

Forstår vi læreplanen?

Svein-Erik Andreassen

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – Mai 2016



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Forstår vi læreplanen?

Svein-Erik Andreassen

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – Mai 2016



Forsidebilde: Torkeldalen, Kattfjordeidet, Kvaløya (foto av Svein-Erik Andreassen).

Sammendrag

Målsetningen med avhandlingen er å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres.

Litteraturgjennomgang av forskningsrapporter viser at det er inkonsistens mellom kompetansemålene i LK06 og lokale læreplaner. *Tekstanalyse* av politiske utredninger, nasjonal læreplan og veiledningsmaterieell viser at nasjonale myndigheter er implisitte i hva som er intensjonene med kompetansemål i LK06. *Feltarbeid* i en skoles lokale læreplanarbeid, og senere imaginerende forskning, har vært nødvendig som supplement til tekstanalyse. I feltarbeidet har lærere og rektor vært samtalepartnere i arbeidet med å oppnå innsikt og forståelse for didaktiske paradokser, dilemmaer og muligheter i LK06. Det har vært sentralt å utlede trekk ved LK06 som kompetansebasert læreplan til forskjell fra tradisjonelt innholdsorienterte læreplaner, som f. eks L97. Forskjellen kan forklares slik: I tidligere læreplaner har fokus ofte vært å "kunne om noe". I LK06 er fokus å "kunne gjøre noe". Dette kan også forklares som en overgang fra kunnskapsmål til kompetansemål.

Gjennom litteraturgjennomgangen framkommer forklaringer på nevnte inkonsistens mellom LK06 og skolenes lokale læreplaner: a) Manglende veiledning av lokale aktører, b) mangelfull konsistens mellom kompetansemålenes utforming og Kunnskapsløftets intensjoner og c) mangelfullt fagspråk om læreplanutvikling. Gjennom tekstanalyse og feltarbeid utledes fire supplerende forklaringer: 1) At Blooms taksonomi reiser over skole-Norge som en motebølge, og anvendes noe ukritisk lokalt. 2) At lokale aktører, rasjonelt begrunnet, integrerer ytre faktorer (skoleeiers ambisjoner, foresattes forventninger og nasjonale prøver) i forståelsen av læreplanbegrepet, og dermed innsnevrer frirommet i LK06. 3) At lærere oppfatter at frirommet i LK06 har samme intensjon som i M87 – altså lokalt *geografisk* innhold. Dette kan for enkelte elever komme på bekostning av *individuell* tilpasset innhold, og dermed på bekostning av kompetanseoppnåelse. 4) At lærere er preget av den innholdsorienterte læreplantradisjonen i Norge.

Avhandlingens resultat er 21 prinsipper for lokalt læreplanarbeid med LK06. Prinsippenes formål er å bidra til a) analyse av kompetansemål i LK06, b) analyse av didaktiske valg lokalt og c) kommunikasjon mellom aktører i skolen om læringsarbeidet.

Førord

Først vil jeg takke veiledere Torbjørn Lund og Tom Tiller for å nedlagt mye arbeid med innspill og forslag.

Torbjørn har gitt utallige verdifulle innspill til struktur og innhold. Der jeg selv ikke har fått øye på brudd i resonnementskjeder, har Torbjørn fanget dem opp og kommet med forslag. Selv om jeg har vært fornøyd har Torbjørn alltid funnet noe som kan formuleres eller forklares bedre. De mange spørsmål Torbjørn har stilt meg om hva jeg ønsker å få fram, har vært avgjørende for hvordan jeg har utviklet teksten.

Tom har vist stor entusiasme for mine ideer, og med det inspirert meg til å tenke både kreativt og systematisk. Han har kommet med mange forslag som har løst opp i tekstflokker, både de flokene jeg selv har oppdaget og de jeg ikke har vært oppmerksomme på før Tom har vist dem i sine verbale forstørrelsesglass. Toms dype innspill, som har vært både presise og frigjørende på samme tid, har vært avgjørende for utvikling av studiens design.

Det har for meg vært et svært utbytterikt teamarbeid mellom oss tre – interessant og artig, og Torbjørn og Tom har hver sin store del i denne avhandlingen.

Rita Tiller takkes for korrekturlesing og meget nyttige innspill til tekstarbeidet. Frøydis Frantzen takkes for transkribering. Takk også til instituttleder ved ILP, Odd Arne Thunberg, for god tilrettelegging i forskningsarbeidet. Kollegaer ved ILP takkes for et morsomt miljø med læringstrykk, og studenter takkes for lærerike spørsmål og innspill.

Daglig leder ved NTG Sture Grønli takkes for å i 2009 ha vist interesse og entusiasme for ideen til forskningsprosjektet. Han har gjennom hele feltarbeidet vært tilgjengelig som informant, og lagt til rette for samtaler med lærere og tilgang til lokale læreplaner. I tillegg har Sture, sammen med lærere 2009–2011, bidratt med konstruktive innspill til mine refleksjoner om læreplanarbeid – som i et godt forskende partnerskap.

Tidligere kollega Arne Jørgensen ved Tjeldsund ungdomsskole takkes for å i 1990 ha invitert meg som ufaglært lærer med på et stort pedagogisk utviklingsarbeid om andre

verdenskrig. Interessen for lokalt læreplanarbeid kom med det. Interessen fortsatte i lærerutdanningen med dyktige lærere som Sylvi Hovdenak og Stein Ytreberg. Takk også til veileder på hovedfag, Vidar Vambheim, for interessante og lærerike samtaler om pedagogikk.

Russ 88 Heggen vgs. takkes for tidløst studiemiljø. Kollokviepartnere og studievenner i kull 1991–1993 TLH takkes for et fantastisk fellesskap. Lesesalsgjengen på hovedfag 1995–1998 takkes for læringstrykk og skøy.

Fotballtrener for Medkilas juniorlag 1988, Roy Sverre Amundsen, takkes for å ha lært meg å arbeide systematisk og strategisk.

Onkel Harald Aspenes takkes for utallige gode råd gjennom skolegang og studier, og for håndsrekninger i digitale muligheter og utfordringer.

Mamma Lisa Aspenes og pappa Per-Helge Andreassen takkes for engasjement og for synspunkter om skolehistorie og læring, som har gitt meg mange ideer. Takk også for oppvekst i et miljø som har inspirert til kreativitet; ved fjell og innsjøer, og ved hav og skog.

Parts of the thesis are written at the Irish pub Durty Nelly, Gran Canaria, Puerto Rico. Thanks to my friends; Bianca Duduia, Mariann Zajácz, Kerrie Obrien, Jonatan Aleman, NormaJean Bracken, Ivett Zajácz, Anca Simona, Regina Mark, Andrea Vidal Diaz, Audrey Dubreil, John Truesdale & Fiona Fagan, for having allowed me to use the pub for writing, in a comfortable and creative environment. I wrote the title of this thesis, "Do we understand curriculums?", during one of Fiona and John's concerts.

Tromsø 4. mai 2016
Svein-Erik Andreassen

INNHold

Sammendrag

Forord

Prolog

1

Kapittel 1 INTRODUKSJON

5

1.1 Tema

5

1.2 Forskningsspørsmål

6

1.3 Valg av forskningsstrategier og metoder

7

1.4 Avhandlingens oppbygning

8

DEL 1

TEORI

11

Kapittel 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ LOKALT LÆREPLANARBEID

15

2.1 Læreplanteori

15

2.1.1 Læreplan vs. curriculum

16

2.1.2 Læreplannivåer

16

2.1.3 Læreplanens funksjoner

18

2.1.4 Eksempler på ulike typer læreplaner

19

2.1.5 Innsikt fra teoriperspektivet læreplanteori

20

2.2 Læreplanreform

21

2.2.1 Utdanningsreform og læreplanreform

21

2.2.2 Reformprosess

22

2.2.3 Læreplanreformer med ulik grad av lærerinvolvering

23

2.2.4 Sentralisering/desentralisering av makt over skolens innhold

24

2.2.5 Innsikt fra teoriperspektivet læreplanreform

25

2.3 Læreplan møter lærer

26

2.3.1 Lærerens tre kompetanseområder – K1, K2 og K3

27

2.3.2 Didaktisk rasjonalitet

27

2.3.3 Gjennomføring av undervisning (K1)

29

2.3.4 Utvikling undervisningsprogrammer / lokalt læreplanarbeid (K2)

30

2.3.5 Kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori (K3)

32

2.4.6 Innsikt fra teoriperspektivet lærer møter læreplan

34

2.4 Læreplanforskning	35
2.4.1 <i>Lojalitetsforskning – konkretisering av læreplanen</i>	36
2.4.2 <i>Kritisk problematiserende bør-forskning</i>	37
2.4.3 <i>Kritisk problematiserende er-forskning</i>	37
2.4.4 <i>To hovedtyper av læreplanforskning</i>	38
2.4.5 <i>Innsikt fra teoriperspektivet om læreplanforskning</i>	39
2.5 Perspektiver framover	40
Kapittel 3 TEORETISKE BEGREPER SOM ANALYSEREDSKAPER	43
3.1 Tylers rasjonale	43
3.1.1 <i>Tylers rasjonale som reaksjon på samtidskontekst</i>	43
3.1.2 <i>Teoretiske begreper fra Tyler</i>	45
3.1.3 <i>Tylers rasjonale i LK06 og i denne avhandlingen</i>	47
3.2 Bernsteins kodeteori	48
3.2.1 <i>Bernsteins kodeteori som reaksjon på samtidskontekst</i>	48
3.2.2 <i>Teoretiske begreper fra Bernstein</i>	48
3.2.3 <i>Bernsteins kodeteori i LK06 og i denne avhandlingen</i>	53
3.3 Blooms taksonomi	55
3.3.1 <i>Blooms taksonomi som reaksjon på samtidskontekst</i>	55
3.3.2 <i>Teoretiske begreper fra Bloom og hans forskerteam</i>	56
3.3.3 <i>Blooms og hans forskerteams begreper i LK06 og denne avhandlingen</i>	61
3.4 Magers teori om instruksjonsmål	61
3.4.1 <i>Mager instruksjonsmål som reaksjon på samtidskontekst</i>	62
3.4.2 <i>Teoretisk begrep fra Mager</i>	63
3.4.3 <i>Magers instruksjonsmål i LK06 og denne avhandlingen</i>	64
3.5 Eisners teori om ekspressive mål	65
3.5.1 <i>Eisners ekspressive mål som reaksjon på samtidskontekst</i>	65
3.5.2 <i>Teoretisk begrep fra Eisner</i>	66
3.5.3 <i>Eisners ekspressive mål i LK06 og i denne avhandlingen</i>	68
3.6 Klafkis eksemplariske prinsipp	69
3.6.1 <i>Klafkis eksemplarisk prinsipp som reaksjon på samtidskontekst</i>	69
3.6.2 <i>Teoretiske begrep fra Klafki</i>	70
3.6.3 <i>Klafkis eksemplariske prinsipp i LK06 og denne avhandlingen</i>	71
3.7 Freires frigjørende pedagogikk	72
3.7.1 <i>Freires frigjørende pedagogikk som reaksjon på samtidskontekst</i>	72
3.7.2 <i>Teoretisk begrep fra Freire</i>	73
3.7.3 <i>Freires frigjørende pedagogikk i LK06 og i denne avhandlingen</i>	74

3.8 Tillers metafor om Det didaktiske møtet	75
3.8.1 <i>Tillers metafor Det didaktiske møte som reaksjon på samtidskontekst</i>	75
3.8.2 <i>Teoretisk begrep fra Tiller</i>	76
3.8.3 <i>Tillers metafor Det didaktiske møte i LK06 og i denne avhandlingen</i>	77
3.9 Edwardsens metafor om Rikets pensum	78
3.9.1 <i>Edwardsens metafor Rikets pensum som reaksjon på samtidskontekst</i>	78
3.9.2 <i>Teoretiske begrep fra Edvardsen</i>	79
3.9.3 <i>Edvardsen metafor Rikets pensum i LK06 og i denne avhandlingen</i>	81
3.10 Hellesnes begrepsavklaringer av tilpasning og danning	81
3.10.1 <i>Hellesnes begrepspar tilpasning/danning som reaksjon på samtidskontekst</i>	81
3.10.2 <i>Teoretiske begrep fra Hellesnes</i>	82
3.10.3 <i>Hellesnes begrepspar tilpasning/danning i LK06 og i denne avhandlingen</i>	83
3.11 Næss' begreper presisering og depresisering	83
3.11.1 <i>Næss' begrepspar presisering/depresisering som reaksjon på samtidskontekst</i>	83
3.11.2 <i>Teoretiske begrep fra Næss</i>	84
3.11.3 <i>Næss' begrepspar presisering/depresisering i LK06 og i denne avhandlingen</i>	84
3.12 Tilbake til Tyler	84
3.13 Perspektiver framover	87
Kapittel 4 LITTERATURGJENNOMGANG AV FORSKNINGSRAPPORTER	91
4.1 Evaluering av læreplanene i Reform 94	93
4.1.1 <i>Tvangstrøye, tradisjon, lærebok, umotivert for mål, mål som kommunikasjon</i>	93
4.1.2 <i>Eleven som subjekt i læringsmål – noe nytt</i>	95
4.1.2 <i>Skepsis til planlegging</i>	97
4.1.3 <i>Innsikt fra evaluering av læreplanene i R94</i>	98
4.2 Evalueringa av læreplanen L97 i Reform 97	99
4.2.1 <i>Skolens mangel på læringsmål til fordel for aktivitetsmål</i>	99
4.2.2 <i>Skolene tar ikke hensyn til fastsatte arbeidsmåter i læreplanen</i>	100
4.2.3 <i>Innsikt fra evaluering av L97 – sluttrapporten</i>	103
4.3 Underveisevaluering av LK06 i Kunnskapsløftet, delrapport 1	103
4.3.1 <i>Kompetansemålene – en overgang fra mental adferd til ytre adferd – eller?</i>	104
4.3.2 <i>Kompetansemålene – mangetydige/entydige og prosess-/sluttorientert – eller?</i>	106
4.3.3 <i>Lærere og skoleeiere mangler veiledning i å operasjonalisere kompetansemål</i>	108
4.3.4 <i>Innsikt fra evaluering av LK06 – delrapport 1</i>	109
4.4 Underveisevaluering av LK06 i Kunnskapsløftet, delrapport 2	110
4.4.1 <i>Konsistens mellom kompetansemålenes intensjon og deres utforming?</i>	110
4.4.2 <i>Veiledende læreplaner – konkretiseringer eller eksempler på konkretiseringer?</i>	112

4.4.3 Innsikt fra evaluering av LK06 – delrapport 2	113
4.5 Underveisevaluering av LK06 i Kunnskapsløftet, sluttrapporten	114
4.5.1 Læringsmåltype og læreplantype; relevant for forskningsspørsmål 1 og 2	114
4.5.2 Diskusjon om lokalt læreplanarbeid i LK06; relevant for forskningsspørsmål 3	119
4.5.3 Felles læreplanspråk for læreplanutvikling; relevant for forskningsspørsmål 4	121
4.5.4 Innsikt fra evaluering av LK06 – sluttrapporten	121
4.6 Rapport fra Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag	122
4.6.1 Variasjoner i gradering av måloppnåelse – Blooms taksonomi som dominerende	122
4.6.2 Innsikt fra rapport om kjennetegn på måloppnåelse i LK06	123
4.7 Rapport om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06	124
4.7.1 Kompetansemål fra nasjonal læreplan til lokal læreplan	124
4.7.2 Innsikt fra rapport om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06	126
4.8 Perspektiver framover	126
DEL 2	
FORSKNINGSSTRATEGIER OG METODER	129
Kapittel 5 CASESTUDIE SOM FORSKNINGSTRATEGI	131
5.1 Om casestudiets filosofiske og vitenskapsteoretiske utgangspunkt	131
5.2 Hva kjennetegner casestudie som forskningsstrategi?	133
5.3 Fire ulike typer casestudie	134
5.4 Analytiske- og deskriptive casestudier	136
5.5 Ett eller flere case?	141
5.6 Casestudier i denne avhandlingen	142
5.7 Å generalisere fra eksplorative casestudier	143
5.8 Perspektiver framover	146
Kapittel 6 AKSJONSFORSKNING SOM FORSKNINGSSTRATEGI	149
6.1 Aksjonsforskningens vitenskapsteoretiske utgangspunkt	149
6.2 Skillene mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning	151
6.3 Skillene mellom aksjonsforskning og aksjonslæring	152
6.4 Ulike typer aksjonsforskning I: intervenserende, varierende - og imaginerende	153
6.5 Ulike typer aksjonsforskning II: teknisk-, praktisk- og frigjørende	155
6.6 "Aksjonsforskning" som ikke nødvendigvis er aksjonsforskning	157
6.7 Perspektiver framover	164

Kapittel 7 KVALITATIV TEKSTANALYSE SOM METODE	167
7.1 Forberedelser i datainnsamling	167
7.2 Gjennomføring av datainnsamling	168
7.3 Typiske problemer i datainnsamling	171
7.4 Sjangerer og fremstillingsformer	173
7.5 Kildetyper	177
7.6 Perspektiver tekstene leses og tolkes utfra	179
7.7 Perspektiver framover	182
Kapittel 8 FELTSAMTALE SOM METODE	185
8.1 Forskerens rolle i deltagende observasjon	185
8.2 Deltagende observasjon i forskende partnerskap	186
8.3 Deltagelse i aktiviteter og deltagelse i samtaler	188
8.4 Metoden feltsamtale – langt unna metoden intervju?	189
8.5 Bruk av metoden feltsamtale i feltarbeidet ved NTG	190
8.6 Feltsamtale som dialog og forlengelse av kunnskap	192
8.7 Erfaringer utenfor casen bidrar til prosjektet gjennom læringsnettverk	194
8.8 Fordeler og ulemper ved feltsamtaler i et kjent felt	196
8.9 Tilgang	198
8.10. Utvalg	199
8.11 Forskningsetikk i feltarbeidet	201
8.12 Perspektiver framover	206
Kapittel 9 TANKEEKSPERIMENT SOM METODE	209
9.1 Andre imaginære metoder; spillteori og kontrafaktisk metode	209
9.2 Hypoteseprøvende tankeeksperiment	210
9.3 Eksplorative tankeeksperiment	211
9.4 Perspektiver framover	211
DEL 3	
EMPIRI, ANALYSE, DISKUSJON OG FUNN	213
Kapittel 10 HVA KJENNETEGNER KOMPETANSEMÅLENE I LK06?	215
10.1 Utvalg av dokumenter for å svare på forskningsspørsmål 1	215
10.2 Utleddning mot en analysemodell	216
10.3 LK06's kompetansemål sammenlignet med hovedmomentene i R94 og L97	217
10.4 LK06's kompetansemål i et nordisk perspektiv	224

10.4.1 Norske M87	225
10.4.2 Svenske Lpo94 (med revidering 2000)	226
10.4.3 Svenske Lp11	227
10.4.4 Finske læreplan fra 2004	228
10.4.5 Plassering av LK06 i forhold til de øvrige læreplanene	229
10.5 Norsk læreplanhistorie: fra innholdsorientert til kompetansebasert	230
10.6 Svar på spørsmål 1: Hva kjennetegner kompetansemålene i LK06?	234
Kapittel 11 HVA ER INTENSJONENE MED KOMPETANSEMÅL I LK06?	235
11.1 Utvalg av dokumenter for å svare på forskningsspørsmål 2 og 3	235
11.3 Kompetansebegrepet i LK06	237
11.3.1 Handlingsdimensjon i kompetansemål	238
11.3.2 Innholdsdimensjon i kompetansemål	241
11.3.3 Kompetansebegrepet i kompetansemål	244
11.4 Svar på spørsmål 2: Hva er intensjonene med kompetansemål i LK06?	249
Kapittel 12 HVA ER INTENSJONENE MED LOKALT LÆREPLANARBEID I LK06?	251
12.1 St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring	251
12.2 St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring	253
12.3 St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen	256
12.4 St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen	262
12.5 Forskrift til opplæringsloven – implikasjoner for lokalt læreplanarbeid	263
12.6 Svar på spørsmål 3: Hva er intensjonene med lokalt læreplanarbeid i LK06?	266
Kapittel 13 INTERVENERENDE FASE: HVORDAN KAN OG BØR SKOLER UTFØRE LOKALT LÆREPLANARBEID MED UTGANGSPUNKT I LK06 OG DEN ENKELTE ELEV?	271
13.1 Utvalg og feltarbeid for å svare på forskningsspørsmål 4	271
13.1.1 Presentasjon av case	272
13.1.2 Overgangen fra formell tilgang til reel tilgang	272
13.1.3 Hvordan relevant empiri ble skapt	274
13.1.4 Bearbeidelse av innsamlet empiri og utvelgelse av relevant empiri	275
13.1.5 Validitet og reliabilitet i feltsamtaler	277
13.2 Forskerens forforståelse presentert i det forskende partnerskapet	279
13.3 Feltarbeid om handlingsdimensjon i kompetansemål	281
13.3.1 Hva kan Blooms taksonomi anvendes til, og ikke anvendes til?	282
13.3.2 Er det klart definert hva verbene i kompetansemålene betyr?	284
13.4 Feltarbeid om innholdsdimensjon i kompetansemål	287

13.4.1 Tilpasset opplæring i innholdsdimensjonen	287
13.4.2 Styrer eksamen innholdsdimensjonen?	288
13.4.3 Hva gjør vi internt med innholdsdimensjonen?	290
13.4.4 Hva kommer først av kunnskap og kompetanse?	292
13.5 Feltarbeid om kjennetegn på måloppnåelse av kompetanse	294
13.5.1 Eksperimentering med gradering av handlingsdimensjon	294
13.5.2 Eksperimentering med gradering av begge dimensjoner i kombinasjon	299
13.6 Refleksjoner om praktikernes aksjonslæring	300
13.7 Foreløpig svar på spørsmål 4, etter intervenerende fase	301
Kapittel 14 IMAGINERENDE FASE: HVORDAN KAN OG BØR SKOLER UTFØRE LOKALT LÆREPLANARBEID MED UTGANGSPUNKT I LK06 OG DEN ENKELTE ELEV?	
	305
14.1 Fra intervensjon til imaginasjon	306
14.2 Handlingsdimensjonens variabler	306
14.2.1 Presisering og depresisering i handlingsdimensjonen	307
14.2.2 Kognitive ferdigheter	308
14.2.3 Psykomotoriske ferdigheter	309
14.2.4 Affektive ferdigheter	310
14.3 Innholdsdimensjonens variabler	312
14.3.1 Presisert innhold vs. eksemplifisert innhold	312
14.3.2 Innhold med didaktisk møte vs. fremmedgjørende innhold	313
14.3.3 Er det didaktiske møte og det eksemplariske prinsipp synonyme? – Nei	317
14.4 Mer om depresisering, tilpasset opplæring og lokalt læreplanarbeid	318
14.4.1 Presisering og depresisering i innholdsdimensjonen	318
14.4.2 Læreplanforståelse som grunnlag for differensiering	320
14.4.3 Lokalt læreplanarbeid eller lokale læreplaner	321
14.5 Ekstern innrammings implikasjoner for intern innramming	323
14.5.1 Hvorfor forskjells-reduseres det lokalt når det ikke gjøres nasjonalt?	323
14.5.2 Eksempel på hvordan ekstern svak innramming blir til intern sterk innramming	327
14.6 Innrammingsstyrkers implikasjoner for danning eller tilpasning	328
14.7 Samarbeidsmodellen i læreplanarbeid – lærerinnflytelse eller elevinnflytelse?	329
14.8 Videre svar på spørsmål 4, etter imaginerende fase	331
Kapittel 15 PRINSIPPER FOR LOKALT LÆREPLANARBEID MED LK06	
	333
Epilog – kommentarer til Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om fornyet læreplan	339

Vedlegg

Vedlegg 1 Innsendt meldeskjema, registrert hos personvernombudet 29. januar 2010

Vedlegg 2 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 24. mars 2010

Vedlegg 3 Skriftlig informasjon til deltagerne

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring til deltagelse i forskning

Figurer

Figur 1: Konkretisering av temaet gjennom fire ulike teoretiske perspektiv	15
Figur 2: To hovedtyper læreplanforskning (tolket etter Engelsen 2003)	39
Figur 3: Bernsteins kodeteori i denne avhandlingen	54
Figur 4: Skiller og likheter mellom eksperiment, survey og casestudie	134
Figur 5: Denne avhandlingens tekstkilder i Dahls, O. (1997) modell.	179
Figur 6: Tre forskerroller og tre praktikerroller gir ni mulige rollemøter	187
Figur 7: Oppdeling av deltakende observasjon i fire typer roller (Wadel, C. 2014:52)	188
Figur 8: To læringsnettverk som påvirker hverandre	195
Figur 9: Etisk problematikk ved åpen forskning og profesjonelle temaer	202
Figur 10: Etiske problemer ved kjennskap til deltagerne og personlig involvering	202
Figur 11: To typer læringsmål som ytterpunkter i innrammingsstyrke	216
Figur 12: Sterk/svak innramming av to dimensjoner i læringsmål	224
Figur 13: Plassering av seks læreplanreformer	230
Figur 14: Standpunktlæreplan og eksamenslæreplan (av lærer B)	289
Figur 15: Graderte kjennetegn på måloppnåelse i to dimensjoner	299
Figur 16: Svakt og sterkt innrammede verb som depreciseringer og presiseringer	307
Figur 17: Kognitive ferdigheter	309
Figur 18: Psykomotoriske ferdigheter	310
Figur 19: Affektive ferdigheter	310
Figur 20: Fire ulike typer innhold – fra den enkelte elevs perspektiv	314
Figur 21: Kulturell forskjellsreduksjon – ikke Rikets politikk, men en skoles valg?	324
Figur 22: Ulike implikasjoner av nasjonale læreplaner med bottom-up-strategi	330

Tabeller

Tabell 1: Bernsteins koder for overføringer i klasserommet og organisering av skolen	50
Tabell 2: Synonyme begreper mellom Tyler (1949), Bloom (1956) og Mager (1962)	65
Tabell 3: Tre typer læreplaner	117
Tabell 4: Nasjonale læringsmål med ulike grader av lokalt læreplanarbeid	120
Tabell 5: Ulike betegnelser på like typer casestudier	134
Tabell 6: Fire typer casestudie (etter Andersen, S. 2013:28)	135
Tabell 7: Videreutvikling av Andersens, S. (2013) modell over fire typer casestudie	141
Tabell 8: Sammenhengen mellom forskningsstrategier og metoder i avhandlingen	165
Tabell 9: Forberedelser til datainnsamlingen	168
Tabell 10: Gjennomføring av datainnsamling	169
Tabell 11: Typiske problemer i datainnsamling	172
Tabell 12: De ulike kildenes sjanger og framstillingsformer	176
Tabell 13: Dahls, O. (1997) fire hovedtyper kilder (med feiltrykk?)	177
Tabell 14: Dahls, O. (1997) fire hovedtyper kilder (korrigert av meg)	178
Tabell 15: Dimensjoner og perspektiver kildene leses ut fra	182
Tabell 16: Forskjeller på deltagelse i aktiviteter og deltagelse i samtaler ved NTG	192
Tabell 17: Kombinasjoner som utgjør fire ulike læringsmål	217
Tabell 18: Hovedmoment i Læreplan for R94 vs. kompetansemål i LK06	220
Tabell 19: Hovedmoment i L97 vs. kompetansemål i LK06	221
Tabell 20: Sterk og svak innrammet del av innholdsdimensjonen	222
Tabell 21: Oversikt over organisatoriske og didaktiske reformer	231
Tabell 22: Fire læreplanperioder	234
Tabell 23: Lokal læreplan fra en norsk skole 2006 – egen praktikererfaring	280
Tabell 24: Verbbruk i kompetansemål i fagene geografi og historie vg1 (av lærer J)	285
Tabell 25: Rikets pensum relevant for B uten hermetegn?	327
Tabell 26: Kombinasjoner av handling/innhold – implikasjoner for danning/tilpasning?	328

Prolog

Da jeg begynte å interessere meg for faget pedagogikk, ble jeg inspirert av Christian Becks bok "Det organiserte vanvidd" (1990), og Tom Tillers bok "Det didaktiske møtet" (1995). Senere ble jeg kjent med begge forfatterne. Da jeg i 1998 leverte min hovedfagsoppgave i pedagogikk, "Det organiserte på bekostning av det kreative", var Christian en av sensorene. Vi hadde noen interessante diskusjoner om faget, også i ettertid.

Etter hovedfagsoppgaven arbeidet jeg ved Tromstun skole. I 2006 ble skolen utnevnt til demonstrasjonsskole. Utdanningsdirektoratets jury la hovedsakelig vekt på skolens digitalt lokale læreplan. Etter dette tok jeg kontakt med Christian og spurte om han kunne la meg vise han systemet, og diskutere. Ja, jeg var velkommen. Jeg møtte opp, tok opp datamaskinen, og klikket meg gjennom ulike kompetansemål med tilhørende lokale delmål og undervisningsopplegg. Christian var taus mens jeg klikket og pekte på hva skjermen viste. Så spurte jeg hva han syntes, og han sa: "Du som arbeidet for de små skolene og progressiv pedagogikk – du er nå blitt en instrumentell byråkratpedagog".

Våren 2009 var jeg i en tidlig fase i denne avhandlingen. Jeg deltok i en dialoggruppe på Noralf-konferansen i Tromsø, en konferanse for praktikere og aksjonsforskere fra Norden. Tom deltok i samme gruppe. Jeg hadde et kort innlegg i gruppa om mine planer for avhandlinga. Jeg viste som eksempel et kompetansemål fra kroppsøving 1. klasse; *eleven skal kunne bruke ball i leker*. Dette hadde jeg brutt ned i mindre lokale delmål slik: a) kunne kaste en ball, b) kunne trille en ball, c) kunne ta imot en ball, d) kunne sjonglere med en ballong, e) kunne samarbeide i lek med ball, og f) kunne enkle regler for ballspill. Da innlegget var ferdig, var ordet fritt i gruppa, og Tom ba etter hvert om ordet. Han sa; "Dette virker instrumentelt. Hva med kreativitet og selvstendighet? Hva om en elev i stedet for å delta i ballspill interesserer seg for å kaste flyndre(stein) i fjæra, og kanskje får en flat stein til å hoppe 12 ganger på vannoverflaten?" Tom var engasjert og holdt et meget kritisk motinnlegg til mitt.

Etter denne diskusjonen med Tom har jeg sett at mine lokale konkretiseringer av det nasjonale kompetansemålet lukket mange muligheter for elevene. Jeg har også sett, etter møtet med Christian, at lokalt læreplanarbeid kan organiseres til vanvidd på bekostning av læring og danning.

Christian Becks og Tom Tillers kritiske bemerkninger til mine arbeider har farget min forståelse av arbeid med læringsmål, noe som har hatt innvirkning på min forforståelse for avhandlingens tema. Etter de to møtene oppdaget jeg en tosidighet i læreres kompetanse. På den ene siden lærers kompetanse i å *lage* lokale læreplaner, og på den andre siden lærers kompetanse i å *begrunne* og *kritisere* egne og andres lokale læreplaner.

Som student, lærer og skoleleder har jeg hatt stor interesse for læreplanfeltet. I ledelse av Tromstun skoles utviklingsarbeid var både strukturelle, strategiske og didaktiske avveielser sentrale. I denne avhandlinga tar jeg med meg mine erfaringer og refleksjoner rundt sistnevnte område; didaktiske avveielser. Etter å ha inntatt et vitenskapelig perspektiv på fenomenene læringsmål, kompetansemål og lokalt læreplanarbeid, ser jeg mine praktiske erfaringer i et nytt lys. Et eksempel på dette er følgende: Et av kompetansemålene etter 10. trinn i LK06 sa at elevene skal kunne *lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane*¹. Det lokale læreplanarbeidet ved Tromstun skole tok ikke hensyn til verbene i kompetansemålene. I de lokale konkretiseringene ble verbene å lage, formulere og diskutere erstattet av mer åpne og vide verbaler som vite om, kjenne til og ha kunnskap om. Kompetansemålets åpne komponent, sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og 2000-tallet, ble på sin side lukket gjennom nye formuleringer som 2. verdenskrig, brenninga av Finnmark og senkinga av Tirpitz. Interessant og relevant innhold. Likevel ser jeg i ettertid at vi, for det første, hadde et ubevisst forhold til verbene – vi forandret dem. Vi la på vilkårlige verb kanskje mest av hensyn til å formulere hele setninger. For det andre utnyttet vi ikke det åpne innholdet. Vi lukket innholdet gjennom mer presise formuleringer, og innskrenket dermed elevenes valg- og tilpasningsmuligheter.

Som veileder for skoler i Region Nord-Troms i det nasjonale prosjektet Vurdering For Læring – med Torbjørn Lund – har jeg merket meg lignende tendenser. Det synes som at lærere ofte ikke er utstyrt med analytiske tolkningsredskaper i forhold til kompetansemål som type læringsmål. Resultatet er ofte, slik jeg ser det, at lokal bearbeiding av kompetansemål ender opp i presise, smale og lukkede formuleringer – av og til med et

¹ Hentet fra Utdanningsdirektoratet (udatert). Dette kompetansemålet ble imidlertid senere revidert til: - *drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og 2000-talet.*

noe instrumentelt preg. Dette til tross for at frirommet i LK06 kan synes å by på andre muligheter, og kan synes å ha andre intensjoner. Disse betraktningene forteller meg at dette er noe som er verdt å studere nærmere, i et konstruktivt perspektiv.

Kapittel 1

INTRODUKSJON

Dette innledende kapitlet avgrensar avhandlingens tema og presenterer forskningsspørsmål. Videre introduseres valg av forskningsstrategier og metoder. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av avhandlingens oppbygning.

1.1 Tema

Avhandlingens tema er todelt – det ene fokuset er på *lokalt læreplanarbeid* mens det andre fokuset er på *LK06's kompetansemål*. LK06 er den siste norske læreplanreformen for grunn- og videregående skole. Den består av ulike komponenter; a) fag- og timefordeling, b) generell del, c) prinsipper for opplæringen, og d) læreplaner for fag. De ulike læreplaner for fag er inndelt i formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurdering. Alle disse komponentene er gjenstand for lokalt læreplanarbeid, men avhandlingen avgrensar seg til lokalt læreplanarbeid med *kompetansemål*. Jeg definerer kompetansemål som en spesiell type læringsmål, som skiller seg fra andre typer læringsmål. Verken grunnskole eller videregående skole har tradisjonelt hatt pensum, slik universitetsstudier har. Derimot dreier det seg om målformuleringer av ulike typer.

Underveisevalueringer av utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som jeg skal komme tilbake til i kapittel 4, viser at reformen synes å mangle hensiktsmessige redskaper og modeller som lærere kan bruke i lokalt læreplanarbeid med kompetansemål. Dette gir grunn for å undersøke både I) nasjonale føringer og pålegg i reformen, og II) reformens frirom for lokale valg og elevtilpasninger. Dette gir vidare grunn til å utvikle prinsipper for hvordan kompetansemål lokalt kan *tolkes* på ulike måter, og hvordan de kan *bearbeides* og *tilpasses* egen skole og egne elever. Det er da også relevant å foreslå analytiske redskaper for hvordan lokale aktør kan *begrunne* sine tolkninger, bearbeidinger og tilpasninger av kompetansemål, og hvordan de kan *kritisere* og *stille spørsmål* ved andres. Min tilnærming til dette er å lete etter både manifeste og latente motsetninger i kompetansemålenes formuleringer og utforming. Forenklet kan dette betraktes som en ambisjon om å bidra til en modell for lokalt læreplanarbeid med kompetansemål i LK06.

1.2 Forskningsspørsmål

Samfunnsvitere bruker ofte det uelegante og uklare ordet "problemstilling", skriver Kalleberg, Malnes & Engelstad (2009:45), og foreslår i stedet ordet spørsmål. De refererer videre til Piet Hein som en gang karakteriserte kompleksiteten i spørreprosesser med å si at det er først når vi vet svaret at vi forstår hva spørsmålet er (Kalleberg mfl. 2009:46). Avhandlingens forskningsspørsmål har i forskningsprosessen endret seg flere ganger. Målsetningen med avhandlingen har imidlertid stått fast under hele prosessen:

- Å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres

Målsetningen er todelt. For det første å bidra til skolelederens og læreres bruk av læreplaner lokalt. For det andre å bidra med begrepsapparat til konstruksjon av nasjonale læreplaner. Ambisjonen er dermed utvikling og forbedring, som også er grunnlag for konstruktive forskningsspørsmål² (Kalleberg 1992). For å nå målsetningen ser jeg det nødvendig med fire forskningsspørsmål. De tre første er konstaterende spørsmål:

- 1) *Hva kjennetegner kompetansemålene i LK06?*
- 2) *Hva er intensjonene med kompetansemål i LK06?*
- 3) *Hva er intensjonene med lokalt læreplanarbeid i LK06?*

Jeg søker svar på spørsmålene gjennom tekstanalyse av nasjonale myndigheters reformdokumenter tilknyttet LK06. De svar som fremkommer til disse tre spørsmålene vil danne grunnlag for arbeid med å finne svar på det fjerde spørsmålet, som er konstruktivt:

- 4) *Hvordan kan og bør skoler utføre lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i LK06 og den enkelte elev?*

Jeg søker her svar gjennom feltarbeid ved en skole, og senere imaginasjon. Dette fjerde spørsmålet ligger nært opptil avhandlingens målsetning. Likevel synes det hensiktsmessig å likestille de fire forskningsspørsmålene på veien mot hovedmålet. Dette fordi

² Jeg redegjør i kapittel 6 for Kallebergs (1992) inndeling av tre typer forskningsspørsmål; konstaterende, vurderende og konstruktiv.

læreplanforståelse betinger forståelse for relasjon mellom politikeres intensjoner og lokal praksis.

1.3 Valg av forskningsstrategier og metoder

Forskningsspørsmålene er utgangspunkt for valg av forskningsstrategier og metoder. Valgene introduseres her kort:

Avhandlingen kan teknisk sett inndeles i tre faser med ulike forskningsstrategier. Den første fasen tar for seg forskningsspørsmål 1, 2 og 3 – og er en deskriptiv fortolkende casestudie av *nasjonal læreplanreform, LK06*. Både den andre og tredje fasen sikter mot forskningsspørsmål 4, og danner en analytisk eksplorativ casestudie³ av *lokalt læreplanarbeid*. Både den andre og tredje fasen er aksjonsorientert, men mens den andre fasen baseres på intervensjon baseres den tredje fasen på imaginasjon⁴.

Første fase: Forskningsspørsmål 1, 2 og 3 dreier seg om LK06 som *spesielt tilfelle*. Det ene spør etter kjennetegn med kompetansemålene, det andre etter intensjoner med kompetansemål, og det tredje etter intensjoner med lokalt læreplanarbeid. Disse spørsmålene er basert på interesse for denne unike læreplanen LK06, uten ambisjon om å generalisere til en populasjon av læreplaner. Det søkes ikke her verken å hypoteseprøve etablert teori eller å skape ny teori. Derimot anvendes allerede etablert og relevant teori for å belyse casen LK06. Dette synes å sammenfalle med deskriptiv fortolkende casestudie jf. Andersen, S. (2013). Styrings- og veiledningsdokumenter samt læreplaner for fag i LK06 danner empiri. Metode er kvalitativ tekstanalyse⁵.

Andre fase: Det viktigste enkeltelement i et forskningsopplegg er spørsmålet (Kalleberg 1992:29). Valg av spørsmål er dermed styrende for valg av forskningsstrategi. Hovedspørsmålet søker svar som er relevant for skoler som bruker kompetansemål i LK06 – altså norske grunn- og videregående skoler. På let etter svar utfører jeg et feltarbeid ved en skole som anvendes som *eksempel*. Casens allmenhet er det interessante, ikke den spesielle casen i seg selv. I denne skolen deltar jeg sammen med lærere og rektor i skolens lokale læreplanarbeid. I samarbeidet bedriver praktikerne utviklingsarbeid, mens

³ Det redegjøres for ulike typer casestudie i kapittel 5.

⁴ Det redegjøres for ulike typer aksjonsforskning i kapittel 6.

⁵ Det redegjøres for metoden kvalitativ tekstanalyse i kapittel 7.

min deltagelse som forsker gir tilgang til empiri, som anvendes i denne avhandlinga. Praktikerne er da opptatt av forbedring i sitt spesifikke tilfelle, mens jeg som forsker primært er opptatt av forbedringspotensial generelt, for skoler flest. Jeg betegner dette samarbeidet mellom praktikere og forsker som forskende partnerskap jf. Tiller (2006). Dette presiserer jeg videre som intervenserende aksjonsforskning jf. Kalleberg (1992). Skolen jeg har valgt og fått tilgang til som case er Norges Toppidrettsgymnas, Tromsø (NTG). Jeg er ikke ute etter å hypoteseprøve etablert teori i denne casen, men å skape ny teori. Dette synes å sammenfalle med Andersens S. (2013) definisjon av analytisk eksplorativ casestudie. Feltsamtaler jf. Wadel, C. (2014) anvendes som metoder⁶.

Tredje fase: Dette eksplorative casestudiet er todelt. Intervenerende aksjonsforskning ved NTG etterfølges av imaginerende aksjonsforskning jf. Kalleberg (1992). Jeg som forsker erstatter da praksisfeltet med tenkeloftet. Dette skiftet har sin årsak. Praktikerne og jeg som forsker eksperimenterte oss fram til en rekke didaktiske spenninger i arbeidet med måloverveieleser. Praktikerne var entusiastiske og tydelige på at de anerkjente disse oppdagelsene, men de valgte av ulike hensyn ikke å anvende dem alle i videre arbeid. Jeg så derfor mer potensiale i å forske videre på tenkeloftet, enn å fortsette feltarbeidet. Tankeeksperiment ble da valgt som metode⁷.

1.4 Avhandlingens oppbygning

Del 1 tar for seg teori. Kapittel 2 er en inngang til feltet læreplaner, sett fra fire teoretiske perspektiver. Kapittel 3 presenterer teoretiske begreper som anvendes til analyse av empiri og framstilling av funn. Kapittel 4 er en litteraturgjennomgang av relevante forskningsrapporter.

Del 2 handler om forskningsstrategier og metoder. Forskningsstrategiene er casestudie og aksjonsforskning. Kapittel 5 begrunner valg av analytisk eksplorativt casestudie av lokalt læreplanarbeid ved skolen NTG, og deskriptivt fortolkende casestudie av læreplanen LK06. I kapittel 6 defineres forståelse av forskningsstrategien aksjonsforskning. Metodene er kvalitativ tekstanalyse, deltagelse og tankeeksperiment. I kapittel 7 begrunnes valg av kvalitativ tekstanalyse som metode til reformdokumentene i LK06. Dernest, i kapittel 8, begrunnes valget av metoden deltagelse i forhold til lokalt læreplanarbeid ved NTG. I

⁶ Det redegjøres for metoden deltagelse i kapittel 8.

⁷ Det redegjøres for metoden tankeeksperiment i kapittel 9.

kapittel 9 presenteres tankeeksperiment som anvendes til *fiktivt/mentalt* lokalt læreplanarbeid. Etske overveielser diskuteres fortløpende i alle tre kapitlene,

Del 3 presenterer, diskuterer og analyserer empiri og presenterer funn. Kapittel 10 svarer på spørsmål 1. Kapittel 11 svarer på spørsmål 2, mens kapittel 12 svarer på spørsmål 3. Kapittel 13 og 14 svarer på spørsmål 4. I kapittel 15 fremstilles avhandlingens funn gjennom 20 prinsipper for lokalt læreplanarbeid med LK06⁸.

⁸ Enkelte funn og metodedrøftinger er allerede publisert som bokkapitler (Andreassen 2014a, 2014b, 2015).

DEL 1

TEORI

Del 1 består av tre teorikapitler med ulike funksjoner. Kapittel 2 redegjør for avhandlingens tema ut fra fire ulike *teoretiske perspektiver*. Kapittel 3 er presentasjon av *teoretiske begreper* som senere anvendes til både analyse av empiri og framstilling av funn. Kapittel 4 er en *litteraturgjennomgang*, der funn fra et utvalg relevante forskningsrapporter om læreplanarbeid drøftes. Som innledning til de tre kapitlene forklarer jeg her de tre valgte måtene å arbeide med teori på:

Det ikke er så lett å avklare hva samfunnsvitere mener med ordet teori, skriver professor i sosiologi Ragnvald Kalleberg (1996:56–57). For klarhetens skyld er det en fordel at man presiserer hva man holder på med når en "arbeider teoretisk", ved eventuelt å bruke andre ord enn ordet teori for å beskrive sin faglige virksomhet (ibid.). Jeg ser det derfor som nødvendig å skille mellom det "å arbeide teoretisk" og ordet "teori".

"Å arbeide teoretisk" kan f.eks. være begrepsanalyse eller å drøfte klassikere innenfor et fagområde (Kalleberg 1996:56–57). Ordet "teori" på sin side dekker et vidt spekter av generalitet og bruksområder innen forskning, og det er vanskelig å gi en eksakt beskrivelse av hva som kjennetegner teorier (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2010:45). En antydning av noen typiske kjennetegn er (forfatternes uthevinger):

For at en teori skal være en teori i vitenskapelig forstand, må den (1) ha et visst generalitetsnivå – den må være en *allmenn påstand* som dekker mer enn enkelttilfeller -, (2) være en *forenkling* av virkeligheten, (3) si noe om *regelmessigheter* og (4) si noe om *sammenhenger* mellom fenomener. Vitenskapelige teorier må ha en faglig begrunnelse på bakgrunn av empiri og/eller logiske resonneringer (Johannessen mfl. 2010:45–46).

Johannessen mfl. (2010:47) påpeker at teori brukes på mange forskjellige måter i samfunnsvitenskapelig forskning, og at det nok hører til unntaket at teorier oppfyller de fire kjennetegnene for generalisering⁹; allmenn påstand, forenkling av virkeligheten, regelmessigheter, og sammenhenger. Derimot brukes teori ofte mer løst, ved at man

⁹ Et eksempel på en teori som generalisering kan være Basil Bernsteins språkkodeteori. Denne bidrar til å forklare hvorfor barn fra arbeiderklassen hadde lavere karakterer enn barn fra middelklassen i den franske skole på 1960-tallet. Teorien kan, slik jeg oppfatter den, anvendes til å forklare hvorfor en gruppe barn ikke lykkes like godt på skolen som en annen gruppe barn. Jeg redegjør for språkkodeteorien i kapittel 3.

henviser til et generelt fenomen eller begrep. Derfor finnes det ikke noe entydig svar på hva som er teori i samfunnsvitenskapelig forskning. Både *hypoteser*, *teoretiske perspektiv* og *teoretiske begrep* er løsere enn en teori, ved at disse tre ordene har andre betydninger enn å innfri de fire nevnte kjennetegnene. Hypoteser, teoretiske perspektiver og teoretiske begrep er dermed nært knyttet til teorier, men likevel ikke synonyme med teorier (ibid.:41, 47).

Hypotese: En hypotese viser til noe som er antatt og foreløpig, og som synes å være en rimelig forklaring på et fenomen. Ved hjelp av hypoteser dannes det på forhånd et bilde av hva som ventes å bli funnet gjennom en undersøkelse. Undersøkelsen bidrar til å avkrefte eller bekrefte hypotesen (Johannessen mfl. 2010:49–50). Forskjellen mellom en hypotese og en teori kan forenklet forklares ved at når en hypotese i sterk nok grad eller nok mange ganger bekrefte, foredles hypotesen og kan forfremmes til en teori. I og med at en hypotese i samfunnsvitenskapelig forskning aldri med full sikkerhet kan bevises, er det en glidende overgang mellom hypotese og teori (ibid.).

Teoretisk perspektiv: Et teoretisk perspektiv dreier seg om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel eller ut fra en bestemt betraktningsmåte (Johannessen mfl. 2010:47). Et fenomen kan undersøkes fra forskjellige perspektiver, og valg av perspektiv får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker (ibid.:48). Når en velger perspektiv rettes oppmerksomheten mot et spesielt område, og det dreier seg om å avgrense og utelukke andre områder som for anledningen ikke hører med til fenomenet. Johannesen mfl. (ibid.) anvender metaforen lommelykt i mørket på teoretisk perspektiv – bare deler blir opplyst mens mye forblir i mørket. Valg av perspektiv kan blant annet avhenge av forskerens bakgrunn og av hvilke teorier som er utgangspunkt for undersøkelsen (ibid.). Fenomenet jeg studerer er "lokalt læreplanarbeid med kompetansemål i LK06". I kapittel 2 anvender jeg fire teoretiske perspektiver til å plassere fenomenet i en kontekst: a) læreplanteori, b) teori om læreplanreformer, c) teori om læreplanforskning og d) teori om møte mellom læreplan og lærer.

Teoretiske begreper: Teoretiske begreper rendyrker noen felles trekk ved fenomener og overser andre, og er i den forstand generelle (Johannessen mfl. 2010:48). Begreper innbefatter idealtyper, typologier, modeller, kategorier, klassifiseringsskjema og lignende – altså redskaper for å begrepsliggjøre sosialt liv, skriver den norske sosiologen Gunnar

C. Aakvaag (2008:15). Det er bare gjennom å begrepsliggjøre data og erfaringer at vi kan "begripe" det vi observerer. Således kan begreper sammenliknes med "bokser" som vi putter data opp i for å kunne klassifisere og analysere dem. Begrep er klart og eksplisitt definert, og skiller seg med det fra andre ord i hverdagspråket (ibid.). Anvendelige begreper uttrykker det meningsinnholdet man ønsker å undersøke, og forklarer hvorfor valgte begreper bør presiseres språklig for å oppklare eventuelle flertydigheter og uklarheter (Johannessen mfl. 2010:48–49).

Begrep kjennetegnes rent allment av at de understreker visse felles preg hos en gruppe fenomener, selv om de samme fenomenene også kan skille seg fra hverandre på andre måter. Dette er begrepenes generaliserende egenskap (Aakvaag 2008:16). Slik inngår teoretiske begreper i vitenskapelig forenkling- og generaliseringsarbeid. De fungerer som generelle samlebetegnelser for mange enkeltfenomener, og bidrar til å forenkle virkeligheten (Johannessen mfl. 2010:48–49). Derfor er det viktig å velge begreper eller definere begreper som passer til det som skal undersøkes. Begreper er nødvendige byggeklosser ved utvikling av teori, og teorier uttrykkes ved hjelp av begreper og viser til sammenhenger mellom begreper (ibid.). Teoretiske begreper må også relateres til en kontekst, og presiseres i forhold til situasjonene de skal brukes i (Kalleberg 1996:57).

Basil Bernsteins (1974) utviklet begrepene svak og sterk innramming, som beskriver maktforhold mellom aktører i skolen – f.eks. mellom lærer og elev. Disse begrepene er eksempler på "bokser" som empirisk materiale kan puttes opp i, som kategorisering. Teoretiske begreper jeg anvender i analysen presenteres i kapittel 3.

Litteraturgjennomgang: Den norske forskeren Mari-Ann Letnes (2010) har laget en fortettet framstilling av hva en litteraturgjennomgang innebærer. Det dreier seg om å identifisere og skape en oversikt over tidligere forskning og litteratur som er skrevet om det feltet man ønsker å gå inn. Hensikten med litteraturgjennomgang er flere, fortsetter hun. Deriblant å se etter tendenser i forskningen rundt det aktuelle tema, og å se etter utforskede områder som kan gi retning for egen forskning. Dermed kan det være mulig å fastslå hvordan egen forskning utvider eller forbedrer studiene som allerede er gjort – og en aktualiserer, begrunner og rettferdiggjør egen forskning. Litteraturgjennomgang bidrar også til å evaluere og syntetisere aktuell forskning i tråd med begreper som en anvender i egen forskning. Forskningslitteraturen man anvender må på en eller annen måte være

relevant for eller bidra til å forklare forskningsspørsmål i egen forskning. Dermed danner egne forskningsspørsmål en avgrensning for litteraturgjennomgangen (ibid.).

Amerikanske Sharan B. Merriam (1988), professor i voksenopplæring, forklarer litteraturgjennomgang slik: Dersom en studie ikke tar hensyn til tidligere arbeider innenfor et aktuelle forskningsområdet, risikerer man å studere et trivielt problem, produsere en kopi av en tidligere studie eller gjenta uhensiktsmessige grep som andre forskere allerede har erfart (ibid.:74). En av litteraturgjennomgangens funksjon er å åpne muligheter for forskeren til å komme med bidrag til forskningsområdet og dets kunnskapsbase. En annen funksjon er å gi hjelp til formulering av forskningsspørsmål. Litteraturgjennomgangen kan bidra til både å finne et problem, og til å få oversikt over hvordan tidligere forskning har tatt for seg problemet. Midt mellom er forskeren som både vet hva hun vil forske på, men som samtidig vender seg til litteraturen for å få hjelp til spørsmålsstilling (ibid.:75–76). Kapittel 4 er en *litteraturgjennomgang*. Her ser jeg etter "hull" i eksisterende forskning – eller identifisering av problemer som eksisterende forskning har avdekt – som dermed behøves å forskes mer på.

Denne innledningen til teoridelen viser at teori kan ha ulike funksjoner i forskningsarbeid. Av de referanser jeg har anvendt over kan det synes som at vi bør skille mellom teori og *en* teori. "Teori" er et ord som dekker over flere bruksmåter av teori. "En teori" derimot har fire kjennetegn (allmenn påstand, forenkling av virkeligheten, regelmessigheter og sammenhenger), og har langt på vei avdekt noe som kan antas å være sant. En teori er dermed sterkere enn en hypotese, men likevel ikke nødvendigvis et bevis eller aksiom. Et teoretisk begrep og et teoretisk perspektiv er også bruk av teori, men ikke *en* teori.

Kapittel 2

TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ LOKALT LÆREPLANARBEID

Avhandlingens tema er lokalt læreplanarbeid. I dette kapitlet er hensikten å framstille den teoretiske konteksten som fenomenet lokalt læreplanarbeid befinner seg i. På denne måten både problematiserer jeg og sirkler inn hva lokalt læreplanarbeid dreier seg om. Til dette anvender jeg fire ulike teoretiske perspektiver:

- læreplanteori (hva en læreplan er)
- teori om læreplanreformer (læreplan som politisk virkemiddel)
- teori om møtet lærer - læreplan (læreres beredskap for å motta/iverksette læreplaner)
- teori om læreplanforskning (ulike typer læreplanforskning)

Perspektivene fungerer som "lommelykter", og lyser opp ulike problemområder med lokalt læreplanarbeid. Dette kan illustreres slik:



Figur 1: Konkretisering av temaet gjennom fire ulike teoretiske perspektiv

Hensikten er at disse fire "lommelyktene" skal gi en forståelse for temaet, og således klargjøre og konkretisere hva lokalt læreplanarbeid er.

2.1 Læreplanteori

Dette hovedavsnittet skal bidra til å plassere begrepet lokalt læreplanarbeid, i et læreplanteoretisk perspektiv. Ambisjonen er at en diskusjon om og avklaring av begrepet læreplan skal belyse fenomenet lokalt læreplanarbeid. Belysningen gjøres ved å vise 1)

sammenligning av begrepene læreplan og curriculum, 2) læreplannivåer, 3) læreplanens funksjoner og 4) eksempler på ulike læreplantyper

2.1.1 Læreplan vs. curriculum

I engelskspråklige land brukes ordet curriculum om læreplan, og da vanligvis med en videre betydning enn læreplanbegrepet i nordisk og tysk språkbruk (Gundem 1998:201). I nordisk og tysk tradisjon er *læreplan* først og fremst å forstå som en skreven tekst – et dokument for sentral styring av lokal praksis. Ordet *curriculum*, fra den anglosaksiske tradisjonen, er mer vidstrakt. Her inngår, i tillegg det som inngår i ordet læreplan, også alt det som skjer av læring i undervisningen; opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper (Gundem 1990:21). Mens læreplan har en snever betydning og knyttes til "dokumentet", har curriculum en vid betydning og dreier seg i tillegg om det som "i virkeligheten skjer" (ibid.:22). Spesielt innen amerikansk læreplantenking er curriculum mer å forstå som det som blir formidlet og lært i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter, enn som intensjonene i læreplandokumentet (ibid.:23). De to begrepene læreplan og curriculum skiller seg fra hverandre på grunn av forskjeller i ulike lands forvaltningssystemer og tradisjoner. I Nord-Europa har statlige myndigheter satset på læreplandokumentet som styringsredskap, mens det i den angloamerikanske konteksten er lange tradisjoner for å styre gjennom produktkontroller, som godkjenning av lærebøker og vektlegging av elevers prøveresultater (Karseth & Sivesind 2009:23–24).

2.1.2 Læreplannivåer

Den norske læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen¹⁰ (2003:16) trekker opp to ulike læreplanperspektiver – et formuleringsplan fra statlig side og et realiseringsplan lokalt. Imidlertid peker Engelsen på at forskere har skilt mellom flere læreplannivåer enn disse to. I den forbindelse vises det ofte til den amerikanske læreplanforskeren John Goodlad og den svenske læreplanforskeren Ulf P Lundgren. Goodlad, Klein & Tye (1979:58–65) setter opp fem læreplannivå. Det første nivået er *ideenes* læreplan. Dvs. interessegruppers ideologier og forslag forut for reformer. Det andre nivået er den *formelle* læreplan, altså det vedtatte dokument. Det tredje nivået er den *oppfattede* læreplan. Foreldre har tolkninger av vedtatte læreplan, og det samme har lærere. Tolkningene samsvarer kanskje

¹⁰ Britt Ulstrup Engelsen, f. 1944, er professor i didaktikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Hun har skrevet en rekke bøker, rapporter og artikler om utdanningsreformer, læreplaner, læreplanutvikling og fagdidaktikk.

ikke alltid med læreplanforfatternes og vedtaksbeslutternes intensjoner. Det fjerde nivået er den *operasjonaliserte* læreplanen, altså den faktiske undervisning. Det femte nivået er den *erfarte* læreplanen – elvenes egne opplevelser, erfaringer og læring fra skolen (ibid.). Jeg anser både lokalt læreplanarbeid som prosess og lokale læreplaner som dokument å tilhøre det tredje læreplannivået. Jeg tenker Goodlads læreplannivåer bl.a. er hensiktsmessig for å avgrense et forskningsarbeid. Denne avhandlingen dreier seg om det andre nivået – LK06 som nasjonal læreplan, det tredje nivået – lokalt læreplanarbeid med LK06, og sammenhengen mellom disse to nivåene.

Mens Goodlad mfl. (1979) har utviklet fem nivåer foreslår Lundgrens (1981:21–23) tre nivåer: *Det første nivået* dreier seg om valg av vurderinger, kunnskaper og erfaringer som det skal undervises i, og om hvordan denne kunnskapen organiseres. Den historiske utviklingen, arbeidsmarkedet og ulike grupper i samfunnet påvirker oppfatningen av læreplaners intensjon, innhold og funksjon. Ut fra dette hevder Lundgren at det trer fram, på bakgrunn av både objektive vilkår og ideologiforskjeller, ulike læreplankoder. *Det andre nivået* dreier seg om beslutnings- og kontrollprosessene som styringsinstrument i utforming av utdanning. Herunder inngår også forsøks- og forskningsarbeidets påvirkning på utdanningens konkrete innhold. *Det tredje nivået* dreier seg om hvordan en konkret læreplan og et konkret læremiddel styrer den faktiske undervisningsprosessen, og om hvordan denne prosessen medfører ulike typer av læring og sosialisering. I de tre nivåene inngår dermed henholdsvis grunnleggende prinsipper/læreplankode, styrings- og beslutningsprosesser, og til slutt læring (Lundgren ibid.).

Engelsen (2003:17) diskuterer henholdsvis Goodlads og Lundgrens inndeling av læreplannivåer. Det første og det andre nivået hos Lundgren knytter Engelsen til henholdsvis Goodlads første og andre nivå – ideenes læreplan og den formelle læreplan. De tre siste nivåene hos Goodlad, den oppfattede -, den operasjonaliserte -, og den erfarte læreplanen, kan ses som en presisering av Lundgrens tredje nivå (ibid.). Denne presiseringen er det behov for i denne avhandlingen, for å plassere lokalt læreplanarbeid som den oppfattede læreplanen. Jeg anvender derfor Goodlads læreplannivåer i videre analyse.

Begrepene "en læreplan som ikke eksisterer" og "den skjulte læreplan" kan bidra til ytterligere klargjøring av Goodlads læreplannivåer. Engelsen (2006:31–33) forklarer at

førstnevnte dreier seg om intellektuelle prosesser, innhold, og fagområder som er neglisjert og utelatt fra vedtatt læreplan. Den skjulte læreplan er forhold i den praktiske skolehverdag som medfører at elevene tilegner seg noe uten at det er planlagt eller initiert fra lærerens eller skolens side (ibid.).

"En læreplan som ikke eksisterer" er altså det som er bortprioritert eller oversett i det andre læreplannivået (den formelle læreplan), men likevel kan inngå i ideer og ideologier som er foreslått i forkant (ideenes læreplan). Jeg vil anta at lærere innimellom fra tid til annen underviser etter "en læreplan som ikke eksisterer", med begrunnelse i et tema de mener er viktig som er utelatt i den formelle læreplan. Således kan "en læreplan som ikke eksisterer" inngå i den operasjonaliserte læreplanen. Den skjulte læreplan kan forstås utenfor både den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplan, men innenfor den erfarte læreplanen.

2.1.3 Læreplanenes funksjoner

Den norske professoren i pedagogikk Gunn Imsen skriver at nasjonale læreplaner har hovedsakelig tre funksjoner; a) statlig styring av skolene, b) veiledning for lærere og c) informasjon til foreldre. a) Læreplanene er et av statens viktigste styringsredskap ovenfor skolen, i spennet mellom detaljerte beskrivelser og lokal autonomi. Et annet viktig styringsredskap, som alternativ eller supplement til statlige læreplaner, er statlige evalueringer i form av prøver som forsøker å avdekke hva elevene har lært. Dette er også en sterk form for styring, men mer indirekte enn detaljerte læreplaner (Imsen 2009:198–199). b) Læreplanene har også en veiledende funksjon ovenfor skoler og lærere. Til tross for en godt utbygd lærerutdanning, behøver lærere inspirasjon og forslag til fornyelse gjennom yrkeskarrieren. Statlige læreplaner kan fungere som en av flere fornyelsesstrategier for lærere (ibid.:200). c) Skolen har alltid en forpliktelse til å samarbeide med hjemmet. Dette fordrer at hjemmet er informert om skolens innhold. Læreplanen som dokument er i denne sammenheng viktig, samtidig som læreplanen i Norge og Sverige har en spesiell juridisk status som forskrift (ibid.:202).

Begrepet læreplan brukes også om de læreplaner som utarbeides lokalt på skolene – der nasjonale læreplaner konkretiseres nærmere (Imsen 2009:191–192). Jeg tenker at lokalt læreplanarbeid er en viktig forutsetning for at de tre funksjonene som Imsen viser til skal virke. Om den nasjonale læreplanen skal styre må lærere forstå den. Om den skal være

veiledende og til inspirasjon må lærere tolke, problematisere og diskutere den. Og om den nasjonale læreplanen skal informere hjemmene er det av betydning at lærere kan forklare og vise muligheter i den.

Utover de tre funksjoner ved læreplaner som Imsen viser til kan en legge til en fjerde; nemlig at læreplaner kan fungere som politiske myndigheters "utstillingsvindu" av seg selv til velgere og næringsliv, like mye som styring, inspirasjon og informasjon. Engelsen (2003:25–28) skriver at læreplaner ikke alltid har som funksjon å gi råd og retningslinjer for læreres arbeid. De fungerer også som politiske manifest og visjoner. Dette uten at det alltid medfølger ressurser som visjonene forutsetter. Engelsen forklarer at i den korporative staten vil nasjonale læreplaner nødvendigvis få preg av *pluralistiske kompromissformuleringer*. Dette er et resultat av innflytelse fra mange ulike politiske oppfatninger, instanser og interessegrupper (ideenes læreplan). Det endelige produkt (den formelle læreplan) er dermed et resultat av forhandlinger og kompromiss, noe som ofte fører til at retningslinjer for undervisning blir vide og vage. Dette kan gi inntrykk av enighet, men ved analyse og tolkning viser den seg som en læreplan som styrer i ulike retninger, og at viktige verdikonflikter er skjult. Slagordpregede formuleringer benyttes da for å dekke over uenigheten, fortsetter Engelsen. I debatt og politikk om utdanningsspørsmål og læreplaner kan konflikter og skarpe motsetningene komme fram (ideenes læreplan). Konfliktene skjules imidlertid i selve læreplandokumentet (den formelle læreplan), og lærerne presenteres læreplaner som konsensustekster og "harmoniplaner" (ibid.). Jeg tenker at et av formålene med lokalt læreplanarbeid da kan være å avdekke skjulte motsetninger og paradokser i nasjonal læreplan, slik at den enkelte skole kan foreta lokale valg, og begrunne disse.

2.1.4 Eksempler på ulike typer læreplaner

Engelsen (2003:21–23) gir en beskrivelse av fire plantyper som beveger seg innenfor dimensjoner som frihetsgrad, læringskrav og læringsrettigheter. Disse fire er opplæringsplan, minstekravs-plan, (minste)rettighetsplan og rammeplan. Førstnevnte, *opplæringsplan*, binder i stor grad opplæringsvirksomheten, og gir få frihetsgrader til lokale initiativ. Den gir detaljerte anvisninger både for innholdet og progresjon i opplæringa. L97 nevnes som eksempel, og spesielt høringsutkastet til "Broen" i L97 som mange mente i stor grad la opp til felles progresjon for alle elever. Dette ble noe dempet i den endelige versjonen av L97. Innføring av læreplaner på kjøreskolene på 1970-tallet er

et annet eksempel på opplæringsplan, ifølge Engelsen. En *minstekravsplan*, eller minimumsplanen, er en plantype som gir klare anvisninger hva elevene i det minste må lære, og lærestoffet blir framstilt som et obligatorisk minstekrav. Friheten i forhold til valg av lærestoff er dermed begrenset. Normalplanen av 1939 nevnes som eksempel, der det ble gitt klare anvisninger på hva elevene i alle fall måtte lære. En (*minste*)*rettighetsplan* representerer det minstemålet av læring som en elev har krav på når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette gir en klarere plassering av juridisk ansvar. Om eleven ikke når minstemål av læring kan lærer, skole, kommune og utdanningsmyndighet bli stilt til ansvar. Denne type plan er diskutert, men ikke realisert i Norge. En *rammeplan* setter ikke grenser for verken minstekrav eller minsterettigheter for hva elevene skal lære. Denne plantypen får tydelig fram friheten til valg innefor rammene. M74 var en rammeplan som forutsatte at *den enkelte lærer* laget en plan for undervisning ut fra gitte rammer, mens M87 forutsatte *kollektiv* utvikling av lokal læreplan på grunnlag av den nasjonale læreplanen (Engelsen *ibid.*). Rammeplan ses på som synonymt med *maksimumsplan* (Gundem 1998:203).

2.1.5 Innsikt fra teoriperspektivet læreplanteori

Sammenligningen mellom begrepene læreplan og curriculum viser at førstnevnte i nordisk sammenheng karakteriseres av den formelle, nasjonale læreplan – Goodlads andre læreplannivå. Begrepet curriculum har en videre betydning til også å gjelde både det lokale læreplanarbeidet, undervisningen og elevenes erfaringer – Goodlads tredje, fjerde og femte læreplannivå. Den nasjonale læreplan sine funksjoner er styring av skolen, å inspirere lærere og informere foresatte. Imidlertid må nasjonale læreplaner ofte bearbeides lokalt for at disse intensjonene skal innfris. Dette gjennom lokalt læreplanarbeid som prosess og lokale læreplaner som dokument. Dette arbeidet befinner seg på Goodlads tredje læreplannivå – den oppfattede læreplanen. Det faktum at nasjonale læreplaner ofte er utformet som konsensustekster og harmoniplaner aktualiserer også lokalt læreplanarbeidet gjennom å avdekke motsetninger og paradokser, slik at den enkelte skole kan gjøre bevisste og strategiske didaktiske og pedagogiske valg. Disse forhold legitimerer avhandlingens målsetning; *Å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres.*

Nasjonale læreplaner kan fremstå i form av både anvisninger (opplæringsplan), minstekrav for elevene, minsterettigheter for elevene, og mer som åpne rammer. I det

lokale læreplanarbeidet inngår det både å omsette anvisninger, avklare krav til elevene og elevenes rettigheter, samt å utnytte handlingsrom i rammene. De nevnte fire dimensjoner kan sammen med grad av målstyring i ulike kombinasjoner gi svært ulike læreplaner.

2.2 Læreplanreform

Forrige hovedavsnitt belyste lokalt læreplanarbeid utfra en avklaring av begrepet læreplan. I dette avsnittet gjøres det samme ut fra en avklaring av begrepet læreplanreform. Forskjellen mellom en læreplan og en læreplanreform er at sistnevnte er et smalere begrep og mer knyttet til politiske endringer mellom en avtroppende og en påtroppende læreplan. Mens en læreplan representerer politiske intensjoner, representerer en læreplanreform *endringer* i politiske intensjoner. I hovedavsnittet har jeg som ambisjon å plassere Kunnskapsløftet som type utdanningsreform og LK06 som type læreplanreform.

2.2.1 Utdanningsreform og læreplanreform

Den tyske pedagog og didaktiker Wolfgang Klafki (2004:158) skiller mellom ytre reformer, dvs. organisatoriske reformer, og indre reformer, dvs. didaktiske reformer (undervisningens mål, innhold og metoder, samt utforming av et barne- og ungdomsvennlig skoleliv ut over undervisningen). Engelsens (2009:64) tar for seg begrepene utdanningsreform (f.eks. Kunnskapsløftet), læreplanreform (f.eks. LK06) og skolereform (lokale endringer som den enkelte skoleeier eller skole gjør). Jeg kombinerer Engelsens begrepsavklaringer og Klafkis skille til følgende forståelse: En *utdanningsreform* består både av organisatoriske endringer og didaktiske endringer, mens en *læreplanreform* kun består av didaktiske endringer. Det innebærer at en læreplanreform inngår i en utdanningsreform. Vi kan derfor skille mellom Kunnskapsløftet som utdanningsreform og LK06 som læreplanreform. I de norske 90-tallsreformene inngikk Reform 94 for videregående skole og Reform 97 for grunnskolen. Til reformen for grunnskole benytter både Haug (2004) og Hovdenak (2000) betegnelsene *Reform 97* og *L97*. Som eksempel viser jeg til hvordan Haug (2004) bruker betegnelsene: I Reform 97 kom de strukturelle endringene raskt på plass; som f.eks. den samiske skolen, skole for 6-åringer, den tiårige skolen og nye fag. Imidlertid var det et stort flertall av lærerne i en undersøkelse fra 2002 som uttalte at de ikke hadde endret arbeidet sitt som følge av læreplanen L97 (Haug 2004:51). Det er tydelig at Haug med Reform 97 sikter til de strukturelle endringene (ytre), mens han med L97 sikter til

innhold, arbeidsmåter etc. i fagene (indre). Altså er Reform 97 en utdanningsreform og L97 en læreplanreform.

Tilsvarende betegnelser for reformen i videregående skole er *Reform 94* (utdanningsreform) og *Læreplaner for R94* (læreplanreform), slik terminologien fremstår i Monsen (1996). Ofte brukes bare betegnelsen R94 om læreplanreformen. Dette kan være noe forvirrende og med at det i Reform 94 inngikk en rekke både organisatoriske og didaktiske endringer. Læreplaner for R94 må ikke forveksles med L93, som er den generelle læreplandelen til både Læreplaner for R94 og til fagplanene i L97. Denne generelle delen er videreført uten revisjon i LK06.

I forhold til avhandlingens tema er det nødvendig å skille mellom læreplanreformen LK06 og utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som Engelsen (2009:64) gjør, og skille mellom didaktiske endringer og organisatoriske endringer, som Klafki (2004:158) gjør.

2.2.2 Reformprosess

I forhold til operasjonalisering og realisering av en utdanningsreform benytter Engelsen (2009:63) samlebegrepet reformprosess. Hun viser videre til tre begrep; initiering, implementering og institusjonalisering, som del av en reformprosess. Hølleland (2008:48) forklarer at *initiering* av en reform gjøres av de som sender ut reformen, altså politikere. Implementering og institusjonalisering utføres lokalt av mottakerne av reformen. Smith & Lovat (1996 i Engelsen 2009:63; Hølleland 2008:48.) klargjør skillet mellom begrepene implementering og institusjonalisering: *Implementering* knyttes til synlige organisatoriske forandringer i en skoles struktur og omgivelser, som en direkte konsekvens av reformarbeidet. *Institusjonalisering* derimot knyttes til endringer i skolens kultur og identitet, og blir brukt som betegnelse på mer fundamentale og langtvirkende resultater av en forandringsprosess (ibid.). Eksempel: En skole kan implementere kompetansemål ved at formuleringene inngår i lokale læreplaner. Forandringen er da synlig, men behøver ikke nødvendigvis å ha medført en reell endring i forhold til hva som vektlegges i undervisning, læring og vurdering. Institusjonalisering av kompetansemål derimot medfører en endring i praksis, som er robust nok til å vedvare. Dalin & Rolff (1991:180) påpeker nødvendigheten av "å institusjonalisere institusjonaliseringen". Dette vil dreie seg om å bygge opp et mer generelt apparat for å kunne støtte fornyelsesprosesser som

enn naturlig del av skolens hverdag. Dermed blir fornyelsesprosesser rutine, og skolen skaffer seg et stort rom for å manøvrere endringer i (ibid.:180).

Jeg oppfatter initiering, implementering og institusjonalisering som tre ulike faser i en prosess fra et vedtak gjøres, via synlige strukturelle endringer, til at intensjonen i vedtaket er realisert i daglig praksis. Hølleland (2008:48) skriver at institusjonalisering av en reform selvfølgelig er viktigere enn implementeringen, og at den også er vanskeligere. Det er en klar tendens med reformer at strukturendringer er dominerende mens innholdsendringer er fraværende eller i strid med intensjonene (ibid.). Evaluering av Reform 97 og L97 (Haug 2004), som jeg viste til over, er et eksempel på en slik tendens. I tråd med dette peker Engelsen (2009:63) på at institusjonaliseringen, det at reformen blir en del av institusjonens virkelighet, er et viktig felt for studier av reformer og deres virkning.

2.2.3 Læreplanreformer med ulik grad av lærerinvolvering

Hanken & Johansen (1998:138) eksemplifiserer tre varianter av implementering av læreplaner. Den første kan beskrives som en *enveisprosess* hvor lærere og elever mottar og iverksetter myndighetenes vedtatte plan så, godt det lar seg gjøre. Læreplan for R94 og L97 nevnes som eksempel. Den andre implementeringsformen skildres som en *samarbeidsprosess* der myndighetenes overordnede retningslinjer og rammeplaner tolkes lokalt, og konkretiseres gjennom lokale læreplaner tilpasset den aktuelle skoles lokale forhold. M87 nevnes som eksempel. I den tredje varianten foreligger det en formell læreplan som et bakteppe, men det egentlige læreplaninnholdet *konstrueres av lærerne* i samspill med elevene når undervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes. Det vil da oppstå forskjeller både lærere og skoler imellom i forhold til hva som implementeres (ibid.). Jeg anser at eksempel på slik læreplantenking er å finne i de norske Folkehøyskolene. Folkehøyskoleloven kan betraktes som nasjonal læreplan. Den enkelte folkehøyskole gis her ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor rammen av allmenndanning og folkeopplysning (Lovdata 2002). Et annet eksempel er reformen i Nederland tidlig på 90-tallet, der hver enkelt skole ble helt selvstendig i utviklingen av sin læreplan og pedagogiske tilbud innenfor svært generelle nasjonale mål (jf. Dalin 1995:96).

Engelsen (2009:74) viser til Hanken & Johansen (1998:138), men betegner de tre ulike implementeringsvariantene som henholdsvis top-down-strategi, samarbeidsmodellen og bottom-up-strategi. Den første varianten, top-down-strategi, innebærer lav grad av lærerinnflytelse i læreplanarbeidet – og høy grad av sentral styring. Myndighetene utvikler da langt på vei "ferdige" læreplaner som det forventes at lærerne iverksetter, og implementeringen skjer som en enveisprosess. Bottom-up-strategi medfører det motsatte. Det konkrete læreplaninnholdet velges ut i samspill mellom lærerne og elevene. Implementeringen skjer da med høy grad av lærerinnflytelse og lav grad av sentral styring. Mellom disse to modellene finner vi altså samarbeidsmodellen, der implementeringen skjer som en samarbeidsprosess (ibid.).

Man kan ut fra overstående karakterisere samarbeidsmodellen som både middels grad av lærerinvolvering og middels grad av sentral styring. Både M74 og M87 kan plasseres her. Imidlertid er det nyanser mellom disse to rammeplanene. Engelsen (2003:58) forklarer at M74 henvendte seg til den enkelte lærer med en forventning om at han eller hun "fullførte planen" ut fra sine elevers forutsetninger og lokale forhold. M87 innebar et nytt syn på læreren ved at det ble lagt større vekt på lærerkollektivitet og kollektiv planleggingskompetanse. Det lokale læreplanarbeidet ble flyttet fra lærernivå til skolenivå (ibid.).

2.2.4 Sentralisering/desentralisering av makt over skolens innhold

De tre ulike implementeringsstrategiene (modeller for sentral styring av skolene) kan knyttes til begrepsparet sentralisering/desentralisering av makt over skolens innhold. Karlsen (1993b:14) skriver at i norsk skolehistorie har det hele tiden vært en spenning mellom sentrum og periferi, og mellom sentral nasjonal styring og lokal autonomi. Begrepet desentralisering innenfor skoleverket kan oppfattes for det første som fysisk/geografisk spredte skoler, for det andre som overføring av oppgaver/funksjoner fra sentrum til periferi, og for det tredje som overføring av makt, innflytelse/ansvar fra sentrum til periferi (ibid.:20). Økt vekt på lokalt læreplanarbeid og lokalt utviklingsarbeid, som i M87, er et eksempel på det tredje punktet – overført innflytelse fra nasjonalt til lokalt nivå (ibid.:21). Økt nasjonal styring av innhold og metoder, som i L97, er et eksempel på det motsatte, altså tilbakeføring av innflytelse fra lokalt til nasjonalt nivå.

Formålet med overføring av makt, innflytelse/ansvar fra sentrum til periferi er å ta hensyn til lokale variasjoner, lokale forhold og lokale elever, og omtales som "læringskultur"-modellen (Weiler 1990:49, 55–56). Desentralisering av makt over skolens innhold behøver imidlertid ikke å implisere "læringskultur"-modellen, men kan tvert imot trekke i motsatt retning, slik jeg ser det. F.eks. at lærere lokalt i realiteten overfører innflytelsen videre til lærebokforfatterne, eller at skoleeiere og skoler velger innhold til kompetansemålene som de synes er viktig, men som likevel ikke er tilpasset de lokale elever. Et tredje eksempel er når skoleeier anvender nasjonale prøver til rangering, i strid med intensjonen som er kvalitetsarbeid (jf. Marsdal 2011:40–43). Det derfor av betydning å se både på grad av desentralisering av makt i LK06, intensjoner/formål med desentralisering i LK06, og hvordan den desentraliserte makten kan og bør anvendes.

2.2.5 Innsikt fra teoriperspektivet læreplanreform

Læreplanreformen LK06 består av didaktiske endringer. LK06 inngår i utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som også består av organisatoriske endringer. Kompetansemål i LK06 er en type læringsmål som erstatter hovedmomentene i Læreplan for R94 og L97. Denne endringen er en av flere didaktiske endringer som ble innført med LK06. Begrepene utdanningsreform og læreplanreform (Engelsen 2009) samt didaktiske reformer og organisatoriske reformer (Klafki 2004) bidrar dermed til å definere denne avhandlingens tema og forskningsspørsmål.

Læreplanreformen LK06 er initiert av nasjonale myndigheter; Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Disse er senderne av reformen. Hvorvidt intensjonene med reformen kommer fram til mottakerne, elevene, avhenger av at lokale skolemyndigheter og lærere implementerer og institusjonaliserer reformen. Derfor er lokalt læreplanarbeid (den oppfattede læreplanen) et viktig bindeledd mellom på den ene siden læreplannivå 2 (den vedtatte læreplanen) og på den andre siden læreplannivå 4 og 5 (den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen). Forskningsspørsmål 1–3 retter seg inn på å forstå, problematisere og belyse statens *initiering* av kompetansemål. Forskningsspørsmål 4 retter seg mot *implementering* og *institusjonalisering* av kompetansemål på skolene.

En reformprosess kan inndeles i tre faser; initiering, implementering og institusjonalisering. Det skilles mellom tre typer implementering; top-down,

samarbeidsmodellen og bottom up. De ulike modellene viser til grad av makt og innflytelse som desentraliseres fra nasjonale myndigheter til lokale aktører. Imidlertid består lokale aktører av ulike nivåer; skoleeier, rektor, lærer og elev – samt ulike fora; kollegium og elevgruppe. Det er derfor ikke tilstrekkelig å studere en reforms maktforhold mellom nasjonale myndigheter og lokale aktører. Det er også av betydning å studere en reforms intensjoner for maktforholdet mellom lokale nivåer. F. eks hvilket maktforhold legger LK06 opp til mellom lærer og den enkelte elev?

Mens dette hovedavsnittet tok for seg læreplanreformer som både politiske intensjoner og som ulike strategier mellom sentralisering og desentralisering av makt, tar neste hovedavsnittet opp hva som behøves av kompetanse lokalt for realisering av de sentralt gitte intensjoner.

2.3 Læreplan møter lærer

Som vist tidligere i dette kapitlet kan nasjonale læreplaner fremstå som pluralistiske kompromissformuleringer og konsensustekster. En slik mangetydighet ved styring *av* skolen gir et frirom og innflytelse over skolens innhold til den enkelte skole. Dermed gis det muligheter, men også utfordringer ved styring *i* skolen (Berg 2007:64). Når desentralisering i en reformprosess med uklare intensjoner benyttes som strategi fra sentrale skolemyndigheter, overføres mangetydigheten til mottakerne av reformen. Altså de enkelte skoler ved deres skoleledere, lærere og skoleeiere. Dette innebærer at staten i praksis overlater til mer perifere interessegrupper å løse de konflikter som skjuler seg i sentrale myndigheters mangetydige reformintensjoner (ibid.) – noe som gir utfordringer i det lokale læreplanarbeidet. Jeg konkretiserer den kompetanse som behøves i lokalt læreplanarbeid gjennom begreper fra professor i pedagogikk Erling Lars Dale¹¹.

¹¹ Erling Lars Dale (1946–2011) var særlig opptatt av didaktikk, pedagogiske grunnlagsproblemer, skoleutvikling og vurdering, lærerrollen og yrkesetikk. Dale var en sentral kritiker og fornyer av tenkningen omkring pedagogikkens vitenskapelige egenart. I hans tidligere arbeider var han aktiv i oppjøret med den vitenskapelige positivismen, mens han senere arbeidet med å utvikle kriterier og normer for pedagogikk som forskningsdisiplin (Det store norske leksikon, udatert.).

2.3.1 Lærerens tre kompetanseområder – K1, K2 og K3

Begrepet lokalt læreplanarbeid kan forklares gjennom å skille mellom tre ulike kompetanseområder¹² i lærerens praksis (Dale 1989:16–17, 42);

- K1: undervisning
- K2: konstruksjon av undervisningsprogrammer/lokalt læreplanarbeid
- K3: konstruksjon av didaktisk hverdagsteori, og kommunikasjon mellom kollegaer om dette

Dale (1989:21) argumenterer for at det i skolen som organisasjon institusjonaliseres en rolle der en ikke kan ha undervisningsansvar uten å samtidig være medlem i et kollegium som utvikler undervisningsprogrammer¹³. Imidlertid er ikke kompetanse i K2 tilstrekkelig for å motta og realisere reformer, ifølge Dale. Mulighetene for rasjonell revisjon av en gitt overordnet læreplan øker jo mer K3 blir en del av yrkeskompetansen (ibid.:18). Dale hevder at *for å kunne foreta rasjonelle handlinger må en ha begreper om motsetninger; en må være i stand til å analysere den sammenhengen en opptrer i. En må følgelig ha teoretiske perspektiver ut over en aktuelt vedtatt plan* (ibid.:23). Dale forklarer dette videre ved å hevde at det ikke er mulig for lærerne å være profesjonelle i å utvikle lokale læreplaner (K2), om de ikke kommuniserer mellom seg i lys av didaktisk teori (K3) (ibid.:25). For å forstå hva som forventes av lokale aktører for å realisere nasjonale reformer, er det hensiktsmessig å definere nærmere hva som ligger i K2 og K3, og skille disse fra K1. I alle de tre kompetanseområdene er begrepet didaktisk rasjonalitet sentralt. Jeg definerer derfor dette begrepet først. Underavsnittene som følger er dermed didaktisk rasjonalitet, K1, K2 og K3.

2.3.2 Didaktisk rasjonalitet

I Dales (1989:11) definisjon av didaktikkbegrepet er læringen subjektet, ikke undervisningen. Grunnleggende temaer i didaktikk er mål, innhold, metode og evaluering. Didaktikk defineres dermed som teori om *hva* som skal læres, *hvordan* innholdet skal organiseres og læres, og svar på *hvorfor* som legitimering av hva og hvorfor. Dale

¹² Dale benytter betegnelsen praksis- og kompetansenivåer. Ordet nivå kan assosieres til grad av viktighet. Jeg forstår imidlertid K1, K2 og K3 som likebyrdige i viktighet, men som ulike områder i lærerens profesjon. Jeg anvender derfor ordet kompetanseområde i stedet for kompetansenivå.

¹³ Dale skrev dette i forbindelse med innføringen av Mønsterplanen av 1987, M87. En læreplan som økte den enkelte skoleenhets autonomi – med flere likhetstrekk, men også noen ulikheter til Kunnskapsløftet og LK06. Dette kommer jeg tilbake til i senere kapitler.

anvender også begrepet organisasjonsdidaktikk i forhold til læreplan for de ansatte medlemmene i organisasjonen, ikke som enkeltmedlemmer, men som et "vi":

Organisasjonsdidaktikken spør: hvordan sikre kollektiv læring; hvordan utvikle sosiale systemer som reflekterer over seg selv? Den spør om hvordan rasjonell fornyelse best kan sikres – både når det gjelder hva slags handlinger som skal utføres, hvordan de skal utføres og hvem som skal ha rett og plikt i forhold til de spesifiserte oppgavene, og organisasjonsdidaktikken spør videre om hvordan samspillet er og skal være mellom aktivitetene og medlemmene.

Betingelsen for rasjonell fornyelse ligger ingen andre steder enn i organisasjonens egen evne til selvtematisering, til å begrunne egne aktiviteter (Dale 1989:11–12).

Dette synes å ha nært slektskap med begrepene lærende organisasjoner og organisasjonslæring som ofte trekkes fram i Kunnskapsløftets reformdokumenter. Jeg tenker at et nyttig skille er: didaktikk knyttes til elevens læring, mens organisasjonsdidaktikk knyttes til læreres og skolelederens læring, i skolefelleskapet.

De tre kompetanseområdene – K1, K2 og K3 – står i forbindelse med didaktisk rasjonalitet, og er ment som kriterier for skolen som en rasjonell didaktisk organisasjon (Dale 1989:11–12). I tillegg til å knyttes til de tre kompetanseområdene deles didaktisk rasjonalitet inn i tre grunnleggende temaer (ibid.:15). For det første er didaktisk rasjonalitet et spørsmål om *konsistens*; en sammenhengende relasjon mellom læreplanens mål, innhold og metodehenvisninger. For det andre er didaktisk rasjonalitet et spørsmål om læreplanens mulighet for å bli *realisert*. Dette dreier seg om formalisert forventning i læreplanen og organisasjonsmedlemmenes faktiske utforming av læreplanen, eller neglisjering av forventningene. For det tredje handler didaktisk rasjonalitet om *kritisk drøfting* av læreplanens mål, innhold og metode – altså konsistens og realiserbarhet i forhold til dens grunnlag – noe som er å betrakte som en metarasjonalitet i forhold til en gitt læreplan (ibid.). Disse tre temaene for didaktisk rasjonalitet kan kort oppsummeres som konsistens i en formalisert læreplan, dens realisme, og evne til kritisk drøfting av disse to temaene (ibid.:16). Konsistens og realisme berører både K1, K2 og K3. Kritisk drøfting/metarasjonalitet derimot angår bare K3 (ibid.:17).

Å gjennomføre undervisning med didaktisk rasjonalitet innebærer målrettet læring. Dette betyr indre samspill mellom på den ene siden "lærers og elevs aktiviteter i undervisningen" og på den andre siden "aktivitetenes hensikt/elevens mål". Om det over tid eksisterer motsigelser mellom aktivitet og hensikt/mål, bedømmer man situasjonen som

didaktisk irrasjonell (Dale 1989:43–45). Ved å formulere mål hjelpes handlingsbestemmelsene frem, slik at aktivitetene blir mer sammenhengende og strukturerte. Forutsetningen for samspill mellom aktivitet og hensikt er derfor at læreren er seg bevisst hva hensikten med aktiviteten er (ibid:44–45).

Konsistens mellom aktivitet og mål er altså et kriterium for didaktisk rasjonalitet. Imidlertid ligger det her en fare. Dale (1989:68–70) henviser til begrepet *det instrumentelle mistaket*, fra den norske filosofen Hans Skjervheim, som trekker opp skillet mellom å overbevise og å overtale. Å overbevise ivaretar både elevens og lærerens autonomi og subjektstatus, mens å overtale illustrerer manipulasjon og elevens som objekt (ibid.). Om målstyring settes som et absolutt og om rasjonalitetsbegrepet identifiseres med målstyringens effektivitet, oppstår det vi forstår med det instrumentelle mistaket (ibid.:70).

Hovdenak (2000:170) argumenterer for at L97 er en reprise av det instrumentalistiske mistaket gjennom nasjonal styring og kontroll. Et annet eksempel er nasjonale prøver som del av Kunnskapsløftet 2006 og enkelte kommuners tilnærming til bedriftsinspirert styring av skolen (Marsdal 2014:17–18). Jeg tenker denne problematikken ofte oppstår i kjølevannet av at det ikke skilles mellom hva som kan *måles* og hva som bare kan *vurderes* når elevene skal vise hva de kan¹⁴.

2.3.3 Gjennomføring av undervisning (K1)

Med undervisning forstår vi et sosialt organisert system for målrettet og planlagt læring, realisert innenfor en sosial interaksjon mellom lærer og elev (Dale 1989:43). K1 dreier seg om å *gjennomføre* undervisning. I utførelsen trer organisasjonsmedlemmene lærer/elev fram som sentrale. Dermed handler dette første kompetanseområdet om dyktigheten og kvaliteten i utforming av læringsaktivitetene (undervisningen) i den umiddelbare relasjon mellom lærer og elev (ibid.).

¹⁴ Jeg anser at en måte å skille mellom måling og vurdering er følgende: *Måling* av elevprestasjoner baseres på eksakte verdier, f.eks. antall rette svar, lesehastighet eller hvorvidt et kriterium i en tekst er innfridd eller ikke, og kan "hakes ut". *Vurdering* av elevprestasjoner derimot forutsetter skjønn, f.eks. hvorvidt en drøfting er grundig eller overfladisk, eller i hvilken grad en komposisjon av lydillustrasjoner er kreativ. Metaforisk; en kan måle lengden på et skihopp, men en kan ikke måle seg fram til stilkarakter. En kan derimot vurdere seg fram til stilkarakter.

2.3.4 Utvikling undervisningsprogrammer / lokalt læreplanarbeid (K2)

Undervisningsprogram omfatter beskrivelser av mål en ønsker å nå, opplevelser og erfaringer som vil tjene læring av målene, organisering av innholdet, angivelser av mulig undervisningsmateriell, hvordan elevene skal integrere innholdet, og hvordan en metodisk skal gå fram for å realisere innholdet (Dale 1989:53). Et skille mellom kompetanseområdene K1 og K2 er førstnevntes asymmetriske kommunikasjon mellom lærer og elev, og sistnevntes symmetriske kommunikasjon mellom kollegaer (ibid.:51). K2 øker i betydning jo mer den offentlig vedtatte nasjonale læreplan er en veiledende rammeplan som forutsetter bearbeidelse lokalt på den enkelte skole. Funksjonelle aktiviteter her handler ikke om å undervise, men om å overveie, planlegge og evaluere undervisning i forhold til gitte, overordnede læreplanbestemmelser (ibid.). Dette innebærer prioriteringer innenfor den nasjonale læreplan og spørsmål om hvordan denne kan realiseres. Den typiske praksis innenfor dette kompetansenivået blir da mellom de ansatte medlemmene som kollegaer og pedagoger (ibid.:17). Da oppstår det formaliserte forventninger fra de ansatte medlemmene selv om skolen som organisert enhet. Og da oppstår det behov for organisasjonsdidaktikk. Betingelsene for at et slikt behov skal erfares som reelt, er imidlertid at de ansatte lærerne også er ansatt som pedagoger for å utvikle læreplaner i forhold til en aktuell undervisning. Medlemsrollen i organisasjonen som innbefatter å undervise som *lærer* må dermed utvides til også innbefatte konstruksjon av undervisningsprogrammer som *pedagog* (ibid.:17). Denne medlemsrollen vil dermed innbefatte både det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, og det symmetriske forholdet mellom kollegaer.

Lokalt læreplanarbeid/konstruksjon av undervisningsprogram er et viktig grunnlag for at den enkelte skole trer fram som en organisert enhet, og kan som aktivitet og fenomen beskrives ut fra fire kriterier; a) måloverveielser, b) planlegging, c) evaluering og d) kollegium (Dale 1989:53). Jeg skal ta for meg disse fire:

a) Måloverveielser: Nasjonal læreplan er styrende, men gir samtidig lokale aktører mandat. Dermed kreves det at de ansatte i skolen er kyndige i å fortolke og analysere læreplanen – på samme måte som profesjonene teologi og jus har utviklet kompetanse i å *fortolke* og *analysere* lovgivende [retningsgivende/veiledende] tekst. Det er imidlertid ikke gitt at ansatte i skolen med undervisningsansvar har denne kompetansen (Dale 1989:54). Fortolkning viser til evnen å forstå forskjellige sider ved en [læreplan]tekst i sin helhet, og i den historiske sammenhengen den er en del av. Å analysere, på sin side, forbindes med å

oppløse helheten for å se hvilke grunnelementer den består av. I tillegg til fortolkning og analysering innebærer måloverveielse også at en presiserer for å beslutte hva en prioriterer. Et undervisningsprogram lokalt er altså avhengig av at fortolkning og analyse av nasjonal læreplan resulterer i formulerte målbestemmelser (ibid.).

Jeg oppfatter at det er et relasjonelt forhold mellom på den ene siden fortolkning/analysering, og på den andre siden formulering av målbestemmelser. Bare en av disse to er ikke tilstrekkelig for utvikling av undervisningsprogrammer lokalt (K2). Altså at det ikke er tilstrekkelig å bare kunne sette opp og formulere mål, og heller ikke tilstrekkelig å bare kunne fortolke og analysere en læreplan. Læreren må derimot kunne begge deler; å formulere mål og videre kunne begrunne og kritisere egne valg av målformuleringer ut fra nasjonal læreplan, som jeg reflekterte over i prologen.

b) Planlegging: Det andre kriteriet i K2 er planlegging. I dette kriteriet inngår begrepene *kontinuitet*, *rekkefølge* og *integrasjon* av emner i læreplaner. Disse begrepene har Dale hentet fra Ralph Tyler (1949). Begrepene presenterer jeg som analyseredskaper i neste kapittel.

Dale (1989:55) presiserer at det på lærerens kompetansenivå K2 ikke er tale om den enkelte lærers planlegging av en enkeltstående undervisningstime eller periode, men kollektive beslutningsprosesser om læreplanspørsmål, og at organisasjonsmedlemmene samordner sine undervisningsplaner (ibid.).

c) Evaluering: En del av prosedyren med å utvikle og realisere undervisningsprogram/lokale læreplaner er evaluering (Dale 1989:58). Evaluering må institusjonaliseres på lik linje med planlegging. Evaluering i denne sammenheng dreier seg om å etterspørre samsvar mellom undervisningsprogrammets intensjon og undervisningens realitet – altså om resultatet kan godkjennes. Dette utføres av de samme som utvikler og gjennomfører en lokal læreplan, og en kan dermed oppnå en organisert selvevaluering (ibid.). Ifølge Dale avhenger lokal læreplanutvikling av evaluering. Han begrunner det med at et eventuelt gap mellom intensjon og realitet vil representere en kritikkverdig didaktisk situasjon. Om evaluering ikke finner sted i en slik situasjon blir atferden irrasjonell, og medlemmene destruerer sin pedagogiske selvforståelse som

profesjonelle. Et mulig utfall av evaluering er at urealistiske målformuleringer revideres (ibid.).

d) Kollegium (didaktisk fagfora): En sentral utfordring er hvordan en skole kollektivt kan utvikle undervisningsprogrammer/lokale læreplaner, samt hvordan en etablerer diskusjoner om f. eks. mål slik at de får mening (Dale 1989:28). En kommunikasjon mellom kollegaer som pedagoger, er ikke undervisning, og utvikling av undervisningsprogrammer er ikke å være lærer, men å være pedagog. Dermed er kommunikasjon mellom planleggere av undervisning en kommunikasjon mellom pedagoger (ibid.:59). Mens kompetanseområdet K1 bekles av rollen lærer forutsetter kompetanseområdet K2 at aktøren også tar rollen som pedagog. Dale fortsetter med å konkludere at en betingelse for skoleutvikling – med og ut fra didaktisk rasjonalitet – er at lærerne opptrer innenfor didaktiske fagfora i skolen, både i samlet kollegium og i team. Hvordan skal en ellers sikre meningsfull kunnskapsformidling? (ibid.:60). Jeg tenker at det i denne forbindelse må skilles mellom didaktiske fagfora og lærermøter om administrative saker.

2.3.5 Kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori (K3)

Dette kompetansenivået i lærerens praksis kjennetegnes av at lærere kritiserer en vedtatt rammeplan for uklare grunnbegreper, manglende sammenheng mellom begrepene kunnskap, oppdragelse og omsorg, uklar avgrensning av lærerrollen etc. (Dale 1989:16). Funksjonshandlingene er her altså ikke å undervise (K1) eller å planlegge og å evaluere undervisning (K2), men å framføre argument, grunngi standpunkt og drøfte begreper. En systematisering av slike funksjonshandlinger fører til den praksis det er å framstille argument i ordnet form – en forskningspraksis som omtales som "læreren som forsker" (ibid.). Lokalt læreplanarbeid kan bidra til å bevisstgjøre hensikten med undervisningen og til at lærerens identitet utvikles til også å være pedagog. Dette avhenger av at lærerne som kollegium og skolen som organisasjon selv utvikler sammenheng mellom lokal læreplan, nasjonal læreplan, gjennomføring av undervisning og didaktisk teori. Da må det imidlertid settes pris på denne kyndigheten (ibid.:52).

Dyktig utført arbeid er ikke det samme som profesjonalitet, og lærere er ikke profesjonelle før gjennomføring av undervisningen (K1) og utvikling av lokale læreplaner (K2) er basert på didaktisk teori (K3). Dette gjenspeiler dyktighet i å legitimere, gjennom å begrunne (Dale

1989:60/71). Dette tredje kompetanse- og praksisnivået i skolen som profesjonell organisasjon har tre uttrykk; a) konstruksjon av teori, b) forskningsinstitusjoner og c) grunnlagsproblemer/argumentative dialoger (ibid.:61).

a) Konstruksjon av teori: Dette handler om å lese og tilegne seg begreper, bruke dem, og se at de fungerer (Dale 1989:62). Når en er opptatt av begrepsanalyse, undersøker et spesielt skoleutviklingsprosjekt eller undervisningsopplegg, tar opp temaet samarbeid mellom kollegaer i forhold til nasjonal læreplan og drøfter kollegasamarbeid i forhold til f. eks. organisasjonsdidaktikk, beveger en seg innenfor K3 (ibid.). Å undersøke, analysere og drøfte er karakteristiske aktiviteter på dette kompetanse- og praksisområdet, hevder Dale. Dette krever at en konstruerer tankerekker i organisert form. Slik dyktighet øker muligheten for å bli deltakende medlem i skolens fagfora i didaktikk, altså deltakelse på K3-nivået (ibid.). En kan forenklet oppsummere at der K2 sikter mot konstruksjon av lokale læreplaner, sikter K3 mot konstruksjon av lokale didaktiske teorier.

b) Forskningsinstitusjoner: Dale presiserer at forskningsinstitusjoner som forutsetning for K3 ikke er å regne som skikker og praksiser i en skole, ikke som et forskningsinstitutt. En kan ut fra dette snakke om forskningsbasert undervisning. Dette innebærer at læreren er i stand til å ta forskningsavstand fra sin egen praksis (Dale 1989:63). Dette knyttes også til organisasjonenes egen læring, og de ansattes kompetanse til selvbeskrivelse. En profesjonell forventning om å være ansatt som pedagog er da at skolen som organisasjon har opprettet forskningsinstitusjoner. Dette dreier seg om fora i skolen som stiller systematiske spørsmål om yrket, undring over det som umiddelbart ikke er forståelig, å tåle tvetydigheter (i motsetning til en byråkrat), å leke med ideer, former og begreper. Langvarige refleksjoner i konsentrert form er da en forutsetning. En betingelse er også å kunne isolere seg fra andre kollegaer for å kunne fastholde forandringer og bevegelse i oppbygningen av et resonnement (ibid.). Kriterier for å institusjonalisere forskning er både kyndighet til å stille systematiske spørsmål, og evnen til å kommunisere svar. En forutsetning for at en skole skal kunne danne og opprettholde forskningsinstitusjoner er også motivasjon – at kyndigheten til å bruke teori blir verdsatt. Å opprette forskningsinstitusjoner i skolen betinger imidlertid en kulturell forandring både innenfor og utenfor skolen som organisasjon (ibid.:64–65). Uttrykket forskningsinstitusjon kan dermed henseile på Dales eget begrep organisasjonsdidaktikk, som er drøftet tidligere i hovedavsnittet, og til Kunnskapsløftets

fokus på skolene som lærende organisasjoner i stortingsmeldingen Kultur for læring (jf. Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

c) Argumentative dialoger: Dette kan karakteriseres som profesjonens begrunnelsesnivå, og avhenger av det vi forstår med kompetanse i kritisk drøfting i førsteperson (Dale 1989:66). Dersom en i skolen bare utvikler kompetanse i å undervise (K1) og i å utvikle læreplaner (K2), oppstår kun kompetanse i tredjeperson. Dale forklarer at slik kompetanse dreier seg om redegjørelse eller informasjon om forhold andre har vedtatt eller besluttet (ibid.:67). En er da ikke selv tilstede som subjekt, og som relevant kilde for spørsmål om gyldighet. Dermed har en ikke kompetanse til selv å stå i et gyldighetsforhold til det som blir sagt eller gjort – det er andre og utenforstående som bestemmer (ibid.). En kritisk drøfting derimot er avhengig av det vi forstår med kompetanse i førsteperson. Dette ved at gyldighet bare kan begrunnes gjennom samtaler der en må svare for seg selv, ikke bare svare for andre eller på andres vegne. Kompetanse i førsteperson krever begrunnelser der vi selv står ansvarlige overfor det som blir sagt eller gjort (ibid.).

De tre elementene a) konstruksjon av teori, b) forskningsinstitusjoner og c) argumentative dialoger danner til sammen det tredje kompetanse- og praksisområde (K3) hos Dale (1989). K3 kan betraktes som synonymt med termene lærerforskning og praktikerforskning – altså lærere eller praktikere som utførere forskende aktiviteter. En variant av dette er aksjonslæring. Begrepene lærerforskning og aksjonslæring drøftes i kapittel 6.

2.4.6 Innsikt fra teoriperspektivet lærer møter læreplan

Begrepet didaktisk rasjonalitet og kompetanseområdene K1, K2 og K3 bidrar til å reflektere over og gjøre eksplisitt hvilken kompetanse som behøves av lokale aktører i skolen når reformer skal mottas og realiseres.

Gjennomgangen av de fire kriteriene for K2, måloverveielser, planlegging, evaluering og kollegium, gir en konkretisering av hva som kreves av skolens ansatte i lokalt læreplanarbeid med kompetansemål, som er avhandlingens tema. Kriteriet *måloverveielser* innbefatter fortolkning og analyse av læreplantekster som grunnlag for lokale prioriteringer og beslutninger. Kriteriet *planlegging* går ut på å sette ulike elementer i en læreplan opp på en hensiktsmessig måte i forhold til målrettet læring. I planlegging som profesjonell aktivitet inngår et språk med begrepene rekkefølge,

kontinuitet og integrasjon – i horisontal og vertikal akse. Dette språket er anvendelig i forhold til hvordan kompetansemål og elementer fra kompetansemål settes opp i forhold til hverandre i lokale læreplaner. Kriteriet *evaluering* viser til viktigheten av at en vurderer graden av sammenheng mellom lokale læreplaner, undervisningen, og undervisningens resultat (elevenes læring). Dette minner oss om at verken K1 eller K2 er å anse som skolens sluttprodukt – det er det elevenes målrettede læring som er. Kriteriet *kollegium* peker på viktigheten av at skolens ansatte har didaktiske fora for kommunikasjon om både K1 og K2.

Innsikt i hva K3-nivået innebærer viser samtidig at kvalitet på K2-nivået avhenger av K3. Mens K2 kan hevdes å være et språk om lokalt læreplanarbeid kan K3 hevdes å være grammatikken – at en har et "språk" om språket. Og at en gjennom K3 kan drøfte K2 med kollegaer. De tre uttrykkene for K3 er a) *konstruksjon av teori*; å utvikle lokale teorier, b) *forskningsinstitusjoner*; skolen som lærende organisasjon, og c) *argumentative dialoger*; kompetanse i førsteperson der vi selv står ansvarlig for utsagn og valg i yrkesutøvelsen. Begreper i tråd med K3, som hverdagslæring, organisasjonslæring og lærende organisasjoner finner vi i Kunnskapsløftets reformdokumenter, som jeg analyserer i kapittel 12.

Sentralt i både K2 og K3 er didaktisk rasjonalitet, som betyr konsistens mellom på den ene siden aktiviteter i undervisning/læringsarbeid og på den andre siden aktivitetenes hensikt/elevenes læreplanmål. Dette innebærer ikke nødvendigvis instrumentalisme med eleven som objekt, men kan tvert imot bety et subjekt-subjekt forhold mellom elev og lærer.

Lokal realisering av intensjoner i nasjonale læreplanreformer forutsetter at skolens ansatte innehar kompetanse på både K2 og K3. Økt grad av desentralisering av makt over skolens innhold øker behovet for disse kvalifikasjonene. Dette resonnerer bidrar til å legitimere forskningsspørsmål 2 og 3: Hva er intensjonene med kompetansemål i LK06? Hva er intensjonene med lokalt læreplanarbeid i LK06?

2.4 Læreplanforskning

Mens kapitlets første teoretiske perspektiv var læreplanteori, tar dette fjerde perspektivet utgangspunkt i teori om læreplanforskning. Generering og utvikling av læreplanteori har utspring i læreplanforskning. Imidlertid er det også utviklet teori om fenomenet

læreplanforskning. Slik teori er f. eks kategorisering av ulike typer læreplanforskning. Lundgren (1981:125) skriver at det er like vanskelig å definere hva læreplanforskning er som å avgrense begrepet læreplan.

Engelsen (2009:65) skriver at læreplanforskning bør rette fokus mot forholdet mellom styringssignaler i den nasjonale læreplanen, og den lokale konteksten hvor læreplanen forventes konkretisert i. Karlsen (2001:28) ser også på dette som et interessant fokus for studier av læreplaner. Som eksempler nevner han sammenhenger mellom lokale læreplaner og sentral læreplan, og mellom lokale læreplaner og faktisk undervisning. Med slike typer fokus studeres reformprosessen nedenfra, i realiseringsarenaen. Å studere den faktiske virksomhet, de involverte aktører, deres holdninger, bindinger og ståsted, vil kunne innebære en mulighet til å fange opp interaksjonen mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Karlsen 2001:34). I den senere tid har imidlertid læreplanforskningen vektlagt styring ovenfra som et vesentlig aspekt ved læreplanreformer. Styring ovenfra innebærer en intensjon om at læreplaner fungerer målrettet og skaper en villet endring med utgangspunkt i visjoner og spesifikke målsetninger (Karseth & Sivesind 2009:32).

Læreplaner er utgangspunkt for ulike forskningsperspektiver. Dale (2009:12–19) forklarer kort noen perspektiver, og nevner eksempler som; a) læreplanstudie som forskning på hvordan beslutninger i et rettsstatlig og liberalt demokrati legitimeres, b) læreplanreformer som styringsmiddel for ønsket endring, c) læreplanstudie som drøfting av hva slags kunnskap som er gyldig i skolen d) læreplanstudie der man teoretisk og empirisk analyserer ansvarsfraskrivelse og bebreidelsesspill aktører imellom og – e) læreplanstudie som belysning av operasjonalisering og realisering av utdanningsreformer. Det er den sistnevnte som er mest relevant for denne avhandlingen.

Engelsen (2003:14) viser eksempler på spørsmål som læreplanforskere stiller: *Hvorfor anser samfunnet og utdanningspolitikere læreplaner for å være viktige? Hvorfor har vi læreplaner? Hvilken funksjon har de i samfunnet og for lærerne?* Engelsen skiller mellom ulike typer læreplanforskning (ibid.:236–254). Nedenfor presenteres disse.

2.4.1 "Lojalitetsforskning" – konkretisering av læreplanen

Denne type læreplanforskning har i stor utstrekning sett det som sin oppgave å hjelpe til å fremme utdanningsmyndighetenes intensjoner, og har slik sett hatt en "lojalitetsholdning"

som grunnlag, forklarer Engelsen (2003:240) kritisk. Hun nevner bl.a. Helle (1997) og Skrøvset & Lund (1996)¹⁵ som norske eksempler i forhold til dette, der prinsipper i læreplanen konkretiseres, men ikke gir ny kunnskap og innsikt i læreplanfeltet. Engelsen understreker at det selvfølgelig ikke er noe galt i å utgi bøker av denne typen, som "løsningspedagogikk". Lærere og andre har behov for bøkene i arbeid med å forstå læreplandokumentets prinsipper og retningslinjer. Likevel kategoriserer Engelsen (2003:241) dette som "lojalitetsforskning", og skiller det fra "kritisk og problematiserende læreplanforskning". Sistnevnte handler om "å se bakenfor det tilsynelatende", og at læreplanforskerne kommer bortenfor den oppfatningen læreplankonstruktører og praktikere har (ibid.).

2.4.2 Kritisk problematiserende "bør"-forskning

Den kritiske problematiserende læreplanforskningen todeler Engelsen (2003:243–246) i "normativ/bør-forskning" og "er-forskning". Som norske eksempler på "bør-forskning" nevner hun Koritzinsky (2000) og Tiller (1995). Disse arbeidene er kritisk problematiserende, men likevel preges de av normative grunnholdninger, forklarer Engelsen (2003:243). Koritzinskys bok, "Tema- og prosjektarbeid i skolen", er kritisk problematiserende – bl.a. til sider av L97's presentasjon av og formuleringer om arbeidsmåten tema- og prosjektarbeid, selv om forfatteren er enig i innføringen av denne arbeidsmåten. Formålet med boken er å gi motivasjon for arbeidsformen og forklare bruk av den – altså en normativ orientering (Engelsen 2003:244). Tillers bok "Det didaktiske møtet" er en problematisering og kritikk av høringsutkastet til L97, for ikke å ta tilstrekkelig hensyn til elevenes livserfaringer. Dette gjør han i et brennende engasjement for lokalorientert pedagogikk i skolen, og bruker didaktikken normativt-kritisk for å fremme sitt syn på undervisning (Engelsen 2003:246).

