvurdering

Dette er sentrale momentene både i hverdagen i klasserommet i det lokale planarbeidet på den enkelte skole. Eksempelene på undervisningsopplegg du finner i denne veiledningen, synliggjør de enkelte momentene. Slik kan de ha overføringsverdi til det lokale planarbeidet. (PDF-versjonen, *skriftlige tekster*, 8. – 10. årstrinn, s. 2)

Dette er imidlertid ikke nytt for denne veiledningen. I læreplansammenheng framstiller man gjerne lærernes virksomhet som om endringer i alle retninger er mulig. Relativt store endringer i lærerens virksomhet blir foreslått uten at man foretar tilsvarende endringer i den rammefaktorkonstellasjonen som omgir virksomheten. I sin tid ble dette påpekt av den

svenske læreplanforskeren Lundgren (jf. Lundgren, 1972). I en rekke arbeider rettet han oppmerksomheten mot rammefaktorene og deres innvirkning på virksomheten i skole og klasserom (jf. for eksempel Lundgren, 1979, 1984). Flere av hans medarbeidere belyste også forholdet mellom ulike typer rammefaktorer og opplæringsarbeidet (jf. for eksempel Arfwedson, 1986; Arfwedson & Arfwedson, 1995; Svingby, 1978, 1979). Men funn fra denne rammefaktorforskningen ser ikke ut til å ha nådd fram til dem som utvikler læreplaner. Fremdeles ser det ut som om man betrakter rammefaktorene som en lite vesentlig læreplankategori – en kategori som er lett å overvinne (se for øvrig om rammefaktorer i Engelsen, 2006). Heller ikke i de andre veiledningene for matematikk og samfunnsfag, framstår rammefaktorer som noen særlig viktig læreplankategori.

Intensjon om mestring og en operasjonalisering av lav kompetanse

Vi vil framheve at rammefaktorer er en viktig læreplankategori. Vi vil gjennomføre en analyse av departementets operasjonalisering av intensjonen med elevvurdering i Kunnskapsløftet. Et styringssignal er at vurderingen skal vise til hva eleven mestrer på ulike kompetansenivåer. Har lovbestemmelser som rammefaktor operasjonalisert denne utdanningspolitiske intensjonen?

I forskriftene er karakterene 5, 4 og 3 beskrevet med uttrykkene meget god, god og nokså god kompetanse i faget. Et problem her er glidningen mellom over og under god, som får brukeren av klassifiseringen til å tenke i en linje fra noe over middels (meget godt) til noe under middels (nokså godt). En kan begynne å tenke mengde av noe som kjennetegn på kvalitet.

I et oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet i 2007 bes direktoratet om å vurdere og eventuelt utarbeide felles karakterbeskrivelser for grunnskole og videregående opplæring, hvor karakterskalaen beskriver mestring på alle karakternivåer. I denne sammenhengen er det et spørsmål om departementets egne lovbestemte karakterbetegnelser er, eller ikke er i samsvar med intensjonen om en karakterbeskrivelse som beskriver mestring på alle karakternivåer. La oss se på andre uttrykk som brukes i forskriften om elevvurdering.

Vi går til de forskriftene som gjelder for den yrkesfaglige opplæringen. Her bruker en uttrykk som – på enkelte punkter – både står i kontrast til forskriftsbeskrivelsen som gjelder fag, og samtidig legger opp til en fortolkning på andre punkter. Det er særlig uttrykket «nokså godt»

som bør analyseres. I § 3-4 brukes uttrykket «eleven har vist tilfredsstillende kompetanse i faget». Uttrykket bestått brukes slik at «bestått» knyttes til «tilfredsstillende eller god kompetanse i faget». Dette gir anledning til å spørre om «nokså godt» er tilfredsstillende kompetanse, eller om tilfredsstillende kompetanse er god kompetanse. Videre blir spørsmålet om hva mestring i faget uttrykker, dersom uttrykk som «bestått» forbindes med det som ikke er «tilfredsstillende». Dette problemet øker dersom det som er tilfredsstillende, knyttes til forestillingen om god kompetanse. Dette er ikke urimelige spørsmål ettersom de karakterbetegnelse som historisk sett har vært mest brukt i Norge, er «godt» som i «tilfredsstillende» og «nokså godt» er en betegnelse på de elevene som stod tilbake for det som var «middels» og tilfredsstillende, uttrykt med karakterbetegnelsen T, som vil svare til karakter 4 i det forskriftsbestemte.

I forbindelse med å gi standpundpunktkarakterer i praktisk/estetiske fag vil det også være aktuelt å vurdere standpundpunktkarakteren i relasjon til slike karakterer for «orden og atferd» (§ 3-19), etter det som er påpekt ovenfor. I denne sammenhengen skal det ifølge forskriftene også gjøres en vurdering av «arbeidsvaner», om eleven er punktlig, følger opp arbeidet som skal gjøres og «arbeidsinnsatsen til elevene» (jf. § 3-5). Det heter også at vurderingen av atferd og orden skal holdes «åtskild fra vurderinga av eleven sin kompetanse i faget». Også i forbindelse med denne karaktergivningen brukes uttrykket «nokså godt». Det angis en karakterskala i orden og atferd som skal benyttes fra 8. årstrinn. Der representerer karakteren godt vanlig god orden og atferd. Nokså godt (Ng) representerer klare avvik fra vanlig god orden og atferd. Den tredje betegnelsen er karakteren lite godt (Lg) og uttrykker ekstraordinære tilfeller ved store avvik fra vanlig orden og atferd. Her brukes altså «nokså godt» som betegnelse på noe som «sterkt avviker» fra det vanlige, og uttrykket «godt» forbindes med det som er vanlig.

Et skille som brukes i § 3-4, er bestått/ikke bestått. Og det heter at eleven skal ha vist «tilfredsstillende kompetanse i faget» om eleven har bestått. Ved fag- og svenneprøve og kompetanseprøver bruker en betegnelser som tilsier at bestått er «tilfredsstillende, eller har kompetanse i faget» og at «ikke bestått» betyr svært lav kompetanse i faget.

Her bruker forskriftene ulike betegnelser, én for karakterene i fag og én for betegnelser i fag- og svenneprøver. Det legges imidlertid opp til at når eleven viser «tilfredsstillende kompetanse», har eleven god kompetanse – som altså er karakter 4. Man kan da begynne å

spørre hva som forstås med elevens mestring innenfor et slikt hierarki. Problemet øker når man ser at «nokså godt» knyttes til uttrykk som «klare avvik fra vanlig orden og atferd». Igjen nevnes det ikke i forskriften at man skal bruke betegnelsen «nokså godt» i orden og atferd som veiledning til bruk av karakterer, men det blir nærliggende å tenke at «god» kompetanse er å forstå som «vanlig kompetanse». I det øyeblikket oppstår en forståelse som tilsier at det som er under karakter 4, er noe som avviker nedover fra det som er «vanlig» og «tilfredsstillende». Da er vi midt inne i den historiske karaktergivningen som slo igjennom i Norge i slutten av 1930-årene. I det vurderingsregimet var «godt» det som var tilfredsstillende og det som var mest vanlig (44%), og det som var under, var altså for dem som stod tilbake (ca. 25 til 30%). Denne tendensen forsterkes ved at det finnes to karakterbetegnelser for «lav kompetanse» som det i utgangspunktet er uvanlig å bruke som karakteristikk på noe som eleven mestrer. Å supplere begrunnelser med at man skal framme elevens læring til økt kompetanse, slik at «lav kompetanse» nås, virker trolig forholdsvis absurd. Betegnelsene «svært lav» og «lav» innenfor en tilbakemelding som tar mål av seg å være læringsfremmende, synes vanskelig. Det hjelper ikke å tredele slik at en bruker «høy», «middels» og «lav». Da forsterkes problemene, særlig ved at en da legger opp til en latent normeringstenkning.

Vi kan gå tilbake til indikatorene på kvalitet i skolen, som ble presentert i kapittel 1 om resultatorientering. Her påpekes det i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, at det er et kvalitetsproblem at det er 25 % av elevene som er på mestringsnivå 1 og 2 når det gjelder lesing på 8. trinn, i betydningen av at kvaliteten økes dersom dette tallet synker. Det vil si at det er bra om bare et lite antall elever er på mestringsnivå 1. Her kommer to ting fram: Det er snakk om mestring slik at elever som er på nivå 1, mestrer noe. Dessuten kommer det fram at poenget ikke er at det alltid skal være 28 % som ikke presterer «tilfredsstillende», eller har god kompetanse i lesing. Dersom man tenker normering, vil det alltid være bunker med lav, middels og høy. Dersom alle elever skårer fra mestringsnivå 3 og oppover, vil en også da – om en tenker normering – kunne si at det oppstår en kurve som tilsier at noen ligger lavt på denne normalkurven og noen høyt ??som har integrert i og de fem ulike grunnleggende ferdighetene, og en vil kunne normere slik at mange nettopp er midt på og i den forstand «vanlige». Poenget er her: Vi må sette normeringstenkingen til side. Bruken av dem fremmer ikke læring som mål, men fastholder at elevene sammenligner hverandre selv om bunnlinjen forhøyes.

Vi må gå videre med tankegangen om at mestring foregår på ulike nivåer. I denne forbindelse kan man på konstruktivt vis gå til PISA. Det er ikke ved å gjennomføre summative tester/prøver. Det er bare for å bruke de ulike mestringsbeskrivelsene i matematikk, naturfag og lesing som kriterier i de formative tilbakemeldingene som gis til elevene.

Ovenfor har vi påpekt en glidning mellom tre uttrykk som tar utgangspunkt i en karakteristikk av god kompetanse, som det så eksisterer en over «meget godt» og en under «nokså godt» for. Denne glidningen er et problem i den eksisterende forskriften. Det kritiske punktet er imidlertid glidningen mellom to uttrykk for lav. Karakter 2 uttrykker lav, og karakter 1 uttrykker svært lav kompetanse i faget. Igjen har vi en glidning mellom noe som er mer eller mindre av det samme, noe som er lavt. Dessuten oppstår igjen spørsmålet om hva som er mestringsnivået. Er lav mestring og svært lav å forstå som «svært lav mestring»? Og videre: Hva innebærer det at «nokså godt» ikke er lavt, dersom middels er «godt»? Er ikke det som er under «middels» lavt, dersom en tenker at «meget godt» og «fremragende», er høyt?

Spørsmålene er ikke ment som retoriske spissfindigheter. Spørsmålene er ment for faglig skjerping når det gjelder taksonomiforståelse. Betegnelsen «nokså god kompetanse» er uheldig. Det er påpekt ovenfor. Og problemene med å formulere mestring på alle nivåene i karakterskalaen, øker når to av nivåene er forbundet med lav. Problemene er nødvendigvis gitt som resultat av at «lav kompetanse» her benyttes under den historiske termen «nokså godt», som hittil i Norge har vært forbundet med det som var under det vanlig tilfredsstillende (godt).

Hvilket målsystem er rammefaktor i Kunnskapsløftet?

Problemet med karakterbetegnelsene relatert til mestring, er et problem vi ikke skal gå videre på i denne sluttrapporten. Vi skal imidlertid trekke fram et annet problem. Læreplanene i fag er en rammefaktor for lærernes undervisning. Læreplanverket er forskriftsbestemt. Men er læreplanene i fag en rammefaktor for lærernes vurdering? Spørsmålet trer fram ved analysen av vurderingsveiledningene i matematikk 2009 og 2010.

Veiledningen i 2010 er knyttet til kommentarer til «kjennetegn på måloppnåelse» og det henvises til St.meld. nr. 30 (2003-2004) om at de nye læreplanene med mål for elevenes

kompetanse er innført, og at man vil at en standardbasert (kriteriebasert) vurdering skal bli lagt til grunn for eksamenskarakterene. Og følgende blir signalisert: Matematikkkompetansen som kjennetegnene for måloppnåelse beskriver, er kategorisert inn i 1) Begreper, forståelse og ferdigheter, 2) Problemløsning og 3) Kommunikasjon. Det sies at innholdet i disse beskriver matematikkkompetanse på tvers av læreplanens kompetansemål. Vi ser raskt at denne kategoriseringen er knyttet til de ulike delkompetansene som vi har referert ovenfor i vår analyse av den didaktiske kategorien mål. Vi kan raskt finne igjen de omtalte åtte delkompetansene «tankekompetanse, problembehandlingskompetanse, representasjonskompetanse, modelleringskompetanse, hjelpemiddelkompetanse, symbol- og formalismekompetanse, resonnementskompetanse og kommunikasjonskompetanse». Et åpenbart dilemma her er at formuleringer som knyttes til karaktergivning på elevens kompetanse ut fra denne fagstrukturen om «begreper, forståelse og ferdigheter», Problemløsning og Kommunikasjon, ikke relaterer seg til matematikkfaget, men kan anvendes like godt i alle fag. Denne forståelsen av elevenes kompetanse kunne altså ha vært brukt som felles tilnærming, ikke bare på tvers av hovedområdene i matematikk, men som felles tilnærming på tvers av fag. Dermed åpnes igjen spørsmålet om hva Kunnskapsløftets forståelse av læreplaner med kompetansemål er. Dersom det er fagenes egenart som er utgangspunktet for vurdering av elevenes kompetanse i faget, er ikke det identisk med generelle kompetanser. Spørsmålet blir om det generelle utvikles gjennom det spesifikke i fagene, slik tankegangen er når det heter at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser.