2.4.3 Kritisk problematiserende "er"-forskning

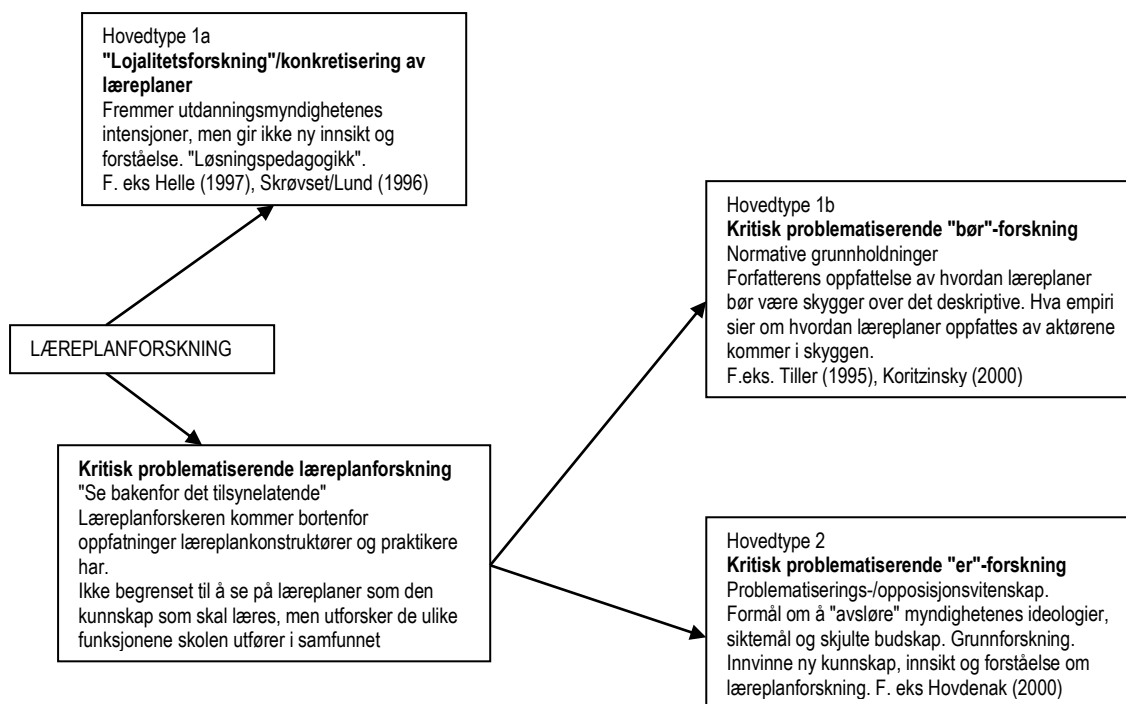
Den andre retningen innenfor kritisk og problematiserende læreplanforskning, til forskjell fra den normativt orienterte, er problematiseringsvitenskap/opposisjonsvitenskap, såkalt "er"-forskning. Denne forsøker "å avsløre" myndighetenes ideologier, siktemål og skjulte budskap (Engelsen 2003:251). Dette karakteriseres av Engelsen som (grunn)forskning der den primære hensikt er å innvinne ny kunnskap, innsikt og forståelse om

¹⁵ I samtale med Torbjørn Lund forklarer han imidlertid at ambisjonen med boka "Prosjektarbeid i skolen" ikke var forskning, men å skrive en lærebok for lærere.

læreplanproblematikken. Man kan da ikke nøye seg med undersøkelser som tar utgangspunkt i myndighetenes formulerte intensjoner, som henfaller til "løsningspedagogikk". Man kan heller ikke nøye seg med normativt orientert forskning, selv om den er problematiserende (ibid:253–254). Hovdenaks (2000) bok "90-tallsreformene" nevnes bl.a. som eksempel. Hovdenak stiller spørsmålene: Hva er drivkreftene bak reformen? Hvorfor settes de i gang? Hvordan gjennomføres de? Hovdenak ønsker å bidra til en grunnlagsdiskusjon på læreplanfeltet, og undersøker maktarenaer/premissleverandører for statens kunnskaps- og utdanningspolitikk. Imidlertid er det også her islett av normative grunnsynspunkter – f.eks. når Hovdenak anbefaler lokallære (Engelsen 2003:247). Engelsen etterlyser mer avdekkende og problematiserende læreplanforskning, som samtidig ikke bør bære preg av å være desisjonistisk. Altså at forskeren unngår å påpeke det han eller hun på forhånd var "ute etter" å finne (ibid:254).

2.4.4 To hovedtyper av læreplanforskning

Ut fra dette deler Engelsen (2003:249–250), noe forenklet, norsk læreplanforskning og faglige arbeider om læreplanfeltet i to hovedtyper. Den *første hovedtypen* består av undertypene "lojalitetsforskning" og "kritisk problematiserende bør-forskning". Lojalitetsforskning er arbeider som slutter seg til myndighetenes utdanningspolitiske intensjoner, slik de framkommer i læreplandokumentene. Kritisk problematiserende bør-forskning arbeider med kritisk vinkling mot utdannings- og læreplanreformer, men har et normativt utgangspunkt i forhold til hva som er god undervisning og gode læreplaner. Den *andre hovedtypen* er kritisk problematiserende er-forskning. Denne typen læreplanforskning finnes det noen få eksempler. Kritisk problematiserende er-forskning søker å analysere nærmere utdanningsmyndighetenes uttalte intensjoner, og har som ambisjon å gi utvidet kunnskap om selve læreplanproblematikken. I modellen under forsøker jeg å visualisere de ulike retningene innenfor læreplanforskning som Engelsen viser. Modellens hensikt er å være utgangspunkt for diskusjon om denne avhandlingens ambisjon.



Figur 2: To hovedtyper læreplanforskning (tolket etter Engelsens 2003)

Figuren viser at Engelsen skiller mellom på den ene siden lojalitetsforskning/konkretisering av læreplaner og på den andre siden to former for kritisk problematiserende læreplanforskning. Likevel representerer ikke denne inndelingen det hun karakteriserer for to hovedtyper. Både lojalitetsforskning/konkretisering av læreplaner og kritisk problematiserende bør-forskning sorteres under hovedtype 1, mens kritisk problematiserende er-forskning sorteres alene under hovedtype 2. Det kan være hensiktsmessig å i stedet sortere disse i tre kategorier:

- Lojalitetsforskning/konkretisering av læreplaner (type 1a)
- Kritisk problematiserende bør-forskning (type 1b)
- Kritisk problematiserende er-forskning (type 2)

Dersom en har ambisjon om å utføre forskning av type 2, forutsettes det dermed at en ikke begrenser seg til verken type 1a eller type 1b.

2.4.5 Innsikt fra teoriperspektivet om læreplanforskning

De ulike typer læreplanforskning bidrar til å avklare ambisjon og hensikt med egen forskning. I avhandlingen er jeg ikke opptatt av å være utdanningsmyndighetenes forlengede arm i belysning av LK06, og heller ikke å konkretisere det "godt synlige" i

læreplankteksten. Derimot er jeg i forskningsspørsmål 1–3 opptatt av å analysere læreplankteksten og få tak i "skjulte" paradokser, dilemmaer og inkonsistenser. Resultatet kan dermed betraktes som kritisk problematiserende er-forskning. Imidlertid fører den konstruktive tilnærmingen i forskningsspørsmål 4, med normative argumentasjon, avhandlingen mot bør-forskning. Jeg påpeker til en viss grad det jeg var "ute etter" å finne. Denne desisjonistiske faktoren er ikke helt forenelig med problematiserende forskning jf. Engelsen (2003) over. Avhandlingen kan dermed karakteriseres som kritisk problematiserende forskning, men med både elementer av normative grunnholdninger (type 1b) og "avslørende" grunnforskning (type 2) i seg. Dermed kan avhandlinga kunne karakteriseres som en kombinasjon av disse to typer læreplanforskning jf. figur over, men ambisjonen er å primært inngå i type 2.

2.5 Perspektiver framover

Dette kapitlet har redegjort for fire teoretiske perspektiver som kan kaste lys over avhandlingens tema. De fire påvirker| det videre arbeidet slik:

Læreplanteori: Begrepet læreplan er komplekst – og har flere nivåer. I denne avhandlingen er det særlig relevant å skille mellom den vedtatte læreplan (Goodlads andre nivå) og den oppfattede læreplan). Læreplanteori viser at det kan være lang vei mellom disse nivåene, og hvilke utfordringer som ligger til grunn for å kalibrere nivåene; f.eks. om den vedtatte læreplan er utformet som en konsensustekst, og hvilken teoretisk type læreplan den aktuelle vedtatte læreplan er. Dette gir grobunn til både å studere LK06 i seg selv, og å studere lokale aktørers bearbeiding av LK06. Læreplanteori gir oss "skeptiske briller" slik at vi kan se på utfordringene med lokalt læreplanarbeid, og hindre at vi anvender "naive briller", som ser på veien mellom den vedtatt læreplan og den oppfattede læreplan som lett.

Teori om læreplanreformer: En utdanningsreform tar for seg både organisatoriske og didaktiske endringer. En læreplan dreier seg om didaktiske endringer, og inngår i en utdanningsreform. Endring av læringsmål er en av flere mulige didaktiske endringer i en læreplanreform. På denne måten avgrenses teoretisk denne avhandlingens interesse for læringsmål.

En reformprosess består av initiering, implementering og institusjonalisering. Forskningsspørsmål 1-3 dreier seg om å forstå og klarlegge nasjonale myndigheters

initiering av kompetansemålene i LK06. Forskningsspørsmål 4 dreier seg om hva skoler lokalt kan og bør gjøre for å implementere og institusjonalisere kompetansemålene i LK06. Det finnes ulike modeller for implementering; top-down, samarbeidsmodellen og bottom-up. De ulike modellene innebærer ulik grad av desentralisering av makt til lokale aktører. Dette impliserer at det er nødvendig å finne ut hvilken modell for implementering som LK06 forutsetter. Det er også nødvendig å se på hva LK06 impliserer for maktforholdet mellom lokale aktører internt. I denne avhandlingen gjelder det særlig forholdet mellom lærerkollegium og den enkelte, og forholdet mellom den enkelte lærer og den enkelte elev.

Teori om møtet mellom lærer og læreplan: Som de to foregående teoriperspektivene har vist er veien mellom den vedtatte læreplan og den oppfattede læreplan kronglete, og lærerne behøver spesiell kompetanse for å lokalt realisere en læreplanreform. Det er ikke tilstrekkelig å være god å undervise (K1). Læreren må også kunne planlegge undervisning i tråd med nasjonal læreplan – lokalt læreplanarbeid (K2). Dette er imidlertid heller ikke tilstrekkelig. En nasjonal læreplan som LK06, som desentraliserer innflytelse til lærere, forutsetter at lærere er i stand til å utforske og teoretisere over hva LK06 innebærer (K3). I alle de tre områdene er begrepet didaktiske rasjonalitet fundamentalt. Begrepet dreier seg bl.a. om konsistens mellom elevenes mål og undervisningens aktiviteter, og er dermed sentralt i lokalt læreplanarbeid.

Teori om læreplanforskning: Det finnes ulike typer læreplanforskning, som har ulike formål. Disse teoretiske typene bevisstgjør hvilken ambisjon en har med egen læreplanforskning. Samtidig gir de innsikt i utfordringer med å holde seg til den typen læreplanforskning man ønsker. Jeg har i denne avhandlingen ambisjon om å produsere kritisk problematiserende "er-forskning", men rammebetingelser kan likevel gi forskningen preg av å være "bør-forskning".

Kapittel 3

TEORETISKE BEGREPER SOM ANALYSEREDSKAPER

I dette kapitlet presenteres *teoretiske begreper* som analyseverktøy. De fleste begrepene er hentet fra læreplanteori, men noen av dem er hentet fra sosiologi, kulturpedagogikk og logikk. Begrepene benyttes i avhandlingen både til analyse av empiri og til presentasjon av funn. Begrepene kan ses på som "bokser" å sortere data i.

Jeg har valgt begreper fra elleve ulike forskere/forskergrupper; Tyler (1949), Bernstein (1974, 1975, 2001), Bloom (1956) + senere utgaver/revisjoner, Mager (1962), Eisner (1967), Klafki (2001/først utgitt 1959, 2011), Freire (2006/først utgitt 1968), Tiller (1995), Edvardsen (2004), Hellesnes (1975) og Næss (1973/først utgitt 1947).

Jeg presenterer i rekkefølge hver av disse elleve slik:

- 1) teoriene som valgte teoretiske begrep er knyttet til
- 2) valgte teoretiske begrep
- 3) bruk av begrepene i avhandlingen

Under det tredje punktet vil jeg forklare anvendelsen av de enkelte begrep ved å bygge på de foregående. Presentasjonsrekkefølgen av teoriene er derfor ikke tilfeldig, men satt opp i forhold til resonnementet om hvordan de valgte begrepene sammen kan utgjøre en analysemodell for lokalt læreplanarbeid med kompetansemål.

3.1 Tylers rasjonale

Begrepene jeg anvender er handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Disse to deler en formulering av et læringsmål i to, og synes å være nyttige når kompetansemål skal leses, tolkes og kritiseres.

3.1.1 Tylers rasjonale som reaksjon på samtidskontekst

Ralph Tyler (1902–1994) var en amerikansk læreplanforsker. Han var opptatt av læreplanteori og læreplanutvikling, og kan ses som en typisk representant for læreplanmål med spesifisitet og entydighet. Tyler hadde stor innflytelse på amerikansk skolegang, spesielt innen testing, der han utviklet ideen om måling til det mer raffinerte begrepet

evaluering (Hlebowitsh¹⁶, udatert.), som i norsk skole kan assosieres med begrepet vurdering.

Tyler designet et rasjonale for læreplanarbeid, Tylers rasjonale: Den sier i sin enkelhet at det er fire fundamentale spørsmål som må besvares i læreplanutvikling og undervisning. Til norsk kan dette oversettes slik: 1) Hvilke læringsmål bør skolen sette for sine elever? 2) Hvilke lærings erfaringer hos elevene kan føre til måloppnåelse? 3) Hvordan kan disse lærings erfaringene organiseres effektivt? 4) Hvordan kan vi vurdere måloppnåelse? (Tyler 1949:1, 1974:12–13). Tylers rasjonale har gjennom årene vært gjenstand for massiv kritikk. Den viktigste kritikken er at modellen forutsetter at det går an å skille mål og midler, og at det finnes en årsakssammenheng mellom de to komponentene. Teori om at eleven kan styres mot oppsatte mål, kritiseres. Motargumenter mot Tylers teori er at menneskelig aktivitet og læring er for kompleks, og påvirket av for mange faktorer, til å kunne fanges inn i en slik modell (Imsen 2010:237). Enkelte kritikere har også hevdet at Tylers rasjonale kun er egnet for administratorer som er ivrige på å kontrollere skolens lokale læreplaner og resultat, uten en reel link til hvordan lærere og elever arbeider¹⁷. Tyler ga ingen saklige svar på denne kritikken. Han mente at kritikken mot hans utvikling av læreplanarbeid krevde en diskusjon om alternativer, noe han hevdet ingen av kritikerne ga. Tylers rasjonale er enda i dag vital innen utdanningspolitikk (Hlebowitsh, udatert).

Tylers ga i 1949 ut "Basic principles of curriculum and instruction". Klassikeren er oversatt til dansk i 1974 og et utdrag er oversatt til norsk i 2001. Verket er skrevet i en tid da man i USA hadde sterk tradisjon for skolepolitikk ble utformet desentralisert. Dette medførte bl.a. at lærere var i en situasjon der de skulle utarbeide skolens læreplaner helt fra grunnen. Tylers rasjonale var da et relevant verktøy (Mørch & Nielsen 1974:9). Tylers verk er likevel også av interesse for lærere som arbeider etter nasjonale læreplaner med generelt formulerte mål og vide muligheter for fortolkning (ibid.). Dette viser jeg senere empiriske eksempler på.

¹⁶ Peter Hlebowitsh er en amerikansk proffessor med forskningsinteresser innenfor læreplanteori og læreplanutvikling.

¹⁷ Min oversettelse av "Some critics have characterized it as outdated and atheoretical, suitable only to administrators keen on controlling the school curriculum in ways that are unresponsive to teachers and learners" (Hlebowitsh udatert).

I omtale av Tylers rasjonale anvender danskene Mørch & Nielsen (1974:9) betegnelsen "pedagogiske formål" og danske Larsen (1974:7) anvender betegnelsen "målene for undervisning". Larsen skriver at Tyler fremhever betydningen av at målene for undervisning spesifiseres så detaljert som mulig. Dette behøver språklig presisering. Tyler (1949) anvender selv i den engelskspråklige originalutgaven termene "educational purposes" og "educational objectives", samt "purposes" og "objectives" alene. Verken dansk oversettelse (1974) eller norsk oversettelse (2001) synes å skille mellom purposes og objectives. Det synes som om at den danske utgaven oversetter både purpose og objectives til "formål", mens den norske utgaven oversetter begge til "mål". Når vi i norsk læreplansammenheng snakker om mål er det nødvendig å skille mellom undervisningsmål og læringsmål. Danske Larsen anvender termen "målene for undervisning", men jeg tolker Tyler slik at han hovedsakelig, oversatt til norsk, snakker om læringsmål. Dette i og med at Tyler argumenterer for at det er eleven som bør være målformuleringenes subjekt, ikke læreren eller undervisninga. Han forfekter at en hver framstilling av skolens mål bør innebære at det skal skje forandringer med eleven (Tyler 2001:87). Forskjellen mellom undervisningsmål og læringsmål forklares av de norske forskerne Hiim og Hippe (1993:217–218). De forstår læringsmål å være knyttet til ønskede læringsresultat hos elevene. Dermed er elevenes læringsresultat vurderingsfokuset. Med undervisningsmål derimot vil det være mest logisk å vurdere hva skolen/læreren har tilbudt, snarere enn hva elevene har tilegnet seg (ibid.).

3.1.2 Teoretiske begreper fra Tyler

Fra Tylers arbeider¹⁸ finner jeg to tre momenter interessante for analyse av kompetansemålene i LK06. Det ene er Tylers argumentasjon for at et læringsmål bør bestå av både en handlingsdimensjon¹⁹ og en innholdsdimensjon. Det andre momentet henger sammen med det første, og er Tylers kritikk på vanlige måter å utforme mål på og en fjerde variant som han anbefaler. I disse fire måtene å formulere mål på, den anbefalte og de tre kritiserte, vektlegges handlingsdimensjonen og innholdsdimensjonen på ulike

¹⁸ Som del av Tylers rasjonale inngår også tre avgjørende kriterier på elevenes erfaringer i skolefagene; kontinuitet, rekkefølge og integrasjon (Tyler 2001:103–105, Dale 1989:55–57, Dale 1999:45–47). Disse tre er omtalt, definert og eksemplifisert i kapittel 2.

¹⁹ I originalteksten fra 1949 anvender Tyler begrepet behaviour dimension. I den norske og den danske oversettelsen (Tyler 2001; 1974:39–41) er behaviour oversatt til "adferd". Jeg velger å oversette "behaviour" til "handling" i og med at adferd i skolesammenheng oftere assosieres til sosiale læringsmål enn til faglige læringsmål.

måter. Jeg anvender de fire måtene som analyseredskap for å definere LK06's særpreg. Det tredje momentet fra Tylers arbeider som jeg anvender er begreper som bidrar til å organisere læringsmål i forhold til hverandre; rekkefølge, kontinuitet og integrasjon, samt horisontal- og vertikal akse i læreplaner

Den anbefalte måten: Tyler (1949, 2001:86–89) argumenterer for at enhver framstilling av skolens mål bør innebære at det skal skje forandringer med eleven. Hensikten med å sette opp mål er å peke på hvilke forandringer som bør skje med eleven. Ut fra dette kan undervisninga planlegges og utvikles på den måten som gir størst sjanser for å nå disse målene (ibid.). Midlene – altså lærerens aktiviteter, elevens aktiviteter, og hva en velger å aktivisere seg i forhold til – velges dermed strategisk i forhold til ønsket måloppnåelse. Tyler (1949:46–47, 2001:89) konkluderer med at den mest nyttige måten å framstille mål på er å gi uttrykk for dem i en form som beskriver både hvilken type atferd som skal utvikles hos eleven og det innholdet eller livsområdet denne atferden skal utfolde seg i. Han formulerer et eksempel på et slikt mål: *å skrive klare velordnede rapporter (handling) om prosjekter innenfor samfunnskunnskap* (innhold). Et annet eksempel er: *å utvikle forståelse for (handling) den moderne roman* (innhold). I det siste eksemplet pekes det på en viss type adferd, selv om mange lærere mener det er nødvendig å definere atferden "å utvikle forståelse" klarere. Benevnelsen "moderne roman" peker på det innholdet forståelsen skal utvikles i forhold til (ibid.).

De tre kritiserte måtene: Tyler (2001:86–89) kritiserer tre typer mål innenfor pedagogikk og utdanning. Det første av disse beskriver han som mål som noe læreren skal gjøre, som f. eks. "presentere utviklingslæren", "demonstrere det karakteristiske ved induksjonsbevis" etc. Tyler forfekter at slike framstillinger nok kan peke på hva læreren planlegger å gjøre, men at de ikke er egentlige framstilling av pedagogiske mål. Lærerens aktiviteter er ikke undervisningsprogrammets egentlige hensikt, og er derfor ikke egentlige mål (ibid.:87).

Den andre formen som han kritiserer betegner han som en oppregning av emner, generaliseringer, begreper, og andre innholdselementer som skal behandles i undervisningen. Mål som er fremsatt slik ... *peker riktignok på de innholdsområdene som elevene skal beskjeftige seg med, men de er ikke tilfredsstillende, fordi de ikke spesifiserer hva det blir forventet at elevene skal gjøre med disse elementene* (Tyler 2001:87–88). Et

eksempel på dette er timer i amerikansk historie med overskrifter som kolonitiden, grunnlovens innføring, veien vestover, borgerkrig og gjenoppbygning og industrialisering. Tyler spør: Hva forventes det at elevene skal gjøre med denne listen over emner? Bør de huske visse fakta om perioden eller forventes det at de skal identifisere trekk i utviklingen som kan overføres til andre historiske perioder? Spørsmål av dette slaget blir ikke besvart gjennom mål i form av innholdsoverskrifter (ibid.).

En tredje måte mål ofte blir fremstilt på er i form av generelle adferdsmønstre – uten at de peker mer spesifikt på det innholdet atferden gjelder. Dette gjennom f. eks. en målformulering som "å utvikle kritisk tenking". Her konkretiseres det ikke hva eleven skal utvikle kritisk tenking i forhold til (Tyler 2001:87–88). Tyler fortsetter: *Det er ikke relevant å bare snakke om å utvikle kritisk tenking uten å referere til det innholdet eller de problemene tenkingen skal beskjeftige seg med* (ibid.:88). Resonnementet tas videre med: *Formulering av mål kun i form av atferdstyper er høyst sannsynlig utilfredsstillende hvis de skal brukes som direkte styring i den videre utviklingen av læreplanen og opplæring* (ibid.:89). Dersom et slikt mål (å utvikle kritisk tenkning) skal tjene som støtte for videre arbeid med læreplan og undervisning, vil det være nødvendig med en nøyere spesifisering over hvilke problemer man ønsker å utvikle kritisk tenkning i forhold til (Tyler 1974:39).

Tyler påpeker at det ikke er tvil om at kreative lærere på bakgrunn av intuitiv følelse kan gi utmerket undervisning uten å sette opp mål, men at planlegging av utvikling avhenger av en viss målsetning (Tyler 2001:81/88–89). Han peker på at vage og ufullstendige mål ikke er tilfredsstillende i forhold til videre utvikling av læreplan og opplæring, med hensyn til valg av materiale, presentasjon av innhold, utvikling av metoder og forberedelse av prøver/eksamen (ibid.). Likevel aksepterte Tyler at såkalte atferdsmål kunne rette oppmerksomheten mot elevenes mentale atferd – som for eksempel "måter å tenke på" og "reflektere" (Engelsen 2008:94), men betingelsen er at den mentale atferden knyttes til et innhold (Tyler 2001:88).

3.1.3 Tylers rasjonale i LK06 og i denne avhandlingen

Jeg er opptatt av å identifisere typiske trekk ved kompetansemålene i LK06. Til dette anvender jeg begrepene handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. De tre typer læringsmål som Tyler er skeptisk til anvender jeg til å analysere kompetansemålene. Dale

& Wærnes (2003:36) hevder at Tyler er en vesentlig kilde i utformingen av retningslinjer og prinsipper for LK06. De knytter Tylers rasjonale til tidlige reformdokumenter fra 2002, i forkant av Kunnskapsløftet.

3.2 Bernsteins kodeteori

Fra Bernsteins kodeteori anvender jeg begreper som sier noe om maktforholdet mellom aktører i skolen. To forhold er aktuelle; maktforholdet mellom staten og lærerne, og mellom lærerne og elevene. Hensikten med å anvende Bernsteins begreper er å analysere hvorvidt kompetansemålene i LK06 desentraliserer makt fra stat til lærere, og hvorvidt det i kompetansemålene inngår intensjoner om å gi elevene innflytelse.

3.2.1 Bernsteins kodeteori som reaksjon på samtidskontekst

Basil Bernsteins (1924–2000) var fransk sosiolog. Han var generelt opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis, og var spesielt opptatt av hvordan sosiale klassestrukturer opprettholdes av makt og kontroll i pedagogiske handlinger (Beck 2007:245).

Bernstein observerte, som lærer ved en østkantskole i London, at skolebarn fra arbeiderklassen hadde dårligere skoleresultater enn barn fra middelklassen. Andre hadde tidligere observert det samme, og Bernstein ble opptatt av å finne årsaken til dette misforholdet (Riksaasen & Vigeland 1994:9). Bernsteins forskning er motivert ut fra målsetningen om at skolen skal bidra til utvikling av demokratiet – at alle elever gis økte og like muligheter til å lykkes og bli hørt som grunnlag for en demokratisk samfunnsutvikling (Haavelsrud 2007:17). For å beskrive hvordan skolens innhold og organisering bidrar til å opprettholde sosial kontroll, utviklet Bernstein begrepet *kode*. Han brukte bl.a. kodebegrepet til å analysere maktforhold i klasserommet (Imsen 2009:288–289).

3.2.2 Teoretiske begreper fra Bernstein

Bernsteins arbeider deles av Beck (2007:246–247) inn i tre perioder og av Haavelsrud (2007:17) inn i tre faser.

Den første perioden dreier seg om språkkodeteorien – om hvordan skolens språkbruk ikke tilpasser seg elever fra ulike klasser og lokale kulturer, og dermed ikke gir elevene like

muligheter. Jeg anvender ikke direkte teori fra denne perioden, men indirekte som supplement til teoretiske begreper fra Freire og Tiller, som jeg presenterer senere i kapitlet. Den andre perioden handler om klassifisering (grenser mellom ulike fag, ulike årstrinn, ulike roller etc.) og innramming (maktforhold mellom nivåer i skolen i spørsmål om hva elevene skal lære). Deler av teori fra den andre perioden er sentral i denne avhandlingen. Den tredje perioden kan forstås å dreie seg mer om metodeområdet. Jeg anvender ikke teori herfra. Jeg konkretiserer i det følgende de to første periodene.

Den første perioden, ifølge Haavelsrud (2007:17), dreier seg om at arbeiderklassens barn blir sosialisert inn i en *begrenset* språkkode. Denne koden er tilpasset overføring av arbeiderklassens kultur til den oppvoksende slekt. Når så arbeiderklassens barn begynner på skolen blir de konfrontert med middelklassens *utvidede* kode. I møtet mellom de to kodene må arbeiderklassens barn lære seg en ny kode, mens middelklassens barn har fordel av at koden de allerede har lært i heimen brukes som standard i skolen. Ifølge Bernstein må da arbeiderklassebarna lære seg middelklassens kultur, og gi avkall på egne kulturelle særtrekk, noe som er problematisk i forhold til idealet om like muligheter (ibid.:18). Skolens språk tilsvarer det formelle språket som middelklassebarna behersker, mens arbeiderklassebarna bruker et offentlig hverdagspråk. Dette bidrar til at middelklassebarna har bedre skoleprestasjoner enn arbeiderklassebarna, ifølge Bernstein (Beck 2007:247). Språkkodeteorien skapte stor debatt, og førte til at Bernstein urettmessig, ifølge Hovdenak (2007:11), ble tatt til inntekt for en deprivasjonstenking i forhold til arbeiderklassen. Bernstein har tilbakevist kritikken ved å hevde at hans argumentasjon er blitt løsrevet fra sin opprinnelige kontekst, og re-kontekstualisert i et feil perspektiv (ibid.). I Norge var teorien kritisert gjennom at den var for engelsk, og at den ikke var relevant nok for norske forhold hvor klasseforskjellene var mindre (Beck 2007:248–249). Det ble av enkelte hevdet at teorien her i Norge egnet seg bedre til å forstå forskjellen mellom byspråk (elaboret) og bygdespråk (restricted). Mange har tolket teorien som en vurdering av elaborert kode som den foretrukne, men dette samsvarer ikke med Bernsteins egen vurdering. Han knyttet senere i sin forskning restricted kode til forståelse av implisitt og taus kunnskap/kommunikasjon, og framhevet dette som noe positivt. Han kan tolkes som kritisk til denne kodens underordnede posisjon i skolen (ibid.).

Den andre perioden dreier seg om hvordan makt og kontroll overføres fra dominante samfunnsklasser via skolen, gjennom klassifisering av innhold og samspillsrammer. Prinsippene for dette kommer fra de dominante klassene, men brukes på alle elevene i skolen. De utvalgte prinsippene styres og kontrolleres dermed av enkelte sosiale klasser, men gjøres gjeldende for alle klasser, ifølge Bernstein (Haavelsrud 2007:21–22). Den sosiolingvistiske teorien fra den første perioden blir dermed utvidet til en kodeteori som mer omfattende analyserte pedagogiske institusjoner; familie, jevnaldringsgrupper, skole og barnehage (Beck 2007:248). De nye begrepene, klassifisering og innramming, ble ikke utformet kun for å studere overføringer i klasserommet, men også for å forstå hvordan skolen var organisert (Haavelsrud 2007:21–22). Dette kan settes opp slik:

Tabell 1: Bernsteins koder for overføringer i klasserommet og organisering av skolen

	Klassifisering	Innramming
Overføringer i klasserommet	I	II
Organisering av skolen	III	IV

I avhandlingen anvender jeg Bernsteins kodeteori om *innramming av overføringer i klasserommet*, rom II. Jeg skal likevel redegjøre for alle fire rommene i figuren. Dette for å presisere hvilke av Bernsteins begreper jeg anvender, og for å skille dem fra andre deler av Bernsteins kodeteori.

I) *Klassifisering av overføringer i klasserommet* refererer ikke til hva som klassifiseres, men til relasjonene mellom ulike innhold, eller til grad av isolasjon mellom ulike innhold. Ved sterk klassifisering er det klare grenser mellom ulike innhold, mens når det er svak klassifisering er grensene mellom ulike innhold utvisket Bernstein (1974:131). Grenser mellom fag er et eksempel på klassifisering av overføring i klasserommet. Sterk fagdeling representerer sterk klassifisering. Utvisking av faggrensene og tverrfaglighet representerer svak klassifisering. Grad av grenser mellom årstrinn kan også ses på som klassifisering. M87's hovedemner og delemner inndelt i 3-års bolker som ble erstattet av L97's hovedmomenter på årstrinn, representerte en styrket klassifisering (Hovdenak 2000:70–71). LK06 har sine kompetansemål i 2- og 3-årsbolker i grunnskolen, og har dermed en svakere klassifisering enn forgjengeren. Hovdenak (2000:67) poengterer at begrepet klassifisering også kan omfatte forholdet mellom andre kategorier, som f.eks. mellom skole og lokalsamfunn, og at det dermed skilles mellom ekstern og intern

klassifisering. Sistnevnte eksempel fra M87, L97 og LK06 viser forhold mellom stat og skole, og representerer dermed ekstern klassifisering.

II) *Innramming av overføringer i klasserommet* kan dreie seg om innrammingsstyrken i læreplaners mål og innhold, som LK06's kompetansemål i fag. Innramming dreier seg om hvem som kontrollerer hva (Bernstein 2001:80). Dermed kan begrepene sterk og svak innramming bidra til å belyse og diskutere hvilken grad av kontroll som LK06 gjennom kompetansemålene tar over skoler, lærere og elever.

Der klassifisering refererer til relasjonen mellom ulike innhold, refererer innramming til formen av kontekst som viten formidles og mottas i (Bernstein 1974:126–128, 1975:88–93, 2001:80). Innramming uttrykker avgrensingsstyrken mellom hva som kan formidles, og hva som ikke kan formidles i den pedagogiske relasjonen. Ved sterk innramming er det en skarp avgrensing mellom hva som kan formidles og hva som ikke kan formidles. Ved svak innramming er denne avgrensingen utvisket. Innramming referer dermed til antall valgmuligheter som står til rådighet for lærer og elev i den pedagogiske konteksten. Sterk ekstern innramming innebærer at læreren og især eleven har forholdsvis få valgmuligheter, og pensum og leseplan er meget eksplisitt. Svak innramming medfører mange valgmuligheter. Innramming uttrykker dermed grad av kontroll som lærer og elev har over utvelgelsen og organisering av den viten som formidles, samt tempoet dette skjer i²⁰. Sterk innramming vil da redusere elevens makt over hva, når og hvordan han mottar viten, og øker lærerens makt i den pedagogiske relasjonen (Bernstein *ibid.*). Det er nødvendig å skille mellom intern innramming og ekstern innramming.

Internal framing has to do with the way in which the relationship between the teacher and the learner is produced in the classroom. External framing refers to relations between the teacher and agents/agencies outside of the classroom – other teachers, the school management and parents; curriculum and policy documents (Bernstein 1971 in Hoadley 2003:266).

Omsatt til norsk kontekst: *Intern* innramming dreier seg om maktforholdet mellom læreren og eleven. *Ekstern* innramming dreier seg om maktforholdet mellom nasjonale utdanningsmyndigheter og læreren, f.eks. i form av nasjonale læreplaner og retningslinjer

²⁰ Dette konkretiseres slik: Innramming dreier seg om karakteren av den kontroll som utøves med hensyn til; a) utvelgelse eller seleksjon av det som skal kommuniseres, b) kommunikasjonens rekkefølge (hva kommer først og hva kommer sist), c) dens tempo, d) kriterier for evaluering, og e) kontrollen over det sosiale grunnlag som muliggjør formidlingen (Bernstein 2001:81).

(Bernstein 1990²¹ i Riksaasen & Vigeland 1994:20). Denne definisjonen av ekstern innramming er noe snevrere enn hos Hoadley (2003), da det ikke tas med lærerens maktforhold til skoleledelse, andre lærere og foresatte.

I et departements retningslinjer kan identifiseres *ekstern* innramming, mens det i lokale retningslinjer kan identifiseres *intern* innramming²² (Riksaasen & Vigeland 1994:20). Lærerens valgmuligheter er et resultat av ekstern innramming, og elevens valgmuligheter gjenspeiler den interne innramminga (Bernstein 1974:131). Jeg anvender begrepene slik: Intern innramming dreier seg om maktforholdet mellom på den ene siden skole/lærer og på den andre siden eleven, slik det fremkommer i lokale læreplaner og lokal praksis. Ekstern innramming dreier seg om maktforholdet mellom på den ene siden nasjonale utdanningsmyndigheter og på den andre siden skole/lærer, slik det fremkommer i nasjonal læreplan LK06 og tilhørende reformdokumenter.

Overgangen fra M87's hovedemner og delemner i fag med stort rom for lokalorientering til L97's detaljerte hovedmomenter kan hevdes å representere en styrket innramming av "overføringer i klasserommet". Hovdenak (2000:71) skriver at mens det lokale perspektivet i M87 ble tillagt en grunnleggende verdi, ble dette perspektivet i L97 degradert til en dekor. Den deltakerstyrte arbeidsformen prosjektarbeid som ble obligatorisk i Læreplaner for R94 og L97 (jf. Skrøvset & Lund 1996) kan hevdes å bidra motsatt vei.

III) *Klassifisering i forhold til organisering av skolen* henspiller seg til grenser mellom ulike nivåer og avdelinger i en institusjon. Sterk klassifisering innebærer at organisasjonsmedlemmer er bundet til sitt nivå og sin avdeling (Bernstein 2001:77–78). Tverretattlig arbeid og arbeidsgrupper med lærere på tvers av fag, vil således være eksempler på svak klassifisering *avdelinger* i mellom. Den vanlige stilltiende avtalen om at ledelsen tar seg av det administrative mens lærerne tar seg av det pedagogiske uten å

²¹ Jeg har ikke lyktes å få tak i Bernstein (1971, 1990) på norske bibliotek, og benytter derfor sekundærkildene Hoadley (2003) og Riksaasen & Vigeland (1994).

²² Riksaasen & Vigeland (1994:19) velger imidlertid i sin artikkel å oversette Bernsteins begrep "framing" med "kommunikasjonskontroll", i stedet for "innramming" som jeg benytter. Begge oversettelser brukes i norsk litteratur jf. f.eks. Hovdenak (2000:68).

legge seg opp i hverandres anliggende jf. Møller (1996:17), er et eksempel på sterk klassifisering *nivåene* i mellom.

IV) *Innramming i forhold til organisering av skolen* dreier seg om hvorvidt en av partene som er involvert i kommunikasjonen kontrollerer hva som er legitime regler for utformingen av budskapet, eller om dette er likestilt (Riksaasen & Vigeland 1994:19). Dette er aktuelt i forholdet rektor–lærer og forholdet lærer–elev. F.eks. kan det hevdes at endringen av kommuneloven på 1990-tallet som medførte avskaffelse av lærerråd, og innføring i enkelte kommuner av skoler som resultatenheter på 2000-tallet, formelt styrket innrammingen i forholdet rektor–lærer. Imidlertid behøver ikke disse formelle endringene i å ha medført reelle endringer i innrammingsstyrke.

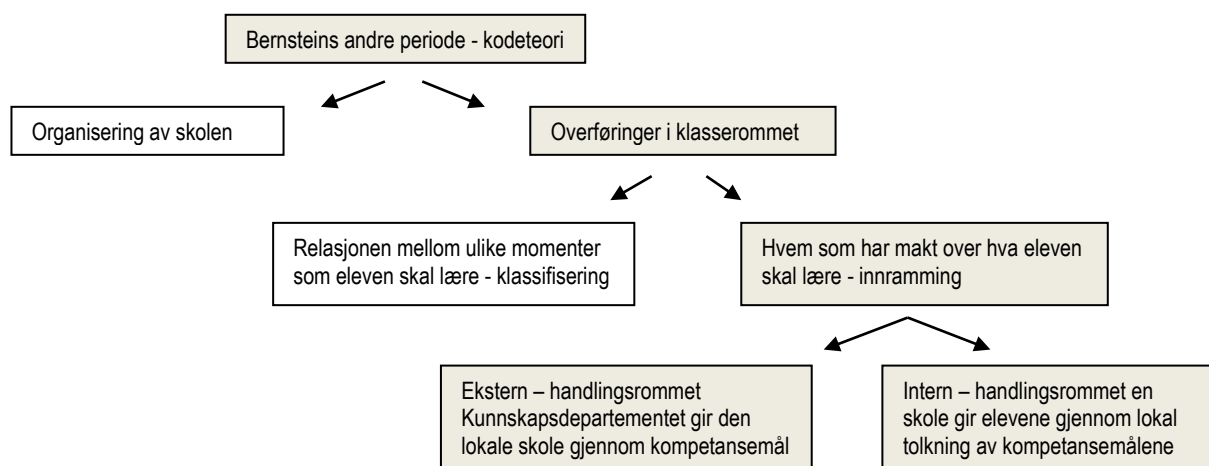
Sterk klassifisering kombinert med sterk innramming defineres som *kolleksjonskode*, mens der både klassifisering og innramming er svak er resultatet *integrasjonskode* (Bernstein 2001:77). En integrasjonsorientert kunnskapskode forsøker å ta hensyn til hvem eleven er og hvor hun bor, og hennes verdighet og selvrespekt – i et innenfra og nedenfra perspektiv (Hovdenak 2000:123). I forhold til en sammensetning av rom I og II, representerer kolleksjonskoden enkelt sagt sterk faginndeling kombinert med at eleven i hovedsak er passiv mottaker av kunnskap. Integrasjonskoden på sin side kjennetegnes av større grad av åpenhet mellom fagene, og at elevene har deltagende status (jf. Hovdenak 2000:67–68). Overgangen fra M87 til L97 er et eksempel på mer kolleksjonsorientering; fra 3-års bolker til stramme årsplaner, fra valgfag og praktisk yrkesorientering til språklig fordypning, nedgradering av det lokale perspektivet, redusert handlingsrom for læreren i valg av innhold og metoder (ibid.:70–72).

3.2.3 Bernsteins kodeteori i LK06 og i denne avhandlingen

Jeg benytter begrepene sterk og svak innramming av overføringer i klasserommet. Dette i forhold til maktforhold og kontroll i læringsmål. Det ene maktforholdet er mellom de som sender ut læringsmålene (staten) og de som mottar dem (skolen/lærer), og det andre maktforholdet er mellom de som sender dem videre (skolen/lærer) og de som mottar dem til slutt (elevene). Dette iht. rom II i figuren ovenfor. Dermed kombinerer jeg svak og sterk innramming med Tylers inndeling av læringsmål i henholdsvis handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Årsaken til at jeg ser denne kombinasjonen som nødvendig er følgende: Kunnskapsløftet forutsetter lokalt læreplanarbeid med kompetansemål. Det er

derfor avgjørende å gjøre seg tanker om hvor stort det lokale nivå's handlefrihet er. Dette kan gjøres ved å se på innrammingsstyrken i kompetansemålene, både i handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Det vil så være et anliggende for det lokale nivå hva som skal prege handlingsrommet; det læreren mener er viktig, det skolen mener er viktig, det lærebokforfatteren mener er viktig, eller det den enkelte elev interesserer seg for innenfor kompetansemålets rammer. Kombinasjonen av Tylers og Bernsteins begrepspar kan med dette gi forståelse for hva og i hvor stor grad det i nasjonal læreplan styres med mål, og hva og i hvor stor grad det lokale nivå gis anledning å styre selv med mål (ekstern innramming). Samtidig kan begrepene bidra til å analysere i hvor stor grad lokalt læreplanarbeid ivaretar den enkelte elevs interesser (intern innramming/lokale).

Bernsteins kodeteori, slik den anvendes i denne avhandlingen, kan dermed illustreres slik figuren under viser. De skraverte boksene er den delen av teorien som anvendes i denne avhandlingen. De hvite boksene anvendes ikke her.



Figur 3: Bernsteins kodeteori i denne avhandlingen

I forhold til det Bernstein omtaler som overføringer i klasserommet er jeg opptatt av hvem som har makt over hva eleven skal lære; staten eller skolen/læreren, eller eleven selv. Dette beror på handlingsrom som staten gir skolen/læreren, og som skolen/læreren gir eleven. Kompetansemålene i LK06 og intensjoner beskrevet i Kunnskapsdepartementets styringsdokumenter representerer ekstern innramming. Utdanningsdirektoratets veiledningsdokumenter representerer også ekstern innramming, men som mulighet, ikke som pålegg. Det lokale læreplanarbeidet med kompetansemål dreier seg om lokale lærerens tolkning og presentasjon av kompetansemål til elevene, og

representerer derfor intern innramming. Ekstern innramming er tema i forskningsspørsmål 1–3, mens intern innramming er fokus i forskningsspørsmål 4.

Språkkodeteorien fra Bernsteins første periode er også relevant for her. En kan tenke seg at arbeiderklassebarna og middelklassebarna stod ovenfor samme læringsmål, men likevel stod ovenfor ulikt opplevd innhold. Altså at samme innhold fungerer som tilpasset innhold for arbeiderklassebarna og som "fra-passet" innhold for middelklassebarna. Dette er aktuelt i forhold til dilemmaer med lokal konkretisering av kompetansemålenes innhold.

3.3 Blooms taksonomi

Kompetansemålenes handlingsdimensjon består av verb. Hensikten med å anvende Blooms taksonomi i avhandlingen er å kategorisere og forstå hva de ulike verbene gir uttrykk for. Altså hva verbene sier om hva elevene skal kunne gjøre eller få til. Blooms taksonomi har ikke til hensikt å kategorisere innhold, ifølge Bloom og hans forskerteam. Dette utdypes i det følgende.

3.3.1 Blooms taksonomi som reaksjon på samtidskontekst

Benjamin Blooms (1913–1999) viktigste innledende arbeid fokuserte på det som kan kalles "operasjonalisering av pedagogiske målsettinger" (Eisner 2000:2). Bloom arbeidet en periode sammen med Tyler, som var hans mentor. De samarbeidet om måter å sensurere studentarbeider på. Bloom ønsket å utvikle et hierarki av spesifiseringer som kunne nyttes som en pålitelig prosedyre for å vurdere studenters resultat i forhold til pedagogiske mål (ibid.). Dette munnet ut i "Taxonomy of educational objectives: Handbook 1, the cognitive domain" fra 1956, med Bloom som forskningsleder og editor – en publikasjon som har vært brukt over hele verden til evaluering av elev- og studentarbeid (Eisner 2000:3). Bloom var opptatt av å konstruere et hierarki av målformuleringer, ikke for å sammenligne elever, men for å at de skal hjelpes å nå målene i sin læreplan (ibid.:4). Blooms taksonomi ble laget mens den naturvitenskapelige tenkemåten sto sterkt i amerikanske læreplaner, og føyer seg inn den store mengden av litteratur om mål og målformuleringer på 1940-, 50- og 60-tallet. I denne perioden hadde målstyring stor popularitet, om ikke blant lærere, så blant politikere og utdanningsbyråkrater (Imsen 2009:233).

Taksonomiens formål er todelt. For det første kan den anvendes til vurdering av elevers måloppnåelse. For det andre gir den rammeverk for utforming og konstruksjon av læringsmål. Taksonomien tilbyr dermed en måte å klassifisere mål på både for læreplankonstruktører, praktikernes undervisning og i evalueringssammenheng (Eisner 2000:1–3). Blooms taksonomi har siden den ble publisert vært gjenstand for massiv kritikk. Dette dreier seg om samme kritikk som generelt rettes mot Tylers rasjonal, kjennetegnet av målorienterte læreplanteorier og didaktiske mål–middel-modeller. Kritikken retter seg mot den grunnleggende ideen om at læring og læreprosesser (fullt ut) kan målstyres. Taksonomikritikken handler ikke om hvorvidt man skal ha mål eller ikke, men om hva slags type mål man skal ha, og målenes spesifiseringsgrad (Pettersen 2005:222–223).

3.3.2 Teoretiske begreper fra Bloom og hans forskerteam

Blooms taksonomi har gjennomgått en utvikling fra den første utgaven kom i 1956. Det har kommet flere revisjoner og oppfølgere, utarbeidet av medlemmer av det opprinnelige forskerteamet. Disse nye utgavene/revisjonene er dermed å anse som primærlitteratur. Utgavene er ikke tolkninger av Blooms taksonomi, men videreutvikling signert noen av originalforfatterne; Krathwohl, Bloom & Masia (1964), Simpson (1966, 1972), Krathwohl (1971, 2002), Anderson & Krathwohl (2001). Disse publikasjonene supplerer Bloom (1956), og sammen kan de ses på mer som en serie enn som hver for seg enkeltstående verk.

En grunnlagsforståelse i Blooms taksonomi er ligningen: Arts or skills + knowledge = abilities (Bloom 1956:38). Oversatt til norsk: ferdigheter + kunnskap = kompetanse. Jeg knytter *ferdigheter* til Tylers handlingsdimensjon og *kunnskaper* til innholdsdimensjon. Videre i kapitlet skal jeg vise at Blooms taksonomi dreier seg primært om ferdigheter, og mindre om kunnskap.

I faglitteratur henvises det til ulike versjoner av Blooms taksonomi, både til den første versjonen fra 1956 og senere revisjoner. Jeg ønsker imidlertid å få tak på hva som er den siste versjonen og mest oppdaterte versjonen fra forskerteamet. For å få oversikt over sammenhengen mellom den første utgaven og revisjoner og oppfølgere redegjør jeg i det følgende for følgende punkter:

- a) Tre hoveddomener i taksonomien; kognitivt, affektivt og psykomotorisk
- b) Det første domenet, kognitivt domene, inndeles i seks nivåer
- c) Presisering av to dimensjoner; verb og substantiv
- d) Det andre og tredje domenet; affektivt domene og psykomotorisk domene
- e) En refleksjon over punktene a)–d), som munner ut i en konklusjon om at de tre domeneene ikke dreier seg om tre typer mål, men om tre typer ferdigheter.

a) *Tre hoveddomener i taksonomien; kognitivt, affektivt og psykomotorisk:* I utgangspunktet delte Bloom (1956:7) og hans medarbeidere, deriblant David R. Krathwohl, taksonomien inn i tre hoveddomener. Dette var det kognitive domene, det affektive domene og det psykomotoriske domene. Innenfor hvert av de tre domeneene er det utarbeidet detaljerte og omfattende underpunkter. Det kognitive domene er i fokus i Book 1 (Bloom 1956). Det affektive domene tas opp i Book 2 (Krathwohl, Bloom & Masia 1964). Det psykomotoriske domene presenteres som tredje etappe i Simpson (1966). Forenklet kan de tre domene tilknyttes henholdsvis I) intellektuelle ferdigheter, II) holdninger/verdier og III) sanser og motorikk (Bloom 1956:7–8).

b) *Det første domenet, kognitivt domene, inndeles i seks nivåer:* Det ene av de tre hoveddomeneene, kognitivt domene, er betinget på ideen om at kognitive operasjoner kan ordnes i seks stadig mer komplekse nivåer. De seks nivåene er 1) knowledge/kunnskap, 2) comprehension/redegjørelse, 3) application/anvendelse, 4) analysis/analyse, 5) synthesis/syntese og 6) evaluation/evaluering (Bloom 1956:18/201–207). Hvert påfølgende nivå avhenger av studentens evne til å prestere på nivåene foran (Krathwohl 2002:212–213). De seks nivåene ble revidert av Anderson & Krathwohl (2001:31) til 1) remember/hukommelse, 2) understand/forståelse, 3) apply/anvendelse, 4) analyze/analyse, 5) evaluate/evaluering og 6) creat/kreativitet²³. De seks nivåene er ytterligere inndelt i detaljerte underpunkter. F.eks. er 1) remember delt inn i verbene "identifying" og "retrieving", mens 6) create er delt inn i verbene "hypothesing", "designing" og "constructing" (Anderson & Krathwohl 2001:354–355). Det synes imidlertid ikke hensiktsmessig å redegjøre for denne oppbygningen og inndelingen her. Poenget er at de mange verb som er aktuelle i læringsmålformuleringer er delt inn i tre typer ferdigheter, for så å være inndelt i nivåer.

²³ Oversettelsene er hentet fra Throndsen mfl. (2009:36–37).

c) *Presisering av to dimensjoner; verb og substantiv*: I Anderson & Krathwohls (2001) revisjon av Blooms taksonomi inngikk også en overgang fra en til to dimensjoner. I førsteutgaven av taksonomien for det kognitive området fra 1956 ble det nedfelt både verb og substantiver i målbeskrivelsene. *Verbene* pekte på hva elevene skulle være i stand til. *Substantivene* pekte på generelle emner inndelt i de omfattende og detaljerte underkategoriene (Krathwohl 2002:213). Jeg har plukket ut noen eksempler på dette fra førsteutgaven fra nivå 1, kunnskap: "The recall (verb) of major facts about particular cultures (substantiv)", og fra nivå 2, redegjørelse: "The ability to interpret (verb) various types of social data (substantiv)" (Bloom 1956:202/205). Dette ble i revisjonen 45 år senere oppdelt i en kognitiv prosessdimensjon (verb) og en kunnskapsdimensjon (substantiv). *Kognitive prosessdimensjon* knyttet verb til de ulike nivåene. F.eks. til nivå 1 (hukommelse) "huske" og "gjenkjenne", og fra nivå 2 (forståelse) "tyde/fortolke", "eksemplifisere" og "klassifisere". *Kunnskapsdimensjonen* ble frakoblet det kognitive domene og inndelt i fire typer kunnskap; faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap. De seks ulike kognitive nivåene (verb) kunne dermed settes sammen med de fire ulike typene kunnskap (substantiv), til 24 ulike typer målformuleringer, jf. Krathwohl (2002:212–216). Fremdeles snakker vi imidlertid kun om det første domene, det kognitive.

Kategoriseringen av verb og substantiv behøver en refleksjon. Å knytte kognitive prosessdimensjon til verb og kunnskapsdimensjon til substantiv kan teknisk sett være en forenkling som i noen tilfeller blir misvisende. Krathwohl (2002:31) gir eksemplet "Write a short summary of the events portrayed on videotapes". Teknisk sett kan en hevde at verbet her er "write", men det kunne like gjerne vært "sum up". Målformuleringen hadde gitt samme mening gjennom "Sum up shortly in writing ..." som gjennom "Write a short summary of ...". Derfor er det flere ord enn verb som tilhører kognitiv prosessdimensjon.

Kognitive prosessdimensjonen og kunnskapsdimensjon kan ses på som en konkretisering av henholdsvis Tylers handlingsdimensjon og innholdsdimensjon.

d) *Det andre og tredje domenet; affektivt domene og psykomotorisk domene*: På samme måte som det kognitive domene, deles de to øvrige domene inn i hoveddeler. Det affektive området har hoveddelene 1) receiving (attending), 2) responding, 3) valuing, 4)

organization og 5) characterization value or value complex (Krathwohl, Bloom & Masia 1964:95). Det psykomotoriske domene har hoveddelene 1) perception, 2) disposition to act and organization for action (set), 3) guided response, (motor activity), 4) mechanism, og 5) complex overt response (Simpson 1966:5–6, 25–30). Sekundærlitteratur på internett, med referanse til Simpson (1972), viser til ytterligere to hoveddeler; 6) adaption og 7) origination. Simpson (1972) er imidlertid ikke tilgjengelig på verken bibsys eller google scholar. Både det affektive domene og det psykomotoriske domene, i likhet med det kognitive domene, munner ut i et detaljert system av verb som indikerer ulike mål for elever.

Aktuelle verb eller handlingsdimensjon i norske læreplaner innenfor disse to domene kan være "ta ansvar", "vise omsorg", "respektere" (affektivt domene), "sansse", "svømme" og "forme" (psykomotorisk domene).

e) En refleksjon; Ikke tre typer mål, men tre typer ferdigheter: Punktene a)–d) over gir en kort oversikt over taksonomiens utvikling gjennom flere faser og revisjoner. Punktene viser at i Blooms taksonomi er ferdighet en komponent i mål. I denne sammenheng kan norsk litteratur med oversettelse fra engelsk til norsk skape inkonsistens med de originale begrepene i taksonomien. Flere oversetter taksonomien slik: Kognitivt domene = kunnskaper. Psykomotorisk domene = ferdigheter. Affektivt domene = holdninger (f. eks. Imsen 2009:233; Pettersen 2005:215; Engelsen 2006:104). Jeg har innvendinger til disse oversettelsene. Jeg anser alle de tre domene som ferdigheter, og ingen av dem som kunnskaper. Dermed anser jeg kognitivt domene som en type ferdighet, ikke som kunnskap. Bloom (1956:12) skriver:

We are not attempting to classify the particular subject matter or content. What we are classifying is the intended behavior of students – the ways in which individuals are to act, think, or feel as the result of participating in some unit of instruction

Taksonomien klassifiserer altså ikke innhold (content). Den klassifiserer utelukkende handlinger (behaviour). Videre knyttes det kognitive domene til "mental acts". Krathwohl (1971) underbygger dette:

De to dele af målet, faget og hvad den studerende skal gøre med hensyn til faget, er begge kategoriserbare. Det er imidlertid det sidste, hvad der skal *gøres* med faget, som utgør taxonomiens kategorier. Kategorisering af fagets indhold overlader vi til andre (Krathwohl 1971:42–43).

Krattwohl presiserer her at taksonomien handler om kategorisering av ferdigheter, og ikke om kategorisering av innhold/kunnskap.

Jeg innledet dette hovedavsnittet med ligningen ferdigheter + kunnskap = kompetanse (Bloom 1956:38). Ut fra dette dreier ikke skillet mellom det kognitive domene og det psykomotoriske domene seg om et skille mellom kunnskaper og ferdigheter, slik det fremstilles i norsk litteratur, hos f. eks. Imsen (2009:233), Pettersen (2005:215) og Engelsen (2006:104). Det dreier seg om et skille mellom *kognitive ferdigheter* og *psykomotoriske ferdigheter*, der begge disse to typer ferdigheter må settes i relasjon til kunnskap/fag/innhold for å framstå som fullstendige læringsmål. Ut fra dette foreslår jeg å forkaste norske oversettelser av de tre områdene til tre ulike typer mål; henholdsvis kunnskapsmål, holdningsmål og ferdighetsmål, og i stedet konstatere at de tre domenene er tre ulike typer ferdigheter. Disse tre typer ferdigheter – kognitive ferdigheter, affektive ferdigheter og psykomotoriske ferdigheter – er alle ulike varianter som kan forekomme i Tylers handlingsdimensjon (behaviour dimention).

Dette innebærer at når en analyserer handlingsdimensjonen i LK06's kompetansemål kan en se etter tre typer verb, som kan sorteres i tre typer ferdigheter; kognitive, affektive og psykomotoriske. I et fiktivt eksempel "å drøfte (handling) ulike politiske synspunkter (innhold)", kan en sortere handlingsdimensjonen under kognitive ferdigheter. Dersom læringsmålet derimot er "å vise respekt for (handling) ulike politiske synspunkter (innhold)", dreier det seg om en affektiv ferdighet.

Andre forskere, f.eks. Lai (1997:31–35), forklarer at relevant faglitteratur peker på at kompetanse består av flere kompetansekomponeenter: ferdighet (å kunne gjøre), kunnskap (å vite) og evner (personlige og mentale ressurser). Lai påpeker at det er uenighet om også holdninger (meninger, innstillinger og verdier) bør betraktes som integrert i kompetansebegrepet. Som analyseredskap i skolen synes det likevel rasjonelt å begrense til to kompetansekomponeenter; ferdigheter og kunnskap, og med at det som Lai refererer til som holdninger inngår under affektive ferdigheter.

3.3.3 Bloom og hans forskerteams begreper i LK06 og denne avhandlingen

Hensikten med å anvende Blooms taksonomi som del av teoriverktøyet i denne avhandlingen er følgende: Kompetansemålene i LK06 har handlingsdimensjon jf. Tyler. Et vell av ulike verb figurerer i kompetansemålene, uten at de defineres eller kategoriseres. De ulike verbene forteller hva elevene skal kunne gjøre som handling med respektivt innhold. Det er derfor av interesse å analysere hva de ulike verbene står for og betyr. De tre ulike områdene i taksonomien – kognitivt, psykomotorisk og affektivt – er inndelt i sine respektive nivåer. Disse nivåene er knyttet til verb som beskriver handlingene elever skal kunne utføre i forhold til et innhold.

Det er ikke uvanlig at skoler er påvirket av Blooms taksonomi i lokalt læreplanarbeid med kjennetegn på måloppnåelse (Thronsdén, Hopfenbeck, Lie & Dale 2009:85). Det er tydelig at taksonomien har hatt innflytelse over enkeltes skolars lokale læreplanarbeid, selv om den nasjonale læreplanen ikke nødvendigvis har lagt Bloom til grunn i sin utforming. Dette drøftes senere i avhandlingen.

De to begrepsparene handlingsdimensjon og innholdsdimensjon (Tyler 1949) og ferdighet og kunnskap (Bloom 1956) anvender jeg som synonyme. Jeg har likevel bruk for begge. Årsaken er at reformdokumentene i Kunnskapsløftet benytter begrepene innhold og kunnskap om hverandre. Begrepet ferdighet brukes i reformdokumentene om hverandre med formuleringer som "verb i kompetansemål" og "det en elev skal kunne gjøre med innhold", samt "det eleven skal mestre". I analyse av empiri, i del 3, veksler jeg dermed mellom Tylers og Blooms begrepspar, tilpasset empiriens kontekst og ordvalg.

Mens dette hovedavsnittet begrenses til å dreie seg om læringsmåls handlingsdimensjon, dreier de to neste seg om to typer læringsmål; motpolene instruksjonsmål og ekspressive mål.

3.4 Magers teori om instruksjonsmål

Instruksjonsmål er en type læringsmål som er lukkede. Jeg anvender begrepet instruksjonsmål som bidrag til å plassere og forstå kompetansemålene i LK06. F. eks kan en spørre om i hvor stor grad kompetansemålene bærer preg av å være instruksjonsmål.

3.4.1 Magers instruksjonsmål som reaksjon på samtidskontekst

Robert F. Mager (f. 1923) er en amerikansk psykolog, bl.a. kjent for å ha utviklet rammeverk for læringsmål og kriterier. Hans bok "Preparing Instructional Objectives" utkom første gang i USA i 1962. Mager kan, i likhet med Tyler, ses som en typisk representant for spesifiserte og entydige læringsmål. Tyler definerte atferdsmål som måter eleven tenker, handler og føler på. Mager snevret inn denne definisjonen. Hanken & Johansen (1998:208) skriver at Mager gikk enda lengre enn Tyler i sine betingelser for at målene skulle være presist formulert. Han mente at mål må uttrykkes i form av ytre, observerbar atferd, og de måtte angi kriterier for når målet er nådd Magers modell, en mål–middel modell, representerer dermed en didaktisk tenking der man ønsker å avdekke nærmest lovmessige sammenhenger mellom mål, innhold, metode, læremidler og vurdering, og man har sterk tro på at læring kan styres (ibid). Jeg konkluderer med at Magers ideal for målformuleringer inngår i positivismetradisjonen. Dette ved at læringsmål avgrenses i en slik grad at læringsresultat langt på vei kan bevises.

Magers målformular kan ha vært til inspirasjon for både pedagoger og psykologer i både USA og Norge. Han kan være selve "urkilden" til kunnskap om målutforming som senere ble et varemerke for adferdsanalytikere (Løkke & Løkke 2004:34). Hans målideal kan anvendes i tilfeller der det er ønskelig å styre et individs utvikling. Dette i tilfeller der fravær av, eller mangel på styring og påvirkning av viktige livsområder, bidrar til at individet får lavere livskvalitet (ibid.:33). Eksempelvis kan barn med ADHD gjennom målrettet behandling oppvise mer responshegning, og på den måten fungere bedre i familien, på skolen og i arbeidslivet (ibid.). Ut fra dette kan Magers idealer for læringsmål være anvendelig i noen tilfeller innenfor spesialpedagogikk og IOP/individuelle opplæringsplaner, men ikke alle.

Engelsen (2000:54) skriver at Magers anbefalinger for læringsmål har vært benyttet, ikke bare i skolesammenheng, men også til opplæring i bedrifter og i militæret. Kanskje har inspirasjonen også gått motsatt vei, fortsetter Engelsen. Under andre verdenskrig var det behov for personell som kunne legge til rette for rask og effektiv opplæring av militære mannskaper. Dette behovet ble sterkt redusert etter krigen, og opplæringspersonell måtte se seg om etter annet arbeid, deriblant i skolen, der de søkte å anvende erfaringer fra militæropplæring. På denne måten kan militærets måte å formulere mål på ha påvirket og inspirert skolen (ibid.).

3.4.2 Teoretiske begrep fra Mager

I originalutgaven av omtalte bok bruker Mager (1962) termen "behavior" som en av tre dimensjoner i læringsmål. I den norske utgaven, "Lær deg å formulere mål", fra 1994 er ikke dette oversatt til adferd, men til utførelse. Dette da adferd viste seg å være et uheldig valg av ord. Mange reagerte negativt på ordet, og trodde at mål hadde noe med atferdspsykologi eller atferdspsykologer å gjøre (Løkke & Løkke 2004:37). Mens Tyler delte et læringsmål inn i to dimensjoner, brukte Mager tre. I originalutgaven forklares disse tre slik: *Identifying the terminal behavior – what will the learner be doing? Further defining the terminal behavior – what conditions will you impose? Stating the criterion – how will you recognize success?* (Mager 1962:ix). De tre dimensjonene er dermed behavior, conditions og criterion. I den norske utgaven er disse tre dimensjonene oversatt til utførelse, forhold og krav (Mager 1994). Et eksempel fra originalutgaven med min oversettelse og mine parenteser er: *Eleven skal kunne korrekt løse (utførelse) minst syv (krav antall) enkle lineære ligninger (forhold) i løpet av tretti minutter (krav tid)*²⁴ (Mager 1962:45). Han påpeker at instruksjonsmål forutsetter er spesifikt innhold (ibid.:41), som i eksemplet er "enkle lineære ligninger".

Magers dimensjon utførelse kan ses på som synonymt med Tylers handlingsdimensjon, og dimensjonen forhold synonymt med innholdsdimensjon. Ved å anvende Tylers og Bernsteins begreper som analyseredskaper konkluderer jeg med at Magers instruksjonsmål er sterkt innrammet i innholdsdimensjon.

Mager (1994:11) forfekter at mål skal være så klare at de som leser dem, oppfatter og forstår dem på samme måte som de som har formulert dem. Han vektlegger at et mål må si noe om det forventede resultatet, og at resultat må la seg måle. Det Mager har i tankene er et detaljert system med lukkede mål (Imsen 2009:254). Han argumenterte for at elevenes resultater måtte være basert på ytre observerbar atferd. Mental adferd, som Tyler godtok, er ikke tilstrekkelig å basere læringsresultat på hos Mager (Engelsen: 2000:54). Dette utdyper Mager (1994:39) slik (mine understrekninger):

²⁴ Som del av skolens skjulte læreplan kan det hevdes at Magers instruksjonsmål praktiseres, f.eks. under tentamen. Elevene blir bedt om under en skriftlig prøvesituasjon å besvare (utførelse) angitte oppgaver (forhold) i løpet av fem timer (krav).

En målpresisering er nyttig i den grad den spesifiserer hva elevene skal kunne gjøre eller utføre når de skal vise at de har nådd målet. Siden du ikke kan trenge inn en annens persons sinn for å kunne fastslå hvilke kunnskaper eller holdninger som finnes der, må du gjette eller trekke slutninger. Disse slutningene må baseres på hva folk sier eller gjør. De må med andre ord være basert på synlig eller hørbar atferd slik at den kommer til uttrykk i de enkelte situasjonene. Ofte kan du observere et ønsket resultat av undervisningen direkte, som for eksempel når noen legger takstein, spiller piano, regner om dollar til norske kroner, avstemmer en kassabeholdning eller programmerer en PC. Men når du er interessert i å lære bort abstrakte fenomener som kunnskaper og holdninger, så kan du bare vite om du har lykket med det ved å observere at elevene gjør noe som representerer selve betydningen av disse abstraksjonene (Mager 1994:39).

Dersom en skal kunne evaluere en elevs måloppnåelse, må altså målet formuleres som noe som skal gjøres/utføres med et synlig eller hørbart resultat, ifølge Mager. Dette legger føringer for at valg av verb, sammen med krav til resultat i målformuleringene, beskriver noe som kan observeres av andre. Mager (1994:34–36) forklarer videre at det best formulerte mål er det som ekskluderer flest mulige tolkningsalternativer av målet. Formuleringer om utførelse som "å skrive", "å sortere" og "å sette sammen" foretrekkes derfor framfor formuleringer som "å vite", "å forstå" og "å utvikle en bevisst holdning til" (ibid.). Ved å anvende Tylers og Bernsteins begreper som analyseredskaper konkluderer jeg med at Magers instruksjonsmål er sterkt innrammet også i handlingsdimensjon.

3.4.3 Magers instruksjonsmål i LK06 og denne avhandlingen

Jeg benytter i denne avhandlingen definisjonen av instruksjonsmål til to formål. Det første formålet er at instruksjonsmål jf. Mager (1962) fungerer som modell for læringsmål som er sterkt innrammet jf. Bernstein (1974) i både handlingsdimensjon og innholdsdimensjon jf. Tyler (1949). Dette bidrar til å se etter kjennetegn på kompetansemålene i LK06. Er det spor av instruksjonsmål i kompetansemålene eller er kompetansemålene langt unna Magers ideal for læringsmål?

Det andre formålet er følgende: I Magers ideal for læringsmål er alle dimensjoner spesifisert, deriblant innholdet. Mager står dermed for "spesifisert innhold". Dette begrepet anvender jeg i analysearbeidet som motpol til "eksemplifisert innhold" jf. Klafki (2011), som tas opp senere i kapitlet.

Før vi går videre er det på sin plass å oppsummere noen begrep fra Tyler, Bloom og Mager som jeg har argumentert for er synonyme. Tabellen under viser de engelskspråklige begrepene fra originalutgavene, og norske oversettelser. Unntaket er

Tylers begrep behavior dimention som til norsk er oversatt til adferdsdimensjon, men som jeg har oversatt til handlingsdimensjon:

Tabell 2: Synonyme begreper fra Tyler (1949), Bloom (1956) og Mager (1962)

Tyler	Behavior dimention Handlingsdimensjon	Content dimention Innholdsdimensjon		
Bloom	Skills Ferdighet	Knowledge Kunnskap		Abilities Kompetanse
Mager	Behavior Utførelse	Contitions Forhold	Criterion Krav	

Tyler og Bloom har delt læringsmål i to dimensjoner, mens Magers inndeling utgjør tre dimensjoner. Bloom viser at kombinasjonen av dimensjonene ferdighet og kunnskap gir kompetanse. Tabellen viser at i de tre klassiske verkene er det utviklet rammeverk for læringsmål som ligner på hverandre, dog med noen nyanser som skiller dem fra hverandre. Når formuleringene i kompetansemål skal analyseres kan det være bruk for både Tylers, Blooms og Magers inndeling av læringsmål.

3.5 Eisners teori om ekspressive mål

Ekspressive mål er en type læringsmål som er åpne, og som kan ses på som en motpol til Magers instruksjonsmål. Hensikten med å anvende ekspressive mål som teoretisk begrep er å avklare definisjon på en type ytterliggående type læringsmål, som kan sammenlignes med og bidra til å plassere og forstå kompetansemålene i LK06.

3.5.1 Eisners ekspressive mål som reaksjon på samtidskontekst

Elliot Eisner (f. 1933) er en amerikansk læreplanforsker. Han var bl.a. opptatt av at undervisning er å anse mer som kunst enn som av mekanisk gjennomføring av bestemte prosedyrer for å nå visse mål. Dette da lærere i likhet med kunstnere må improvisere og bygge på uforutsigelige hendelser, samt at det ofte kommer uventede resultater ut av undervisningen (Eisner 1979 i Imsen 2009:356). Eisner kan ses som en typisk representant for kritikk av målrasjonelle modeller for undervisning og læring, og talsmann for at undervisningens oppgave er å forløse elevens indre potensiale. Han hevder at mål er innesperret i språk, men anerkjenner en type mål som er åpne og retningsgivende og som gir rom for utforming underveis (Eisner 1994 i Imsen 2009:237–238). Eisner tar avstand fra spesifiserte målformuleringer som bl.a. Tyler og Mager er representanter for, og argumenterer i stedet for et alternativ som legger vekt på mål som

resultat av prosess, individuell innovasjon og fri vilje (ibid.). Målstyring var utsatt for kraftig kritikk på 70-tallet, og Eisner var blant de fremste kritikerne sammen med Herbert Kliebard og Lawrence Stenhouse (Imsen 2009:233).

3.5.2 Teoretisk begrep fra Eisner

Eisner (1967:1) skriver at mengden av litteratur om hvordan læringsmål bør og kan formuleres er omfattende og viser til bla. Bloom (1956) og Mager (1962). Disse har arbeidet med klargjøring, klassifisering og spesifisering av læringsmål (Eisner 1967:1). Uten direkte å knytte disse læreplanteoretikerne til såkalte atferdsmål, altså læringsmål som beskriver ønsket endring i hva eleven skal kunne gjøre med angitt innhold, gjør Eisner et tydelig skille mellom slike mål og hans alternativ (ibid.).

Eisner (1967:8) skriver at om utdanning har som oppgave å forme adferd (shaping behavior i originaltekst), så er det både mulig og hensiktsmessig å tenke på lærere som atferdsingeniører. Om utdanning utelukkende er utformet med det formål at elevene skal tilegne seg atferdsformer som er kjent på forhånd, så er det mulig å utvikle produktspesifikasjoner og bruke standarder som kvalitetskontroll for å identifisere elevens resultat, fortsetter han. Dersom barnet ikke er interessert i å utføre oppgaven, er ikke lærerens utfordring å finne ut hva som interesserer eleven, men å finne måter å motivere elevene på til å utføre den definerte oppgave (ibid.). Eisner argumenterer for at dersom utdanning har som formål å gi eleven erfaring i forhold til livskvalitet, å lære å gjøre autentiske valg – valg i forhold til seg selv og som avhenger av utøvelse av fri vilje – da må utdanningens mål ta en annen vending (Eisner 1967:8–9). Til dette foreslår Eisner ekspressive mål. I slike mål møter eleven et problem å takle eller en oppgave å engasjere seg i. Målet med møtet er læring, men det spesifiseres ikke hva som skal læres fra møtet. Eksempler på slike mål er "å utvikle en tredimensjonal form gjennom bruk av wire og tre" eller "å besøke dyreparken for å se hva som er av interesse der" (Eisner 1967:17–18). Det vises altså til opplevelser og læringserfaringer i en bestemt retning, men det presiseres ikke forventet resultat eller læringsprodukt (Pettersen 2005:223).

Ekspressive resultater/mål er den rake motsetningen til lukkede atferdsmål. Eisner (1975:69–71) beskriver dette som å være et skille mellom på den ene siden faste mål som angir hva eleven skal kunne ved undervisningens slutt (instructional objectives), og på den andre siden forskjellige former for skapende virksomhet fra elevens side (expressive

objectives). Også ved ekspressive aktiviteter kan utgangspunktet planlegges av læreren eller eleven, men det ønskede resultat eller "svar" blir ikke angitt på forhånd. Eleven får her i høyere grad anledning til å utvikle sin individuelle form for tenking, opplevelse og handling, og verken målet eller undervisningsgangen er fastlagt på forhånd. Her står det sentralt at stoff og spørsmål som i utgangssituasjonen fremkaller interesse og engasjement hos elevene, innbyr dem til å velge individuelle veier. Dermed virker undervisningen forløsende istedenfor foreskrivende. Her får eleven anledning til å anvende kunnskaper og ferdigheter på en personlig og skapende måte, og resultatet blir noe som gir uttrykk for elevens egen personlighet (ibid.).

Eisner (1975:62–75) skisserer også et Tilfelle III, som alternativ til både instructional objectives og expressive objectives. Som eksempel viser han en oppgave til en brukkunstner: "Lag forslag til en toalettveske av det og det materialet, som kan selges for femti cents". Designerens oppgave er dermed å ta utgangspunkt i de spesifikasjoner som oppdragsgiveren har gitt i forhold til funksjon, men ikke i forhold til løsning (ibid.:69–70). I et annet eksempel får 10–11-årige elever i oppdrag å utarbeide en annen ordning av trafikken rundt skolen (løsning ikke gitt) med den hensikt at *biltrafikken skal gli raskere unna, og at elevens vei til skolen skal bli mindre farefull* (funksjon gitt) (ibid.:70–71). Som jeg har anmerket i parentesene er ikke løsning gitt, men funksjonen er gitt. Det at løsningen ikke er gitt, danner skillet med instructional objectives, og det at funksjonen er gitt danner skille med expressive objectives, slik jeg ser det. Eisner forklarer videre at når læreren evaluerer elevenes arbeid, må det i Tilfelle III tas hensyn til at innenfor de gitte rammene vil meget ulike former for elevarbeid kunne være godt arbeid (ibid.:71). Eisner påpeker at for elevene i arbeid med de to oppgaveeksemplene, toalettvesken og trafikkproblemene, er fantasi og skarpsindighet i utformingen av sluttresultatet et ideal, ikke størst mulig likhet med oppsatte svar eller mønstre (ibid.:70).

Tilfelle III kan relateres til problemløsningsmetoden. Til forskjell fra atferdsmål, som angir et bestemt resultat, kan resultatene innenfor problemløsningsmål variere innenfor rammen av de kriterier som er satt – f.eks. å lage en komposisjon med utgangspunkt i gitte toner eller akkorder (Manken & Johansen 1998:63). Det finnes mange mulige løsninger på denne type problemer, noe som medfører at det ikke er mulig å formulere presise atferdsmål på forhånd (ibid.). Et annet eksempel er "lag noe å hvile hodet på"

(Engelsen 2006:108). Elevens oppfinnsomhet kan bidra til løsninger som både å sy en pute og fylle den med dun, og å fylle en strisekk med høstlauv.

Konsekvenser for evaluering av ekspressive mål blir at læreren ser på elevens engasjement og arbeid over lengre tid, og ikke på om eleven f. eks. har mestret 90 prosent av oppgavene i en standpunktprøve i løpet av førtifem minutter (Eisner 1975:69). I ekspressive mål velger eleven problemet eller oppgaven selv, og han finner fram til sin egen løsning. Dette ut fra et i stor grad åpent undervisningsopplegg (ibid.:71). Det er ikke mulig å stille opp verken atferdsmål eller kriterier på forhånd i forhold til ekspressive mål (Manken & Johansen 1998:63–64). Ekspressive aktiviteter planlegges selvsagt ut fra den hensikt at de skal føre til læring og utvikling hos eleven, men en har ingen ambisjon om verken å forutsi læringsresultatene eller at læringsresultatene skal være de samme for alle elevene. Eksempler på slike aktiviteter i musikk kan være improvisasjon og komposisjon (ibid.). Slike aktiviteter, selv om de ikke er rettet seg mot forhåndsoppsatte mål, er så rike at de kan føre til en rekke verdifulle pedagogiske resultater (Engelsen 2006:109 jf. Eisner). Ekspressive aktiviteter kan dermed betraktes som et middel for å oppnå ekspressive resultater. Reisby (1973:89) forklarer at i denne modellen skal læreren i sin undervisning søke å frembringe situasjoner som gir personlig mening for eleven. Ved vurdering av resultat kan en følgelig ikke anvende generelle standarder, men man må finne kriterier for på vurdere det unike. Således kan man si at mens atferdsmål/lukede mål jf. Mager fokuserer på tilegnelse av det allerede kjente, legges det i ekspressive mål vekt på videre bearbeidning, og av og til frembringelse av noe helt nytt (Reisby ibid.). Ekspressive mål uttrykker vage verdier og gir retning på en diffus måte, noe som gir elevene anledning til å uttrykke og formulere egne meninger, erfaringer og verdier (Tiller 1993:148, 153).

3.5.3 Eisners ekspressive mål i LK06 og i denne avhandlingen

Om en bruker analyseredskapene fra Tyler og Bernstein kan et av Eisners eksempler på ekspressive mål analyseres slik: *å besøke* (handling – svakt innrammet) *dyreparken for å se hva som er av interesse* (innhold – svakt innrammet). Det kan konkluderes med at ekspressive mål er svakt innrammet i begge dimensjoner. Ekspressive mål er dermed diametralt ulik Magers lukkede målideal, som er sterkt innrammet i begge dimensjoner. Ekspressive mål danner en teoretisk motpol til instruksjonsmål. Sammen bidrar begge

disse to typer læringsmål som analyseredskap til å se etter kjennetegn på kompetansemålene i LK06.

3.6 Klafkis eksemplariske prinsipp

Hensikten med å redegjøre for Klafkis begrep det eksemplariske prinsipp er å utvikle et begrep om innhold som kan stå som motpol til spesifisert innhold, som Mager argumenterte for. Ut fra Klafki utvikler jeg begrepet eksemplifisert innhold, som innebærer at innholdet er svakt innrammet. Spesifisert innhold jf. Mager er derimot sterkt innrammet.

3.6.1 Klafkis eksemplarisk prinsipp som reaksjon på samtidskontekst

Wolfgang Klafki (f. 1927) tenking om pedagogikk er forankret i åndsvitenskapelig tradisjon. Mens naturvitenskap forklarer naturen ut fra lovmessigheter, må åndsvitenskap forsøke å fortolke og forstå mennesket og menneskeskapte forhold – som språk, historie og pedagogikk – mer ut fra fortolkende prinsipper (Schnack 2012:797). I Klafkis hjemland Tyskland, mellom de to verdenskrigene og etter den andre verdenskrig, er man i den åndsvitenskapelige tradisjonen særlig opptatt av spørsmål om mål og innhold, og helt overordnet hvilke dannelsesforestillinger som implisitt og eksplisitt er innebygget i en undervisning, skole eller et utdannelsessystem. Klafkis åndsvitenskapelige didaktikk er således også en dannelsesteoretisk didaktikk (ibid.:797–798).

I samspill med den dannelsesteoretiske dimensjonen i didaktikken har Klafki hele tiden arbeidet med planleggingsdimensjonen. En av de mest berømte artikler i tysk didaktikk, "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung", publiserte han i 1958. Her ble det stilt fem grunnleggende spørsmål til et undervisningsforløp: 1) eksemplarisk betydning for større meningssammenhenger, 2) nåtidbetydning i forhold til de konkrete elevers erfaringsverden, 3) fremtidbetydning for de konkrete elever, 4) struktur på innholdet, og 5) tilgjengelighet i forhold til de konkrete elever. Denne modellen er gjenoptrykt, oversatt og videreutviklet fram til i dag (Schnack 2012:798–799). Modellen viser at innhold bør være gjenstand for overveielse og bearbeidelse, selv i de tilfeller der innhold i hovedtrekk gis i nasjonale læreplaner. (Imsen 2009:410). En kritikk av Klafkis modell kan være at kunnskapsbegrepet er avgrenset til akademiske fag av en spesiell type, og ikke er anvendelig på alle typer kunnskap (ibid.).

3.6.2 Teoretiske begrep fra Klafki

Grunntanken i eksemplarisk undervisning og læring er dannende læring som fremmer den lærende sin selvstendighet, som altså fører fram til ytterligere viten, evner og holdninger (Klafkis 2011:176). Dette nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse av en størst mulig mengde enkelthendelser, evner og ferdigheter, men derimot med at den lærende ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler arbeider seg fram til allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger. Eleven arbeider seg fra det spesielle til det allmenne (ibid.:176–177).

Dette kan selvsagt være utfordrende; Sokrates fikk ofte konkrete eksempler som svar når han spurte athenske yrkesutøvere etter generelle prinsipper (Flyvbjerg 2009:82). Jeg resonerer med at mange ulike eksempler kan føre til det samme generelle prinsipp. To elever kan dermed med utgangspunkt i hver sine eksempler komme ut med samme generelle prinsipp. Mens Emmy konkluderer med at urbefolkning er undertrykt ut fra hennes kunnskap om eskimoer og indianere, kan Tina hevde det samme ut fra hennes innsikt om guancher på Kanariøyene og aboriginere i Australia. Imidlertid kan en oppleve at en elev begrenser sine resonnementer til kun å gjelde eskimoer og indianere, og ikke klarer å foredle eksemplene til generelle prinsipper om urbefolkning. Det var kanskje noe lignende Sokrates erfarte i samtaler.

Klafki skiller mellom tre ulike former for *danning*. Den første av de tre formene for dannelse, material dannelse, refererer til dannelsesprosessens objektside. Representanter for denne formen fokuserer på det *innholdet* som skal formidles til den oppvoksende slekt. Tilhengerne av formal dannelse fokuserer på sin side på subjektsiden – altså det *barnet* som skal oppdras (Klafki 2001:172). Den tredje oppfatningen av dannelse kaller Klafki kategorial dannelse. Denne bygger på en dobbeltsidig prosess der både innholdet i form av kulturstoff eller lærestoff og elevens subjektive måte å forholde seg til dette på, er involvert. Altså et skapende samspill mellom det materiale og det formale (ibid.). Den kategoriale dannelse bygger på det *eksemplariske* prinsipp. At noe er eksemplarisk betyr at det er forbilledlig, og derfor et viktig kriterium for utvelgelse av undervisningsinnhold (Nabe-Nielsen 2011:17). Eksemplarisk undervisning og eksemplariske arbeidsformer dreier seg om tilegnelse av erkjennelser, prosesser og holdninger ut fra et eller noen få eksempler som først og fremst – også fra den lærende sin synsvinkel – gir en potensiell

generaliserbar forklaring eller synsvinkel Klafki (2011:188). Viten erverves slik gjennom et eksempel til noe allment – noe kategorialt (ibid.:189.).

Begrepene det elementære og det fundamentale er supplerende i forhold til å definere eksemplarisk undervisning og læring. De didaktiske problemstillingene som disse begrepene omfatter er sentrale (Klafki 2011:185–186), men Klafkis avklaringer av disse begrepene er vanskelig å få fatt på. Jeg støtter meg derfor til Imsen (2009:274–275) i begrepsavklaringene. Det *elementære prinsipp* fokuserer på det som anses som det vesentligste i faget. F.eks. at det i historie, i Norge, vil være nærmest utenkelig å ikke ha med hendelsene i 1814 og 1905. I faget fysikk er Newtons kraftlover like selvfølgelig. Dette er i tråd med det daværende utdanningsminister Gudmund Hernes i 1993 viste til som "våre felles referansepunkter" i generell del av læreplanen. Der det eksemplariske prinsipp dreier seg om "gode eksempler", dreier det elementære prinsipp seg om "landemerker i faget" (Imsen 2009:274–275)). Jeg tenker at både det eksemplariske og det elementære prinsipp dreier seg om utvelgelse av innhold, altså om innholdsdimensjon i læringsmål.

Imsen (2009:274–275) forklarer det *fundamentale prinsipp* som grunnleggende begreper og prinsipper i faget, "hjørnesteinene". I historie vil det innebære å finne årsaker til og avdekke motiver bak spesielle handlingsforløp, mens i matematikk peker det fundamentale prinsipp mot at elevene kan stille krav til bevis, og trekke slutninger ut fra forhold som allerede er bevist som gyldige (ibid.). Jeg tenker at det fundamentale prinsipp kan dreie seg delvis om innholdsdimensjonen i læringsmål – som *årsaker* til internasjonale konflikter. Det er da ordet "årsaker" som representerer det fundamentale. Det fundamentale kan også være representert i handlingsdimensjonen i læringsmål, og dermed valg av verb, som at årsakene skal *drøftes*, *identifiseres* etc. Eller som i matematikk; *utføre* og *grunngi* (det fundamentale prinsipp i handlingsdimensjonen) matematiske konstruksjoner. Jeg assosierer det fundamentale prinsipp med fagets identitet og reelle bruksområder med faget.

3.6.3 Klafkis eksemplariske prinsipp i LK06 og denne avhandlingen

Hensikten med å anvende Klafkis eksemplariske prinsipp i denne avhandlingen er følgende: Kompetansemålene i LK06 har innholdsdimensjon. Det kan hevdes at innholdet i kompetansemålene er forholdsvis svakt innrammet. Det kan også hevdes at det ikke er

uvanlig at skoler i sitt lokale læreplanarbeid styrker innrammingen av innhold, slik at innholdet får et spesifisert og lukket preg, etter Magers målfilosofi. Å se på innhold eksemplarisk kan være et nyttig alternativ til dette. Altså at et eksempel innenfor svakt innrammet innhold kan representere hele det angitte innhold. Jeg anvender i analysen senere i avhandlingen "eksemplifisert innhold" som motpol til Magers ideal "spesifisert innhold".

3.7 Freires frigjørende pedagogikk

Hensikten med å anvende Freire er å utlede nok en kategori for innholdsdimensjonen i LK06's kompetansemål. Freire argumenterer for frigjørende pedagogikk og mot fremmedgjørende pedagogikk. Sistnevnte innebærer distanse mellom skolens innhold og elevens interesser og hverdagsliv. Ut fra dette utleder jeg betegnelsen "fremmedgjørende innhold".

3.7.1 Freires frigjørende pedagogikk som reaksjon på samtidskontekst

Paulo Freires (1921–1997) var opptatt av kampen mot analfabetisme og undertrykking av den fattige underklassen i Brasil. Hans pedagogiske programmer er basert på dialogen. Freires utradisjonelle metoder ble ansett som en trussel mot daværende regime, noe som tvang han i mangeårig eksil (Westrheim 2004:213). Hans ideer må ses på bakgrunnen av situasjonen i hans hjemland Brasil på 1960-tallet, med frihetskamp og militær undertrykkelse (Imsen 2009:86). Freires utgangspunkt var at alle mennesker, selv de fattigste av de fattigste, har rett til å utvikle sine evner, delta i samfunnsoppbygningen og delta i styring av den sosiale utviklingen. Dette forutsetter at alle får en bevissthet om seg selv og sin egen situasjon, mente han. Freires erfaringene viste at tradisjonell undervisning/formidlingspedagogikk ikke nådde fram til elevene. De fattige elevene tok passivt i mot det han kaller "bank-undervisning", men forholdt seg likegyldig til den (ibid.:84–85). Freire utviklet et alternativ der rollene ikke er slik at læreren sitter på autoriteten og den gyldige kunnskapen, og heller ikke slik at elever er plassert i en underordnet posisjon. I stedet skulle undervisningen være problemrettet på en slik måte at det ble arbeidet med spørsmål som angår elevene og det de er opptatt av (ibid.:85–86). Dette innebærer at en lærer ikke uten videre kan avgjøre innholdet i undervisningen. Avgjørelsen skjer ut fra forståelse for og innlevelse i elevenes situasjon, noe som sorteres innenfor termen dialogpedagogikk (ibid.:264). Freires metode for undervisning ble utviklet for analfabeter i utviklingsland, men det er grunn til å tro at hans pedagogikk er

høyaktuell for den rike del av verden, skriver Nordland (2006:14–15). Det er ikke vanskelig å finne tilsvarende undertrykkelse av grupper i den vestlige verden. I tillegg er det et spørsmål om barn og unge får skolegang som stimulerer dem til å være selvstendige, kritiske og skapende mennesker, eller om også de som ser gode muligheter for fremgang bøyer seg for et system som skaper store forskjeller i verden (ibid.).

Freire var opptatt av elevers like muligheter, uavhengig av bakgrunn. Hans arbeid kan, slik jeg ser det, i stor grad verdimessig knyttes til Bernsteins første periode/språkkodeteorien. Der Bernstein finner belegg for at enkelte klasser/samfunnsgrupper har dårligere vilkår for å lykkes i skolen enn andre, gjør Freire praktiske forsøk med undervisning for at undertrykte samfunnsgrupper både skal lære mer og være bedre i stand til å se sin egen situasjon. Således synes begges arbeid bl.a. å være sentrert rundt temaet utjevning av forskjeller i individers muligheter, og mot at skolen tilpasser seg det ulike elever er opptatt av og deres bakgrunn.

3.7.2 Teoretisk begrep fra Freire

Oversettelse til norsk, med tittelen "De undertryktes pedagogikk" fra 2006, er foretatt fra den amerikanske utgaven "Pedagogy of the Oppressed" fra 1970. Originalt portugisisk manuskript er fra 1968. Freire skriver:

Læreren forteller om virkeligheten som om den var ubevegelig, statisk, adskilt i enkeltdeler og forutsigelig. Eller han gjør rede for et emne som er fullstendig fremmed for elevenes eksistensielle erfaring. Hans oppgave er å "fylle" elevene med innholdet av det han forteller – innhold som er adskilt fra virkeligheten og har mistet forbindelsen med den helhet som skapte det og som kunne gi det betydning. Ordene blir tømte for sitt konkrete innhold og blir hult, fremmedgjort og fremmedgjørende ordgryteri.

Den mest fremtredende karakteristikk ved denne fortellende undervisningen er derfor ordenes klang, ikke deres evne til å forandre. "Fire ganger fire er seksten". "Hovedstaden i Para er Belem". Eleven skriver ned, lærer utenat og gjentar disse setningene uten å oppfatte hva fire ganger fire virkelig betyr og uten å forstå den virkelige betydningen av "hovedstad" i utsagnet "hovedstaden i Para er Belem", det vil si hva Belem betyr for Para, og hva Para betyr for Brasil (Freire 2006:54).

Formuleringer som "emne som er fullstendig fremmed for elevenes eksistensielle erfaring" og "innhold som er adskilt fra virkeligheten ..." er forklaringer i forhold til betegnelsen fremmedgjørende innhold, som jeg anvender i analysearbeidet senere i avhandlingen. Imidlertid kan sitatet sies i tillegg til å ta for seg læreplankategorien innhold, også å omtale læreplankategorien metode/arbeidsmåte. Dette gjennom

formuleringene "læreren forteller" og "eleven skriver ned". Altså metoder/arbeidsmåter der relasjonen lærer–elev er å betrakte som et subjekt–objektforhold. Sitatets formulering "lærer utenat" kan plasseres lavt i Blooms taksonomi. Disse momentene kan sies å alle inngå i det Freire (2006:54–70) omtaler som bank-oppfatningen av undervisning. Imidlertid er det læreplankategorien innhold som her er interessant. Motpolen til bank-undervisningen betegner Freire som problemrettet undervisning, og forklarer dette slik:

Etter hvert som elevene i stadig sterkere grad stilles ovenfor problemer som er knyttet til dem selv i verden og med verden, vil de føle seg stadig mer utfordret og nødt til å svare på denne utfordringen. Fordi de oppfatter denne utfordringen som innbyrdes beslektet med andre problemer innenfor en total sammenheng, ikke som teoretiske spørsmål, har den resulterende forståelsen lett for å bli stadig mer kritisk og derfor stadig mindre fremmedgjort. Deres svar på utfordringen skaper nye utfordringer, fulgt av ny forståelse, og gradvis begynner elevene å betrakte seg selv som engasjerte (Freire 2006:65).

Freire forklarer her at om elevene "stilles ovenfor problemer som er knyttet til dem selv i verden og med verden" ... har de lett for å "bli stadig mer kritisk og derfor stadig mindre fremmedgjort". Det motsatte, at elevene stilles ovenfor problemer som ikke er knyttet til dem selv i verden og med verden, kan dermed kategoriseres under fremmedgjørende innhold.

3.7.3 Freires frigjørende pedagogikk i LK06 og i denne avhandlingen

Hensikten med å benytte Freires teori om frigjørende pedagogikk i denne avhandlingen er følgende: Nasjonale læreplaner med eksternt *sterkt* innrammet innhold kan for den enkelte elev oppleves som fremmedgjørende innhold, men behøver ikke det. Hver elev er ulik, og en rigid nasjonal læreplan vil treffe elevene ulikt. Som motpol til "fremmedgjørende innhold" anvender jeg "innhold med didaktiske møte" jf. Tiller, som omtales i neste hovedavsnitt.

Freires menneskesyn, solidaritet med de svake, og arbeid for at undertrykkede og marginaliserte grupper skal få en stemme, er neppe mindre viktig i dag. Heller ikke i Norge og Norden hvor det stadig kommer flere flyktninger og migranter (Westrheim 2004:214). Det forventes at skolen tilpasser opplæringen også for disse gruppene, men erfaringer viser at mange minoritets elever er tapere i skolen. Kunnskapen de har med seg kommer i liten grad til anvendelse i skolerelaterte læringsprosesser (ibid.). Dette kan også gjelde norske majoritets elever. Solstad (1978) tok i opp boka "Riksskole i utkantstrøk" at en mest mulig "lik" skole ikke uten videre er en like god skole for det enkelte individ eller

det enkelte delsamfunn. Dette kan være like relevant i dag. Hovdenak (2000:132) viser at manglende samspill mellom skolen og lokalsamfunnet kan ha uheldige konsekvenser for læring og identitetsdannelse. Fenomenet er dagsaktuelt i forhold til frafall i vgs. Askerøi (2006:40) finner at allmennfagenes nytteverdi og yrkesfaglige utfordringer ofte av elevene oppleves som adskilte størrelser.

3.8 Tillers metafor Det didaktiske møtet

Hensikten med å anvende Tiller begrep det didaktiske møte utlede nok en betegnelse for å kategorisere innholdsdimensjonen i LK06. Under denne betegnelsen sorteres innhold som elevene interesserer seg for og som inngår i deres hverdagsliv. Innhold med didaktisk møte danner motpol til fremmedgjørende innhold.

3.8.1 Tillers metafor Det didaktiske møtet som reaksjon på samtidskontekst

Tom Tiller (f. 1945) er opptatt av bl.a. skoleutvikling og arbeidsplasslæring. Han kan ses på som en typisk representant for fokus på 1) den indre motivasjonskraftens betydning for læring i skolen, og 2) læringens betydning for motivasjon i arbeidslivet. Han har utgitt en lang rekke fagbøker i Norge og i utlandet for pedagoger om bl.a. skoleutvikling, ledelse og aksjonslæring & -forskning. Den lokalorienterte pedagogikken er et kjernebegrep i flere av Tillers bøker, blant annet konkretisert i boka *Det didaktiske møtet – et møte mellom fag og hverdag: grunnlaget for en lærende skole*, fra 1995.

Tillers bok er skrevet i en reformtid, der norsk skolepolitikk endret seg mellom læreplanene M87 og L97. Staten strammet inn først og fremst gjennom økt detaljstyring og reduksjon av lokal handlefrihet, altså eksternt innramming av overføringer i klasserommet jf. Bernsteins kodeteori. Tiller (1995:20) forfekter at dette kom som en vind fra vest med relativt tydelig påvirkning fra amerikansk og britisk utdanningspolitikk. Hans tenking har sine røtter fra Lofotprosjektet (Høgmo, Tiller & Solstad 1981), som var et forsknings- og utviklingsprosjekt med fokus på bruk av geografisk lokalt lærestoff. Dette prosjektet, blant flere samtidige prosjekter i Norge, 1) foregikk ved skoler lokalisert i utkantstrøk, 2) la vekt på å øke kontakt og samhandling mellom skolen og lokalsamfunnet/lokalt næringsliv, 3) framhevet at skolen i sin undervisning måtte reflektere og styrke lokal historie og lokal kultur, og 4) la vekt på planmessig å utnytte læringsmulighetene i lokalsamfunnet (Karlsen 1993b:258–259). Få, om noen norske skole- og forskningsprosjekt er så godt kjent og omtalt som Lofotprosjektet. Prosjektet

fikk aksept både som skoleidé og som forskningsresultat. Likevel kan man, satt på spissen, si at prosjektet ble en suksess overalt, bare ikke i Lofoten²⁵ (ibid.:281).

3.8.2 Teoretisk begrep fra Tiller

Med det didaktiske møtet argumenterer forfatteren for en skole som i større grad kobler elevens livsverden til skolekunnskapen – *møte mellom elevenes erfaringer og skolens definerte kunnskaper* (Tiller 1995:39). Også Tyler, som vanligvis omtales som mål-middel pedagog, peker på elevens eksistensielle situasjon som pedagogisk virkemiddel. Tyler (1974:35) hevder at dersom eleven får anledning til å anvende sin viten i sin daglige tilværelse, vil eleven kunne huske lærestoffet bedre, og at dette resulterer i økning av mengden tilegnet viten. Jeg oppfatter at Tiller ikke bare argumenterer for en *kobling*, men også for å *integrere* elevens livsverden inn i skolens definerte innhold. Det at elevens livsverden ikke bare kobles til, men også integreres i skolens definertes innhold, kan forstås som at elevens livsverden ikke bare er et middel for å nå et læreplanmål, men også inngår i selve læreplanmålet. Tiller (1995:85) presiserer at lokalorientering ikke er det samme som lokalfiksering. Han forklarer: *Den lokalfikserte pedagogikk stopper der lokalsamfunnets grenser stopper. ... Derimot vil en pedagogikk som er orientert rundt det nære og kjente gå videre, bruke det lokale som plattform for å forstå hendelser og prosesser nasjonalt og internasjonalt.* Utover dette forstår jeg ikke "det didaktiske møtet" som noe som betinger seg til geografisk lokal orientering. Elevens livsverden og erfaringer behøver ikke hovedsakelig å være knyttet til det geografiske lokale. Det "lokale" for eleven kan ha andre innganger. Det didaktiske møtet som møte mellom elevens erfaringer og skolens definerte innhold, tolker jeg altså slik: Elevens erfaringer knyttes ikke til lokalfiksering, men til lokalorientering. Den lokale orienteringa knyttes ikke nødvendigvis til det geografiske lokale, men til det som for eleven er "lokalt", altså elevens livsverden. Det didaktiske møtet er individuelt betinget. Tiller (1995:41) gir et eksempel: Simen skal lære seg brøk. Læreren er opptatt av didaktiske møter og deler opp både epler og vafler, men uten at det bidrar til elevens brøkgregning. Det skjer ingen aha-opplevelse før båtmannskaps lott trekkes inn. Da begynner Simen å regne brøk. Lott er et didaktisk møte for Simen, men kanskje ikke for Aleksander i samme klasse. For Aleksander kan det være vaffelhjertene som gir brøkgregning mening.

²⁵ I samtale har Tom Tiller fortalt meg at dette ikke stemmer helt. På Kabelvåg skole og Moskenes skole er det fremdeles synlige spor etter Lofotprosjektet, mens det i de andre skolene er lite igjen av tenkingen.

Ut fra resonnetet over behøves det en avklaring av ordet "lokalt" i ideen lokal orientert pedagogikk: Ideen synes å være tuftet på to både politikk og pedagogikk. *Politikk* i den forstand å bidra til desentralisert bosetning. Forenklet forklart at dersom elever forankrer identitet til lokalmiljøet, kan en tenke seg at muligheten for at eleven senere vil bosette seg i lokalmiljøet øker. *Pedagogikk* i den forstand at eleven gir rom for å ta utgangspunkt i det nære i veien mot det fjerne. Imidlertid er ikke det "nære" synonymt med det geografisk lokale. Jeg vil anta at under Lofotprosjektet på 70-tallet ville ikke sjarken og torsken som næringsvirksomhet fungert som lokalorientert pedagogikk for en elev som ikke interesserte seg for sjarken og torsken, selv om eleven bodde i Lofoten. Kanskje var det noe fjernt geografisk som var mer nært for denne eleven. Dermed er ikke lokal orientert pedagogikk bundet til det geografisk lokale, men bundet til den enkelte elev. Derfor ville kanskje begrepet *elevorientert* pedagogikk vært et mer betegnede begrep enn lokalorientert pedagogikk, i forhold til intensjonen med ideen. Imidlertid ville en da ikke fanget inn den politiske dimensjonen, om å styrke desentralisert bosetning. Derfor er begrepet lokalorientert pedagogikk det mest dekkende for hele ideen, men det behøves å nyansere begrepet for at det ikke skal misforstås innenfor den pedagogiske dimensjonen.

"Den andre dagen – det nye læringsrommet" (Tiller & Tiller 2002) kan hevdes å ha samme budskap som Det didaktiske møtet. Altså å ta i bruk elevens egne erfaringer. Når sistnevnte er valgt som teorigrunnlag for denne avhandlingen er det på bakgrunn av at det synes som om de to metaforene har en divergens. Det didaktiske møtet synes i større grad enn Den andre dagen å fokusere på skolens innhold. Dette gjennom eksempler om innhold som lauvet på trærne, bosetningsmønster, brøkgregning, miljøvern og diskodans (Tiller 1995:39–41, 103–112). Den andre dagen synes å ha et bredere fokus. I tillegg til å favne om innhold fra elevens livsverden i skolen, inngår det i Den andre dagen også deltagelse i yrkesliv, praktisk arbeid/handas kunnskap og samarbeid i fellesskaper (Tiller & Tiller 2002). Av disse grunner har jeg valgt Det didaktiske møte som begrep, og ikke Den andre dagen.

3.8.3 Tillers metafor Det didaktiske møte i LK06 og i denne avhandlingen

Når vi analyserer nasjonale læreplaner, som LK06, er det relevant å se og lete etter invitasjoner og oppfordringer til lærere om å anvende innhold med didaktisk møte.

Dersom en nasjonal læreplan har sterkt innrammet innhold gis læreren få muligheter til å velge og differensiere innhold. Selv om elevene har ulike interesser og bakgrunn må de i stor grad likevel arbeide med likt innhold. Dermed kan samme innhold for en elev oppleves som fremmedgjørende og for en annen elev oppleves som didaktisk møte. Dette på samme måte som at arbeiderklassebarna ufordelaktiges i forhold til middelklassebarna i Bernsteins språkkodeteori.

Dersom en nasjonal læreplan derimot har svakt innrammet innhold gis læreren mange muligheter til ikke bare å velge, men også å differensiere innhold fra elev til elev. Det er da i større grad muligheter for at alle elever kan arbeide med innhold som har didaktiske møter, uansett interesser og bakgrunn. Imidlertid kan en slik nasjonal læreplan også implisere at læreren velger likt innhold til alle sine elever, og ikke bruker sin desentraliserte innflytelse til å differensiere innholdet. Dermed kan enkelte elever likevel ende opp med å arbeide med fremmedgjørende innhold til tross for at den nasjonale læreplanen har svakt innrammet innhold. Det er derfor svært aktuelt å være oppmerksom på faren for at lokalt læreplanarbeid kan medføre fremmedgjøring av et nasjonalt innhold som faktisk har potensiale for tilpasning og frigjøring.

3.9 Edwardsens metafor om Rikets pensum

Hensikten med Edwardsens begreper er å forklare hvorfor nasjonale læreplaner med svak innramming kan ende opp som sterk innramming i lokale læreplaner. Altså at staten desentraliserer innflytelse til lærerne, men at lærerne likevel ikke gir den enkelte elev mer innflytelse og tilpasning.

3.9.1 Edwardsens metafor Rikets pensum som reaksjon på samtidskontekst

Edmund Edvardson (f. 1943) har i sitt vitenskapelige forfatterskap stått fast ved en ide om å synliggjøre og myndiggjøre den utslåtte, den fornedrede og den eller det som ikke regnes for noe – som ikke teller i de store sammenhenger (Nergård & Nettet 2003:5). I hovedsak skriver Edvardson om den sosialt og kulturelt ufriserte nordlendingen som kystboer eller innlandsame, urokråka i klasserommet, den amerikanske indianeren, eller den enkelte av oss som skaper egne livsrom med egen mening og egen tid. Han er alltid på jakt etter det rike og fornuftige i den enkeltes livsprosjekt, og tilsvarende kvass mot de myndigheter og myndighetspersoner som definerer reglene i livets spill og samspill (ibid.).

Edwardsen er opptatt av ulike sider ved fenomenet riksoppdragelse – bl.a. skolevesenets riksoppdragelse nordpå. Han forklarer hvordan "historiske konstruktører" (riksoppdragere i skikkelse av prest, lærer og distriktslege) samtidig er protokollførere. Formynderen har ført i penn "historisk kilde", og opptrer dermed i en dobbeltrolle som både konstruktør og protokollfører (Edwardsen 2001:139). På denne måten blir kystallmuen i nord sin gjenstridighet sett på som et sikkert tegn på uopplysthet og likegyldighet – som selve beviset på nødvendigheten av opplysning og mer skole (Edwardsen 1996). Og autoriteter sørfra har spredt innbilte bilder av folk nordpå som eksotiske utstillingsfigurer og sjarken som en antikvitert (Edwardsen 1997). I denne avhandlingen anvendes resonnementet om at skolen som riksoppdrager gjennom sine målformuleringer distanserer seg fra både dagligliv, lokal identitet og indre motivasjon (jf. Edwardsen 2004). Stikkord er Rikets pensum, kulturell forskjellsreduksjon vs. kulturell forskjellsvariasjon, meningsprosjekt, øvelse på bekostning av utøvelse, og skolen i hermetegn med "B" som stand-in for B – altså at skolen ønsker å distansere seg fra dagliglivet. Disse begrepene forklares i det følgende.

3.9.2 Teoretiske begrep fra Edwardsen

Edwardsens metafor om Rikets pensum tar for seg rikspolitiske ambisjoners implikasjoner for den enkeltes læringsbetingelser. Edwardsen (2004:22) hevder at i Norge har kulturell forskjellsreduksjon vært rikspolitiske og rikspedagogiske målsetninger, slik at det har skjedd en tilpasning (forskjellsreduksjon) på individ-/elevnivå. Edwardsen skisserer et polart alternativ til dette: *Omvendt kan en tenke seg muligheten for at riksskolen hadde på programmet å sette seg i inn i, og skaffe seg forstand på variasjonen, slik at den bedre var i stand til å matche læreprosjektets utfordringer med elevenes/variasjonens bakgrunn* (ibid.). Edwardsen forklarer videre elevens møte med og omgang med Rikets pensum. Dette gjennom en generell "formel" med to posisjoner, A og B (ibid.:44–45). Posisjon A står for arbeid, aktivitet, anstrengelse, ansvar. For å se at A ikke er et tilfeldig sted for blott og bar øvelse, men et åsted for utøvelse, behøves en B. Den står for bestemmelse, betydning, bruk, behov. *For det som ligger utøveren på hjertet, er ikke først og fremst å sanke skryt hos læreren eller leve i håpet om at lærerens rødpenn vil se han i nåde. Det som presser utøveren til å yte sitt ypperste er hennes skaperverk ... selv om det også skal sette spor i karakterprotokollen – først og fremst skal ut i verden, bety noe, skape eufoni ...* (ibid.:45). Dette er B i Edwardsens "formel", der A krever en B. Relasjonen mellom A

og B gir han betegnelsen meningsprosjekt. Et slikt prosjekt anroper relevant kunnskap – det som oppfattes som relevant for individet (ibid.:61). Han resonerer med at både lærere og elever snapper opp kunnskap som er relevant for deres meningsprosjekter, når de ikke er lærere og elever. I livets skole, utafør skolen, i hverdagens engasjerte forsøk på å fremme læring, er det interessen som vekker og holder på oppmerksomheten. Dette hevder Edvardsen skjer for sjelden innenfor rammen av det didaktiske skoletilbudet, og at når det skjer så er det ofte på slump. Derimot skjer det ofte utenfor de påbudte didaktiske steds- og tidsplaner (ibid.).

Edvardsen hevder altså at meningsprosjekter i stor grad er fraværende i skolen. Dette kan ses på som at skolen har A uten B. Imidlertid viser Edvardsen at skolen har en stand-in for B, nemlig "B". En B i hermetegn (Edvardsen 2004:68). "B" har sin opprinnelse i følgende: En gang for lenge siden bestod barns skole i sin helhet av hverdagslivets skole, med meningsprosjekter i både kjedelig og fornøyetlig drakt. Så kom omgangsskolen. Og så kom et lysende og innflytelsesrikt hode opp med ideen: "hva med å innføre obligatorisk skole for alle?" Forslaget ble tatt opp i Riket og vedtatt. Lovgiverne spurte så seg selv: "nå har vi innført obligatoriske skole for alle – hva skal denne skolen inneholde?" De undret seg og kom fram til følgende: "den kan jo i alle fall ikke inneholde det samme som dagliglivet, for hvorfor skulle vi da innføre den?". Det logiske svar var at skolens innhold må distansere seg fra, og være annerledes enn dagliglivets innhold. Dermed ble det innført en B med hermetegn (fritt etter Edvardsen 2004). Mens B har evnen til å sprite opp A, har "B" en tendens til å tåkelegge A. Uklar hensikt og sviktende motivasjon medfører at A blir "A". Bestemmelse, betydning, bruk og behov i "B" har ikke sin rot i meningsprosjekter, men i vitnemålets karakterer, og fagtimenes, prøvenes og leksernes øyeblikk. Enkelte elever takler dialektikken mellom "A" og "B", mens for de fleste andre synes B-fattigdommen å legge en betydelig demper på skoleinvesteringen (ibid.:70).

Rikets pensum har nært slektskap med Den *første* dagen jf. Tiller & Tiller (2002). Rikets pensum synes imidlertid likevel å i større grad enn "mangel på Den andre dagen" å være knyttet opp mot politikk. Motsatt synes mangel på Den andre dagen i større grad enn Rikets pensum å være et resultat av ubetenksomhet, tradisjon og skolekultur, og ikke nødvendigvis en bevisst bortprioritering. I denne sammenheng er dermed Rikets pensum mer anvendelig som teoretisk begrep.

3.9.3 Edwardsen metafor Rikets pensum i LK06 og i denne avhandlingen

Hensikten med å benytte Edwardsens metafor er følgende: Dersom Rikets pensum er sterkt innrammet kan dette forklares gjennom at nasjonale myndigheter ønsker forskjellsreduksjon. Ifølge Edwardsen kan dette gjøre skolen fattig på meningsprosjekter og utøvelse til fordel for øvelse. Det kan også medføre at elevens meningsprosjekter med B uten hermetegn erstattes av "B" som stand-in. Hva så om Rikets pensum er svakt innrammet? Altså at Rikets pensum gir stor lokal handlefrihet til den enkelte skole. Omsetter den enkelte skole internt da det svakt innrammede Rikets pensum til sterk innramming, eller beholdes den svake innrammingen?

Når Rikets pensum er svakt innrammet gir det rom for forskjellsvariasjon. Dersom den enkelte skole velger å styrke innrammingen i lokale læreplaner, vil en likevel ende opp med en implikasjon for forskjellsreduksjon. Et eksternt svakt innrammet Rikets pensum kan dermed ende opp som med sterk innramming på den enkelte skole. En kan tenke seg at dette vil kunne medføre at enkeltelever på den enkelte skole underlegges et fremmedgjørende innhold til tross for at Rikets pensum gir rom for innhold med didaktisk møte. Videre at enkeltelever underlegges et spesifisert innhold til tross for at Rikets pensum gir rom for eksemplifisert innhold.

3.10 Hellesnes begrepsavklaringer av tilpasning og danning

Hensikten med å anvende begrepene tilpasning og danning er at de representerer to ytterpunkter i menneskesyn, læringssyn og kunnskapssyn. Det er derfor nyttig å analysere hvorvidt lokalt læreplanarbeid med LK06 går i retning av tilpasning eller danning, sammenlignet med intensjonene i LK06.

3.10.1 Hellesnes begrepspar tilpasning/danning som reaksjon på samtidskontekst

Jon Hellesnes (f. 1939) vandrer, til forskjell fra fagfilosofier flest, mellom ulike sjangrer. Han har publisert tradisjonelt fagfilosofisk innen en rekke sjangrer; sinnsfilosofi, sosialfilosofi, etikk, pedagogisk filosofi, filosofisk antropologi, politisk filosofi og filosofihistorie, og han er en av de fremste essayistene i norsk filosofi (Måseide & Sørbo 2009:21). Emnet han kanskje er mest kjent for er pedagogisk filosofi, og hovedarbeidet til Hellesnes er boka "Sosialisering og teknokrati", utgitt i 1975 (ibid:23). I dette arbeidet inngår begrepene tilpasning og danning.

Hellesnes' bok er en kritikk mot utdanningsteknologi. Han føyer seg sammen med bl.a. Hans Skjervheims kritikk av pedagogikkens instrumentalisme og Erling Lars Dales kritikk av undervisningsteknologi, som reaksjon på 70-tallets mål–middel rasjonalitet i didaktikken (Søby 2001:91–92). Undervisningsteknologi skiller seg fra utdanningsteknologi. Førstnevnte dreier seg om tekniske hjelpemidler og bestemte undervisningsteknikker. Utdanningsteknologi derimot, innebærer et opplegg av den totale utdanningen som en produksjonsprosess med innebygd kvalitetskontroll av skoleringsobjektet på de ulike stadiene av produksjonsprosessen. Utdanningsteknologi tilhører dermed makronivået (Hellesnes 1975:9).

3.10.2 Teoretiske begrep fra Hellesnes

Hellesnes (1975:16–17) bruker en mer snever betydning av begrepet danning enn for eksempel Gudem (1998:99) som redegjør for tre ulike oppfatninger av hva danning er. Hellesnes skiller mellom to hovedformer for sosialisering, nemlig tilpasning og danning:

Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg "spelereglane" utan å sjå at "spelet" kan diskuterast eller forandrast. Tilpassingssosialiseringa reduserer personer til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt (Hellesnes 1975:16–17).

Om motpolen sier han: *Danning går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danningssosialiseringa emansiperer personar til politiske subjekt* (Hellesnes 1975:16–17). Danning og tilpasning er ulike former for sosialisering (ibid.:28–29). Han presiserer at all tilpasning er sosialisering, men ikke all sosialisering er tilpasning. Samme forholdet til sosialisering gjelder for danning.

Fra danning kan det trekkes paralleller til begrepet politisering. Politiserte folk har lært å gjøre noe med sin egen situasjon og tenke med sin egen fornuft (Hellesnes 1975:18–19). Tilsvarende kan tilpasning relateres til indoktrinering. *Dei indoktrinerte lærer å tilpasse seg situasjoner som andre legg til rette for dei. ... Både som samfunnsstøtte og som opprørar vil den indoktrinerte avstå frå å tenkje sjølv, avstå frå å ta ansvar, avstå frå å vere initiativtakar* (ibid.).

3.10.3 Hellesnes begrepspar tilpasning/danning i LK06 og i denne avhandlingen

Hensikten med å anvende Hellesnes' begrepspar tilpasning og danning, er at når en i lokalt læreplanarbeid velger mellom handlinger høyt eller lavt på Blooms taksonomi, mellom spesifisert eller eksemplifisert innhold, og mellom innhold med didaktisk møte og fremmedgjørende innhold – er det tenkelig at en samtidig velger mellom tilpasning og danning. Lokalt læreplanarbeid kan dermed ha innvirkning på om i hvilken grad elevene politiseres eller indoktrineres, noe som av etiske årsaker bør belyses.

3.11 Næss' begreper presisering og depresisering

Arne Dekke Eide Næss (1912–2009) regnes som en av Norges mest betydningsfulle filosofer, og var professor i filosofi fra 1939–1969. Han grunnla dypøkologien, var en pioner og aktivist i norsk natur- og miljøvern, samt en anerkjent fjellklatrer. Han bidro til å utvikle filosofifaget generelt og examen philosophicum spesielt. Gjennom lærebøker i logikk, argumentasjonsteori, vitenskapsfilosofi og filosofihistorie har flere generasjoner norske studenter tatt del i hans ideer. Næss deltok aktivt i Fredsbevegelsen, og ledet i 1948–49 UNESCOs forskningsprosjekt om demokrati og øst–vest-konflikten (Klafstad 2015). Hans skriftlige arbeider i ulike utgaver og oversettelser, verk han har redigert, bidrag i andres utgivelser, avisinnlegg, bokanmeldelser etc. teller 1387 publikasjoner (Sundbø 2007:30–240). Jeg anvender her boka "En del elementære logiske emner", først utgitt i 1941 på stensil og i 1947 på forlag, og senere kommet i elleve utgaver.

3.11.1 Næss' begrepspar presisering/depresisering som reaksjon på samtidskontekst

Næss (1973:9) skriver at når alvorlige misforståelser mellom mennesker som omgås til daglig ikke er hyppigere, skyldes det at deres språkbruk, i likhet med deres vaner, i grove trekk er ensartet. Til de formål vi til daglig bruker språket til er det ikke påkrevd med allsidig nøyaktighet, for å unngå misforståelser. På den annen side, når formålet er uvanligere eller alvorligere, anstrenger vi oss ikke tilstrekkelig for å unngå misforståelser (ibid.). Dagliglivets språkvaner er på mange måter utilstrekkelig til å formidle tanker på en sikker, nyansert og presis måte (ibid.:29). Boken ble tilpasset til undervisningen "forberedende prøve i filosofi", og ment til å trene studentene opp i presisjon og saklighet (ibid.:5).

3.11.2 Teoretiske begrep fra Næss

Hvis T1 er en presisering av T0, kaller vi T0 en depresisering av T1 (Næss 1973:70). Jeg forstår det dermed slik at både stol og bord er presiseringer av møbel, mens møbel er depresisering av både stol og bord. Imidlertid er ikke stol og bord synonymer til tross for at de begge er presiseringer av møbel.

3.11.3 Næss' begrepspar presisering/depresisering i LK06 og i denne avhandlingen

Jeg anvender Næss' (1973) begrepspar presisering og depresisering som supplement til Bernsteins (1974) begrepspar svak- og sterk innramming. Jeg tenker da at sistnevnte begrepspar beskriver en tilstand – hvordan et læringsmål eller en elevoppgave *er*. Dersom et læringsmål eller en elevoppgave skal *bearbeides* til noe mer hensiktsmessig kan læreren velge å styrke eller svekke innrammingen – altså presisere eller depresisere. Det er ikke alltid det er mest hensiktsmessig å presisere. I noen tilfeller kan det være didaktisk rasjonelt å depresisere. Dermed har vi bruk for Næss' begrepspar i lokalt læreplanarbeid med å utforme lokale læreplaner, lokal kjennetegn på måloppnåelse og elevoppgaver etc. Dette dreier seg også om å oppdage at formulering og tolking av læringsmål er så komplisert at det behøves et finslipt begrepsapparat.

3.12 Tilbake til Tyler

Begreper fra de elleve forskerne over anvender jeg alle til *analyse* av kompetansemål. I tillegg anvender jeg begreper fra Tyler i forhold til *organisering* av kompetansemål. Det dreier seg om begrepene rekkefølge, kontinuitet og integrasjon. Disse begrepene inngår i kriteriet planlegging som igjen inngår i K1-området jf. Dale (1989), som jeg redegjorde for i kapittel 2. Rekkefølge, kontinuitet og integrasjon er kriterier som må oppfylles når man bygger opp en effektivt organisert gruppe med læringserfaringer²⁶ (Tyler 1949, 2001:103). En læreplan kan ha en horisontal akse (ulike fag etter hverandre fra venstre mot høyre) og en vertikal akse (tidsdimensjon, f.eks. ukenummer). Rekkefølge, kontinuitet og integrasjon er måter å organisere læringsmål på i disse to aksene (jf. *ibid.*), noe jeg skal vise gjennom eksempler.

²⁶ Man kan stille spørsmål om i hvilken grad det er mulig for en lærer å skaffe en elev en læringserfaring all den tid det er eleven selv som må foreta seg den handlingen som er grunnleggende for erfaringen. Læreren kan imidlertid legge til rette for en læringserfaring gjennom å skape omgivelser og strukturere situasjoner slik at den ønskede type reaksjon stimuleres hos eleven. Dette forutsetter at læreren har kjennskap til elevens bakgrunn, interesser etc. Læreren styrer dermed omgivelsene på en slik måte at stimulerende situasjoner har den hensikt å fremkalle ønskede typer atferd hos eleven (Tyler 1949, 2001:99).

Kontinuitet refererer til den vertikale gjentagelsen av viktige elementer i læreplanen. Dersom utvikling av en bestemt ferdighet er et viktig mål, er det nødvendig å se til at det finnes gjentatte og kontinuerlige muligheter for å praktisere og utvikle denne ferdigheten. Dette betyr at den aktuelle ferdigheten over tid stadig settes i funksjon (Tyler 2004:103–104). Innenfor videregående opplæring, som består av kompetansemål til hvert årstrinn, vil dette medføre at et element fra et kompetansemål eller et helt kompetansemål repeteres flere ganger i løpet av året, men i ulike sammenhenger. Et eksempel kan være dette kompetansemålet fra faget norsk fra LK06, vg1²⁷: *bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk*. Det er naturlig at arbeid med dette kompetansemålet ikke begrenses til en periode, men gjentas i ulike sammenhenger gjennom hele skoleåret. I en lokal læreplan må dette konkretiseres. Kontinuitet foregår dermed i læreplanens vertikale dimensjon – tidsdimensjonen.

Rekkefølge foregår også innenfor den vertikale dimensjonen, men går utover kontinuitet, jf. Tyler (2001:104). Ved kontinuitet kommer et viktig element i læreplanen igjen og igjen, men bare på samme nivå, slik at det ikke finner sted noen gradvis utvikling av forståelse, ferdigheter, holdninger etc. Ved rekkefølge som kriterium bygger imidlertid hver av de påfølgende erfaringene på den foregående, og går dypere og bredere inn i emnet det dreier seg om. Rekkefølge vil således ikke innebære gjentakelse av læringserfaringer, men et høyere behandlingsnivå for hver gang (ibid.). Eksempler på dette kan hentes fra faget musikk i LK06:

Etter 2. trinn: gjenkjenne lyden av og kunne navn på noen instrumenter

Etter 4. trinn: gjenkjenne og beskrive klang, rytme, dynamikk, tempo og form

Etter 7. trinn: gjenkjenne klangen til og benevne de ulike instrumentgruppene

Etter 10. trinn: gjenkjenne og benevne forskjellige instrumenter og ensembler innenfor ulike sjangre

Ofte omtales en slik økning av vanskelighetsgrad som spiralprinsippet. Dale (1989:56) bruker betegnelsen sekvens på rekkefølge, og skriver at sekvens/rekkefølge også foregår innenfor den horisontale dimensjonen. Dette ved at når rekkefølge/sekvens går stadig

²⁷ Kompetansemålene fra LK06 som jeg anvender som eksempler er hentet fra Utdanningsdirektoratet (udatert).

dypere i et tema, betyr det at en erkjenner at temaet har sammenheng med andre temaer, fag og ferdigheter. Dermed representerer rekkefølge et samspill mellom den vertikale og horisontale dimensjonen (ibid.).

Integrasjon innebærer at en forsøker å søke en dypere forståelse med å se sammenheng mellom ulike fag eller ulike emner innenfor et og samme fag (Tyler 1949, 2001:103–105; Dale 1989). Dette forstås som at beslektede emner fra ulike fag settes sammen til et tverrfaglig opplegg²⁸ (jf. Tyler (2001:103–105) eller til en breddefeltplan. Dette foregår i den horisontale aksen. Integrasjon mellom fag kan organiseres på to måter. I den ene måten kan emnene settes sammen til et tverrfaglig opplegg. I den andre måten er emnene adskilt gjennom fagene, men settes opp i samme tidsperiode for å kunne bidra til å belyse hverandre. Et eksempel på tverrfaglig samordning av kompetansemål etter 10. trinn er følgende kompetansemål fra LK06:

Samfunnsfag:	lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart og beherske målestokk og karttegn og sammenligne tradisjonelle og moderne måter å finne frem i naturen på
Matematikk:	gjere overslag over og berekne lengd, omkrins, vinkel, areal, overflate, volum, tid, fart og massetettleik og bruke og endre målestokk
Kroppsøving:	orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på

Disse kompetansemålene kan enten settes sammen til et tverrfaglig opplegg, eller utfylle hverandre innenfor samme tidsperiode uten at de ulike fagene veves sammen i undervisninga. Jeg anser derfor at integrasjon mellom fag kan organiseres enten som *sammenveving* av kompetansemål fra ulike fag, eller mindre ambisiøst gjennom *samtidighet* av beslektede kompetansemål i ulike fag.

Integrasjon kan imidlertid også foregå innenfor et fag, ved at en samordner flere kompetansemål kun ett fag til et større enfaglig emne. Dette ved f. eks. å kombinere disse tre kompetansemålene fra samfunnsfag i LK06 etter 10. trinn:

- lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart og beherske målestokk og karttegn og sammenligne tradisjonelle og moderne måter å finne frem i naturen på
- utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet

²⁸ Tverrfaglig integrering mellom fag ble i L97 omtalt som temaarbeid (Koritzinsky 2000).

- lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar

Integrasjon kan også tenkes i den vertikale dimensjonen. Dale (1989:56) framhever at dersom skolen bare er opptatt av å integrere horisontalt, altså i og mellom fag, svekkes kvaliteten på innholdssiden i den kunnskapen som formidles ved at en risikerer for raskt å bevege seg ut av kunnskapsinnholdet (ibid.). Den vertikale integrasjonen er avhengig av kontinuitet i det tverrfaglige opplegget eller innenfor det aktuelle faget for å samordne informasjonen, fortsetter Dale. Dette må innebære at viktige elementer, f. eks. ferdigheter, i læreplanen gjentas underveis samtidig som beslektede kompetansemål mellom eller i et fag samordnes i tid. Eller at en samtidig med integrasjon går dypere inn i et tema gjennom rekkefølge, som forklart over. Å gå for raskt ut av et kunnskapsinnhold, slik at elevenes grunnlag for å samordne informasjon mistes av syne, bidrar ikke til vertikal integrasjon (ibid.).

Hensikten med å utdype begrepene rekkefølge, kontinuitet og integrasjon er å anvende dem som analyseredskap til hvordan kompetansemålene i LK06 er satt sammen og til analyse av intensjoner med lokalt læreplanarbeid.

3.13 Perspektiver framover

De teoretiske begrepene som er presentert i dette kapitlet anvendes i del 4, kapittel 10–14 til å analysere empiri og presentere funn. Begrepene brukes på følgende måter:

Når en har inndelt et kompetansemål i handlingsdimensjonen og innholdsdimensjonen kan en studere de to dimensjonene hver for seg, og kritisere valg og formulering F.eks. kan et kompetansemål fra LK06 i faget engelsk 7.trinn inndeles slik: *lese og forstå* (handling) *engelskspråklige tekster i ulik lengde og sjanger* (innhold). En kan kritisere valg av handlingsdimensjon og argumentere at den f.eks. burde være "referere fra", og en kan kritisere valg av innholdsdimensjonen og argumentere for at den f.eks. burde være "britiske, amerikanske og australske aviser". På denne måten kan Tylers (1949) begrep anvendes til både tolkning, kritikk og videreutvikling av kompetansemål.

Bernsteins (1974, 1975, 2001) begreper er anvendelig for videre analyse. Et kompetansemål er signert nasjonale myndigheter, og dreier seg derfor om eksterne

innramming. En kan kategorisere handlingsdimensjonen i eksemplet over som sterkt innrammet, og en kan diskutere hvorvidt dette burde ha vært erstattet av en svakere innramming som f.eks. "arbeide med", som desentraliserer mer innflytelse til læreren enn formuleringen "lese og forstå". Det samme resonnement gjelder for innholdsdimensjonen. En kan argumentere for at formuleringen " ... tekster i ulik lengde og sjanger", som kan kategoriseres som svakt innrammet, erstattes av en sterkere innramming som f.eks. " ... romaner, noveller og dikt", som da vil utelukke tekster som reportasjer, intervju, referat etc. Når den eksterne innramminga er sterk har læreren få valgmuligheter. Om den eksterne innramminga derimot er svak gis læreren mange valgmuligheter, og Bernsteins begreper kan da bidra til at valg, prioriteringer og strategier i lokalt læreplanarbeid bevisstgjøres.

Når kjennetegn med LK06's kompetansemål skal identifiseres sammenligner jeg med læringsmål i andre norske og nordiske læreplaner. Eisners (1967) ekspressive mål (svakt innrammet i begge dimensjoner) og Magers (1962) instruksjonsmål (sterkt innrammet i begge dimensjoner), bidrar som teoretiske motpoler til å plassere ulike typer læringsmål i forhold til hverandre.

Bloom (1956) sine begreper ferdigheter og kunnskap konkluderer jeg med er synonyme med Tylers begreper henholdsvis handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Imidlertid behøves begge begrepsparene som analyseredskaper i og med at nasjonale styrings- og veiledningsdokumenter anvender både termene innhold og kunnskap om hverandre.

Blooms definisjon av at kompetanse består av ferdigheter og kunnskaper komplementært satt sammen, gir en forståelse av at kompetansemål skiller seg fra både mer rendyrkede ferdighetsmål og kunnskapsmål.

Begreper fra Blooms taksonomi anvendes til å analysere handlingsdimensjonen i kompetansemålene, som hovedsakelig består av verb. I eksemplet over kan handlingsdimensjonen "lese og forstå" kategoriseres som en kognitiv ferdighet, mens andre eksempler kan plasseres under affektive ferdigheter eller psykomotorisk ferdigheter. Dette bidrar til innsikt i å analysere verbene i kompetansemål – og å tolke hva det er elevens skal "kunne gjøre".

Videre kan handlingsdimensjonen i et kompetansemål analyseres ved at den plasseres lavt (nivå 1: hukommelse) eller høyt (nivå 6: kreativitet) på Blooms taksonomi. Eksempelet "lese og forstå" kan plasseres på nivå 3; anvendelse. Dette bidrar også til innsikt i å analysere verbene i kompetansemål – og å tolke hva det er elevens skal "kunne gjøre".

Et av momentene i lokalt læreplanarbeid er å vurdere hvorvidt en skal tilpasse innhold til hver enkelt elev, og eventuelt hvordan man skal gjøre dette. Dette spørsmålet er desto mer aktuelt dersom ekstern innramming er svak. Skal da lærere lokalt presisere innholdet jf. Mager (1962) eller eksemplifisere innholdet jf. Klafki (2001). Og dersom innholdet eksemplifiseres, skal ulike elever få anledning til å anvende ulike eksempler? Om ikke kan et eksempel være fremmedgjørende jf. Freire (2006) for en elev, mens det virker som et didaktisk møte jf. Tiller (1995) for en annen elev. Dersom eksemplene differensieres tilpasset hver elev vil en kunne oppnå at alle elevene får innhold med didaktisk møte. Dersom eksemplene ikke differensieres vil innholdet kunne treffe ulike elever ulikt; som fremmedgjørende innhold for noen elever og som didaktisk møte for andre elever. Disse begrepene anvender jeg i spørsmål om hva skolene bør gjøre i lokalt læreplanarbeid – den interne innrammingen.

Ekstern svak innramming gir skolene lokalt anledning til individuelle tilpasninger. Det kan derfor virke ulogisk om skoler likevel velger intern sterk innramming – altså at alle elever lokalt skal lære samme innhold. Edwardsens (2004) metafor om Rikets pensum bidrar til å forklare hvorfor det kan oppstå inkonsistens mellom nasjonale læreplaner og lokale læreplaner.

Ekstern svak innramming gir også skolene lokalt innflytelse over ideologiske valg av menneskesyn, læringssyn og kunnskapssyn. Hellesnes (1975) begrep danning og tilpasning bidrar til analyse av i hvilken grad målformuleringer i lokale læreplaner representerer den ene eller andre ytterlighet.

Næss' (1973) begreper presisering og depresisering er anvendelig i forhold til valg i lokalt læreplanarbeid. Det er ikke nødvendigvis alltid hensiktsmessig å presisere læringsmål, det kan også være tjenlig med depresisering.

Tylers (2003) begrep kontinuitet, rekkefølge og integrasjon kan anvendes til å analysere organisering av kompetansemål i LK06 og organisering av mål i lokalt læreplanarbeid.

Sammen bidrar disse begrepene som analyse av kompetansemål i LK06, og som verktøy til både lokalt læreplanarbeid. Begrepene kan også anvendes til og videreutvikling av LK06.

Kapittel 4

LITTERATURGJENNOMGANG AV FORSKNINGSRAPPORTER

Dette er det tredje av tre teorikapitler. Det første tok for seg teoretiske perspektiver på feltet lokalt læreplanarbeid. Det andre kapitlet introduserte teoretiske begreper til analyse av empiri og presentasjon av funn. Dette kapitlet er en gjennomgang av forskningsrapporter som omhandler foranledningen til og evaluering av reformen Kunnskapsløftet.

Hensikten med kapitlet er todelt. For det første å vise at denne avhandlingen skal fylle hull i tidligere forskning om læreplanreformen LK06. For det andre forsøker jeg å besvare spørsmål som tidligere forskning tar opp, men ikke svarer på.

Merriam (1988:77) skriver at man i litteraturgjennomgang kan lese gjennom bibliografier, indeks og abstrakter som kan tenkes å inneholde ulike aspekter om et visst emneområde, gjerne i digitale baser. Jeg har søkt på Utdanningsdirektoratets nettsider på kombinasjon av ordene "forskning, Kunnskapsløftet". Det kommer da opp treff på 42 rapporter og 44 artikler, pr. 24.03.15. Ved å supplere med et tredje ord i søk, "kompetansemål", reduseres tallene til 13 rapporter og 8 artikler. I noen av disse treffene inngår delrapporter, slik at tallet på antall artikler og rapporter i realiteten er noe høyere. Imidlertid er det noen dokumenter som står både under artikler og rapporter, og som dermed trekker ned det totale antallet. Det dreier seg om ca. 30 dokumenter som jeg først leste innledning og innholdsfortegnelse på. Jeg så etter didaktiske problemstillinger beslektet med mine forskningsspørsmål, og så etter ytterligere tre ord/begrep "lokalt læreplanarbeid, lokale læreplaner, kjennetegn på måloppnåelse". Etter denne gjennomgangen valgte jeg ut fem dokumenter, derav alle rapporter (Engelsen 2008; Dale & Øzerk 2009; Dale, Engelsen & Karseth 2011; Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale 2009; Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson 2010). En svakhet med gjennomgangen er imidlertid at jeg kan ha oversett relevante problemstillinger og funn fra artiklene/rapportene jeg ikke valgte ut. En annen svakhet er at jeg ikke har søkt etter relevante artikler i tidsskrifter og antologier. Oversikten hos Utdanningsdirektoratet har imidlertid fanget opp en del av disse. En styrke med fremgangsmåten er at jeg har studert og drøftet de fem utvalgte rapportene grundig.

I tillegg har jeg søkt i Bibsys etter evalueringsforskning av forrige læreplanreform. Herfra har jeg valgt ut et dokument hver fra evaluering av Læreplan for R94 (vgs.) og L97 (grunnskole). Disse er henholdsvis Monsen (1996) og Haug (2004). Disse peker på problematiske forhold i nyere norsk læreplanhistorie, og det er verdt å se på hvorvidt disse forholdene stadig er aktuelle.

I første underavsnitt tar jeg for meg evalueringsrapporter av Læreplan for R94 (vgs.). Disse er å finne i blant annet tre antologier. Imidlertid ser jeg her kun på temaet målstyring av læreplanen, noe som er omtalt i professor Lars Monsens bokkapitler i antologiene (1996, 1997, 1999). Førstnevnte bokkapittel er mest relevant for denne avhandlinga da det omtaler og analyserer læringsmålene i reformen. Fra Monsen (1996) refererer jeg til en analyse over hvilke endringer og bevaringer Læreplan for R94 representerer. I tillegg ser jeg på Monsens konklusjon om at skoler og lærere ikke er kommet langt nok i forståelsen av og holdninger til læringsmål.

I andre underavsnitt ser jeg på evalueringa fra Reform 97 (grunnskole). Denne evalueringa består av en rekke arbeider som er oppsummert av professor Peder Haug (2004) i en rapport. Jeg trekker fram rapportens omtale av forholdet mellom aktiviteter i undervisningen og målrettet læring, samt at skolene ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til arbeidsmåtene i L97. Til dette knytter jeg en analyse av hovedmoment (L97's læringsmål) der arbeidsmåter ikke primært er å forstå som et middel, men som en del av selve læringsmålet.

Mens Monsens evaluering ser på Læreplan for R94 som *reformdokument* kort tid etter at reformen var innført, ser Haugs evaluering på L97-periodens *praksisvirkelighet* etter at reformen har virket noen år.

De fem påfølgende underavsnittene tar for seg de fem valgte forskningsrapportene som handler om Kunnskapsløftet/LK06. Universitetet i Oslo har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foretatt underveisevalueringer av Kunnskapsløftet. Disse er delrapport 1 (Engelsen 2008), delrapport 2 (Dale & Øzerk 2009) og sluttrapporten (Dale, Engelsen & Karseth 2011). Rapportene tar blant annet opp hvilke utfordringer skolene står ovenfor ved lokalt læreplanarbeid med kompetansemålene, og hvilke løsninger som velges. Jeg drøfter funnene som rapportene peker på. Dernest tar jeg for meg en

evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i LK06 (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale 2009). Dette dreier seg om ulike taksonomier som tas i bruk i vurdering av måloppnåelse, noe som samtidig kan avdekke sprikende forståelser av kompetansemål. Den femte rapporten viser hvordan skolene konkretiserer kompetansemål til lokale delmål (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson 2010). Her vises ulike lokale praksiser, og jeg drøfter hvorvidt de er i tråd med intensjonene LK06.

Jeg har funnet det hensiktsmessig, i tillegg til å referere til funn fra de utvalgte forskningsrapportene, også å drøfte funnene. Dels ved hjelp av teori presentert i kapittel 2 og 3. Gjennom dette viser jeg at spørsmål som de utvalgte forskningsrapportene reiser, synliggjør behov for ytterligere forskning.

4.1 Evaluering av læreplanene i Reform 94

Innføringen av reformen ble etterfulgt av følgeforskningen fra 1994 til 1998. Det ble publisert mer enn 40 rapporter og tre antologier (Søgnen-utvalget 2003:156). Flere av kapitlene i de tre antologiene synes å basere seg på noen av de 40 rapportene. Antologiene er mest tilgjengelig og jeg har gjennomgått disse. Fra de tre antologiene er det Monsen (1996, 1997, 1999) som i størst grad konsentrerer seg om læreplan- og læringsmålproblematikk. Den mest relevante for denne avhandlingen synes å være Monsen (1996), der det spørres: *Kan vi målstyre læreplanreformer?* Mens betegnelsene/forkortelsene Reform 97 og L97 står for henholdsvis utdanningsreform og læreplanreform, har ikke Reform 94 tilsvarende forkortelser. Monsen (ibid.) anvender betegnelsen Reform 94 om utdanningsreformen, og forkorter dette til R94. Om læreplanreformen bruker han betegnelsen "Læreplanene i Reform 94". Han diskuterer de didaktiske endringene – altså læreplanreformen – selv om han anvender forkortelsen R94, som dreier seg om hele utdanningsreformen. I hans inndeling mellom strukturreform, rettighetsreform og innholdsreform er de to førstnevnte å betrakte som organisatoriske endringer mens sistnevnte er didaktiske endringer.

4.1.1 Tvangstrøye, tradisjon, lærebok, umotivert for mål, mål som kommunikasjon

Monsen (1996:292–293) deler sine funn i fem punkter. 1) De fleste skoler arbeidet med å koble sammen de målstyrte R94-planene med datidens sentralinitierte målstyring av skolene som virksomheter. Imidlertid advarer Monsen mot at for rigorøse krav til hvordan lærere skal arbeide med målspesifiseringer kan medføre at målstyringen blir en

tvangstrøye. 2) Han finner også at prinsipper i R94 er akseptert av lærerne, men at dilemmaer som dukker opp når prinsippene skal omsettes i praksis skyldes nedarvede tradisjoner. Han anbefaler å se på nye former for etterutdanning og veiledning. 3) Monsen (ibid.) fortsetter med at lærerne mener at læreplanmålene sier for lite om hvor dypt en skal gå inn i de enkelte emner, og at det i praksis er lærebøkene som avgjør dette.

4) Ifølge Monsen er det delt syn blant lærerne hvorvidt det er behov for å utarbeide egne læringsmål utover de som er formulert i nasjonal læreplan. Mindretallet av lærerne som arbeider med utforming av læringsmål finner dette vanskelig både fordi elevene er lite motivert for målene og fordi lærerne selv er i tvil om innsatsen forsvarers av utbyttet. Monsen anbefaler at det må arbeides mer med de dilemmaer lærere opplever i overgangen mellom læreplanenes prinsipper og praksis i klasserommet dersom vi skal komme videre med målstyring. Det hjelper lite å lage oppskrifter for dette såfremt oppskriftene ikke tar tilstrekkelig hensyn til variasjonsrikdommen i lærernes utfordringer (Monsen 1996:292).

5) Å målstyre en læreplanreform er mulig dersom det menes målstyring av en *kommunikasjon* av samfunnets forventninger til læreplanbrukerne, og ikke snakk om styring mot mål som er så entydige at målpresiseringene bare innebærer en *tydeliggjøring* av samfunnets/Stortingets forventninger. Målene er formulert slik at de krever fortolkning og slik at det ikke er noen som har den eneste fasit for riktig fortolkning. Derfor krever fortolkning profesjonelt skjønn. Styringen det her er snakk om er da ikke mekanisk overføring mellom intensjon og handling, men et spørsmål om å trenge inn i intensjonene og bruke dem i forhold til omstendighetene læreren som fortolker befinner seg i, og i forhold til egne og sine elevers forutsetninger. Dersom målene lever i lærernes og elevenes bevissthet som noe de bør forstå og som de kan bruke i læringsarbeid, da har læreplaner lykkes med sin kommunikasjon av målforventninger. Imidlertid: To år etter reformen var det få skoler og lærere som hadde kommet så langt, men det kunne ses mange eksempler på at flere var underveis (Monsen 1996:293).

Jeg oppsummerer foreløpig med at Monsen peker på både hindringer og muligheter for institusjonalisering av læringsmål i undervisnings- og læringsarbeidet, noe som er av relevans for denne avhandlingen. Det fremkommer en rekke hindringer; sentrale rigorøse krav til lærere lokalt, læreres nedarvede tradisjoner, usikkerhet om innsats i forhold til

utbytte, og oppskrifter som ikke tar hensyn til variasjonsrikdom i læreres utfordringer. For å forklare mulighetene gjør Monsen et skille mellom *kommunikasjon* og *tydeliggjøring* av nasjonale utdanningsmyndigheters forventninger til læreplanbrukerne. Han mener det er mulig å målstyre læreplaner dersom ambisjonene er kommunikasjon, og ikke tydeliggjøring. Styring gjennom kommunikasjon vil etter min oppfatning innebære at lærerne fortolker læreplanen og situerer til egen arbeidssituasjon.

4.1.2 Eleven som subjekt i læringsmål – noe nytt

Monsen (1996:264–265) skriver at R94 bringer med seg målstyrte læreplaner som nytt fenomen i norsk skolehistorie. Den prinsipielle forskjellen fra tidligere læreplaner er at den sentrale kategorien i denne læreplanen er "mål", mens det i tidligere planer var "innhold". Tidligere planer før R94 fungerte mer som undervisningsplaner og leseplaner enn som læreplaner. Det vil si beskrivelser av emner som elevene skulle undervises i eller som de skulle arbeide med (ibid.). Den prinsipielle forskjellen mellom R94 og tidligere læreplaner for videregående opplæring, er at målene og hovedmomentene er beskrivelse av det elevene skal kunne, og ikke beskrivelse av hva det skal undervises i. Dette gjennom formuleringer som kunne gjøre, kunne drøfte, ha kjennskap til. Det nye i R94 var at eleven ble den sentrale i målformuleringene, og ikke hva lærerne underviste i (ibid.).

Tidligere læreplaner før R94 kan dermed karakteriseres av to av de tre typer læringsmål som Tyler (1949; 2001) kritiserer²⁹. Den ene er beskrivelser av mål som noe *læreren* gjør, mens den andre er oppregning av emner, generaliseringer, begreper og andre innholdselementer som skal behandles i undervisningen. Læreplan for R94 kan dermed sies å representere en overgang til den typen læringsmål som Tyler anbefaler, ved at subjektet i læringsmålformuleringene endret seg fra læreren, undervisningen eller stoffet – til eleven.

Jeg noterer meg at Monsen i liten grad sammenligner læreplanen i R94 i med læreplanen som ble erstattet – nemlig Læreplan for videregående skole 1976, som var en

²⁹ Jeg redegjorde i kapittel 3 for de tre typer læringsmål som Tyler (1949, 2001) kritiserer, og den type læringsmål han anbefaler.

rammeplan³⁰. I stedet sammenligner han med Forsøksrådets læreplantenking³¹ i tiårsskiftet mellom 1960- og 70-tallet, karakterisert som undervisningsteknologi. Monsen skriver, uten å referere til Forsøksrådet, at det i Norge da ble gjort forsøk med læremiddelpakker, såkalte "materialmetodesystemer", med detaljerte målbeskrivelser. Ut fra disse ble det fra sentralt hold utarbeidet ferdige heldekkende undervisningsopplegg som lærerne kunne administrere, gjennom "funksjonærpedagogikk". Inspirasjonen kom fra Sverige, som igjen hadde sin påvirkning fra USA (Monsen 1996:269–270)

Jeg noterer meg også at Monsen ikke presiserer om forsøkene med heldekkende undervisningsopplegg var initiert gjennom politiske reformvedtak eller gjennom veiledningsmateriell fra byråkratisk nivå. Sistnevnte er mest nærliggende å anta. Altså at Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole fra 1960 og læreplaner for det gamle gymnaset og den gamle yrkesskolen lå i bunnen, men at de ble konkretisert av læremiddelpakkene – f.eks. kontrollprøver med fasiter som rask tilbakemelding til eleven, som stimuli-respons. Fra min egen skolegang på barneskolen ca. 1980 husker jeg kontrollprøver i matematikk der eleven selv fargela oppnådd score i et søylediagram, og at læreverket "Hva leste du nå?" i faget norsk hadde et selvkontrollerende preg.

Monsen trekker likheter mellom de undervisningsteknologiske forsøkene og R94 gjennom deres felles ambisjon om entydighet og målbarhet. Han poengterer at R94 likevel ikke kan sorteres under den undervisningsteknologiske tradisjonen, ved at læreplanene ikke er atferds-definert på samme måte. Dette synspunktet forklarer Monsen med at R94 ikke bare er kjennetegnet av atferdsformuleringer som "skal kunne", men også gjennom verbsammensetninger som "skal kunne forstå", "kjenne til" eller "å ha innblikk i ..." (Monsen 1996:269–270). Ut fra dette trekker jeg følgende: Undervisningsteknologi assosieres med Magers (1962) målideal, men Monsen plasserer ikke Læreplaner for R94 her. Det synes for meg mer nærliggende å kategorisere R94 til den måten Tyler (1949) anbefaler å formulere læringsmål på.

Monsen fortsetter med at selv om R94s læringsmål har verbsammensetninger er kjernen likevel det faglige innholdet, og på dette punktet representerer ikke planen noe brudd med

³⁰ Jeg redegjorde i kapittel 2 for Læreplanen for vgs. av 1976 som rammeplan.

³¹ Forsøksrådet (for skoleverket) ble opprettet i 1954 og nedlagt i 1984. Hovedoppgavene var å bistå Kirke- og undervisningsdepartementet med råd, initiativ og tilsyn vedkommende forsøksvirksomheten i skolene.

tradisjonen fra lese- og undervisningsplanene, men en modernisering og videreutvikling gjennom suppleringen av en svak form for undervisningsteknologi (Monsen 1996:270). Monsen poengterer også at mange av læringsmålene i R94 er av en slik karakter at en ikke gjør seg ferdig med dem en for en, men stadig må vende tilbake for å utdype og utfylle. Derfor kan ikke læring ses på som en rettlinjet prosess der stein legges på stein fram til et ferdig byggverk, men en dynamisk prosess der vi kontinuerlig holder det vi har lært opp mot det vi nå holder på å lære (ibid:285). Disse trekkene med mål i R94 er i tråd med Dales (1989) begrep kontinuitet og rekkefølge i vertikal dimensjon, som jeg redegjør for i kapittel 3. Kontinuitet som redskapslæringsmål som gjentas i samme form, da de ofte er aktuelle i faget. Rekkefølge som mål som gjentas i stadig mer komplekse utgaver – som i spiralprinsippet.

4.1.2 Skepsis til planlegging

Monsen (1996:281) finner i sitt materiale, etter spørreundersøkelser med lærere og elever, at mange lærere ytrer skepsis til R94 som et "planhysteri". En ikke liten gruppe av de spurte lærerne opplever dilemmaer med å trekke inn elevene i planlegginga, og de stiller spørsmålstegn ved de grunnleggende premisser for planlegging som gis i veiledninger, kurs og lokale administrative skriv. Imidlertid er ikke det store flertallet avvisende til nødvendigheten av planlegging, men de er skeptiske til R94's intensjon om en planprosess der det skal utvikles års-, halvårs-, periode- og ukeplaner for hvert enkelt fag og i prinsippet for hver enkelt elev. Monsen (ibid:282) legger til at lærerne ser det som sin oppgave å unngå at det ikke "stjeles" for mye tid til planlegging og samarbeid med elevene fra den nødvendige ferdighetslæringen. Jeg tolker dette som at lærerne var skeptisk til å anvende tid til K2-området på bekostning av K1-området, jf. Dales (1989) begrep.

I rapporten påpeker Monsen at læreres holdninger til planlegging bør utfordres, og at det er (var) behov for etterutdanning i bruk av læringsmål. Det at skolene lokalt lager administrative skriv som pålegger lærerne å arbeide på bestemte måter i arbeid med læringsmål, har ikke gitt bedre læringsresultat for elevene (Monsen 1996:282).

Nærmere halvparten av lærerne i en undersøkelse i to skoler i fylkene Oppland og Hedemark oppgir at de bruker læreboka som sin primærkilde for undervisning og læreplanen som sekundærkilde. Noen bryr seg ikke om læreplanene, men en god del flere

sammenholder læreplanene og læreboka. Imidlertid er det læreboka som er utgangspunkt for og grunnlaget for forberedelser og planlegging, ifølge undersøkelsen (Monsen 1996:288). Dette er et dilemma når lærerne tar innover seg at enhver lærebokforfatter har fortolket læreplanen på sin måte, og læreren som bruker av læreboka må kunne vurdere disse fortolkningene mot egne fortolkninger av læreplanen (ibid:289). Det er forventninger i R94 om lærerne som aktive læreplanbrukere, og mange lærere innser at den gamle lese- og undervisningsplantradisjonen er utfordret. Lærenes dilemma er likevel hvordan deres tradisjonelle måte å utøve denne delen av yrket kan revideres på en praktisk måte uten å overskride urimelige tidsrammer (ibid.).

I antologi nr. 2 viser Monsen (1997:47) til funn om at selv om det store flertallet av lærere lager periodeplaner, inneholder de færreste av slike planer læringsmål. Lærerne bruker læreplanen mer enn før reformen, men denne bruken fører ikke til en inngående prosess der elevene drøfter målene med lærerne (ibid:48). I den tredje antologien minner Monsen (1999:78) om at R94 er ambisiøs, i den forstand at den enten ser bort fra, eller hever seg over debatten om i hvilken utstrekning det er mulig å formulere mål på en slik måte at de blir styrende for hva som skjer i klasserommet.

4.1.3 Innsikt fra evaluering av læreplanene i R94

Monsens analyse av kjennetegn ved målformuleringene i R94 kan bidra til forståelse av LK06's målformuleringer, både gjennom likheter og ulikheter. Videre viser evalueringa at lærere under R94 opplever dilemmaer med å trekke elever inn i planlegging, noe som følgelig truer elevmedvirkning og ansvarslæring. Monsen peker også på behov for kompetanseheving blant lærere i arbeid med læringsmål, og at administrativt-orienterte lokale læreplaner ikke medførte forbedret læringsresultat hos elevene. Dette kan tolkes som at dersom målorientering skal medføre forbedrede resultater, er en forutsetning involvering av profesjonelle lærere på K3-området, ikke bare på K2-området. Videre kommer det fram at lærere i stor grad bruker læreboka primært og læreplanen sekundært som kilde til planlegging, og at få lokale læreplaner faktisk inneholder læringsmål. Monsens forskning skriver seg tilbake til slutten av 90-tallet, men spørsmål om elevmedvirkning i planlegging, lærebøkers status i planlegging og lokale læreplaners innvirkning på elevenes læringsresultat, er stadig aktuelle i debatter anno 2015.

4.2 Evalueringa av læreplanen L97 i Reform 97

Haug (2003, 2004) har i to versjoner av sluttrapport sammenfattet forskningsfunn fra evalueringsarbeid med Reform 97. Jeg forholder meg til den siste versjonen, fra 2004. Evalueringens oppdrag er innenfor rammene av målene for Reform 97 å studere konsekvensene og tiltakene som ble gjort under reformen. Evalueringens formål er blant annet å gjøre opp status for Reform 97 og peke på behovet for eventuelle endringstiltak. Grunnlaget for sluttrapporten er synteserapporter fra hvert av de 26 prosjektene som inngår i evalueringen (Haug 2004:11–13). Jeg har lest Haugs sluttrapport med briller som ser etter behov for økt forståelse for læringsmål og læreplanarbeid. I dette perspektivet anvender jeg Dales (1989) begrep didaktisk rasjonalitet som bakteppe. Begrepet dreier seg kort sagt om rasjonell sammenheng mellom middel, mål og vurdering.

Fra sluttrapporten trekker jeg ut to momenter, uten at Haug skiller eksplisitt mellom disse. Det ene momentet er skolenes mangel på bruk av læringsmål til fordel for at aktiviteter er mål i seg selv – "aktivitetsmål". Det andre momentet er at skolene ikke tar hensyn til læreplanens fastsatte arbeidsmåter.

4.2.1 Skolens mangel på læringsmål til fordel for aktivitetsmål

Haug skriver blant annet:

Aktivitetsnivået i skulen er høgt. Det er mykje og variert aktivitet på alle klassestega, mest i dei lågaste. (...) I all denne skiftande aktiviteten kan det vere uklart kva han skal tene til. Det kan tolkast som om det er viktigare å gjere noko og vere aktiv, enn å lære noko (Haug 2004: 31).

I sitatet fremkommer det at skolene under L97 var mer opptatt av aktiviteten enn av læring, og at arbeidsmåter/middel ender opp som mål. Rapporten forstetter med:

Gjennomgåande verka det som om lærarane kvilde seg for å stille eksplisitte faglege krav til elevane, og særleg på ungdomssteget. Bruken av læringsaktivitetane verka tilfeldig, oppsummeringar mangla, og korrigerande tilbakemeldingar var sjeldne. Lærarar gav positiv tilbakemelding, sjølv når det heilt klart ikkje var noko å gje ros for (Haug 2004:31).

Her fremkommer det at aktivitetsmål i tillegg til å fortrenge læringsmål, også har preg av å være tilfeldige. I den grad det som gjøres er et middel for det som skal læres, synes det som det ikke legges opp til en planlagt relasjon mellom middel og mål.

Evalueringa viser at skolen er rik på aktiviteter, men med læring er det magrare” (Haug 2004:55). ... Like typisk er måten aktivitetspedagogikken er praktisert på. Den opptrer som overflattisk, med svakt læringsfokus (ibid:57).

Her fastslås det at skolene under L97 tilsynelatende i liten grad anstrenger seg for å produsere målbasert læring. Ifølge Dale (1999:83) mangler slik undervisning rasjonalitet. Han støtter seg til filosofen Richard S Peters som fremhever at man i skolen ofte er involvert i aktiviteter uten alltid å være helt klar over hva man prøver å oppnå, og at det dermed finnes god grunn til å spørre om målet (Peters 1966:28 i Dale 1999:83). Dette kan assosieres til ekspressive mål jf. Eisner (1967). Imidlertid vil jeg hevde at ekspressive mål har didaktisk rasjonalitet i og med intensjon om at ekspressive aktiviteter skal medføre læring for elevene, selv om læringen kan ta ulike retninger for ulike elever. Det blir noe annet om fokuset er å gjennomføre aktiviteter, og når sluttproduktet defineres av "hvor mye som er gjort". Dette mangler didaktisk rasjonalitet. Trolig lever denne pedagogikken i beste velgående i dagens skole. Man hører stadig elever som fokuserer på hvor mange oppgaver de har løst, hvor mange sider de har lest, og hvor langt de har skrevet – uten tilsynelatende å reflektere over hva de har lært. Dette kan ha sammenheng med leksekulturen i skolen, og at elevene kan være oppdratt til å tenke: "det er mulig det er viktig å *lære*, men langt viktigere er det å *gjøre* oppgaver og lekser".

Jeg tenker at Haugs (2004) funn synliggjør at det under L97 fantes behov for kunnskap om hvilke måloverveielser³² som *burde og kunne* gjøres i lokalt læreplanarbeid. Dersom dette behovet stadig er aktuelt under LK06, er det behov for denne avhandlingen.

4.2.2 Skolene tar ikke hensyn til fastsatte arbeidsmåter i læreplanen

Jeg ser det som nødvendig å skille mellom a) arbeidsmåter som del av selve læringsmålet og b) arbeidsmåter som *middel* på veien mot læringsmål. Haug ser i stor grad på a), uten at han presiserer dette.

Haug (2004:35) skriver at innhold og arbeidsmåter i faget natur- og miljøfag ikke samsvarer godt med læreplanen, og variasjonene er merkbare. Han legger til at elevene forteller at prøver er mer vanlig enn elevforsøk i dette faget, og at de vanligste aktivitetene er skriftlige oppgaver, lesing i læreboka i timene og gjennomgang av lekser.

³² Begrepet måloverveielser jf. Dale (1989) er det redegjort for i kapittel 2.

Fagplanen sine ord i dette faget om varierte og praktiske arbeidsmåter er ikke fulgt. Oppsummerende skriver Haug (ibid.) at elevene får lite øving i å tenke og resonnerer med basis i naturvitenskapelig metode, og at det er lite lagt vekt på prosjektarbeid, elevforsøk og feltarbeid.

Dette kan analyseres med Goodlads mfl. (1979) læreplannivåer³³. Det fremkommer i Haugs rapport inkonsistens mellom læreplanens arbeidsmåter (det andre læreplannivået/den vedtatte læreplanen) og elevenes opplevelser av arbeidsmåter i praksis (det femte læreplannivået/den erfarte læreplanen).

For å konkretisere Haugs poeng synes det hensiktsmessig med en kort analyse av L97 her. Jeg trekker fram eksempler på a) arbeidsmåter som del av hovedmoment/læringsmål, fra natur- & miljøfag henholdsvis 5. og 7. klasse³⁴: - *gjennom enkle forsøk erfare korleis oppvarming av stoff og stoffblandingar kan føre til endringar som kan vere reversible eller permanente og føre til danning av nye stoff* ... - *gjennom forsøk få røynsle med korleis menneska orienterer seg ved å bruke sansane*. Jeg tolker handlingsdimensjonene her å være henholdsvis *gjennom enkle forsøk erfare* og *gjennom forsøk få røynsle med*, og at arbeidsformen «forsøk» dermed inngår i målformuleringen. Eksempelvis har totalt 21 av 160 hovedmomenter i dette faget arbeidsmåter som del av målet, slik jeg tolker det. Hele 19 av disse dreier seg om arbeidsmåten forsøk, mens de to siste dreier seg om leik og feltarbeid.

I tillegg til at a) arbeidsmåter inngår i hovedmoment (mål) er prosjektarbeid obligatorisk i L97, som b) arbeidsform *med* hovedmoment (middel). Jeg resonnerer med at på den ene siden er L97's innføring av prosjektarbeid som obligatorisk arbeidsform å betrakte som 1) styrket innramming av skolens metodefrihet, mens på den andre siden er innbaking av arbeidsmåter i målformuleringene å betrakte som 2) styrket innramming av selve målet. Temaarbeid var også i L97 obligatorisk innenfor en fastsatt prosentandel, men etter hvert nedtonnet til en veiledende prosentandel. Dette kan imidlertid ikke forstås som en arbeidsmåte, men som en organisering av innhold gjennom tverrfaglighet. Altså

³³ Jeg redegjorde for Goodlads mfl. (1979) fem læreplannivåer i kapittel 2.

³⁴ Eksempelene på hovedmoment fra L97 som jeg anvender er hentet fra Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (1996).

integrasjon i den horisontale dimensjonen jf. Dale (1989). Når det gjelder prosjektarbeid som obligatorisk arbeidsmåte kan det diskuteres om dette er å definere som et middel eller et mål i seg selv. Jeg velger å betrakte prosentsatsen for prosjektarbeid i "Broen"³⁵ som et pålagt *middel*, mens i de tilfeller der prosjektarbeid er formulert inn i hovedmoment anser jeg det som et *mål* å beherske arbeidsformen prosjektarbeid.

I Haugs (2004:36) sluttrapport fremkommer det at halvparten av lærerne ikke skiller mellom prosjektarbeid og temaarbeid, og at flertallet medgir at de sjelden eller aldri benytter seg av disse arbeidsmåtene.

Haug (2004:36) hevder at samfunnsfaglige metoder blir lite eller ikke brukt av en stor gruppe lærere, og at elevaktive arbeidsformer som f. eks bruk av kilder og bruk av nærmiljø ikke har kommet til sin rett i L97-skolene.

Slik jeg ser det er også disse arbeidsformene plassert mer som del av målformuleringene (hovedmomentene) enn som læringsaktivitet/middel. Eksempler på dette er, fra 5. klasse: - *trene seg i å bruke kart, slik at dei kan bli fortrulege med dei geografiske hovuddraga i sin eigen kommune, sitt eige fylke, grannefylka og sitt eige land*. Her leser jeg kartbruk som arbeidsmåte som del av læringsmålet. I et annet eksempel fra 6. klasse finner vi arbeidsformen kildebruk: - *bruke ulike kjelder for å lære om dei viktigaste hendingane på vegen mot samlinga av Norge til eit rike*. Et tredje eksempel fra 7. klasse, der arbeidsformen å søke informasjon er integrert, er - *søkje informasjon om landskapstypene regnskog, grassslette og ørken*. I 1. klasse har vi hovedmoment som starter med *bruke naturen og greie ut om ... og bruke globus og bøker, og samtale om ...* Disse kan ses også på som arbeidsformer som del av læringsmål/hovedmomentene. En rekke hovedmomenter i dette faget starter med *undersøkje korleis ...* Etter min telling og tolkning rommer ca. et dusin av fagets 116 hovedmomenter arbeidsmåter som del av målformuleringen. Til tross for dette kom ikke samfunnsfaglige metoder til sin rett i skolene under L97, ifølge Haugs rapport.

³⁵ Den midtre delen av L97, mellom generell del og fagplanene, ble kalt «Broen». Den inneholder prinsipp og retningslinjer for oppøringa i grunnskolen.

4.2.3 Innsikt fra evaluering av L97 – sluttrapporten

Haug's sluttrapport konkluderer med at det er stor avstand mellom læreplanen og praksis, men mindre når det gjelder innholdet enn arbeidsmåtene. De emner som lærerne oppfatter som vanskelige for elevene prioriteres ned, noe som forskerne konkluderer med representerer mangelfull undervisning (Haug 2004:36). Oppsummerende er sluttrapporten fra evalueringa av L97 relevant for denne avhandlingen gjennom følgende to momenter: a) Det kan synes som at lærere fokuserer på aktiviteter på bekostning av fokus på læringsmål. Dermed kommer det til syne et behov for å styrke læreres bevissthet om både forskjellen og relasjonen mellom på den ene siden mål og på den andre siden aktiviteter/middel – altså didaktisk rasjonalitet. b) Det ser ut som Haug implisitt påpeker at hensynet til arbeidsmåter i L97 neglisjeres både som del av hovedmoment/læringsmål og som obligatoriske middel/læringsaktiviteter jf. prosjektarbeid. Dette legitimerer behov for bevisstgjøring av læringsmåls budskap, frirom og tolkningsmuligheter. Det er rimelig å anta at dette behovet ikke er vesentlig mindre nå under LK06 enn det var under L97.

4.3 Underveisevaluering av LK06 i Kunnskapsløftet, delrapport 1

Denne rapporten er signert Engelsen (2008). Rapporten tar hovedsakelig for seg to spørsmål. Det første spørsmålet dreier seg om hvorvidt læreplanverkets tre deler a) generell del, (uforandret fra L93), b) prinsipper for opplæringen og c) læreplaner for fag – kan sies å sende ut samsvarende intensjoner. Det andre spørsmålet handler om hvorvidt strategidokumenter fra fylkeskommunale og kommunale skoleeiere, altså styringssignaler som sendes ut lokalt, samsvarer med de styringssignalene som sendes ut sentralt (ibid:11). Rapporten presenterer en rekke funn. Tre av funnene er spesielt relevante for denne avhandlingen fordi de dokumenterer at lokalt læreplanarbeid med LK06 både er komplisert, og at senderne av reformen kan ha undervurdert hvor vanskelig det er for mottakerne å realisere reformen.

Det ene av disse funnene knytter seg til at de tre delene i LK06 til sammen sender ut tre eller fire ulike syn på kunnskap (Engelsen 2008:177–178). Altså inkonsistens mellom delene i læreplanverket. Dette dokumenterer at lokalt læreplanarbeid med LK06 er svært komplisert.

Det andre relevante funnet fra Engelsen er at skoleeiere i liten grad synes å føle seg bekvem med økt ansvar for reformimplementering, og god pedagogisk og skolefaglig

kompetanse savnes på dette nivået. De lokale strategidokumentene ser ofte mer ut til å være skrevet for å tilfredsstillende sentrale utdanningsmyndigheter enn for å ivareta behov for lokal innovasjon og kreativitet, og de er preget av en stor mengde ren parafrasering som kan minne om papegøyespråk (Engelsen 2008:190–194). Dette dokumenterer manglende kompetanse for lokalt læreplanarbeid på skoleeivnivået.

Det tredje relevante funnet fra Engelsen dreier seg om kompetansemålene. Engelsen (2008:178) hevder disse ikke alltid tilfredsstillende de krav som lå i utdanningsdirktoratets retningslinjer. De er ikke alltid entydige, og de retter ofte oppmerksomheten mot undervisningsprosessen og ikke mot sluttprestasjonen. Og alle mål ser like viktige ut, enten det dreier seg om enkel faktakunnskap eller avansert bruk av kunnskap. Engelsens viktigste innvending i forhold til kompetansemålene er imidlertid at det ikke blir gitt tilfredsstillende veiledning i hvordan kompetansemålene kan bli operasjonalisert, og at det ser ut til å bli forutsatt at det for de "profesjonelle" er en relativt enkel sak å komme fra kompetansemål på formuleringsplanet til realisert opplæring. Kunnskapsløftet følger ikke opp forskning som tilsier at dette forutsetter veiledning av lærerne (Engelsen 2008:178–179). Dette dokumenterer at nasjonale myndigheter kan ha undervurdert den kronglete veien mellom nasjonale læreplaner og lokal praksis.

Dette tredje funnet fra Engelsen – at det er sprik mellom kompetansemålenes formuleringer og retningslinjene som var gitt på forhånd, samt at det ikke gis tilfredsstillende veiledning til lærerne – drøftes i det følgende.

4.3.1 Kompetansemålene – en overgang fra mental adferd til ytre adferd – eller?

Engelsen (2008:86) skriver at målene i LK06 representerer et tydelig skille med formuleringene i L97. Dette gjennom overgangen fra "I opplæringen skal elevane ..." til "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ...".

Jeg tenker at denne overgangen representerer en fokusendring fra læringens prosess til læringens produkt, ved at ordet "mål" er tatt inn i formuleringen. Læreplaner for R94 starter sine hovedmoment med "Elevene skal ...", altså på lignende måte som i L97. En likhet mellom målformuleringene i R94/L97 og LK06 er at eleven er subjekt.

Engelsen (2008:94) gjør en analyse av kompetansemålenes verbaler. Hun henviser her til Utdanningsdirektoratets (2004), Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag, hvor det blant annet er formulert:

Det skal utformes tydelige mål for den kompetansen eleven/lærlingen skal kunne nå på ulike trinn. Målene skal ikke lenger inneholde formuleringer som elevene skal "ha kjennskap til", "ha innsikt i" etc., men skal være formulert på en slik måte at det går klart fram at de dreier seg om noe eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget. ... Kompetansemålene skal formuleres som "Målet for opplæringen er at eleven/lærlingen skal kunne ..." osv. Hvilke verbale vendinger som videre anvendes for å formulere kompetansemålet vil variere, avhengig av fagets egenart. Noen av målene vil handle om hvordan eleven/lærlingen skal kunne kommunisere faget eller vise at de har utviklet visse kunnskaper/ferdigheter (for eksempel forklare, beskrive, drøfte etc.), mens andre vil handle om anvendelse av kunnskap og ferdigheter i praktisk problemløsning – for eksempel å kunne bruke verktøy (i ulike praktiske sammenhenger) eller å kunne anvende teori/fagkunnskap for å håndtere faglige utfordringer (Utdanningsdirektoratet 2004:10–11).

Dette relaterer Engelsen (2008:94) til Tylers adferdsdimensjon³⁶:

Tyler aksepterte at såkalte atferdsmål kunne rette oppmerksomheten mot elevenes mentale atferd – måter å tenke på, reflektere på osv. Retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet ser heller ut til å følge Magers anbefalinger (jfr. Mager 1962). Utdanningsdirektoratet ønsket, som vi så ovenfor, ikke bruk av mental atferd i kompetansemålene. Det ble forklart – i samsvar med Magers anbefalinger – med at elevenes resultater måtte være observerbare; man kunne ikke se det som foregikk inne i elevenes hoder. Fagplangruppene har etter beste evne fulgt disse anbefalingene (Engelsen 2008:94).

Dette framkommer også i Engelsen & Karseth (2007:408), som relatert til Utdanningsdirektoratets retningslinjer skriver: *Slike utsagn kan vi tolke som et skifte fra ikke-observerbar mental adferd til observerbar, ytre adferd.* Jeg tolker dette slik: Engelsen (2008) og Engelsen & Karseth (2007) argumenterer for at direktoratets beskrivelse av verbalendringer i målformuleringene representerer en overgang til Magers anbefalinger om observerbare resultater, og utelukkning av mental adferd i målbeskrivelser.

Det er fullt mulig å tolke Utdanningsdirektoratets retningslinjer på en annen måte. En overgang fra verbaler som "ha kjennskap til" og "ha innsikt i" til tydelige mål som elevene skal kunne *gjøre* eller *mestre*, som f.eks. "forklare", "beskrive" eller "drøfte",

³⁶ Handlingsdimensjon jf. min oversettelse av behaviour content i kapittel 3.

representerer en styrket innramming av handlingsdimensjonen. Imidlertid 1: Det kan være problematisk å hevde at "ha kjennskap til" og "ha innsikt i" ikke er observerbart. Kjennskap og innsikt kan hevdes å være mulig observerbart gjennom skriftlig og muntlig framstilling. Imidlertid 2: I stedet for å skille mellom på den ene siden "ikke-observerbar mental adferd" og på den andre siden "observerbar ytre adferd", kan det være hensiktsmessig heller å skille mellom verbaler med vide og få tolkningsmuligheter – eller svakt- og sterkt innrammede verbaler. Og så videre sortere de aktuelle verbaler til et av tre typer ferdigheter; det kognitive-, det affektive- og det psykomotoriske område. Altså at Engelsen & Karseths to termer erstattes av svak/sterk innrammet kognitiv adferd på den ene siden og svak/sterk innrammet psykomotorisk adferd på den andre siden. Ut fra dette kan det hevdes at verbalene som Utdanningsdirektoratet (2004) gir som eksempler på overgangen mellom L97 og LK06 er en overgang fra svakt til sterkt innrammet kognitiv adferd – samtidig som det også er en intensjon at sterkt innrammet psykomotorisk adferd inngår i LK06. Min inndeling her er et forsøk på å problematisere Engelsen & Karseths tolkninger av retningslinjer for kompetansemål, samt et forsøk på å nyansere begrepene de anvender. Jeg deler ikke deres tolkning av at Utdanningsdirektoratet (2004) forfekter at en skal gå fra "ikke-observerbar/mental adferd" til "observerbar/ytre adferd". Dette da LK06-verbalene "forklare", "beskrive" og "drøfte" ut fra Bloom (1956) karakteriseres som *mental/kognitiv adferd*. Det at direktoratet uttaler at kompetansemålene skal være tydelige på hva elevene skal kunne gjøre eller mestre, kan bety tydelige i form av sterk innramming, og utelukker ikke mål verken fra det mentale (kognitive) område eller fra det ytre (psykomotoriske) område. Mental adferd synes dermed ifølge Utdanningsdirektoratet å ha en plass også i LK06's målformuleringer.

4.3.2 Kompetansemålene – mangetydige/entydige og prosess-/sluttorientert – eller?

Engelsen tar opp noen eksempler fra 10. trinn som viser hvordan kompetansemålene varierer fra lite entydige til relativt tydelige. Eksemplene dreier seg om innholdsdimensjonen jf. mine begrepsavklaringer i kapittel 3.

Engelsen gir følgende eksempel på "lite entydig" fra hovedområdet litteratur i faget norsk: *gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåte framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk*. Her er målformuleringen *lite entydige* ved at det i liten grad blir gitt retningslinjer for hvilke tekster som skal brukes (Engelsen 2008:90). Altså svak innramming av innholdsdimensjonen etter min tolkning. Når det

gjelder kompetansemålene i samfunnsfag mener Engelsen at disse kan bli tolket som om de retter oppmerksomheten mer mot opplæringsprosessen enn mot sluttproduktet i opplæringa. Det *mangetydige* er også til stede i dette fags måloppsett (ibid:91), eksempelvis: *leggje ein plan for å starte og drive ei bedrift ut frå ei undersøking av grunnlaget for ei slik bedrift*. Jeg tolker imidlertid handlingsdimensjonen i denne målformuleringa verken som mangetydig eller som mer prosessorientert enn sluttproduktorientert. Det å "kunne legge en plan for å ..." er, slik jeg ser det, å betrakte som en relativt entydig verbalformulering/handlingsdimensjon. Det etterspørres kompetanse i planlegging, noe som i seg selv er konkret. Det å "kunne planlegge" kan etter min oppfatning også ses på som et sluttprodukt av opplæringa – en kompetanse, likeså som en prosess. Innholdsdimensjonen i kompetansemålet er mangetydig i lys av at det ikke konkretiseres hvilke typer bedrifter eleven skal kunne planlegge å starte og drive ut fra grunnlagsundersøkinger. Engelsens og min ulike tolkning og analyse av dette kompetansemålet viser noe av spenningene som ligger i læringsmålformuleringer, og styrker behovet for å studere dette.

Et annet eksempel som Engelsen karakteriserer som relativt entydig er fra naturfag etter 10.trinn: *demonstrere verne- og sikkerhetsutstyr og følge grunnleggende sikkerhetsrutiner i naturfagundervisningen* (Engelsen 2008:92). Jeg analyserer her både handlingsdimensjonen (demonstrere) og innholdsdimensjonen (verne- og sikkerhetsutstyr) som relativt sterkt innrammet. Altså en målformulering som kanskje Mager ville gått god for.

Fra 4. trinn trekker Engelsen fram kompetansemål fra samfunnsfag: *gjere samfunnsfaglege undersøkingar som krev teljing og rekning, og presentere resultata av undersøkingane*. Engelsen (2008:92–93) skriver at dette kompetansemålet i likhet med samme fag på 10. trinn i stor grad peker på opplæringsprosessen og i liten grad er orientert mot sluttproduktet i opplæringa.

Jeg finner det hensiktsmessig å se på dette kompetansemålet bestående av to hoveddeler, som begge har handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. Den første hoveddelen: *gjere* (handling) *samfunnsfaglege undersøkingar som krev teljing og rekning* (innhold). Den andre hoveddelen: *og presentere* (handling) *resultata av undersøkingane* (innhold). Første

hoveddel av dette kompetansemålet ser for meg ut som en typisk L97-målformulering. Her finnes en svakt innrammet handling; "å gjøre". Videre kommer en svakt innrammet del av innholdsdimensjon; "samfunnsfaglige underøkinger". Denne etterfølges av en sterkt innrammet del av innholdsdimensjon; "som krever telling og regning". Den andre hoveddelen av kompetansemålet er en ny målformulering med både en sterkt innrammet handling; "presentere", og et sterkt innrammet innhold; "resultata av undersøkelsen" (i og med at det vises tilbake til undersøkelsen eleven selv har utført).

Fra 7. trinn tar Engelsen (2008:93) med eksempler fra faget Mat & helse. Her karakteriserer Engelsen målene som *ganske tydelige*, men samtidig *mangetydige*. Dette gjennom f. eks.: *lage mat frå ulike kulturar*. Her blir det ikke gitt retningslinjer for hvilke kulturer man skal hente matoppskrifter fra, eller hva slags mat det kan dreie seg om, forklarer Engelsen (ibid.). Målet ser *ganske tydelig* ut, men er samtidig *mangetydig* (ibid.).

Jeg anser dette som en målformulering med sterk innrammet handling; «å kunne lage», med svakt innrammet innhold; "mat fra ulike kulturer". I del 3 diskuterer jeg dette opp mot kompetansemålenes kjennetegn og intensjoner med lokalt læreplanarbeid.

4.3.3 Lærere og skoleeiere mangler veiledning i å operasjonalisere kompetansemål

Engelsens (2008:95) fastslår at det forventes av skolens personale og skoleeierne å konkretisere innholdet og legge til rette for bruk av adekvate arbeidsmåter og vurderingsopplegg i forhold til kompetansemålene. Dette stiller ifølge Engelsen skolens personale ovenfor en rekke spørsmål som f. eks.:

Hvordan skal de lese og tolke kompetansemålene i de ulike fagplanene? Hvordan skal skoleeiere, skoler og lærere velge ut og organisere konkret innhold og arbeidsmåter i forhold til de gitte kompetansemålene? Hvordan skal de kunne fastslå grader av måloppnåelse i forhold til gitte kompetansemål? (Engelsen 2008:95).

Slike spørsmål krever veiledning ifølge Engelsen (2008:95). Hun minner om at forskning tilknyttet mål-middelpedagogikken syntes å vise at lærere som ikke mottok veiledning, heller ikke klarte å ta utgangspunkt i presiserte mål for opplæringa. Forskeren Baker (1969 i Engelsen 2008:95–96) trodde at presist definerte mål ville være til hjelp for å forbedre læreres undervisning og elevers læring. Dessverre, fortsetter Engelsen, viste ikke

Bakers forskning at hun hadde rett. Lærerne var ikke i stand til verken å velge høvelige lærings- eller testsituasjoner med utgangspunkt i en liste over presiserte mål. De så ut til å velge helt tilfeldig, og andre forskningsprosjekter ga tilsvarende resultater. Konklusjonen var at nyttiggjøring av presiserte mål for planlegging/tilrettelegging av situasjoner for læring og vurdering forutsatte veiledning av lærere (Engelsen 2008:96). Slike erfaringer fra 1960-tallets forskningsfunn om mål-middelpedagogikken unnlater man å gjøre bruk av i Kunnskapsløftet, fortsetter Engelsen. Dermed opprettholdes tilsynelatende troen på at lærere uten rettledning vil kunne velge adekvat innhold, adekvate arbeidsmåter og adekvate vurderingsopplegg i forhold til formulerte mål (ibid.). Dette er ifølge Engelsen et sørgelig eksempel på at læreplanutvikling og læreplanforskning ofte framstår som to isolerte størrelser. Det at læreplanutviklere trolig ikke har tilstrekkelig god kjennskap til læreplanforskning medfører at læreplanutviklerne blir stående på stedet hvil, og man gjentar de samme feilene og svakhetene (ibid.). Engelsen har sett på hvorvidt skoleeiere tar et slikt veiledningsansvar. Svaret er at problematikken rundt operasjonalisering av sentralt gitte kompetansemål sjelden eller aldri blir tatt opp, og at dette blir ansett for å være en enkel og grei jobb (ibid.). Manglende veiledning i forhold til mål ble også påpekt etter evaluering av R94 jf. Monsen (1996).

Engelsen har funnet at skoleeiere i liten grad synes å føle seg bekvem med økt ansvar for reformimplementering, og god pedagogisk og skolefaglig kompetanse savnes på dette nivået. De lokale strategidokumentene ser ofte ut til å være skrevet for å tilfredsstille sentrale utdanningsmyndigheter heller enn å ivareta behov for lokal innovasjon og kreativitet, og de bærer preg av papegøyespråk (Engelsen 2008:190–193). Det kan trekkes linjer herfra tilbake til Monsens (1996) rapport om R94 der administrativt orienterte lokale læreplaner viste seg å ha liten innvirkning på læringsresultat.

4.3.4 Innsikt fra evaluering av LK06 – delrapport 1

Engelsens analyse om at kompetansemålene representerer en overgang fra mental ikke-observerbar adferd til ytre observerbar adferd kan diskuteres. Det samme gjelder analysen av at kompetansemålene varierer fra å være mangetydige til entydige, og mellom å være både prosessorienterte og sluttorienterte. Disse analysene danner et fruktbart utgangspunkt for videre utforskning, men de synes ikke å være utfyllende for kategorisering av LK06's kompetansemål. Denne avhandlinga tar dette videre.

Engelsen forfekter at kompetansemålenes utforming gjør konkretiseringsarbeidet på lokalt nivå både utfordrende og vanskelige. Likevel blir det lokale læreplanarbeidet tatt lett på av skoleeierne. Engelsen argumenterer for veiledning av det lokale nivå i bearbeidelse av kompetansemål. Engelsens rapport er dermed, slik jeg ser det, skeptisk i forhold til om kompetansemålenes svakt innrammede innhold blir bearbeidet lokalt i tråd med reformens intensjoner. Den lokale friheten i målformuleringsarbeidet kan til og med, ifølge rapporten, fylles av tilfeldige valg. Engelsens studie viser behov for veiledning av det lokale nivå i lokalt læreplanarbeid med kompetansemål, noe som legitimerer behovet for denne avhandlingen.

4.4 Underveisevaluering av LK06 i Kunnskapsløftet, delrapport 2

Denne er ført i penn av Dale og Øzerk (2009). De setter opp fem forskningsspørsmål; 1) Hva kjennetegner kunnskapsløftet som utdanningsreform? 2) Hva kjennetegner skoleeierne oppfatninger av Kunnskapsløftet som utdanningsreform? 3) Hva kjennetegner Kunnskapsløftet som læreplanreform? 4) Hva kjennetegner skoleeiers tiltak i tilknytning til Kunnskapsløftet som læreplanreform? 5) Hvordan kan interessen for resultatvurdering i utdanningsreformen på konsistent måte forankres i Kunnskapsløftet som læreplanreform? (ibid.:2–10).

Fra rapporten følger jeg opp to forhold. Det ene er at det videre arbeid med læreplanene i LK06 ikke bare dreier seg om på lokalt nivå å velge ut innhold til eller operasjonalisere allerede bestemte kompetansemål. Det dreier seg også om i hvilken grad intensjonene i Kunnskapsløftet om å utvikle læreplaner med *kompetansemål* er ivaretatt i de foreliggende planene. Det andre forholdet dreier seg om et dilemma knyttet til Utdanningsdirektoratets veiledende eksempler på lokalt læreplanarbeid. Vil veiledningseksempelene spore til lokal innovasjon eller vil eksemplene i stedet adopteres som konkretiseringer, og dermed fungere som styring i stedet for veiledning?

4.4.1 Konsistens mellom kompetansemålenes intensjon og deres utforming?

Dale & Øzerk (2009:143–144) argumenterer for å justere enkelte av de nasjonale læreplanene. De formulerer seg slik:

Om man ikke forandrer læreplanene slik at kompetansemålene blir klarere, kan – men det behøver ikke – det videre lokale læreplanarbeidet mer gå i retning fra M87 til L97 og dens

læreplaner med progresjon i innhold og med mange aktivitetsangivelser (Dale & Øzerk 2009:144).

Her antydes det at LK06 gjennom lokalt læreplanarbeid kan risikere å ende opp som en L97-kopi. Dale & Øzerk konkretiserer ikke hva som menes med "klarere" kompetansemål, men det synes som de implisitt argumenterer for at kompetanse, uavhengig av innhold, bør fremtre klarere i målformuleringene. Dette diskuterer jeg nærmere i del 4, kapitlene 10-14. Dale & Øzerk fortsetter:

Kunnskapsløftet som utdanningsreform er utvilsomt resultatorientert. *Dersom* lærerne og de som skal utvikle lærernes undervisningskompetanse, blir primært innholdsorienterte i sin læreplan- og undervisningspraksis, uten å se innholdet i relasjon til kompetansemål, oppstår det en splittelse mellom Kunnskapsløftet som utdanningsreform og det videre arbeidet med Kunnskapsløftet som læreplanreform (Dale & Øzerk 2009:144–145).

Dale & Øzerk viser her til at Kunnskapsløftet er resultatorientert. De forklarer at dersom lærerne blir innholdsorienterte, så kan lokal læreplanpraksis ende opp som innholdsorientert, noe som igjen vil medføre inkonsistens mellom Kunnskapsløftets intensjoner og lokal praksis. Duoen fortsetter:

Mål og resultater er og blir det viktigste i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet Kunnskapsløftet som utdanningsreform er knyttet til. I undervisningen kan man derimot si at *om* et ensidig innholdsorientert læreplanarbeid utvikles, blir læreplanene mer sammenlignbare med læreplanene i L97. På den måten svekkes intensjonen om fokus på mål og resultat i undervisningen. Lærernes undervisning i fag og styringssystemets vurdering av resultater innenfor det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med dets indikatorer på kvalitet i skolen, kan i enda sterkere grad enn tilfellet er i dag, gli fra hverandre (Dale & Øzerk 2009:144–145).

Dale & Øzerk konkretiserer her mulig splittelse mellom nasjonale intensjoner og lokal praksis. De forklarer at innholdsorientert praksis vil være inkonsistent med det resultatorienterte nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (som består av bl.a. nasjonale prøver).

En konklusjon som Dale & Øzerk (2009:146) kommer med er: *Man kan ikke forvente at skoleeierne iverksetter operasjonalisering av læreplaner med kompetansemål, når nasjonale styringssignaler er uklare og ikke utgjør et godt grunnlag for operasjonalisering.*

Jeg tolker at Dale & Øzerk er pessimistiske i forhold til hvorvidt skolenes praksis med læreplanene går i samme retning som intensjonene og forutsetningene i styringssignalene.

Duoens konklusjon er:

Dersom det å måle resultater i dagens undervisning i tilknytning til læreplanene for fagene er en avgjørende del av Kunnskapsløftets implementering, er det, ifølge rapportens analyser, nødvendig å utvikle en kriterieorientert testtradisjon. Å utvikle en testtradisjon som forener Kunnskapsløftet som utdannings- og som læreplantradisjon, innebærer at de indikasjonene som brukes som referanseramme for utdanningspolitiske beslutninger, også kan brukes som beslutningsgrunnlag for lærernes fagundervisning (Dale & Øzerk 2009:10).

Det pekes altså på at lærernes arbeid med resultatforbedring og utvikling av egen praksis forutsetter et sett briller for hva en skal se etter. For at det skal være konsistens mellom utdanningsreformen og læreplanreformen må disse brillene samsvare med de nasjonale læreplankonstruktørens briller for beslutningstaking. Et eksempel er nasjonale prøver – som nasjonalt nivå initierer som styringstiltak, men som det kan stilles spørsmål om hvorvidt lokalt nivå anvender i lærings- og utviklingstiltak. Et annet eksempel, som tas opp senere i avhandlingen, er hvorvidt lokale kjennetegn på måloppnåelse er i tråd med nasjonale intensjoner.

4.4.2 Veiledende læreplaner – konkretiseringer eller eksempler på konkretiseringer?

Dale & Øzerk (2009:144) viser i rapporten til St. meld. 31 (2007–2008), Kvalitet i skolen, der det i avsnittet om "utvikling av veiledende læreplaner" synes å være et primært spørsmål om hvor "omfattende" de veiledende læreplanene skal være når det gjelder "innholdselementer". Dale & Øzerk poengterer at talemåten da bare er konsentrert om hvor stort rommet for "valg av innholdet" skal være. Å tenke på denne måten bringer en nødvendigvis ikke nærmere en realisering av læreplanreformen (ibid.).

For egen regning vil jeg legge til at å innskrenke det lokale handlingsrommet, er en løsning som vil stå i motsetning til å veilede i hvordan det relativt store handlingsrommet i kompetansemålenes åpne innhold kan utnyttes. Med det mener jeg at publiserte veiledninger/eksempler med konkretiseringer av kompetansemål kan bli oppfattet som ferdige utarbeidede delmål, i stedet for sett på som eksempler på hvordan kompetansemålene kan tilpasses lokale forhold og egne elever. Slik sett kan innholdet i læreplanen bli enda mer sentralisert, og bevege seg fra intensjonen om at de som er nærmest undervisningen og elevene skal ha sterk innflytelse over innhold (og

arbeidsmåter). *Veiledende læreplaner* er ikke det samme som *veiledning i læreplanarbeid*.

4.4.3 Innsikt fra evaluering av LK06 – delrapport 2

Mens Engelsen (2008) i delrapport 1 argumenterer for veiledningen av det lokale nivå i arbeid med å konkretisere kompetansemål, argumenterer Dale & Øzerk (2009) i delrapport 2 for at målformuleringene i den nasjonale læreplanen utbedres slik at intensjonene med kompetansemål tydeliggjøres. De etterlyser at indikasjoner på elevers måloppnåelse kan brukes av både utdanningspolitiske beslutningstagere og som beslutningsgrunnlag for lærerne i fagene. Denne avhandlingen problematiserer, i tråd med dette, utvikling av lokale kjennetegn på måloppnåelse. Dale & Øzerk stiller også spørsmål ved intensjoner bak veiledende læreplaner, samt spørsmål ved hvordan de er designet. En kan spørre om slike vil oppfattes som bindende eller som eksempler. Slik jeg ser det kan veiledende læreplaner på den ene siden, og veiledning i læreplanarbeid på den andre siden, ende opp i to ulike former for lokal operasjonalisering av kompetansemål.

Dale & Øzerk (2009) trekker frem ytterligere momenter rundt hvorvidt det er konsistens mellom kompetansemålenes intensjoner og deres utforming. De hevder at det lokale læreplanarbeidet kan få preg av å være detalj- og innholdsorientert, slik de nasjonale målformuleringene var i L97.

Slik jeg ser det kan en da risikere at det lokale nivået verken velger innhold som er komplementært med handlingsdimensjonen i kompetansemålet, og heller ikke tilpasser innholdet verken kollektivt til elevgruppen eller individuelt til den enkelte elev. Dermed kan det se ut som at Dale & Øzerk ser for seg at den *tolkede* læreplanen i LK06 kan gli mot den *formelle*³⁷ læreplanen i L97. Rapportens funn av potensielle sprik mellom intensjoner i reformen og realiteter i det lokale læreplanarbeidet aktualiserer mine forskningsspørsmål. Denne avhandlingen kan bidra i forhold til både lokalt læreplanarbeid med kompetansemål og til nasjonal utbedring av kompetansemål, som Dale & Øzerk etterlyser.

³⁷ Den formelle og tolkede læreplan inngår i Goodlads (1979) fem læreplannivåer, som jeg redegjorde for i kapittel 2.

4.5 Underveisevaluering av LK06 i Kunnskapsløftet, sluttrapporten

Den tredje og siste rapporten i denne serien fra evalueringsprosjektet, "Analyse av Reformen Kunnskapsløftets forutsetninger" (ARK), er forfattet av Dale, Engelsen & Karseth (2011). Fra sluttrapporten trekker jeg fram tre hovedpoeng.

Det første poenget dreier seg om trekk ved kompetansemål som *læringsmåltype* og kompetansebaserte læreplaner som *læreplantype*. Dette knyttes til overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet. Det andre poenget er en konklusjon om at utdanningsreformen Kunnskapsløftet ikke er tydelig på hva lokalt læreplanarbeid innebærer i læreplanreformen LK06, og heller ikke hva som forutsettes av lokalt læreplanarbeid i denne reformen sammenlignet med tidligere reformer. Det tredje poenget er en argumentasjon for at LK06 har behov for et rammeverk og læreplanspråk som veiledning i lokalt læreplanarbeid.

4.5.1 Læringsmåltype og læreplantype; relevant for forskningsspørsmål 1 og 2

Dale mfl. (2011) gir en forklaring på overgangen fra en innholdsorientert læreplan (L97) til en kompetansebasert læreplan (LK06). Dette ses ut fra overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet. Sammen med dette forsøker Dale mfl., slik jeg tolker det, å gi et bilde av hva som forutsettes av en målformulering for at den skal kunne anses som et kompetansemål. De tre forskerne påviser videre i sluttrapporten at det er inkonsistens mellom LK06's generelle del og læreplaner for fag, der førstnevnte er orientert mot industrisamfunnet, mens sistnevnte forsøkes orientert mot kunnskapssamfunnet. De finner ikke tydelige tegn i de fem aktuelle stortingsmeldingene på overgangen fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet (Dale mfl. 2011).

Dale mfl. (2011:13) skriver at kompetanse innebærer at en anvender kunnskap kreativt, både i forhold til nye situasjoner og at selve kunnskapen kan anvendes. De viser til den britiske professoren i sosiologi, Andy Hargreaves, som gjennom å bruke kompetansebegrepets begrepsinnhold, uten å bruke ordet kompetanse, sier:

... 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 (Hargreaves 2004:47 i Dale mfl. 2011:13).

Dale mfl. viser videre til at den tyske professoren i kulturstudier Nico Stehr (2005:305–306 i Dale mfl. 2011:13) heller ikke bruker ordet kompetanse i sin utlegning av kunnskapssamfunnet, men at han bruker et tilsvarende uttrykk. Stehr forbinder kunnskap i kunnskapssamfunnet med en "kapasitet til å handle", som han ikke bare knytter til naturvitenskapene, men også til humanistiske disipliner. Dale mfl. skriver at Peter Jarvis, professor i Continuing Education, kommer mer eksplisitt inn på kompetansebegrepet i sin utlegning av kunnskapssamfunnet: *Jarvis knytter kombinasjonen av kunnskaper og ferdigheter til en kompetanse. Kjernen i kompetanse oppstår når kunnskaper og ferdigheter integreres* (Jarvis 2007:93 i Dale mfl. 2011: 13–14)³⁸. Med fortsatt henvisning til Jarvis skriver Dale mfl. (ibid.:14) at kompetanse *omfatter evnen til å utføre en oppgave, og det omfatter evnen til å lære hvordan en skal lære å utføre en oppgave.*

Hargreaves utlegning om *kognitiv læring på et høyt nivå* betrakter jeg som synonymt med "høyt på Blooms taksonomi på det kognitive området". Stehrs term *kapasitet til å handle* synes å være mer synonym med Blooms definisjon av kompetanse enn med kunnskap. Jarvis definisjon av kompetanse er den samme som Blooms (1956)³⁹, slik jeg ser det.

Dale mfl. (2011:15) viser til ytterligere en bidragsyter i nyansering av forståelsen av kompetansebegrepet, nemlig den amerikanske professoren i pedagogikk, Linda Darling-Hammond (1997). Hun skiller imidlertid mellom to former. På den ene siden detaljerte atferdsmål som karakteristiske trekk ved kompetansebasert utdanning i 1970-årene og resultatbasert utdanning i 1990-årene. Denne formen for kompetansebasert utdanning knytter Darling-Hammond til behaviorisme og til byråkratisering av utdanning, skriver Dale mfl. (ibid). Denne formen kan knyttes til Magers ideal for instruksjonsmål, slik jeg ser det.

På den andre siden er det en form for kompetansebasert utdanning som fremhever at elevenes kunnskaper og ferdigheter knyttes til hverandre slik at det utvikles "accomplished performance" jf. Darling-Hammond (1997:112 i Dale mfl. 2011). Ut fra

³⁸ Under drøftingen av de tre rapportene, Engelsen (2008), Dale & Øzerk (2009) og Dale mfl. (2011), har jeg referert til en rekke sekundærkilder, som anvendes i rapporten. Disse tas ikke med i litteraturlisten jf. Spangen (2007:41) som skriver at i litteraturlisten føres opp bare det verket vi har sett og benyttet.

³⁹ Blooms (1956) definisjon av kompetanse har jeg redegjort for i kapittel 3.

Darling-Hammond kan det dermed skilles mellom to ulike kompetansebaserte læreplaner, der den ene er teknisk instrumentell og passer innenfor et byråkratisert utdanningssystem som tilhører industrisamfunnet. Dersom elevenes kunnskaper og ferdigheter derimot skal knyttes sammen på en slik måte at elevens kompetanse passer til kunnskapssamfunnets kompetansebehov, bør skolene bli mer fokusert på å utvikle elevenes "understanding and competence" (Dale mfl. *ibid.*). Slike utdanningsmål knytter Darling-Hammond (1997:32 i Dale mfl. 2011:15–16) til bruk av "higher-order cognitive function". *Disse funksjonene er kjennetegnet ved elevens evner til å vurdere, analysere, trekke synteser og utvikle argumenter, ideer, og at elevene skal anvende disse ferdighetene i meningsfulle kontekster* (Darling-Hammond 1997:109 i Dale mfl. 2011). I denne forbindelse bruker Dale mfl. (2011:16), med referanse til Habermas, termen "atferdsmønstre for virksom danning". Dette kjennetegnes av selvstendighet og ansvarlighet, og generaliserte handlingskompetanser der kommunikasjonsforutsetninger ikke er fastlåst i et konkret eller lokalt innhold (*ibid.*). Konkretisert: ... *kompetanse er avhengig av faglig innhold for å kunne utvikles, men er ikke bundet til et konkret og spesifikt innhold* (*ibid.*:123).

Slik jeg forstår det argumenterer Darling-Hammond for at kompetanse i kunnskapssamfunnet bør ha høyt nivå i forhold til Blooms taksonomi, mens kompetanse i industrisamfunnet med byråkratiserte læreplaner har et lavt nivå i forhold til Blooms taksonomi.

Darling-Hammond skiller altså mellom to former for kompetansebaserte læreplaner – 1) den teknisk instrumentelle og 2) "accomplished performance"/"understanding and competence"/ "higher-order cognitive function". Dale mfl. legger til en tredje type læreplan; den innholdsorienterte læreplanmodell. Skillet mellom den første formen for kompetansebasert læreplanmodell jf. Darling-Hammonds, den teknisk instrumentelle, og en innholdsorientert læreplan forklares av Dale mfl. slik: Førstnevnte er målorientert og karakterisert av nytte- og yrkesorientering, og passer industrisamfunnet. Modellen er forbundet med behavioristiske atferdsbeskrivelser av enkle, tekniske ferdigheter som elevene instrueres i gjennom trening og drill, og passer ikke som utgangspunkt for å analysere en læreplanreform i kunnskapssamfunnet (Dale mfl. 2011:17–18). Den innholdsorienterte læreplanmodellen derimot 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 har en historie som fastholdes i læreplantenking, gjerne med en terminologi om kognitivt innhold sammenholdt med teorifag (ibid.:18). Dale mfl. fortsetter resonnementet med at det mellom disse to læreplanmodellene har det oppstått et skille som har blitt til de tradisjonelle praktiske de teoretiske fag: Den innholdsorienterte modellen framstår som en kunnskapsmodell og passer de akademiske fagene, mens den teknisk instrumentelle læreplanmodellen (den første formen for kompetansebasert læreplan jf. Darling-Hammond) blir en modell for tekniske og praktiske fag – fag som er preget av og knyttet til instrumentalistiske ferdigheter (ibid.). *På den måten er det underforstått at tekniske, praktiske ferdigheter ikke har et kognitivt innhold forbundet med innsikt og forståelse*, skriver Dale mfl. (2011:18). Dermed oppstår et skille mellom kunnskap og teorifag på den ene siden, og praktiske fag på den andre siden som ikke blir forankret i kunnskaper (ibid.). *Denne dualistiske læreplantenkingen mellom skoling i teori og opplæring i ferdigheter uten kunnskapsaspekter, passer industrisamfunnets skiller mellom ledelse med skolert teori og instrumentelt og mekanisk lønnsarbeid*” (ibid.). Dale mfl. påpeker at dette skillet ikke er i tråd med kunnskapssamfunnets behov, ut fra kildene de refererer til (f.eks. Hargreaves 2004; Stehr 2005; Jarvis 2007; Darling-Hammond 1997 i Dale mfl. 2011:11–16).

De to formene for kompetansebaserte læreplaner og den innholdsorienterte modellen ser ut til å vektlegge henholdsvis ferdigheter, kunnskaper og kompetanse ulikt. Dette kan fremstilles slik:

Tabell 3: Tre typer læreplaner

Læreplantype	Vektlegger primært
1 kompetansebaserte læreplaner med <i>instrumentell orientering</i>	ferdigheter
2 innholdsorienterte læreplaner	kunnskaper
3 kompetansebaserte læreplaner med <i>danningsorientering</i>	kompetanse (ferdigheter og kunnskaper komplementært satt sammen)

Den (1) kompetansebaserte læreplanen med *instrumentell orientering* kan hevdes å være tilpasset praktiske fag i industrisamfunnet. Eksempler i dagens utdanningssamfunn er krav i forhold til svømmeknappen, kjøreprøve eller praktiske prøver i militær rekruttskole. Den (2) *innholdsorienterte* læreplanen⁴⁰ passer akademiske fag, og skillet

⁴⁰ Lærerutdanningens læreplaner kan drøftes og kritiseres i dette perspektivet. Pensumlister og fokus på pensum har et innholdsorientert preg som kan hevdes å være tilpasset industrisamfunnet. Læringsmålene i

mellom denne og (1) tilsvarer industrisamfunnets skille mellom teoretiske og praktiske fag/yrker. Den andre formen for kompetansebaserte læreplaner har jeg valgt å betegne i tabellen som (3) kompetansebaserte læreplaner med *danningsorientering*. Dette i og med at Dale mfl. i sluttrapporten etterlyser læreplaner som har sin begrunnelse i danning, tilpasset kunnskapssamfunnet. Der de to førstnevnte læreplantypene forenklet kan sies å vektlegge primært henholdsvis kunnskaper og ferdigheter, synes det tredje alternativet å vektlegge kompetanse som resultat av et komplementært forhold mellom de to komponentene.

Dale mfl. (2011:19) argumenterer i sluttrapporten for den andre formen for kompetansebaserte læreplaner jf Darling-Hammond. Altså læreplaner der kunnskaper og ferdigheter komplementært synergerer "accomplished performance". De forfekter at denne læreplantypen vil være mest egnet i forhold til kunnskapssamfunnet. De formulerer dette i sluttrapporten slik: *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* (ibid.).

Imidlertid viste delrapport 2 av Dale & Øzerk (2009) kompetansemålenes utforming ikke makter å tilfredsstille disse verdiene til tross for at styringsdokumentene indikerer en slik læreplantenking.

Dale mfl. (2011) viser i sluttrapporten gjennom eksempler at læreplaner for fag i LK06 oppløser skillet mellom på den ene siden praktiske fag som ferdigheter og på den andre siden teoretiske fag som kunnskaper – et skille som kjennetegnet industrisamfunnet. De hevder imidlertid at læreplanverkets generelle del, som også inngikk i R94 og L97, ikke harmonerer med fagplanene i LK06 i forhold til å tilpasse seg kunnskapssamfunnet. Tvert imot argumenterer de for at generell del er tilpasset industrisamfunnet med dens retorikk for det konkrete og allmenndannende – altså innholdsorientering (ibid:57–58). De finner heller ikke i de fem aktuelle stortingsmeldingene tydelige tegn på overgangen fra

læreplanene er sortert i tre ulike tilsynelatende likeverdige sekker; ferdigheter, kunnskap og kompetanse. Ut fra perspektivene i Dale mfl. (2011) er det aktuelt å spørre om "sekkene" ferdighet og kunnskap er tilpasset industrisamfunnet, mens "sekken" kompetanse er et forsøk på tilpasning til kunnskapssamfunnet. I tillegg til dette er sammenhengen mellom pensumliste og læringsmål uklar, og kan synes som inkonsistent. Tidligere i dette kapitlet er lærere omtalt som lærebokstyrt. Det kan også stilles spørsmål om lærernes utdanning er pensumstyrt. Imidlertid utgjør dette potensial for en forskningsstudie i seg selv.

industri- og kunnskapssamfunnet i omtalen av praktiske og teoretiske skolefag (ibid.: 45–47, 54).

Oppsummerende kan vi si at sluttrapporten ved Dale mfl. argumenterer for en dannelsorientert kompetansebasert læreplan. Videre argumenteres det for at læreplanen i kunnskapssamfunnet bør oppgi det tradisjonelle skillet mellom praktiske fag og teoretiske fag, der praktisk virke (psykomotorisk) forbeholdes praktiske fag og mentale operasjoner (kognitivt) forbeholdes teoretiske fag. Alle fag kan omfatte både praktisk virke og mentale operasjoner, hevder Dale mfl. (2011). Imidlertid finner Dale mfl. at generell del i læreplanen opprettholder dette skillet, mens stortingsmeldingene ikke er veldig tydelig på oppløsning av skillet. Utdanningsdirektoratet er imidlertid tydelig på at Kunnskapsløftet representerer en overgang fra innholdsorienterte læreplaner til en kompetansebasert læreplan, men er implisitt på hva dette innebærer, slik jeg leser veiledningsmaterialet. Inkonsistens mellom, og uklarhet innad i delene av læreplanen, kan selvsagt medføre at det lokale nivå ikke fanger opp intensjonene. Ut fra dette aktualiseres forskningsspørsmål 1 og 2, om kjennetegn ved og intensjoner bak kompetansemålene i LK06.

4.5.2 Diskusjon om lokalt læreplanarbeid i LK06; relevant for forskningsspørsmål 3

Gjennom analyse av både selve læreplanen LK06, veiledninger og styringsdokumenter konkluderes det i sluttrapporten med at læreplanverket for Kunnskapsløftet ikke løfter fram det spesielle ved et lokalt læreplanarbeid med sentralt gitte kompetansemål (Dale mfl. 2011:74). Dokumentene klarlegger ikke hva som er karakteristisk for lokalt læreplanarbeid ut fra en målstyrt læreplan som LK06. Lokalt læreplanarbeid ut fra LK06 er heller ikke sammenlignet med fremstillingen av lokalt læreplanarbeid i tidligere læreplaner (ibid.).

Dale mfl. (2011:68–69) drøfter, avklarer og problematiserer imidlertid begrepet *lokalt læreplanarbeid* selv. Dette ved å skille det fra begrepet *lokalt arbeid med læreplanen*. Sluttrapporten forklarer tre ulike forståelser av lokalt læreplanarbeid. Den første refererer til en lokalt tilpasset plan. Dette innebærer at den nasjonale læreplanen konkretiseres til, og *tilpasses* de lokale forholdene. Det vil si at forhold som er særegne for lokalsamfunnets kultur og miljø trekkes inn, f. eks. for å utligne eventuelle fremmedelement i nasjonal læreplan. En annen forståelse refererer til at den nasjonale læreplanen må *utformes* av profesjonelle lokale aktører. Dette medfører at læreplananalyse er sentralt i det lokale

arbeidet, og at lokale aktører opptrer som læreplankonstruktører (ibid.). Slik kan de lokale aktørene betraktes som medarbeidere i læreplanutviklingen, jf. Ben-Peretz (1990 i Dale mfl. 2011:70). Det forventes da at de lokale aktørene videreutvikler og fullfører en "halvferdig" læreplan" (jf. Dale, Aa. 1973; Strømsnes 1971 i Dale 2011:71). Mens den første typen, *lokal tilpasning*, knyttes til begrepet "lokalt arbeid med læreplanen", oppfattes den andre typen, *lokal utforming*, ofte som "lokalt læreplanarbeid". Lokal tilpasning kan inngå i lokal utforming. I M87 brukte man begrepet lokalt læreplanarbeid om kombinasjonen av lokal tilpasning og lokal utforming. I L97 imidlertid var det lokale perspektivet nedtonet til å omhandle lokalt arbeid med læreplanen. Denne terminlogien er imidlertid ikke helt innarbeidet. Utdanningsmyndighetene bruker i LK06's styringsdokumenter begge uttrykkene, selv om formuleringen "lokalt læreplanarbeid" er hyppigst brukt (Dale mfl. 2011:68–69). Til disse to formene for lokalt perspektiv i læreplanarbeid gis det en tredje ide. Man kan betrakte det lokale planarbeidet som en lokal *utprøving* av den nasjonale læreplanen, noe Stenhouse (1971 i Dale mfl. 2011:71) er en talsmann for, blant annet med termen "læreren som forsker". De lokale aktørene får da i oppgave å prøve ut retningslinjene i den nasjonale læreplanen, der retningslinjene ses på som hypoteser for god undervisning og produksjon av godt læringsutbytte (ibid.).

Jeg tolker de ulike tradisjonene slik: I *lokal tilpasning* leter en etter en rasjonell vei for å nå nasjonalt formulerte læringsmål, mens en i *lokal utforming* konstruerer mål ut fra de nasjonale målene. Lokal tilpasning er dermed et middel for å nå nasjonale mål, mens lokal utforming er en del av målkonstruksjonen. I den tredje varianten, *lokal utprøving*, har lærerne i tillegg til konstruksjonsrollen også en eksperimentell og undersøkende rolle – en slags forskertilnærming. De tre tradisjonene kan illustreres slik:

Tabell 4: Nasjonale læringsmål med ulike grader av lokalt læreplanarbeid

	Nasjonale mål	Det lokale læreplanarbeidet
Lokal tilpasning	Målene i nasjonal læreplan er forholdsvis lukkede	Målene tilpasses lokale forhold slik at de ikke fremstår "fremmed"
Lokal utforming	Målene i nasjonal læreplan er forholdsvis åpne	Målene er utgangspunkt for hensiktsmessig lokal videreutvikling
Lokal utprøving	Målene i nasjonal læreplan er forslag eller hypoteser	Målene utprøves, eksperimenteres med og rekonstrueres lokalt

Det synes som at Dale mfl. (2011) i sluttrapporten finner at LK06's intensjoner med lokalt læreplanarbeid tilhører type lokal utforming. Samtidig forfekter de at reformdokumentene er implisitte på dette. Dette aktualiserer forskningsspørsmål 3, om intensjoner med lokalt læreplanarbeid i LK06.

4.5.3 Felles læreplanspråk for læreplanutvikling; relevant for forskningsspørsmål 4

Dale mfl. (2011:102) tar i sluttrapporten opp Utdanningsdirektoratets arbeid med veiledning i lokalt læreplanarbeid, som er publisert på direktoratets nettside gjennom både eksempler for ulike fag og et generelt veiledningshefte. Til dette knytter forskerne noen prinsipielle dilemmaer: Dersom veiledningene ble for detaljerte, kunne forutsetningen om at valg måtte gjøres lokalt komme i bakgrunnen (ibid.). Jeg tolker dette som et dilemma mellom på den ene siden nasjonalt retningsgivende støtte til lokalt læreplanarbeid, og på den andre siden økt vekt på lokalt handlingsrom i lokalt læreplanarbeid. I forbindelse med dette dilemmaet framholder Dale mfl. (2011:104) at det ved lokalt læreplanarbeid er viktig å kunne ta utgangspunkt i *gode modeller for læreplanarbeid*. De tre forskerne ser ut til å etterlyse et *felles læreplanspråk* i et eventuelt nytt veiledningsmateriale, slik at et *rammeverk om læreplanutvikling* kan inngå både i forhold til utvikling av og implementering av LK06.

Dale mfl. (2001:105–106) viser videre til planleggingsmodeller fra Utdanningsdirektoratets veiledninger, men påpeker at det ikke gis forklaring på hvorfor og hvordan de kan brukes i det videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet. Det gis ikke forklaring på hvordan de kan bidra til å sikre et planarbeid som samsvarer med intensjoner og ambisjoner i Kunnskapsløftet, og heller ikke fordeler og ulemper med de ulike foreslåtte modellene (ibid.). Dette viser at det delvis mangler et felles læreplanspråk og rammeverk for læreplanutvikling, noe denne avhandlinga er ment som et bidrag til.

4.5.4 Innsikt fra evaluering av LK06 – sluttrapporten

Oppsummerende kan de tre poengene jeg har trukket frem fra sluttrapporten framstilles slik: 1) Kompetanse er komplementært sammensatt av ferdigheter og kunnskap. Industrisamfunnet skilte mellom på den ene siden kompetansebaserte læreplaner med instrumentell orientering tuftet på praktisk virke, og på den andre siden innholdsorienterte læreplaner med vekt på mentale operasjoner. Kunnskapssamfunnet forutsetter kompetansebaserte læreplaner som er dannelsorientert, og der skillet mellom praktiske- og teoretiske fag utviskes. 2) Kunnskapsløftet som utdanningsreform trekker ikke fram det spesielle med lokalt læreplanarbeid med kompetansemål sammenlignet med lokalt læreplanarbeid med andre typer læringsmål. Kunnskapsløftet synes å forutsette lokalt læreplanarbeid som både lokal tilpasning og lokal utforming, men ikke nødvendigvis

lokal utprøving. Lokal utforming innebærer at målene i nasjonal læreplan er utgangspunkt for lokal videreutvikling. 3) Kunnskapsløftet mangler et felles læreplanspråk, rammeverk om læreplanutvikling og modeller for lokalt læreplanarbeid.

4.6 Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"

Rapporten er signert Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale (2009), og utgitt av det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved universitetet i Oslo. Den er basert på spørreskjema og intervju av lærere og elever. Rapporten bygger på et prosjekt der 77 skoler fra alle landets fylker har deltatt. Bakgrunnen for rapporten er følgende: Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet iverksatt prosjektet Bedre vurderingspraksis med formål å forbedre vurderingspraksisen i norsk skole. Betegnelsen "kjennetegn på måloppnåelse" benyttes, og defineres som beskrivelser av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene. Prosjektet består både av at Utdanningsdirektoratet utvikler ferdigstilte eksempler på kjennetegn som skoler prøver ut, og av at skolene selv utvikler og prøver ut kjennetegn. Dette er inndelt i fire ulike modeller som er evaluert i rapporten. Det gis i rapporten en vurdering av hvordan de ulike modellene og bruk av felles referanser for kjennetegn på måloppnåelse for fag har fungert for elevene, og hvordan lærerne har opplevd at deres arbeid med vurdering og læring har fungert som følge av utprøvingen (ibid.:7). Rapporten presenterer en rekke funn og gir anbefalinger til oppdragsgiver. Blant disse er reservasjoner i forhold til bruk av Blooms taksonomi som kompetansebeskrivelser på ulike nivåer. Det pekes også på at det er uheldig at det allerede finnes flere ulike skalaer som elever og lærere må forholde seg til. F. eks. har nasjonale prøver foreløpig definert en type kompetanseskala som ikke henger sammen med noe annet i skolen (ibid.:112)⁴¹. Disse funnene har relevans for denne avhandlingen gjennom at de dokumenterer forvirring i forståelsen av kompetansemål både på nasjonalt og lokalt nivå. Kompetansemålene og lokalt læreplanarbeid med dem, deriblant kjennetegn på måloppnåelse, bør derfor utforskes videre.

4.6.1 Variasjoner i gradering av måloppnåelse – Blooms taksonomi dominerende

Rapporten analyserer ferdigstilte kjennetegn på måloppnåelse publisert av Utdanningsdirektoratet, og eksempler på kjennetegn utviklet av skoler lokalt. Dette er foretatt i fagene norsk, matematikk, mat & helse og samfunnsfag (Throndsen mfl.

⁴¹ Å studere hvorvidt det er konsistens mellom kompetansemålene i fag og nasjonale prøver er imidlertid et forskningsprosjekt i seg selv. Det samme gjelder forholdet mellom kompetansemål og eksamensoppgaver.

2009:80–97). Når det gjelder direktoratets ferdigstilte kjennetegn i faget norsk, synes det ikke å ligge noen spesifikk taksonomi til grunn for beskrivelser av kompetanse (ibid.:83). Det varierer fra taksonomitenking inspirert av Bloom, der måloppnåelse går på *verbet* som benyttes, til tilfeller der måloppnåelse er knyttet til *mengden* av noe, og hvor *raskt* eleven er i stand til å utføre oppgaver (ibid.:82). Når det gjelder skolenes eksempler på kjennetegn finnes det en fjerde variant, der taksonomien dreier seg om i hvor stor grad eleven mottar veiledning under utførelse av oppgaven, altså *grad av selvstendighet* (ibid.:85). På de fleste skolene ser det ikke ut til at det ligger til grunn noen bestemt taksonomi for utvikling av kjennetegn (ibid.:84). Imidlertid ble det på alle trinn registrert beskrivelser av ulike kompetansenivåer som er inspirert av Blooms måltaksonomi (ibid.:85). Tre av ungdomsskolene og to av de videregående skolene, blant de 30 deltakende skolene i undersøkelsen, var tydelig påvirket av Blooms taksonomi (ibid.:85). I matematikkfaget ser vi i Utdanningsdirektoratets oppsett for kjennetegn at grad av måloppnåelse i noen tilfeller har tydelige paralleller til Blooms taksonomi, gjennom verbene som benyttes for å beskrive elevens kompetanse (ibid.:89). Vi ser også andre grep som med og uten veiledning, eller med og uten ordet "enkle" – noe som peker i andre retninger enn Bloom. Det er derfor vanskelig å se at direktoratet har lagt til grunn en enhetlig taksonomi bak formuleringene av de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk, skriver forskerne (ibid.). I skolenes eksempler på kjennetegn i matematikk fant forskerne mange av de samme taksonomiske variantene som beskrevet ovenfor (ibid.:90). Imidlertid viste det seg at videregående skoler spesielt, og til dels ungdomsskoler, er sterkt preget av tenkningen bak Blooms taksonomi. I undersøkelse fra dette faget deltok ca. 60 skoler (ibid.:90). I fagene mat & helse og samfunnsfag viser forskergruppen til eksempler fra 12 skoler i hvert av de to fagene. I mat & helse er ikke Blooms taksonomi dominerende, mens det motsatte gjelder for samfunnsfag (ibid.:93, 95).

4.6.2 Innsikt fra rapport om kjennetegn på måloppnåelse i LK06

Rapporten av Throndsen mfl. (2009) viser at Blooms taksonomi har fått et godt fotfeste i det lokale læreplanarbeidet etter LK06, men en annen side av saken er hvorvidt denne taksonomibruken er i tråd med kompetansemålenes intensjoner. Dette undersøkes i denne avhandlingens empiriske arbeid. Det ser også ut som, ifølge rapporten, at det gjennom både sentralt gitte veiledninger og i skolars praksis eksisterer sprikende retninger av taksonomi for kjennetegn på måloppnåelse. Det kan derfor være fruktbart å drøfte dette i lys av lokalt læreplanarbeid, noe som inngår i denne avhandlingen.

4.7 Rapport om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06

Hodgsen, Rønning, Skogvold og Tomlinson (2010) har studert lokale læreplaner og intervjuet lærere om eget planarbeid og om hvordan de ser på og fortolker LK06. De har utført dybdestudier på 21 skoler i fire fylker (ibid.:1).

4.7.1 Kompetansemål fra nasjonal læreplan til lokal læreplan

Forskerne finner at lokale læreplaner er preget av en rekke variasjoner. Disse synes å kunne sorteres i seks sekkeposter:

- I) Kompetansemålene er kopierte
- II) Spesifikke angivelser av mål som "detaljer"
- III) Spesifikke angivelser av mål som "delmål"⁴²
- IV) Lærebokpreferanser
- V) Deler av kompetansemålene kopieres
- VI) Tverrfaglighet

Det synes som undersøkelsen konsentrerer seg om innholdsdimensjonen i de lokale læreplanene, uten at akkurat det konkretiseres. Jeg har analysert funnene fra Hodgsen mfl. ut fra de teoretiske begrepene jeg presenterte i kapittel 3.

Når lærere I) kopierer kompetansemålene plasseres de på årstrinn enten som ren kopi, eller at deler av kompetansemålet er kopiert. Et eksempel på førstnevnte som Hodgsen mfl. (2010:53–58) viser er at kompetansemål fra samfunnsfag etter 10: trinn: *diskutere årsaker og følger av kriminalitet, og forklare korleis retsstaten fungerer utfra korleis et aktuelt lovbrøt er behandla*, kopieres direkte til lokal læreplan. Dette forklarer lærerne med at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å arbeide med målformuleringer, at skolen ikke har avsatt tilstrekkelig tid til analyse av og nedbryting av mål, eller at kompetansemålene er klare nok fra før (Hodgsen mfl. ibid.).

Som eksempel på når lærere II setter opp spesifikke angivelser som "Detaljer" viser Hodgsen mfl. (2010:53–58), tilknyttet samme kompetansemål som over:

⁴² Hodgsen mfl. (2010) anvender begrepet læringsmål, men jeg har her erstattet dette med begrepet delmål. Flere av Utdanningsdirektoratets veiledninger bruker også betegnelsen "læringsmål" om de underpunkter som i lokale læreplaner er brutt ned fra kompetansemål. Denne begrepsbruken kan forvirre i og med at kompetansemål er en type læringsmål. Det er i stedet hensiktsmessig å bruke betegnelsen "delmål" når kompetansemålet deles opp i mindre målformuleringer eller underpunkter.

- *Vi lærer om domstoler.*

Jeg tenker at handlingsdimensjonen da er fjernet. Verbene "diskutere" og "forklare" fra kompetansemålet inngår ikke i den lokale oversettelsen.

Som eksempel på når lærere III setter opp spesifikke angivelser som "Delmål" viser Hodgson mfl. (2010:53–58), tilknyttet same kompetansemål som over, at kompetansemålet inndeles i flere mindre formuleringer som:

- *Kunne forklare hva en jury er.*

Den lukkede handlingsdimensjonen beholdes da uendret, mens den åpne innholdsdimensjonen er lukket og presisert til "hva en jury er".

Det synes for meg at presisert innhold er typisk for både kategori II og III, og som dermed i oversettelsesprosessen har erstattet kompetansemålenes åpne innhold til lukket innhold.

Som eksempel på at lærere IV) anvender lærebokpreferanser som målspesifiseringer, viser Hodgson mfl. (2010:53–58):

- *Kapittel 3: 1600-tallet: Tida for de store motsetningene. Side 49–66.*

Jeg tolker at dette også medfører at åpent innhold i kompetansemålet oversettes til lukket, men at handlingsdimensjonen fjernes.

Ut fra I), II), III) og IV) kan en konkludere at undersøkelsen viser at lærere enten kopierer kompetansemålene fordi de ikke forstår dem, eller at de lager lokale læreplaner som er innholdsorienterte. Denne praksisen synes ikke å være i tråd med funn i Dale & Øzerk (2009) og Dale mfl. (2011) om hvordan kompetansemålene bør forstås (refererte til tidligere i kapitlet).

Hodgson mfl. (2010:53–58) viser eksempel på at lærere V) kopierer deler kompetansemålet:

- *forklare korleis rettsstaten fungerer utfra korleis et aktuelt lovbrøt.*

Jeg tenker at dette delmålet har handlingsdimensjon som refererer tilbake til kompetansemålet i verbet "forklare". Dersom denne delkopien suppleres av:

- *diskutere årsaker og følger av kriminalitet,*

vil vi etter min mening ha en oversettelsen som har resultert i en mer oversiktlig og forståelig formulering enn originalen, samtidig som at originalen er uendret⁴³.

Hodgsen mfl. (2010:53–58) viser at når lærere VI) oversetter kompetansemål til tverrfaglighet kopierer de kompetansemål fra LK06, men setter kompetansemål fra to eller flere fag sammen til et tema. Denne form for planlegging kan forklares av begrepet *integrasjon*⁴⁴.

4.7.2 Innsikt fra rapport om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06

Forskningsrapporten fra Hodgsen mfl. (2010) indikerer at lærere ofte oversetter kompetansemålene slik at svakt innrammet innhold i nasjonal læreplan ender opp som sterkt innrammet innhold i lokale læreplaner. Dette er i tråd med Dales mfl. (2010) betenkeligheter om mulig inkonsistens mellom Kunnskapsløftets intensjoner og det videre arbeid med LK06, og drøftes i del 3 av avhandlingen.

4.8 Perspektiver framover

Evaluering av Læreplanene til R94 viste at lærerne brukte læreboka mer enn læreplanen som kilde til planlegging, og få lokale læreplaner inneholdt læringsmål. Lærerne behøvde kompetanseheving i arbeid med læringsmål, og administrativt orienterte lokale læreplaner medførte ikke økt læringsresultat hos elevene (Monsen 1996). Evaluering av L97 finner magert fokus på læring i skoler til fordel for fokus på aktiviteter, og det er lite samsvar mellom arbeidsmåter i klasserommet og arbeidsmåter i læreplanen (Haug 2004). Dette viser at lokalt læreplanarbeid og didaktisk rasjonalitet har vært problematisk for norske skoler før Kunnskapsløftet/LK06. Det er grunn til å studere denne problematikken videre under nåværende reform.

Underveisevaluering av LK06 viser at den lokale friheten foreløpig i stor grad ikke fylles av det lokale nivå i tråd med reformens forutsetninger for lokalt læreplanarbeid, og det argumenteres for veiledning av det lokale nivå i læreplanarbeidet med kompetansemål (Engelsen 2008). Slik veiledning ble også etterlyst i evalueringa av R94 (Monsen 1996). Skoleeierne lokale strategidokumenter avslører lav kompetanse tilknyttet LK06

⁴³ I del 3, kapittel 10–13, viser jeg at denne varianten av lokal læreplan, som "delkopiering" kan være hensiktsmessig.

⁴⁴ Tylers (1949) begrep integrasjon som kriterium for planlegging har jeg redegjort for i kapittel 3.

(Engelsen 2008), og kan hevdes å ha liten effekt på elevenes læring, på samme måte som administrativt-orienterte lokale læreplaner til R94 (Monsen 1996). Retningslinjer for utarbeidelse av kompetansemål og de ferdige kompetansemålene analyseres og kritiseres av Engelsen (2008). Analysen er et fruktbart utgangspunkt for videre utforskning, men synes ikke å være utfyllende som kategorisering av LK06's kompetansemål.