Denne analysen av vurderingsveiledningen i matematikk viser at heller ikke spørsmålet om *hvilke rammefaktorer som finnes i Kunnskapsløftets læreplaner*, er avklart. Å avklare om generell kompetanse, som for eksempel kommunikasjonskompetanse skal være kjennetegn på måloppnåelse, eller om det er hovedområdene i fagene som skal strukturere forståelsen av fagets kompetanse og integrere i seg grunnleggende ferdigheter som selvsagt omfatter kommunikasjon, er ikke et spørsmål om dilemma. Det er et spørsmål om utdanningspolitiske valg, intensjoner og konsekvente operasjonaliseringer. Men kan man ha generell kompetanse som utgangspunkt i forskriftene for undervisning i differensierte skolefag, og samtidig ha en skolesektor der alle nivåer og aktører på vesentlige punkter trekker i samme retning?

Tekster til veiledning?

Hva var intensjonen med de nettbaserte veiledningene vi har analysert?

Vi ser at Utdanningsdirektoratets veiledning for lokalt arbeid med læreplaner og veiledningene for fagene norsk, matematikk og samfunnsfag som vi har analysert, kan forstås som en forlengelse av teksten i LK06. De kan med andre ord bli betraktet som en del av læreplanteksten. De råd og veiledninger som blir gitt, må holdes innenfor de rammene som blir trukket opp i den sentralt gitte læreplanen. Veiledningene kan ikke gi lokale aktører større eller mindre handlingsrom enn det teksten i selve LK06 tillater. De kan imidlertid presisere uklare punkter i LK06. I et intervju i *Bedre skole* (Brøym, 2009) uttalte Laila Fossum i Utdanningsdirektoratet at det er en misforståelse at «Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner» er en veiledning i å lage lokale læreplaner (s. 19). Dette blir utdypet på denne måten:

Tittelen «Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner» kan høres ut som om man har fått en veiledning i å utarbeide lokale læreplaner. Men i følge Laila Fossum er det ikke slik man har tenkt. Nasjonale utdanningsmyndigheter pålegger ikke skolene å lage lokale læreplaner. Tvert i mot er det opp til skolene og lærerne å arbeide med de nasjonale læreplanene på den måten de finner mest formålstjenlig med tanke på elevenes måloppnåelse. Målene er angitt i læreplanene. Alle læreplaner må tolkes, og det er viktig å være bevisst på at lærebøkene og andre læremidler også er utformet på grunnlag av tolkning av læreplanene. (Brøym, 2009, s. 19).

Det er og har hele tiden vært en klar forutsetning for Kunnskapsløftet og LK06, at lokale aktører må stå for en lokal videreutvikling av den sentralt gitte læreplanen med utgangspunkt i de gitte kompetansemålene. Med andre ord: Det må foregå et lokalt læreplanarbeid – selv om det ikke blir sagt at dette skal resultere i en lokal læreplan. Det er gitt uttrykk for at mange har savnet konkrete veiledninger i hvordan en slik lokal læreplanvirksomhet skal foregå, og i Stortingsmelding 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen*, uttalte Kunnskapsdepartementet at man vil ta initiativ til at det utarbeides konkrete veiledninger. Man ønsket imidlertid ikke å binde den konkrete virksomheten til en bestemt måte å gjøre det på.

Poenget er at det må foregå et lokalt læreplanarbeid også når det gjelder veiledninger til de lokale aktørene, slik at de får hjelp i et arbeid som mest sannsynlig vil føre til at man i større grad når ambisjonene i reformen Kunnskapsløftet. Vi tolker det omtalte oppdragsbrevet fra

desember 2010, om en implementeringsplan med veiledningsmateriell, i retning av et positivt svar på det stilte spørsmålet.

Når vi ser på de nettbaserte veiledningene som en forlengelse av læreplanteksten og som en mulig del av en implementeringsplan, kan vi vurdere veiledningene for det videre arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet ut fra de kriterier som Stenhouse i sin tid (1975) lanserte for vurdering av læreplantekster (se kapittel 1). Kriteriene kan brukes i forbindelse med utvikling av veiledningsmateriell som kan inngå i en implementeringsplan.

Tilfredsstiller de veiledningstekstene vi har analysert, disse kriteriene? På dette spørsmålet må vi svare et «tja». Ut fra sin definisjon av læreplan (se ovenfor) har Stenhouse to hovedkrav til en læreplantekst: For det første må *begrunnelsesunderlaget* for læreplanene komme tydelig til uttrykk. Hvis begrunnelsesunderlaget for læreplanen blir eksplisitt uttrykt, kan læreplanteksten gjøres til gjenstand for problematisering og kritisk gransking (jf. også kriterium C i kriteriesettet til Stenhouse; se ovenfor). Verken veiledningene eller den tilgrunnliggende læreplanen (LK06) tilfredsstiller dette kriteriet. Om læreplanen er det fra utdanningsmyndighetenes side, blitt sagt at den bygger på «et bredt kunnskapssyn». Det er imidlertid blitt påvist at dette ikke er tilfelle: Ulike kunnskapssyn kommer til uttrykk i planverkets ulike deler – uten at teksten gjør oppmerksom på dette, eller prøver å forene de ulike kunnskapssynene til ett bredt kunnskapssyn (jf. Engelsen, 2008a: Engelsen & Karseth, 2007; se også Dale, 2010). Dette tier imidlertid veiledningene om. De sier i det hele tatt ingenting om det pedagogiske grunnsynet, eller det verdigrunnlaget LK06 bygger på. De gir ikke noe mer grunnlag for problematisering eller kritisk diskusjon av verdigrunnlaget bak læreplanen, enn det selve planverket gir.

Dette er imidlertid ikke en veldig sterk kritikk av veiledningstekstene. Snarere er det bare en påpekning. Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet i 2008 gikk *ikke* ut på å klarlegge det legitimeringsunderlaget LK06 bygger på. Imidlertid kan det være en idé for en implementeringsplan at legitimeringsgrunnlaget, selve samfunnsmandatet med skolens formål, trekkes klarere inn og vies fokusert oppmerksomhet. Oppdraget i 2008-2009 gikk ut på å bidra til at LK06 ble et hendigere arbeidsredskap for lokale aktører. Derfor er det rimeligere å knytte veiledningstekstene til det andre av de to kravene som Stenhouse,

gjennom sin læreplandefinisjon, løfter fram: Det skal være mulig å overføre anbefalinger og retningslinjer i læreplanteksten til opplæringspraksis. For vurdering av læreplanteksten mot dette kravet, framsatte Stenhouse åtte kriterier, delt i to hovedkategorier (se forrige kap.).

Den første av de to kategoriene krever at læreplanteksten må gi grunnlag for *planlegging*. Det betyr at teksten må gi 1) prinsipper for valg av innhold, 2) prinsipper for valg av en undervisningsstrategi, 3) prinsipper for sekvensering, 4) prinsipper som gjør individualisering (tilpasset opplæring) mulig (jf. forrige kap.). Utdanningsdirektoratets veiledningstekster omtaler alle disse temaene, men de presenterer ingen prinsipper for de lokale aktørenes valg. Alle temaene i den generelle veiledningen omtales nettopp i relativt generelle ordelag og legges som påpekt i mindre grad (norsk og matematikk), og i noe større grad (samfunnsfag) i forslagene til undervisningsopplegg. Det ser ut til at forfatterne av de analyserte tekstene, i samsvar med en rimelig tolkning av oppdraget i 2008- 2009, har vært veldig forsiktige med å gi autoriserte tolkninger fra sentralt hold. Det blir påpekt at LK06 legger opp til målstyring, men det blir ikke sagt veldig sterkt (kanskje med unntak av under vurdering) at målstyring forutsetter måladekvate valg innenfor øvrige læreplankategorier. Det framheves at kompetansemål er viktige i LK06. At slike mål bør presiseres lokalt, slik at læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse kommer tydelig fram, kan likevel bli sagt mer i klartekst i det framtidige læreplanarbeidet som Utdanningsdirektoratet har som oppdrag å gjennomføre. Veiledningene som ble utarbeidet i 2009 og 2010 og lagt ut på skolenettet, talte som vist med «flere tunger» – noe som kan virke litt forvirrende. I framtidige utarbeidelser kan de eksemplene som presenteres, bli brukt for aktivt å vise gode og mindre gode måter å gjennomføre det lokale planarbeidet på. Direktoratet kan også i framtidige veiledninger vise tydeligere hvordan de lokale eksemplene kan struktureres i veiledningens «læreplanspråk».

Enkelte veiledninger er meget detaljerte. De foreslåtte undervisningsoppleggene både i norsk (2009) og samfunnsfag (2011) blir beskrevet i meget stor detalj, helt ned til metodiske valg. I Stenhouses terminologi er veiledningene i stor grad produkt- og løsningsorientert (se ovenfor). De er ikke primært *problemorienterte*. De gir neppe de lokale aktørene hjelp til å se hvilke problemer implementeringen av LK06 kan medføre lokalt. Man kan stille spørsmål ved om veiledningene gir inspirasjon til å *prøve ut* retningslinjene i læreplan- og

veiledningstekstene for å se hvordan de fungerer under lokale rammefaktorer, og med lokale elevers læreforutsetninger?

Den andre hovedkategorien i Stenhouses kriteriesett krever at læreplanteksten må gi grunnlag for å studere undervisningen, og da særlig *empirisk*. For empirisk utprøving må læreplanteksten gi: 1) Prinsipper som grunnlag for å studere og vurdere elevframgang, 2) Prinsipper for å studere og vurdere lærerframgang, 3) Veiledning om implementering av læreplanen i ulike sammenhenger, 4) Informasjon om virkningen i ulike sammenhenger (se ovenfor). I noen grad tilfredsstiller den generelle veiledningsteksten dette kriteriesettet. Det første av de fire kriteriene (elevframgang) er relativt godt ivaretatt i de ulike veiledningene. Veiledningene omfatter ulike sider ved individuell vurdering. I ulike sammenhenger vises det til arbeid (både sentralt i Utdanningsdirektoratet og hos lokale aktører) med å frambringe kjennetegn på måloppnåelse og vurdering av kompetanseoppnåelse. Når det gjelder det andre kriteriet (lærerframgang) er teksten mer vag. Riktignok er lærernes *kompetanseutvikling* et viktig stikkord i reformen Kunnskapsløftet. I grunnlagsdokumentene for reformen blir det stadig sagt at en viktig forutsetning for reformen, er utvikling av lærernes kompetanse. Departementet bevilger via Utdanningsdirektoratet ganske mange penger til slik kompetanseutvikling, og mange lokale strategidokumenter er blitt skrevet for at skoleeier skal få sin del av disse bevilgningene (jf. delrapport 1/ Engelsen, 2008a). Lærernes kompetanseutvikling nevnes da også i veiledningen, men ikke på en slik måte at man får noe grunnlag for å vurdere lærerframgang. Dette er imidlertid et hovedpoeng å kunne gjøre når utdanningspolitiske styringssignaler nå framhever systematisk kompetanseutvikling.

Veiledningseffekten i eksempelbruken er også svak. Det blir ikke gjort forsøk på å trekke ut noe om erfaringer og utfordringer på tvers av eksemplene på undervisningsopplegg som foreslås. Det samme gjelder for det fjerde kriteriet (virkninger av implementeringen i ulike sammenhenger). Det er vanskelig å trekke noen generelle konklusjoner på grunnlag av det som framkommer i tilknytning til de foreslåtte undervisningsoppleggene. Derfor får leseren heller ikke vite noe om årsakene til mulige variasjoner. Veiledningen til fagene presenterer utelukkende detaljerte beskrivelser av undervisningsopplegg – uten at det blir sagt noe om hvordan de kan brukes for å studere læreplanteksten *empirisk*. Kunnskapsløftets intensjon om forskningsbasert praksis danner ikke utgangspunktet for veiledningene.

Avslutningsvis stiller vi spørsmålet: Har synet på lokalt arbeid med læreplanen endret seg fra grunnlagsdokumentene/LK06 til de veiledningene som Utdanningsdirektoratet sendte ut i 2009 og departementet i 2010?

Det er vanskelig å se at LK06, eller de analyserte veiledningene fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2009 og 2010 egentlig har noe syn på lokalt læreplanarbeid. Det går klart fram at dette arbeidet skal overlates til profesjonelle lokale aktører (med lokale skoleeiere «i ryggen»). Likevel var hovedinntrykket fra de eksemplene på slikt arbeid som ble presentert i 2009 (ikke i PDF-versjonen), at (nesten) alle måter å legge opp det lokale planarbeidet på, er like greie.

Det kan se ut som om kunnskap om lokalt læreplanarbeid, som kommer til uttrykk i de analyserte veiledningene fra 2009 og 2010, til en viss grad er satt tilbake i forhold til den kunnskapen som ble formidlet i tilknytning til tidligere læreplaner som også framhevet det lokale læreplanarbeidet. Vi kan vise til M87. Parallelt med at denne læreplanen ble utgitt, fikk lærerne et hefte med klare retningslinjer for og anbefalinger om hvordan lokalt læreplanarbeid kunne gjøres (Grunnskolerådet, 1986). Også L97 ga i selve læreplanverket relativt klare retningslinjer for de lokale tilpasningene av læreplanen som ble anbefalt der. Da LK06 ble tatt i bruk høsten 2006, forelå det ingen tilsvarende veiledning i lokalt læreplanarbeid (man kunne riktignok finne noen generelle synspunkter på Utdanningsdirektoratets nettside og noen henvisninger til hvordan man lokalt hadde valgt å gjøre det). Først etter ca. tre år med den nye læreplanen setter man i gang et arbeid med å utvikle veiledninger. Men disse veiledningene gir få konkrete anbefalinger. Man får i enkelte sammenhenger inntrykk av at «alt er like bra».