Underveisevalueringen viser videre at formuleringene av kompetansemålene bør utbedres for å tydeliggjøre deres intensjon. Det samme gjelder Utdanningsdirektoratets veiledninger i lokalt læreplanarbeid med kompetansemål. Samtidig mangler det indikatorer på måloppnåelse som kan brukes både som beslutningsgrunnlag på utdanningspolitisk nasjonalt nivå og av lærere på lokalt nivå. Uten at disse to momentene gripes fatt i kan det lokale læreplanarbeidet få et innholdsorientert preg, der intensjonene med kompetansemål ikke er bevisstgjort. Dermed kan læreplanen, etter lokal tolkning, bli mer sammenlignbar med L97 (Dale & Øzerk 2009). En bør derfor forske på hva skoler bør og kan gjøre i lokalt læreplanarbeid.

Underveisevalueringens sluttrapport trekker fram tre poeng som er sentralt for denne avhandlingen. Det første poenget er at kompetanse er komplementært sammensatt av ferdigheter og kunnskap. Kunnskapssamfunnet, til forskjell fra industrisamfunnet, forutsetter kompetansebaserte læreplaner som er dannelsorienterte, med utvisket skille mellom praktiske fag og teoretiske fag (Dale mfl. 2011). Definisjon av kompetanse er i tråd med klassiske læreplanforskere som Bloom (1956) og Anderson & Kratwohl (2001). Det andre poenget fra sluttrapporten peker på at Kunnskapsløftet som utdanningsreform ikke er eksplisitt på hva som særpreger lokalt læreplanarbeid med kompetansemål (Dale mfl. 2011). Likevel kan det tolkes dit hen at lokalt læreplanarbeid med LK06 forutsetter både lokal tilpasning og lokal utforming, men ikke nødvendigvis lokal utprøving (ibid.). Det tredje poenget fra sluttrapporten, som er sentralt for denne avhandlingen, er at Kunnskapsløftet mangler et felles læreplanspråk og rammeverk om læreplanutvikling, og modeller for lokalt læreplanarbeid (jf. ibid.).

Evaluering av LK06 viser også at det lokale nivå benytter flerfoldige ulike taksonomier for kjennetegn på måloppnåelse (Thronsen mfl. 2009). Dette viser et behov for å forske på hva som er intensjoner med LK06.

Videre kan en, gjennom analyse av funn om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06 (Hodgsen mfl. 2010), konkludere med at svakt innrammet innhold i nasjonal læreplan ofte implementeres som sterkt innrammet innhold i lokale læreplaner. Dette er en indikator på Dales & Øzerks (2009) antydning om at videre arbeid med LK06 kan gå i retning av L97.

Disse momentene, basert på konstaterende forskning, gir grunn for konstruktiv forskning om hvordan skoler bør og kan gjøre lokalt læreplanarbeid med kompetansemål.

DEL 2

FORSKNINGSSTRATEGIER OG METODER

Skillet mellom forskningsstrategier og forskningsmetoder kan i litteraturen synes uklart. Strategiene i denne avhandlingen er casestudie og aksjonsforskning. Metodene er tekstanalyse, deltagelse og tankeeksperiment.

Det er nødvendig å klargjøre hvordan og hvorfor jeg har valgt å skille mellom de to begrepene forskningsstrategi og metode. Dansk psykolog og organisasjonsutvikler Knud Ramian (2007) skriver at begrepet *forskningsstrategi* dekker over en overordnet måte å tenke forskning på som påvirker alle elementer i en undersøkelse. Han skiller mellom tre forskningsstrategier; eksperiment, survey og casestudie. Begrepet *metode* på sin side knytter seg ofte kun til måten datainnsamlingen foregår på, og Ramian definerer casestudie som ikke å være en metode. Eksempler på metoder er intervju, spørreskjema og observasjon, som alle kan være en del av en casestudiestrategi (ibid.:20, 23, 185–186). Samme skillet gjøres av Robert K. Yin (2007). Han definerer også eksperiment, survey og casestudie som forskningsstrategier, sammen med flere andre strategier, og forklarer at disse kan kombineres eller overlappes. Yin skriver at casestudie kan omfatte mange ulike slags empirisk materiale – som dokument, artefakter, intervjuer og observasjoner. En casestudie kan bestå av bare kvalitativ data, bare kvantitativ data, eller en kombinasjon av begge (ibid.:22, 25, 32).

Den norske professor emeritus og sosiolog Ragnvald Kalleberg (1992)⁴⁵ anvender begrepet *forskningsopplegg*. Han skiller mellom konstaterende, vurderende og konstruktive forskningsopplegg, der aksjonsforskning assosieres med sistnevnte (ibid.). Jeg oppfatter at alle disse tre typer opplegg kan utføres som casestudie. Jeg velger videre å betrakte begrepene forskningsstrategi og forskningsopplegg som synonyme, i og med at de i forskningslitteratur ikke skiller seg fra hverandre vesentlig.

⁴⁵ En versjon finnes også i Kalleberg, Malnes & Engelstad (2009), som dreier seg mer generelt om samfunnsvitenskapelige forskningsopplegg, mens Kalleberg (1992) plasserer aksjonsforskning som vitenskapelig disiplin.

Professor i voksenopplæring Sharan B. Merriam (1988:20) skriver at det finnes ingen enighet om hva en casestudie egentlig går ut på, eller hvordan man konkret bærer seg av for å gjennomføre en slik type forskning. En del av denne forvirringen beror på at man ofte jamnstiller casestudier med feltarbeid, etnografi, deltagende observasjon, kvalitativt intervju, groundet teori, fenomenografi og pilotstudier (ibid.).

I faglitteraturen anvendes også termen *forskningstilnærminger*. Et eksempel er hos Fuglseth (2009:93) som lister opp ulike forskningstilnærminger: Narrativ viser til fortelling, fenomenologi viser til oppfatningslære, etnografi viser til folkeskildringer, og casestudie viser et tilfelle som skildres helhetlig (ibid.).

Det kan synes vanskelig, umulig eller ikke hensiktsmessig å forsøke å lage hierarkiske modeller for alle termene som forklarer hvordan man tenker og hva man gjør i en forskningsprosess. For å klargjøre valg og begrunnelse for valg synes det likevel i denne avhandlingen hensiktsmessig å skille mellom forskningsstrategier og metoder.

I kapittel 5 og 6 presenteres og drøftes henholdsvis forskningsstrategiene casestudie og aksjonsforskning.

I kapittel 7, 8 og 9 presenteres og drøftes henholdsvis metodene kvalitativ tekstanalyse, feltsamtale og tankeeksperiment.

Kapittel 5

CASESTUDIE SOM FORKNINGSSTRATEGI

Hensikten med kapitlet er å drøfte og begrunne valg av casestudie som forskningsstrategi. I kapitlets første hovedavsnitt plasseres casestudiets filosofiske og vitenskapsteoretiske utgangspunkt. I andre hovedavsnitt klargjøres skillet mellom forskningsstrategiene casestudie, survey og eksperiment, og jeg argumenterer for hvorfor casestudie er valgt. Tredje hovedavsnitt tar for seg ulike typer casestudie. Herunder forklarer jeg og begrunner hvilke typer casestudier jeg anvender. I fjerde hovedavsnitt drøftes generalisering.

5.1 Om casestudiets filosofiske og vitenskapsteoretiske utgangspunkt

I den positivistiske fortolkning av samfunnsvitenskapenes idealer og oppgaver er det studerte først "forklart" når det er avledet en generell lovmessighet. Positivismen er inspirert av naturvitenskapene (Kalleberg 1996:27/30). Utover 1960- og 1970-tallet ble positivisme-tradisjonen i samfunnsvitenskap gjenstand for kritikk, og kritikken vant fram. Den nye situasjonen kom til uttrykk i en rekke intellektuelle "vendinger", der den mest omtalte nok har vært en *fortolkende* vending⁴⁶ (Kalleberg 1992:21). Den fortolkende vending innebar at man forlot den positivistiske oppfatning av aktøren som et stumt objekt som det hender noe med underlagt årsakslovens stumme logikk, fortsetter Kalleberg. Man har i stedet fokusert på at (med)subjekter med vilje og bevissthet, meningsfortolkende og meningsdannende vesener, er i stand til å velge (delvis) fritt mellom forskjellige alternativer. Med dette kom det utvilsomt en forsterket vitenskapsteoretisk legitimitet til bruk av kvalitative data og kvalitativ metoder (ibid.). Positivismekritikken dreide seg om en fortolkning av samfunnsvitenskapens oppgaver, metoder og resultater, men denne kritikken må ikke tolkes som en avvisning av standardiserte spørreundersøkelser, kvantitative data eller statistisk analyse av slike data. Positivisme er ikke identisk med kvantitative data og statistisk analyse. Hovedkritikken mot den positivistiske fortolkning er at den ikke er rasjonell nok (ibid:23). Positivistisk vitenskapsteori bygger på at samfunnsfagene oppdager lover av typen: Når A, så alltid B. Eller når A, så B i så og så mange tilfeller. Ved å tenke slik om menneske, kultur og samfunn tvinges man til å forutsette at mennesker i prinsippet er fullstendig bestemt

⁴⁶ En annen av disse vendingene omtales som den konstruktive vending, og knyttes til aksjonsforskning (Kalleberg 1992:26–29). Den konstruktive vending drøfter jeg i kapittel 6.

utenforliggende faktorer, og at menneskelige handlinger i prinsippet kan årsaksforklares og forutsies på samme måte som en solformørkelse (Kalleberg, Malnes & Engelstad 2009:15).

Motsetningen til positivisme kan sies å være hermeneutikk (Patel & Davidson 2011:28). Ifølge det hermeneutisk-fenomenologiske argument er en avgjørende forskjell mellom naturvitenskap og studiet av menneske og samfunn at den første studerer fysiske objekter, mens den andre studerer selvfortolkende mennesker, og derfor må ta hensyn til endringer i studieobjektets tolkninger (Flyvbjerg 2009:45). Den danske professor og samfunnsforsker Bent Flyvbjerg (ibid.) viser til den britiske sosiologen Anthony Giddens anvendelse av begrepet *den dobbelte hermeneutikk*, og forklarer at begrepet viser til to typer selvfortolkninger. Den første egne selvfortolkninger hos menneskene som forskeren studerer. Disse må forstås for å forstå hvorfor mennesker handler som de gjør. Den andre er forskerens selvforståelse. Likesom de studerte menneskene er en del av en livsverden, utgjør også forskning en livsverden som forskeren er en del av, og som bestemmes av forskerens selvforståelse. Ifølge den dobbelte hermeneutikk avgjøres spørsmål om hva som er relevante fakta innenfor et fagområde av både a) egne tolkninger av de menneskene som studeres og b) forskerens tolkninger. Dermed er, ifølge det hermeneutiske-fenomenologiske argument, studiet av mennesker og samfunn ikke mer stabilt enn selvfortolkningene hos de studerte (ibid:45–46). Samfunnsforskeren må altså tolke en allerede tolket virkelighet, og befinner seg i en forskningssituasjon som kan karakteriseres som en dobbelt-dialog, skriver Kalleberg (1992:14–15). Han legger til at forskningens krav om formidling av forskningsresultater medfører en trippel-dialog, i og med at med-subjektene i det studerte felt i stor grad bør betraktes som potensielle lesere (ibid.).

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2003:38) forklarer at en hermeneutisk skolert bevissthet innebærer å bli sin egen forutinntatthet bevisst. Han skriver at det aldri er slik at den som hører på noe eller leser noe ikke bringer med seg en for-mening om innholdet. Åpenhet ovenfor andres eller tekstens mening vil tvert imot alltid allerede innbefatte at man setter dem i sammenheng med sine egne meninger, og motsatt (ibid.). Forskeren må dermed tolke i hvilken grad og i hvilken retning egne erfaringer og kunnskaper påvirker sin tolkning av tekster og aktørers handlinger.

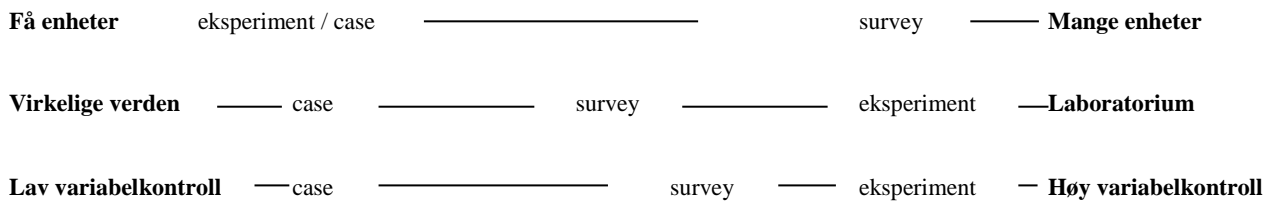
Overstående tyder på at den fortolkende vending – tendensen fra positivisme til hermeneutikk i samfunnsforskning – styrket kvalitative casestudiers legitimitet. Imidlertid innebærer ikke hermeneutikken bare at forskeren må ta hensyn til at aktøren tolker verden ut fra sin forforståelse. Forskeren må også ta hensyn til at egen forforståelse påvirker tolkningen av aktørens tolkning – den dobbelte hermeneutikk. Det samme som at tolkning av en aktørs tolkning vil gjelde for tolkning av en empirisk tekst. Teksten er forfattet av en aktør med forforståelse, og forskerens forforståelse påvirker tolkningen av teksten. Den faktiske virkelighet passerer således to fortolkninger.

5.2 Hva kjennetegner casestudie som forskningsstrategi?

Som strategi skiller *casestudie* (søker å forklare hvorfor eller hvordan) seg fra både *eksperiment* (som regel fokus på effekt) og *survey* (opptatt av antall, mengder, hyppighet etc.). Sammenlignet med survey og eksperiment er casestudie nærmere den virkelige verden, men har mer ukontrollerbare variabler (Ramian 2007:20–22). Casestudie er å foretrekke når man vil studere aktuelle hendelser der studieobjektene atferd ikke kan manipuleres. I et eksperiment kan imidlertid forskeren manipulere studieobjektene atferd direkte, systematisk og presist (Yin 2007:25).

Ifølge den amerikanske professoren i samfunnsforskning Martyn Hammersley (2004:92) kan all forskning *i prinsippet* forstås som casebasert. I et eksperiment skaper forskeren selv en case, og har full kontroll over variablene. I survey studerer forskeren et stort antall cases, men ser på et lavt antall detaljer/variabler (ibid.). Den *vanlige oppfatningen* er imidlertid at casestudiet er skapt for studiet av det aktuelle, det enkeltstående og det konkrete i sin naturlige sammenheng (Ramian 2007:32). Den svenske professor emeritus Evert Gummesson (2009:115) skriver at casebasert forskning hovedsakelig anvendes for å forstå fenomener som er helt eller delvis ukjente, og som inneholder store mengder variabler og sammenhenger. Fenomenene som studeres er dermed komplekse, uoversiktlige, uforutsigbare, tvetydige og diffuse (ibid.).

De tre strategiene i forhold til tre dimensjoner tenker jeg illustrert slik:



Figur 4: Skiller og likheter mellom eksperiment, survey og casestudie

Casestudier har få enheter, er nært den "virkelige verden", men har lav variabelkontroll. Eksperiment har også få enheter, er i en "kunstig verden" manipulert i et laboratorium, og har dermed høy variabelkontroll. Survey på sin side har mange enheter, er på distanse til den virkelige verden, og mengden av enheter utgjør relativt høy variabelkontroll.

5.3 Fire ulike typer casestudie

Det finnes en rekke type casestudier, og disse kan kategoriseres på mange ulike måter (Simons 2009:21–22). I tabellen under gir jeg en oversikt over inndelinger av Ramian (2007), Yin (2007), de svenske forskerne Runa Paten & Bo Davidson (2014) og den norske professoren Svein S. Andersen (2013):

Tabell 5: Ulike betegnelser på like typer casestudier

Ramian (2007)	Yin (2007)	Paten & Davidson (2011)	Andersen (2013)
Casestudie av det unike	Deskriptiv casestudie	Deskriptiv undersøkelse	A-teoretisk
Casestudie som teoriutforskning	Eksplorativ casestudie	Eksplorativ undersøkelse	Teoretisk fortolkende
Casestudie som bevisførsel	Forklarende casestudie	Hypoteseprøvende undersøkelser	Teorigenerering
			Teoriutvikling

Tabellen viser at Andersen, S. (2013) har en firedeling, mens de tre andre inndeler casestudier i tre typer. Dette beror på at Andersen deler *deskriptive casestudier* i to typer; den ene siden de typer deskriptive studier som baserer seg på *lite* kunnskap og teori om fenomenet man ønsker å fortelle om, og på den andre siden de typer deskriptive studier som baserer seg på *mye* kunnskap og teori om fenomenet. Jeg anvender i det følgende Andersens, S. (2013) inndeling, men støtter meg likevel også til Ramian (2007), Yin (2007) og Paten & Davidson (2011).

Andersen, S. (2013:28) skiller mellom deskriptive og *analytiske casestudier*. Jeg tolker skillet slik: Deskriptive casestudier dreier seg om å fortelle historien om kun *ett enkelt tilfelle*, og har ikke som ambisjon å generalisere til en gruppe av tilfeller. Man ønsker da kun å si noe om den ene. Analytisk studier derimot anvender *ett tilfelle som eksempel på en gruppe av tilfeller*. Det ene tilfellet representerer hele gruppen av tilfeller. Man ønsker da å si noe om mange.

Samtidig skiller Andersen, S. (2013:28) mellom følgende distinksjon: På den ene siden har vi casestudier som faller inn under en *sosialt gitt populasjon*. Slike studier er aktuelle når det eksisterer lite kunnskap om det aktuelle fenomenet. På den andre siden har vi casestudier som faller inn under et *teoretisk definert univers*. Slike studier er aktuelle når det eksisterer mye kunnskap om fenomenet, og forskerne anvender derfor et teoretisk univers for videre kunnskapsutvikling.

Kombinasjoner av disse to distinksjonene utgjør fire forskjellige typer casestudie, som Andersen presenterer i følgende modell:

Tabell 6: Fire typer casestudie (etter Andersen, S. 2013:28)

Formål	Deskriptiv	Analytisk
Enhet definert ved		
Gitt populasjon	A-teoretisk	Teorigenerering [eksplorativt]
Teoretisk univers	Teoretisk fortolkende	Teoriutvikling [hypoteseprøvende]

A-teoretiske casestudier er opptatt av kun ett tilfelle. Populasjonen består av kun den ene. Det finnes lite eller ingenting kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før, og forskeren ruller derfor opp en historie om denne ene casen.

Eksplorative casestudier er opptatt av en gruppe tilfeller og anvender et tilfelle som eksempel for hele gruppen. Populasjonen består av mange. Også i denne typen casestudier finnes det lite eller ingen kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før. Ved å studere et tilfelle av gruppen ønsker forskeren å generere teori eller hypoteser om hele gruppen av tilfeller.

Teoretisk fortolkende casestudier er, i likhet med i a-teoretiske studier, opptatt av kun ett tilfelle. Imidlertid finnes det her relativt mye kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før. Forskeren anvender derfor et teoretisk univers til å belyse den aktuelle casen.

I *hypoteseprøvende* casestudier er en, i likhet med i eksplorative studier, opptatt av en gruppe av tilfeller. Det finnes her, i likhet med i a-teoretiske studier, relativt mye kunnskap om det aktuelle fenomenet fra før. Forskeren er da ute etter å falsifisere eller verifisere allerede eksisterende kunnskap og teori.

Populasjon er den større avgrensede gruppen vi er interessert i. Dersom vi ikke har anledning eller ressurser til å studere hele populasjonen kan vi foreta et *utvalg*⁴⁷. Om utvalget er representativt for populasjonen kan en *generalisere* (Patel & Davidson 2011:56).

I det følgende utdyper jeg de fire typene casestudier. Deretter begrunnes valgene av teoretisk fortolkende casestudie til forskningsspørsmål 1–3 og analytisk eksplorativ casestudie til forskningsspørsmål 4. Dette gjøres også gjennom å se på hvorfor de to andre typer casestudier, a-teoretiske og hypoteseprøvende, ikke er valgt.

5.4 Analytiske- og deskriptive casestudier

Eksplorative og hypoteseprøvende casestudier er analytiske. A-teoretiske og teoretisk fortolkende casestudier er deskriptive.

Eksplorative casestudier: Andersen, S. (2013) bruker betegnelsen *teorigenererende studier* og betegnelsen *eksplorerende studier* som synonyme. Han forklarer at slike studier har karakter av jakt på teoretiske mønstre som ikke på en tilfredsstillende måte kan fanges opp i eksisterende teori (ibid.:28). I slike undersøkelser er det viktigste siktemålet å innhente så mye kunnskap som mulig fra et bestemt problemområde, noe som innebærer en allsidig belysning av problemområdet. Slike undersøkelser tar ofte sikte på å nå kunnskap som kan legges til grunn for videre studier, og derfor er iderikdom og kreativitet viktige innslag (Patel & Davidson 2011:12). Idealet kan være å fange inn mest mulig av den kompleksitet som en case oppviser. Likevel må slike egenskaper utnyttes

⁴⁷ Jeg redegjør nærmere for utvalg i kapittel 8; tilgjengelighetsutvalg, samspillende utvalg og marginalgrupper.

systematisk, og også i slike studier bør forskeren utvikle hypoteser om hva som kan være interessante mønstre å fokusere på. (Andersen, S. 2013:159). Et lignende resonnement finnes hos Yin (2007:17/41) som skriver at i en eksplorativ case, til tross for en rekke usikre momenter, forutsettes likevel et logisk grunnlag og et fokus. Som eksempel tar Yin opp Columbus' argumentasjon ovenfor dronning Isabella i forkant av utforskningen av "den nye verden". Columbus måtte overbevise dronningen, mot datidens allmennopfatning, om at ekspedisjonen var verdt investeringen av tre skip, mannskap etc., og at det var mulig å finne en sjøvei til India vestover. Et forskningsspørsmål som f. eks. "Hva kan vi lære av en studie av en effektiv skole" er eksplorativt orientert, og vil kunne bidra til å utvikle relevante hypoteser og proporsjoner for videre forskning (ibid.:22).

Ramian (2007:30) bruker betegnelsen *casestudie som teoriutforskning*, og forklarer at slike casestudier dreier seg om dyptgående utforskning for å fremme forståelsen av et fenomen for å skape nytenking, og dermed utvikle nye hypoteser og teorier, som igjen eventuelt kan understøttes av nye undersøkelser.

Et eksempel på eksplorativ casestudie, slik jeg ser det, er den norske professor og sosiolog Cato Wadels (2011, først utgitt 1973) bok "Og kven si skuld er det?". Boka er en historie om Georges opplevelse av å være arbeidsledig. George er en case som utforskes i den hensikt å generere teori om hvordan arbeidsledighet oppleves. George representerer dermed et eksempel for gruppen arbeidsledige. Studien viser hvor grunnleggende arbeid er for en persons identitet.

Hypoteseprøvende casestudie: I likhet med en eksplorativ casestudie er en hypoteseprøvende casestudie orientert mot det allmenne, og ikke et spesifikt tilfelle. Imidlertid vil man i en hypoteseprøvende casestudie utforme en hypotese ut fra eksisterende teori. Hypotesen styrkes eller svekkes etter prøving i en case. En hypotese formuleres som en påstand, ikke som et spørsmål. Ramian (2007:30) skriver at det dreier seg om å underbygge eller å svekke bestemte teorier. Man gjør da et grundig forarbeid med å formulere klare hypoteser og mothypoteser, og man vil kunne undersøke flere konkurrerende forklaringer i samme undersøkelse. Ved å bruke casestudie på denne måten vil en kunne så tvil om eksisterende teoretiske antagelser (ibid.). Hypoteseprøvende undersøkelser er mest aktuelt når kunnskapsmengden innenfor

problemområdet er omfattende og teorier allerede er utviklet (Paten & Davidson 2011:13). Forutsetningen er dermed at det finnes tilstrekkelig kunnskap innenfor problemområdet, slik at man ut fra teorier kan utlede antakelser om forhold i virkeligheten. Slike antagelser om forhold kalles hypoteser, og kan uttrykkes "hvis ..., så ...". Når en hypotese skal prøves, må en så langt som mulig unngå at noe annet enn det som uttrykkes i hypotesen påvirker resultatet (ibid.:20). I hypoteseprøvende casestudier forsøker forskeren å avgjøre om hendelse x fører til hendelse y. Forskeren må imidlertid i ettertid ta høyde for at en tredje faktor z kan ha forårsaket y (Yin 2007:57).

Jeg viste tidligere til Yin (2007) som brukte Christoffer Columbus som metafor på eksplorative studie; Columbus forsøkte i 1492 å finne sjøveien til India over Atlanterhavet. I stedet fant han et nytt kontinent. Som metafor på en hypoteseprøvende studie tenker jeg vi kan anvende Kon-Tiki-ekspedisjon. Kon-Tiki var flåten som ble bygget og seilt under ledelse av Thor Heyerdahl i 1947 for å søke bekræftelse på hans teori om at Stillehavsøyene var befolket fra Sør-Amerika, ikke fra Asia. Columbus *lette* og Heyerdahl *sjekket*. Fritjof Nansens og Hjalmar Johansens Fram-ekspedisjon 1893–96 kan betraktes som å inneholde begge disse elementene. Samtidig som de som oppdagere lette etter en vei over is, sjø og land til den geografiske Nordpolen (eksplorativt), bidro de som forskere til å bekrefte den generelle karakteren av de nord-polare regionene som en dyp og islagt sjø (hypoteseprøvende).

A-teoretiske casestudier: En case kan ha eksemplets makt, skriver Flyvbjerg (2009:81–105). Jeg presiserer likevel at denne forståelsen ikke er gjeldende for alle case. Deskriptive case representerer kun seg selv som unikt tilfelle, og ikke som et eksempel på noe generelt. Deskriptive case deles i to typer, a-teoretiske case og teoretisk fortolkende case.

A-teoretiske studier er motivert av interesse for spesielle saker, hendelser, sosiale grupper eller miljøer, og de søker elementer til framstilling og forklaring i den case som studeres (Andersen, S. 2013:62). Dette understøttes av Ramian (2007:29) som forklarer at *casestudie av det unike* dreier seg om det unikes særlige vesen, og karakteriseres av at forskeren bruker lang tid på deltagerobservasjon og intervjuer for å få fatt på det særegne. Forskeren kan da skape en forståelse som har stor sannhetsverdi i forhold til objektet som undersøkes. Mange casestudier av grupper med sosiale problemer tilhører her (ibid.).

A-teoretiske studier er utelukkende deskriptive og befinner seg i et teoretisk vakuum: De er verken styrt av etablerte eller antatte generaliseringer, og strever heller ikke etter å formulere allmenngyldige hypoteser, skriver den nederlandsk-amerikanske professor Arend Lijphart (1971:691)⁴⁸. A-teoretiske studier kun kan betraktes som idealtyper som i praksis er utenkelig, fordi nesten alle analyser av enkeltcase bygger på i det minste vage teoretiske begreper og anekdotisk kunnskap om andre tilfeller (ibid.)⁴⁹.

Hovedgruppen a-teoretiske studier legger vekt på å formidle den sosiale virkeligheten, snarere enn å utvikle generelle begreper og teorier. Mye av feltarbeidertradisjonen innen urban sosiologi faller inn under denne kategorien, der forskere reflekterer dyp forståelse av det system som de har gått inn i og blitt en del av (Andersen, S. 2013:63). Den etnografiske forskningen tar noen ganger tar opp et tilfelle som er interessant i seg selv, og da er ikke generaliseringer viktige. Dette er særlig tilfelle ved evalueringsstudier og aksjonsforskning, hvor målet er å beskrive en bestemt situasjon (Hammersley & Atkinson 2007:71).

Jeg tenker at Boken "Summerhill" av den skotske utdanner og forfatter A. S. Neil (1993) kan stå som eksempel på en a-teoretisk casestudie. Skolen Summerhill med sin radikale barneoppdragelse beskrives og utdypes som historie om et unikt tilfelle, tilsynelatende uten teori og uten generaliseringsambisjon.

Teoretisk fortolkende casestudier: Andersen, S. (2013:70–74) skriver at teoretisk fortolkende casestudier, i likhet med a-teoretiske studier, er motivert av interesse for den spesifikke case som beskrives. Imidlertid ses det enkelte tilfellet i fortolkende studier, i motsetning til i a-teoretiske studier, som et typisk eksempel på en klasse eller flere klasser av fenomener som det allerede eksisterer en viss kunnskap om. Hensikten er å anvende generaliseringer for å kaste lys over spesielle saker. Denne typen casestudier bidrar vanligvis ikke til å utvikle teoretisk innsikt videre, men bruker hverdagsforståelse eller begreper og teoretiske sammenhenger til å oppsummere eller strukturere et empirisk materiale (ibid.).

⁴⁸ Oversettelse hentet fra Merriam (1988:41).

⁴⁹ Oversettelse hentet fra Andersen, S. (2013:62).

Jeg oppfatter at teoretisk fortolkende casestudier ikke har til hensikt å *produsere* teori, men å belyse et bestemt tilfelle gjennom å *konsumere* teori. Andersen, S. (2013:93) forklarer at der den rene a-teoretiske studie åpner for opprulling av en historie om det unike som studeres, trekkes generell innsikt og teorier inn i fortolkende studier for å tolke og forklare det som studeres. Jeg oppfatter dermed videre at i teoretisk fortolkende studier forklares og tolkes en case ved hjelp av eksisterende kunnskaper om caser fra en klasse eller flere klasser som den aktuelle case tilhører. I en a-teoretisk studie derimot, er casen så spesiell at den ikke tilhører noen klasse, og det eksisterer dermed ikke relevant teori som kan belyse den. Casen beskrives dermed slik den "ser ut". Mens teoretisk fortolkende studier benytter etablerte generaliseringer, har ikke a-teoretiske studier noen generaliseringer å nytte.

Teoretisk fortolkende studier har det til felles med hypoteseprøvende studier at de begge er knyttet til generaliseringer, men på helt ulike måter. Forskjellen er imidlertid, slik jeg ser det, at teoretisk fortolkende studier benytter generaliseringer/teori til å *belyse en spesifikk case*, mens hypoteseprøvende studier benytter en case som eksempel for å *belyse en generalisering/teori* (styrke eller svekke). En slags omvendthet mellom de to typene casestudie. En kan også framstille forskjellene ved å hevde at der teoretisk fortolkende studier *anvender teori*, er hypoteseprøvende studier *styrt av en spesifikk teori*. En teoretisk fortolkende studie har ikke ambisjon om å skape hypoteser eller teori som i en eksplorativ studie. Forenklet kan en kanskje hevde at der verbene fortelle og beskrive er dekkende for a-teoretiske studier, har verbene tolke og forklare samme rolle i teoretisk fortolkende studier.

Teoretisk fortolkende studier har liten vitenskapelig verdi i og med at de ikke er generaliserbare og i liten grad bidrar til utvikling av generell teori. Likevel kan slike studier være viktige som anvendt vitenskap, da hensikten med utvikling og etablering av generell teori nettopp er å gjøre fortolkende studier mulige (Lijphardt 1971:692)⁵⁰.

Et eksempel på en teoretisk fortolkende casestudie, med sju konstaterende forskningsspørsmål, er den norske professoren Sylvi S. Hovdenaks (2000) bok "90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?". Hovdenaks studie belyser L97 som unikt

⁵⁰ Oversettelse hentet fra Shakar (2009:26).

tilfelle ved bruk av etablerte teorier, uten tilsynelatende ambisjon om generalisering til andre læreplanreformer.

Ut fra overstående kan Andersens, S. (2013:28) modell konkretiseres slik:

Tabell 7: Videreutvikling av Andersens, S. (2013) modell over fire typer casestudie

Formål Enhet definert ved	Deskriptiv	Analytisk
Gitt populasjon	A-teoretisk – teoriuavhengig Beskriver en spesifikk case . Ikke til hensikt å skape teori, ikke styrt av teori	Eksplorativ – skaper teori Anvender en case som eksempel for å generere /skape en allmenn hypotese/teori
Teoretisk univers	Teoretisk fortolkende – anvender teori Belyser en spesifikk case ved å anvende teori (og hverdagsforståelse)	Hypoteseprøvende – belyser teori (styrke/svekke) Anvender en case som eksempel for å belyse (styrke/svekke) en allmenn hypotese/teori

Modellen viser at a-teoretiske studier og teoretisk fortolkende studier er deskriptive og opptatt av en enkelt case som *spesielt tilfelle*, mens eksplorative studier og hypoteseprøvende studier er analytiske og benytter en case som *eksempel på en gruppe av tilfeller*. Om de fire typer casestudie kan en forenklet hevde at a-teoretiske studier er *uavhengig* av teori, mens teoretisk fortolkende studier *anvender* teori. Eksplorative studier på sin side *skaper* teori, mens hypoteseprøvende studier *styrker/svekker* teori. Modellen viser ulike typer casestudier i forhold til strategivalg innenfor forskningsstrategien casestudie, men fanger ikke inn diskusjon om metodevalg.

5.5 Ett eller flere case?

Det kan skilles mellom *singlecasestudie* og to former for flercasestudie; *multicase* og *komparative case*. I multicasestudier er hver enkelt case som studeres en selvstendig casestudie. Resultatene fra de enkelte case fungerer som "data" for den tverrgående konklusjon, og hvert enkelt case gir dermed svar på forskningsspørsmålet. I komparative casestudier er forskjeller og likheter casene i mellom den sentrale kilden til kunnskap (Ramian 2007:186).

Casestudie kan være *holistiske*, der analyseenheten er hele den utvalgte case. Man undersøker da forskjellige deler av casen med formål å forstå hele casen. Motsatt kan casestudie være *innleirede* case der analyseenheten(e) ligger inne i casen (Ramian

2007:83). I en innleiret case består casen av *kontekst* og *analyseenhet*. Konteksten er det som tilhører casen, men som ikke er interessant for studien. Analyseenheten avgrensar det fenomenet en ønsker å studere (ibid.:183). En singelcasestudie kan ha både en og flere analyseenheter (Yin 2007:60).

5.6 Casestudier i denne avhandlingen

Forsknings spørsmål 1–3 (om kjennetegn ved og intensjoner med kompetansemål i LK06 og intensjoner med lokalt læreplanarbeid) besvares gjennom en casestudie av nasjonal læreplan LK06. Studien har ikke som ambisjon å si noe generelt om læreplanreformer – altså ikke opptatt av å generalisere til en populasjon av læreplanreformer. Dermed gjøres det i forsknings spørsmål 1–3 ikke en analytisk eksplorativ casestudie med LK06 som eksempel. Derimot er populasjonen avgrenset til et tilfelle, nemlig LK06 selv. Populasjonen er dermed lik utvalget. Derfor velges en deskriptiv casestudie. LK06 representerer en klasse av norske og utenlandske nasjonale læreplanreformer som det eksisterer en viss kunnskap om. En deskriptiv *teoretisk fortolkende* casestudie av LK06 er dermed mulig, og *a-teoretisk* casestudie dermed ikke aktuell.

Læreplanreformen LK06 er en innleiret case med kompetansemålene som analyseenhet. Studien av LK06 er primært en singelcasestudie. Imidlertid besvares forsknings spørsmål 1 delvis gjennom en komparativ casestudie der kompetansemålene i LK06 sammenlignes med formuleringer av læringsmål i andre læreplanreformer.

Forsknings spørsmål 4 dreier seg om lokalt læreplanarbeid i populasjonen norske grunn- og videregående skoler. Skolen NTG Tromsø, en privat videregående skole, velges som case. Utvalget består dermed av et tilfelle, og ambisjonen er at dette tilfellet kan generaliseres til populasjonen. NTG er i denne avhandlingen ikke interessant i seg selv, men interessant som eksempel på populasjonen norske grunn- og videregående skoler. Dermed er en deskriptiv studie utelukket. NTG benyttes ikke for å sjekke eksisterende teori (som i hypoteseprøvende studier), men for å skape ny teori eller legge grunnlag for konstruksjon av ny teori om lokalt læreplanarbeid med LK06. Jeg er altså ute etter å generere/skape hypoteser eller teori som kan benyttes av skoler flest. Derfor velges et eksplorativt casestudie av lokalt læreplanarbeid ved NTG Tromsø.

Studien med NTG som case er en singelcasestudie som ikke er holistisk, men innleiret. NTG's aktører og dens drift danner således casens kontekst, mens analyseenheten er begrenset til NTG's lokale læreplanarbeid med kompetansemål. Forsknings spørsmål 4 legger ikke opp til en komparativ studie av flere skoler. Dette da eventuelle ulikheter og likheter i skolers læreplanpraksis og læreres tolkninger av nasjonal læreplan ikke er essensielt for å svare på spørsmålet. Imidlertid kunne en multicasestudie der flere didaktiske spenninger hadde blitt avdekt, eller at en hadde gått dypere i de samme didaktiske spenningene, bidratt. Dette er imidlertid et resursspørsmål i forhold til tid til feltarbeid.

5.7 Å generalisere fra eksplorative casestudier

Yin (2007:28, 52) forklarer at mens statistisk generalisering er karakteristisk for survey, blir analytisk generalisering ofte benyttet ved casestudier. Ved survey vil et tilfeldig og representativt utvalg av en populasjon kunne gi *statistisk generalisering*. Denne formen for generalisering kan også nyttes ved eksperiment (ibid.). En casestudie er ikke generaliserbar i forhold til populasjoner, men i forhold til teoretiske hypoteser, noe som også er aktuelt for eksperiment. I en casestudie er dermed målet å utvikle og generalisere teorier gjennom *teoretisk generalisering*, ikke å beskrive frekvenser gjennom statistisk generalisering (ibid:27–28). Dette er i tråd med Gummesson (2004:126) som skriver at i casestudier generaliserer man til teori. Man genererer ny og forbedret teori som hele tiden bidrar til økt forståelse. Gjennom teoretisk utvelgelse velger man den case som virker å være mest givende, for så å fortsette med å utforske flere case som kan gi motsigende eller kompletterende informasjon. Eventuelt helt til det seneste case ikke ser ut til å gi noe vesentlig tilskudd av informasjon. Generalisering i forhold til en slik framgangsmåte kalles analytisk generalisering, men kan også kalles teorigenerering (ibid.).

Generalisering handler om begrepsgjøring og klargjøring av sammenhenger som er gyldige for bestemte klasser og fenomener og under bestemte betingelser (Andersen, S. 2013:155). Da man i sakens natur ikke kan lage statistisk bevisførsel i casestudiet, er man nødt til å anvende den logiske argumentasjon som bevisførsel, som man vil gjøre i en rettsal (Ramian 2007:23). Eller som en detektiv som nøye leter etter de rette bitene i puslespillet, og i lange perioder må tåle usikkerhet og uvisshet (Merriam 1988:51). Bevisst modellering og utvelgning gjør det mulig å strekke seg i retning av "kvalifisert generalisering" (Andersen, S. 2013:155). I tråd med dette forklarer Flyvbjerg (2009:81–

105) at det er en misforståelse at man ikke kan generalisere ut fra en enkelt case. Det avhenger av hvilken case man snakker om, og hvordan den er valgt, hevder han, og at dette gjelder både i naturvitenskap og samfunnsvitenskap.

Tiller (2006:68) viser som eksempel på analytisk generalisering til Cato Wadels klassiker "Now, Whose Fault is That?" fra 1973 (ny utgave på norsk 2011), som jeg nevnte tidligere i kapitlet. Wadel følger bare en person, canadieren George, og hans opplevelser av å være arbeidsløs. I ettertid viste studien å ha generaliseringsverdi langt utover den regionen og det landet den ble utført i. Georges opplevelse av arbeidsløshet gjaldt langt på vei alle arbeidsløse (Tiller 2006:68). Et annet eksempel er sosiologen Sverre Lysgaards (2001, først utgitt 1971) klassiker "Arbeidskollektivet". Studien handler om en enkelt bedrift i Moss på 1950-tallet, men har bidrag av generell interesse i sosiologi og samfunn. Studien har bidratt med generaliserende svar om systembetingende konflikter mellom underordnede og overordnede i bedrifter, "kollektivteori" (Kalleberg 2001:9, 35). "Arbeiderkollektivet" som studie er av forskeren bevisst styrt av ønsket om å generalisere. Studien viste at arbeideres adferd i bedriften i stor grad var bestemt av normer utviklet av arbeidere imellom (Andersen, S. 2013:74, 80–81).

Flyvbjerg (2009:81–105) forklarer hvordan *informasjonsorientert utvelgelses* av case bidrar til generalisering. To av de fire typene som inngår i Flyvbjergs oversikt over informasjonsorienterte case er *ekstreme case* og *kritiske case* (ibid.:96). Disse omtales også av Yin (2007:62–63), som supplerer med *typiske case*.

Intensjonen med *ekstreme case* er å framskaffe informasjon om usedvanlige case, som kan være enten særlig problemfylte eller vellykket i en nærmere definert forstand. En slik case kan være velegnet til å slå fast et poeng på et særlig dramatisk vis (Flyvbjerg 2001:95–96). Tilfellet anses da som unikt, og dermed ikke som et eksempel på en gruppe av tilfeller. Imidlertid når et nytt lignende tilfelle dukker opp, kan en videreutvikle kunnskapen om tilfeller som har beslektede ekstreme egenskaper og avvik (Yin 2007:61–62).

En *kritisk case*, som allerede har noen definerte egenskaper, vil kunne tillate logiske slutninger. Muligheten for generalisering øker da ved at forskeren strategisk velger en såkalt kritisk case framfor representative case eller tilfeldige stikkprøver (Flyvbjerg

2009:95–97). Dette kan karakteriseres som et *minst sannsynlig case*, der det motsatte er et *mest sannsynlig case*, og der førstnevnte er egnet til verifikasjon mens sistnevnte er egnet til falsifikasjon (ibid.:97). Forskeren kan formulere en generaliseringsbetingelse som "Hvis det gjelder for denne case, gjelder det for alle (eller mange) case". Motsatt formulering benyttes ved et mest sannsynlig case (ibid.). Ofte kan det imidlertid være vanskelig å avgjøre hvorvidt en case er kritisk uten på forhånd å studere og analysere den (Johansen & Tetzschner 2008:82).

Studie av en *typisk case* forsøker å fange og beskrive de omstendigheter og betingelser som er å finne i en vanlig eller hverdagslig situasjon. En slik casestudie kan dreie seg om et bestemt typisk prosjekt blant flere andre prosjekter (Yin 2007:62). De kunnskaper som trekkes ut fra en slik casestudie gir formodentlig god informasjon om situasjonen for lignende og "gjennomsnittlige" enheter (ibid.).

Jeg oppfatter at bruk av både kritiske og typiske case selvsagt forutsetter et forarbeid som dokumenterer eller sannsynliggjør at casen har egenskaper som bidrar til generalisering, henholdsvis styrker/svakheter i kritiske case og gjennomsnittlige representative karaktertrekk i typiske case. Jeg har ikke foretatt et slikt forarbeid på NTG, men en del momenter taler for at denne skolen kan ses på som en typisk case: Skolen har "vanlig" beliggenhet i utkanten av sentrum i en norsk storby. Lærerne har, som de fleste andre lærere i populasjonen norske skoler, erfaring som elev og lærer, og har lærerutdanning. NTG er underlagt samme nasjonale læreplan og opplæringslov som øvrige skoler i populasjonen. Det som taler mot at denne skolen er en typisk case er at det er en privatskole og toppidrettsgymnas.

Et alternativ innenfor både vitenskapelig forskning og lærerforskning⁵¹ er *situert generalisering*. Generalitet er da avhengig av å beholde en tilknytning til situasjonen der forståelsen utviklet seg (Simons, Kushner, Jones & James, 2003:358–359). Konseptet situert generalisering ble utviklet gjennom en casestudie om lærerforskning. Studien dreide seg om å forklare hvordan praktikere tok til seg og benyttet forskningsbasert kunnskap. Studien involverte lærerteam som utførte lærerforskning i sin egen kontekst, støttet av utdanningsinstitusjoner og skoleeiere. Intensjonen var å både oppmuntre til og

⁵¹ Forskjellene mellom vitenskapelig forskning og forskende aktiviteter utført av skoleledere, lærere eller studenter drøftes i kapitel 6.

utforske hvordan lærere brukte undersøkelser for å forbedre praksis. Studien fant sted på slutten av 1990-tallet samtidig med den moderne evidensbaserte praksisbevegelsen. Funn fra studien viste at lærere var mer villige til å adoptere forskningsfunn (altså anerkjenne betydningen av generaliseringer) til egen praksis dersom to forhold var innfridd: For det første at det var en synlig forbindelse mellom egen praksis og situasjonen der den forbedrede praksis oppsto. For det andre at det eksisterte en faglig enighet om nytten eller betydningen av forskningsfunnene, og tillit til kollegaene som hadde utviklet praksisen forskningen baserte seg på (ibid.).

I avhandlingen har jeg ambisjon om å generere teori om lokalt læreplanarbeid med kompetansemål. Det legges ikke opp til å utvikle teori gjennom falsifisering/verifisering. NTG som case kan, men behøver ikke, ses på som en typisk norsk skole. I og med at jeg ikke har drøftet i hvilken grad denne skolen har egenskaper som en typisk case, må analytisk generalisering anses som en sekundær generaliseringsform. Imidlertid synes alternativet situert generalisering å være formålstjenlig som primær generaliseringsform.

5.8 Perspektiver framover

I forskningsspørsmål 1–3 spesifiserer jeg at læreplanreformen LK06 er interessant i seg selv som unikt tilfelle, ved at LK06 er subjekt i spørsmålene. Det finnes en mengde teoretisk kunnskap om læreplanreformer. Jeg studerer derfor LK06 som en teoretisk fortolkende casestudie. Dermed har jeg ikke til hensikt å generalisere til en populasjon av læreplanreformer, men jeg anvender teori om læreplanreformer for å belyse det spesifikke tilfellet LK06.

I forskningsspørsmål 4 er norske skoler subjekt, noe som impliserer at det dreier seg om en populasjon bestående av norske grunnskoler og videregående skoler, både offentlige og private. Jeg har valgt en case, skolen NTG, som representant for denne populasjonen. Jeg gjør dermed feltarbeid på NTG som en case i en eksplorativ casestudie. Jeg er ikke opptatt av NTG som unikt tilfelle, men som eksempel på norske skoler. Lokalt læreplanarbeid ved NTG som case kan hevdes å ha egenskaper som en typisk case, og dermed være generaliserbar i forhold til andre skoler. Imidlertid har jeg ikke foretatt en analyse hvorvidt NTG kan anses som en typisk case. Funn fra lokalt læreplanarbeid ved NTG kan dermed ikke uten videre gjøres gjenstand for analytisk generalisering. Derimot kan situert generalisering anvendes av leserne av denne avhandlingen. Hvorvidt funn fra

lokalt læreplanarbeid ved NTG er generaliserbart overlates dermed til skoleforskere, skolepolitikere, skolebyråkrater, skoleeiere, samt skoleledere, lærere, elever og foresatte å vurdere – opp mot egen praksis.

Kapittel 6

AKSJONSFORSKNING SOM FORSKNINGSSTRATEGI

Forskningsspørsmål 4 er konstruktivt, og forutsetter et konstruktivt forskningsopplegg som strategi, noe som Kalleberg (1992) assosierer med aksjonsforskning. Jeg har anvendt både intervenserende og imaginerende aksjonsforskning. Først inngikk jeg et forskende partnerskap med en skole, som jeg vil forklare som intervenserende aksjonsforskning. Deretter fortsatte jeg alene som forsker gjennom imaginerende aksjonsforskning, uten samarbeid med praktikerne. Hensikten med dette kapitlet er å klargjøre hva som ligger i disse strategiene, og begrunne hvorfor de er valgt.

I det første hovedavsnittet redegjøres det kort for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for aksjonsforskning som forskningsstrategi; om opphavet og fremveksten. Begrepet aksjonsforskning anvendes i mange ulike sammenhenger og har flere beslektede termer. For å unngå misforståelser om bruk av begrepet, forutsettes det en avklaring. I det andre hovedavsnittet klargjøres skillet mellom aksjonsforskning og tradisjonell forskning, mens i det tredje hovedavsnittet er temaet skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Det fjerde og femte hovedavsnittet definerer ulike typer aksjonsforskning. I det sjette hovedavsnittet tas det opp en rekke aksjonsforskningstermer og utviklings- og forskningstermer som er beslektet og kan forveksles med aksjonsforskning. Disse drøftes opp mot definisjonene av aksjonslæring og aksjonsforskning.

6.1 Aksjonsforskningens vitenskapsteoretiske utgangspunkt

Tysk-amerikanske Kurt Lewin (1890–1947) anses som aksjonsforskningens opphavsmann, skriver den danske aksjonsforskeren Kurt Aagaard Nielsen (2012:517). Lewin kritiserte positivismens eksperimenter for å ha et statisk og objektiverende blikk på samfunnets sosiale liv. I stedet for eksperimenter som tilrettelegges av en nøytral forsker som selv kontrollerer en forskningsdesign, foreslo Lewin at eksperimentets vitenskapelige verdi kunne involvere en forandring av deltakerne, der de gjennom forskningsprosessen ble mer myndige (Nielsen, A.K. *ibid.*). Senere aksjonsforskning har mer eksplisitt definert seg innenfor en hermeneutisk vitenskapsteori – altså at viten om sosiale og kulturelle forhold forutsetter en forståelse av meninger, og meninger bak ytringer og handlinger (*ibid.*:518). Imidlertid, skriver Nielsen, A.K. (*ibid.*), skiller aksjonsforskning seg fra den klassiske hermeneutikk gjennom et kriterium framført av filosofen Hans Skjervheim i

hans artikkel "Deltakar og tilskodar" fra 1957. Skjerveheim mente f. eks. at forståelse av mening kun er mulig eller interessant om den som skal forstå en annen, også ser seg selv i et felles prosjekt med den andre (Nielsen, K.A. 2012:518). Skjerveheim skriver bl.a.:

Om ein difor objektiverer si omverd, dei andre og samfunnet, så stiller ein seg utanfor, samfunnet fremtrer då som det for ein sjølv framande, det framande er nettopp det som ein ikkje deltek i, eller er i stand til å delta i. I dette perspektivet framtrer vidare samfunnet og dei andre som determinerte, som fylgjande ubrytelege "naturlovar". At det framtrer slik er nettopp ein funksjon av at ein ikkje sjølv deltek, for frå deltakar synstad er ikkje alt førstehandsdeterminert, då skal ein nettopp sjølv vera med å avgjera hendingane sin gang, determinera (Skjerveheim 1996:80).

Nielsen, K.A. (2012:524) hevder at Skjerveheims reformulering av hermeneutikken er deltagelse kodeordet for den hermeneutiske aksjonsforsker. Forskeren må i aksjonsforskning ikke bare forholde seg til aktørenes sosiale engasjement. I aksjonsforskning forutsettes det – for å oppnå et gyldig bilde av virkeligheten – at også forskerens eget engasjement artikuleres (ibid.).

Jeg tenker at Skjerveheims kriterium innebærer f.eks. at aksjonsforskeren – parallelt med at han/hun redegjør for deltakernes læringsprosess og andre relevante funn – også redegjør for egen læringsprosess, og om hvordan forsker og deltakere lærer i samspill med hverandre. Konkret kan dette handle om en aha-opplevelse hos forskeren basert på handlinger eller utsagn fra deltakere, som forskeren kobler til enten egne erfaringer, teori eller til samspillet med deltakere.

Et sentralt spørsmål i framveksten av aksjonsforskning har vært forholdet mellom forskning og forandring (Nielsen, K.A. 2012:518): Er forskning primært opplysning via forskerpublikasjoner som så guider politikere og andre til å utføre kvalifiserte handlinger – eller bør forskningen selv involvere seg i forandringsarbeid, med tydeliggjøring av de verdier som den således kommer til å støtte eller motarbeide? Om det siste er tilfellet, medfører det at forskere må gå bort fra sin forestilling om at de alene er produsenter av vitenskap. De må åpne for at andre aktører sammen med forskeren gir retning og innhold til forskningsprosessen (ibid.). Dette representerer den *konstruktive* vending i samfunnsforskningen (jf. Kalleberg 1992:26–29), til forskjell fra den *fortolkende* vending som jeg omtalte i forrige kapittel om casestudie som forskningsstrategi. Johan Galtung (1976 i Kalleberg 1992:26) argumenterer for at samfunnsfagene ikke bare skulle identifisere sosiale tendenser og lovmessigheter. Enda viktigere er det å kartlegge

betingelser for hvordan aktører kunne frigjøre seg fra disse ved å bryte dem. I denne sammenheng foretrekker Kalleberg (ibid.) ordet konstruktiv framfor ordene frigjøring og kritisk. Ordet *frigjøring* gir for ensidige assosiasjoner om en politisk dimensjon, som primært har med makt og undertrykkelse å gjøre. Ordet kritisk gir først og fremst assosiasjoner om normative vurderinger, og ikke om aktive forandringsprosesser. Ordet *konstruktiv* derimot velges da det sikter til konstruksjon eller rekonstruksjon som innebærer forbedring (ibid.). Hva det betyr at samfunnsforskningen har en konstruktiv oppgave har forblitt relativt uklart (ibid.:29). Aksjonsforskningens vitenskapelige status avhenger av en plassering som et element i en typologi for konstruktiv samfunnsforskning, og presentasjon av konkrete eksempler (ibid.). Kalleberg bidrar til dette, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

Aksjonsforskning er utsatt for kritikk ut fra kriterier for vitenskap og forskerens rolle. Dette kommer jeg tilbake til utover i kapitlet, representert med Sverre Lysgaard (1992 i Kalleberg 1992) og Erling Lars Dale (1993). Imidlertid bør dette problematiseres ut fra hvordan begrepet aksjonsforskning forstås og defineres. Ikke alle aksjonsforskningstermer er synonyme med aksjonsforskning, noe jeg retter søkelyset på.

6.2 Skillene mellom aksjonsforskning og tradisjonell forskning

Forskjellene mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning kan belyses gjennom Tiller (2006:11–12), som skiller mellom tre ulike forskningsparadigmer. I det første paradigmet står forskeren langt borte fra sitt forskningsfelt, og hun legger vekt på ikke å påvirke det eller de det forskes på. Det kreves kjølig distanse. I det andre paradigmet har forskeren beveget seg inn i feltet og forsker fra innsiden, eller tar et indre perspektiv (ibid.). Forskeren er likevel i dette paradigmet også opptatt av ikke å påvirke det eller de det forskes på (Bjørnsrud 2005:14). Det tredje paradigmet innebærer å forske sammen med praktikere. En ønsker å påvirke feltet for å forbedre det (Tiller 2006:11–12). De to første paradigmene kan grovsorteres under tradisjonell forskning, mens det tredje paradigmet tilhører aksjonsforskning.

Aksjonsforskning bygger på konstruktive spørsmål, som skiller seg fra konstaterende og vurderende spørsmål (Kalleberg 1992). I konstaterende spørsmål spør en om hvordan og hvorfor noe er som det er, eller eventuelt kanskje kommer til å bli. I vurderende spørsmål spør en om hvilken verdi en sosial realitet har. Konstruktive forskningsspørsmål dreier

seg om hva ett sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet.

Forskjellen mellom et konstaterende og et konstruktivt spørsmål kan illustreres i følgende fiktive historie:

En gruppe forskere finner interesse i ei bygd med høy arbeidsledighet, og de formulerer forskningsspørsmålet: Hvorfor er arbeidsledigheten i bygda høy? I arbeidet ser forskerne at de ikke tilfører bygdefolket noe – de bare tar med seg det vitenskapelige utbyttet tilbake til universitetet. For å utjevne denne skjevheten mellom hva som bringes inn og hva som hentes ut, omformulerer de forskningsspørsmålet til: Hvordan kan arbeidsledigheten i bygda reduseres? Forskerne ser at dette forskningsspørsmålet kan besvares gjennom et partnerskap med bygdefolket, og at bygdefolket da må inspireres til høy grad av involvering og deltagelse. Forskerne ser også at det bør være et mål at bygdefolket gjennom partnerskapet lærer å hjelpe seg selv, slik at deres arbeid med å redusere arbeidsledighet kan fortsette etter at partnerskapet med forskerne er over. På denne måten kan bygdefolket lære og utvikle seg, samtidig med at forskerne produserer vitenskap, av konstruktiv art.

En slik overgang fra et konstaterende spørsmål til et konstruktivt spørsmål gir forskerne et nytt alternativ. Nemlig at det ikke behøves en fiaskosituasjon for å stille et konstruktivt spørsmål – det kan like gjerne gjøres ved en suksess. Også den beste kan bli bedre – og en kan i gode skoler spørre det konstruktive spørsmålet; hvordan kan denne skolen bli enda bedre? – i stedet for å spørre det konstaterende spørsmålet; hvorfor er denne skolen god? Mens aksjonsforskning forutsetter konstruktive forskningsspørsmål, kan konstaterende og vurderende forskningsspørsmål sorteres under tradisjonell forskning.

6.3 Skillene mellom aksjonsforskning og aksjonslæring

For å definere og avklare aksjonsforskning som forskningsstrategi er det nødvendig å gjøre skille mot den beslektede termen aksjonslæring. Aksjonsforskningsbegrepet reserveres til forskernes domene, altså det forskerne bedriver ved høgskoler og universiteter, mens aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes "forskende" aktivitet, foreslå av Tiller (2006:50) som avklaring på skillet. Jeg oppfatter imidlertid at ikke all "forskende" aktivitet som lærere og skoleledere gjør nødvendigvis er aksjonslæring. Det finnes også andre typer "lærerforskning". Aksjonslæring forutsetter konstruktive spørsmål, mens andre typer forskende aktivitet av lærere kan ha konstaterende eller vurderende spørsmål, eller hypoteser.

I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revans 1984). Aksjonslæring innfrir ikke krav til vitenskapelig viten, som er basert på bl.a. systematisk metodebruk og i prinsippet mulighet for kritisk etterprøvbarhet (Plauborg, Andersen & Bayer 2007:18). Aksjonslæring er basert på profesjonsviten kjennetegnet av hva lærere kan og bør gjøre og hva som virker i pedagogisk praksis – ofte teorirelatert, men uten vitenskapskrav. Dette skiller seg fra praktisk viten som kjennetegnes av intuisjon, personlige erfaringer og taus kunnskap (ibid.).

Det er videre formålstjenlig å skille praktikers aksjonslæring fra deres erfaringslæring. Ifølge spesialist i organisasjonspsykologi, Paul Moxnes (2000:51), må vi skille erfaringslæring også fra den blotte erfaring. Erfaringslæring fordrer at en klarer å foredle en erfaring fra et enkelt tilfelle, eller flere tilfeller, til et generelt prinsipp. I motsatt tilfelle, dersom man gjentar samme handling uten å oppfatte et prinsipp, har man skaffet seg erfaring, men ikke lært av erfaringene (ibid.). Å lære av erfaring er å foreta en forbindelse bakover og framover mellom det vi foretar oss og det vi opplever som konsekvens av dette, og dermed en oppdagelse av hvordan ting henger sammen (Dewey 2001:54, først utgitt 1916).

Dermed kan vi si at aksjonslæring har flere likhetstrekk med erfaringslæring, men det synes som at der aksjonslæringa er kjennetegnet av planlagte systematiske forsøk som kan lede fram til ett prinsipp, kan erfaringslæringa oppnå det samme gjennom mer planløse handlinger og tilfeldige oppdagelser. Slik sett kan vi si at aksjonslæringa er mer målbevisst og «forskende» enn erfaringslæringa.

6.4 Ulike typer aksjonsforskning I: intervenserende, varierende og imaginerende

I konstruktive forskningsopplegg kan det igjen skilles mellom tre typer; intervenserende, varierende og imaginerende opplegg (Kalleberg 1992:29–38).

I et *intervenserende* opplegg griper samfunnsforskeren inn i det felt som studeres med tanke på å forbedre det, og dermed bør aksjonsforskning defineres tosidig. Dette gjennom at forskeren på den ene siden produserer ny vitenskapelig kunnskap, og på den andre siden gjennom aktiv deltakelse bidrar til forbedringer i det felt som studeres (Kalleberg 1992:34–35). Intervenserende opplegg synes synonymt med Tillers (2006) begrep

"forskende partnerskap". Jeg forstår begrepet slik: I forskende partnerskap mellom forsker og praktikere fremstår bytteforholdet mer som *rollefordeling* i et fellesprosjekt, enn som *utveksling* av tjenester i hver sine prosjekter. Det er *partnere* i bytteforholdet, ikke *parter*.

I et *varierende* opplegg er ikke starten å forandre en eksisterende sosial virkelighet, men å søke å lære av variasjoner i den faktiske foreliggende virkelighet, inklusive studier av interessante og vellykkede endringsprosesser som har foregått uavhengig av forskeren. En type strategi er her å lære av det gode eksempel. Man forbedrer en enhet gjennom å adoptere og sette inn en praksis/ide fra en annen enhet. Ofte legges det mye arbeid i studier av *de bedre enheter*, og mindre i argumentasjon for at erfaringer her er relevante for *den fokuserte enhet*. Det er også uvanlig å vurdere hvorvidt overgangskostnadene er verdt sluttresultatet, selv om det er gitt at den fokuserte enhet vil forbedres (Kalleberg 1992:36–37). Ideer som hentes til en skoleenhet kan, slik jeg ser det, være prosessorientert skriving, prosjektarbeid, filosofering med barn, vurdering for læring, skolevandring, baseskole etc.

Et *imaginerende* opplegg benyttes når det ikke finnes eksempler på det som søkes verken i samtid eller fortid, og når det heller ikke foreligger muligheter for å etablere ny kunnskap og innsikt ved å gripe inn i en sosial virkelighet. Forskeren forestiller seg da en forbedret situasjon, og hvordan det skal være mulig å bevege seg i retning av den i praksis (ibid.). Når Nils Christie (1971) spør: "Hvis skolen ikke fantes – hva skulle vi da gjøre med barn og ungdom?", så stiller han et konstruktivt spørsmål som han imaginerer et svar på. Et annet eksempel finnes i Kalleberg, Malnes & Engelstad (2009:99). De viser til den norskættede amerikanske professor emeritus og statsviter Robert A. Dahl (1992) sin bok "Økonomisk demokrati – den neste utfordringen". I og med at økonomisk demokrati ikke er virkeliggjort i noe land, forestiller forfatteren seg en forbedret situasjon og hvordan det kan være mulig å bevege seg i retning av denne. Denne typen konstruktiv strategi konstruerer fremtidsbilder (Kalleberg mfl. 2009:99). Konseptet med bacheloroppgave som forskende partnerskap mellom praksisskole og student har også vært gjenstand for imaginerende forskning. Tiller (2006:107–116) forestilte seg, som et forslag som nå i ettertid er blitt en realitet, at praksisperiodene er et forskningsfelt der studenter og praksisveiledere samarbeider om å granske og diskutere egen praksis.

6.5 Ulike typer aksjonsforskning II – teknisk, praktisk og frigjørende

Forståelsen av aksjonsforskning er ikke nødvendigvis utfyllende med Kallebergs tre typer konstruktive forskningsopplegg. Carr & Kemmis (1986) sine begreper teknisk-, praktisk- og frigjørende aksjonsforskning fra klassikeren "Becoming Critical" er ofte henvist til. I oversettelse av Carr & Kemmis har jeg støttet meg til Furu (2007:22–24) og Bjørnsrud (2005:38–40).

I *teknisk aksjonsforskning* er skolens personale på en måte aktive forsøksobjekter (Carr & Kemmis 1986:202–207). Forskeren definerer prosjektets retning og problemstilling, og hovedinteressen er knyttet til teoriutvikling. Aktørenes grad av kritisk selvrefleksjon er svak eller fraværende i forhold til prosjektet. Denne formen for aksjonsforskning har begrenset overføringsverdi til praksis (ibid:202). Jeg tolker at teknisk aksjonsforskning er et samarbeid mellom forsker og praktikere, men ikke som et forskende partnerskap, men mer som et forskerinitiert eksperiment. Et eksempel som kan plasseres her er Kristin E. W. Bjørndals (2012:2–3) utprøving av et undervisningsopplegg inspirert av samtalepraksisen "Filosofering med barn", med formål å fremme kritisk internettbbruk. Utvikling og utprøving av undervisningskonseptet synes å være fokus for forbedring. Forbedring hos deltagende lærere og elever synes ikke å være fokus, men en eventuell bonus, slik jeg tolker prosjektet. Forfatteren selv gjør imidlertid ikke denne plasseringen av prosjektet, men betegner det som designforskning.

Det synes som at teknisk aksjonsforskning har nært slektskap med det varierende opplegg. Etter min tolkning aksjoneres det i begge opplegg ved å implementere en definert ide. Riktignok ser det ut til å være en forskjell her ved at en definert ides funksjon i det varierende opplegg er å forbedre *praksis*, mens det i teknisk aksjonsforskning ser ut til å være et formål å undersøke og forbedre *den definerte ide*, gjennom aksjon i praksis. Dermed kan en si at i det varierende opplegg brukes en ide til inntekt for praksis, mens det i teknisk aksjonsforskning er omvendt – der brukes praksis til inntekt for ideen.

I *praktisk aksjonsforskning* er det et tettere samarbeid mellom forsker og praktikere (Carr & Kemmis 1986:202–207). Forskeren gir en handsrekning til praktikernes egne arbeid med formulering av problemstilling, definering av prosjekt, planlegging av strategi, og i forhold til refleksjon over endringer som resultat av aksjonen. Forskeren oppmuntrer, i en sokratisk rolle, praktikerne til refleksiv virksomhet, men har ikke som formål systematisk

å utvikle praktikernes kollektive selvrefleksjon (ibid.), noe som er tilfellet i frigjørende aksjonsforskning. Praktisk aksjonsforskning synes å være synonymt med det intervensjonerende opplegg og forskende partnerskap. Siw Skrøvset (2008) sitt prosjekt om rektor sin pedagogiske ledelse (fokus) og skolevandring (mulig løsning), kan således sorteres under her.

Skillet mellom teknisk aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning kan eksemplifiseres av prosjekter utført av Nordisk Aksjonsforskningsnettverk. De svenske forskerne Rönnerman & Olin (2014) har sammen med en gruppe lærere utviklet konseptet forskningssirkler. Ideen ble initiert fra grasrota gjennom et likestilt forhold mellom forskere og praktikere, i den hensikt å forbedre praksis, og kan således kategoriseres under praktisk aksjonsforskning. De finske forskerne Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Salo, & Aspfors (2014) arbeidet sammen med praktikere på fem skoler med å implementere "site-based professional development". Ideen er initiert av de finske utdanningsmyndighetene, og således har prosjektet slagside til teknisk aksjonsforskning. En slik top-down⁵² strategi er også karakteristisk for initiering av ideen "Vurdering for læring" i Norge. Furu & Lund (2014) kombinerer den nasjonale top-down initierte ideen med bottom-up strategi og lokal involvering gjennom skoler i nettverk. Dermed får prosjektet mer preg av praktisk aksjonsforskning enn teknisk aksjonsforskning.

Mens det er forskeren som har regien i teknisk aksjonsforskning er eierforholdet mellom forsker og praktikere likt i praktisk aksjonsforskning. I *frigjørende aksjonsforskning* derimot har lærere og skoleledere primært regien, og skal helst selv ha ansvaret for prosjektet og å utvikle arbeidet. Initiativet ligger hos praktikerne, ikke hos forskeren. Eierforhold for arbeidet hos praktikerne er en forutsetning, mens ekstern forsker bør bidra i en "andrefiolinistrolle". Ekstern forsker kan bidra til å etablere refleksjonsgrupper på skolen, men må trekke seg ut så snart gruppen fungerer. Praktisk aksjonsforskning kan være et steg på veien til frigjørende aksjonsforskning, der en praktikergruppe selv overtar den sokratiske rollen (Carr & Kemmis 1986:202–207). I frigjørende aksjonsforskning får ekstern forsker nærmest en slags konsulentrolle, og det innfris ikke vitenskapelige kriterier i forhold til å utvikle og publisere forskningsrapporter på bakgrunn av prosjektets og samarbeidets erfaringsgrunnlag, noe som er problematisk i forhold til definisjon av

⁵² Begrepene top-down-strategi og bottom-up-strategi har jeg redegjort for i kapittel 2.

hva forskning er (Bjørnsrud 2005:40). Jeg har selv hatt en slik konsulentrolle som veileder for et skolenettverk som arbeidet med å utvikle sin praksis i "Vurdering for læring", der jeg verken samlet empiri eller laget rapport.

I denne forståelsen er frigjørende aksjonsforskning ikke å betrakte som vitenskap, men som profesjonell metode (forskeren) og aksjonslæring/lærerforskning (praktikerne). Når forskeren fungerer som veileder og rådgiver i et prosjekt der praktikere får mulighet til å utvikle sin kunnskap, dreier det seg ofte om forskerunderstøttet utviklingsarbeid. Dette er en nedtonet forskerrolle, og omtales som en FoU-forsker (Mattsson 2004:55).

6.6 "Aksjonsforskning" som ikke nødvendigvis er aksjonsforskning

Enkelte begrep som innbefatter termen aksjonsforskning er i vitenskapelig sammenheng ikke å betrakte som forskning, men uttrykker likevel aktiviteter med forskende preg. Både ulike utviklings- og læringsprosesser (praktikere) og konsulentformer (forskere) betegnes gjerne som aksjonsforskning, men ligger i realiteten utenfor definisjonene over. Jeg ser på skillet til fire nært beslektede termer; *profesjonell metode*, *praktikerforskning*, *klinisk forskning* og *forskning i egne erfaringer*. Hensikten er å klargjøre begrepet aksjonsforskning ytterligere, og derav forskningsstrategier i denne avhandlingen. Punktene som følger er dermed:

- Profesjonell metode – forskeren i en konsulentrolle
- Praktikerforskning – praktikere med forskningspreget aktivitet
- Kombinasjon av profesjonell metode (forskeren) og praktikerforskning (praktikeren)
- Klinisk forskning – forskeren forsker på egen praksis
- Forskning i egne erfaringer – forskeren anvender seg selv som informant

Profesjonell metode – forskeren i en konsulentrolle: Aksjonsforskningens vitenskapelige status er preget av store uklarheter og uenigheter, og enkelte vil hevde at slik virksomhet ikke er vitenskap i det hele tatt, men heller sosialarbeid, politikk eller konsulentvirksomhet (Kalleberg 1992:1). Tre eksempler på dette er (ibid.:5), for det første, samfunnsvitere som refererer til langvarig organisasjonsutvikling som "aksjonsforskning". Betegnelsen aksjonsforskning kan da vise til både prosessen som helhet eller til rapporter som redegjør for prosessen. Rapportene behøver ikke å være styrt

av begrunnede vitenskapelige spørsmål eller være preget av systematisk dokumentasjon med kvalitative eller kvantitative data, og blir heller ikke nødvendigvis publisert og tilgjengeliggjort for andre samfunnsforskere. Imidlertid er det et poeng med tilgjengeliggjøring av de vanligvis relativt korte rapportene/arbeidsnotatene for aktuelle brukere og beslutningstakere. Å påstå at dette er forskning kan utløse sterk kritikk i andre fagmiljøer ved at det etterspørres dokumentasjon, analyser og publisering i tidsskrifter. Dermed kan denne "aksjonsforskningen" bli betegnet som sosialt arbeid eller som ikke-vitenskapelig virksomhet av forskerkolleger (ibid.). Det andre eksemplet er relatert til at fravær av dokumentasjon forklares ved at lojaliteten ligger hos aksjonen, ikke hos teorien. Slik type "forskning" kan kritiseres ved at den ikke er vitenskap, men snarere politikk (ibid.).

Slik jeg forstår Kallebergs drøfting kan profesjonell metode innebære at forskeren er konsulent i organisasjonsutvikling, uten at praktikerne nødvendigvis bedriver aksjonslæring eller annen forskende aktivitet. Som en helhjertet konsulent rekvirert av halvhjertede praktikere.

Det tredje eksemplet på kritikk har en metodologisk karakter, og knytter seg til at "aksjonsforskning" i prinsippet ikke kan være vitenskap i og med at forskeren griper forandrende inn i det studerte felt (Kalleberg 1992:6–7). Kalleberg viser her til sosiologen Sverre Lysgård (1982:69) som av denne grunn sorterer aksjonsforskning inn under betegnelsen profesjonell arbeidsmetode. Jeg legger imidlertid til grunn at aksjonsforskning ikke diskvalifiseres fra å være vitenskapelig arbeid kun med begrunnelse i at forskeren griper inn i det studerende felt. Ved eksperiment griper jo også forskeren inn ved å manipulere og isolere faktorer. Aksjonsforskning er å betrakte som vitenskap når kriterier for systematikk, dokumentasjon, data, analyse, rapportering og publisering er innfridd, til tross for at forskeren bidrar til endring i det studerte praksisfelt. Dette understøttes av Tiller (2006:48) som forfekter at aksjonsforskning og organisasjonsutvikling ikke er det samme, og at en aksjonsforsker i motsetning til en profesjonell utvikler er avhengig av å produsere dokumenterende og argumenterende tekster i det offentlige rom. Han legger til at det derfor ikke er mange prosjekter som kan kalles aksjonsforskning, men som i stedet faller inn under termen profesjonell virksomhet (ibid.). Slik profesjonell virksomhet/metode utføres av en ekstern aktør, gjerne en forsker

i konsulentrolle. Praktikerforskning derimot utføres av interne aktører – praktikere i form av lærere og skoleledere – som driver utvikling med et forskende preg.

Praktikerforskning – praktikere med forskningspreget aktivitet: Dette begrepet kan innenfor læreryrket ses som synonymt med termen "læreren som forsker". Furu (2007:121) skriver at aksjonslæring har mye til felles med lærerforskningsbevegelsen i engelskspråklige land. Jarvis (2002:95) viser til Stenhouse (1975) som en av de første som framholdt praktikere som forskere ved å antyde at lærere burde være sine egne forskere i klasserommet som laboratorium. Tiller (1986:87) tar opp at det er finnes flere kritiske spørsmål i forhold til læreres forskning i aksjonslæring. Dette i forhold til hvorvidt lærernes beretninger og vurderinger er gyldige, hvor presise analysene er, generalisering, og hvilke bidrag aksjonslæring gir når det gjelder den allmenne pedagogisk teori. Tradisjoner for "forskende" lærere er blant annet å finne i Storbritannia, USA og Australia. Teacher-as-Researcher Movement, Self-Study Research og Practitioner Research innebærer at de yrkesvirksomme selv tar hånd om den kunnskapsproduksjon som de er betjente med i sin profesjonelle utvikling (Mattsson 2004:56). Praktikerforskning innebærer praktikere som forsker på egen praksis (Halvorsen 2009:110–111). Vi snakker imidlertid her om "forskning i mindre målestokk", da man er tilbakeholden med å tillegge denne aktiviteten status og legitimitet på høyde med akademisk forskning (ibid.). Praktikerforskning er ikke det samme som *praksisforskning*. Disse to begrepene har ulike definisjoner selv om de brukes om hverandre. Begrepet praksisforskning viser til forskning på praksis generelt, og kan utføres av praktikere som "forsker" på egen praksis eller utføres som forskning av forskere (ibid.). Begrepet praksisforskning viser altså ikke til *hvem* som utfører forskningen, men noe om forholdet til konteksten den utføres i. Begrepet praktikerforskning derimot definerer at det er praktikere som utfører "forskningen".

Jarvis (2002:15) peker på at praktikere innenfor mange profesjoner driver en hel del forskning på egen hånd. Tradisjonelt har forskning vært forbeholdt akademikere og vitenskapsfolk som har hatt den nødvendige viten og ferdigheter til å drive forskning. Så har man forventet at praktikere har tilpasset seg resultatet av forskernes undersøkelser etter at de er blitt offentliggjort. Dette har endret seg i de siste årene – mange praktikere driver nå selv forskning, selv om det ikke alltid omtales som forskning (ibid.). Å forske og å praktisere er i utgangspunktet aktiviteter fra to ulike yrker. Jarvis spør om det er

mulig å gape over to yrker. Han svarer ja, og viser blant annet til professorer som praktiserer det samme fag som de underviser i (ibid.:19). Imidlertid mener jeg at dette ikke er å forstå som forening av forskning og praktisering. I så fall måtte professoren bedrive forskning på sin egen undervisning. Da vil vi kunne snakke om klinisk forskning, som jeg snart kommer innpå. Jarvis skriver at det er på høy tid at man overveier å opprette og designe fulltidsstillinger som praktikerforsker (ibid.:21). Slike stillinger ville eventuelt, så fremst utøveren er i besittelse av forskerutdanning og at resultater publiseres i vitenskapelige tidsskrifter, minne sterkt om klinisk forskning.

Praktikerforskning kan utføres som aksjonslæring – altså som et konstruktivt opplegg, men behøver ikke det. Jeg oppfatter det slik at praktikerforskning også kan utføres uten å være aksjonsrettet, gjennom et konstaterende eller vurderende opplegg. Praktikerforskning som aksjonslæring kan foregå uten samarbeid med en akademisk forsker. Det foregår dermed på enkeltaktørers eller et lærerkollegiums egne premisser, og avhenger ikke av en forskers deltagelse. Praktikerforskning som aksjonslæring kan imidlertid også foregå med støtte av en forsker i en tilbaketrukket konsulentrolle, noe som kan sidestilles med frigjørende aksjonsforskning og Kallebergs andre eksempel på profesjonell metode der "lojaliteten ligger hos aksjonen, ikke hos teorien". For det tredje kan praktikerforskning som aksjonslæring også foregå samtidig og forent med forskerens bidrag til praksisendring og vitenskapsproduksjon, noe som kan betegnes som intervenserende aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og forskende partnerskap. La oss se litt nærmere på alternativ to her, der læreren "forsker" i form av aksjonslæring med en f. eks universitetsansatt forsker i en konsulentrolle.

Kombinasjon av profesjonell metode (forskeren) og praktikerforskning (praktikeren): Stenhouse (1975:142) forfekter at læreplanforskning og utvikling bør inngå i lærerens domene, og at denne forskningstradisjonen som prosess bør tilhøre og "eies" av lærerne. Pedagogene fra universiteter og høyskoler bør i denne sammenhengen påta seg konsulentrollen, og se seg selv som "ansatt" av læreren (ibid:192). Dette kritiseres av Erling Lars Dale (1993:78). Han hevder at forskeren fra høyere utdanningsinstitusjoner da får en tjenesteytende funksjon i stedet for en vitenskapelig funksjon, og teoriskaperen mister sin autonomi. Dette mener han ikke harmonerer med vitenskapenes hensikt, som er å produsere allmenn kunnskap innenfor, i dette tilfellet pedagogikken som vitenskap eller didaktikken som forskningsområde (ibid.). Vitenskapen utvikles ikke med basis i

konsulentvirksomhet i en tjenestenæring (ibid.:79). I et slikt samarbeid mellom praktikere og forsker, som av enkelte vil omtales som aksjonsforskning, kan det altså stilles spørsmålsteget med om forskeren faktisk forsker, eller om hans rolle begrenser seg til å bidra til praktikernes forskende aktivitet. Dette jf. Kalleberg over. Dale (1993:87) tilkjenner heller ikke "læreren som forsker" å utføre forskning i vitenskapelig sammenheng. Han peker blant annet på den intellektuelle distanse til feltet som forskning krever, og konkluderer derfra med at full deltakelse som lærer vil virke begrensende på forskningskvaliteten. Det kritiske og analytiske blikket løses opp når alle følelser av å være "fremmed" er gått tapt, skriver han (ibid.). Et slikt samarbeid mellom forsker/konsulent og praktikere som her skissert, med praktikerne som drivere og forskeren i en tilbaketrukket konsulentrolle, synes å ha slektskap med frigjørende aksjonsforskning.

Klinisk forskning – forskeren forsker på egen praksis: Leger utfører ofte forskning på egen praksis, men i motsetning til lærere har de vitenskapelig utdanning. Slik sett kan vi betegne forskning av praktikere med vitenskapelig utdanning som forsker i egen praksis for klinisk forskning, mens "forskning" av praktikere *uten* vitenskapelig utdanning som praktikerforskning. Klinisk forskning utføres dermed i likhet med profesjonell metode, og i motsetning til praktikerforskning, av forskere. Denne forskningsformen kan også forveksles med aksjonsforskning, men er i motsetning til profesjonell metode og praktikerforskning innenfor grensene til vitenskapelig virksomhet. Den nederlandske professoren Jacquelin A. Bulterman-Bos (2008:414) argumenterer for å forene forsker og praktiker i en og samme person, i artikkelen "Clinical Study: A Pursuit of Responsibility as the Basis of Education Research". Hun støtter seg blant annet til Dewey, som hun hevder ikke ønsket å plassere forskere utenfor skolen, og heller ikke ønsket at forskernes oppgaver skulle begrenses til å kun å produsere teori (ibid.). Bulterman-Bos støtter seg også til Polanyi som forfekter at samfunnsvitenskaper krever langt mer personlig deltagelse og personlige ferdigheter enn i naturvitenskaper (ibid.:416). For at utdanning skal fungere er det ikke tilstrekkelig for lærere å lære fra bøker – kunnskap må også produseres i praktiske situasjoner av lærere selv, fortsetter hun. Imidlertid favoriserer dagens forskning de verbale aspektene, mens ferdigheter marginaliseres (ibid.). Ut fra dette foreslår Bulterman-Bos klinisk forskning, der forskerrollen og lærerrollen overlappes i en og samme person, slik en lege gjør i medisinsk forskning gjennom forskning på sin egen legepraksis. Forskeren vil dermed kunne skreddersy sitt

arbeid i forhold til å tilfredsstille behovene i den profesjonelle praksis (ibid.:418). Klinisk forskning er reel forskning, og benytter varierte tradisjonelle metoder. Imidlertid er ikke formålet å produsere teori, men å produsere en praksis som gir ønsket virkning, f. eks. i forhold til pasienter innenfor legeyrket. Overført til utdanning vil klinisk forskning innebære en situasjon der en forsker er avhengig av tilstrekkelig erfaring som lærer, og hvor forskeren forblir aktiv som lærer i løpet av sin forskningskarriere (ibid.). I klinisk forskning integreres praksiskunnskap og forskningsfunn. Resultatene er imidlertid ikke bare beregnet for det aktuelle praksisfelt, men også det profesjonelle fellesskapet (ibid.:419).

Dales kritikk mot at lærere bedriver aksjonsforskning, fundamentert på mangel på distanse, kan like gjerne rettes mot klinisk forskning.

Forskning i egne erfaringer: Forskning i egen praksis er ikke nødvendigvis forskning i egne erfaringer. Det er kanskje oftere forskning i *andres* erfaringer. Jeg kan spørre: Hva er studentenes utbytte av min undervisning? Jeg kan svare ved å observere og intervju studentene. Da forsker jeg i *egen praksis*, men i *andres (studentenes) erfaringer*. Et annet eksempel med spørsmålet: Hvordan fortøner arbeidsdagen seg for en kunst- og håndverkslærer i dagens skole? Jeg kan også her svare ved å intervju eller observerer kunst- og håndverkslærere. Da forsker jeg i både *andres erfaringer* og i *andres praksis*. Imidlertid kan jeg også besvare spørsmålet ved å selv å være kunst- og håndverkslærer, f.eks. i to uker, og notere ned og reflektere hvordan det oppleves å være kunst- og håndverkslærer. Da først forsker jeg i *egne erfaringer*. Forutsetningen er imidlertid at jeg får tilgang til å gå inni rollen som kunst- og håndverkslærer selv.

Professor i sosialantropologi Cato Wadel (2006:12) forteller at samfunnsforskning i stor grad kan være forskning på en selv og på ens egne roller. Spesielt når en forsker på sitt eget samfunn. Dermed blir egne erfaringer forskbare, og samfunnsforskeren vil kunne utnytte seg selv som informant. Å forske i egne erfaringer handler ofte om å gjøre egne og andres tause hverdagslige erfaringer eksplisitte, og om å teoretisere over egne praksiserfaringer ved å bevege seg fra praktisk til teoretisk kunnskap (ibid:13, 15). Denne forskningsformen, som er både vanlig, viktig og særegen, kan ses på som et supplement til ordinær forskning i andre menneskers erfaringer med hverandre (ibid:10). Tre kjennetegn karakteriserer slik forskning; at en er sin egen nøkkelinformant, at en

oppholder seg i naturlige mellommenneskelige omgivelser, og at en søker kunnskap som rekker utover egne erfaringer (ibid:11). Data produseres her gjennom oppdagelser eller aha-opplevelser, eller gradvise oppdagelser ut fra mange og gjentatte episoder i en rolle som en har over lengre tid – f.eks. et yrke. Mange forskere har utnyttet seg selv som informant når de har mulighet til selv å inneha den rollen de er mest interessert i. Men, skriver Wadel, C. (2014:69–71), det er likevel ikke alltid feltarbeideren får anledning til å gå inn i den rollen som en er mest interessert i. Et viktig forhold med å ta og bli gitt lokale roller i felten er at en selv får føle på kroppen hva det er å være i disse rollene, og at dette gir feltarbeideren mulighet å bli sin egen informant (ibid.:62). *Sin egen informant* i forskningssammenheng betyr at data samles fra det som forskeren selv erfarer og kjenner på kroppen (Fuglestad & Wadel, C.C.⁵³. 2011:228).

Det finnes også andre forskere enn Wadel, C. som enten retter søkelyset på forskning i egne erfaringer, eller som eksplisitt fremhever at de har anvendt "seg selv som informant" som metode. Stensland (2005:2403) spør om det er mulig å forske på seg selv. Han diskuterer metodologiske utfordringer han møtte da han skulle overføre erfaringer fra egen praksis til kvalitativ forskning i en interaksjon der han selv var både deltaker/lege og observatør/forsker. Pålshaugen (1994:42–43) skriver at egen erfaring bare kan få status av empiri når samfunnsviteren opererer metodisk, og anvender en spesifisert teknikk i de ulike former for tilveiebringelse av sitt materiale. Som eksempel på forfattere som har benyttet seg selv som kilde og informant nevner jeg Edvardsen (1997:13) som i boka "Nordlendingen" benytter seg av sine egne kysterfaringer, og skriver: *På denne måten er m.a.o. bokas forfatter – om enn i teksten i lettere kamuflert utgave – også sin egen kilde til begge forsøk på nordlendingens selvbeskrivelse. Essayet er derfor også uttrykk for skriverens forsøk på å begripe sitt eget liv.* Noe lignende fremkommer hos Beck (1995:9) i boka "Det organiserte vanvidd". Han skriver at observasjoner og erfaringer fra hans eget personlige liv i den moderne virkelighet nok har vært enda viktigere enn forskning om bokas temaer. Disse to arbeidene av henholdsvis Edvardsen og Beck faller imidlertid ikke inn under aksjonsforskning.

Å forske i egen praksis kan gjøres i både aksjonslæring og i andre typer lærerforskning – og både i aksjonsforskning og andre typer vitenskapelig forskning. Tre studenter forsket i

⁵³ Carl Cato Wadel er sønn av Cato Wadel. Jeg dem i det følgende som henholdsvis Wadel, C. og Wadel, C.C.

egne erfaringer i et aksjonslæringsprosjekt i en praksisperiode. Studentene studerte læreplanen gjennom hvordan "det kjennes på kroppen" å planlegge og undervise med utgangspunkt i kompetansemålene, i samhandling med hverandre. Data kom først og fremst fra studentene selv – som sine egne nøkkelinformanter (Guttorm, Kristoffersen og Myreng 2014:6–7). Fokuset var ikke hvordan studentgruppa gjennomførte undervisning, eller hvilke opplevelser eller resultater elevene satt igjen med. Studentenes fokus var derimot å se på egne tolkninger av kompetansemål, og egen klasseromspraksis med kompetansemål. Empirien bestod av studentens egne refleksjoner, valg og erfaringer underveis – ikke hvilken progresjon elevene hadde under aksjonen (ibid.). Dermed kan studien karakterisere som forskning i egne erfaringer – og ikke i andres erfaringer.

6.7 Perspektiver framover

Forskningsspørsmål 4 er konstruktivt, og forutsetter dermed aksjonsforskning. Jeg etablerte i 2009 et forskende partnerskap med en videregående skole, NTG Tromsø. Denne skolen ble en del av den nasjonale satsingen på konseptet Vurdering for læring, og skolen ønsket å utvikle denne praksisen. Dette overlappet med min interesse for læringsmål og lokalt læreplanarbeid. Vi fant måter å arbeide sammen på som bidro til begge partnere.

Av forskningslitteraturen jeg har anvendt i dette kapitlet synes det som følgende tre termer har nært slektskap: det intervenerende forskningsopplegg, forskende partnerskap og praktisk aksjonsforskning. Det synes også at kriterier for disse er a) konstruktivt forskningsspørsmål, b) forskeren bidrar til praksisendring, c) vitenskapelig arbeid av forskeren, d) praktikere med forskerpreget aktivitet og e) bytteforhold mellom forsker og praktikere. Andre typer aksjonsforskning er det varierende opplegg, det imaginerende opplegg og praktisk aksjonsforskning.

Termer som faller utenfor definisjonen av aksjonsforskning, ved at produksjon av vitenskap ikke er innfridd, er frigjørende aksjonsforskning, praktikerforskning og profesjonell metode. Forskning i egen praksis og forskning i egne erfaringer er ikke synonymt. Aksjonsforskning er ikke nødvendigvis forskning i egen praksis (klinisk forskning). Ved NTG forsker jeg i andres praksis. Aksjonsforskning er heller ikke nødvendigvis forskning i egne erfaringer (der forskeren selv har den rollen hun ønsker å studere). I feltarbeidet ved NTG, der jeg deltar i lokalt læreplanarbeid, er imidlertid både

praktikernes erfaringer og mine egne erfaringer relevante. Jeg gjør en aksjonsorientert eksplorativ studie av lokalt læreplanarbeid, dvs. jeg søker nye og bedre løsninger – didaktiske løsninger. Hvorvidt det er praktikerne eller jeg som finner fram til løsningene er irrelevant.

Skolen NTG arbeidet langt på vei etter prinsippet om aksjonslæring, og jeg med et intervenserende forskningsopplegg. Etter hvert utviklet vi som partnere ulike didaktiske syn på hvordan arbeidet skulle fortsette⁵⁴. Det var da formålstjenlig å nedtone partnerskapet, men likevel fortsette med en mer uformell kontakt. Skolen fortsatte med sitt aksjonslæringsprosjekt, mens jeg som forsker søkte videre svar på det konstruktive forskningsspørsmålet, gjennom å forlenge et *intervenerende opplegg* i felten med et *imaginerende opplegg* på tenkeloftet.

I arbeidet med å søke svar på forskningsspørsmål 1–3 anvender jeg ikke aksjonsforskning, men som forklart i forrige kapittel, en teoretiske fortolkende casestudie. I arbeidet med å søke svar på forskningsspørsmål 4 kombinerer jeg en eksplorativ casestudie med aksjonsforskning, først gjennom et intervenserende opplegg, så gjennom et imaginerende opplegg. Dette utgjør tre ulike faser i forskningen – og i de tre fasene anvender jeg tre ulike metoder, slik:

Tabell 8: Sammenhengen mellom forskningsstrategier og metoder i avhandlingen

Forskingsspørsmål	Forskningsstrategier		Metoder
Forskingsspørsmål 1–3	Teoretisk fortolkende casestudie		Kvalitativ tekstanalyse
Forskingsspørsmål 4	Eksplorativ casestudie	Intervensjon	Feltsamtaler
		Imaginasjon	Tankeeksperiment

For å finne svar på forskningsspørsmål 1–3 anvender jeg metoden kvalitativ tekstanalyse. For å finne svar på forskningsspørsmål 4 anvender jeg metoden feltsamtale i det intervenserende opplegget ved NTG, og senere metoden tankeeksperiment i det imaginerende opplegget. De tre metodene redegjør jeg for i de tre neste kapitlene.

⁵⁴ Dette utdypes i kapittel 13.

Kapittel 7

KVALITATIV TEKSTANALYSE SOM METODE

I de to foregående kapitlene har jeg redegjort for og drøftet de forskningsstrategier som benyttes i avhandlingen. De tre neste kapitlene handler om *metodene*.

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for hvordan jeg anvender metoden tekstanalyse, samtidig som ulemper, fordeler og etiske spørsmål ved metoden drøftes.

Som metode handler tekstanalyse om hvordan forskere kan bruke og fortolke andres tekster som kilde for forskning (Leseth & Tellman 2014:168). Kvalitativ tekstanalyse tar sikte på å få fram meningen med det som blir uttrykt i tekstene, mens f.eks. å telle forekomster av ord eller uttrykk er karakteristisk for kvantitativ tekstanalyse (Grimen 2004:242). Alt empirisk tekstmateriale i denne avhandlingen er gjenstand for kvalitativ tekstanalyse, med et enkelt unntak – som er telling av ulike verb i kompetansemål.

I de tre første hovedavsnittene redegjør jeg for datainnsamling; henholdsvis 1) forberedelser til datainnsamling, 2) gjennomføring av datainnsamling og 3) typiske problemer med datainnsamling. Dernest, i det fjerde, femte og sjette hovedavsnittet drøftes 4) sjangrer og framstillingsformer, 5) kildetyper og 6) perspektiver tekstene leses utfra.

7.1 Forberedelser til datainnsamling

Professor i sosiologi Sigmund Grønmo (2004) inndeler datainnsamlingen i tre områder; a) forberedelser, b) gjennomføring og c) typiske problemer. *Forberedelser* dreier seg om valg, søk og adgang. *Gjennomføring* handler om vurderinger, utvelging, registrering og kategorisering. *Typiske problemer* dreier seg om bevisstgjøring av og forebygging mot potensiale for feiltolkning av tekstene.

Dette første hovedavsnittet dreier seg om forberedelser. Det viktigste for datainnsamlingen er å *avklare fokus*, herunder å *velge og å prioritere tema* og å *velge typer tekster*, samt *avtale adgang til tekstbruk* og *vurdere grad av åpenhet*. (Grønmo 2004:189). Dette har jeg gjort slik:

Tabell 9: Forberedelser til datainnsamlingen

Forberedelser	Valg og vurderinger
Velge og prioritere tema	LK06, kompetansemål og lokalt læreplanarbeid
Velge typer av tekster	Læreplaner for fag i LK06 og andre læreplaner. Stortingsmeldinger og NOU'er. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Forskrift til opplæringslov. Veiledningsmateriell.
Finne tekster	Alle er publisert
Avtale adgang til tekstbruk og vurdere grad av åpenhet	Ikke nødvendig. Alle tekstene er tilgjengelige for allmennheten

Oppsettet viser at i forskningsspørsmålene er temaet LK06, kompetansemål og lokalt læreplanarbeid. Empirisk testmateriell er læreplaner for fag i LK06, som suppleres med svenske, finske og tidligere norske læreplaner som sammenligningsgrunnlag. Videre inngår nasjonale andre reformdokumenter i empiritilfanget; både stortingsmeldinger, NOU'er, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), Forskrift til opplæringslov – samt nasjonale veiledningsdokumenter.

Veiledningsdokumenter finnes hos Utdanningsdirektoratet både i prosatekst og i et vel av eksempler på lokalt læreplanarbeid. Jeg har valgt å fokusere på prosatekstene, da disse synes å være mer konkret enn eksemplene, som på sin side krever mer tolkning.

Under forberedelsesarbeidet med datainnsamlingen skal forskeren også *finne tekstene* som skal innholdsanalyseres. Dette er enkelt dersom aktuelle tekster er offentlig og allment tilgjengelig (Grønmo 2004:189). Dokumentene jeg anvender som empiri er tilgjengelig gjennom både digitale og fysiske publikasjoner. Utfordringen er imidlertid å få oversikt over mengden av tekster som er publisert som politiske signaler og veiledningsmateriell, mens politiske vedtak er noe lettere å få oversikt over.

7.2 Gjennomføring av datainnsamling

Tekstene skal *gjennomgås systematisk*, herunder kildekritiske vurderinger, kontekstuelle vurderinger, utvelging/registrering av relevant innhold, kategorisering av det relevante innholdet og evt. suppleres med andre relevante tekster. Til gjennomføring av datainnsamling knyttes også *vurdering av tekstenes mening* (Grønmo 2004:190). Jeg har foretatt en kritisk gjennomgang av tekstene slik:

Tabell 10: Gjennomføring av datainnsamling

Gjennomføring	Valg og vurderinger
Kildekritiske vurderinger	<u>Tilgjengelighet</u> : Offentlige. <u>Relevans</u> : Kildenes forfattere er identisk med hvem sin intensjon jeg er ute etter å tolke. <u>Autentisitet</u> : Det er allment akseptert at kildene er ekte, og at forfatterne er hvem de gir seg ut for, henholdsvis Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. <u>Troverdighet</u> : Jeg forutsetter at forfatterne ikke har andre interesser enn å opplyse og veilede om vedtatt politikk.
Kontekstuelle vurderinger	Tekstene er budskap fra det nasjonale politiske og byråkratiske nivå, som institusjoner. Likevel er nødvendigvis tekstene ført i penn av enkeltpersoner eller grupper av personer, på vegne av institusjonene. Det må likevel forutsettes at innholdet i tekstene er representativt for institusjonene Kunnskapsdepartementet og U.dir.
Vurdering av mening	Informasjon, pålegg, veiledning og profesjonalisering av leserne; skoleeiere, skoleledere og lærere etc.
Utvelging og registrering av relevant innhold	Forskningsspørsmål 1: Velger ut eksempler på noen kompetansemål som synes å være representative Forskningsspørsmål 2: Søker i tekstene på ordene kompetansemål og læringsmål, og velger ut utsagn/sitater Forskningsspørsmål 3: Søker i tekstene på ordene lokalt læreplanarbeid og lokale læreplaner, og velger ut utsagn/sitater
Kategorisere det relevante innholdet	Kompetansemål og utsagn/sitater kategoriseres ved å anvende teoretiske begreper som ble presentert i kapittel 3.

Tabellen forklares i det følgende.

Kildekritiske vurderinger: Det er særlig viktig å vurdere kildenes tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet (Grønmo 2004:122–123). Om kilder som prinsipielt sett er interessante ikke er *tilgjengelige*, eller bare deler av dem er tilgjengelige, bør det vurderes å endre problemstillingen eller legge ned undersøkelsen. Tilgjengelige kilder er ikke nødvendigvis *relevante* for problemstillingen. F.eks. viser partiprogrammer/vedtak andre perspektiv enn politikeres personlige/interne skriv. Kilderelevans avhenger av om problemstillingen etterspør holdninger og standpunkt hos politiske partier eller hos ulike partipolitikere. En *autentisk* kilde er en kilde som er laget av oppgitt forfatter. Altså at framstilleren ikke utgir seg for å være en annen. Som regel er det vanskelig å vurdere dokumenter fra gamle eller fjerne samfunn. Selv om en kilde er autentisk må det vurderes om en kan ha tillit til den informasjonen som gis – at den er *troverdig*. Dokumenter kan inneholde feilaktig informasjon. En årsak kan da være at de er utformet for å fremme bestemte interesser. En bør ta høyde for at en studie kan være påvirket av troverdighetsproblemer (ibid.).

Kildene jeg anvender er lett *tilgjengelige*, gjennom offentlige digitale publikasjoner og papirpublikasjoner. I forskningsspørsmål 1–3 søker jeg etter beskrivelser og intensjoner sett fra politisk nivå og byråkratisk nivå. Dokumenter fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som omhandler forskningsspørsmålenes tema, er derfor *relevante*.

De nasjonale læreplan-, styrings- og veiledningsdokumenter er allment oppfattet som ekte, og anses dermed som *autentiske*. Jeg forutsetter at forfatterne (departement og direktorat) ikke har andre interesser enn å opplyse om og veilede om planlagt og vedtatt politikk, og derfor er *troverdige*.

Kontekstuelle vurderinger: I tillegg til kildekritiske vurderinger er det også viktig å betrakte teksten i lys av konteksten rundt tekstens opprinnelse. Kontekstuelle vurderinger dreier seg om at konteksten også er viktig for å tolke og forstå innholdet. Dette har med representativitet å gjøre – hvem eller hva er tekstene representative for – forfatteren selv eller er de utformet på vegne av andre? (Grønmo 2004:190).

Nasjonale styrings- og læreplandokumenter representerer et samlet budskap fra rikspolitikken, mens veiledningsdokumentene er signert statlig forvaltning. Budskapet gjelder kun læreplanreformen LK06. Forfattere av styrings- og læreplandokumenter representerer det politisk vedtatte eller utredede, og forfattere av veiledningsdokumenter forsøker å konkretisere det politisk vedtatte. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er store institusjoner, så her må det skilles mellom institusjonene som formelle forfattere og de reelle forfatterne som fører teksten i penn. Det er naturlig å forutsette at tekstene er godt forankret hos Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet gjennom prosesser, og dermed *representative*.

Vurdering av tekstens mening: En ser da på konteksten rundt framstillingen og formidlingen av teksten. En spør om hvilken betydning tekstene hadde, ikke bare for forfatteren, men også for leserne. En spør også om hva forfatterens intensjon med teksten er, og hvordan teksten ble forstått av leserne (Grønmo 2004:190).

I nasjonale styrings- og læreplandokumenter søkes forfatterens intensjon, gjennom informasjon og pålegg. I nasjonale veiledningsdokumenter søkes både forfatterens forståelse av styringsdokumentene, og forfatterens intensjon med veiledningene.

Relevant innhold velges ut og registreres: Utvelgingen tar utgangspunkt i problemstillingen og prioritering av tema som ble foretatt under forberedelsen til datainnsamlingen (Grønmo 2004:191).

Til forskningsspørsmål 1 velges det ut eksempler på noen kompetansemål som synes å være representative. Disse samles, men registreres ikke på noen spesiell måte. Til de to øvrige forskningsspørsmålene søkes det digitalt i tekstene på ordene kompetansemål, læringsmål (forskningsspørsmål 2), lokalt læreplanarbeid og lokale læreplaner (forskningsspørsmål 3). De utsagnene som synes å være relevante for forskningsspørsmålene tas i sin helhet med som sitat. Utsagnene samles, men registreres ikke på noen spesiell måte.

Kategorisere det relevante innholdet: I denne forbindelse kommer vekslingen mellom datainnsamling og dataanalyse sterkest til uttrykk (Grønmo 2004:191).

Jeg kategoriserer kompetansemål og utsagn/sitater ved å anvende teoretiske begreper som ble presentert i kapittel 3.

7.3 Typiske problemer med datainnsamling

Kilder blir ikke påvirket av at de analyseres, og dermed unngås som regel reaktivitet. Imidlertid finnes unntak – som i tilfeller der forskeren ber om at tekstene blir utformet, og at forfatteren dermed blir påvirket av kjennskapet til at forskeren skal analysere teksten (Grønmo 2004:192–193). For å redusere eller kontrollere denne påvirkningen bør forskeren gi god informasjon om hvordan tekstene skal brukes, og gi mest mulig lik informasjon til deltakerne i studien.

Et annet problem ved kvalitativ innholdsanalyse er at *forskerens perspektiv* kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene (Grønmo 2004:192–193). Et snevert perspektiv kan medføre et skjevt tekstutvalg og ensidig tolkning av innhold. Tekster som er relevante og fruktbare for problemstillingen kan bli utelatt fordi de ikke passer til forskerens perspektiv, og viktige og interessante tolkningsmuligheter blir kanskje ikke oppdaget eller drøftet av samme grunn. Problemet kan motvirkes av at tekstenes relevans og fruktbarhet vurderes utfra ulike perspektiver, at det søkes etter tekster som avviker fra etablerte kategorier, og at tekstene systematisk drøftes i til forhold alternative tolkningsmuligheter (ibid.).

Et tredje problem er at *forskerens kildekritiske forståelse* er for begrenset. Tolkningen av tekstene kan bli påvirket av dette, og bli feilaktige dersom forskeren baserer seg på tekster som ikke er autentiske eller troverdige. Slike problemer kan forebygges ved at ulike tekster vurderes opp mot hverandre, opp mot andre kilder og foreliggende kunnskap – både om forhold som har betydning for tekstens bakgrunn/opprinnelse/utforming, og om forhold som omtales i teksten (Grønmo 2004:192–193).

Et fjerde problem er at tolkningene av tekstene kan bli påvirket av at *forskerens kontekstuelle forståelse* er for begrenset. Altså kan innholdet bli feilaktig tolket grunnet ikke god nok vurdering av hvem tekstene er representative for, eller hvilken betydning tekstene har. Dette problemet kan motvirkes av at det legges vekt på å forstå tekstenes innhold ut fra den konkrete situasjonen de ble utformet og formidlet i – i lys av forfatterens antatte intensjoner, tekstenes sosiale funksjoner og lesernes mulige persepsjoner (Grønmo 2004:192–193). Disse problemene kan, vurdert opp mot potensielle utfordringer i dette prosjektet, settes opp slik:

Tabell 11: Typiske problemer i datainnsamling

Typiske problemer	Valg og vurderinger
Forfatteren kan bli påvirket av at forskeren skal analysere teksten	Nei, tekstene foreligger allerede
Forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene	Forskningsspørsmål 1: Eksempelene på kompetansemål kan være ikke-representativt for de samlede kompetansemålene Forskningsspørsmål 2 og 3: Tekstdeler som er relevante og fruktbare for problemstillingen kan bli utelatt fordi de ikke passer i forskerens perspektiv
Feiltolkning grunnet begrenset kildekritisk forståelse	Lite trolig, tekstene er allment anerkjente
Feiltolkning grunnet begrenset kontekstuell forståelse	Lite trolig, tekstenes opphav og målgruppe synes å være avklart

Det er utelukket at tekstene er påvirket av forskeren, da de allerede foreligger før forskningen tar til.

Det andre typiske problemet som Grønmo tar opp, at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av tekstene, er aktuelt i forhold til hele det empiriske tekstmaterialet i dette prosjektet. I forhold til forskningsspørsmål 1 har det etter hvert dukket opp et bilde av det typiske for kompetansemål i LK06. Det kan hende at jeg som forsker er mer opptatt av å finne eksempler på kompetansemål som styrker dette bildet, i stedet for å svekke det, og dermed oppdage alternative bilder. Derfor bør jeg også søke

etter eksempler på kompetansemål som har andre kjennetegn enn det som etter hvert synes som å være typisk.

Til forskningsspørsmål 2 og 3 velger jeg ut sitater som belyser utdanningsmyndighetenes intensjoner med kompetansemål og lokalt læreplanarbeid i LK06. Også her har det under arbeidet dannet seg et bilde av intensjoner, og etter hvert er det lett for at en som forsker søker etter ytterligere sitater som styrker dette bildet. Imidlertid bør det også søkes etter sitater som viser alternative forståelser.

Det tredje og fjerde typiske problemet som Grønmo tar opp – feiltolkning grunnet begrenset kildekritisk forståelse og/eller grunnet begrenset kontekstuell forståelse – synes langt på vei å være fraværende i dette prosjektet. Tekstene jeg anvender som kilder er allment anerkjente, og anses dermed både som autentiske og troverdige. Feiltolkningspotensialet grunnet manglende kildekritisk forståelse synes derfor å være lite. At forfatterne representerer det nasjonale tverrpolitiske miljø i styringsdokumentene og det nasjonale byråkratiske nivå i veiledningsdokumentene, er tydelig avklart. Målgruppene synes å være skoleeiere, skoler, skoleledere, men kanskje også foreldre, elever og lærerutdanningsinstitusjoner. At tekstenes representativitet og målgruppe synes å være forholdsvis tydelig, reduserer feiltolkningspotensial grunnet begrenset kontekstuell forståelse.

De tre tabellene i overstående hovedavsnitt gir et oppsummerende bilde av datainnsamlingen.

7.4 Sjangerer og fremstillingsformer

Sjangerplassering gir selvinnsikt i egne valg av tekster innenfor muligheter og mangfold. Valg og bortvalg kan dermed begrunnes nærmere. Å plassere tekstenes framstillingsform blant andre framstillingsformer gir en bevisstgjøring av tekstenes funksjon og formål. Dette kan bidra til se etter og tolke forfatterens mening med og budskap i tekstene.

Den svenske forskeren Pär Widén (2009:140–142) skiller mellom fire typer tekster innenfor skole- og utdanningsområdet. Disse er 1) politiske tekster, 2) samfunnslivstekster, 3) skole- og utdanningstekster, og 4) private tekster. Widén forklarer slik:

Politiske tekster er produsert i den politiske arenaen, f.eks. regjeringsdirektiv, statlige utredningstekster, henvisninger fra samfunnsorganisasjoner, regjeringsproposisjoner og styringsdokument. Studier av politiske tekster kan vise omstridte problemstillinger i storting, regjering og departement etc., og kan bidra til forståelse for hvordan politikk endrer utdanningssystem.

Samfunnslivstekster er produsert av enkeltpersoner, organisasjoner eller interessegrupper innen ulike offentlige fora i samfunnslivet. Slike tekster er publisert offentlig som debattmaterieell i aviser og tidsskrifter. Dette kan være ulike organisasjoners oppfatninger i ulike skole spørsmål gjennom løpesedler, håndbøker, informasjonsbrosjyrer, og materieell fra fagforbund og foretak. Å studere samfunnslivstekster gir innsikt i samfunnsopinionens interesser og debatt spørsmål i historisk og kulturell sammenheng.

Skole- og utdanningstekster er produsert av ulike yrkesgrupper, enkeltpersoner og representanter innenfor utdannings- og skolesektoren. Eksempler på slike tekster kan være lokale styringsdokument i form av skole- og kursplaner, offisielt dokumenterte handlingsplaner, individuelle opplæringsplaner eller skriftlige individuelt utformede vurderinger. Å analysere slike tekster kan gi kunnskap om hvordan deler av hverdagslivet i skolen ter seg, og hvordan ulike skolesituasjoner og praktikere er styrt/påvirket av nasjonale styringsdokumenter og institusjonelle retningslinjer.

Private tekster er forfattet av enkeltpersoner eller kollektive aktører av uformell og privat karakter. Slike tekster uttaler seg om skolen og livet i utdanningssystemet. Dette kan uttrykkes i dagbøker, skjønnlitterære bøker, lærerbiografier, skole- og elevaviser, personlige blogger, essays forfattet av elever og individuelle elevdokumentasjoner. Analyse av slike tekster skaper kunnskap om hvordan enkeltindivider oppfatter og håndterer hverdagen i skolen i dets mangfold (Widén 2009:140–142).

Jeg sorterer nasjonale læreplaner for fag og øvrige nasjonale reformdokumenter, som stortingsmeldinger, NOU'er, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) og Forskrift til opplæringslov, innenfor *politiske tekster*. Veiledningsmaterialet er på sin side ikke forfattet av den politiske arena, men av forvaltning og byråkrati. Materialet er dermed mer byråkratiske tekster enn politiske tekster. Materialet tilhører det

nasjonale nivå, og ikke det lokale nivå. Det ser ut for meg at *skole- og utdanningstekster* ut fra Widéns definisjon er lokale tekster, og at tekstene fra Utdanningsdirektoratet dermed ikke sorterer under her. I og med at dokumentene er utarbeidet på nasjonalt nivå, og nært knyttet opp mot styringsdokumentene, velger jeg å definere også veiledningsdokumentene som politiske tekster.

Widéns firedeling av *teksttyper/sjangrer* kan suppleres av ulike *framstillingsformer*, presentert av Lennart Hellspong, svensk professor i retorikk, og Per Ledin, professor i det svenske språket. De skiller mellom fire ulike framstillingsformer i tekster: 1) temporal/berettende, 2) additiv/beskrivende, 3) adversativ/argumenterende og 4) kausal/utredende (Hellspong & Ledins 1997:21–24).

Hellspong & Ledin forklarer de fire typer tekster slik: Om teksten lenker momenter og meninger til hverandre temporalt, i en tidsfølge, får vi i prinsippet en *berettelse*. Om teksten bare legger til ny informasjon rent additivt uten at tiden spiller noen egentlig rolle, har vi derimot en *beskrivning*. Om teksten er adversativ – altså løfter fram motsatser, men framholder den ene siden – har vi å gjøre med en *argumentasjon* basert på diskusjon for og imot. Om kausale forbindelser dominerer, altså årsaksforhold, er det tale om en *utredende* framstilling.

Denne firdelingen er imidlertid en teoretisk inndeling, poengterer Hellspong & Ledin. I virkeligheten er de ulike framstillingsformene ikke så adskilte. I en faktisk tekst veksler og vever de seg vanligvis sammen. Ulike deler av en tekst kan likevel være hovedsakelig preget av en av disse fire framstillingsformene. Inndelingen gir også prinsipielle retninger for å skape en tekst (Hellspong & Ledins 1997:21–24).

Jeg tenker at nasjonale læreplaner for fag er verken berettende, argumenterende eller utredende. Kompetansemålene etterfølger hverandre uten å ha et temporalt forhold til hverandre. Det løftes ikke fram motsatser, og det diskuteres heller ikke årsaksforhold. Derimot legges det gjennom læreplanteksten kontinuerlig til ny og utfyllende informasjon. De nasjonale læreplaner for fag i LK06 kan dermed ses på som *beskrivende* tekstmateriale.

Stortingsmeldingene, NOU'ene og NKR er *beskrivende* i forhold til intensjoner med kompetansemål og lokalt læreplanarbeid. Disse tekstene er i tillegg *argumenterende* i forhold til å forfekte intensjonene. Utover dette inneholder styringsdokumentene utredninger som ligger til grunn for de intensjoner som forfektes, og kan dermed også karakteriseres som en *utredende* tekst.

Veiledningsdokumentene fra Utdanningsdirektoratet kan sies å være *beskrivende* i form av de eksempler som gis. Disse tekstene kan også hevdes å være *argumenterende* i forhold til å forsøke å bygge troverdighet om eksemplene og de politiske valg.

Kildene jeg anvender kan analyseres etter Widéns fire typer sjangrer og Hellspongs & Lidens fire typer framstillingsformer, slik:

Tabell 12: De ulike kildenes sjangrer og framstillingsformer

	Fire ulike sjangrer innenfor skole – og utdanningsområdet jf. Widén (2009)				Fire ulike framstillingsformer jf. Hellspong og Ledin (1997)			
	Politiske tekster	Samfunnslivs-tekster	Skole- og utdanningstekster	Private tekster	Temporal / Berettende	Additiv / beskrivende	Adversativ / argumenterende	Kausal / utredende
Nasjonale læreplaner for fag	X					X		
Forskrift til opplæringslov	X					X		
Stortingsmeldinger, NOU'er og NKR	X					X	X	X
Nasjonale veiledninger	X					X	X	

Jeg plasserer alle kildene i sjangrer som politiske teksttyper. At jeg utelukkende har valgt politiske tekster som kilder har sin årsak i at jeg i forskningsspørsmål ene er ute etter å avdekke de politiske intensjoner med LK06, og ikke f.eks. synspunkter på eller oppfatninger av LK06. Plasseringen av kildene blant ulike framstillingsformer belyser hvordan jeg har valgt å lese kildene. Enkelte kilder leser jeg som beskrivende (Nasjonale læreplaner for fag og Forskrift til opplæringslov). Andre kilder leser jeg som både beskrivende og argumenterende tekster (Stortingsmeldinger, NOU'er og NKR). Og andre kilder igjen leser jeg som både beskrivende, argumenterende og utredende tekster (Nasjonale veiledninger).

7.5 Kildetyper

Både Brekke (2006:35) og Hovdenak (2006:80) viser til Holme & Solvang (1991, 1996) sine skiller mellom normative og kognitive kilder, mellom fortidsrettede og fremtidsrettede kilder, mellom konfidensielle og offentlige kilder, samt mellom personlige- og institusjonelle kilder. Imidlertid er Holme & Solvangs referanse til dette Dahls (1967) metodebok om historieforskning, som bl.a. skiller mellom kilders *berettende* eller *kognitive* aspekt og deres *vrderende* eller *normative* aspekt. Jeg går derfor tilbake til primærkilden, gjennom en senere utgave, fra 1997.

Den norske historiker og professor O. Dahl (1997:40) skriver at det er lett å finne eksempler på kildetyper som er dominert av den ene eller det andre aspektet. Kongesagaen er f. eks. primært berettende. Den tar sikte på å meddele noe av kognitiv karakter, ved at det beskrives, forklares og fortelles. Lovene på sin side er i utpreget grad normative. De forteller ikke om hvordan tingene er, men gir påbud om hvordan de bør eller skal være. Likevel er disse to aspektene ofte eller vanligvis kombinert i en og samme tekst, eller endog i ett og samme utsagn. Dahl finner det i tillegg nødvendig å legge til momentet tidsorientering i skillet mellom kognitive og normative kilder/utsagn (ibid.). Ut fra dette skiller han mellom fire hovedtyper:

Tabell 13: Dahls, O. (1997) fire hovedtyper kilder (med feiltrykk?).

	Fortidsrettet	Framtidsrettet
Kognitiv	(1) berettende	(3) forutsigende
Normativ	(2) vrderende	(4) programmatisk

Dahl, O. forklarer tabellen slik:

(1) Et utsagn som er kognitivt og uttaler seg om fortiden, har en berettende karakter; (2) uttaler det seg om framtiden, gir det forutsigelse om noe som ventes å skje. (3) et utsagn som er normativt og fortidsrettet, vil gi vurdering av ting som er hendt, dvs. det vil uttale seg om hvorvidt dette var godt, riktig osv. (4) dersom det er rettet mot framtiden, vil det uttrykke ønsker, vilje, krav, påbud. Spesielt viktig i politisk historie er i denne sammenheng uttrykk for avgjørelser, valg. Vi kan kalle disse framtidsorienterte normative kilde-elementer programmatisk (eller "imperative") (Dahl, O. 1997:41).

Ut fra forklaringen av tabellen ser det ut som at tabellen i Dahls bok har feiltrykk ved at (3) og (2) er forvekslet. Jeg velger å tolke det slik, og at tabellen skal se slik ut:

Tabell 14: Dahls, O. (1997) fire hovedtyper kilder (korrigert av meg).

	Fortidsrettet	Framtidsrettet
Kognitiv	(1) berettende	(2) forutsigende
Normativ	(3) vurderende	(4) programmatisk

Dahls fire hovedtyper av kilder kan nyttes til å plassere denne avhandlingens empiriske tekstkilder:

De nasjonale læreplanene for fag og Forskrift til opplæringslov er primært normative og framtidsrettede, altså programmatisk (4). De uttrykker ønsker, vilje, krav, påbud.

De nasjonale styringsdokumentene i form av stortingsmeldinger, NOU'er og NKR er også programmatisk (4). Disse kan i tillegg sies sekundært å være normative og fortidsrettede, altså vurderende (3). Dette da disse dokumentene gjør vurderinger av erfaringer med forrige nasjonale utdanningsreform, og uttaler seg om hvorvidt dette var godt, riktig osv. Det finnes også her innslag av kognitiv og fortidsrettende karakter, altså berettende (1). Dette ved at det redegjøres for erfaringer fra lokale skolereformer/utviklingsarbeid og forskning i forkant av vurderingene. Dokumentene har også innslag av kognitiv og framtidsrettet karakter, altså forutsigende (2). Disse innslagene har form som antagelser om i hvilken retning samfunnet endrer seg, og om hvilke typer kompetanse samfunnet og menneskene i det behøver i framtida.

De nasjonale veiledningsdokumentene er hovedsakelig programmatisk (4) ved å uttrykke styringsdokumentenes ønsker, vilje, krav og påbud gjennom tolkninger og eksempler. Veiledningsdokumentene er på en måte styringsdokumentenes forlengede arm. Likevel må veiledningsdokumentene anses som sekundærkilde utgått av styringsdokumentene som primærkilde.

I Dahls modell kan denne avhandlingens empiriske tekstmateriale ut fra overstående forenklet plasseres slik:

	Fortidsrettet	Framtidsrettet
Kognitiv	1) berettende	2) forutsigende
Normativ	3) vurderende	4) programmatisk

- St.meld.
- NOU'er
- NKR

- Nasjonale læreplaner
- Forskrift opplæringslov
- Nasjonale veiledninger

Figur 5. Denne avhandlingens tekstkilder i Dahls, O. (1997) modell.

Tabellen viser at stortingsmeldinger, NOU'er og NKR synes å både være programmatisk, berettende, forutsigende og vurderende karakter. De øvrige tre kildene; nasjonale læreplaner for fag, Forskrift til opplæringslov og nasjonale veiledningsdokumenter synes hovedsakelig å være programmatisk. Imidlertid er det rimelig å anta at de delvis har karaktertrekk fra de tre øvrige typene, uten at disse er like tilsynelatende som i stortingsmeldinger, NOU'er og NKR.

Å kategorisere tekster i disse fire typer kilder gir delvis innsikt i hvilke intensjoner tekstene har, og hvilke intensjon de ikke har. Denne innsikten kan bidra ytterligere til arbeidet med å tolke og søke forfatterens mening og budskap. Således supplerer dette hovedavsnittet det forrige ved å definere hvordan jeg har valgt å lese de ulike kildene.

Dahl, O. (1997:44) skiller videre på den ene siden mellom konfidensielle kilder og offentlige kilder, og på den andre siden mellom personlige kilder og institusjonelle kilder. Alle de fire ulike tekstmaterialene som benyttes i denne avhandlingen er en kombinasjon av offentlige kilder (som er publisert) og institusjonelle kilder (fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet). Det at kildene verken er konfidensielle eller personlige reduserer etikkproblematikk.

7.6 Perspektiver tekstene leses og tolkes utfra

I kvalitativ tekstanalyse skiller det mellom tre dimensjoner for utgangspunkt (Widén 2009:138–140), nemlig den første dimensjonen; *formidlerens budskap*, den andre dimensjonen; *tekstens form og innhold*, og den tredje dimensjonen; *samfunnet som teksten er produsert i*. Widén viser da til Hellspong & Ledin (1997:221) i forhold til disse tre dimensjonene. Imidlertid, når en går inn i primærlitteraturen, så skiller Hellspong &

Ledin (ibid.) mellom tre ulike tolkningsretninger; senderorientert-, mottagerorientert- og saksorientert tolkning. De tre dimensjonene for teksttolkning hos Widén med referanse til Hellspong & Ledin synes ikke å stemme overens med de tre tolkningsretningene/orienteringene hos Hellspong & Ledin selv. Om det er feiltrykk i Widéns kildehenvisning, eller om det er jeg som tolker Widéns feil er ikke relevant. Det som er relevant er at begge disse tredelingene kan bidra til denne avhandlingen.

Widén (2009:138–140) forklarer de tre ulike dimensjonene slik: Den første dimensjonen søker svar på spørsmål om hva tekstens *forfattere ønsker å formidle og forfekte*. En benytter da tekstene for å skape kunnskap om hvilke forestillinger og verdier som uttrykkes av aktørene som har produsert tekstene. Den andre dimensjonen derimot konsentrerer seg *om tekstens form og innhold* – altså språklige, litterære, og innholdsmessige betydninger. Dette kan dreie seg om språklige sjangrer, litterære uttrykk og grammatiske variasjoner. Her er det ikke forfatterens intensjoner bak teksten som står i fokus, men språket og selve teksten. I den tredje dimensjonen studeres teksten med det formål å skape *forståelse for samfunnet som teksten er produsert i*, f.eks. i kulturelt eller historisk perspektiv. Dette kan dreie seg om hvordan et samfunn sosialt og økonomisk sett er organisert, eller hvilke samfunnsinstitusjoner og politiske maktstrukturer som uttrykkes gjennom teksten. En søker da også å få fram hvilke samfunnsaktører som fremmer visse ideer og samfunnsproblemer, og som er pådrivende i politisk debatt (ibid.).

Jeg tenker at den første dimensjonen, *formidlerens budskap*, innebærer eksempelvis utdanningsmyndigheter sin hensikt, intensjon og mening med en læreplan. Altså hva myndighetene ønsker leserne skal oppfatte og derav iverksette. For å finne svar på forskningsspørsmål 2 og 3 leser jeg kildene ut fra den første av Widéns dimensjoner/formidlerens budskap. Eksempler på forsøk på å avdekke slike forhold i L97 er Skrøvset & Lund (1996), Tiller (1995), Hovdenak (2000) og Koritzinsky (2000), som jeg omtalte i kapittel 2 under typer læreplanforskning.

Eksempler på den andre dimensjonen, *tekstens form og innhold*, kan være L97's bruk av fotografier av nasjonal kunst og pompøst språk i generell del i innbundet perm, eller LK06 som første norske læreplan i digital utgave.

Eksempler på den tredje dimensjonen, *samfunnet teksten er produsert i*, kan være L97's inspirasjon og påvirkning fra engelsk og amerikansk læreplantenking som datidens vind fra vest (jf. Tiller 1995:19), eller LK06 som reaksjon på resultater fra OECD og PISA (jf. Telhaug 2005:49–59).

En kan som sagt ovenfor også skille mellom senderorientert-, mottakerorientert- og saksorientert tolkning jf. Hellspong & Ledin (1997:221). En *senderorientert* tolkning konsentrerer seg om å få fatt på hva den som står bak teksten ønsker å si med den – opphavets intensjon. Forskeren spør da: "hva mener du?" og "har jeg forstått deg rett?" (ibid.: 221–222). En *mottagerorientert* tolkning tar for seg lesernes mottakelse av teksten, og hvordan de tar den til seg. Forskeren spør da "hvordan oppfattes teksten av en viss leser eller en viss lesergruppe?". Dette representerer tolkning av annen grad. Altså at forskeren tolker en annens tolkning (ibid.:222). En *saksorientert* tolkning retter seg på sin side mot å forstå den sak, emne og spørsmål som teksten tar opp (ibid.:223–224).

I forskningsspørsmål 1 ser jeg etter det saksorienterte i kildene. Jeg er ikke primært ute etter senderens intensjon med kildene, og heller ikke ute etter mottakeres tolkning av dem. Jeg søker derimot å forstå LK06's kompetansemål som sak, som emne, eller som fenomen. Kildene som anvendes til forskningsspørsmål 1 – læreplaner for fag i LK06 og andre nordiske læreplanreformer – leses dermed ut fra et saksorientert perspektiv.

Forskningsspørsmål 2 og 3 har jeg formulert slik at det senderorienterte i kildene er det interessante. Jeg søker Kunnskapsdepartementets intensjon med kompetansemål og lokalt læreplanarbeid. Alle kildene som anvendes til forskningsspørsmål 2 og 3 (stortingsmeldinger, NOU'er, NKR, Forskrift til opplæringslov og veiledningsdokumenter) leses dermed ut fra et senderorientert perspektiv. Veiledningsdokumentene er forfattet av Utdanningsdirektoratet mens de øvrige kildene er signert Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet som byråkrati har som oppgave å utøve departementets politiske intensjoner. Dermed ligger det i veiledningsdokumentene også et mottakerorientert perspektiv, i og med at direktoratet nødvendigvis har tolket departementets styringsdokumenter som basis for utarbeidelse av veiledningsmateriale. Jeg konsentrerer meg likevel bare om det senderorienterte perspektivet.

Widéns første dimensjonen, forfatterens intensjon, synes å sammenfalle med det senderorienterte tolkningsperspektivet hos Hellspong & Ledin. Imidlertid tjener Widéns dimensjoner til å utelukke hva jeg ikke er opptatt av i kildene; nemlig den andre og tredje dimensjonen. Altså er jeg ikke opptatt av å studere "tekstens form og innhold" og heller ikke "samfunnet tekstene er produsert i". Hellspongs & Ledins tre perspektiver bidrar på samme måte til å vise at jeg i tekstanalyse ikke er opptatt av mottakerperspektivet; hvordan lokale aktører tolker de nasjonale læreplandokumentene. Overstående framstilles slik:

Tabell 15: Dimensjoner og perspektiver kildene leses ut fra

	Tre dimensjoner jf. Widén			Tre perspektiver jf. Hellspong og Ledin		
	Den første; forfatterens intensjon	Den andre; tekstens form og innhold	Den tredje; samfunnet teksten er produsert i	Senderorientert	Mottakerorientert	Saksorientert
Nasjonale læreplaner for fag						Forskn.sp.m. 1
Stortingsmeldinger, NOU'er og NKR	Forskn.sp.m. 2 og 3			Forskn.sp.m. 2 og 3		
Forskrift til opplæringslov	Forskn.sp.m. 2 og 3			Forskn.sp.m. 2 og 3		
Nasjonale veiledninger	Forskn.sp.m. 2 og 3			Forskn.sp.m. 2 og 3		

Tabellen viser at alle kildene som anvendes til forskningsspørsmål 1 leses ut fra et saksorientert tolkningsperspektiv. Alle kildene som anvendes til forskningsspørsmål 2 og 3 leses ut fra et senderorientert tolkningsperspektiv (synonymt med den første dimensjonen; forfatterens intensjon). Tabellen viser videre at verken den andre (tekstens form og innhold) eller tredje dimensjonen (samfunnet tekstene er produsert i) er aktuell for avhandlingen.

7.7 Perspektiver framover

Kvalitativ tekstanalyse anvendes for å finne svar på forskningsspørsmål 1–3. Jeg har lagt vekt på 1) vurderinger under datainnsamling og 2) hvordan tekstene kategoriseres og leses.

Vurderinger under datainnsamlingen: Jeg har valgt kilder i form av både politiske signaler, politiske vedtak og veiledningsmateriell. Alle tekstene er offentlig tilgjengelig. De er dermed enkle å få tak i, og det er ikke nødvendig å avtale adgang til tekstene. Utfordringen ligger imidlertid i å kartlegge hva som finnes av relevante kilder, utgitt av

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Slike vurderinger redegjøres det for i kapittel 11. Jeg vurderer de utvalgte tekstene som relevante, autentiske, troverdige og representative.

Til forskningsspørsmål 1 velger jeg ut eksempler på kompetansemål som jeg analyserer. Til forskningsspørsmål 2 og 3 søker jeg i tekstene på nøkkelordene kompetansemål, læringsmål, lokalt læreplanarbeid og lokale læreplaner, og velger derfra ut utsagn og sitater. Jeg registrerer ikke empirien. Empirien kategoriseres ved bruk av teoretiske begrep fra kapittel 3.

Av typiske problemer i forhold til datainnsamling bør jeg være oppmerksom på følgende: Valg av kompetansemål som eksempler kan påvirkes av hva jeg som forsker antar er representativ for det typiske. Jeg bør derfor også se etter eksempler som ikke er "typiske". På samme måte kan forforståelse av intensjonene med LK06 medføre at jeg ubevisst velger utsagn og sitater som passer, og at jeg overser de som ikke "passer". Jeg bør derfor se etter alternative muligheter for hva som er utdanningsmyndighetenes intensjoner med LK06.

Hvordan tekstene kategoriseres og leses: Kildematerialet deler jeg inn i fire; 1) Nasjonale læreplaner for fag, 2) Stortingsmeldinger, NOU'er og NKR, 3) Forskrift til opplæringslov og 4) Nasjonale veiledninger.

Nasjonale læreplaner for fag er politiske tekster som sjanger (jf. Widén 2009). Framstillingsformen er beskrivende (jf. Hellspøng & Ledin 1997). Som kildetype er tekstene programmatisk (jf. Dahl, O. 1997). Disse tekstene leses ut fra det saksorientert perspektivet (jf. Hellspøng & Ledin).

Stortingsmeldinger og NOU'er er også politiske tekster som sjanger (jf. Widén). Framstillingsformen er både beskrivende, argumenterende og utredende (jf. Hellspøng & Ledin). Som kildetype er tekstene programmatisk, men de har også trekk av å være både berettende, forutsigende og vurderende (jf. Dahl, O.). Disse tekstene leses ut fra det senderorienterte perspektivet (jf. Hellspøng & Ledin), som synes å være synonymt med første perspektivet; forfatterens intensjon (jf. Widén).

Forskrift til opplæringslov er i likhet med de øvrige politiske tekster som sjanger (jf. Widén). Framstillingsformen er beskrivende (jf. Hellspong & Ledin). Som kildetype er tekstene programmatisk. Disse tekstene leses utfra det senderorienterte perspektivet (jf. Hellspong & Ledin).

Nasjonale veiledninger kategoriserer jeg som politiske tekster (jf. Widén) til tross for at de er forfattet av Utdanningsdirektoratet, som er et byråkratisk nivå, ikke politisk. Imidlertid er veiledningens intensjon å forklare de politiske vedtakene og gi eksempler på hvordan de kan implementeres lokalt. Framstillingsformen er både beskrivende og argumenterende (jf. Hellspong & Ledin). Som kildetype er tekstene programmatisk (jf. Dahl, O.). Disse tekstene leses utfra det senderorienterte perspektivet (jf. Hellspong & Ledin).

Kapittel 8

FELTSAMTALE SOM METODE

Dette, forrige og neste kapittel tar for seg metoder. Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for valget av metoden feltsamtale. Jeg anvender feltsamtaler i intervenerende fase av aksjonsorientert eksplorativ casestudie. I den imaginerende fasen anvender jeg metoden tankeeksperiment.

Feltsamtale er en form for deltagende observasjon (Wadel, C. 2014), og jeg går derfor veien via sistnevnte betegnelse. I redegjørelse av feltsamtale som metode anvender jeg videre Gustavsens (2004) forståelse av *dialog* som en av tre ansikt-til-ansikt metoder, og Wadels, C (2002) begreper *forlengelse av kunnskap, læringsforhold og læringsnettverk*. Kapitlet avsluttes med etiske vurderinger omkring bruk av feltsamtaler i feltarbeidet ved skolen NTG Tromsø.

8.1 Forskerens rolle i deltagende observasjon

Deltagende observatør er forskeren bare når hun selv er en av de aktørene som hun observerer. Forskeren får da en dobbeltposisjon – hun er både deltaker og tilskuer. Ved å plassere seg i feltet oppnår forskeren gjerne unngåelig en form for deltakelse (Aase & Fosseskaret 2007:32). Deltagende observasjon som metode innebærer at forskeren kombinerer to roller; på den ene siden samhandling med deltakerne og på den andre siden iakttagelse av hva de foretar seg (Fangen 2004:29). Slik sett kan man si at deltagende observasjon på sett og vis er en schizofren virksomhet. Samtidig som man er delaktig, forsøker man å være tilstrekkelig distansert for å kunne observere og analysere. Dette innebærer at man befinner seg i en marginal posisjon som personlig sett kan være vanskelig å opprettholde (Merriam 1988:108).

Yin (2007:124) skriver at forskerens rolle i deltagende observasjon medfører en rekke utfordringer. Bl.a. at muligheten for ekstern observasjon er redusert og forskeren vil dermed iblant kunne risikere å gå inn i rollen som forsvarer av person eller handling, noe som ikke er i tråd med god vitenskapelig praksis. Det er vanlig at en deltagende observatør blir delaktig i og sympatiserer med den gruppen eller den organisasjonen som studeres, selv om denne sympatien ikke fantes tidligere (ibid.). Forskeren bør derfor tenke over sin rolle som observatør og dermed på hvordan han eller hun vil forholde seg til

settingen og aktørene som forskes på. I tillegg må forskeren ta stilling til hvilken medlemskapsrolle han eller hun har eller vil innta. Dette kan ha betydelig innvirkning på resultatet (Postholm 2005:67). Ulike antropologer på samme sted har endt opp med ulike konklusjoner (Nielsen, F.S. 1996:61). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over relasjonen til dem som studeres, og vurderer hvilken betydning disse relasjonene kan ha for den informasjonen forskeren får (Thagaard 2013:88). Samtidig som feltarbeidet skal tjene forskningen, skal dette også gjøres på en etisk akseptabel måte. Noe som er problematisk i den deltagende observatørs tvetydige og nøytrale rolle (Hammersley & Atkinson 2007:140).

Hvis en klarer å etablere en forskerrolle som bringer en i nær kontakt med virkeligheten, kan en bli avkrevd innsats på lik linje med de øvrige deltakerne i systemet. På den ene siden kan dette oppleves som en hindring for å ta forskningsmessige hensyn. På den andre siden kan det vise seg at nettopp ved å handle i et felt og få reaksjoner på sine handlinger, lærer en noe viktig om den sosiale virkeligheten en vil studere (Solberg 1996:33).

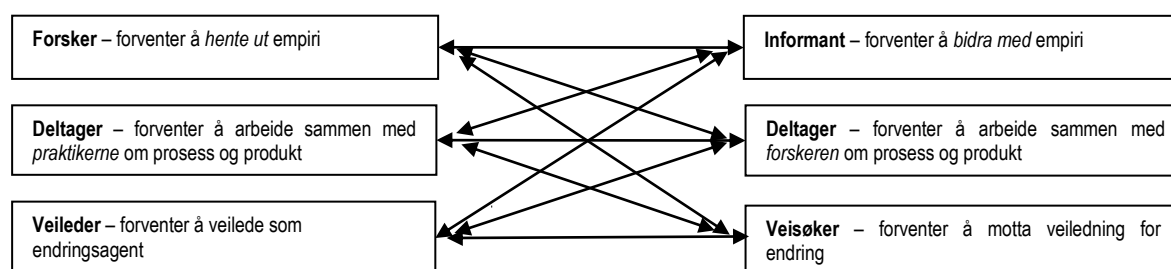
I denne avhandlingen er det imidlertid ikke den sosiale virkeligheten som er det interessante, men kompetansemålene i LK06. Likevel behøves deltakelse i praktisk lokalt læreplanarbeid for å forstå, analysere og problematisere kompetansemålene. Observasjon av aktørenes adferd er dermed ikke interessant. Intensjonen er derimot at aktørenes arbeid med kompetansemål – i partnerskap med forskeren – skal gi begge partnerne en dypere forståelse. Jeg gjør dermed feltarbeid i en *sosial virkelighet* med det formål å oppnå innsikt i et *dokument* – læreplanen LK06.

8.2 Deltagende observasjon i forskende partnerskap

Kjennetegn ved forskende partnerskap er at forskeren kommer tett inn på praktikerne og at forholdet mellom dem må fundamenteres på tillit (Tiller 2006:58). Forskeren er da deltagende observatør parallelt med rollen som prosessveileder (Bjørnsrud 2005:21). En rolle som innebærer å bidra med teori, begreper og intervensjon gjennom spørsmål i hele prosessen (Skrøvset 2008:35). I forskende partnerskap er det ofte uforutsigbart hva som kommer til å hende. Ofte vet verken forsker eller øvrige deltakere helt hva de går til. Det tar tid å bygge gode lærings- og forskningsrelasjoner, og partene må ta seg nødvendig tid i vent på at synergien i samarbeidsrelasjonen skal virke (Tiller 2006:58). Det er også en

utfordring at aksjonsforskning er politisk i sin natur, noe som resulterer i at en aksjonsforsker uunngåelig blir involvert i og påvirker maktforhold mellom aktører i organisasjonen (Eilertsen, Gustafson & Salo 2008:295). Tilsynelatende ubetydelige beslutninger som hvilken av lærerne forskeren velger å intervju først, kan påvirke eller endre relasjoner mellom "allianser" i personalet, og også lærernes måte å forholde seg til skolens aksjon og aksjonsforskningen (ibid:304).

Jeg har skaffet tilgang til partnerskap via bekjentskap. At deltakerne/praktikerne avkrever meg innsats på lik linje med de andre deltakerne, jf. Solberg (1996:33) over, anser jeg som en fordel. Dette gir ytterligere tilgang på det praktiske lokale læreplanarbeidet, og dets synlige og skjulte måloverveielser⁵⁵. Postholm (2005:67), som henvist over, peker på at forskeren bør ta stilling til hvilken medlemsrolle en ønsker å ha. I det forskende partnerskapet mellom praktikere og forsker opplever jeg at partnerne veksler mellom tre ulike roller hver (informant, deltager og veisøker). Når disse kombineres oppstår det ni mulige rollemøter, slik:



Figur 6: Tre forskerroller og tre praktikerroller gir ni mulige rollemøter

I alle de ni typer møter over er forskeren/deltakeren/veilederen en aksjonsforsker. Dette behøver praktikerne en forståelse av, for å unngå misforståelser om aksjonsforskerens hensikt med samarbeidet. Imidlertid er praktikerne først og fremst deltakere i egen organisasjons utviklingsprosjekt. De opptrer som veisøkere i den hensikt å styrke organisasjonens utviklingsprosjekt, og stiller opp som informanter i forskerens forskningsprosjekt som motytelse. Når begge partnerne oppfatter seg selv og hverandre som deltakere, er det min erfaring at begge de to partnernes respektive tre roller glir over i hverandre i en og samme arbeidsprosess.

⁵⁵ Begrepet målanalyse redegjorde jeg for i kapittel 2, med referanse til Dale (1989).

Etter denne generelle introduksjonen om deltakende observasjon, og rollemøtene mellom forsker og praktikere i forskende partnerskap, går jeg nærmere inn på to typer deltakende observasjon som jeg anvender.

8.3 Deltagelse i aktiviteter og deltagelse i samtaler

Wadel, C. (2014:52) bryter i boka "Feltarbeid i egen kultur" begrepet deltakende observasjon opp i fire underkategorier, og gir dermed en oppdeling i fire typer roller for forskeren:

DELTA GENDE OBSERVASJON			
DELTAKELSE		OBSERVASJON	
I AKTIVITETER	I SAMTALER	AV SAMTALER	AV AKTIVITETER
LÆRLING/ARBEIDSROLLER	SAMTALEROLLER	TILHØRERROLLER	TILSKUERROLLER

Figur 7: Oppdeling av deltakende observasjon i fire typer roller (Wadel, C. 2014:52)

Den venstre delen i denne figuren representerer metodene som jeg anvender, altså 1) deltakelse i aktiviteter med forskeren i en arbeidsrolle, og 2) deltakelse i samtaler med forskeren i en samtalerolle. Som fellesbetegnelse for disse to kan betegnelsen feltsamtale anvendes.

Deltagelse i aktiviteter eksemplifiseres av Wadel, C. (2014:54–58): Et eksempel er studie av lek i barnehage der forskeren deltar i form av å være på besøk. Et annet eksempel er feltarbeid i et fiskevær. Deltagelse i arbeid i egne bua tok forskerens oppmerksomhet på bekostning av intervjuing og observering, men deltagelse i aktivitet resulterte likevel i verdifull data. Et tredje eksempel er forskning om fiskeres karriereforløp i en bygd. Forskeren deltok i det sosiale liv i bygda og i lokale aktiviteter. Dette bidrog i liten grad direkte til de viktigste data, men indirekte. Deltakelse i aktiviteter hadde innflytelse på forholdet til informantene, og førte til at deltagelse i samtaler ble mer "naturlig", og her ble de viktigste data samlet inn (ibid.). Det er grunn til å delta i aktiviteter selv om det ikke er noen spesiell informasjon en ønsker å samle inn. Dette da en ikke kan vite når viktig informasjon dukker opp. Forskerens deltakelse i aktiviteter kan gi innpass til andre måter å samhandle på, som å i ettertid å "kunne prate om ting begge parter hadde deltatt

i". Deltagelse i aktiviteter kan dermed gi nyttig informasjon samtidig som dette leder til en annen "arena", nemlig til deltagelse i samtaler (ibid.:57–58).

Deltagelse i samtaler foregår både som hverdagslige samtaler og feltsamtaler (Wadel, C. 2014; Fuglestad & Wadel, C.C. 2011). Deltagelse i hverdagslige samtaler er ikke bare vesentlig for å få tak i visse typer data, men også for at folk skal få tillit til feltarbeideren. Gjennom deltakelse viser feltarbeideren respekt for aktørene i feltet, og dette bidrar til å redusere avstanden mellom den studerende og de studerte (Fuglestad & Wadel, C.C. 2011: 211). En kan skille mellom ulike typer samtaler i feltarbeid. Enkelte hverdagssamtaler fører over i feltsamtaler (ibid.:221). Hverdagssamtaler oppstår spontant og naturlig og tilhører det daglige liv. Feltsamtaler ligger nært opp til dette, men er ofte initiert av forskeren. Slike samtaler er likevel uformelle, ikke avtalt på forhånd, men oppstår ofte med utgangspunkt i observasjoner eller samhandling. Enkelte skiller finnes det mellom hverdagslige samtaler og feltsamtaler. I feltsamtaler er vekslinga mellom samtalepartnerne ofte mindre balansert. Feltarbeideren vil la informanten prate "ferdig" og vil også gjøre seg mer uvitende og stille flere spørsmål enn i en hverdagslig/vanlig samtale (ibid.:221–222). Feltsamtaler er verken å betrakte som strukturerte intervjuer eller ustrukturerte intervjuer, men en form for samtale der forskeren forteller bortimot like mye som hun spør (Wadel, C. 2014:53). Som eksempel viser Wadel, C. til sitt feltarbeid i et fiskersamfunn:

Nært naboskap gav rettigheter til å gå på besøk og til å motta besøk. Disse naboene ble mine viktigste informanter i den første tiden. Det var ikke nødvendig for meg å intervju dem. Vi pratet fiske, og de pratet fiske seg imellom. Spesielt når de pratet seg imellom, fikk jeg mye "gratis" ved bare å sitte og høre på (Wadel, C. 2014:56).

Jeg oppfatter at Wadel, C. her har en *samtalerolle*, der samtalene er så avslappet at de preges av prat, og samtidig har en *tilhørerrolle*. Forskeren kombinerer to ulike roller. Ved å innta tilhørerrollen benytter dermed Wadel her også metoden *observasjon av samtaler*, i tillegg til deltakelse i samtaler. Jeg anvender imidlertid ikke metoden observasjon av samtaler, men deltakelse i samtaler.

8.4 Metoden feltsamtale – langt unna metoden intervju?

Hammersley & Atkinson (2004:167) skriver at forskjellen mellom deltakende observasjon og intervju ikke er så stor som det av og til blir hevdet. I begge tilfeller må

det tas hensyn til konteksten og forskerens påvirkning. I begge tilfeller bør forskeren etablere et forhold til informantene. Dersom forskeren intervjuer en person hun allerede har etablert et forhold til gjennom deltagende observasjon, er det ofte ikke mer som kreves. Men dersom prosjektet ikke medfører noe observasjon, eller forskeren ikke har hatt kontakt med informanten, bør det arbeides med å etablere et forhold (ibid.). Nielsen, F.S. (1996:110) forklarer at uformelle intervjuer dekker hele det diffuse mellomfeltet mellom ytterpunktene formelt intervju, der feltforskeren stiller planlagte og strukturerte spørsmål og respondenten svarer der og da, og ren observasjon der feltarbeideren beveger seg som en passiv lyttepost rundt i feltet. Et uformelt intervju kan sammenlignes med hverdagslivets samtaler, der hvem som har kontroll over innholdet i samtalen varierer (ibid.:114). Det finnes også definisjoner av samtale og intervju som skiller disse noe mer fra hverandre sammenlignet med forklaringene over. Mellin-Olsen (1996:23) beskriver kvalitative forskningsintervju som samtaler der forskeren samarbeider med informantene om hvordan oppfatninger og forståelser av det fenomen som det forskes på, skal tolkes og organiseres. Kvale & Brinkmann (2009:43) forklarer at det kvalitative forskningsintervjus struktur ligner den hverdagslige samtale, men at forskjellen er at kvalitativt forskningsintervju involverer en bestemt metode og spørreteknikk som ikke inngår i hverdagslige samtaler.

Jeg tolker feltsamtaler som enda mer ustrukturert enn ustrukturert intervju. Selv om forskeren i ustrukturerte intervjuer både spør åpne spørsmål som ikke er planlagt på forhånd, er tid og sted for møtet mellom deltager og forsker planlagt. I en feltsamtale er ikke dette planlagt. Feltsamtaler kan oppstå tilfeldig. Forskeren må da være til stede når det oppstår anledninger for feltsamtaler. Under feltsamtaler er informanten i "fart". Samtalen er relevant for informanten der og da, noe som kan gi mer innlevelse og "trøkk" enn i et intervju.

8.5 Bruk av metoden feltsamtale i feltarbeidet ved NTG

I feltarbeidet ved NTG fikk jeg ikke tak i relevant data gjennom intervjuer⁵⁶. Dermed ble feltsamtale en mer rasjonell metode. Data ble produsert mens informantene var i "fart" – når de arbeidet i sine naturlige kontekster, på arbeidsrommet, på personalrommet og i korridorene.

⁵⁶ Jeg eksemplifiserer i kapittel 13 hvorfor jeg endret metode fra fokusgrupper til feltsamtaler.

I feltarbeidet inngikk deltagelse i både aktiviteter og samtaler:

- a) Deltagelse i *aktiviteten lokalt læreplanarbeid*
- b) Deltagelse i *samtaler om måloverveielser* (inngår i a)

Forskjellen mellom de to er følgende: Når jeg deltok i aktiviteten lokalt læreplanarbeid kunne temaet dreie seg om ett eller flere av Dales kriterier for K2 området; måloverveielser, planlegging, evaluering og didaktisk fagfora⁵⁷. Jeg var da mer prisgitt hva praktikerne tok opp. Når jeg deltok i samtaler var jeg stort sett kun interessert i å samtale om det ene av Dales kriterier, nemlig måloverveielser. Jeg deltok også i samtaler om andre temaer – da ikke med formål om å samle inn empiri, men med indirekte formål om å skaffe reel tilgang⁵⁸ til samtaler om måloverveielser.

I feltarbeidet har disse to formene for deltagelse ofte glidd over i hverandre. Det tydeligste skillet mellom disse er imidlertid at forskerrollen er mer nedtonet under deltagelse i *aktiviteten lokalt læreplanarbeid*. Jeg som forsker inntok da en rolle som ligner praktikerrollen, altså en arbeidsrolle. Under deltagelse i *samtaler om måloverveielser* var rolledelingen mellom praktikere og meg som forsker noe tydeligere. Dette ofte ved at en av praktikerne tok opp et spørsmål eller en utfordring med meg, eller motsatt. Jeg inntok da en samtalerolle. En annen forskjell mellom disse to formene for deltagelse, i dette feltarbeidet, er at deltagelse i lokalt læreplanarbeid ofte foregikk mer formelt som møter til fastsatte tider, mens deltagelse i samtaler skjedde mer uformelt, tilfeldig og oppsto gjerne spontant. En tredje forskjell er at under aktiviteten lokalt læreplanarbeid arbeidet vi på formelle skjemaer og oppsett, mens samtaler om måloverveielser var mer ustrukturert og mindre målrettet. Under illustreres forskjellen mellom de to deltagelsesformene i feltarbeidet.

⁵⁷ Dales (1989) fire kriterier for K2-området redegjorde jeg for i kapittel 2.

⁵⁸ Begrepene formell tilgang og reel tilgang avklares senere i kapitlet.

Tabell 16: Forskjeller på deltagelse i aktiviteter og deltagelse i samtaler ved NTG

Deltagelse i aktiviteten lokalt læreplanarbeid	Deltagelse i samtaler om måloverveielser
Tema kunne være K2-kriteriene måloverveielser, planlegging, evaluering og didaktisk fagfora	Tema primært kun K2-kriteriet måloverveielser
Nedtonet forskerrolle – mer lik praktikerrollen. Både forsker og praktikere som deltagere (med ulike formål)	Tydeligere skiller mellom praktikerens og forskers rolle. Førstnevnte enten som informant eller veisøker og sistnevnte som enten forsker eller veileder
Formelle møter til fastsatte tider	Uformelt, tilfeldig og spontant
Arbeidet på formelle skjemaer og oppsett	Ustrukturert og mindre målrettet

I og med at deltagelse i aktiviteter og deltagelse i samtaler ofte gled over i hverandre kan en spørre hvorvidt det er fruktbart å skille mellom dem. I kapittel 13 fremgår det at majoriteten av empiri som jeg har anvendt er produsert gjennom *deltakelse i samtaler* om måloverveielser. En mindre del av empirien jeg har anvendt er produsert gjennom *deltagelse i aktiviteten* lokalt læreplanarbeid. Imidlertid er deltagelse i aktiviteten lokalt læreplanarbeid like viktig, i og med at denne deltagelsen ofte har bidratt til innpass i å delta i samtaler om måloverveielser.

Relevant empiri i feltarbeidet er både mine og lærernes/rektors oppdagelser av didaktiske spenninger i kompetansemål. Dette kan enten være didaktiske *dilemmaer* (skal læreren lokalt gjøre slik eller slik?) eller didaktiske *paradokser* (er nasjonale myndigheters intensjon det eller det?). Gjennom deltagelse i aktiviteter og samtaler dukket relevant empiri hovedsakelig opp på tre måter:

- a) oppdagelser som praktikerne har gjort og forteller meg om
- b) oppdagelser jeg gjør på egenhånd inspirert av samarbeidet med praktikerne
- c) oppdagelser som vi gjør sammen

I a) er praktikerne mine informanter. I b) er jeg min egen informant⁵⁹. I c) anvender jeg en kombinasjon av meg selv som informant og praktikerne som informanter. I dette feltarbeidet er det mer riktig å si at empirien "skapes" framfor å si at den "samles inn".

8.6 Feltsamtale som dialog og forlengelse av kunnskap

Feltsamtalene ved NTG kan konkretiseres i "ansikt til ansikt metoden" *dialog*, slik det fremlegges av Gustavsen (2004:238–241). Han skiller mellom intervju, samtale og dialog: I intervju skapes en kanal for overføring av objektiv kunnskap fra respondent til

⁵⁹ Jeg redegjorde for metoden "sin egen informant" (Wadel, C. 2006; Fuglestad & Wadel, C.C. 2011) i kapittel 6.

intervjuer/forsker – *faktakunnskap*. Under samtale derimot samles subjektive data, og forskeren ønsker å frambringe andre menneskers *følelser, oppfatninger og meninger*. I en dialog, på sin side, skapes et forum for *samskaping* av den sosiale virkeligheten i en retning som er av interesse for forskeren (ibid.).

Dialog som metode jf. Gustavsen (2004) kan klargjøres ytterligere ved å se på skillet mellom dialog og debatt. Det bidrar Andersen, D. (2010:1) til:

Den negative verbale metode, la oss for enkelhets skyld kalle den debatt, er en verbal kamp der man forsøker å vinne over hverandre. Det er et vinn–tap spill. Den positive metode, la oss kalle den dialog, er et samspill der alle forsøker etter beste evne å bidra til en felles løsning, et forslag, en avklaring, en innsikt eller hva det måtte være. Det er et vinn–vinn spill. ... I en dialogisk prosess vil to eller flere personer, muntlig og/eller skriftlig, bidra med sine ideer, forslag, innsikter, synspunkter osv. til den eller de andre som deltar. Deltakerne hjelper hverandre, gjennom en felles prosess, til å komme frem til noe som ville vært vanskelig eller umulig på egenhånd

Dialog som metode kan altså, på den ene siden skilles fra de to andre ansikt til ansikt metodene; intervju og samtale jf. Gustavsen (2004). På den andre siden kan dialog som "positiv verbal metode" skilles fra *debatt* som "negativ verbal metode" jf. Andersen, D. (2010).

Gustavsens definisjon av intervju er langt strengere enn definisjonene til både Hammersley & Atkinson (2004), Nielsen, F.S. (1996), Mellin-Olsen (1996) og Kvale & Brinkman (2009), som jeg refererte til ovenfor. Vi kan anta at de ville ha betegnet alle de tre typer ansikt til ansikt metoder jf. Gustavsen for *ulike typer intervju*. Imidlertid synes Gustavsens tredeling å være hensiktsmessig her for å presisere hva slags empiri jeg er ute etter: Jeg interesserer meg for å oppdage og synliggjøre didaktiske spenninger i formulering av læringsmål – og produsere ideer til løsninger. Det er mulig for meg som forsker å gjøre dette på egen hånd, men å "sparre" sammen med andre gir tilsynelatende en større effekt. Praktikerne på sin side benytter de samme dialogene til sin egen lokale praksis. Derfor bidrar ikke dialogene i dette tilfellet til et felles prosjekt, men dialogene bidrar til to ulike prosjekter: Forskerens ambisjon om generell innsikt til skoler flest, og praktikerne ambisjon om å utvikle praksis i egen skole.

Harald Grimen (2004:294), professor i profesjonsetikk, skriver at en deltakerorientering er en forutsetning for å lære noe *av* andre mennesker, og ikke bare noe *om* dem. I

feltarbeidet har jeg ikke som siktemål å lære noe om praktikerne. Samarbeidet med dem er opprettet for å lære noe av dem, og inngå i en sparring med dem som kan utløse ny kunnskap. Filosofen Jacob Meløe (2003:78) forklarer at dersom andre skal lære av det vi selv har lært, må vi også fortelle om hvordan vi selv lærte det. Wadel, C. (2002:28) betegner dette som å kunne lære fra seg om sine mottakerferdigheter. Han innfører begrepet *læringsforhold*, som består av to personer som har koblet læringsadferd med hverandre. Forutsetningen er imidlertid at personenes læringsatferd er komplementær. Dette innebærer at den som lærer *fra seg* noe, person A, må vite noe om hvordan den andre, person B, lærer *til seg*. For at person B skal kunne lære *til seg* må hun på sin side vite noe om hvordan person A lærer *fra seg*. Og motsatt. Et godt læringsforhold beror dermed på at begge partnerne kjenner til hverandres ferdigheter i både å "sende" kunnskap og å "motta" kunnskap (Wadel, C. 2002:28). Feltsamtaler impliserer læringsforhold ved at feltarbeideren må lære fra seg til informantene om den forståelsen hun har kommet fram til – for så å få informantens reaksjon på dette. Det å presentere innsikt på denne måten er særlig aktuelt når en har vært i felten en tid, og har behov for mer informasjon, eller sjekke om man som forsker har forstått bestemte hendinger på samme måten som informantene (Fuglestad & Wadel, C.C. 2011:222).

Gode læringsforhold gir gode vilkår for *forlengelse av kunnskap*. Med dette menes at deltakerne prøver å "forlenge" utspillene til sine partnere ved å plusse på med egne erfaringer. Dermed kan det etableres kunnskap som verken den ene eller den andre part er i stand til å produsere hver for seg. Den kunnskap som etableres er da noe man har produsert sammen (Wadel, C. 2008:43–44). Gustavsen & Sørensen (1995:60) argumenterer for det samme ved å hevde at det mest fruktbare samspillet skapes bare hvis partene utvikler sitt syn gjennom at man lærer av hverandre. At man beriker hverandres innsikt gjennom en prosess, og at det som kommer ut av samspillet er mer enn summen av de "inngående bidrag".

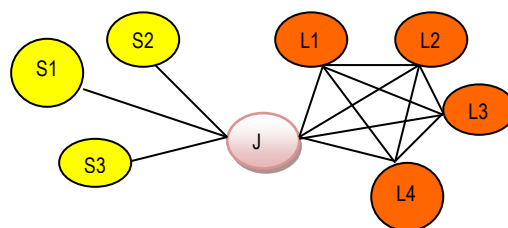
8.7 Erfaringer utenfor casen bidrar til prosjektet gjennom læringsnettverk

Funn i denne avhandlingen er ikke ensidig basert på empiri fra feltarbeidet, men også av egen praksis parallelt med forskningen. Dette gjennom samarbeid med kollegaer om arbeid med lærerutdanning og som veileder i et nettverk av grunnskoler. I disse relasjonene kan det forenklet hevdes at jeg inngår i et jeg-sentrert nettverk. Wadel, C. (2002) bidrar til forklaring:

Læringsforhold mellom flere enn to personer kaller Wadel, C. (2002:38) for læringsnettverk. Han skiller mellom *jeg-sentrerte nettverk* og *læringsnettverk med masker*. Førstnevnte kjennetegnes ofte av at en fokuserer kun på egne relasjoner, og er opptatt av å etablere nye læringsforhold til seg selv. Dette kan betegnes som "networking". I et læringsnettverk med masker har alle deltakerne innbyrdes læringsforhold. Hver deltaker har dermed ikke bare læringsforhold som en selv inngår i å holde rede på, men også alle de andre læringsforholdene som en ikke deltar i. De læringsforholdene en *ikke* deltar i virker inn på de læringsforholdene en deltar i. Læring finner da sted fra flere kanter, og det blir i slike tilfeller opp til oss selv å lage en syntese av det vi lærer (Wadel, C. 2002:38–39).

Innad i NTG deltar jeg i et læringsnettverk med masker. Her flyter ideer og erfaringer fritt innad i nettverket mellom ulike deltakere og tilbake igjen i videreutviklede utgaver. Parallelt i tid, og uavhengig med forskning ved NTG, har jeg deltatt som veileder for ulike skoler. Erfaringer som veileder har vært til inspirasjon for konstruksjon av eksempler til denne avhandlingen. Dette som et jeg-sentrert nettverk. I figuren under illustrerer (L = Lærere ved NTG, S = skoler som jeg veileder, J = jeg):

Figuren illustrerer hvordan jeg som både praktiker ved lærerutdanningen og som forsker ved NTG inngår i to typer nettverk samtidig. Det ene er et jeg-sentrert nettverk og det andre er et nettverk med masker.



Figur 8: To læringsnettverk som påvirker hverandre

Disse to nettverkene, som altså er av ulike typer, påvirker hverandre gjensidig. Jeg bringer kunnskap fra det jeg-sentrerte nettverket (skoler jeg har veiledet) over til nettverket med masker (NTG), og motsatt. Dermed begrenses ikke min forskning til selve feltarbeidet. Mine egne erfaringer som praktiker både før og under forskningen inngår også i forskningen.

8.8 Fordeler og ulemper ved feltsamtaler i et kjent felt

Åpen eller ustrukturert intervjuing og deltakende observasjon, eller kombinasjon av disse, er de mest vanlige tilnæringsmåtene til feltet i samfunnsforskning (Holter 1996:15). Imidlertid byr det å drive feltarbeid som deltakende observasjon ofte på spesielle praktiske problemer, f. eks. det å i det hele tatt få adgang (Wadel, C. 2014:28). Det er et mål for enhver feltforsker å komme "bak scenen" og få adgang til å studere prosesser som er skjult for den flyktige tilskuer (Aase & Fossåskaret 2007:33). Aksjonsforskere er avhengig av praktiske situasjoner der de kan påvirke praksisfeltet, og da er det en fordel å kjenne ulike sider ved det valgte praksisfelt (Bjørnsrud 2006:29–30). Jeg har valgt NTG som case av disse årsaker. Jeg kjenner skolens rektor/daglig leder godt som tidligere kollega på en annen skole, og han viste stor interesse for ideen til denne avhandlingen. Rektors interesse og imøtekommenhet gav direkte tilgang til møter, personalrom og kontorer, og hans anerkjennelse av meg medførte tilsynelatende raskere opparbeidelse av tillit hos lærerne. På denne måten kan valg av case hevdes å være både tidsbesparende og relevant i forhold til innsamling av data. Dette diskuteres nærmere i kapittel 13.

Både det at det knytter seg fordeler til å velge et kjent felt, og at det er mer ressurskrevende å velge et ukjent felt, taler for å velge forskning i egen kultur. Men hva med forholdet nærhet–distanse? Furu (2007:49) har gjort sin doktorgradsavhandling med sine tidligere svenske aksjonslæringsstudenter som informanter, og hun spør: *Kunne jeg som forsker komme for nært de personene jeg skulle intervju slik at jeg ikke fikk den nødvendige distansen? Ville forskningsresultatene bli troverdige når jeg samlet inn fra de samme lærerne som jeg hadde hatt som studenter?* Hun forfekter videre at spørsmålet kan snus: *Hvilke fordeler var det å kjenne de personene jeg skulle intervju?* Hun forteller at hun under arbeidet ofte ble spurt om det gikk an å forske på egne studenter. *Noen spurte om ikke jeg heller skulle forske på andre studenter som hadde gjennomført studium i aksjonslæring* (Furu 2007:49).

Wadel, C. (2014:37) hevder at vennskap, bekjentskap og personlige sosiale nettverk er meget vanlige måter å få adgang på i et feltarbeid. Nielsen, F.S. (1996:71) nevner at lignende årsaker oppgis av antropologer for valg av felt, eller "sted", som han kaller det; de hadde vært der før, fikk være med på et prosjekt, kunne språket, kjente noen, etc.

Dette øker sjansen for å unngå feilidentifisering av utsagn i feltarbeidet, jf. Meløe (2003:74) som eksemplifiserer dette med forskeren som mangler fiskerens/informantens erfaringer og ord.

Repstad (2002) tar for seg fordeler og ulemper med å forske i eget felt. Han nevner lokalkjennskap, involvering, engasjement, interesse, motivasjon og utholdenhet som fordelsfaktorer, og sier at betydningen av dette ikke kan undervurderes i forskningsprosessen. Blant ulemper nevner han begrensninger som avhengighet og maktstilling (ibid.:210–211). Imidlertid innebærer deltakende observasjon at man må bli med på hva folk gjør, og dermed innta andre roller en forskerrollen (Wadel 2014:28–29). En annen utfordring med feltarbeid i egen kultur er at en lett kan ta sosiale og kulturelle forhold for gitt og selvsagte (ibid.:72).

Postholm (2005:47) viser til at etnografiske studier fordrer at forskeren oppholder seg i en periode over flere måneder i feltet. Dette kan, fortsetter hun, føre til at forskeren nærmest blir en del av kulturen vedkommende forsker på, og på den måten mister forskersynet. Mabry (2008:220) skriver at mens etnografiske forskere av og til vil forsøke å unngå å bli for "innfødt", kan aksjonsforskere i stor grad risikere å være "innfødt" fra starten av. Utfordringen er her å holde den kognitive distansen, den som sikrer analyse og forståelse (Tiller 2006:67). Imidlertid er det som Paulgaard (1997:90) kaller kulturblindhet ikke uhelbredelig. Den som kommer innenfra kan skaffe seg distanse til å se det som tidligere har vært implisitt eller diffust, hevder hun.

Det å ta forhold for gitt kan også relateres til det Meløe (1985:27) kaller for *det døde blikk*. Gjennom dette blikket ser man ikke det som er å se. Man ser det man ser uten mistanke om at man er konfrontert med en verden man ikke kjenner (ibid.). Dette forstår jeg som at man rett og slett ikke er klar over hva man er omgitt av, og at man overser noe vesentlig, og at man naivt tror man ser alt. Nergård (2002:134) relaterer det døde blikk til en tatt-for-gitt-verden. Et blikk som ikke selv eller av seg selv ser at det tar feil. I *det ukyndige blikk* derimot ser en heller ikke det som er å se, men man er klar over at man ikke ser det (Meløe 1985:25–26). Det en ikke ser er ikke innenfor blikkets rekkevidde (Nergård ibid.). Dette blikket tolker jeg som å inneha nysgjerrighet og undring – at det ukjente ikke plasseres i egen kontekst for enkelthets skyld, men man bestreber å forstå noe nytt. Meløe (1985:23) forklarer *det kyndige blikk* som at man er fullstendig klar over

hva man ser. Man ser det som er å se, og man vet at man gjør det. Nergård (ibid.) forklarer det kyndige blikk som et blikk som både ser at det ikke ser, og hva det ikke ser.

Som omtalt i prologen var jeg dypt involvert i lokalt læreplanarbeid ved Tromstun skole som praktiker. Skolens arbeid på dette området ble prisbelønnet. Imidlertid kan mitt arbeid i datiden sies å være preget av det døde blikk. Jeg var ikke klar over at jeg ikke så de didaktiske spenningene som skjulte seg i vårt eget arbeid. Som jeg beskriver i prologen medførte faglige samtaler med Tom Tiller og Christian Beck at det ukyndige blikk framtrådte. Jeg skimtet med aha-opplevelser at det var noe jeg hadde oversett – at lokalt læreplanunivers ikke var så ukomplisert som jeg hadde forestilt meg at det var. Jeg skjønnte da at her lå det nok flere skjulte didaktiske spenninger på lur, men jeg så dem likevel ikke.

Hvordan så unngå at det døde blikk dominerer i feltarbeidet? Målsetningen med avhandlingen å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres. Dette gjør jeg både gjennom studie av dokumenter og deltagelse i læreplanarbeid. Dermed gjelder det å unngå det døde blikk i både lesing av læreplanen og i praktikernes resonnementer om måloverveielser. Dette kan innebære å "stoppe opp" også med de utsagn som med første øyekast synes å være irrelevante og uinteressante. Strategien jeg anvender til dette er å betrakte både læreplanen og praktikernes måloverveielser gjennom teoretiske begreper⁶⁰.

8.9 Tilgang

Noe av det aller viktigste er oppstarten og hva man gjør for å komme på innsiden av systemet, samt at en er forberedt på at dette ofte tar lang tid (Tiller 2006:71). Å få adgang til feltet og tilgang til relevant informasjon er et av de mest kritiske punktene for en feltforsker (Wadel, C.C. & Fuglestad 2014:211). Det skilles mellom formell og reell tilgang til feltet (ibid.:212–214). *Formell tilgang* behøver ikke nødvendigvis å dreie seg om en formell prosess, men handler om at forskeren skaffer seg tillatelse til å utføre et feltarbeid. At forskeren har fått formell tilgang betyr ikke uten videre at hun har reell tilgang. *Reell tilgang* handler om at forskeren blir akseptert av og kommer i samhandling med dem hun ønsker å studere. At forskeren klarer å "forhandle" seg fram til roller og

⁶⁰ De teoretiske begrepene som anvendes til analysearbeidet er presentert i kapittel 3.

arenaer som er gunstige for forskningen, og derav tilgang til relevant informasjon. Dette er ikke lett. Forskeren må regne med å bli tilskrevet en rolle av de hun vil studere, inne i det rolleinventaret som for dem er kjent. Rollene forskeren tildeles, eller klarer å erverve seg, gir både muligheter og setter begrensninger. Disse rollene har både betydning for tilgang og for hvordan forskeren kan opptre. Utvikling av tillitsforhold mellom forsker og informanter er avgjørende for både hva slags informasjon forskeren får tilgang til, og kvaliteten på informasjonen. Reell tilgang er ikke noe forskeren får en gang for alle, men noe som må jobbes med og som utvikler seg underveis i et feltarbeid (ibid.). Jeg erfarte under feltarbeidet ved NTG at feltsamtaler forutsetter reell tilgang. Gjennom reel tilgang kunne jeg etter hvert delta i informantenes arbeid i deres naturlige kontekst, innenfor avgrensede områder i deres arbeidsoppgaver. I kapittel 13 konkretiserer jeg arbeidet med å skaffe reel tilgang ved NTG.

8.10 Utvalg

Innenfor kvantitativt orientert forskning er *representative utvalg* det mest vanlige, der enhetene i utvalget skal avspeile de mest sentrale kjennetegnene ved den totale populasjonen en setter i fokus (Wadel, C. 2014:108). I kvalitative studier er det typiske derimot *strategisk utvalg* (Grønmo 2004:91). Utvelgingen bygger da ikke på tilfældighetsprinsippet, men på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og interessante (ibid.: 88). I strategisk utvalg har deltakerne egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstilling og studiens teoretiske perspektiver (Thalgaard 2013:60). Utvalget av informanter ved NTG kan forklares som både marginalgruppe og samspillende utvalg.

Marginalgruppe: I utgangspunktet var hele lærerstaben og rektor ved NTG potensielle informanter. Etter hvert brukte jeg som informanter primært de i staben som selv tok initiativ til samtaler eller på andre måter signaliserte interesse for temaet. Jeg antok med at disse informantene hadde mer potensiale til å bidra med informasjon iht. forskningsspørsmålet. Utvalget er kan dermed delvis forklares som en marginalgruppe⁶¹. En marginalgruppe defineres av Mellin-Olsen (1996:28–29) som en gruppe med personer som er spesielle på en måte som gjør at de kan ha spesiell verdi for forskningen. Det er spesielt vanlig å velge marginalgrupper når en er usikker på om en får noe ut av et

⁶¹ Marginalgruppe må ikke forveksles med marginalisert gruppe. Thalgaard (2013:85) forklarer at en marginalisert gruppe kan være en gruppe som samfunnet ser ned på.

forskningsprosjekt. Fordelen med å bruke marginalgrupper er at en sikrer seg i forhold til å få noe ut der en frykter det kan være lite å hente. Marginalgrupper bidrar til å sikre at forskeren får ut relevant informasjon. Ett eksempel: Mellin-Olsen gjorde selv en undersøkelse med fokus på å teste en antagelse om at matematikklæreres didaktiske potensial ikke brukes i undervisningen pga. læreplan, elevtall i klassen etc. Han resonerte med at han ikke ville få stort ut av å samle empiri fra lærere som ikke er opptatt av ubrukt didaktiske potensial, og som ikke har visjoner. Det han da ville ha funnet ut ville ha begrenset seg til nettopp det – at lærerne i utvalget ikke hadde visjoner. I stedet valgte han som utvalg de lærerne som hadde markert seg ved å kritisere dagens matematikkundervisning, og som hadde fått til gode utviklingsarbeid. Så kan forskeren videre utarbeide kriterier for hva det vil si å "ha markert seg" (ibid.). Slike kriterier utarbeidet imidlertid ikke jeg i feltarbeidet ved NTG, men jeg valgte å samtale mest med de lærerne som ga mest uttrykk av å være opptatt av læreplansspørsmål og måloverveielser.

Samspillende utvalg: Uformelle diskusjoner om måloverveielser mellom meg og en av lærerne kunne tiltrekke seg oppmerksomhet fra andre. Ofte var vi derfor tre eller flere med i samtalene. Basert på gode læringsforhold førte dette flere ganger til at det kom opp nye didaktiske ideer og oppdagelser. Når relasjonene mellom praktikerne bidrar til relevant data kan en snakke om samspillende utvalg. Wadel, C. (2014:108) forklarer at i samspillende utvalg har enhetene/informantene noe med hverandre å gjøre. Samspillende utvalg kan oppfattes som at forskeren er opptatt av relasjonene mellom aktører, f.eks. relasjon lærer-elev, elev-elev eller lærer-lærer. Jeg er ikke opptatt av relasjonene mellom lærere, men relasjonene bidrar til relevant data gjennom gode læringsforhold mellom lærerne.

En av flere typer strategisk utvalg som jeg ikke har anvendt er *kvoteutvelging*. I kvoteutvelging velger en ut et bestemt antall enheter innenfor kategorier (Grønmo 20014:99). F.eks. tre lærere fra hvert trinn eller tre lærere fra hvert kjønn eller lærere fra ulike aldersgrupper etc. Jeg vurderer at en slik måte å velge informanter på ikke bidrar i forhold til dette prosjektets forskningsspørsmål. Derfor er det ikke hensiktsmessig å "låse" utvalget til slike kriterier.

Mens valg av informanter ved NTG er basert på strategisk utvalg, er valg av case (skolen NTG) valgt ut fra bekjentskap og rask formell tilgang, altså *tilgjengelighetsutvalg*. Thalgaard (2013:61) forklarer tilgjengelighetsutvalg som en seleksjonsmåte som sikrer oss personer som er villig til å delta i studien.

8.11 Forskningsetikk i feltarbeidet

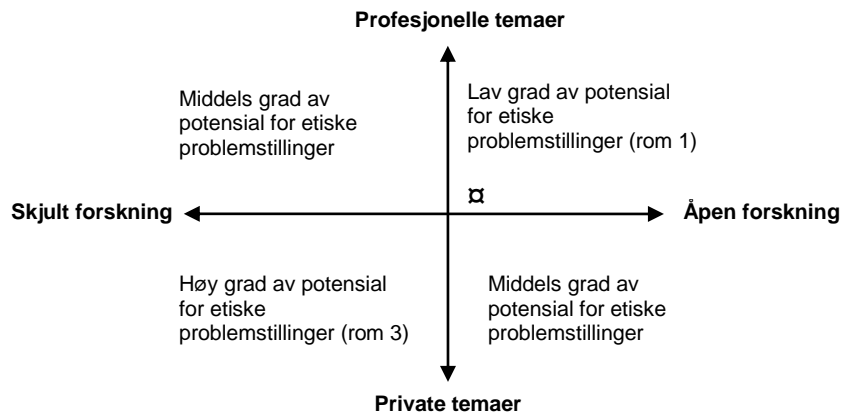
Næss (1998:76) skriver at *forskningsetikken prøver å svare på hvor grensene for den systematiserte nysgjerrigheten i moderne vitenskap går*. I dette hovedavsnittet redegjør jeg for det første om formell godkjenning av forskningsprosjektet. For det andre gjør jeg en vurdering av etiske utfordringer i feltarbeidet.

Feltarbeidet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 24. mars 2010 (vedlegg 1) etter innsendt meldeskjema, registrert hos personvernombudet 29. januar 2010, revidert 23. mars 2010 (vedlegg 2). Prosjekt har betegnelsen 23603 "Lokalt læreplanarbeid og læringsmål". Informantene er gitt skriftlig informasjon (vedlegg 3)⁶² og fortløpende muntlig informasjon. Informantene har signert samtykkeerklæring (vedlegg 4). Personidentifiserende opplysninger registreres ikke, verken direkte eller indirekte. Sensitive personopplysninger inngår ikke i prosjektet, og heller ikke opplysninger om tredjeperson. Datamaterialet registreres og oppbevares i nettverkssystem tilhørende virksomheten, og i papirformat og lydopptak innelåst på virksomhetens kontor. Informantene har signalisert ønske om at skolens navn ikke anonymiseres, mens informantene er anonymisert gjennom betegnelsene lærer A, B, C, F, H, J, K, L, M, N og rektor. Informantene har bidratt til å utvikle den læreplanforståelse som er avhandlingens resultat, og krediteres gjennom at skolens navn ikke anonymiseres. Informantene er dermed, selv om de er anonymisert, indirekte identifiserbare. Samtykke i forhold til dette er ivaretatt ved at hver informant i 2015/2016 har mottatt kapittel 13, som omhandler forskende partnerskap med NTG. Deretter har hver informant i samtaler med meg godkjent tekst som omhandler empiri de har bidratt med⁶³. Innsamlet empiri berører ikke *personlige temaer*, men handler derimot utelukkende om *profesjonelle temaer*. Dette reduserer etisk problematikk i prosjektet, noe jeg diskuterer i det følgende. Deretter diskuterer jeg fritt og informert samtykke.

⁶² Forskningsspørsmål, metoder etc. er utviklet fra informasjonsskriv til ferdig avhandling.

⁶³ Dette diskuteres videre i kapittel 13 i forhold til member check i arbeid med validitet og reliabilitet.

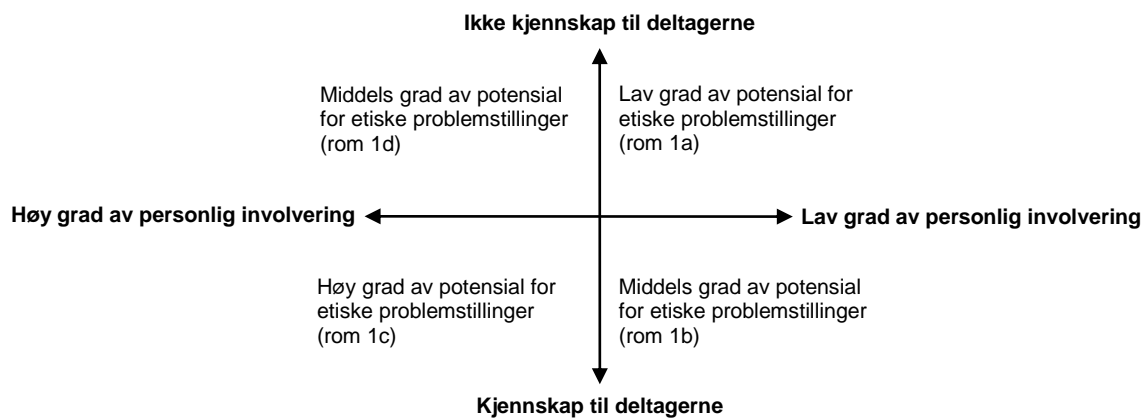
I hvilken grad er feltarbeidet ved NTG etisk problematisk?: Feltarbeidet innebar åpen forskning og profesjonelle temaer. Jeg var ikke opptatt av private temaer, og det var verken hensiktsmessig eller aktuelt å gå inn i en "dekkrolle". Dette kan fremstilles slik:



Figur 9: Etisk problematikk ved åpen forskning og profesjonelle temaer

Dette er en svært enkel framstilling der jeg har utelatt en rekke faktorer. Figuren illustrerer at feltarbeidet med åpen forskning rundt profesjonelle temaer (rom 1) kan antas å ha lavere grad av potensial for etiske problemstillinger enn prosjekter med skjult forskning rundt private temaer (rom 3). Jeg befinner meg altså i øvre høyre hjørne (rom 1).

Om vi går dypere inn i det hjørnet kan det skimtes en ny firefeltstabell. Dette med utgangspunkt i det faktum at jeg kjenner flere av informantene, og at feltsamtaler medfører høy grad av involvering.



Figur 10: Etiske problemer ved kjennskap til deltagerne og personlig involvering

Wadel, C. (2014:192) graderer personlig involvering fra lav til høy, fra spørreskjema via strukturerte intervjuer, ustrukturerte intervjuer og observasjon, til deltakende observasjon. I og med at jeg anvender metoden deltagende observasjon (som feltsamtale), befinner jeg meg i nedre del av firefeltstabellen. I og med at jeg kjenner flere av deltagerne plasseres feltarbeidet i rom 1c., der potensialet for etiske problemstillinger er stort. Dermed kan en hevde at feltarbeidet befinner seg ved det markerte α i den første firefeltstabellen.

Dimensjonene skjult/åpen forskning og private/profesjonelle temaer medfører i dette feltarbeidet lav grad av potensial for etiske utfordringer. Imidlertid gir dimensjonene høy/lav grad av personlig involvering og kjennskap/ikke kjennskap til deltagerne høy grad av potensial for etiske utfordringer. Feltarbeidet kan dermed ut fra disse vurderingene samlet hevdes å ha *middels* grad av potensial for etiske utfordringer.

Alver & Øyen (1997:132) skriver at forskerens nærhet til individ og felt er grunnleggende i kvalitativ forskning, og i visse faser er en tilnærmet vennerelasjon ideell. Imidlertid kan metode og etikk her trekke ulike veier. Forskeren må gjennom profesjonalitet skape nødvendig distanse, og skille mellom hva deltagerne ytrer som informant og det de forteller som venn/bekjent (ibid.). Når jeg tenker tilbake til feltarbeidet, og reflekterer over denne problematikken, er det vanskelig å peke på eksempler som kan anvendes til å diskutere hvorvidt jeg har lyktes med å balansere relasjonen til deltagerne som både forsker og venn. Imidlertid kan det hevdes at denne problematikken nedtones av at de profesjonelle temaer som tas opp i feltarbeidet som dreier seg om generell læreplanforståelse og ikke om interne relasjoner, meningsforskjeller etc. ved NTG som empirisk felt.

Grimen (2004:406) forklarer ved hjelp av en firefeltstabell at det egentlig finnes fire muligheter i forhold til samtykke mellom dimensjonene frihet og informasjon; 1) fritt informert, 2) fritt uinformert, 3) ufritt informert og 4) ufritt uinformert samtykke. Ifølge retningslinjenes krav er det bare førstnevnte variant som er tilfredsstillende (ibid.). Dette vil altså si at de praktikerne jeg skal samhandle sammen med må være A) tilstrekkelig informert om prosjektet og B) gitt samtykke til deltagelse på et fritt grunnlag.

Hva er så tilstrekkelig informasjon, og lar dette seg gjennomføre (A)?: Postholm (2005:146) skriver at det i en kvalitativ studie kan være vanskelig å gi deltakerne full informasjon på forhånd. Dette fordi ny kunnskap og innsikt skapt i løpet av prosjektet kan endre planen underveis. Hun konkluderer med at deltakerne også må bli informert på forhånd om at prosjektet kan dreie i en litt annen retning enn hva som var tenkt på forhånd, og at dette forholdet derfor må bli en del av informasjonen som danner grunnlag for deltakernes samtykke. Hammersley & Atkinson (2004:295) hevder at selv når det gjøres helt klart at det pågår forskning, i motsetning til ved skjult observasjon/deltakelse, er det ikke uvanlig at deltakerne glemmer dette etter kort tid når de blir kjent med feltforskeren som person. Samtidig er dette noe som feltforskeren legger opp til ved å knytte forbindelser med dem, i et forsøk på å begrense graden av reaktivitet (ibid.). Imidlertid; det ville selvfølgelig være forstyrrende om man hele tiden skulle minne deltakerne om at alt de sier og gjør kan bli registeret og brukt som data (ibid.). Hammersley & Atkinson forklarer dette videre med at selv under åpen feltforskning skjer det sjelden at forskeren forteller alle om alt som studeres. Dette av årsaker som uklar retning i tilnæringsfasen, at deltakerne ikke er så veldig interessert i forskningen, at informasjonen kan virke forstyrrende, og at noen typer informasjon kan påvirke adferden på måter som ødelegger forskningen (ibid.). Det siste argumentet finner vi igjen hos Fangen (2004) som skriver:

En hyppig innvending mot observasjonsstudier er at du som forsker innvirker på de menneskene du studerer. Antagelsen er at folk oppfører seg annerledes når de vet de blir observert, sammenlignet med hvordan de ville oppføre seg dersom de ikke følte seg iaktatt (Fangen 2004:165).

Imidlertid trenger de studerte, særlig hovedinformantene så mye informasjon som mulig om hensikten med forskningen og de forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført. Dette inkluderer kjennskap til eventuelle byrder og ekstra arbeidsbelastninger (Fangen 2004:145). Det må selvfølgelig også informeres om retten til å avbryte deltagelse som informant, uten at dette får negative konsekvenser for informanten (NESH 2006:13).

Problematikken som jeg har tatt opp over, har jeg løst ved å skriftlig informere deltakerne om prosjektet den 09.04.09 (vedlegg 3). Det ble her bl.a. informert om prosjektets tema og hensikt, om metoder for innsamling av empiri og om deltakernes rett til å trekke seg fra prosjektet underveis. Jeg informerte om dette også i møter med deltakerne.

Fangen (2004:158) konkluderer med at informert samtykke er et ideal, men at det i ethvert prosjekt må vurderes hvilken grad av informert samtykke som er formålstjenlige. Dette for at forskningen skal bevare en nødvendig grad av frihet og uavhengighet. Lincoln (1990 i Kvale 1997:108) som foreslår at begrepet informert samtykke erstattes av en kontinuerlig forhandlingsdialog om forskningsprosess og forskningsprodukt. Feltarbeidet ved NTG har et aksjonistisk utgangspunkt, og forutsetter involvering fra noen deltakere. Ved at deltakerne involverer seg vil de samtidig gis mulighet til høy grad av innsikt i prosjektet. Det er en intensjon fra min side at dette, et godt stykke på vei, vil ivareta informasjonskravet.

Hva er så samtykke på fritt grunnlag (B)?: Hammersley & Atkinson (2004:296) viser til spørsmålet om hva som kan kalles et fritt samtykke, og hva som ville være et tvunget samtykke, og konkretiserer dette ved å spørre: *Ville eksempelvis et forsøk på å overtale noen til å bli intervjuet eller observert kunne kalles en slags tvang, eller er dette avhengig av hvilke argumenter man tar i bruk?* Kvale (1997:107) forklarer at en overordnets samtykke i en institusjon kan innebære at det legges et mer eller mindre subtilt press på de ansatte for også å delta. Befring (2007:68) skriver at deltakere i forskningsprosjekt må ha en reel sjanse til å reservere seg fra å delta.

Jeg har i feltarbeidet forsøkt å innfri idealet om *fritt* samtykke med å vise i både muntlig og skriftlig kommunikasjon at jeg er ydmyk i forhold til informantenes interesse for å delta. Selv om alle skrev under på samtykkeerklæring kan en tenke seg at en informants bekvemhet med å delta i prosjektet kan variere fra tema til tema og fra dag til dag. I feltsamtaler om måloverveielser har jeg forsøkt å oppfatte hvorvidt informantene er entusiastisk. Om informanten virket noe uengasjert eller travel, har jeg tonet ned mitt engasjement. Ved motsatt situasjon, engasjerte jeg meg mer. Dersom det oppstod en engasjert samtale spurte jeg om det var i orden at jeg slo på lydbåndopptak. Noen ganger sa informanten ja, andre ganger nei. Ved "nei" fortsatte samtalen uten lydbåndopptak, og jeg gjorde notater etter samtalen. Ved "ja" skrudde jeg på lydbåndopptakeren. Her kan en likevel tenke seg at praktikere svarer ja selv om de ikke er bekvem. Dette er imidlertid vanskelig å fange opp signaler på. Under slike uformelle samtaler med lydbåndopptak kunne det dukke opp flere praktikere som tilfeldigvis kom forbi og engasjerer seg i

samtalen. Da var det en selvfølge å opplyse disse om at båndopptakeren sto på, og spørre om det var i orden også for de nyankomne.

Det kan virke kunstig og unødvendig at deltakerne skal skrive under en formell kontrakt. Deltakerne skal likevel ha full informasjon på forhånd (Postholm 2005:146). Innhenting av samtykke kan imidlertid avvendes til det er avklart hvem som ønskes som informanter. Ved kvalitative undersøkelser kan den innledende fasen være såpass åpen og eksplosiv at det ikke er helt enkelt å vite hvilke personer som kommer til å delta (Johansen mfl. 2004: 89–90). Jeg innhentet likevel skriftlig samtykke fra alle lærerne og rektor i starten av feltarbeidet, ca. 15. personer. I ettertid markerte noen av deltakerne seg som spesielt interessante for forskningsprosjektet, ved at de selv viste interesse, jf. marginalgrupper som utvalg.

8.12 Perspektiver framover

I feltarbeidet tar jeg rollen både som forsker, deltager og veileder. Disse rollene korresponderer henholdsvis med at praktikerne tar rollene som informant, deltager og veisøker. Disse rollebegrepene er analytiske kategorier og vil i praksis gli over i hverandre. Det kan oppstå situasjoner, basert på misforståelser, som gjør at partnerne tar roller som ikke korresponderer. Derfor bestrebet jeg meg i feltarbeidet på å signalisere til praktikerne hvilke rolle jeg til enhver tid gikk inn i. Dersom jeg tok forskerrollen, signaliserte jeg at jeg tok regien, f.eks. ved å be om et tidspunkt for å samtale om et tema jeg foreslo. Dersom jeg tok deltagerrollen, oppførte jeg meg mer som en kollega, som deltok i det praktikerne var opptatt av, samtidig som jeg også tok initiativ til å samtale om det jeg var opptatt av. Når jeg tok rollen som veileder var det som følge av at praktikerne tok opp temaer med meg som de antok jeg kunne gi dem faglige innspill på. Dermed ble det for meg essensielt å se etter hvilke "rollemodus" praktikerne var i "der og da", slik at jeg kunne skaffe meg informasjon på den bakgrunn, og unngå misforståelse som kunne hemme samarbeidsforholdet mellom oss.

Deltagelse i samtaler er en viktig kilde til informasjon i feltarbeidet med NTG. Deltagelse i aktiviteten lokalt læreplanarbeid er en annen viktig kilde til informasjon. Disse to formene for deltagelse kan gi innpass til hverandre. Deltagelse i aktiviteter kan føre til invitasjon til eller "naturlig" innpass til deltagelse i samtaler, og motsatt. Derfor er det av betydning i feltarbeidet ved NTG å være mye tilstede "uformelt", slik at man som

forsker er der når noe "skjer". Det er ikke tilstrekkelig å bare avtale tider for samtaler og aktiviteter med praktikerne.

For å få tak i data som er relevant for forskningsspørsmål 4, er det av betydning at jeg etablerer gode læringsforhold til praktikerne, da jeg samarbeider med praktikerne for å skape ny kunnskap. I dialog med praktikerne vil dermed forlengelse av kunnskap, altså at partnerne forlenger hverandres resonnementer – være et godt kjennetegn på at relevant empiri kan fremkomme.

For å skaffe reel tilgang til den type data man er interessert i, må man ta seg tid til å være mye og lenge i feltet, uten noe direkte "mål og mening". Dette er veien inn til et tillitsforhold. Alle praktikerne i det empiriske feltet er ikke nødvendigvis like interessant for forskningsspørsmålene. De av praktikerne som er mest interessert i måloverveielser, blir samtidig de som blir mest interessante for forskningsprosjektet. Dermed vil disse utgjøre en marginalgruppe som utvalg. Disse to momentene – reell tilgang og marginalgruppe – vil i dette feltarbeidet kunne ses som to sider av samme sak. Det er hos de praktikerne jeg oppnår reell tilgang som samtidig vil utgjøre marginalgruppe. De praktikerne jeg ikke oppnår reell tilgang hos, vil dermed være mindre interessante for meg.

Etiske utfordringer knyttes til bekjentskap med deltagerne og metodevalg som forutsetter personlig involvering fra forskerens side. For å imøtekomme utfordringene har jeg som forsker forsøkt å være bevisst på signaler om hvorvidt og når deltagerne ønsker min deltagelse. Jeg har også forsøkt å ha en tydelig kommunikasjon om hvorvidt og når det er i orden for deltagerne at jeg tar opp samtalene på lydbånd. I tillegg har jeg forsøkt å være kommuniser tydelig at jeg har en ekstern rolle, og ikke er "ansatt" ved skolen. Jeg har også under hele feltarbeidet forsøkt på å skille tydelig og være bevisst på når vi har feltsamtaler og når vi i pauser går over i vennerelasjoner.

Kapittel 9

TANKEEKSPERIMENT SOM METODE

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for tankeeksperiment som vitenskapelig metode, slik det anvendes i avhandlingen. Tankeeksperiment er en imaginær metode, men det må skilles mellom konstruktivt imaginært forskningsopplegg (jf. kapittel 6) og imaginære metoder. Et konstruktivt imaginært forskningsopplegg forutsetter imaginære metoder, men imaginære metoder kan også anvendes i konstaterende og vurderende opplegg.

Det er videre nødvendig å skille mellom *hypoteseprøvende* tankeeksperiment og *eksplorative* tankeeksperiment. Jeg anvender sistnevnte metode.

9.1 Andre imaginære metoder; spillteori og kontrafaktisk metode

Eksplorative tankeeksperiment og hypoteseprøvende tankeeksperiment kan hevdes å inngå i en kategori som kan betegnes som imaginære metoder. Spillteori og kontrafaktisk historie kan også hevdes å tilhøre her. Førstnevnte er orientert mot framtiden, mens sistnevnte baseres på alternative fortider. Begge disse imaginære metodene kan likevel karakteriseres som tankeeksperiment, men de skiller seg fra bruken av tankeeksperiment i denne avhandlingen.

De fleste handlingsmiljø omfatter flere deltakere som opptrer som strategisk handlende aktører, noe som representerer *spillteori* som egen disiplin (Eriksen & Weigård 1999:38). I spillteori, rational choice m.m. dreier det seg om det strategisk kalkulerende og rasjonelt handlende individet (Guneriusen 1999:266). Hovi & Rasch (1994:44–47) viser et eksempel på spillteori fra våpenkappløpet mellom USA og Sovjet under den kalde krigen. Begge parter velger handlinger ut fra hvilke handling det er sannsynlig å anta at motparten velger. Senge (1999:78) benytter også våpenkappløpet som eksempel. Han skriver at ved opprustning svarer begge på en oppfattet trussel, men deres handlinger skaper i det lange løp en enda større trussel; nemlig motpartens økende våpenarsenal. Spillteori kan, slik jeg ser det, egne seg til analyse av mikropolitisk forhold og ulike forhandlingssituasjoner i eller mellom aktører eller organisasjoner. Spillteoretiske begreper representerer en spesiell form for generalisering, og kan anvendes i fortolkende studier. Slike er ikke empirisk baserte, men mer eller mindre egnet til å gi en fortettet,

strukturert og rasjonell framstilling av en sak eller situasjon (Andersen, S. 2013:71). En skole kan f.eks. spørre seg i spillteori: Hvordan vil skoleeier og tilsyn fra Fylkesmann reagere på vårt radikale (eller konservative) lokale læreplanarbeid?

I *kontrafaktisk forskningsmetode* setter en opp en kontrafaktisk argumentasjon. Forskeren endrer ulike variabler i en historisk hendelse for å se om utfallet blir annerledes (De Mey & Weber 2003:29). Forskningsmetoden er egnet til å fokusere på at historien var og er full av muligheter, der de fleste mulighetene aldri ble realisert pga. hensikter, planer og prosjekter som aldri ble realisert. Det kan også dreie seg om muligheter som ligger i den enkelte historiske situasjon som ikke aktørene i situasjonen var seg bevisst. Ved å befatte seg med slike urealiserte muligheter kan en lære mer om de enkelte historiske hendelser, og tydeligere se hvilke faktorer som er avgjørende for historiens retning. Av dette kan en lære mer om muligheter som ligger i samtiden og fremtiden (Sørensen 2005:8–9). Metoden har en beskjeden rolle i det norske historikermiljøet, men er ikke fraværende. Dahl, O. (1956:159–161) har levert en teoretisk begrunnelse for kontrafaktiske hypotesers plass i historiske forklaringer. I og med at en ikke kan utføre eksperimentelle kontrolloperasjoner på historien er tankeeksperiment det som står tilbake for å utlede alternativer, først og fremst gjennom kontrafaktiske hypoteser (ibid.).

Spillteori og kontrafaktisk metode er omtalt her for å skille de fra den type tankeeksperiment som jeg anvender.

9.2 Hypoteseprøvende tankeeksperiment

Et tankeeksperiment er, ifølge Häggquist (2004:189), en svært ambisiøs type hypotetisk spørsmålsform som har som formål å si noe om hvorvidt en bestemt teori er sann eller usann. Man forsøker da å fylle samme funksjon som et "vanlig" eksperiment gir. En måte å sette opp et tankeeksperiment på er å konstruere et hypotetisk eksempel som skal kunne gi støtte for eller imot en teori (ibid:192). De tankeeksperiment som diskuteres mest er de som anvendes for å kritisere en teori, og som forsøker å vise at teorien er falsk (ibid:197).

Litteraturgjennomgangen i kapittel 4 viser at eksisterende praksiser i skolene og anbefalte modeller i nasjonale veiledninger ikke er tilstrekkelig i tråd med intensjoner i LK06. Jeg vurderer dermed at jeg ikke har tilstrekkelig materiale til utarbeidelse av hypoteser.

Dermed er ikke hypoteseprøving aktuelt – ny teori må skapes – og dette kan gjøres gjennom tankeeksperiment som eksplorativ prosess.

9.3 Eksplorative tankeeksperiment

Om eksempler på alternative løsninger ikke eksisterer, må en forsøke å skape slike – evt. gjennom intervensjon eller imaginasjon. I og med at det da ikke finnes hypoteser å prøve ut, og dersom intervensjon er umulig eller for ressurskrevende, er eksplorativt tankeeksperiment en utvei. Eksempler, som jeg redegjorde for i kapittel 6, er: - hva skulle vi gjort om skolen ikke fantes? Christie (1971), - hvordan innføre økonomisk demokrati? (Dahl, R. 1992) og, - hvordan kan aksjonslæringsprosjekter i praksisperioder tas inn i lærerutdanningen? (Tiller 2006). Disse studiene velger jeg å forstå som "eksplorative tankeeksperiment", selv om jeg ikke har referanser til denne termen.

9.4 Perspektiver framover

I det forskende partnerskapet mellom skolen NTG og meg som forsker var de to partners agendaer lenge overlappende. Etter en tid ble imidlertid overlappingen redusert. Partnerne hadde ulike ønsker om videre strategi i arbeid. Som forsker hadde jeg da tre valg: a) forsøke å overtale skolen til å være med på "mine" aksjoner, mer i tråd teknisk aksjonsforskning. b) å tilpasse meg skolens agenda og nye planlagte aksjoner, mer i tråd med frigjørende aksjonsforskning. c) å avslutte intervensjoner og opplegg/praktisk aksjonsforskning og fortsette med et imaginerende opplegg. Jeg valgte det siste alternativet, og anvendte eksplorativt tankeeksperiment som metode. Både funn fra den intervensjonerende fasen ved NTG og egne praktikererfaringer fra lokalt læreplanarbeid, samt teoretiske begreper dannet grunnlag for imaginasjon.

DEL 3

EMPIRI, ANALYSE, DISKUSJON OG FUNN

I denne delen presenteres, analyseres og diskuteres empirisk materiale. Analyse og diskusjon leder fram mot funn. Funnene utgjør svar på forskningsspørsmålene.

Jeg skiller mellom analyse og diskusjon slik: I analyse tolkes empiri ved å koble empirien med teori. Dette ved å anvende teoretiske begrep som "bokser" å sortere empiri i, jf. kapittel 3. I diskusjon utledes implikasjoner av tolkningene – implikasjoner for lokalt læreplanarbeid. Presentasjon av empiri, analyse og diskusjon utgjør resonnementskjeder som løper ut i funn. Jeg definerer funnene som svar⁶⁴ på forskningsspørsmålene. Kapittel 10–14 er strukturert ved at empiri, analyse, diskusjon og funn er integrert fortløpende i ulike temaer. Kapitlene er organisert i overskrifter og underoverskrifter som representerer de ulike temaene.

I kapitlene 7–9 er det redegjort for de metoder som er anvendt for å fremskaffe empiri. Metoder skiller seg fra analysemetoder ved at sistnevnte anvendes etter at empiri er fremskaffet. Som redegjørelse for hvordan jeg anvender teoretiske begreper til analyse viser jeg til Hammersley & Atkinson (2004). De skriver at kvalitative data kan analyseres ved å finne og anvende begreper som kan være med på å forklare hva som foregår i de situasjonene som dataene dokumenterer (ibid.:237). Formålet er, i tillegg til å gjøre dataene forståelige, å komme opp med nye perspektiver på de studerte fenomenene. I løpet av analysen utvikles begrepene til kategorier (ibid.:237, 241). Svært ofte brukes kategoriene, som har dukket opp i løpet av analysen, til å lage en beskrivelse av og/eller forklaring på tilfellet/tilfellene som en studerer (ibid.:243). Teoretiske begrep fra de elleve teoretikerne (presentert i kapittel 3) har jeg funnet fram til underveis i analysearbeidet. Teoretiske begrep er dermed ikke valgt før analysearbeidet. Leting etter og valg av hensiktsmessige begrep har foregått parallelt med og i samspill med analyse av empiri.

⁶⁴ Jeg anvender termen "svar". Kalleberg mfl. (2009:27) skriver at forskeren stiller spørsmål for å få svar på dem, og nevner ordene "resultater" og "konklusjoner" som synonymer til svar.

Analysen er temasentrert. En temasentrert analyse forutsetter at vi har informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene (Thagaard 2013:183). Dette gir en utdypende forståelse av de aktuelle temaene i materialet. En innvending mot denne analysemetoden er imidlertid at informasjon om de enkelte temaer løsrives fra den sammenheng de blir presentert i (ibid.:188). En konsekvens er at deltakernes forståelse av sin situasjon for mindre plass enn i en personsentrert analyse, fortsetter Thagaard. Dersom temaene er valgt ut av forskeren bærer de preg av forskerens forståelser av de situasjoner hun studerer. Dette kan føre til fremmedgjøring av deltakerne gjennom at de opplever at forståelsen de ble møtt med i intervjuet ikke representeres i det ferdige produkt (ibid.:191). I det forskende partnerskapet med NTG Tromsø er imidlertid deltagerne i stor grad med på å velge temaer, men likevel ikke med i analysearbeidet.

Kapittel 10 svarer på spørsmål 1; *Hva kjennetegner kompetansemålene i LK06?*

Kapittel 11 svarer på spørsmål 2; *Hva er intensjonene med kompetansemål i LK06?*

Kapittel 12 svarer på spørsmål 3; *Hva er intensjonene med lokalt læreplanarbeid i LK06?*

Kapittel 13 og 14 svarer på spørsmål 4; *Hvordan kan og bør skoler utføre lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i LK06 og den enkelte elev?*

Til slutt, i kapittel 15, oppsummeres funnene som anbefalinger, i form av 21 prinsipper for lokalt læreplanarbeid med LK06. Dette i forhold til målsetningen med avhandlingen: *Å utvikle kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres.*

Kapittel 10

HVA KJENNETEGNER KOMPETANSEMÅLENE I LK06?

Jeg svarer på forskningsspørsmål 1 ut fra tre ulike perspektiver. I det første perspektivet sammenlignes kompetansemål i LK06 med hovedmomenter i L97 og Læreplan for R94. Hensikten er å identifisere kjennetegn ved LK06.

I det andre perspektivet utvides sammenligningen til også å omfatte målformuleringene i M87, de to siste læreplanreformene i Sverige og den siste finske læreplanreformen. Hensikten er å finspisse kjennetegn fra det første perspektivet ytterligere.

I det tredje perspektivet ser jeg på utviklingen av læringsmål i norsk læreplanhistorie. Hensikten er å se etter en logikk som forklarer innføringen av kompetansemål.

De tre perspektivene kommer i tre ulike hovedavsnitt, 10.3–10.5. Først, i 10.1, presenteres imidlertid empiri til dette kapitlet. Dernest, i 10.2, presenteres en foreløpig analysemodell.

10.1 Utvalg av dokumenter for å svare på forskningsspørsmål 1

Jeg finner det hensiktsmessig i dette kapitlet å skille mellom primær empiri og sekundær empiri. Den primære empirien er kompetansemålene i LK06. Det interessante for avhandlingen er kjennetegn ved disse, og slik sett er LK06 gjenstand for en singelcasestudie⁶⁵.

Som sekundær empiri anvender jeg formuleringer av læringsmål fra andre læreplanreformer. Disse er tidligere norske læreplaner; M87 og L97 for grunnskole og Læreplan for R94 for videregående skole, samt de to siste læreplanene for grunnskole i Sverige og den siste fra grunnskole i Finland. Utvalget er basert på tilgjengelighet.

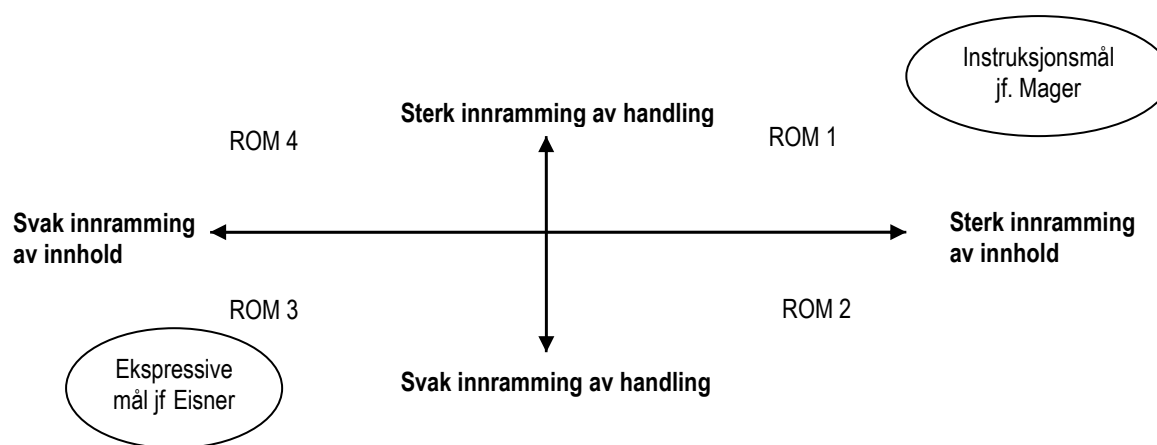
For å vise utviklingen mot LK06's kompetansemål, trekker jeg fram karakteristiske trekk ved alle norske læreplanreformer for folkeskole, grunnskole og vgs. siden 1939, også som

⁶⁵ Jeg anvender Ramians (2007) definisjon av singelcasestudie, flercasestudie, multicase og komparative case, som jeg redegjorde for i kapittel 5.

sekundær empiri. Disse er N39, L60 (forsøksplanen), M74, Læreplan for vgs. 1976, i tillegg til nevnte M87, Læreplan for R94 og L97.

10.2 Utledning mot en analysemodell

Ved å kombinere Tylers (1949) to dimensjoner; handling og innhold, med Bernsteins (1974) to typer innramming; svak og sterk – kan vi se for oss fire ulike kombinasjoner som analyseredskap. Kombinasjoner av svak og sterk innramming kan belyses ytterligere gjennom instruksjonsmål jf. Mager (1962) og ekspressive mål jf. Eisner (1975)⁶⁶:



Figur 11: To typer læringsmål som ytterpunkter i innrammingsstyrke

Modellen illustrerer fire ulike drakter som læringsmål kan ikle seg, i de fire rommene. De to radikale ytterpunktene i dette bildet er instruksjonsmål (sterk innramming i begge dimensjoner), og ekspressive mål, som er diametralt motsatt. Tylers eksempel, som jeg viste til i kapittel 3, kan videreutvikles innenfor denne modellen. Eksemplet var

- å skrive klare velordnede rapporter (handling)
- om prosjekter innenfor samfunnskunnskap (innhold).

Handlingsdimensjonen, å skrive klare velordnede rapporter, kan karakteriseres som sterk innrammet. En svakere innramming vil kunne være

- å uttrykke seg i valgfri sjanger.

⁶⁶ Begrepene fra Tyler (1949), Bernstein (1974), Mager (1962) og Eisner (1975) er redegjort for i kapittel 3.

Innholdsdimensjonen i Tylers eksempel, *om prosjekter innenfor samfunnskunnskap*, kan karakteriseres som svakt innrammet. En sterkere innramming vil kunne være

- *om prosjekter innenfor naturvern i Troms*.

Ved å kombinere de fire formuleringene over kan det settes opp fire ulike læringsmål. En "motsatt" kombinasjon av Tylers eksempel vil kunne være

- *å uttrykke seg i valgfri sjanger* (handling svakt innrammet) *om prosjekter innenfor naturvern i Troms* (innhold sterkt innrammet).

Det er vanskelig å kategorisere formuleringer fra læringsmål som enten svak eller sterk innrammet, men gjennom sammenligninger mellom formuleringer kan en argumentere for at de har ulik innrammingsstyrke, slik:

Tabell 17: Kombinasjoner som utgjør fire ulike læringsmål

	Handlingsdimensjon	Innholdsdimensjon
Svak innramming	<i>å uttrykke seg i valgfri sjanger</i>	<i>om prosjekter innenfor samfunnskunnskap</i>
Sterk innramming	<i>å skrive klare velordnede rapporter</i>	<i>om prosjekter innenfor naturvern i Troms</i>

De fire formuleringene kan kombineres på fire ulike måter slik at de utgjør fire forskjellige læringsmål. Denne tabellen, og figuren, over anvender jeg til å analysere både kompetansemålene i LK06 (ekstern innramming) og lokalt læreplanarbeid (intern innramming⁶⁷).

10.3 LK06's kompetansemål sammenlignet med hovedmomenter i R94 og L97

LK06 er en læreplan for det 13-årige skoleløpet, og erstatter både Læreplan for R94 (for videregående skole) og L97 (for grunnskolen). Læreplan for R94 begynner alle sine hovedmomenter med: *Elevene skal ...*, og L97 innleder hovedmomentene med: *I opplæringa skal elevene ...* Kompetansemålene i LK06 åpner med: *Mål for opplæringa er at elevene skal kunne ...* Den åpenbare forskjellen er at "skal" i Læreplan for R94 og L97 er erstattet av "skal kunne" i LK06. Dette signaliserer en styrket innramming av handlingsdimensjonen, gjennom å presisere "kunne". I faglitteratur omtales dette gjerne

⁶⁷ Begrepene ekstern og intern innramming (Bernstein 1971 Hoadley 2003:266; Bernstein 1990 i Riksaasen & Vigeland 1994:20) redegjorde jeg for i kapittel 3.

som en styrket målorientering⁶⁸. Imidlertid viser det seg, ved lesing av læreplanene i R94, at mange hovedmoment har ordet "kunne" som tredje ord i målformuleringen, f.eks. hovedmomentet 3g i matematikk 1M: *Elevene skal kunne påvise at figurer er formlike og kunne utnytte formlighet og Pythagoras' setning i beregninger*. Ordet "kunne" inngår sjelden eller aldri i L97's hovedmoment, f.eks. hovedmoment fra matematikk etter 10. trinn: *I opplæringen skal elevene arbeide mer med å begrunne Pythagoras' setning*⁶⁹. Slik sett kan Læreplan for R94 hevdes å ha en sterkere målorientering enn L97. Felles for alle disse tre læreplanene er likevel at "eleven" er subjektet i målformuleringene, og ikke "undervisningen", som i tidligere læreplaner⁷⁰.

Den norske skoleforskeren Gunn Imsen (2009:255) viser forskjeller mellom hovedmomentene i L97 og kompetansemålene i LK06 (mine understrekinger):

- L97 inneholder langt mer detaljerte innholdskomponenter, og som nevnt mer prosessorienterte og åpne adferdsformuleringer. Innholdskomponentene i LK06 er langt mer diffuse, og åpner for opp for mange muligheter i valg av innhold. Dette kan imidlertid variere noe fra fagplan til fagplan. Til gjengjeld er det mer tydelig krav til at elevene skal kunne oppvise noe etter endt læring. Slik løste myndighetene det nevnte dilemmaet med mer lokal handlefrihet, men samtidig mer kunnskap og læring i skolen. LK06 er en mindre detaljert plan på innholdssida som samtidig er mer presis enn L97 på adferdssida. En kan si at de to planene er hverandres motsetninger når det gjelder vekten på de to hovedkomponentene i målformuleringene.

Imsen er tydelig på at LK06 og L97 har motsatte "fortegn" i både handlings- og innholdsdimensjonen. Analysemodellen jeg har utviklet bidrar til å konkretisere forskjellene ytterligere til at L97 har svak innramming av handlingsdimensjon og sterk innramming av innholdsdimensjon, mens LK06 har det motsatte.

⁶⁸ Monsen (1996) om Læreplaner for R94 og Imsen (2009) om L97, som jeg refererte til i kapittel 4.

⁶⁹ Eksemplet fra R94 er hentet fra (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999:7). Eksemplet fra L97 er hentet fra (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996:170).

⁷⁰ Eleven som subjekt i læringsmål etter Læreplan for R94 er et brudd i norsk læreplanhistorie jf. Monsen (1996), som jeg viste i kapittel 4, og i tråd med Tylers (1949) anbefalinger som jeg viste i kapittel 3. Imidlertid kan Monsens utsagn om "brudd" anses som noe bastant. Læreplaner for den videregående skole av 1976 startet sine målformuleringer med: *Gjennom arbeidet med faget (navn) på faget skal elevene ...* (Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). Her kan en hevde at eleven er subjekt.

Imsen (ibid.) modererer noe ved å opplyse om at de kjennetegnene hun har identifisert med LK06 kan variere noe mellom fagene, noe også Engelsen (2008) viser⁷¹.

Jeg finner Imsens sitat over som et hensiktsmessig utgangspunkt for videre undersøkelser. Årsaken til dette er at sitatet inneholder kategorier og motpolarer som korresponderer med de analyseredskaper jeg har utviklet i kapittel 3. En begynnelse er å sammenligne eksempler på mål fra LK06 med både Læreplan for R94 og L97.

Det første eksempelet jeg trekker fram er hentet fra hovedmoment 2a i grunnkurs kroppsøving i R94 (området grunntrening):

Eleven skal kjenne til betydningen av utstyr, underlag, sittestillinger og løfteteknikk med henblikk på å forebygge skader

Dette hovedmomentet sammenligner jeg med et kompetansemål fra LK06, vg2, kroppsøving⁷² (området trening og trivsel):

Eleven skal kunne praktisere øvingar som kan førebyggje skadar og belastningslidingar, og gjere greie for prinsipp for gode arbeidsteknikkar og arbeidsstillingar⁷³

Disse to målformuleringene kan settes inn i følgende tabell:

⁷¹ Engelsen (2008) viser det mangetydige i LK06's kompetansemål, som jeg har referert i kapittel 4. Imidlertid motargumenterer jeg der for alternative tolkninger.

⁷² De tre betegnelse grunnskole, vk1 og vk2 i Læreplan for R94 er erstattet av betegnelse vg1, vg2 og vg3 i LK06.

⁷³ Eksemplet fra R94 er hentet fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994:5). Eksemplet fra LK06 er hentet fra Utdanningsdirektoratet (udatert).

Tabell 18: Hovedmoment i Læreplan for R94 vs. kompetansemål i LK06

Felles innledende målformulering	Handlingsdimensjon	Innramming	Innholdsdimensjon	Innramming
R94- Hovedmoment 2a – Eleven skal	kjenne til	(-) svak	betydningen av utstyr, underlag, sittestillinger og løfteteknikk med henblikk på å forebygge skader	(+) sterk
LK06 - Kompetansemål – Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	praktisere gjøre greie for	(+) sterk	øvingar som kan forebygge skadar og belastningslidingar prinsipp for gode arbeidsteknikkar og arbeidsstillingar	(-) svak

Oppsettet viser at handlingsdimensjonen i eksemplet fra Læreplan for R94 er svakt innrammet sammenlignet med handlingsdimensjonen i eksemplet fra LK06. Å "kjenne til" er en relativt åpen formulering. Derimot er verbalene "praktisere" og "gjøre greie for" mer lukkede formuleringer og kan dermed karakteriseres som sterkt innrammet. Oppsettet viser at handlingsdimensjonen i læringsmålformuleringene har gått fra svak til sterk innramming mellom Læreplan for R94 og LK06. I R94 presiseres innholdet "utstyr, underlag, sittestillinger og løfteteknikk" sine betydninger for å forebygge skader. I LK06 er dette formulert mer generelt; "prinsipp for gode arbeidsteknikker og arbeidsstillinger".

Det neste eksemplet er sammenligning mellom L97 og LK06, fra faget samfunnsfag. Hovedmoment fra L97, 9. trinn:

I opplæringa skal elevene arbeide med krefter, konflikter og valg som førte til de to verdenskrigene, og sammenhenger mellom dem. Gjøre seg kjent med gangen i krigene og vurdere følgene av dei

Kompetansemål fra LK06, etter 10. trinn:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet⁷⁴

For å synliggjøre forskjellene mellom disse to formuleringene har jeg dekomponert dem. Hovedmomentet fra L97 kan inndeles i tre delmål:

- arbeide med krefter, konflikter og valg som førte til de to verdenskrigene, og sammenhenger mellom dem
- gjøre seg kjent med gangen i krigene
- vurdere følgene av krigene

⁷⁴ Eksemplet fra L97 er hentet fra Kirke- og undervisningsdepartementet (1996:185). Eksemplet fra LK06 er hentet fra Utdanningsdirektoratet (udatert). Dette kompetansemålet ble revidert i 2014, hovedsakelig med nytt verb. Da reformen ble presentert i 2006 var ordlyden: - *lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt århundre, formulere årsaksforklaringer og diskutere konsekvenser av konfliktene.*

Jeg har understreket handlingsdimensjonen for å skille den fra innholdsdimensjonen.

Kompetansemålet fra LK06 kan deles inn i to delmål:

- drøfte årsaker til sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet
- drøfte virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet

Videre i tabellen under har jeg kategorisert både handlings- og innholdsdimensjon – enten som lukket innrammet eller åpent innrammet:

Tabell 19: Hovedmoment i L97 vs. kompetansemål i LK06

Målbetegnelse	Handlingsdimensjon	Innramming	Innholdsdimensjon	Innramming
L97 – Hovedmoment fra 9. trinn – I opplæringa skal elevene	arbeide med	(-) svak	krefter, konflikter og val som førte til dei to verdenskrigane, og samanhengar mellom dei	(+) sterk
	gjøre seg kjent med	(-) svak	gangen i dei to verdenskrigane	
	vurdere	(+) sterk	følgjene av dei to verdenskrigane	
LK06 – Kompetansemål etter 10. trinn – Mål for opplæringa er at eleven skal kunne	drøfte	(+) sterk	årsaker til og virkningar av sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og 2000-talet	(-) svak

To av L97-handlingene (arbeide med og gjøre seg kjent med) kan forstås som *svakt innrammede*, mens et (vurdere) kan forstås som *sterk innrammet*. LK06-handlingen (drøfte) kan forstås som *sterk innrammet*. Dette tyder på at LK06 er preget av sterk innramming i handlingsdimensjon sammenlignet med L97.

Når det gjelder innholdet så presiserer L97 "1. og 2. verdenskrig" – altså *sterkt innrammet* innhold. LK06 har et *svakere innrammet* innhold; "internasjonale konflikter på 1900-talet og 2000-talet". Det presiseres ikke nærmere hvilke konflikter.

Dette viser to diametrale ulike læringsmål, der L97 er svakt innrammet handlingsdimensjonen og sterkt innrammet i innholdsdimensjonen, mens LK06 representerer det motsatte i begge dimensjoner.

Innholdsdimensjonen i læringsmål kan splittes ved å skille mellom to ulike deler; *sterk innrammet* del av innholdsdimensjonen og *svak innrammet* del av innholdsdimensjonen.

Tabell 20: Sterk og svak innrammet del av innholdsdimensjonen

Målbetegnelse	Handlingsdimensjon	Innramming	Innholdsdimensjon – sterk innrammet del	Innholdsdimensjon – svak innrammet del
L97 – Hovedmoment fra 9. trinn – I opplæringa skal elevene	arbeide med	(-) svak	krefter, konflikter og val som førte til	dei to verdenskrigane, og samanhengar mellom dei
	gjere seg kjend med	(-) svak		gangen i dei to verdenskrigane
	vurdere	(+) sterk		følgjene av dei to verdenskrigane
LK06 – Kompetansemål etter 10. trinn – Mål for opplæringa er at eleven skal kunne	drøfte	(+) sterk	årsaker til og virkningar av sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og 2000-talet	?

Målformuleringen i LK06 presiserer ikke innholdet og *åpner* dermed for lokale valg. Samtidig knytter det seg spørsmål til hvorvidt målformuleringene i LK06 *forutsetter* lokale valg, og hvilke aktører i skolen som eventuelt skal involveres i og gis *innflytelse* over valgene. Tabellen viser et skravert, tomt rom. Hva skal dette rommet fylles med, og hvem tar makta over rommet? I mange tilfeller fylles rommet av lærebokforfatterne, og i andre tilfeller kuppes rommet av enkeltlærere. Kan det imidlertid være en intensjon med reformen at rommet skal fylles av skolen/læreren i samarbeid med den enkelte elev? Og skal rommet fylles gjennom et spesifisert innhold eller et eksemplifisert innhold? Hvordan skal det lokale læreplanarbeidet forholde seg lojalt til den innrammingen av handlingsdimensjonen som er styrket? Dette tas opp i videre i kapitlet, og de følgende kapitlene.

Disse forskjellene mellom L97 og LK06 kan en finne de fleste fag. Et eksempel fra matematikk, L97, 9. trinn:

- arbeide med figurer i plan og rom. Få trening i å se og oppfatte kjennetegn og egenskaper ved former, mønstre og figurer, også romfigurer som prisme, pyramide, sylinder, kjegle og kule

Tilsvarende fagtema i kompetansemål fra LK06 etter 10. trinn:

- undersøkje og beskrive eigenskapar ved to- og tredimensjonale figurar og bruke eigenskapane i samband med konstruksjonar og berekningar⁷⁵

⁷⁵ Eksemplene fra L97 er hentet fra Kirke- og undervisningsdepartementet (1996:168/231). Eksemplet fra LK06 er hentet fra Utdanningsdirektoratet (udatert).

Vi ser at i L97 har sterkere innramming av innhold (figurer i plan og rom ... former, mønstre og figurer, også romfigurer som prisme, pyramide, sylinder, kjele og kule) enn LK06 (to- og tredimensjonale figurer). L97 har svakere innramming av handlingsdimensjon (arbeide med, få trening i å se og oppfatte) enn LK06 (undersøke, beskrive, bruke).

Et eksempel fra engelsk, L97, 9. trinn:

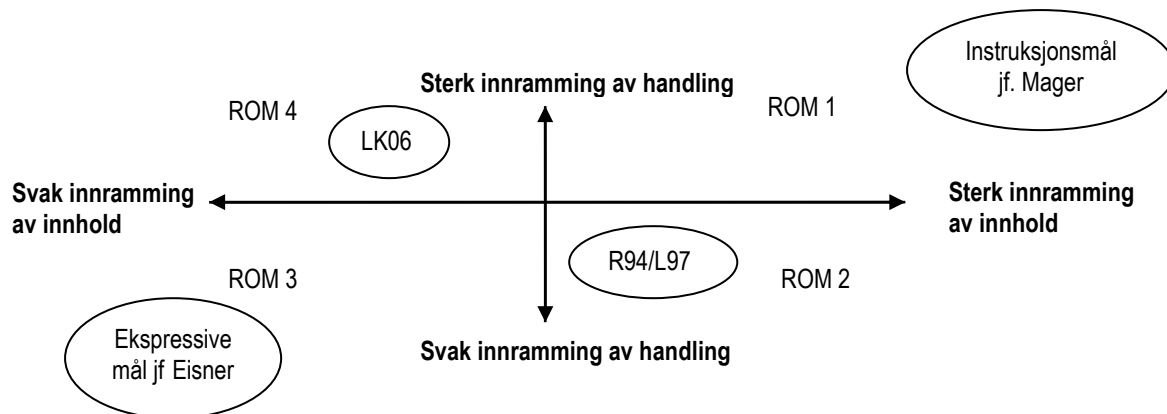
- arbeide med et rikt og variert utvalg av tekster, bl.a. myter og sagn, noveller, f.eks. av (forfattere listes opp), sanger, ballader, viser, pop- og rocketekster, biografier, artikler, argumenterende tekster, brev og taler, f.eks. av (forfattere listes opp). Historiske tekster, utdrag av skuespill, f.eks. "Pygmalion" av George Bernard Shaw, hørespill, dramatisering, musikkspill, tekster hentet fra medier, f.eks. film, radio, fjernsyn aviser og tidsskrifter
- lese minst en selvvalgt roman eller lettlest bok og gi uttrykk for sine inntrykk og oppfatninger av det de har lest

Tilsvarende fagtema fra kompetansemål i LK06 etter 10. trinn:

- lese, forstå og vurdere ulike typer tekster av varierende omfang om forskjellige emner

L97 utmerker seg også her med sterkere innrammet innhold (definerte sjangrer og eksempler på forfattere ramset opp) enn LK06 (tekster av varierende omfang om forskjellige emner). Handlingsdimensjonen i L97 kan også her hevdes å være svakere innrammet (arbeide med, lese, gi uttrykk for egne oppfatninger) enn i LK06 (lese, forstå og vurdere).

Ut fra Imsens (2009) analyse og de eksemplene jeg har drøftet, kan læringsmålformuleringene i LK06 sammenlignet med Læreplan for R94 og L97 plasseres i samme figur jeg utledet tidligere i kapitlet.



Figur 12: Sterk/svak innramming av to dimensjoner i læringsmål

Figuren viser de diametrale forskjellene mellom R94/L97's (rom 2) og LK06's (rom 4) målformuleringer. Analysen har vist at 90-tallsreformene sammenlignet med LK06 kan hevdes å kombinere svak/sterk innramming i handlingsdimensjonen og innholdsdimensjonen ulikt. Imidlertid: gjennomlesing av læreplanene viser at det finnes unntak til de kjennetegn jeg har identifisert med LK06. F.eks. kompetansemål i musikk etter 2. trinn: - *bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder*. Denne målformuleringen kan hevdes å ha handlingsdimensjon, men ikke innholdsdimensjon. Et annet eksempel er fra kroppsøving etter 7. trinn: - *utføre grunnleggjande teknikkar i svømming på magen, på ryggen, på sida, under vatn, og kunne berge seg sjølv i vatn*. Denne målformuleringen kan hevdes å være sterkt innrammet i begge dimensjoner, som instruksjonsmål. Et tredje eksempel er fra KRLE etter 4. trinn: - *fortelle om filosofen Sokrates*, som kan hevdes å være mer et kunnskapsmål mer enn et kompetansemål, som i L97, med svakt innrammet handling og sterkt innrammet innhold. Disse eksemplene på unntak fra typiske trekk med kompetansemålene bidrar til å styrke Engelsens (2008) konklusjon om mangetydighet i kompetansemålene⁷⁶.