Det forutsettes en lokal videreutvikling av LK06 – i en eller annen retning. Slik kan man lett tolke LK06 ut fra informasjonsarkene på Utdanningsdirektoratets nettside (jf. delrapport 1/ Engelsen, 2008a). Veiledningene, som ble utviklet i 2009 og 2010, forsterker denne tolkningen. At ulike lokale tolkninger og løsninger aksepteres, kommer tydelig til uttrykk i de eksemplene på lokal planaktivitet som ble presentert i 2009 (på nettsidene, men ikke i PDF-versjonen av den generelle veiledningen). Det kan se ut som om Utdanningsdirektoratet i 2008-2009 var pålagt å ikke gi anbefalinger i én retning. Det kan i tillegg se ut som om oppdragsbrevet som nå er førende, peker i retning av klarere anbefalinger. Det gjelder i

særlig grad føringer i forbindelse med revidering av gjennomgående læreplaner og utarbeiding av et rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Men også interessen for en tydelig fokusert implementeringsplan peker i den retningen.

Men vil denne utdanningspolitiske interessen for en implementeringsplan bidra til å redusere forskjellen mellom 1980-årene og 2000-tallet. I 1985 presenterte man veiledning i lokalt læreplanarbeid som én sammenhengende tekst – i ett trykt hefte. I dag blir Internett benyttet som kilde for veiledningene. På Internett har ingen tekst nødvendigvis én begynnelse og én slutt. Man kan gå inn der man ønsker og tastemulighetene til innlagte lenker er mange. Det er komplisert å få oversikt. Inntrykket etter å ha arbeidet med å analysere de nettbaserte veiledningene, forsterker inntrykket av forskjellen som eksisterer mellom 1985 og 2000-tallet.

Svaret på spørsmålet vi stilte innledningsvis i dette avsnittet, er at det ikke har skjedd noen glidninger i forståelsen av lokalt læreplanarbeid i tidsrommet 2006-2009. Den forståelsen og de tolkningene som blir gjort i veiledningene, fantes allerede i LK06 og i de opprinnelige informasjonsarkene fra Utdanningsdirektoratet. Men det har heller ikke i særlig grad eksistert noen presiseringer av uklare punkter i LK06, eller i Utdanningsdirektoratets opprinnelige informasjonsark om lokalt læreplanarbeid. Og det gjenstår å se om implementeringsplanen som utvikles, faktisk representerer en revidert utvikling ikke bare av de gjennomgående læreplanene, men også av veiledningene til den lokale læreplanarbeidet.

Når man i andre perioder av vår læreplanhistorie har ønsket å stramme inn og vektlegge det som er felles, har man gitt det lokale læreplanarbeidet lite rom (se forrige kap.). Skoleloven av 1936 og N39 ble til i en tid da det var viktig å oppnå lik standard i by og land . Man innførte minstekrav (selv om det ble anbefalt elevaktive læringsformer) i fagene. Det var ikke rom for å velge annet faglig innhold, eller se bort fra de faglige minstekravene. Reform 97 og L97 framholdt betydningen av felles referanserammer i et mer flerkulturelt samfunn. Det ble hevdet at i et velfungerende demokrati var det behov for et felles kunnskapsgrunnlag. Det var bare rom for lokale tilpasninger av de faglige retningslinjene i selve plandokumentet. Det vil si at man ga rom for lokale konkretiseringer av et gitt faglig innhold. Dette innholdet skulle det i følge læreplanen bli arbeidet med i skolen. Det betydde at læreplanen var prosess-, og ikke produktorientert. Ambisjonen er helt eksplisitt å heve kunnskapsnivået til elevene.

Elevene skal i følge intensjonene, oppnå bedre prestasjoner på internasjonale kunnskapstester. Entydige kompetansemål skulle sikre denne ambisjonen. Ut fra entydige kompetansemål kunne andre didaktiske valg overlates til de profesjonelle. Den implementeringsforskningen som har foregått fram til nå, har imidlertid vist at de gitte kompetansemålene langt fra er entydige (jf. rapport 1 og kapitlene 2 og 3 og hovedavsnittene ovenfor i dette kapittelet). Dessuten viser flere av målene til læringsprosessen, eller til det som skal foregå i undervisningen – ikke til læringsproduktet. Direktoratet avsto imidlertid fra å komme med autoriserte måltolkninger i de veiledningene fra 2009 som vi har analysert – i samsvar med styringssignalene for styrkingen av støtten til den lokale læreplanarbeidet. Et spørsmål trer fram: *Hvordan kan man da sikre at ambisjonene om et kunnskapsløft blir nådd?* Man var i 2009 fremdeles diffus og vag på måltolkning og målpresisering. Veiledningene i 2009 og 2010 brøt ned kompetansemålene i læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse, men de forklarte ikke hvorfor disse målene og kjennetegnene er avledet av kompetansemålene.

Konklusjon

I de veiledningene vi har analysert, har vi sett at Utdanningsdirektoratet, i samsvar med gjeldende styringssignaler i 2009, avsto fra å komme med anbefalinger som peker i én retning. Budskapet så i 2009 nærmest ut til å være at «alle måter å bedrive det lokale arbeidet med læreplaner på, er like bra». Til tross for dette: Det kan jo hende at man (nærmest som en utilsiktet bieffekt) når ambisjonen i Kunnskapsløftet. I direktoratets videre læreplanarbeid med veiledninger kan det være verd å overveie, i kommende implementeringsplaner, om det er hensiktsmessig å utvikle autoriserte tolkninger med større grad av entydige *veiledninger* om *hvordan* lokalt læreplanarbeid best kan gjennomføres for å sikre at det skjer i hele skole-Norge. Man gjør i alle fall ikke Kunnskapsløftet/ LK06 mer konsekvent ved å unnlate å se ambisjonene om et kunnskapsløft og veiledningene for implementering i sammenheng. Vi leser i Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet fra desember 2010, at det nå etterlyses en tydeligere fokusert implementeringsplan. Men spørsmålet gjenstår å besvare: Vil implementeringsplanen som foreslås, omfatte differensieringen mellom oppgaver på nasjonalt nivå og lokalt nivå? Vil implementeringsplanen svare på hvordan man, ved å utvikle og anvende et felles læreplanspråk, kan *styrke støtten til lokalt læreplanarbeid* og på

den måten opprettholde reformens intensjoner om et stort lokalt og profesjonelt handlingsrom?

5 ISCNESETTELSE AV REFORMEN KUNNSKAPSLØFTET: MELLOM GLOBALE TRENDER OG FAGLIGE TRADISJONER

Innledning

Et av hovedtemaene i våre analyser av reformen Kunnskapsløftet har vært rettet mot intensjonen om en læreplanmessig endring der kompetansemål snarere enn innholdsbeskrivelser, skulle utgjøre læreplanens omdreiningspunkt. Det ble stilt forventninger om et læreplanverk basert på tydelige og klare beskrivelser av kompetansemål. Disse målene skulle relateres til hovedområdene i faget. Videre skulle mål for grunnleggende ferdigheter integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser. Med andre ord en forventning om en tydelig sammenheng mellom målbeskrivelser, grunnleggende ferdigheter og fagenes egenart. Bak iverksettingen av reformen ligger det (jf. kap. 1) en forventning om en rasjonell og logisk sammenheng mellom reformens ulike bestanddeler og nivåer. En analyse av hvorvidt dette er tilfelle, har vært ARK-prosjektets anliggende i evalueringen der vi særlig har vært opptatt av å belyse konsistens og inkonsistens i reformen.

Følgende forutsetninger framheves som avgjørende for å implementere læreplanreformen og realisere ønskede intensjoner:

- tydelige styringssignaler
- god informasjonsflyt
- adekvate virkemidler
- avklart styringslinje (nasjonale myndigheter, skoleeier, den enkelte skole)
- nødvendig kompetanse på alle nivåer

Våre analyser har avdekket at disse forutsetningene ikke kan sies å ha vært tilstede på en tilfredsstillende måte. Dette kan bidra til å forklare manglende sammenheng og inkonsistens.

I dette kapitlet ønsker vi å drøfte våre funn i lys av institusjonsteoretiske og systemteoretiske perspektiv (jf kap. 1). Utgangspunktet er dermed ikke en rasjonell antakelse, men en antakelse bygget på at reformer er sosiale konstruksjoner som speiler bærende normer og kulturelle idéer knyttet til skole og utdanning. Disse normene og idéene er ikke nødvendigvis entydige og, som vi har påpekt, inneholder læreplanen som tekst pluralistiske kompromissformuleringer. Det betyr at selv om en læreplantekst kan gi inntrykk av enighet, viser det seg ofte at ett og samme begrep i teksten kan tolkes og forstås på svært ulike måter ut fra deres forankring i ulike oppfatninger (jf. Englund 1997). Gjennom våre analyser har vi blant annet pekt på hvordan læreplanverket speiler flere kunnskapsdiskurser. Dette medfører at styringssignalenes mangetydighet åpner opp for ulike meninger (se Engelsen 2008a, Engelsen og Karseth 2007).

Læreplanreformer viser til endringer, samtidig som læreplanteksten som sådan også speiler en historisk bundethet (jf. Karseth og Sivesind 2010). Hvorvidt en reform får feste på ulike arenaer og i ulike styringsdokumenter, antas med andre ord å avhenge av mer enn de ovennevnte forutsetningene.

I det følgende vil vi videre drøfte hvorvidt LK06 egentlig representerer et skifte fra en innholdsorientert til en kompetansebasert læreplan (Utdanningsdirektoratet 2009). En forskyving fra innhold til kompetansebeskrivelser innebærer en annen tankestruktur om hva som danner læreplanens forgrunn og bakgrunn.

I våre drøftinger av hvorvidt LK06 representerer en ny læreplantype vil vi ta utgangspunkt i følgende kilder:

- Hovedprinsippene bak reformen slik de refereres i *Veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner* (Utdanningsdirektoratet 2009),
- Fag- og timefordelingen slik det kommer til uttrykk i L97 (Broen) og LK06 (Rundskriv Udir-08-2009)
- Høringsuttalelser knyttet til læreplanutkastet som forelå i 2005, med vekt på Utdanningsdirektoratets egen oppsummering.

Fag- og timefordelinger og høringsuttalelser er interessante kikkeshull for å få tak på hvordan læreplanen faktisk endres i sin struktur, og hva slags argumenter sentrale aktører framhever som betydningsfulle. Det er først og fremst grunnskolen som er nedslaget for våre drøftinger. Disse analysene utfyller dermed de analysene som er gjort foran (og i tidligere rapporter) og kapitlet bidrar med en drøfting av disse funnene i rammen av læreplanteori som vektlegger et institusjonsperspektiv.

Det er Kunnskapsløftet som innholdsreform som i første rekke drøftes i dette kapitlet, men vi tar også opp noen betraktninger knyttet til forholdet mellom Kunnskapsløftet som innholdsform og som styringsform. Det stilles spørsmål om ikke Kunnskapsløftet som styringsreform fremmer konserverende krefter, siden usikkerheten i styringsstrukturen fører til segmentering av etablerte praksiser.

Før kapitlet avsluttes knyttes det også noen kommentarer til selve framstillingen av læreplanverket og dets ulike deler, da dette også påvirker hvordan læreplanen kommuniseres.

På vei fra en innholdsorientert til en kompetansebasert læreplan... eller?

Som påpekt i de foregående kapitlene, blir Kunnskapsløftet forstått som en reform basert på en annen læreplanmodell enn tidligere. Tydelige kompetansemål settes her i forgrunnen. Samtidig har evalueringen vist at målbeskrivelsene er mangeartede. Noen har en klar aktivitetensorientering, mens andre er rettet mot oppnåelse av et bestemt læringsresultat. Våre analyser viser videre (Engelsen 2008a) at læreplanverket veksler mellom åpne og lukkede formuleringer.

I de sentrale styringssignalene legges det vekt på at konkret faglig innhold skal velges av de profesjonelle, men på en slik måte at de tilfredsstiller prinsippene bak en kompetansebasert læreplan (jf. St.meld. 30 (2003-2004)). Det henvises til disse på følgende vis i *Veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner* (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 4):

- for å synliggjøre og legge til rette for progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring, skulle læreplanene for fag være gjennomgående for hele grunnsopplæringen der dette var mulig

- læreplaner for fag skulle inneholde mål for fagkompetanse som skal kunne nås
- målene skulle relateres til hovedområdene i faget og mål for grunnleggende ferdigheter skulle integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser
- målene skulle være slik utformet at de egnet seg som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen (elever/lærlinger, lærere/instruktører, foresatte, ledere og skoleeiere)
- det skulle utvikles ett sett læreplaner for hvert fag i grunnopplæringen; tilpasning til ulike målgruppers behov skulle være et profesjonelt ansvar
- det skulle utarbeides tilrettelegger for den samiske skolen i nødvendig omfang
- læreplaner for fag skulle fortsatt fastsettes som en forskrift

Disse prinsippene angår spørsmål om læreplanens didaktiske komposisjon og hvilke didaktiske forhold som settes i fokus. Formuleringene over plasserer kompetansemål som premiss samtidig som koblingen til innhold også er tilstede. Som tidligere nevnt, understrekes dette også eksplisitt i veiledningen, der det framheves at selv om læreplanene i Kunnskapsløftet er orientert mot utviklingen av elevenes kompetanse, er LK06 på samme tid «innholdsorientert i den forstand at kompetansemålene er plassert innenfor rammen av skolefag og overgripende hovedområder som samlet sett beskriver hva fagene handler om» (s. 3). I læreplanens intensjoner ligger med andre ord også *faget* som en premiss for målbeskrivelsene. Dette betyr imidlertid ikke at faget nødvendigvis må oppfattes som en gitt størrelse. Som påpekt tidligere må også selve fagforståelsen og fagpresentasjonene forstås i en historisk og samfunnsmessig sammenheng (kontekst??).