10.4 LK06's kompetansemål i et nordisk perspektiv

I forrige hovedavsnitt ble typiske trekk ved LK06's kompetansemål belyst gjennom sammenligninger med hovedmomenter i R94 og L97. I dette hovedavsnittet skal jeg forsøke å fremskaffe kjennetegn ved kompetansemålene gjennom sammenligninger med

⁷⁶ Jeg redegjorde i kapittel 4 for Engelsens (2008) analyse av kompetansemålene i LK06.

ytterligere en norsk og tre andre nordiske læreplanreformer, for grunnskole. Gjennom dette plasserer jeg LK06's kompetansemål ytterligere mer presist.

Jeg trekker fram eksempler fra norske M87, svenske Lpo94 og Lp11, samt den finske læreplanreformen fra 2004. I tillegg til analysemodellen over anvendes Tylers (1949) kritikk av tre former for målformuleringer⁷⁷.

Fra disse læreplanreformene har jeg valgt ut målformuleringer som faglig er nært beslektet med eksemplene fra L97 og LK06, der innholdet er verdenskrigene/internasjonale konflikter. Utvalget består dermed av et læringsmål fra hver læreplanreform. Valget av innholdet verdenskrigene/internasjonale konflikter er valgt noe tilfeldig. En plass må man starte. Dette læringsmålinnholdet fungerer som et typisk case⁷⁸ av populasjonen læringsmål i de aktuelle læreplanreformene.

10.4.1 Norske M87

Mens det er eleven som er subjekt i målformuleringene i både R94, L97 og LK06 er det undervisninga som er subjekt i Mønsterplanen for grunnskolen av 1987. Målene starter med formuleringen: *Undervisninga i (navn på faget) skal ta sikte på ...* (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987). M87 kan dermed stå som representant for den andre formen for målformuleringer som Tyler kritiserer, altså at undervisninga er subjekt. M87 er for øvrig kjent for å gi stort handlingsrom i forhold til innhold i det lokale læreplanarbeidet (Hovdenak 2000:71; Bjørnsrud 2009:67). Dette til tross for at fellesstoffet ble økt i forhold til den foregående læreplanen, M74 (Kielland 1986:141; Kirke- og undervisningsdepartementet 1986:6).

I M87 er det gitt anvisninger om lærestoff gjennom hovedemner og delemner i fagplanene som skal sikre at elevene får arbeide med lærestoff med tilnærmet samme innhold over hele landet (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:41–42). Dette indikerer *sterk* innramming av innhold i M87. Innenfor rammene av hoved- og delemner skal det imidlertid lokalt foretas videre konkretisering og tilpasning av lærestoffet.

⁷⁷ Tyler (1949) kritiserer tre vanlige måter å formulere læringsmål på, og en måte han argumenterer for, som jeg redegjorde for i kapittel 3.

⁷⁸ Et typisk case har gjennomsnittlige egenskaper som representerer en gruppe av tilfeller (Flyvbjerg 2009, Yin 2007), som jeg redegjorde for i kapittel 5.

Lærestoff kan byttes ut når faglige og pedagogiske grunner tilsier det, og sikre at lokalt forankret stoff får plass der det er naturlig (ibid.). Dette indikerer *svak* innramming av innhold i M87. Delemnene er nærmere konkretisert i stikkord som ikke er ment å være uttømmende, men å ha en eksemplifiserende status (ibid.) – noe som også indikerer *svak* innramming av innhold i M87. I forhold til individuell tilpasning⁷⁹ må læreren være omhyggelig med å velge stoff, og hjelpe eleven i valg av lærestoff slik at utvalget blir best mulig og skaper sammenheng for den enkelte (ibid.). Dette indikerer ytterligere *svak* innramming av innhold i M87.

Et eksempel på en målformulering i M87, 7–9 trinn, er: *Undervisningen i samfunnsfag skal ta sikte på å gi grunnleggende kunnskaper om verdenssamfunnets geografi og historiske utviklingstrekk, slik at elevene bedre kan forstå vår egen tid og se sammenhengen i den utviklingen som har skjedd* (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:228). Et eksempel på et hovedemne er *Europa*. Et eksempel på et delemne: *Kriger og kriser: Fra første verdenskrig til den kalde krigen. Verdenskrigene. Endringer i maktforhold mellom stater. Avkolonisering. Blokkdannelse og internasjonalt samarbeid* (ibid.:237). Innenfor hoved- og delemnene skulle altså skolene gjøre lokale tilpasninger og konkretiseringer og velge eksempler.

Imidlertid: Til tross for at både M87 og LK06 har svak innramming i innhold har de ulike intensjoner for lokalt læreplanarbeid. Dette drøfter jeg i kapittel 11.

10.4.2 Svenske Lpo94 (med revidering 2000)

Lpo94 (Skolverket 1994) er betydelig mindre foreskrivende sammenlignet med tidligere styringsdokument, og de nasjonale dokument blir her et slags skjelett som skal fylles lokalt (Skolverket 2003:23). Lpo 94 er en slags generell del med vide generelle målformuleringer. Disse suppleres av kursplaner og "betygskriterier" i tilhørende dokument, der læreplanens mål i Lpo94 konkretiseres gjennom kursplanmål (Skolverket 2000b:17). I 2000 ble Lpo94's kursplaner og betygskriterier revidert. Dette innenfor en videreføring av filosofien om desentralisering og lokalt frirom (ibid:7–10). Valg av innhold kunne dermed variere mellom skoler og elever (Sivesind, Bachmann & Afsar

⁷⁹ Termene eksemplifisering og individuell tilpasning av lærestoff, som benyttes i M87, kunne ut fra min tolkning med fordel også ha vært benyttet i LK06, og gjennom det ha kommunisert læreplanreformens intensjoner klarere. Dette drøfter jeg i kapittel 13.

2003:22). Tanken bak dette er at det finnes så mye alternativt innhold å velge mellom at det er umulig for de nasjonale læreplanene å angi stoff (Dale & Wærness 2003:81). Eksemplet fra Lpo94 hentes fra revisjonsdokumentet i emnet historie innenfor i det fireemnedelte faget Samhällsorienterande ämnen. "Mål som elevenna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret": *Eleven skall kunna; - redogöra för viktiga händelser och känna till gestalter, idéer och förändringar i den historiska utvecklingen i Sverige, Norden och Europa samt kunna jämföra med andra länder* (Skolverket 2000a:78; 2008:80). Hvert fag innledes med "Mål att sträva mot", som er av mer generell karakter med skolen som subjekt. "Mål som elevenna skall ha uppnått ..." synes som konkretiseringer av "Mål att sträva mot".

I Lpo94-eksemplet er eleven subjekt, og består av både svakt og sterkt innrammede verbaler. Å kunne "redogöra för" og å kunne "känna till" er svakt innrammet, slik jeg tolker uttrykkene, mens å "jämföra med" er sterkt innrammet. Eksemplet tyder på variasjon i innrammingsstyrke, men etter å ha lest planen er mitt inntrykk at handlingsdimensjonen i Lp094 hovedsakelig kan karakteriseres som svakt innrammet. Innholdsdimensjonen i Lp094-eksemplet er også svakt innrammet. Det konkretiseres ikke *hvilke* hendelser, ideer etc. som skal knyttes til den historiske utviklingen i Sverige, Norden og Europa. Dette innholdet synes å være svakere innrammet enn innholdet i LK06-eksemplet.

10.4.3 Svenske Lp11

Også i denne læreplanen er faget samfunnsfag inndelt i fire emner. Jeg henter her to målformuleringer fra emnet historie, der alle målformuleringene inngår under avsnittet: Undervisningen i historia ska behandla följande centrala innehåll, årskurs 7–9. Under overskriften "Imperialism och världskrig", cirka 1800–1950, henter jeg målformuleringen: *De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag*. Under overskriften "Demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid", henter jeg målformuleringen: *Aktuella konflikter i världen och historiska perspektiv på dessa* (Skolverket 2011:176–177). Den første formuleringen har sterkt innrammet innhold mens den andre representerer det motsatte. Dette viser en variasjon.

I Lp11-eksemplet er undervisningen subjekt. Dette sorterer, i likhet med norske M87, under den andre formen for målformuleringer som Tyler kritiserer. Målformuleringene i Lp11 har da følgelig ikke handlingsdimensjon. Det ene eksemplet har innhold som er sterkt innrammet (begge verdenskrigene presisert ytterligere med stikkord). Det andre eksemplet har innhold som er svakt innrammet (aktuelle konflikter i verden). Ved skumlesing av emnet historie i Lp11 synes målformuleringer med svak innholdsinnramming å være i mindretall. Totalt sett taler dette for at Lp11 kan karakteriseres som relativt sterkt innrammet i innholdsdimensjonen.

I Lp11 inngår også en tilsvarende generell del, som i Lp094, med vide og generelle målformuleringer. Lp11 har også Kunnskapskrav for betyget A–E. I Norge er det imidlertid ikke tradisjon for slike oppsett, annet enn generelle beskrivelser av de ulike karakterene 1–6 i § 3.4 av Forskrift til opplæringsloven (Lovdata 2006).

10.4.4 Finske læreplan fra 2004

Den finske læreplanen fra 2004 tredeler målformuleringene i a) "mål", b) "centralt innhåll" og c) "kriteier för vitsordet & vid slutbedömning". Jeg ser på a) og c) først. Under faget Historia, årskurserna 7-9 (Utbildningsstyrelsen 2004:222–224) listes opp seks punkter under a) "mål", og alle innledes med: *Eleven skall*. Det første punktet er: *lära sig att skaffa och utnyttja historiska kunskaper*. Handlingen "lära sig att skaffa och utnyttja" er svakt innrammet. Formuleringen "lära sig" er typisk for de seks punktene under mål. Innholdet "historiske kunskaper" er også svakt innrammet, noe som også synes å være typisk for de seks punktene. Eksemplene viser at a) "Mål" er svakt innrammet i begge dimensjoner.

I c) "Kriteier för vitsordet & vid slutbedömning" er det tre underoverskrifter med hver 2–3 punkter. Alle starter med: *Eleven kan ...*. Den første underoverskriften er: *Att inhämta kunskap om det förgångna*. De to punktene under denne igjen er: - *kan skilja mellan förklarande och irrelevanta faktorer* og - *kan läsa och tolka källmaterial av olika slag*. Handlingene "skilja" og "läsa och tolka" er konkrete og dermed sterkt innrammede. De øvrige punktene herunder synes også å inneha sterkt innrammede verbaler. Innholdet er her svakt innrammet ("förklarande och irrelevanta faktorer" / "källmaterial av olika slag"). Sterkt innrammet handlingsdimensjon og svakt innrammet innholdsdimensjon synes å være gjennomgående for også de øvrige punktene.

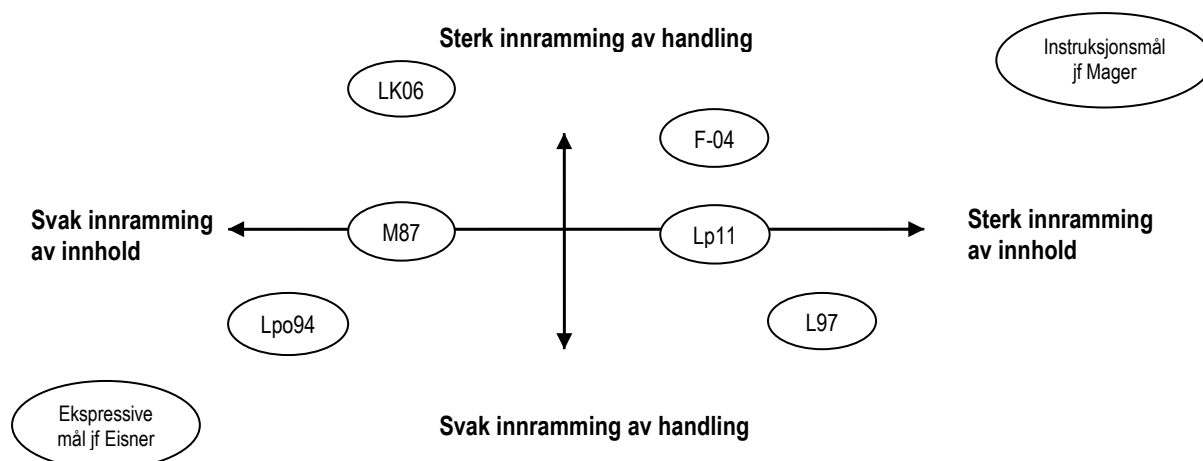
I både a) "Mål" og c) "Kriterier för vitsordet & vid slutbedömning" er innholdet svakt innrammet, men innramningsstyrken økes gjennom presiseringene i b) "Centralt innhåll". Herunder inngår ni underoverskrifter som hver har tilknyttet 2–4 punkter. En underoverskrift er: *Från stormakternas maktkamp till första världskriget och dess följder*. Ett punkt under er - *första världskriget, dess orsaker och följder*. En annen underoverskrift er: *Tiden under andra världskriget*. Ett punkt under er: - *andra världskriget, dess orsaker och följder*. De øvrige punktene under disse og de øvrige underoverskriftene er like detaljerte. I tillegg til de ni underoverskriftene med detaljert innhold kommer en underoverskrift med seks valgalternativer der ett skal velges, bl.a. *från ett splittrat till ett enat Europa*. Dette åpner det totale innholdet i læreplanen noe.

Dette kan oppsummeres slik: "Mål" har svakt innrammet handlingsdimensjon mens "Kriterier för vitsordet & vid slutbedömning" representerer det motsatte. I og med at førstnevnte er generelle mål og sistnevnte dreier seg om sluttvurdering, tillegger jeg sistnevnte mest vekt og karakteriserer dermed handlingsdimensjonen i Finland 2004 som relativt sterk innrammet. "Centralt innhåll" har ikke handlingsdimensjon, men styrker betraktelig det svakt innrammede innholdet i "Mål" og "Kriterier för vitsordet & vid slutbedömning". Dermed karakteriserer jeg innholdsdimensjonen i Finland 2004 som relativt sterk.

Utbildningsstyrelsen (2014) har lansert utkast til nye læreplaner i Finland som skal ferdigstilles i 2016. Her inngår begrepene mål, innhold og kompetanse, der et mål er basert på innhold og kompetanse.

10.4.5 Plassering av LK06 i forhold til de øvrige læreplanene

Med de eksemplene jeg har vist kan de ulike læreplanereformene plassere i modellen jeg presenterte tidligere i kapitlet. De læreplanene som har undervisningen som subjekt i læringsmålene, er uten handlingsdimensjon. Disse plasseres dermed på den vertikale aksene med verdien 0 i innramming av handling. Jeg plasserer videre de ulike læreplanene ut fra verdier svak, relativt svak, relativt sterk og sterk innenfor innrammingsstyrke i handling og innhold.



Figur 13: Plassering av seks læreplanreformer

Figuren plasserer læringsmålene i de tre siste norske og de to siste svenske læreplanreformene, og den siste finske. Ut fra sammenligninger av læringsmålene i de ulike reformene jeg har valgt som eksempler, kan LK06's kompetansemål hevdes å kjennetegnes av *sterk* innramming i handlingsdimensjon og *relativt svak* innramming i innholdsdimensjonen. De øvrige læreplanreformene i figuren kan hevdes å være kjennetegnet slik (handling, innhold): M87 (0, relativt svak), Lpo94 (relativt svak, svak), Finland 04 (relativ sterk, relativ sterk), Lp11 (0, relativ sterk) og L97 (relativt svak, sterk).

Usikkerhetene med disse funnene er imidlertid at de baseres på ett eneste eksempel på målformulering, studert opp mot komparative eksempler. Likevel gis det her indikasjoner på kjennetegn ved LK06's kompetansemål.

Hvorfor har så norske læreplaner anno 2006 endt opp med kompetansemål? For å skaffe ytterligere innsikt i hva som kjennetegner kompetansemålene synes det hensiktsmessig med et dykk i norsk læreplanhistorie.

10.5 Norsk læreplanhistorie: fra innholdsorientert til kompetansebasert

I motsetning til universitetsstudier har ikke grunnskole og videregående skole pensum. Verken til standpunkt, skriftlig eksamen, eller muntlig eksamen. Elevenes kompetanse skal utelukkende vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanene for fag i LK06. De ulike læreplanreformene for grunnskole og videregående skole har gjennom historien hatt

ulike typer læringsmål. I oversikten under oppsummeres de største utdanningsreformene siden 1939, og henholdsvis de vesentligste organisatoriske endringene og didaktiske endringene. De originale læreplandokumentene samt oversiktslitteratur fra Jensen (1999), Telhaug (1997), Engelsen (2003, 2015), Dokka (1988) og Størkersen (udatert) danner grunnlag for denne framstillingen:

Tabell 21: Oversikt over organisatoriske og didaktiske reformer

Reform	Organisatoriske reformer	Didaktiske reformer
1. FOLKESKOLE Normalplanen 1939 (N39)	- 7-årig folkeskole - to ulike planer til by og land - etter folkeskole; framhaldsskole eller realskole, så evt. til yrkesskole, gymnas eller andre skoleslag	- innholdsorientert, men basert på arbeidsskoleprinsippet - emnelister - minstekravs-plan - lokalt læreplanarbeid av skoledirektører
2. GRUNNSKOLE Forsøksordninger fra 1954 – Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1960 – revisjon/vedtak 1969 (L60, Forsøksplanen)	- 9-årig grunnskole - "enhetsskole"; tok i seg framhaldsskole og realskole - linjedeling (1954-1963) og kursplanssystem (1960) - skolerett og skoleplikt - inndeling i barne- og ungdomstrinn - frivillig 10. år (1969)	- tillegg for de tre siste årene - arbeidsskoleprinsippet nedtonet, mer fokus på kunnskap - differensiering i linjedelte planer og kursplaner
3. GRUNNSKOLE Mønsterplanen av 1974 (M74)	- spesialskoleloven integrert i grunnskoleloven (1975) - sammenholdte klasser erstatter kursplanssystemet - styrking av valgfag	- rammeplan erstatter minstekravs-plan - nasjonalt felles innhold radikalt nedtonet i.f.t L60 - lokalt læreplanarbeid individuelt av lærere - selvkontrollerende materiell som differensiering - samme mål for alle elever erstatter kursplaner
4. VIDEREGAENDE SKOLE Lov av 1974 og læreplan av 1976 – etter forsøksordninger	- tok i seg det gamle gymnas og yrkesskole - en samlet skoleorganisasjon for aldersgruppen 16-19 år	- innholdsorientert - emnelister - rammeplan (for allmennfag)
5. GRUNNSKOLE Mønsterplanen av 1987 (M87)		- noe økt nasjonalt felles innhold i.f.t M74 - fra individuelt til kollegialt lokalt læreplanarbeid - selvkontrollerende materiell ute av "mote" - tilpasset opplæring som visjon
6. VIDEREGAENDE SKOLE Reform 94 – med Læreplaner for R94	- rettigheter om skolegang - færre grunnkurs - teoretisering av yrkesfaglige studieretninger - styrket sosialpedagogikk	- målstyring erstatter rammeplan med emnelister - fortsatt innholdsorientert - økt nasjonalt felles innhold i.f.t. Lp vgs. 1976 (allmennfag)
7. GRUNNSKOLE Reform 97 – med læreplanen L97	- den samiske skolen - skole for 6-åringene og den tiårige skolen - reduksjon av valgfag - styrking av skolefritidsordning	- moderat målstyring erstatter rammeplan med emnelister - ytterligere økt nasjonalt felles innhold i.f.t. M87
8. GRUNNSKOLE & VIDEREGAENDE SKOLE Kunnskapsløftet – med læreplanen LK06	- første reform for både grunnskole og vgs. - innføring av nasjonale prøver - offentliggjøring av skolers karakterresultater - presisering av skoleeiers ansvar - fritt grunnskolevalg i noen kommuner	- fra innholdsorientert til kompetansebasert - sterkere målstyring - grunnleggende ferdigheter - lokalt læreplanarbeid: økt innflytelse over innhold, men stramme føringer for kompetanse

Organisatoriske reformer har flere ganger medført *didaktiske reformer*⁸⁰. Som følge av at skoleslagene ble redusert og sammenslått organisatorisk på 50- og 60-tallet, ble elevene i stedet differensiert organisatorisk gjennom linjedeling og kursplaner. Kursplanene organiserte elevene i ulike nivågrupper, og medførte samtidig en didaktisk reform med nivådifferensierte læreplaner. Senere – når linjedeling og kursplaner ble opphevet – oppstod det behov for andre differensieringsmåter. Frivillig 10. skoleår, styrking av valgfag og selvkontrollerende materiell ble løsninger på 70- og 80-tallet. Disse ble også avløst, og i dag er visjonen om tilpasset opplæring en grunnpilar for å imøtekomme individuelle forutsetninger og interesser. Det samme er lokalt læreplanarbeid med

⁸⁰ Begrepene organisatoriske reformer og didaktiske reformer (Klafki 2004) redegjorde jeg for i kapittel 2.

kompetansemål. Differensieringsproblematikken er dermed gradvis forflyttet fra organisering til didaktikk. I oversikten over didaktiske reformer har jeg ikke tatt med endringer i vurderingsordninger, pendling mellom ettårsplaner og treårsplaner, og endringer mellom metodestyring og metodefrihet. Oversikten er konsentrert om målenes form og intensjon.

Oversikten bidrar til å avgrense fokus i dette kapitlet; overgangen fra *innholdsorienterte* til *kompetansebaserte* læreplaner, som didaktisk reform. Oversikten behøves også som bakgrunn for å drøfte hva som er forskjellene mellom disse to læreplantypene:

Norsk læreplanhistorie har en periode med *minstekravsplaner*. Dette innebar et minstekrav av momenter som a) hva som måtte være gjennomgått i undervisningen, b) hva elevene skal gjøre, c) elevenes dyktighet og d) hva elevene skal lære (Kirke og undervisningsdepartementet 1939:9). Minstekrav dreier seg dermed ikke bare om elevenes læringsresultat, men også om elevenes aktiviteter og om lærernes undervisning. L60, Forsøksplanen, ga supplement til N39 ved utvidelse fra 7-årig folkeskole til 9-årig grunnskole (Engelsen 2015:35–36). I forsøksperioden på 50- og 60-tallet var det fortsatt krav i fagplanene (Forsøksrådet for skoleverket 1964). N39 var tuftet på arbeidsskoleprinsippet, med stikkord som elevaktivitet, initiativ, selvstendighet, vilje og handling (Kirke og undervisningsdepartementet 1939:9). Slagord var "arbeidsmåten er pensum" (Engelsen 2015:34) og å forløse et maksimum av ferdigheter med et minimum av kunnskaper. Det som gjaldt var å lære å lære (Myhre 1994:102). Prinsippet fikk imidlertid ikke plass i skolehverdagen i kamp mot minstekrav og pensumopplisting (Jensen 1999:27–28). Fra N39 til L60 ble kunnskapstilegnelse mer vektlagt (Dokka 1988:175) mens arbeidsskoleprinsippet tolkes som nedtonet (Engelsen 2003:50).

Perioden med minstekravsplaner i N39 og L60 ble erstattet av *rammeplanene* M74 og M87. Rammeplanen M74 er retningsgivende og gir lokale instanser som skolestyre, den enkelte skole og den enkelte lærer betydelig innflytelse på skolens innhold. Begrunnelsen var at undervisningen lettere skulle kunne tilpasses den enkelte elevs evner og interesser, noe som også var intensjonen med det avgåtte kursplansystemet (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974:5). Rammeplanen M87 sikrer henimot samme innhold over hele landet, men konkretisering og tilpasning skjer lokalt, og lærestoff kan byttes ut når faglige og pedagogiske grunner tilsier det (Kirke- og undervisningsdepartementet

1987:41). Trenden var den samme i Lov om videregående opplæring fra 1974 og de fire bindene med fagplaner for videregående skole fra 1976. Læreplanverket for videregående skole 1976 omtales som rammeplan⁸¹ (Telhaug 1997:172; Tønnessen 2004:92). Disse inneholdt emnelister med fyldige beskrivelser av lærestoff som det kunne gjøres utvalg av. Planene var dermed veiledende planer, til forskjell fra tidligere læreplaner med minstekrav (Telhaug 1977:230).

Etter perioden med rammeplaner kom det en type læreplaner som kombinerte *målstyring* med opplæringsplan (detaljerte anvisninger). Monsen (1996:265) definerer overgangen til målstyring med at elevene ble subjekt i målformuleringene i Læreplan for R94. Tidligere var undervisningen, faget eller emnet subjekt – og målene hovedsakelig utformet som emnelister (ibid.). L97 hadde en moderat målstyring som nøyde seg med å definere hva elevene skulle ha "arbeidet med", ikke hva de skulle ha *lært* (Imsen 2009:44).

Felles for disse tre periodene var *innholdsorientering*, som innebærer fokus på innhold (kunnskap). Det er da ikke fokus hva på elevene skal kunne gjøre (ferdigheter) med innholdet, og dermed heller ikke fokus på det komplementære forholdet mellom ferdighet og kunnskap som utgjør kompetanse. Den fjerde læreplanperioden, som vi er inne i nå, fortsetter med målstyring, men er *kompetansebasert*. Dette innebærer at innholdets status er redusert, mens fokus er hva elevene skal kunne "gjøre" med innholdet. Dette utdypes nærmere i neste kapittel. Hovedpoenget her er å synliggjøre at det med LK06 skjedde et brudd i historisk perspektiv. Overgangen mellom de to siste didaktiske reformene medførte at "hovedmoment" i Læreplan for R94 og L97 forsvant, og inn kom "kompetansemål" i LK06.

Til tross for flere brudd – fra minstekrav til rammer, og fra rammer til målstyring – uttaler Ludvigsen-utvalget⁸² (2013:15–16) at overgangen til LK06 er det tydeligste bruddet. I tabellen under visualiseres min oppdeling av fire læreplanperioder, ut fra seks kjennetegn som bidrar til å analysere læreplaner og kategorisere i typer. Kjennetegnene har jeg hentet fra tekst i læreplandokumentene etter 1939 og annen omtale, slik det framgår i tabell 2.

⁸¹ Rammeplan er synonymt med maksimumsplan. Ulike plantyper; rammeplan, minstekravplan, opplæringsplan og (minste)rettighetsplan jf. Engelsen (2003) redegjorde jeg for i kapittel 2.

⁸² Ludvigsen-utvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet som skal vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtiden, oppnevnt i 2013.

Til tross for forskjeller mellom de tre første periodene, er innholdsorientering til felles for de tre. Bare den fjerde perioden, med LK06, anvender kompetansemål. Dette til tross for at denne perioden har målstyring til felles med den tredje perioden:

Tabell 22: Fire læreplanperioder

Periode	Læreplan	Innholdsorientert	Kompetansebasert	Emnelister	Minstekravplan	Rammeplan	Målstyring
1	N39	X		X	X		
	L GR 60	X		X	X		
2	M74	X		X		X	
	M87	X		X		X	
	VGS.76	X		X		X	
3	L R94	X					X
	L97	X					X
4	LK06		X				X

Oversikten viser at de fire ulike periodene har innbyrdes fellestrekk. Likevel skiller den fjerde perioden seg ut ved å være kompetansebasert, mens felles for de tre første periodene er at de er innholdsorienterte.

10.6 Svar på spørsmål 1: Hva kjennetegner kompetansemålene i LK06?

LK06's kompetansemål kjennetegnes av at eleven er subjekt i målformuleringene. Dette til forskjell fra en del andre læreplaner der subjektet i målene er læreren eller undervisningen. Videre er LK06's kompetansemål kjennetegnet av sterk innrammet handlingsdimensjon og relativt svak innrammet innholdsdimensjon. Det finnes imidlertid unntak.

En historisk gjennomgang av norske læreplaner side 1939 viser at LK06 skiller seg ut som kompetansebasert læreplan, mens de øvrige har vært innholdsorienterte. Forskjellene mellom disse to læreplantypene kan oppsummeres med at en kompetansebasert læreplan vektlegger hva en skal "kunne gjøre", mens en innholdsorientert læreplan fokuserer på hva en skal "kunne om".

I neste kapittel ser jeg bak utformingen av kompetansemålene. Dvs. på intensjonene med at de er utformet på denne måten, og på intensjonene bak innrammingsstyrken.

Kapittel 11

HVA ER INTENSJONENE MED KOMPETANSEMÅL I LK06?

Dette kapitlet svarer på forskningsspørsmål 2. Mens forrige kapittel handlet om *kjennetegn* med kompetansemål, dreier dette kapitlet seg om *intensjoner* med kompetansemål.

11.1 Utvalg av dokumenter for å svare på forskningsspørsmål 2 og 3

I forrige kapittel bestod empirimaterialet av politisk vedtatte læreplaner. I dette og neste kapitel består empiri av andre typer reformdokumenter. Utvalget er basert på hvilke reformdokumenter som omtaler temaene læringsmål, hovedmomenter, kompetansemål, læreplanreform, læreplaner og lokalt læreplanarbeid.

Jeg inndeler nasjonale reformdokumenter i tre kategorier: a) politiske signaler b) politiske vedtak og c) veiledningsmateriell. De to første kategoriene er fra politisk nivå ved Kunnskapsdepartementet, mens den siste er fra byråkratisk nivå ved Utdanningsdirektoratet. Denne tredelingen har jeg basert på forklaringer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, som følger her:

Som *politiske signaler* publiserer Kunnskapsdepartementet en rekke typer styringsdokumenter; rundskriv, høringer, stortingsproposisjoner, lover og regler, stortingsmeldinger, NOU'er etc. Departementet definerer de ulike dokumentene slik:

Stortingsmeldinger brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til vedtak. Meldinger til Stortinget har ofte karakter av å være en rapport til Stortinget om et arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk. Meldingene, og behandlingene i Stortinget danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon. ... Proposisjoner til Stortinget brukes når regjeringen foreslår at Stortinget treffer vedtak ... Regjeringen eller et departement nedsetter utvalg og arbeidsgrupper som utreder forskjellige forhold i samfunnet. En utredning kan enten komme som NOU (Norges offentlige utredninger) eller som en rapport (Kunnskapsdepartementet 2010).

Jeg tenker at stortingsmeldinger, NOU'er, rundskriv, høringer og proposisjoner dermed ikke er vedtak, men kan betraktes som politiske signaler/anbefalinger.

Jeg har lest de siste ti års stortingsmeldinger som omtaler utdanningsfeltet. Fire av dem har jeg valgt ut som empirisk materiale. De øvrige synes ikke å være relevante for denne

avhandlingen ut fra stikkordene jeg har sett etter⁸³. Av siste tiårs NOU'er er det, etter å ha lest innledninger, to som synes å være relevante for dette forskningsprosjektet.

Jeg har sett på overskriftene til departementets *rundskriv, høringer og proposisjoner* de siste 10 år. Disse synes ikke å ha stor relevans for denne avhandlingen, da det i overskriftene ikke inngår ordene læringsmål, hovedmomenter, kompetansemål, læreplanreformer, læreplaner og lokalt læreplanarbeid. I enkelte overskrifter er reformens fag- og timetall omtalt, men dette synes heller ikke relevant for avhandlingens tema.

Lover og regler i form av Opplæringsloven (Lovdata, udatert) er ikke direkte aktuell som empiri. Årsaken er at Opplæringsloven har et generelt preg og omtaler ikke kompetansemål direkte. Derimot er Forskrift til Opplæringsloven, kapittel 3 (Lovdata 2006), relevant i forhold vurdering av kompetansemåloppnåelse. Jeg har også sett på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2011a). Dette dokumentet tolker jeg som et tillegg til læreplaner for grunnskole til universitetsstudier, i og med at det gis generelle beskrivelser av læringsutbytte bl.a. for både grunn- og videregående skole (ibid.:20–28). Dokumentet er derfor relevant empiri. Disse to nevnte dokumentene, Forskrift til Opplæringsloven og Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring er politiske vedtak. Læreplanen LK06, som inngikk som empiri i forrige kapittel, er også i dokumentkategorien politiske vedtak.

Utdanningsdirektoratet utarbeider og publiserer *veiledningsdokumenter*. Disse kildene er det byråkratiske nivå's tolkning av det politiske nivå's intensjoner og pålegg til lokale aktører. Utdanningsdirektoratet gir således de lokale aktørene uforpliktende råd om hvordan Kunnskapsdepartementets forpliktende læreplan kan operasjonaliseres. Dokumentene gir forklaringer på hvordan og hvorfor lokalt læreplanarbeid kan og skal gjøres, og inngår i denne avhandlingens empiri. Jeg har valgt ut de tre dokumentene som er generelle i forhold til fag, og omtaler disse som henholdsvis retningslinjeheftet 2004, veiledningsheftet 2009 og veiledningsheftet 2014. Utdanningsdirektoratet presiserer ikke hvorvidt veiledningen fra 2014 er en erstatning for eller supplement til veiledningen fra

⁸³ Dette inkluderer en grundig gjennomgang av de tre siste skolerelaterte stortingsmeldingene; St. meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* (Kunnskapsdepartementet 2009b), St. meld. nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet 2011b) og St. meld. nr. 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet 2013). Temaene som disse meldingene tar opp er i mindre grad relevant for denne avhandlingens tema, og de stikkordene jeg har valgt som grunnlag for utvalg.

2009, til tross for at heftene har samme tittel. Når 2014-versjonen ble publisert ble 2009-versjonen kort tid etter tatt ut fra Utdanningsdirektoratets nettsider.

Dermed danner følgende dokumenter utvalg til arbeid med delspørsmål 2 og 3:

a) Politiske signaler:

- NOU 2003:16, I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (Søgnen-utvalget 2003)
- St.meld. nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003)
- St.meld. nr. 16 (2006-2007), ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdep. 2006)
- St.meld. nr. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet 2008)
- St.meld. nr. 11 (2008-2009), Læreren. Rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet 2009a)
- NOU 2009:18, Rett til læring (Midtlyng-utvalget 2009)
- NOU 2014:7, Elevenes læring i fremtidens skole (Ludvigsen-utvalget 2014)
- NOU 2015:8, Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsen-utvalget 2015)

b) Politiske vedtak:

- Læreplanen LK06 (empiri i forrige kapittel)
- Forskrift til opplæringslov (Lovdata 2006)
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2011a)

c) Veiledningsmaterieell:

- Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet 2004)
- Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet 2009)
- Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet 2014)

Jeg anvender ordet reformdokumenter som samlebetegnelse på hele dette empirimaterialet.

11.2 Kompetansebegrepet i LK06

Dette hovedavsnittet deles inn i tre. Først leser jeg læreplandokumentene med formål om å tolke hva som er handlingsdimensjons funksjon i kompetansemålene. Derneft tolker jeg innholdsdimensjonens funksjon. Til slutt i hovedavsnittet tolker jeg læreplandokumentenes bruk av kompetansebegrepet som del av konseptet med kompetansemål. Hensikten er å fremskaffe innsikt i hvordan kompetansebegrepet defineres i LK06.

11.3.1 Handlingsdimensjon i kompetansemål

Veiledningsheftet 2009 påpeker at lokalt arbeid med læreplaner ikke er noe nytt (Utdanningsdirektoratet 2009:3). Det er grunn til å tro at det da blant annet siktes til M87, der innholdsdimensjonen i målformuleringene var relativt åpne, og inviterte til lokal bearbeidelse. Heftet fortsetter med at: *Det som er nytt er at det lokale arbeidet med læreplaner skal ta utgangspunkt i nasjonale læreplaner med kompetansemål*" (ibid.). Hva det "nye" er, er her noe implisitt. Hva skal vi forstå er nytt? Det virker som vi lesere uten videre skal forstå hva kompetansemål er. Veiledningsheftet 2009 peker videre på at LK06 på mange måter er et brudd med den innholdsorienterte læreplantradisjonen som R94 og L97 var en del av, der læreplanene for fag var relativt detaljerte og konkrete i forhold til felles lærestoff og arbeidsmåter. LK06 på sin side er i stedet orientert mot hva elevene skal kunne *mestre* på ulike trinn (ibid.), og legger opp til metodefrihet (ibid.:4). Videre står det å lese:

For det lokale arbeidet med læreplanene er det et viktig utgangspunkt at læreplanene er kompetansebaserte og ikke innholdsbaserte. Læreplanene inneholder ikke hovedmomenter som beskriver lærestoff og arbeidsmåter på ulike årstrinn som i L97 og R94. Derfor er det nødvendig at læreren med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål velger innhold, aktiviteter og arbeidsmåter som utvikler elevens kompetanse, det vil si hva de skal mestre (ibid.:3–4).

Utdanningsdirektoratet påpeker her at det er viktig å lese læreplanene som kompetansebasert, ikke innholdsbasert. Likevel er dette skillet implisitt i veiledningsheftet. Det avklares ikke hva som er forskjellen på innhold (kunnskap)⁸⁴ og kompetanse? Vi kan imidlertid anta at innholdet har en mer sekundær funksjon i kompetansebaserte læreplaner enn i innholdsorienterte læreplaner. Motsatt er det er da logisk å spørre om handlingsdimensjonen har en mer primær funksjon i kompetansebaserte læreplaner. Ut fra dette kan en tolke at LK06 representerer en overgang fra å "kunne om noe" til "å kunne gjøre noe". Imidlertid gir ikke Utdanningsdirektoratet i veiledningsheftet 2009 en dekkende forklaring.

I reformdokumenter omtales LK06 som en overgang til "tydeligere mål". Stortingsmeldinga "Kultur for læring" sier blant annet: *Læreplanene for de enkelte fag*

⁸⁴ I kapittel 3 redegjorde jeg for at begrepet innholdsdimensjon jf. Tyler (1949) er å anse som synonymt med begrepet kunnskap jf. Bloom (1956), som komponent i læringsmål.

forenkles og tydeliggjøres slik at de uttrykker klare mål for den kompetansen elevene og lærlingene skal kunne nå (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:9). I lokalt læreplanarbeid på skolene kan dette ha blitt tolket som at innholdsdimensjonen i målene skulle bli tydeligere. Dette er en antagelse, som i så fall synes å være en misforståelse. Intensjonen synes i stedet å være at handlingsdimensjonen/verbene skal tydeliggjøres. Eksemplene jeg har vist til i forrige kapittel indikerer dette. Retningslinjeheftet 2004 konkretiserer (understrekingene er mine):

Det skal utformes tydelige mål for den kompetansen eleven/læreren skal kunne nå på ulike trinn. Målene skal ikke lenger inneholde formuleringer som elevene skal "ha kjennskap til", "ha innsikt i" etc., men skal være formulert på en slik måte at det går klart fram at de dreier seg om noe eleven/læreren skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget. ...

Kompetansemålene skal formuleres som "Målet for opplæringen er at eleven/læreren skal kunne ..." osv. Hvilke verbale vendinger som videre anvendes for å formulere kompetansemålet vil variere, avhengig av fagets egenart. Noen av målene vil handle om hvordan eleven/læreren skal kunne kommunisere faget eller vise at de har utviklet visse kunnskaper/ferdigheter (for eksempel forklare, beskrive, drøfte etc.), mens andre vil handle om anvendelse av kunnskap og ferdigheter i praktisk problemløsning – for eksempel å kunne bruke verktøy (i ulike praktiske sammenhenger) eller å kunne anvende teori/fagkunnskap for å håndtere faglige utfordringer (Utdanningsdirektoratet 2004:10–11).

Det synliggjøres her en overgang fra åpent innrammede handlinger som "ha kjennskap til" og "ha innsikt i" til lukket innrammede handlinger som "forklare", "beskrive" og "drøfte". Det er tydeliggjøring av handlingsdimensjonen som dermed er definisjon på betegnelsen "tydelige mål", ikke innholdsdimensjonen. Betegnelsen "tydelige mål" kan dermed misforstås, og jeg foreslår at denne erstattes av "forståelige mål". Clarke⁸⁵ (2005:29 i Slemmen 2010:96) skriver: *Regel nummer en når du skal kommunisere læringsmål til dine elever, er at du formidler dem på en slik måte at elevene forstår hva de skal gjøre, og skjønner den læringen som er knyttet til de aktivitetene de skal gjøre*⁸⁶ (mine understrekinger). Imidlertid bruker Slemmen betegnelsen "tydelige mål".

Foreløpig kan vi oppsummere med at Utdanningsdirektoratet forklarer en forskjell fra R94/L97 til LK06 er at det nå skal være tydelig hva elevene skal mestre, og det kan synes

⁸⁵ Det har ikke lyktes Universitetsbiblioteket (UB), UiT Norges arktiske universitet, å få tak i primærkilden.

⁸⁶ Sitatet fra Clarke tar samtidig implisitt opp didaktiske rasjonalitet ved å peke på at elevene behøver å skjønne sammenhengen mellom læring og aktivitet. Begrepet didaktisk rasjonalitet jf. Dale (1989) redegjorde jeg for i kapittel 2.

som at dette dreier seg om handlingsdimensjonen i kompetansemål som læringsmåltype. Videre framkommer det klart fra Utdanningsdirektoratet at handlingsdimensjonen i kompetansemålene skal ha sterkere innramming enn hovedmomentene i R94 og L97. Dette siste er i tråd med funn i forrige kapittel.

Jeg ser videre på hva handlingsdimensjonen i kompetansemålene innebærer: Begrepet handlingsdimensjon jf. Tyler (1949) er å anse som synonymt med begrepet ferdighet jf. Bloom (1956), som komponent i læringsmål⁸⁷. Dette kan gi grunnlag for å forstå og avklare betegnelsen *grunnleggende ferdigheter*, som ble innført med LK06.

Grunnleggende ferdighetene er redskaper for læring og utvikling i fagene, samtidig som de er integrert i fagenes kompetansemål (Utdanningsdirektoratet 2004:12). Dette handler ikke om ferdigheter på et grunnleggende nivå, men ferdigheter som er grunnleggende for læring og utvikling i alle fag (Utdanningsdirektoratet 2009:6). Grunnleggende ferdigheter er ikke det samme som elementære ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2014:18). De fem grunnleggende ferdighetene i LK06 er muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter. Disse er omtalt i hver fagplan, tilknyttet det aktuelle fag (Utdanningsdirektoratet 2014:17–18).

En mulig tolkning er at de grunnleggende ferdighetene ikke må ses på som sidestilt med kompetansemålene, men som en del av kompetansemålene. Et eksempel der den grunnleggende ferdigheten å kunne lese er integrert i faget matematikk, er fra kompetansemål etter 10. trinn: *gjennomføre undersøkelser og bruke databaser til å søke etter og analysere statistiske data og vise kildekritikk*⁸⁸. Til tross for at verbet å lese ikke er anvendt, forutsetter bruk, søk og analyse av data at eleven leser. For å vise kompetanse i matematikk innenfor dette kompetansemålet behøver dermed eleven ferdigheter i lesing, på et relativt komplekst nivå.

Et annet eksempel der den grunnleggende ferdigheten å kunne regne er integrert i faget kunst og håndverk, er fra et kompetansemål etter 7. trinn: *bygge modeller av hus i målestokk med utgangspunkt i egne arbeidstegninger*. Verbet å regne er ikke formulert i kompetansemålet, men bruk av målestokk forutsetter regning. For å vise kompetanse i

⁸⁷ Jeg redegjorde for ferdighet + kunnskap = kompetanse (Bloom 1956) i kapittel 3.

⁸⁸ Eksemplene på kompetansemål er hentet fra Utdanningsdirektoratet (udatert).

kunst og håndverk innenfor dette kompetansemålet behøver dermed eleven ferdigheter i regning.

Engelsen (2008:106) finner at det i oppsettene av kompetansemål er noe tilfeldig hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk – bortsett fra digitale ferdigheter som stadig nevnes. Hun har inntrykk av at de grunnleggende ferdighetene ikke ser ut til å være skikkelig integrert i kompetansemålene (ibid.). Det samme finner hun i revidert LK06 fra 2013, med norskfaget som eksempel (Engelsen 2015:86). Jeg tolker imidlertid at det i kompetansemål må inngå en ferdighet, men ikke nødvendigvis en av de fem grunnleggende ferdighetene. Et eksempel fra RLE etter 10: trinn: - *vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder*. En elev kan vise kompetanse i dette kompetansemålet uten å ta i bruk noen av de fem grunnleggende ferdighetene. Imidlertid må eleven beherske ferdigheten å "vise respekt". Det samme gjelder følgende kompetansemål i naturfag etter 2. trinn: - *bruke sansene til å utforske verden i det nære miljøet*. Dette målet kan også nås uten ferdigheter i de fem; skrivning, lesing, muntlig, digitalt og regning, men ikke uten ferdigheten å "bruke sansene". Ut fra dette kan hevde at en del av lokalt læreplanarbeid er å identifisere hvilke grunnleggende ferdigheter som er relevante som bidrag til måloppnåelse i kompetansemålet. I og med at ikke alle kompetansemål består av grunnleggende ferdigheter er det også nødvendig å identifisere ferdigheter som ikke er definert som de fem grunnleggende.

11.3.2 Innholdsdimensjon i kompetansemål

Utdanningsministeren under R94 og L97, Gudmund Hernes (Ap), forklarte sin politikk bl.a. ut fra samfunnets mobilitet – elever som flyttet måtte kunne forvente samme innhold i sin nye skole som i sin gamle. I forkant av LK06 uttrykte han bekymring for nedtoning av definert innhold. Han mente dette ville svekke "det nasjonale fellesskapet" og skolens rolle som identitetsbygger og tradisjonsbærer (Hernes 2005). Kunnskapsminister under LK06, Kristin Clement (H), begrunnet på sin side overgangen til et åpent innhold ved at det er lærerne som kjenner sine elever og skolens lokalsamfunn best. Derfor skal ikke det nasjonale nivå detaljstyre innholdet – lærerne skal få mer tillit til å velge innhold (Utdanningsdirektoratet 2004:25; Kunnskapsdepartementet 2008:69). Kriterier for lærerens valg av innhold konkretiseres i retningslinjeheftet slik:

Kompetansemålene skal gi klare, nasjonale føringer når det gjelder det viktigste innholdet i faget, og synliggjøre hva som er sentrale kunnskaper og ferdigheter. Samtidig er det viktig at innholdet i faget uttrykkes på en måte som gjør at det kan tilpasses elevens/lærlingens ulike forutsetninger. Innholdet må derfor beskrives på en slik måte at det er rom for å kunne tilpasse lærestoffet både i omfang og vanskegrad til ulike behov og interesser, og slik at det kan oppleves som aktuelt og meningsfullt for den enkelte (Utdanningsdirektoratet 2004:11).

Her pekes det på at innholdet skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og interesser, samt oppleves som meningsfullt for den enkelte. Til tross for at både M87 og LK06 har svakt innrammet innhold som fellesnevner, ligger det to ulike intensjoner bak. LK06's intensjon er at innholdet skal oppleves som meningsfullt for den enkelte, slik at det kan fremme kompetanse. M87, som ble utarbeidet med Kjell Magne Bondevik (KrF) som undervisningsminister, hadde hovedemner som sikret felles nasjonalt innhold og delemner som sikret lokalt forankret innhold. Den desentraliserte innflytelsen over innholdet i M87 var dermed delvis knyttet til det geografisk lokale, mens i LK06 er dette knyttet til det som for eleven oppleves som "lokalt" – elevens interesser. Mens Tromsø IL er det geografisk lokale kan like gjerne Liverpool FC være det "lokale" for eleven. Dette har sammenheng med innholdets funksjon i kompetanse, i LK06:

Målet med opplæringen i Kunnskapsløftet er elevenes læring, ikke innholdet i seg selv. For å oppnå det er det viktig å relatere innhold til hva eleven skal gjøre med innholdet. 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. ... Det er mange typer innhold som kan danne grunnlag for å utvikle en faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2010:13)

Elever kan altså nå samme kompetanse med ulikt innhold. Til kompetansemålet *drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet*: Om Henrik drøfter virkninger av Irakkriegen og Mathias drøfter virkninger av 1. verdenskrig, kan begge oppnå samme kompetanse i å drøfte virkninger av internasjonale konflikter. Elevene har da samme kompetanse, men med ulik kunnskap⁸⁹. Det synes dermed klart at LK06 oppfordrer til at innholdet tilpasses den enkelte elev i arbeid med å utvikle kompetanse i fagene. Forutsetningen er imidlertid at det valgte innhold er innenfor kompetansemålets innholdsbeskrivelse.

⁸⁹ Som forklart i kapittel 3 kan innhold jf. Tyler (1949) ses på som synonymt med kunnskap jf. Bloom (1956). Det synes som at Utdanningsdirektoratet bruker disse begrepene som synonyme.

Vi kan tenke oss to måter som lærere lokalt kan tolke LK06's svake innramming av innhold (økt lokalt handlingsrom). Den ene tolkningen er som jeg argumenterer for ovenfor: At lærere tilpasser innhold til den enkelte elev med hensikt å oppnå kompetanse. Den andre tolkningen er at lærere lokalt styrker innramming av innhold gjennom presiseringer⁹⁰, noe som kan resultere i at lokale læreplaner blir like innholdsorientert som L97. Lærerne tar da innflytelse over innholdet i stedet for nasjonale myndigheter. Som jeg viste i kapittel 4 konkluderer Dale & Øzerk (2009:143) med at dersom lærere forblir innholdsorienterte, vil det lokale læreplanarbeidet ligne mer på L97 enn intensjonene i LK06⁹¹.

Ut fra resonnementene over konkluderer jeg med at det er relativt klart i retningslinjeheftet 2004 og veiledningsheftet 2009 at innholdsdimensjonen har en annen funksjon i LK06 enn i R94/L97. Dette blir imidlertid enda klarere i veiledningsheftet 2014: *Det er nødvendig at de arbeidsmåtene og det innholdet som velges kan bidra til at elevene når kompetansemålene og de overordnede målene i LK06* (Utdanningsdirektoratet 2014:7). Innholdet som velges skal altså bidra til kompetanseoppnåelse. Implisitt betyr det at der ett innhold i noe grad kan bidra til kompetanseoppnåelse, kan et annet innhold bidra enda mer. Dette viser at innhold bør velges strategisk. Som vist over forfektes det i retningslinjeheftet 2004 at innhold bør velges strategisk i forhold til den enkelte elev. I veiledningsheftet 2014 formuleres det imidlertid: *Lokal læreplaner bør være dynamiske slik at innholdet kan tilpasses lokale forhold og den enkelte elevgruppe* (Utdanningsdirektoratet 2014:11) (min understreking). Det kan være motsetninger i å tilpasse innhold til en gruppe samtidig med tilpasning til den enkelte. Tilpasning til en gruppe kan medføre en at en velger innhold som er tilpasset de "fleste", men som likevel kan være u-tilpasset en enkelt. F.eks. når en ved en skole Tromsø regner med målestokk på kart, kan en oppnå didaktiske møter for de fleste elevene ved å velge et orienteringskart over Tromsøya. Imidlertid kan dette by på større problemer, og fremmedgjøring⁹², for en elev som nettopp er tilflyttet fra Hønefoss. Dersom målet er å kunne regne målestokk for kart ville et tilpasset innhold for denne

⁹⁰ Eksempler på lokale læreplaner der innramming av innhold styrkes lokalt finnes i Hodgsen mfl. (2010), som jeg redegjorde for i kapittel 4.

⁹¹ Fra delrapport 2, evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomgått i kapittel 4 her.

⁹² I kapittel 3 redegjorde jeg for begrepene Det didaktiske møte (Tiller 1995) og fremmedgjøring (Freire 2006).

eleven være kart over Hønefoss. I dette resonnementet hviler jeg meg på Dale mfl. (2011:123): *kompetanse er avhengig av et faglig innhold, men ikke bundet til et spesifisert innhold*⁹³.

11.3.3 Kompetansebegrepet i kompetansemål

I NOU 2003 nr. 16, "I første rekke" defineres kompetansebegrepet slik:

Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper (Søgnen-utvalget 2003:76).

Det kan se ut som at "evnen til å bruke" er det som det legges trykk på i denne definisjonen, noe som er logisk å relatere til handlingsdimensjon/verb i målformuleringer. Denne relasjonen styrkes:

Læreplanene i hele grunnopplæringen må derfor gjennomgås med tanke på å endre dagens detaljerte læringsmål til mer overordnede kompetansemål. I tråd med definisjonen på kompetanse skal kompetansemålene klart og tydelig uttrykke forventet evne til praktisk bruk og anvendelse av de tilegnede kunnskapene, ferdighetene og holdningene" (ibid.:81).

Dette stiller krav til at både læreplankonstruktørene i utforming av kompetansemål og lærerne i vurdering av kompetanseoppnåelse retter fokus mot "praktisk bruk og anvendelse", og ikke på isolert kunnskapsinnhold.

Det er likevel uklart i Kunnskapsløftet hva begrepet kompetanse betyr. Begrepet forstås ulikt fra land til land, og flere land har derfor valgt sin egen betegnelse, skrives det i "Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring" (Kunnskapsdepartementet 2011a:21). En mulig tolkning av kompetanse i LK06 er Blooms ligning: ferdigheter + kunnskaper = kompetanse. Samtidig må vi skille mellom kognitive, affektive og psykomotoriske ferdigheter, f.eks. henholdsvis "drøfte", "ta ansvar for" og "smake". Videre kan ferdigheter defineres som handlingsdimensjon og kunnskap defineres som innholdsdimensjon, og et komplementært forhold mellom disse to dimensjonene kan anses å utgjøre kompetanse. Dvs. at dersom en skal vurdere kompetanse i å "drøfte årsaker til internasjonale konflikter ...", er det ikke tilstrekkelig først å vise kognitive

⁹³ Fra sluttrapporten av evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomgått i kapittel 4 her.

ferdigheter i handlingen "drøfte", og så vise *kunnskaper* om internasjonale konflikter. Nei, en må vise ferdighetene og kunnskapene i relasjon til hverandre. Dette på samme måte som at en ikke nødvendigvis viser at en er en god sjåfør gjennom først å vise kunnskaper på en teoriprøve og så ferdigheter i øvelser på en kjørebane. Kompetanse som sjåfør avhenger av at ferdighetene og kunnskapene kan settes sammen i virkelige trafikksituasjoner.

Det synes som om at "Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring" er noe inspirert av Blooms ligning. Det skilles mellom tre *læringsutbyttebeskrivelser*:

Kunnskaper: Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker.

Ferdigheter: Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.

Generell kompetanse: Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet 2011a:21).

Det synes implisitt i disse definisjonene at generell kompetanse består av kunnskap og ferdighet satt sammen, men Kunnskapsdepartementet uttaler ikke dette eksplisitt⁹⁴. En tydeligere avklaring av kompetansebegrepet vil kunne utløse en klarere retning for lokalt læreplanarbeid med kompetansemål.

Veiledningsheftet 2014 er tydeligere enn veiledningsheftet 2009 på kompetansebegrepet, selv om det ikke her heller gis en eksplisitt definisjon. Om "utvikling av kompetanse" formuleres det: *Kompetansemålene uttrykker ofte en kompetanse som består av kunnskaper og ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet 2014:6), og videre:

Kompetanse er i LK06 forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet 2014:19).

⁹⁴ Det kan nevnes at vi finner de samme uklarheter i studieplan for lærerutdanning, f.eks. i Universitetet i Tromsø (2013). Her er emneplaner med krav til læringsresultat inndelt i tre bolker; "kunnskaper og forståelse", "ferdigheter" og "kompetanse", men det gis ikke forklaring om hva som er skillene og sammenhengene mellom bolkene. Det gis heller ikke avklaring av pensumets betydning for læringsmålene.

Her synes det som at forståelsen av kompetanse har røtter tilbake til Blooms definisjon, ved at ferdigheter og kunnskaper fremtrer som delkomponenter av kompetanse. Dette blir klarere gjennom følgende (mine understrekninger):

Å mestre komplekse utfordringer. Den konkrete oppgaven eller situasjonen er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Fordi mange oppgaver eller situasjoner er komplekse er kompetanse ofte noe mer enn én ferdighet eller én kunnskap. Ofte må kunnskaper og ferdigheter kombineres og brukes sammen. Kompetansemålene i læreplanene vil derfor ofte bestå av både kunnskaper og ferdigheter som sammen utgjør kompetansen. Noen ganger må enkelte kunnskaper og ferdigheter øves på hver for seg, men de må så settes sammen for å utgjøre kompetansen. Den helhetlige kompetansen som uttrykkes i kompetansemålet må lærerne derfor ikke miste av syne, verken i opplæringen eller i vurderingen (Utdanningsdirektoratet 2014:19).

I kompetansemålene består altså kompetanse av kunnskaper og ferdigheter, et komplementært forhold. Likevel kan en øve på ferdigheter og kunnskaper hver for seg. Veiledningsheftet 2014 fortsetter:

Å mestre konkrete situasjoner. Å kunne mestre konkrete situasjoner innebærer noe mer enn "bare å ha" kunnskaper og ferdigheter. Kunnskapene og ferdighetene må kunne anvendes i ulike situasjoner og til å løse oppgaver. I det lokale arbeidet med læreplaner for fag blir det viktig å finne oppgaver og situasjoner som krever at elevene får øve på og at de får vise sin kompetanse, at de tar i bruk kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon (Utdanningsdirektoratet 2014:19).

Lærere dermed kan undervise i ferdigheter og kunnskap, men når de skal vurdere elevenes måloppnåelse er det ikke ferdigheter og kunnskap som skal vurderes, men kompetanse. Ut fra resonnementene her og i forrige kapittel kan, når målene i LK06 betegnes som kompetansemål, målene i R94 og L97 karakteriseres som kunnskapsmål⁹⁵.

I veiledningsheftet 2014 vises så eksempler på hvordan et kompetansemål er bygd opp av både ferdigheter og kunnskaper. Eksemplet er fra samfunnsfag 10. trinn: *Eleven skal kunne gjøre greie for korleis ulike politiske parti fremjar ulike verdiar og interesser, knyte dette til aktuelle samfunns spørsmål og argumentere for eige syn*. Ferdighetene defineres som "å tilegne seg informasjon", "å kunne gjøre greie for" og "å kunne argumentere". Kunnskapene defineres som "ulike partier og hva de står for", "hvor de ulike partiene

⁹⁵ De nye danske læreplanene skiller mellom ferdighetsmål og kunnskapsmål. Folkeskolereformen i Danmark har valgt et skifte, fra "Fælles Mål" fra 2009 som beskriver hva undervisningen skal inneholde, til "forenkledte Fælles Mål af læringsmål" som tar utgangspunkt i hva eleven skal lære. De nye målene er gjeldende fra skoleåret 2015/16 (Undervisningsministeriet, udatert).

skiller seg fra hverandre" og "aktuelle samfunnsspørsmål" (Utdanningsdirektoratet 2014:19–20). Her fremtrer et klart skille mellom ferdigheter og kunnskaper.

Det synes for meg at Utdanningsdirektoratet i veiledningsheftet 2014 gir den tydeligste definisjon av kompetansemål, alle reformdokumentene sett under ett, både politiske signaler, politiske vedtak og veiledningsmateriell.

Utvalget bak NOU 2009 nr. 18, "Rett til læring", bidrar i moderat grad til en avklaring av kompetansebegrepet når de skriver: *Mens tidligere læreplanverk har fokusert på kunnskap og prosesser, legger det nye læreplanverket vekt på ferdigheter og resultater* (Midtlyng-utvalget 2009:168). Det gis ikke eksempler og utfyllende forklaring på hva som menes med "ferdigheter og resultater". Det bidrar heller ikke til avklaring av kompetansebegrepet at utvalget går inn i en drøfting av ulemper med desentralisering av innhold, uten at dette relateres til kompetansemål som reformide:

Utvalget er bekymret for at læreplanverket kan føre med seg betydelige forskjeller i innhold og større avhengighet av lærebøker. Det felles kulturelle samfunnsmessige innholdet i skolen kan reduseres og bli mindre tydelig, noe som igjen kan bety at skolesystemet får dårligere vilkår for å utjevne sosiale ulikheter (Midtlyng-utvalget 2009:169).

Hvordan skal dette tolkes? Argumenterer utvalget for sterkere innramming av innhold – altså mer kunnskapsorientering? Tjener en slik argumentasjon til avklaring av hvordan en skal arbeide med en kompetansebasert læreplan? På neste side kommer imidlertid utvalget med en tilsynelatende motstridende uttalelse:

Det er etter utvalgets oppfatning nødvendig at lærerne har et faglig og pedagogisk handlingsrom til å gjøre lokale og individuelle tilpasninger når det gjelder innhold og læringsaktiviteter. Uten et slikt handlingsrom kan lærerne vanskelig ta ansvar for å tilpasse opplæringen til ulike elevforutsetninger (Midtlyng-utvalget 2009:170).

Her argumenteres det for svak innramming av innhold – dog uten å relatere til kompetanse, men derimot gjøres det kobling til tilpasset opplæring. Videre skrives det i NOU'en: *Utvalget foreslår at Kunnskapsløftet gjennomgås med sikte på å gi fagplanene tydelige innholdsmomenter ...* (Midtlyng-utvalget 2009:170). Dette synes som et argument for styrket innramming av innhold. Så, etter først å tilsynelatende argumentere for sterkere innramming (bekymring for betydelige forskjeller i innhold), dernest svak innramming (lokale og individuelle tilpasninger når det gjelder innhold), argumenteres det igjen

tilsynelatende for sterkere innramming (å gi fagplanene tydelige innholdsmomenter). Dette er et eksempel på hvordan reformdokumenter håndterer motsetninger i læreplaner, jf. pluralistiske kompromissformuleringer⁹⁶.

Samtidig som NOU'n "Rett til læring" ikke bidrar i særlig grad til avklaring av kompetansebegrepet, gir utvalget kritikk til Utdanningsdirektoratet for å være tvetydig. Utvalget skriver at direktoratet ikke drøfter hva det innebærer at lokalt læreplanarbeid skal tydeliggjøre sammenhengen mellom de ulike delene i LK06. Videre skriver utvalget:

Læreplanene gir heller ingen retningslinjer om hvordan utvalget av lærestoff kan gjøres, og dermed drøftes heller ikke de dilemmaene lærere vil oppleve når de skal velge (og velge bort) lærestoff og sørge for at alle elevene får opplegg som kan skape god sammenheng i kunnskapstilfanget (Midtlyng-utvalget 2009:169–170).

En kan foreløpig konkludere med at stortingsmeldinger, NOU'er, veiledninger og forskningsrapporter siden innføringen av Kunnskapsløftet sikkert, men sakte, spinner seg fram til tydeligere avklaringer av reformens intensjoner, der de ulike dokumenttypene gjensidig viser til hverandre. En kunne kanskje forvente at NOU 2014 nr. 7 "Elevenes læring i fremtidens skole", ført i penn av Ludvigsen-utvalget, skulle bidra mer mot avklaring. I stedet argumenterer Ludvigsen-utvalget, etter en grundig utredning av begrepet kompetanse, for et bredt kompetansebegrep som imøtekommer krav til kompleks problemløsning i dagens samfunns- og arbeidsliv. Et bredt kompetansebegrep er også i tråd med skolens samfunnsmandat slik det beskrives i formålsparagrafen og læreplanverket som helhet (Ludvigsen-utvalget 2014:66). Videre oppsummeres det:

I Kunnskapsløftet ble det lagt til grunn at kompetansemålene i fagene hovedsakelig skulle omfatte kunnskaper og ferdigheter i fagene. Målene skulle dermed ikke omfatte hele bredden i kompetansebegrepet. Prinsipper for opplæringen, og delvis også Generell del, beskriver kompetanser som skolen skal bidra til at elevene utvikler, inkludert sosial og kulturell kompetanse, læringsstrategier og motivasjon for læring. Det er imidlertid ikke beskrevet hvordan skolens arbeid med kompetansene fra Prinsipper for opplæringen skal knyttes til læringsarbeidet i fagene.

Det er en utfordring i dag at fagovergripende kompetanser er beskrevet på ulike steder i læreplanverket, og at de i ulik grad er definert som mål for elevenes kompetanse. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemål i fagene, men annen fagovergripende kompetanse, som for eksempel kritisk tenkning og bruk av læringsstrategier er først og fremst beskrevet i Prinsipper for opplæringen, Generell del og opplæringslovens formålsparagraf (Ludvigsen-utvalget 2014:66).

⁹⁶ Begrepet pluralistiske kompromissformuleringer jf. Engelsen (2003) har jeg redegjort for i kapittel 3.

Dette kan tolkes som en vurdering av at kompetansebegrepet er utydelig i LK06. Ludvigsen-utvalget formulerer videre at et læreplanverk med større grad av integrasjon og sammenheng kan bidra til å klargjøre skolens oppdrag og hva det er forventet at elevene skal lære. Ludvigsen-utvalget annonserer at de i en hovedutredning vil vurdere ulike alternativer for økt sammenheng i læreplanverket, og om kompetansebegrepet kan integreres i alle delene i læreplanverket på andre og bedre måter enn i dag (Ludvigsen-utvalget 2014:66). Dermed signaliseres det mulige forslag til revisjon av reformen.

Overstående er supplerende i forhold til funn i forrige kapittel om at LK06's kompetansemål kjennetegnes av sterk innrammet handlingsdimensjon og svak innrammet innholdsdimensjon. Samtidig fremtrer reformens intensjoner med innrammingsstyrken i de to dimensjonene, nemlig å fremme kompetanse.

11.4 Svar på spørsmål 2: Hva er intensjonene med kompetansemål i LK06?

I reformdokumentene fremtrer en definisjon av at kompetansemål består av ferdigheter og kunnskaper komplementært satt sammen. Ulike ferdigheter og ulike kunnskaper er kun delmål på vei mot kompetanse. En elev har dermed ikke kompetanse i fag før hun kan kombinere ferdighet og kunnskap. LK06 har dermed andre intensjoner med kompetansemålene enn L97 og Læreplan for R94 hadde med hovedmomentene, som mer er å betegne som kunnskapsmål.

L97 og R94 er innholdsorienterte læreplaner. Dersom lærere anvender sitt frirom i lokalt læreplanarbeidet i LK06 til å spesifisere innhold, blir lokale læreplaner like innholdsorienterte som L97 og R94. Dette er ikke intensjonen i LK06. I LK06 gis lokale aktører frirom til å velge innhold, slik også M87 gjorde, men det ligger ulike intensjoner bak. M87's frirom sikret lokalt lærestoff, mens LK06 frirom skal sikre den enkelte elevs vei mot kompetanse. To elever kan oppnå samme kompetanse med ulikt innhold. Kompetanse styres i større grad av handlingsdimensjonen enn av innholdsdimensjonen.

Implikasjoner av overstående: Det bør inngå i det lokale læreplanarbeidet å tolke og definere verbene i kompetansemålene, og å klargjøre disse for elevene. Som verktøy til

dette kan en skille mellom tre typer ferdigheter – kognitive, psykomotoriske og affektive – samt å skille det aktuelle verb fra andre verb ved å anvende Blooms taksonomi⁹⁷.

Valg av innhold må velges ut fra to hensyn. Det første er at innholdet er innenfor det avgrensede innholdet i kompetansemålet. Det andre er at innholdet er i tråd med elevens interesser på en slik måte at det bidrar til elevens mestring av handlingsdimensjonen i kompetansemålet. Dette andre punktet er en konsekvens av at kompetanse ikke er bundet til et spesifikt innhold, men likevel avhengig av innhold. Det innholdet som eleven anvender når hun viser sin kompetanse behøver dermed ikke å være det samme innholdet som læreren har undervist i. Læreren kan undervise etter det eksemplariske prinsipp, ikke etter det elementære prinsipp⁹⁸. I det lokale læreplanarbeidet bør dermed ikke innhold presiseres. Da vil lokale læreplaner bli like innholdsorienterte som L97. Innhold bør derimot differensieres til den enkelte elev, som didaktiske møter⁹⁹, med formål å fremme den enkelte elevs kompetanse. Dette er samtidig en implikasjon av at LK06 har kompetansemål, ikke kunnskapsmål.

Analysen har videre avslørt følgende motsetninger: I reformdokumentene samlet sett er intensjonene med kompetansemål implisitt formulert. For å lage et klart bilde av intensjonen kreves det at en setter sammen signaler og pålegg fra ulike reformdokumenter. Det fremkommer også i reformdokumentene at intensjonene med kompetansemål er utydelige i forhold til det arbeidet lokale aktører skal gjøre: Lærernes utfordringer drøftes ikke tilstrekkelig. F.eks. synes det som at reformdokumentene veksler mellom å argumentere for svak og sterk innramming av innholdet i kompetansemålene, selv om svak innramming fremtrer som en intensjon. Et annet eksempel er at bruken av begrepet tilpasning er uklar i og med at det er behov for å skille mellom kollektiv og individuell tilpasning.

Mens det i dette kapitlet drøftes hva som er intensjonene med kompetansemål, drøftes det i neste kapittel hvordan lokalt læreplanarbeid skal ivareta intensjonene.

⁹⁷ Tre typer ferdigheter og Blooms taksonomi jf. Bloom (1956), Krathwohl (2002) og Anderson & Krathwohl (2001) redegjorde jeg for i kapittel 3.

⁹⁸ Det eksemplariske og det elementære prinsipp jf. Klafki (2011) redegjorde jeg for i kapittel 3.

⁹⁹ Det didaktiske møte jf. Tiller (1995) redegjorde jeg for i kapittel 3.

Kapittel 12

HVA ER INTENSJONENE MED LOKALT LÆREPLANARBEID I LK06?

Kapitlet svarer på forskningsspørsmål 3. Mens forrige kapittel så på intensjoner med *kompetansemål*, ser dette kapitlet på intensjoner med *lokalt læreplanarbeid*, altså lokalt læreplanarbeid som virkemiddel for å forløse intensjonene med kompetansemål. De intensjonene med lokalt læreplanarbeid som jeg er interessert i er knyttet både til K2-området og K3-området¹⁰⁰.

De fire stortingsmeldingene nevnt innledningsvis i forrige kapittel, samt Forskrift til opplæringslov, er empirimateriale i til dette kapitlet er. De fem dokumentene vies hvert sitt hovedavsnitt.

12.1 St meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring

Denne stortingsmeldinga dreier seg hovedsakelig om økt fokus på både elevers og læreres/skolelederes læring – om hva som hemmer og fremmer læring, kompetanseutvikling i skolen, og om dialog med dem som har sitt daglige virke der. Tilknyttet lokalt læreplanarbeid skrives det i meldinga:

... Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:25).

Når det her henvises til detaljregulering, er det rimelig å anta at det er det stramt angitte innholdet i L97's målformuleringer som omtales. Denne detaljreguleringa erstattes altså med tillit til det lokale nivå. Som jeg har vist i forrige kapittel operasjonaliseres tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier gjennom en mer åpen innholdsdimensjon i målformuleringene. Det lokale nivå gis også større handlefrihet i forhold til arbeidsmåter og metoder. I stortingsmeldinga uttrykkes dette slik:

De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. På denne bakgrunn foreslår departementet å innføre nye læreplaner for alle fag. Dagens detaljstyring på

¹⁰⁰ K2-området og K3-området inngår i lærerprofesjonen (Dale 1989), som jeg redegjorde for i kapittel 2.

arbeidsmåter og organisering av opplæring skal reduseres, og det foreslås en oppmykning i de nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpasning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:25).

Det signaliseres en mål–middel–tenking der innflytelse over mål i stor grad beholdes på det nasjonale nivå, mens innflytelse over middel i stor grad delegeres til lokalt nivå. Dette har i LK06 funnet sin form ved at eksempelvis krav til prosjektarbeid og temaorganisering fra R94/L97 er fjernet, og at organiseringen av lærestoffet i årstrinn fra L97 er erstattet av bolkorganisering i 2- og 3-årsperioder¹⁰¹. I videregående opplæring er imidlertid lærestoffet i LK06 fortsatt fordelt på årstrinn.

Sitatet over peker på at detaljstyringsreduksjon og oppmyking i regler skal gi økt mulighet til lokal og individuell tilpasning. Det forklares ikke hva som er divergensen mellom *lokal* tilpasning og *individuell* tilpasning. Lokal tilpasning tolker jeg som synonymt med kollektiv tilpasning; sosiokulturelle forhold og potensielle læringsfremmende ressurser i nærmiljøet som majoriteten av elevene identifiserer seg med. Dersom et læringsmål er å kunne regne med målestokk, vil en oppgave med lokal tilpasning for en skole i Tromsdalen kunne være å regne avstanden mellom Ishavskatedralen og Tromsdalstinden, ved å anvende et lokalt kart. For en nylig tilflyttet elev fra Hønefoss vil kanskje ikke denne oppgaven bidra som tilpasning på samme måte. Individuell tilpasning for denne eleven vil da være å anvende et kart fra Hønefoss, men med samme læringsmål om målestokk.

Meldinga tar videre opp prinsipper for utarbeidelse av nye læreplaner. Blant prinsippene er: *Læreplaner for fag skal inneholde mål for fagkompetanse som skal kunne nås ... Målene skal være slik utformet at de er egnet som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:34–35). I meldinga listes opp fordeler med omlegginga og tar blant annet opp at dette medfører: *Mål som skal kunne nås, blir tydeliggjort både for elever, lærere og foresatte ... Forventningene til skolene/lærerne/elevene blir tydelig uttrykt ... Dialogen med foresatte vil bli enklere* (ibid.). Det stilles altså krav til at målene både skal være tydelige, realistiske og egnet som grunnlag for dialog lokalt. Imidlertid er det uklart hvorvidt tydeliggjøringa av målene skal foregå på nasjonalt eller lokalt nivå. Likevel er

¹⁰¹ Bolkorganisering hadde vi også i M87, der emner var inndelt i 1.-3., 4.-6. og 7.-9. trinn.

det rimelig å konkludere med både og – at det lokale nivå skal motta tydelige mål, men bearbeide målene videre gjennom dialog. Dette kan tolkes som at ikke bare lærere skal involveres i det lokale læreplanarbeidet, men også elever og foresatte. Imidlertid åpner det da seg et spørsmål om involvering på kollektivt eller individuelt nivå. Altså om dialogene skal bidra til målformuleringer tilpasset grupper av elever, f.eks. en klasse, eller enkeltelever.

Sammenhengen mellom mål og vurdering synliggjøres i meldinga: *Målene i læreplanene for fag må være utformet slik at elevene vurderes ut fra disse. Det vil derfor være nødvendig at det både på lokalt nivå og i forbindelse med nasjonale prøver utvikles vurderingsstandarder eller -kriterier* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:40). Dermed omfatter lokalt læreplanarbeid også utvikling av standarder eller kriterier for måloppnåelse.

Oppsummerende viser det jeg har trukket ut fra denne meldinga at skolene lokalt er vist både økt tillit og tillagt økt ansvar for både innhold og metoder. Innhold skal velges i tråd med både lokal tilpasning og individuell tilpasning. Det presiseres ikke hva som legges i disse to typer tilpasninger, men i forhold til veiledningsdokumenter jeg har henvist til i forrige kapittel, er individuelt tilpasset innhold i tråd med den enkeltes forutsetninger, interesser og opplevelse av aktualitet og meningsfullhet. Det stilles også krav til at det lokale læreplanarbeidet med mål legger til rette for dialog med alle aktører som er involvert i opplæringen. Kriterier for måloppnåelse inngår også i lokalt læreplanarbeid.

12.2 St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring

Denne stortingsmeldinga dreier seg hovedsakelig om utjevning i sosiale forskjeller i hele utdanningsløpet fra barnehage til voksenopplæring, om frafall i videregående skole og tidlig innsats som strategi. Tilknyttet lokalt læreplanarbeid skrives det i meldinga:

En klasseromsstudie på ungdomstrinnet registrerer mye av det forskerne kaller "underbruk av lærings situasjoner" [(Klette & Lie 2006)]. Lærerne setter i gang elevengasjerende aktiviteter, men mange av disse mangler ofte fokus og retning, og blir i for liten grad rammet inn av en systematisk introduksjon og oppsummering. Elevoppgaver og aktiviteter blir i mindre grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og teoretisk ramme. Det overordnede, metakognitive aspektet ved læring, det vil si spørsmål rundt hva man har lært, om man har forstått det, hva man må gjøre for å forstå

bedre, og hvordan læringen henger sammen med det man har lært tidligere, ser ikke ut til å være fremtredende i denne undersøkelsen (Kunnskapsdepartementet 2006:30).

Det pekes altså på, i likhet med Haug (2004) som jeg omtalte i kapittel 4, at spørsmål rundt hva man har lært ikke er fremtredende i skolen. Dette kan bety at læringsmål er utydelige, men betyr ikke nødvendigvis det. Imidlertid indikerer det at elevene i liten grad involveres i vurdering av hvorvidt målene nås. At læringsmålene enten fremstår som utydelig eller eventuelt ikke kommuniseres klart til elevene fremkommer i meldinga slik:

Elevene kjenner også i liten grad til målene for opplæringen og vurderingskriteriene [(Danielsen et. al 2005)]. En undersøkelse har vist at norske elever i videregående opplæring blir stilt overfor lave og utydelige læringskrav [(Dale & Wærness 2003)] (Kunnskapsdepartementet 2006:31).

Dermed forfekter meldinga at elevenes læringsmål i lokal praksis er for utydelige, og i tillegg at elevene ikke i tilstrekkelig grad bevisstgjøres hva som er målene og i hvilken grad mål nås. Metaforisk kan man si at elevene har for uklare budsjetter (mål) og heller ikke settes nok inn i regnskapene (resultatene). Meldinga forfekter forbedringspotensialet til dette gjennom blant annet følgende:

Læreplanene for fag inneholder kompetansemål for hva elevene og lærlingene skal kunne mestre etter endt opplæring på bestemte trinn. Målene er uttrykk for systemets faglige ambisjoner for alle elever og lærlinger. 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 (Kunnskapsdepartementet 2006:73).

I sitatet fremstår det på en måte som at kompetansemålene er ferdige formuleringer for forventede læringsresultater og vurdering av måloppnåelse. Dette er ikke i tråd med andre uttalelser i reformdokumentene som forfekter stor grad av involvering av lokale aktører, f.eks. Kultur for læring-meldinga og veiledningsdokumenter (se forrige kapittel).

I meldinga tas det også opp hvordan uklare læringsmål kan bidra til å opprettholde sosiale skiller. Dermed argumenteres det for tydeliggjøring av læringsmål også i forhold til enhetskoleidealet, ikke bare i læringssammenheng, men:

Uklare læringsmål og kriterier for vurdering kan innebære opprettholdelse av sosiale skiller. Jo mer diffuse vurderingskriterier som benyttes, jo mer vil elever med foreldre

med høy utdanning kunne dra fordeler i skolen. Denne elevgruppen har større sannsynlighet for å forstå implisitte krav og forventninger og vil lettere kunne forstå og tilpasse seg disse uten nærmere innføring i hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene [(Hansen 2004)] (Kunnskapsdepartementet 2006:30).

Det spesifiseres imidlertid ikke hva som legges i "uklare læringsmål" og "diffuse vurderingskriterier". Jeg ser for meg tre mulige tolkninger. Første tolkning er at disse to betegnelse innebærer mangel på didaktisk rasjonalitet jf. Dale (1989)¹⁰². Tolkning nr. 2 er at departementet anvender karakteristikken "uklare og diffuse" på målformuleringer som er svakt innrammet. I så fall gjør departementet en unyansert beskrivelse, for svakt innrammede læringsmål kan ha didaktisk rasjonalitet, f.eks. i Eisners (1967) resonnementer om ekspressive mål¹⁰³. Selv om et læringsmål er svakt innrammet, kan det likevel være "klart". Et åpent mål eller en åpen oppgave er klar dersom den er forståelig. Et mål eller en oppgave behøver ikke være lukket for å være klar. Tredje tolkning er at "uklare og diffuse" betyr at leseren ikke forstår hva senderen mener. Dersom vi legger til grunn tolkning nr. 2, altså at Tidlig innsats-meldinga argumenterer for sterkt innrammede mål, vil den stå i kontrast til Kultur for læring-meldinga sin vektlegging av lokal og individuell tilpasning, som omtalt i forrige hovedavsnitt. Departementets bruk av karakteristikken "uklare og diffuse" kan ut fra overstående hevdes å i seg selv være uklar og diffus.

Oppsummerende viser det jeg har trukket ut fra denne meldinga at skolen kritiseres for å være aktivitetsorientert med lavt læringsfokus, og at elevene i liten grad kjenner til mål. Det argumenteres for klare mål og tydelig grunnlag for vurdering for/av læring. Arbeidsfordelingen mellom nasjonalt- og lokalt nivå i forhold til dette presiseres ikke. Det pekes på at uklare mål og kriterier bidrar til opprettholdelse av sosiale skiller, men det defineres ikke hva uklare mål og kriterier er. Dersom en tolker det slik at denne meldinga argumenterer for spesifisering av mål lokalt, kan dette utgjøre en inkonsistens i forhold til Kultur for læring-meldingas forfektelse av tilpasning.

¹⁰² Begrepet didaktisk rasjonalitet jf. Dale (1989) har jeg redegjort for i kapittel 2.

¹⁰³ Ekspressive mål jf. Eisner (1967) redegjorde jeg for i kapittel 3.

12.3 St.meld. nr. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen

Denne stortingsmeldinga dreier seg hovedsakelig om nåværende status i skolen, forbedringstiltak og vurderinger av skolen. Forfatterne av meldinga skriver med referanse til Vurderingsgruppa i Hardanger/Voss kompetanseregion:

De nye læreplanene legger opp til at elevene skal få vite hva lærer legger vekt på når han vurderer og hvordan de kan jobbe for å bli bedre. Dette er nytt og krevende for mange. Vi ser at flertallet av elevene foreløpig ikke vet hvilke kriterier læreren vurderer etter. Det trengs mye trening før alle skoler har et presist språk og gode systemer for tilbakemelding til elevene ... Når vi spør en elev hva hun har lært, svarer hun stort sett hva hun har gjort. Vi ser mange lærere som strever med å skille mellom aktiviteten og læringsmålet. ... Vi møter oftere enn før lærere som er tydelige på kompetansemålene både i timene, på arbeidsplanene og i sin tilbakemelding til elevene. Det tar tid før en sentral reform blir synlig i skolehverdagen, men skolene ser ut til å ha tatt signalene om fokus på resultat, systematisk arbeid og god tilbakemelding til elevene på alvor (Kunnskapsdepartementet 2008:25).

Departementet tar også her opp at mange elever, faktisk flertallet, ikke vet hva læreren vurderer, men at det er en intensjon ved reformen å endre dette. Samtidig erkjennes det at dette er krevende for lærere, og at skoler behøver trening i presist språk og systematikk i vurderingsarbeidet. Implisitt ligger da en erkjennelse over utfordringene med både å arbeide ut fra mål, og å formulere mål.

I sitatet over vises det videre til observasjoner på at skoler er på vei fra «gjøre-pedagogikk» til vektlegging av elevenes læring. Det poengteres her at elevene ofte fokuseres på hva de gjør framfor hva de lærer, og at lærere ofte ikke skiller tilstrekkelig mellom aktiviteter og mål. Dette kan medføre at *midler* som metoder/oppgaver/aktiviteter/arbeidsmåter rett og slett oppfattes som *mål*. Dette kan igjen medføre at eleven evaluerer seg selv ut fra hva hun har gjort, ikke hva hun har lært. Imidlertid pekes det på i sitatet over at det etter reformen ser ut for at flere lærere fokuserer på kompetansemålene. Imidlertid konkretiserer ikke meldinga dette klart.

Også denne meldinga, i likhet med Tidlig innsats-meldinga, viser til diverse undersøkelser rundt arbeid og manglende arbeid med læringsmål:

Motiverende lærere og undervisning med klare og eksplisitte mål for opplæringen fører til mer læring for elevene [(Nordenbo et. al (2008)]. ... Læreren må videre ha evne til å skape sammenheng og systematikk i læringen. Systematisk undervisning kjennetegnes av at det er en eksplisitt sammenheng mellom det man gjør og det man skal lære, og at

læreren klargjør sammenhengen mellom det man lærer nå og det man har lært tidligere. ... Læreplaner for fag i Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som angir hva elever og lærlinger skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. ... Det er mange og ulike aktiviteter, men det varierer i hvilken grad lærerne har en systematisk og gjennomtenkt bruk av de enkelte aktivitetene. Det er mye vekt på hva eleven skal gjøre her og nå, men lite oppsummering av aktivitetenes hensikt og mål [(Klette et. al 2008)] (Kunnskapsdepartementet 2008:28).

Igjen forfektes tydelige læringsmål, og sammenhengen mellom middel (det eleven gjør) og mål (det eleven skal lære), i tråd med didaktisk rasjonalitet jf. Dale (1989). Det framholdes også å klargjøre sammenheng mellom det man lærer i nåtid og det man tidligere har lært. Dette kan relateres til Tylers (1949) begrep *rekkefølge*, eller sekvens, innenfor læreplanarbeid¹⁰⁴. Dette innebærer gjentakelse av læringserfaringer, men på et stadig høyere nivå. Det gjentas fra tidligere meldinger at aktivitetsnivået i skolen er høyt, men at hensikten med aktivitetene i varierende grad er gjennomtenkt.

Det antydes i meldinga, men pålegges ikke, at skoler kan velge å komponere tverrfaglige opplegg med kompetansemål fra flere fag: *Når lærerne planlegger undervisningen ut fra læreplanen i "sitt" fag, går de samtidig på jakt etter kompetansemål i de andre fagene som egner seg for bearbeiding* (Kunnskapsdepartementet 2008:29). Dette kan relateres til Tylers (1949) begrep *integrasjon*. Dette innebærer enten at 1) ulike beslektede emner fra et og samme fag, eller 2) beslektede emner mellom ulike fag – settes sammen i en helhet innenfor samme tidsperiode. Det legges også opp til *rekkefølge*:

Selv om det ikke er krav om at det skal utvikles lokale læreplaner, er det særlig i grunnskolen nødvendig å lage en eller annen form for årsplan som angir progresjon og hva slags innhold og aktiviteter som skal knyttes til de ulike kompetansemålene. Dette har sammenheng med at det i grunnskolen bare er kompetansemål på enkelte trinn (Kunnskapsdepartementet 2008:71).

Her gis det lokale læreplanarbeidet ansvar for progresjon mellom trinn, der ett og samme kompetansemål kan arbeides med på ulike trinn i en progresjon.

Meldinga har et punkt som er kalt "Tette hull i Kunnskapsløftet" og herunder sies:

¹⁰⁴ Tylers (1949) begrep rekkefølge, integrasjon og kontinuitet er forklart av Dale (1989), som jeg redegjorde for i kapittel 3.

Innføringen av Kunnskapsløftet innebærer at skoleeierne og skolene selv må legge opp lokale planer og lokal praksis slik at elevene når sentralt fastsatte kompetansemål. I motsetning til tidligere læreplaner gir Kunnskapsløftet få anvisninger om innholdet i fagstoffet som skal formidles og hvilke metoder som skal benyttes for å nå de ulike målene (Kunnskapsdepartementet 2008:69).

Andre setning poengterer, jf. funn i kapittel 10, at innholdsdimensjonen i LK06 er svakere innrammet sammenlignet med tidligere norske læreplanereformer. Første setning understreker at Kunnskapsløftet forutsetter lokalt læreplanarbeid. Dette underbygges videre:

Det er imidlertid store utfordringer til måten Kunnskapsløftet er utformet på. Læreplanene i Kunnskapsløftet har klare mål, men de overlater mye av arbeidet med å legge opp undervisningen i tråd med målene til det lokale nivået. Dette kan føre til store variasjoner mellom kommuner og skoler i kvaliteten på de lokale læreplanene, og dermed også innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2008:69).

Det innrømmes her at økt lokalt handlingsrom kan ha sin pris i kvalitetsvariasjon. Likevel har Kunnskapsløftets konstruktører og beslutningstakere sett flere fordeler enn ulemper med desentralisering av makt over skolens innhold¹⁰⁵.

Departementet går i denne meldinga nærmere inn på lokalt arbeid med kompetansemål:

Læreplanene i Kunnskapsløftet forutsetter at det er et lokalt ansvar å arbeide med læreplanene innenfor rammene av kompetansemålene i fag. ... Lokalt nivå må også lage egne referanser for hvordan måloppnåelsen skal vurderes. ... Lokalt arbeid med lærerplanen kan også bidra til didaktisk arbeid og klarere forståelse av målene for opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2008:71).

Det lokale læreplanarbeidsansvaret gjentas. I tillegg stilles det krav til å gradere målene til vurdering av måloppnåelse. Det argumenteres også for at lokalt arbeid med læreplaner for fag kan profesjonalisere lærerrollen didaktisk, og at lærerne selv kan oppnå klarere forståelse av mål. Dette er i tråd med Dales (1989) K2-nivå og dels K3-nivå¹⁰⁶. Det tas videre opp hvor utfordrende "lokalt læreplanarbeid" med Kunnskapsløftet er. Imidlertid benytter denne stortingsmeldinga her termen "lokalt arbeid med læreplanen".

¹⁰⁵ Den nasjonale utdanningspolitikken er preget av på den ene siden nasjonale mål og evalueringer, og på den andre siden lokalt ansvar for utforming, dvs. tolkning av mål og kjennetegn på måloppnåelse, arbeidsmåter/metoder etc. Dette er en gjennomgående politikk (Bergesen 2006:64–141).

¹⁰⁶ Dales (1989) inndeling av den profesjonelle lærers tre kompetanseområder har jeg redegjort for i kapittel 2.

Reformdokumentene veksler mellom disse to termene til tross for at førstnevnte, termen lokalt læreplanarbeid synes å være mer i tråd med Kunnskapsløftets støpning, jf. Dale mfl. (2011:68–69), som jeg tok opp i kapittel 4. Reformdokumentene bruker også begrepene *lokale læreplaner* og *lokalt læreplanarbeid* om hverandre, uten å presisere om de betyr det samme eller ikke.

Skillet mellom de to begrepene kan gjøres slik: Begrepet lokale læreplaner betyr et *dokument* som konkretiserer nasjonal læreplan. Begrepet lokalt læreplanarbeid betyr en kontinuerlig tolknings- og kommunikasjonsprosess av og om nasjonal læreplan. I lokalt læreplanarbeid kan det inngås å lage lokale læreplaner, men ikke nødvendigvis. Lokalt læreplanarbeid innebærer at skoleledere og lærere tolker nasjonal læreplan, avdekker dilemmaer og paradokser, og begrunner og diskuterer egne valg i fora med kollegaer, og diskuterer hvordan en kan kommunisere læringsmål til elever og foresatte. Dette kan gjøres uten å lage lokale læreplaner som dokument. På den andre siden, det å lage lokale læreplaner som dokument betyr ikke nødvendigvis at man utfører lokalt læreplanarbeid som diskusjoner om dilemmaer/paradokser/kommunikasjon til elever og foresatte. Å lage læreplaner er etter dette resonnementet i Dales (1989) K2-området, mens å utføre lokalt læreplanarbeid er i K3-området. Et eksempel er en bacheloroppgave ved lærerutdanning der studentene avdekker inkonsistens mellom lærebok og kompetansemål ved å studere egen undervisning (K1) og egen planlegging (K2) i metaperspektiv (Guttorm, Kristoffersen & Myreng 2014). Studentene utfører da lokalt læreplanarbeid uten å lage lokale læreplaner.

Skolenes utfordringer med lokalt læreplanarbeid og fare for uheldige variasjoner mellom skolene uttrykkes slik i stortingsmeldinga:

Lokalt arbeid med læreplanene krever betydelig tid. Dette er oppgaver som må ivaretas samtidig med andre prioriterte oppgaver. Ut fra hva vi vet om læreres faglige kompetanse og kompetansen i kommunene, er det grunn til å spørre om alle kommuner eller skoler har tilstrekkelig faglig kompetanse til å utvikle slike lokale planer som Kunnskapsløftet forutsetter. Dette kan innebære at forskjeller mellom skoler og mellom kommuner blir store. I tillegg vil det kunne være dårlig ressursbruk dersom alle skoler skal utarbeide lokale læreplaner helt fra bunnen av, uten å dra nytte av det arbeidet som gjøres i andre skoler. ... En studie av lokale planer slik de forelå våren 2007, viser imidlertid at mange kommuner har hatt problemer med å omsette de nasjonale planene til gode praktiske dokumenter lokalt [(Engelsen 2008)] (Kunnskapsdepartementet 2008:71).

Det medgis altså at lokalt læreplanarbeidet med LK06 både er vanskelig og ressurskrevende, og at skoler i varierende grad lykkes. Det stilles derfor spørsmål om skolene og skoleeierne har tilstrekkelig kompetanse til dette arbeidet. En arbeidsmetode kan være nettverkssamarbeid og partnerskap på tvers av skoler og skoleeiere, antydes det.

I meldinga påpekes også at intensjonen med lokalt læreplanarbeid ikke bare er konkretisering av de nasjonale kompetansemålene og profesjonalisering av lærere, men at tilpasning til lokale forhold også er en intensjon. Dette framkommer slik:

Intensjonene i Kunnskapsløftet er at lokal dekomponering av målene i de nasjonale læreplanene og valg av lærestoff til disse målene skal bidra til tilpasset opplæring i tråd med lokale forhold og prioriteringer (Kunnskapsdepartementet 2008:71).

Her indikeres det sterkt en tilpasning av lærestoffet, ved at dekomponering av mål (valg av innhold) skal relateres til lokale forhold. Det stiller seg imidlertid åpent hvorvidt denne tilpasningen skal gjøres kollektivt til en bestemt elevgruppe, eller om dette forutsetter individuell tilpasning. Å kombinere tilpasningsidealet med presisering/lukking/innramming av innhold forutsetter trolig kløktig læreplanarbeid og kartlegging av slektskap mellom elevenes interesser og kompetansemål.

I meldinga sies det videre: *Selv om de lokale læreplanene skal tilpasses lokale forhold, vil det være mange elementer som er felles, og som bør kunne baseres på eller tilpasses ut fra nasjonale veiledninger* (Kunnskapsdepartementet 2008:71). Her hevdes det på en måte at det finnes kompetansemål som er sterkt innrammet, og som egner seg bedre til å bearbeides av veiledere på nasjonalt hold enn av lokale aktører. Dette skaper noe inkonsistens og forvirring i forhold til uttalelser i tidligere meldinger.

Departementet ønsker likevel ikke med dette å innskrenke det lokale handlingsrommet, og uttaler dette om veiledende planer:

Planene vil ikke være heldekkende i den forstand at de dekker innholdselementer for alle kompetansemålene, men vil gi flere eksempler på oppdeling av mål for fagene og innhold knyttet til disse målene. Heldekkende læreplaner med innholdselementer vil kunne innskrenke lærernes valg av innhold og tema for undervisningen og kan oppfattes som nye læreplaner. Det fagdidaktiske arbeidet på skolene kan også bli hemmet dersom for mye utvikles sentralt (Kunnskapsdepartementet 2008:72).

Det innrømmes her et paradoks mellom intensjoner med lokalt læreplanarbeid og nasjonale veiledninger gjennom eksempler. Dersom veiledningseksempler adopteres ukritisk og tas inn i skoler som en fungerende lokal læreplan, innfris trolig ikke Kunnskapsløftets intensjoner med lokalt læreplanarbeid. Dette dreier seg om intensjoner som lokal tilpasning, individuell tilpasning og didaktisk profesjonalisering.

Det ser tilsynelatende ut som at departementet anser det utfordrende å lokalt å bestemme og knytte innhold til kompetansemålene. Dette framkommer slik:

Utdanningsdirektoratet har gått gjennom et tilfeldig utvalg av lokale planer, og gjennomgangen viser at flere skoler har behov for veiledning, blant annet om forholdet mellom lokalt ansvar for læringsinnhold og den nasjonalt definerte kompetansen i læreplanenes kompetansemål (Kunnskapsdepartementet 2008:71).

Ut fra sitatet synes det som at departementet skiller klart mellom kompetanse og innhold, der førstnevnte er definert nasjonalt mens sistnevnte i stor grad er et lokalt anliggende.

Oppsummerende viser det jeg har trukket ut fra denne meldinga at lokalt læreplanarbeid kan omfatte komponering av tverrfaglighet mellom kompetansemål i ulike fag (integrasjon), og progresjon i ett og samme kompetansemål mellom ulike trinn (rekkefølge). I meldinga pekes det videre på skolene har fokus på aktiviteter som ikke nødvendigvis relateres til læringsmål. Dette ble også tatt opp i Tidlig innsats-meldinga. Det innrømmes at det er krevende å utføre lokalt læreplanarbeid med målorientering og vurdering i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner, men at skoler er på vei fra gjørekultur til lærekultur. Skoleeieres og skolars ansvar for lokalt læreplanarbeid poengteres, samtidig som det innrømmes at økt handlingsrom og frihet har medført kvalitetsvariasjon. Det presiseres at det i lokalt læreplanarbeid inngår å utvikle skolens praksis med vurdering, og at handlingsrommet samtidig kan bidra til profesjonalisering av lærerrollen. Imidlertid ytres det skepsis til om skolene har tilstrekkelig kompetanse til å operasjonalisere Kunnskapsløftets intensjoner. Det innrømmes at arbeidet lokalt er tidkrevende, og det spekuleres i om samarbeid mellom skoler vil bidra til å øke effektivitet. Lokal tilpasning nevnes som en forutsetning uten at dette forklares nærmere eller problematiseres i forhold til individuell tilpasning. Meldinga spekulerer i effekten av

nasjonale veiledninger som forslag og eksempler på lokal konkretisering, men innrømmer dilemmaer i forhold til om slike i realiteten innskrenker lokalt handlingsrom ved at de blir oppfattet som anvisninger, eller adoptert forholdsvis ukritisk. Det konkluderes med at skolene behøver veiledning i forhold til lokalt ansvar for innhold og nasjonalt definert kompetanse, noe som denne avhandlingen kan bidra med.

12.4 St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen

Denne stortingsmeldinga dreier seg om hovedsakelig om utvikling av lærerrollen og lærerutdanningen, men meldinga argumenterer også for tydelige læringsmål:

Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at lærere utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egenvaluering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av (Kunnskapsdepartementet 2009a:13).

Tydeligheten i læringsmål knyttes her til læringsprosessen, vurdering *for* læring, i større grad enn læringsresultatet, vurdering *av* læring. Det argumenteres for at vurdering for læring avhenger av tydelighet i forhold til hva som skal læres. Meldinga er klar på at dette betinger kyndighet hos lærerne:

Det lokale arbeidet med å omsette læreplanverket til konkrete opplærings situasjoner stiller nye og økte krav til lærerne. Både de overordnede målene for opplæringen og kompetansemålene i læreplaner for fag må konkretiseres (Kunnskapsdepartementet 2009a:14). ... Økt frihet og ansvar for lokalt arbeid med læreplaner og for god opplæring kombinert med økt vekt på elevenes læringsutbytte stiller store krav til lærernes faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse (ibid:43).

Imidlertid konkretiseres det ikke nærmere hva de nye krav til lærerne er og hva de innebærer. En viss konkretisering gjøres:

Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. ... Læreren må være orientert om endringer i styringsdokumentene og i lokale rammer og bestemmelser (Kunnskapsdepartementet 2009a:15).

Også denne uttalelsen er noe implisitt, men det fremheves at læreren må kunne delta i kollektive læreplanprosesser lokalt, og undersøke egen praksis (K2- og K3-nivået jf. Dale 1989), og orientere seg i eventuelle endringer av føringer for læreplaner.

Oppsummerende viser denne meldinga at vurdering ikke bare skal ha et summativt preg som beskrivelse av og informasjon om kompetanse, men også ha et formativt preg gjennom å være læringsfremmende. Det pekes på intensjoner om økt lokal frihet kombinert med økte krav til læringsutbytte, og at dette stiller strenge krav til lærerkompetanse. Lokalt læreplanarbeid med LK06, ut fra meldingen, synes å forutsettes kompetanse både på K2- og K3-nivå. Jeg tolker av meldingen at formulering av læringsarbeid er avgjørende for formativ vurdering, men at dette er utfordrende.

12.5 Forskrift til opplæringsloven – implikasjoner for lokalt læreplanarbeid

Begrepet lokalt læreplanarbeid nevnes ikke i Forskrift til opplæringsloven, men begrepene kompetanse og kompetansemål er sentrale. Det synes som at kapittel 3 "Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring", med § 3-1 (rett til vurdering), § 3-2 (formålet med vurdering) og § 3-3 (grunnlaget for vurdering i fag) er de paragrafene som i størst grad gir implikasjoner for lokalt læreplanarbeid. § 3-1 sier bl.a. *Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse* (Lovdata 2006). Dermed gis det lokale læreplanarbeidet ansvar for å formidle kompetansemålene til elevene i en slik grad at elevene gjøres "kjent" med dem. Det gis imidlertid ikke presisering av "kjent for eleven". Det er likevel nærliggende å tolke at eleven har krav på å få presentert kompetansemålene på en slik måte at hun har muligheter å forstå i en slik grad at kjennskap til mål kan brukes i eget læringsarbeid. Det lokale læreplanarbeidet gis her ansvar for å bekjentgjøre for eleven hva som vektlegges i vurdering. Dette kan være lokalt arbeid med kjennetegn på måloppnåelse eller andre måter å tenke på i forhold til vurdering av måloppnåelse. Dette legitimerer et behov for å forske på hvordan kompetansemål kan kommuniseres til elever.

Mens § 3-1 tar for seg rett til vurdering handler § 3-2 om formålet med vurdering, og sier bl.a.:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget (Lovdata 2006).

Forskrift til opplæringsloven lovfester dermed at vurdering både skal ha en formativ og summativ oppgave, og at summativ vurdering både skal foregå underveis og ved opplæringsens avslutning. Det lokale læreplanarbeidet må da ivareta alle disse tre formene for vurdering; a) formativ vurdering, b) summativ underveisvurdering og c) summativ sluttvurdering. Både a) og b) er underveisvurdering og skal brukes i tilpasset opplæring, og indikerer at differensiering i en eller annen form må inngå i lokalt læreplanarbeid. Mens § 3-2 viser formålet med vurdering, presiserer § 3-3 hva som er grunnlaget for vurdering i fag:

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven, lærlingen og lære kandidaten sin kompetanse i faget. Læraren og instruktøren skal leggje til rette for at han eller ho får eit tilstrekkeleg grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten, slik at den retten eleven, lærlingen og lære kandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter (Lovdata 2006).

Forskrift til opplæringsloven slår her fast at det er "dei samla kompetansemåla i læreplane for fag" som er grunnlaget for vurdering i fag. Det innebærer at de andre komponentene i læreplanreformen LK06; generell del, læringsplakaten og grunnleggende ferdigheter, ikke inngår som grunnlag for vurdering av kompetanseoppnåelse i fag. Innsats er en del av grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving, men ikke i de øvrige fag. Igjen fremtrer det som sentralt i lærerprofesjonen å kunne tolke kompetansemål, og å vurdere elevens kompetanse. Jeg ser det da som grunnleggende at kompetansemål som type læringsmål avklares, og å utvikle forståelse for ulike måter som relevant kompetanse kan komme til uttrykk på.

Sluttvurdering stiller også i noen grad krav til lokalt læreplanarbeid: § 3-17. *Sluttvurdering i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3* (Lovdata 2006). Det presiseres at det er kompetanse som skal vurderes, og ut fra overstående er dette verken ferdighet eller kunnskap som isolerte størrelser. Dette synliggjøres videre i § 3-18. Standpunktkarakterar i fag:

Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved avslutninga av opplæringa i fag, jf. læreplanverket og som skal førast på vitnemålet. Standpunktkarakter blir berre gitt i heile fag.

Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3. Eleven skal ha høve til å forbetre kompetansen sin i faget inntil standpunktkarakteren er fastsett. Eleven skal bli gjort kjend med kva det er lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakterar (Lovdata 2006).

Ut fra sitatene må skolene utvikle en praksis der sluttvurdering baseres et bredt grunnlag av elevens samlet kompetanse i faget. Dette impliserer at vurderinga ikke kan baseres på at faget deles opp, noe som er utfordrende i lokalt læreplanarbeid. Eleven skal ha mulighet til å forbedre karakteren sin helt fram til karakter settes. Dermed må det i lokalt læreplanarbeid inngå å utvikle vurderingsmåter som kombinerer både et "bredt grunnlag fra faget" og at dette kan vurderes sent i skoleåret. Samtidig må skolene ha praksis på hvordan elevene kan gis begrunnelse for standpunktkarakter. Skolene behøver dermed redskaper til å "lete etter og se" elevens kompetanse helt fram til standpunktkarakter settes. Å utvikle måter å tolke kompetansemål, å kommunisere dem til elever på, og å legge rett for at elever får vist sin kompetanse, er dermed relevant å forske på.

Oppsummerende for disse tre paragrafene kan en hevde at relasjonen mellom de didaktiske kategoriene mål og vurdering må gis en sentral plass i det lokale læreplanarbeidet. En kan hevde at denne relasjonen er betydelig sterkere i LK06 enn i Læreplan for R94 og L97, som hadde en mer moderat målstyring, og der kategoriene innhold og arbeidsmåter sto sterkere enn i LK06.

Jeg oppfatter ikke at det i Forskrift til opplæringsloven pålegges skolene å lage lokale læreplaner, men å utføre lokalt læreplanarbeid. Jeg oppfatter det videre at skoleeier er pålagt å ha en strategi for oppfølging, veiledning og vurdering av skolene i dette arbeidet.

Stortingsmeldingene jeg har referert til over impliserer at skolene på en eller annen måte må ha en strategi for hvordan kompetansemålene skal kommuniseres og "oversettes" til elevene. Imidlertid sies det ikke eksplisitt at dette må gjøres gjennom *lokale læreplaner*. Mitt inntrykk er at mange skoler produserer lokale læreplaner gjennom skjemaer med delmål og kjennetegn på måloppnåelse. Imidlertid kan en risikere at å produsere lokale læreplaner (K2) ikke nødvendigvis produserer innsikt om læreplanarbeid og læreplanforståelse (K3). Å snu pendelen fra produksjon av lokale læreplaner til fordel for lokalt læreplanarbeid kan gjøres gjennom aktiviteten lærerforskning. To eksempler er studenter som i sine bacheloroppgaver har studert konsistens mellom læreplan og lærebøker (Guttorm, Kristoffersen & Myreng 2014) og sammenlignet kompetansemål i norsk og naturfag (Johnsen, Madsen & Sørvig 2014). Studentene produserer innsikt om læreplaner ved å avdekke dilemmaer og paradokser. Dette er lokalt læreplanarbeid, selv om det ikke produseres lokale læreplaner. Forskrift til opplæringslov åpner for en slik dreining. Min erfaring gjennom en rekke skolebesøk er at skolene behøver å lage egne gode eksempler på lokale læreplaner med noen kompetansemål, framfor å tenke kvantum ved å lage lokale læreplaner for alle kompetansemål.

12.6 Svar på spørsmål 3: Hva er intensjonene med lokalt læreplanarbeid i LK06?

For å synliggjøre hva som fremkommer i reformdokumentene om intensjoner med lokalt læreplanarbeid, har jeg sortert funnene til nøkkelord. Disse er a) tilpasning, b) nasjonal innramming av innhold, c) dialog med elever og foresatte, d) vurdering, e) nasjonale veiledninger, f) K2-området, g) K3-området, h) samarbeidsmodellen/lokal utforming, i) begrepet lokale læreplaner, j) didaktisk rasjonalitet, og k) nettverk mellom skoler.

a) *Tilpasning*: Det inngår i lokalt læreplanarbeid å tilpasse det svakt innrammede innholdet i kompetansemålene. Dekomponering av mål skal relateres til lokale forhold. Skolene gis økt mulighet til å lokal og individuell tilpasning. Det forklares imidlertid ikke hva som er forskjellen mellom *lokal* tilpasning og *individuell* tilpasning. Imidlertid viser veiledningsdokumenter (se forrige kapittel) at individuelt tilpasset innhold defineres som tilpasning til den enkeltes forutsetninger, interesser og opplevelse av aktualitet og meningsfullhet. Det er rimelig å anta at lokal tilpasning innebærer bruk av nærmiljø og lokalt lærestoff, som i M87. Flere plasser i stortingsmeldingene er det uklart om det med tilpasning menes *kollektiv* tilpasning – til en bestemt elevgruppe, eller om dette forutsetter individuell tilpasning. Imidlertid viser mine resonneringer i forrige kapittel at

intensjonen om individuell tilpasning er mer fremtredende enn både kollektiv og lokal tilpasning – for å oppnå kompetanse i fag. Det fremkommer ikke i stortingsmeldingene hvorvidt tilpassningsidealet innebærer spesifisering/lukking/innramming av innhold eller eksemplifisert innhold.

b) Nasjonal innramming av innhold: I de to forgående kapitlene har jeg konkludert med at innholdet i LK06 er relativt svakt innrammet. Dette verifiseres gjennom stortingsmeldingene, med ett unntak. I Tidlig innsats-meldinga hevdes det at mange elementer i kompetansemålene er felles, og dermed ikke behøves tilpasses lokalt, men er mer egnet for bearbeiding i nasjonale veiledninger. Dette utgjør noe inkonsistens mellom meldingene, og kan bidra til forvirring.

c) Dialog med elever og foresatte: Lokalt læreplanarbeid skal involvere også elever og foresatte. Dette innebærer at de ulike aktørene skal kunne delta i dialog om kompetansemålene. Dette impliserer at det utvikles et språk om kompetansemål som er anvendelig for både elever, foresatte og lærere i dialog med hverandre. Reformdokumentene tar ikke opp utfordringene med å etablere et slikt språk.

d) Vurdering: I lokalt læreplanarbeid inngår utvikling av standarder eller *kriterier* for måloppnåelse. En utfordring for det lokale nivå er dermed å utvikle standarder og kriterier som uttrykker kompetanse, og som ikke har fokus på kunnskap, jf. forrige kapittel. Stortingsmeldingene er implisitte hvorvidt betegnelsen kriterier for måloppnåelse og *kjennetegn* på måloppnåelse betyr det samme. Veiledningsdokumentet 2014 oppklarer noe: *Kjennetegn på måloppnåelse er beskrivelser av hva som kjennetegner kompetanse på ett eller flere nivåer sett i forhold til kompetansemål. Kriterier beskriver hva som kreves av et spesifikt arbeid eller en oppgave, for eksempel en sjekkliste* (Utdanningsdirektoratet 2014:24). Jeg tenker at en forskjell mellom kriterier og kjennetegn er at førstnevnte er mer absolutt. Et kriteri kan assosieres med en betingelse, eller en regel, og ses opp mot et ideal. Et kjennetegn kan ses på som et mer "romslig" ord. Kjennetegn kan assosieres med særtrekk som er egnet til å identifisere måloppnåelse. Eksempel: Dersom læreren påpeker at et av flere kriterium for at en besvarelse skal nå karakteren 6 er at det er med en innledning, kan ikke besvarelsen vurderes til 6 om den ikke har en innledning, til tross for at eleven har løst dette på en annen kreativ måte. Derimot om innledning "bare" er et kjennetegn på måloppnåelse karakter 6, så kan en

elev nå denne karakteren uten innledning, så fremst hun i stedet har en annen løsning som fungerer minst like godt. Kriterier kan dermed føre til at elevers relevante kompetanse ikke gis uttelling, mens kjennetegn ivaretar dette på en bedre måte.

Ved gjennomlesing av kompetansemålene er inntrykket at de fleste er formulert slik at elevene kan nå samme mål, men i ulik grad, mens de færreste målene er formulert slik at eleven enten når dem eller ikke. Ut av dette trekker jeg at det i vurdering av måloppnåelse bør anvendes kjennetegn, ikke kriterier.

Lokalt læreplanarbeid må ta høyde for at vurdering ikke bare skal ha et summativt preg som beskrivelse av og informasjon om kompetanse, men også ha et formativt preg gjennom å være læringsfremmende. Herunder skal det legges til rette for den enkelte elevs mestring gjennom valg av innhold og arbeidsmåter.

Stortingsmeldingene peker på at "uklare læringsmål" og "diffuse vurderingskriterier" Dermed argumenteres det for tydeliggjøring av læringsmål også i forhold til enhetsskoleidealet, ikke bare i læringssammenheng, men: det spesifiseres imidlertid ikke hva som legges i "uklare læringsmål" og "diffuse vurderingskriterier" bidrar til opprettholdelse av sosiale skiller ved at noen elever forholder seg bedre til det uklare og diffuse enn andre elever. Imidlertid defineres ikke hva uklare mål og diffuse kriterier er. Jeg resonerer med at uklart og diffust ikke er det samme som svak innramming. Et svakt innrammet mål kan være både klart og forståelig.

e) Nasjonale veiledninger: Utdanningsdirektoratet publiserer eksempler på dekomponering av kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse. I stortingsmeldingene innrømmes det at det kan oppstå en motsetning mellom intensjoner med lokalt læreplanarbeid og nasjonale veiledninger. Dersom veiledningseksempler kopieres ukritisk til lokal læreplan, innfris trolig ikke intensjoner med lokalt læreplanarbeid, som lokal tilpasning, individuell tilpasning og didaktisk profesjonalisering. Dersom de veiledende eksemplene oppfattes av skolene som anvisninger innskrenkes i realiteten skolens handlingsrom. Dette dilemmaet er uløst. Stortingsmeldingene konkluderer med at skolene behøver veiledning i forhold til lokalt ansvar for innhold og nasjonalt definert kompetanse.

f) *K2-området*: Læreplanarbeid kan omfatte komponering av tverrfaglighet mellom kompetansemål i ulike fag (integrasjon), og progresjon i ett og samme kompetansemål mellom ulike trinn (rekkefølge).

g) *K3-området*: Lærere og skoleledere må kunne delta i kollektive læreplanprosesser lokalt, og undersøke egen praksis, og orientere seg i eventuelle endringer av føringer for læreplaner. Reformdokumentene vektlegger skolepersonalets hverdagslæring og skolene som lærende organisasjoner¹⁰⁷, men viser i liten grad eksempler og forklaringer på hvordan dette kan gjøres.

h) *Samarbeidsmodellen/lokal utforming*: Stortingsmeldingene varierer i bruk av termene "lokalt arbeid med læreplanen" og "lokalt læreplanarbeid". Sistnevnte er mer dekkende for LK06 som kan som forutsetter *lokal utforming*¹⁰⁸ og kan sorteres innenfor *samarbeidsmodellen*¹⁰⁹. Dette i og med at stortingsmeldingene fremhever at kompetansemålene skal representere nasjonal styring kombinert med lokalt frirom¹¹⁰.

i) *Begrepet Lokale læreplaner*: Reformdokumentene bruker også begrepene lokalt læreplanarbeid og lokale læreplaner om hverandre, uten å presisere om de betyr det samme eller ikke. Jeg assosierer lokale læreplaner med dokumenter og lokalt læreplanarbeid med prosesser. Jeg tolker Forskrift til opplæringslov slik at skoler og skoleeiere er pålagt å utføre lokalt læreplanarbeid, men ikke nødvendigvis å produsere lokale læreplaner. En del av lokalt læreplanarbeid kan imidlertid være å utvikle lokale læreplaner. Jeg drøfter dette i kapittel

j) *Didaktisk rasjonalitet*: Skolen er aktivitetsorientert med lavt læringsfokus, og elevene kjenner i liten grad til mål. Dette tyder på didaktisk irrasjonalitet. Lokalt læreplanarbeid etter intensjonene i LK06 er krevende. Skoler og skoleeiere har ikke nødvendigvis

¹⁰⁷ To av stortingsmeldingene tar opp idealet om skolene som lærende organisasjoner (Utdannings og forskningsdepartementet 2003:23/26–27; Kunnskapsdepartementet 2008:42).

¹⁰⁸ Bruken av termene lokalt arbeid med læreplanen og lokalt læreplanarbeid drøftet jeg i kapittel 4, samt lokal tilpasning vs. lokal utforming vs. lokal utprøving jf. Dale mfl. (2011:68–71).

¹⁰⁹ Samarbeidsmodellen er mellomting av top-down modellen og bottom-up modellen (Engelsen 2009:74), som jeg redegjorde for i kapittel 2.

¹¹⁰ Tre av stortingsmeldingene tar opp dette (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:25; Kunnskapsdepartementet 2006:10, 2008:69/71)

tilstrekkelig kompetanse til å operasjonalisere intensjonene, men mange skoler er på vei fra gjørekultur til lærekultur. Jeg resonerer med at dette tyder på retning mot didaktisk rasjonalitet. Det argumenteres for klare mål og tydelig grunnlag for vurdering for/av læring, men arbeidsfordelingen mellom nasjonalt og lokalt nivå presiseres ikke. Økt lokalt handlingsrom og frihet har medført kvalitetsvariasjon mellom skoler, men på den andre siden profesjonalisering av lærerrollen.

k) Nettverk mellom skoler: Lokalt læreplanarbeidet med LK06 er både vanskelig og ressurskrevende, og skoler lykkes i varierende grad. I reformdokumentene foreslås nettverkssamarbeid og partnerskap på tvers av skoler og skoleeiere. Jeg tenker at slikt samarbeid må unngå å forbli på K2-området, og unngå produksjon av lokale læreplaner som dokumenter og skjemaer felles for flere skoler. Skolene må selv gjøre lokalt læreplanarbeid og den enkelte lærer og skoleleder arbeide på K3-området om intensjonene i LK06 skal innfris. Nettverk mellom skoler bør ikke anvendes som effektivitetstiltak, men som tiltak for å bedre sammenheng mellom K1, K2 og K3.

Hele LK06 samlet sett kan virke både ambisiøs, komplisert og noe uoversiktlig. Det sies innenfor matematikken at en løsning på en utregning ikke skal inneha flere desimaler enn hva enkeltfaktorene har enkeltvis. Årsaken er at løsningen skal være oversiktlig og håndterlig. Som oftest omtales pi med to desimaler – 3,14 – selv om tallet har uendelig mange desimaler. Med dette som metafor kan det spørres om det nasjonale nivået pålegger skolene et så stort antall desimaler at oppdraget blir uoversiktlig, uhåndterlig, og kanskje til og med urealistisk å få til.

Det ligger dermed relativt komplekse resonnementskjeder bak intensjoner med lokalt læreplanarbeid i LK06, men intensjonene er samtidig logiske når kompetansebegrepet og kompetansemål som type læringsmål er avklart.

Kapittel 13

INTERVENERENDE FASE: HVORDAN KAN OG BØR SKOLER UTFØRE LOKALT LÆREPLANARBEID MED UTGANGSPUNKT I LK06 OG DEN ENKELTE ELEV?

Dette og neste kapittel svarer på forskningsspørsmål 4. Mens dette kapitlet henter empiri fra intervensjon i en skole, er neste kapittel basert på imaginasjon.

I det første hovedavsnittet presenterer jeg skolen som jeg valgte til case, skolen NTG, og jeg redegjør for arbeidet med å skaffe empiri og utvelgelse av empiri.

I det andre hovedavsnittet beskriver jeg min egen forståelse av LK06 på det tidspunktet feltarbeidet og det forskende partnerskapet med NTG begynte i 2008.

I det tredje, fjerde og femte hovedavsnittet inngår empiri, analyse og funn om henholdsvis innholdsdimensjon, handlingsdimensjon og kjennetegn på måloppnåelse. I disse tre hovedavsnittene utleder jeg ulike didaktiske dilemmaer og paradokser som vi oppdaget i det forskende partnerskapet.

Dette kapitlet er en slags fortsettelse av kapittel 8, der metoden deltagelse var tema. Terminologien fra kapittel 8 anvendes i dette kapitlet for å vise hva som skjedde under feltarbeidet og hvilke prioriteringer, refleksjoner og foreløpige konklusjoner jeg gjorde.

13.1 Utvalg og feltarbeid for å svare på forskningsspørsmål 4

Dette hovedavsnittet er delt i fire. Først presenterer jeg caseskolen. Så redegjør jeg for arbeidet med overgangen fra formell tilgang å skaffe reel tilgang, i denne skolen. Deretter redegjør jeg for hvordan relevant empiri ble "skapt" i samspillet mellom meg som forsker og praktikerne. Dernest redegjør jeg for bearbeidelsen av innsamlet empiri, og utvelgelsen av relevant empiri.

13.1.1 Presentasjon av case

Norges Toppidrettsgymnas, Tromsø (NTG)¹¹¹ er en privat videregående skole som ble etablert skoleåret 08/09. NTG Tromsø er en av elleve godkjente private toppidrettsgymnas i Norge. Skolen startet med en klasse på vg1, noe som i løpet av de to neste årene utvidet seg til tre klasser fordelt på vg1, vg2 og vg3. Etter dette har elevtallet stabilisert seg på ca. 90. I det første skoleåret bestod staben hovedsakelig av lærere i deltidstillinger, som også arbeidet ved andre skoler. I dag arbeider de fleste av lærerne i fulle stillinger, og personalet består av rektor, ca. 8 lærere, sportsdirektør og ca. 8 trenere. Rektor er leder for lærerne mens sportsdirektør er leder for trenerne. Daglig leder har overordnet ansvar for både skole og idrett. Overordnet daglig leder er en privat stiftelse ledet av en administrasjon og et styre. Under feltarbeidet var samme person både daglig leder og rektor. En av lærerne innehadde de tre funksjonene skolerådgiver, skolekoordinator og IKT-veileder. Fire av trenerne var sportssjefer for henholdsvis fotball, langrenn, skiskyting og svømming. I 2011 ble skolen innlemmet i pulje 2 i det nasjonale prosjektet Vurdering For Læring. Dette resulterte i prosjektmidler slik at en lærer hadde sin stilling nedsatt i 20 % som intern ressursperson.

Til tross for at skolen er privat og har en annen lederstruktur enn det som er vanlig, synes det likevel som at lærernes arbeid er "vanlig". Denne skolen som case er dermed valgt ut fra to kriterier: a) mulighet for rask tilgang gjennom bekjentskap og b) at skolen kan betraktes som en typisk case relatert til avhandlingens tema.

Utvalg av informanter ved caseskolen har jeg redegjort for i kapittel 8 som marginalgruppe og samspillende utvalg.

13.1.2 Overgangen fra formell tilgang til reell tilgang

Jeg startet feltarbeidet høsten 2008. Innledningsvis brukte jeg metoden fokusgrupper. En metodisk styrke er da at deltakerne stiller spørsmål ved hverandres uttalelser og kommenterer hverandres erfaringer og forståelser ut fra en kontekstuell forståelse som ikke forskeren har. Forskeren bruker gruppen for å produsere kunnskap snarere enn å interessere seg for gruppens samhandling (Halkier 2010:14–15). Imidlertid bidrog metoden i liten grad i forhold til forskningsspørsmålet. Empirien jeg da samlet inn var i

¹¹¹ Rektor og lærere ved NTG ga uttrykk for at de ikke ønsket anonymisering av skolens navn til tross for anonymisering av personnavn.

hovedsak kjennetegnet av objektiv fakta som lærerne presenterte og lærernes subjektive opplevelser og oppfatninger (jf. henholdsvis intervju og samtale¹¹²). Utsagnene fra lærerne bar da preg av at de var i en informantrolle, ikke i en deltakerrolle/arbeidsrolle¹¹³. Relasjonen mellom lærerne og meg som forsker ble da noe kunstig i forhold forskningens og utviklingsarbeidets konstruktive formål. En utfordring som aksjonsforsker var derfor å komme i posisjon til deltakelse i aktiviteter og samtaler. For å komme i posisjon behøvde jeg å tilegne meg praktikernes tillit og anerkjennelse som ressurs, ikke bare at de var ressurs for meg. Rektor gav meg adgang til å oppholde meg i kontorlandskap og på personalrom, samt anledning til å delta på møter. Jeg fikk dermed *formell tilgang*¹¹⁴. Innledningsvis var det jeg som tok initiativ til samtaler, men senere i feltarbeidet var det vanlig at praktikerne tok kontakt og presenterte spørsmål, dilemmaer og paradokser. De ba om mine synspunkter – og oppfattet meg tilsynelatende som en deltaker på lik linje med dem selv, og som en ressurs. Jeg hadde fått *reell tilgang*. Overgangen fra formell tilgang til reel tilgang tok et år, der jeg var på skolen to–tre ganger i uka.

Jeg kan ikke tidfeste eksakt når, men to eksempler viser at tilgangen var blitt reel: I det første eksemplet ble jeg kontaktet av lærer A. Han viste meg oppdagelser han hadde gjort sammen med lærer N, om at delmålene som læreboka i matematikk foreslo ikke samsvarte med fagets kompetansemål. Vi diskuterte dette, noe som endte med at rektor satte av to dager til lokalt læreplanarbeid med matematikk, sammen med lærerne A og N (9/11-2009). Min *deltakelse i samtaler* med lærer A (uformelt) gikk dermed over til *deltakelse i aktivitet* (mer formelt) med lærere og rektor, noe som akkumulerte innsikt i nye problemområder i LK06. Dette ga videre ytterligere tilgang til uformelle samtaler i ettertid, som utviklet seg til metoden dialog¹¹⁵.

I det andre eksemplet ble jeg kontaktet av lærer J (3/11-2010) som ønsket å dele sine erfaringer fra et eksternt seminar om tysk faget. Kurset hadde påvist at eksamensoppgaver og eksamensvurdering i videregående opplæring ikke samsvarer med LK06's kompetansemål i

¹¹² Intervju og samtale jf. Gustavsens (2004) "strenge" skille, som jeg redegjorde for i kapittel 8.

¹¹³ Som jeg problematiserte i kapittel 8 kan praktikerne i møte med forsker både forvente å skulle bidra med empiri (informantrolle) og å arbeide sammen med forskeren om prosess og produkt (deltagerrolle).

¹¹⁴ Formell tilgang vs. reel tilgang jf. Wadels, C. (2014) er redegjort for i kapittel 8.

¹¹⁵ Metoden dialog jf. Gustavsens (2004) er i kapittel 8 redegjort for som konkretisering av metoden feltsamtale.

faget. Lærer J forklarte at seminaret konkluderte med at kompetansemålene i faget fokuserer på kommunikativ kompetanse, mens eksamensoppgaver og eksamensvurdering fokuserer på teknisk grammatikk (gjelder nivå 1; elever som har valgt nytt fremmedspråk etter ungdomsskolen). Dette førte til at vi, lærer og forsker, lette etter eksempler på inkonsistens mellom kompetansemål i LK06 og eksamensoppgaver. Deltakelse i samtale gikk dermed også her over til deltakelse i aktivitet, og i overgangen her ble vårt fokus skarpere på hva vi så etter.

At deltakelse i samtaler og aktiviteter kommer i stand etter praktikernes initiativ kan tyde på at praktikerne ser på forskeren som en ressurs. Jeg opplevde at jeg først da var en aksjonsforsker, som deltok sammen med praktikerne i partnerskap. I tiden før jeg hadde opparbeidet meg slik tillit som ressurs for praktikerne – bedrev jeg feltarbeid og deltakende observasjon, uten at praktikernes utviklingsarbeid og mitt vitenskapelige arbeid hadde etablert tydelige overlappinger og fellesnevner. Det virket som at partnernes prosjekter og formål nærmet seg hverandre i takt med at jeg opparbeidet meg tillit som ressurs for praktikerne.

Etter hvert ble min tilstedeværelse så naturlig for enkelte av praktikerne at jeg fikk spørsmålet "Er du ansatt her nå?". Rektor og jeg diskuterte dette (27/8-2009). Etter dette var jeg mer nøye med å bake inn i dialogene rolleavklaring: rektor leder skoleutvikling, mens jeg som forsker bidrar som samtalepartner samtidig som jeg samler empiri. Rektor var enig i at dette rolleskillet nok er viktig å tydeliggjøre, for å unngå misforståelser i personalet. Det bør være klart for praktikerne at forskeren på ingen måter leder. Forsker er deltaker/veileder/forsker.

13.1.3 Hvordan relevant empiri ble skapt

Ikke all deltagelse i samtaler og aktiviteter gjennom feltarbeidet førte fram til empiri som jeg anser som relevant for forskningsspørsmålet. Jeg deltok på en rekke møter som i hovedsak kom til å dreie seg om administrativt pregede spørsmål, som fraværshåndtering, læringsmiljø, forholdet skole–idrett etc., som ikke bidro mot min forskningsinteresse for læreplanarbeid. Likevel var det grunn til å delta. Viktig informasjon kunne jo dukke opp¹¹⁶. Gjennom deltagelse i lokalt læreplanarbeid har jeg opplevd å bidra i lange perioder uten at vi

¹¹⁶ Jf. Wadel, C. (2014:57), som jeg redegjorde for i kapittel 8.

oppdaget nye didaktiske spenninger i kompetansemålene. Lydbåndopptakene viser at det etter slike perioder plutselig kan dukke opp et parti i dialogen med relevant empiri – som aha-opplevelser – at jeg eller praktikerne gir uttrykk for å ha "skjønt" noe nytt. Dette kjennetegner god empiri her. Da har dialogen medført at forsker og praktiskere i fellesskap har oppdaget didaktiske dilemmaer og paradokser i målformuleringer.

Overgangen fra "leting" til aha-opplevelser kan karakteriseres av at aktivitetene og samtalene preges av det *ukyndige blikk*, for så å forløses av det *kyndige blikk*¹¹⁷. Partnerne oppdager da dilemmaer, paradokser eller uklarheter som tidligere ikke har eksistert hos verken praktiskere eller forsker. Disse oppstår som oftest i aktivitet eller samtale gjennom *forlengelse av kunnskap* mellom deltakerne, og som et resultat av deltakernes *læringsforhold*¹¹⁸. Disse "toppene" i det empiriske materialet bygges opp gjennom "flatere landskap" i materialet. Imidlertid er det kun toppene som representerer relevant empiri for denne avhandlingen. Likevel er reisen i det flate landskapet nødvendig – akkurat som spenningstopper i en kriminalroman er avhengig av oppbygning fra de lavere deler av spenningskurvene.

13.1.4 Bearbeidelsen av innsamlet empiri og utvelgelse av relevant empiri

Innsamlet empiri er fra perioden januar 2009 til oktober 2011, og består av både feltnotater og lydbåndopptak. Jeg har arkivert notatene i både digitale mapper og som papirversjoner i en perm. Lydbåndopptakene er lagret i digitale mapper. Både notater og lydbåndopptak er datert.

Feltnotater: Mengden av notater utgjør er i antall 70. Hvert notat består av en–to sider tekst. Notatene er ført på basis av deltagelse i *aktiviteten lokalt læreplanarbeid* og deltagelse i *samtaler om måloverveielser*¹¹⁹. Ca. 10 av de 70 notatene er basert på formelle personalmøter som jeg deltok på i begynnelsen av feltarbeidet. Disse møtene har i ettertid vist seg å være en del av prosessen med å få reel tilgang, mer enn kilde til relevant empiri. Jeg sto dermed igjen med 60 notater som ble vurderte som relevante. Disse leste jeg

¹¹⁷ Det døde, det ukyndige og det kyndige blikk er fra Meløe (1985), som jeg redegjorde for i kapittel 8.

¹¹⁸ Forlengelse av kunnskap og læringsforhold er fra Wadel, C. (2002, 2008), som jeg redegjorde for i kapittel 8.

¹¹⁹ Avklaring av disse to formene for deltagelse inngår i kapittel 8. De to formene for deltagelse er samlet langt på vei synonyme med metoden feltsamtale.

gjennom 3 ganger med noen måneders mellomrom. Jeg merket av i notatene der det framkom didaktiske dilemmaer og paradokser som jeg anså som relevant for avhandlingen. Jeg tok med videre kun de notatene jeg merket av som relevante. Disse analyserte jeg under tredje gjennomlesning med teoretiske begreper fra kapittel 3, og bearbeidet fram til ferdig tekst.

Lydbåndopptak. Tidlig i feltarbeidet samlet jeg inn 5 timer med lydbåndopptak i fokusgrupper, som jeg selv transkriberte. Dette foregikk tidlig i feltarbeidet. Jeg oppdaget at metoden fokusgrupper ikke ga den informasjon jeg var på jakt etter og forkastet denne metoden til fordel for metoden feltsamtaler. Fokusgruppeintervjuene har i stedet bidratt som en plattform videre til reel tilgang til feltsamtaler.

Etter dette samlet jeg inn ca. 20 timer lydbåndopptak fra feltsamtaler. Jeg lyttet gjennom alle 20 timene etter at feltarbeidet var rundet av. Jeg fant for øvrig ut at jeg konsentrerte meg bedre når jeg lyttet mens jeg spaserte i skogen, enn når var inne på kontoret. Underveis i første lytting oppdaget jeg at bare deler av lydbåndopptakene inneholdt empiri som var relevant for forskningsspørsmålet. Mens jeg lyttet noterte jeg derfor hvilke tidspunkter det inngikk relevant empiri. Relevant empiri definerte jeg som at det i lydbåndopptakene framkom aha-opplevelser – enten fra deltagerne eller meg selv – over didaktiske spenninger og paradokser. Ikke-relevant empiri kunne f.eks. være samtaler om skolefaglige temaer som ikke berørte didaktikk, eller samtaler om didaktikk som ikke førte fram til aha-opplevelser. I tillegg noterte jeg ned utsagn som jeg så hensiktsmessig å reflektere videre over. Jeg gjentok denne lytteprosessen, og fikk notert klare klokkeslett på hva jeg anså som relevant empiri, ca. 5 timer. Deretter inngikk jeg avtale med en person som transkriberte de 5 timene med utvalgte opptak. Så lyttet jeg for tredje gang gjennom disse fem timene, samtidig som jeg fulgte med på transkriberingen (dette arbeidet gjorde jeg på kontoret). Jeg oppdaget da at det var enkelte formuleringer i lyd/tekst som ikke stemte overens med det jeg husket å ha oppfattet "live" under samtalene. Dette gjaldt uklare uttrykk og muntlige formuleringer i spontanspråk, fra både meg selv og praktikerne. Jeg noterte i transkripsjonene disse "uoverstemmelsene", lyttet for fjerde gang gjennom, og gjorde redigeringer i transkripsjon til det jeg oppfattet at praktikerne mente. Min hensikt med dette er å få fram praktikernes meninger, ikke å sitere uttalelsene ordrett. Jeg gjorde også små redigeringer i transkripsjonene som transkriberer kan ha overhørt eller misforstått, og endret muntlig språk til skriftlig. Lydbåndopptak og transkripsjon fanger ikke nødvendigvis opp det som

framkommer "live" under samtale. I denne prosessen kalibrerte jeg altså transkripsjonene med mine egne oppfattelser fra samtalene. Jeg brukte tre sanser samtidig; lytte til opptakene, lese transkripsjonene og hukommelse fra hva jeg oppfattet i samtalene. De små redigeringene i bearbeidelsen av transkripsjonene medfører styrket konsistens mellom det jeg oppfattet i samtalene og det jeg presenterer som empiri utover i kapitlet.

Som jeg har vist, er bare en brøkdel av innsamlet empiri anvendt her som relevant empiri. Mye sand skal vaskes før det dukker opp gull.

13.1.5 Validitet og relabilitet i feltsamtaler

Validitet innebærer at det er overenstemmelse mellom det forskeren sier hun skal undersøke og det hun faktisk undersøker (Patel & Davidson 2011:102). Relabilitet ved bruk av intervju eller observasjon avhenger av at forskeren unngår vurderingsfeil når svar eller observasjoner registreres (ibid.:104). Høy validitet i denne studien forutsetter bl.a. at forsker kommuniserer godt til informantene om hva som er studiens hensikt, slik at deltagerne gis anledning til å bidra med relevant informasjon og relevante refleksjoner. Sagt på en annen måte: at deltagerne unngår å misforstå forskeren. Informasjon fra forsker til deltagere, som jeg drøftet i kapittel 8, er dermed en strategi for å styrke validitet. Høy relabilitet i denne studien forutsetter at jeg som forsker unngår å misforstå informantene, og å unngå at informantene ikke misforstår meg som forsker i feltsamtalene. Jeg har anvendt member checking som en strategi for å styrke relabilitet. Lincoln & Guba (1985:314) forklarer member check bl.a. slik:

The member check, whereby data, analytic categories, interpretations, and conclusions are tested with members of those stakeholding groups from whom the data originally collected, is the most crucial technique for establishing credibility. If the investigator is to be able to purport that his or her reconstructions of their own (and multiple) realities, it is essential that they be given the opportunity to react to them (Lincoln & Guba 1985:314).

Av dette kan vi trekke ut at ved member checking gir forskeren informanten anledning til å kommentere forskerens rekonstruksjoner av de data som er samlet inn fra informantene. Dermed sjekker man konsistens mellom det informanten ønsker å uttrykke og det forskeren oppfatter. Dette i tråd med Patel & Davidson (2011:104) avklaring av begrepet *relabilitet* over. Imidlertid anvender Lincoln & Cuba (1985:314) selv begrepet *credibility*. De vurderer member checking som den mest avgjørende teknikken i etablering av *credibility*.

Jeg går ikke videre på diskusjon om nyanser mellom begrepene relabilitet og credibility. Jeg har anvendt member checking både under og etter feltarbeidet.

Under feltarbeidet: I etterkant av dialoger sendte jeg deltagerne referat på e-post. Denne type korrespondanse var nyttig i forhold til a) etiske hensyn: informasjon til deltagerne om hva jeg hadde samlet inn, b) relabilitet: gi dem mulighet til å korrigere egne uttalelser og c) at ny relevant empiri kunne komme som supplement i deltagernes svar på epostene.

Etter feltarbeidet: I 2015/2016 har jeg gjennomgått dette kapitlet med praktikerne enkeltvis, i forhold til den enkeltes utsagn. Rektor og lærerne A, B, H, K og L har jeg møtt, mens lærerne C, F, J, M og N (som har byttet arbeidsplass), har jeg kommunisert med via epost. Praktikerne har hver for seg godkjent utsagn som er anvendt i teksten, noe som bidrar til reliabilitet. Gjennom denne prosedyren presiserte to av informantene detaljer i utsagnene med hensikt å gi en mer nøyaktig framstilling. På den bakgrunn gjorde jeg små omformuleringer.

Jeg forstår member checking som arbeid med *relabilitet* når deltageren bes om å kommentere forskerens tolkning av informasjonen deltageren har bidratt med, men som arbeid med *validitet* når forskeren spør deltageren om hvordan deltageren har oppfattet forskerens spørsmål/tema.

Som jeg forklarte over lyttet jeg gjennom alle lydbandopptak og sorterte ut hva som var relevant og hva som ikke var relevant empiri. Dette bidrar til å heve validitet (konsistens mellom forskningsspørsmål og anvendt empiri). Da jeg transkriberte og deretter lyttet på nytt på lydopptakene samtidig med lesing av transkripsjon, og ut fra det korrigerede transkripsjonene, bidro det til å heve relabilitet (konsistens mellom virkeligheten og empiri). Dette kan ses på som relabilitet i form av stabilitet, som av Grønmo (2004:229) forklares som gjentatte datainnsamlinger eller gjentatte gjennomganger av datamaterialet, f.eks. at lydbandopptak eller utskrift fra samtaler vurderes kritisk gjentatte ganger. Jeg har ikke foretatt relabilitetsheving i form av ekvivalens, som ifølge Grønmo (ibid.) innebærer at andre forskere gjør en tilsvarende datainnsamling eller at andre forskere gjennomgår det samme datamaterialet.

Metoder og utvalg har bidratt til validitet. Som jeg forklarte over ga ikke fokusgruppeintervju informasjon som var relevant for forskningsspørsmålene. Det gjorde derimot feltsamtaler, og dermed ble validiteten styrket med å bytte metode. Marginalgruppe som utvalg og samspillende utvalg har bidratt til validitet, ved at utvalget er i besittelse av informasjon som er relevant for forskningsspørsmålet (se kapittel 8).

Jeg har presentert funn fra avhandlingen for til sammen over 1000 lærere og skoleledere i ca. 40 i foredrag for skoler og skolenettverk siden 2010 (registrert i Cristin), og tilbakemeldingene tyder på at disse prinsippene er nyttige for lærere og skoleledere. Jeg har også etter invitasjon fra Utdanningsdirektoratet våren 2015 gitt kommentarer til dokumentet "Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner". Dette styrker pragmatisk validitet, som av Grønmo (2004:236) defineres som at en studies resultat utgjør et godt grunnlag for bestemte handlinger.

13.2 Forskerens forståelse presentert i det forskende partnerskapet

I de første møtene med skolen holdt jeg foredrag om lokalt læreplanarbeid (9/9-08). Dette var et ønske fra rektor. Samtidig var dette for meg en god anledning til å komme i kontakt med lærerne, og innlede et feltarbeid. Gjennom å holde et foredrag kunne jeg "tenne en glød" i personalet for temaet jeg ønsket å studere, og samtidig gi bidrag inn til skolen. I foredragene (1/9 og 22/11-2010) presenterte jeg min forståelse av lokalt læreplanarbeid med kompetansemål slik:

Som undervisningsinspektør ved en ungdomsskole i Nord-Norge, arbeidet jeg med mine kollegaer intensivt over flere år med å utforme lokale læreplaner. Et eksempel på vårt arbeid er følgende lokale læreplan ut fra to kompetansemål i LK06 (fremvist i PowerPoint).

Tabell 23: Lokal læreplan fra en norsk skole 2006 – egen praktikererfaring¹²⁰

Kompetansemål fra LK06	<ul style="list-style-type: none"> - presentere - lage spørsmål - formulere årsaksforklaringer - diskutere konsekvenser 	<p>en historisk hendelse med utgangspunkt i ulike ideologier om sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt århundre til konfliktene av konfliktene</p>
Lokale delmål propaganda	<ul style="list-style-type: none"> - kunne forklare - kunne noe om - kunne beskrive - ha kunnskap om - kjenne til - si noe om - vite - kjenne til - ha kjennskap til 	<p>begrepene: nazisme, fascisme, holocaust, Den brente jords taktikk, partisanene, årsakene til 2.verdenskrig krigens utvikling og konsekvensene av denne. jødeforfølgelsene og livet i konsentrasjonsleirene Norges rolle i krigen, og hverdagslivet i Norge under okkupasjonen hva nordmenn gjorde for å bekjempe tyskerne – motstandskampen brenninga av Finnmark og senkninga av Tirpitz forholdene rundt Krøkebørsletta Fangeleir og hvorfor vi markerer 8. mai på Tromstun</p>

Arbeidet resulterte i utnevning som demonstrasjonsskole 2006–2008 i regi av Utdanningsdirektoratet. Både vi som praktikere lokalt og Utdanningsdirektoratets jury var fornøyde med denne måten å oversette kompetansemålene til lokale delmål, men i ettertid har jeg sett inkonsistens mellom de to nivåene. Ingen av verbene i kompetansemålenes handlingsdimensjon er å finne igjen i den lokale læreplanen. De *sterkt* innrammede handlingsdimensjonene i nasjonal læreplan, som "presentere" og "diskutere", er i lokal læreplan erstattet av *svakt* innrammede handlingsdimensjoner, som "ha kjennskap til" og "vite om". Jeg kan ikke huske at vi reflekterte over verbbruken. Trolig hadde vi et ubevisst forhold til dette, og la inn verb mest for at de lokale delmålene skulle fremstå som fullstendige setninger. Handlingsdimensjonen ble da i realiteten fjernet. Det *svakt* innrammede innholdet i LK06 (*historisk hendelse med utgangspunkt i ulike ideologier og sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt århundre*) er i lokal læreplan oversatt til *sterkt* innrammet innhold (som "hverdagslivet i Norge under okkupasjonen" og "senkninga av Tirpitz"). Den lokale læreplanen ble en "L97-plan krydret av M87".

Lærerne og rektor ved NTG responderte med at de ikke tidligere hadde tenkt om læringsmål på denne måten. Noen uttalte at de fikk en aha-opplevelse av foredraget. De uttalte at de ikke tidligere hadde sett på verbene i kompetansemålene som så avgjørende for hva som "egentlig står der".

Da jeg som undervisningsinspektør i 2005 var med på å lage denne lokale læreplanen var jeg meget godt fornøyd med produktet. I ettertid ser jeg at jeg da så med *det døde blick*. Etter kritiske spørsmål og kommentarer fra Christian Beck og Tom Tiller, som jeg fortalte om i prologen, fikk jeg noe motvillig mistanke om at noe ikke stemte. Jeg begynte å se med *det ukyndige blick*. Senere, da jeg som forsker begynte å studere læreplanteori og

¹²⁰ I denne versjonen av lokal læreplan har jeg lagt "luft" mellom handlingsdimensjon og innholdsdimensjon for å synliggjøre disse poengene. I den opprinnelige lokale læreplanen var de to kolonene koblet sammen, som setninger.

gjorde dokumentstudier av LK06 så jeg inkompatibiliteten mellom den lokale læreplanen og LK06. Jeg begynte å se med *det kyndige blikk*.

I foredraget på NTG fortsatte jeg med følgende resonnering:

En lærer på samme skole, "Ingrid", fortalte meg noen år senere om en annen lokal tolkning – med en alternativ lokal læreplan. Hennes elever fikk i skriftlig oppgave å *diskutere* en valgfri internasjonal konflikt i dette eller forrige århundre. Læreren fortalte meg at en elev valgte å skrive om en oljekonflikt i Midtøsten. Hun som lærer kjente ikke til denne historiske konflikten. Læreren så likevel ingen betenkeligheter med dette i forhold til vurdering. Elevens kompetanse i diskusjon framkom til tross for at innholdet var ukjent for læreren, fortalte hun.

Lærerne og rektor ved NTG responderte med at dette var et interessant poeng, som de ikke tidligere hadde fokusert mye på. De uttalte at de trodde at man i lokale læreplaner skulle bestemme innhold. De uttalte også at man ofte som lærer anser det som en organisatorisk utfordring å differensiere innhold, men de så at lærer Ingrid jo fant en løsning.

I foredraget hadde jeg trukket fram tre hovedpoeng. Det ene var at lokal læreplan av LK06 kan ende opp som L97/R94-plan. Det andre poenget var en løsning om ikke å styrke innramming av innhold i lokale læreplaner, men å beholde svakt innrammet innhold fra LK06. Det tredje poenget var å sette fokus på verbene i kompetansemålene – altså handlingsdimensjonen – de ferdighetene elevene skal mestre. Foredraget "traff" flere av skolens lærere, og i ettertid har jeg sett at det ga bakgrunn for mange av dialogene senere i feltarbeidet. Dialogene ga igjen potensiale til å nå det kyndige blikk.

Resterende av dette kapitlet består av empiri som er samlet inn etter at jeg hadde fått reel tilgang til feltet. Empirien som trekkes fram er valgt ut etter "gullvaskingen" som jeg har redegjort for tidligere i kapitlet.

13.3 Feltarbeid om handlingsdimensjon i kompetansemål

Dette og de to neste hovedavsnitt skiller mellom handlingsdimensjonen, innholdsdimensjonen og kombinasjonen av de to dimensjonene.

Dette hovedavsnitt er delt inn i tre underavsnitt. Først drøftes bruk av Blooms taksonomi som kjennetegn på måloppnåelse, basert på en dialog mellom to lærere og meg som forsker. Denne dialogen viste seg å fremskaffe en aha-opplevelse om et didaktisk paradoks.

Dernest viser jeg resultater fra en sesjon med lokalt læreplanarbeid der sju lærere eksperimenterer med å gradere måloppnåelse gjennom adjektiv foran verbene i stedet for å gradere gjennom ulike verb, som i Blooms taksonomi. Denne eksperimenteringen bidro med innsikt om variasjoner blant kompetansemålene.

Det tredje underavsnittet viser telling av antall forskjellige verb som er anvendt i kompetansemålene, og en drøfting om hvorvidt det store antallet bidrar til å innfri intensjonene bak kompetansemål. Denne tellingen og drøftingen ga innsikt i om verbbruken i kompetansemålene er konsistent med intensjonene bak kompetansemålene.

13.3.1 Hva kan Blooms taksonomi anvendes til, og ikke anvendes til?

I kapittel 3 redegjorde jeg for og drøftet Blooms taksonomi som teori og analyseredskap i forskning. Lærere bruker også Blooms taksonomi, i lokalt læreplanarbeid, nærmere bestemt i utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse. Imidlertid bruker ikke lærerne taksonomien som *teori*, men som *ide*. F.eks. medfører bruk av ideen til at en elev som drøfter anses å ha høyere måloppnåelse enn en elev som gjengir, mens teorien skiller mellom gjengi og drøfte som to forskjellige kognitive ferdigheter¹²¹.

En dialog med lærerne A og B (20/5-2010) om kompetansemålenes handlingsdimensjon ble ikke initiert av meg som forsker, men dukket likevel opp. Vi tok utgangspunkt i at det ikke er uvanlig at skoler anvender Blooms taksonomi i lokalt arbeid med kjennetegn på måloppnåelse¹²². Utdrag fra dialogen:

- Lærer A: Men la oss si at du skal kunne drøfte rundt ligninger med to ukjente.
Lærer B: F. eks "kunne drøfte fordeler og ulemper med bruk av innsettingsmetoden, addisjonsmetoden og grafisk løsning i et ligningssett med to ukjente".
Lærer A: Det kan være et læringsmål, men her kan en kun score høy måloppnåelse uansett ved bruk av Blooms taksonomi – for dersom du ikke kan drøfte så har du ingen måloppnåelse i det hele tatt.
Forsker: Nettopp, vil det si at dersom du har et læringsmål som: "kunne gjengi formelen for volum av en kule", så vil det si at ... så (medfører Blooms taksonomi at) dette læringsmålet (plasseres) under lav måloppnåelse, fordi at det kun er snakk om å gjengi fakta?
Lærer A: Ja, det stemmer.

¹²¹ Blooms taksonomi og tre ulike typer ferdigheter (Bloom 1956; Anderson & Krathwohl (2001); Krathwohl 2002) redegjorde for i kapittel 3.

¹²² Noe vi vet fra Throndsen mfl. (2009), som jeg redegjorde for i kapittel 4.

- Forsker: Så det vil altså si at det læringsmålet kan eleven ikke oppnå mer enn karakter 2 på, uansett prestasjon?
- Lærer A: Det stemmer, du kan ikke oppnå bedre karakter i den varianten for kombinasjon av læringsmål og kjennetegn. ... Når verbene i kompetansemålene er tydelige spesifikt, så legger det føringer for kompetansen. Men i L97, der det er verb som "å kjenne til ...", der kunne en ha benyttet Blooms taksonomi (som gradering og spesifisering av åpent verbal). Ved å bruke (denne) taksonomien i LK06 lager man egne kompetansemål som ikke står i planen.
- Lærer B: Nasjonale prøver vurderes på en annen måte. Verbene etter LK06 går igjen på alle graderingene av måloppnåelse.

I dialogen mellom oss oppdaget vi et didaktisk paradoks. Lærer A resonerte med at målformuleringer som "å anvende ligninger ..." ikke kunne gi mer enn middels måloppnåelse uansett prestasjon ved bruk av Blooms taksonomi – i og med at "anvendelse" er midt på Blooms taksonomi. Her ser vi at samspillet mellom de to lærerne og forsker skaper kunnskap om arbeid med kjennetegn på måloppnåelse – og om implikasjoner for eleven av eksternt sterk innramming av handlingsdimensjonen.

LK06 legger vekt på at de nasjonale målene allerede er tydelige på hva elevene skal mestre¹²³. Verbene i målformuleringene skal altså uttrykke den kompetansen som ønskes oppnådd, og substantivene skal si noe om innholdet denne kompetansen skal relateres til. Verbene er da sentrale. Lærerne og jeg oppdaget i dialogen at et verb fra et kompetansemål bør beholdes i lokal læreplan, uansett grad av måloppnåelse. Når skolene bruker Blooms taksonomi som ide for kjennetegn på måloppnåelse endres verbene i takt med økt måloppnåelse. Bruk av Blooms taksonomi i lokalt arbeid med kjennetegn på måloppnåelse impliserer dermed inkonsistens mellom sentrale mål og lokale tolkninger. Verbene i LK06's kompetansemål er allerede konkrete og sterkt innrammet. Det at Utdanningsdirektoratet i sine veiledninger i enkelte fag også anvender Blooms taksonomi i ferdigstilte eksempler på kjennetegn på måloppnåelse (Thronsen mfl. 2009:89), bidrar ikke til klargjøring.

Etter dialogen med lærer A og B lette jeg i LK06 etter andre eksempler som kan illustrere det vi fant. Et kompetansemål fra faget norsk etter 10. trinn er: "lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk". Her må det kunne være mulig for en elev å oppnå høy måloppnåelse selv om eleven "bare" gjengir, som er lavt på Blooms taksonomi. Et annet

¹²³ Som jeg resonerte fram ut fra analyse av reformdokumentene i kapittel 11.

eksempel fra samme fag og trinn er: "lese kritisk og vurdere teksters troverdighet"¹²⁴. Slik LK06 fremstår, er begge disse to kompetansemålene "like mye verdt", selv om de respektive verb ligger på ulike nivå i Blooms taksonomi.

Lærerne A og B og jeg fortsatte diskusjonen. De to lærerne fortalte om eksempler på at fylkeskommunal skoleeier anbefaler bruk av Blooms taksonomi til utarbeidelse for vurderingskriterier i sensorveiledning. Denne baseres på at det eleven mestrer kjennetegnes gjennom ulike verb; f. eks gjengi er lav måloppnåelse, anvende er middels og analysere er høy måloppnåelse. Dette strider mot kompetansemålene der ønsket mestringsnivå allerede er definert gjennom verb. F.eks. kan et kompetansemål etterspørre "å bruke potenser og tall på standardform", mens sensorveiledning i realiteten krever "analyse av potenser og tall på standardform" for å oppnå høy måloppnåelse. Sensorveiledningen lokalt krever da mer av eleven enn kompetansemålene gjør. Dermed kan en risikere at eleven har høy måloppnåelse i forhold til kompetansemål i fag (kan "bruke"), men lavere måloppnåelse i forhold til eksamens sensorveiledning (må kunne "analysere"). Eventuelt vil det da oppstå inkonsistens mellom nasjonallæreplan og lokalt utarbeid sensorveiledning.

Oppsummering av dette underavsnittet: Det typiske for LK06's kompetansemål er blant annet at handlingsdimensjonen er spesifisert og "låst" fra nasjonalt hold. Dette synes å indikere at Blooms taksonomi, som graderer handling, ikke er egnet for kjennetegn på måloppnåelse i denne reformen. Derimot synes det som om denne taksonomien ville ha vært et meget godt verktøy for å dele opp L97's svakt innrammede handlingsdimensjonen i hovedmomentene. Den over 50 år gamle Blooms taksonomi kom kanskje ti år for sent på moten i norsk lokalt læreplanarbeid.

13.3.2 Er det klart definert hva verbene i kompetansemålene betyr?

I forrige kapittel viste jeg at kompetansemålene er utformet med ambisjon om at de skal være tydelige. Det fremkommer at denne tydeligheten dreier seg om handlingsdimensjonen. Dette impliserer at verbene i kompetansemålene skal være utvetydige, slik Mager (1962)

¹²⁴ Eksempler på kompetansemål fra LK06 som anvendes her er hentet fra Utdanningsdirektoratets (udatert) nettsider 2009-2011. Noen av kompetansemålene kan være revidert i ettertid.

anbefalte¹²⁵. Er de det? Jeg talte opp antall forskjellige verb i kompetansemålene fra 1. til 10. trinn i faget norsk. Tallet er 54. Flere er benyttet i bare et kompetansemål. Verbet som oftest går igjen er "bruke" – 21 ganger. Deretter kommer verbet "vurdere" – 9 ganger. Jeg gjorde det samme for norsk studieforberevende vg1, vg2 og vg3 og fant 20 forskjellige verb. De to samme verbene er mest populære her også, mens andre som "beherske", "presentere", "gjennomføre", "sammenligne", "hente", "begrunne", "sette sammen", "kombinere" og "tolke" bare er med i et kompetansemål hver. I matematikk 1P, 2P og 1T figurerer det til sammen 28 verb. "Bruke" og "beregne" går igjen flest ganger. F.eks. er "planlegge", "gruppere", "omforme", "diskutere", "tegne" og "eksperimentere" bare med i et kompetansemål hver.

Lærer J ble inspirert av denne framstillingen og gjorde samme type telling (11/2-2011) blant kompetansemålene i fagene geografi og historie vg1:

Tabell 24: Verbbruk i kompetansemål i fagene geografi og historie vg1 (av lærer J)

Verb	Samfunnsfag	Geografi
Definere	4	
Bruke digitale verktøy	4	
Forklare	4	5
Diskutere	10	2
Rekne ut	1	
Vurdere	3	1
Drøfte	5	5
Gjøre greie	14	6
Grunngi	1	
Reflektere	2	
Trekke ut hovedlinjene	1	
Identifisere	1	
Argumentere	1	
Gi eksempler	3	4
Presentere	2	1
Beskrive	2	1
Les og bruke (digitale) kart		2
Gjøre observasjoner		1
Finne frem		1
Gi oversikt		1
Kjenne igjen		1

Hvorfor inngår det så mange forskjellige verb i LK06's kompetansemål? Er de ulike verbene tydelige, slik det uttrykkes i reformdokumentene at verbene skal være (jf. kapittel 11)?

Er det forskjell mellom å drøfte og å diskutere? Ifølge tabellen over er det forskjell; begge verbene er anvendt i kompetansemål fra fagene samfunnsfag og geografi vg1 og 2. Hva er

¹²⁵ Magers (1962, 1994) ideal om instruksjonsmål redegjorde jeg for i kapittel 3.

forskjellen? Er det forskjell mellom å analysere, å tolke og å reflektere? Hva er forskjellen? Og slik kan vi fortsette. Bør hver skole definere hva de ulike verbene betyr – slik at betydningen av dem kan formidles til elevene? Dette vil i så fall inngå som en sentral del i lokalt læreplanarbeid. Det virker imidlertid bemerkelsesverdig at ikke utdanningsmyndighetene enten har definert verbene på forhånd, eller har valgt et lavere antall verb, f. eks 5–6 til hvert fag.

I en dialog med lærer H og rektor (2/11-2010) kom dette temaet opp, betydningen av verbene drøfte og diskutere i kompetansemål ble problematisert:

- Forsker: Det du sa om at hvis du diskuterer fra veldig mange sider, så vil et hvert innhold bli komplekst.
- Lærer H: Er ikke det å kunne diskutere – å se en sak fra flere sider – i hvert fall to sider? Hvis vi skal definere det å diskutere et innhold. Er ikke det for og imot og den ene og den andre og den tredje siden, og slik?
- Rektor: Er ikke det å drøfte?
- Lærer H: Er ikke det det samme som å diskutere da?
- Rektor: Er drøfte og diskutere det samme?
- Forsker: Ja, jeg tror det er det samme – å se det fra ulike ... (avbrytes av H).
- Lærer H: Det kan ikke diskuteres ... (høytenking) (avbrytes av I).
- Rektor: Men det kan drøftes. Haha en jungel av verb.
- Lærer H: Vi må se i ordboka hva de to verbene betyr.
- Forsker: Ja det er jo der man kan stille spørsmålet; må man inn og lage en kort definisjon av alle verbene som er benyttet i kompetansemålene?
- Lærer H: Ja, det er det jeg har lurt på – er det de (nasjonale myndigheter) har ment?
- Forsker: Det er jo et paradoks om læreren ikke kan definere verbene i kompetansemålet til eleven. Da kan ikke læreren veilede eleven på handling – bare på innhold.

Jeg eksperimenterte etter dialogen med en evt. begynnelse av definering av verb som del av lokalt læreplanarbeid:

- Analysere – eleven sier noe om egenskapene til et fenomen
- Tolke – eleven sier noe om en eller flere forståelser av et fenomen
- Gjøre rede for – eleven lister opp ulike deler av et fenomen eller en gruppering av fenomener
- Drøfte – eleven viser hvordan en sak kan ses på som fordel eller ulempe fra ulike perspektiver eller i ulike kontekster

Konklusjonen på resonnetet i dette underavsnittet er at det ikke er konsistens mellom LK06's ambisjon om at det skal være tydelig hva elevene skal mestre, og det store antall forskjellige verb i kompetansemålene. Inkonsistensen styrkes av at det i LK06 ikke inngår definisjon av de forskjellige verbene, og at det heller ikke eksplisitt tillegges det lokale nivå å gjøre slike definisjoner. Dermed kan verbene oppfattes ulikt av sendere

(utdanningsmyndigheter) og mottakere (skolene), og også ulikt mellom lærere internt på samme skole.

13.4 Feltarbeid om innholdsdimensjonen i kompetansemål

Dette hovedavsnittet har tre underavsnitt. I det første vises et eksempel på hvordan samme innhold kan fungere som didaktiske møter for enkelte elever og som fremmedgjørende for andre elever. I det andre underavsnittet diskuteres utfordringer med LK06's svakt innrammede innhold, og NTG's valg av løsning. Det tredje underavsnittet ser på NTG's valg av løsning i lys av forholdet mellom kunnskap og kompetanse.

13.4.1 Tilpasset opplæring i innholdsdimensjonen

Lokalt læreplanarbeid med kompetansemål skal ta utgangspunkt i lokale forhold og elevenes interesser. Lokale forhold og elevenes interesser er imidlertid ikke det samme, og elevene kan ha ulike interesser. Lærer C viste meg (2/5-2009) et eksempel som illustrerer noe av dette. Elevene i klassen, som bestod av utøvere fra fotball, langrenn og skiskyting, arbeidet med et kompetansemål i matematikk fra 1P-Y - Vg1; *gjøre lønnsberegninger, budsjettering og rekneskap ved hjelp av ulike verktøy*. Læreren kjente til at flere interesserte seg for dataspillet FIFA Football Manager. I spillet inngår kjøp, salg, inntekter, utgifter, budsjettering og regnskap. I og med at skolen er et toppidrettsgymnas anså læreren dette spillet som et aktuelt konkretiseringsmateriale. Det svakt innrammede innholdet i kompetansemålet – *ulike verktøy* – ble på en måte konkretisert til FIFA Football Manager. Denne konkretiseringen, eller styrkingen av innramming, ble ikke gjort ut fra hvilket innhold som læreren mente var viktig og heller ikke valgt ut fra lokale forhold i skolens beliggenhet, men ut fra elevenes interesser. Lærerens erfaring etter opplegget var at det valgte konkretiseringsmaterialet som innhold motiverte fotballevene, men ikke langrenns- og skiskytterelevene. Innholdet kan dermed sies å ha potensial for et didaktisk møte for fotballevene. Imidlertid fungerte FIFA Football Manager demotiverende for langrenns- og skiskytterelevene, ifølge læreren – altså som fremmedgjørende innhold. Dette er et eksempel på at et og samme innhold kan for noen elever medføre et didaktisk møte mens det for andre elever virker fremmedgjørende – til tross for at elevene sokner til samme skole og samme klasse.

13.4.2 Styrer eksamen innholdsdimensjonen?

Lærer J forteller meg (3/11-2010) at hun har vært på et kurs/Tysklærer dager, som denne gangen ble arrangert i Tromsø. Arrangementet var i regi av Universitetet i Tromsø, Fremmedspråksenteret, Tyskforum og Goethe-Institutt Norge. Jeg tok ikke opp denne dialogen på bånd, men noterte ned etter hukommelse umiddelbart etter.

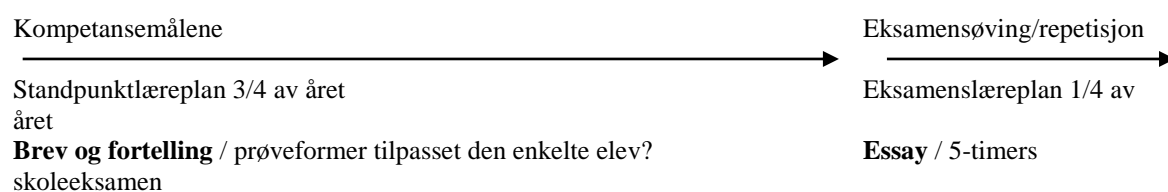
Konklusjonen på møtet, slik jeg oppfattet lærer J, var at eksamensoppgaver og eksamensvurdering ikke samsvarer med læreplanen i faget. Dette viste seg etter en analyse. Et eksempel er kompetansemål etter Vg2 i studieforberedende utdanningsprogram – fremmedspråk – elevene skal kunne *bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding*. Lærer J forklarer at på eksamen vurderes det om eleven kan skrive perfekt grammatisk riktig, f. eks. i forhold til bruk av kasus. Imidlertid mener hun at dette ikke er i samsvar med kompetansemålet – det kompetansemålet etterspør er kompetanse i å bygge setninger med riktig rekkefølge på ordene. LK06 fokuserer på kommunikativ kompetanse, mens eksamensoppgaver (eller vurdering av eksamen) fokuserer på grammatikk og oversettelsesmetoder, konkluderte møtet ifølge lærer J. Jeg spurte lærer J om det er *oppgavene* i eksamen eller *vurdering* av besvarelse som ikke samsvarer med LK06. Svaret var at det kan være en av delene, eller begge. Riktig nok kan en hevde at teknisk grammatikk inngår i kompetansemålet *bruke grunnleggende mønstre for rettskriving, ordbøying, setnings- og tekstbygging i produksjon av tekst*, men på den andre siden står dette kompetansemålet sammen med en fire–fem andre under overskriften "skriftlig kommunikasjon".

Lærer J la til at kommunikativ kompetanse ikke kommer fram under en tradisjonell skoleeksamen – prøvesituasjonen inviterer ikke til slik type kompetanse. Elevene er heller ikke trent til denne prøvesituasjonen. Jeg spør da, eksisterer et "skjult" kompetansemål som etterspør kompetanse i å skrive en tekst i løpet av 5 timer?

Lærer H kom en snartur innom arbeidsrommet, og deltok kort i diskusjonen. Vi kom inn på at det er sprik i karakterer mellom standpunkt og eksamensresultat, der standpunktskarakterer ofte er høyere enn tilsvarende eksamensresultat. Skolene kan oppfatte dette som kritikk. Men, spør lærer H – kan vi ikke snu på problemstillingen – kanskje det er noe feil med eksamen og eksamensvurdering, ikke noe feil med undervisning og standpunktsvurdering? Lærer H viser til et kompetansemål fra faget

engelsk Vg1/Vg2 – *skrive ulike typer tekster med struktur og sammenheng, tilpasset formål og situasjon*. Hun forklarer her at elevene skal kunne beherske ulike typer tekster, altså sjangrer. LK06 sier ikke noe om hvilke sjangrer. Dermed kan læreren, eventuelt i samarbeid med elevene, selv bestemme sjangrer, hevder hun. Men, fortsatte hun, dette medfører mange rettebunker – man må jo innom så mange sjangrer. Jeg responderte med – hvorfor det? – læreren kan jo velge ut et lite antall sjangrer. Lærer H mente at da kan jo elevene på eksamen få en sjanger som de ikke har arbeidet med.

Vi diskuterer videre om eksamenskarakteren er mer verdt enn standpunktskarakteren. Lærer H mener man ofte får høre at eksamen er det viktigste. Jeg spør om ikke dette kan gå utover standpunktresultatet – og standpunktskarakteren teller like mye på som eksamenskarakteren på vitnemålet. Lærer H fortalte at elevene ønsker å bruke sjangrene brev og fortelling, men at eksamen ofte har sjangeren essay. Jeg resonerte med at elevene kanskje da er mest motivert for å arbeide med brev og fortelling – og dermed vil arbeid med dette bidra til å høyne standpunktresultat. Men dette går da trolig på bekostning av eksamensresultat, repliserte Lærer H. Jeg reflekterte med at man da kan velge mellom to strategier. Den ene der man gjennom skoleåret arbeider med sjangrer som man tror vil være relevant for eksamen. Den andre der man gjennom skoleåret arbeider med de sjangrene elevene er mest motivert for. Man kan være ærlige med foreldrene om at det eksisterer to "ulike læreplaner", noe lærer B skisserte opp med denne figuren, etter å ha kommet inn i samtalen underveis:



Figur 14: Standpunktlæreplan og eksamenslæreplan (av lærer B)

Lærer B forklarte at det var vanlig å benytte $\frac{3}{4}$ av skoleåret til arbeid med kompetansemålene og den siste $\frac{1}{4}$ til å forberede elevene til eksamen. Dermed kan en si at i "standpunktlæreplan"-perioden undervises det med formål å hjelpe elevene til å nå

høyest mulig kompetanse¹²⁶. Dette kan gjøres ved å benytte det svakt innrammede innholdet kompetansemålene til å velge det innhold som motiverer elevene mest. I "eksamenslæreplan"-perioden underviser en derimot med formål å forberede elevene på situasjonen som kjennetegner eksamen, og fokuserer på det innhold som trolig vil bli prøvd under eksamen.

Lærer J bidro med innsikt i at til tross for at kompetansemål etterspør kompetanse i kommunikasjon, etterspør eksamensoppgaver eller sensorveiledning teknisk grammatikk. Altså mulig inkonsistens mellom LK06 og eksamen. Lærer H bidro med innsikt i at lærere kan se det som rasjonelt å velge – i kompetansemålenes åpne innhold – strategisk innhold mot eksamen. Dette kan imidlertid gå på bekostning av standpunktskarakter, i og med at elevene kan oppnå kompetanse gjennom individuelt tilpasset innhold – som LK06 gir rom for. Lærer B bidro til å synliggjøre lærerens strategi i en modell, og foreslo begrepene standpunktlæreplan og eksamenslæreplan.

13.4.3 Hva gjør vi internt med innholdsdimensjonen?

En av mine initierte ideer var å se på mulige alternativer til internt sterkt innrammet innhold. Kunne det svakt innrammede innholdet i nasjonale læreplaner beholdes i lokale læreplaner? Kunne elevene tilkjennes mer innflytelse? Jeg presenterte for lærere og rektor implikasjoner som medfører at elever kan ha relevant kompetanse for LK06, men ikke for lokale læreplaner. Dette gjennom eksemplet om 1. verdenskrig eller Irakkriegen som innhold fra kapittel 11 – og eksemplet fra egen praksis på lokal læreplan tidligere i dette kapitlet. Disse to eksemplene viser paradokset med at elever har relevant kompetanse som det i vurdering ikke gis uttelling for. Lærere og rektor ga uttrykk for at de "så" paradokset. Imidlertid NTG det likevel formålstjenlig med sterk intern innramming av innhold. Dette ble begrunnet i dialog med lærerne A og K (20/10-2011). Jeg har ikke lydbåndopptak av dialogen, men noterte etter dialogen hva jeg oppfattet fra de to lærerne:

- lokale spesifiserte delmål bidrar til at lærere får oversikt over hva det skal undervises i, og elevene får oversikt over hva som skal læres
- summen av de lokale delmålene under et kompetansemål tilsvarer den etterspurte kompetanse

¹²⁶ Forskrift til opplæringsloven § 3.3 slår fast at det er elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemål som er grunnlag for standpunktskarakter (Lovdata 2006), som jeg redegjorde for i kapittel 12.

- det er for tidlig for personalet å fokusere på skillet mellom spesifisert innhold og eksemplifisert innhold – personalet har foreløpig nok med å lære å oversette kompetansemål i spesifiserte delmål, og forklare elevene hvordan de skal brukes
- de lokale delmålene forfattes ofte med utgangspunkt i læreboka – det er ikke tid til annet
- de lokale delmålene forfattes ved enkelte anledninger ut fra hva som forventes på eksamen
- elevene er ikke tilstrekkelig i stand til å benytte kompetansemålenes handlingsrom – et slikt arbeid vil medføre "støy" som forstyrrer selve læringsarbeidet

Begrunnelsene synes å være i tråd med undersøkelsen av Hodgson mfl. (2010), som jeg viste til i kapittel 4. Sterk innramming av innhold forklares ved manglende læreplanforståelse hos lærerne og for lite tid i skolehverdagen. Samtidig pekes det på elevenes manglende kompetanse i å utnytte svak innramming. Det fremkommer også tegn på en innholdsorientert tradisjon med at delmål anses som viktig både for undervisning og læring – at kompetansemål oversettes til kunnskapsmål. Lærerne ser at skolens ytre grenser i forhold til innhold er utvidet, men velger i begrenset grad å ta i bruk dette handlingsrommet.

I dialog med rektor (2/11-2010) suppleres dette med at skolens ytre grenser ikke bare reguleres gjennom kompetansemål i nasjonal læreplan. Det må også tas hensyn til:

- skoleeiers signal om at eksamenskarakterer er viktigere enn standpunkt karakterer
- foresattes forventninger om tradisjonell skole og gode resultater
- nasjonale prøver, elevundersøkelser og internasjonale skole-tester

Rektor resonerer med at spesifisert innhold som er tilpasset disse punktene, i mange tilfeller er å foretrekke framfor eksemplifisert innhold¹²⁷/intern svak innramming av innhold. Rektor og jeg som forsker tar dermed utgangspunkt i to ulike eksterne innramminger. Rektor har tatt et samlet utgangspunkt i både kompetansemål, skoleeiers ambisjoner, foresattes forventninger og eksterne evalueringsordninger. Jeg som forsker viser til at det ifølge Opplæringsloven kun er kompetansemålene i fag som er grunnlag for vurdering av elevenes måloppnåelse. Vi som partnerne i det forskende partnerskapet gjør dermed måloverveielser fra to overlappende, men likevel ulike kilder, der rektors tolkning av hva som er ekstern innramming¹²⁸ er videre enn min.

¹²⁷ Jeg introduserte for lærerne og rektor ved NTG begrepet eksemplifisert innhold, men jeg fikk ikke i spill ideen om det eksemplariske prinsipp før i den imaginerende fasen av forskningsprosjektet (se neste kapittel).

¹²⁸ Ekstern innramming er ikke nødvendigvis bare nasjonal læreplan, men kan også være andre lærere, skoleledelse, foreldre (Bernstein, 1971 i Hoadley 2003:266), som jeg redegjorde for i kapittel 3.

Lærerne og rektor fortsatte dermed sitt arbeid med å lage lokale læreplaner med sterkt innrammet innhold. Jeg som forsker ønsket imidlertid å lage et alternativ til dette. Praktikerne arbeidet videre med sine lokale læreplaner, som et aksjonslæringsprosjekt. Jeg som forsker arbeidet videre på tenkeloftet med å imaginere didaktiske spenninger¹²⁹ i målanalyse. Dette som et imaginerende opplegg.

13.4.4 Hva kommer først av kunnskap og kompetanse?

LK06 representerer en overgang fra en lang tradisjon med innholdsorienterte læreplaner til en kompetansebasert læreplan, jf. forrige kapittel. Casestudien ved NTG viser likevel en tendens til at lærere og rektor er innholdsorienterte. Uttalelsene synes å helle mot presisering av innhold/kunnskap mer enn å koble ferdigheter og kunnskap komplementært sammen til kompetanse. Denne tendensen synes å være representativ for andre skoler jeg har hatt kontakt med som veileder – både skoler enkeltvis og skoler i nettverk. En åpenbar årsak til en slik tendens er selvsagt tradisjoner i læreplantenking. Fokus på kunnskap er et etablert fenomen, mens fokus på kompetanse i skolens læreplaner er nytt. Feltarbeidet ved NTG ga meg i tillegg et annet aspekt som kan være årsak til at lærere argumenterer for en innholdsorientert læreplanpraksis lokalt. Nemlig et lærerperspektiv om at kompetanse er så avhengig av kunnskap at elevene må tilegne seg kunnskap først. Dialog med lærer H og rektor (2/11-2010) illustrerer dette – med utgangspunkt i kompetansemålet *drøfte tekster av og om urfolk i engelskspråklige land*, fra faget engelsk vg2:

- Lærer H: ... da er det jo kun ferdigheter som mye beskrives her i dag. Man skal kunne den og den ferdigheten, men hvor står det om den kunnskapen som skal man bruke den ferdigheten på?
- Forsker: Det står jo i innholdet.
- Rektor: Men kan du ha ferdighet om en kunnskap?
- Lærer H: Men hvis eleven skal diskutere med noen, en aktuell sak i Tromsø, for eksempel det her gulleget. Om eleven ikke visste noen ting om det i fra før – hva gjør hun da? Hvordan skal læreren kunne beskrive veien fra å være på karakteren 1 til 6?
- Rektor: Ja, hvis du tenker malen, diskutere hva hovedverbet i kompetansemålet – kompetansemålet sier jo noe mer enn at du skal drøfte?
- Lærer H: Du har et kompetansemål som sier at du skal drøfte litteratur skrevet av urfolk i den engelskspråklige verden.
- Rektor: Ok, det er kompetansenivået. Hva er kjennetegnet for å lage måloppnåelse der da?

¹²⁹ I kapittel 8 har jeg forklart hva jeg legger i didaktiske spenninger, som samlebetegnelse for didaktiske dilemmaer og didaktiske paradokser.

- Lærer H: Ja, det må jo være å drøfte på et enkelt nivå. Enkelt nivå, da var vi der igjen.
- Forsker: Om eleven ikke har noe kunnskap om urbefolkningen – da er hun ikke en gang på et enkelt innhold – hun er på null – for hun vet ingenting om urbefolkning.
- Lærer H: Eleven må ha noe i bunnen før hun kan utøve den ferdigheten hun blir bedt om ifølge læreplanen, ikke sant – før hun kan drøfte den litteraturen.

Her resonerer lærer H, med støtte fra rektor, at en ikke kan utøve ferdigheten å drøfte uten å ha noe kunnskapsinnhold å drøfte. Dette er i tråd med Dale mfl. (2011:123) som skriver at kompetanse er avhengig av et faglig innhold, men ikke bundet til et spesifisert innhold¹³⁰. Ut fra lærer H sitt resonnement kan en konkludere med at til tross for at læringsmålene i LK06 krever at elevene skal tilegne seg *kompetanse*, så må elevene likevel først tilegne seg *kunnskap*. Dialogen fortsetter:

- Rektor: Du har kompetansemålet, men så tenker du at her må elevene ha noe kunnskap som de kan drøfte ut i fra om urbefolkningen.
- Lærer H: Ja, må de ikke det?
- Rektor: Ja, da er det jo spørsmål hvilken litteratur og metoder skal man ta i bruk. Da har jo læreren frihet til også å velge type litteratur.
- Lærer H: Eleven må jo vite noe om denne urbefolkningen da. De har jo en spesiell plass i samfunnet – en spesiell bakgrunn før du kan begynne på den litteraturen og drøfte den. Hvordan skal jeg få elevene til å forstå at de trenger bakgrunnskunnskap? Det tror jeg er sakens kjerne – problemet for meg.
- Rektor: Da begynner jeg å lure – passer det å stå i idebank – å gå på den kinoen, lese den boka, eller ha den forelesninga? Så forventer vi at eleven har basiskunnskap om urbefolkningen?
- Lærer H: Men hvordan skal du definere det i et delmål uten å endre det verbet drøfte?
- Forsker: Ja, kan du tenke at uten den ferdigheten så har ikke eleven måloppnåelse?

Lærer H resonerer implisitt her med at dersom en fragmenterer et kompetansemål opp i flere delmål, så er det vanskelig å være lojal mot verbet "drøfte" i alle delmål. Årsaken er at minst et delmål kanskje må ha handlingsdimensjonen "tilegne seg kunnskap om" eller "gjengi" eller "beskrive" – for å sikre at eleven har et kunnskapsinnhold som gjenstand for drøftingen. Dersom lærere tenker slik – noe som synes å være logisk – så er det rasjonelt at lokale læreplaner til en viss grad består av *kunnskapsmål*, og ikke utelukkende av kompetansebaserte målformuleringer. Imidlertid er det ikke i tråd med LK06 at lokale læreplaner bare består av kunnskapsmål. Likevel; det faktum at kompetanse er avhengig av

¹³⁰ Denne konklusjonen fra Dale mfl. (2011) har jeg referert til i både kapittel 4 og 11 da den har vist seg å være sentral for avhandlingen i avklaring av kompetansebegrepet.

kunnskap kan være en forklaring på at lærere starter med kunnskapsmål i lokale læreplaner – og i prosessen forblir så fokusert på kunnskap at en "glemmer" LK06's fokus på kompetanse. Dersom en slik praksis resulterer i at lærere i vurdering av elevenes måloppnåelse vurderer kunnskap, og ikke kompetanse, oppstår det inkonsistens mellom vurderingspraksis og Forskrift til opplæringsloven.

Etter resonnementene over eksperimenterte jeg med å revidere¹³¹ Blooms (1956) ligning fra Ferdighet + Kunnskap = Kompetanse, til:

Ferdighet x Kunnskap = Kompetanse.

Dette er selvsagt en teoretisk modelltanke, men den signaliserer et poeng – nemlig at dersom kunnskap er 10 og ferdighet er 0,1 så er kompetansen likevel bare 1, og det samme omvendt. Med Blooms ligning er den imidlertid ikke 1, men 10,1. Denne modelltenkingen kan gi en illustrasjon av hva en kompetansebasert læreplan etterspør, kontra hva en innholdsorientert læreplan etterspør. Altså at kompetanse er et resultat av ferdighet og kunnskap i et komplementært forhold, og ikke et resultat av en bolk kunnskap og en bolk ferdighet.

13.5 Feltarbeid om kjennetegn på måloppnåelse av kompetanse

13.1.1 viste at Blooms taksonomi, som *ide*, ikke er anvendelig som kjennetegn på måloppnåelse, men egner seg som *teoretisk* redskap for å konstruere og analysere kompetansemål. I det forskende partnerskapet eksperimenterte vi derfor med alternative måter å gradere på.

13.5.1 Eksperimentering med gradering av handlingsdimensjon

Jeg initierte en ide om å gradere handlingsdimensjonen i kompetansemålene gjennom ulike adjektiver. Som eksempel anvendte jeg deler av kompetansemålet jeg analyserte i kapittel 10; *diskutere konsekvenser av sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eget hundreår*. Handlingsdimensjonen er "diskutere", og kan graderes i "diskutere grundig" og "diskutere overfladisk". Adjektivene grundig og overfladisk er dermed kjennetegn for ulik måloppnåelse, mens verbet i kompetansemålet beholdes uansett måloppnåelse. Dette var en ide jeg fikk av praktikere ved Bergseng skole i Harstad, i forbindelse med et veiledningsbesøk.

¹³¹ Etter ide fra kollega Bjørnar Strøm, UiT Norges arktiske universitet.

Med denne ideen som utgangspunkt eksperimenterte sju lærere og jeg. Rektor satte av en dag til dette på et hurtigruteseminar (10–11/2-2011). Vi ble enige om at hver lærer skulle velge et kompetansemål å arbeide med (noen av dem kan være formulert annerledes etter revisjoner av LK06). Jeg skulle være samtalepartner og veileder.

Lærer B valgte å arbeide med et kompetansemål fra faget matematikk; *bruke formlikhet og Pytagoras` setning til beregninger og i praktisk arbeid*. Kompetansemålet ble delt i fire:

- bruke formlikhet til beregninger
- bruke Pytagoras` setning til beregninger
- bruke formlikhet til praktisk arbeid
- bruke Pytagoras` setning til praktisk arbeid

Gjennom dialog definerte vi "bruke" som handlingsdimensjon (understreket). I ettertid ser jeg at handlingsdimensjonen burde vært definert til "bruke til beregninger og i praktisk arbeid". Lærer B graderte mellom "bruke delvis" og "bruke fullt ut".

Lærer H valgte å arbeide med et kompetansemål fra faget engelsk; *bruke teknisk og matematisk informasjon i kommunikasjon*. Kompetansemålet ble delt i to:

- bruke teknisk informasjon i kommunikasjon
- bruke matematisk informasjon i kommunikasjon

Gjennom dialog definerte vi "bruke" som handlingsdimensjon. I ettertid ser jeg at handlingsdimensjonen burde vært definert til "bruke i kommunikasjon" (understreket). Lærer H graderte mellom "bruke enkel" og "bruke avansert".

Lærer F valgte å arbeide med et kompetansemål fra faget rettslære; *bruke sentrale regler i likestillingsloven og diskrimineringsloven og analysere deres innvirkning på samfunnet*. Kompetansemålet ble delt i tre:

- bruke sentrale regler i likestillingsloven
- bruke sentrale regler i diskrimineringsloven
- analysere deres innvirkning på samfunnet

Gjennom dialog definerte vi "bruke" og "analysere" som handlingsdimensjoner (understreket). Lærer F graderte mellom "bruke enkelte" og "bruke alle relevante", samt mellom "analysere grunnleggende" og "analysere grundig".

Årsaken til at lærer B, lærer H og lærer F brukte forskjellige adjektiver til samme verb, er at de forsøkte å sette opp adjektiver som harmonerte med innholdsdimensjonen. De

tenkte slik: Formlikhet og Pytagoras kan *brukes delvis eller fullt ut*. Teknisk og matematisk informasjon kan *brukes enkelt eller avansert*. I lover kan man *bruke enkelte regler eller alle relevante regler*.

Lærer M valgte å arbeide med to kompetansemål fra faget religion. Det ene var; *gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk*. Det andre var; *tolke noen av religionens sentrale tekster*. Begge kompetansemålene er å finne under overskriften "Islam". Det første kompetansemålet ble delt i to:

- gjøre rede for hva som er det sentrale i islam
- drøfte viktige trekk i islamsk etikk

Det andre kompetansemålet ble ikke delt opp. Gjennom dialog definerte vi "gjøre rede for" og "drøfte" som handlingsdimensjoner (understreket) i det første kompetansemålet. Lærer M graderte mellom "gjøre enkelt rede for" og "gjøre grundig rede for" – og mellom "drøfte enkelt" og "drøfte grundig".

Det andre kompetansemålet behøvde ikke oppdeling, slik vi så det. Vi definerte "tolke" som handlingsdimensjon. Lærer M graderte mellom "tolke entydig" og "tolke flersidig/flertydig".

Lærer J valgte å arbeide med et kompetansemål fra faget geografi vg1/vg2; *gi eksempler på teorier om befolkningsutvikling og drøfte globale befolkningsforhold*: Kompetansemålet ble delt i to:

- gi eksempler på teorier om befolkningsutvikling
- drøfte globale befolkningsforhold

Gjennom dialog definerte vi "gi eksempler på" og "drøfte" som handlingsdimensjoner (understreket). Lærer J graderte "drøfte" mellom "drøfte overfladisk" og "drøfte grundig". Imidlertid konkluderte hun med at handlingen "gi eksempler på" ikke kan graderes. Enten gir man eksempler eller så gjør man det ikke. Derimot mente hun at i denne formuleringen er innholdsdimensjonen velegnet til gradering – mellom "*den mest kjente* teorien om ..." og "*flere* teorier om ...".

Eksempelene ovenfor viser at kjennetegn på måloppnåelse kan graderes ved å sette ulike adjektiver foran verbene i kompetansemålene. Eksemplet fra lærer J viser imidlertid at dette ikke alltid er aktuelt (hun graderte ikke det å "gi eksempler på"). I stedet

argumenterte hun men at en også kan utarbeide kjennetegn på måloppnåelse ved å gradere innholdsdimensjonen, f. eks. i omfang.

Lærer K valgte å arbeide med et kompetansemål fra faget norsk; *hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid*. Kompetansemålet ble delt i tre:

- hente fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid
- vurdere fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid
- anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid

Gjennom dialog definerte vi "hente", "vurdere" og "anvende" som handlingsdimensjoner (understreket). Lærer K graderte mellom "hente noe" og "hente et bredt utvalg", samt mellom "vurdere overfladisk" og "vurdere grundig". Handlingen "anvende" ble ikke gradert. I likhet med lærer J graderte han imidlertid innholdsdimensjonen. Dette mellom "fagstoff ... som underbygger et synspunkt" og "fagstoff ... som underbygger en argumentasjon for et synspunkt". Mens lærer J graderte innholdsdimensjonen i omfang, graderte lærer K i kompleksitet. Altså ikke i flere synspunkter, men dypere i ett og samme synspunkt.

Lærer L valgte å arbeide med et kompetansemål fra faget matematikk; *gjøre rede for implikasjon og ekvivalens, og gjennomføre direkte og kontrapositive bevis*. Kompetansemålet ble delt i fire:

- gjøre rede for implikasjon
- gjøre rede for ekvivalens
- gjennomføre direkte bevis
- gjennomføre kontrapositive bevis

Vi definerte "gjøre rede for" og "gjennomføre" som handlingsdimensjoner (understreket). Lærer L konkluderte med at ingen av disse to handlingene kunne graderes. Enten gjør man rede for eller så gjør man det ikke, og enten så gjennomfører man eller så gjør man det ikke – sett opp mot innholdet i dette kompetansemålet. Imidlertid mente hun, i likhet med de to foregående eksemplene, at innholdsdimensjonen kan graderes i lav og høy måloppnåelse. Hun graderte mellom innholdet "enkle implikasjoner" og "avanserte implikasjoner" osv. Hun ga også eksempler.

En enkel implikasjon kan være:

Nordmann \implies Europeer.

En avansert implikasjon kan være:

$x=2 \implies x^2=4$.

En enkel ekvivalensform kan være:

Stemmerett \Leftrightarrow over 18 år, myndig norsk statsborger.

En avansert ekvivalensform kan være:

$3x^2 = 75 \Leftrightarrow x = 5, x = -5.$

Oppsummering av dette underavsnittet: Mens 13.3.1 viste at Blooms taksonomi ikke egner seg til å lage kjennetegn på graderte måloppnåelse til LK06, har dette underavsnittet vist eksperimentering for å utarbeide et alternativ. Underavsnitt 13.3.1 var basert på en dialog "som dukket opp". Dette underavsnittet er basert på et eksperiment initiert av meg som forsker.

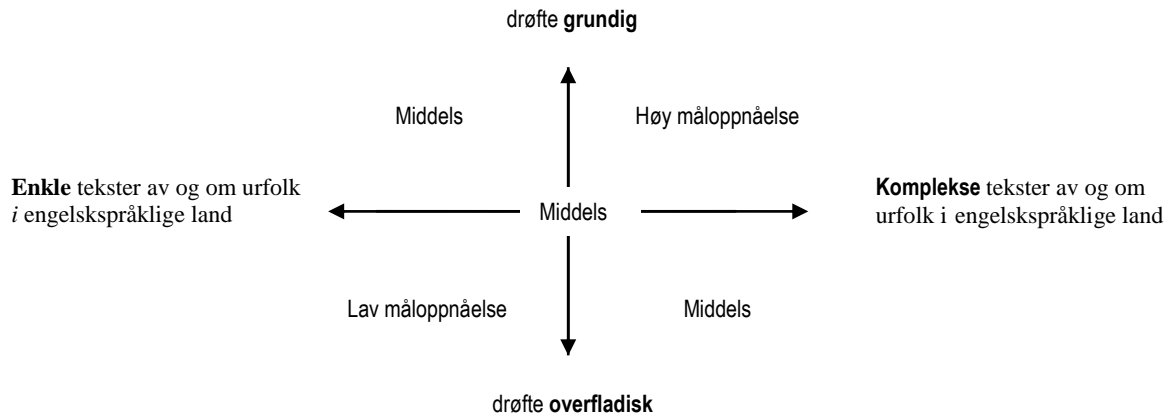
I eksperimentet forsøkte lærerne ved NTG å gradere handlingsdimensjonen i kompetansemålene i lav og høy måloppnåelse ved å sette ulike adjektiver foran verbene – slik at formuleringene uttrykte ulike vanskelighetsgrader. Det viste seg at adjektivene måtte velges slik at de harmonerte med innholdsdimensjonen i det aktuelle kompetansemål. Det neste vi oppdaget var at ikke alle kompetansemålene har handlingsdimensjoner som lar seg gradere. Dette da noen kompetansemål kan hevdes å være slik formulert at enten er målet nådd eller så er det ikke nådd¹³². Videre kom vi fram til at noen kompetansemål er formulert slik at innholdsdimensjonen kan graderes i lav og høy måloppnåelse gjennom å legge til beskrivelse av omfang eller kompleksitet. Jeg konkluderer foreløpig med følgende: Eksperimentet på NTG viser at lokalt arbeid med kjennetegn på måloppnåelse er uoversiktlig og komplisert, mer enn at vi kom fram til en løsning.

Lærernes lokale læreplanarbeid over viser et annet relevant funn. Nemlig at skolene lokalt kan bearbeide kompetansemålene til delmål uten å anvende andre ord enn de som er anvendt i kompetansemålet. Dette er en måte å unngå inkonsistens mellom lokal læreplan og LK06 på. Eksempler på inkonsistens finner vi i Hodgson mfl. (2010) studie av lokale læreplaner, utfra min argumentasjon i kapittel 4.

¹³² Dette er i tråd med Dale (2010:195) som skiller mellom på den ene siden kompetansemål som noen når og noen ikke når, og på den andre siden kompetansemål som mange kan nå, men i ulik grad.

13.5.2 Eksperimentering med gradering av begge dimensjoner i kombinasjon.

Jeg eksperimenterte videre og laget en modell der måloppnåelse graderes i begge dimensjoner. Som eksempel valgte jeg kompetansemålet fra nevnte dialog med lærer H og rektor (2/11-2010) – *drøfte tekster av og om urfolk i engelskspråklige land*:



Figur 15: Graderte kjennetegn på måloppnåelse i to dimensjoner

Figuren er et forsøk på å lage en modell for graderte kjennetegn på måloppnåelse. *Grundig* handling kombinert med *komplekst* innhold gir høy måloppnåelse. *Overfladisk* handling kombinert med *enkelt* innhold gir lav måloppnåelse. De tre andre kombinasjonene i figuren gir middels måloppnåelse. Samtidig viser figuren at to elever som begge har middels måloppnåelse kan ha ulik vei til høy måloppnåelse. Den ene må drøfte grundigere, mens den andre behøver mer komplekse tekster. Således kan figuren bidra som modell i vurdering for læring. Imidlertid: Hvordan skal en definere hva som er *enkelt* kunnskapsinnhold og hva som er *komplekst* kunnskapsinnhold? Og hvordan skal en kunne definere hvorvidt en kognitiv ferdighet er utført *overfladisk* eller *grundig*? Denne problematikken dukket opp i nevnte dialog med lærer H og rektor:

- Lærer H: Ja, for du kan liksom ikke drøfte noe om du ikke vet noe (om temaet).
Forsker: Kan eleven mestre drøfting, men innenfor et veldig enkelt innhold om urbefolkning?
Lærer H: Ja, men hvis eleven har veldig lite kunnskap, og i liten grad kan drøfte, så kommer du kanskje ikke til en 3'er ...
Rektor: Holder det å vite om kun en urbefolkning? Skal man vite om to eller tre? Hva med sammenhenger, likheter og ulikheter? Og hva med betydninger om framveksten av urbefolkninga?
Forsker: Drøfter grundig en sak, ser det fra ulike sider, fra politiske hold, fra urbefolkningens side, fra miljøside, og fra et historisk perspektiv. Om alt

dette er med så drøfter eleven grundig – og dermed på et høyt nivå – men hva om tekstene som drøftes er veldig enkle?

Lærer H: Men eleven vil ikke klare å gjøre alt det du ramset opp dersom de velger enkelt innhold – i dette tilfellet enkle tekster om urfolk. Dersom eleven skal kunne drøfte fra så mange ulike sider så må hun ha mye kunnskap i botnen.

Her stilles et spørsmål om hva kunnskapsinnholdet urbefolkning bør bestå av: antall urbefolkninger, sammenhenger, ulikheter/likheter, framvekst. Og så stilles det spørsmål om hva som er en grundig drøfting: å se en sak fra ulike sider. Det argumenteres på nytt for at utøvelse av en kognitiv ferdighet avhenger av kunnskap.

Etter dialogen har jeg gjort refleksjoner over om det alltid er mulig å skille mellom enkelt og komplekst innhold. Svaret er nei. Kanskje, men bare kanskje, kan en hevde at en kule er mer kompleks enn en sirkel. Og en kan ikke uten videre si at en internasjonal konflikt er enklere eller mer kompleks enn en annen. Er f.eks. andre verdenskrig mer kompleks enn Falklandskrigen som kunnskapsinnhold?

Eksperimentet med denne modellen viser det samme som eksperimentet med å gradere handlingsdimensjonen – nemlig at å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse er uoversiktlig og komplisert. Modellen over kan hevdes i større grad å bidra til å påvise det kompliserte enn å bidra til en løsning.

13.6 Refleksjoner om praktikernes aksjonslæring

Til tross for at lærer A og jeg ofte var uenige i dialogene, uttrykte A at han gjennom dialogene oppnådde en dypere forståelse for læreplanarbeid. Vi oppnådde dermed begge en dypere forståelse gjennom dialogene, men formålet i denne teksten er likevel å presentere *min* forståelse. Tidligere i kapitlet resonerte jeg med min egen vei fra det døde blick som praktiker, via det ukyndige blick som forsker, til å nærme meg det kyndige blick. Praktikerne ved NTG kan i det forskende partnerskapet kan ha gått samme "veien". De kan ha vært preget av det døde blick innledningsvis i feltarbeidet, som jeg selv var da jeg var praktiker i en skole. De var ikke veldig nysgjerrige på å eksperimentere, og var tilsynelatende tilfredse med skolens læreplanpraksis. Forskerens (mine) eksempler på selvmotsigelser i læreplanarbeid gjennom foredrag og diskusjoner medførte tilsynelatende til økt interesse for eksperimentering med og tolkning av kompetansemål. Det ukyndige blick framtrådte hos praktikerne ved at de tilsynelatende bevisstgjorde seg at det var noe

de ikke så. F.eks. lærer A som lokalt på NTG var ressurslærer i 20 % stilling i den nasjonale satsingen "Vurdering for læring". Gjennom dialoger med meg som forsker – som vist over – oppdaget lærer A selv paradokser og dilemmaer i læreplanarbeid som ham tidligere ikke hadde hatt noe forhold til. Han uttalte at våre diskusjoner var svært lærerike og utviklende, og at det ikke var lagt vekt på læreplanforståelse i hans lærerutdanning (9/11-2009, 26/8 og 20/10-2011).

13.9 Foreløpig svar på spørsmål 4, etter intervensjoner

Hvordan kan og bør skoler utføre lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i LK06 og den enkelte elev? Jeg svarer på forskningsspørsmålet punktvis sortert i tre bolker; handlingsdimensjon i kompetansemål, innholdsdimensjon i kompetansemål og kombinasjon av handlingsdimensjon og innholdsdimensjon.

Handlingsdimensjon i kompetansemål:

- Blooms taksonomi egner seg ikke til å gradere kjennetegn på måloppnåelse. I så fall endres verbene i kompetansemålene – noe som ikke er i tråd med intensjonene. Derimot er Blooms taksonomi anvendelig for å analysere handlingsdimensjon i de ulike kompetansemålene, og kategorisere dem. Blooms taksonomi egner seg dermed som verktøy til å tolke kompetansemål og til å kommunisere om dem.

- Mengden av ulike verb er formidabel – og uoversiktlig, noe som synes å være inkonsistent med LK06's ambisjon om at kompetansemålene skal være "tydelige". En uoversiktlig mengde verb bidrar ikke til tydelighet. En konsekvens av dette er at skolene gjennom lokalt læreplanarbeid må definere de ulike verbene.

Innholdsdimensjonen i kompetansemål:

- Det svakt innrammede innholdet i kompetansemålene gir rom for tilpasset opplæring i forhold til elevenes interesser. Imidlertid kan samme innhold gi ulik effekt for to elever i samme gruppe. Samme innhold kan for en elev gi didaktisk møte, og fremmedgjørende effekt for en annen elev.

- Det finnes tilsynelatende eksempler på at eksamensoppgaver og/eller vurdering av eksamensbesvarelser er inkonsistente med kompetansemål. En kan dermed resonere med

at dersom lærere i undervisningen strategisk velger innhold mot eksamen, kan en implikasjon være at det samme innholdet er u-strategisk i forhold til standpunktkarakter.

- Praktikerne har rasjonelle forklaringer på hvorfor de velger å utforme lokale læreplaner innholdsorienterte, til tross for at de ser inkonsistensen til en kompetansebasert nasjonal læreplan.

- I arbeid med å utvikle elevenes kompetanse bør en også arbeide med kunnskap som delmål. Imidlertid må en unngå at innholdsorienterte delmål i lokale læreplaner medfører fravær av kompetansebaserte delmål. Dette aktualiserer Blooms ligning, som poengterer at kompetanse forutsetter en komplementær relasjon mellom ferdighet og kunnskap.

- Forskjellen mellom en innholdsorientert læreplan og en kompetansebasert læreplan kan forklares slik: Innholdsorientert læreplan fokuserer på kunnskap, "å kunne om noe". Innholdet er dermed det primære. Kompetansebasert læreplan fokuserer på kompetanse – det komplementære mellom ferdigheter og kunnskap, "å kunne gjøre noe".

Kjennetegn på måloppnåelse:

- Et eksperiment viser at det er mulig å gradere kjennetegn på måloppnåelse gjennom adjektiver foran det fastsatte verbet. Imidlertid er dette kun mulig på noen kompetansemål, men ikke alle. Eksperimentet avdekker det kompliserte med LK06's kompetansemål mer enn det bidrar til løsning.

- Et eksperiment viser at det er mulig å gradere måloppnåelse gjennom adjektiver i begge dimensjoner. En slik tenking kan også utgjøre en modell til vurdering *for* læring slik: To elever kan ha samme måloppnåelse i å drøfte tekster, men mens den ene har potensial i å drøfte grundigere har den andre potensial å velge mer komplekse tekster. Også dette eksperimentet bidro mer til innsikt om det kompliserte ved kompetansemål, enn til løsning.

Et indirekte funn var at

- skolene lokalt kan og bør bearbeide kompetansemålene til delmål uten å anvende andre ord enn de som er anvendt i kompetansemålet. Å eventuelt supplere med andre ord bør begrunnes ut fra intensjonene med kompetansemål

Disse ti punktene var et springbrett til videre søk etter svar på forskningsspørsmål 4, gjennom imaginasjon.

Kapittel 14

IMAGINERENDE FASE: HVORDAN KAN OG BØR SKOLER UTFØRE LOKALT LÆREPLANARBEID MED UTGANGSPUNKT I LK06 OG DEN ENKELTE ELEV?

Hensikten med dette og forrige kapittel er å svare på forskningsspørsmål 4. I det forrige kapitlet brukte jeg empiri fra en case; en skole jeg inngikk et forskende partnerskap med. I dette kapitlet resonerer jeg videre over samme forskningsspørsmål gjennom imaginasjon. Feltarbeid med praktisk avløses dermed av mental forskning på tenkeloftet. Jeg spør; *hva om skolene hadde gjort "slik, og slik", i lokalt læreplanarbeid – ville enn da kommet nærmere intensjonene i LK06?* Jeg utleder svar gjennom logiske resonnementer med metoden tankeeksperiment, der jeg kombinerer teoretiske begreper med egne hverdags erfaringer som elev og praktiker.

I det første hovedavsnittet redegjør jeg for valget om overgangen fra intervensjon til imaginasjon.

I det andre avsnittet utleder jeg hvordan handlingsdimensjonen i kompetansemål kan kategoriseres, som typer ferdigheter og grader av ferdigheter, derav overskriften handlingsdimensjonens variabler.

Det tredje hovedavsnittet handler om innholdsdimensjonens variabler, som jeg kategoriserer gjennom fire typer innhold.

I det fjerde hovedavsnittet fortsetter jeg med å problematisere innholdsdimensjonen, men resonnementene utledes videre mot problematisering av tilpasset opplæring, differensiering og lokalt læreplanarbeid vs. lokale læreplaner.

Det femte hovedavsnittet dreier seg om å gjøre strategiske valg i lokalt læreplanarbeid for å innfri intensjoner i LK06 som peker mot å møte den enkeltes elevs interesser.

I det sjette hovedavsnittet, drøftes implikasjoner for den enkelte elev ut fra hvordan den enkelte lærer tolker intensjoner bak LK06.

Endelig, i det sjette hovedavsnittet, drøftes den enkeltes lærers makt og innflytelse i forhold til et samlet personale på skolen.

14.1 Fra intervensjon til imaginasjon

Tekstanalyse av reformdokumenter i kapittel 10–12 har avslørt at innholdsdimensjonen i LK06's kompetansemål er svakt innrammet. Gjennom det forskende partnerskapet med NTG delte praktikerne denne oppfatningen med meg. Som forsker mente jeg derfor at neste steg for skolen burde være å utarbeide lokale læreplaner med svakt innrammet innhold. Lærere og rektor på sin side ønsket ikke det. De ønsket å lage lokale læreplaner med *sterkt* innrammet innhold, til tross for kompetansemålenes *svake* innramming. Dette begrunnet de med at det ikke bare er kompetansemålene som danner grunnlag for lokale læreplaner, men også nasjonale prøver, eksamener og elevundersøkelser. Dette er med på å styrke innramminga av "den totale" nasjonale læreplanen, mente de. Karakterfokus fra skoleeier (privat stiftelse) og betalende foreldre bidro også til beslutningen om sterk innramming. I tillegg gir svak innramming elevene valgmuligheter som de ikke mestrer. Elevene kaster bort tid på valgets kvaler, mente lærere og rektor. De tilføyde at det også ble vanskelig å undervise og vurdere med svak innramming. Skolen NTG fortsatte dermed sitt arbeid med å lage lokale læreplaner med sterkt innrammet innhold. Jeg som forsker ønsket imidlertid å lage en modell for lokalt læreplanarbeid der svak innramming fremtrer som like gyldig som tradisjonell sterk innramming. Jeg forlot dermed feltarbeidet til fordel for tenkeløftet.

Til tross for at forskeren og praktikerne valgte å arbeide videre med sine prosjekter hver for seg, har skolen og jeg hatt en viss kontakt. Jeg har da i relasjonen verken fungert som forsker eller konsulent. Relasjonen har mer hatt preg av kollegabasert erfaringsutveksling. Dette blant annet gjennom at praktikerne etter feltarbeidet har vist meg eksempler fra sitt arbeid, og de har lagt frem produkter og refleksjoner på ulike konferanser tilknyttet det nasjonale prosjektet Vurdering For Læring.

14.2 Handlingsdimensjonens variabler

Når det er en intensjon at handlingsdimensjon i læringsmål skal ha svak innramming, lager læreplanforfatterne *depresiserte* formuleringer. Motsatt; når intensjonen er at

handlingsdimensjon skal ha sterk innramming, lager læreplanforfatterne *presiserte*¹³³ formuleringer. Under drøftes forholdet mellom presisering og depresisering i læreplanarbeid som del av avklaring og definering av hva handlingsdimensjon i læringsmål er.

14.2.1 Presisering og depresisering i handlingsdimensjonen

Når verbene i handlingsdimensjonen er åpne og generelle, kan de hevdes å være *svakt* innrammet. Eksempler på dette er "å arbeide med", "delta i", "ha kjennskap til" og "ha innsikt i". Disse verbene kan gi et stort frirom i det lokale læreplanarbeidet gjennom at de kan romme mange aktiviteter og handlinger. Det "å arbeide med" vil kunne f.eks. gjøres både praktisk og teoretisk, både skriftlig og muntlig, både gjennom reproduksjon av fakta og selvstendige drøftinger osv. På den andre siden kan det hevdes at dersom innrammingen av handlingsdimensjonen er *sterk*, benyttes verb som er konkrete og lukkede. Eksempler på dette kan være "beskrive", "bruke", "sammenligne", "drøfte", og "vurdere".

Overstående kategoriserer verb i læringsmål i to hovedgrupper; svakt innrammede verb og sterkt innrammede verb. Forholdet mellom de to typer verb i læringsmål kan defineres gjennom begrepene "presisering" og "depresisering"

Verbene "å arbeide med" og "ha kjennskap til" kan begge hevdes å være svakt innrammet, og å være depresiseringer av sterkt innrammede verb. Selv om de to verbene ikke betyr det samme, kan de begge favne om de samme sterkt innrammede verbene som f. eks "å forklare" og "å drøfte". Disse to, "å forklare" og "drøfte" er ikke synonyme, men er begge presiseringer av både "å arbeide med" og "ha kjennskap til". Dette kan illustreres slik:



Figur 16: Svakt og sterkt innrammede verb som depresiseringer og presiseringer

¹³³ Begrepene presisering og depresisering jf. Næss (1973) redegjorde jeg for i kapittel 3.

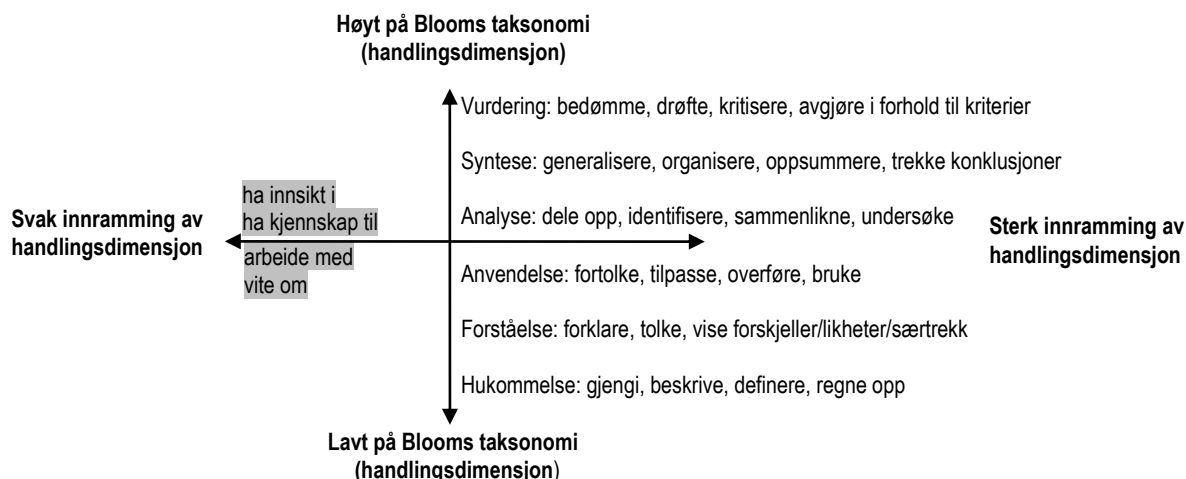
Pilene går bare en vei. Det betyr at verbet "å arbeide med" ikke er *ekvivalent* i forhold til verken gjengi, forklare eller drøfte, men hver av de tre *impliserer* "å arbeide med". Både når en gjengir, beskriver og drøfter – så "arbeider en med". Motsatt utgangspunkt – når "en arbeider med" så kan det tenkes at en enten f.eks. gjengir, forklarer eller drøfter. Dersom en anvender Blooms taksonomi kompliseres dette bildet. Bloom (1956:18) forutsetter f.eks. at å kunne "drøfte" bygger på bl.a. at en kan "gjengi" og kan "forklare". Og at f.eks. å kunne "forklare" bygger på bl.a. å kunne "gjengi". Altså at mestring på et trinn i taksonomien forutsetter mestring på de lavere trinnene. Dersom dette skal tas hensyn til er figuren over for enkel. Imidlertid viser figuren to ulike innrammingsstyrker i handlingsdimensjonen – som deprecisering og presisering – og dette er poenget jeg vil framheve i denne omgang. Når læreplankonstruktører skal utforme læringsmål kan de ha som intensjon å formulere en sterkt innrammet handlingsdimensjon og dermed presisere. De kan også ha det motsatte som intensjon, og da behøver læreplankonstruktører innsikt i å deprecisere.

Handlingsdimensjon i læringsmål kan kategoriseres i *tre ulike typer ferdigheter*; kognitive ferdigheter, psykomotoriske ferdigheter og affektive ferdigheter¹³⁴. Innenfor disse tre kan det igjen gjøres oppdelinger. Dermed oppstår det et vell av mulige valg av verb i læringsmål, og disse valgene forteller hva en ønsker at de lærende skal mestre. Divergensene mellom de ulike valg i handlingsdimensjonen fremstilles under.

14.2.2 Kognitive ferdigheter

Skillet mellom svak og sterk innramming i handlingsdimensjonen kan illustreres gjennom en vertikal akse. Denne kan suppleres av en horisontal akse der verb i læringsmål er gradert i forhold til Blooms taksonomi. Denne aksene vil da bestå av sekkeposter for verb, gradert fra hukommelse, via forståelse, anvendelse, analyse, og syntese, fram til vurdering. Dette dreier seg utelukkende om det kognitive området, som skiller seg fra både det psykomotoriske området og affektive områder. Til hvert av de seks nivåene, gir Bloom eksempler på verb som ofte brukes for å beskrive læringsmål (Pettersen 2005:21). Hensikten med figuren som presenteres under er å plassere handlingsdimensjon/verb som benyttes i LK06's kompetansemål:

¹³⁴ Tre ulike typer ferdigheter (Bloom 1956; Krathwohl mfl. 1964; Krathwohl 1971, 2002; Anderson & Krathwohl 2001; Simpson 1966, 1972), som jeg redegjorde for i kapittel 3.



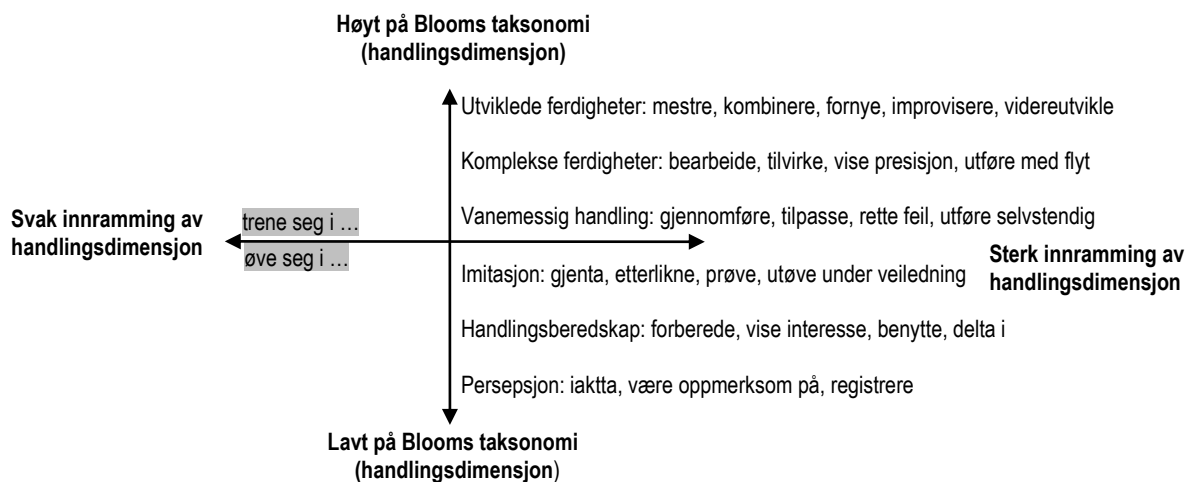
Figur 17: Kognitive ferdigheter

På høyre siden av figuren finner vi eksempler på verb til læringsmål som Bloom har sortert under de seks ulike nivåene. Jeg anvender Pettersens (2005)¹³⁵ oversettelser til norsk av Bloom. Alle disse verbene har jeg plassert under sterk innramming, da de kan sies å være relativt presiserte. På venstre side i figuren, under svak innramming, har jeg plassert noen eksempler på depreciserte verb. De kan dermed favne om flere av verbene på høyre side. De svakt innrammede verbene som jeg har tatt med her er ikke mulig å plassere i Blooms taksonomi, og de står dermed uplassert i den vertikale aksene. Jeg anvender Blooms taksonomi her for å synliggjøre at valg av ulike verb i læringsmål regulerer både hva slags ferdigheter som etterspørres – kognitive, psykomotoriske og affektive – og inndelinger av disse igjen.

14.2.3 Psykomotoriske ferdigheter

På samme måte som at kognitive ferdigheter inndeles i ulike nivåer gjennom verb, kan også psykomotoriske ferdigheter framstilles slik. I figuren under illustres dette, og jeg har benyttet Pettersens (2005:215) oversettelser av Anderson & Krathwohl (2001). Deres tabell over psykomotoriske ferdigheter kan kombineres med Bernsteins innrammingsbegrep og Tylers handlingsdimensjon i læringsmål slik:

¹³⁵ Det finnes flere utgaver av Blooms taksonomi for det kognitive området. Årsaken er at den originale utgaven fra 1956 er revidert flere ganger av medlemmer av det originale forskningsteamet, deriblant Krathwohl. Når jeg støtter meg Pettersens (2005) oversettelse av Bloom (1956) justerer jeg i forhold til Krathwohls (2002) revisjon.

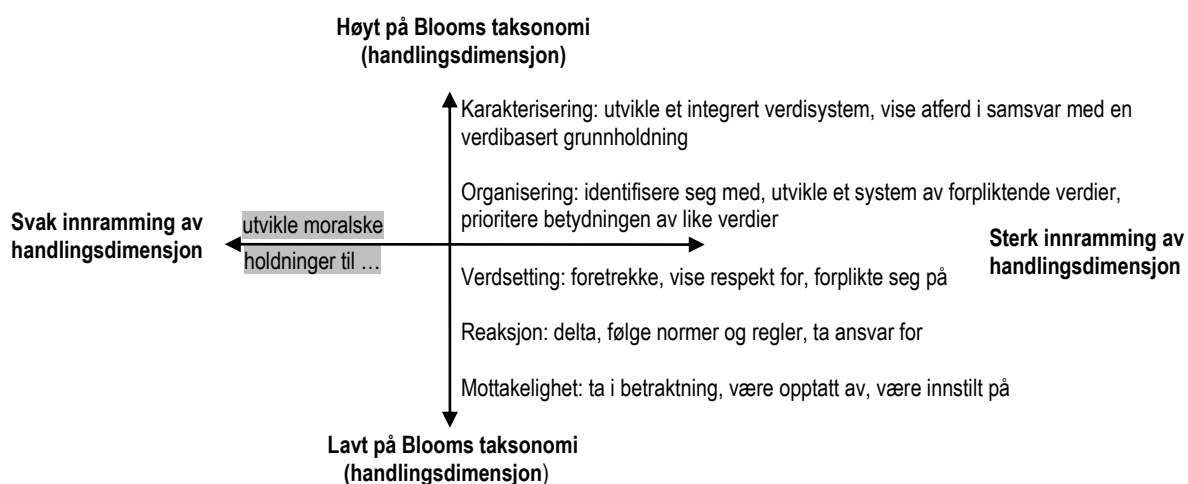


Figur 18: Psykomotoriske ferdigheter

Også i denne figuren finner vi på høyre side eksempler på verb sortert under ulike nivåer. På samme måte som i forrige figur har jeg plassert disse verbene under sterk innramming. Dette da de kan sies å være relativt presise. På venstre side i figuren, under svak innramming, er eksempler på verb som kan karakteriseres som despresiserte utgaver av de på høyre side. De svakt innrammede verbene som jeg har tatt med her er vanskelig å plassere i Blooms taksonomi, og står dermed uplassert i den vertikale akse.

14.2.4 Affektive ferdigheter

Det tredje målområdet i Blooms taksonomier er det affektive området; følelser, innstillinger og verdier. Tilsvarende de to øvrige områdene kan dette området framstilles slik:



Figur 19: Affektive ferdigheter

På samme måte som i de to foregående figurene har jeg på høyre side satt opp eksempler på verb til læringsmål fra Blooms taksonomi. Disse kan hevdes å være sterkt innrammet. Jeg har også her benyttet oversettelser fra Pettersen (2005). På venstre siden i figuren er et eksempel på svakt innrammet verb på det affektive området. Dette eksemplet er for depresisert til å la seg plassere i Blooms taksonomi, og kan sies å favne om verbalene på høyre side.

Samtlige av verbene som jeg har brukt som eksempler på svak innramming av handlingsdimensjonen, har jeg hentet fra hovedmomenter i L97. Slike verb framstår som alternativ til både sterkt innrammede verb, og til gradering av verb gjennom Blooms taksonomi.

Vi kan ut fra de tre figurene sortere handlingsdimensjon i læringsmål i tre ulike typer ferdigheter; kognitive, psykomotoriske og affektive – som igjen hver for seg kan grovsorteres i tre varianter:

- sterk innramming, høyt på Blooms taksonomi
- sterk innramming, lavt på Blooms taksonomi
- svak innramming

Ved gjennomlesning av alle kompetansemålene i LK06 (Utdanningsdirektoratet, udatert) får en inntrykk av at de aller fleste dreier seg om kognitive ferdigheter. Noen dreier seg om psykomotoriske ferdigheter – som fra faget matematikk etter 4. trinn (jeg har understreket handlingsdimensjon); *teikne og byggje geometriske figurar og modellar i praktiske samanhenger, medrekna teknologi og design*, – fra faget musikk etter 2. trinn; *bruke stemmen variert i ulike styrkegrader og tonehøyder*, – fra faget naturfag etter 2. trinn; *bruke sansene til å utforske verden i det nære miljøet*, – og fra kroppsøving etter 7. trinn; *utføre grunnleggende teknikkar i symjing på magen, på ryggen og under vatn*. En skal lete enda mer nøye for å finne kompetansemål som dreier seg om affektive ferdigheter – fra faget RLE etter 10. trinn; *vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatningar, ritualer, hellige gjenstander og steder*. Noen kompetansemål kombinerer ulike typer ferdigheter – som i faget RLE etter 4. trinn; *gjengi gjensidighetsregelen og vise evne til å gjøre bruk av den i praksis*. Her inngår den kognitive ferdigheten "å gjengi", og den affektive ferdigheten selv "å bruke regelen". Det

samme i et kompetansemål i norsk etter 7. trinn: uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres. Å "uttrykke og grunngi" kan plasseres som kognitiv ferdigheter mens "å vise respekt" er å definere som affektiv ferdighet.

Det må imidlertid poengteres at de tre typer ferdigheter utgjør teoretiske skiller, og i mange sammenhenger vil man kunne hevde at disse glir over i hverandre i formuleringen av kompetansemålet. Likevel egner skillet seg som analyseredskap for å identifisere hva det er et spesifikt kompetansemål etterspør.

Oppsummerende kan det konkluderes med at skoler kan og bør

- anvende skillet mellom kognitive-, psykomotoriske- og affektive ferdigheter for å analysere og presisere kompetansemålenes handlingsdimensjon

14.3 Innholdsdimensjonens variabler

Avhandlingen har så langt vist at innhold kan variere mellom sterk innramming og svak innramming. Det behøves imidlertid ytterligere begrep for rydde opp i kompetansemålenes nyanser; nemlig skillet mellom presisert innhold og eksemplifisert innhold, og skillet mellom innhold med didaktisk møte og fremmedgjørende innhold¹³⁶.

14.3.1 Presisert innhold vs. eksemplifisert innhold

For å illustrere forskjellen mellom presisert innhold (sterk innramming) og eksemplifisert innhold (svak innramming) referer jeg en historie fra Tiller (1995:82–83), fra hans egen tid som elev: *Det var som sagt naturfag og emne for dagen var flodhesten. Der satt vi stille, kuert og tegnet og leste om flodhesten, mens oterene boltret seg noen steinkast unna.* Tiller signaliserer at oteren kan erstatte flodhesten som innhold. Imidlertid representerer både oteren og flodhesten presisert innhold. Derimot, dersom læreren ba eleven om følgende: *Gå ned i fjæra og studer oteren, men husk på at når du kommer tilbake er det ikke oteren du skal kunne fortelle om, men om generelle prinsipper for dyr som oteren er et eksempel på.* Da ville ikke oteren representere presisert innhold, men eksemplifisert innhold. Selvsagt kan også flodhesten representere eksemplifisert innhold – gjennom at eleven, med flodhesten som eksempel, forteller om generelle prinsipper for dyr. I valg av

¹³⁶ Begrepet eksemplifisert innhold har jeg utledet av Klafkis (2011) begrep det eksemplariske prinsipp. Begrepet innhold med didaktisk møte har jeg utledet fra Tiller (1995) mens begrepet fremmedgjørende innhold er utledet fra Freire (2006). Begrepene er redegjort for i kapittel 3.

innhold i det lokale læreplanarbeidet kan en dermed se for seg en akse mellom motpolene presisert innhold og eksemplifisert innhold.

Imidlertid må en lærer velge et innhold til sin undervisning. I kompetansemålet med innholdet "sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt eget hundreår"¹³⁷ kan læreren velge å forelese om 1. verdenskrig. Imidlertid bør læreren gjøre elevene oppmerksom på at 1. verdenskrig som innhold ikke er fokus, men er et eksempel på en relevant konflikt. Når en elev skal vise sin kompetanse ved å koble innholdet til handlingsdimensjonen – i dette tilfellet å "drøfte" – kan eleven like gjerne velge et annet eksempel som innhold – f.eks. Irakkriegen. Det essensielle er ikke *innholdet i seg selv*, men å kunne anvende et eksempel som viser *allmenne trekk* ved internasjonale konflikter. Dermed vurderer ikke læreren elevens kompetanse opp mot hva det er undervist i, men opp mot kompetansemålene. Det som det undervises i blir da også et eksempel¹³⁸.

14.3.2 Innhold med didaktisk møte vs. fremmedgjørende innhold

Denne horisontale aksene mellom presisert innhold og eksemplifisert innhold kan suppleres med en vertikal akse – en akse mellom innhold som *didaktisk møte* og *fremmedgjørende* innhold. Førstnevnte kan knyttes til svak innramming mens sistnevnte kan assosieres med sterk innramming.

I Tillers historie over kan oteren og flodhesten ses på som metaforer for henholdsvis innhold med potensial for et didaktisk møte, og innhold som er fremmedgjørende for eleven. Vi kan da se for oss fire ulike kombinasjoner av innhold i læringsmål:

¹³⁷ Dette kompetansemålet har jeg også diskutert som eksempel i kapittel 1, 10, 11 og 13.

¹³⁸ Skillet mellom det presiserte og det eksemplifiserte i undervisning kan kanskje forklares gjennom ulike typer casestudier, som jeg redegjorde for i kapittel 5 ut fra Andersen, S. (2013). Det presiserte kan relateres til deskriptive case der hensikten er å beskrive eller belyse en spesifikk case, mens det eksemplifiserte kan relateres til analytiske case der en case benyttes som eksempel for det allmenne. Slik sett representerer eksemplifisert innhold noe allment, mens presisert innhold kun representerer seg selv.