Hvordan kompetansemål som term kan forstås, er med andre ord tolkbart (jf. Goodlad 1979). Slik sett er termen flytende og kan rammes inn av ulike og til dels konkurrerende diskurser. For eksempel vil én tolkning være at utarbeiding av kompetansemål på fagets premisser betyr at fagets kunnskapsstrukturer er undervisningens utgangspunkt. En slik fortolkning av læreplanen kan vi lese i Lektorlagets oppfatning av LK06, slik det er referert hos Møller (2009). Hun skriver: «Medlemmene i Norsk Lektorlag mottok Kunnskapsløftet svært positivt på grunn av den sterke understrekingen av kunnskap og økt læringstrykk, og at fokus er flyttet fra prosess til produkt» (Møller 2009, s. 167). Videre skriver hun at Lektorlaget så kompetansemål som et bidrag til å styrke læreryrket som profesjon og følgende sitat kommer

fra intervjumaterialet: «*Nå er det bruk for faglige lærere med faglig autoritet. Og dette med faglig autoritet er veldig sterkt knyttet til lektors profesjonsforståelse*» (ibid.).

En annen tolkning av LK06 definerer elevenes erfaringer og interesser som utgangspunkt for beskrivelsene av kompetansemål, der kompetansemål knyttes til utvikling av elevenes læringsstrategier. Tilpasset opplæring er også sentralt i denne sammenhengen. Kompetansemål må dermed defineres slik at de bidrar til å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring (jf. forordet til Stortingsmelding 30 (2003-2004) (se også Engelsen og Karseth 2007)).

Kompetansemål kan også, som vi har vist i tidligere kapitler, tolkes i et mer instrumentelt perspektiv der kompetansemålsbeskrivelser skal bidra til oppnåelse av et forutbestemt læringsutbytte. En slik fortolkning ligger nær idéer utviklet innenfor rammen av EU, nærmere bestemt gjennom etableringen av et felles europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF). EQF er en beskrivelse av læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse relatert til åtte nivåer innenfor læring, fra grunnopplæring til doktorgrad. Rammeverket ble i mars 2009 innlemmet i EØS-avtalen og Kunnskapsdepartementet har igangsatt arbeidet med å utarbeide et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) med referanse til det europeiske. Et grunnleggende prinsipp i EQF er at det er *resultatet* av en læringsprosess som beskrives (læringsutbytte), ikke innsatsfaktorer som for eksempel pensum og omfang av en opplæring. En læreplan må derfor tydelig uttrykke hva elevene og lærlingene skal kunne mestre etter endt opplæring. Skrevet inn i en slik logikk må læreplanens kompetansemål tydelig knyttes an til forventet læringsutbytte. Som nevnt, viser vår evaluering imidlertid at dette ikke er tilfelle med mange av læreplanens målformuleringer.

Kompetansemål representerer dermed en formulering som forener ulike standpunkter og interesser. Ut fra en diskursteoretisk tilnærningsmåte kan vi hevde at kompetansemål framstår som en transdiskursiv term som har en konsensussskapende funksjon, som kobler ulike diskurser og derigjennom mobilisere aktører under det de selv oppfatter som en «common banner» (jf. Jessop 2008, s. 24). Kjernen her er at reformprinsippene tydelig understreker *sammenhengen* mellom kompetansemål og skolefagets innhold, men gjør spørsmålet om *retningen* på sammenhengen tolkbar.

Så selv om den dominerende diskursen i St.meld. 30 kan sies å argumentere for at kompetansemål skal være læreplanens omdreiningspunkt, åpner teksten for flere mulige legitime tolkninger. Legitimiteten knytter seg til at man nettopp tar i bruk kompetansemål som term og er med på å forsterke en tilsynelatende felles forståelse .

I det følgende vil vi trekke fram andre forhold som vi mener underbygger at LK06 kan betraktes som en bærer av læreplanmessig kontinuitet og en befesting av fortidens læreplankonstruksjoner. Med andre ord, selv om læreplanen speiler tidsånden både nasjonalt og internasjonalt, så er den også tekstmessig bærer av fortidens forståelser.

Fag- og timefordeling og høringsuttalelser: Bud om læreplanmessige endringer eller kontinuitet?

Læreplanen som tekstgenre baserer seg på et språk eller en semantikk som skriver opp en utdannings- og undervisningstradisjon der fag spiller en konstituerende rolle. Dette viser seg ikke minst i uttrykket «læreplaner for fag». Skolefagets sentrale plass kjennetegner hele vår læreplanhistorie (Sivesind 2010). Å fange inn skolefagets institusjonelle kraft er dermed av avgjørende betydning for å forstå hvordan en reform skapes og tolkes.

Vi vil nedenfor analysere endringene fra L97 til LK06 gjennom først å sammenlikne fag- og timefordelingen slik den var under L97, og slik den er under LK06. Deretter vil vi diskutere konstruksjonen av LK06 ved å kikke inn i høringen som ble gjennomført i forbindelse med fastsettelsen av læreplanen.

Fag- og timefordeling

Fag- og timefordelingen i skolen etter LK06 er regulert gjennom Rundskriv Udir-08-2009 (erstattet tidligere rundskriv F-12-08). For L97 inngikk fag- og timefordelingen for grunnskolen i læreplanverket nærmere bestemt i den såkalte Broen. Når vi sammenlikner fordelingen for L97 og LK06 ser vi at det er relativt små forskjeller. Innføringen av LK06 medførte et noe høyere samlet minstetimetall. Dette innebærer et noe høyere timetall, særlig i

norsk og matematikk. I L97 utgjorde timetallet i grunnskolen i norsk totalt 1525 timer (basert på en omregning fra 45 til 60 minutters beregning), mens tallet i LK06 er 1770 timer. I matematikk er timetallet henholdsvis 1040 timer og 1201 timer. Dette befester imidlertid fagenes posisjon snarere enn å framstå som noe nytt. Skolefaget som omdreningspunkt er tydelig.

Det neste spørsmålet er hvorvidt LK06 framstår med en annen fagportefølje enn L97. Ved en sammenlikning ser vi at det er visse endringer, spørsmålet er imidlertid om disse endringene kan sies å være omfattende og hvorvidt disse endringene kan sies å være en konsekvens av prinsippene bak reformen.

Noen fag har fått endret navn. *Naturfag* ble i L97 endret til *Natur og Miljø* og *Mat og helse* erstattet *Heimkunnskap* i L97. Disse endringene kan ikke sies å ha medført særlig stor debatt, til tross for at endringen til *Mat og helse* medfører at en fagbetegnelse som har stått sentralt i skolehistorien og hatt en tydelig lokal forankring, utgår. I høringen til LK06 viste det seg også at FUG ønsket å beholde det gamle navnet.

En annen endring som imidlertid har skapt større debatt, knytter seg til faget *Religion, livssyn og etikk* som i L97 hadde betegnelsen *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Denne navnendringen er ikke uvesentlig, da den gjenspeiler en sterk nasjonal diskusjon om hvordan dette faget skal formuleres. Kampen og debatten om dette faget berører imidlertid spenninger som går utover prinsippene bak læreplanreformen. Mens sentrale interessenter knyttet til de fleste skolefagene særlig er representert ved lærerprofesjonen selv og lærerutdanningsinstitusjonene, er spørsmålet knyttet til religionsundervisning et spørsmål som berører en rekke andre aktører.

En annen viktig endring derimot, som helt klart må knyttes til intensjonene med reformen, er etableringen av faget *Fremmedspråk/språklig fordypning*. Dette inngikk i det som i L97 ble betegnet som tilvalgsfag og gjorde det mulig for elevene å velge vekk andre fremmedspråk, eller språklig fordypning.

Til tross for disse endringene vil vi hevde at fagstrukturen i LK06 speiler et skolefaglig innhold som følger samme spor som i tidligere læreplaner. Igjen vil vi understreke læreplanens stabiliserende kraft når det gjelder skolens innholdsdimensjon. Selv om styringssignalene på et overordnet politisk nivå bærer bud om en ny læreplantype, viser våre analyser at læreplanen, illustrert gjennom fag- og timefordelingen, viderefører fortidens innholdskategorier.

Høringsuttalelser til læreplanens høringsutkast. Vi har i våre tidligere analyser som nevnt pekt på at deler av læreplanteksten kan ses på som kompromissformuleringer, og at det dermed gir rom for ulike tolkninger. En inngang for å illustrere dette, er å studere høringsuttalelsene som ble utarbeidet i forbindelse med høringsutkastet til læreplan (Høringsutkast – Læreplaner for kunnskapsløftet, datert 15.02.05). Høringsprosessene er viktige og viser hva som står på spill i det enkelte fag. Vi har i hovedsak avgrenset vår analyse til Utdanningsdirektoratets oppsummeringer (Utdanningsdirektoratet 2005). Dette er selvsagt en viktig begrensning, men vil vi likevel hevde at disse oppsummeringene er gyldige som illustrasjoner for å vise hvordan læreplanen konstrueres gjennom kompromissformuleringer. Høringsinstansene representerer et mangfold av perspektiver, noe som tydelig gjenspeiler seg i uttalelsene. Uttalelsene har referanse både til tidligere planer, der man etterspør perspektiver på bakgrunn av de som fantes i den forrige planen, og til nye perspektiver med en argumentasjon knyttet til framtidssamfunnet.

I Utdanningsdirektoratets oppsummeringer av høringsuttalelsene pekes det på at mange av uttalelsene spriker, samtidig som det også er synspunkter som framstår som mer samstemte. For eksempel når det gjelder samfunnsfag, påpeker mange av de nasjonale høringsinstansene at kompetansemålene er for «vage, diffuse, runde, uklare og upresise» og «et gjennomgående trekk er at de etterlyser verdigrunnlaget for læreplanenes generelle del». Videre synes det ifølge Utdanningsdirektoratet å være enighet om at hovedområdene er for summariske og at formålet dermed må bygges ut for å skape bedre sammenheng mellom formål og kompetansemål (Læreplan i samfunnsfag 2005, http://www.skolenettet.no/laereplaner/login_lp.aspx?id=18092&epslanguage=NO)

Etterspørselen etter en sterkere innholdsorientering uttrykkes blant annet av Utdanningsforbundet, som understreker at læreplanen «*må sikre at elevene lærer om sentrale, nasjonale institusjoner som Stortinget og regjeringen, og internasjonale økonomiske, politiske og humanitære organisasjoner som for eksempel FN.*» (ibid. s. 3). Avslutningsvis trekker Utdanningsdirektoratet fram at mange av høringsinstansene mener at læreplanene gir ulike føringer, og «at opplæringstilbudet til elevene derfor kan bli svært forskjellig. Flere høringsinstanser frykter at det blir forlag og læremidler som kommer til å styre innholdet i opplæringen» (s.5).

Som påpekt i våre tidligere analyser, framstår læreplanen i samfunnskunnskap (som en del av samfunnsfag) fortsatt som vag. Det betyr ikke nødvendigvis at man ikke har ønsket å ta hensyn til disse uttalelsene, men at det i seg selv er krevende å skrive opp kompetansemål ut fra hovedområdene i faget. Skolefaget samfunnsfag presenteres videre som sammensatt av kunnskapsområdene historie, samfunnskunnskap og geografi. Dette kan nettopp være en viktig forklaring på hvorfor planen framstår som upresis og vag.

I oppsummeringen knyttet til norskfaget, hevder Utdanningsdirektoratet at det til tross for at det foreligger mange ulike meninger, er mange som ønsker klarere føringer på innholdet i faget, bl.a. for å ivareta den norske kulturarven. Det pekes også her på at sammenhengen mellom generell del og formålet for faget er for svakt formulert. Det etterlyses i følge Utdanningsdirektoratet «et tydeligere fokus på vår kulturarv for å oppfylle intensjonen om norsk som kultur, dannelses- og identitetsfag» (Læreplan Norsk, Sluttrapport del 2. s. 1, se Utdanningsdirektoratet 2005).

En hovedtendens som Utdanningsdirektoratet trekker fram når det gjelder naturfag, er at det uttrykkes bekymring for at

..elevene ikke vil oppnå en tilstrekkelig grunnleggende kompetanse i kjemi, fysikk og biologi fordi kompetansemålene mangler fundamentale emner innenfor disse fagene. Videre peker flere høringsinstanser på at det nye hovedområdet *teknologi og design* må integreres på naturfagets premisser.

Dette viser at man er opptatt av kjernefagenes plass og at det er nødvendig av å se nye temaer i nær tilknytning til etablert fagstruktur.

Det neste eksemplet er fra høringsuttalelsene knyttet til faget Kunst og håndverk.

Utdanningsdirektoratet peker på at det er store forskjeller i uttalelsene. Når det gjelder formålet for faget, er det to hovedforslag som løftes fram. Det første er å knytte an sterkere til den generelle delen av læreplanen med fokus på det allmenndannende aspektet. Det andre forslaget er at det praktiske elementet ved faget, bør komme tydeligere fram. Også her etterlyser noen av høringsinstansene mer presise og konkrete mål. På bakgrunn av uttalelsene anbefaler Utdanningsdirektoratet at håndverkstradisjoner, kulturarven og lokal kulturtradisjon synliggjøres sterkere i planen, og da særlig i formålet.

Resultatet er imidlertid små endringer i den endelige utgaven. Det første avsnittet nedenfor er hentet fra høringsutkastet datert 15.02.05 (Høringsutkast, Utdanningsdirektoratet 2005), mens det andre er fra vedtatt plan:

Faget *Kunst og håndverk* bærer i seg ulike tradisjoner, fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser til kunstnernes fritt skapende arbeid. Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven utgjør sentrale sider ved faget. Samisk kunsthåndverk, duodji, er en naturlig del av kulturarven. Forståelse for fortidens og nåtidens kunst og håndverk i egen og andres kultur danner grunnlag for videre utvikling i vårt flerkulturelle samfunn..... Den estetiske kompetansen er viktig for videre utdannings- og yrkesvalg. Svært mange yrker befatter seg mer og mer med visuell profilering. I tillegg til å være direkte yrkesforberedende for en kunst-, kultur- eller håndverksutdanning har faget også en tydelig allmenndannende side i et livslangt perspektiv.

Faget kunst og håndverk bærer i seg ulike tradisjoner, fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstnernes fritt skapende arbeid. Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv utgjør sentrale sider ved faget. Samisk kunst og håndverk, duodji, er en naturlig del av kulturarven. Forståelse for fortidens og nåtidens kunst og håndverk i egen og andres kultur kan gi grunnlag for videre utvikling i vårt flerkulturelle samfunn..... Faget *kunst og håndverk* står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Faget er også forberedende for en rekke utdanninger og yrkesvalg. Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv.

Som vi ser er det globale kommet inn, design trekkes sterkere inn og en utvidet forståelse av etisk kompetanse vektlegges. Betydningen av kulturell allmenndanning understrekes også sterkere. Det som likevel er slående i formålsbeskrivelsen, er koblingen til den nasjonale

kulturarven. Kultur konseptualiseres gjennom egen og andres kultur. Med andre ord er planen rammet inn av læreplanens generelle del om en felles kulturell referanseramme. På mange måter er dette en klar videreføring av beskrivelsene i L97 hvor det understrekes at dette faget skal bidra til å skape en felles referanseramme for kulturell innsikt, som bidrar til en forankring i egen kultur som gir grunnlag for «identitet og respekt for nye og ukjente inntrykk og uttrykk» (L97) (se for øvrig Karseth og Sivesind 2010).

Med andre ord bidrar arbeidet med læreplanreformer til at ulike synspunkter gis legitimitet i prosessen. Det ligger også i vårt samfunn en klar forventning om at dette er helt avgjørende for et demokrati. Det at de framstår som gyldige viser seg i hvordan de bearbeides og jobbes videre med. Det er tydelig at de også preges av ulike interesser, noe som gjør at uttalelsene spriker og er festet i ulike verdiordener (jf. Skarpenes 2004). Samtidig er det slik at disse høringstekstene må ende opp i en omforent tekst. Slik forstått er et sanksjonert læreplandokument en fiksering der man forsøker å finne en måte å holde det hele sammen på. Det betyr imidlertid ikke at tolkningene forsvinner og det betyr heller ikke nødvendigvis at synspunkter som ikke blir fulgt opp i læreplanteksten, og dermed er tekstmessig avvist, framstår som ugyldige .

Som man kan lese av direktoratets oppsummering , er koblingen til den generelle delen vesentlig i høringsuttalelsene. Det betyr at en tydeligere sammenheng mellom læreplanverkets ulike deler etterspørres. Høringsuttalelsene gir ikke inntrykk av at læreplanens ulike deler er festet i ulike forståelser. Det motsetningsfylte er heller ikke påpekt fra politisk ledelse da det i reformarbeidet er understreket at læreplanverket, herunder den generelle delen, utgjør et *helhetlig perspektiv*, der et *bredt kunnskapssyn* legges til grunn. I våre analyser i kapittel 2 (se også Dale og Øzerk 2009) peker vi nettopp på konsekvensproblemet mellom den generelle delen og læreplaner for faget. Det er sider ved læreplanens generelle del som står i motsetning til intensjonen med Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Dette bidrar, påpeker vi, til at styringssignalene ikke framstår som enhetlige.

Høringsuttalelsene er imidlertid eksempler på hvordan en læreplan oversettes slik at den er i tråd med institusjonell praksis. Utdanningsforbundet skriver for eksempel i sin uttalelse at

«Den generelle delen av læreplanen må gjenspeiles i formålet for faget og i kompetansemålene. Kompetansemålene må inneholde innholdsmomenter nok til å gi retning i læringsarbeidet. Slik planutkastene nå er formulert, mangler enkelte sentrale emner i fagene, andre fag har ambisiøse målformuleringer som det vil være vanskelig å tolke innholdet i for lærerne. Tydelige kompetansemål vil sikre progresjon og helhet i den enkelte plan og mellom planene. Sentrale emner må være gjennomgående på alle trinn i fagene, slik at progresjonen blir tydelig» (Utdanningsforbundet 2005, s. 3).

Denne teksten tilkjenner en aksept for kompetansemål som læreplanens sentrale kategori. Samtidig understrekes kompetansemålenes kobling til generell del og til innholdsmomenter. Dette kan sies å være i tråd med et av prinsippene for læreplanen som er nevnt foran, nemlig at målene skulle relateres til hovedområdene i faget og mål for grunnleggende ferdigheter skulle integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser. Teksten kan leses som en kritikk av utkastet, der innholdsmomentene ikke er tydelig nok formulert.

Spørsmål om hva som bør være mål og innhold i en opplæring for elever, er til alle tider blitt stilt av dem som skal tilrettelegge for opplæring av neste generasjon. Det eksisterer ikke, og har aldri eksistert, enighet om hva man skal svare på slike spørsmål. I våre læreplaner kan man derfor finne spor av ulike svar på spørsmål om hva slags kunnskap skolen skal formidle, og man kan finne ulike løsningsbegrunnelser. Til tross for dette, framstår læreplaner ofte som harmoniske konsensustekster (jf. Engelsen 2003, Gundem 1993a).

I kapittel 4 stilte vi spørsmålet om hva faglig kompetanse er i Kunnskapsløftets læreplanforståelse. Om kompetansemål tar utgangspunkt i fagets egenart eller generelle kompetanser er et overordnet spørsmål. Som vist i våre analyser av veiledningen til læreplanen for matematikk, knyttes kompetanse til delkompetanser som i prinsippet ikke er relatert til matematikkfaget. Det samme gjelder for vurderingsveiledningene. Dette skaper en uklarhet om målsystemet i Kunnskapsløftet, som igjen får konsekvenser for det lokale læreplanarbeidet når det gjelder videre konkretisering av kompetansemålene.

Læreplanreformens historiske bundethet: Nasjonal kultur, skolefag og lokal tilpasning

Vi vil hevde at utdanningsmyndighetene gjennom LK06 på et overordnet nivå gir klare signaler om et læreplanmessig regimeskifte. Samtidig har vi gjennom våre analyser også vist hvordan læreplaner gjennom sin egenart, både når det gjelder tekstgenre (evt. tekstsjanger) og tilblivelsesprosess, har en stabiliserende funksjon. Selv om kompetansemål gis forrang er det imidlertid skolefagene som utgjør læreplanens konstitusjon.

Som vi har vist i våre analyser (se Engelsen 2008a), framstår læreplanene for fag ulike. En ikke overraskende forklaring er at aktørene som har deltatt i læreplanarbeidet for det enkelte fag legger fagets kunnskapsstrukturer, det vil si dets fenomener, begreper og metoder til grunn for beskrivelsene av kompetansemål. Dette mener vi er en viktig forutsetning for å forstå læreplanens tilblivelse, så vel som dens implementering. Samtidig er det viktig å understreke at våre analyser også har vist at selve nedbrytingen i kompetansemål er problematisk, da man ikke har maktet å skrive opp entydige mål som rettes mot sluttprestasjonen etter endt opplæring på trinnet. Alle mål ser dessuten like viktige ut – enten det dreier seg om enkelte faktakunnskaper, eller avansert bruk av kunnskap. Målbeskrivelsene bidrar dermed i liten grad til å sikre faglig progresjon.

Reids påpekning (1999, se også kap. 1) om viktigheten av at læreplanen har legitimitet hos eksterne aktører, er relevant i denne sammenhengen. Høringssuttalelser kan sies å være eksempler på aktører som står utenfor og som gjennom sine uttalelser gir støtte til eller forkaster elementer ved reformen. Den sterke argumentasjonen for kobling mellom den generelle delen og læreplan for fag, er et eksempel på hvordan disse aktørene ('public constituencies') gjennom sine fortolkninger har en legitimerende kraft. Spørsmål om hvordan læreplanreformen skal tolkes blir dermed ikke et spørsmål om riktig og galt, men om hva som gis legitimitet. I våre analyser er det også verdt å merke seg at selv om påpekninger i høringer nødvendigvis ikke får gjennomslag i første runde, «lever» argumentene videre og det kan vise seg over tid at de får betydning i revideringer. I kapittel 4 viste vi for eksempel hvordan departementet i oppdragsbrevet knyttet til revidering av læreplaner i norsk, understreker at læreplanen ikke bare er et ferdighetsfag, men representerer et betydelig kunnskapsinnhold

som forvalter og utvikler vår kulturarv. Dette er en argumentasjon som understreker et viktig aspekt som framkom i høringene, nemlig fagets ansvar for å ivareta den norske kulturarven.

Som tidligere vist legger flere av høringsuttalelsene *faget* og *fagets kunnskapsstrukturer* til grunn. Det er dermed viktig å framheve fagets grenser. Dette kan sies å ligge nær Young og Mullers (2010) argumentasjon om nødvendigheten av å bygge opp en læreplan basert på kunnskapsdifferensiering. Selv om Young og Muller kan ha rett i sin kritikk av deler av læreplanforskningens manglende oppmerksomhet mot kunnskap som kategori, er den tydelig tilstede i uttalelser fra profesjonen selv. Som de foregående uttalelsene viser, stiller flere av høringsinstansene seg kritiske til en læreplan bygd opp rundt kompetansemål der skolefagenes grenser og særegenhet ikke profileres eksplisitt i læreplanarbeidet. Slike vurderinger er viktig da de gir indikasjoner på hvordan et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for utdanning (NKR) vil bli møtt og fortolket. En viktig kritikk mot slike rammeverk er nettopp at det anvendes et forenklet perspektiv på læring og at fagtradisjoner overses gjennom en 'one-size-fits-all' – tilnærming (Ensor 2003). Young konkluderer blant annet i en komparativ rapport gjort på oppdrag av International Labour Office, Geneva (ILO) at «the limitations of an NQF are inherent in the assumption that learning can be adequately expressed in terms of outcomes. Outcomes cannot grasp the nature of bodies of knowledge and the complex processes we describe as transmission, pedagogy and curriculum through which they are acquired and renewed» (Young 2005, s.33).

Høringsuttalelser som sjanger har det eksisterende som referanseramme. Det kan dermed sies å ligge til sjangeren at uttalelsene framstår som konservative og opptatt av å sikre at det man betrakter som vesentlig, videreføres. Det gjør dem imidlertid ikke mindre interessante da de nettopp speiler oppfatninger og verdisett som vil være tilstede i implementeringen av en reform. Reformen som i høy grad preges av inkonsekvens og utydighet vil åpne opp for at en rekke oppfatninger vil være legitime, siden reformens 'ansikt' framstår som mangetydig.

Våre læreplaner er på et vis «barn av sin tid» og speiler samfunnsdiskursen. Vi har blant annet vist hvordan de ulike stortingsmeldingene understreker betydningen av overgangen til kunnskapssamfunnet (kap. 2). Hvilken betydning den overgangen har for vår forståelse av

grunnopplæringen, er imidlertid uklar og på mange måter befestes etablerte kunnskapsdistinksjoner.

En viktig aspekt ved reformen som kan knyttes til kunnskapssamfunnet, er intensjonen om at grunnopplæringene må forstås som et helhetlig utdanningsløp. Dette er relativt radikalt dersom man anlegger et historisk perspektiv. Den differensieringen som har preget utdanningsstrukturen skal mykes opp og skape en mer fleksibel struktur, slik at man i større grad kan ta hensyn til elevenes ulike behov. Det er politiske føringer på at utdanningssektoren må kobles sterkere til arbeidslivet, slik at opplæringen blir mer faglig relevant og praksisnær (jf. St.meld. nr. 44 (2008 2009)). Fokuset mot hva som er relevant for den enkelte elev, forskyver blikket fra hva som er betydningsfullt sett fra skolens ståsted, til hva som er betydningsfullt sett fra elevens ståsted og arbeidsmarkedets behov. En slik tenkning samsvarer med argumentene framsatt i forbindelse med utvikling av kvalifikasjonsrammeverk. Men, med referanse til Young og Mullers (2010) vil vi påpeke betydningen av skolefagenes rolle og posisjon i opplæringen. Young og Muller påpeker nødvendigheten av å differensiere mellom ulike kunnskapsområder og skoleslag, da dette er avgjørende for både å forstå kunnskapen ut fra en realistisk posisjon så vel som en sosial posisjon. Det er selvsagt en fare i denne argumentasjonen at man havner i en tradisjonalistisk posisjon der kunnskapens grenser betraktes som gitte og absolutte. Vi vil likevel understreke poenget om differensiering både mellom kunnskapsområder og utdanningsnivå. Termen et *helhetlig kunnskapssyn*, eller formuleringen *bredt kunnskapssyn* kan skygge for særegenheter og skillelinjer mellom ulike kunnskapsområder og dermed gi en uklar begrunnelse for hvorfor unge mennesker skal ta utdanning (jf. Dale 2008a). Vi stiller spørsmål om argumentet om at grunnopplæringen må ses i sammenheng, underkommuniserer viktige forskjeller som burde vært gjort mer eksplisitte, ikke minst med tanke på å skape en rasjonale og dermed en motivasjon for videre skolegang for elever som avslutter 10. klasse.

Young og Muller skriver følgende om betydningen av å anerkjenne kunnskapens egenart :

...recognising the differentiation of knowledge makes explicit that concepts, skills and content are all important and must be stipulated in the curriculum. Failure to do so means a slowing down of any progress that so far has been made towards equalising epistemological access. This has implications for both social justice and the viability of a knowledge-based economy in the future (Young og Muller 2010, s. 23)

Som påpekt tidligere er det mye som tyder på at faget og kunnskapens iboende kunnskapsstrukturer får betydning i reformens møte med praksis. Selv om Young og Mullers argumentasjon er viktig, vil vi med bakgrunn i våre analyser argumentere for at en kunnskapsdifferensiering som opererer med distinksjoner som har gyldighet innenfor en logikk som kjennetegner industrisamfunnet (slik som teori-praksisdistinksjonen), vil være utilstrekkelig for utdanning innenfor kunnskapssamfunnet. Som nevnt er abstrakte grunnverdier om *kompetanse til kommunikasjon* avhengig av faglig innhold for å kunne utvikles, men de er ikke bundet til et konkret og spesifikt innhold. Ved å trekke på analyser gjort av blant annet Linda Darling-Hammond, som blant annet knytter utdanningsmål til bruk av «higher-order cognitive function». Dette krever et systematisk intellektuelt fagarbeid innenfor alle skolefag.

LK06 er utviklet innenfor en annen tidsånd der en internasjonal og global innramming blir stadig tydeligere. Som nevnt i kapitel 1 stilles det i dag spørsmål om vi beveger oss i retning mot en global læreplanmodell, der den nasjonale utdanningspolitikken underlegges stadig sterkere normative og strukturelle internasjonale rammer. Fra sentrale myndigheters side foregår det mye arbeid knyttet til deltakelse i internasjonale organer og institusjoner, for eksempel Nordisk ministerråd, EU, OECD, UNESCO, Europarådet og FN. Dette arbeidet muliggjør etableringen av et felles sammenligningsgrunnlag mellom nasjoner (jf. St. meld 14 (2008-2009)). Referansepunktet er dermed ikke nasjonen, men å nå de standardene som er etablert gjennom et slikt internasjonalt samarbeid. OECD-studier (slik som PISA, PIRLS og TIMMS) formulerer bestemte rammeverk for utvikling av standarder for å måle elevers kunnskapsnivå.

I slike undersøkelser blir den nasjonale læreplanteksten på mange måter underordnet. Underteksten i mye av det som skrives, både i nyhetsmedier og ekspertnettverk, hevder Sivesind (2010), ser bort fra den formelle læreplanen som et strukturerende middel for reform og fornyelse. Slik sett etableres det et konkurrerende forhold mellom de nasjonale læreplanene og de internasjonale standardene. Et viktig mål på nasjonalt nivå bør imidlertid være å skape en sammenhengende logikk mellom dem.

Handlingsrom i bevegelse: Reforhandling av posisjoner

In any walk of life, the more that control and intervention are orchestrated from the top, the tighter the focus must become in terms of what has to be controlled. The wider the scope of action then the more that trust, decision-making and responsibility must be developed downwards – what is known as the principle of subsidiarity. There are simply never enough resources to permit close control of everything from above (Hargreaves 2009, p. 92).

Som nevnt i innledningen til dette kapitlet vil vi i det følgende drøfte hvordan læreplanens substansielle dimensjon rammes inn av en styringsstruktur som utfordrer arbeidet med implementering av læreplanen. Læreplanens komposisjon og vektlegging angår hvem som til enhver tid er i posisjon og har makt og innflytelse i fastsetting og gjennomføring av læreplanen. LK06 representerer en intensjon om en forskyvning av makt, der de profesjonelle blir gitt relativt stort lokalt handlingsrom, men der redskapene for en samordnet realisering av intensjonene i Kunnskapsløftet, ifølge våre analyser ikke har vært tilstede. Ved siden av et ønske om en styrking av de profesjonelles rolle innebærer reformen en sterkere styring fra skoleeier, noe som forutsetter nye krav til pedagogisk og skolefaglig kompetanse hos skoleeier. Det er i evalueringen blitt stilt kritiske spørsmål til om slike betingelser foreligger i dag (Engelsen 2008a, Dale og Øzerk 2009, Møller mfl. 2009). Uklarheter i styringsstrukturen er temaet nedenfor.

Engelsen (2008a, s. 187) påpeker at LK06 gir blandende signaler. På den ene siden gir læreplanen relativt stort handlingsrom til lokale aktører ved tilsynelatende å være lite styrende mht. valg av konkret innhold og metodiske valg. Slike valg overlates til skoleledere og lærere, men likevel slik at skoleeier forventes å gi mer konkrete rammer for valgene. Det er med andre ord ikke snakk om en fullstendig «lisensiering» til lærerne. På den andre siden ønsker LK06 også å være en klart styrende plan (Engelsen, 2008a, s. 186-187). Engelsen konkluderer med at

Utsagn som i læreplanteorien blir karakterisert som pluralistiske kompromissformuleringer eller harmoni-/konsensusformuleringer (se kap.2) er lette å identifisere. Samtidig ser utdanningsmyndighetene ut til å innta en lett «tilbakelent» rolle. Det blir gitt lite av konkrete retningslinjer og konkret veiledning for implementering av reform og læreplan, man baserer seg på spredning og deling av lokale erfaringer (2008a, s. 189).

Læreplanreformen er som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, en del av en styringsreform som innebærer en intensjon om forskyvning av makt og myndighet fra sentralt nivå, til kommunalt nivå og fra forvaltning til profesjon (jf. Møller mfl. 2009). En slik forskyvning innebærer at det skapes et rom for reforhandling av posisjoner. Dette betyr også at aktører som nødvendigvis ikke har hatt en sentral posisjon i læreplanarbeid, inviteres til å delta.

En forutsetning i St.meld 30 (2003-2004) var å øke det lokale handlingsrommet for å sikre at skolen utviklet seg som en lærende organisasjon. Som våre analyser har vist er det mye som tyder på at vekten på skolen som lærende organisasjon er dempet noe ned i operasjonaliseringen. I henhold til Møller, Aasen og Prøitz (2009) sine analyser ser det også ut til at en hierarkisk styringsform opprettholdes på en rekke felt og at de undersøkte skolene opplever både frihet og tillit på noen områder, og tvang og rapporteringskrav på andre områder. Forfatterne peker på at dette indikerer en ubalanse og en spenning mellom politisk og profesjonell styring.

Denne ubalansen skaper et handlingsrom som ulike aktører forsøker å erobre. Skoleeier er gjennom Kommunenes Sentralforbund (KS) en aktør som er tildelt en tydeligere rolle i reformen. I tillegg ønsker KS gjennom sin agering å spille en mer sentral rolle i gjennomføringen og oppfølgingen av reformen. I evalueringen så langt tyder mye på at skoleeier på den ene siden ikke har tatt det ansvaret den har fått tildelt på en god nok måte, på den andre siden stiller profesjonsorganisasjonene, særlig Utdanningsforbundet, seg skeptisk til den rollen skoleeier er blitt tildelt. Fagforeningen forsøker dermed også å posisjonere seg i dette handlingsrommet, samtidig som Utdanningsforbundet etterspør en sterkere nasjonal styring. På den ene siden gir reformen dermed profesjonen en mulighet til å innta en sterkere lokal posisjon, på den andre siden, ved å gi et større ansvar til skoleeier, kan det synes som om profesjonsorganisasjonen vegrer seg for å ta det rommet som åpner seg og dermed velger å etterspørre en sterkere nasjonal styring. Mens staten tidligere gjennom sin lisensiering kan sies å garantere for profesjonens handlingsrom, har desentraliseringen så å si utfordret denne pakten. Utdanningsforbundets noe anstrengte forhold til KS var blant annet tydelig i talen fra daværende leder i Utdanningsforbundet, Helga Hjetland til landsmøtet i 2009:

For to veker sidan kunne vi lese på KS sine nettsider kva slags arbeidstidsavtale dei ønskjer. Det er styring, binding og kontroll. Eit provoserande utspel. Etter å ha lese

dette har de kanskje – som vi – lurt på kvar desse forhandlingane skal ende. Vi må få KS til å forstå at vårt arbeid handlar om å leie dei kompliserte mellommenneskelege prosessane for læring og utvikling. Ein føresetnad for å lukkast med det, er at det er rom for og respekt for læraren sitt profesjonelle skjønn. Og at det er rom for at leiarar kan ha fokus på det pedagogiske arbeidet (Hjetland 2009, s.6).

Vi har tidligere konkludert med at veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner gir føringer for videreutvikling av den sentralt gitte læreplanen, snarere enn rom for utprøving og eksperimentering. Dette mener vi også illustrerer at termen «skolen som en lærende organisasjon» er lite framme i oppfølgingen av reformen, selv om det som nevnt var svært sentralt i retorikken i stortingsmeldingen. Reformen forutsetter, ifølge Møller (2009), en kunnskapsbasert yrkesutøvelse (se også kap.2). Dette krever at skolens yrkespraksis «knyttes til kunnskapsfronten innenfor både pedagogikk, fagdidaktikk og det enkelte skolefag», skriver Møller (2009, s. 163). En kunnskapsbasert yrkesutøvelse må på den ene siden innebære at det er et handlingsrom for en skjønnsmessig yrkesutøvelse lokalt som hviler på noen mer enn et erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. I stortingsmeldingen understrekes betydningen av at kultur for læring innebærer profesjonell autonomi. Samtidig påpekes behovet for lokal styring og en tydeligere ansvars plassering. Forventingen om skolen som en «lærende organisasjon» kan sies å binde disse to kravene (autonomi og kontroll) sammen. Ved hjelp av den positive termen «lærende organisasjon» tildekkes på et vis det styringsregimet som kan sies å ligge til grunn for reformen (jf. Møller mfl. 2009). Dette plasserer lærerprofesjonen i en annen innramming enn den Stenhouse (1975) hadde som utgangspunkt, og som vi beskrev i kapittel 2 og 3.

Enten læreplanen studeres som en innholdsreform eller en styringsreform, utsettes den for tolkninger og kontekstualiseringer som bidrar til mangetydighet. Dette bidrar igjen til igangsetting av ulike tiltak for å redusere kompleksiteten og derigjennom skape en tilsynelatende klarhet. Utarbeiding av veiledninger kan ses på som et slikt tiltak, men som vi har vist, kan det stilles spørsmål om dette har bidratt til «en nødvendig klarhet». Det kan tyde på at en slik konklusjon også deles av myndighetene slik det kommer til uttrykk i departementets oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet i desember 2010. Våre analyser av lokalt læreplanarbeid viser nettopp uklarheten i styringslinjen.

Et annet forhold som understreker et handlingsrom i bevegelse, er etableringen av flere arenaer for samarbeid der ulike parter trekkes inn. GNIST er eksempel på et slikt samarbeid. GNIST er navnet på en mobilisering rettet mot rekruttering til læreryrket, kompetanseoppbygging for lærere og skoleledere og en ny lærerutdanning. Følgende organisasjoner og institusjoner er med i partnerskapet GNIST: Utdanningsforbundet, KS, LO, NHO, Pedagogstudentene, Studentenes Landsforbund Norsk Lektorlag, Skolenes Landsforbund, Skolelederforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning, og Kunnskapsdepartementet. Utgangspunktet for GNIST, slik det kommer til uttrykk i GNIST sitt programnotat, er en enighet om at det er behov for radikale endringer. Det sies at selv om det er ulike situasjonsbeskrivelser av skolen, er det utpreget politisk enighet om de store linjene og partnerne i den helhetlige læringssatsningen ser et sterkt behov for samarbeid og samordning (Kunnskapsdepartementet 2009).

I notatet finner vi en påstand om et behov for radikale endringer, samt en tydelig endringsvilje hos partene. Det beskrives som en læringssatsning uten at det redegjøres for hva dette innebærer.

I sin innledning til Landsmøtet 2009 understreket nestleder Aahlin betydningen av GNIST og uttalte:

Våren 2009 gikk vi inn i GNIST, et bredt partnerskap som skal satse på lærere og kvalitet i opplæringen. Vi gjorde det fordi vi har tro på samarbeid. Vi gjorde det fordi det er nødvendig med bredt samarbeid for å få til de endringene som trengs i utdanningssystemet. Og vi gjorde det fordi partene er enige om målene. Vi vil samarbeide og vi vil slåss for å nå våre mål. Vi er en ansvarlig og offensiv profesjon (Aahlin 2009, s.6-7).

Så langt er det særlig arbeidet med rekruttering til lærerutdanningen som har stått i fokus, men GNIST er også påtenkt en sentral rolle i kompetanseoppbygging for lærere og skoleledere. Samtidig ligger det i Kunnskapsløftet at det er kommunene som har ansvaret for kompetanseutvikling.

GNIST kan på mange måter ses som et eksempel på en styringsform basert på nettverkskoblinger, snarere enn en klar hierarkisk statlig styring. En slik styringsform utfordrer på mange måter de etablerte posisjonene partene har inntatt i tidligere

læreplanreformer, ved at partene tildeles «nye stoler» rundt bordet. Dette skaper en viss usikkerhet og setter handlingsrommet i bevegelse. Dynamikken som utspiller seg innenfor denne bevegeligheten kan understøtte et læreplanmessig regimeskifte, men det kan også virke konserverende i den forstand at det er argumentene som best støtter opp om den tradisjonelle læreplandiskursen som vinner fram.

Læreplandokumentenes framstillingsform

Et siste poeng som vi vil trekke fram, gjelder selve framstillingen av læreplanen. Vi mener at dette også er et viktig moment i analyser av en læreplans styringskraft. Mens L97 ble materialisert gjennom en påkostet innbundet, ferdigstilt og enhetlig tekst, ser presentasjonene knyttet til LK06 helt annerledes ut. Presentasjonen er ikke knyttet til en bok, men til et nettsted, Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Databasen for læreplaner i Utdanningsdirektoratet er betegnet GREP, med en undertekst om «levende læreplaner». Som det framgår omfatter det over 400 læreplaner og det forventes at disse kan bli justert etter hvert som de blir tatt i bruk. Utdanningsdirektoratet vurderer derfor en elektronisk versjon av læreplanverket i GREP som den mest effektive og hensiktsmessige måten å gjøre gjeldende læreplaner tilgjengelig på.

Samtidig vil vi understreke at Læreplanen er en forskrift, noe som betyr at dersom det skal gjøres endringer i læreplanverket, må man følge forvaltningslovens bestemmelser om utredningsplikt, forhåndsvarsling, uttalelser fra interesserte, formkrav og kunngjøring.

Gjennom betegnelsen «levende læreplaner» kan det gis inntrykk av noe foreløpig eller midlertidig ved læreplanarbeidet. Det midlertidige er også eksemplifisert i kapittel 4 der det framkommer at ulike versjoner av veiledningene eksisterer samtidig. Betegnelsen «levende læreplaner» inviterer også til en forståelse der læreplanarbeidets grenser er bevegelige. Dette kan igjen ses som en del av en ny styringsform der nye ideer og aktiviteter knyttet til skole- og lærerarbeid stadig produseres i ulike samarbeidskonstellasjoner. Dette påpekes av Tidsbruksutvalget (2009) som viser at ved utgangen av 2009 hadde Kunnskapsdepartementet sju handlingsplaner og strategier, samt at de deltok med til sammen 16 handlingsplaner og 10

strategier under andre departements arbeidsområder. Utvalget konkluderer med at dette resulterer i mye unødvendig bruk av rektors tid og anbefaler at nasjonal myndigheter må nøyere vurdere konsekvensene for tidsbruken i skolen ved innføring av handlingsplaner og strategier (Tidsbruksutvalget 2009, s. 42). Det er også et annet aspekt ved handlingsplaner og som kan knyttes til vårt anliggende, nemlig deres mulighet til å forstørre enkelttemaer på bekostning av de føringene som ligger i læreplanverket. Dette kan føre til at læreplanreformens legitimerende kraft svekkes til fordel for mer ad hoc-baserte prosjekter fremmet av ulike interessegrupper.

«God informasjonsflyt» ses på som en forutsetning for implementering av reformen. Vi mener det er gode grunner til å stille spørsmål om hvorvidt de informasjonskanalene som er valgt med tanke på læreplanarbeidet virker godt nok for å understreke at en læreplan er et sanksjonert dokument som er ment å tydelig ramme inn arbeidet. Siden generell del fra L97 videreføres, blir ikke L97-boken skiftet ut. Med andre ord, det sterke retoriske og symbolske grep som ble gjort med utformingen av L97 kan vise seg å ha en institusjonaliserende kraft som opprettholdes, da det den er ment å bli erstattet med er uklart formidlet og preget av en viss midlertidighet.

Avsluttende kommentar

Et gjennomgående tema i våre analyser har vært knyttet til læreplanens historiske, samfunnsmessige og kunnskapsmessige innramming. Vi har argumentert for at LK06 som læreplanreform representerer en kontinuitet fra tidligere planer. Ikke minst har vi vist betydningen av skolefagenes posisjon. Vi har også vist hvordan læreplanen åpner opp for tolkningsmuligheter som muliggjør kontinuitet så vel som forandring.

Som vi har argumentert med tidligere, har skolefagene spilt en avgjørende rolle i læreplanhistorien. Skolefagene er med andre ord skapt innenfor rammen av læreplaner, der dannelsen er det overordnede formålet. Det er dette skolefaglige innholdet Sivesind (2010) mener vil utfordres med PISA. Man kan muligens si, fortsetter hun, at PISA starter i en helt annen ende for å definere skolefaglig kunnskap, enn det en tradisjonell læreplan gjør når ideer

og betingelser forutbestemmes. Hovedsaken for PISA er ikke et lands utdanningsbetingelser, reformenes innhold eller skolen som sådan, men målte resultater. PISA velger med andre ord et annet utsiktspunkt for å beskrive innhold og dannelse enn det som er tilfellet med klassiske og moderne læreplaner, hevder Sivesind. Sivesinds konklusjon tydeliggjør at læreplanen som genre og de internasjonale testene opptrer i utakt.

Referanser

- Arfwedson, G. & G. Arfwedson (1995): *Didaktikk för lärare. Didactica I*. HLS Förlag. Stockholm.
- Arfwedson, G. (1986): *School Codes and Teachers Work Contexts*. CWK Gellerup. Stockholm.
- Bachmann, K. (2005): *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Dr. Polit. avhandling, NTNU: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.
- Bakken, J. (1971): *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Universitet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bakken, J. (1973): Pedagogisk materialisme og pedagogisk formalisme i norsk folkeskole i vårt århundre. I Befring, E. m. fl. (red.), 145 – 180.
- Barrow, R. (1984): *Giving Teaching back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Wheatsheaf Books. Sussex
- Befring, E. m. fl. (1973), red.: *Pedagogisk periferi – noen sentrale problemer*. Gyldendal. Oslo.
- Ben-Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. State University of New York Press. Albany
- Berg, G. (1995) *Skolekultur – nyckeln til skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Bjørndal, B. & S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug. Oslo
- Bjørnsrud, H. (1993): *M87 – mange erfaringer rikere. Prosjekt: Læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Avhandling til Dr. polit.-graden
- Bjørnsrud, H. (2006): Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 6, 470 – 482
- Black, P. & D. William (1998a): *Inside the Black Box – Raising Standards through Classroom Assessment*. School of Education, King's College. London
- Black, P. & D. Williams (1998b): *Working inside the Black Box – Assessment for Learning in the Classroom*. School of Education, King's College. London
- Bourdieu, P. og Wacquant, L.J.D. (1995): *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (Omsett og med tillegg ved Bjørn Nic. Kvalsvik), Samlaget, Oslo.
- Briseid, L. G. (2009): Skoledebatten på 1950-tallet. Fortsatt aktuell? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93, 5 II, 401 - 414
- Bull-Njaa, T. (1978), red.: *Undervisningsteknologi på godt og vondt*. Tanum/ Norsk Produktivitetsinstitutt. Oslo
- Carr, W. & S. Kemmis (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. The Falmer Press. London
- Czarniawska, B. (2008) How to misuse institutions and get away with it: some reflections on institutional theory(ies), in R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Eds) *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (Los Angeles, SAGE), pp. 770–782.
- Dale, Erling Lars (1972): *Pedagogikk og samfunnsforandring. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Gyldendal. Oslo.

- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Dale, E. L. (2008a): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Dale, E. L. (2008b): *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Dale, E. L. (2009), red.: *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo
- Dale, E. L. (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget. Oslo
- Dale, E. L. & J. I. Wærnes (2003): *Nytt læreplanverk for grunnsopplæringen. Mål, realisering og vurdering*. Læringssenteret. Publikasjon 8. Oslo
- Dale, E. L. & K. Øzerk (2009): *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet. Delrapport 2
- Dale, Aa. (1973): Læreplanarbeid – en pedagogisk, politisk eller byråkratisk prosess? Hvem er med? Hvem mangler? I Befring, E. m. fl. (red.), 182 – 204, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Darling-Hammond, Linda (1997): *The right to learn*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, Linda (2010): *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, John (2007): *Democracy and Education*. Middlesex: Echo Library
- Dokka, H. J. (1981): *Reformarbeidet i norsk skole*. NKS-forlaget. Oslo
- Dokka, H. J. (1988): *En skole gjennom 250 år: Den norske allmennskolen, folkeskolen, grunnskolen 1739 – 1989*. Oslo, NKS-forlaget
- Dokka, H. J. (1967): *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Universitetsforlaget. Bergen
- Eckhoff, N. (2001): *Einskapsskolens historie i Norge*. Det Norske Samlaget. Oslo
- Education: towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (4), 445-461
- Elstad, E. & K. Sivesind (2010): *PISA – sannheten om skolen?* Universitetsforlaget. Oslo
- Engelsen, B. B. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Engelsen, B. U & B. Karseth (2007): Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 5, 404 - 415
- Engelsen, B. U. (1989): «Giving Teaching back to Teachers» – et idégrunnlag for lokalt læreplanarbeid? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 72, 5, 322 – 336
- Engelsen, B. U. (1995): Læreplananalyse og analytisk kompetanse. *Nordisk Pedagogik*, 13, 1, 2 - 10
- Engelsen, B. U. (1997): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor. Revidert mot L97*. Ad Notam Gyldendal. Oslo (3. utg.)
- Engelsen, B. U. (1998): Didaktisk relasjonstenkning – et 20 års jubileum. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81, 4/5, 244 - 251
- Engelsen, B. U. (2000): *Slik begynte det . . . Didaktikk på norsk mot år 2000. Del I*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Rapport nr. 3 («Gulserien»).

- Engelsen, B. U. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor. Revidert mot L06: Læreplan for Kunnskapsløftet*. (Gyldendal Akademisk. Oslo (Tidligere utgaver: 1990, 1994, 1997, 2002)
- Engelsen, B. U. (2008a): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. – Forskningsgruppen læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK, Rapport nr. 1. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet.
- Engelsen, B. U. (2008b): Kunnskapsløftet og skoleeierne. *Bedre skole*, 4, 42 – 45
- Engelsen, B. U. (2009): Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (red.): *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 62 – 115
- Engelsen, B. U. (2010): Lærer – kjenn ditt læreplanfag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, 1, 41 - 52
- Englund, T. (1997): Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.) *Didaktik : teori, refleksjon och praktik*. Studentlitteratur, Lund, s. 120-145.
- Ensor, P. 2003. The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: some epistemological issues, *Journal of Education and Work*, vol.16, no 3, pp.325-346.
- Forsøksplanen (1960): *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Forsøk og reform i skolen. Nr. 7. Aschehoug.
- Goodson, I. (1988) *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. (1997): *The Changing Curriculum : Studies in Social Construction*. Oslo. P. Lang, New York.
- Goodson, I. (2007): Socio-historical Processes of Curriculum Change. I Aaron Benavot og Cecilia Braslavsky (red.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Hong Kong: Springer, pp. 211-220
- Goodson, I. og Hargreaves, A. (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, no. 3, pp. 3-41.
- Grunnskolerådet (1984): *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen Revidert utgave. Generell del. Med foreløpig innstilling om arbeidet og notat om skolen og samfunnsutviklingen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Grunnskolerådet (1985): *Forslag til revidert mønsterplan for grunnskolen*. 1. aug.
- Grunnskolerådet (1986): *Lokalt læreplanarbeid. Veiledningshefte til revidert mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1985*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Grunnskolerådet (1987): *Veiledning til mønsterplan og grunnskolen 1987. Veiledende årsplaner*. Norsk. Universitetsforlaget. Oslo.
- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget. Oslo
- Gundem, B. B. (1993a): *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Gundem, B. B. (1993b): Rise, development and changing conceptions of curriculum administration and curriculum guidelines in Norway: The national-local dilemma. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 3, 251 - 266
- Gundem, B. B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget. Oslo (Tidligere utgaver: 1983, 1987, 1991)
- Gundem, B. B. (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget. Bergen
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns* Band 2. Frankfurt:

Suhrkamp

- Haft, H. & Hopmann, S. (1989): State-run Curriculum Development in the Federal Republic of Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2): 185-190.
- Haft, H. & Hopmann, S. (eds.). (1990): *Case Studies in Curriculum Administration History*. New York: Falmer Press.
- Handal, G. (1973): Læremidlenes funksjon i undervisningen. I Handal, G., L.-G. Holmström & O. B. Thomsen (red.), 275 – 302
- Handal, G., L.-G. Holmström & O. B. Thomsen (1973), red.: *Universitetsundervisning. Problem, empiri, teori*. Studentlitteratur. Stockholm
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Hargreaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Hargreaves, A. 2009. A decade of educational change and a defining moment of opportunity – an introduction. *Journal of Educational Change* 10: 89-100.
- Hiim, H. & E. Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget. Oslo
- Hiim, H. & E. Hippe (2008): *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Hjetland, H (2009): Opningstale på landsmøtet i Utdanningsforbundet 2. november 2009 <http://www.utdanningsforbundet.no/no/Subsites/LM-2009/Nyheter/Offensiv-Hjetland-apnet/>
- Hopmann, S (2007): Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6:109-124.
- Hopmann, S. (1991a): Retracing Curriculum History: The Multiple Realities of Curriculum Making. I B. B. Gundem, B. U. Engelsen & B. Karseth (eds.), *Curriculum Work and Curriculum Content. Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives*, 2nd ed., pp. 49-68. Rapport Nr. 5 Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.
- Hopmann, S. (1991b): Current Structures of Curriculum Making and Their Impact on Content. I B. B. Gundem, B. U. Engelsen & B. Karseth (eds.), *Curriculum Work and Curriculum Content. Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives*, 2nd ed., pp. 158-180. Rapport Nr. 5 Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- Hovdenak, S. S. (2000): *90-tallsreformene. Et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal Akademisk. Oslo
- Hovdenak, S. S. & O. Erstad (2010), red.: *Kunnskap i skolen*. Tapir akademisk forlag. Trondheim
- Husby, A. (1999): *Fra «Arbeidsmåten er pensum» til obligatorisk prosjektarbeid. Begrunnelser for prosjektarbeid og beslektede arbeidsmåter i læreplanene fra 1939 til 1997*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave til cand. polit.
- Høgmo, A., K. J. Solstad & t. Tiller (1981): *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Universitetet i Tromsø. Institutt for samfunnsvitenskap.
- Imsen, G. (2002): L97 den siste nasjonale læreplanen? *Pedagogisk profil – et studenttidsskrift fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo*. (Temanummer om «læreplan 2008»), 1, 6 – 8
- Imsen, G. (2004), red.: *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Universitetsforlaget. Oslo. («Grunnskolen etter Reform 97»)

- Jarvis, Peter (2007): *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
- Jessop, R. (2008): A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. I B. Jessop, N. Fairclough og R. Wodak (red.). *Education and the Knowledge-based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 13-39.
- Karseth, B og Sivesind, K (2009a): Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E.L Dale (red.): *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo, s. 23-61.
- Karseth, B og Sivesind, K (2009b). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*, nr. 1, s.50-53.
- Karseth, B og Sivesind, K (2010): Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, vol. 45, no. 1, s. 103-120.
- Klette, K. (1994): *Skolekultur og endringsstrategier. Utviklingsarbeid ved Fjell skole – en nærstudie*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Avhandling til Dr. polit. graden
- Klette, K. (2004), red.: *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk skole*. Universitetsforlaget. Oslo («Grunnskolen etter Reform 97»).
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Universitetsforlaget. Oslo
- Kunzli, R. (1998): The Common Frame and the Places of Didaktik. I: Bjørg B. Gundem og Stefan Hopmann, red., *Didaktik and/or Curriculum*, s. 29 - 45. New York: Peter Lang.
- Künzli, R. (2000): German didactic: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I Westbury, I., S. Hopmann & K. Riquarts (red.), 41 - 54
- L60: Se Forsøksplanen (1960)
- L93: *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Langfeldt, G. (2008): *Ansvar og kvalitet*, Cappelen. Oslo
- LK06: *Læreplan for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet
- Lundgren, U. P. (1972): *Frame Factors and the Teaching process. A Contribution to Curriculum Theory and the Teaching Process*. Almquist & Wiksell. Oslo
- Lundgren, U. P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Publica. Stockholm
- Lundgren, U. P. (1984): «Ramfaktorteoriens» historia. *Skeptron* 1, i Broady, d. & U. P. Lundgren (red.): *Texter om läroplansteori och kulturreproduktion*. Tema: Rätten att tala. Symposion, Stockholm, 69 - 91
- M74: *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*. Aschehoug. Oslo
- M85: *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985*. Aschehoug. Oslo
- M87: *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Aschehoug. Oslo
- Mcneaney, E. H. & Meyer, J. W (2000) The content of the curriculum: an institutional perspective, in: M.T. Hallinan (Ed) *Handbook of the Sociology of Education* NewYork: Kluwer Academic.
- Meyer, J.W. (2000) Globalization: Sources and Effects on National States and Societies, *International Sociology*, 15, pp. 233–248.
- Meyer, J. W (2007): World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual. I

- Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Comparative Education Research Centre. Springer. Hong Kong
- Monsen, L. (1978): *Kunnskapssosiologi og skoleutvikling*. Universitetsforlaget. Oslo
- Monsen, L. (1980): Undervisningsinnholdet: Et kunnskapssosiologisk perspektiv. I T. Ålvik (red.) *Om undervisning – aktuelle synspunkter og problemer*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 173 – 189.
- Moore, R (2000): For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education – reconstruction of the curriculum debate. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 17-36.
- Moore, R. (2004): *Education and Society: issues and explanations in the sociology of education*, Cambridge: Polity.
- Moore, R. and Young, M. (2001) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education??
- Muller, J. (2000): *Reclaiming Knowledge*. Routledge Falmer. London
- Møller J., Prøitz, T. og Asen, P. (2009): Samspillet mellom styrings- og forvaltningsnivåene. I Møller J., Prøitz, T. og Asen, P. (red.): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP rapport 42/2009, s. 177-184.
- Møller J., Prøitz, T. og Asen, P. (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP rapport 42/2009. ?? Samme som over??
- Møller, J. (2009): Fagforeningene og KS som aktører i implementeringen av Kunnskapsløftet. I Møller J., Prøitz, T. og Asen, P.(red.): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP rapport 42/2009, s. 163-174.
- Møller, J. og Aasen, P. (2009): Faglig kontekst og analytiske perspektiver. I Møller J., Prøitz, T. og Asen, P.(red.) : *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. NIFU STEP rapport 42/2009, s. 45-58.
- N39: *Normalplanen for folkeskolen av 1939*. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). Oslo (Normalplanen ble publisert i to varianter – en for byfolkeskolen og en for landsfolkeskolen.)
- Nespor, J. (2002): Networks and Context of Reform. *Journal of Educational Change*, vol. 3, no. 3-4, pp. 365-382.
- Norsklæreren*, 1 (2009): Veiledning til norskplanen i LK06 (leder v/ Chr. Bjerke), 4
- NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse*.
- NOU 2003: 16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OECD (1988): *Reviews of National Policies for Education in Norway*. OECD. Paris.
- OECD (2005): *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD. Paris.
- Oppdragsbrev (2008) Utarbeide veiledninger til læreplaner for fag som også inkluderer hvordan tilpasset opplæring kan realiseres, datert 17/11.2008. Kunnskapsdepartementet.
- Oppdragsbrev (2010) Utarbeiding av rammeverk for grunnleggende ferdigheter og revidering av læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk. Datert 06.12.2010. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven (2009) Kunnskapsdepartementet.

- Parsons, T. og Shils, E. (1951): *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rebell, Michael A. and Wolff, Jessica R. (2008): *Moving every child ahead*. Teacher's College. New York
- Reid, W.A (1999): *Curriculum as Institution and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reisby, K. (1972): *Formulering af undervisningsmål. Hvorfor. Hvordan*. Gyldendal. København
- RVO (1987): *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner i den videregående skole*. Rådet for videregående opplæring
- RVO (1991): Ny fagplanlest. Forslag fra den interne faggruppen. Saksdokument RVO 92.91, møte RVO 6/91. Rådet for videregående opplæring
- Sandberg, N. & Aasen., P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. UiO, ILS, NIFU og NIFU-STEP, Delrapport 1
- Schwab, J. J (1978): *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays*, University of Chicago Press. Chicago.
- Schwab, J. J. (1978): The practical: A language for curriculum; the practical arts of eclectic; the practical translation into curriculum. I Westbury, I. & N. J. Wilkof (red.), 278 – 383.
- Schwab, J. J. (1983): The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry* Vol. 13 (3), pp. 239-265.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. I Tyler, R. W, R. M. Gagné & M. Scriven, pp. 39 – 83.
- Sivesind, K. (2008): *Reformulating Reform: Curriculum History Revisited*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Avhandling for graden Dr. Philos.
- Sivesind, K. (2010): PISA i Arkimedes' ånd: om vurderingers oppdrift i utdanningssystemet. I E. Elstad og K. Sivesind: *PISA* Oslo: Universitetsforlaget, under utgivelse.
- Sivesind, K. og Bachmann, K. (2008): Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red): *Ansvarlighet i skolen*. Cappelen. Oslo
- Skarpenes, N. (1990): *Fagplanarbeid i den videregående skolen: Et teoretisk og empirisk studium av kommunikasjonen mellom Rådet for videregående opplæring og 3 fagplangrupper*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave
- Skarpenes, O. (2004): *Kunnskapens legitimering: en studie av to reformer og tre fag i videregående skole*, Avhandling for Dr.polit-graden. Sosiologisk institutt Universitetet i Bergen.
- Skolenettet 2011. Veiledning i læreplan for samfunnsfag, norsk og matematikk, lest februar 2011, jfr tekstmateriale i kap. 4.
- Skaalvik, E. (1977): *Læremidler og undervisningsformer. Psykologisk grunnlag for og metodisk bruk av AV-midler*. Universitetsforlaget. Oslo
- Solstad, K. J. & T. O. Engen (2004), red.: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Universitetsforlaget. Oslo («Grunnskolen etter Reform 97»)
- Solstad, K. J. (1978): *Riksskole i utkantstrøk*. Universitetsforlaget. Oslo
- Solstad, K. J. (2004): Generell kunnskap gjennom lokal læring – gir L97 svaret? I Solstad, K. J. & t. O. Engen (red.), s. 60 - 88
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann. London

- Stehr, N. (2005): «Knowledge societies», i *Society and knowledge*. New Brunswick and London: Transaction Publishers
- Stortingsmelding nr. 14 (2008 – 2009): *Internasjonalisering av utdanning*. Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007): . . . og ingen sto igjen og hang. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strømnes, M. (1971): *Ein kritisk læreplananalyse. Vurdering av framlegget til Normalplan for grunnskolen*. Lærerstudentenes forlag. Oslo
- Strømnes, Å. L. & N. Søvik (1987), red.: *Teachers Thinking – Perspectives and Research*. Tapir. Trondheim
- Svingby, G (1979): *Från läroplanspoesi till klassrums verklighet*. Liber. Malmö
- Svingby, G. (1978): *Läroplan som styrmedel för svensk obligatorisk skole. Teoretisk analys och ett empirisk bidrag*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 26
- Taba, H. (1962): *Curriculum Development. Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World. New York
- Telhaug, A. O. (1992): Norsk og internasjonal skoleutvikling. Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Telhaug, A. O. (1997): Utdanningsreformene. Oversikt og analyse. Didakta Norsk Forlag. Oslo
- Telhaug, A. O. m. fl. (1999): Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945 – 2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer. Cappelen Akademisk. Oslo
- Telhaug, A. O., Aasen, P. & Mediaas, O. A. (2004): From Collectivism to Individualism? Education as Nation Building in a Scandinavian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, April 48, pp. 141-158.
- Thomas, S. (2002): Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Queensland school curriculum. *Journal of Educational Policy*. 17, (2), pp. 187-198.
- Tidsbrukutvalget (2009): Rapport fra tidsbrukutvalget 15. Desember 2009. Kunnskapsdepartementet.
- Tiller, T. (1990): Kenguruskolen – det store spranget. Vurdering basert på tillit. Gyldendal. Oslo
- Tyack, D. og Tobin, W. (1994): The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* vol. 31, nr. 3, pp. 453-479.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press. Chicago
- Tyler, R. W., R. M. Gagné & M. Scriven (1967): *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Rand. Chicago University of Chicago Press.
- Utdanning* (2008): Kunnskapsløftet: Lærere i villrede. Nr. 17, 28.09.08, 12 – 17
- Utdanningsdirektoratet (2004): *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. (Basert på St.meld. nr. 30 (2003 – 2004): *Kultur for læring*. Inst. S. nr. 268: Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om *Kultur for læring* og Stortingets behandling 17.06.04)

- Utdanningsdirektoratet (2005): Høringen på forslag til nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag for grunnskole og videregående opplæring. Direktoratets anbefalinger og oppsummeringer, Sluttrapporter pulje
http://www.skolenettet.no/laereplaner/login_lp.aspx?id=18092&epslanguage=NO
- Utdanningsforbundet (2005): Høring – Forslag til læreplaner for Kunnskapsløftet. 2.5.2008
<http://www.utdanningsforbundet.no/no/Aktuelt/Horingsuttalelser/2005/Forslag-til-lareplaner-for-Kunnskapsloftet---pulje-1/>
- Vuderingsveiledning matematikk 2009, 10 årstrinn. Utdanningsdirektoratet
- Vuderingsveiledning historie og filosofi (2009) Utdanningsdirektoratet
- Vuderingsveiledning matematikk 2010, 10 årstrinn Utdanningsdirektoratet
- Vurderingsveiledning Norsk, hovedmål og sidemål 2010. Utdanningsdirektoratet
- Westbury, I. & N. J. Wilkoff (1978), red.: *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays of Joseph J. Schwab*. University of Chicago Press. Chicago
- Westbury, I. (2003): Evaluating a National Curriculum Reform. In P. Haug and T. A. Schwandt (eds): *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Perspectives*. (Connecticut: Information Age Publishing), pp. 189-207.
- Westbury, I., S. Hopmann & K. Riquarts (2000), red.: *Teaching as a Reflective Practice. The German Didactic Tradition*. Lawrance Erlbaum. Mahwah, New Jersey
- Wheeler, D. K. (1967): *Curriculum Process*. University of London Press (ULP). London
- Young, M. (1971), red.: *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Collier-MacMillan. London
- Young, M (2005): National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries. *InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability*, Skills Working Paper No. 22, Publications of the International Labour Office, www.ilo.org/publns
- Young, M. (2008): Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education, London, Routledge.
- Young, M & Muller, J (2010): Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45, no. 1, pp. 11-27.
- Ødegaard, S. (1976): *Hva er undervisningsteknologi? Deskripsjon og analyse*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave
- Aahlin, P. 2009: Innledning. Morgendagens barnehage og skole. Utdanningsforbundets landsmøte 2009 <http://www.utdanningsforbundet.no/no/Subsites/LM-2009/Flere-saker/Se-Pers-innledning/>
- Ålvik, T. (1980), red.: *Om undervisning – aktuelle synspunkter og problemer*. Universitetsforlaget. Oslo

Nettkilder

- http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125;
 utskriftsdato: 28.02.07
- http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154;
 utskriftsdato: 30.01.07
- http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2243;
 utskriftsdato 30.01.07
- http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125;
 utskriftsdato: 01.04.09

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkels.aspx?id=3729;
utskriftsdato: 01.04.09

http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Veiledninger-til-lareplaner-i-Kunnskapsloftet-/ ;
utskriftsdato: 18.06.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58425>;
utskriftsdato: 18.06.09

http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Veiledninger-til-lareplaner-i-Kunnskapsloftet-/,
utskriftsdato: 18.06.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58439>;
utskriftsdato: 18.06.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58428>;
utskriftsdato: 18.06.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58436>;
utskriftsdato: 18.06.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58452>;
utskriftsdato: 18.06.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59674>;
utskriftsdato: 17.08.09

<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59679>;
utskriftsdato: 17.08.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59678>;
utskriftsdato: 17.08.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59677>;
utskriftsdato: 31.08.09

<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59676>;
utskriftsdato: 17.08.09

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59829>
utskriftsdato: 31.08.09