Figur 20: Fire ulike typer innhold – fra den enkelte elevs perspektiv

I rom 1 benyttes innhold med potensial for et didaktisk møte. Samtidig tas det her utgangspunkt i det eksemplariske prinsipp. Dermed er ikke oteren presisert innhold/"pensum", men et eksempel som kan nyttes til å utdype et bredere innhold. Samtidig er det valgte eksempel tilpasset elevens interesse. I rom 2 tas det utgangspunkt i et for eleven fremmedgjørende innhold som så, i likhet med rom 1, skal eksemplifiseres til allmenne prinsipper. I rom 3 er innholdet presisert, samtidig som innholdet er fremmedgjørende for eleven. Jeg tolker Tiller slik at hans lærer valgte innhold fra rom 3 med fokus på flodhesten. I rom 4 er innholdet tilpasset elevens interesser, og har dermed potensial for didaktisk møte, men innholdet er likevel presisert. Tillers lærer kunne ha flyttet innholdet fra rom 3 og hit til rom 4 ved å bytte flodhesten ut med oteren. Presiseringsgraden ville altså da ha vært uforandret, men innholdet hadde beveget seg fra fremmedgjørende til potensial for didaktisk møte. Som sagt over; dersom læreren hadde valgt rom 1 i Tillers historie fra skolen, kunne læreren i stedet for å kommandere eleven til å studere flodhesten i læreboka ha bedt eleven om å studere oteren. Det ville i så fall ikke vært i den hensikt å skaffe kunnskap om oteren, men å bruke oteren som eksempel for å skaffe kunnskap om dyr generelt.

Rom 1 i firefeltstabellen, som er kombinasjon av det eksemplariske prinsipp og det didaktiske møtet, tilsvarer innhold med svak innramming. Rom 3 som er kombinasjon av presisert innhold og fremmedgjørende innhold, tilsvarer innhold med sterk innramming. Resonnementet dreier seg om *intern* innramming. Altså innramming i forhold til

relasjonen lokal skole (eller læreren) og eleven. Resonnementet forutsetter dermed at det aktuelle innhold i nasjonal læreplan er "dyr generelt" – altså svak *ekstern* innramming, som referer til relasjonen mellom nasjonale utdanningsmyndigheter og den lokale skole. Dersom den eksterne innramming er sterk, kan en tenke seg at den nasjonale læreplan allerede har presisert innholdet til "flodhesten". Ekstern sterk innramming vil dermed kunne legge føringer der intern sterk innramming er uunngåelige. Dersom den eksterne innramminga derimot er svak, vil den interne innramminga kunne ende opp som både svak og sterk. Som vi ser i rom 3 i firefeltstabellen kan et *eksternt svakt* innrammet innhold som "dyr generelt" omvandles til *internt sterkt* innrammet innhold gjennom "flodhesten". Dette er et didaktisk paradoks.

Begrepet *fremmedgjørende innhold* er inspirert av Freire (2006). Ekstreme versjoner av fremmedgjøring har i utdanningsammenheng, bl.a. historisk, vært benyttet i forhold til urbefolkning og minoriteter. Høgmo, Tiller & Solstad (1981:10) viser i sluttrapporten fra Lofotprosjektet til forskning omkring funksjonen til en nasjonal skole overfor etniske minoriteter. Forskning har demonstrert med all tydelighet den nære totale fiasko det er for et skolesystem fullstendig å ignorere det erfaringsgrunnlag og verdisystem som elevene møter skolen med. Indianere i USA, eskimoer i Canada og samer i Norge nevnes som eksempler på dette (ibid.). Imidlertid behøver en ikke å gå til slike ekstreme tilfeller for å finne aktualitet for skillet mellom fremmedgjørende innhold og innhold med didaktiske møte. Nedleggelse av grendeskoler fører ofte til at elever fra ulike bygder samles i en sentralskole. Høgmo, Tiller & Solstad (1981:123) forklarer erfaringer fra Lofotprosjektet som viser at undervisningsopplegg med utgangspunkt i bygda som sentralskolen er plassert i, engasjerer elevene formidabelt ulikt. Sammenhengen her er at elevene fra bygda som er utgangspunktet for lærestoffet er de som merkbart var mest motivert og engasjerte. Elevene fra de andre bygdene som skolen soknet om, var ikke mer interessert i dette lærestoffet enn i annet tradisjonelt lærestoff. Dermed fikk dette lokalopplegget bare en lokal betydning for enkelte elever i klassen. Konklusjonen er: *Stoff hentet fra en bygd fenger helst hos de elever som er fra denne bygda* (ibid.).

Jeg har brukt oteren på Tom Tillers skolevei langs fjæra for å fremstille innhold med didaktisk møte. Innledningsvis i kapitlet nevnte jeg at jeg forstår teorien om det didaktiske møtet som geografisk uavhengig. Elevens erfaringer og livsverden er ikke nødvendigvis knyttet til det geografisk lokale, men kan likeså godt i vår teknologiske og

mobile tidsalder være av global karakter. Harald Skjønberg (1996) har skrevet en bok som heter "Skolen er ingen tapt sak!". Han er ikke like begeistret for lokal frihet som mange andre. "Byer i Belgia" er en kjent metafor for faktakunnskap (innført av Alexander Kielland). Skjønberg takker idrett og TV for at barna har lært navnene på byer i Belgia. Da han spurte sin sønn om han visste navnene på noen byer i Belgia kom det på rams: FC Brugge, Anderlecht og Lierse. Lierse var enklest, for der har Kjetil Rekdal spilt. Gutten visste også om Brussel, og da fikk det stå sin prøve at han sa FC foran gamle hederskronede Brugge, skriver Skjønberg. Jeg kjenner meg selv igjen i dette når jeg tenker tilbake til min egen tid i grunnskolen:

Da jeg selv var guttunge var det Liverpool FC som var min og mine kameraters store lidenskap. Hvorfor? Jo, det var en viktig del av vår lokale kultur. Vi samlet på fotballkort av Keegan, Dalglish, Clemence og alle de andre. Vi førte statistikker over kjøp og salg av spillere og tribunekapasitet på stadionene. Vi leste de engelske magasinene Match og Shoot. Og dersom Liverpool ikke ble direkte overført på tippekampen, da måtte vi prøve å få inn BBC på radioen. De eldste måtte oversette for oss yngre underveis. Liverpool med Kevin Keegan og Kenny Dalglish var en del av vår lokale kultur. Det var det som vekke vår entusiasme, vår glød og vår indre motivasjon. Og når jeg tenker tilbake, så representerte dette et stort uutnyttet potensial, der både engelske tekster, regning og geografi hadde sin plass. Så vidt jeg husker tok skolen i liten grad utgangspunkt i "Liverpool". Jeg kan ikke huske annet enn at alle engelske tekster på skolen handlet om Bob og Jane på shoppingtur i London. Dette interesserte meg lite, og opplevdes som nokså fremmedgjørende innhold.

I dagens læreplan for engelsk finner vi et kompetansemål som å kunne *lese, forstå og vurdere ulike typer tekster av varierende omfang om forskjellige emner*, etter 10. trinn¹³⁹. I Match og Shoot finner vi sjangrer og ulike tekster som intervju, reportasjer, artikler, fortelling og biografi, om emnet fotball. Tekster i de to magasinene vil dermed kunne være relevante for den nasjonale læreplanens kompetansemål. Dette gjennom et innhold med didaktisk møte, *men som likevel ikke er knyttet til det geografisk lokale*. Når jeg tar dette eksemplet opp med lærere er det ofte noen som sier, "men skal elevene bare få holde på med og lese det de synes er artig?" Jeg svarer da med et spørsmål; "Står det noe i kompetansemålet om at tekstene må være kjedelig?"

Termen det didaktiske møtet kan videre forklares og tolkes ved hjelp av filosofen Jacob Meløes (1995) artikkel "Steder". Han bruker betegnelsene "et sted å se fra" og "oppleve stedet". Jeg siterer fra avslutningen i Meløes artikkel, som er en historie om

¹³⁹ Dette kompetansemålet ble revidert i 2014. Fra 2006 var ordlyden: - *lese og forstå tekster av ulike lengde og i flere sjangre*.

båtbyggerforfatteren Jon Godal som besøkte en 85-år gammel høvedsmann i forbindelse med sitt forfatterskap:

Jon Godal sa frem sitt ærend, og de kom i god snakk om det å segle en fembøring og drifte med den. Jon Godal er selv en erfaren segler med både åttring og fembøring, og det gjør godt å snakke med en som vet hva du snakker om. Etter en tid sier Jon Godal:

- Jeg har en åttring liggende i støa. Skal vi ikke ta en tur utpå?

Den gamle smilte og sa:

- Du ser hvordan det er fatt med meg og mine krykker. Det er en hel ekspedisjon å komme seg til kjøkkenbenken for å skjære seg ei skive.

Jon Godal trappet ned.

- Men kanskje du kan ta en ekspedisjon rundt nova, så får du i hvert fall sett åttringen.

Det gikk 85-åringen med på. Han stavret seg ut døra og rundt nova. Da han fikk se åttringen, kom krykkene i gang igjen og han stavret seg nedover stien. Da det var to, tre eller fire meter igjen, kastet han krykkene og sprang ombord

- Nu må vi utpå!

Ropte han. Og utpå kom de, i god vind og med den gamle høvedsmannen til rors. Og til rors fikk han meget å fortelle som ikke hadde kommet til ham i stolen på kjøkkenet.

Nu vet dere hva jeg mente med at en åttring kan være et sterkt sted. Det var åttringen som grep fatt i den gamle og gjorde han til høvedsmann igjen (Meløe 1995:12).

Det som jeg tar tak i her er ikke åttringen som et geografisk sted, men et slags følelsesmessig sted. Et sted som gir indre motivasjon og som gjorde at 85-åringen emosjonelt blomstrer opp. Dette viser Stedet som den didaktiske kategorien "hvor hen" jf. Edvardsen (2004). Stedet henspiller også til den didaktiske kategorien innhold. Både Åttringen og "Liverpool" er sterke steder "å se fra" og "oppleve", for henholdsvis 85-åringen og guttungen. På samme måten kan fremmedgjørende innhold sies å representere et tåkelagt sted "å se fra" – et sted fattig på "opplevelse". Som i tekstene om Bob og Jane på shoppingtur i London, for guttungen.

14.3.3 Er det didaktiske møte og det eksemplariske prinsipp synonyme? - Nei

En vil kunne hevde at begrepet "eksemplifisert innhold" fra figurens horisontale akse og begrepet "innhold med didaktisk møte" fra figurens vertikale akse er tilnærmet synonyme, og at figuren dermed ikke behøver begge aksene. Klafki (2001:194, først utgitt 1959) kan hjelpe til i diskusjonen om dette. Han skriver (min understreking):

Bare det innholdet som svarer til de kriteriene som er forenet i begreper om den kategoriale dannelse, kan gjøre krav på å få en sentral plass i dannelsessfæren. Alt det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men som bare er isolert kunnskap eller ferdighet som ikke kan være kategorialt åpne; alt det som er bare 'lagervare' med mulig betydning først en gang i fremtiden, og som eleven ikke allerede i sin nåtid kan oppleve som sin framtid; alt det som bare er overlevert fortid, og som eleven ikke er i stand til å oppleve og gjennomskue som sin fortid i egen

dannelsesprosess; alt det som ikke relaterer seg til elevens virkelighet og som altså ikke kan føres inn i hans levende oppgave- og spørsmålshorisont, og som dermed heller ikke kan bli en kategori i hans eget åndelige liv, til syvende og sist alt som ikke gir eleven mulighet til å trenge ned i det fundamentale, til de bærende krefter i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke lenger ha noen plass i vårt utdanningssystem, i hvert fall ikke noen sentral plass (Klafki 2001:194).

Kategorial dannelse er fundamentert i det eksemplariske prinsipp, ifølge Nabe-Nielsen (2002:17), som jeg refererte til i kapittel 3. I dette sitatet kan det synes som om det didaktiske møtet inngår i det eksemplariske prinsipp. Ut fra dette kan en hevde at figurens to akser kunne ha vært redusert til en. Imidlertid ser jeg behovet for begge aksene. Det er tenkelig at en i praksis kan eksemplifisere et fremmedgjørende innhold. Som ved å bruke "flodhesten" eksemplifiserende. Og en kan presisere et innhold med didaktisk møte. Som ved å bruke "oteren" lokalfiksert i stedet for i lokalorientering.

Oppsummerende kan det konkluderes med at skoler kan og bør

- anvende firefeltstabellen, med presisert innhold vs. eksemplifisert innhold, og fremmedgjørende innhold vs. innhold med didaktisk møte, når kompetansemålenes innholdsdimensjon omsettes til lokale læreplaner

14.4 Mer om deprecisering, tilpasset opplæring og lokalt læreplanarbeid

I LK06 formulerer læreplanforfattere kompetansemål. Når dette omsettes til lokale læreplaner, oppgaver til innleveringer etc. og i vurdering, gjør lærerne lokalt formuleringer som presiseres og depreciseres iht. formuleringene i kompetansemålene og intensjonene i LK06. Hva om lokal omsetting medfører inkonsistens med intensjoner fra nasjonalt hold?

14.4.1 Presisering og deprecisering i innholdsdimensjonen

I de to følgende historier illustrerer den ene intern¹⁴⁰ svak innramming av innhold og den andre intern sterk innramming av innhold. Lærerens valg av innrammingsstyrke kan videre analyseres ut fra valg mellom presisering og deprecisering.

I min tid på Tjeldsund ungdomsskole fikk jeg en tentamensoppgave i norsk der en skulle skrive om en internasjonal konflikt. Dette var på midten av 1980-tallet, og jeg undret meg over hvordan jeg skulle løse denne oppgaven. Det hadde nettopp vært VM på ski i

¹⁴⁰ Som jeg redegjorde for i kapittel 3 er skolenes/lærernes valgmuligheter et resultat av ekstern innramming, mens elevens valgmuligheter er et resultat av interne innramminga (Bernstein 1974:131).

Seefeldt, 1985. Et VM som var preget av skøyterevolusjonen, profilert av Anette Bøe og Ove Aunli, som hadde utviklet amerikaneren Bill Cochs en-fotsskøyting til tofotsskøyting. Under trening øvde Gunde Swan med bruk av en lang stav, og fikk stor fart. Dette skapte furore, og det ble øyeblikkelig forfattet en regel som hindret Swan i å bruke denne staven i konkurransene. I ettertid av VM ble det laget ulike regler for å hindre skøyting, blant annet med skøytefrie soner i løypa. Løperne klekket ut ulike kreative løsninger mot dette, blant annet Thomas Wassberg benyttet tape med festesmurning som han tok av under et løp når han kom til sonen der skøyting var tillatt. TV-kommentatorer, seere og representanter i Det internasjonale skiforbundet (FIS) var sjokkert over slike uortodokse innslag. Etter hvert akkumulerte det hele til en konflikt i FIS der de nordiske landene og russerne ønsket klassisk langrenn, mens de søreuropeiske landene og amerikanerne ønsket friteknikk. Mens jeg satt på min tentamen og spekulerte og dagdrømte om overstående, gikk det opp for meg at dette var jo en internasjonal konflikt, noe jeg fant det interessant å skrive om. Min lærer Inge Stunes, som for øvrig hadde lang erfaring fra yrket, ga meg tilbakemelding om at dette nok ikke var det han hadde tenkt seg med oppgaven om internasjonale konflikter. Imidlertid la han til at jeg hadde redegjort så grundig for konflikten i FIS, at han vurderte arbeidet til M.

Vi ser at denne læreren praktiserte ekstremt *svak* innramming av innholdet "internasjonal konflikt". Læreren tolket til og med en idrettspolitisk konflikt i FIS som en *internasjonal konflikt*. Som illustrasjon på det motsatte, sterk innramming av innholdsdimensjonen, benytter jeg en annen historie som eksempel:

På begynnelsen av 1960-tallet da min far gikk på Statens realskole på Leknes, fikk han eksamensoppgaven "en norsk ekspedisjon i dette århundre". Min far skrev om Nansens og Johansens ferd mot Nordpolen 1893–1896, de kom til 86° 14'. Lærerens tilbakemelding var at stilen var skrevet så godt at den sto til M, men den var utenfor oppgaven – som man sa på skolespråket. Den omtalte ekspedisjonen foregikk ikke i "dette århundre". Riktignok foregikk ekspedisjonen i "dette hundreår", men århundre og hundreår er ikke det samme. Læreren vurderte dermed arbeidet til NG, og argumenterte med at ekspedisjonen ble avsluttet noen få år før dette århundre.

Denne læreren kan hevdes å ha praktisert ekstremt *sterk* innramming. En sentral norsk ekspedisjon rundt århundreskiftet ble ikke ansett som relevant. Innholdet var lukket til norske ekspedisjoner i dette *århundre*.

Studenter ved lærerutdanningen, som jeg har veiledet på bacheloroppgave, oppdaget samme paradoks gjennom forskning i egne erfaringer i praksisperiode:

Utgangspunktet var følgende kompetansemål i faget norsk, etter 10. trinn: "eleven skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon". I læreboka var det oppgitt et eksempel på tema; en debatt om hvorvidt Norge trenger å produsere mer energi. Vi valgte i stedet to temaer basert på lokalmiljø og hva vi antok ville engasjere elevene; "Felles ungdomsskole for Tromsø", og en tenkt situasjon der man vurderte å innføre alkoholforbud i Norge. Hver enkelt elev kunne velge mellom disse to temaene, og skrive en tekst med begrunnede meninger og saklig argumentasjon, i tråd med kompetansemålet. En av elevene spurte om han kunne velge å skrive en tekst om et annet

tema. Han ville skrive et motinnlegg til forslag om regelendringer i fotball, og ut fra dette temaet vise sin kompetanse i å "begrunne meninger og saklig argumentasjon". Dette svarte vi nei til. Vi burde ha tillatt eleven å skrive om et annet tema enn det vi hadde foreslått. Vi erfarte dermed at det ikke bare er tillit til lærebøker som overstyrer intensjoner i nasjonal læreplan, men også at lærere lokalt styrer temavalg på bekostning av elevers interesser og forslag. Poenget er imidlertid ikke at hver elev skal velge innhold selv, men at elevens kunnskap om et spesifikt tema ikke nødvendigvis forteller noe om elevens kompetanse (Guttorm, Kristoffersen, Myreng & Andreassen 2015). (Nedkortet versjon).

Studentene erfarte at presisering av kompetansemålets innhold, gjennom oppgaveformulering, ikke fremmet elevens muligheter til å vise relevant kompetanse (funn 1). Samtidig oppdaget de at selv om de unngikk å være "lærebokstyrt", var de likevel "styrt" av egne lokalt utformede oppgaver (funn 2).

Studentene presiserte oppgaver, men erfarte at det i stedet var hensiktsmessig å beholde kompetansemålenes depresierte innhold. Læreren ved Statens realskole på Leknes kunne med fordel ha enten *depresiert innholdet i oppgaven*, eller *depresiert i vurderingsarbeidet*, men fastholdt på presiseringen. Læreren ved Tjeldsund ungdomsskole depresierte innholdet i vurderingsarbeidet, til tross for hans presiserte intensjon med oppgaven. Praktikerne ved NTG velger aktivt og strategisk å gå omvendt. De styrker innrammingen i kompetansemålenes innhold gjennom presiseringer av innhold i lokale læreplaner, og dermed også i oppgaver og vurderingsarbeid.

14.4.2 Læreplanforståelse som grunnlag for differensiering

Studentenes eksempel over viser at det er hensiktsmessig å anvende kompetansemålenes svakt innrammede innhold som potensial for differensiering, for å fremme tilpasset opplæring. I studentenes eksempel dreier det seg om *differensiering av innhold*. Et annet studenteksempel bidrar ytterligere til denne forståelsen. Eksemplet er fra en semesteroppgave ved lærerutdanningen, av 2. årsstudent Didriksen (2015:7–11). Studenten drøfter en case fra praksisperiode. En klasse arbeidet med et kompetansemål etter 10. trinn i naturfag: - *beskrive oppbygningen av dyre- og planteceller og forklare hovedtrekkene i fotosyntese og celleånding*. Mens studenten gjorde observasjoner arbeidet elevene med en del av kompetansemålet: - *forklare hovedtrekk i fotosyntesen*. Didriksen forteller (forkortet av meg):

En elev i klassen hadde lese- og skrivevansker. Læreren gjorde tilpasninger til eleven ved å redusere antall sider som skulle leses, og ved å velge ut de letteste oppgavene i læreboka. Denne type differensiering kan være problematisk. Det var tydelig at eleven trengte tilpasninger, men er det da forsvarlig å kutte mengden av faglig innhold? Hvorfor skal evnen til å lese og skrive avgjøre hvilket fagstoff eleven skal lære? Kunne et større fokus på kompetansemålet i seg selv gjort denne tilpasningen annerledes? Kunne kompetansemålet kanskje vært oppnådd selv uten læreboken? Eleven var veldig dyktig på filmforståelse, og hadde sjelden problemer med å gjenfortelle historier han hadde opplevd gjennom lyd og bilde. Elevens problem er *lesing*, ikke å *forklare hovedtrekkene i fotosyntesen*. Kompetansemålet her er å forklare hovedtrekkene i fotosyntesen, ikke å kunne lese. Denne "lesesvake" eleven kan nå høy måloppnåelse i dette kompetansemålet på lik linje med "lesesterke" elever. En alternativ måte å differensiere på er å gi eleven mulighet til å finne fram en film som brukte muntlig språk og bilder for å illustrere de samme poengene som læreboka. Her ville tilpasningen gjøres i midlet for å nå målet, og ikke i selve faginnholdet (Didriksen 2015:7–11).

Læreren valgte å gi eleven tilpasninger gjennom *nivådifferensiering* og/eller *mengdedifferensiering* ved å redusere antall sider og oppgaver i læreboka. I stedet burde læreren ha *differensiert i arbeidsmåte*. På den måten kunne elevens muligheter til å oppnå høy måloppnåelse i naturfag ha økt. Dette eksemplet viser at vanetenking eller iveren etter å integrere en av de fem grunnleggende ferdighetene, her lesing, kan medføre at elevens mulighet til måloppnåelse i fag hemmes. Dette jf. kapittel 11 der jeg drøfter de grunnleggende ferdighetenes, og andre ferdigheters plass i kompetansemål. Vi kan også tenke oss at læreren i Didriksens case har foretatt en "skjult" målendring fra å *forklare hovedtrekkene i fotosyntesen* til "å øve på leseferdigheter". Det kan selvsagt være rasjonelt å endre mål for eleven, men det bør kommuniseres og bevisstgjøres.

Mens forrige studenteksempel viste at *innholdsdifferensiering* er et potensial for tilpasset opplæring mot kompetansemåloppnåelse, viser dette studenteksemplet det samme i forhold til *differensiering av arbeidsmåte*. Ved å anvende en arbeidsmåte som ikke bidrar til tilpasset opplæring mot måloppnåelse vil didaktisk irrasjonalitet¹⁴¹ kunne oppstå. Altså det oppstår en splittelse mellom elevens læringsaktivitet og det som er formulert som mål.

14.4.3 Lokalt læreplanarbeid eller lokale læreplaner

De to eksemplene på studentforskning over er samtidig eksempler på at lærere kan utføre lokalt læreplanarbeid uten å lage lokale læreplaner. Jeg tok opp i kapittel 12 at det ikke er tydelige i stortingsmeldingene hva som skiller begrepene "lokalt læreplanarbeid" og "lokale læreplaner" fra hverandre. Jeg tolket i samme kapittel Forskrift til opplæringslov

¹⁴¹ Begrepene didaktisk rasjonalitet og didaktiske irrasjonalitet (Dale 1989) er redegjort for i kapittel 2.

at det forutsettes at skolene gjør lokalt læreplanarbeid, men ikke nødvendigvis lager lokale læreplaner. Lokalt læreplanarbeid er ikke nødvendigvis å lage lokale læreplaner. Det kan like gjerne være å tolke nasjonal læreplan, avdekke dilemmaer og paradokser, og begrunne og diskutere egne valg i fora med kollegaer, og diskutere hvordan en kommuniserer læringsmål til elever og foresatte. Skoler kan endre fokus fra produksjon av skjemaer til produksjon av innsikt. Dette innebærer lærerforskning¹⁴².

Eksempelene over viser på hvordan studenter har forsket på læreplanarbeid i praksisperioder. Studentene presenterte både sine forskningsspørsmål, forskningsmetoder og funn. Kan lærere arbeide på slike måter – altså forske på læreplanarbeid – i stedet for å lage lokale læreplaner? Altså arbeid primært på K3-området og sekundært på K2-området¹⁴³.

Studentene Janne Guttorm, Gunnlaug Bø¹⁴⁴ og Tina Myreng (referert til over) forklarte i et konferanseinnlegg 26. januar 2016 på Stjørdal¹⁴⁵ om hvordan de gjennom forskning i egne erfaringer¹⁴⁶ kom fram til sine to funn. De skrev logg og tok lydbåndopptak av refleksjonssamtaler mellom seg. Etter praksisperioden, da de var tilbake på lærerutdanningen, leste de sine notater og lyttet til opptakene og reflekterte mot teori. Det var da de oppdaget at de ikke burde ha sagt nei til eleven som ville skrive motinnlegg til regelendring i fotball som argumenterende tekst (funn 1 læreplanforståelse), og at oppgavene de utarbeidet lokalt ble like styrende som læreboken tidligere hadde vært (funn 2 læreplanforståelse). De tre studentene forklarte i konferanseinnlegget at de ikke ville ha gjort disse oppdagelsene i egen praksis uten å ha arbeidet med sine notater, lydbåndopptak av samtalene studentene imellom og teori. De måtte tre ut av praksis og betrakte seg selv fra avstand, noe lærere sjelden har tid til. Læringen avhang både av a) praksiserfaringer, b) innsamlet empiri om praksiserfaringene og c) betraktninger fra avstand i ettertid. Bare en eller to av disse tre faktorene ville ikke ha vært tilstrekkelig for å oppnå læring, ifølge studentene.

¹⁴² Begrepet lærerforskning er redegjort for og drøftet i kapittel 6.

¹⁴³ K1, K2 og K3 i lærerens kompetanse (Dale 1989) er redegjort for i kapittel 2.

¹⁴⁴ Studenten Gunnlaug Kristoffersen skiftet etternavn til Bø.

¹⁴⁵ Tittel på innlegget var Læreplanen vs. læreboka, og ble presentert på andre samling i Den praktiske skole- og skoleeierhverdagen. Regelverk i praksis. Arrangør Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen i Nord-Trøndelag.

¹⁴⁶ Forskning i egne erfaringer og "seg selv som informant" er redegjort for i kapittel 6.

Jeg resonerer med følgende: Studentenes arbeid kan hevdes å innfri både K2 (arbeid med didaktisk rasjonalitet i et konkret undervisningsopplegg) og K3 (didaktisk hverdagsteori). Utarbeidelse av lokale læreplaner som dokumenter kan hevdes å kun innfri K2, under forutsetning av at det inngår refleksjoner om didaktisk rasjonalitet. Om ikke innfris heller ikke K2. Videre som redegjort for i kapittel 12: Forskrift til opplæringslov forutsetter at skolene utfører lokalt læreplanarbeid, men det forutsettes ikke at skolene lager lokale læreplaner. Og lokalt læreplanarbeid forutsetter både K2 og K3. Konklusjon: Skolene kan innfri krav om lokalt læreplanarbeid gjennom lærerforskning.

Oppsummerende kan det konkluderes med at skoler kan og bør

- som del av individuell tilpasning deprecisere innholdsdimensjon (innholdsdifferensiering) i lokale læreplaner, oppgaver og i vurderingsarbeid
- som del av individuell tilpasning differensiere i arbeidsmåter, for å oppnå didaktisk rasjonalitet for den enkelte
- utføre lokalt læreplanarbeid som læreforskning og produksjon av innsikt, ikke nødvendigvis som produksjon av lokale læreplaner som skjemaer

14.5 Ekstern innrammings implikasjoner for intern innramming

Avhandlingen har vist forskning som tyder på at LK06's svakt innrammede innhold ofte omsettes til sterkt innhold i lokale læreplaner¹⁴⁷. Det behøves utledninger av hvorfor.

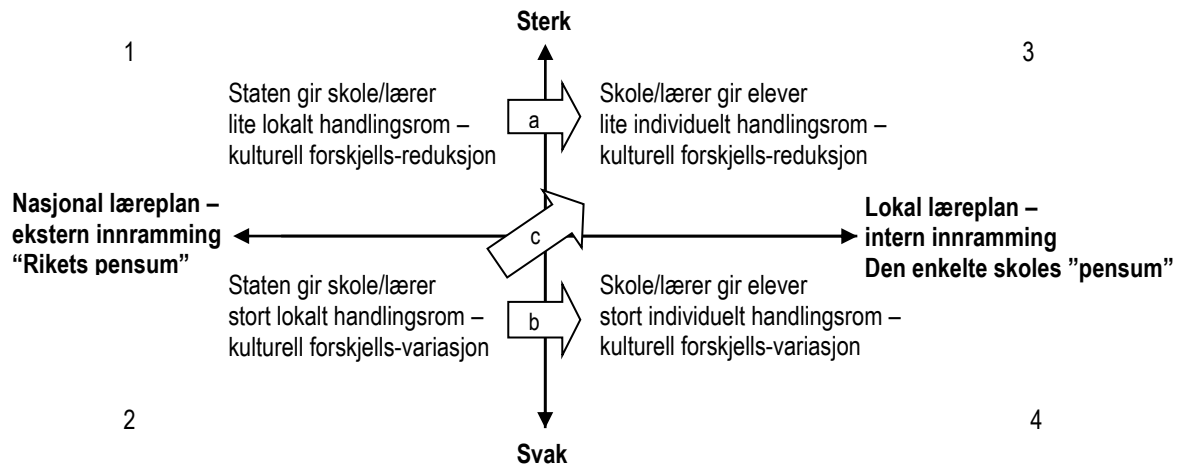
14.5.1 Hvorfor forskjellsreduseres det lokalt når det ikke gjøres nasjonalt?

Staten er sender av nasjonal læreplan til skoler/lærere. Dette representerer *ekstern* innramming jf. Bernsteins kodeteori¹⁴⁸. En nasjonal læreplan med *stort* lokalt handlingsrom er kodet med *svak* ekstern innramming, mens en nasjonal læreplan med *lite* lokal handlefrihet er kodet med *sterk* ekstern innramming. Skolen/lærere er på sin side sender av lokal læreplan til elever. Dette representerer *intern* innramming jf. Bernsteins kodeteori. En lokal læreplan som gir elevene *stor* individuelt handlingsrom er kodet med *svak* intern innramming, mens det motsatte er kodet med *sterk* intern innramming. Svak

¹⁴⁷ I Hodgsen mfl. (2010) som jeg redegjorde for i kapittel 10.

¹⁴⁸ Begrepene ekstern og intern innramming anvendes her for å forklare utsending og mottak av læreplaner (Bernstein 1990 i Riksaasen & Vigeland 1994:20; Bernstein, 1971 i Hoadley 2003:266). Dette er redegjort for i kapittel 3.

innramming og sterk innramming kan sies å være synonymt med henholdsvis kulturell forskjellsreduksjon og kulturell forskjellsvariasjon jf. Edvardsen (2004)¹⁴⁹. Dette kan systematiseres i en teoretisk firefeltstabel slik med piler som implikasjoner:



Figur 21: Kulturell forskjellsreduksjon – ikke Rikets politikk, men en skoles valg?

Vi kan se for oss en implikasjon av nasjonal læreplan med *sterk* innramming, og to implikasjoner av nasjonal læreplan med *svak* innramming. Den nasjonale læreplanen betegner jeg som Rikets pensum jf. Edvardsen (2004). En lokal læreplan er den respektives skoles "pensum". I forhold til LK06 er da "pensum" en metafor i og med at det ikke finnes pensum i dagens grunnskole og vgs., men kun målformuleringer. Dersom Rikets pensum har kulturell forskjellsreduksjon som ambisjon, er den eksterne innramminga sterk (rom 1). Den enkelte skole har da få valgmuligheter – altså impliserer (pil a) dette kulturell forskjellsreduksjon i den enkelte skoles "pensum" også – ved at *intern* innramming nødvendigvis også må bli sterk (rom 3). Den enkelte skole håndhever da Rikets politikk.

Dersom Rikets pensum derimot har kulturell forskjellsvariasjon som ambisjon, er den eksterne innramminga svak (rom 2). Det er naturlig å tenke seg at dette impliserer (pil b) forskjellsvariasjon som ambisjon i også i den enkelte skoles "pensum" – altså svak *intern* innramming (rom 4) som reaksjon på svak *ekstern* innramming. Imidlertid er det tenkbart at den enkelte skole i stedet benytter *sin* handlefrihet og makt til å innskrenke *sine*

¹⁴⁹ Begrepene kulturelle forskjellsreduksjon og kulturell forskjellsvariasjon (Edvardsen 2004) er redegjort for i kapittel 3.

borgeres handlefrihet og makt. Altså en implikasjon (pil c) der den *svake* eksterne innramminga omsettes i en *sterk* intern innramming (rom 3). I et slikt scenario er det ikke Rikets pensum som utøver kulturell forskjellsreduksjon – det er i den enkelte skole det tas beslutning om å innskrenke mulighetene for kulturell variasjon. I lys av Goodlads (1979)¹⁵⁰ læreplannivåer kan pil c forklares ved at der den vedtatte læreplan inviterer til variasjoner, er den tolkede læreplanen variasjonsfattig. Dette kan medføre presisert innhold som igjen kan medføre fremmedgjørende innhold for enkelte elever. Utfra dette kan en derfor tenke seg scenarier der elevenes B (uten hermetegn) finnes i Rikets pensum, men ikke i den enkelte skoles "pensum". Eller at eleven innehar relevant måloppnåelse innenfor Rikets pensum, som den enkelte skole ser, men ikke anerkjenner, eller ikke ser i det hele tatt. En kan da snakke om ubevisst underslag av relevant kompetanse og måloppnåelse.

Det kan synes ulogisk at det lokale nivå selv fremstår som forskjellsreducerer. Edwardsens (2004) begrep "meningsprosjekt" kan hjelpe oss til å forstå at dette tilsynelatende ulogiske kan ha sin logiske forklaring. Edwardsens definisjon av meningsprosjekt har A og B, uten hermetegn – og eleven bedriver utøvelse, ikke øvelse. F.eks.: Barn produserer ofte mengder av tegninger. Når noen tar i mot tegningen har barnet *utøvd*, ikke bare *øvd* på å tegne. Om en av tegningene havner på veggen hos mottakeren, er *utøvelsen* enda mer synlig. Utøvelsen er likevel ikke avhengig av en annen mottaker. En kan selv være mottaker ved at en samler på sine tegninger. Imidlertid kan en hevde at skolen umulig bare kan befatte seg med den enkelte elevs meningsprosjekter – av den grunn at meningsprosjekter knytter seg til interesser og hobbyer, og dermed har begrenset rasjonell verdi. Edvardsen viser gjennom en rekke eksempler at hans definisjon på individets meningsprosjekt har et bredere nytteperspektiv enn individets eget. Når jeg skal forsøke å resymere Edwardsens resonnement, gir det meg mer mening å produsere mitt eget eksempel framfor å reprodusere Edwardsens eksempler. Og leseren av dette, som ønsker å forstå resonnementet, behøver kanskje å produsere *sitt* eksempel om det samme. I likhet med at jeg søker etter mine førstehåndserfaringer for å begripe og benytte Edwardsens tekst, søker kanskje leseren av min tekst det samme. Eksemplet:

Mitt første arbeidsfelt som 8-åring var rydding av tomgods i familiens landhandel. Hundrevis og tusenvis av flasker, som stadig skulle settes i riktige kasser og

¹⁵⁰ Det er redegjort for Goodlads mfl. (1979) læreplannivåer i kapittel 2.

systematiseres for retur til leverandør. Når flasker i plastposer og pappesker hadde hopet seg opp i kjelleren, fikk jeg beskjed om at det var dags for rydding. Men jeg var jo en travel 8-åring, jeg skulle jo leke, springe, spille fotball, og sammen med mine kamerater var jeg jo indianer og cowboy i skogen. Flaskeryddinga kunne utsettes. En gang kom reaksjonen. Jeg gikk ned i flaskekjelleren, og der var det blåst – kasser i rekker og rad, pent og pyntelig. Ikke en flaske igjen på gulvet. Ikke et støvnudd heller. Gulvet var til og med kostet. Min far og farfar hadde vært på ferde. Tålmodigheten deres var slutt. De hadde tatt jobben selv – tatt jobben min. Jeg var degradert – men ikke nok med det – jeg var jobblaus. Flaskerydding er kjedelig, men for en indianerkledd 8-åring likevel et meningsprosjekt.

Et meningsprosjekt behøver ikke å være rotfestet i hobbyrelaterte interesser, som eksempelet viser. Det kan også ha et nytteperspektiv. En A i skolen der produktet, B, ender opp som en duk til seg selv eller andre, et malt og skrevet julekort til bestemor, et leserinnlegg i skoleavis eller dagspresse, eller en utregning man virkelig føler man selv eller andre har bruk for i dagliglivet – vil være meningsprosjekter med nytteperspektiv, som vil kunne være relevant for et svakt eksternt innrammet Rikets pensum. Edwardsens hevder i sine teoretiske resonneringer at skolen er fattig på B og utøvelse, mens "B" og øvelse er dominant. En kan formulere dette ved å hevde at skolen forsøker å simulere det virkelige liv i sitt laboratorium – i stedet for å inngå i det virkelige liv. Mellom linjene kan en lese at Edvardsen (2004) utroper Rikets pensum til den store stygge ulven i dette bildet. Imidlertid, som jeg har utledet over, avhenger dette av at Rikets pensum som ekstern innramming er sterk. Om den eksterne innramminga er svak, og skolen likevel domineres av "B" og øvelse, da er det den enkelte skole som er den store stygge ulven. Da er det den interne innramminga som er styrket av skolen selv. Under dansketiden ble nordmenn utsatt for *fordanskning*. Senere har samer vært utsatt for *fornorskning* (Jensen 1991) og nordlendinger vært utsatt for *sørfornorskning* (Edvardsen 1997). Dersom ekstern innramming er svak og intern innramming er sterk, kan en spørre seg om elever lokalt er utsatt for en slags *forskolskning* – kulturell forskjellsreduksjon manusforfattet, regissert og iscenesatt av den lokale skole selv.

Edvardsen (2004) forklarer at oppfinnerne og innførerne av "obligatorisk skole for alle" besluttet at skolen måtte være noe annet enn dagliglivet – for hvorfor skulle de ellers innføre skole? Dersom det er slik at ekstern svak innramming (som jo gir rom for dagliglivet) medfører intern sterk innramming uten bruk av dagliglivet – så følger skoler lokalt samme logikk som den obligatoriske skoles oppfinnere. Da er det ikke nasjonal

skolepolitikk som forårsaker kulturell forskjellsreduksjon, men en 150 års gammel skoletradisjonside.

14.5.2 Eksempel på hvordan ekstern svak innramming blir til intern sterk innramming

Ved Tromstun skole, som jeg har arbeidet ved i mange år, fantes et konsept som heter Ungt lederskap. Dette var en av skolens lokale alternativer innenfor det nye faget Utdanningsvalg. Konseptet fungerte som en elevbedrift der elevgruppa tilbød fysisk lavterskeltilbud for egen skole, SFO i barneskoler, idrettsarrangement etc. Elevene ble populære foredragsholdere for lærere, skoleledere, utdanningsinstitusjoner og idrettsorganisasjoner. Jeg har flere ganger supplert min undervisning ved PPU lærerutdanning med innlegg fra Ungt lederskap. Elevene har da B uten hermetegn. De forlater sin skoles rigide kanter og deltar i det virkelige liv, der det de produserer ønskes og kan brukes av andre. "Det virkelige livs" behov for elevenes produkter og erfaringer, var elevenes motivasjon, ikke karakterprotokollen. Dermed holdt Ungt lederskap innlegg på PPU lærerutdanning, selv om det ikke var uproblematisk å få "fri" fra "skolen". Innleggene fra Ungt lederskap ble gjerne avsluttet med å konfrontere tilhørerne med relevante kompetansemål fra LK06. Tilhørerne ble invitert til å uttale seg om elevene hadde vist relevant kompetanse i forhold til Rikets pensum, gjennom sitt innlegg utenfor "skolen"

Tabell 25: Rikets pensum relevant for B uten hermetegn?

Norsk	Samfunnsfag	Kroppsøving	Naturfag
<ul style="list-style-type: none"> - uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon - gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere 	<ul style="list-style-type: none"> - planleggje, gjennomføre og presentere problemorienterte samfunnsfaglege undersøkingar og vurdere arbeidsprosessen og resultata - leggje en plan for å starte og drive ei bedrift ut få ei undersøking av grunnlaget for ei slik bedrift 	<ul style="list-style-type: none"> - planleggje og gjennomføre idretts- og danseaktiviteter saman med medelever - vurdere erfaringer frå aktiviteter i idrett og dans - gjere greie for samanhengar mellom ulike fysisk aktiviteter, livsstil og helse 	<ul style="list-style-type: none"> - gjere greie for hvordan livsstil kan føre til sykdom og skader, og hvordan det kan forebygges

Svaret fra tilhørerne var vanligvis ja – elevens foredrag om elevbedriften som tilbyr fysisk lavterskeltilbud ble anerkjent av tilhørerne som relevant for Rikets pensum. Imidlertid var det ofte vanskelig for elevene å videreformidle til sine lærere at de gjennom sine innlegg, uten hermetegn i det virkelige liv, har vist relevant kompetanse. I de tilfellene de fikk hjelp til å dokumentere kompetanse, opplevde de ofte at lærerne i

"skolen" ikke anerkjente dette som relevant for måloppnåelse i fag. Elevene måtte vise kompetanse iht. kompetansemålene gjennom "skolens egne" aktiviteter og opplegg.

Denne lille historien er et eksempel som viser at Rikets pensum har rom for kulturelle variasjoner, men den lokale skole velger likevel et kulturelt forskjellsreducerende "pensum". Den viser også at Rikets pensum har rom for B, men den lokale skoles pensum avviser B til fordel for "B". Dette viser igjen at Rikets pensum rommer innhold med didaktiske møter, men den lokale skole velger et innhold som kan tendere mot å være fremmedgjørende.

Dette kan tyde på at det er av vesentlig betydning i lokalt læreplanarbeid med kompetansemål å samstemme innrammingsstyrken mellom ekstern og intern læreplan. I LK06 blir dette et spørsmål om å la det svakt innrammede innholdet i kompetansemålene forbli svakt innrammet i det lokale læreplanarbeidet, og dermed reservere seg mot å styrke innrammingen lokalt.

Oppsummerende kan det konkluderes med at skoler kan og bør

- unngå at rom for kulturell forskjellsvariasjon i LK06 blir til kulturelle forskjellsreduksjon i lokale læreplaner
- unngå at rom for B blir til "B"
- unngå at rom for utøvelse blir til øvelse

14.6 Innrammingsstyrkers implikasjoner for danning eller tilpasning

I dette kapitlet har jeg resonert meg fram til en inndeling i tre hovedformer innenfor handlingsdimensjonen, og fire hovedformer innenfor innholdsdimensjonen. Når disse kombineres kan en se for seg 12 ulike varianter av målformuleringer:

Tabell 26: Kombinasjoner av handling/innhold – implikasjoner for danning/tilpasning?

ADFERD \ INNHOLD	sterk innramming: presisert innhold, fremmedgjørende innhold	presisert innhold, innhold med didaktisk møte	eksemplifisert innhold, fremmedgjørende innhold	svak innramming: eksemplifisert innhold, innhold med didaktisk møte
sterk innramming, høyt på Blooms taksonomi	1	2	3	4 DANNING?
sterk innramming, lavt på Blooms taksonomi	5	TILPASNING?	7	8
svak innramming, uplassert i Blooms taks.	9	10	11	12

I tabellen har jeg stilt spørsmål om en av disse variantene i større grad enn de andre representerer tilpasning, og om en annen av disse i større grad enn de andre representerer danning, jf. Hellesnes (1975). En kan tenke seg at læringsmål med handlinger lavt på Blooms taksonomi, med spesifisert innhold og opplevd fremmedgjørende innhold, i større grad impliserer tilpasning enn danning. Motsatt kan en tenke seg at læringsmål med handlinger høyt på Blooms taksonomi, med eksemplifisert innhold og innhold med didaktisks møte, i større grad impliserer danning enn tilpasning (begrepene representerer teoretiske skiller, og vil selvsagt flyte over hverandre i praksis).

I det lokale læreplanarbeidet kan en like gjerne se på danning eller tilpasning som *intensjoner*, som på som *implikasjoner*. Dersom dette skal tas hensyn til i det lokale læreplanarbeidet, må en tolke kompetansemålene som ideologi i spennet mellom tilpasning og danning. Altså å gjøre en analyse av politikken kompetansemålene i LK06 bygger på¹⁵¹. Dermed kan en tenke seg at i vurdering av en elevs måloppnåelse bør læreren skjene ikke bare til kompetansemålene i seg selv, men også intensjonene med kompetansemål. Akkurat som når man i juss vurderer om det er begått et lovbrudd i forhold til en lov, ikke nøyer seg med å vurdere dette opp mot lovteksten, men også forankrer vurderinga i forhold til den aktuelle lovs intensjon.

Oppsummerende kan det fra dette hovedavsnittet konkluderes med at skoler kan og bør

- ikke bare arbeide med tolkning av kompetansemålene, men også med tolkning av intensjonene bak, i spennet mellom danning og tilpasning – og sammenligne tolkning av kompetansemålene med tolkning av intensjonene bak

14.7 Samarbeidsmodellen i læreplanarbeid – lærerinnflytelse eller elevinnflytelse?

Lokalt læreplanarbeid med LK06 forutsetter samarbeidsmodellen, en mellomting av top-down-modellen og bottom-up-modellen¹⁵². Det forutsettes også lokal utforming, en mellomting av lokal tilpasning og lokal utprøving¹⁵³. Samarbeidsmodellen og lokal utforming kan betegnes som middels grad av lærerinvolvering i læreplanarbeidet, som også i M74 og M87¹⁵⁴. Imidlertid kan middels grad av lærerinnflytelse medføre lav grad

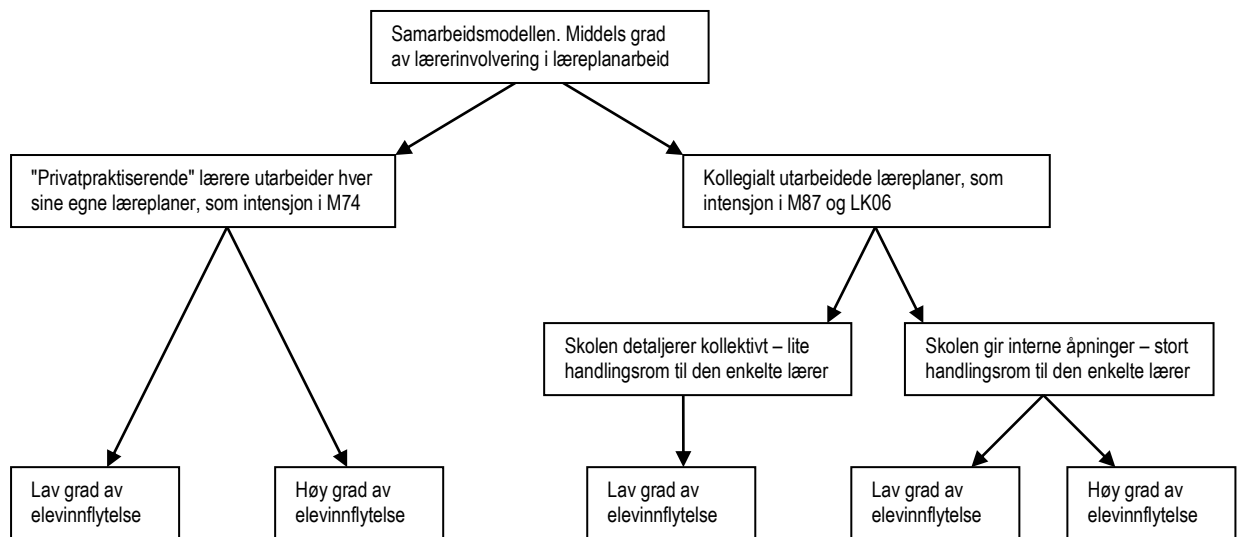
¹⁵¹ For å analysere hvilket politikk LK06 bygger på, bør skolene innlemme i det lokale læreplanarbeidet en lokal analyse av generelle del og prinsipper for opplæringen i LK06.

¹⁵² Som jeg redegjorde for i kapittel 2 jf. Engelsen (2009:74).

¹⁵³ Som jeg redegjorde for i kapittel 4 jf. Dale mfl. (2011:68–71).

¹⁵⁴ Nyanser mellom lokalt læreplanarbeid i M74 (lærernivå) og M87 (skolenivå) er redegjort for i kapittel 2.

av elevinnflytelse i læreplanarbeidet. Samarbeidsmodellen kan medføre at "privatpraktiserende" lærere utarbeider hver sine egne læreplaner, og den kan også medføre en kollegialt utarbeidet lokal læreplan. Begge disse to utfallene kan medføre både lav og høy grad av elevinnflytelse i læreplanarbeidet. Dette kan illustreres slik:



Figur 22: Ulike implikasjoner av nasjonale læreplaner med bottom-up-strategi

Samarbeidsmodellen kan i første omgang gi utslag i både privatpraktiserende læreplaner og kollegialt utarbeide læreplaner. Den privatpraktiserende læreplanen kan igjen gi seg utslag i både lav og høy grad av elevinnflytelse, alt etter hvilken strategi den enkelte privatpraktiserende lærer velger i sin egen utarbeidede læreplan. I en kollegialt utarbeidet læreplan kan lærere og skoleledere pålegge hverandre en detaljert lokal læreplan. Det er tenkelig at dette medfører lav grad av elevinnflytelse. Motsatt kan de velge å gi hverandre stort individuelt handlingsrom innenfor den lokale læreplanen. Den individuelle lærer kan da velge mellom strategier som gir både lav grad og høy grad av elevinnflytelse.

Nils Christie ble på 1970-tallet talsmann for kritikk mot sentralmyndighetenes makt *over* skolen og faglærerens makt *i* skolen (Dale 2008:210). Dette kan tolkes som støtte til variant samarbeidsmodellen, og/eller bottom-up-strategien, forutsatt at strategiene legger opp til kollegialt utarbeidede læreplaner kombinert med høy grad av elevinnflytelse. Dette forutsetter at de kollegialt utarbeidede læreplanene gir stort handlingsrom til den enkelte lærer, uten at planene får preg av å være "privat praktiserende".

Oppsummerende kan det konkluderes med at skoler kan og bør

- anvende LK06's intensjonen om kollegialt lokalt læreplanarbeid til å gi den enkelte lærer handlingsrom, slik at den enkeltes elevs innflytelse sikres

14.8 Videre svar på spørsmål 4, etter imaginerende fase

Hvordan kan og bør skoler utføre lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i LK06 og den enkelte elev? I forrige kapittel, etter intervensjonerende fase, oppsummerte jeg med 9 punkter som svar på spørsmålet. Etter den imaginerende fasen i prosjektet supplerer jeg med 8 punkter:

- anvende skillet mellom kognitive-, psykomotoriske- og affektive ferdigheter for å analysere og presisere kompetansemålenes handlingsdimensjon
- anvende firefeltstabellen, med presisert innhold vs. eksemplifisert innhold, og fremmedgjørende innhold vs. innhold med didaktisk møte, når kompetansemålenes innholdsdimensjon omsettes til lokale læreplaner
- som del av individuell tilpasning depresisere innholdsdimensjon (innholdsdifferensiering) i lokale læreplaner, oppgaver og i vurderingsarbeid
- som del av individuell tilpasning differensiere i arbeidsmåter, for å oppnå didaktisk rasjonalitet for den enkelte
- unngå at rom for kulturell forskjellsvariasjon i LK06 blir til kulturelle forskjellsreduksjon i lokale læreplaner, unngå at rom for B blir til "B", unngå at rom for utøvelse blir til øvelse
- ikke bare arbeide med tolkning av kompetansemålene, men også med tolkning av intensjonene bak, i spennet mellom danning og tilpasning – og sammenligne tolkning av kompetansemålene med tolkning av intensjonene bak
- anvende LK06's intensjonen om kollegialt lokalt læreplanarbeid til å gi den enkelte lærer handlingsrom, slik at den enkeltes elevs innflytelse sikres

- utføre lokalt læreplanarbeid som læreforskning og produksjon av innsikt, ikke nødvendigvis som produksjon av lokale læreplaner som skjemaer

I neste kapittel, som avslutter avhandlingen, syntetiserer jeg funn fra kapitlene 10–14 til prinsipper for lokalt læreplanarbeid med i LK06.

Kapittel 15

PRINSIPPER FOR LOKALT LÆREPLANARBEID MED LK06

Avhandlingens målsetning er: *Å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres.* Dette kapitlet inneholder en oppsummering av forskningsfunn fra avhandlingen. Jeg framstiller funnene som prinsipper for lokalt læreplanarbeid med LK06, fordelt under overskriftene:

- Prinsipper bak utforming av kompetansemål
- Prinsipper for hvordan kompetansemål kan analyseres av lærere
- Prinsipper som ivaretar den enkelte elevs læring (tilpasset opplæring)
- Prinsipper som ivaretar læreres læring (organisasjonsdidaktikk¹⁵⁵)

I det første strekpunktet inngår klargjøringer av LK06 – den *formelle læreplanen*. Jeg anser klargjøringer som nødvendig da det i den formelle læreplanen ikke forklares tilstrekkelig hva en kompetansebasert læreplan er.

De tre neste strekpunktene er prinsipper for hvordan skolene kan og bør arbeide for å oppnå konsistens mellom den *oppfattede læreplanen* (Goodlads tredje læreplannivå¹⁵⁶) og den formelle læreplanen (Goodlads andre læreplannivå).

De 21 prinsippene som jeg har utviklet adresseres til læreplanbrukere (særlig lærere og skoleledere), men kan også være relevante for læreplankonstruktører (de som utformer nasjonale læreplaner).

Prinsipper bak utforming av kompetansemål:

- 1) Kompetansemålene er formulert med eleven som subjekt, ikke undervisningen. I flere tidligere læreplaner har undervisningen vært subjekt.
- 2) De aller fleste kompetansemålene består av både formulering av ferdigheter (handlingsdimensjon) og formulering av kunnskap (innholdsdimensjon).¹⁵⁷

¹⁵⁵ Begrepet organisasjonsdidaktikk jf. dale (1989) er redegjort for i kapittel 2.

¹⁵⁶ Goodlads mfl. (1979) fem læreplannivåer er redegjort for i kapittel 2.

- 3) Kompetansemålene er, sammenlignet med skandinaviske og tidligere norske læreplaner, sterkt innrammet i ferdighetsdimensjon og relativt svakt innrammet i kunnskapsdimensjon.
- 4) Kompetansemålene representerer en overgang fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner (en overgang fra fokus på hva eleven skal *kunne om* til fokus på hva eleven skal *kunne gjøre*). Skillet kan forklares slik: Kompetanse er avhengig av kunnskap, men ikke bundet til presisert kunnskap. Det betyr at to elever kan vise samme kompetanse med ulik kunnskap.
- 5) For å vise kompetanse må eleven ha noe kunnskap først. Eleven må også ha ferdigheter for å vise kompetanse. I en lokal læreplan kan det inngå både ferdighetsmål og kunnskapsmål, men på en slik måte at formålet er at de skal kunne komplementere hverandre i veien mot kompetansemålet. Dersom kunnskapsmål og ferdighetsmål isoleres kan lokale læreplaner ende opp som innholdsorienterte i stedet for kompetansebaserte.

Disse prinsipper bak utforming av kompetansemålene kan innfris ved at lokale aktører gjør analyse slik:

Prinsipper for hvordan kompetansemål kan analyseres av lærere:

- 6) Kompetansemålene bør analyseres med utgangspunkt i at ferdighet + kunnskap = kompetanse.
- 7) Kompetansemålene bør analyseres ved å skille mellom ferdighetsdimensjon og kunnskapsdimensjon, samt mellom svak- og sterk innramming i begge dimensjonene.

¹⁵⁷ Som tidligere utledet, i kapittel 3, kan Tylers begrepspar handlingsdimensjon og innholdsdimensjon betraktes som synonymt med begrepsparet fra Bloom; ferdighetsdimensjon og kunnskapsdimensjon. Tylers begrepspar synes mest hensiktsmessig når kompetansemålene i LK06 sammenlignes med læringsmål fra andre læreplaner. Imidlertid har jeg erfart gjennom veiledning ved skoler at begrepsparet fra Bloom er mest anvendelig når en kun fokuserer på LK06. Dette da begrepene ferdighet og kunnskap er egnet til å definere kompetanse, mens læringsmålene i andre læreplaner ofte kan karakteriseres som kunnskapsmål.

- 8) Ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene bør analyseres ut fra tredelingen mellom kognitive ferdigheter, psykomotoriske ferdigheter og affektive ferdigheter (de fleste kompetansemålene etterspør hovedsakelig kognitive ferdigheter, noen etterspør psykomotoriske ferdigheter og svært få etterspør affektive ferdigheter).
- 9) Ferdighetsdimensjonen i kompetansemålene bør analyseres med hvorvidt den aktuelle ferdighet befinner seg mellom lavt og høyt på Blooms taksonomi. Dette viser retning for hva et kompetansemåls ferdighetsdimensjon/verb etterspør. (Vi må da skille mellom å anvende Blooms taksonomi til a) å lese/forstå kompetansemålene og b) å lage kjennetegn på måloppnåelse. Blooms taksonomi egner seg ikke til b) i LK06 i og med at en da forandrer ferdighetsdimensjon/verb som allerede er fastsatt på nasjonalt nivå).
- 10) De fem grunnleggende ferdighetene kan identifiseres i mange kompetansemål, men ikke i alle. I alle kompetansemål inngår det ferdigheter, men ikke nødvendigvis noen av de fem "grunnleggende ferdighetene". I lokalt læreplanarbeid bør en identifisere hvilke grunnleggende ferdigheter og/eller "øvrige" ferdigheter eleven må ha for å oppnå måloppnåelse i det aktuelle kompetansemål.
- 11) Mengden av ulike verb i kompetansemålene er svært stor – og uoversiktlig, noe som synes å være inkonsistent med LK06's ambisjon om at kompetansemålene skal være "tydelig" og dermed også forståelige. En konsekvens av dette er at skolene gjennom lokalt læreplanarbeid bør definere de ulike verbene.
- 12) Kompetansemålenes svakt innrammede kunnskap bør lokalt medføre eksemplifisert kunnskap, ikke presisert kunnskap.
- 13) Dersom skolene lokalt bearbeider kompetansemålene til delmål bør det gjøres uten å anvende andre ord enn de som er anvendt i kompetansemålet. Å eventuelt supplere med andre ord bør begrunnes ut fra intensjonene med kompetansemål (for å unngå "omdiktning").
- 14) I tillegg til analyse av kompetansemålene bør en også arbeide med analyse av intensjonene bak kompetansemålene – i spennet mellom danning og tilpasning

som sosialisering. En bør sammenligne om egen forståelse av kompetansemål samsvarer med egen forståelse av intensjonene bak kompetansemål. Dette for å styrke konsistens mellom formell læreplan og oppfattet læreplan

For å ivareta idealet om tilpasset opplæring bør disse analyseredskapene anvendes i planlegging av undervisning slik:

Prinsipper som ivaretar den enkelte elevs læring:

- 15) Kompetansemålenes svakt innrammede kunnskap gir potensial for tilpasset opplæring. Dette med hensyn til elevenes interesser som *differensiering av innhold*. Samme innhold til to ulike elever kan gi ulik effekt til de to: innhold som gir didaktisk møte for den ene eleven kan ha en fremmedgjørende effekt for den andre. Det bør derfor søkes sammenfall mellom elevens interesser og kompetansemålets innhold (didaktiske møter)
- 16) Metodefrihet i LK06 er også et potensial for tilpasset opplæring. Dette med hensyn til *differensiering av arbeidsmåte*. To elever kan nå samme kompetanseoppnåelse gjennom ulike arbeidsmåter. En og samme arbeidsmåte kan for en elev fremme måloppnåelse, men for en annen elev hemme måloppnåelse.
- 17) I LK06 er det rom for kulturell forskjellsvariasjon. I lokale læreplaner bør ikke dette omsettes til kulturell forskjellsreduksjon. Og LK06's rom for utøvelse bør ikke i lokale læreplaner fortrenkes av øvelse på bekostning av tilpasset opplæring
- 18) Ordlyden i lokale oppgaver, innleveringer etc., bør depresiseres i kunnskapsdimensjon, slik at oppgavene samsvarer med kompetansemålenes formuleringer og intensjoner
- 19) Det kan være hensiktsmessig å analysere hvorvidt eksamensoppgaver/nasjonale prøver er konsistente med kompetansemål i faget. Om en finner inkonsistens er det kompetansemålene som er førende

Overstående kan innfris ved at følgende prinsipper inngår i skolenes organisasjonsdidaktikk:

Prinsipper som ivaretar læreres læring:

20) Det kollegiale felleskapet ved skolen bør gi den enkelte lærer handlingsrom, slik at den enkeltes elevs innflytelse sikres, jf. pkt. 15, 16 og 17.

21) Lokalt læreplanarbeid bør gjøres som lærerforskning (produksjon av innsikt og læreplanforståelse) framfor produksjon av lokale læreplaner som skjemaer. Å lage lokale læreplaner (K2) kan være en del av lokalt læreplanarbeid (K3). *Gode eksempler* på lokale læreplaner, og ytterligere utvikling av eksemplene, bør prioriteres framfor *mengdeproduksjon* av lokale læreplaner. Arbeid med å utvikle gode eksempler på didaktiske utfordringer og løsninger tilknyttet noen få kompetansemål kan bidra til innsikt som kan brukes til arbeid med et hvert kompetansemål. Dette dreier seg ikke om gode eksempler på undervisningsopplegg, men om gode eksempler på didaktiske drøftinger.

Disse 21 prinsipper utgjør avhandlingens hovedfunn. Prinsippene er utformet for arbeid med LK06, men kan tilpasses til også å kunne fungere som analyseredskap for andre læreplaner. Dermed bidrar funnene ikke bare til arbeid med LK06, men også til generell læreplanteori.

Epilog

- kommentarer til Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om fornyet læreplan

I juni 2015, under slutføringen av denne avhandlingen, kom hovedutredningen om hva norske barn og ungdom har behov for å lære de neste 20–30 årene, i NOU 2015, nr. 8, "Fremtidens skole" (Ludvigsen-utvalget 2015). Hovedutredningen følger opp delutredningen fra 2014, som jeg omtalte i kapittel 11. Hovedutredningen gir anbefalinger om fornyet læreplan (Ludvigsen-utvalget 2015:9, 61), uten å presisere om anbefalingen innebærer revisjon av LK06 eller en ny reform. Det er derfor betimelig å avslutte denne avhandlingen med en analyse av de foreløpige forslagene til fornyet læreplan, og å bidra med kommentarer og råd til forslagene.

I sammendraget av hovedutredningen tas det opp flere momenter som denne avhandlingen kan bidra med å problematisere. Jeg deler dette inn slik: a) kompetansebegrepet, b) fokus på dybdelæring, c) færre kompetansemål og byggesteiner i fagene, d) like kompetansemål, e) progresjon og f) forskningsbaserte lærere.

a) *Kompetansebegrepet*: På bakgrunn av utviklingstrekk arbeids- og samfunnslivet anbefaler utvalget kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: - fagspesifikk kompetanse, - kompetanse i å lære, - kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt - kompetanse i å utforske og skape (Ludvigsen-utvalget 2015:8–10). Vi ser at kompetansebegrepet er sentralt, men er begrepet definert? Utvalget forklarer:

Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver (Ludvigsen-utvalget 2015:10).

Kunnskap er avgjørende i en skole som skal utvikle elevenes kompetanse, men kompetansebegrepet forsterker at elevene må lære hvordan de kan ta kunnskaper og ferdigheter i bruk (Ludvigsen-utvalget 2015:18)

Denne avklaringen er konsis, og synes å være inspirert av Bloom (1956:38) som setter opp: *kunnskap + ferdighet er = kompetanse*. Avklaringen synes også å være i tråd med litteratur som Dale mfl. (2011:13–16, 305–306) viser til: Jeg trekker fram noen stikkord: "accomplished performance" (Darling-Hammond 1997), "kognitiv læring på et høyt nivå"

(Hargreaves 2004), "kapasitet til å handle" Stehr (2005) og "kompetanse oppstår når kunnskaper og ferdigheter integreres" (Jarvis 2007)¹⁵⁸. Utvalget skriver også:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (Ludvigsen-utvalget 2015:14).

I denne avklaringen synes utvalget å være inspirert av Lai (1997:31–35) som viser til at det i faglitteraturen er uenighet om også holdninger (meninger, innstillinger og verdier) bør inngå i definisjon av kompetanse. Jeg heller imidlertid til at det mest håndterlige er å integrere holdninger i ferdighetsbegrepet – affektive ferdigheter jf. Bloom (1956), som jeg redegjorde for i kapittel 2. Utvalget supplerer med:

Et bredt kompetansebegrep som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, reflekteres i alle de fire kompetanseområdene. Sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Skal disse sidene ved elevenes læring prioriteres i skolehverdagen, må de være en del av målene i fagene (Ludvigsen-utvalget 2015:9).

I denne avklaringen av kompetansebegrepet kan en skimte noe inspirasjon fra Bloom (1956) ved at det skilles mellom kognitive ferdigheter og praktiske ferdigheter. Likevel synes det vanskelig å få tak i en avklaring hos Ludvigsen-utvalget som er egnet til arbeid med kompetansebegrepet i læreplanspørsmål. Imidlertid blir det klarere når utvalget forklarer forholdet mellom kompetanse, innhold og arbeidsmåter:

Kompetanseorienteringen i læreplanene kan fungere som en måte å redusere stofftrengselen på fordi spørsmålet ikke er om noe fagstoff skal ut når noe annet ønskes inn, men snarere hvilket fagstoff og hvilke arbeidsmåter som skal velges for å fremme den ønskede kompetansen (Ludvigsen-utvalget 201:41).

Jeg forutsetter at "stoff" er synonymt med innhold. Av sitatet framkommer det at innhold har en sekundær funksjon på veien mot kompetanseoppnåelse. Dette er i tråd med Dale mfl. (2011:16, 23) som forklarer at kompetanse er avhengig av innhold, men ikke bundet

¹⁵⁸ Disse fire er sekundærlitteratur fra Dale mfl. (2011:11–21), som inngår i drøfting av evalueringsrapporter av LK06 i kapittel 4.

til et spesifikt innhold, som jeg viste til i kapittel 4. Det vises også at veien til kompetanse ikke nødvendigvis er bundet opp av en spesifikk arbeidsmåte, noe som bevisstgjør at elever kan arbeide mot samme mål med ulike arbeidsmåter.

Jeg anbefaler å bruke Bloom (1956), som beskriver forholdet mellom ferdighet, kunnskap og kompetanse, for å klargjøre kompetansebegrepet. Jeg anbefaler videre å anvende skillet mellom kognitive ferdigheter, psykomotoriske ferdigheter og affektive ferdigheter. De tre typer ferdigheter er egnet til både konstruksjon av kompetansemål nasjonalt, og analyse av kompetansemål lokalt. Begrepene fra Bloom synes å bidra til både læreplanbrukeres og læreplankonstruktørers profesjonsspråk. Disse begrepene vil, i større grad enn begrepene stoff, praktiske ferdigheter og holdninger, kunne bidra til å få fram Ludvigsen-utvalgets intensjoner.

b) Fokus på dybdelæring: Ludvigsen-utvalget anbefaler at fornyelse av læreplanen fokuserer på dybdelæring:

Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdelæring. ... Med en opplæring som er tilpasset den enkelte, vil elevene ha ulike behov for hva de fordyper seg i, og hvordan. Dybdelæring er ikke dybde i alt for alle. For å kunne gå i dybden i enkeltemner forutsetter det at elevene har mulighet for å gjøre valg. Å lære noe grundig og ikke overfladisk krever en aktiv involvering fra elevens side, men det er skolens ansvar å legge til rette for god læring (Ludvigsen-utvalget 2015:10–11).

Dybdelæring, slik utvalget drøfter begrepet, vil etter min tolkning forutsette ulikt innhold til ulike elever. Derfor bør skolene bevisstgjøres i at tilpasset opplæring ikke bare dreier seg om nivåforskjelling, tempodifferensiering og arbeidsmåtedifferensiering, men også innholdsdifferensiering. Altså at ulike elever arbeider med ulikt innhold mot samme mål. Til profesjonsspråk om læreplanarbeid er da begrepene jeg redegjorde for i kapittel 3 anvendelige; "innhold med didaktisk møte" (jf. Tiller 2005), "fremmedgjørende innhold" (jf. Freire 2006), "eksemplifisert innhold" (jf. Klafki 2011) og "depresisert innhold" (jf. Næss 1973).

Kompetanse i å lære knytter utvalget til læring som elevene kan overføre til andre sammenhenger, og til dybdelæring. Utvalget argumenterer med at det er behov for en fornyelse av fagene i skolen med dybdelæring i sentrum (Ludvigsen-utvalget 2015:10, 41). Når utvalget forklarer forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring vises det

blant annet til begrepet taksonomi, med referanse til Anderson & Krathwohl (2001) – og dermed Blooms taksonomi:

Ofte brukes begrepet *taksonomi*, som betyr en systematisering av hvordan kunnskap eller kompetanse er bygget opp innenfor et fagområde. Elevens læringsforløp er en dynamisk prosess, noe som ikke fanges så godt opp av taksonomibegrepet. En taksonomi er en klassifisering/kategorisering av ulike typer av kognitive funksjoner, de kommer til uttrykk i situasjoner som varierer, og kan dermed ikke sies å være stabile trekk hos elevene. Taksonomier kan likevel være nyttige i læreplanutviklingen. I didaktisk forskning brukes de til å si noe om hvilken grad av kognitiv kompleksitetsgrad som forventes [(Anderson & Krathwohl 2001)]. Forenklet kan det sies at overflatelæring er på et lavt taksonomisk nivå, mens dybdelæring vil være på et høyere/høyt taksonomisk nivå (Ludvigsen-utvalget 2015:42).

Dette kan hevdes å bidra mer til klarhet enn til klarhet. Ludvigsen-utvalget påpeker at ordet taksonomi, med henvisning til Blooms taksonomi, betyr en systematisering av hvordan *kunnskap* og *kompetanse* er bygget opp. Imidlertid forklarte Bloom og hans forskersteam at ambisjonen med deres taksonomi var å kategorisere *ferdigheter*, ikke kunnskap, noe jeg redegjorde for i kapittel 3. Her synes det å være inkonsistens mellom Ludvigsen-utvalgets forståelse av Blooms taksonomi og framstillingen i originallitteraturen.

Videre forklarer Ludvigsen-utvalget en taksonomi som klassifisering/kategorisering av ulike typer av *kognitive* funksjoner. Hvorfor ikke erstatte ordet funksjoner med ordet ferdigheter? Utvalget utelater å legge til at Blooms taksonomi ikke bare dreier seg om det kognitive ferdigheter, men også om *psykomotoriske* ferdigheter og *affektive* ferdigheter.

Utvalget forklarer forskjellen mellom overflatelæring og dybdelæring ved å knytte begrepene til henholdsvis lavt og høyt taksonomisk nivå. Betyr dette at dybdelæring i fornyet læreplan skal relateres til verb som er kategorisert høyt på Blooms taksonomi?

c) *Færre kompetansemål og prioritering av byggesteiner i fag*: Utvalget foreslår fornying av fagplanene, med færre kompetansemål og prioritering av byggesteiner i fagene (Ludvigsen-utvalget 2015:12). Hvordan skal det da tenkes når antallet kompetansemål skal reduseres? Skal innholdet gis ytterligere svakere innramming, altså mer generelt innhold med flere lokale valgmuligheter? I så fall er det hensiktsmessig å dyrke det

eksemplariske prinsipp (jf. Klafki 2011:188–189)¹⁵⁹. Eller skal samme innrammingsstyrke i innhold beholdes, men at fagene kvitter seg med enkelte innholdskomponenter? Vil det eventuelt innebære dyrking av det *elementære prinsipp*, som fokuserer på det som anses som det vesentligste i faget, og som "alle bør kunne" (jf. Klafki 2011:185–186; Imsen 2009:274–275).

Utvalget argumenterer for prioritering av byggesteiner i fagene, og knytter begrepet til sentralt innhold og sentral kompetanse i fagområdene (Ludvigsen-utvalget 2015:9/12). Det forklares videre:

Utvalget mener at fagenes metoder og tenkemåter er en spesielt viktig del av byggesteinene, inkludert å kunne tenke kritisk og løse problemer – praktiske og teoretiske, faglige problemer og hverdagsproblemer (Ludvigsen-utvalget 2015:9/12).

Denne avklaringen synes å være inspirert av det *fundamentale prinsipp* (jf. Klafki 2011:185–186; Imsen 2009:274–275). Jeg har i kapittel 3 assosiert dette prinsippet med fagets identitet og reelle bruksområder med faget.

Sammenhengen mellom "færre kompetansemål" og "byggesteiner i fagene" forklares slik av utvalget: *Et svar på hvordan elevene kan utvikle fagkunnskap når kunnskapsmengden er uendelig og endres raskt, er å legge sterkere vekt på sentrale byggesteiner i fagene* (Ludvigsen-utvalget 2015:46). Begrepene det eksemplariske prinsipp, det elementære prinsipp og det fundamentale prinsipp synes hensiktsmessig til å forklare hva som menes med færre kompetansemål og byggesteiner i fagene.

d) Like kompetansemål: Utvalget foreslår også at fornying av fagplanene medfører kompetansemål som er mer likt utformet (Ludvigsen-utvalget 2015:12). Hva innebærer det så at kompetansemålene skal være mer like? Ludvigsen-utvalget utdyper ikke dette. I kompetansemålene anvendes det uforholdsmessig mange ulike verb. F.eks. over 50 i faget norsk i grunnskolen, som jeg viste i kapittel 13. En måte å gjøre kompetansemålene mer lik er å redusere antall verb, og å definere de ulike verbene nasjonalt. Dette vil etter min mening gi bedre vilkår for å lokalt drøfte hvordan en skal arbeide med ferdigheter for å oppnå kompetanse.

¹⁵⁹ Jeg redegjorde for det eksemplariske prinsipp, det elementære prinsipp og det fundamentale prinsipp (Klafki 2011) i kapittel 3. Eksempler er å finne der.

e) *Progresjon*: Utvalget foreslår at fornying av fagplanene også medfører tydeligere beskrivelser av progresjon, og horisontal og vertikal sammenheng i læreplanverket (Ludvigsen-utvalget 2015:12). Hva innebærer det? Teoretiske begrep som kan bidra til å konkretisere denne ambisjonen er rekkefølge, kontinuitet og integrasjon (jf. Tyler 1949; Dale 1989), som jeg redegjorde for i kapittel 3.

Til ambisjonen om bedre progresjon foreslår utvalget at det i ny/revidert læreplan gjøres et tettere samvirke mellom læringspsykologien og fagdidaktikken (Ludvigsen-utvalget 2015:42). Læreplanutvikling har tradisjonelt vært orientert mot begrunnede valg for hvilke ferdigheter som skal trenes, hvilke kunnskaper det skal undervises i, og plassering på trinn. Altså fagdidaktikk. Læreplanutvikling har i lengre perioder lagt mindre vekt på hvordan elevene faktisk lærer ferdighetene og kunnskapene – altså læringspsykologi (ibid.). Dette synes jeg er et spennende og spennende perspektiv og forslag til en ny vending i norsk læreplantenking. Vi behøver imidlertid eksempler på hvordan læringspsykologi kan få større plass i læreplanarbeid.

f) *Forskningsbaserte lærere*: Det poengteres også fra utvalget at det ved en fremtidig læreplanfornyelse anbefales å legge større vekt på skolens profesjonelle ansvar for å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning ... (Ludvigsen-utvalget 2015:13). Innebærer dette en ambisjon om at læreren skal ha kompetanse i å anvende funn fra forskning i eget arbeide, eller betyr det også kompetanse i læreforskning¹⁶⁰ på eget arbeid? Den nye FoU-baserte lærerutdanningen bidrar til begge deler. Om lærerforskning knyttes til ny/revidert læreplan, f.eks. at læreforskning ses på som en del av lokalt læreplanarbeid, er Dales (1989) begrep om K3-området i lærerprofesjonen anvendelig som konkretisering. Imidlertid savner jeg fokus på læreforskning i utredningen. Begrep som den lærende skole og læreres hverdagslæring, som ble anvendt i Kunnskapsløftets tidlige reformdokumenter, er ikke med i utredningen.

Blant andre interessante forslag fra Ludvigsen-utvalget (2015) er at læreplanen inndeles i fire kompetanseområder; a) fagspesifikk kompetanse, b) kompetanse i å lære, c) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og d) kompetanse i å utforske og skape.

¹⁶⁰ Jeg har drøftet begrepet lærerforskning i kapittel 6 og betegnelsen K3-området i lærerprofesjonen i kapittel 2.

b)–d) er også å finne i LK06, men ikke som kompetansemål. Forslaget innebærer dermed å utvikle kompetansemål for disse tre kompetanseområdene.

Avhandlingen har vist at nasjonale politikere, læreplankonstruktører og byråkrater ikke har maktet å kommunisere sine intensjoner med LK06 til lokale oversettere, noe Ludvigsen-utvalget (2015:88) også konkluderer med. Dermed kan søkelyset rettes mot senderne av reformen for å søke forklaring på inkonsistens mellom nasjonal læreplanreform og lokale læreplaner, og ikke bare søke forklaringer hos mottakerne. I fornyet læreplan, som signaliseres av Ludvigsen-utvalget, er det derfor relevant å se på hvordan reformen formuleres og presenteres – selve "pakkingen" av ideer f. Røvik (2007:225–226). Således kan man rette fokus på departementets og direktoratets *utbringning* av ideer, og ikke ensidig fokusere på lokale aktørers *uthenting* av ideer (jf. *ibid.*:265–270).

Litteratur

- Aakvaag, G. (2008). *Modern sosiologisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alver, B.G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, D. (2010). *Dialog – Den positivt verbale metode*. Hentet 9. november 2015, fra <http://www.norskdialog.no/Publikasjoner/Artikler/Dialog-Den-positivt-verbale-metode>
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning. Teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives*. New York: Longman.
- Andreassen, S-E. (2014a). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E.M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 373–402). Oslo: Cappelen Damm.
- Andreassen, S-E. (2014b). Research partnership in local teaching programme work. Translations of competence aims. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 171–193). Rotterdam: Sense Publishers.
- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askerøi, E. (2006). Yrkeskunnskap i utdanning, mesterlære og bedrift. I E. Askerøi & O. Eikeland (Red.), *Som gjort så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s. 35–60, Forskningsserie 13/2006). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Beck, C. W. (1990). *Det organiserte vanvidd. Et kritisk blick på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernstein utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 91(3), 245–256.
- Berg, G. (2007). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* (1. utg., 2. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergesen, H.O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernstein, B. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.), *Basil Bernstein. Pædagogikk, diskurs og magt* (s. 70–93). Viborg: Akademisk Tid & Tanke.
- Bjørndal, K.E.W. (2012). *Digital dømmekraft* (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bloom, B.S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 19–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008). Relevance in Education Research. Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice? *Educational Research*, 37(7), 412–420.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, O. (1956). *Om årsaksproblemer i historisk forskning. Forsøk på en vitenskapsteoretisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, O. (1997). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære* (2. utg., 7. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, R. A. (1992). *Økonomisk demokrati – den neste utfordringen*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L., Engelsen, B.U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer. En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport* (Forskningsprosjektet ARK). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dale, L.E. & Wærness, J.I. (2003). *Nytt læreplanverk for grunnopplæringen. Mål, realisering og vurdering*. Oslo: Læringscenteret.
- Dale, E.L. & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Delrapport nr. 2* (Forskningsprosjektet ARK). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling. Strategier og praksis* (tredje bok i triologi). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. & Rolff, H-G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Mey, T. & Weber, E. (2003). Explanations and Thought Experiments in History. *History and Theory*, 42(1), 28–38.
- Det store norske leksikon. (udatert). *Erling Lars Dale*. Hentet 23. mars 2015, fra https://snl.no/Erling_Lars_Dale

- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenking (først utgitt på engelsk 1916). I E.L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53–79). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dokka, H-J. (1988). *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Didriksen, M.F. (2015). *Eksamensoppgaver. LRU-1550 Den profesjonelle lærer og skolens mangfold* (upublisert semesteroppgave, UIT Norges arktiske universitet). Tromsø: UIT Norges arktiske universitet.
- Edwardsen, E. (1996). *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900*. Oslo: Solum forlag.
- Edwardsen, E. (1997). *Nordlendingen*. Oslo: Pax Forlag.
- Edwardsen, E. (2001). Historiske protokollers partiskhet. I C.W. Beck & A. Hoem (Red.), *Samfunnsrettet pedagogikk – Nå* (s. 138–158). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Edwardsen, E. (2004). *Samfunnsaktiv skole. En skole rik på handling*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Eilertsen, T-V., Gustafson, N. & Salo, P. (2008). Action Research and the micropolitics in School. *Educational Action Research*, 16(3), 295–308.
- Eisner, E.W. (1967). *Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum*. Hentet 18. november 2013, fra <http://eric.ed.gov/?id=ED028838>
- Eisner, E.W. (1975). Noen alternative synspunkter på evalueringen. I T. Harbo, A. Lysne & L. Stenhouse (Red.), *Artikler av E. W. Eisner. Skolens oppgave* (s. 62–75). Oslo: Aschehoug.
- Eisner, E.W. (2000). *Benjamin Bloom 1913–1999*. Hentet 25. april 2012, fra <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bloome.pdf>.
- Engelsen, B.U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplan som idebærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1* (Forskningsprosjektet ARK). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B.U. (2009). Et forskerblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E.L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62–115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B.U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Engelsen, B.U. (2000). *Slik begynte det ... Didaktikk på norsk mot år 2000. Del I* (rapport nr. 3 i "Gulserien"). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eriksen, E.O. og Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Samfundsvdenskab som virker*. København: Akademisk Forlag.

- Forsman L., Karlberg-Granlund, G., Pörn, M., Salo, P. & Aspfors, J. (2014). From transmission to site-based professional development. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 113–132). Rotterdam: Sense Publishers.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1964). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøk og reform i skolen. Nr. 7* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Freire, P. (2006). *De undertrykte pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Først utgitt på portugisisk 1968.
- Fuglseth, K. (2009). Fenomenologi som metode eller tilnærming? I T. Risberg (Red.), *Pedagogiske utfordringer i et fenomenologisk perspektiv*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Fuglestad, O.L. & Wadel, C.C. (2011). Feltarbeid som prosess. Ny metodedel. I C. Wadel, O.L. Fuglestad & C.C. Wadel, *"Og kven si skuld er det?"* (s. 175–268). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.
- Furu, E.M. (2007). *Rak lærerygg: aksjonslæring i skolen* (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Development Teams as Translators of School Reform Ideas. In K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 153–170). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Goodlad, J. I., Klein, M.F. & Tye, K.A (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J.I. Goodlad (Ed.). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (pp. 43–76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur* (2. utg.). Oslo: Tano Ascheoug.
- Gummesson, E. (2004). Fallstudiebasert forskning. I B. Gustavsson (Red.), *Kunnskapande metoder inom samhällsvetenskap* (Upplaga 3:8, s. 115–144). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsen, B. (2004). Personligt kunnskapande: intervjuer, samtaler och dialoger. I B. Gustavsson (Red.), *Kunnskapande metoder inom samhällsvetenskap* (Upplaga 3:8, s. 237–255). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsen, B. & Sørensen, B. A. (1995). Aksjonsforskning. I O. Eikeland & H.O. Finsrud (Red.), *Research in action*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Guttorm, J., Kristoffersen, G. & Myreng, T. (2014). *LK06 – en gjennomførbar visjon?* (upublisert bacheloroppgave, UIT Norges arktiske universitet). Tromsø: UIT Norges arktiske universitet.

- Guttorm, J., Kristoffersen, G., Myreng, T. & Andreassen, S-E. (2015, 19. juni). Kampen mellom læreplanen og læreboka. *Utdanning*, nr. 12, s. 41.
- Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt. I S.S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (s. 17–29). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Halvorsen, A. (2009). Praktikerforskning – legitimt og nyttig bidrag i kunnskapsutvikling. I H.C.G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne* (s. 109–129). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk* (2. utg.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. (2004). ‘Case studies’. In M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T.F. Liao (Red.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Harbo, T., Lysne, A. & Stenhouse, L. (1975). Elliot W. Eisner – en biografisk skisse. I T. Harbo, A. Lysne & L. Stenhouse (Red.), *Artikler av E. W. Eisner. Skolens oppgave* (s. 7). Oslo: H. Aschehoug & ca. (W. Nygaard).
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Helle, L. (1997). *Rom for handling? Skoleutvikling i lys av L97*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hlebowitsh, P. (udatert). *Ralph W. Tyler (1902–1994) - Contribution to Testing and Curriculum Development, Advisory Role*. Hentet 25. april 2012, fra <http://education.stateuniversity.com/pages/2517/Tyler-Ralph-W-1902-1994.html>.
- Hägqquist, S. (2004). *Tankeexperiment*. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (Upplagen 3:8, s. 189–210). Lund: Studentlitteratur.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vager genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2005, 8. mai). Kunnskapsfall med Clemet. *Dagbladet*. Hentet 15. mai 2014, fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/05/08/431151.html>
- Hoadley, U. (2003). Time to learn: pacing and the external framing of teachers’ work. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 265–277.

- Hodgson, J, Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport 3/2010). Bodø: Nordlandsforskning.
- Holme, I. M. & Solvang, B.K. (1991). *Metodevalg og metodebruk* (2. utg.) Otta: Tano A.S.
- Holme, I. M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. (3. utg.) Otta: Tano A.S.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & K. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9–25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S.S. (2000). *90-tallsreformene. Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S.S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73–86). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hovdenak, S.S. (2007). Introduksjon til Basil Bernsteins teoretiske rammeverk. I S.S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (s 9–16). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hovi, J. & Rasch B.E. (1994). *Strategisk handling. Innføring i bruk av rasjonalitetsmodeller og spillteori* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgmo, A., Tiller, T. & Solstad, K.J. (1981). *Skolen og den lokale utfordringen. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Bodø: Universitetet i Tromsø.
- Hølleland, H. (2008). Reformen som skaper reformer. *Bedre skole*, (4), 46–49.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskere: utvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Jensen, E.B. (1991). *Fra fornorskingspolitikk mot kulturelt mangfold*. Stonglandseidet: Nordkalott-Forlaget.
- Jensen, E.B. (1999). *Vegen inn i utdanningssamfunnet*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, H. & Tetzschner, H. (2008). Casestudiemetoden – en frugtbar og relevant modell i samfunnsvitenskap. I S. Vøxted (Red.), *Valg der skaber viden – om samfunnsvitenskapelige metoder*. Århus: Academica.
- Johnsen, S., Madsen, K. & Sørvig, S. (2014). *Naturfagundervisning uten bremses. Differensiering som verktøy i tilpasset opplæring* (upublisert bacheloroppgave, UIT Norges arktiske universitet). Tromsø: UIT Norges arktiske universitet.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Kalleberg, K. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & K. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 26–72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R., Malnes, R. og Engelstad, F. (2009). *Samfunnsvitenskapens oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Karlsen, G.E. (1993a). *Desentralisering – løsnings eller oppløsning?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karlsen, G. E. (1993b). *Desentralisert skoleutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Karlsen, G. E. (2001). *Implementering av utdanningsreformer*. I Hovdenak, S. (Red.), *Perspektiver på reform 97* (s. 19–37). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kielland, L. (1986). *M-85. Ny plan – bedre skole? Innføring i den reviderte mønsterplanen*. Oslo: Cappelen.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen / Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen, M74*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 2 Felles allmenne fag. Mars 1976*. Oslo: Gyldendal.
- Kirke-, og undervisningsdepartementet. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen, M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Læreplan for videregående opplæring (R94). Kroppsøving. Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo: Forfatteren. Hentet 29. mars. 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles%20allmenne%20fag>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Læreplan for videregående opplæring (R94). Matematikk. Felles allment fag i alle studieretninger*. Oslo: Forfatteren. Hentet 29. mars. 2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles%20allmenne%20fag>
- Klafki (2001) Kategorial dannelse (først utgitt 1959 på tysk). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier* (3. utg.). Århus: Klim.
- Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleutvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. København: Hans Reitzels forlag.
- Klafstad, J. (2015). *Om Arne Næss*. Hentet 30. mars 2015, fra <http://ancep.no/om-arne-naess/>

- Koritzinzky, T. (2000). *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krathwohl, D.R. (1971). En taxonomi for undervisningsmål (først utgitt 1964 på engelsk). I P. Mylov, F. Rasborg og P. S. Jørgensen: *Målanalyse og målvurdering* (s. 39–58). Copenhagen: Munksgaard.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 42(4), 212–218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Book 2: Affective domain*. New York: Longman.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *St. meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *St. meld. nr. 44 (2008–2009) Utdanningslinja*. Oslo: Forfatteren
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Proposisjoner og meldinger*. Hentet 30. april 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl.html?id=616>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: Forfatteren. Hentet 5. april 2016, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011/mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *St. meld. nr. 22 (2010–2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20. På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. (2012-2013)*. Oslo: Forfatteren.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lai, L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Larsen, C. A. (1974). Forord. I R. Tyler, *Undervisningsplanlægning* (2. utg., s. 7–8). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Leseth, A.B. & Tellman, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.
- Letnes, M.A. (2010). *Litteraturgjennomgang*. Hentet 5. februar 2013, fra <http://mariannletnes.com/2010/11/24/litteraturgjennomgang/>
- Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682–693.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.

- Lovdata. (udatert). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 30. april 2014, fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2.
- Lovdata. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 30. april 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Lovdata. (2002). *Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven)*. Hentet 02.02.16. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Ludvigsen-utvalget (2013). *Notat 2-2A. Læreplanverkene fra 1974-2006*. Hentet 15. mai 2014, fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Sak-2-2-Utsendelse.pdf>
- Ludvigsen-utvalget (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltningen.
- Ludvigsen-utvalget (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltningen.
- Lundgren, U. P. (1981) *Att organisera omvarlden. En introduktion till lareplanteori* (2. trycningen). Stockholm: Liber Förlag.
- Lysgaard, S. (1982). Utviklingsoppgaver i sosiologien - Faget som vitenskap og profesjon *Sociologisk Forskning*, 19(2/3), 61–79.
- Lysgaard, S. (2001). *Arbeiderkollektivet* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkke, J. A. & Løkke, G. (2004). Kunnskaper om utforming av konkrete mål: Hvor kom kunnskapene fra og med hvilket badevann forsvant de? *Diskriminanten*, 31(3/4), 31–52.
- Marsdal, M.E. (2014). *Lærerkoden. Indre motivasjon og kampen om norsk skole*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Marsdal, M.E. (2011). *Kunnskapsbløffen. Skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Mabry, L. (2008). Case study in social research. In P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen. *The Sage Handbook of Social Resarch Methods* (pp. 214–228). Los Angeles: Sage Publications.
- Mager, R.F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Belmont, California: Fearon Publishers.
- Mager, R. F. (1994). *Lær deg å formulere mål*. Oslo: Tano.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Meløe, J. (2003). Ni notater om å forske på andres erfaringer og kunnskap. I J-I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det gjenstridige. Edmund Edvardsen 60 år* (s. 61–78). Vallset: Oplandske forlag.
- Meløe, J. (1995). Steder. *Hammern*, 2(3), 6–12. Hentet fra <http://www.jakobmeloe.com/wp-content/uploads/2015/04/steder3.pdf>
- Meløe, J. (1985). *Notater i vitenskapsteori. Til gruppene humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund. Studentlitteratur.
- Midtlyng-utvalget (2009). *Rett til læring* (NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltningen.
- Monsen, L. (1996). Kan vi målstyre læreplanreformer? I J. Blickfeldt, H. Engesbak, H. Høst, R. Kvalsund, T. Lauvdal, B. Lødding ... N. Vibe (Red.), *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94* (s. 262–296). Oslo: Tano Aschehoug.
- Monsen, L. (1997). Ansvar for egen læring - fra slagord til klasserom. I B. Lødding & K. Tornes (Red.), *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94* (s. 31–67). Oslo: Tano Aschehoug.
- Monsen, L. (1999). Reform-94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller? I L. Monsen, R. Kvalsund, T. Deichman-Sørensen & P.O Aamodt (Red.), *Videregående opplæring - ved en skillevei? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94* (s. 77–101). Oslo: Tano Aschehoug.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidspsykologi i forskning og praksis* (ny utgave). Oslo: Eget forlag.
- Møller, J. (1996). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Myhre, R. (1994). *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Mørch, G. og Nielsen, V. (1974). Oversætternes forord. I Tyler, R., *Undervisningsplanlægning* (2. udgave, s 9–11). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Måseide, A. & Sørbo, J.I. Ein norsk Aristotles. Essayisten og antidogmatikeren Jon Hellesnes. *Prosa*, 15(4), 21–23.
- Nabe-Nielsen, B. (2002). Introduktion til den danske udgave. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (2. udgave, s. 9–20). Århus: Forlaget Klim.
- Neil, A.S. (1993). *Summerhill. Radikal barneoppdragelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Nergård, J-I. (2002). Andres kontekster og egne. Kulturforskning på fremmede enger. I T.O. Engen (Red.), *Kulturell identitet og regional utvikling. Rapport fra en forskningskonferanse* (Rapport nr. 8, s. 133–149). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nergård, J-I. & Nettet, S. (2003). Forord. I J.-I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det gjenstridige. Edmund Edvardsen 60 år* (s. 5). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, F.S. (1996). *Nærmere kommer du ikke ... Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nielsen, K.A. (2012). Aktionsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglesang & P.B. Olsen. *Videnskapsteori i samfunnsvitenskapene* (2. udgave, 5. oplag). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nordland, E. (2006). Paolo Freire – pedagogikk for medmenneskelighet og samfunnsendring. Innledning ved Eva Nordland. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (2. utg., s 9–17). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Næss, A. (1973). *En del elementære og logiske emner* (10. utg., 2. opplag). Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Næss, A. med Haukland, P.I. (1998). *Livsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (upplaga 4:6). Lund: Studentlitteratur.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O.L. Fuglestad & T.H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av data* (s. 70–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålshaugen, Ø. (1994). *Som sagt, så gjort? Språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Reisby, K. (1973). *Formulering af undervisningsmål. Hvorfor – hvordan?* (2. oplag). Copenhagen: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Repstad, P. (2002). De nære ting. Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I B. Nylehn & A.M. Støkken (Red.), *De profesjonelle* (s. 199–214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Revans, R. (1984): *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Rönnerman, K. & Olin, O. (2014). Research Circles – Constructing a Space for Elaborating on being a Teacher Leader in Preschools. In: K. Rönnerman & P. Salo (Eds.), *Lost in practice: Transforming Nordic Educational Action Research* (pp. 95–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schnack, K. (2012). Wolfgang Klafki. I P.Ø. Andersen & T. Ellegard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (2. udgave, s. 797–800). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmonts hjemmets bokforlag.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364.
- Simpson, E.J. (1966). *The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain* Urbana: University of Illinois. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010368.pdf>

- Simpson, E.J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain (Vol 3)*. Washington DC: Gryphon House.
- Sivesind, K., Bachmann, K. & Afsar, A. (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringscenteret
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjøsberg, H. (1996). *Skolen er ingen tapt sak!* Oslo: Forum, 1996.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Forfatteren
- Skolverket. (2000a). *Grundskolan. Kommentarer til kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Forfatteren.
- Skolverket. (2000b). *Grundskolan. Kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Forfatteren.
- Skolverket. (2003). *Grundskola för bildning*. Stockholm: Forfatteren.
- Skolverket. (2008). *Grundskolan. Kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Forfatteren.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Forfatteren.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Skrøvset, S. & Lund, T. (1996). *Prosjektarbeid – fra ord til handling*. Gjøvik: Cappelen Akademiske Forlag.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.) Oslo: Gyldendal.
- Solberg, A. (1996). Erfaringer fra feltarbeid. I H. Holter & K. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 130–144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K.J. (1978). *Riksskole i utkantstrøk*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Spangen, I.C. (2007). *Referansehåndboken*. Oslo: Spartacus forlag.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stensland, P. S. (2005). Aksjonsforskning på egen praksis. Metodologiske utfordringer. *Ugeskrift for læger*, 167(22), 2502–2505.
- Størkersen, E. (udatert). *Utviklinga fram mot en 13-årig grunnskole*. Upublisert manus.
- Sundbø, S. (2007). *Arne Næss. En kronologisk bibliografi over forfatterskapet 1936-2007*. Oslo: Nasjonalbiblioteket.
- Søby, M. (2001). Interaktivitet – moteord eller passord til fremtidens pedagogikk? *Utbildning & demokrati*, 10(1), 85–102.
- Søgnen-utvalget (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Sørensen, Ø. (2005). *Historien om det som ikke skjedde. Kontrafaktisk historie*. Oslo: Aschehoug.

- Telhaug, A.O. (1970). *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*. Oslo: Lærerstudentenes forlag.
- Telhaug, A.O. (1975). *Vår nye videregående skole. Oversikt over og kommentarer til reformarbeidet*. Oslo: Lærerstudentenes forlag.
- Telhaug, A.O. (1977). *Vår nye videregående skole. Oversikt over og kommentarer til reformarbeidet* (2. utg.). Oslo: Didakta norsk forlag (Lærerstudentenes forlag).
- Telhaug, A.O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thalgaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsdén, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, L. E. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet*. Praxis Forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University Chicago Press (Paperback edition 1969). Hentet fra http://www.amazon.com/Basic-Principles-Curriculum-Instruction-Ralph/dp/0226820319#reader_B004HO5JGA.
- Tyler, R. (1974). *Undervisningsplanlægning* (2. udgave). Copenhagen: Christian Ejlers' Forlag.
- Tyler, R. W. (2001). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I E.L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 81–111). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tønnessen, L.K.B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Vammala: Forfatteren.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Forfatteren. Hentet 29. mars 2015, fra http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Forfatteren.
- Undervisningsministeriet (udatert) *Fælles mål*. Hentet 10. mars 2016, fra <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetale-og-overgange/Faelles-Maal/Centrale-elementer-i-Faelles-Maal>

- Universitetet i Tromsø. (2013). *LRU-2001 Bacheloroppgave i profesjonsfaget*. Tromsø: Forfatteren. Hentet 25. november 2013, fra http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=330593.
- Utdanningsdirektoratet. (2004). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. Oslo: Forfatteren. PDF-format. Hentet 21.05.13: http://www.elogit.no/asset/5973/2/5973_2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Forfatteren. PDF-format. Hentet 9. april 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-veiledningen/> (Nå fjernet, - annet dokument med samme tittel publisert 2014).
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Forfatteren. PDF-format. Publisert 27.02.14, revidert 12.05.14. Hentet 12. mai 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Læreplaner. Finn læreplan. (LK06)*. Hentet 7. november 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner>
- Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. (2011). "Og kven si skuld er det?" Ein arbeidslaus mann sin kamp for sjølvrespekt og eit verdig liv. I Wadel, C., Fuglestad, O.L. & Wadel, C.C., *"Og kven si skuld er det?"* (s. 17–173). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Wadel, C.C & Fuglestad, O.L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel. *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave, s. 211–238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordisk pedagogikk*, 24(3), 212–226.
- Widén P. (2009). Kvalitativ textanalyse. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136–153). Stockholm: Liber.
- Aase T.H. & Fosseskåret E. (2007). *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meldeskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Kopi av innsendt meldeskjema

Prosjektnummer: 23603

1. PROSJEKTTITTEL			
Lokalt læreplanarbeid og læringsmål			
BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON			
Institusjon: Universitetet i Tromsø			
Avdeling/fakultet: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning		Institutt: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
3. DAGLIG ANSVARLIG			
Navn(fornavn og etternavn): Svein-Erik Andreassen			
Arbeidssted(avdeling/seksjon/institutt): Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø		Akademisk grad: Doktorgrad	Stilling: Doktorgradsstipendiat
Adresse – arbeidssted: Mellomveien 110		Postnummer: 9037	Poststed: TROMSØ
Telefon: 98661521	Mobil:	Telefaks:	E-post: Svein.erik.andreassen@uit.no
4. VED STUDENTPROSJEKT (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn(fornavn og etternavn) på student:		Akademisk grad:	
Adresse – privat:		Postnummer:	Poststed:
Telefon:	Mobil:	Telefaks:	E-post:

5. FORMÅL MED PROSJEKTET

Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.

Formålet med prosjektet: Lærere har problemer med å forholde seg til læreplanmål, og kompetansemålene fra K-06 er trolig ikke er like konkrete og forståelige å forholde seg til for lærerne (Engelsen 2008: 86-95). Tidligere forskning synes å vise at lærere – uten veiledning og opplæring – ikke klarte å ta utgangspunkt i presiserte mål for opplæringa (ibid). Intensjonen med kompetansemålene er å klart vise hva elevene skal kunne, ikke hva de skal gjøre (Bergesen 2006: 70). I evalueringa etter reform 97 skriver imidlertid Haug (2004: 31) at aktivitetsnivået i skolen er høgt og variert, men at det er uklart hva all denne skiftende aktiviteten skal tjene, og at dette kan tolkes som at det er viktigere å gjøre noe enn å lære noe (ibid). I tillegg viser resultater fra Elevundersøkelsen 2007 og 2008 at elevene i for liten grad kjenner til målene for opplæringa (Utd.dir. 2009).

Jeg har inngått et forskende partnerskap jf Tiller (2005) med Norges Toppidrettsgymnas. Sammen er vår intensjon å utvikle en hensiktsmessig modell for lokalt læreplanarbeid som skal styrke to områder, der det ene er denne skolens praksis. Det andre knytter seg til teorifeltet og forståelse for hvordan lokalt læreplanarbeid kan være et viktig redskap i arbeid med å konkretisere nasjonale kompetansemål til lokale læringsmål. Aksjonsforskning kombineres med et deskriptivt, eksplorativt casestudie. Formålet er situert generalisering jf Simons et. al. (2003), og perifiri/perifiri-modellen (Schon 1971 i Brock-Utne 1979: 12).

6. PROSJEKTOMFANG

Enkelt institusjon

Nasjonal multisenterstudie

Internasjonal multisenterstudie

Angi øvrige institusjoner som skal delta:

7. UTVALGSBESKRIVELSE

Beskrivelse av utvalget.

Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater).

Det empiriske feltet defineres som Norges Toppidrettsgymnas Tromsø (NTG), en privat videregående skole som er i sitt andre år, og som er lokalisert til Alfheim stadion. Skolen har 60 elever på vg1 og vg2, noe som vil øke til 90 neste skoleår med elever også på vg3. Skolen har ca 10 lærere, de fleste i reduserte poster i og med at hver lærer kun har ett eller to fag. De fleste lærerne arbeider derfor også ved andre skoler. Når skolen ekspanderer de neste to årene vil både lærernes poster øke i størrelse, og antallet lærere øke. Skolens pedagogiske personale har, til tross for denne strukturen, faste tider for felles planlegging og møter, men utover dette er det et begrenset antall lærere som i tid og sted er lokalisert samtidig til NTG. Rektor ved NTG gir et klart inntrykk av å vise vilje og se verdien av å skape rom og tid for utviklingsarbeid, og å integrere lærerne i dette. Han forteller at hans overordnede, en studieleder lokalisert til Oslo, støtter og oppmuntrer til et slikt arbeid.

Rekruttering og trekking.

Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.

Førstegangskontakt.

Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.

Jeg har hatt kontakt med skolen, fortrinnsvis med rektor, siden oppstarten høsten 2008.

Oppgi alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år)	<input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år)	<input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
Antall personer som inngår i utvalget.	Ca 10		
Dersom det inkluderes personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse, beskriv denne del av utvalget nærmere.			

8. INFORMASJON OG SAMTYKKE

Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon. <input checked="" type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Redegjør for hvilken informasjon som gis Personalet er i møter med meg informert om formålet med forskningsprosjektet, og om forskende partnerskap som et gjensidig bytteforhold. De er også informert om at den enkelte til en hver tid selv avgjør grad av deltakelse i selve forskningsprosjektet. Data innhentes gjennom deltagende observasjon på møter der det utarbeides lokale læreplaner, gjennom uformelle samtaler, og gjennom dokumentstudie av lokale læreplaner. For hvert møte og samtale som jeg ønsker å benytte som data, sender jeg kopi av feltnotater til deltakerne fortløpende. Jeg ber da samtidig om kommentarer, og eventuelle motforestillinger mot å bruke det aktuelle referat. Den enkelte deltager har dermed anledning til å reservere seg i forhold til enkeltvis møter/samtaler.
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gies informasjon.

<u>Samtykke</u> Innhentes samtykke fra den registrerte?NB. Se veiledning for krav til samtykke.	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes. Det innhentes skriftlig samtykke om at data fra møter og samtaler kan samles i tråd med overstående, der den enkelte mottar referat fra meg for hver gang, og med anledning til å kommentere og evt. reservere seg. Det innhentes også skriftlig samtykke fra den enkelte om å bruke lokale læreplaner som lærerne utarbeider.
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.

9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journdata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Biologisk materiale <input type="checkbox"/> Uprøving av legemidler <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken:
	Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger:

10. DATAMATERIALETS INNHOLD

Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registreringskjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.	Diskusjoner rundt utfordringer og dilemmaer knyttet til arbeid med formulering av læringsmål. Ulike måter å formulere læringsmål på i lokale læreplaner.	
Registreres det direkte personidentifiserende opplysninger?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
Registreres det indirekte identifiserende personopplysninger	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke:
Behandles det sensitive personopplysninger?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
Behandles det opplysninger om tredjeperson?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.

11. INFORMASJONSSIKKERHET

Redegjør for hvordan datamaterialet registreres og oppbevares.	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (spesifiser hvilke på punkt 10) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.
----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:	
	<input checked="" type="checkbox"/> Annet Spesifiser: Det vil ikke samles inn personidentifiserende opplysninger.	
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares? Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi	<input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: Behandles lyd/videoopptak på pc? <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? Datamaterialet er innelåst på mitt kontor ved Universitetet i Tromsø	
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/ student?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett/ekstern datanett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem:
Skal opplysninger samles inn/bearbejdes ved hjelp av databehandler?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, redegjør for hvem som skal samle inn data og hvilke data dette gjelder:
Hvis multisenterstudie:	Redegjør for hvordan samarbeidet mellom institusjonene foregår. Hvem har tilgang til materialet og hvordan reguleres tilgangen:	
12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER		
Er prosjektet fremleggelses-pliktig for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt REK om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.

Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<p>Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
Andre	<p>Angi hvem.</p> <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei
13. PROSJEKTPERIODE	
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	<p>Prosjektstart (ddmmåååå): 01.03.2010</p> <p>Prosjektslutt (ddmmåååå): 30.06.2012</p>
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. Det skal ikke identifiseres navn på lærere som har deltatt i forskningsprosjektet. <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon:
14. FINANSIERING	
Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
15. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.	1



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Svein-Erik Andreassen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 24.03.2010

Vår ref: 23603 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23603	<i>Lokalt læreplanarbeid og læringsmål</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Svein-Erik Andreassen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering



Utvalget består av ca. 10 lærere. Data samles inn via personlig intervju, gruppeintervju og observasjon.

Forsker oppretter førstegangskontakt med utvalget. Det gis skriftlig informasjon, og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 23.03.2010 tilfredsstillende, forutsatt at følgende endring gjøres:

- Setningen "Det er opp til hver enkelt lærer å eventuelt reservere seg fra formelt samarbeid med forskeren", må fjernes.

Prosjektleder opplyser at dersom enkelte informanter kan være indirekte identifiserbare i den ferdige rapporten, skal disse gis eksplisitt informasjon og bes om særskilt samtykke til dette.

Prosjektet skal avsluttes 31. desember 2012. Materialet skal da anonymiseres, bortsett fra eventuelle personopplysninger i den endelige oppgaven som informantene har samtykket til at kan stå der. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på skole, yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Forespørsel om deltakelse i aksjonslærings- og aksjonsforskningsprosjekt om lokalt læreplanarbeid med fokus på formulering av læringsmål – ved NTG Tromsø

Undertegnede er doktorgradstipendiat i perioden 2009-2012 ved universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Bakgrunn for min interesse for arbeid med læringsmål

Kompetansemålene fra Kunnskapsløftet 2006 er utarbeidet på en slik måte at de trolig i ulik grad er tilstrekkelig konkrete og forståelige å forholde seg til, uten at det gis rom for bearbeidelse av disse (Engelsen 2008). Det må derfor institusjonaliseres en praksis der lærere i relevante fora, team, nettverk etc. arbeider "forskende" med måloverveieleser, planlegging og evaluering (Dale 1989).

Intensjonen med kompetansemålene er å klart vise hva elevene skal *kunne*, ikke hva de skal *gjøre* (Bergesen 2006). Likevel - evalueringa etter reform 97 viser at aktivitetsnivået i skolen er høgt og variert, men at det er uklart hva all denne skiftende aktiviteten skal tjene, og at dette kan tolkes som at det er viktigere å *gjøre* noe enn å *lære* noe (Haug 2004). I tillegg viser resultater fra Elevundersøkelsen 2007 og 2008 at elevene i for liten grad kjenner til målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2009). Dette harmonerer ikke med nye forskrifter til Opplæringsloven, som peker på at elevene har rett til å vite og forstå hva de blir vurdert i.

Ut fra overstående har jeg utviklet følgende foreløpige problemstilling:

Hvordan kan lærere arbeide for å gi elevene mer tydelige og forståelige læringsmål?

Samarbeid forsker – skole

Jeg ønsker et forskende partnerskap med Norges Toppidrettsgymnas, Tromsø, der vår intensjon kan være å sammen utvikle en hensiktsmessig modell for lokalt læreplanarbeid som skal styrke to områder: Det ene er denne skolens praksis. Det andre knytter seg til teorifeltet og forståelse for hvordan lokalt læreplanarbeid kan være et viktig redskap for arbeid med tydeliggjøring av læringsmål spesielt, og skoleutvikling generelt. Dermed vil aksjonsforskningsprosjektet inneholde både en utviklingsdel og en forskningsdel. Dette fundamenteres med et gjensidig bytteforhold der forskeren bidrar med teori og begreper i arbeidsmøter og uformelle samtaler, mens praktikerne gir forskeren tilgang på empiri.

Forskningsmetoder

I utgangspunktet ser jeg for meg tre ulike relevante metoder. Jeg ønsker delta på møter i regi av rektor og lærere der lokalt læreplanarbeid og skoleutvikling er tema. Da som deltagende observatør. I tillegg er det fordelaktig å kunne supplere med uformelle samtaler med praktikerne, når det passer og når man er inspirert til korte drøftinger av didaktisk karakter. Den tredje metoden er studie av skolens lokale læreplaner i form av dokumenter. Gjennom disse tre metodene ønsker jeg å studere en skoles prosess i forhold til arbeid med læringsmål over ca 2 år.

Fokusområder

Et interessant fokus er om skolens måte å formulere læringsmål på endres over tid. Et annet fokusområde er om rektors og læreres oppfatning av nytteverdien av slikt arbeid endres over tid. Et tredje aktuelt fokus er om praktikerens prioriteringer til slikt arbeid endres over tid i forhold til tidsbruk og samarbeidsarenaer. Et fjerde relevant område er skoleleders og læreres

egne oppfatninger av utfordringer og dilemmaer knyttet til arbeid med formulering av læringsmål.

Frivillighet

Skolens rektor leder utviklingsarbeid, mens altså forskeren bidrar med teoretiske og praksisorienterte innspill. Det er imidlertid fullt mulig at enkelte lærere deltar i aksjonsforskningsprosjektet og andre ikke, selv om alle lærerne deltar i skoleutviklingsarbeid i regi av rektor. Dersom en takker ja til samarbeid med forskeren, kan en når som helst trekke seg fra dette.

Feltnotater fra møter og samtaler

For hvert møte og samtale som jeg ønsker å benytte som data, sender jeg kopi av feltnotater til de aktuelle lærere fortløpende. Jeg ber da samtidig om kommentarer og eventuelle motforestillinger mot å bruke det aktuelle notat. Den enkelte deltager får dermed anledning til å reservere seg i forhold til enkeltvis møter og samtaler.

Konfidensialitet

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i rapportene fra prosjektet. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og skal derfor heller ikke spre informasjon fra datainnsamlingen.

Det vil ikke på møtene jeg deltar på samles inn opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (personer som ikke er tilstede).

Det er ikke et spesielt ønske fra forsker om at navn på skole opplyses i sluttproduktet. Dersom skolen selv ønsker dette, vil det i så fall informeres særskilt og innhentes spesifikt samtykke fra informanter som vil kunne være indirekte identifiserbare.

Etter prosjektslutt slettes navnelister og evt. grovkategorisering av indirekte identifiserbare opplysninger. Opplysningene anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen desember 2012.

Samtykkeerklæring

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og det er opp til hver enkelt lærer å samtykke til formelt samarbeid med forskeren. Dersom en velger å delta, trenger man ikke å oppgi noen grunn for å trekke seg dersom man senere skulle ønske det.

Det er fint om dere kan underskrive samtykkeerklæring som ligger vedlagt og returnere den til meg. Jeg kan kontaktes pr tlf 986 61 521, eller e-post svein.erik.andreassen@uit.no

Førsteamanuensis Torbjørn Lund, torbjorn.lund@uit.no, er min veileder i doktorgradsstudiet, og professor Tom Tiller, tom.tiller@uit.no, er min biveileder.

Forskningsprosjektet og dette informasjonsskrivet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med hilsen Svein-Erik Andreassen, 09.04.09

Vedlegg: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om, og er kjent med stipendiat Svein-Erik Andreassens forskningsprosjekt og forskende partnerskap med NTG, og er villig til å delta på de premisser skissert ovenfor i skriv av 09.04.09.

Signatur:

